

**Helmut Fend**

# Eltern und Freunde

**Soziale Entwicklung  
im Jugendalter**

**Entwicklungs-  
psychologie  
der Adoleszenz  
in der Moderne  
Band V**

**Verlag  
Hans Huber**



# Helmut Fend

## ELTERN UND FREUNDE

Soziale Entwicklung im Jugendalter

Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne

Band V

Gedruckt mit Unterstützung der Johann Jacobs Stiftung Zürich

Das Ziel der Stiftung besteht darin, die Entwicklung der Jugendlichen zu wertvollen Mitgliedern der Gesellschaft zu fördern. Dieses Ziel soll durch finanzielle Unterstützung von Grundlagenforschung in den Sozialwissenschaften sowie von Erziehungs- und Praxisprogrammen, die der Verbesserung des geistigen, sozialen und körperlichen Wohlbefindens der Jugendlichen dienen, erreicht werden.

Aus dem Programm Huber: Psychologie Forschung

Wissenschaftlicher Beirat:

Prof. Dr. Theo Herrmann, Mannheim

Prof. Dr. Kurt Pawlik, Hamburg

Prof. Dr. Meinrad Perrez, Freiburg (Schweiz)

Prof. Dr. Hans Spada, Freiburg i. Br.

Für Miriam und Ruth,  
die nun die Adoleszenz verlassen.  
Schade.

# Inhalt

|   |           |
|---|-----------|
| <i>Vorwort</i> .....  | <i>XI</i> |
| <i>Einleitung</i> .....   | <i>1</i>  |
| <br>  |           |
| <i>1. Modelle der sozialen Entwicklung in der Adoleszenz</i> .....  | <i>5</i>  |
| 1.1 Endogen-organismische Modelle: Der „natürliche Lauf der Dinge“ .....  | 5         |
| 1.1.1 Die Sichtweise der Evolution .....  | 6         |
| 1.1.2 Die Psychoanalyse und die „Abstoßung“ der Eltern .....  | 9         |
| 1.2 Exogen-kontextuelle Modelle: Ein historischer Rückblick und die Unterschiedlichkeit von Familienverhältnissen .....                                       | 17        |
| 1.2.1 Familie und Autorität früher und heute .....  | 18        |
| 1.2.2 Die neue Erziehungsmacht: Die Peers .....   | 30        |
| 1.3 Nichts ist Schicksal: Aktives Handeln und Bedeutungsverleihung in der Entwicklung des Menschen .....  | 31        |
| 1.4 Ein Syntheseversuch: Die „innere Logik“ von Eltern-Kind und von Peer-Beziehungen .....  | 38        |
| <br>  |           |
| <i>2. Sich der Wirklichkeit stellen: Was man auf der Basis von über 1000 Entwicklungsgeschichten und hunderten von Familieninformationen sagen kann</i> ..... | <i>51</i> |
| 2.1 Die Stichprobe des Konstanzer Längsschnitts .....   | 51        |
| 2.2 Die Schweizer Vergleichsstudien .....   | 58        |
| 2.3 Perspektiven der Auswertung des Längsschnitts .....   | 63        |

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 3.    | <i>Das Zusammenleben von Eltern und Jugendlichen als Entwicklungskontext</i> .....  | 69  |
| 3.1   | Wie kann man die Eltern-Kind-Beziehung „messen“? Die Phänomenologie gelungener und belasteter Eltern-Kind-Beziehungen in der Adoleszenz ..... | 74  |
| 3.1.1 | Die Handlungsebene: Konflikte und Streitpunkte .....  | 78  |
| 3.1.2 | Gesprächsthemen .....   | 79  |
| 3.1.3 | Elternwahrnehmungen in familiensystemischer und handlungstheoretischer Perspektive .....  | 80  |
| 3.1.4 | Überprüfung der Instrumente .....   | 90  |
| 3.2   | Was verändert sich im Eltern-Kind-Verhältnis während der Adoleszenz? .....  | 102 |
| 3.2.1 | Die Handlungsebene: Worüber wird geredet, worüber wird gestritten? .....  | 104 |
| 3.2.2 | Die Beziehungsebene: Stirbt die Liebe zwischen Eltern und Kindern im Jugendalter? .....   | 127 |
| 3.3   | Warum sind Eltern-Kind-Verhältnisse im Jugendalter so verschieden? .....  | 142 |
| 3.3.1 | Was ist die „Schuld“ der Eltern? .....  | 142 |
| 3.3.2 | Was ist die „Schuld“ der Jugendlichen? .....  | 158 |
| 3.4   | Haben die so verschiedenen Beziehungen zwischen Eltern und Kindern Folgen für die Jugendlichen? .....   | 161 |
| 3.5   | Die Sicht der Eltern: Das „Lebensprojekt Kinderhaben“ kommt in die Pubertät .....   | 171 |
| 3.5.1 | Eine theoretische Leitperspektive: Idealkind-Realkind-Diskrepanzen und ihre Folgen .....  | 171 |
| 3.5.2 | Die empirische Umsetzung: Wie sehen die Eltern ihre Kinder und welche Folgen hat dies? .....  | 178 |
| 3.5.3 | Aus Problemen herauskommen, in Probleme geraten: Veränderungschancen des Eltern-Kind-Verhältnisses .....                                      | 199 |
| 3.6   | Eltern bleiben auch im Jugendalter sehr wichtig. Aber wie soll man mit Jugendlichen umgehen? .....  | 208 |

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 4.    | <i>Gleichaltrige und Freunde als Entwicklungskontexte</i> .....   | 223 |
| 4.1   | Kann man ohne die „Peers“ gesund aufwachsen? .....  | 225 |
| 4.1.1 | Früher ging es (fast) ohne Peers, heute nicht mehr .....  | 225 |
| 4.1.2 | Die unausgesprochenen Gesetze im Reich der Peers .....  | 226 |
| 4.1.3 | Das Doppelgesicht der Peers für die Entwicklung des Menschen: Lernchancen und Risiken .....   | 229 |
| 4.1.4 | Die Funktionen von Peers im „seelischen Haushalt“: Persönlichkeitstheoretische und bedürfnistheoretische Perspektiven .....   | 235 |
| 4.2   | Die Vielfalt der Beziehungen zu Gleichaltrigen in der Adoleszenz .....  | 237 |
| 4.2.1 | Die Entdeckung der Schulklasse als reichhaltiges soziales Biotop .....  | 237 |
| 4.2.2 | Wie sieht die moderne Forschung Peer-Beziehungen in der Adoleszenz? .....   | 240 |
| 4.2.3 | Welche Erfahrungen „graben“ sich in die Seele ein? Chronifizierungen sozialer Erfahrungen mit Gleichaltrigen .....  | 245 |
| 4.2.4 | Erwartungshorizonte: Was die Forschung heute zur Rolle der Peer-Beziehungen in der Adoleszenz wissen möchte .....   | 250 |
| 4.3   | Die Entwicklung sozialer Beziehungen zu Gleichaltrigen beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz: „Oberflächenphänomene“ im Spiegel der Longitudinalstudie ..... | 251 |
| 4.3.1 | Die Realität abbilden: Indikatoren der sozialen Einbettung und der sozialen Entwicklung .....   | 252 |
| 4.3.2 | Die Zuverlässigkeit unserer Abbildung der Realität: Wie man sozial ankommt und was man davon wahrnimmt .....  | 262 |
| 4.3.3 | Der Aufbruch in neue soziale Gefilde: Die Beziehungen zu Gleichaltrigen beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz .....  | 265 |
| 4.4   | Die Schule als soziales Biotop .....  | 274 |
| 4.4.1 | Phänomenologie der Schulklasse als soziales Erfahrungsfeld .....  | 275 |
| 4.4.2 | Die soziale Stellung in der Schulklasse beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz .....  | 280 |

|   |   |     |
|---|---|-----|
| 4.4.3   | Deskriptive Verteilung von Sympathie- und Geltungsstatus .....  | 280 |
| 4.4.4   | Die Entwicklung von sozialen Positionen in der Schulklasse:<br>Jedes Jahr neue Chancen? .....   | 282 |
| 4.4.5   | In Schulklassen dabeisein oder außen stehen: Phänomenologie<br>des sozialen „Erfolges“ in Schulklassen .....  | 286 |
| 4.4.6   | Auf sich aufmerksam machen: Die Bilanz der sozialen<br>Stellung unter Mitschülern im Spiegel von Abitur-Zeitungen .....   | 307 |
| 4.5   | „Nach der Schule beginnt das Leben“: Freundschafts-<br>beziehungen und soziale Netze .....  | 315 |
| 4.5.1   | Indikatoren der außerschulischen Freundschaftsbeziehungen .....   | 316 |
| 4.5.2   | Validierung der verschiedenen sozialen Netzwerke .....  | 320 |
| 4.5.3   | Zur Verteilung der sozialen Beziehungsnetze von Jugend-<br>lichen: Weibliche Gymnasiastinnen und männliche Haupt-<br>schüler leben in anderen sozialen Welten ..... | 328 |
| 4.5.4   | Entwicklungsmuster der Cliques-Beziehungen in der<br>Adoleszenz .....   | 330 |
| 4.6   | Können sich schulische und außerschulische soziale Kontakte<br>gegenseitig ersetzen? .....  | 334 |
| 5.  | <i>Eltern und Gleichaltrige: Gegnerschaft oder Ergänzung?</i> .....   | 339 |
| 6.  | <i>Das Ergebnis des langen Weges</i> .....  | 352 |
| <i>Anhang: Erläuterung der in den Profildarstellungen verwendeten<br/>Variablen</i> ..... |   | 361 |
| <i>Literatur</i> .....  |   | 368 |
| <i>Tabellenverzeichnis</i> .....  |   | 386 |
| <i>Abbildungsverzeichnis</i> .....  |   | 390 |
| <i>Personenregister</i> .....   |   | 393 |
| <i>Sachregister der Variablendefinitionen</i> .....                                       |   | 398 |

## Vorwort

Auch bei dieser Arbeit bin ich wieder von vielen hilfreichen Menschen begleitet worden. Empirische Studien dieser Art sind ohne die Mitarbeit vieler Kolleginnen und Kollegen undenkbar. Auch dieses Mal habe ich mich bei meinen früheren Mitarbeitern (s. Bd. 1, Vorwort) zu bedanken, die schon in „alle Welt“ verstreut sind, und der gegenwärtigen Hilfen zu gedenken, die für die Fertigstellung des Manuskripts so wichtig waren.

Wieder hat Frau Hofrat Dr. Hildegard PFANNER wesentlich dazu beigetragen, daß die Arbeit deutschen Standards an sprachlicher Genauigkeit und Richtigkeit entspricht. Auch Frau Helen RÜTTIMANN war dabei eine sehr wertvolle Hilfe. Die Edierung wäre schließlich nicht möglich gewesen, hätten nicht Herr Urs GROB und Herr Alois BUHOLZER ihre Erfahrung, Kompetenz und Gewissenhaftigkeit zur Verfügung gestellt.

Mein ganz besonderer Dank gilt der Johann JACOBS Stiftung und ihrem Initiator, Herrn JACOBS. In ihrem Rahmen ist diese Arbeit in zweifacher Weise gefördert worden. Durch einen finanziell unterstützten Aufenthalt in den USA habe ich den Freiraum erhalten, um die hier vorgelegten umfangreichen Arbeiten durchführen und im internationalen Kontakt mit Kollegen besprechen zu können. Zum andern hat die Stiftung auch diesmal die Drucklegung finanziell gefördert. Insbesondere danke ich Herrn Theo BRENNER, der sich mit großer Weltoffenheit, mit Qualitätsbewußtsein und sozialem Engagement der Sache der Jugend angenommen hat.

# Einleitung

Mit dieser Arbeit wird ein zwanzigjähriges Forschungsprojekt zur Entwicklung des Menschen in der Adoleszenz abgeschlossen. Im Mittelpunkt dieses letzten Bandes steht die *längsschnittliche Analyse der sozialen Entwicklung im zweiten Lebensjahrzehnt*. Ihr Kernpunkt ist die Veränderung der Beziehungen zu Eltern *und* Gleichaltrigen und die damit verbundene größere Selbstständigkeit, Autonomie und Bindungsfähigkeit. Die Grundlage für die Untersuchung dieser Entwicklungen bildet zum einen die größte deutschsprachige Studie bei ca. 1800 elf- bis siebzehnjährigen Jugendlichen, die die sich verändernden Beziehungen zu Eltern *und* Gleichaltrigen *gleichzeitig* erfaßt hat. Zum anderen erlauben Vergleiche zwischen deutschen und Schweizer Jugendlichen Aussagen über *Universalität* und *Kulturspezifität* von sozialen Beziehungen in der Adoleszenz.

In pädagogischen Leitbildern zu einer ganzheitlichen und produktiven Entwicklung der Persönlichkeit ist es in den letzten Jahren selbstverständlich geworden, der *sozialen* Entwicklung des heranwachsenden Menschen große Beachtung zu schenken. Die ausschließliche Betonung von fachlichen Leistungen und Tugenden der Leistungsbereitschaft hat sich als verkürzte Sichtweise erwiesen. Der Mensch ist dann in seiner Entwicklung „auf guten Wegen“, wenn er zumindest drei „Fähigkeiten“ in immer neuen Erfahrungen und Bemühungen voranbringt: die Fähigkeit, Aufgaben zu bewältigen und sich für etwas zu „interessieren“, die Fähigkeit, mit seinen Mitmenschen in erfreulichen und produktiven Beziehungen zu leben, und die Fähigkeit, mit sich selbst zu leben und sich selbst als immer selbständigeres und verantwortlicheres „Handlungszentrum“ zu empfinden. In pädagogischen Diskussionen wird von der Entwicklung von *Sachkompetenz*, *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz* gesprochen. Aus ihrer Kombination und aus ihrer Präzisierung erwächst heute eine neue Vorstellung einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung, die aber nicht als undifferenzierte Einheit aufgefaßt, sondern in die obigen Bereiche aufgegliedert wird.

Nach mehreren Schweizer Lehrplänen äußert sich Mündigkeit – das generellste Ziel der Erziehung – in

- „Selbstkompetenz, d.h. dem Willen und der Fähigkeit, für sich selber verantwortlich zu handeln,
- Sozialkompetenz, d.h. dem Willen und der Fähigkeit, in Gemeinschaft und Gesellschaft zu leben, Verantwortung wahrzunehmen und entsprechend zu handeln,

- Sachkompetenz, d.h. dem Willen und der Fähigkeit, in sachbezogenen Entscheidungsbereichen begründbar zu urteilen und verantwortlich zu handeln“ (Berner Lehrplan 1983, S. 8).

Es liegt auf der Hand, daß diese großen Ziele nicht von heute auf morgen, sondern nur in einem langen Entwicklungsprozeß zu erreichen sind und daß sie bei verschiedenen Kindern und Jugendlichen sehr unterschiedlich ausgeprägt sein werden. Wir müssen als Ergänzung zu normativen Leitideen die *faktischen* Entwicklungsprozesse im Aufwachsen beachten, wollen wir verhindern, daß diese Leitideen zu einem unverbindlichen Rahmen werden. Erst wenn man den „spontanen“ Verlauf der Entwicklung kennt, kann man sich – nach einer schönen Formulierung von Karl MANNHEIM (s. in FEND, 1996) – auch sinnvoll und behutsam an seine normative Gestaltung wagen.

Wenn man Erziehung als normative Begleitung und Gestaltung der Humanentwicklung versteht, dann gewinnt die Entwicklungspsychologie, da sie sich mit den „faktischen“ Verlaufsprozessen der Humangenese beschäftigt, eine große Bedeutung, da zu ihren Forschungsthemen die Entwicklung der Sachkompetenz, die Entwicklung von sozialen Kompetenzen und die Entwicklung von Kompetenzen des Umgangs mit sich selbst gehören.

Hier wird der große Forschungsbereich der sozialen Entwicklung im Mittelpunkt stehen, spezifischer noch: der sozialen Entwicklung in der Lebensphase der Adoleszenz.

Wie vollzieht sich die soziale Entwicklung in der Adoleszenz? Was verändert sich in dieser Lebensphase? Wodurch sind Veränderungen bedingt, und welche Konsequenzen haben sie?

Unser Alltagswissen zur sozialen Entwicklung in der „Pubertät“ hat auf solche Fragen eine überraschend klare Antwort. Danach besteht die soziale Entwicklung darin, daß sich Kinder von den Eltern „ablösen“. Sie bewegen sich aus den autoritativen Bindungen an sie heraus, werden selbständiger und wenden sich stärker den Altersgleichen zu. Diese Beziehungen zu den Gleichaltrigen ändern sich ebenfalls. Sie richten sich im Laufe der Adoleszenz immer stärker auf das andere Geschlecht aus und münden in Liebesverhältnisse und Partnerbeziehungen, die die Grundlage für die eigene Familiengründung bilden.

Nach diesem Rahmen richten wir uns auch in dieser Arbeit aus. Wir fragen allerdings auch nach den Variationen in diesem generellen Muster und was die Ursachen und Folgen entsprechender divergenter Entwicklungswege sein könnten. Gleichzeitig interessiert uns auch der Zusammenhang zwischen den Veränderungen sozialer Beziehungsmuster und der Entwicklung der Persönlichkeit. Da sich die sozialen Beziehungen in der Adoleszenz so schnell und dramatisch verändern, ist diese Lebensphase auch ein ideales Entwicklungs-

fenster, um die Dynamik zwischen Beziehungsveränderung und Persönlichkeitsentwicklung zu studieren.

Um die Besonderheit der sozialen Entwicklung in der Adoleszenz zu erfassen, bedürfen wir theoretischer Modelle, die es uns erlauben, die erdrückende Vielfalt des alltäglichen Geschehens zu ordnen und größere Zusammenhänge zu sehen. Wir werden hier drei theoretische Ansätze vorstellen, die an der Oberfläche sehr gegensätzlich zu sein scheinen.

Das erste, *endogenistisch* genannte Modell stellt die soziale Entwicklung in der Adoleszenz in den größeren Zusammenhang der menschlichen Entwicklung von der Geburt bis zur „Reife“. Im sinnhaften Rahmen der umfassenden Humanentwicklung läßt sich – wie sich zeigen wird – die soziale Entwicklung in der Adoleszenz als eine notwendige Entwicklungsphase auf dem Weg zur „Fülle des Lebens“ einordnen.

Das zweite Modell steht zum ersten in einem krassen Gegensatz. Es unterstellt, daß die soziale Entwicklung keinen inneren (endogenen) Entwicklungssinn hat, sondern durch die Lebensverhältnisse, unter denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, geprägt ist. Aus diesem Grunde wird es als „*exogenistisch*“ bezeichnet. Schaut man in die Sozialgeschichte des Aufwachsens, so erstaunt die Unterschiedlichkeit der Lebensphase Kindheit und Jugend und die Unterschiedlichkeit der sozialen Beziehungen in diesen Lebensabschnitten.

Wir werden es jedoch nicht bei diesen Gegensätzen belassen. In einem dritten Modell wird auf der Basis der Beschränkungen der obigen Modelle ein Ansatz entwickelt, in dem in einem ersten Schritt der Blick wieder konkreter auf die *alltäglichen Problembewältigungen und Konfliktlösungen*, auf die alltäglichen Formen des Zusammenlebens von Eltern und Jugendlichen und von Jugendlichen untereinander gelenkt wird. Auf dieser Grundlage soll das enge Wechselspiel zwischen der sozialen Entwicklung und der Persönlichkeitsentwicklung, zwischen den sozialen Beziehungsgeschichten und der Konstitution der Person in den Blick kommen. Das hier dann entwickelte Modell wird das *handlungstheoretisch-konstruktivistische* genannt.

Ein Integrationsversuch der obigen Modelle bildet dann die Grundlage für die entwicklungspsychologische Untersuchung der faktischen Verläufe der sozialen Entwicklung.

# 1. Modellvorstellungen: Wie verändern sich soziale Beziehungen in der Adoleszenz?

## 1.1 Endogen-organismische Modelle: Der „natürliche Lauf der Dinge“

Endogene Modelle der sozialen Entwicklung stellen diese in einen großen lebensgeschichtlichen Zusammenhang. Sie rekurrieren für die Lebensphase der Adoleszenz auf eine *innere Dynamik der Persönlichkeits- und Beziehungsentwicklung*, die dazu führt, daß sich die kindliche Nähe zwischen Eltern und ihrem Nachwuchs verliert und die Beziehungen zu Gleichaltrigen an Bedeutung gewinnen. Dies wird nicht bedauert, sondern als notwendiger Teil der Humanentwicklung betrachtet.

Biologische Modelle im Rahmen evolutionistischer Vorstellungen scheinen diese Einschätzung zu stützen. Auch im Tierreich läßt sich ein vielfach variiertes Zyklus von Geburt, Aufwachsen und Gepflegtwerden, Selbständigkeit und Partnerkampf, Kinderaufzucht und Absterben beobachten. Diese evolutionstheoretisch inspirierten Modelle standen schon bei der alten europäischen Entwicklungspsychologie Pate. In jüngster Zeit sind verwandte Ideen im Rahmen der Wiederbelebung biologistischer Vorstellungen über die Humanentwicklung erneut aufgegriffen worden.

Die Psychoanalyse kann insofern als Prototyp endogener Modellvorstellungen angesehen werden, da sie vor allem auf die innere Logik von sozialen Bindungen im Lebenslauf und deren affektiv-triebhaft Verankerungen in der Form von „Objektbeziehungen“ achtet.

„...Die Liebe des Erwachsenen gewinnt sich die Liebe des Kindes, wie die Knospe der Sonne wendet das Kind sich dem Freundlichen zu, der es umsorgt und pflegt oder ihm sonst mit Güte entgegenkommt. So ist die Liebe des Kindes Dank für Liebe. Der Jugendliche wirft achtlos fort, was er an Schutz besitzt und verschenkt sein Herz in plötzlicher und rätselvoller Neigung oft an Menschen, die ihn niemals sahen, ihn gar nicht kennen oder ihn kühl oder gar lieblos behandeln“ (BÜHLER, 1922, S. 114).

„Durch den Wechsel verschiedener Schulen war die Jugendzeit sicher abwechslungsreicher, spannender als die Kindheit. Die Freizeit wurde weniger zu Hause verbracht als im Kreise von Freunden und Freundinnen. Beziehungsprobleme wurden zu den wichtigsten und raubten enorm viel Zeit. Während ich in der Kindheit einen besten Freund hatte, hielt ich mich in der Jugendzeit an mehrere Geheimnisträger. Die Eltern wurden mehr und mehr aus dem Kreis der Wissenden ausgeschlossen“ (Rückblick auf die Jugendzeit einer Studentin).

### 1.1.1 Die Sichtweise der Evolution

Es entspricht einer etablierten „Weisheit“ der Entwicklungspsychologie, daß man, um *Entwicklungsbesonderheiten* zu erkennen, in einer bestimmten Lebensphase jene Prozesse und Lebensbereiche untersuchen sollte, in denen sich die *größten Veränderungen* ergeben, in denen sich also ein „biopsychosoziales System“ fundamental wandelt und in eine neue Phase der Entwicklung tritt. Dadurch werden jene Verhaltensweisen und Erlebnisweisen sichtbar, die in keiner anderen Altersphase vorzufinden sind. Für die Phase der Adoleszenz gehen nun die Meinungen auseinander, wo der Schwerpunkt des Wandels liegt: in biologischen und den damit verbundenen psychischen Bereichen, in der Innenwendung und der Identitätsfindung oder in den sozialen Beziehungen. Möglicherweise liegt der Kernpunkt gar in der altersphasenspezifischen Konfiguration dieser Entwicklungsbereiche.

#### Adoleszenz: Der Übergang von der „Eingeschlechtlichkeit“ des Kindes zur „Zweigeschlechtlichkeit“ der Jugendphase

Im sozialen Beziehungsgefüge vollziehen sich gerade in der Adoleszenz gewichtige Veränderungen auf dem langen sozialen Weg des Menschen von den frühen Bindungen des Säuglings und Kleinkindes an die Eltern bis zur Fähigkeit, unabhängig von diesen Bindungen glücklich leben und selber wieder Bindungen zu einem Partner und eigenen Kindern eingehen zu können. Diese lange Strecke muß man im Auge haben, um die Besonderheiten des zweiten Lebensjahrzehnts zu erkennen. Hier vollzieht sich die Verschiebung von der emotionalen und autoritativen Abhängigkeit von den Eltern hin zur Bindung an Personen des anderen Geschlechts. Dieser Übergang erfolgt nicht plötzlich, sondern über viele Zwischenphasen und Beziehungsüberlagerungen. Dabei werden beeindruckend große soziale Distanzen überwunden. Viele Jungen und Mädchen am Ende der Kindheit scheinen zumindest an der Oberfläche (KRAPPMANN, OSWALD & KLAUS, 1986) voneinander nichts wissen zu wollen, wenngleich sich in Untersuchungen gezeigt hat, daß gerade diejenigen, die diese Grenzen in der Kindheit besonders betonen, jene sind, die später am frühesten und erfolgreichsten Kontakte zum anderen Geschlecht knüpfen (SROUFE, BENNETT, ENGLUND, URBAN & SHULMAN, 1993). Sie versammeln sich in streng geschlechtshomogenen Gruppen. Wenige Jahre später haben viele häufig nichts anderes mehr „im Kopf“ als die Beziehungen zum anderen Geschlecht.

Die klassische europäische Entwicklungspsychologie hat gerade die soziale Entwicklung des Menschen als endogen gesteuerten Prozeß angesehen, der von der frühen Symbiose zwischen Mutter und Kind über trieb- und emotionsgesteuerte Prozesse in der Adoleszenz zur reifen interpersonalen Bezie-

hung zwischen Frau und Mann verläuft, wobei sich insbesondere die Frau auf einen Zustand der Ergänzungsbedürftigkeit hin entwickelt, der sie bereit macht, sich einem Manne anzuvertrauen und mit ihm ihre Mutterrolle vorzubereiten. Charlotte BÜHLER hat dies sprachlich sehr schön formuliert (1922):

„Die soziale Entwicklung des Menschen bewegt sich in einem eigentümlichen Kreislauf: aus dem Schoße der Familie und ganz in ihr lebend steigt das Bewußtsein des Einzelwesens empor, findet in sich Beziehungen zur weiteren Welt der Dinge und Menschen, zur größeren Gemeinschaft der Schule und sonstigen Umwelt; je weitere Kreise es zieht, desto mehr kristallisiert sich sein Ich heraus, geht es aus freundlichen und feindlichen Berührungen in seiner Vereinzelung hervor; mehr als alles Verbundensein drängt sich nach und nach dieses Getrennt- und Fürsichsein dem Wissen auf, und bewußt oder unbewußt vollzieht sich eine Abschnürung und Isolierung des Ich, bis dieses sich eines Tages mit sich selber allein sieht und als ein einsames Wesen unter der Masse der Menschen fühlt; nicht lange, so sucht dieses einsame Ich einen neuen Weg hinaus zu den Menschen, aber nun nur zu einem einzelnen Ich, einem Du; es kommt über Freundschaft und Schwärmerei zur Liebe und findet durch sie eine neue Gemeinsamkeit; eine solche, aus der wieder weitere Kreise sich ziehen, zur Menschheit, zu einzelnen menschlichen Gemeinschaften, in die man jetzt tätig eintritt, zur Familie, die man jetzt selber begründet. Auf diesem allgemein menschlichen Wege ist die Liebe ein Gemeinschaftserlebnis, nach welchem die Adoleszenz gebieterisch fordert. Ihr zuerst ist die volle Erfüllung des mit der Pubertät aufsteigenden Ergänzungsbedürfnisses bestimmt, und wo die volle Erfüllung ihr versagt bleibt, wird jede Pubertätssehnsucht mit hinein in das kommende Leben genommen. Ich und Du und die Formen der Zweisamkeit, das sind die neuen sozialen Erlebnisse der Reifezeit“ (BÜHLER, 1922, S. 199).

Oder noch pointierter:

„In einer wundersamen Verwandlung der Einstellung des ganzen Wesens beginnt plötzlich das bis dahin nur auf sich selbst gestellte, nur mit seiner Selbsterhaltung beschäftigte Individuum sich auf ein anderes zu richten, verlangend nach dem Artgenossen auszuspähen, suchend nach ihm zu wandern, mühsam um ihn zu werben. In dieser wundersamen Verwandlung geschieht es, daß der bis dahin in sich abgeschlossene, in sich selbst zufriedene kleine Mensch plötzlich offen wird und ergänzungsbedürftig, ein sehnsüchtiges Ich, das ein Du begehrt. Denn das kindliche Individuum ist in sich ruhend, der Jugendliche wird in seiner Seele eines Menschen bedürftig, noch ehe sein Körper diese Ergänzung tatsächlich verlangt. Auch diese Reihenfolge des Werbens und Begehrens noch *vor* dem physischen Bedürfnis ist ... bereits bei Tieren vorgebildet. Für uns steht nun fest, der biologische Sinn der Pubertät ist der, daß das Individuum ergänzungsbedürftig wird. Daraus ergibt sich für die Struktur der seelischen Pubertät Sehnsucht als ihr Grunderlebnis. Sehnsucht und Suchen gibt allen Funktionen die Richtung auf eine zukünftige Erfüllung. Neugier, Hoffnung, Erwartung, Spannung, Sehnsucht, Wünsche und Süchte strecken sich dem Fehlenden entgegen, ganz gleich, ob dies bereits erkannt oder kaum dunkel geahnt ist. *Wir definieren also seelische Pubertät als seelische Ergänzungsbedürftigkeit.* Von hier aus gewinnen wir eine feste unverrückbare Basis zum Verständnis aller Pubertäterscheinungen. Ihr biologischer Sinn ist uns klar: Die Natur reißt das kindliche Individuum aus seinem bisherigen Leben, aus dem Genügen an seinem bisherigen Umkreis heraus, damit es sich Neuem, Weiterem öffne und empfänglich wird oder suchend nach der Begegnung mit einem Du“ (BÜHLER, 1922, S. 48 f.).

Eine gewisse Stütze erfahren diese endogenen Sichtweisen durch biologische (BELSKY, STEINBERG & DRAPER, 1991; LANCASTER, ALTMANN, ROSSI &

SHERROD, 1987) und tierpsychologischen Studien, in denen bei verschiedenen Tierarten Lebensphasen beobachtet werden, in denen insbesondere die männlichen Jugendlichen aus dem Familie „weggebissen“ werden und sich in Adoleszentenhorde versammeln (SUOMI, 1991). Hier tragen sie ihre Rangkämpfe aus, deren Ergebnisse sie zu Anwärtern im Kampf um die Weibchen machen. Die Adoleszenzphase wird dabei als ausgeprägte Streißphase erlebt, die insbesondere bei den unterlegenen Tieren zu gewichtigen emotionalen Störungen führen kann.

Biologische Reste dieses Selektionsprozesses „starker Männchen“, die größere Chancen im biologischen Reproduktionsprozeß erhalten, werden im Humanbereich gelegentlich auch darin gesehen, daß Jungen ein „angeberisches“ *Übertrumpfungsverhalten* zeigen und bis zum Ende der Kindheit heftig um soziale Rangplätze kämpfen. Die Autoren der berühmten Studie zum Aufwachsen in sechs Kulturen meinten denn auch, im „angeberischen“ Verhalten von Jungen (boisterous behavior) in der späten Kindheit und Vorpubertät das ausgeprägteste kulturunabhängige Merkmal sozialen Verhaltens von männlichen Kindern gesehen zu haben (WHITING & EDWARDS, 1988, S. 265 f.). Es zeigt sich in diesem Alter eine Mischung von prä-aggressiven Tendenzen mit soziablen Intentionen, die schnell – z. B. bei fehlender Kontrolle durch die Erwachsenen – in Aggressionen münden kann, aber auch in prosoziale Bahnen lenkbar ist. Parallel dazu ist auf seiten der Mädchen ein Kampf um *Aufmerksamkeit*, vermittelt über physische Attraktivität, zu beobachten. Die sozialen Rangkämpfe und Rivalitäten mit anderen Mädchen verlaufen dabei indirekter, über die Formierung von Koalitionen und über das „Schlechtmachen“ anderer hinter deren Rücken. Letzteres war das einzige Muster „aggressiven“ Verhaltens, das nach unseren Untersuchungen bei Mädchen häufiger war als bei Jungen (FEND, 1982). In der kulturvergleichenden Studie von WHITING und EDWARDS (1988, S. 270) haben Mädchen deutlich ausgeprägteres pflegerisches Verhalten („nurturant“) gezeigt als Jungen.

In diesen Überlegungen kommt insgesamt eine Sichtweise der sozialen Entwicklung zum Ausdruck, die von starken endogenen Entwicklungskräften ausgeht. Sie können sehr *biologistisch* verstanden werden, wenn die Humanentwicklung im Rahmen soziobiologischer Modelle in Parallele zur sozialen Entwicklung höherer Tierarten gesehen wird. Die soziale Entwicklung in der Adoleszenz ist dann stark von den physischen Reifungsprozessen, etwa von hormonellen Entwicklungsschüben, mitbestimmt, die zu einer emotionalen Abwehr der Eltern und zu einer triebgesteuerten Zuwendung zum anderen Geschlecht führen. Rangkämpfe in „Adoleszentenhorde“ bestimmen die Erfolgchancen im Kampf um die „Weibchen“.

Charlotte BÜHLER hat gegenüber dieser biologistischen Sicht, die sie selber immer wieder zitiert, doch die *psychische Dynamik* der aufbrechenden Suche nach einer erfüllten Partnerbeziehung betont.

In diesem großen, endogenistisch geprägten Entwicklungsbild kommen die Eltern als positive und hilfreiche Beziehungspartner in der Adoleszenz kaum mehr vor, sie rücken als Bezugspersonen deutlich in den Hintergrund. Biologisch gesehen haben sie ja ihre Aufgabe erfüllt, wenn die Kinder neue Partner suchen und gewinnen. Wir finden jedoch unschwer theoretische Traditionen, die gerade die Veränderung der Beziehungen zu den Eltern in den Mittelpunkt des sozialen Geschehens in der Adoleszenz rücken. Wie sich zeigen wird, steht für diese Sichtweise besonders die Psychoanalyse, die die konflikthafte und negativ geprägte Lösung von der Bindung an die Eltern betont. Auch hier gibt es mehr oder weniger strenge theoretische Konzepte, die die „Abstoßungsarbeit“ der Adoleszenten unterschiedlich kraß sehen. In der eher gemäßigten Fassung von AUSUBEL (1979) ist z. B. die Adoleszenz im langen Prozeß der sozialen Entwicklung die Phase der „*Entsatellitisierung*“, also die Phase der Lösung von der emotionalen Abhängigkeit von den Eltern. Die Fremdenkung, die autoritative Lenkung durch die Eltern, muß jetzt durch ein Ich-Ideal ersetzt werden, das eine selbstverantwortliche Lebensführung ermöglicht. Die Eltern verlieren dabei zwar nicht an Bedeutung, sie werden jedoch in die Latenz eines Sicherheitsnetzes gedrängt, das bei Problemen auf der manifesten Ebene der altersspezifischen Lebensbewältigung aktiviert wird. Auf der Vorderbühne spielen aber vor allem die Beziehungen zu Gleichaltrigen, und in der späten Adoleszenz jene zu möglichen Liebespartnern die Hauptrolle.

### **1.1.2 Die Psychoanalyse und die „Abstoßung“ der Eltern**

Wenn wir uns theoriegeschichtlich umsehen, dann können wir zwei weitere Paradigmen ausmachen, die sich mit der Frage nach den Veränderungen des sozialen Beziehungsgefüges in der Adoleszenz beschäftigt haben. Die eine Theoriefamilie, die sich vor allem mit dem Wandel der Eltern-Kind-Beziehung in der Adoleszenz auseinandergesetzt hat, ist psychoanalytischer Art. Die Theoriefamilien um SULLIVAN (1953) und PIAGET haben vergleichsweise die Bedeutung der Gleichaltrigen und Freunde für den Entwicklungsprozeß stärker betont.

## Das Drama der Loslösung von den Eltern

In der endogenistischen Perspektive der Wiener Entwicklungspsychologie um BÜHLER hat durch die Konzentration auf die Inhalte von Tagebüchern vor allem die Umpolung der sozialen Beziehungen auf das jeweils andere Geschlecht im Vordergrund gestanden. Dieser Prozeß schließt implizit ein, daß die Eltern aus ihrer primären Position „verstoßen“ werden. Um diese Thematik kreisen die Annahmen der *Psychoanalyse*.

Auf den ersten Blick scheint diese Forschungstradition nicht dafür prädestiniert zu sein, neue Erkenntnisse zur Adoleszenz beizutragen, besteht doch zumindest von der Außenwahrnehmung der Psychoanalyse her eine klare Konzentration dieser Theorien auf die *frühkindliche* Lebensperiode, in der sich die Trieb-Dramen abspielen, die dann das gesamte weitere Leben prägen. Sie kumulieren im Ödipuskonflikt, der unerlaubten libidinösen Besetzung des gegengeschlechtlichen Elternteils. Diese „verbotene Beziehung“ löst das Kind durch die Identifikation mit dem „Rivalen“ und hat somit sowohl den Gewinn der Anerkennung in der innerfamiliären Beziehungsstruktur als auch den einer Leitbildorientierung in der Form des introjizierten elterlichen Über-Ich.

Was geschieht nun in der Adoleszenz? Mehrere analytisch denkende Theoretiker, allen voran und sehr früh Anna FREUD (1958) und Siegfried BERNFELD (1923), später dann BLOS (1962), ERIKSON (1968), MARCIA (1980), KAPLAN (1988), JOSSELSON (1980), KEGAN (1986) und LOEVINGER (1976), haben sich mit diesem Lebensabschnitt beschäftigt. Ihre Vorstellungen haben sich tief in unser heutiges Alltagsverständnis der Adoleszenz eingegraben. Sie sind sowohl in Zeitungen wie „Brigitte“ zu finden als auch impliziter theoretischer Hintergrund literarischer Darstellungen der Pubertät (vgl. z. B. MOLDEN, 1990). Wegen dieser großen Bedeutung soll hier deshalb einleitend auf zentrale Vorstellungen der Psychoanalyse eingegangen werden, wiewohl wir später andere theoretische Modelle (handlungstheoretische, beziehungstheoretische und familiensystemische) favorisieren werden, in denen das Eltern-Kind-Verhältnis in der Adoleszenz in einem anderen Lichte erscheinen wird.

Anna FREUD (1958) verdanken wir die wichtigsten Beschreibungen der Lebensphase Adoleszenz in klassisch triebtheoretischer Perspektive. Ihre Einschätzung der Adoleszenz ist sehr negativ, sie ist per se ein neurotischer Lebensabschnitt. Dies ergibt sich aus deren zentraler Entwicklungsdynamik, die im Wiederaufleben der ödipalen Triebkonflikte aus der frühkindlichen Entwicklungsphase (*Replikationsthese*) besteht. Sie waren durch das Ich in der Kindheit vorübergehend kontrolliert, in der Adoleszenz tauchen alle Impulse des Es aus der prägenitalen Phase mit Macht wieder auf und liefern sich einen Kampf mit den in der Kindheit etablierten Verteidigungsmechanismen. Die

pubertäre, erstmals genital ausgerichtete Sexualität wird jetzt in gefährlicher Nähe zu den frühkindlichen Sexualwünschen des Kontaktes mit den elterlichen Liebesobjekten erlebt. Es tauchen längst ausgelöscht geglaubte Phantasien wieder auf. Der Jugendliche muß jetzt aber die aufgewühlten Phantasien und auch die emotional-sexuellen Bindungen an die Eltern möglichst schnell und radikal wieder loswerden, er muß dazu alle seine Verteidigungsmechanismen einsetzen. Diese Abwehr ist aber gleichzeitig mit Verlustangst verbunden. Dies führt zu einer von vielen Ängsten, Ausbrüchen und Problemen geprägten Lebensphase. *Normalität und Pathologie sind in der Jugendphase deshalb kaum unterscheidbar*. Die postulierte Nähe adoleszenter Normalität zu klinischen Pathologien macht die angepaßten Kinder, die keine Zeichen der Unruhe zeigen, zu den eigentlichen Problemfällen. Sie haben nach Anna FREUD exzessive Verteidigungshaltungen aufgebaut, von denen sie nun gefangen sind, so daß sie sich nicht weiterentwickeln können, ihre genitale Sexualität nicht bearbeiten können, sie bleibt durch Abwehr ausgeblendet.

Anna Freud entfaltet hier eine Argumentationslinie, die die psychoanalytische Adoleszenztheorie bestimmen sollte. Im Gegensatz zu den soziologischen Beschreibungen der Jugend, in denen die *Altersgleichen* und ihre *Subkulturbildungen* eine große Rolle spielen, wird das Drama dieser Lebensphase hier im Beziehungsfeld von *Eltern und Adoleszenten* gesehen. Dabei gelten zu enge Bindungen, insbesondere an die Mutter, als ebenso schädlich wie ein fehlendes Mutterbild. Eine abrupte Abstoßung der Eltern anstelle einer graduellen Loslösung führt zu einer leidenschaftlichen Suche nach Partnern außerhalb der Familie, also zu einer Verschiebung der Libido in außerfamiliäre Bereiche. „Libido may be transferred, more or less unchanged in form, to parent substitutes, provided that these new figures are diametrically opposed in every aspect (personal, social, cultural) to the original ones. Or the attachment may be made to so called „leaders“, usually persons in age between the adolescent's and the parents' generation, who represent ideals.“(FREUD, 1958, S. 269). Den Altersgleichen wird somit die Funktion von Substituten zugesprochen, die es ermöglichen, die emotionale Bindung an die Eltern zurückzunehmen.<sup>1</sup> Die Psychoanalyse betont also, daß zur Verselbständigung der Person die Eltern „abgenabelt“ werden müssen, daß die Bindung an die Eltern zurückzutreten hat und neue affektive Bindungen außerhalb der Familie zustande kom-

---

<sup>1</sup> Dieser Problematik werden wir in empirischen Analysen näher nachgehen. Es wird sich zeigen, daß nicht alle, sondern insbesondere jene Mädchen, die eine *depressive Entwicklung* durchmachen, ein Muster der Veränderungen sozialer Beziehungen erleben, das dem von Anna FREUD beschriebenen sehr ähnlich ist: Sie lösen sich sehr schnell von den Eltern, suchen intensiv nach Kontakt außerhalb der Familie, sind dabei aber nicht erfolgreich.

men müssen.<sup>2</sup> Hier wird auch sichtbar, daß das populäre Bild der sozialen Entwicklung in der Adoleszenz als einer konfliktreichen Phase der Ablösung von den Eltern und der neuen sexuell mitgeprägten Beziehungen zu gegengeschlechtlichen Peers aus der Psychoanalyse stammt.

In der Adoleszenz gehören also defensive und „abstoßende“ Reaktionen der Jugendlichen gegenüber Eltern zum Zwecke der Abwehr der emotionalen Bindung an sie zur gesetzmäßigen Normalität dieser Altersphase. Sie können zu einer Umkehr der Affekte gegenüber den Eltern, von Liebe zu Abwehr, führen. Die Destabilisierung indiziert, daß in dieser Lebensphase Abwehrprozesse besonders intensiv am Werke sind. Die Libido kann z. B. auch in der Form einer narzißtischen Selbstüberhöhung ausschließlich auf die eigene Person gerichtet werden. Eine andere Verteidigungslinie besteht schließlich darin, daß sich gegen die neuen Triebimpulse strenge asketische Abwehrreaktionen einstellen, oder sie werden in kompromißlosen Haltungen weltanschaulicher Art abgespalten. Der Verlust der Elternbindung schwächt aber auch die Ich-Kontrollen, der Jugendliche wird anfällig für deviantes und risikoreiches Verhalten in der Gruppe der Gleichaltrigen.

Anna FREUDs Beschreibung beeindruckt noch heute durch die konsequente Behandlung der beiden Hauptthemen: *der Abwehr früherer Objektbindungen und der Abwehr der neuen Triebimpulse*. Ein abnormes phänotypisches Erscheinungsbild ist dann die Normalität einer gesunden Entwicklung. Auffallenderweise fehlen in Anna FREUDs Darstellungen positive Prozesse der Ich-Konstitution ebenso weitgehend wie graduelle Transformationsprozesse von Bindungen aus der Kindheit in die neuen „attachments“ der Adoleszenz.

In der auf Anna FREUD folgenden psychoanalytischen Betrachtung der Adoleszenz<sup>3</sup> haben sich zwei Richtungen herausgebildet. BLOS (1962) und KAPLAN (1988) präsentieren Analysen, die die Transformation der Objektbeziehungen, der „Liebesdialoge“, wie es KAPLAN nennt, in den Vordergrund stellen, seien es Vater-Sohn-Beziehungen bei BLOS (1985) oder Mutter-Tochter-Beziehungen, die bei KAPLAN stärker beachtet werden. Diese Beziehungs-

---

<sup>2</sup> Da BOWLBY in der Forschung für den Beleg steht, daß die psychisch gesunde Lebensfähigkeit des Kleinkindes vom Aufbau einer sicheren emotionalen Bindung an die Eltern abhängt, könnte man für den Prozeß der jugendlichen Loslösung von den Eltern von einer „negativen BOWLBY-Phase“ sprechen.

<sup>3</sup> Viele der hier erwähnten psychoanalytisch inspirierten Autoren von wichtigen Arbeiten zur Adoleszenz haben sich persönlich gut gekannt. So hat BLOS ERIKSON (er hieß damals noch HOMBURGER) nach Wien geholt, um in einer Schule zu unterrichten, die BURLINGHAM zusammen mit Anna FREUD ins Leben gerufen hatte. BURLINGHAM, die Frau eines reichen amerikanischen Industriellen, kam mit ihren vier Kindern zu deren analytischer Behandlung nach Wien. AICHHORN hat damals in einem Wiener Vorort ein Heim für schwererziehbare Jugendliche geleitet (s. GÖPPEL, 1991).

änderungen stehen aber im Dienste der Ich-Entwicklung, der Entstehung einer autonomen, mit sich selbst identischen Persönlichkeit. Bei AICHORN (1951) und später bei ERIKSON (1959; 1968) tritt das Thema der Ich-Ideal Bildung, der Ich-Entwicklung, das Thema der Identitätsbildung als zentraler Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz in den Vordergrund. In den verschiedenen Lebensbereichen des Berufs, der Familie, der Freizeit und auch weltanschaulicher Sphären muß der heranwachsende Mensch eine selbständige Position erarbeiten, die insgesamt das Programm dessen verkörpert, was jemand sein will und sein kann. So spielt sich die Dynamik der Adoleszenz nach psychoanalytischer Interpretation, betrachtet man das Gemeinsame aller Vertreter, im Dreieck von *Triebentwicklung, Objektbeziehungen und Ich-Entwicklung* ab.

Der Psychoanalyse verdanken wir damit die Formulierung großer Themen, die die Adoleszenz kennzeichnen: Das über das introjizierte Über-Ich in die elterlichen Autoritäten eingebundene Kind muß ein selbständiges Wesen werden, das nicht mehr das tut, was die Eltern wollen und weil es die Eltern wollen, sondern das aus eigener Überzeugung handelt. Das *introjizierte elterliche Über-Ich muß sich zu einem Ich-Ideal* wandeln, das nun die weitere Richtung der selbstgestalteten Entwicklung vorgibt. Dies geschieht auf der Folie der großen Aufgabe, die neuen Triebstrukturen, die neue Sexualität in die eigene, *geschlechtstypisierte Identität* zu integrieren.

Dieser Prozeß der Individuation, der Ich-Konstitution, erfolgt in engem Zusammenhang mit der *Reorganisation der sozialen Beziehungen*, insbesondere der Veränderung von Beziehungen zu den Eltern. Das Kind muß im Jugendalter fähig werden, andere Personen als die Eltern zu lieben, also in außerfamiliäre Beziehungen Libido zu investieren. Dies geschieht nicht konfliktfrei und problemlos. Insbesondere der Entzug von „attachment“ an die Eltern ist bei allen Beteiligten mit Angst verbunden und von vielen Oberflächenkonflikten begleitet. Aber auch das Hinausgehen aus der Familie ist ein von den Eltern manchmal nur imaginiertes, manchmal aber auch realer Gefährdungsprozeß. Eine Zeitlang vagabundiert das Liebesbedürfnis der jugendlichen Kinder ziellos im Feld der Altersgleichen. Jugendliche machen hier „Liebesangebote“ an gegengeschlechtliche Gleichaltrige, die nun aber oft schmächtig mißachtet werden, wogegen sie deren Erwidern durch die Eltern über Jahre gewohnt waren. Sie müssen den oft schmerzlichen Schritt von der von Eltern freizügig *gegebenen* hin zur zu *erwerbenden* Liebe Gleichaltriger schaffen. Die Erfahrungen in gelungenen Kinderfreundschaften dürften dabei sehr hilfreich sein.

Nicht minder gering zu schätzen ist die Problematik, die bei den Eltern dadurch entsteht, daß sie einen Liebesentzug von seiten der Kinder erleben. Körperliche Berührungen werden von den Kindern jetzt oft brüsk abgelehnt, das „Kuschelalter“ ist endgültig vorbei.

Die psychoanalytische Theorie illustriert auf beeindruckende Weise, wie Beziehungsveränderungen, Beziehungslernen und Persönlichkeitsentwicklung zusammenhängen könnten. Die Lösung von den Eltern impliziert eine veränderte Fähigkeit, Libido auf andere Personen zu richten. Sie geht wiederum mit einer Veränderung der Persönlichkeit einher, wenn gleichzeitig das Über-Ich der Eltern in den Hintergrund tritt und das Ich-Ideal die neue Basis für Selbstständigkeit wird.

### Der psychoanalytische Erwartungshorizont – empirisch überprüfbar?

Wie jede theoretische Konzeptualisierung, so schärft auch die psychoanalytische die Aufmerksamkeit für bestimmte Phänomene, und sie erzeugt Erwartungshaltung für die empirische Analyse. In diesem Falle rückt durch die Psychoanalyse der Adoleszenz die Entwicklung des *Verhältnisses von Jugendlichen und Eltern* in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Diese Entwicklung müssen wir im Vergleich mit der Entwicklung sozialer Beziehungen zu den Peers analysieren und sie auf die Ich-Entwicklung zurückbeziehen.

Empirisch würden wir beim „Abschied von der Kindheit“ folgende Phänomene erwarten.

1. Es setzt ein Rückgang der Identifikation mit den Eltern ein.
2. Die Beziehung zu den Eltern wird konflikthaft und distanziert. Jugendliche müssen sich emotional von den Eltern „befreien“. Sie beginnen sich gegenüber den Eltern zu verschließen und öffnen sich eher Freunden und Freundinnen.
3. Jugendliche suchen jetzt vermehrt Anschluß und emotionale Befriedigung außerhalb der Familie.
4. Wer zu eng an die Eltern gebunden ist, der zögert zu sehr, Beziehungen außerhalb der Familie zu gleich- und gegengeschlechtlichen Peers aufzunehmen. Eine zu hohe Familienidentifikation ist eher ein Indikator für eine Fehlentwicklung im Sinne eines defizitären Verselbständigungsprozesses.
5. Mädchen und Jungen zeigen unterschiedliche Formen des Abbaus von Verhaltenskontrollen. Diese Altersphase ist von emotionalen Ängsten, von Stimmungsschwankungen und von Regressionen in „undiszipliniertes“ kindliches Verhalten charakterisiert. Gute Gewohnheiten brechen zusammen, die Schulleistungen werden schlechter, und die Konzentrationsfähigkeit sinkt. Jungen müssen sich vor allem von Beziehungen zur Mutter lösen. Mädchen durchleben andere Entwicklungen. Sie bleiben mehr auf die Qualität guter Beziehungen angewiesen, was sie verletzba-

rer macht. Sie können sich schwerer „befreien“ und geraten häufiger in die Gefahr, in ihrer Persönlichkeitsentwicklung stehen zu bleiben (Arretierungsgefahr).

6. Durch die Entwicklung eines Ich-Ideals, von eigenständigen Meinungen und Positionen, wird der emotionale Verselbständigungsprozeß intensiviert und gefördert. Umgekehrt ist die Entwicklung eigener Positionen ein Indikator für den Aufbau eines Ich-Ideals.
7. Das altersgemäße Durchleben von Konflikten und Krisen ist notwendig, um zu einer selbständigen Persönlichkeit zu werden. Zeit und Spielräume für das Durchleben von Krisen und das Erproben neuer Möglichkeiten sind für eine Reifung der Persönlichkeit entscheidend. Schüler in höheren Bildungszweigen müßten deshalb im Vorteil sein und eine bessere emotionale Stabilität zeigen als Jugendliche auf schwächerem Bildungsniveau und mit einem früheren Zwang zu ernststen Lebensentscheidungen (Berufswahl).
8. Angesichts des inneren Chaos vieler Adoleszenter ist eine strukturierende und lenkende Hand der Eltern und des weiteren sozialen Kontextes insgesamt wichtig. Die fehlende innere Ordnung muß durch eine äußere ersetzt werden. Dies trifft auch für die Abwehr von verführenden und störenden Einflüssen der modernen Gesellschaft zu (BLOS, 1962).

Obwohl auch in dieser Theorietradition die *universalen Merkmale der Adoleszenz* im Vordergrund stehen, tauchen Vorstellungen auf, die *interindividuelle Unterschiede* im Sinne *differentieller Entwicklungspfade* zu identifizieren erlauben. Auf der Hand liegen unterschiedliche Entwicklungsprozesse je nach dem *Geschlecht* der Jugendlichen, da Aussagen zur Entwicklung der Geschlechtsidentität zum zentralen Repertoire der Psychoanalyse gehören. Die zweite Differenzierung bezieht sich auf die gewährten Zeiträume der Ich-Entwicklung, die mit der Stellung von Jugendlichen im Bildungssystem korrespondieren. Daneben werden viele alternative Wege der Persönlichkeitsentwicklung ins Auge gefaßt, die aus unterschiedlichen *frühkindlichen Bindungsgeschichten* resultieren. Dies ist z. B. dann der Fall, wenn untersucht wird, ob eine gute und *sichere* Mutterbindung – nach dem Bindungsmodell von AINSWORTH (1978) – zu sicheren und produktiven Bindungen zu Freunden führt. Daneben werden Entwicklungspfade von einer *ängstlich-distanzierten* Mutterbindung zu ebensolchen zu Freunden bzw. von *vermeidend-distanzierten* sozialen Orientierungen erforscht (s. ELICKER, ENGLUND & SROUFE, 1992). Die endogene Dynamik ist in diesen „Attachment“-Modellen das Ergebnis von Nachwirkungen der frühkindlichen Prägungen. Diese Prägungen resultieren aus der frühen, situativ bedingten Befriedigung oder Frustration fundamentaler (also endogen gegebener) Bedürfnisse nach Kontakt und Zu-

wendung. Sie lösen unterschiedliche soziale Entwicklungspfade aus. Kinder erwerben nach dieser Theorie bereits früh ein „internes Modell“ (working model), wie soziale Beziehungen funktionieren, wie sicher man Zuwendung bekommt, worauf man sich verlassen kann, die den Menschen über lange Jahre, ja häufig in verschiedenen Verwandlungen ein Leben lang, begleiten und leiten.

Damit ist der Horizont aufgespannt, der es ermöglicht, die Perspektive, in der wir die folgende Analyse der sozialen Entwicklung vornehmen wollen, zu präzisieren.

1. Wir gehen im folgenden davon aus, daß in der Adoleszenz sowohl die Beziehungen zu den Eltern als auch jene zu den Gleichaltrigen zu beachten sind, wenn man ein adäquates Bild der sozialen Entwicklung in der Adoleszenz erhalten möchte. Die Analyse der Zusammenhänge dieser beiden Beziehungstypen dürfte besonders wichtig sein.
2. Beziehungen stehen nicht im luftleeren Raum, sie sind nicht Beziehungen an sich. In Beziehungen werden immer auch Aufgaben bewältigt, Probleme geschaffen oder gelöst. Es werden zumindest „Aktivitäten“ gesucht, das bloße Zusammensein ist auf die Dauer unbefriedigend. Für die Eltern steht dabei in der Adoleszenz ein Aufgabentypus besonders im Mittelpunkt: die Bewältigung der schulischen Leistungen ihrer Kinder und deren Weg in den Beruf. Auf diesen Wegen gibt es viele Gefahren, so daß das Beziehungsverhältnis von Eltern und Kindern immer auch auf dem Hintergrund von Aufgabenbewältigungen, in diesem Falle auf dem Hintergrund der Schulbewältigung, gesehen werden muß. Auf der Seite der Adoleszenten stehen, besonders in der frühen und mittleren Adoleszenz, Wünsche im Sinne der „Freiheitsgewinnung“ und des Kontaktes mit Gleichaltrigen des gleichen oder des anderen Geschlechtes im Mittelpunkt, die sich in vielen Kämpfen um elternunabhängige Aktivitäten und Ressourcen äußern können. Dieses konfliktorientierte Alltagsgeschehen gilt es zu analysieren, um die soziale Entwicklung zu Eltern und Gleichaltrigen beurteilen zu können .
3. Neben den Überlegungen zu den universalen, bei allen Menschen beobachtbaren sozialen Entwicklungen rücken im folgenden eher die *interindividuellen Unterschiede zwischen Jugendlichen auf ihrem Wege durch die Adoleszenz* in den Vordergrund. Zwei allgemeine theoretische Orientierungen, die unsere gesamte Arbeit zur Adoleszenz bestimmen, führen zu dieser Akzentverschiebung. Wir gehen nämlich davon aus, daß die soziale Entwicklung in hohem Maße kontextabhängig und von den individuellen Eigenarten und Bemühungen jedes Jugendlichen bestimmt ist.

Um in einem Bild unsere metatheoretische Grundhaltung zum Ausdruck zu bringen: Jugendliche navigieren in unterschiedlicher Weise ihre sozialen Beziehungen durch die vielen Untiefen von möglichen Enttäuschungen und Gefahren, laufen unterschiedlich häufig den mehr oder weniger sicheren Hafen des Elternhauses an, um „aufzutanken“, bauen Außenstationen auf und formieren Flottenverbände, um in Verbindung, aber auch um mit dem eigenen Schiff manövrierfähig zu bleiben. Die einen wagen sich nie aufs offene Meer, während andere ruhelos von einem neuen Hafen zum andern segeln. Alle sind aber auf der Suche nach einem sicheren Anker, der jedoch ihre Bewegungsfreiheit nicht einschränken soll.

Jugendliche sind also keine passiven Beobachter eines „Veränderungsspiels“ sozialer Beziehungen, die meisten versuchen aktiv mitzuspielen und ergreifen die Initiative.

Wir werden uns empirisch im Längsschnitt einer großen Bandbreite von solchen differentiellen Entwicklungsprozessen widmen können, insbesondere mehr oder weniger problematischen Beziehungsgeschichten der Jugendlichen mit den Eltern. Die prinzipiellen Grenzen, das psychoanalytische Paradigma durch Longitudinalstudien überprüfen zu können, liegen dort, wo letzteres auf eine Kumulation von Fallanalysen angewiesen ist.

Im Rahmen des psychoanalytischen Paradigmas spielen insgesamt Eltern eine zentrale, wenngleich häufig negativ akzentuierte Rolle. Sie auf richtige Weise „loszuwerden“, scheint im Mittelpunkt zu stehen. Die Altersgleichen, Freunde und Freundinnen tauchen nur schemenhaft als Zielobjekte genitaler Sexualität auf. Ihre positive Entwicklungsfunktion wird nur rudimentär elaboriert. Wir werden hier nach ergänzenden theoretischen Modellen zu suchen haben.

## **1.2 Exogen-kontextuelle Modelle: Ein historischer Rückblick und die Unterschiedlichkeit von Familienverhältnissen**

Das Gegenparadigma zu Vorstellungen, die Entwicklung des Menschen ergebe sich aus einer intern angelegten Dynamik, ähnlich wie eine Blume wächst und sich entfaltet, repräsentiert das exogen-kontextuelle, das die Humanentwicklung als ein Produkt der historisch-gesellschaftlichen Erfahrungen betrachtet. Wie sich das soziale Beziehungsgefüge in der Adoleszenz entwickelt, ergibt sich danach aus den ökonomisch, kulturell und sozial definierten Interaktionsbedingungen von Eltern und Jugendlichen und von Jugendlichen untereinander. Dieses Gegenbild sei hier in einem ersten Schritt der endoge-

nen Entwicklungsdynamik „unversöhnt“ gegenübergestellt, indem Formen des Familienlebens und Formen von Peer-Beziehungen in einem kurzen historischen Rückblick präsentiert werden.

### 1.2.1 Familie und Autorität früher und heute

Nach psychoanalytischer Vorstellung repräsentiert die Familie eine soziale Organisation, in der sich eine intensive emotionale Dynamik entfaltet. Aus dem Näheverhältnis von Eltern und Kindern entspringt eine komplizierte Beziehungsgeschichte, die Kinder über ihre gesamte Jugendzeit und häufig auch noch ins Erwachsenenleben begleitet. War Familie immer so?

Sowohl Rückerinnerungen alter Menschen an ihre Kindheit, die heute im Rahmen der „oral-history“-Forschung erhoben werden (HERRMANN, 1984), also frühe Studien zu Veränderungen des Verhältnisses von Eltern und Kindern im Laufe der Geschichte (TENBRUCK, 1962), bringen den wichtigsten Wandel schnell ans Tageslicht: die *Veränderung der Autoritätsbasis von Eltern in ihrem Handeln gegenüber Kindern*. Dieser Prozeß ist in fundamentale Veränderungen der gesellschaftlichen Organisation der Lebenssicherung von der traditional-agrarischen zur modern-industriellen Gesellschaft eingebunden.

Die überwiegenden Familienkonstellationen der agrarischen Gesellschaften im europäischen Raum waren bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts von einer unbeschränkten Macht und Autorität der Eltern über ihre Kinder gekennzeichnet. Der Familienverband war nämlich die *soziale Einheit des Überlebens* und der Existenzbewältigung, außerhalb gab es nur beschränkt Chancen des Existierens. Versorgung mit Nahrung und Wohnung, Pflege bei Krankheit und Invalidität, Lernen in der Kindheit, Sorge im Alter – all dies war ohne familiären Rahmen nicht gegeben. Die Einfügung der Kinder in diesen Rahmen, ihr Gehorsam und die unbezweifelte Autorität der Familie, gaben den Kontext für den pädagogischen Einfluß der Familie ab. Kinder waren gleichzeitig ein konstitutiver Teil des Überlebens, ihre Mithilfe bei der agrarischen Existenzsicherung war unerlässlich, und ihre Bereitschaft, Sorge für das Alter der Eltern zu tragen, war die einzige Basis für deren (seltene) Existenz im höheren Alter. Gleichaltrige spielten in der kurzen Phase der Werbung und der Begegnung der Geschlechter eine eng umschriebene Rolle, die aber die Autorität der Eltern nicht beeinträchtigte. Von solchen familiären Strukturen haben wir uns in den hochindustrialisierten westlichen Kulturen weit entfernt, wengleich sie noch viele Lebensverhältnisse in der Dritten Welt charakterisieren.

Um die heutigen Beziehungen und Konflikte in Familien zu verstehen, ist eine solche, natürlich äußerst vereinfachte Folie<sup>4</sup> nützlich. Welche Merkmale der *modernen westlichen Zivilisationen* strukturieren die Kontexte der Familie und der Altersgleichen als Lebensräume vor? Wie kann man das heutige Handeln der Eltern ihren Kindern gegenüber und die Handlungen der Kinder den Eltern gegenüber als Ausdruck veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen des „guten Überlebens“ verstehen?

Als sich die Soziologie in den 50er Jahren dieses Jahrhunderts erstmals mit der Sozialgeschichte von Erziehungsverhältnissen beschäftigte, fiel ihr als erstes der *Wandel der familiären Autoritätsverhältnisse auf*. In Amerika machte RIESMAN et al. (1958) auf den „Niedergang der Familie“ und den „Aufstieg der Altersgruppe“ als Einflußinstanzen aufmerksam, im deutschen Sprachraum war es TENBRUCK (1962), der mit der These von der *strukturellen Entmachtung der Familie* auf dasselbe Phänomen hinwies. Die *Gruppe der Gleichaltrigen* als Kontextbedingung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hat in der Folge die Aufmerksamkeit vieler Forscher auf sich gezogen.

Durch die These von der Entmachtung der Familie werden die sozialhistorischen Entwicklungen jedoch auf die einfache Dimension von Autorität und Einflußstärke reduziert. Wenngleich diese Dimension von großer Bedeutung ist, so ist doch der unverfälschte Blick auf die *Vielfalt* der Veränderungen in Familien wichtig, wenn man nicht bei einer schlichten Verfallsperspektive stehen bleiben, sondern den sozialen Wandel in der Funktionsweise und Struktur von Familien erfassen will.

Hier seien einige Kernpunkte des sozialen Wandels der veränderten sozialen Beziehungsfelder genannt, die in bezug auf das Familienleben besonders eindrucksvoll, aber auch vielfach dokumentiert sind, so daß lediglich die großen Züge in Erinnerung gerufen werden sollen (FEND, 1988). Veränderung in den letzten 40 Jahren, in denen selbst angesichts der gravierenden Wandlungen von der traditionellen zur modernen Gesellschaft nochmals ein bedeutsamer Schub historischen Wandels feststellbar ist, stehen dabei im Mittelpunkt.

### Spezialisierung der familiären Funktionen: Die „Sentimentalisierung“ der Kindheit

Der Prozeß der Spezialisierung der Familie auf affektive Funktionen in einer Partnerbeziehung, die Erziehung des Nachwuchses und die Sicherung der

---

<sup>4</sup> Für eine Einführung s. SHORTER (1976), ROSENBAUM (1982), WEBER-KELLERMANN (1984), FEND (1988), LASLETT (1991).

rechtlichen und finanziellen Erbfolge ist häufig beschrieben worden. Die Familie ist nur noch in seltenen Fällen (z. B. bäuerliche Familien, Betriebe von Selbständigen) gleichzeitig Produktionseinheit, Lebensgemeinschaft von Mann und Frau und Lebenslaufgemeinschaft der Generationen von der Wiege bis zur Bahre.

Damit sind mehrere wichtige Veränderungen verbunden, die für das Eltern-Kind-Verhältnis sehr bedeutsam sind.

Am Prozeß des Verlustes, vollständige Erfahrungsfelder der Existenzbewältigung zu sein, sind mehrere Entwicklungen beteiligt. Die erste betrifft die *Auslagerung der Investitionen in die Qualifikationen*, die für das Überleben wichtig sind, von der Familie in Bildungseinrichtungen. Schulen haben für das Erlernen von Kompetenzen, die in spezialisierten Berufslaufbahnen erforderlich sind, einen großen Stellenwert erhalten. Die Vorteile, die mit hohen, schulisch erworbenen Qualifikationen der Kinder verbunden sind, kommen jedoch nicht mehr dem gemeinschaftlichen Überleben der Familie zugute, sondern der persönlichen Karriere der Kinder<sup>5</sup>.

Aber auch die Eltern gehen außer Haus individuellen Erwerbskarrieren nach, wobei dies immer häufiger für beide Elternteile gilt. Die Absicherung der Risiken wie Altersvorsorge und Pflege, Unfall, Krankheit und Erwerbslosigkeit erfolgt ebenfalls außerhalb der Familie über dafür spezialisierte Einrichtungen. Damit haben sich zumindest an der Oberfläche die *ökonomischen Abhängigkeiten* der einzelnen Familienmitglieder voneinander – über den gesamten Lebenslauf gesehen – verringert. Auch Kinder haben an ökonomischer Bedeutung für die Eltern verloren, dafür aber – wie sich zeigen wird – an psychologischer Relevanz gewonnen (NAUCK, 1987).

Als sekundäre Folge dieser Veränderungen haben sich die *Zeitbudgets* des Umgangs von Eltern mit Kindern bzw. zwischen Gleichaltrigen und die in verschiedenen Lebensphasen bevorzugten Interaktionspartner verschoben. Am auffälligsten ist dabei der Anstieg der Bedeutung Gleichaltriger als Freizeitpartner und als Lernfeld für den Aufbau persönlicher Beziehungen und Beziehungsfähigkeiten. Dies ist jedoch, wie sich zeigen wird, nur *ein* Aspekt des sozialen Wandels im Eltern-Kind-Verhältnis und nicht der primäre, der zur Veränderung der elterlichen Autoritätsgrundlagen beigetragen hat. Die von TENBRUCK (1962) konstatierte „Entmachtung der Familie“ ist nicht durch die Gleichaltrigen erfolgt, sondern ist Ausdruck geänderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen für die Existenzsicherung in der Moderne. *Die Individualisierung der beruflichen und familiären Lebensläufe außerhalb*

---

<sup>5</sup> Für den damit verbundenen Bedeutungsverlust der Familie, die ihre Investitionen nun nicht mehr „belohnt“ sieht, s. COLEMAN (1994).

*familiärer Verpflichtungen* und Bindungen ist der entscheidende Prozeß, der auch die Rolle der Eltern neu definiert.

Diese veränderten Rahmenbedingungen führten insgesamt zu veränderten Gestalten von Familien und alltäglichen Formen des Zusammenlebens in der Kindheit, insbesondere aber im Jugendalter. Die wichtigsten Indikatoren sollen hier erwähnt werden, um das heutige Eltern-Kind-Verhältnis in der Adoleszenz als Bewältigungsform von Rahmenbedingungen der Existenzsicherung in der Moderne verstehen<sup>6</sup> zu helfen.

### „Investitions-Anreize“ und das Eltern-Kind-Verhältnis in der Adoleszenz

Insbesondere in der Altersphase der Adoleszenz kann sich auf der Seite der Eltern das Verhältnis zwischen hohen Erwartungen, tagtäglichen Investitionen und erlebter Befriedigungen sehr ungünstig gestalten. Dies mag ein Grund dafür sein, warum COLEMAN (1994) zu beobachten glaubte, daß viele Eltern ihre Erziehungsverantwortung in der Adoleszenz frühzeitig aufgeben und die Kinder immer früher in die sogenannten „Freiheit“ und „Selbständigkeit“ „entlassen“. Da ja ökonomische Incentives fehlen und emotionale von den Jugendlichen selber destruiert werden, scheint ihnen lediglich der Rückzug zu bleiben. Die schmerzhaft erlebte Machtlosigkeit wird möglicherweise zur Mutlosigkeit und schließlich zur schützenden Distanz.

Das Modell von COLEMAN, in dem die Incentives untersucht werden, welche Eltern veranlassen könnten, möglichst viel in ihre Kinder zu investieren, kann als klassischer Repräsentant für ein exogenes Modell zum Verständnis des Eltern-Kind-Verhältnisses gelten. Die belasteten Eltern-Kind-Beziehungen in der Adoleszenz sind danach nicht Ausdruck einer inneren Dynamik, etwa der Wiederbelebung ödipaler Konflikte in den Kindern und daraus resultierender Abstoßungstendenzen, wie dies die Psychoanalyse zu sehen glaubte, sondern Ausdruck des gesellschaftstheoretisch aufklärbaren Sachverhaltes, daß sich zeitliche und emotionale Investitionen in den Nachwuchs langfristig nicht lohnen. Kinder sind nicht verpflichtet, für ihre Eltern im Alter zu sorgen oder die Familie zusammenzuhalten, und Eltern können entsprechend keine „returns“ für ihre Investitionen in die Kinder erhalten. In der vorindustriellen Gesellschaft war dies durchaus der Fall. Hier haben Eltern sowohl finanzielles als auch soziales Kapital in den Nachwuchs investiert und daraus in Zeiten der Not und im Alter Gewinn gezogen. In der modernen Gesellschaft wird *finanzielles* Kapital in den Nachwuchs außerhalb der Familien investiert, insbe-

---

<sup>6</sup> Für ein Verständnis der Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Handlungsformen s. z.B. NURMI (1993).

sondere über Schulen. Die Familie müßte *soziales* Kapital investieren, um eine optimale Nutzung der schulischen Möglichkeiten zu erreichen. Für diese Investitionen fehlen aber die gesellschaftlichen Incentives, da die Eltern dafür nicht „belohnt“ werden, nach COLEMANs Worten keine „property rights“ mit ihren Investitionen verbunden sind.

Damit zeichnet COLEMAN ein düsteres Bild der modernen Familie. Eltern sind nicht mehr bereit, ihre Autorität auszuüben und Verantwortung für das Verhalten der Kinder bis ins Erwachsenenalter zu übernehmen. Die Familie wird zu einer Gruppe relativ unabhängiger Parteien, die aus psychischen Bequemlichkeiten und aus ökonomischen Nützlichkeiten heraus zusammenlebt, ohne daß eine Partei allzu viel Verantwortung für die andere übernimmt. Die historischen Vergleiche in den Erziehungswerten scheinen dies zu bestätigen. Haben 1924 45 % der Eltern auf ihre Autorität und den korrespondierenden Gehorsam der Kinder Wert gelegt, so waren es 1978 noch 17 %. Komplementär stieg die Betonung von Unabhängigkeit von 25 % auf 76 %. Was tut der „neue Jugendliche“ heute in der High School? Er wählt anspruchslöse Kurse, macht kaum Hausaufgaben (7 Stunden 1965, 4 Stunden heute) und jobbt daneben, um möglichst viel Geld für die anspruchsvollen Konsumwünsche zu haben. Die Eltern fördern diese Unabhängigkeit, sie befreit sie ja vor weiteren Verpflichtungen. Der Lebenserfolg der Kinder ist ja ökonomisch und sozial für die Eltern nicht mehr relevant (COLEMAN, 1994, S. 70 f.).

Wie kann, so lautet die entscheidende erziehungspolitische Frage, durch entsprechende Anreize sichergestellt werden, daß Eltern möglichst viel in ihren Nachwuchs investieren?

Diese etwas düstere Analyse von COLEMAN ist nicht unwidersprochen geblieben (MODELL, 1994), wenngleich seine Fragestellung das Problem heutiger Familien sehr deutlich macht. Nach der obigen Analyse wäre zu entgegnen, daß die Incentives nicht so sehr im Bereich der späteren Hilfeleistungen durch Kinder bestehen, sondern in der emotionalen und sozialen Lebensbereicherung, die das Zusammenleben in einer Familie bietet. Es sind danach vor allem die psychologischen „returns“, die heute wichtig sind. Aber gerade dies impliziert auch neue Anfälligkeiten, wenn Kinder für Eltern faktisch wenig „belohnend“ werden, wenn Kinder gerade im Jugendalter eher Distanz anstreben und sich gegen die Eltern wenden. Wenn die emotionalen „returns“ die einzigen sind, dann ist deren Ausbleiben für Eltern um so schmerzhafter und kann auch sie, nicht nur die Kinder, zu distanzierenden Enttäuschungsreaktionen veranlassen. Andererseits sind heute andere elterliche Kompetenzen als früher erforderlich, um die optimale Schullaufbahn der Kinder und die Aufrechterhaltung eines guten Verhältnisses zu den Kindern zu sichern. Eine solche – hier noch hypothetische – Argumentation macht sichtbar, daß weder

das Elternverhalten noch jenes der Kinder verständlich wird, wenn diese gesellschaftlichen Rahmenbedingungen außer Sichtweite bleiben.

## Der veränderte Stellenwert von Kindern in modernen Familien

An der Oberfläche gesehen sind Eltern heute in einer paradoxen Situation. Sie widmen einen großen Teil ihres Einkommens der Aufzucht von Kindern, opfern ihre Freiheit in der Freizeitgestaltung der Bindung an die Kinderpflege, investieren Nerven und Zeit in die Betreuung ihres Nachwuchses, ohne daraus einen „ökonomischen Gewinn“ zu ziehen. Weder das Familieneinkommen vergrößert sich dadurch noch die Sicherheit im Alter.

Angesichts dieser Situation wäre zu erwarten, daß immer weniger Kinder geboren werden und daß die zur Welt kommenden Kinder das Ergebnis mangelnder Familienplanung sind, die heute ja durch die leichte Verfügbarkeit kontrazeptiver Mittel problemlos möglich wäre.

Die Oberfläche scheint diese Wirkung eines Bedeutungsverlustes von Kindern zu bestätigen. Je reicher ein Land ist, um so niedriger ist die Geburtenrate. Andererseits ist der Anteil der „Wunsch Kinder“ gerade in diesen Ländern im Laufe der Jahrzehnte deutlich gestiegen.

Was motiviert also Eltern, trotz des verschwundenen ökonomischen Nutzens dennoch Kinder zu bekommen und in diese so viel zu investieren?

NAUCK (1987) hat geholfen, diese Situation aufzuklären, indem er auf den gestiegenen „psychologischen Nutzen“ von Kindern verwiesen hat. Damit ist gemeint, daß Kinder eine große Bedeutung für das Lebensprojekt von Eltern bekommen haben, daß ihre soziale und emotionale Bedeutung sehr groß geworden ist. Kinder sind heute Teil des Konzepts eines „erfüllten Lebens“, sie sind Teil der Vorstellungen davon, wann es sich gelohnt hat, dieses Leben gelebt zu haben, wann es „abgerundet“ und „vollständig“ ist.<sup>7</sup>

Diesen Bedeutungswandel von Kindern muß man sich vor Augen führen, um die Investitionen der Eltern, ihre Umgangsformen mit den Kindern und auch die Veränderungen des Eltern-Kind-Verhältnisses in der Adoleszenz zu verstehen.

## Autorität und Intimität

Aus der vergleichenden Verhaltensforschung ist bekannt, daß es verschiedene Strategien gibt, das Überleben zu sichern. Ist die Überlebenschancen-

---

<sup>7</sup> Auch dies trifft heute selbstverständlich nicht für alle Paare zu. Viele wählen andere Lebensformen, suchen und finden Lebenssinn auch ohne Kinder.

keit von Nachkommen gering, dann werden viele „produziert“, um die Arterhaltung zu sichern. Bei hoher Überlebendssicherheit werden wenige Nachkommen geboren, für diese wird jedoch sehr intensiv gesorgt. In Analogie dazu könnte man sagen, daß sich auch das menschliche Reproduktionsverhalten sozialgeschichtlich gewandelt hat. Die geringeren Überlebendschancen von Kindern in den letzten Jahrhunderten haben Eltern veranlaßt, viele Kinder in die Welt zu setzen, ohne in jedes ein hohes Maß an Kosten und Anstrengung zu investieren. In hochindustrialisierten Gesellschaften haben die Eltern nur mehr wenige Kinder, in die aber sehr hohe Investitionen getätigt werden.

Die wenigen Kinder, die Eltern heute haben, erfahren eine intensive Pflege und Zuwendung. Offene Schlafzimmer, intensiver Körperkontakt, hohe emotionale Nähe und damit auch emotionale Abhängigkeiten der Eltern von ihren Kindern verändern überkommene Formen der Autorität.

Gleichzeitig hat sich aber auch das Verhältnis der Kinder zu den Eltern gewandelt. Es ist nach allem, was wir wissen, partnerschaftlicher, argumentativer, transparenter, freundschaftlicher und intimer geworden. Eltern konzedieren mehr Freiheit; Erziehungswerte wie Gehorsam und Einordnung haben gegenüber Selbständigkeit und intellektueller Tüchtigkeit an Boden verloren. Bescheidenheit und Hilfsbereitschaft treten in der Rangreihe der Erziehungsziele an die letzten Stellen. Heute leben Eltern mehr mit ihren Kindern mit, sie ändern sich auch im Erwachsenenalter noch, sie lernen von ihren heranwachsenden Kindern (s. z. B. WAGNER-WINTERHAGER, 1990; ZINNECKER, 1985).

Die Beziehungen von Eltern und Kindern gewinnen also einen Wert in sich selber, wobei die Qualität dieser Beziehungen bewußt gepflegt werden muß, also zu einer aktiven Leistung der Eltern wird (SMOLLAR & YOUNISS, 1988). Dadurch ergeben sich konsequenterweise bedeutsame Machtverschiebungen im Eltern-Kind-Verhältnis. Wenn Kinder Teil des Lebenserfolges und des Lebensglücks von Eltern werden, können sie durch ihr Verhalten dieses Glücksgefühl deutlich stören. Wenn Kinder „erfolgreich“ sein müssen, damit Eltern ihre Kinder als „belohnend“ erleben, dann wird ihnen auch eine große Bürde auferlegt. Wenn dies über schulischen Erfolg signalisiert werden muß, dann gewinnt die Schule möglicherweise eine dramatische Bedeutung auf dem Lebensweg in der Kindheit und Adoleszenz. Hier wird somit sichtbar, daß auch unter den neuen Bedingungen des Wohlstandes und der Intimität in Familien durchaus neue, in der traditionellen Familie unbekannte Formen der Belastung auftreten können.

Im Mittelpunkt der Veränderung steht jedoch die emotionale Verdichtung der familiären Binnenstrukturen, die Beziehungskonflikte psychoanalytischer Art erst intuitiv sinnvoll erscheinen lassen.

## Verantwortung der Eltern und Lebenslaufplanung der Kinder

Man würde das Eltern-Kind-Verhältnis unter modernen Lebensbedingungen falsch charakterisieren, wenn man es auf die emotionale Beziehung reduzierte und wenn man ihm keine sachlichen und „objektiven“ Interessenlagen mehr zubilligte. Auf seiten der Eltern bestehen wichtige Momente der *Verantwortung*, die deren Beziehungen zu den Kindern aus der alleinigen „Beziehungspflege“ hinaustreiben und sachbezogene Problembewältigung fordern. Da die Existenzsicherung nicht mehr innerhalb der Familie geleistet werden kann, sondern über die schulvermittelte Kompetenzsteigerung erfolgt und in individuelle Berufs- und Lebenswege mündet, hat die Familie vor allem die Aufgabe, das Kind auf den bestmöglichen Weg zu bringen, damit es sich außerhalb der Familie bewähren kann.

Gerade in der Adoleszenz entscheidet sich der zukünftige berufliche Weg von in unserer Gesellschaft heranwachsenden Kindern und Jugendlichen. Diesen Weg optimal zu gestalten, ihn möglichst hilfreich und effektiv zu begleiten gehört zu den wichtigsten Lebensaufgaben von Eltern, deren Kinder im zweiten Lebensjahrzehnt sind. Manche haben auf diese Aufgabe seit der Geburt ihrer Kinder schon hingearbeitet, wohl wissend, wie bedeutsam eine frühe Förderung sein kann. Natürlich können Eltern hier auch zuviel des Guten tun; viele würden aber eher diesen Vorwurf in Kauf nehmen als jenen, zu wenig getan und Chancen verpaßt zu haben.

Die sozialhistorischen Entwicklungen haben also dazu geführt, daß die Betreuung der Kinder auf dem Weg zu einer individuellen Berufswahl über eine bestmögliche schulische Leistungsgeschichte zur zentralen Aufgabe von Eltern mit Kindern im Schulalter geworden ist. Parallel dazu hat sich der *Prozeß des Erwerbs von Selbständigkeit in der Jugendphase* grundlegend geändert. Die Entstehung von Freizeit- und Konsumzonen hat zu einer Ausdehnung des potentiell von Eltern nicht beeinflussten Bereichs von Freizeitaktivitäten mit Freunden geführt. Die Wege der Partnerwahl, die Geschichte der Entstehung individualisierter Liebesbeziehungen als Grundlage für individuelle Partnerentscheidungen, hat die Möglichkeiten der elterlichen Lenkung grundlegend verändert und auf seiten der Heranwachsenden Handlungs- und Aufgabenbereiche geschaffen, die außerhäusliche Engagements funktional machen. In Übergangsphasen, insbesondere beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz, ist dieser Prozeß nicht klar normiert, so daß eine konflikträchtige Auseinandersetzung um Selbständigkeitsräume wahrscheinlich wird, in der Verantwortungsimpulse der Eltern und Selbständigkeitswünsche der Kinder aufeinanderprallen können.

Da in dieser Altersphase auch weltanschauliche Positionen aufgebaut werden und diese sozialgeschichtlich ebenso in individuelle Entscheidungsräume ge-

stellt wurden, kann sich der Verselbständigungsprozeß zusätzlich um Weltbild-Auseinandersetzungen drehen.

Die Besonderheiten des Verselbständigungsprozesses von Jugendlichen in der Moderne, die *Entstandardisierung* (OLK, 1986) dessen, was Jugendliche zu welchen Zeiten dürfen und tun sollen, und die *Entsynchronisierung* (TROTHA, 1982) der ökonomischen, emotionalen und sozialen Selbständigkeit prägen in erster Linie die innerfamiliären Auseinandersetzungen und Aushandlungsprozesse. An der Oberfläche stehen vor allem die „richtigen Zeitpläne“, „wann wer was mit wem und ohne wen tun darf“, im Vordergrund (COLLINS & RUSSELL, 1991; FEND, 1990; FUCHS-HEINRITZ & KRÜGER, 1991; JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, 1981; RYAN, STILLER & LYNCH, 1994).

### Idealtypus der modernen Familie

Das Bild, das die sozialhistorischen Veränderungen der Familie in den letzten Jahrzehnten vermitteln, verweist auf einen *neuen Idealtypus* einer modernen Familie – Idealtypus im Sinne von Max WEBER als einer in sich stimmigen Konfiguration von Weltbildern, Lebensordnungen und Lebensformen. Er beinhaltet, daß nicht auf alten autoritären innerfamiliären Strukturen beharrt wird, sondern neue Formen des Umgangs auf stärker gleichberechtigter und emotional „unterfütterter“ Basis stattfinden. VAN DER LINDEN (1991) hat dies als Übergang von der *Kommando- zur Verhandlungsfamilie* bezeichnet. Gerade für die Adoleszenz ist dies charakteristisch, da es unter modernen Lebensbedingungen zwischen Eltern und Kindern viel auszuhandeln gibt. Die *traditionellen altersbezogenen Normierungen dessen, was in einer bestimmten Altersphase erlaubt und geboten ist*, sind heute weitgehend zusammengebrochen, so daß sich die erwähnten Aspekte des sozialen Wandels von Familien in der Lebensphase der Adoleszenz zuspitzen.

„Starken Familien“ unter modernen Lebensbedingungen gelingt es aber nicht nur, durch ihr Verhandlungsgeschick die emotionale Beziehung zu den Kindern intakt zu halten, sondern gleichzeitig deren zukünftigen beruflichen und familiären Lebenslauf optimal vorzubereiten, zu begleiten, zu „coachen“. In der Schulzeit heißt dies, daß es ihnen gelingt, die Motivation, schulische Lerngelegenheiten optimal zu nutzen, möglichst hoch zu halten. Die Familien des bürgerlichen Zeitalters waren für die Lebensphase der Adoleszenz *autoritative Abwehr- und Fürsorgefamilien, Schutz- und Trutzburgen*, wobei sich die Abwehr vor allem auf die familiäre Ordnungspolitik und die Sexualität der Jungen bezog, die Fürsorge auf die Bewahrung der Familienehre und der Mädchen vor Gefahren eines „Fehltrittes“. An die Stelle dieser Probleme sind heute vor allem Schulfragen getreten, die in der Jugendzeit zum zentralen Fokus von Sorge, Aufmerksamkeit und Förderung geworden sind. Moderne

Familien sind *Ausbildungsgemeinschaften* geworden, in denen in den Schuljahren das Alltagsleben sich vor allem um das „*coaching*“ der Schulleistungen und Schullaufbahnen dreht.

## Risiken in modernen Familien

Die Indikatoren des sozialen Wandels von Familien in den letzten Jahrzehnten weisen aber nicht nur auf *neue leistungsfähige Familienstrukturen*, sondern auch auf neue Risiken und Belastungen hin. So stieg in den letzten Jahren das Ausmaß an Meinungsverschiedenheiten in Familien, die *Konfliktintensität* nahm zu. Mehr Kinder zeigen besonders in der Pubertät Widerstand, berichten, daß sie die Eltern manchmal schon angeschrien hätten (s. in FEND, 1988, S. 112), so daß die Lebenszeit mit Kindern in zwei Phasen zu zerbrechen droht: in eine romantisierte mit Kindern und eine perhorreszierte mit Jugendlichen. Gerade in der Frühadolescenz, also in der Zeit zwischen 12 und 15 Jahren, scheinen sich Konflikte zuzuspitzen. Jugendliche fordern jetzt gebieterisch mehr Freiheiten, sich unbeaufsichtigt außerhalb der Familie aufzuhalten, und mehr Eigenständigkeit in vielen Entscheidungen, sei es in bezug auf das äußere Erscheinungsbild, die Verfügung über Geld und den eigenen Raum im Hause. Die Normen, über die in der Familie „verhandelt“ wird, und die Zeitpunkte, zu denen bestimmte Freiheiten eingeklagt werden, haben sich unübersehbar geändert. Jugendliche wollen immer früher immer mehr. Gleichzeitig haben sich die Möglichkeiten der Jugendlichen, sich argumentativ durchzusetzen, im Kontext gewandelter Autoritätsbeziehungen vergrößert (ZINNECKER, 1985), die „*Machtverhältnisse*“ haben sich gewandelt (STORCH, 1994, S. 35 ff.). Sie fordern immer vehementer, nicht zuletzt durch den permanenten Bezug auf Maßstäbe in der Altersgruppe, auf das, was andere dürfen, ihre Selbständigkeit und Freiheit, bei gleichzeitiger ökonomischer und dienstleistungsintensiver Unterstützung durch die Eltern.

Eltern können also in eine schwierige Situation geraten: ihre Kontrollmöglichkeiten aus der Kindheit gehen verloren, die erforderlichen finanziellen Investitionen werden größer, die „Belohnung“ der Eltern durch kindliche Zuwendung sinkt. Wenn Kinder jetzt gleichzeitig nach Meinung der Eltern wenig Anstrengung in der Schule zeigen, dann kann in ihren Augen sowohl ein Ohnmachtsgefühl entstehen als auch das Gefühl der einseitigen Ausbeutung durch jugendliche Ansprüche auftauchen. Eltern von Jugendlichen zu sein kann in ihren Augen dann bedeuten, unbezahlte Dienstleistungen und ökonomische Investitionen zu tätigen, ohne eine vergleichbare Gegenleistung in der Form von tätiger Mithilfe oder intensiver Lernarbeit zu erleben. Es kann bedeuten, juristisch Verantwortung zu tragen, ohne faktische Kontrolle ausüben zu können. Es kann bedeuten, daß das eigene Lebensprojekt, „das Leben

als Leben mit Kindern“ zu definieren, nicht nur in einem Rückzug emotionaler Belohnung durch kuschelige Kinder endet, sondern in einer emotionalen Abwehr, ja Abstoßung der „Alten“ durch die Kinder.

Hier wird aus ganz anderen Wissensquellen als denen der Psychoanalyse ein ziemlich düsteres Bild der heutigen Beziehungen zwischen Eltern und Jugendlichen sichtbar. Es macht aber eher die schwierige Situation der Eltern sichtbar als die der Jugendlichen. Unsere Aufgabe wird die gleiche sein wie beim psychoanalytischen Modell: zu prüfen, welche Entsprechungen es in der Realität hat, ob es z. B. hauptsächlich dann zutrifft, wenn die Identifikation der Eltern mit ihren Kindern über gute Schulleistungen beeinträchtigt ist.

### Ideale „gelungenen Familienlebens“ in der Moderne und die Ressourcen ihrer Verwirklichung

Sozialer Wandel ist immer das Ergebnis des komplexen Zusammenspiels von Veränderungen in Weltbildern, Lebensordnungen und Lebensformen. Dies trifft auch für die Familie zu. Veränderte institutionelle Rahmenbedingungen (z. B. Alterssicherung durch wohlfahrtsstaatliche Einrichtungen, ökonomische Veränderungen und Berufswege, rechtliche Stellung der Familienmitglieder) führen zu anderen Weltbildern (Familienidealen), die wiederum zusammenwirken und eine neue Praxis des Familienlebens (der Lebensformen) fördern oder beeinträchtigen.

Dieses Verhältnis von neuen Idealen und von deren Verwirklichung führt zu vielfältigen Spannungen, die nicht selten zur Folge haben, daß die subjektive Zufriedenheit in einer objektiv günstigeren Situation geringer ist als unter sehr bescheidenen Lebensbedingungen. Erst die Gegenüberstellung von Ansprüchen und Realitäten macht unzufrieden. Dieser in der Sozialgeschichte oft beobachtete Sachverhalt gilt auch für das Eltern-Kind-Verhältnis. Die Ansprüche an dessen Gelingen sind heute ähnlich hoch wie z. B. die Ansprüche an das Gelingen von Partnerbeziehungen. Gleichzeitig haben sich hohe Ansprüche universalisiert, ohne daß die Ressourcen, ihnen zu genügen, ebenso gleichmäßig verteilt wären. Wir beobachten zur Zeit möglicherweise die *Universalisierung* eines neuen Typus der idealen Familie, aber eine *Diversifizierung* der Ressourcen vieler Familien, diese neuen Ideale zu realisieren oder ihnen nahe zu kommen. Vier Ressourcenbereiche seien hier exemplarisch erwähnt. Wenn z. B. eine emotional intensive Beziehung zu Kindern heute das Ideal bildet, dann erfordert dies vor allem etwas: Zeit (1). Gerade aber die Ressource „Zeit für Kinder“ ist heute zwischen Familien sehr ungleich verteilt.

Die Pflege „vernünftiger Verhandlungsfähigkeit“ bildet ein weiteres Ideal, das heutige Beziehungen zwischen Eltern und Kindern leitet. Aber auch dafür

sind Ressourcen wie Gesprächskompetenzen (2), emotionale Ausgeglichenheit der Eltern (3) und Harmonie in der Partnerbeziehung (4) notwendig, die nicht in allen Familien selbstverständlich gegeben sind, wie die hohen Scheidungszahlen und die vielen Familienkonflikte belegen.

Insgesamt ist unübersehbar, daß sich Eltern heute in ihrem Umgang mit Kindern und Jugendlichen an anderen Rahmenbedingungen und anderen Idealen abarbeiten, als dies in traditionellen Gesellschaftsformen, die bis weit ins 20. Jahrhundert reichen, der Fall war. Ihr Handeln, so die hier im Rahmen eines exogenen Modells der Erklärung von Wandlungen im Eltern-Kind-Verhältnis von der Kindheit in die Adoleszenz vertretene These, ist also nur zu verstehen, wenn die *strukturellen Änderungen in der Autorität der Eltern*, in der *Bedeutung von Kindern im Lebensprojekt der Eltern*, der „*Sentimentalisierung*“ der Kindheit, in *veränderten Idealen des familiären Lebens* usw. berücksichtigt werden.

### Erwartungshorizont für die Analyse des Eltern-Kind-Verhältnisses in der Adoleszenz

Für die empirische Erforschung des Verhältnisses zu den Eltern in der Adoleszenz entsteht hier der Erwartungshorizont, daß wir einerseits sehr divergente gelungene und belastete Eltern-Kind-Beziehungen finden und andererseits die Ressourcen identifizieren können, die zu gelungenen und belasteten Beziehungskonstellationen beitragen.

Von der Seite des Kindes her wäre nach den obigen Hinweisen das Eltern-Kind-Verhältnis dann schwierig, wenn sich Eltern schwer mit ihrem Kind identifizieren können. Mangelnder Schulerfolg des Kindes wäre die erste Sorge und größte Belastung für die Eltern.

Gleichzeitig gilt es aber, wenn Belastungen des Eltern-Kind-Verhältnisses in der Adoleszenz untersucht werden, die komplementären Veränderungen in anderen Erfahrungsfeldern, in denen der Peer-Beziehungen und in denen der Schule, mitzubedenken.

### **1.2.2 Die neue Erziehungsmacht: Die Peers**

Warum ziehen sich insbesondere in der Adoleszenz so viele Kinder seelisch in die Altersgruppe zurück und distanzieren sich von den Eltern? Warum sind ihnen Altersgleiche so wichtig?

Unbeschadet des Sachverhaltes, ob dies richtig ist, sei hier wieder auf die zwei bekannten Erklärungsmodelle verwiesen: auf das exogen-kontextuelle und auf das endogen-personelle. Das erstere verweist auf gewandelte gesell-

schaftliche Bedingungen des Aufwachsens, das zweite auf eine innere Dynamik der Personwerdung, nach der zum Erlangen der psychischen Selbständigkeit das Moratorium der Loslösung von den Eltern und die Einbettung in Gleichaltrigenbeziehungen unerlässlich sind.

Das exogene Modell verweist auf zwei miteinander zusammenhängende Entwicklungen, die zu Veränderungen in der „Erziehungsmacht des Elternhauses“ geführt haben. Die eine besteht in der *Verlängerung der Schulzeit*, also im Sachverhalt, daß heute ungleich mehr Heranwachsende ihre *Zeit* im Bildungswesen verbringen als noch vor vierzig Jahren. Der zweite herausragende Sachverhalt wird von ALLERBECK & HOAG (1985) berichtet: Jugendliche sind in den 80er Jahren weit *stärker in Cliques mit Gleichaltrigen eingebunden*, als dies für 16- bis 18jährige in den 60er Jahren der Fall war (ca. 60 % zu 16 %). Es spricht nun einiges dafür, daß diese beiden Entwicklungen zusammenhängen und auf systematische Verschiebungen in den Sozialisationsfeldern verweisen. Die durch wirtschaftliche, technologische und politische Entwicklungen bedingte Expansion der Schulzeit hat als Nebeneffekt die Wirkung, daß Heranwachsende länger in Gruppen, konkret in Schulklassen, zusammengehalten werden. Dadurch vergrößert sich die „Gelegenheitsstruktur“ (opportunity structure), intensive Kontakte mit Gleichaltrigen aufzubauen. Diese Kontakte haben nun vielfältige Konsequenzen für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen und sie können die Einflußkonstellationen von Elternhaus und Schule in dieser Lebensphase massiv verändern (FEND, 1981, S. 188 ff.; SPECHT, 1982; ZINNECKER, 1987, S. 307 ff.). Im Extrem kann eine Gegenmacht zu jener Einrichtung – dem Bildungswesen – entstehen, der die jugendliche Altersgruppe ihre Entstehung verdankt.

Die Sozialgeschichte des Bildungswesens führt somit zu Veränderungen in den Rahmenbedingungen für die Entstehung sozialer Kontaktfelder. Beziehungen von Kindern und Jugendlichen untereinander sind wesentlich durch diese Entwicklungen beeinflusst. Sie sind einerseits in gewissem Sinne ungewollte Nebenwirkungen der gesellschaftlichen Organisation des kulturellen Reproduktionsprozesses über Bildungssysteme. Andererseits gewinnen sie einen hohen Stellenwert für die Entwicklung der Persönlichkeit. Neben dem Aufbau instrumenteller, beruflich relevanter Kompetenzen, die die Einmündung in das Beschäftigungssystem und die Identitätsfindung im Modus von Beruf und Arbeit ermöglichen, bedarf es unter modernen Lebensbedingungen des *Aufbaus sozialer Fähigkeiten*, die über das Gefühl der Zugehörigkeit emotional erst lebensfähig machen (EISENSTADT, 1966). Diese beiden Prozesse, die teils direkt, teils indirekt durch das Bildungswesen mitgestaltet werden, sind eine wichtige Grundlage für die Individuation unter modernen Le-

bensbedingungen, sie sind die Grundlage für den Aufbau eines positiven Verhältnisses des Menschen zu sich selber.

Es kommt ein zweiter sozialgeschichtlicher Entwicklungsstrang hinzu, der die Bedeutung der Beziehungen zu Gleichaltrigen noch akzentuiert. Die Veränderungen in der Familie, der Rückgang der Kinderzahl und damit auch der Geschwister haben zur Folge, daß die Chancen sinken, innerhalb der Familie ein Übungsfeld im Umgang mit Gleichaltrigen zu erleben. Die bei kleinen Familien stark emotional geladenen Beziehungen der Kinder zu den Eltern intensivieren unter Geschwistern vor allem Rivalitätshaltungen, so daß das Übungsfeld für hilfreiches, kooperatives, auf Gegenseitigkeit und gegenseitigem Verständnis aufbauendes Sozialverhalten in den letzten Jahrzehnten geschrumpft ist. Freunde und Kameraden gewinnen deshalb an Bedeutung, wenn Verhalten mit Gleichgestellten gelernt werden soll.

Zu diesen Entwicklungen kommt eine weitere, die die Bedeutung von Peer-Beziehungen in der Moderne akzentuiert. Im Verlaufe des letzten Jahrhunderts hat sich ein *Familiengründungsmuster* durchgesetzt, das zwei Aspekte umfaßt: einmal soll die *Partnerwahl* auf der Grundlage der persönlichen Entscheidung und der emotionalen Zuwendung zu einem Partner erfolgen (Liebesheirat als Regel); zum anderen ist damit die Erwartung verbunden, eine Familie an einem frei zu wählenden Ort fern von den Eltern gründen zu können (Prinzip der *Neolokalität*). Dieses Muster der Familiengründung setzt die Fähigkeit voraus, enge Beziehungen zu Gleichaltrigen des anderen Geschlechts einzugehen, mit egalitären Beziehungen umgehen zu können und fern von den Eltern glücklich leben zu können. Intensive Erfahrungen im Umgang mit Freunden und Freundinnen sind somit ein wichtiger Bestandteil des „Curriculums des Aufwachsens“ in einer hochmobilen Moderne.

### **1.3 Nichts ist „Schicksal“: Aktives Handeln und Bedeutungsverleihung in der Entwicklung des Menschen**

Wir haben schon einleitend darauf verwiesen, daß beide hier referierten Positionen insofern problematisch sind, als sie dazu neigen, vom Alltagsgeschehen eher eine abgehobene interne Tiefendynamik anzunehmen oder sehr allgemeine kontextuelle Rahmenbedingungen der Lebensführung und des Aufwachsens zu postulieren. Auf der Strecke bleiben dabei die *alltäglichen Interaktionen und Prozesse*, die im Rahmen dieser existenziellen Rahmenbedingungen stattfinden und zu strukturellen Änderungen in der Psyche bzw. der Lebensführung beitragen, bzw. die sich in psychischen Dispositionen

„chronifizieren“. Auf diesem Hintergrund soll ein Versuch vorgestellt werden, die alltäglichen Interaktionen und Prozesse der psychischen Strukturbildung in einem Paradigma zu formulieren.

## Eine Metapher

Um die hier gewählte Position des Ausgangs vom alltäglichen Zusammenleben von Eltern, Jugendlichen und Freunden zu verdeutlichen, soll eine Metapher an den Anfang gestellt werden. Die „Arbeit“ an der Entwicklung der Persönlichkeit in der Adoleszenz gleicht – so das hier gewählte Bild – einem gemeinsamen Weben von Eltern, von Freunden und von Kindern selber am „Kleid der Lebenstüchtigkeit“ des heranwachsenden Menschen, einem Kleid, das der Erwachsene später tragen wird und mit dem er leben kann. Der Fortschritt im Gewebe des „Kleides der Lebenstüchtigkeit“ schließt ein, daß sich andere Personen als nur die Eltern am Weben dieses Kleides stärker beteiligen, insbesondere Freunde und Kameraden. Das Gewebe der Beziehungen wird in diesem Prozeß zum Teil des Gewebes der Persönlichkeit. Je mehr die Muster der Eigenständigkeit in den Vordergrund treten, um so mehr verblassen die Muster der Abhängigkeit; je dichter die Muster von Vernunft, Verantwortung und Handlungsfähigkeit werden, um so stärker verändert sich das Muster der Beziehungen zu den Eltern und zu den Freunden.

Von verschiedenen Stellen „schießen“ in das Gewebe aber fremde Fäden ein, die zu Zerrbildern, Löchern und Flecken führen können. Es sind also auch „unerwünschte Mitweber“ am Werk, die die Fäden des „Elterngewebes“ vernichten können. Sie können aber auch halten und alle Fremdgewebe positiv einfärben und neutralisieren.

Wie gut das „Kleid“ wird, hängt jedoch nicht zuletzt von der Qualität des verwendeten Ausgangsmaterials, von der Technik des Webens und der Geduld und Zeit ab, die in das „Weben“ investiert wird.

## Das Modell der Ko-Konstruktion und Ko-Regulation zur Abbildung von Prozessen der Entwicklung

Wie jede Metapher darf auch die obige nicht zu weit gedehnt werden, um nicht Unvergleichbarkeiten zu erzeugen. Sie will im Kern folgendes besagen: Das „Weben“, das oben zur Analogiebildung verwendet wurde, ist das tägliche Gespräch, die tägliche Kommunikation mit verschiedenen Partnern, ist die tägliche Aufgaben- und Konfliktbewältigung, der Austausch oder das Vorenthalten von Botschaften und Gütern, das koordinierte Entscheiden, die Kooperation oder die Opposition. Diese Umgangsformen sind Ausdruck der jeweiligen Beziehungen und der situativen Gegebenheiten. Sie entspringen

einer bestimmten psychischen Disposition und münden wieder in diese ein. Die „Outcomes“ dieses täglichen „Miteinander-Umgehens“, z. B. Persönlichkeitsveränderungen und Verhaltensweisen, sind seine chronifizierte Folgen. In vielen Kreisprozessen beeinflussen die Folgen dann wieder die Interaktionsformen. „Wirkungen“ und „Gegenwirkungen“ sind dabei immer bei allen Partnern von Beziehungen und Beziehungsnetzen auszumachen. Wenn Eltern z. B. ihr „Kontrollverhalten“ ändern, weniger Aufsicht ausüben und mehr Eigenentscheidungen der Jugendlichen akzeptieren, dann geht dieser Änderung (im Idealfall) eine Veränderung der psychischen Struktur der „Kinder“ parallel: eine größere Selbständigkeit und Selbstverantwortung, größere Fähigkeiten, für sich selber sinnvoll zu sorgen. Für die Eltern selber wird die Beziehung zu den „Kindern“ dadurch mehr eine Beziehung unter Gleichwertigen, eine Beziehung des freundschaftlichen Austausches.

Theoretisch läßt sich dieses Modell der Entwicklung am besten als Prozeß der *Ko-Konstruktion* und der *Ko-Regulation* fassen. Damit ist gemeint, daß die Entwicklung des Jugendlichen einerseits ein aktiver Konstruktionsprozeß auf seiner Seite ist. Andererseits wird er durch soziale Bezugspersonen mitgestaltet und auch durch die Sachstruktur von Aufgaben geleitet. Wer z. B. Tennisspielen lernen möchte, der muß dies in erster Linie durch eigene Aktivitäten leisten. Ohne korrektive Anweisung von außen bestünde die Gefahr, daß sich Fehler verfestigen würden. Der Konstruktionsprozeß von „Tenniskompetenz“ ist schließlich von der Bewegungslogik des Tennisspiels – der „Sachstruktur“ abhängig.

### Ko-Konstruktion: Gemeinsame und gespaltene symbolische Welten als Medien der Entwicklung

Prozesse der bedeutungsgeleiteten Ko-Konstruktion bestimmen das beobachtbare Erscheinungsbild der Interaktionen zwischen Eltern und Kindern bzw. jenes unter Gleichaltrigen. *Es geht dabei immer wieder darum, wie etwas zu verstehen ist.* Diese täglichen Aushandlungen führen zu gemeinsamen oder gespaltenen symbolischen Welten zwischen Eltern und Kindern bzw. unter Freunden und Kollegen. Familien sind *selbstreferentielle Systeme*, die über sich reflektieren und interpretative Welten aufbauen. Jeder kann über jeden reden und nachdenken, und aus diesen Interpretationen entstehen gegenseitige Bilder, die privat bleiben, aber auch in vielen gemeinsamen Gesprächen immer wieder gefestigt oder überprüft werden können.

Eltern richten ihr Handeln an dem vermuteten Verständnis und den erwarteten Reaktionen des Kindes aus, das Kind tut dies umgekehrt ebenso. Die gegenseitige „Beeinflussung“ ist somit *symbolisch vermittelt* und ein Prozeß der permanenten „*Verhandlung*“, der „Anschlußarbeit“ (BÜELER, 1994) im Sinne

des „Andockens“ am jeweiligen Verständnis des anderen, ist Konfliktaustragung, ist die Herstellung, Zurücknahme oder Veränderung von Dominanz und Gegenseitigkeit.

## Ko-Regulation

Entwicklung ereignet sich jedoch nicht allein im kognitiven Bereich, sondern auch in den Zielen, den Motiven und Emotionen. Auch damit steht der Jugendliche nicht allein, er hat seine Absichten mit den Willensausrichtungen seiner Mitmenschen, insbesondere jener der Eltern und Freunde, zu koordinieren und jeweils neu „einzupendeln“. Im Kampf um das „Wollen und Dürfen“ in der frühen und mittleren Adoleszenz kommt die Reorganisation von Autonomie, kommen die Ko-Regulationen der Sollens-Vorstellungen von Jugendlichen, Eltern und Freunden besonders markant zum Vorschein.

Im Unterschied zur Aufgabenbewältigung im sachlichen Bereich, etwa beim Erlernen der Grundrechnungsarten oder beim Erlernen einer Fremdsprache, besteht die *Besonderheit der sozialen Problembewältigung* darin, daß das eigene Verständnis, die eigenen Ziele und Handlungsstrategien immer an anderen Personen ausgerichtet werden müssen, daß also deren Verständnis, deren Ziele und Handlungsstrategien mitberücksichtigt und in das eigene Agieren integriert werden müssen. Es ist *soziales Handeln* im Sinne von Max WEBER (1956, S. 3), also „solches Handeln, welches seinem Sinn nach auf das Verhalten *anderer* bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“. Eine Beziehungsveränderung impliziert dann eine Veränderung der jeweiligen Koordination von Absichten, Verständnis und Handlungsstrategien. Sie bedeutet gleichzeitig, daß sich der innere Habitus einer Person verwandelt, z. B. in Richtung größerer Unabhängigkeit, größerer Selbständigkeit und Gegenseitigkeit oder auch größerer Nähe. Die Handlungskoordination zwischen Eltern und Kindern und die unter Gleichaltrigen steht unter diesen Prämissen.

## Die Störung gemeinsamer Welten aus der Kindheit

In der Adoleszenz werden die eingespielten symbolischen Gemeinsamkeiten gestört. Kinder steigen aus „Reaktionserwartungen“ aus, sie „kündigen“ eine unterstellte Gemeinsamkeit, z. B. im Sinne einer eingespielten Gehorsamshaltung. Das Austauschverhältnis von autoritativen Erwartungen der Kindheit und belohntem „gehorsamen“ Verhalten der Kinder (YOUNISS & SMOLLAR, 1990, S. 132 f.) wird gestört. Es muß nun neu verhandelt, neu hergestellt werden. Im glücklichen Fall geschieht dies auf einem höheren Niveau der kindlichen Selbständigkeit, im unglücklichen Fall wird die Koordination und Verhandlung schlicht abgebrochen, an ihre Stelle treten Rückzug, Flucht oder

Angriff. Über jahrelange „Verständigungsarbeit“ mit dem Ziel der stärkeren Individuation, insbesondere der erwachsen werdenden Kinder, verändert sich bei den beteiligten Partnern sowohl das Beziehungsverhältnis als auch der Grad der Selbständigkeit. Neue Formen des Sich-aufeinander-Beziehens sind dann das Ergebnis einer neuen psychischen Struktur der Heranwachsenden, aus der heraus die Herstellung neuer gemeinsamer (oder fraktionierter) symbolischer Welten gespeist wird. Probleme entstehen in dieser Perspektive dann, wenn keine Überlappungen in den symbolischen Welten von Eltern und von Jugendlichen mehr bestehen, wenn die „Anschlußstellen“ fehlen, wenn sich, wie es die Alltagssprache ausdrückt, Eltern und Kinder einander nicht mehr verstehen, nicht mehr aufeinander hören. Die Arbeit an „Anschlußfähigkeiten“ wird dann zur wichtigsten „heilenden Aufgabe“.

Mehrere Entwicklungen sind an der Störung des Gleichgewichts von Erwartung und Reaktion in der Kindheit beteiligt. Die *biologischen Reifeprozesse*, die damit verbundene neue Körpergestalt und die neuen physiologisch bedingten Bedürfnisse machen es dem Kind schon vom Äußerlichen her unmöglich, so zu bleiben, wie es war. Aber auch die *Erwartungen der Umwelt* ändern sich: neues Verhalten wird verlangt, auch neue Rechte werden gewährt. Wenn diese Erwartungen nun klar strukturiert, unzweideutig, homogen und einheitlich, auf zu genießende Gegenwart und auf sichere Zukunft ausgerichtet wären, dann könnte man eine harmonische Reorganisation der Person erwarten. Dem ist aber häufig nicht so. Das Zusammentreffen der biologischen Entwicklungsprozesse mit den sozialen Erwartungen schafft einen großen Bedarf an neuen Übereinstimmungen und der aktiven Reorganisation der Person des in die Adoleszenz eintretenden Menschen. Was man ist und was man sein will, muß nun neu erarbeitet und definiert werden. Dabei wenden sich Heranwachsende an andere Menschen, um Orientierung und Sicherheit in den neuen Selbstdefinitionen zu finden: sie wenden sich an Eltern, Geschwister, Vertraute und vor allem an Freunde, um sich die neue Welt zu erarbeiten. Diejenigen, die „im gleichen Boot sitzen“, also die Peers, werden jetzt zu neuen Partnern, um die neue Welt zu verstehen und sich selbst in ihr zu plazieren.

Dies ist gewiß ein rudimentärer Aufriß der Thematik, wie Beziehungsveränderungen und psychosoziale Entwicklungen in der Adoleszenz zusammenhängen. Er unterstellt erst die enge *Verflechtung* zwischen diesen beiden Prozessen und versucht, die sozialen Erscheinungen in dieser Lebensphase auf die allgemeine Notwendigkeit von „*Entwicklung*“ zurückzuführen. Diese Verflechtung impliziert, daß – auf einen einfachen Nenner gebracht – eine „hohe Qualität“ von Beziehungen zu einer „hohen Qualität“ der in dieser Beziehung aufgebauten psychischen Strukturen führt. Indem z. B. Eltern sich immer eine Spur vertrauensvoller, logisch klarer, argumentativer und koope-

rativer Verhalten, als es dem Entwicklungsstand eines Kindes gerade entspricht, provozieren sie die Entwicklung zu einem verlässlicheren, vernünftigeren und kooperativeren Verhalten. Wie sich zeigen wird, nehmen mehrere theoretische Traditionen auf diese Entwicklungsanreize Bezug (s. die „Zone der nächsten Entwicklung“ von VYGOTZKY, 1938, die Konfliktinduktion nach PIAGET von DOISE bei MUGNY, 1984). Sie alle unterstellen enge Wechselbeziehungen zwischen „Interaktionsformen“ und „psychischen Strukturbildungen“, die auch der vorliegenden Arbeit als theoretische Orientierungen zugrunde liegen. Bevor wir solche Mechanismen erläutern können, müssen wir einen langen Weg von der Phänomenologie des innerfamiliären bzw. altersgruppenbezogenen Lebens hin zu dessen Erklärung zurücklegen.

### Emotionale Ko-Konstruktion: die Regulation von Nähe und Distanz

Die Konzentration auf interpretative Prozesse der Ko-Konstruktion und auf handlungstheoretische Konzepte der Ko-Regulation enthält die Gefahr, den Menschen auf ein rational denkendes und handelndes Wesen zu reduzieren. Nur verdanken wir nicht zuletzt der Psychoanalyse die Anerkennung der triebhaften und affektiven Regulativen menschlichen Verhaltens. An sozialen Beziehungen sind danach immer auch emotionale Prozesse beteiligt, insbesondere Emotionen der Nähe und Emotionen der Distanz. Soziale Entwicklung bedeutet dann auch, daß neue Formen von Nähe und Distanz ausgehandelt und erarbeitet werden müssen. Das Eltern-Kind-Verhältnis ist davon besonders betroffen. Heranwachsende Jugendliche arbeiten an neuer Distanz und wollen gleichzeitig Nähe bewahren. Dieses Verhältnis muß im Jugendalter neu gemischt werden, es muß eine andere Gestalt bekommen. Nähe-Suche konzentriert sich jetzt besonders auf Altersgleiche und schließlich auf mögliche Liebespartner des anderen Geschlechts, gelegentlich auch auf solche des eigenen Geschlechts.

Nähe-Distanz-Regulationen durchziehen zwar den gesamten Lebenslauf. Schon das Kleinkind kämpft um Unabhängigkeit und sucht Bindung. Aber auch der alte Mensch arbeitet noch an diesem Thema, auch er sucht möglichst lange, seine Autonomie zu wahren und sozial „dabei“ zu sein. Die Jugendphase ist aber ohne Zweifel eine der stürmischsten Lebensepochen, in der so etwas wie ein Übergang von der „Eingeschlechtlichkeit“ des Kindes zur „Zweigeschlechtlichkeit“ des jungen Erwachsenen und eine Loslösung von autoritativen elterlichen Bindungen erfolgt.

## Alltagsgeschehen und das „Lernen von Beziehungen“

Wenn man konsequent von den Alltagserscheinungen des Umgangs von Eltern und Jugendlichen und von Jugendlichen untereinander ausgeht, dann stellt sich die Frage, wie es zu „psychischen Strukturbildungen“ kommt, also zu relativ verfestigten und situationsübergreifend wirksamen Interpretationsmustern und Handlungsregulativen. Die radikal lerntheoretische Interpretation würde darauf bestehen, daß sie schlicht „gelernt“ werden. Je häufiger etwas geschieht, um so größer ist seine spätere Auftretenswahrscheinlichkeit, was belohnt wird, bleibt bestehen oder verfestigt sich, und was bestraft oder mißbilligt wird, wird gelöscht.

Es ändern sich jedoch langfristig auch emotionale Beziehungsmuster und Interpretationsweisen der „Welt“. Wir müssen also das Alltagsgeschehen auch auf die Langzeitperspektive von Entwicklung beziehen, es als „*Entwicklungsarbeit im Vollzug*“ verstehen.

Die Rückführung des Entwicklungsgeschehens auf die alltäglichen Interaktionsprozesse enthält die Gefahr, eine situative Beliebigkeit zu unterstellen, der wir nur durch die Wiederaufnahme der endogenen und exogenen Überlegungen zur Entwicklung in der Adoleszenz entgehen können.

Die beteiligten Personen „arbeiten“ nämlich im Rahmen der situativ-kontextuellen (exogenen) und persönlichkeitsdynamischen (endogenen) Konstellationen. Sie konstruieren auf der Folie personaler und sozialer Ressourcen ihre eigene Entwicklung und die der anderen.

## Situationsübergreifende Determinanten des Alltagshandelns

Die historisch entstandenen Handlungschancen und Handlungsanforderungen (z. B. die schulischen Lernmöglichkeiten) sowie die biographisch sich ergebenden biologischen Veränderungen (z. B. die pubertären Impulse) und Entwicklungsnotwendigkeiten (z. B. Verselbständigung) geben aber nicht nur Entwicklungsaufgaben und Rahmenbedingungen für deren Bewältigung vor. Sie kristallisieren sich in *sozialen Beziehungstypen*, in deren Rahmen die Aufgabenbewältigung erfolgt. Sie bestimmen mit, wie groß die Autorität der Eltern und damit ihre Einflußchance ist und wie bedeutsam Lernprozesse sind, die nur im Kontakt mit Gleichaltrigen möglich sind. Diese Beziehungstypen sind eine Resultante von biologischen, psychologischen und gesellschaftlich-institutionellen Sachverhalten.

Die biologische Bindung an die *Eltern* wird in einer langen gemeinsamen Geschichte psychisch strukturiert und emotional ausstaffiert und schließlich normativ rechtlich in Sorgepflichten und Vererbungsgesetzen überformt.

Die Beziehungen zu den *Gleichaltrigen* sind ganz anderer Natur. In der Regel haben sie keine so lange Geschichte, sie sind leichter kündbar und rechtlich nicht abgesichert. Allerdings enthalten sie das Potential, in der Form von Paarbeziehungen zu stabilen und rechtlich relevanten Verbindungen zu werden.

Diese unterschiedlichen Beziehungsformen gilt es zu beachten, wenn man die Alltagsphänomene der Beziehungsgeschichten und sozialen Entwicklung in der Adoleszenz untersucht. Sie sollen deshalb hier noch um eine Stufe präziser entfaltet werden, indem die idealtypische Gestalt (wieder im Sinne von Max WEBER als Konfiguration von Weltbild, Lebensordnung und Lebenspraxis) von Eltern-Kind-Beziehungen und Peer-Beziehungen in sozialpsychologischer Sicht dargestellt wird.

#### **1.4 Ein Syntheseversuch: Die „innere Logik“ von Eltern-Kind und von Peer-Beziehungen**

Die aktualgenetische Konzentration auf die alltäglichen Prozesse der interpretativen Aushandlung von Bedeutungen und der ko-regulativen Koordination von Zielen könnte das Mißverständnis nahelegen, daß in sozialen Beziehungen jederzeit alles möglich ist, daß alles beliebig veränderbar und gestaltbar ist. Dem stehen einerseits drängende und oft schwer veränderbare innere Dynamiken der Persönlichkeit entgegen, z. B. Haßgefühle oder Wünsche nach Nähe, die endogen die Aktualgeschichte bestimmen. Zum anderen begrenzen Sachnotwendigkeiten und externe Anforderungen an das Handeln den faktischen Spielraum der interpretativen Aushandlungen, z. B. jenen von Eltern. Schließlich stehen Familienmitglieder untereinander in Beziehungen, die eine eigene Dynamik entfalten, die sozialpsychologisch aufgeheilt werden kann. Die Sozialpsychologie, die sich mit dem „Universum“ typischer sozialer Beziehungen beschäftigt, kann die Einsicht in die *Besonderheiten* der Eltern-Kind-Beziehungen und der Peer-Beziehungen erweitern. Erst wenn man die strukturellen Besonderheiten beider Beziehungstypen kennt, kann man auch die Alltagsphänomene unterschiedlichen Kommunizierens und Handelns in verschiedenen Beziehungstypen richtig interpretieren und Beziehungsveränderungen einschätzen. Dies trifft für das Verständnis alltäglicher Konflikte und Umgangsformen ebenso zu wie für die besonderen Leiden und Freuden in einem Beziehungstyp.

Den Anstoß zu dieser Perspektive hat LAURSEN (1989) gegeben, der versucht hat, Konflikte auf dem Hintergrund einer Beziehungstypologie zu verstehen. Er hat die beiden Dimensionen Hierarchiegrad und Nähe verwendet, um die

wichtigsten Beziehungstypen zu konstruieren (s. Abb. 1.1). Sie repräsentieren auf den ersten Blick einmal formelle Einflußchancen und -pflichten, zum anderen emotionalen Austausch und emotionale Befriedigungsmöglichkeiten.

Abb. 1.1: Beziehungstypen nach LAURSEN (1989)

| <i>Dimension: Nähe-Distanz</i> | <i>Dimension: Hierarchiegrad</i>                               |  |
|--------------------------------|--|--|
|                                | VERTIKAL   | HORIZONTAL   |
| EMOTIONAL NAHE                 | Vater, Mutter  | Geschwister, Freunde, gegengeschlechtliche Freunde |
| EMOTIONAL DISTANZIERT          | Lehrer, Schulpersonal, Unternehmer, Coaches, Aufsichtspersonen | Peers  |

LAURSEN stellt diese Beziehungstypen (1993) in den Rahmen einer sozialpsychologischen Austauschtheorie, die von einem „egoistisch“ motivierten Verhalten der Belohnungsmaximierung ausgeht. Jeder versucht danach, in sozialen Beziehungen möglichst viel „für sich“ herauszuholen, seine Bedürfnisse zu befriedigen und seine Absichten zu realisieren. In verschiedenen Beziehungstypen bestehen nun unterschiedliche Abhängigkeiten (Interdependenzen), um dies zu erreichen. Sie bestimmen die eingesetzten sozialen Strategien und auch die jeweils typischen Konflikte.

Die Beziehungstypen von Freundschaften sind hier leicht einzuordnen. Sie zeigen große Nähe und eine geringe Hierarchie, so daß eine gleichgewichtige Aushandlung von gegenseitigen „Belohnungen“ die Interaktion charakterisiert. Beziehungen zu Lehrern repräsentieren ebenfalls einen relativ „reinen“ Typus. Der größeren Hierarchie entspricht höhere Autorität und ein definierter Auftrag der Aufgabenerfüllung („Wissen vermitteln“). Die Gewinnmaximierung auf der Seite des Schülers ist ebenso klar: er muß in seiner Optimierungsstrategie möglichst viel lernen wollen. Emotionale Nähe wird hier nicht maximiert, sie wird eher niedrig gehalten.

Schwieriger sind hier „Mischtypen“ einzuordnen, insbesondere Eltern-Kind-Beziehungen. Sie sollen hier neu interpretiert werden, indem die Dimension des „Hierarchisierungsgrades“ und der „Nähe“ genauer gefaßt werden. Das Merkmal „Hierarchisierungsgrad“ wird als „Grad der Zielstrukturierung“ bzw. des „Auftragscharakters“ interpretiert, jenes der „Nähe“ wird in zwei Dimensionen aufgespalten, in jene des „Grades der Kündbarkeit“ und der „Instrumentalität“ bzw. „Emotionalität“.

In der Eltern-Kind-Beziehung besteht neben der oft als selbstverständlich angenommenen Nähe gleichzeitig eine implizite *Zielstruktur* und *Aufgaben-*

*struktur*. Eltern „wollen“ etwas von ihren Kindern, ihre Entwicklung in die eine oder andere Richtung ist ihnen nicht gleichgültig. Sie stellen also Ansprüche an das Verhalten des Kindes und natürlich auch an sich selber, an ihre Elternrolle. Diese Ansprüche bestimmen das Erleben von „Erfolg“ oder von „Versagen“ in der Rolle als „Erzieher“.

Eltern empfinden also eine „Entwicklungsverantwortung“, die ihnen auferlegt, Anforderungen an das Kind und den Jugendlichen zu stellen und diese mit „Autorität“ auch zu realisieren.

Ganz unterschiedlich ist die Beziehung zu Freunden strukturiert. Hier bestehen in der Regel keine einseitigen Vorgaben, Ansprüche und Anforderungen ergeben sich höchstens über Aushandlungen. Sie basieren dann auf Regeln der Gegenseitigkeit, wenn etwa Ansprüche an „Vertrauenswürdigkeit“ und „Ehrlichkeit“ erarbeitet werden. Dem Konzept des „Gehorsams“ bzw. der „*Erwartungserfüllung*“ in Eltern-Kind-Beziehungen entspricht jenes der „*Aushandlung*“ in Peer-Beziehungen.

Diese Ansprüche der Eltern können aber ihre Wünsche nach Nähe zu ihren Kindern verletzen. Wenn die Kinder diese Bedürfnisse der Eltern nach Nähe „ahnen“, dann können sie z. B. den Ansprüchen der Eltern gegenüber Widerstand leisten, indem sie die Wünsche nach Nähe in eine „Gefährdungszone“ rücken. Eltern können diese Strategie natürlich auch anwenden. Somit schafft eine emotionale Bindung eine Abhängigkeit, die von beiden Seiten manipulativ ausgebeutet werden kann.

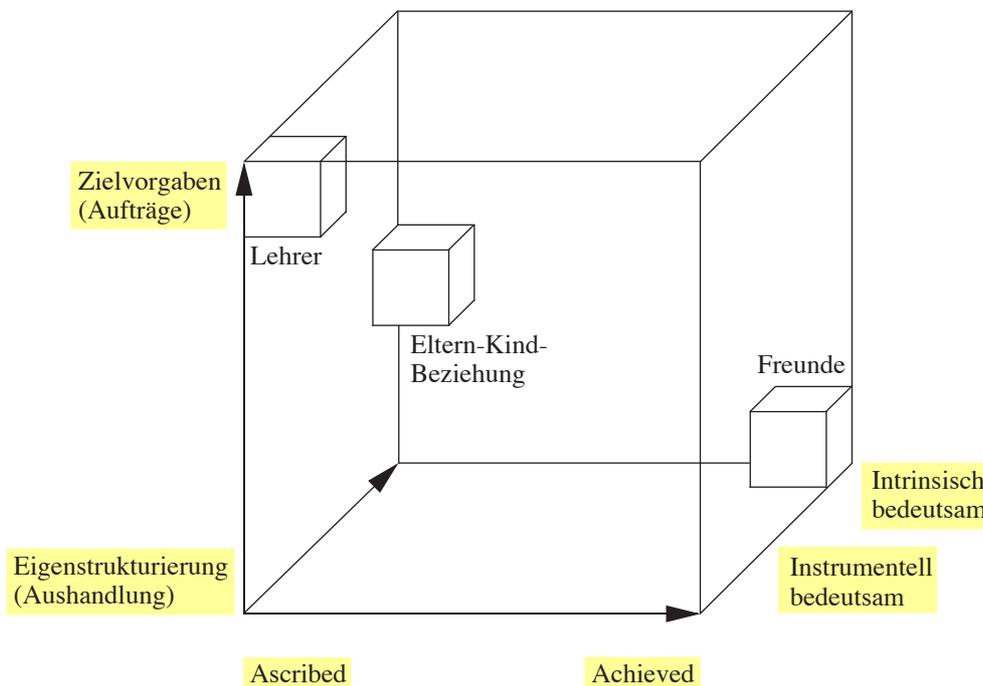
Noch ausgeprägter ist dies in Freundschaftsbeziehungen der Fall, da hier die Nähebeziehung ganz gekündigt werden kann. Konfliktvermeidung hat also noch einen höheren Stellenwert, da Zuwendung stärker „verdient“ werden muß als in einer Eltern-Kind-Beziehung.

Die letztere Überlegung führt zur zweiten Dimension, die Beziehungsformen unterscheidet: *Der Grad der „Kündbarkeit“*. Positiv formuliert ist das Eltern-Kind-Verhältnis ein Verhältnis der *Verantwortlichkeit*, d.h. Eltern übernehmen in dieser Beziehung auch gesetzlich abgesicherte *Verpflichtungen*. Das biologische Verhältnis von Eltern und Kindern schafft eine nicht mehr rückgängig zu machende Tatsache, die Eltern-Kind-Beziehungen von den freiwillig eingegangenen Freundschaftsbeziehungen fundamental abgrenzt. Die alte soziologische Unterscheidung zwischen einem zugeschriebenen (ascribed) und einem erworbenen Status (achieved) trifft in etwa die Unterschiede in diesen Beziehungsformen. Rechtlich entspricht ihnen auch ein unterschiedlicher Verpflichtungsgrad, etwa im Sinne unterschiedlicher Beistandspflichten in Situationen der materiellen, sozialen oder psychischen Not und im Sinne der Vererbung von Eigentum von den Eltern auf die Kinder. Freunde können sich folgenlos „verabschieden“, sie können Beziehungen ohne juristische und

materielle Konsequenzen, wenngleich häufig nicht ohne psychische Kosten, anfangen und beenden.

Die dritte Dimension schließlich bezieht sich auf den „*Instrumentalitätsgrad*“ von Beziehungen. Am einen Pol liegen schlichte Austauschverhältnisse, am anderen hat die Beziehung einen Wert in sich, sie ist „in sich“ bedeutsam, sie hat ihren Zweck in sich selber. Während also im einen Fall der „Güteraus-tausch“ im Mittelpunkt steht, bringt sich im anderen Fall die Person mit ihren Qualitäten in die Beziehung ein. Man könnte die ersteren auch „Geschäftsver-hältnisse“ und die letzteren „Liebesverhältnisse“ nennen. Eltern-Kind-Ver-hältnisse sind Beziehungen, in denen auch die Beziehung für sich wichtig ist. Gleichermäßen kann dies für Freundschaftsbeziehungen zutreffen, nicht aber für Beziehungen des Zusammenseins um gewisser Aktivitäten willen (z. B. zum Fußballspielen). Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist noch klarer eine in-strumentelle Beziehung.<sup>8</sup>

Abb. 1.2: Beziehungstypen und ihre Plazierung im dreidimensionalen Raum von Zielstrukturierung, zugewiesenem/erworbenem Status und intrin-sisch/instrumenteller Bedeutsamkeit



<sup>8</sup> Nähe und Distanz, emotionale Zuwendung oder Neutralität sind eher Folgen, also Sekundärmerkmale der obigen Definitionsdimensionen.

Beziehungsformen können nun auf dieser dreidimensionalen Struktur als Position in einem Würfel abgebildet werden (s. Abb. 1.2). Für die folgende Darstellung ist der Sachverhalt wichtig, daß von „Dimensionen“ und nicht von „Kategorien“ von Beziehungen gesprochen wird. Dadurch ergeben sich Möglichkeiten, das Eltern-Kind-Verhältnis und Freundschaftsbeziehungen als kontinuierlich variierend aufzufassen, z. B. als unterschiedlich „zielstrukturiert“, „kündbar“ und „selbstzweckhaftig“. Diese Variation ist wiederum in drei Richtungen interessant: einmal in sozialgeschichtlicher Hinsicht, in kulturvergleichender Hinsicht und in interindividueller Hinsicht.

### Sozialhistorischer Wandel im Lichte der Beziehungstypologie

Der historische Wandel des Eltern-Kind-Verhältnisses kann auf den obigen Beziehungs-Merkmalen abgebildet und als Bewegung auf den Dimensionen „Hierarchie“ und „Emotionalität“ beschrieben werden. In traditionellen Gesellschaften war das Eltern-Kind-Verhältnis ausgeprägt zielstrukturiert, mit klaren Vorstellungen vom „richtigen“ und damit anzustrebenden Verhalten der Kinder. Heute läßt sich dagegen beobachten, daß die Zielvorgaben gegenseitig ausgehandelt werden. Die Formulierung, daß wir einen Wandel von der Kommandofamilie zur Aushandlungsfamilie beobachten können, charakterisiert dies. Damit verringert sich auch die alte Form der Autorität von Eltern, da sie sich in die „Hand der Kinder“ begeben, wenn ihnen deren Zuwendung wichtig ist.

Der Charakter der „Unkündbarkeit“ des Eltern-Kind-Verhältnisses scheint weniger stark sozialhistorischem Wandel unterworfen zu sein. Es gab jedoch früher Formen des formellen Abbruchs von Beziehungen, die wir heute nicht mehr kennen, etwa den väterlichen Fluch und den väterlichen Bann. Da sich die emotionale Nähe zwischen Eltern und Kindern in den letzten Jahrzehnten verstärkt hat, bedeutet „Kündigung“ heute eher, daß Kinder ihre Eltern „verstoßen“ oder auf eher normalen Wegen emotional unabhängig von den Eltern werden, also auch ohne deren Nähe leidenslos existieren können.

Freundschaftsbeziehungen sind in Kontrast zu familiären Beziehungen *permanenten Kündigungsgefahren* ausgesetzt. Der Abbruch alter Beziehungen ist hier ebenso „normal“ wie der Aufbau neuer Beziehungen. Mit dem sozialgeschichtlichen Bedeutungsanstieg von Beziehungen zu Gleichaltrigen haben die damit zusammenhängenden Erfahrungen auch einen hohen Stellenwert bekommen. Sie bestimmen weite Teile der jugendspezifischen Musik, füllen Tagebuchseiten und besetzen die endlosen Gespräche und Telefonate zwischen Adoleszenten. Sich „Freunde zu verdienen“ ist heute ein anstrengender Teil des Lebens in dieser Altersphase.

Die Eltern-Kind-Beziehung ist schließlich historisch von einem Rückgang instrumenteller Aspekte im Eltern-Kind-Verhältnis charakterisiert. Kinder haben keinen ökonomischen „Nutzen“ mehr, mit ihnen zu leben wird vielmehr zum Eigenwert, zum Erlebniswert im Rahmen der Vorstellungen erfüllten Lebens (NAUCK, 1987). Dabei wird allerdings vom „Kinderhaben“ erwartet, daß es auch belohnend ist. Kinder müssen sich dadurch die Zuneigung der Eltern stärker „verdienen“, ebenso die Eltern die Signale des Kindes, daß sie „gute Eltern“ sind.

Das Eltern-Kind-Verhältnis hat sich nach diesen Beobachtungen von einem autoritativen, instrumentellen, biologisch begründeten Verhältnis zu einem eher Freundschaftsmustern ähnlichen Beziehungsmuster entwickelt. Dies bleibt aber nicht ohne Spannungsmomente. Zum einen bleiben Eltern doch rechtlich und materiell verantwortlich, und sie können zum anderen, wenn sie verantwortlich handeln wollen, bestimmte Ansprüche an das Verhalten der Kinder und Jugendlichen nicht aufgeben. Zu ihrer Durchsetzung fehlt ihnen aber die klassische Autorität. So schwanken sie häufig zwischen Autoritätsausübung und der Suche nach Nähe zu den Kindern.

Diese Überlegungen erlauben auch, den „Autoritätsverlust“ der Eltern zu präzisieren. Er resultiert einmal aus der größeren Nähe, aus dem Verlust instrumenteller Aspekte des Eltern-Kind-Verhältnisses und aus dem Spannungsfeld von Anspruch und Durchsetzungsmitteln, die heute sehr eingeschränkt sind, am stärksten aus der emotionalen Bedeutung, die Kinder heute haben. Wie sich jedoch zeigen wird, ist es pädagogisch und wissenschaftlich produktiver, von einem Wandel der Wege elterlicher Einflußmöglichkeiten zu sprechen, der auch beinhaltet, daß heute andere Bedingungen optimal funktionierender Familien gelten als in traditionellen Gesellschaften. Kinder kommen heute z. B. schon mit ganz anderen Kompetenzen aus der Kindheit, wenn sie hier schon selbständiger, vernunftbezogener und liebevoller erzogen worden sind, als dies früher der Fall war.

## Entwicklungsdynamik des Eltern-Kind-Verhältnisses

Das Eltern-Kind-Verhältnis unterliegt ebenso der Entwicklung wie jenes unter Gleichaltrigen. Der Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz markiert für das erstere einen von Eltern oft deutlich empfundenen Einschnitt. An der Oberfläche ist dieser Prozeß schon oft beschrieben worden: er bewegt sich von einem autoritativen Eingebundensein der Kinder in die Familie zu einem eher egalitären Beziehungsverhältnis, von positionalen Beziehungen, also von der Vaterrolle, Mutterrolle und Kindrolle hin zu personalen Ausgestaltungen des Verhältnisses zu Vater und Mutter, von emotionaler Abhängigkeit zu emotionaler Unabhängigkeit. In Begriffen von BATESON (1981) würde man

das Eltern-Kind-Verhältnis vor der Pubertät als komplementär bezeichnen. Den Ansprüchen auf Autorität der Eltern entspricht Gehorsam auf der Seite der Kinder, der psychologischen Lenkung durch Vater und Mutter die Zustimmung (faktisch natürlich „mehr oder weniger“) auf der Seite der Kids. Die psychologischen Welten der Eltern und jene der Kinder sind weitgehend getrennt.

In der Jugendphase wandelt sich die Situation. Die Kinder beginnen mit den Eltern um Einfluß zu rivalisieren, sie lassen sich nicht mehr so leicht bestimmen. Damit werden symmetrische Interaktionen, also Auseinandersetzungen um Ebenbürtigkeiten, bedeutsamer. Die Ansprüche auf Durchsetzung können sich dann aufschaukeln, jeder schreit in einem nächsten Schritt noch lauter. Wie wir sehen werden, kommt dies auf der Handlungsebene besonders in steigendem Dissens zum Ausdruck.

In der Adoleszenz werden die *Grenzen* zwischen Eltern und Kindern *neu bearbeitet*. Jugendliche bestimmen neu, wen sie an sich heranlassen und wen nicht, was vor Eltern geheim gehaltene Zonen sind und wo sie dabeisein dürfen. Die Adoleszenten bauen so ihre psychischen Welten auf, in die Eltern nicht von vornherein eindringen dürfen. In die „neuen Welten“ sind besonders die Peers eingeladen und einbezogen.

Die Neubearbeitung der Grenzen kann zu *schismogenen Prozessen* (BATESON, 1981) führen, also zu Eskalationen der parteispezifischen Eigenwelten. Die Adoleszenten schotten sich immer mehr ab, verschließen sich vor den Eltern und entwickeln ihre eigene Welt. Die Eltern bewegen sich mit ihren Sorgen und Kränkungen auch nur mehr im eigenen Kreis von Rechtfertigungen, ohne daß ihre Anliegen noch kommunizierbar sind.

Auf diesem Hintergrund wird sichtbar, welche Bedeutung Ereignisse, Anlässe und Verkehrsformen in der Familie haben können, um weiterhin Gemeinsamkeit zu ermöglichen, zumindest emotionale Bande intakt zu halten. Sie schaffen Chancen einer kontrollierten Schismogenese, also der Pflege des eigenen und abgegrenzten Erlebnis- und Denkfeldes und die Pflege gemeinsamer, konsensualer Lebenswelten. Da sich die psychische Struktur der Eltern den Kindern annähert, sind potentiell aber auch mehr Gemeinsamkeiten möglich.

Diese Thesen machen verständlich, warum die frühe und mittlere Adoleszenz so ereignisreiche, aktiv kämpferische und wandlungsintensive Lebensabschnitte im Eltern-Kind-Verhältnis sind. Das „Fenster“ für inter- und intraindividuell unterschiedliche Entwicklungsprozesse ist weit aufgetan, die Arbeit an den Beziehungen beginnt in gewissem Sinne wieder neu. Es ist ein aktiver Prozeß, ein Prozeß der Neukonstruktion und Neuregulation von Beziehungen. Im Alltag kommt er in der Bearbeitung von Konflikten zum Ausdruck, die teils trennend wirken, teils aber auch Entwicklungsprozesse anstoßen. Sie si-

gnalisieren sich trennende Welten, aber auch latente Gemeinsamkeiten. Konflikte mit den Eltern werden somit zu den Kernereignissen dieser Lebensphase.

### Dissens als Kernproblem im Eltern-Kind-Verhältnis

Der wichtigste Gewinn einer solchen Strukturanalyse verschiedener Typen sozialer Beziehungen liegt darin, daß sie ermöglicht, die Alltagskonflikte, die Freuden und Leiden, aber auch die beziehungs-spezifischen Emotionen besser zu lokalisieren. Die Arbeiten von LAURSEN (1993, 1995) belegen dies am eindrucksvollsten. So hat sich die Forschung über Familien mit Jugendlichen intuitiv auf die Analyse von *Meinungsverschiedenheiten*, auf die Angst der Eltern vor *Kontrollverlust* konzentriert und diese in den Kontext der kommunikativen Umgangsformen und Beziehungsqualität gestellt. Darin kommt das Spannungsverhältnis von „Erziehungszielen“ und „Beziehungswünschen“ zum Ausdruck.

### Soziale Randständigkeit als Kernproblem in Peer-Beziehungen

Da Peers keine „Erziehungsverantwortung“ empfinden, also voneinander weniger zum gegenseitigen Wohle „wollen“, steht hier die *Beziehungspflege*, die Aufrechterhaltung von *Vertrauensverhältnissen*, um sich *austauschen* zu können, im Vordergrund. Der Aufrechterhaltung von Beziehungen und der Gewinnung von Freunden kommt deshalb in den Augen der Jugendlichen eine große Bedeutung zu. Die zentralen Probleme, mit denen sich die Forschung beschäftigt hat, sind deshalb auch in der *Akzeptanz oder Zurückweisung durch erwünschte Freunde* lokalisiert.

In einer einfachen Kontrastierung der Bedeutung guter Beziehungen im Prozeß der Entwicklung der Persönlichkeit könnte man so formulieren: Im Eltern-Kind-Verhältnis steht die Beziehungsarbeit, die bewußte Herstellung guter Beziehungen immer im Rahmen der Aufgabe der Eltern, erwünschte Persönlichkeitsmerkmale bei ihren Kindern zu fördern, da sie sich für deren Lebentüchtigkeit verantwortlich fühlen. Die Beziehung ist eher „gegeben“, ist unkündbar. Anders sieht es bei Beziehungen unter Peers aus. Hier konzentriert sich die Ko-Konstruktion und die Ko-Regulation auf die Herstellung und Pflege von Beziehungen, sie sind also nicht Mittel, sondern Zielpunkt von „Entwicklungsarbeit“.

Die sozialhistorischen Veränderungen des Eltern-Kind-Verhältnisses machen aber sichtbar, daß die Eltern-Kind-Beziehung Merkmale von „Freundschaftsbeziehungen“ bekommen kann. Dabei gewinnt die „Beziehungsarbeit“ auch in diesem Beziehungstyp an Gewicht, sie wird stärker zu einer bewußten Lei-

stung und „Gabe“, die aber auch vorenthalten oder abgewiesen werden kann. Trotz dieser Relativierung bleiben aber die Grundzüge der obigen latenten Ziele in verschiedenen Beziehungsformen erhalten.

Die Beziehungsdynamik zwischen Eltern und Kindern variiert aber entscheidend mit dem Entwicklungsstand des Kindes, so daß wir bei einer Aufschlüsselung der Entwicklungsprozesse in der Adoleszenz sowohl auf die *Dynamik des familiären Systems* als auch auf die *altersspezifische Dynamik der Persönlichkeit des Jugendlichen* achten müssen (STORCH, 1994). Was wir alltäglich beobachten, ergibt sich aus der Verschränkung dieser beiden sich entwickelnden dynamischen Systeme.

Schließlich läßt eine strukturelle Verankerung von Beziehungstypen auch *interindividuelle*, vielleicht sogar *interkulturelle* Unterschiede erkennen und etwa Familien unterscheiden, die sich stärker auf das „Freundschaftsmuster“ zubewegen oder alte Modelle des autoritären Umganges pflegen. Auch Freundschaftsbeziehungen können egalitär im Sinne des strukturell geforderten Gleichgewichtes sein oder aber als Ausbeutungsverhältnis charakterisiert werden. Interkulturelle Unterschiede drängen sich beim Vergleich amerikanischer und europäischer Beziehungstypen auf. Es könnte sein, daß in der hochmobilen amerikanischen Gesellschaft den Peer-Beziehungen und der Fähigkeit, schnell, aber auch unverbindlich soziale Kontakte zu knüpfen, eine größere Bedeutung zukommt als in den stabileren europäischen Gemeinschaften. Der Boom in der Peer-group-Forschung in Amerika, der in Europa so nicht zu beobachten ist, könnte diesen Sachverhalt spiegeln.

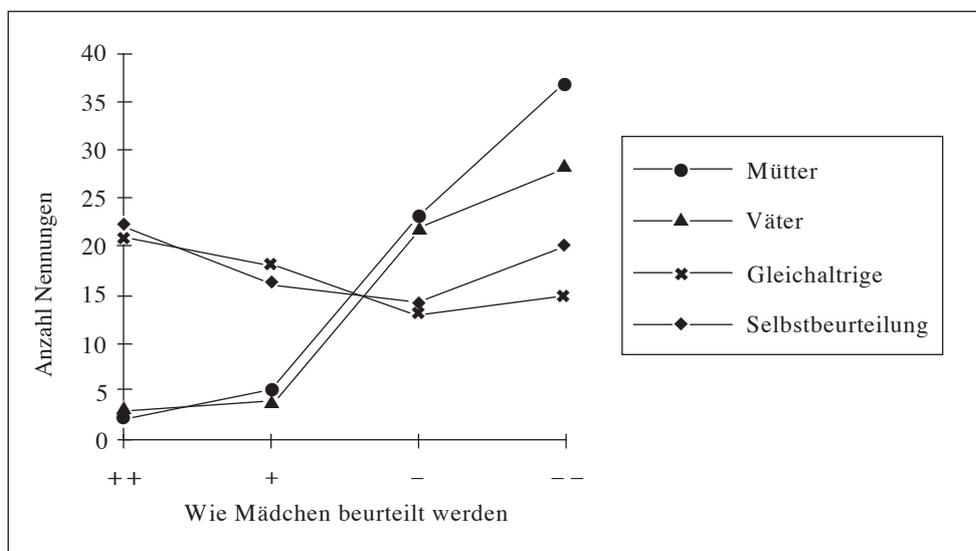
Die unterschiedlichen Erwartungshaltungen im Eltern-Kind-Verhältnis und unter Gleichaltrigen kommt sehr deutlich in der Wahrnehmung von positiven oder negativen Reaktionen zum Ausdruck, die auf die Frage „Was hat Dein Vater (Deine Mutter, Deine Freunde) zu Dir in der letzten Zeit häufig gesagt?“ erfolgt sind. Jugendliche sollten diese Frage durch Ergänzung der Sätze „Ich bin...; Ich bin nicht...; Ich sollte...; Ich sollte nicht...“ beantworten.

In einer ersten deutschen Studie (FEND, 1994, S. 61 ff.) kamen im Eltern-Kind-Verhältnis besonders Ansprüche in negativen Formulierungen zum Vorschein. In einer Schweizer Replikation war das Verhältnis etwas ausgeglichener, aber immer noch sehr deutlich unterschiedlich. In den Wahrnehmungen der Freundes-Reaktionen hielten sich positive und negative Aussagen etwa die Waage; sie näherten sich den Selbsteinschätzungen stärker an. Jugendliche kritisierten sich selber ungefähr so häufig wie sie auch von Gleichaltrigen kritisiert werden. Der *Entwicklungsanspruch*, wenn er in der Intensität wahrgenommener „Kritik“ gemessen wird, ist also im Eltern-Kind-Verhältnis deutlich ausgeprägter.

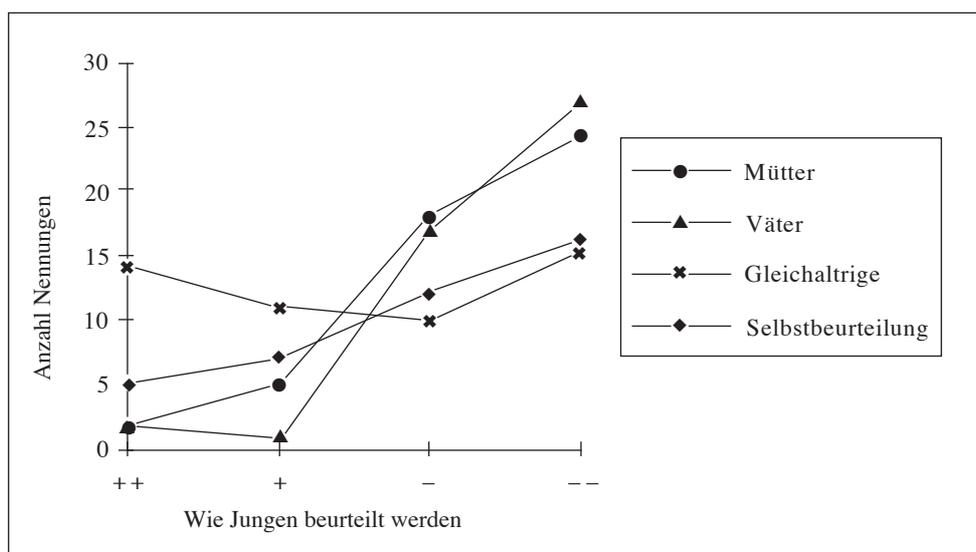
Diese Strukturanalysen des Eltern-Kind-Verhältnisses und der Peer-Beziehungen sollen die folgende empirische Aufklärung der Entwicklung sozialer Beziehungen von der Kindheit in die Adoleszenz leiten. Sie können helfen, die phänomenale Vielfalt zu ordnen und zu idealtypischen Konstellationen zu bündeln.

Abb. 1.3: Wahrgenommene Beurteilung durch verschiedene Bezugspersonen bei Jungen und Mädchen

Mädchen:



Jungen:



Quelle: (FELIX, FIGI & WILDERMUTH, 1991, S. 53 und 54)

Eine zusätzliche Perspektive ist dabei aber unerlässlich. Wenn wir den *Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz* im Auge haben, dann steht ein *Entwicklungsphänomen* im Mittelpunkt. Es bedeutet, daß Beziehungen sich im Laufe der Lebensgeschichte verändern und möglicherweise sich erst im Jugendalter auf die oben beschriebenen Beziehungsmuster zwischen Eltern und Kindern sowie zwischen Peers hin entwickeln. Beziehungstypen sind nicht ausschließlich situativ, etwa durch einen sozialhistorisch beschreibbaren Kontext determiniert. Sie sind vielmehr auch im „humanen System“ verankert, sie entspringen den (endogenen) Bedürfnissen nach Autonomie und Bindung sowie den altersspezifischen Interaktionskompetenzen. Wie sich dieser Entwicklungsprozeß im Bereich sozialer Beziehungen (Eltern-Kind-Beziehungen und Freundschaften), und hier besonders am Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz, unter modernen Lebensbedingungen gestaltet, soll im folgenden näher analysiert werden.

### Handlungsebene und Strukturebenen: Eltern-Kind und Peer-Beziehungen als Entwicklungskontexte

Nachdem die strukturellen Grundzüge von Eltern-Kind-Beziehungen und von Peer-Beziehungen geklärt sind, ist wieder ein Rückgang auf die „Handlungsebene“ nützlich, um das Problem anzugehen, wie Handlungsebene und Strukturebenen zusammenhängen könnten. Zur Erinnerung: Unter Handlungsebene bzw. Ereignisebene verstehen wir die alltäglichen ko-konstruktiven und ko-regulativen Aktivitäten von Eltern und Kindern bzw. von Freunden und Kameraden. Von dieser Ebene werden wir auch in den empirischen Studien ausgehen. Sie wird aber von der latenten Ebene der Beziehungsstrukturen mitreguliert, die Ziele, Handlungsmöglichkeiten und Handlungsgrenzen, Kosten und Nutzen bestimmter Handlungen vorgeben. Beziehungsstrukturen sind relativ stabile Wahrnehmungsmuster, emotionale Bindungen – Gefühle von Distanz und Nähe –, die die latenten Erwartungshaltungen bestimmen und damit das Kommunikationsverhalten mitregulieren. Wenn ich von jemandem weiß, daß seine latente Haltung mir gegenüber Abneigung ist, dann nehme ich auch an, daß die Handlungsebene und die Interpretation der verschiedenen Ereignisse davon beeinflusst sein wird.

Andererseits „lagern“ sich Handlungen und Ereignisse über Lernprozesse und psychodynamische Vorgänge in psychischen Strukturen ab. Über ihre kognitive und emotive Verarbeitung können sie sich im Laufe der Zeit zu Beziehungsstrukturen und zu allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen, wie etwa zur generalisierten Selbstwertschätzung, „chronifizieren“. Solche „Ablagerungsprozesse“ werden in der psychologischen Forschung Lernprozesse genannt. Um sie zu verstehen, bedarf es lerntheoretischer und persönlichkeitstheoreti-

scher Konzepte, etwa psychoanalytischer oder personologischer Art (FEND, 1994; STERN, 1918). Den „Wirkungsketten“ von Handlungen zu psychischen Dispositionen wollen wir in dieser Arbeit empirisch nachgehen, wenn systematisch unterschieden wird zwischen:

- Handlungs- und Ereignisebenen,
- Wahrnehmungsebenen,
- emotionalen Beziehungsebenen und
- generalisierten Persönlichkeitsstrukturen.

Wir müssen dabei aber wieder daran erinnern, daß Beziehungen zwischen diesen Ebenen im Humanbereich nicht ausschließlich „naturwüchsig“ ablaufen, also schlicht „*geschehen*“, sondern häufig gezielt *angestrebt* werden. Am sichtbarsten ist dies in der Eltern-Kind-Beziehung, in der Eltern sich oft bewußt bemühen, ihren Kindern „etwas fürs Leben mitzugeben“, psychische Strukturbildungen damit gezielt anstreben. Dies kommt auch in der gängigen Erziehungsdefinition gut zum Ausdruck, wenn sie als soziale Interaktion (Handlungsebene) beschrieben wird, die auf die dauerhafte Förderung psychischer Dispositionen (Strukturebene) intentional ausgerichtet ist. „Erziehung“ ist jedoch nicht auf rationales Ziel-Mittel-Handeln reduzierbar. Es steht vielmehr in vielfachen „Verstrickungen“ mit der Funktionsweise des familiären Systems, den Einflüssen anderer Kontexte und dem System der sich entwickelnden Persönlichkeit der Kinder.

Aber auch Peer-Interaktionen können solche „Strukturbildungsabsichten“ zugrunde liegen, wenn jemand über Handlungen und Kommunikationsformen bestrebt ist, die dauerhafte Zuneigung (Beziehungsebene) eines anderen zu gewinnen.

Der „absichtliche“ Teil des Verhältnisses von Oberflächenebene und Tiefenebene ist jedoch in Wirkungsmechanismen eingebettet, die Eltern und Kindern nicht immer bewußt und die deshalb von ihnen schwer kontrollierbar sind. Ihnen soll hier u.a. nachgegangen werden. „Erziehung“ in der Familie läßt sich also nicht aseptisch als ein rationales Ziel-Mittel-Kalkül herausoperieren. Die guten Absichten der Eltern zu kennen und ihre „Erziehungsmittel“ zu beschreiben genügt nicht, um das komplexe Geschehen in Familien und die faktischen „Erziehungswirkungen“ des Elternhauses zu verstehen.

Die Hauptperspektive der folgenden Analysen der Eltern-Kind-Beziehungen und der Peer-Beziehungen wird die sein, diese Beziehungskonstellationen jeweils als *Lernkontexte* zu verstehen, in denen zentrale Erfahrungen für die Humanentwicklung gemacht werden. In ihnen findet einmal „*Beziehungslernen*“ statt, also das Lernen von Beziehungsaufnahme, Beziehungspflege, aber auch von Beziehungsbeendigung. Zum anderen sind diese Kontexte auch

immer *Kontexte der Selbst-Erfahrung*, in denen Lernprozesse über sich als Person möglich sind. Damit tragen Beziehungskontexte zentral zur Persönlichkeitsentwicklung bei. So können die ko-konstruktiven Prozesse, die zwischen Eltern und Kindern stattfinden, zur Identitätsarbeit der letzteren beitragen, sie können „definieren“ helfen, was man kann und beruflich werden möchte, was man ist und gerne wäre. Auch die unzähligen Telefonanrufe zwischen Freunden und Freundinnen können als ko-konstruktive Tätigkeit zur Validierung der jeweiligen Weltsicht und Selbsteinschätzung und damit zu grundlegenden psychischen Strukturbildungen beitragen.

Auf diesem Hintergrund soll im folgenden der Versuch einer empirischen Analyse der Veränderung sozialer Beziehungen in der Adoleszenz und ihrer Folgen analysiert werden. Er schärft die Erwartungsbildung in mehrfacher Hinsicht.

1. Ausgehend von der Alltagsebene müßten wir im Eltern-Kind-Verhältnis eine große Vielfalt von Konflikten und Beziehungsformen erwarten.
2. Die Handlungsebene müßte in einem Zusammenhang mit der Beziehungsebene stehen, d.h. ein konflikthafte Alltagsgeschehen müßte die Beziehungsqualität zwischen Eltern und Kindern beeinträchtigen.
3. Aufgrund der „Elternpflichten“ müßten sich Konflikte im Leistungsreich, Nichterfüllung von Idealkind-Erwartungen besonders negativ auswirken.
4. Belastete und „mühsame“ Beziehungskonstellationen müßten auch zu Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung führen: zu Folgen im Einverständnis einer Person mit sich selber und zur Suche nach alternativen Quellen der sozialen Geborgenheit und Akzeptanz, etwa bei Gleichaltrigen.

Ob dem so ist, soll im folgenden untersucht werden. Vor jeder inhaltlichen Darstellung ist aber eine Erläuterung der Datenbasis unerlässlich.

## 2. Sich der Wirklichkeit stellen: Was man auf der Basis von über 1000 Entwicklungsgeschichten und hunderten von Familieninformationen sagen kann

In zwei Untersuchungswellen haben wir versucht – der Plural an dieser und an anderer Stelle steht für die Arbeit einer Forschergruppe –, die Bewältigung und Verarbeitung schulischer Ansprüche und Lernangebote für die genannte Altersphase zu beschreiben und differentielle Bewältigungsstrategien zu erklären. Die ersten Erhebungen waren in Deutschland lokalisiert, die zweiten in der Schweiz. Im ersten Fall stehen aufwendige Längsschnittserhebungen im Mittelpunkt, die von 1979 bis 1983 jährlich durchgeführt wurden. Im zweiten Fall liegen Replikationen der wichtigsten Daten für die Schweiz vor, die auf Querschnittserhebungen im Jahre 1990 (N = 547) und 1992 (N = 698) aufbauen.<sup>9</sup>

### 2.1 Die Stichprobe des Konstanzer Längsschnitts

Um Entwicklungsprozesse von der Kindheit bis zur Adoleszenz in universaler und differentieller Perspektive untersuchen zu können, war eine genügend große und repräsentative Stichprobe erforderlich. Sie sollte es ermöglichen, Mädchen und Jungen noch am Ende der Kindheit zu erreichen und sie bis zur mittleren Adoleszenz zu begleiten.

#### Die Altersspanne der Stichprobe

Heute ist es im amerikanischen Forschungsbereich üblich geworden, das gesamte zweite Lebensjahrzehnt und einige Jahre über das 20. Lebensjahr hinaus als Gegenstand der Adoleszenzforschung zu betrachten (ELLIOTT & FELDMAN, 1990, S. 1). Ferner hat sich eingebürgert, die Zeit von 10 bis 14 Jahren als *Frühadoleszenz*, die Zeit von 15 bis 17 als *mittlere Adoleszenz* und die Phase von 18 bis 25 als *Spätadoleszenz* zu bezeichnen (ELLIOTT & FELDMAN, 1990, S. 2). Dies ist für europäische Begriffe in zwei Aspekten

---

<sup>9</sup> Die folgende Stichprobenbeschreibung ist weitgehend identisch mit jener in der Arbeit „Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie“. Um eine unabhängige Lektüre zu ermöglichen, sind auch hier die wesentlichen Daten zu den Stichproben angeführt.

ungewöhnlich. Wir sind erstens nicht gewohnt, die Adoleszenz so früh anzusetzen. Zweitens ist in europäischen Entwicklungspsychologien die Einteilung der Lebensphasen für Jungen und Mädchen getrennt vorgenommen worden, da Mädchen am Beginn der Adoleszenz einen Entwicklungsvorsprung des Wachstums von etwa einem bis ca. zwei Jahren haben. Letzteres betonen natürlich auch alle amerikanischen Publikationen.

Angesichts der *epochal immer früher einsetzenden körperlichen Entwicklung* erscheint aber der angegebene Zeitraum, erfaßt man die *ersten* in der Entwicklung und die *letzten*, realistisch und im großen und ganzen sinnvoll.

Wir haben unsere Untersuchung mit Kindern in der 6. Klasse begonnen und die Erhebungen gegen Ende dieses Schuljahres durchgeführt. Damit haben wir viele Schüler erfaßt, die von der körperlichen Entwicklung her fast noch Kinder waren, zum andern Teil wurden aber auch solche einbezogen, die schon weit entwickelt waren. Etwa 25 % der Schülerinnen und Schüler in der 6. Schulstufe waren zum Erhebungszeitpunkt noch nicht zwölf Jahre alt, etwa 45 % waren schon volle zwölf Jahre oder im 13. Lebensjahr, ca. 25 % hatten das 13. Lebensjahr schon vollendet und ca. 5 % waren sogar schon 14 Jahre alt.

Diese Kinder/Jugendlichen konnten wir jährlich bis zur 10. Schulstufe testen und befragen. Dementsprechend waren am Schluß etwa 4 % schon 18 Jahre alt, 25 % waren 17 Jahre alt, 45 % 16 Jahre alt und 25 % erst 15 (FEND, 1990, S. 275). Somit erfaßt der Längsschnitt die Altersspanne von 11 bis 18 Jahren (FEND, 1990, S. 276). Die Erhebungen bei ca. 2000 Kindern und Jugendlichen wurden von 1979 bis 1983 jährlich klassenweise durchgeführt, beginnend mit der 6. Schulstufe und endend mit der 10. Stufe.

## Regionale, sozialstrukturelle und familiäre Merkmale der Stichprobe

Um die gesamte Bandbreite interindividueller Unterschiede und um Kontextmerkmale (Region, Schulform, Schicht, Merkmale der sozialen Nahwelt) berücksichtigen zu können, haben wir eine große Stichprobe gewählt. So wollten wir das Aufwachsen in ländlichen und städtischen Regionen systematisch berücksichtigen. Um dies in einem ökologisch typischen, aber homogenen Gebiet tun zu können, haben wir uns um eine Vollerhebung eines ganzen Jahrganges in einer ländlichen Region und um ganze Bezirke einer Großstadt bemüht. Dies ist uns in der buchstäblichen Mitte des damaligen Deutschlands, in *Hessen*, gelungen. So umfaßt die Stichprobe des Konstanzer Jugendlängsschnitts in allen fünf Erhebungsjahren zwei spezifische Regionen in Hessen: einmal Stadtteile von *Frankfurt* (Bockenheim, Westend und Nordweststadt), zum anderen ein sehr ländlich geprägtes Gebiet in *Odenwald* (den gesamten Odenwaldkreis sowie den östlichen Teil des Landkreises Bergstraße). In die-

sen ländlichen Gebieten Südhessens gibt es keine Städte mit mehr als 20 000 Einwohnern; der Anteil von Landwirten der Erwerbsbevölkerung liegt in dieser Region Hessens bei ca. 4 %.

In Frankfurt wurden zwei aneinandergrenzende Stadtbezirke zwischen City und Universität ausgewählt, nämlich Bockenheim und Westend. Da in beiden Stadtbezirken keine integrierte Gesamtschule angesiedelt ist, wurden ersatzweise zwei Gesamtschulen der Frankfurter Nordweststadt in die Studie einbezogen.

Die Nordweststadt, als neugebaute Trabantenstadt nahe der nördlichen Stadtgrenze Frankfurts, hat eine Sozialstruktur mit hohem Anteil an Facharbeiterfamilien sowie Familien, welche eher der unteren Mittelschicht zuzuordnen sind.

Frankfurt weist insgesamt, wie auch in bezug auf die berücksichtigten Stadtteile, einen geringeren Anteil an Facharbeitern auf als andere vergleichbare Großstädte. Charakteristisch für die Innenstadtbereiche sind Berufe, die dem Dienstleistungssektor zuzuordnen sind; größere Produktionsbetriebe befinden sich in den von uns berücksichtigten Stadtbezirken nur in geringem Umfang. Die soziale Zusammensetzung der befragten Schüler entspricht in einigen wichtigen Merkmalen der entsprechenden Verteilung in Hessen insgesamt. Allerdings sind die integrierten Gesamtschulen deutlich überrepräsentiert. Umgekehrt sind Arbeiterkinder offenbar unterrepräsentiert.

Unsere Stichprobe berücksichtigte nur solche Familien, welche mindestens ein Kind im Alter von 12 – 16 Jahren haben, das eine allgemeinbildende Schule zwischen der 6. und 9. (bzw. 10.) Klassenstufe besuchte. Dieses Auswahlprinzip impliziert, daß von vornherein alle Sonderschüler ausgeklammert wurden, ebenso Jugendliche, welche trotz der Schulpflicht keine allgemeinbildende Schule besuchten (letztere zahlenmäßig kleine Gruppe umfaßt insbesondere ausländische Jugendliche).

Väter und Mütter, welche nur Kleinkinder haben, sind naturgemäß in unserer Stichprobe nicht berücksichtigt. Die Mütter der von uns befragten Kinder sind typischerweise 36 – 40 Jahre alt, die Väter 41 – 50. Ca. 76 % aller erfaßten Jugendlichen leben mit beiden Elternteilen zusammen. In ca. 12 % ist die Mutter alleinerziehend. Der Anteil an jugendlichen Ausländern beträgt 8.4 %. 14.3 % der Eltern sind geschieden (FEND, 1990, S. 278).

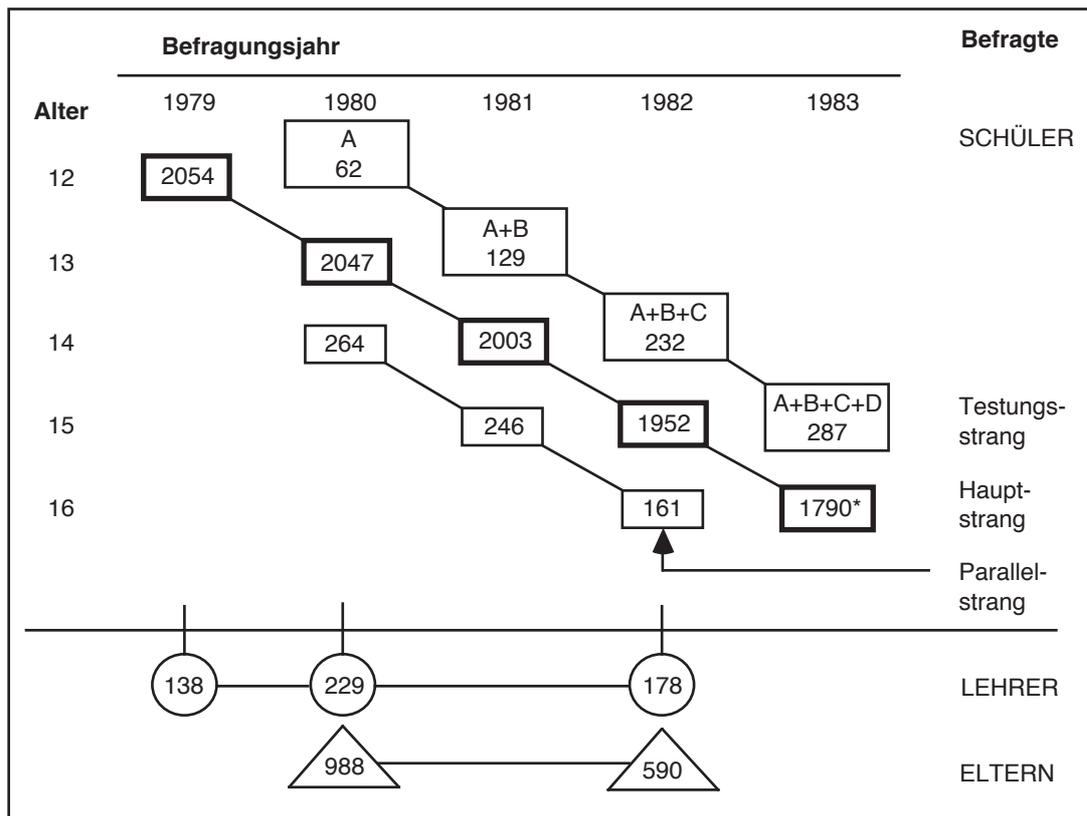
## Verluste und Gewinne bei den jährlichen Erhebungen

Jede Längsschnittstudie ist mit dem Problem der Ausfälle konfrontiert. Trotz intensiver Feldpflege (jährliche Berichte an Schulen und Eltern, Vorträge, Weihnachtsgrüße) ließen sie sich auch bei unserer Studie nicht vermeiden.

Wir haben es aber als Erfolg der großen Anstrengung gewertet, daß zumindest keine Schule oder Schulklasse gänzlich ausgefallen ist.

Über die Stichprobengrößen der jährlichen *Querschnitte* gibt Abb. 2.1 Auskunft.

Abb. 2.1: Design der Studie „Entwicklung im Jugendalter“



Die Zahlen geben den kompletten Stichprobenumfang pro Jahr an.

\* davon: 128 Schulabgänger/Berufsanfänger (in der Regel Lehrlinge)  
112 Abgänger in Schulen (in der Regel Berufsfachschulen)  
1550 Real-, Gymnasial- und Gesamtschüler

Da jeweils komplette Jahrgangsstufen erfaßt wurden, unterscheiden sich die jährlichen Zahlen der Schüler im Hauptstrang nur wenig. Gleichwohl überschneiden sich die realisierten Stichproben aufeinanderfolgender Erhebungen nicht vollständig, da:

- Schüler nicht in jedem Jahr an der Befragung teilnahmen (z. B. wegen Krankheit fehlten);
- manche Schüler nicht in die nächste Klassenstufe versetzt wurden und damit aus der untersuchten Jahrgangsstufe ausschieden;

- bisher noch nicht befragte Schüler aus der nächsten Klassenstufe hinzukamen, die nicht versetzt worden waren;
- Schüler durch Schulwechsel (z. B. wegen Umzugs der Eltern) verloren gingen oder neu in die Stichprobe hinzukamen.

Einem jährlichen „Verlust“ von ca. 250 Schülern (ca. 14 %) stand ein ebenso großer „Gewinn“ gegenüber.

Fast alle Hauptschüler verließen nach der 9. Klassenstufe die Schule; ein Teil von ihnen konnte mit einem speziell auf sie zugeschnittenen Fragebogen, der insbesondere Fragen zum Übergang in Ausbildung und Beruf enthielt, auch 1983 befragt werden. Die folgende Tabelle 2.1 gibt einen Überblick über die Entwicklung der Panel-Stichprobe insgesamt und getrennt nach Schulformen.

Tab. 2.1: Entwicklung der Panel-Stichprobe (nach Schulform 1980)

| Teilnahme im Jahr:       | Total:    | Nach Schulform:   |            |           |                      |
|--------------------------|-----------|---|------------|-----------|----------------------|
|                          |           | (Absolut und %-Anteil vom Vorjahr)                        |            |           |                      |
|                          |           | Hauptschule   | Realschule | Gymnasium | Integr. Gesamtschule |
| 1979                     | 1848*     | teilweise Förderstufe, deshalb nicht getrennt darstellbar |            |           |                      |
| 1979+1980                | 1574 85 % | 296   | 400        | 324       | 554                  |
| 1979+1980+1981           | 1316 84 % | 249 84 %  | 331 83 %   | 268 83 %  | 468 84 %             |
| 1979+1980+1981+1982      | 1072 81 % | 191 77 %  | 272 82 %   | 229 85 %  | 380 81 %             |
| 1979+1980+1981+1982+1983 | 851 79 %  | 95 50 %   | 239 88 %   | 203 89 %  | 314 83 %             |

\* Zwei Gesamtschulen aus einem anderen Landkreis wurden ab 1980 nicht mehr weiter berücksichtigt, um die Analyse auf einen kompletten Landkreis zu beschränken. Sie wurden deshalb auch nicht in die Berechnungen der Ausfallanalysen einbezogen.

Die jährlichen Gewinne und Verluste erlauben es auch, mit verschiedenen Filtern zu rechnen.

1. Die repräsentativsten Einblicke in die Verhältnisse eines Jahrganges geben jeweils die gesamten Querschnitte von Schulstufe zu Schulstufe. Damit ist bei längsschnittlichen Analysen der Nachteil verbunden, daß wir Schüler einschließen, die einmal teilgenommen haben und dann wieder ausgeschieden sind. Wir haben somit nicht immer dieselben Jugendlichen in der Analyse, wenn wir nach Altersjahrgängen aufgliedern. Solche Analysen sind als Ergänzung zu „reinen“ Längsschnittstichproben außerordentlich bedeutsam, da die Ergebnisse durch den Ausfall schwer testbarer Kinder und Jugendlicher verzerrt würden (BATHURST & GOTTFRIED, 1987).
2. Um eine „reine“ Längsschnittsanalyse zu rechnen und möglichst viele Jugendliche einzubeziehen, können wir mit dem Filter „Teilnahme alle 5

Jahre“ rechnen. Dabei erfassen wir aber nur mehr 851 Mädchen und Jungen, die immer bereit waren, teilzunehmen und alle Instrumente bis zum 16. Lebensjahr ausgefüllt haben. Hier fehlen dann für viele Merkmale die Hauptschüler, die aus der Schule abgegangen sind und nur mehr auf unsere kürzere postalische Erhebung reagieren konnten. Der Ausfall in dieser Gruppe ist verständlicherweise größer als bei jenen, die noch im allgemeinbildenden Schulsystem geblieben sind. Damit haben wir es hier mit einer zweifach „geschönten“ Gruppe zu tun: einmal zeichnet sie sich durch eine regelmäßige Teilnahme aus, zum andern umfaßt sie vor allem Schüler höherer Schulformen, die ein 10. Schuljahr im allgemeinbildenden Schulsystem besuchen (dies ist – wie erwähnt – aber nicht bei allen Variablen der Fall: ausgewählte Skalen haben auch die Abgänger aus der Hauptschule in der postalischen Befragung noch beantwortet).

Die längsschnittliche Darstellung schafft aber das Problem unterschiedlicher Stichprobengrößen. Wir werden im folgenden einige Standardlösungen verwenden:

- Wenn der längsschnittliche Charakter nicht im Vordergrund steht und möglichst repräsentative Aussagen über Jahrgänge angestrebt werden, dann werden wir auf die vollen Jahresquerschnitte Bezug nehmen. Diese umfassen zwischen 1790 und 2054 Jugendliche.
- Bei längsschnittlichen Analysen, in denen möglichst alle Schüler beteiligt sein sollten, werden wir Vierjahres-Längsschnitte (1979-1982) zugrunde legen, da viele Hauptschüler nach der 9. Stufe die Schule verlassen haben (N = 1072).
- Bei ausgewählten Merkmalen, die wir auch noch postalisch bei den Schulabgängern erfaßt haben, können wir auf den vollen Fünfjahres-Datensatz (N = 851) zurückgreifen.

Ausfallanalysen haben angesichts dieser Probleme eine große Bedeutung. Wir haben sie deshalb auch extensiv durchgeführt (GSCHING, BRIECHLE & FEND, 1986) und immer wieder ein durchschlagendes Ergebnis gefunden: die Teilnahme an Untersuchungen ist mit einer geringeren Problembelastung der Mädchen und Jungen verbunden.

Die dauerhaften Abgänger aus den Untersuchungen unterscheiden sich von den Teilnehmern, die dabeigeblichen sind, durch folgende Merkmale:

- sie kommen überdurchschnittlich häufig aus Haupt- oder Realschulen,
- sie weisen einen schlechteren Leistungsstand auf,
- Eltern haben seltener weiterführende Bildungsabschlüsse und sind häufiger Arbeiter,
- die Mutter ist häufiger berufstätig,

- es handelt sich verstärkt um Ausländerkinder,
- sie haben mehr Geschwister,
- ihre verbale Intelligenz ist geringer,
- die soziale Problembelastung ist größer,
- die Schulabschlußerwartungen sind niedriger (FEND, 1990, S. 279 ff.).

Dies gilt für alle Stufen der Teilnahme, von der jährlichen Teilnahme bis zur wiederholten. Eine einfache Analogie zur Erfüllung schulischer Aufgaben drängt sich auf: *Schüler, die die Hausaufgaben regelmäßig machen, beteiligen sich gewissenhafter an Untersuchungen wie der vorliegenden.* Ähnliches gilt für die Teilnahme der Eltern an der Untersuchung. *Jene Väter und Mütter, die häufig zu Elternabenden gehen, haben auch bei uns häufiger die ihnen zugeschickten Fragebogen beantwortet.* Dies heißt jedoch nicht, daß wir keine Problemkonstellationen mehr erfaßt hätten. Es bedeutet lediglich, *daß wir durch unsere Erhebungen eher zu Unterschätzungen entsprechender Probleme neigen.* Deshalb sind uns die ergänzenden Querschnittsanalysen sehr wichtig.

Das Hauptinteresse konzentrierte sich auf den Entwicklungsgang der Schüler von der 6. zur 10. Schulstufe. Wie Abb. 2.1 illustriert, wurde dieser sogenannte Hauptstrang durch mehrere andere Untersuchungsteile ergänzt:

- In einem sogenannten *Testungsstrang* sollte erfaßt werden, ob sich die Testwiederholung verzerrend auf die Erfassung von Entwicklungsverläufen in der Adoleszenz auswirkt. Zu diesem Zwecke wurden aus ausgewählten Klassenverbänden in einem ersten Erhebungsjahr lediglich 25 % der Schüler befragt. Diese 25 % wurden mit demselben Instrumentarium jeweils ein Jahr später wieder untersucht. Jedes Jahr wurden aber aus diesen Klassen neue 25 % der Schüler erstmals befragt und dann wieder jährlich getestet. Nach diesem Verfahren hatten wir nach 4 Erhebungsjahren eine Gruppe, die viermal getestet wurde, eine, die dreimal erfaßt wurde, eine, die zweimal und eine, die nur einmal einbezogen wurde.
- Durch einen sogenannten *Epochalstrang* (Parallelstrang) sollte der Frage nachgegangen werden, ob wir es mit ausgefallenen Besonderheiten einer ganz bestimmten Alterskohorte zu tun haben oder ob die Verhältnisse, die wir im Hauptstrang finden, auch in *anderen Jahrgängen* wieder anzutreffen sind. In drei unterschiedlichen Jahren (ungleiche historische Zeitpunkte) konnten wir jeweils Achtkläßler (gleiches Alter) vergleichen. Dasselbe war für Neuntkläßler möglich. Somit konnten wir der oft gehörten Beobachtung nachgehen, daß die „Achtkläßler vom letzten Jahr“ ganz anders waren als des Folgejahres. Wären Jahrgänge so unterschiedlich,

dann müßten wir auch sehr vorsichtig sein, von einem Altersjahrgang auf die Jugendphase hin zu generalisieren.

- Da wir auf die Untersuchung der Bedeutung, die *Eltern* für die Entwicklung ihrer Kinder haben, sehr großen Wert legten, ist ein umfassendes Elterninstrumentarium entwickelt worden, das zweimal eingesetzt wurde, und zwar als die Kinder in der 7. Jahrgangsstufe und in der 9. Klasse waren. Das erste Mal nahmen ca. 1 000 Eltern teil, das zweite Mal ca. 600.
- Die Erfassung des schulischen Kontextes der Entwicklung repräsentiert eine alte Forschungstradition der Konstanzer Schuluntersuchungen, die sich ausführlich mit der Frage „erzieherischer Wirkungen“ von Bildungseinrichtungen beschäftigt haben (FEND et al., 1976, FEND; 1982). Dieser Thematik sind wir häufig über Wahrnehmungen des schulischen Handlungsfeldes durch Schüler nachgegangen. Um diese Perzeptionen auf ihre Validität und auf ihre möglichen Ursprünge hin zu untersuchen, wurden *Lehrer* mehrmals zu den erzieherischen Verhältnissen in den von uns untersuchten Schulklassen befragt.

Das standardisierte Instrumentarium, das den Kern des Konstanzer Längsschnitts bildet, wurde jährlich durch *offene* und *qualitative* Erhebungsverfahren gestützt und begleitet. Neben nicht-standardisierten und narrativen *Interviews* ließen wir mehrfach *Aufsätze* zu ausgewählten Themen schreiben und *Satzergänzungstests* vornehmen. In der Endphase des Projektes wurden mit Zustimmung von Eltern gezielt *Fallstudien* eingeleitet. Bei 6 Familien hatten wir die Möglichkeit, über 4 bis 8 Stunden mit allen Familienmitgliedern Interviews durchzuführen, *Interaktionsspiele* zu veranstalten und *Videoaufnahmen* zu machen (RETZER, 1993).

## 2.2 Die Schweizer Vergleichsstudien

In unmittelbarer Fortführung der Konstanzer Arbeiten wurden ab dem Jahre 1988 Vergleichsuntersuchungen in der Schweiz initiiert. Mehrere qualitative Studien über Tagebücher, Jugendgedichte usw. gingen zwei größeren quantitativ ausgerichteten Teilreplikationen des Konstanzer Längsschnitts voran. Sie sollten Kulturvergleiche ermöglichen, um zu überprüfen, ob etwa die altersbezogenen Entwicklungen der Lernmotivation universal auftreten oder aber von den nationalen Besonderheiten eines Bildungssystems abhängen.

## Zürcher Replikationsstudie I

Die erste Replikationsstudie wurde im Sommer 1990 bei 583 Schülern der 9. Schulstufe in allen Schulformen und in mehreren deutschsprachigen Schweizer Kantonen realisiert.

Tab. 2.2 gibt eine kurze Stichprobenbeschreibung nach Schulformen, Geschlecht und Schicht der beteiligten Jugendlichen.

Tab. 2.2: Die erste Zürcher Replikationsstudie – soziodemographische Beschreibung der Stichprobe

|  | <i>N</i> | <i>%</i> |
|--|----------|----------|
| <i>Schultyp:</i>   |          |          |
| Oberschule, Realschule<br>(vergleichbar mit der deutschen<br>Hauptschule)    | 206      | 37.5     |
| Sekundarschule (etwas höhere Anfor-<br>derungen als die deutsche Realschule) | 125      | 22.7     |
| Mittelschule (vergleichbar mit dem<br>deutschen Gymnasium)                   | 173      | 31.5     |
| AVO <sup>10</sup> (vergleichbar mit der deutschen<br>Gesamtschule)           | 46       | 8.4      |
| <i>Geschlecht:</i>   |          |          |
| weiblich   | 287      | 49.3     |
| männlich   | 295      | 50.7     |
| <i>Schichtzugehörigkeit:</i>   |          |          |
| Oberschicht (1-2)  | 126      | 23.6     |
| Mittelschicht (3-4)  | 255      | 47.7     |
| Grundschicht (5-7)   | 154      | 28.8     |
| <i>Staatsangehörigkeit:</i>  |          |          |
| Schweizer  | 442      | 77.0     |
| Ausländer  | 132      | 23.0     |

Beim Vergleich der deutschen mit den Schweizer Daten ist immer zu beachten, daß es unter letzteren 23 % Ausländerkinder gibt. Ferner sind Besonderheiten des Schulsystems zu berücksichtigen. Im groben ist, wie oben erwähnt,

<sup>10</sup> AVO: Abteilungsübergreifende Versuche an der Oberstufe der Zürcher Volksschule

auch die Sekundarstufe in der Schweiz in drei Niveaus gegliedert.<sup>11</sup> Das einfachste umfaßt die Oberschulen (im Schuljahr 1990 3.3 % des Altersjahrganges im Kanton Zürich) und die Realschulen (im Jahre 1990 30.7 % eines Altersjahrganges im Kanton Zürich). Die Sekundarschulen repräsentieren ein mittleres Anforderungsniveau und machten 1990 36.9 % eines Altersjahrganges aus, die Mittelschüler (Gymnasiasten) 24.7 %. Gesamtschüler fanden sich zu 4.3 %. All dies ist ohne die knapp 2 % Sonderklassenschüler gerechnet. Der Ausländeranteil an den Schülern der Sekundarstufe I betrug 1990 im Kanton Zürich 22.5 %.

## Zürcher Replikationsstudie II

Die zweite Replikationsstudie im Sommer 1992 war stärker als quasiexperimentelles Design angelegt, um die Bedeutung der Faktoren Schulstufe, Schulform und Geschlecht zu überprüfen. 698 Schüler der 7. und 9. Schulstufe aus zwei Niveaus (einfaches Niveau: Realschule, höchstes Niveau: Mittelschule) konnten untersucht werden.

Ihre Verteilung nach den Untergruppen gibt Tab. 2.3 wieder.

Tab. 2.3: Stichprobe der zweiten Zürcher Replikationsstudie

| Besetzungen der Untergruppen          |          |          |
|---------------------------------------|----------|----------|
|                                       | 7. Stufe | 9. Stufe |
| <i>Mädchen</i>                        |          |          |
| Realschule<br>(deutsche Hauptschule)  | 98       | 64       |
| Mittelschule<br>(deutsches Gymnasium) | 77       | 87       |
| <i>Jungen</i>                         |          |          |
| Realschule<br>(deutsche Hauptschule)  | 121      | 78       |
| Mittelschule<br>(deutsches Gymnasium) | 82       | 89       |

In dieser Stichprobe sind insgesamt 19 % Ausländerkinder enthalten. In Realschulen sind es 26.1 %, in den Gymnasien 11.4 %.

<sup>11</sup> Die folgenden Daten beziehen sich alle auf die 9. Schulstufe. Quelle: Bildungsstatistisches Jahrbuch 1992. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Hrsg. von der Pädagogischen Abteilung/Bildungsstatistik, S. 60.

Wir konnten in dieser Untersuchung auch eine Altersverteilung simulieren und damit mit Einschränkungen „Entwicklungen“ analysieren. Wie Tab. 2.4 zeigt, sind 13- bis 16jährige Schüler vertreten.

Tab. 2.4: Altersverteilung der zweiten Zürcher Replikationsstudie

|                          | 16 Jahre | 15 Jahre | 14 Jahre | 13 Jahre | 12 Jahre |
|--------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <i>7. Stufe/weiblich</i> |          |          |          |          |          |
| N = 175                  | 0        | 6        | 37       | 130      | 2        |
| %                        | 0.0      | 3.4      | 21.1     | 74.3     | 1.1      |
| <i>7. Stufe/männlich</i> |          |          |          |          |          |
| N = 203                  | 1        | 9        | 55       | 135      | 2        |
| %                        | 0.5      | 4.5      | 27.2     | 66.8     | 1.0      |
| <i>9. Stufe/weiblich</i> |          |          |          |          |          |
| N = 151                  | 41       | 108      | 2        | 0        | 0        |
| %                        | 27.2     | 71.5     | 1.3      | 0.0      | 0.0      |
| <i>9. Stufe/männlich</i> |          |          |          |          |          |
| N = 167                  | 65       | 101      | 1        | 0        | 0        |
| %                        | 38.9     | 60.5     | 0.6      | 0.0      | 0.0      |
| <i>weiblich</i>          |          |          |          |          |          |
| N = 326                  | 41       | 114      | 39       | 130      | 2        |
| %                        | 12.6     | 35.0     | 12.0     | 39.9     | 0.6      |
| <i>männlich</i>          |          |          |          |          |          |
| N = 370                  | 66       | 110      | 56       | 135      | 2        |
| %                        | 17.9     | 29.8     | 15.2     | 36.6     | 0.5      |

### Zürcher Replikationsstudie III

Die letzte Replikation der deutschen Studien konnte im Jahre 1995 durchgeführt werden. Sie stand im Rahmen einer internationalen Studie (Österreich, Belgien, Ungarn, Italien, Holland, Norwegen, USA, Schweiz), die Indikatoren für fachübergreifende Wirkungen entwickeln sollte (Cross-Curricular-Competencies). Dabei wurden die Kerninstrumente des Konstanzer Längsschnittes und der vorangegangenen Schweizer Replikationen eingesetzt. An der Studie beteiligten sich die Kantone Schwyz und Zürich.

Für den Kanton Zürich kam dabei eine Stichprobe zustande, die durch die geschichtete Zufallsauswahl und mit ca. 6.5 % der Grundgesamtheit als im strengen Sinne repräsentativ gelten kann. Im Kanton Schwyz wurde mittels eines weniger aufwendigen Verfahrens eine charakteristische, jedoch nicht repräsentative Auswahl von Schulen und Klassen getroffen, welche die Grundgesamtheit, d.h. alle Schwyzer Jugendlichen im betreffenden Jahrgang der

regulären Sekundarstufe I, entlang der wichtigsten Merkmale gut abbilden sollte.

Die Befragung erfolgte in den Monaten Januar und Februar 1995 durch angehende Lehrerinnen und Lehrer am Lehrer/innenseminar Rickenbach (SZ) sowie durch Studierende im Fachbereich Pädagogische Psychologie I an der Universität Zürich.

Gesamthaft nahmen 908 Jugendliche in 48 Klassen an insgesamt 37 Schulen an der Befragung teil. Im Kanton Schwyz berücksichtigte die Stichprobe 264 Jugendliche in 14 Klassen, im Kanton Zürich 644 Jugendliche in 34 Klassen. Die Vertretung der verschiedenen Schultypen in den zwei Kantonen geht aus Tabelle 2.5 hervor.

Tab. 2.5: Anzahl Klassen nach Kanton und Schultyp

|                | Zürich | Schwyz | Total |
|----------------|--------|--------|-------|
| Realschule     | 10*    | 4      | 14    |
| Sekundarschule | 15     | 8      | 23    |
| Gymnasium      | 9      | 2      | 11    |
|                | 34     | 14     | 48    |

\* einschließlich dreier gemischter Ober-/Realschulklassen im Kanton Zürich

Tab. 2.6: Anzahl Jugendliche nach Kanton, Schultyp und Geschlecht

|                | Zürich<br>N = 644 |      | Schwyz<br>N = 264 |     | Total |
|----------------|-------------------|------|-------------------|-----|-------|
|                | w                 | m    | w                 | m   |       |
| Realschule     | 97*               | 90** | 33                | 41  | 261   |
| Sekundarschule | 146               | 123  | 78                | 68  | 415   |
| Gymnasium      | 104               | 84   | 31                | 13  | 232   |
| Total          | 347               | 297  | 142               | 122 | 908   |

\* hiervon 13 weibliche Jugendliche in der Oberschule des Kantons Zürich

\*\* hiervon 14 männliche Jugendliche in der Oberschule des Kantons Zürich

Es wurden die regulären Volksschulabteilungen der Sekundarstufe I (d.h. ohne AVO- und Sonderklassen), sowie verschiedene Typen von Gymnasien berücksichtigt. Im Hinblick auf die Vergleichbarkeit mit den Schwyzer Verhältnissen erfolgte in der Datenanalyse eine Zusammenlegung der im Kanton

Zürich einbezogenen Oberschul- mit den Realschulklassen (fortan als „Realschule“ bzw. „Realschulklassen“ bezeichnet). Tabelle 2.6 dokumentiert die Charakteristika der Stichprobe nach den Kriterien Kanton, Schultyp und Geschlecht. In Tabelle 2.7 finden sich – ohne Unterscheidung nach Geschlecht – die gleichen Zahlen in Form von Prozentwerten.

Tab. 2.7: Prozentuale Zusammensetzung der Stichprobe nach Kanton und Schultyp

|                | Zürich<br>N = 644 | Schwyz<br>N = 264 | Total   |
|----------------|-------------------|-------------------|---------|
| Realschule     | 20.6 %*           | 8.1 %             | 28.8 %  |
| Sekundarschule | 29.6 %            | 16.1 %            | 45.7 %  |
| Gymnasium      | 20.7 %            | 4.8 %             | 25.6 %  |
| Total          | 70.9 %            | 29.1 %            | 100.0 % |

\* einschließlich der Jugendlichen, welche die Oberschule des Kantons Zürichs besuchen (gesamthaft 3 %)

Das Alter der befragten Personen zum Zeitpunkt der Datenerhebung (Februar 1995) erstreckte sich von 14 Jahren 10 Monaten bis zu 18 Jahren 2 Monaten, der Mittelwert liegt bei genau 16 Jahren.

## 2.3 Perspektiven der Auswertung des Längsschnitts

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht die Analyse von Erfahrungen im sozialen Feld von Eltern und Gleichaltrigen und deren Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter. Die Qualität der folgenden Analysen besteht dabei nicht nur darin, daß wir für wichtige Fragestellungen auf mehrere Stichproben zurückgreifen können, sondern auch im „multi-source“-Ansatz, d.h. wir können auf verschiedene Datenquellen zurückgreifen, auf Elterninformationen und auf Mitschülerinformationen – unabhängig von den Berichten der untersuchten Jugendlichen.

Als Vorblick auf die kommenden Analysen seien an dieser Stelle die Variablen lediglich *genannt*, die hier im Mittelpunkt stehen werden. Sie sind in der bekannten Weise nach abhängigen, unabhängigen und mediatisierenden Variablen geordnet. Ihre jeweilige Operationalisierung findet sich an der Stelle, an der auch inhaltliche Ergebnisse referiert werden.

Zu den unabhängigen Variablen zählen wir in erster Linie die objektiven Indikatoren der sozialen Biographie von der 6. zur 10. Schulstufe.

Abb. 2.2: Unabhängige Variablen

| INDIKATOREN DER SOZIALEN ENTWICKLUNG  |
|---|
| <i>Soziale Beziehungen zu Eltern:</i>   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Alltagsprozesse der Eltern-Kind Interaktion</li><li>• Meinungsverschiedenheiten</li><li>• Gesprächsthemen</li><li>• Zuwendung</li><li>• Wahrnehmungen und Beziehungen</li></ul> |
| <i>Soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen:</i>   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Alltagsprozesse der Peer-Beziehungen</li><li>• Kontakte</li><li>• Gruppierungen</li><li>• Soziale Stellung unter Gleichaltrigen</li></ul>                                       |

Die abhängigen Variablen – die „Outcomes“ – umfassen die vielfältigen Muster des sozialen Handelns in der Adoleszenz. Sie werden durch psychische Dispositionen in sozialen Bereichen und entsprechende Risikoindikatoren ergänzt, die die *Kristallisierungen und Chronifizierungen von Erfahrungen im sozialen Bereich* repräsentieren.

Wir gehen nicht davon aus, daß wir für alle Adoleszenten jeweils dieselben Wirkungszusammenhänge zwischen sozialen Erfahrungen und der psychosozialen Entwicklung finden. Die Variation der Wirkung werden wir so weit wie möglich im Hinblick auf folgende mediatisierenden Variablen untersuchen:

- Geschlecht
- Schulstatus
- Region
- Sozialer Status und kulturelle Ressourcen der Familie
- Persönlichkeitsstruktur am Ende der Kindheit
- Soziokognitive Ressourcen
- Soziale Ressourcen

Abb. 2.3: Abhängige Variablen (Outcome Variables)

|   |
|---|
| <p><b>VERARBEITUNG SOZIALER ERFAHRUNGEN</b><br/><i>Soziales Verhalten, soziale Entwicklung</i><br/><i>Selbstbild der sozialen Anerkennung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• innerschulisch</li><li>• außerschulisch</li></ul> <p><i>Selbstwirksamkeitsbewußtsein im sozialen Bereich:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kontaktaufnahme</li><li>• soziale Durchsetzung</li></ul> <p><b>KOMPETENZ- UND PERSÖNLICHKEITS-<br/>BEREICHE</b><br/><i>Soziale Motivation:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• moralische Orientierung</li><li>• prosoziale Orientierung</li></ul> <p><i>Leistungsorientierung</i><br/><i>Wirksamkeitsbewußtsein</i><br/><i>Selbstakzeptanz</i></p> <p><b>RISIKOINDIKATOREN</b><br/><i>Externalisierendes Problemverhalten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Rauchen, Alkohol</li><li>• frühe Kontakte zum anderen Geschlecht</li><li>• Cliquesorientierung</li><li>• Lebensstile</li></ul> <p><i>Internalisierendes Problemverhalten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Leistungsangst</li><li>• Somatische Beschwerden</li><li>• Emotionskontrolle</li><li>• Depression</li></ul> |
|---|

Die Ergebnisdarstellung wird dem üblichen Muster empirischer Forschungsberichte entsprechen. Beginnen werden wir jeweils mit der Darstellung der Operationalisierung, also mit der Beantwortung der Frage, wie gut es gelungen ist, die in Frage stehenden Aspekte zu messen. In einem nächsten Schritt steht die Deskription von Entwicklungsverläufen im Vordergrund. Dabei werden wir jeweils folgende Fragen im Auge haben:

- Welche *universalen Entwicklungsverläufe* lassen sich feststellen, was ist also der modale Verlauf für eine ganze Alterskohorte?
- Welche *differentiellen Entwicklungsverläufe* lassen sich finden, etwa nach Geschlecht oder Schulniveau?
- Wie *stabil* sind bestimmte Merkmale, wie stabil ist z. B. das Gefühl der sozialen Akzeptanz durch Gleichaltrige?

Diese letzte Frage läßt sich in zwei Aspekte aufgliedern. Der erste fragt nach der *relativen Rangordnung* einer Person von Zeitpunkt zu Zeitpunkt. Wer verbessert sich relativ zu anderen, und wer verschlechtert sich? Die üblichen Stabilitätskoeffizienten beziehen sich auf diese relative Rangordnung.

Wir können die Frage aber auch auf *intraindividuelle Veränderungsmuster* ausrichten. Dann würden wir darauf achten, wer sich z. B., gemessen an einem früheren Meßzeitpunkt, verschlechtert hat bzw. verbessert hat oder gleich geblieben ist. Der Referenzpunkt des Vergleichs ist hier nicht ein anderer Jugendlicher sondern die eigene Situation zu einem früheren Zeitpunkt.

In einem nächsten Schritt müssen wir *Erklärungen* für bestimmte Verarbeitungsformen von schulischen und sozialen Erfahrungen suchen. Die Persönlichkeitsmerkmale bzw. ihre Entwicklungsverläufe werden dabei als Kriterien dienen, die personalen und sozialen Ressourcen der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben als Prädiktoren.

Die komplexesten Analysen werden konfigurativer Art sein. Im Mittelpunkt des Interesses wird immer die Frage stehen, *welche Kombinationen von sozialen Erfahrungen zu welchen Persönlichkeitskonstellationen führen*, wie also Gleichgewichts- bzw. Ungleichgewichtszustände entstehen, die eine bestimmte Lebensausrichtung zur Folge haben. Damit sind wir bestrebt, das Diktum umzusetzen, daß im Humanbereich einzelne Handlungsaspekte erst in einem in sich gegliederten Ganzen ihren richtigen Stellenwert und ihre Bedeutung erhalten.

MAGNUSSON & TÖRSTADT (1993) haben mehrfach auf diesen Sachverhalt hingewiesen und eine Art Konfigurationsanalyse (pattern analysis) vorgeschlagen, in der Personen zusammengefaßt werden, die sich durch bestimmte Konfigurationen ihres Handelns, ihrer Persönlichkeit, ihrer Entwicklung und ihrer sozialen Beziehungen beschreiben lassen. Damit wird die richtige Idee, die uns auch in Alltagsanalysen der Lebenssituation unserer Mitmenschen leitet, umgesetzt, daß es nämlich häufig *auf eine bestimmte Konstellation ankommt*, also auf das Zusammentreffen mehrerer Umstände, um ein Handeln oder eine Entwicklung zu verstehen.

Die wichtigsten Konfigurationen beziehen sich auf die Beziehungsmuster im sozialen Bereich. Eine einfache Vierfeldertafel kann dies illustrieren.

Abb. 2.4: Konfigurationen von Beziehungsmustern im sozialen Bereich

|                   |                  |               |
|-------------------|------------------|---------------|
| Elternbeziehungen | Peer-Beziehungen |               |
|                   | Gut              | Problematisch |
| Gut               | Synergie         | Kompensation  |
| Problematisch     | Kompensation     | Eskalation    |

Diese Konfigurationen werden in den verschiedenen Bereichen analysiert und laboriert. Es geht dabei um die gleichzeitige Betrachtung von Elterneinflüssen und Peereinflüssen (s. Abb. 2.4). Es können so Konstellationen entstehen, in denen sich positive Wirkungen des einen Bereichs durch die positiven Wirkungen des anderen *verstärken*. Wenn Jugendliche „Zuflucht“ vor Elternkonflikten bei Gleichaltrigen suchen, können *Kompensationseffekte* eintreten. Konflikte in beiden sozialen Bezugfeldern können zu *Eskalationen* von Problementwicklungen führen.

Der gesamte Analyseablauf ist in Abb. 2.5 nochmals überblicksweise aufgelistet.

Abb. 2.5: Gliederung der Darstellung

|   |
|---|
| OPERATIONALISIERUNGEN   |
| Instrumente und ihre Validierung  |
| ENTWICKLUNGSVERLÄUFE OBJEKTIVER<br>INDIKATOREN  |
| ENTWICKLUNGSVERLÄUFE DER ABHÄNGI-<br>GEN UND UNABHÄNGIGEN VARIABLEN   |
| • universal   |
| • differentiell   |
| • interindividuelle Rangstabilität  |
| • intraindividuelle Veränderungsmuster<br>(Verbesserung, Verschlechterung, positive<br>und negative Stabilität) |
| PRÄDIKTIONEN DER ABHÄNGIGEN<br>VARIABLEN  |
| KONFIGURATIONEN   |

### 3. Das Zusammenleben von Eltern und Jugendlichen als Entwicklungskontext

Erinnerungen an die Jugendzeit (Studenten der Universität Zürich – „Was hat sich im Vergleich zur Kindheit geändert?“):

*„Ein Gefühl der Geborgenheit und des Verstandenseins von seiten der Eltern fiel weg. Ich hatte oft unfruchtbare Diskussionen mit ihnen, die eigentlich fast nie mit einer befriedigenden Lösung für mich ausgingen. In meiner Kindheit hingegen gaben sie mir das Gefühl von „alles ist in Ordnung“. Plötzlich rückten andere Fragen ins Zentrum, wie zum Beispiel: einen Freund haben, das erste Mal mit einem Jungen schlafen. In der Kindheit habe ich sorgenlos auch mit Knaben gespielt, ohne mich weiter darum zu kümmern“ (Studentin).*

*„Es gab sehr viele Auseinandersetzungen mit den Eltern. An einige davon kann ich mich sehr gut erinnern: Ich hatte in dieser Zeit die Schminke entdeckt und wollte sie auch voll ausnützen. Meine Mutter empfand die Farbe und die Menge als vulgär. Die Konsequenz darauf war, daß ich mich heimlich vor der Schulstunde schminkte...“ (Studentin).*

*„Konflikte mit meinen Eltern gab es eigentlich nur betreffs „Ausgang“. Doch ich wußte immer wieder einen Kompromiß mit meinen Eltern einzugehen, der oft mit meinen Vorstellungen übereinstimmte. Ich entwickelte Strategien, die mir stets weiterhalfen, auch was das Thema „Freund“ anging“ (Studentin).*

*„Meine eigene Jugendzeit ist eher ruhig verlaufen. Ich rebellierte äußerlich (Aussehen, Kleidung) gar nicht, innerlich eher. Freundinnen waren für mich sehr wichtig. Mit meinen beiden besten Freundinnen zog ich dann auch jeweils über meine Eltern her, kritisierte ihren Erziehungs- und Lebensstil und fand, daß sie alles falsch gemacht hätten. Ich wollte alles, nur nie so werden wie sie: langweilig und streng. Hauptstreitpunkt war manchmal das „Ausgehen“. Meine Eltern ließen mich eher spät (ab 17 Jahren) über meine Zeit verfügen. Bis dahin wurde ich sehr stark kontrolliert. Das führte dann auch zu Gesprächen mit meinen Freundinnen, wo wir auszubrechen planten, was aber dann nicht zustande kam... Ein inneres Rebellieren waren meine Ansichten. Ich war während der Pubertät hypersozial und wollte die Welt wieder gut machen. Wenn es um politische Diskussionen ging, nahm ich immer die gegenteilige Haltung meiner Eltern ein, obwohl ich mir die Sache vielleicht noch gar nicht überlegt hatte. Das war eine Protesthaltung gegen ihre Ansichten“ (Studentin).*

## Meine Jugendzeit:

*„Sie ist, verglichen mit der ‚Normalvorstellung‘ relativ ruhig verlaufen. Was heißt eigentlich ‚ruhig‘? Es ist zwischen mir und meinen Eltern kaum zu größeren Konflikten gekommen. Die Trennung ist mehr ‚ruhig‘ erfolgt. Als Beispiel möchte ich den Respekt vor meinem Vater anführen: Er mußte, als ich noch ein Kind war, nie Gewalt anwenden, um etwas bei mir zu erreichen; ein Blick genügte. Im Laufe der Zeit habe ich immer mehr angefangen, nicht mehr auf seine Ratschläge und ‚Verordnungen‘ zu hören. Weil er wiederum nicht versuchte, als er bemerkte, daß ich einen eigenen Weg einschlug, seine Vorstellungen gewaltsam durchzusetzen, sondern mich walten ließ, hatte ich keinen Grund zu rebellieren, weil ich ja nicht behindert wurde...“ (Student).*

*„Ich empfand immer einen leichten Druck von meinen Eltern. Sie wollten mir den ‚rechten‘ Weg aufzeigen, was ich als Lenkversuch (miß-)verstand. Ich wagte aber kaum, dagegen anzukämpfen, sah ich doch, wie es herauskommen würde! (Ich hatte einen zwei Jahre älteren Bruder, der riesige Diskussionen auslöste.) Seit meinem ersten sexuellen Kontakt (mit 15 Jahren) begann sich eine gewisse Respektlosigkeit gegenüber den Eltern einzustellen, die sich dadurch offenbarte, daß ich (1.) meist nicht zu Hause war, oder wenn doch, daß ich (2.) mich ins Zimmer zurückzog. Es änderten sich viele meiner Ansichten und Meinungen von diesem Zeitpunkt weg, ich begann, vieles von bisher Unüberlegtem zu hinterfragen und mir eigene Meinungen zu bilden. Ich sah mehr und mehr, daß meine Eltern ‚auch nur Menschen seien‘, die einfach teilweise falsche Ansichten hätten...“ (Studentin).*

*„Ich erinnere mich vor allem an die ‚innere‘ Verselbständigung, d.h. den Rückzug aus der Kommunikation mit meinen Eltern und Geschwistern, was Gefühle und persönliche Sphäre angeht. Ich habe meine Probleme, Meinungen usw. nicht mehr in die Familie mitgenommen, mich nicht mehr mitgeteilt. Dies erlebe ich jetzt mit meinen beiden Söhnen (15 und 17) ganz anders, sie scheinen mir viel offener zu sein, als ich es war“ (Studentin).*

*„Ich empfand mich auch immer als recht schüchtern, vor allem im Umgang mit Fremden. Gelegentlich wünschte ich mir wohl einen größeren Freundeskreis, wandte mich dann aber wieder Büchern zu. Ich war sehr stark an meinen Eltern orientiert. Wir hatten und haben ein gutes Verhältnis zueinander“ (Studentin).*

## Der universale Entwicklungsverlauf des Eltern-Kind-Verhältnisses in der Adoleszenz

Für den deutschsprachigen Raum besteht bisher kein repräsentativer Überblick, wie sich die Beziehungen von Eltern und Kindern vom Ausgang der

Kindheit bis in die mittlere Adoleszenz verändern. Er wird im folgenden erstmals detailliert vorgelegt und für Mädchen und Jungen getrennt dargestellt.

Nach der psychoanalytischen Theorie vergrößert sich die emotionale Distanz zu den Eltern, die zudem von Konflikten vorangetrieben wird. Solchen Konflikten wird eine positive, entwicklungsbeschleunigende Bedeutung zugeschrieben. Sie sind in psychoanalytischer und auch in evolutionistischer Sicht notwendige „Abstoßungsbewegungen“ aus der emotionalen Umklammerung durch die Eltern, um für neue Beziehungen zu Gleichaltrigen bereit zu sein. Es wäre allerdings auch denkbar, daß die vielen Jahre vor der Adoleszenz, in denen die Eltern in diese Beziehung viel Zeit und Kraft investiert haben, weiterwirken und daraus ein Moment der Beharrung und Kontinuität resultiert. Die große Bedeutung, die Eltern dieser Beziehung beimessen, und die jahrelange Nähe könnte auch von Kindern wahrgenommen werden, denn auch sie haben sich in vielen gemeinsamen Aktivitäten mit den Eltern entwickelt. Je belohnender nun die Beziehungserfahrungen für Eltern und Kinder bereits in der Kindheit waren, um so größer müßte die Kontinuität positiver Beziehungen sein. Nicht Wandel, sondern Kontinuität wäre damit für die Entwicklung des Eltern-Kind-Verhältnisses beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz charakteristisch. Operationalisiert würde dies heißen, daß man die Entwicklung des Eltern-Kind-Verhältnisses im Jugendalter am besten vorher sagen kann, wenn man die Qualität des Eltern-Kind-Verhältnisses in der Kindheit kennt.

### Differentielle Entwicklungsprozesse des Eltern-Kind-Verhältnisses

Exogen-kontextuelle Denkmodelle legen nahe, nach situativ bedingten *Unterschieden* in der Entwicklung des Eltern-Kind-Verhältnisses zu achten und die Ursachen dafür in den Lebensumständen und Lebensgeschichten der beteiligten Personen zu suchen.

Differentielle Entwicklungsprozesse im Eltern-Kind-Verhältnis bilden sich einmal im *Lösungstempo*, in der „sozialen Uhr der Ablösung“, ab, und sie kommen zum anderen in der Qualität der Beziehungen zu den Eltern zum Ausdruck.

Kinder können sich also unterschiedlich rasch von den Eltern abwenden, sie als Gesprächspartner meiden und emotional von ihnen unabhängig werden. Es kann dabei sowohl ungünstige Verfrühungen als auch problematische Verspätungen geben. Die Nestflüchter- und Nesthockerproblematik indiziert solche differentiellen Entwicklungsprozesse. Daß diese „Ablösung“ auch sozial gefordert wird, kommt in den Analysen zu den Erwartungshaltungen über den rechten Zeitpunkt der Selbständigkeit zum Ausdruck (GROB, FLAMMER & RHYN, 1995).

Die exogen-kontextuelle Perspektive läßt ferner Unterschiede in der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung erwarten, die in deren Beziehungsgeschichte und/oder in den Lebensumständen wurzeln können. Je unsicherer und konfliktreicher Jugendliche in Familien eingebunden sind, um so ungünstiger dürfte ihre Persönlichkeitsentwicklung verlaufen. Sie streben zudem aus der Familie früher hinaus und suchen Sicherheit und Zuwendung unter Altersgleichen.

Auch in der handlungstheoretischen Betrachtungsweise der Familie stehen Unterschiede in der „Qualität“ familiären Lebens und in der Bearbeitung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben im Vordergrund. Gute familiäre Binnenstrukturen sind in dieser Perspektive z. B. ein unentbehrliches „*Trainingslager*“ für den Erwerb sozialer Kompetenzen, die mit Freunden und Kameraden förderlich eingesetzt werden können. Eine bessere Bindung an die Eltern müßte demnach die Einbettung in die Altersgruppe fördern. Die differentielle Kommunikationsqualität, Konfliktregelungsqualität und Beziehungsqualität in verschiedenen Familien tritt hier in den Vordergrund.

Die Familie bleibt nach diesen Überlegungen eine zentrale Ressource für die Lebensbewältigung in der Adoleszenz. Dies ist die Gegenthese zur psychoanalytischen Vorstellung, in der eine Entwicklung des Menschen nur möglich erscheint, wenn die Jugendlichen Eltern „abstoßen“, und sei es durch generalisierte Opposition und Ablehnung all dessen, was in der Kindheit den Eltern wichtig war, etwa durch ruppiges, unordentliches und aggressives Verhalten. Wenn Eltern dieses „Opfer“, in der Jugendzeit „Abarbeitungsobjekt“ für die Reorganisation der sozialen Bindungen und der Persönlichkeit zu sein, auf sich nehmen und nicht affekterwidernd reagieren, dann erfüllen sie nach psychoanalytischer Vorstellung ihre Entwicklungsaufgabe für die Kinder am besten. Wir gehen im Gegensatz dazu davon aus, daß für die Adoleszenten die Qualität des Aushandelns und Kommunizierens in der Familie der entscheidende Entwicklungsmotor ist. Diese *Qualität des familiären Binnenraumes* gilt es aber genauer zu bestimmen.

Sie wird im folgenden auf mehreren Ebenen analysiert.

Auf der alltäglichen *Kommunikationsebene* kommt sie darin zum Ausdruck, wie miteinander geredet wird, wie „Wirklichkeit“ ko-konstruktiv erarbeitet wird. Die klinisch und sozialpsychologisch orientierte Kommunikationspsychologie hat hier wichtige Informationen geliefert (s. für eine Übersicht CIERPKA, 1988).

Auf der *Bindungsebene* impliziert die Qualität eines familiären *Systems* sowohl Verbundenheitserfahrungen als auch Möglichkeiten, legitim Freiräume nutzen zu können und Distanz zu wahren, „nicht mehr alles sagen zu müssen“ und getrennt sein zu dürfen. Die wichtigste Erkenntnis zu dieser Bindungsthematik verdanken wir der Familiensystemtheorie, die sich vor

allem um das Verhältnis von emotionaler Nähe und Distanz sowie von Macht und Ohnmacht gekümmert hat (CIERPKA, 1988; CIERPKA, 1991; GEHRING, FUNK & SCHNEIDER, 1989). MATTEJAT (1993) verdanken wir auch die erste methodisch saubere Analyse dieser Beziehungsmodalitäten auf den drei zentralen Ebenen:

- auf der individuellen Perzeptionsebene,
- auf der reziproken Beziehungsebene
- und auf der Systemebene der Familie.

Wie komplex eine solche Analyse wird, wenn man die Wahrnehmungen jedes Familienmitgliedes erfaßt und gleichzeitig berücksichtigt, wie man sich dem anderen gegenüber verhält und wie dies der andere der eigenen Person gegenüber tut, zeigt die Arbeit von MATTEJAT (1993) eindrucksvoll. Dabei hat MATTEJAT in einem semantischen Differential lediglich sechs Items für nur zwei Dimensionen, für Valenz und Potenz, in folgender Weise verwendet, damit aber die vielleicht differenzierteste empirische Studie zur Familiendynamik im deutschsprachigen Raum durchgeführt:

Tab. 3.1: Emotionale Valenz (Nähe-Akzeptanz und Distanz)

|                 |   |   |   |   |   |   |   |              |
|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|--------------|
| uninteressiert  | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | interessiert |
| warmherzig      | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | kühl         |
| verständnisvoll | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | intolerant   |

Tab. 3.2: Potenz bzw. relative Macht („sich einbringen können“)

|                |   |   |   |   |   |   |   |               |
|----------------|---|---|---|---|---|---|---|---------------|
| selbständig    | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | unselbständig |
| unentschlossen | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | entschieden   |
| sicher         | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | ängstlich     |

In der eigenen Arbeit konnten wir uns nur auf die Dyade Jugendlicher-Eltern konzentrieren. Die Beziehungen zu Geschwistern und jene der Eltern untereinander lagen außerhalb der Möglichkeiten unserer Studie. Im Rahmen dieser Begrenzungen haben wir versucht, ein Indikatorensystem für die „Qualität des familiären Binnenraumes“, für unterschiedliche Umgangsformen von Eltern und Kindern, zu entwickeln. Wie es im Konstanzer Längsschnitt und den Schweizer Vergleichsstudien aussah, soll im folgenden Abschnitt beschrieben werden.

### 3.1 Wie kann man die Eltern-Kind-Beziehung „messen“? Die Phänomenologie gelungener und belasteter Eltern-Kind-Beziehungen in der Adoleszenz

Was sind unter ko-konstruktiven und ko-regulativen Gesichtspunkten wichtige Dimensionen des Eltern-Kind-Verhältnisses im Jugendalter bzw. bei seiner Veränderung von der Kindheit in die Adoleszenz?

Von zwei Seiten her haben wir empirisch versucht, uns an die Funktionsweise von Familien mit adoleszenten Mitgliedern heranzutasten: einmal über die *Wahrnehmungen der Jugendlichen* selber und zum anderen über die *Wahrnehmungen der Eltern*. Die Konzentration auf *Wahrnehmungen* erfordert eine besondere Rechtfertigung. Abgesehen vom Aufwand einer direkten *Beobachtung* innerfamiliären Geschehens, den wir nur in 6 Familien leisten konnten (s. RETZER, 1993), bestehen auch systematische Gründe, Wahrnehmungen von Adoleszenten ernst zu nehmen. Sie repräsentieren, wie sich zeigen wird, den Niederschlag, die Summe unzähliger einzelner Interaktionssequenzen zu relativ stabilen Erwartungshaltungen, was von seiten der Eltern geschieht, wenn der Jugendliche selber bestimmte Reaktionen zeigt. Wahrnehmungen des Elternhandelns in unserem Sinne sind also soziale Bedeutungskonstruktionen und Kategorisierungen. Sie repräsentieren das Wissen der Jugendlichen, „how the system works“, was auf was hin geschieht, wie bei welchem Anlaß reagiert wird, von wem was unter welchen Umständen zu erwarten ist, wie man etwas erreichen kann usw. Sie sind „*subjektive Familienwelten*“, die ihr Handeln lenken (CIERPKA, 1988; LIEBERZ, 1990; MATTEJAT, 1993). Als solche sind sie zwar nicht identisch mit der *objektiven* Reaktionsweise eines Familiensystems, aber im Sinne des THOMAS-Theorems in hohem Maße subjektiv bedeutsam und handlungsleitend.<sup>12</sup>

Eine wichtige Besonderheit der folgenden Operationalisierungen gilt es zu beachten. Wir werden im folgenden immer von „Eltern“ sprechen und nicht getrennt nach Vater oder Mutter auswerten können. Die aufwendige schriftliche Befragung hat es unmöglich gemacht, von Vater und Mutter getrennte Informationen zu erhalten bzw. die Jugendlichen getrennt nach Vater oder Mutter zu befragen. Voruntersuchungen haben jedoch gezeigt, daß die Korrelationen der Wahrnehmung von Vater und Mutter sehr hoch sind<sup>13</sup> ( $r = \text{ca. } .50$ )

---

<sup>12</sup> Nach dem THOMAS-Theorem sind subjektive Wahrnehmungen real in dem Sinne, als sie reale Konsequenzen haben.

<sup>13</sup> Bei MATTEJAT (1993, S. 168f.) zeigt sich eine Korrelation von  $r = .33$  zwischen der Wahrnehmung der Mutter und der des Vaters durch klinisch auffällige Jugendliche. Bei klinisch nicht auffälligen Jugendlichen sind die Übereinstimmungen noch deutlich

bis .70; s. auch NOACK, 1993). Ähnlich hohe Zusammenhänge berichten Studien, die getrennt identische Fragen bei Vater und Mutter gestellt haben. Wir haben jedoch danach gefragt, an wen die Jugendlichen bei den Eltern-Items gedacht haben, bzw. in der Elternbefragung haben wir um Auskunft darüber gebeten, wer den Fragebogen ausgefüllt hat. In beiden Fällen stand die Mutter als Wahrnehmungsobjekt bzw. als Auskunftszentrum im Mittelpunkt (ca. 55 %). Bei Jugendlichen ergibt sich vom 12. zum 16. Lebensjahr eine auch inhaltlich interessante Differenzierung. Haben im 12. Lebensjahr noch ca. 77 % der Mädchen und Jungen an beide Elternteile gedacht, so reduziert sich dieser Anteil auf ca. 61 % im 16. Lebensjahr. Die Differenzierung zwischen Vater und Mutter ist also auch ein Entwicklungsphänomen dieser Altersphase.<sup>14</sup>

Um einen Einblick in die jeweilige Funktionsweise der Familie zu gewinnen, ist aber der im folgenden geschilderte dominante Eindruck der Jugendlichen eine – wie sich zeigen wird – valide Informationsgrundlage, wengleich detaillierte *Prozeßstudien der intrafamiliären Vorgänge* auch die Dynamik von Vater-Mutter-Kind-Geschwister-Beziehungen einzubeziehen hätten. Aber keine Studie kann alle Differenzierungsniveaus bewältigen – das im folgenden vorgestellte ist eher ein *molares* denn ein *molekulares*.

Die Operationalisierung der Wahrnehmungen des innerfamiliären Geschehens war von Vorstellungen darüber geleitet, wann eine Familie mit Jugendlichen „*optimal funktioniert*“ (für einen Überblick zu Forschungsinstrumenten s. CIERPKA, 1988), wann sie ihre Aufgaben in handlungstheoretischer und systemtheoretischer Sichtweise gut erfüllt (s. für eine Übersicht zur relevanten Literatur STORCH, 1994). Danach müssen in der Adoleszenz Aushandlungsprozesse einer neuen Qualität einsetzen. Sie haben sowohl dem gestiegenen *Einfluß*, dem gestiegenen *Verständnis* und der größeren *Selbstverantwortlichkeit* der heranwachsenden Kinder Rechnung zu tragen als auch die Gefahren zu berücksichtigen, denen junge Menschen auf ihrem Wege ins Erwachsenenleben begegnen können.

---

höher. PLOMIN et al. berichten Korrelationen in der Beurteilung von Vater und Mutter für „closeness“ von .56 und für „conflict“ von .75 (PLOMIN, REISS, HETHERINGTON & HOWE, 1994, S. 35)..

<sup>14</sup> Aufgrund der obigen Informationen können wir auch alle Analysen getrennt nach den Angaben, an wen sie gedacht haben, durchführen. Es haben jedoch nur wenige Jugendliche über 4 Jahre hinweg nur an den Vater gedacht (N = 9) und nur an die Mutter (N = 53). 296 Jugendliche haben immer an beide gedacht. Der Einfluß dieses Wahrnehmungsfokus auf den Verlauf der globalen Qualität der Eltern-Kind-Beziehung ist statistisch nicht signifikant, wengleich die Mittelwerte zeigen, daß bei einer Konzentration auf den Vater die Beziehungen deutlich ungünstiger eingeschätzt werden, bei einer alleinigen Konzentration auf die Mutter klar günstiger, aber auch mit einem stärkeren Rückgang. Diejenigen, die sich immer auf beide beziehen, liegen etwa dazwischen. Für eine globale Einschätzung des Verlaufs der Eltern-Kind-Beziehung ist es deshalb vertretbar, keine weiteren Differenzierungen vorzunehmen.

Auf diesem Hintergrund haben Familien auch in dieser Lebensphase ihrer Kinder zwei wichtige Aufgaben zu erfüllen: Sie müssen in der *Zielfindung*, in der *Normgebung* und in der *Wirklichkeitsexploration* hilfreich sein, Nebenwege diskutieren und auch zulassen können sowie produktive Entwicklungspfade aufzeigen können. Gleichzeitig müssen sie jene sichere *emotionale Basis* signalisieren, die es Kindern und Jugendlichen ermöglicht, die anstrengende Lebensarbeit des Aufbaus selbständiger innerer Kontrollen und eines selbst erarbeiteten Zielsystems auf sich zu nehmen. Ab der frühesten Kindheit bildet eine sichere emotionale Bindung (AINSWORTH et al., 1978; BOWLBY, 1969; SROUFE & FLEESON, 1986) die entscheidende „Startrampe“, das innere Modell, wie Beziehungen funktionieren, um aktiv auf die Welt zuzugehen, Vertrauen zu entwickeln, die Welt zu erkunden und Neues zu lernen. Die Bedeutung sicherer sozialer Zugehörigkeiten als „innere Befreiung“ für die Exploration der Außenwelt und für die Bereitschaft, Aufgaben und Anforderungen „in der Welt“ anzunehmen, bleibt durch den gesamten Lebenslauf hindurch bestehen.

Die gleichzeitige Beachtung verschiedener Zielgrößen der Eltern-Kind-Interaktion erfordert komplexe Kommunikationsfähigkeiten der Eltern, die von ihnen heute immer weniger spontan und „nebenher“ erworben werden können, wengleich auch hier das Lernen der Eltern am konkreten „Fall“ unersetzbar ist. Ihre Verhaltensweisen und Erwartungen müssen immer wieder an den sich ändernden Entwicklungsstand der Kinder, ja an die Besonderheiten des je einmaligen Kindes, angepaßt werden („calibration“ oder „attenuation“ wird dieser Prozeß der Feinabstimmung im Englischen genannt).

Erziehungsfähigkeit impliziert dann immer auch *Gesprächsfähigkeit*, die Fähigkeit zuzuhören, innere Zustände des anderen zu erkennen, Probleme klar darlegen zu können, Themen geschickt behandeln zu können, nicht überzureagieren, aber auch nicht echolos und neutral-unbeteiligt zu bleiben.

Wir nehmen hier bewußt die Position ein, daß das Eltern-Kind-Verhältnis in der Adoleszenz als komplexer *Kommunikationsprozeß* im Sinne der Erarbeitung von „Wirklichkeitsinterpretationen“ (Ko-Konstruktion) und als *Prozeß der interaktiven Problemlösung* (Ko-Regulation) angesehen werden muß. Die Gestaltung dieses Prozesses in der Form einseitiger Autoritätsausübung muß sich in der Jugendphase wandeln.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Die amerikanische Forschung betont zwar sehr stark die Bedeutung von „authoritative parenting“ in Abhebung von autoritärer Machtausübung und permissiver Vernachlässigung (s. zusammenfassend DORNBUSCH, 1989) auch in der Adoleszenz, insbesondere wenn die Umstände in der unmittelbaren Umgebung sehr ungünstig sind (Armutgebiete, soziale Brennpunkte). Aufsicht, klare Normgebung und Kontrolle, also eine klare Ausübung der elterlichen Autorität, werden als förderlich angesehen, um die Schullaufbahn der Jugendlichen zu unterstützen und sie vor Risikoverhalten zu

Abb. 3.1: Indikatoren der Beziehungen der Jugendlichen zur Familie

|  |
|--|
| HANDLUNGSEBENE   |
| Dissens  |
| Gesprächsintensität  |
| Wahl der Eltern als Gesprächspartner   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• bei persönlichen Problemen</li> <li>• bei sozialen Problemen</li> <li>• bei politischen Fragen</li> </ul>   |
| Verbleibwunsch im Elternhaus   |
| Elterliche Gebote  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausgehen</li> <li>• Kontakte mit dem anderen Geschlecht</li> <li>• Pflichten</li> </ul>   |
| Schulleistungserwartungen  |
| Perzipierte Einschätzung der Begabung durch Eltern   |
| BEZIEHUNGSEBENE  |
| Familienklima  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikationsqualität</li> <li>• Präsenz</li> <li>• Negative Affekte und Machtbehauptung</li> <li>• Normenunklarheit und Erwartungsunsicherheit</li> </ul> |
| Überbehütung und Autonomiebeschränkung   |
| Wohlbefinden zu Hause  |
| Vater- oder Mutterkoalition  |
| Kohäsion   |
| Adaptation   |

Das Zusammenleben zwischen Jugendlichen und Eltern lässt sich nach dem bisher Gesagten zumindest auf zwei Ebenen darstellen. Die erste besteht in der sichtbaren *Handlungsebene* und Problem- bzw. Aufgabenebene, in den vielen Gesprächen, Verhandlungen, Streitfällen, Konfliktbearbeitungen, gemeinsamen Feiern, Ausflügen usw. Die gewichtigere, von der die Modalitäten der alltäglichen Problembewältigung gespeist werden, ist die *Beziehungsebene*, die in verfestigten gegenseitigen *Wahrnehmungen* und oft stabil konditionierten Emotionen und gegenseitigen *Wertschätzungen* zum Ausdruck kommen.

---

bewahren. Frühzeitige Autonomiegewährung wird eher als Vernachlässigung der Erziehungsaufgabe der Eltern interpretiert, autoritative Kontrolle als Zeichen dafür, wie wichtig Eltern die Kinder sind.

MATTEJAT (1993, S. 222 ff.) verdanken wir wichtige Hinweise zur Bedeutung und Validität solcher subjektiver Wahrnehmungen. Die Perzeption, wie man von anderen Familienmitgliedern „behandelt“ wird, stimmt am besten mit den Urteilen von geschulten Beobachtern überein, die das Verhalten gewissermaßen von außen sehen. Nicht wie Verhalten „gemeint“ ist, sondern wie es ankommt, bestimmt seine Wirkung.

Zu beiden Ebenen haben wir ein System von Indikatoren entwickelt, das in Abb. 3.1 zusammengestellt ist.

### 3.1.1 Die Handlungsebene: Konflikte und Streitpunkte

Die Forschungsliteratur zur Adoleszenz hat nahegelegt, den Konflikten in dieser Lebensphase besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Ohne hier die konkreten Konfliktverläufe darstellen zu können, die Anlässe, emotionalen Intensitäten, also ohne die gesamte „*Dramaturgie der Konfliktgeschichten*“ zu beschreiben, haben wir die möglichen *Ergebnisse* entsprechender Auseinandersetzungen – den *Dissens* mit den Eltern in elf zentralen Punkten, die sich in Voruntersuchungen als die häufigsten Konfliktquellen entpuppten, erhoben. Sie repräsentieren die *adoleszenzspezifischen Aushandlungsthemen* im Eltern-Kind-Verhältnis in der Moderne, etwa die Regelung der außerhäuslichen Freizeitgestaltung mit Freunden des gleichen oder des anderen Geschlechtes (erlaubte Zeiten, gewünschte Freunde), das prekäre Verhältnis von ökonomischer Unselbständigkeit und Autonomie im Konsumverhalten, den Autonomieanspruch der Kinder in der Gestaltung des eigenen Erscheinungsbildes (Kleidung, Haare usw.) und der eigenen weltanschaulichen Positionen und schließlich den zentralen Punkt der Anstrengungsinvestitionen in schulische Leistung. Besonders in der *Frühadoleszenz* dreht sich die Aushandlung von Regeln und Wirklichkeitsdefinitionen um die *Altersgemäßheit von Forderungen* der Kinder und Erwartungen der Eltern (was „normal“ ist). Eltern haben *implizite Zeitpläne* des „*altersangemessenen*“ *Verhaltens* und der altersangemessenen Rechte der Jugendlichen, die aber nicht selten von den Kindern in Zweifel gezogen werden (GOODNOW & COLLINS, 1990). *Verunsicherten* Eltern fehlen häufig Vorstellungen vom „guten Verhalten der nächsten Entwicklungszone“, *rigid autoritäre* Eltern schnüren jeden Verhandlungsspielraum ab.

Worum ging es in unserer Studie konkret, welche Punkte stehen häufig im Mittelpunkt entsprechender Auseinandersetzungen?

Konkret sind folgende mögliche Dissensbereiche in folgender Formulierung angesprochen worden:

„Bei welchen Themen und Problemen stimmst Du mit Deinen Eltern überein und bei welchen nicht?“<sup>16</sup>

- *mit welchen Freunden bzw. Freundinnen man umgehen sollte (gleichgeschlechtlich),*
- *ob man in meinem Alter schon einen Freund bzw. eine Freundin haben darf (gegengeschlechtlich gefragt),*
- *ob meine Freundin bzw. mein Freund in Ordnung ist (gleichgeschlechtlich),*
- *wann ich am Abend zu Hause sein soll,*
- *was ich anziehen soll,*
- *wie man sich benehmen soll,*
- *was ich mir kaufen darf,*
- *wieviel Taschengeld ich bekommen soll,*
- *woran der Mensch glauben soll,*
- *welche Parteien und welche Politik gut ist,*
- *was ich in der Schule leisten soll.*

Daß aus diesen Items eine Skala gebildet werden konnte, verweist auf Familien, in denen konsistent mehr Konflikte bestehen als in anderen. Ob nun das Konfliktausmaß entwicklungsfördernd ist, wie es oft in psychoanalytisch inspirierten Texten erscheint, kann mit diesen Informationen zumindest an der Oberfläche untersucht werden.

### 3.1.2 Gesprächsthemen

Das Charakteristikum einer problemlösungsfähigen Familie könnte man in einer großen Gesprächsintensität sehen. Eine immer präsente Gesprächsbereitschaft könnte als ideale Voraussetzung für eine produktive Aufgabenbearbeitung gelten. Deshalb haben wir die Gesprächsanlässe erfaßt. Folgender Versuch wurde dazu unternommen:

„Wenn Du mit Deinem Vater (oder Stiefvater/Pflegevater) oder mit Deiner Mutter (oder Stiefmutter/Pflegemutter) zusammen bist, wie oft spricht Ihr untereinander über folgende Themen?“<sup>17</sup>

- *über die Schule,*
- *über religiöse Fragen,*

---

<sup>16</sup> Antwortkategorien: stimme mit meinen Eltern überein/stimme mit meinen Eltern eher nicht überein; Konsistenzkoeffizienten: .72 bis .80

<sup>17</sup> Antwortkategorien: fast täglich/mehrmals in der Woche/mehrmals im Monat/so gut wie nie; Konsistenzkoeffizienten: .72 bis .74

- *über persönliche Probleme von Menschen und über Probleme von Freunden, Verwandten oder anderen Personen,*
- *was man in der Freizeit machen kann und soll,*
- *über Deine Zukunft und Berufsvorstellungen.*

### **3.1.3 Elternwahrnehmungen in familiensystemischer und handlungstheoretischer Perspektive**

Die handlungstheoretisch-beziehungstheoretische Betrachtungsweise geht davon aus, daß Eltern und Kinder zusammen immer in einem zweifachen Spannungsfeld stehen: einmal geht es um die Bewältigung des tagtäglichen hohen *Regelungsbedarfs* und zum andern um die Aufrechterhaltung positiver *emotionaler Beziehungen*. Die spezifische Verschränkung dieser beiden Aspekte macht die *Familienkultur* aus, die im folgenden operationalisiert wird.

Mit ihr stoßen wir auf eine Tiefenebene, auf eine „strukturelle Chronifizierungsebene“, also auf den Niederschlag unzähliger Ereignisse und ihrer Verarbeitung vor. Sie kommt in *verfestigten Wahrnehmungen* der gegenseitigen Umgangsformen in der Familie zum Ausdruck. Jedes Familienmitglied baut im Laufe der Jahre sein je eigenes „Bild“ der Familie auf: wie sich die Mutter, der Vater, die Geschwister der eigenen Personen gegenüber verhalten, wie man sich ihnen gegenüber verhält, in welchen Beziehungsformen man steht. Subjektive Familienbilder sind in diesem Modell stabile „*Unterstellungen*“, also Vorannahmen, in welcher Absicht und mit welcher Grundhaltung der andere in der Familie der eigenen Personen gegenüber handelt. Man kann sie auch als *Hintergrundbotschaften* bezeichnen, die den konkreten Äußerungen erst ihren Stellenwert geben.

Die subjektiven Familienbilder (MATTEJAT, 1993) kristallisieren sich in zwei zentralen Beziehungsdimensionen, jenen von *emotionaler Verbundenheit oder Trennung* und jenen von *Stärke und Selbständigkeit versus Abhängigkeit und Schwäche*. Sie entstehen und verändern sich im Laufe der Humanentwicklung, werden aber in jeder Lebensphase auf je eigene Weise bearbeitet. In der Adoleszenz werden die Balancen zwischen Freiheitsgewährung und Selbstverantwortung, also zwischen Autonomie und Kontrolle, und von „Nähe“ und „Distanziert-Sein-Dürfen“ neu ausgehandelt.

Diese zwei Dimensionen, *emotionale Verbundenheit/Distanz* und *Autonomie/Abhängigkeit*, die heute auch die familiensystemische Diskussion bestimmen, stehen also im folgenden im Hintergrund (MATTEJAT, 1993). Ihre jeweiligen Ausprägungen verweisen darauf, wie die latenten Probleme der Regulierung von Distanz und Nähe sowie von Macht und Abhängigkeit bei der alltäglichen Aufgabenbewältigung gelöst wurden.

In der hier präferierten Verbindung von handlungstheoretisch-konstruktivistischen und beziehungstheoretisch-systemischen Modellen indizieren die erfaßten Wahrnehmungsdimensionen also Strategien der Bearbeitung von Selbst- und Fremdverantwortung sowie von emotionaler Nähe und Distanz.

Gelingt die altersgemäße Balancierung, dann entstehen funktionale Familien in der Adoleszenz, die z. B. SATIR so charakterisiert: „Der Selbstwert ist hoch, die Kommunikation ist direkt, klar, spezifisch und ehrlich, die Regeln sind flexibel, menschlich, entsprechend den gegenwärtigen Bedürfnissen und Situationen...“ (SATIR, 1975, S. 16 f.).

Die Qualität der jeweiligen Familienkultur kommt nach solchen kommunikationstheoretischen Vorstellungen im Modus der Aushandlung, der Reversibilität, der Gesprächsfähigkeit der Eltern und im Modus der Durcharbeitung von Problemen zum Ausdruck. Wenn dies gut gelingt, dann äußert sich dies in einer hohen Argumentationsbereitschaft. Sie ist von „Unterstellungen“ beim jeweiligen Partner geleitet, also von *Wahrnehmungen*<sup>18</sup> bestimmt, daß dieser zum Wohle des anderen handelt, daß er rational argumentieren möchte, daß er offen und nicht doppelbödig-strategisch seine Meinung einbringt, daß er als gleichwertiger Partner angesehen wird. Besonders Jugendlichen gegenüber ist die Unterstellung von Gleichwertigkeit und Gerechtigkeit außerordentlich bedeutsam. Diese Formen der Aushandlung und Verhandlung sind von Perspektivenübernahme und von der Abwesenheit schlichter Machtbehauptungsstrategien charakterisiert.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Zur Einschätzung der subjektiven Wahrnehmungen ist das Ergebnis wichtig, das MATTEJAT als Resultat seiner Studien festhält: „Die subjektiven Beziehungswahrnehmungen in der Familie sind zwar subjektiv im Sinne einer individuellen Differenzierung, sie sind aber nicht subjektiv im Sinne von „beliebig“, sondern die einzelnen gerichteten Beziehungen werden von den verschiedenen Beurteilern durchaus spezifisch charakterisiert und reflektieren zum Teil eine intersubjektiv geteilte Beziehungswahrnehmung“ (MATTEJAT, 1993, S. 197). Dies trifft insbesondere bei der Wahrnehmung der Beziehungsqualität (interessiert-uninteressiert, warmherzig-kühl, verständnisvoll-tolerant) und weniger bei der Autonomiedimension (selbständig-unselbständig, entschieden-unentschlossen, ängstlich-sicher) zu.

<sup>19</sup> Die im folgenden beschriebenen Skalen sind mit den in FEND (1990) charakterisierten weitgehend identisch. Die Veränderung der theoretischen Konzepte hat aber zu teilweise anderen Bezeichnungen geführt.

Für den Vergleich seien sie hier zusammengestellt:

| alt                             | neu                                       |
|---------------------------------|---|
| Wertschätzung und Respektierung | Kommunikationsqualität                    |
| Transparenz und Interesse       | Präsenz                                   |
| Strafintensität und Mißachtung  | Negative Affektivität und Machtbehauptung |
| Inkonsistenz und Willkür        | Normunklarheit und Erwartungsunsicherheit |
| Überbehütung                    | Überbehütung und Autonomieeinschränkung   |

Indikatoren zur *Reversibilität* zwischen Eltern und Kindern sind in unserem Instrument in der Wahrnehmungsdimension „*Kommunikationsqualität*“ zusammengefaßt und durch folgende Items repräsentiert:<sup>20</sup>

- *Meine Eltern geben meistens nach, wenn sie einsehen, daß ich recht habe.*
- *Wenn bei mir etwas schief gelaufen ist, reden meine Eltern immer mit mir.*
- *Meine Eltern nehmen Rücksicht auf mich und erwarten das gleiche von mir.*
- *Wenn meine Eltern mir etwas verbieten, sagen sie mir immer, warum sie es tun.*
- *Meine Eltern versuchen immer, mich zu verstehen, wenn ich etwas falsch gemacht habe.*
- *Meine Eltern fragen mich häufig nach meiner Meinung.*
- *Meine Eltern nehmen immer ernst, was ich sage.*
- *Meine Eltern gestehen mir zu, daß ich manchmal meine eigenen Wege gehen möchte.*

Die *Botschaft*, die Jugendliche hier entschlüsseln, ist folgende: für dich und mich gelten die gleichen Regeln, jeder macht Fehler, wir müssen mit ihnen aber beide ernsthaft und gemeinsam umgehen, sie dürfen nicht unser Verhältnis beeinträchtigen. Jeder muß auf den anderen hören und ihn ernst nehmen.

Wenn jemand den anderen mag, dann sucht er dessen Nähe, dann freut er sich über seine Anwesenheit. Im Interesse für den anderen kommen deshalb grundlegende emotionale Beziehungsqualitäten zum Ausdruck. Solche affektiven Momente sind in der Skala angesprochen, die die Präsenz der Eltern, ihr „Dasein“ für die heranwachsenden Jugendlichen, anspricht. Eltern sind als Spiegel für die kindlichen Reaktionen sehr wichtig. Um so negativer können die Effekte sein, wenn Eltern gerade nicht präsent sind und dies weniger im physischen als im psychischen Sinne. In den Items<sup>21</sup> der Skala „*Präsenz*“ kommt die „*Botschaft*“ zum Ausdruck, daß Eltern da sein werden, wenn es Probleme gibt, daß man mit ihnen rechnen kann, auch wenn sie im alltäglichen Geschehen eher im Hintergrund stehen. Nach KEGAN ist gerade die Jugendzeit eine Lebensphase, in der Eltern weniger „eindringen“, als im Hintergrund zur Verfügung stehen (KEGAN, 1986).

- *Meine Eltern interessieren sich recht wenig dafür, was ich so denke und tue. (-)*
- *Meine Eltern kümmern sich recht wenig um mich. (-)*
- *Meine Eltern haben meistens etwas anderes zu tun, wenn ich mal mit ihnen zusammen sein möchte. (-)*
- *Meine Eltern hören mir immer aufmerksam zu, wenn ich etwas erzähle.*

---

<sup>20</sup> Antwortkategorien: stimmt völlig/stimmt ziemlich/teils teils/stimmt wenig/stimmt gar nicht; Konsistenzkoeffizienten: .81 bis .88

<sup>21</sup> Antwortkategorien: stimmt völlig/stimmt ziemlich/teils teils/stimmt wenig/stimmt gar nicht; Konsistenzkoeffizienten: .84 bis .87

- *Wenn ich Probleme habe, behalte ich sie lieber für mich, als meine Eltern um Rat zu fragen. (-)*
- *Ich habe das Gefühl, daß ich mit meinen Eltern über alles reden kann.*
- *Zwischen meinen Eltern und mir kommt es oft zu Reibereien. (-)*
- *Meine Eltern haben viel Verständnis für meine Probleme.*

Die Kehrseite hoher Präsenz und die Kehrseite einer aushandlungsintensiven Kommunikationsgemeinschaft sind Familien, in denen vor allem punitiv reagiert wird, in denen Konflikte durch Machtbehauptung gelöst werden und in denen eine entsprechend *negative Affektivität* überwiegt, in der Ärger und Zorn omnipräsent sind. Hier wird in der Diskussion Gleichwertigkeit häufig verweigert und durch den Bezug auf den Entwicklungsstand („Du verstehst das noch nicht“) des Jugendlichen, auf seine mangelnde Verantwortungsfähigkeit, begründet. Die latente Botschaft kann hier die sein: Du machst uns viel Mühe, wir müssen immer dafür sorgen, daß Du auch richtig „funktionierst“, ohne Dich hätten wir es leichter.

Folgende Items sollen diese *Botschaften der Abwertung* über „*negative Affektivität und Machtbehauptung*“ erfassen helfen:<sup>22</sup>

- *Meine Eltern lassen mich oft eine Zeitlang links liegen, wenn ich etwas angestellt habe.*
- *Wenn ich etwas angestellt habe, schimpfen meine Eltern häufig mit mir.*
- *Meine Eltern dulden oft keinen Widerspruch.*
- *Meine Eltern sagen häufig zu mir, daß ich etwas noch nicht verstehe, wenn ich anderer Meinung bin.*
- *Wenn ich etwas angestellt habe, verbieten mir meine Eltern häufig Dinge, die ich gerne tue.*
- *Meine Eltern lassen mich häufig nicht das tun, was ich gerne möchte.*
- *Meine Eltern sind häufig böse mit mir, wenn ich etwas getan habe, was ihnen nicht recht ist.*
- *Meine Eltern erwarten von mir, daß ich mich allem füge, was sie mir vorschreiben.*

Eine gute Bewältigung der Regelungsaufgabe in Familien führt dazu, daß klare und einsehbare Normen erarbeitet werden, die Erwartungssicherheit und damit auch Geborgenheit und Rechtssicherheit schaffen. Rationalität von Normen und Klarheit von Normen sind wichtige Merkmale sozialer Gruppen, die in Frieden zusammenleben. *Desorganisation* und *Ineffizienz* in der Ziel- und Regelungsarbeit gilt in der Familienpsychologie als ein entwicklungs-hemmender Faktor. Wir hielten ihn ebenfalls für so wichtig, daß wir ihn in ei-

---

<sup>22</sup> Antwortkategorien: stimmt völlig/stimmt ziemlich/teils teils/stimmt wenig/stimmt gar nicht; Konsistenzkoeffizienten: .83 bis .85

ner eigenen Skala „*Normenunklarheit und Erwartungsunsicherheit*“ erfassen wollten, wozu die folgenden Items hilfreich sein sollten:<sup>23</sup>

- *Mir ist nicht immer klar, was meine Eltern von mir wollen.*
- *Meine Eltern drohen mir häufig eine Strafe an und führen sie dann nicht aus.*
- *Ich weiß überhaupt nicht, warum mir etwas erlaubt wird oder nicht.*
- *Meine Eltern versprechen mir manchmal etwas und halten es dann nicht.*
- *Ich weiß bei meinen Eltern oft nicht, wie ich es ihnen recht machen soll.*
- *Wenn meine Eltern mir etwas verbieten, wissen sie oft selbst nicht, warum .*
- *Oft finden meine Eltern bei mir Sachen gut, worüber sie sich ein anderes Mal ärgern.*
- *Es kommt oft vor, daß meine Eltern mir einmal etwas erlauben, was sie mir ein anderes Mal verbieten.*

Das Verantwortungsbewußtsein der Eltern kann jedoch auch eine Gestalt annehmen, die kontraproduktiv ist, die die Autonomie und Selbstverantwortung der Jugendlichen einschränkt, Entwicklungsräume durch Überfürsorge beschränkt. Besonders in der mittleren Adoleszenz wird für die Jugendlichen die Frage dramatisch, ob sie genügend Freiräume haben, ob Eltern nicht zu dicht auf ihnen „draufsitzen“, so daß sie zu wenig „Luft zum Atmen“, zu wenig Freiheit fürs Experimentieren und zu wenig Raum für sich allein haben. Wir haben den entsprechenden Aspekt „*Überbehütung und Autonomiebeschränkung*“ genannt und durch vier Items indiziert.<sup>24</sup> Die Botschaft der „Unmündigkeit“, der Führungsbedürftigkeit und Unfertigkeit steht hier im Hintergrund.

- *Meine Eltern machen sich zu viele Gedanken und Sorgen um mich. (-)*
- *Meine Eltern mischen sich zu viel in meine Angelegenheiten. (-)*
- *Meine Eltern sind unzufrieden, wenn ich nicht immer alles mit ihnen bespreche, was ich tue und denke. (-)*
- *Ich habe den Eindruck, meinen Eltern wäre es fast am liebsten, wenn ich immer bei ihnen zu Hause sitzen würde. (-)*

Wie sich zeigen wird, hängen die genannten Aspekte der Funktionsweise der Familie, obwohl sie inhaltlich trennbar sind, faktisch recht hoch zusammen. Aus diesem Grunde haben wir einen globalen Indikator gebildet, der aus allen obigen Dimensionen (mit Ausnahme der Überbehütung) bestand. Wir haben

---

<sup>23</sup> Antwortkategorien: stimmt völlig/stimmt ziemlich/teils teils/stimmt wenig/stimmt gar nicht; Konsistenzkoeffizienten: .80 bis .83

<sup>24</sup> Antwortkategorien: stimmt völlig/stimmt ziemlich/teils teils/stimmt wenig/stimmt gar nicht; Konsistenzkoeffizienten: .56 bis .59

ihn „*elterliche Beziehungsqualität*“<sup>25</sup> genannt und damit geglaubt, die mehr oder weniger hilfreiche Haltung der Eltern über die Wahrnehmungen ihrer Kinder indizieren zu können.<sup>26</sup>

Neben diesem umfangreichen Instrumentarium haben wir einige globale Indikatoren der Zuwendung zur Familie konstruiert und über Einzelitems verschiedene Aspekte der Funktionsweise der Familie zu erfassen versucht. „*Wie wohl fühlst Du Dich zu Hause?*“ haben wir ganz allgemein gefragt (Antwortkategorien: sehr wohl/ziemlich wohl/mittelmäßig wohl/wenig wohl/gar nicht wohl) und damit das *emotionale Aufgehobensein* angesprochen.

Eine positive Emotionalität und eine hohe Gesprächsbereitschaft müßten sich in der *Hinwendung zu den Eltern als Gesprächspartnern und Bezugspersonen* in verschiedenen Konfliktsituation niederschlagen. Wenn dies der Fall ist, dann ist der „*Draht*“ zwischen Eltern und Kindern intakt, und Eltern können hilfreich sein. Drei für Jugendliche wichtige Problemkonstellationen haben wir ausgesucht, um die Bedeutung der Eltern für die Beratung der Kinder zu erfassen:

- *Wenn Du Schwierigkeiten oder Probleme mit Dir selbst hast, mit wem redest Du dann am ehesten darüber?*
- *Wenn Du Schwierigkeiten oder Probleme mit anderen hast, mit wem redest Du am ehesten darüber?*
- *Wenn Du Dich genauer für politische Fragen interessierst, für das, was in der Welt und um Dich vorgeht, wen würdest Du am ehesten fragen?*
  - *mit Vater oder Mutter,*
  - *mit Geschwistern,*
  - *mit einer Freundin,*

---

<sup>25</sup> In früheren Publikationen haben wir diesen Indikator „*elterliches Stützsystem*“ genannt und damit die amerikanische Formulierung „*parental support-system*“ übernommen. Uns erscheint aber heute die Formulierung „*Beziehungsqualität*“ den Sachverhalt noch genauer zu treffen. Sie ist auch weniger „*technisch*“ als die Wortkombination mit „*System*“.

<sup>26</sup> Da wir immer noch „*Eltern*“ gefragt haben, ist der Einwand zu berücksichtigen, daß es einen großen Unterschied zwischen dem Verhalten des Vaters und dem der Mutter geben kann. Aus diesen Gründe haben wir zusätzlich die Frage gestellt, an wen sie beim Ausfüllen des Elternteiles gedacht haben, an die Mutter, an den Vater oder an beide. Bei den 12jährigen haben ca. 77 % an beide gedacht, bei den 16jährigen noch ca. 61 %. Die meisten Jugendlichen, die nicht an beide Elternteile gedacht haben, hatten die Mutter im Auge (von 17 % auf 30 % steigend), nur eine Minderheit den Vater (von 6 % auf 9 %). Die Wahrnehmungsdifferenzierung schreitet also von Jahr zu Jahr voran. Aber auch bei klarer Zuordnung der Wahrnehmung zu einem Elternteil ist nicht schon von einer klaren Unterschiedlichkeit im Verhalten auszugehen. Die meisten Studien, die Vater und Mutter getrennt untersucht haben bzw. die Wahrnehmungen der Kinder getrennt erfaßt haben, berichten von Korrelationen um die  $r = .70$  zwischen Mutter- und Vatern einschätzung.

- mit dem Freund,
- mit dem Lehrer, den ich am meisten mag.

Weitere Aspekte *elterlicher Normierungsbemühungen* wurden ebenfalls durch Einzelitems erfaßt, z. B. die Normen zum „Ausgehen“ („Wann mußt Du, wenn Du am Wochenende ausgehst, zu Hause sein?“ – Antwortkategorien: ich darf nicht weg/bis 21 Uhr/bis 22 Uhr/bis 23 Uhr/bis 24 Uhr/wann es mir gefällt). Elterliche Behütungsmotive kommen auch in der Wahrnehmung der Jugendlichen zum Ausdruck, welche Normen ihre Eltern zu Kontakten gegenüber andersgeschlechtlichen Freunden haben.<sup>27</sup>

Auf ähnliche Weise haben wir die Erwartungen an Schulleistungen<sup>28</sup> und die Einschätzung der Begabung des Kindes<sup>29</sup> erfaßt. In einer letzten Erhebung haben wir zudem noch einige Indikatoren aus systemtheoretischer Sicht (Koalitionen in der Familie, Machtverhältnisse) einbezogen, auf die wir aber in der Auswertung nicht mehr im Detail eingehen können.<sup>30</sup>

---

<sup>27</sup> Was halten Deine Eltern von Kontakten mit Jungen/Mädchen?

- meine Eltern sehen es gerne, wenn ich mich schon ernsthaft für Jungen interessiere,
- meine Eltern überlassen das ganz mir,
- meine Eltern meinen, in meinem Alter sollte ich mich noch eher zurückhalten,
- meine Eltern sind eher dagegen, daß ich schon jetzt einen Freund habe,
- meine Eltern sind strikt dagegen.

<sup>28</sup> Welchen Abschluß solltest Du nach Meinung Deiner Eltern erreichen? (Hauptschulabschluß/Realschulabschluß/Abitur)

<sup>29</sup> Für wie begabt halten Dich Deine Eltern?

<sup>30</sup> Es handelt sich um folgende Items:

a) Kohäsion:

In vielen Familien ist es wichtig, daß man sehr viel miteinander macht, in anderen hat dies eine geringere Bedeutung. Neunstufige Skala:

- Oberster Pol: Bei uns zu Hause ist es für alle schwer, in der Freizeit etwas allein, ohne Familie zu tun.
- Mittlerer Pol: Wir machen zu Hause vieles gerne zusammen, jeder hat aber auch seine Interessen und Freunde außerhalb der Familie.
- Unterster Pol: Bei uns kümmert sich kaum jemand darum, was der andere macht. Als Familie unternehmen wir kaum etwas zusammen.

b) Adaption:

In jeder Familie müssen täglich Probleme gelöst und Aufgaben erfüllt werden. Dabei müssen manchmal Regeln aufgestellt und eingehalten werden. Wie geschieht das bei Euch zu Hause?

- Oberster Pol: Bei uns gibt es für alles strenge Regeln, über die es keine Diskussion gibt.

## Familienstrukturelle Merkmale

Aus der Systemtheorie stammen Versuche, die innere Dynamik des Familienlebens genauer zu charakterisieren. Nach der verbreiteten Theorie von OLSON (1969; 1986) sind zwei Dimensionen zu unterscheiden. Die erste betrifft die der emotionalen Nähe bzw. Distanz. Dabei gilt ein mittleres Maß an Nähe als besonders positiv, an den jeweiligen Polen findet sich emotionale Überwältigung bzw. emotionales Desinteresse.

Durch ein einzelnes Item haben wir versucht, diese Dimension, *Kohäsion* genannt, bei den 16jährigen zu erfassen:

In vielen Familien ist es wichtig, daß man sehr viel miteinander macht, in anderen hat dies eine geringere Bedeutung.

Versuche bitte Deine Familie auf der folgenden Skala einzuordnen, von der nur die Enden und der Mittelpunkt – wie bei einem Thermometer – genau bezeichnet sind!

Neunstufige Skala:

- *Bei uns zu Hause ist es für alle schwer, in der Freizeit etwas allein, ohne Familie zu tun.*
- *Wir machen zu Hause vieles gerne zusammen, jeder hat aber auch seine Interessen und Freunde außerhalb des Hauses.*
- *Bei uns kümmert sich kaum jemand darum, was der andere macht. Als Familie unternehmen wir kaum etwas zusammen.*

Eine zweite Dimension der Familienkultur wird in dieser Theorie als Regulationsindikator betrachtet. Es geht dabei um den Grad der *Anpassungsfähigkeit* der Familie an Entscheidungserfordernisse. Am einen Pol sind hier rigide Regelungsformen und am anderen chaotische Zustände lokalisiert.

- 
- Mittlerer Pol: Jeder sagt seine Meinung und dann findet man meistens eine gemeinsame Lösung, an die sich alle halten.
  - Unterster Pol: Wenn wir zu Hause einmal zu gemeinsamen Vereinbarungen kommen, kann man sicher sein, daß sich am nächsten Tag einer nicht daran hält.

c) Zu diesen OLSON-Dimensionen hinzu sind Koalitionen in der Familie (Mutterkoalition, Vaterkoalition) und die entsprechenden Machtverhältnisse zwischen Vater und Mutter erfaßt worden.

Beispiel: Wenn ich etwas getan habe, womit meine Eltern nicht einverstanden sind, erzähle ich es meistens meinem Vater, weil er mehr Verständnis für mich hat.

Wenn bei Euch zu Hause wichtige Entscheidungen zu treffen sind, die alle Familienmitglieder betreffen, wer setzt sich dann am ehesten durch?

d) Schließlich wurde noch ein Nesthocker-Nestflüchter-Item einbezogen:

Wie lange möchtest Du am liebsten zu Hause bei Eltern und Familie leben? (Antwortkategorien: Am liebsten würde ich immer zu Hause bleiben/bis ich selbst heirate und eine Familie gründe/bis ich finanziell und beruflich unabhängig bin/bis ich mit der Schule fertig bin/am liebsten würde ich heute schon ausziehen)

Wieder sollte ein einzelnes Item Auskunft über die Regelungsformen in Familien geben.

In jeder Familie müssen täglich Probleme gelöst und Aufgaben erfüllt werden. Dabei müssen manchmal Regeln aufgestellt und eingehalten werden. Wie geschieht das bei Euch zu Hause?

Neunstufige Skala:

- *Bei uns gibt es für alles strenge Regeln, über die es keine Diskussion gibt.*
- *Jeder sagt seine Meinung und dann findet man meistens eine gemeinsame Lösung, an die sich alle halten.*
- *Wenn wir zu Hause einmal zu gemeinsamen Vereinbarungen kommen, kann man sicher sein, daß sich am nächsten Tag einer nicht daran hält.*

Familien, so lehrt ebenfalls die Systemtheorie, sind komplizierte soziale Systeme, in denen jeder zum andern je individuelle Beziehungen hat. Väter und Töchter haben andere Beziehungen als Mütter und Söhne. Diese wiederum können anders sein als die Verhältnisse von Vätern und Söhnen oder Müttern und Töchtern. Dabei geht es nicht nur um unterschiedliche Vorlieben (Valenzaspekt) sondern auch um unterschiedliche Einflußmöglichkeiten (Potenzaspekt). MATTEJAT hat dies sorgfältig rekonstruiert (1993). Diese Beziehungen führen auch dazu, daß Koalitionen eingegangen werden, daß man gegen andere „paktiert“ und sich mit anderen verbündet.

Um der Bedeutung solcher spezieller Nähe- bzw. Distanzbeziehungen zu einzelnen Familienmitgliedern auf die Spur zu kommen, haben wir die Koalitionen mit den Vätern oder den Müttern in folgender Weise zu erfassen versucht.

Die meisten Jugendlichen tun oder wollen manchmal Dinge, von denen sie wissen, daß ihre Eltern damit nicht einverstanden sind (z. B. vernachlässigen sie ihre Pflichten im Haushalt oder die Schulaufgaben, halten sich nicht an Absprachen, die sie mit den Eltern getroffen haben usw.).

Wie reagieren Deine Eltern, wenn Du etwas getan hast, womit sie nicht einverstanden sind?

- *Wenn ich etwas getan habe, womit meine Eltern nicht einverstanden sind, erzähle ich es meistens meiner Mutter, weil sie mehr Verständnis für mich hat.*
- *Wenn mein Vater mein Verhalten kritisiert, nimmt mich meine Mutter meistens in Schutz.*
- *Wenn mein Vater mich bestrafen will, kann ich bei meiner Mutter meistens erreichen, daß ich nicht bestraft werde.*
- *Wenn mir mein Vater etwas verboten hat, kann ich bei meiner Mutter meist doch noch erreichen, daß sie es mir erlaubt.*

Diese Skala zur Mutterkoalition wurde gleichlautend für die Vaterkoalition (Austausch: Vater jeweils statt Mutter) vorgegeben und konstruiert.<sup>31</sup>

Schließlich sollten zwei Items über die relative Machtposition von Vater oder Mutter Auskunft geben:

*Wenn bei Euch zu Hause wichtige Entscheidungen zu treffen sind, die alle Familienmitglieder betreffen, wer setzt sich dann am ehesten durch?*

- *mein Vater,*
- *meine Mutter,*
- *meine Eltern gemeinsam,*
- *eines meiner Geschwister,*
- *ich selbst,*
- *das ist völlig unterschiedlich.*

*Wenn es zwischen Dir und Deinen Eltern Meinungsverschiedenheiten darüber gibt, was Du machen darfst, wer trifft dann in der Regel die letzte Entscheidung?*

- *mein Vater,*
- *meine Mutter,*
- *meine Eltern gemeinsam,*
- *eines meiner Geschwister,*
- *ich selbst,*
- *das ist völlig unterschiedlich.*

Trotz dieses umfassenden Kranzes von Indikatoren können wir nicht hoffen, ein ausreichend lebendiges Bild der jeweiligen Familie zu bekommen. Wie besonders die Studie von MATTEJAT (1993) zeigt, müßten wir die gegenseitigen Wahrnehmungen aller Familienmitglieder erfassen, wie man behandelt wird und andere behandelt. Ein solches Unterfangen wird schnell sehr komplex, wenn man gleichzeitig Auswertungen auf der Individualebene, der dyadischen Konstellationen und der Familie als Gruppe anstrebt. Konfrontiert man die familieninternen Wahrnehmungsmuster mit den Perspektiven Dritter, z. B. geschulter Beobachter, dann steigert sich der Komplexitätsgrad noch einmal.

In einer großen Survey-Studie war eine solche Intensivuntersuchung nicht möglich. Trotzdem haben wir zwei Perspektiven im Sinne von zwei unabhängigen Informationsquellen berücksichtigt: die Jugendlichen und deren Eltern. In zwei umfassenden Elternbefragungen haben wir deren Sicht einbezogen. In sechs Familien konnten wir schließlich intensive Fallstudien durchführen.

---

<sup>31</sup> Antwortkategorien jeweils: stimmt/stimmt nicht; Konsistenzkoeffizient: .66 bzw. .65

Darüber ist andernorts berichtet worden (RETZER, 1993). Über die Elternstudie wird in dieser Arbeit noch zu berichten sein.

### 3.1.4 Überprüfung der Instrumente

Zwei Kriterien können zur *Validierung* der hier operationalisierten Qualitätsmerkmale der familiären Kommunikation herangezogen werden. Wenn das Familiensystem „gut funktioniert“, dann hat es zumindest zwei Folgen: Das emotionale *Wohlbefinden* in der Familie ist hoch, und Eltern sind wichtige *Ansprechpartner*, wenn Kinder Probleme haben. Beide Aspekte sind hier erfragt worden.

Die Daten erlauben gleichzeitig erste Zusammenhänge zwischen der *Handlungs- und der Wahrnehmungsebene* zu überprüfen. Dazu müssen wir nach den Korrelationen zwischen dem Ausmaß an Dissens, der Gesprächsintensität und den verfestigten Beziehungswahrnehmungen suchen. Tab. 3.3 enthält die entsprechenden Ergebnisse exemplarisch für die 15jährigen und für Mädchen und Jungen getrennt. Die dort berichteten Beziehungsstrukturen finden sich so bei allen Erhebungszeitpunkten.

1. Die verschiedenen Dimensionen des elterlichen Umgangs mit ihren Kindern hängen hoch zusammen. Adoleszente nehmen jeweils mehr oder weniger wahr, daß ihre Eltern gleichzeitig sehr kommunikativ und offen, präsent, wenig ärgergeladen und sehr konsistent sind. Die Zusammenhänge sind dabei bei Mädchen noch dichter als bei Jungen.
2. Die *Kommunikationsqualität* ist der wichtigste Aspekt, den Jugendliche bei Eltern wahrnehmen. Die „subjektive Familienwelt“, verstanden zu werden, ernst genommen zu werden, alles offen sagen zu können, signalisiert eine unterstützende Eltern-Kind-Beziehung am klarsten.
3. Die Handlungsebene und die Beziehungsebene sind klar aufeinander bezogen. Je problematischer die Kommunikationsqualität ist, je geringer die Präsenz, je größer das Ärgerpotential und die Machtbehauptung und je inkonsistenter die Regelungen sind, um so größer ist auch der Dissens. Interessanterweise ist hier der Zusammenhang bei *den Mädchen deutlich höher* als bei Jungen. Daraus kann man schließen, daß *bei Mädchen die Handlungsebene und die Beziehungsebene dichter miteinander verflochten sind*. Alle entsprechenden Korrelationen zwischen Jungen und Mädchen sind hoch signifikant unterschiedlich.

Tab. 3.3: Interkorrelationen zwischen Dimensionen der Beziehungen zu den Eltern

| <i>15jährige</i>   | Kommuni-<br>kations-<br>qualität | Präsenz | Negative<br>Affekte | Inkonsi-<br>stenz | Überbehü-<br>tung |
|--|----------------------------------|---------|---------------------|-------------------|-------------------|
| <i>Mädchen</i> (N = 1008)                                  |                                  |         |                     |                   |                   |
| Präsenz  | .764                             |         |                     |                   |                   |
| Negative Affekte –<br>Machtbehauptung                      | -.725                            | -.568   |                     |                   |                   |
| Inkonsistenz   | -.732                            | -.583   | .797                |                   |                   |
| Überbehütung   | -.401                            | -.346   | .488                | .462              |                   |
| Dissens  | -.471                            | -.508   | .419                | .429              | .369              |
| Gesprächsintensität  | .286                             | .396    | -.107               | -.090             | -.044             |
| Sich wohl fühlen zu<br>Hause <sup>1</sup>                  | .609                             | .523    | -.462               | -.446             | -.371             |
| Eltern-Vertrauensperson<br>– persönl. Problem <sup>2</sup> | .363                             | .306    | -.227               | -.264             | -.179             |
| Eltern-Vertrauensperson<br>– soziales Problem <sup>2</sup> | .320                             | .245    | -.217               | -.256             | -.153             |
| Eltern-Vertrauensperson<br>– polit. Problem <sup>2</sup>   | .290                             | .289    | -.221               | -.257             | -.201             |
| <i>Jungen</i> (N = 896)                                    |                                  |         |                     |                   |                   |
| Präsenz  | .639                             |         |                     |                   |                   |
| Negative Affekte –<br>Machtbehauptung                      | -.600                            | -.381   |                     |                   |                   |
| Inkonsistenz   | -.605                            | -.328   | .726                |                   |                   |
| Überbehütung   | -.264                            | -.152   | .322                | .301              |                   |
| Dissens  | -.399                            | -.351   | .272                | .287              | .268              |
| Gesprächsintensität  | .118                             | .198    | .091                | .090              | .109              |
| Sich wohl fühlen zu<br>Hause <sup>1</sup>                  | .385                             | .336    | -.198               | .183              | .280              |
| Eltern-Vertrauensperson<br>– persönl. Problem <sup>2</sup> | .300                             | .185    | -.139               | -.148             | -.183             |
| Eltern-Vertrauensperson<br>– soziales Problem <sup>2</sup> | .235                             | .148    | -.110               | -.141             | -.155             |
| Eltern-Vertrauensperson<br>– polit. Problem <sup>2</sup>   | .260                             | .201    | -.148               | -.124             | -.116             |

<sup>1</sup> Fünfstufiges Einzelitem: 5: sehr wohl 1: sehr unwohl

<sup>2</sup> Prozentsatz der Wahl der Eltern als Vertrauenspersonen

Diesem Ergebnis müssen wir eine große Bedeutung beimessen, da es darauf verweisen könnte, daß *für Mädchen die Autonomisierung über eigenständige*

*Meinungen bei gleichzeitiger Befriedigung von Verbundenheitswünschen schwieriger ist als bei Jungen.* Sie können sich auf der Handlungsebene weniger leicht mit den Eltern streiten und trotzdem eine positive Beziehung wahrnehmen. Bei Konflikten nehmen sie gleichzeitig eine geringe Akzeptanz wahr. Jungen können sich dagegen emotionsfreier mit Eltern auseinandersetzen, ohne weitreichende Beziehungskonklusionen zu ziehen.

Für Mädchen ist das Ausmaß an Dissens gleichzeitig ein deutlicher Indikator für eine problematische Qualität von Konfliktlösungen, für den „Ablauf“ von Konflikten. Bei Jungen ist dies signifikant weniger der Fall. Sie setzen sich vermutlich auch weniger verbal mit den Eltern über unterschiedliche „Wirklichkeitskonstruktionen“ auseinander.

Die zu Validierungszwecken einbezogenen Einzelitems bestätigen die Relevanz der subjektiven Familienwelten:

- Das einfache Item *„Wie wohl fühlst Du Dich zu Hause?“* trifft in den Kern der Qualität des Eltern-Kind-Verhältnisses. Wir können es somit zu dessen Kurzcharakterisierung heranziehen.
- Die Bedeutung der Beziehungswahrnehmungen für das alltägliche innerfamiliäre Handeln kommt tatsächlich in der Wahl der Eltern als Beratungsinstanz bei Problemen zum Ausdruck. *Je besser die Beziehungen, um so länger und um so häufiger werden Eltern als „Beratungsinstanzen“ aufgesucht*, um so wichtiger sind sie als „soziale Ressource“. Wir können somit großes Vertrauen in die Validität des zusammenfassenden Indikators der „elterlichen Beziehungsqualität“ als Meßgröße für die Qualität des Eltern-Kind-Verhältnisses haben.

Eine möglichst große konfliktfreie Zone, in der Regelungen rational und ohne negative Emotionen ausgehandelt werden können, hat somit als Entwicklungsraum für die Adoleszenz eine große Bedeutung. Wir nennen eine solche Konstellation ein *Vertrauensverhältnis*, das von der zentralen „Unterstellung“ gespeist ist, daß *der andere zum eigenen Wohle denkt und handelt*, daß man *in den eigenen Intentionen und Gefühlen wahr- und ernstgenommen* wird.

**Konflikt und Beziehung: Ist ein mittleres Ausmaß an Dissens besonders entwicklungsförderlich?**

Aus verschiedensten Quellen ist die Erwartung gespeist, daß ein mittleres Niveau von Dissens für ein produktives Eltern-Kind-Verhältnis besonders indikativ sein könnte. Völlige Übereinstimmung, aber auch völlige Konfrontation könnten gleichermaßen als entwicklungshemmend angesehen werden.

Mit der Erwartung kurvilinearere Beziehungen haben wir für jede Anzahl von Konflikten (von 0 bis 11 bei 11 potentiellen Streitpunkten) die summierte wahrgenommene Beziehungsqualität untersucht.

Abb. 3.2: Dissens mit den Eltern aus der Sicht der Kinder und Wahrnehmung der Beziehungsqualität

15jährige, aufgliedert nach Mädchen und Jungen

Mädchen: % SSQ: 28.50\*\*\*

Jungen: % SSQ: 18.63\*\*\*

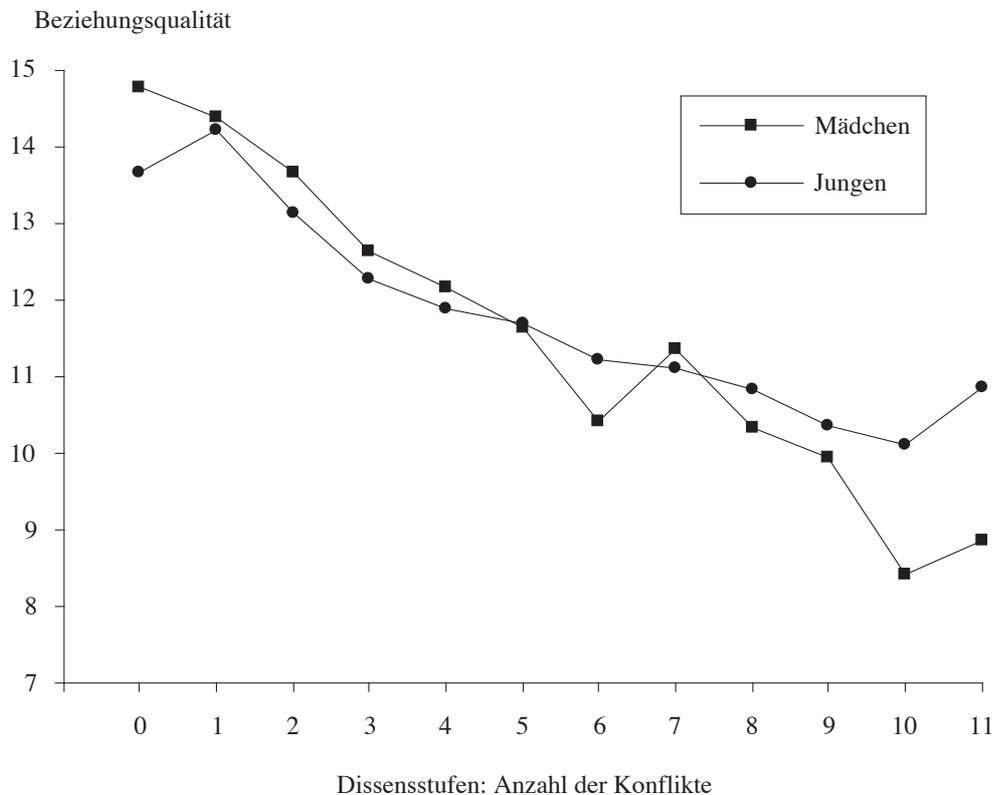


Abb. 3.2 zeigt entgegen unseren Erwartungen klare lineare Zusammenhänge, die zudem bei Mädchen deutlich ausgeprägter sind. Lediglich die beiden letzten Ausprägungen weichen jeweils etwas von diesem klaren linearen Muster ab. Überhaupt keinen Dissens zu haben ist bei Jungen mit negativeren Gefühlen verbunden als lediglich in einem Punkt zu differieren. Ebenso ist bei ihnen eine totale Nichtübereinstimmung weniger emotional negativ besetzt, als wenn 10 von 11 Punkten zwischen ihnen und den Eltern strittig sind.

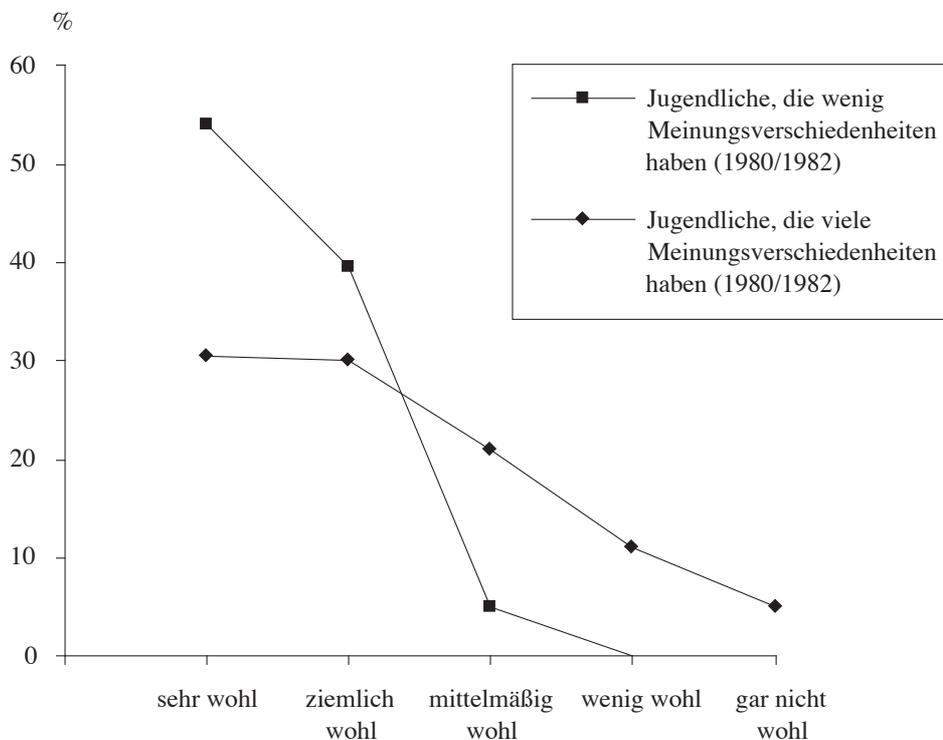
Ein hohes Ausmaß an Dissens erweist sich hier als belastendes Moment in der Eltern-Kind-Beziehung. Es indiziert einmal eine ausgeprägte Diskrepanz zwischen dem, wie man sich eine Beziehung wünscht und wie sie tatsächlich ist.

Zum anderen kann ein hohes Maß an Dissens bedeuten, daß es viele „offene Posten“ gibt, die unerledigt, vielleicht auch unbearbeitet sind.

Je größer die Zahl der unaufgelösten Meinungsverschiedenheiten ist, desto ressentimentgeladener dürften auch die alltäglichen Interaktionen sein, wenn die gegenseitige Abgrenzung noch nicht so weit fortgeschritten ist, daß Verbundenheit im Dissens erlebbar ist.

In einer einfachen Graphik kann noch einmal sichtbar werden, wie sehr die Anzahl der Meinungsverschiedenheiten das *Wohlbefinden* in den Familien beeinträchtigt (s. Abb. 3.3)

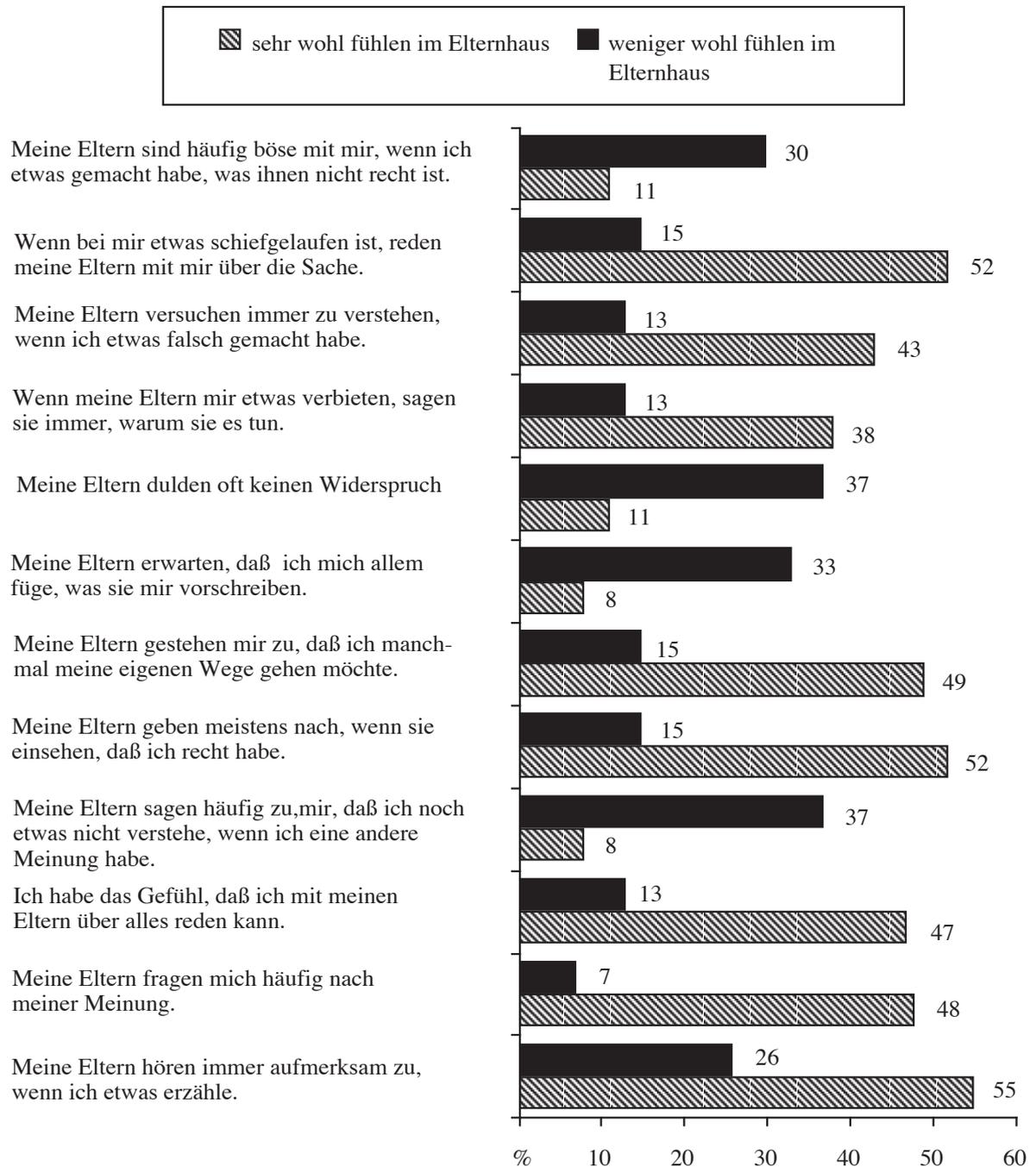
Abb. 3.3: Meinungsverschiedenheiten nach Angaben der Jugendlichen und Wohlbefinden im Elternhaus (1982)



Quelle: Arbeitsbericht 6 des Projektes Entwicklung im Jugendalter: Eltern und Jugendliche Universität Konstanz, S. 29. Dichotomisierung der Konflikthäufigkeiten im 13. und 15. Lebensjahr

Wenn viele Dissenspunkte bestehen, dann hängt ihre Bedeutung sehr von der Qualität der emotionalen Beziehung ab. Abb. 3.4 veranschaulicht dies. Hier sind jene 100 Jugendlichen dargestellt, die mit 15 Jahren sehr viele Dissenspunkte genannt haben. Die Hälfte von ihnen gab an, sich zu Hause sehr wohl zu fühlen, die andere Hälfte antwortete auf das entsprechende Einzelitem „mittelmäßig wohl, wenig oder gar nicht wohl“.

Abb. 3.4: Beschreibung des Erziehungsklimas von Jugendlichen mit vielen Meinungsverschiedenheiten, die sich im Elternhaus sehr bzw. wenig wohl fühlen (1982)



Quelle, Arbeitsbericht 6 des Projektes Entwicklung im Jugendalter: Eltern und Jugendliche. Universität Konstanz, S. 42.  
Dichotomisierung der Konflikthäufigkeiten im 13. und 15. Lebensjahr.

Diejenigen, die sich sehr wohl fühlten, beschrieben einen elterlichen Lernkontext, in dem sie sich offen ausdrücken konnten, in dem Eltern aufmerksam zuhörten, an den Kinder sehr interessiert waren und in dem sie in Entscheidungen einbezogen waren. Kam zu hohem Dissens auch eine emotionale Entfremdung, dann war die Gewährung von Räumen der Eigenentscheidung sehr gering, die Unterstellung von Selbstverantwortung niedrig, die Intensität des Zuhörens schwach und das argumentative Niveau wenig ausgeprägt. Ein hohes Niveau ungelöster Meinungsverschiedenheiten ist also bei gleichzeitiger emotionaler Entfremdung kein Indikator produktiver Resynchronisierung von Eltern-Kind-Beziehungen sondern ein Hinweis auf Interaktionsstile, die vernünftige Lösungen erschweren.

## Zusammenhänge zwischen familienstrukturellen Merkmalen und der Beziehungsqualität im Elternhaus

### Kohäsion

Die Familientheorie hat in den letzten Jahren in mittleren Niveaus von Kohäsion und Adaptivität zentrale Kriterien der Qualität des familiären Zusammenlebens gesehen. Wir haben diese latenten Beziehungsdimensionen zwar nur sehr sparsam operationalisiert, trotzdem lohnt sich ein Blick auf die Zusammenhänge zwischen der Beziehungsqualität und hohen, mittleren bzw. niedrigen Niveaus der Kohäsion und der Adaptivität.

Die Ergebnisse zeigen für die Kohäsion ein einheitliches Bild für alle Beziehungswahrnehmungen vom 12. zum 15. Lebensjahr. Deshalb sollen lediglich die Wahrnehmungen im 12. Lebensjahr mit den Kohäsionswahrnehmungen im 16. Lebensjahr gezeigt werden. Sie machen deutlich, daß vor allem eine niedrige Kohäsion (Ausprägungen 7 bis 9) schon früh Ausdruck einer beeinträchtigten Beziehungsqualität war. Ein mittleres oder hohes Niveau der Kohäsion (Ausprägungen 1 bis 3 oder 4 bis 6) unterschieden sich nicht (s. Abb. 3.5).

Anders sah es in den Problemwahrnehmungen der Eltern aus: hier ergaben sich klare lineare Zusammenhänge zwischen dem von den Kindern berichteten Kohäsionsniveau und dem empfundenen Grad der Problemfreiheit.

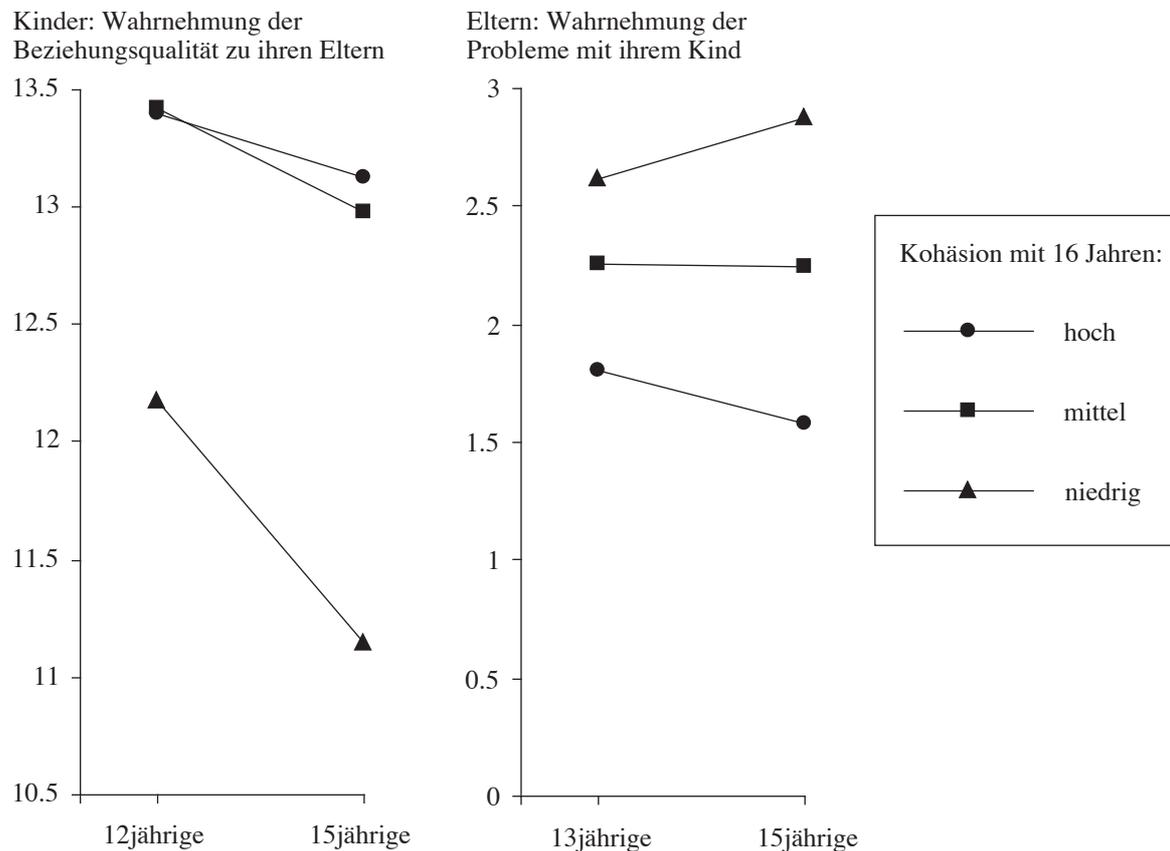
Man könnte dies spekulativ damit interpretieren, daß Kinder eine größere Distanz wünschen, so daß eine hohe Kohäsionswahrnehmung nicht mehr zu besseren Beziehungswahrnehmungen führt. Eltern suchen dagegen eher Nähe zu den Kindern und empfinden eine hohe Gemeinsamkeit mit den Kindern als positiv.

## Adaptivität

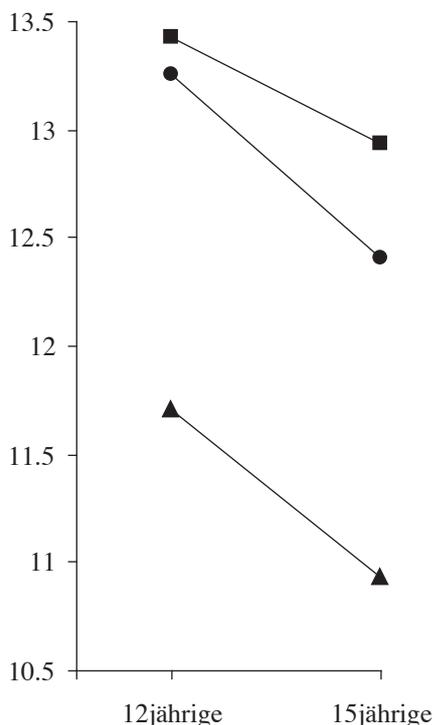
Die Ergebnisse zur Adaptivität (Abb. 3.5) folgen wieder einem anderen Muster. Auf der Seite der Kinder ergibt sich der erwartete kurvilineare Verlauf: Bei hoher Rigidität, aber auch bei Chaos (mit 16) wird die Beziehung zu den Eltern schon im 12. Lebensjahr ungünstiger wahrgenommen. Strenge Regeln sind jedoch weniger belastend als Chaos und Inkonsistenz der Lebensorganisation in der Familie.

In der Perspektive der Eltern sind strenge Regeln dagegen mit Problemfreiheit verbunden, die mit abnehmender Normierung dann steigt. Hier zeigt sich also wieder ein eher linearer Zusammenhang.

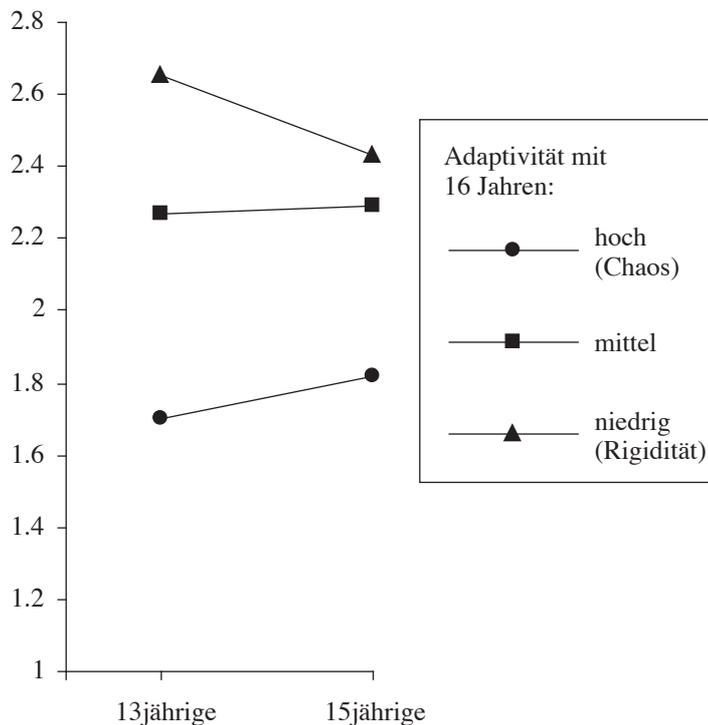
Abb. 3.5: Kohäsion, Adaptivität und Beziehungswahrnehmungen auf der Seite der Kinder und der Eltern



Kinder: Wahrnehmung der Beziehungsqualität zu ihren Eltern



Eltern: Wahrnehmung der Probleme mit ihrem Kind



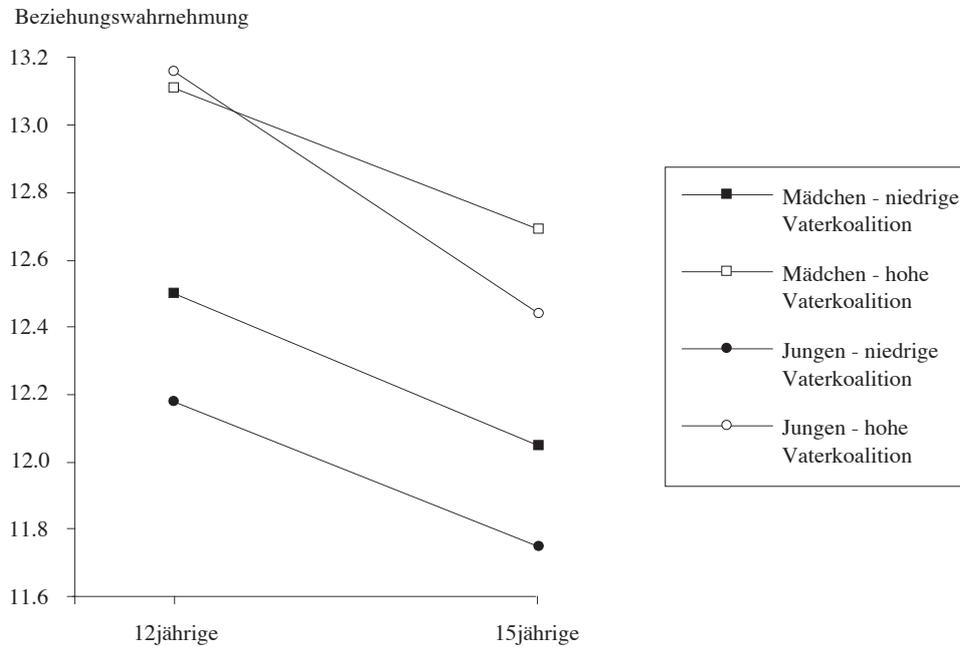
Insgesamt konnten wir nicht erwarten, durch die Operationalisierung so wichtiger familienstruktureller Merkmale durch wenige Items die Familiendynamik zuverlässig zu messen. Trotzdem überrascht der Sachverhalt, daß die Wahrnehmungen von Kohäsion und Adaptivität bzw. von Koalitionsbildungen bereits im 12. Lebensjahr Spuren zeigt. Sie verweisen insgesamt darauf, daß emotionale Distanz besonders problematisch ist und daß ein Fehlen von Regeln und Verpflichtungsgefühlen der Familienmitglieder negative Spuren hinterläßt. Daß Koalitionsbildungsmöglichkeiten sogar positiv sind, hat uns sehr überrascht.

## Koalitionen

Die Auswertung der Koalitionsneigungen von Mädchen und Jungen jeweils mit dem Vater oder der Mutter zeigt ein überraschendes Ergebnis (s. Abb. 3.6 bis 3.8). Wir finden nämlich, daß es offensichtlich günstig ist, daß Koalitionen entstehen und daß Kindern und Jugendlichen keine Mauer einer einheitlichen Erziehungskonzeption der Eltern gegenübersteht. Aushandeln zu können, taktieren zu können, den einen gegen den anderen etwas ausspielen zu können hängt mit einer positiveren Wahrnehmung der Beziehung zu den Eltern zusammen. Bei Mutterkoalitionen ist dies noch deutlicher der Fall als bei Vaterkoalitionen. Geschlechtsunterschiede lassen sich hingegen überraschenderweise nicht feststellen.

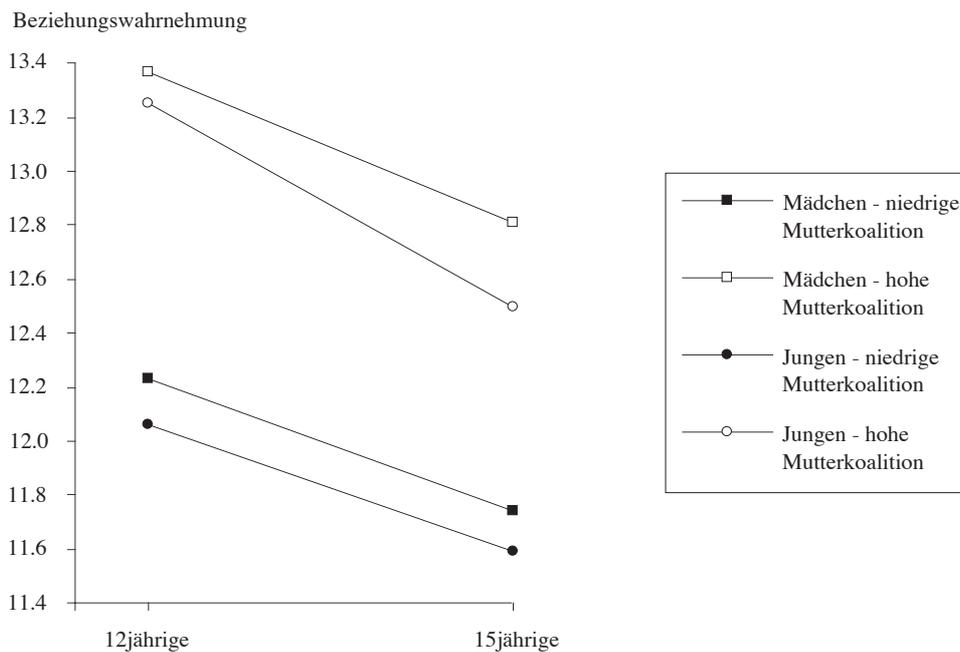
**Abb. 3.6:** Vaterkoalitionen und Beziehungswahrnehmungen von Kindern und Eltern bei Jungen und Mädchen

Koalition niedrig: Werte von 1 bis 4; Koalition hoch: Werte von 5 bis 8  
Mittelwerte



**Abb. 3.7:** Mutterkoalitionen und Beziehungswahrnehmungen von Kindern und Eltern bei Jungen und Mädchen

Koalition niedrig: Werte von 1 bis 4; Koalition hoch: Werte von 5 bis 8  
Mittelwerte

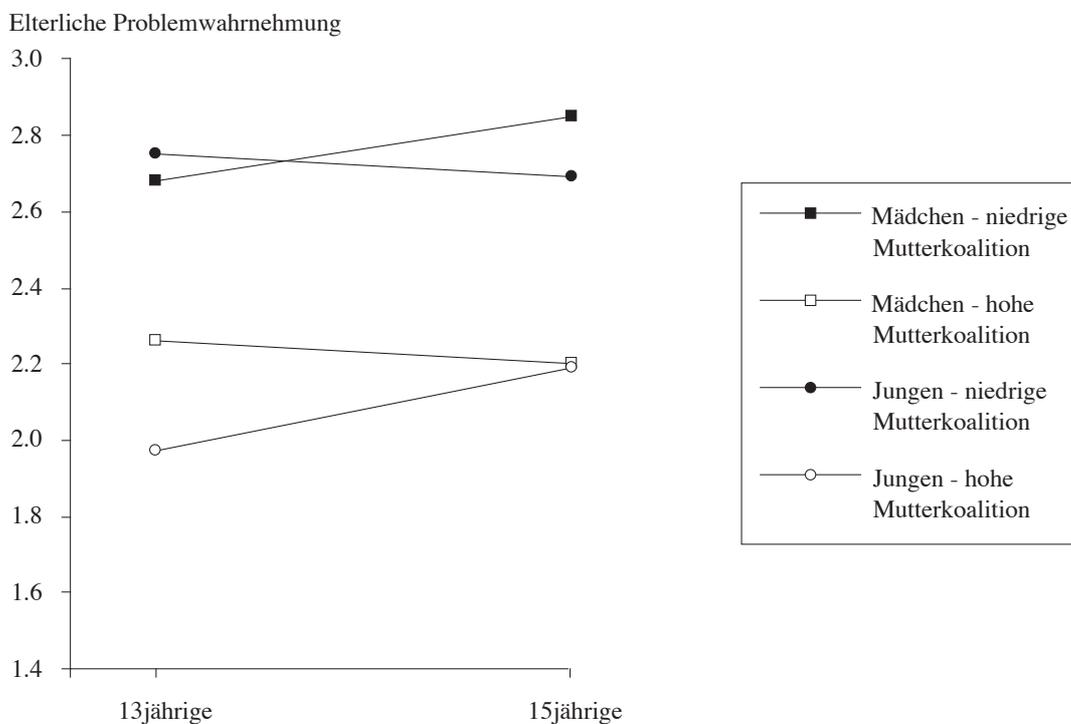


Wenn Kinder Koalitionen berichten, dann ist auch auf Elternseite die Wahrnehmung der Beziehung zu den Kindern günstiger.

Bei Jungen und Mädchen ist es allerdings wichtiger, daß jeweils eine Vaterkoalition besteht. Mädchenkoalitionen mit der Mutter führen bei den Eltern auch zu einer signifikant geringeren Problemwahrnehmung im Eltern-Kind-Verhältnis.

Diese Ergebnisse haben insofern Gewicht, als die Koalitionswahrnehmungen mit 16 deutlich mit der Familienwahrnehmung Jahre zuvor zusammenhängen. Die positiven Wirkungen von Koalitionsbildungsmöglichkeiten sind zwar größtmäßig nicht sehr ausgeprägt, wohl aber immer über dem Zufallsniveau.

Abb. 3.8: Elterliche Problemwahrnehmung und Mutterkoalition



Rückblickend bestätigen die Ergebnisse die Fruchtbarkeit der Unterscheidung zwischen einer Handlungsebene, Wahrnehmungsebenen und Beziehungsebenen. Die aktuelle Handlungsebene ist mit Gesprächen, gemeinsamen Tätigkeiten, Konflikten usw. angesprochen. Die Wahrnehmungsebene besteht in den gegenseitigen Erwartungen, Einschätzungen und Beurteilungen. Die Beziehungsebene schließlich nimmt auf die emotionalen Qualitäten (Valenz nach MATTEJAT, 1993) und die mehr oder weniger autoritativen Abhängigkeiten bzw. Selbständigkeiten der Eltern und Kinder (Potenz nach MATTEJAT, 1993) Bezug. Diese verschiedenen Ebenen sind deshalb wichtig, weil sie

gleichzeitig Wege der Chronifizierung vom Alltagsgeschehen zur Dispositionsebene und auch Erklärungen für die Phänomenologie des Alltagsgeschehens, sowohl auf der Seite der Kinder als auch auf der Seite der Eltern, aufzeigen können. Wir werden diese Möglichkeiten im folgenden auszuschöpfen versuchen.

*„Der Grundstein, das Vertrauen zu den Eltern, wird auch schon in den ersten Jahren gelegt. Darauf baut doch die ganze innere Entwicklung auf, und dieses Alter 12 – 16 ist der Spiegel dessen, was die Eltern von Anfang an mit Liebe und Strenge in dem Kind aufgebaut haben“ (Untersuchung 1980, Vater: Maschinenbaukonstrukteur, Mutter: Mutter).*

*„Wir sind 6 Personen. Bei uns ergibt sich alles von selbst. Gemeckert wird von jedem einmal, auch von uns Eltern über die Arbeit... Ich glaube, wir als Eltern haben es schwerer, uns bei den Kindern durchzusetzen. Auf der anderen Seite ist es doch so: Kind, Schüler und Jugendlicher ist man nur einmal. Die Pflichten und der Ernst des Lebens kommen noch früh genug“ (Mutter, Untersuchung 1980).*

*„Nur meinen wir, wenn man Kinder hat, muß man sich auch im klaren sein, wie man sie zu erziehen hat. Wir finden, daß man als Eltern keine Bücher oder Tests zur Erziehung verwenden soll. Man muß selber wissen, was man zu tun oder zu lassen hat, da ja jedes Kind anders ist. Man muß, so meinen wir, vor allem Liebe, Geduld und Verantwortungsgefühl für seine Kinder haben. Und vor allem viel Zeit. Wir haben vier Kinder. Drei Söhne im Alter von 16, 13 und 3 Jahren und eine Tochter von 15 Jahren. Unsere Kinder kommen mit allen ihren Problemen und Erlebnissen zu uns, und wir sprechen über alles. Wir denken und hoffen, daß sich unsere Kinder zu Hause ganz wohl fühlen. Trotzdem finden wir den Test gut, da es sicher auch Eltern gibt, die nicht so viel Glück mit ihren Kindern haben und denen der Test vielleicht hilft, ihre Kinder besser zu verstehen“ (Mutter, Reaktion auf die Untersuchung 1980).*

*„Können Sie sich eigentlich gar nicht vorstellen, daß es im Familienleben Regeln gibt, die gemeinsam erarbeitet werden, an die sich Kinder und Eltern halten müssen? Es gibt weniger oder gar keine Schwierigkeiten, wenn Eltern nicht nur bestimmen, sondern auch die Rechte und Wünsche der Kinder beachten. Kinder merken sehr wohl, wenn sie ernst genommen werden. Das schafft eine Vertrauensbasis, die etwa einer kameradschaftlichen Beziehung gleichkommt. Dann benötigt man als Eltern kein Bestimmungsrecht und keine Strafmaßnahmen“ (Untersuchung 1980, Vater und Mutter: Assistenzarzt).*

### **3.2 Was verändert sich im Eltern-Kind-Verhältnis während der Adoleszenz?**

Daß sich das Eltern-Kind-Verhältnis beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz wandelt, ist oft detailliert beschrieben worden. Wir haben diese Reorganisation von Abhängigkeit zu Selbständigkeit mit dem Modell von BATESON (1981) zu beschreiben versucht und postuliert, daß gleichzeitig sich

trennende Welten entstehen müssen, aber auch Gemeinsamkeiten im emotionalen Bereich erhalten bleiben sollten.

Wenn Eltern autoritativ bestimmen (Eltern verlangen etwas, Kinder sollen es tun), was nach BATESON dem Typus der komplementären Interaktion entspricht, dann treffen sie auf Gegenkräfte. Sie lösen einen Machtkampf aus, da beide Partner bestimmen wollen. Im glücklichen Falle kommt es dabei zur Abgrenzung neuer Bereiche, in denen jeweils der eine oder der andere Partner bestimmen kann. Auf der Seite der Jugendlichen würde dies bedeuten, daß ihre Autonomie im Sinne von eigenen Zonen von Entscheidungsrechten zunimmt. Ob die Reorganisation der Machtverhältnisse gelingt und produktiv verläuft, hängt in hohem Maße von der intakt bleibenden konsensualen Welt und der intakten emotionalen Beziehungsstruktur ab. Den differentiellen Entwicklungsprozessen, also mehr oder weniger belastenden Reorganisationen des Eltern-Kind-Verhältnisses soll im folgenden nachgegangen werden. Das theoretische Modell impliziert also folgende Sequenzen (s. auch HOLMBECK, 1996):

Biologische, hormonell bedingte, kognitive und soziale Veränderungen bei den Kindern führen zu anderen Ansprüchen und Regulationsformen des Verhaltens Eltern gegenüber. Diese Ansprüche kollidieren mehr oder weniger mit den Regulationserwartungen der Eltern. Daraus entstehen Konflikte und Aushandlungsprozesse, die im Gefolge unzähliger Wiederholungen zu einer gelungenen oder belasteten Reorganisation des Verhältnisses zu den Eltern auf einer neuen Ebene der Selbständigkeit und Beziehungsform führen. Wie wir sehen werden, kann dieses Grundmuster der Entwicklung sehr stark inter- und intraindividuell variieren. Eltern können mit diesen latenten Entwicklungsaufgaben ebenso unterschiedlich umgehen (z. B. argumentativ und flexibel oder starr und machtorientiert) wie heranwachsende Jugendliche selber (z. B. reversibel und verantwortlich oder egozentrisch und unempathisch). Je nach den ko-konstruktiven und ko-regulativen Bearbeitungsweisen von Konflikten können sich Eltern und Kinder eskalativ und schismogen auseinanderentwickeln oder auf einer neuen Ebene neue Gemeinsamkeiten aufbauen.

Der *deskriptiven* Frage, wie sich die Eltern-Kind-Beziehung heute in der Adoleszenz verändert, können wir mit den obigen Indikatoren auf mehreren Ebenen nachgehen. Einem verbreiteten Alltagsverständnis, aber auch psychoanalytischen Traditionen folgend, würden wir einen deutlichen Anstieg der *Konflikte*, eine immer größer werdende *emotionale Distanzierung* und einen *Bedeutungsverlust* der Eltern als Gesprächspartner erwarten.

Es liegt auf der Hand, daß die detaillierte Auflistung der Veränderungen von der 6. zur 10. Schulstufe bei fast 60 Einzelmerkmalen zu einem umfangreichen Unternehmen wird. Wir haben die ganze Komplexität der Veränderungs-

prozesse im Detail dokumentiert (LAUTERBACH, 1985a; 1985b), müssen uns hier aber auf Überblicke beschränken. Dabei sollen in einem ersten Schritt die Veränderungen auf seiten der Jugendlichen selber im Vordergrund stehen, jene bei den Eltern kommen später zur Sprache (s. S. 142 ff.).

### **3.2.1 Die Handlungsebene: Worüber wird geredet, worüber wird gestritten?**

Es ist offensichtlich: Im Verhältnis von Eltern und Kindern geht es auch in dieser Lebensphase nicht nur um eine „Pflege von Beziehungen“, sondern um ernsthafte Themen, um die aktive Bewältigung der in dieser Lebensphase im Vordergrund stehenden Alltagsprobleme und latenten Entwicklungsaufgaben. Eltern und Kinder arbeiten aktiv daran. Manchmal glauben die Eltern, den „Karren ziehen zu müssen“, manchmal meinen deren Kinder, zu sehr gebremst zu werden. Das „pädagogische“ Kunststück der Eltern besteht dabei darin, aktiv um die bestmögliche Bewältigung zu kämpfen und wenn nötig zu streiten, dies aber so zu tun, daß die Beziehung darunter nicht nur nicht leidet, sondern gestärkt wird. Nimmt nämlich das Verhältnis von Eltern und Kindern Schaden, dann sinkt auch die Möglichkeit der Eltern, hilfreich sein zu können. Es sinkt auch die Lebensqualität dieser Lebensphase, und zwar sowohl für die Eltern als auch für die Kinder.

Worum geht es vornehmlich? Worüber wird gesprochen, was ist umstritten?

#### **3.2.1.1 Gesprächsthemen**

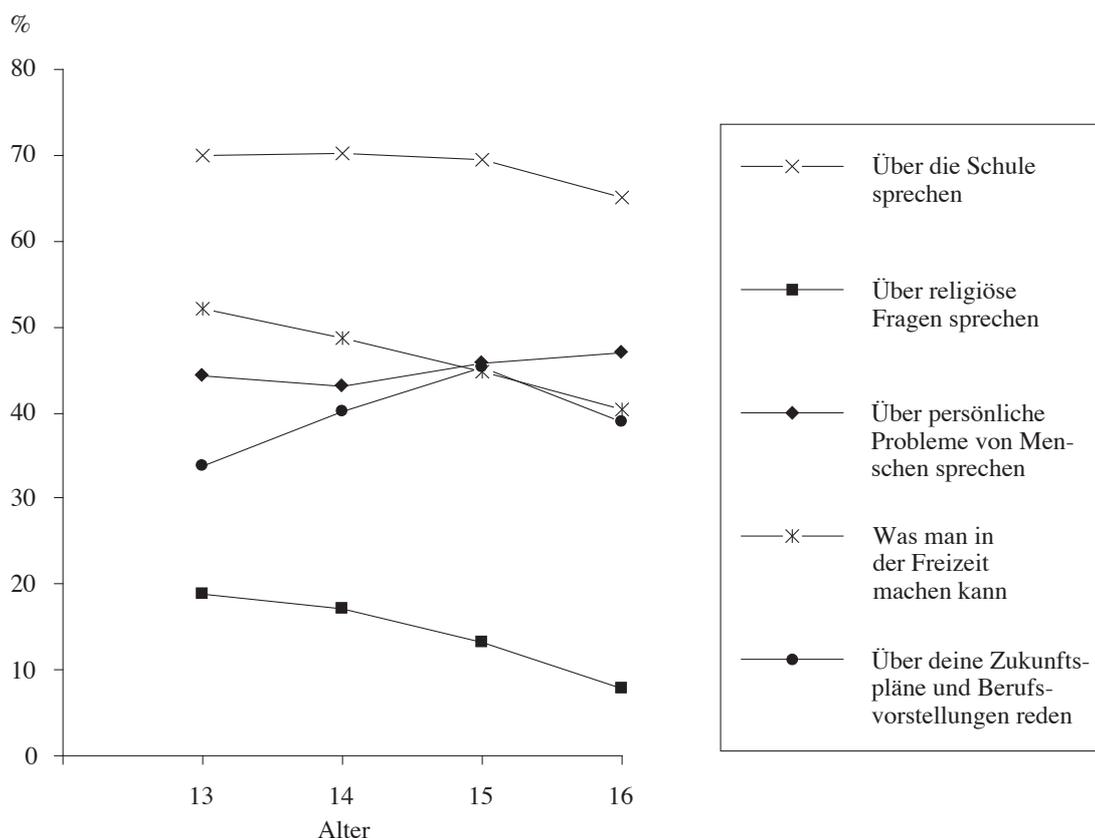
Summiert man die perzipierten Wahrnehmungen der Häufigkeit von Gesprächen, dann zeigt sich, daß insgesamt im Verlauf der Adoleszenz in den Familien nicht zunehmend weniger miteinander gesprochen wird (Abb. 3.9). Die Familien verstummen im Durchschnitt also nicht. Mädchen und Jungen unterscheiden sich in dieser Wahrnehmung auch nicht. Aufschlußreich sind nun Detailanalysen, welche Themen in den Vordergrund treten, welche verschwinden bzw. welche überhaupt selten zur Sprache kommen.

Drei Themenbereiche zeigen eine charakteristische Ausprägung:

- Über die *Schule* wird alle Jahre hindurch am häufigsten gesprochen: Ein gutes Drittel der Jugendlichen berichtet tägliche Gespräche, ein weiteres Drittel Gespräche mehrmals in der Woche, und nur in etwa 10 % der Familien wird so gut wie nie über die Schule geredet. Je höher die Schulform, um so mehr wird geredet, und in der Stadt ist dies etwas häufiger der Fall als auf dem Lande. Hier gibt es aber keinen Geschlechtsunterschied.

- Deutlich in den Vordergrund rückt von der 7. zur 10. Schulstufe das Thema der *Berufsfindung* und der Zukunftsvorstellungen. Daß dies durch äußere Notwendigkeiten induziert wird, kommt in den Unterschieden zwischen den Schulformen zum Vorschein. Wenn die Kinder in der *Hauptschule* sind, dann berichten bereits in der 7. Stufe ca. 50 % der Schüler Gespräche zu diesem Thema, die mindestens mehrmals in der Woche, wenn nicht täglich stattfinden. Diese Intensität der Gespräche steigt noch etwas an bis zur Berufswahl im 9. Schuljahr. Die *Realschüler* ziehen mit der verständlichen Verzögerung von etwa einem Jahr nach. In Familien mit *Gymnasialschülern* herrscht dagegen noch relative Ruhe (in ca. 29 % der Familien Gespräche mehrmals in der Woche und häufiger in der 9. Stufe). Hauptschuleltern kümmern sich also sehr intensiv um die Berufsperspektive ihrer Kinder, lediglich in etwa 15 % dieser Familien herrscht diesbezüglich Schweigen.

Abb. 3.9: Gesprächshäufigkeit von 13 bis 15



- Überraschend wenig wird über Themen *weltanschaulicher Natur* geredet. In fast 60 % der Familien wird über alle Jahre (mit steigender Tendenz von 56 % auf 70 % von der 7. zur 10. Stufe) über religiöse Fragen so gut wie

nie gesprochen. Die weltanschauliche Lenkungs-kraft der Eltern wäre danach im Durchschnitt nicht sehr groß. Wir haben aber andernorts gesehen, daß dies nicht zutrifft, *wenn die Eltern selber sehr artikuliert Position beziehen und sich engagieren*. Dies konnten wir sowohl bei religiösen Fragen als auch bei politischen Fragen belegen. Das religiöse Engagement der Eltern ist der wichtigste Einflußfaktor für das religiöse Engagement der Kinder (FEND, 1991, S. 247). Das gleiche gilt für die politische Artikulation der Eltern, die unter Bedingungen hoher Gesprächsintensität auch sehr wirksam ist (FEND, 1991, S. 235 ff.).

Von den Gesprächsthemen her zu schließen, rückt in dieser Lebenslaufphase des Eltern-Kind-Verhältnisses die Beratung und Lenkung bei der Berufswahl und die Hilfe bei der Artikulation von Zukunftsvorstellungen in den Vordergrund. Somit sind Eltern für die „ernsten Dinge des Lebens“ nach wie vor sehr wichtig, auch wenn ihre Bedeutung als „Lebensstilberater“ und Freizeitpartner abnimmt.

### 3.2.1.2 Dissens in der Adoleszenz

Die Forschung zu Konflikten in der Adoleszenz hat sich insbesondere im amerikanischen Sprachbereich sehr präzise mit *Anfang, Verlauf* und „*Lösung*“ der jeweiligen Dissense beschäftigt. Überraschenderweise läßt sich in der Jugendphase kein markanter Anstieg der Eltern-Kind-Konflikte feststellen.

Dennoch offenbaren die Ergebnisse keine friedlichen Verhältnisse<sup>32</sup>. Alltagskonflikte sind häufig, LAURSEN fand durchschnittlich sieben Konflikte pro Tag. Sie waren besonders häufig auf die *Mutter* gerichtet, gefolgt von Geschwistern, Freunden, „romantic partners“, dem Vater und schließlich anderen Gleichaltrigen und Erwachsenen. Interessanterweise standen Väter häufig außerhalb der eigentlichen „Gefechtszone“. Kompromisse schließen (23 %) gehört zur seltensten Form der Konfliktlösung, sich unterwerfen (37 % „submission“) und aus dem Felde gehen (50 % „disengagement“) sind demgegenüber sehr viel häufiger (LAURSEN, 1993). Mit *Altersgleichen* ergab sich ein günstigeres Verhältnis von vernünftigen Kompromissen zu Abbrüchen der Interaktion. Damit zeigt sich auch auf der Ebene der Konfliktlösung, daß die auf „gegenseitigen Leistungen“ beruhenden Peer-Beziehungen eher zu friedlichen Konfliktlösungen zwingen, sonst der Beziehungsabbruch droht. Da letzteres bei Eltern nicht so schnell befürchtet werden muß, ist hier die In-

---

<sup>32</sup> Die Ergebnisse sehen günstiger aus, wenn von Jugendlichen und Eltern Konfliktlösungen in hypothetischen Situationen verlangt werden. Dies warnt zu Vorsicht, sich allein auf eine solche Methode zu verlassen (COLLINS & LAURSEN, im Druck).

tensität der Auseinandersetzung auch ungehemmter<sup>33</sup>. Dies hat für die Lernprozesse der Jugendlichen Vor- und Nachteile. Einerseits ermöglicht dies auch den Eltern eine engagierte Diskussion über ihre Erwartungen, die sie für wichtig halten und die in der Regel auch im langfristigen Interesse des Kindes sind. Andererseits leidet darunter potentiell das emotionale Wohlbefinden auf beiden Seiten und erschwert so eine weitere vernünftige Konfliktbewältigung.

## Konfliktverläufe in der Adoleszenz

Es gehört unabweisbar zur Aufgabe der Eltern, auch in der Adoleszenz an der Entwicklung der Kinder mitzuarbeiten, sie durch Ansprüche voranzutreiben. Dies bedingt auch, Erwartungen zu formulieren und an deren Erfüllung interessiert zu sein, Erwartungen in bezug auf „Reife“, „Selbständigkeit“ und „Verantwortung“. Damit erzeugen Eltern systematisch eine *Differenz* zwischen dem realen und dem erwünschten Verhalten. Konflikte sind damit unvermeidlich und programmiert. Im folgenden soll nun ein repräsentativer Überblick zu Streitpunkten zwischen Eltern und Jugendlichen im *deutschsprachigen Raum* gegeben werden.<sup>34</sup>

Betrachtet man lediglich den globalen Verlauf der durchschnittlichen Zahl von Dissenspunkten vom 12. zum 16. Lebensjahr, dann fällt auf den ersten

---

<sup>33</sup> Zudem definieren die Kinder die Erwartungen ihrer Eltern häufig um (SMETANA, 1988; 1989; 1993; SMETANA, YAU, RESTREPO, & BRAEGES, 1991), was letztere als *moralisch legitimierte Ansprüche* an gemeinschaftliches Leben (z.B. Rücksichtnahme durch geringes Chaos in den Zimmern) definieren, sehen die Jugendlichen als *persönliche Rechte* („Wie es in meinem Zimmer aussieht, ist meine Sache“).

Die Argumentation um *konventionelle Normen* (Zeitvereinbarungen, Kleidung, Aussehen, Körperpflege usw.) ist ein sehr geeignetes Feld, um „Autonomieansprüche“ zu dokumentieren. Da sie „Vereinbarungscharakter“ haben, ermöglichen sie die Erprobung eigenständiger Positionen, ohne daß sie infolge moralischer Normverletzungen ein schlechtes Gewissen haben müssen. Dabei ist jedoch zu beachten, daß der Typus konventioneller Normen unterschiedlich sein kann. Sie können einmal die Interessen der Eltern allein betreffen (Hausarbeiten nicht erledigen, nach einer Party nicht aufräumen - die Arbeiten bleiben dann bei den Eltern „hängen“), die Interessen von Eltern und Jugendlichen tangieren (das Zimmer nicht aufräumen, Ausgehen mit Freunden, die die Eltern für problematisch halten) bzw. nur die Jugendlichen selber tangieren (am Wochenende lange schlafen, MTV anschauen usw.). In den Unterscheidungen von SMETANA (1988) ist allerdings nicht berücksichtigt, daß Eltern im stellvertretenden Interesse von Kindern und Jugendlichen handeln müssen, wenn sie ihre Verantwortung ernst nehmen. In den Auseinandersetzungen versuchen die Kinder, die Argumente in Richtung „das ist meine Sache“, also in Richtung von Nur-selbst-betroffen-Sein zu ziehen, Eltern betonen dagegen ihre eigene Betroffenheit bzw. das wohlverstandene Selbstinteresse der Jugendlichen, das sie - manchmal dann zu häufig - für sie glauben wahrnehmen zu müssen.

<sup>34</sup> Die beste deutsche Studie zum sozialhistorischen Verlauf von Eltern-Kind-Dissens von den 50er Jahren bis in die 80er Jahre hat ZINNECKER (1985) verfaßt.

Blick ins Auge (Abb. 3.10), daß sich im Durchschnitt keine dramatischen Entwicklungsverläufe zeigen.<sup>35</sup> Dies ist angesichts der verbreiteten Meinung, gerade das beginnende Jugendalter sei eine Phase zunehmender Konflikte mit den Eltern, überraschend. Lediglich die genaue Analyse der Geschlechtsunterschiede bringt ein interessantes Detail zum Vorschein: Mädchen haben schon im 13. Lebensjahr den Gipfelpunkt des Dissenses erreicht, der dann von Jahr zu Jahr sinkt. Bei Jungen ist dies erst im 15. Lebensjahr der Fall. Sie sind, so ist man versucht zu interpretieren, auch in der psychischen Entwicklung etwa zwei Jahre im Rückstand, so daß pubertätsbedingte Konflikthäufungen auch später auftreten. Pro Jahr werden im Durchschnitt etwa vier bis fünf Dissenspunkte, von insgesamt elf möglichen, genannt.

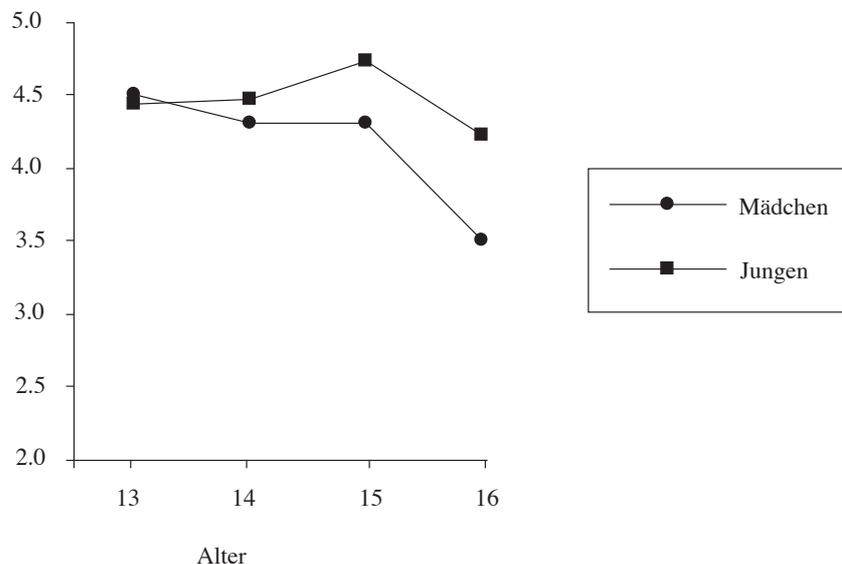
Abb. 3.10: Verlauf des Durchschnittsdissenses vom 13. zum 16. Lebensjahr, getrennt nach Mädchen und Jungen

Durchschnitt der Dissenspunkte

N = 1785-1998 (Querschnitte)

Werte: Durchschnittszahl der Konflikte (von 0 bis 11)

Mit 16jährigen, da auch in der Abgängererhebung Dissens erfaßt wurde



<sup>35</sup> Dieses Bild, daß es geringe Zusammenhänge zwischen Alter und Konfliktintensität gibt, bestätigt auch die Zusammenfassung von COLLINS & LAURSEN (im Druck). Sie finden auch keine konsistenten Zusammenhänge zwischen dem Pubertätsstatus, also dem Stand der körperlichen Reifung, und der Konfliktintensität. Die relative Verfrühung oder Verspätung hängt jedoch mit größerer Konflikthäufigkeit zusammen. Besonders frühreife Mädchen berichten häufige Konflikte. Väter geraten mit sich spät entwickelnden Söhnen stärker aneinander. Mit größerer körperlicher Reife (insbesondere der Mädchen) verringert sich jedoch das Gefühl der emotionalen Nähe zwischen „Kindern“ und Eltern.

Wenn man nach *Gruppen* sucht, in denen am meisten und am wenigsten Konflikte berichtet werden, dann führt der Weg zu den Schulformzugehörigkeiten. Hauptschüler sind deutlich weniger eins mit ihren Eltern als etwa Gymnasiasten, und diese Uneinigkeit steigt von Jahr zu Jahr (% SSQ Schulform: von 1.57 % bis 5.11 %). Im Durchschnitt zeigen Hauptschüler etwa zwei Dissenspunkte mehr als Gymnasiasten. Eltern von Hauptschülern tun sich schwerer und haben es offensichtlich mit ihren Kindern schwerer als etwa Eltern von Gymnasiasten. Da die Schulformzugehörigkeit mit der sozialen Schicht hoch korreliert, finden sich entsprechende Differenzen auch nach der sozialen Herkunft der Adoleszenten. Jugendliche aus der Grundschicht berichten in vielen Konfliktbereichen doppelt so hohe Raten von Dissensen als Jugendliche aus der Oberschicht. Dies trifft z. B. bei gegengeschlechtlichen Freundschaften zu, bei Kleidungs- und Anschaffungsfragen, aber auch bei Glaubens- und Politikthemen.

Wenn wir auf die Inhalte der Konflikte achten, dann finden wir die *Hauptthemen* der Auseinandersetzung in Familien mit Jugendlichen:

1. Die Organisation des außerhäuslichen Freizeitverhaltens, die *Wahl der Orte, Personen und Aktivitäten außer Haus* rückt in den Vordergrund der innerfamiliären Aushandlungen und Konflikte. Sie drehen sich um Freundinnen und Freunde, Ausgang, Zuverlässigkeit, Risikoverhalten. Die *Erweiterung des Lebenskreises* und die eingeforderte *Autonomie in der Bestimmung der eigenen Lebensführung* führt zu vielen Diskussionen.
2. Die wachsende Selbständigkeit will von Kindern demonstriert und gezeigt werden. Sie manifestiert sich häufig in einem eigenwilligen Lebensstil, in Kleidung, Aussehen, „Kopfkunst“ usw. Hier kommt die zunehmende *Macht* der Kinder zum Ausdruck.
3. Da die schlichte Normvermittlung der Kindheit nicht mehr funktioniert, treten jetzt auch Fragen der Weltanschauung, der Religion, Politik usw. in den Vordergrund.
4. Hinter allen Veränderungen schwelen auch Konflikte um grundlegende Haltungen im Leben, um „Charakter“, Offenheit, Belastbarkeit, Verantwortung und Disziplin.

Aufschlußreicher als ein solches globales Bild ist eine numerische Aufschlüsselung der häufigsten Konflikte im Verlauf der Jugendzeit, wie dies in Abb. 3.11 dokumentiert ist.

Abb. 3.11: Veränderung der Dissensschwerpunkte von 13 bis 16 nach Geschlecht

Prozentsätze Nichtübereinstimmung  
Querschnitte

| <i>Dissenspunkte</i>   | <i>Alter: 13</i> | <i>Alter: 16</i> | <i>Dissenspunkte</i>   |
|--|------------------|------------------|--|
| Was ich anziehen soll  | 56               | 46               | Welche Politik und welche Parteien gut sind                                  |
| Was ich mir kaufen darf  | 50               | 39               | Wann ich am Abend zu Hause sein soll   |
| Welche Politik und welche Parteien gut sind                                  | 49               | 39               | Was ich anziehen soll  |
| Ob man im meinem Alter schon einen Freund (gegengeschlechtlich) haben sollte | 46               | 38               | Was ich mir kaufen darf  |
| Mit welchem Freund man umgehen sollte (gleichgeschlechtlich)                 | 45               | 37               | Mit welchem Freund man umgehen sollte (gleichgeschlechtlich)                 |
| Woran der Mensch glauben soll  | 40               | 36               | Woran der Mensch glauben soll  |
| Wann ich am Abend zu Hause sein soll   | 38               | 34               | Wieviel Taschengeld ich bekommen soll  |
| Wie man sich benehmen soll   | 37               | 31               | Was ich in der Schule leisten soll   |
| Ob mein Freund in Ordnung ist (gegengeschlechtlich)                          | 35               | 30               | Ob mein Freund in Ordnung ist (gegengeschlechtlich)                          |
| Was ich in der Schule leisten soll   | 32               | 30               | Ob man im meinem Alter schon einen Freund (gegengeschlechtlich) haben sollte |
| Wieviel Taschengeld ich bekommen soll  | 30               | 28               | Wie man sich benehmen soll   |

Mehrere Aspekte fallen bei dieser Detailanalyse auf:

1. Das allgemeine Niveau des Dissenses geht deutlich zurück, das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern entspannt sich gerade vom 15. zum 16./17. Lebensjahr. Dies mag auch darauf zurückzuführen sein, daß der rechtliche Status von Jugendlichen in Deutschland ab sechzehn Jahren ein anderer wird. Sie bekommen jetzt deutlich mehr Rechte, die Eltern mehr Sicherheit geben, was sie ihren Kindern erlauben können (Besuch von Gaststätten, Alkoholkonsum, Rauchen, Mopedführerschein). Die Frühadoleszenz ist dagegen voll von Aushandlungen zwischen Eltern

und Kindern, was man zu welchem Zeitpunkt „darf“. An der „*sozialen Uhr der Verselbständigung*“<sup>36</sup> wird jetzt permanent von allen Seiten gedreht. Eltern haben oft andere Vorstellungen vom angemessenen altersbezogenen Verselbständigungsprozeß als ihre heranwachsenden Kinder (GOODNOW & COLLINS, 1990). Entspannung tritt etwa ab sechzehn Jahren vor allem in der Frage ein, ob Eltern gegengeschlechtliche Kontakte erlauben oder verhindern sollten.

2. Mit steigendem Alter der Jugendlichen treten andere Konflikte in den Vordergrund: Konflikte im Zusammenhang mit weltanschaulichen Fragen und Grundhaltungen der Lebensführung. Diesen Sachverhalt der Verschiebung der Konfliktlage von *äußerlichen Unabhängigkeitsbestrebungen* in der frühen Adoleszenz (äußeres Erscheinungsbild, Ausgehefreihheiten) über *soziale Verselbständigungsprozesse* (Konflikte wegen Freunden) zu „*transpersonalen*“, *weltanschaulichen Themen* haben schon DOUVAN & ADELSON (1966, S. 146 f.) beobachtet. Wie sich jedoch zeigen wird, werden gerade diese weltanschaulichen Konflikte heute nicht mehr als herausragend belastend empfunden.
3. Während die Konflikte wegen *andersgeschlechtlicher* Freunde im Alter von 16 Jahren keinen primären Stellenwert haben, stehen immer noch jene mit *gleichgeschlechtlichen* Freunden und mit Ausgangsregelungen im Vordergrund. Sie waren zwischenzeitlich, zwischen 14 und 15, noch ausgeprägter. Der Kampf um die Kontrolle außerfamiliärer Einflußquellen ist also noch nicht zu Ende.

## Geschlechtsunterschiede

Die Vermutung, die familiären Konfliktkonstellationen von pubertierenden Jungen und Mädchen würden sich grundlegend unterscheiden, durchzieht nicht nur unsere Alltagsvorstellungen, sondern auch die Forschung zu Familienwelten in der Adoleszenz. Die obigen Konfliktverläufe müssen deshalb geschlechtsspezifisch aufgegliedert werden. Zwei Tabellen sollen die Konfliktwelten bei Mädchen und Jungen dokumentieren und die Unterschiede indizieren. In ihnen kommen teils große Ähnlichkeiten teils Unterschiede zum Vorschein. Mit steigendem Alter, von 13 auf 15, vergrößern sich die Geschlechtsunterschiede; ergaben sich mit 13 erst zwei signifikante Differenzen von „Mädchenkonflikten“ und „Jungenkonflikten“, so sind es mit 15 Jahren bereits sechs Themen, die unterschiedlich konfliktträchtig sind.

---

<sup>36</sup> Zu dieser Thematik forscht A. COLLINS im Institute of Child Development indem er Eltern und Jugendliche zu den verschiedensten Themen einschätzen läßt, wann sie etwas bereits getan haben und was sie für den geeignetsten Zeitpunkt dafür halten (At what age do you think that your child - you - would be old enough?) (persönl. Mitteilung).

Mit 13 Jahren liegt der größte Geschlechtsunterschied bei Konflikten wegen gegengeschlechtlichen Freundschaften, die bei Mädchen häufiger als bei Jungen sind (52 % zu 41 %). Jungen brauchen andererseits mehr Geld, sie kämpfen ums Taschengeld stärker als Mädchen (35 % zu 26 %).

Wie man aussehen soll und was man anziehen soll, steht in dieser Altersphase im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen bei Mädchen *und* Jungen. Bei Mädchen gibt sich der Dissens dann in der 9. Schulstufe, bei Jungen besteht er fort.

Insgesamt verweist die Konfliktstruktur bei Mädchen auf die Kämpfe um die außerhäuslichen Risiken (Ausgehen, Freunde des anderen Geschlechts). Diese treten auch bei Jungen auf, allerdings etwa zwei Jahre später und mit stärkerer Betonung der finanziellen Ressourcen, die damit verbunden sind.<sup>37</sup>

Tab. 3.4: Rangreihe der Dissens Themen aus Jugendlingsicht (Stichprobe: Querschnitte Jugendliche; Prozent Nichtübereinstimmung mit den Eltern, Quelle: STORCH, 1994, S. 79)

| 13jährige Jugendliche<br>N = 2047 |      | 14jährige Jugendliche<br>N = 2003 |      | 15jährige Jugendliche<br>N = 1952 |      |
|-----------------------------------|------|-----------------------------------|------|-----------------------------------|------|
| Anziehen                          | 55.5 | Anziehen                          | 50.6 | Politik                           | 51.0 |
| Kaufen*                           | 50.1 | Politik                           | 49.1 | Anziehen*                         | 47.2 |
| Politik                           | 49.0 | Kaufen*                           | 48.8 | Umgang                            | 46.7 |
| Gegengeschl.<br>Freund.**         | 45.8 | Gegengeschl.<br>Freund.**         | 44.5 | Kaufen*                           | 44.6 |
| Umgang                            | 45.0 | Umgang                            | 43.7 | Ausgang*                          | 44.3 |
| Glaube                            | 39.6 | Ausgang                           | 39.1 | Gegengeschl.<br>Freund.           | 42.8 |
| Ausgang                           | 37.6 | Glaube                            | 39.0 | Glaube                            | 38.9 |
| Benehmen                          | 36.8 | Freund/in*                        | 34.4 | Benehmen*                         | 36.7 |
| Freund/in                         | 35.0 | Benehmen                          | 33.5 | Schule                            | 36.0 |
| Schule                            | 32.4 | Schule                            | 31.4 | Freund/in**                       | 34.8 |
| Taschen-<br>geld**                | 30.2 | Taschen-<br>geld**                | 29.7 | Taschen-<br>geld**                | 33.3 |

\* = 5 % Niveau signifikant, \*\* = 1 % Niveau signifikant bezüglich Geschlechtsunterschieden Mädchen und Jungen (CHI<sup>2</sup>)

<sup>37</sup> Ein wichtiges Detail ist hier zu beachten: Mädchen haben mit Eltern eher Dissens, in welchem Alter man *überhaupt* schon einen Freund haben sollte (52 % zu 41 % Dissens von Mädchen und Jungen mit 13, und von 32 % zu 28 % mit 16), Jungen hingegen streiten mit ihren Eltern über die je *besondere* Freundin (34 % zu 36 % Dissens bei Mädchen und Jungen mit 13, und von 28 % zu 32 % mit 16).

Dieser Kampf um Ressourcen spitzt sich auf die Auseinandersetzung ums *Taschengeld* zu. Obwohl Jungen objektiv mehr Taschengeld zur Verfügung haben und dafür auch mehr als Mädchen jobben, sind sie mit Eltern weniger eins, wieviel ihnen zusteht, als die Mädchen (38 % zu 29 % Dissens von Jungen im Vergleich mit Mädchen mit 16). Jungen glauben also, mehr Geld zu brauchen, was STORCH mit einer stärkeren Orientierung an demonstrierbarem Besitz zur Statuserhöhung interpretiert (STORCH, 1994, S. 85 f.). Männliche Jugendliche suchen danach einen durch Gegenstände und Besitz symbolisierten Platz in der Welt, Mädchen verankern sich stärker in sozialen Gefügen. Daß diese Geschlechtsunterschiede im Verlauf der Adoleszenz ausgeprägter werden, spricht für die „Gender-Intensification-These“, nach der Geschlechtsunterschiede im Verlauf der Adoleszenz immer stärker akzentuiert werden.

Tab. 3.5: Rangreihe der Dissensthemen aus Mädchensicht (Stichprobe: Querschnitte Mädchen; Prozent Nichtübereinstimmung mit den Eltern, Quelle: STORCH, 1994, S. 83)

| 13jährige Mädchen<br>N = 1028 |      | 14jährige Mädchen<br>N = 1015 |      | 15jährige Mädchen<br>N = 976 |      |
|-------------------------------|------|-------------------------------|------|------------------------------|------|
| Anziehen                      | 56.5 | Anziehen                      | 50.1 | Politik                      | 51.3 |
| Gegengeschl.<br>Freund.**     | 51.0 | Politik                       | 48.6 | Umgang                       | 45.8 |
| Politik                       | 48.8 | Gegengeschl.<br>Freund.       | 48.4 | Gegengeschl.<br>Freund.**    | 44.6 |
| Kaufen*                       | 47.4 | Kaufen*                       | 46.1 | Anziehen*                    | 43.9 |
| Umgang                        | 46.7 | Umgang                        | 42.9 | Ausgang*                     | 42.0 |
| Glaube                        | 39.6 | Ausgang                       | 38.3 | Kaufen*                      | 39.5 |
| Ausgang                       | 38.1 | Glaube                        | 37.1 | Glaube                       | 37.2 |
| Benehmen                      | 35.7 | Benehmen                      | 32.4 | Schule                       | 34.4 |
| Freundin                      | 34.4 | Freundin*                     | 32.1 | Benehmen*                    | 33.9 |
| Schule                        | 32.5 | Schule                        | 31.3 | Freundin**                   | 31.3 |
| Taschen-<br>geld**            | 25.6 | Taschen-<br>geld**            | 24.8 | Taschen-<br>geld**           | 29.7 |

\* = 5 % Niveau signifikant, \*\* = 1 % Niveau signifikant bezüglich Geschlechtsunterschieden zu den 13-, 14- und 15jährigen Jungen (CHI<sup>2</sup>)

Mehr Jungen als Mädchen berichten schließlich Dissens wegen Schulleistungen (37 % zu 34 % mit 15 und 36 % zu 27 % mit 16). Auch hier vergrößert sich die Diskrepanz zwischen den Geschlechtern vom 13. zum 16. Lebensjahr.

Insgesamt kommt hier ein typisches geschlechtsspezifisches Muster zum Vorschein: bei Mädchen spitzen sich Konflikte stärker auf den Kontakt zum anderen Geschlecht zu, bei Jungen auf Schulleistungen. Die Konflikte um die soziale Autonomie stehen aber bei beiden Geschlechtern zwischen 13 und 15 im Vordergrund, nachher klingen sie etwas ab.

## Zur Bedeutung von Konflikten

Meinungsverschiedenheiten können für das familiäre Binnenleben einen unterschiedlichen Stellenwert haben. Sie können anregend und stimulierend wirken, ein interessantes Spiel, aber auch Ausdruck tiefgehender Verletzungen und Enttäuschungen sein. Manche Meinungsverschiedenheiten rufen vielleicht nur ein Kopfschütteln und Achselzucken hervor, andere sind immer wieder Anlaß von hitzigen Diskussionen und Streit.

Der Frage nach der emotionalen Belastung von verschiedenen Dissenspunkten können wir indirekt nachgehen, wenn wir untersuchen, welche Meinungsverschiedenheiten besonders stark mit einem belasteten Beziehungsverhältnis einhergehen und welche nicht. Tab. 3.6 enthält die Korrelationen der entsprechenden Dissenspunkte mit der wahrgenommenen Beziehungsqualität für die 13- und 16jährigen Mädchen und Jungen. Neben dem schon beschriebenen dichteren Zusammenhang zwischen einzelnen Streitpunkten und allgemeiner Beziehungsqualität bei den Mädchen im Vergleich zu den Jungen, springen unterschiedlich „heiße“ Themen ins Auge. Bei Mädchen – hier verstärkt sich der obige Eindruck – belasten Fragen der Freundschaft mit dem anderen Geschlecht und Ausgehregelungen die Beziehung am stärksten. Bei den Jungen steht wieder der Streit um das Taschengeld im Vordergrund der emotional belastenden Meinungsverschiedenheiten.

Am wenigsten belasten weltanschauliche Divergenzen die Beziehungsqualität. Der Generationenkonflikt bewegt sich heute kaum mehr auf der Ebene der weltanschaulichen Meinungsbildung. Profane Themen der alltäglichen Lebensorganisation und die Sorgen der Eltern angesichts offenkundiger Gefährdungen eines produktiven und gesunden Lebenslaufs stehen im Vordergrund (Frühschwangerschaften und verfehlte soziale Bindungen bei Mädchen, Schulleistungsprobleme, Konsumprobleme, Alkohol, Straßenverkehr bei Jungen).

Vom 13. zum 16. Lebensjahr steigt die Dichte des Zusammenhangs zwischen einzelnen Dissenspunkten und der Beziehungsqualität. Im Laufe der Jahre belastet *fortbestehender* Dissens insbesondere bei Mädchen die Beziehung zwischen Eltern und Kindern stärker ( $R^2$  bei den Mädchen mit 13 Jahren 24.2 %, mit 16 Jahren 34 % ; bei den Jungen mit 13 Jahren 20 %, mit 16 Jahren 21.4 %).

Tab. 3.6: Korrelationen von Dissenspunkten mit Beziehungsqualität

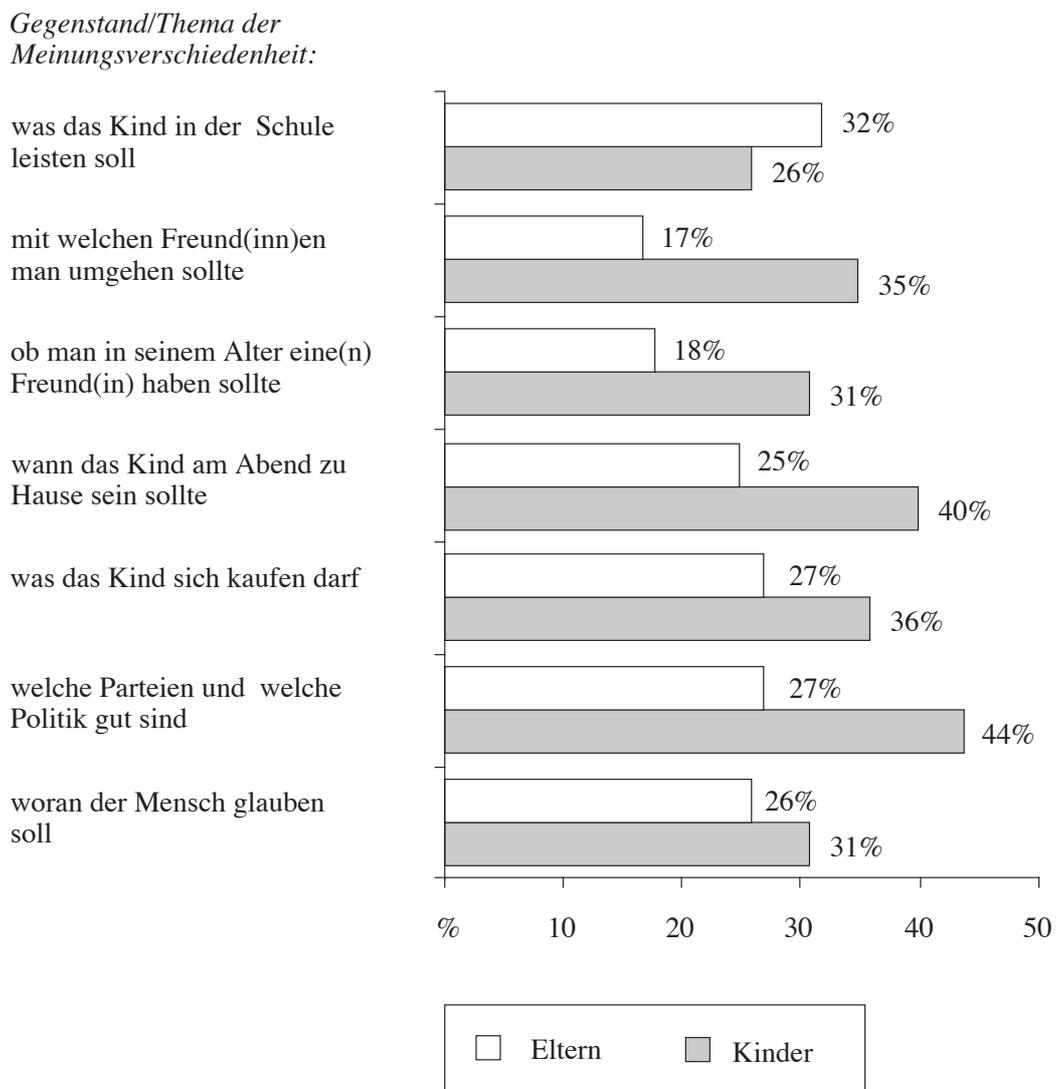
| N  | <i>Beziehungsqualität</i> |                |                |                |
|--|---------------------------|----------------|----------------|----------------|
|  | <i>Mädchen</i>            |                | <i>Jungen</i>  |                |
|  | 1038                      | 922            | 990            | 825            |
|  | <i>13jähr.</i>            | <i>16jähr.</i> | <i>13jähr.</i> | <i>16jähr.</i> |
| Wann ich am Abend zu Hause sein soll                 | -.263                     | -.416          | -.259          | -.288          |
| Was ich anziehen soll                                | -.190                     | -.264          | -.176          | -.246          |
| Wie man sich benehmen soll                           | -.305                     | -.314          | -.209          | -.298          |
| Was ich mir kaufen darf                              | -.167                     | -.323          | -.191          | -.254          |
| Wieviel Taschengeld ich bekommen soll                | -.265                     | -.303          | -.220          | -.321          |
| Woran der Mensch glauben soll                        | -.210                     | -.228          | -.136          | -.157          |
| Welche Parteien und welche Politik gut sind          | -.144                     | -.226          | -.136          | -.149          |
| Was ich in der Schule leisten soll                   | -.239                     | -.301          | -.255          | -.251          |
| Mit welchen Freundinnen man umgehen sollte           | -.291                     | -.371          | -.245          | -.259          |
| Ob man in meinem Alter schon einen Freund haben soll | -.300                     | -.389          | -.246          | -.218          |
| Ob meine Freundin in Ordnung ist                     | -.266                     | -.360          | -.300          | -.293          |

Die Familie ist ein lernendes System, in der Konsens-Arbeit geschieht, in der an gegenseitig akzeptierten Regeln und Freiheiten gearbeitet wird. Je länger Dissens vorherrscht, desto deutlicher werden die Hinweise, daß die Familie als lernendes System beeinträchtigt ist, daß sich in den grundlegenden emotionalen Beziehungsstrukturen Belastungen chronifizieren. Mädchen sind dafür anfälliger als Jungen, bei ihnen fallen die belasteten Aushandlungsprozesse „tiefer“ in die emotionale Beziehungswahrnehmung. Somit werden die *Dauer* von Konflikten und die Unfähigkeit, zu gemeinsamen Lösungen zu kommen, zu den zentralen Risikoindikatoren im familiären Zusammenleben. *Zwanghafter Konsens* kann sicher nicht das Ziel sein, wohl aber die Fähigkeit und Bereitschaft, Fragen im Geiste gegenseitiger Akzeptanz immer wieder zu klären.

## Die Sichtweise der Eltern

Zu Dissens gehören immer mindestens zwei Personen. In diesem Fall sind die Eltern, sind Vater und/oder Mutter die Gegenparts, die Personen, an denen sich heranwachsende Jugendliche reiben und reiben müssen. Erst wenn wir deren Sichtweise einbeziehen, können wir die Bedeutung und familiensystemische Funktion von Dissens genauer einschätzen. Wir sind dazu in der Lage, da wir den Eltern *dieselben* Items zu Konflikten in der Familie zweimal (in der 7. und 9. Klasse ihrer Kinder) vorgelegt haben. Darüber hinaus haben sie einige zusätzliche Konfliktpunkte beurteilt (Pflichten zu Hause, Fernsehen, Freizeit am Wochenende, Erscheinen und Verhalten bei Mahlzeiten).

Abb. 3.12: Meinungsverschiedenheiten nach Angaben der Eltern bzw. der Jugendlichen (1982)



(Abb. aus Projektgruppe „Entwicklung im Jugendalter“, 1983, S. 11)

Vergleicht man die Wahrnehmungen der Eltern und die der Jugendlichen, wie dies mit Hilfe der Abb. 3.12 möglich ist, dann fällt auf, daß Eltern insgesamt weniger dazu neigen, Dissens wahrzunehmen.<sup>38</sup> Davon gibt es eine bemerkenswerte Ausnahme: Eltern nehmen mehr Dissens als die Kinder in Fragen der Schulleistungen wahr. Dies belegt wiederum, wie bedeutsam dieser Lebensbereich für die Eltern ist und wie sehr sie gerade hier ihre Kinder zu größtmöglicher Anstrengung „antreiben“ möchten.

Tab. 3.7: Rangreihe der Dissensthemen aus Elternsicht (Stichprobe: Querschnitte Eltern; Prozent Nichtübereinstimmung mit den Jugendlichen, Quelle: STORCH, 1994, S. 83)

| Eltern von 13jährigen Mädchen<br>N = 432 |      | Eltern von 15jährigen Mädchen<br>N = 297 |      | Eltern von 13jährigen Jungen<br>N = 439 |      | Eltern von 15jährigen Jungen<br>N = 278 |      |
|--|------|--|------|---|------|---|------|
| Pflichten                                | 51.7 | Pflichten                                | 56.2 | Fernsehen**                             | 59.5 | Fernsehen**                             | 54.0 |
| Fernsehen**                              | 48.4 | Fernsehen**                              | 35.8 | Pflichten                               | 53.9 | Pflichten                               | 50.9 |
| Essen                                    | 35.9 | Essen                                    | 32.1 | Schule**                                | 45.6 | Essen                                   | 34.4 |
| Kaufen**                                 | 28.0 | Ausgang*                                 | 30.5 | Essen                                   | 38.6 | Schule                                  | 34.1 |
| Schule**                                 | 26.8 | Politik                                  | 30.2 | Kaufen**                                | 36.8 | Politik                                 | 27.1 |
| Umgang                                   | 24.1 | Schule                                   | 29.4 | Ausgang                                 | 24.4 | Kaufen                                  | 25.8 |
| Ausgang                                  | 23.1 | Wochenende                               | 26.6 | Politik                                 | 21.4 | Glaube                                  | 25.4 |
| Politik                                  | 23.5 | Kaufen                                   | 26.3 | Umgang                                  | 18.6 | Wochenende                              | 21.7 |
| Gegenge. Freundschaft**                  | 20.6 | Glaube                                   | 22.9 | Glaube                                  | 13.6 | Ausgang*                                | 21.3 |
| Wochenende*                              | 15.4 | Gegenge. Freundschaft                    | 21.4 | Freizeit                                | 12.2 | Umgang                                  | 16.6 |
| Freizeit                                 | 14.2 | Freizeit                                 | 17.9 | Gegenge. Freundschaft                   | 10.9 | Gegenge. Freundschaft                   | 16.3 |
| Glaube                                   | 14.2 | Umgang                                   | 17.1 | Wochenende*                             | 10.6 | Freizeit                                | 14.1 |

\* = 5 % Niveau signifikant, \*\* = 1 % Niveau signifikant bezüglich unterschiedlicher Wahrnehmungen von Eltern von 13jährigen Mädchen und 13jährigen Jungen bzw. Eltern von 15jährigen Mädchen und 15jährigen Jungen (CHI<sup>2</sup>)

<sup>38</sup> Die Dissenswahrnehmungen durch Eltern und Kinder korrelieren bei Mädchen im 15. Lebensjahr .46, bei Jungen .26. Die Wahrnehmungen der Eltern korrelieren darüber hinaus jeweils mit den Kindwahrnehmungen Jahre zuvor und Jahre danach.

Umgekehrt nehmen Kinder in Fragen der Freundschaften häufig Dissens wahr, während diese Bereiche für Eltern offensichtlich nicht so stark im Vordergrund stehen.<sup>39</sup>

Die absolut höchsten Konfliktraten ergeben sich aber in den Augen der Eltern bei den bekannten alltäglichen Reibereien: bei den Pflichten im Haushalt, bei der Begrenzung des Fernsehens und beim Verhalten bei gemeinsamen Mahlzeiten (s. Tab. 3.7).

Drei Schlußfolgerungen drängen sich auf:

1. Eine Familie ist offensichtlich auch ein „Alltags-Betrieb“, der nur funktioniert, wenn die Arbeitsorganisation stimmt. Mangelnde Mithilfe, Unzuverlässigkeit in der Arbeitserledigung und den zeitlichen Absprachen, unsinniges finanzielles Gebaren – diese schlichten Probleme beherrschen häufig das familiäre Leben. Die Organisation des Alltags steht stärker im Mittelpunkt als die langfristige Bewältigung wichtiger Entwicklungsaufgaben.
2. Um Schulleistungen gruppiertes Verhalten bildet einen weiteren Kern von Dissens. Dabei geht es um mangelnden Fleiß, unzureichende Ausdauer und Ablenkung durch exzessives Fernsehen.
3. Ständen in den Augen der Jugendlichen die Konflikte um ihr *außerhäusliches* Verhalten und ihr Erscheinungsbild im Vordergrund, so rücken diese in der Wahrnehmung der Eltern eher in die zweite Reihe, und schlichte Probleme *innerfamiliärer* Mithilfe und Kooperationsbereitschaft sowie die Erfüllung der Schulpflichten rücken in den Mittelpunkt.

---

<sup>39</sup> Die unterschiedlichen Konfliktintensitäten, die Kinder und Eltern erleben, können auch inhaltlich interpretiert werden. Familienbezogene Differenzen in den Kind- bzw. Elternangaben könnten bedeuten, daß Konflikte unterschiedlich offen zugelassen werden. Berichten Kinder viele Konflikte, Eltern aber nicht, dann könnte dies ein Hinweis für eine defensive Harmonisierungshaltung der Eltern sein. Berichten Kinder selber wenige Konflikte, Eltern aber viele, dann ließe sich hypothetisch auf eine Überfürsorge schließen, die auch kleine Anlässe bedeutungsmäßig überinterpretiert. Übereinstimmung in Konfliktnennungen könnte als Indikator für veridikale Informationen bzw. für Offenheit in der familiären Kommunikation gelten. Sie hätte jedoch bei vielen oder wenigen Konflikten unterschiedliche Akzente. Im ersten Fall könnte man von einer offenen Streitatmosphäre sprechen, im zweiten von einer reversiblen Harmonie.

Bei einem solchen typologischen Versuch wäre sicher mitzubedenken, von welchen Emotionen die jeweilige Konstellation begleitet ist, von positiven Gefühlen der gegenseitigen Akzeptanz oder von Entfremdungsgefühlen.

Abb. 3.13: Mutter-Tochter-Kommunikation  
(Cartoon von M. Marcks, 1978)





## Übereinstimmungen und Divergenzen bei einzelnen Dissenspunkten

Der direkte Vergleich von Eltern- und Jugendlichenangaben zu zwei Zeitpunkten erlaubt viele weitergehende Analysen, die sich vor allem an der „Zählebigkeit“ und Allgegenwart von Konflikten zu Themen wie Schulleistungen und Freundschaften orientieren. So können Konflikte

- mit 13 (7. Klasse) überhaupt nicht, nur von den Jugendlichen, nur von Eltern oder von beiden gemeinsam geäußert werden.
- Dasselbe ist mit 15 (9. Klasse) möglich.
- Schließlich kann der Grad des einseitig oder beidseitig wahrgenommenen Konfliktes im Längsschnitt, von 13 auf 15, untersucht werden. Damit gewinnt man einen guten Einblick in die Bedeutung eher flüchtiger Gegensätze zwischen Eltern und Kindern oder eher zentraler familialer Auseinandersetzungen.

Betrachtet man für jeden Zeitpunkt die Übereinstimmung zwischen Eltern und Kindern getrennt, dann ergibt sich jeweils ein klares und sich wiederholendes Muster:

- Ca. 50 % aller Jugendlichen und ihre Eltern berichten übereinstimmend *keinen* Dissens;
- ca. 25 % der Jugendlichen berichten einen Dissens, den die Eltern selber nicht wahrnehmen;
- ca. 10 % der Eltern berichten in der Regel einen Dissens, den die Jugendlichen selber nicht wahrnehmen, und
- ca. 15 % aller Jugendlichen und Eltern meinen gemeinsam, nicht übereinzustimmen.

Zu diesen verschiedenen Situationen sind vielfältige Interpretationen möglich. Beidseitig wahrgenommene Konfliktfreiheit kann einen faktischen Zustand der Harmonie wiedergeben, beidseitig offen zugegebene Nichtübereinstimmung ist eine Konstellation manifester Probleme, die als solche auf dem Tisch liegen. Wenn nur eine Seite Konflikte wahrnimmt, dann legen sich je unterschiedliche Interpretationen nahe. Jugendliche dürften schneller bei der Hand sein, einen Konflikt zuzugeben, da er in der Altersgruppe häufig positiv aufgenommen wird und als Indiz einer Verselbständigung gewertet wird. Sie berichten auch mehr als doppelt so häufig als die Eltern von Meinungsverschiedenheiten. Eltern sind in einer schwierigeren Lage. Ihnen liegt Übereinstimmung mehr am Herzen, da sie als Zeichen eines gelungenen Familienlebens gilt. Die Erziehungsnorm des Verständnisses drängt sie ebenfalls dazu, nach Konsens zu suchen. Klare und selbstsichere Gegenpositionen wagen viele Eltern heute nicht mehr zu vertreten. Am deutlichsten intervenieren El-

tern bei Schulleistungen, bei Kaufentscheidungen der Kinder, wenn es also ums Geld geht, und bei weltanschaulichen Fragen (unilateraler Dissens von 21 % bis 14 %).

## Schulleistungskonflikte

Der Konflikt um die Schulleistungen hat – wie wir noch öfters sehen werden – einen besonders hohen Stellenwert, tangiert er doch die Lebensaufgabe der Eltern, ihre Kinder zu einem lebensgeschichtlichen Erfolg zu führen. Dieser Erfolg war in unserer Stichprobe offensichtlich für die Eltern von Söhnen noch wichtiger (und gefährdeter) als für die Eltern von Töchtern. Mehr Eltern von Söhnen als von Töchtern berichten über unilateralen (63 zu 37 %) und bilateralen (60 zu 40 %) Schulleistungsdissens. Andererseits nehmen Töchter mehr als Söhne aus ihrer Sicht Schulleistungskritik wahr (64 zu 36 %).

Verständlich ist auch der Sachverhalt, daß das Konfliktniveau bei Schulleistungen in Familien, deren Kinder in die Hauptschule gehen, viel größer ist als bei Familien von Gymnasiasten.

Die These, daß wir in der Rangfolge von „Kein Konflikt – einseitig wahrgenommener Dissens – beidseitig wahrgenommener Dissens“ jeweils Indikatoren für deren innerfamiliäre Dramatik vor uns haben, bestätigt sich auf vielen Linien. So korrespondieren mit der obigen Rangreihe auch objektive Schulleistungsprobleme, etwa der Notendurchschnitt oder das Leistungsverhalten. Bei Konsens liegen die positivsten Verhältnisse vor, bei beidseitigem Dissens die negativsten. Aber: Wenn Eltern einseitig Dissens äußern, ist die *objektive Problemsituation* gravierender, als wenn dies deren Kinder allein tun. Sie sind also in diesen Fragen kritischer als die Töchter und Söhne, sie haben höhere Erwartungen. Bei *subjektiven Belastungen* hingegen ist der kindperzipierte Dissens bedeutsamer.

Mit diesen Analysen nähern wir uns einer Indizierung der ko-konstruktiven Auseinandersetzungen zur Thematik der angemessenen Anstrengung, der Leistungsmöglichkeiten, der Gründe für Probleme und Erfolge und der Zukunftserwartungen. Bei den Eltern stehen klar die Zukunftsperspektiven im Vordergrund, die Kinder sehen sich in ihren Leistungsmöglichkeiten überschätzt und reagieren nicht selten mit Belastungen im emotionalen und somatischen Bereich – dies erstaunlicherweise dann stärker, wenn die Eltern selber keinen offenen Dissens äußern, wohl aber die Kinder einen solchen wahrnehmen. Besonders Mädchen sind dafür sehr sensibel.

Das Thema Schulleistungen strahlt aber auch auf die anderen Konfliktwahrnehmungen aus, es ist Teil eines größeren Dissensspektrums, wenn hier einmal Meinungsverschiedenheiten chronisch geworden sind. Eltern mahnen

dann insgesamt ein größeres Pflichtbewußtsein an, eine größere Zuverlässigkeit, weniger Fernsehen und mehr Disziplin und Ordnung. Gleichzeitig neigen sie aber dazu, mehr mit Drohungen und Verboten zu erziehen. Ihre kulturellen Ressourcen, gemessen am Bildungsniveau der Freizeit, sind weniger entfaltet. Sie reagieren also deutlich aus einer Situation der erzieherischen Überforderung, der Sorge und der Angst um die Zukunft ihrer Kinder. Sie haben viele (unerfüllte) Wünsche an das Kind, wünschen sich mehr Häuslichkeit und mehr Transparenz in der Eltern-Kind-Beziehung. Keine Überraschung ist dann der Sachverhalt, daß die Eltern bei manifestem Schulleistungsdissens meinen, sie hätten es schwer mit ihren Kindern, und daß sie mit ihrer Rolle als Erzieher weniger zufrieden sind. 70 % der Eltern meinen bei fehlendem Dissens (13jährige), sie hätten es leicht<sup>40</sup> mit ihren Kindern, 35 % sagen dies bei beidseitig geäußertem Dissens.

Hier wird erstmals der große Stellenwert der Schulleistungen im familiären Leben und in der Entwicklung der Jugendlichen sichtbar, ein Thema, das uns hier noch häufiger beschäftigen wird.

#### Konflikte wegen Freunden<sup>41</sup>

Konflikte um Freunde haben eine andere Logik, eine andere „Sachstruktur“, als jene um Schulleistungen. Sie sind Teil des sozialen Verselbständigungsprozesses und indizieren das Herauswachsen aus der elterlichen Einflußsphäre und im Konfliktfall auch die Ohnmacht der Eltern, an der produktiven Entwicklung der Kinder mitzuwirken. Sie sind aber auch notwendiger Teil der Autonomisierung des Menschen unter modernen Lebensbedingungen.

Mit den Freunden wählt der Jugendliche nicht selten einen bestimmten Lebensstil, ja einen bestimmten Lebensweg. Er kann dies als Mittel einsetzen, um sich von den Eltern abzugrenzen, um die eigene Individuation zu beschleunigen. Die „Individuation mit“ gewinnt dann die Gestalt der „Individuation gegen“ (STORCH, 1994).

Wie bei vielen anderen Konflikten geht es auch hier vor allem um die „soziale Uhr“ der Veränderung, wann was richtig ist, wann was erlaubt sein soll. Der implizite „Zeitplan der Entwicklung“ bestimmt stark das Entwicklungsgeschehen. Dabei gibt es ebenso ein „Zu-Früh“ wie ein „Zu-Spät“. Gerade die

---

<sup>40</sup> Kategorien 1 und 2 des fünfstufigen Items: Wir haben es mit unserem Kind... „leicht“ bis „schwer“

<sup>41</sup> Die folgenden Aussagen bauen auf einem unveröffentlichten Auswertungsbericht von Ursula LAUTERBACH auf. Die Daten sind dort dokumentiert. Ich möchte an dieser Stelle Ursula LAUTERBACH für ihre sensiblen Analysen danken. Die Beendigung des Projektes hat die Fertigstellung des Berichtes leider nicht mehr ermöglicht.

moderne Familiensystemanalyse macht auf den letzteren Sachverhalt aufmerksam. Kinder werden häufig familienintern „gebraucht“, sie werden als Koalitionspartner mißbraucht und nicht in die soziale Selbständigkeit entlassen (STIERLIN, 1974).

Das Thema der Peer-Beziehungen, der Freundschaften insgesamt, gliedert sich in zwei Bereiche: Einmal geht es um die gleichgeschlechtlichen Freunde und die Clique, es geht also um die Wahl dieser Freunde und deren Einflüsse. Dabei kommt es in den Augen der Eltern vor allem darauf an, daß es die „richtigen“ Freunde sind. Zum anderen treten etwas später die gegengeschlechtlichen Freundschaften hinzu, bei denen bald die Thematik der altersgemäßen Sexualität im Mittelpunkt oder latent im Hintergrund steht.

### Zur Wahl der richtigen Freunde und „ob die Freunde in Ordnung sind“

Wieder sind die Eltern-Kind-Paare (in der 7. und 9. Klasse sowohl von Eltern als auch von deren Kindern beantwortete Fragen) herangezogen worden, um die Bedeutung dieser Konflikte zu analysieren.

Fast 3/4 der immer antwortenden Eltern und Kinder (N = 359) berichten zu dieser Thematik keinen Dissens. Bei je 10 % wird unilateral ein Dissens wahrgenommen, bei ca. 5 % bilateral.

Obwohl die ausdauernde Teilnahme an der Untersuchung immer ein Hinweis auf „intakte Verhältnisse“ und auf engagierte Eltern ist, zeigt sich, daß dieses Thema nicht so konfliktreich ist wie jenes der Schulleistungen.

Betrachtet man die Jugendlichen allein (N = 864), die wir ja viermal (13 bis 16) dazu befragt haben, dann berichtet lediglich ein Drittel, daß die Wahl der Freunde nie ein Problem war; bei ca. 20 % ist es jeweils in einem Jahr ein Problem, bei 15 % in 3 Jahren und bei 12 % in vier Jahren. *Zwei Drittel aller Jugendlichen berichten also mindestens ein Mal während dieses Zeitraumes von Dissens in bezug auf Freunde.* Der jährlich berichtete Dissens geht jedoch mit zunehmendem Alter der Jugendlichen zurück.

Auch hier hat aber der Konflikt eine Beharrungskraft, die um so größer ist, wenn bilateral Dissens berichtet wird. Etwa die Hälfte der Jugendlichen gibt dann ein Jahr später wieder Konflikte in dieser Sache an, während dies von den Unbelasteten jeweils nur etwa ein Viertel tun. Bilateraler Dissens ist eher Ausdruck von verhärteten Fronten in Familien als einseitig wahrgenommene Kritik, die mit größerer Wahrscheinlichkeit zu einem Abbau der Meinungsverschiedenheiten führt. Man hätte auch erwarten können, daß offener Konflikt eine günstige Voraussetzung für eine zukünftige Einigung und Problemlösung ist.

Bei der Auseinandersetzung um den richtigen Zeitpunkt der gegengeschlechtlichen Freundschaften ergeben sich ähnlich Verteilungen. Auch hier meinen Eltern weniger, als es die Kinder wahrnehmen, daß dies kein kontroverses Thema sei. Besonders die Töchter fühlen sich stärker wegen gegengeschlechtlicher Kontakte kritisiert (s. S. 113).

Wie beim Schulleistungsdissens haben auch beim Freundschaftsdissens Jugendliche und Eltern in Gymnasien am seltensten Probleme, jene in Hauptschulen die meisten. Auch auf dem Lande und bei Ausländerfamilien ist dies ein etwas akzentuiertes Dissensthema.

Was steckt hinter den Konflikten? Haben die Eltern Grund zur Sorge? Sind die Eltern in ihren Erwartungen zu starr, zu konservativ und altmodisch?

Wir können dieser Frage etwas nachgehen, wenn wir nach Merkmalen der Jugendlichen suchen, die keinen einseitigen oder zweiseitigen Dissens berichten.

Bei beidseitigem Dissens sind nun die Jugendlichen tatsächlich stärker in Cliquen eingebunden, rauchen häufiger und trinken Alkohol, ohne daß sie aber mehr echte Freundschaften hätten.

Wenn *nur die Eltern* Dissens berichten, handelt es sich dann mit 16 Jahren um eher „starke“ und sozial orientierte Jugendliche. Dies geht aus ihrer soziometrischen Wahl als besonders hilfsbereite und sozialkompetente Jugendliche hervor.

Insgesamt streben bei Dissens die Jugendlichen tatsächlich mehr aus der Familie hinaus und orientieren sich stärker an den Altersgleichen. Sie zeigen auch eine stärkere Nähe zur typischen Jugendkultur, zur Musikszene und zur alternativen Szene. Wenn *nur die Eltern* Dissens berichten, dann orientieren sich deren Kinder zu stark an der *kommerziellen* Jugendkultur (Popmusik, Diskotheken, Popper, Mode). Wenn sich Jugendliche *einseitig von den Eltern* kritisiert fühlen, dann neigen sie eher zur *alternativen Jugendszene*. Konflikte wegen Freunden haben also durchaus ein fundamentum in re.

Für die Validität der Informationen spricht der Sachverhalt, daß bei Konflikten wegen gegengeschlechtlichen Freunden die jugendkulturelle Einbindung weniger bedeutsam ist. Aber auch hier gibt es eine sachliche Basis. Mädchen und Jungen, die einseitig Dissens wahrnehmen, haben schon früher gegengeschlechtliche Freunde gehabt.

Freiheit von chronischen Konflikten bei Themen gegengeschlechtlicher Kontakte ist mit einer relativen Konfliktfreiheit auch bei anderen Freundschaftsfragen verknüpft. Wenn dieser gesamte Themenkomplex relativ unproblematisch ist, dann sind es auch viele andere Themen. Peer-Konflikte bilden also neben den Schulleistungskonflikten den zweiten Brennpunkt innerfamiliärer

„Entwicklungsarbeit“. Dabei besteht die Gefahr, daß durch die Verbissenheit der Auseinandersetzung nur mehr „negative Identitäten“ aufgebaut werden, also sachliche Argumente keine Rolle mehr spielen und die schlichte Gegenposition gesucht wird, etwas nur verweigert oder getan wird, weil es der andere will oder verbietet. Daß Eltern in solchen Konstellationen ihre Beratungsfunktion einbüßen können, macht die Wahl von Bezugspersonen sichtbar. Besteht mit 13 kein Dissens, dann wenden sich 56 % der Jugendlichen an die Eltern, wenn sie Probleme mit sich selbst haben, bei beidseitigem Dissens nur 23 %.

Hier kann ein Teufelskreis der Entfremdung einsetzen. Die Kritik der Eltern fördert unwillentlich die Suchhaltung der Kinder nach außerfamiliären Ansprechpartnern. Sie versperren sich in der Folge den Eltern und fühlen sich durch die Kritik im Kern getroffen. Eltern werden jetzt immer weniger informiert und gefragt. Damit haben es die Eltern noch schwerer, den Jugendlichen im Vertrauensvorschuß Freiräume zu gewähren, da sie nun mit Recht noch größere Sorgen haben müssen. Häufig endet dieser Vorgang damit, daß Eltern schlicht „aufgeben“ und vor ihrer Machtlosigkeit resignieren. Die notwendige Transformation des Eltern-Kind-Verhältnisses gewinnt hier dann die Gestalt des Bruches und der Trennung. Besteht kein Dissens im Umgang der Töchter und Söhne mit Gleichaltrigen, dann möchten mit 15 Jahren nur 1 % am „liebsten sofort ausziehen“, bei beidseitigem Dissens würden dies 15 % am liebsten tun. Dies alles geschieht dann im Kontext einer sich verschlechternden Beziehungskultur zu den Eltern.

Die schwierigen Balancen zwischen notwendiger Freiheitsgewährung, Aufrechterhaltung der Gesprächsfähigkeit, sich vollziehender Abgrenzung und Schonung der Bindung werden hier immer wieder sichtbar. Insbesondere bei bilateral geäußertem Dissens und bei Dissens, der über mehrere Jahre anhält, werden die Einseitigkeiten sichtbar: Auf der Kindseite, daß sich Jugendliche zu wenig anerkannt fühlen, daß ihnen zu wenig Freiheitsspielräume eingeräumt werden, daß ihnen zu wenig Selbstverantwortung zugetraut wird. Auf der Elternseite kann das Gefühl vorherrschen, daß die „Kinder“ zu wenig offen, häuslich und verantwortungsvoll sind. Interessanterweise ist diese Problematik gravierender, wenn die Freunde abgelehnt werden, als wenn ein Konflikt wegen einer gegengeschlechtlichen Freundschaft geäußert wird. Bei der ersteren Thematik ist der Lebensstil des Jugendlichen insgesamt betroffen, bei der zweiten sind vor allem die Moralvorstellungen der Eltern und ihrer Kinder tangiert.

*Welche Eltern bekommen eher Probleme?* Wieder spielt das *Bildungsniveau* des Elternhauses eine große Rolle, ebenso die Plazierung der Jugendlichen in der Schule. Mehr Bildung scheint konflikt- und gesprächsfähiger zu machen. Neben „Bildung“ machen *Kontrollverlust-Angst* und eher *drohend-straftende*

*Bewältigungsstrategien* von Problemen etwas aus. Sie gehen auch mit einer *geringen gemeinsamen Freizeitgestaltung* einher. Die Sorgen, was das Kind außerhalb des Hauses eigentlich tut, sind dann sehr ausgeprägt (7 % bis 9 %, wenn kein Dissens wahrgenommen wird, 44 % bis 53 %, wenn beidseitiger Dissens berichtet wird – jeweils bei 13- und 15jährigen). Eltern gewinnen dann den Eindruck, daß sich ihr Kind verschließt (15 % bis 25 %, wenn kein Dissens wahrgenommen wird, 35 % bis 56 %, wenn beidseitiger Dissens berichtet wird – jeweils bei 13- und 15jährigen). Damit steigt die Sorge, daß ihr Kind in Kreise kommt, in denen es einem schlechten Einfluß ausgesetzt ist (20 % bis 24 %, wenn kein Dissens wahrgenommen wird, 64 % bis 72 %, wenn beidseitiger Dissens berichtet wird – jeweils bei 13- und 15jährigen).

Betrachtet man die Kinder, die mit ihren Eltern in viele Konflikte wegen Freunden verstrickt sind, so zeigt sich durchaus kein überschäumendes Selbstbewußtsein. Sie trauen sich eher weniger zu, nehmen sich als weniger kontrolliert und handlungsstark wahr. Sie bauen ein deutlich weniger positives Selbstkonzept auf als etwa Kinder aus konfliktfreien Familien. All dies wird aber von den Eltern nicht so deutlich wahrgenommen wie in dissensfreieren Familien. Auch die nötige Ermutigung und Unterstützung in den Unsicherheiten dieser Lebensphase scheint bei massivem Dissens beeinträchtigt zu sein. Zu dieser Thematik werden wir uns – wie bei den Schulleistungen – noch ausführlich äußern. Die direkte Analyse von Konflikten verweist aber schon auf wichtige Wege, die sozialen Beziehungen und ihre Wirkungen im Jugendalter zu analysieren.

Um noch dichter an das Alltagsgeschehen heranzukommen, wären hier aber Dauerbeobachtungen, Intensivgespräche zur Erfassung der jeweiligen Innenperspektiven, szenische Darstellungsweisen und ereignisbezogene Auswertungen erforderlich.

### **3.2.2 Die Beziehungsebene: Stirbt die Liebe zwischen Eltern und Kindern im Jugendalter?**

Die oben analysierten Relationen zwischen der Handlungsebene und der Beziehungsebene machen neugierig, wie sich die Tiefenstrukturen des Verhältnisses zwischen Eltern und Kindern in der Adoleszenz verändern.

Operational verstehen wir unter der „Beziehungsebene“ die habitualisierten („chronifizierten“) *kognitiven Schemata, die konditionierten emotionalen Reaktionen und Handlungsbereitschaften* von Kindern gegenüber Eltern und umgekehrt. Sie beinhalten im positiven Falle bei Eltern Vertrauen in die Kinder, nichtkonditionale Unterstützungsbereitschaft, eigene „Verfügbarkeit“ und ein balanciertes Verhältnis von emotionaler Nähe und Autonomie. Auf

der Seite der Kinder wird unter „Beziehungsqualität“ die „subjektive Elternwelt“ verstanden, die in Wahrnehmungen von Verständnis, Reversibilität, Einbezogenheit in Entscheidungen, positiven Affekten, und konsistenten Regelungen besteht. Zur Operationalisierung dieser Beziehungsqualität haben wir die verschiedenen Merkmale der innerfamiliären Interaktion (Kommunikationsqualität, Präsenz, negative Affekte (-), Inkonsistenz (-) schlicht addiert.

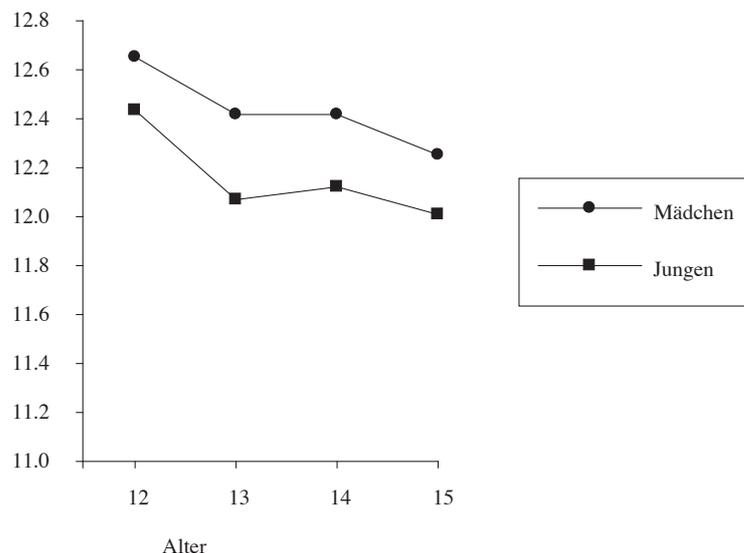
### Leichter Rückgang der Beziehungsqualität

Der einfachste Weg, einen Überblick über die Veränderung der Beziehungsqualität zwischen Kindern und ihren Eltern in der Adoleszenz zu bekommen, besteht in der Analyse der Mittelwerte in den Beziehungswahrnehmungen vom 12. zum 16. Lebensjahr. Abb. 3.14 enthält das Ergebnis dieses Unternehmens, in der der Verlauf der „subjektiven Elternwelten“ gleichzeitig nach Geschlecht aufgegliedert ist.

Abb. 3.14: Verlauf der Beziehungsqualität zwischen Eltern und Kindern aus der Sicht der Jugendlichen

Querschnittsdaten nach Geschlecht

(ohne 16jährige, da bei den Schulabgängern nicht mehr erhoben – Verzerrung durch Wegfall der meisten Hauptschüler)



Im Durchschnitt verschlechtert sich die Beziehungsqualität zwar statistisch hoch signifikant (Wilks Lambda = .875, F(Approx) = 104.13, Df1, Df2 = 4/2922, P-Wert = 1.000), doch bleibt die Veränderung im Ausmaß eher klein. Bei Mädchen ist die Beziehungswahrnehmung immer positiver als bei Jungen,

der Unterschied ist allerdings in einer Varianzanalyse mit abhängiger Messung nicht signifikant. Es ergeben sich auch keine Interaktionen mit den Meßzeitpunkten. Signifikant ist jedoch der Faktor „Schulformzugehörigkeit“, der uns noch beschäftigen wird. Mit steigender Schulform empfinden die Jugendlichen auch bessere Beziehungen zu ihren Eltern. Interessanterweise ist auch der Faktor „Region“ signifikant. Jugendliche auf dem Lande empfinden ihre Beziehungen zu den Eltern belasteter als Jugendliche in der Stadt.

## Indizien qualitativen Wandels

Um einen plastischen Eindruck von der Qualität der Änderung des Eltern-Kind-Verhältnisses in der Adoleszenz zu bekommen, haben wir alle Einzelitems inspiziert und dabei die markantesten Entwicklungen registriert. Auf der negativen Seite ragen dabei zwei Statements heraus:

„Ich kann mit meinen Eltern über alles reden“ wird im Laufe der Jahre weniger geäußert, häufiger jedoch: „Meine Eltern kümmern sich recht wenig um mich“.

Auffälligerweise werden Eltern in dieser Altersphase in den Augen ihrer Kinder etwas starrer, weniger zugänglich und weniger aushandlungsbereit. Sicher steht dahinter auch ein steigender *Anspruch* der Kinder an Reversibilität und Reziprozität. Sie möchten ihrer Entwicklung gemäß einen stärkeren Anteil an den Entscheidungsprozessen, sie möchten ihre Stimme stärker berücksichtigt wissen. Die folgenden Items, bei denen sich die deutlichsten Veränderungen ergeben haben, dokumentieren dies (jeweils ca. 40 % starke Zustimmung zu Einzelitems bei 12jährigen vs. 20 % starke Zustimmung bei den 16jährigen):

- „Meine Eltern haben viel Verständnis für meine Probleme“ (34 % zu 17 %).
- „Meine Eltern versuchen immer, mich zu verstehen, wenn ich mal etwas falsch gemacht habe“ (30 % zu 15 %).
- „Meine Eltern nehmen Rücksicht auf mich und erwarten dasselbe von mir.“ (39 % zu 25 %).
- „Wenn bei mir etwas schiefgelaufen ist, reden meine Eltern immer mit mir über die Sache“ (39 % zu 19 %).
- „Meine Eltern geben meist nach, wenn sie einsehen, daß ich recht habe“ (38 % zu 19 %).

12jährige Kinder haben noch wahrgenommen, daß sich die Eltern sehr um sie kümmern, und eine negative Aussage dazu („Meine Eltern kümmern sich recht wenig um mich“) noch vehement (zu 53 %) abgelehnt. Bei den 16jährigen tun dies nur mehr 35 %. Diese strikte Ablehnung negativer Äußerungen über die Familie geht mit den Jahren etwas zurück.

Neben diesen Veränderungen zum Negativen nimmt die Wahrnehmung von Inkonsistenz und Willkür mit den Jahren leicht ab. Insbesondere die 12jäh-

rigen haben häufig ein unvorhersehbares Schwanken bei den Eltern registriert, das die 16jährigen deutlich weniger sehen (ca. 30 % starke und mäßige Zustimmung zu Einzelitems bei 12jährigen vs. ca. 15 % ähnliche Zustimmung bei den 16jährigen).

Verliert das Elternhaus aufgrund dieser Entwicklungen in der Adoleszenz an Bedeutung? Werden andere Einflüsse gewichtiger, etwa solche der Freundesgruppe? Diesen resümierenden Fragen soll hier nachgegangen werden, indem wir zwei Informationsquellen ausschöpfen: die Fragen nach dem allgemeinen „sich wohl fühlen zu Hause“ und die Fragen nach der Wahl von Bezugspersonen bei persönlichen, sozialen und politischen Fragen.

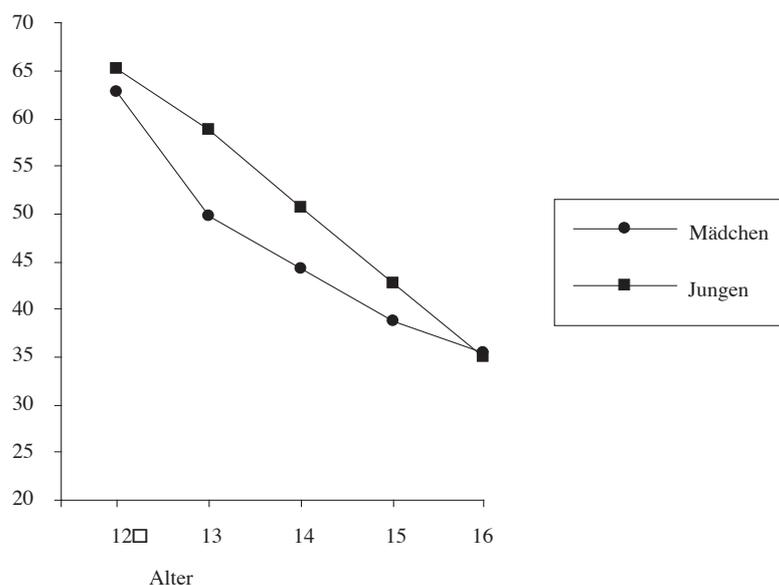
### Wohlbefinden im Elternhaus als Indiz der Distanzierung?

Wenn das Wohlbefinden im Elternhaus sinkt, dann kann dies mehrerlei bedeuten. Es kann Ausdruck einer Abnabelung, einer stärkeren Bewegung nach außen sein. Es kann aber auch indizieren, daß die Familie als Aufenthaltsort emotional weniger befriedigend ist. Sinkt nun das Wohlbefinden im Elternhaus? Abb. 3.15 macht sichtbar, daß dies tatsächlich der Fall ist. Von den 12jährigen haben sich noch ca. 65 % zu Hause sehr wohl gefühlt, bei den 16jährigen sind es nur mehr ca. 35 %. In der Pubertät fühlen sich erstaunlicherweise die Jungen in der Familie wohler als die Mädchen. Lediglich bei den 16jährigen nähern sich dann die Werte wieder an.

Abb. 3.15: Wohlbefinden im Elternhaus nach Geschlecht

Querschnitte

Prozentsätze sehr wohl (fünfstufiges Einzelitem)



Die Frage nach dem „Wohlbefinden zu Hause“ bietet uns zudem die seltene Möglichkeit, nach der Universalität dieses Phänomens zu fragen. Da wir die Frage in unseren Testungs- und Epochalsträngen sowie in zwei Schweizer Studien gestellt haben, ergibt sich die Chance zu überprüfen, ob die Verhältnisse unabhängig von der gerade befragten Kohorte oder unabhängig vom befragten Land überall gleich liegen. Tab. 3.8 enthält die entsprechenden Ergebnisse mit einigen klaren, aber überraschenden Ergebnissen.

Zum ersten wird sichtbar, daß in den kleineren Stichproben der Testungs- und Epochalstudien die Werte des Wohlbefindens etwa 20 % bis 10 % höher liegen als in der großen Stichprobe des Längsschnittes. Die Werte schwanken sehr, so daß man damit rechnen muß, daß Untersuchungen mit kleinen Stichproben zu anderen Zahlen führen.<sup>42</sup>

Tab. 3.8: Wie wohl fühlst Du Dich zu Hause?

Epochal- und Länderabhängigkeit  
% sehr wohl (fünfstufiges Einzelitem)

|           | Längsschnitt                     | Testungs-<br>strang             | Epochalstrang                   | Schweiz 1990                    | Schweiz 1992                    |
|-----------|----------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| 12jährige | 1979:<br>N = 2054<br><b>64.1</b> | 1980:<br>N = 62<br><b>83.9</b>  |                                 |                                 |                                 |
| 13jährige | 1980:<br>N = 2047<br><b>54.5</b> | 1981:<br>N = 129<br><b>71.3</b> |                                 |                                 | 1992:<br>N = 379<br><b>67.8</b> |
| 14jährige | 1981:<br>N = 2003<br><b>47.6</b> | 1982:<br>N = 232<br><b>64.5</b> | 1980:<br>N = 264<br><b>56.0</b> |                                 |                                 |
| 15jährige | 1982:<br>N = 1952<br><b>40.5</b> | 1983:<br>N = 287<br><b>52.1</b> | 1981:<br>N = 246<br><b>52.2</b> | 1990:<br>N = 565<br><b>61.2</b> | 1992:<br>N = 318<br><b>61.8</b> |
| 16jährige | 1983:<br>N = 1790<br><b>35.1</b> |                                 | 1982:<br>N = 161<br><b>42.5</b> |                                 |                                 |

<sup>42</sup> Für das größere innerfamiliäre Wohlbefinden im Testungs- und Epochalstrang haben wir hier eine Teilerklärung. In der berücksichtigten Altersphase beurteilen Gymnasiasten ihr Wohlbefinden im Elternhaus kritischer als etwa Hauptschüler, obwohl sie ansonsten sehr verständnisvolle Reaktionen ihrer Eltern berichten. In den genannten Begleituntersuchungen sind nun die Gymnasiasten mit ca. 23 % Anteil deutlich weniger vertreten als im Längsschnitt.

Aussagekräftiger ist der Vergleich mit der Schweiz, da hier ebenfalls größere Stichproben und zwei Erhebungen vorliegen. Sie zeigen übereinstimmend etwa 20 % günstigere Werte als in Deutschland. Somit ist gut belegt, daß das Ausmaß emotionalen Wohlbefindens von ca. 15- bis 16jährigen Jugendlichen kein Wert ist, der lediglich nach der Entwicklung des Jugendlichen schwankt, sondern daß er auch in hohem Maße *kontextsensitiv*, im vorliegenden Falle sogar *kultursensitiv* ist. Die Werte im deutschen Längsschnitt müssen als besonders ungünstig angesehen werden. Die große Stichprobe macht sie aber sehr zuverlässig.

Wie kommt es zu den Unterschieden zwischen der Schweiz und Deutschland? Ist das emotionale Binnenklima in Schweizer Familien günstiger als in Deutschland? Gehen in Deutschland Eltern und Kinder distanzierter, ja aggressiver miteinander um?

Wir wissen es nicht, da kaum vergleichende Daten vorliegen. Die einzige vertiefende Quelle im Rahmen der eigenen Vergleichsstudien besteht in den bereits berichteten Wahrnehmungen von Elternreaktionen auf die Sätze:

Mein Vater/meine Mutter hat in der letzten Zeit häufig gesagt, ich sei..., ich sei nicht..., ich soll, ich soll nicht.

Dabei sind die fast ausschließlich negativen Wahrnehmungen der Kinder in Deutschland aufgefallen (FEND, 1994, S. 61 ff.). In der Schweiz hingegen fand sich eine große Zahl positiver Rückmeldungen durch die Eltern.

Ein Sachverhalt, der die Frage der „Entwicklung“ in der Adoleszenz betrifft, kommt aber in allen Kohorten- und Ländervergleichen ebenfalls zum Ausdruck: *Wir finden immer einen mit den Schuljahrgängen, also mit dem Alter der Jugendlichen verbundenen Rückgang des Wohlbefindens in der Familie.*

### Eltern als bevorzugte Gesprächspartner?

Ein letzter wichtiger Indikator für das sich in der Adoleszenz verändernde Eltern-Kind-Verhältnis besteht in der *Wahl von Bezugspersonen als Beratungsinstanzen in Problemsituationen*. Er verweist auf die Eltern als „soziale Ressource“, als Hilfsinstanz bei Problemen und Sorgen. Die altersbezogenen Veränderungen haben wir in Tab. 3.9 festgehalten. Sie machen unübersehbar, daß Eltern mit fortschreitendem Alter zunehmend weniger die *erste* Instanz bilden, an die sich Jugendliche wenden, wenn sie Sorgen haben. Ebenso deutlich ist aber, daß die Zuwendung zu den Eltern themen- und problem-spezifisch erfolgt. Bei „Weltfragen“ (politische Problemlagen) werden Eltern sehr häufig über alle Jahre angesprochen. Noch ca. 65 % der 16jährigen wenden sich an sie. Es folgen persönliche Probleme, bei denen sich Jugendliche von Eltern immer noch häufig beraten lassen (ca. 20 % der Mädchen und

33 % der Jungen mit 16). Am wenigsten wenden sie sich bei sozialen Problemen an die Eltern. Bemerkenswert ist zudem der Sachverhalt, daß sich Jungen stärker an die Eltern wenden als Mädchen.

Tab. 3.9: Wahl der Eltern als Bezugspersonen von Adoleszenten bei verschiedenen Themen

Prozentsätze aus den Querschnittsdaten

*Wahl der Eltern bei Problemen mit sich selber*

|           | MÄDCHEN | JUNGEN |
|-----------|---------|--------|
| 12jährige | 46.2    | 55.1   |
| 13jährige | 33.4    | 52.3   |
| 14jährige | 29.7    | 45.0   |
| 15jährige | 22.5    | 41.4   |
| 16jährige | 20.8    | 32.7   |

*Wahl der Eltern bei Problemen mit anderen*

|           | MÄDCHEN | JUNGEN |
|-----------|---------|--------|
| 13jährige | 32.6    | 44.7   |
| 14jährige | 28.8    | 39.3   |
| 15jährige | 23.0    | 36.3   |
| 16jährige | 25.8    | 28.8   |

*Wahl der Eltern bei politischen Themen*

|           | MÄDCHEN | JUNGEN |
|-----------|---------|--------|
| 12jährige | 85.5    | 76.9   |
| 13jährige | 77.5    | 76.8   |
| 14jährige | 77.9    | 72.8   |
| 15jährige | 68.9    | 62.5   |
| 16jährige | 68.3    | 64.7   |

Daß das Einzelitem zum „Wohlbefinden zu Hause“ beim Vergleich von Deutschland und Schweiz kein Zufallsergebnis produziert hat, kommt darin zum Ausdruck, daß auch bei der Wahl von Bezugspersonen in der Schweiz die Eltern etwa 10 % häufiger genannt wurden. Damit wird die Validität des Einzelitemindikators zum emotionalen Wohlbefinden im Elternhaus belegt. Er indiziert auch eine mehr oder weniger große Bereitschaft, sich vertrauensvoll an die Eltern zu wenden.

## Stabilitäten

Es ist unübersehbar, daß wir bisher lediglich *einen* Aspekt der Veränderung der Eltern-Kind-Beziehungen im Jugendalter beschrieben haben: die *universalen Entwicklungsverläufe*, wie sie sich in Mittelwerten und Prozentsätzen abbilden lassen. Neben der noch zu berücksichtigenden großen interindividuellen Variation ist die Frage wichtig, wie stabil die entsprechenden Beziehungen von Jahr zu Jahr sind, denn hinter gleichen Mittelwerten könnte eine große Bewegung auf individueller Ebene stehen, d.h. Jugendliche, die sich teils in die eine, teils in die andere Richtung entwickeln. Ändert sich in dieser Lebensphase jährlich so viel, daß sich die Verhältnisse von Jahr zu Jahr ganz anders darstellen? Mit den schlichten Korrelationen zwischen den verschiedenen Erhebungszeitpunkten können wir dieser Frage in einem ersten Schritt nachgehen (s. Tab. 3.10). Das Ergebnis ist schnell beschreibbar. Die Beziehungen sind von Jahr zu Jahr mit Korrelation um die  $r = .70$  sehr hoch. Dies gilt vor allem für den globalen Indikator der Beziehungsqualität. Über 5 Jahre hinweg ist dieser Zusammenhang immer noch sehr hoch, er beträgt über  $r = .50$ . Die Stabilitäten sind bei Mädchen zudem noch größer als bei Jungen. Etwas weniger hoch liegt die Stabilität des Dissenses. Die Jahreskorrelationen liegen zwischen  $r = .47$  und  $r = .57$ .

Wir haben es somit nicht mit einem stark fluktuierenden, sondern eher mit einem stabilen Sachverhalt zu tun. *Wie die Lebensphase der Adoleszenz begonnen wird, wie man also in der Kindheit im Elternhaus eingebettet war, bestimmt am stärksten den Verlauf der Eltern-Kind-Beziehung in der Adoleszenz.* Die Stabilitäten überragen bei weitem alle anderen hier berücksichtigten Einflußgrößen auf die Veränderung der Beziehungen zwischen Eltern und Kindern. Nichts kann diese Beziehungen so stark verändern wie der jeweils frühere Zustand des Eltern-Kind-Verhältnisses.

Es sei hier nicht verschwiegen, daß diese hohe Stabilität eine der großen Überraschungen der vorliegenden Untersuchung war. Angesichts der in vielen Zeitschriften verbreiteten Beschreibung von konflikthaften Verläufen des Eltern-Kind-Verhältnisses in der Adoleszenz und auch angesichts der psychoanalytisch inspirierten Vorstellung von jugendlichen Entwicklungsproblemen ist der Sachverhalt überraschend, daß positive Eltern-Kind-Beziehungen aus der Kindheit stabil bleiben, aber auch negative Verhältnisse eine Tendenz der sich selbst stabilisierenden Probleme zeigen. Die Unterschiede zwischen Familien erweisen sich als deutlich durchschlagender als die mit dem Alter verbundenen Probleme. Zusammengefaßt dokumentieren funktionierende Familiensysteme *Wandel in Stabilität*: positive Beziehungswahrnehmungen sind Hinweise auf lernfähige Systeme, die sich zwar wandeln (hier in Rich-

tung größerer Autonomie und Selbstverantwortung der Kinder), aber in der „Positivität“ stabil bleiben.

Analog neigen auch problematische Konstellationen dazu, sich jeweils in anderer Gestalt wieder als Probleme zu regenerieren.

Doch auch diese sich selbst stabilisierenden Entwicklungstendenzen gelten nicht deterministisch, wie die folgenden Auswertungen zeigen werden.

Tab. 3.10: Stabilitäten der wahrgenommenen Beziehungsqualität

Korrelationen (innerhalb der Gruppen)

| Elternbeziehungs-<br>qualität i. Alter v. | Elternbeziehungsqualität im Alter von |       |       |       |       |
|---|---------------------------------------|-------|-------|-------|-------|
|   | 12 J.                                 | 13 J. | 14 J. | 15 J. | 16 J. |
| 12 J.                                     | 1.000                                 |       |       |       |       |
| 13 J.                                     | .658                                  | 1.000 |       |       |       |
| 14 J.                                     | .589                                  | .729  | 1.000 |       |       |
| 15 J.                                     | .510                                  | .655  | .705  | 1.000 |       |
| 16 J.                                     | .497                                  | .605  | .673  | .736  | 1.000 |

### Intraindividuelle Veränderungsmuster

Die berichteten Stabilitäten geben wieder, in welchem Maße sich von Jahr zu Jahr die relative Position einer Person im Vergleich zu den anderen ändert, ob derjenige mit niedrigen Werten in dem einem Jahr im Vergleich zu den anderen auch im Jahr danach vergleichsweise niedrige Werte zeigt usw. Genau dies besagt hier der Korrelationskoeffizient. Diese relative Position ist in bezug auf das wahrgenommen Eltern-Kind-Verhältnis sehr stabil. Er sagt jedoch nichts über eine globale Aufwärts- oder Abwärtsentwicklung aus, da die Mittelwerte aus dem Korrelationskoeffizienten systematisch ausgeschaltet werden. Die Veränderungen in den Mittelwerten wurden bereits dargestellt. Dahinter können sich jedoch sehr verschiedene Entwicklungsverläufe verbergen. Deshalb ist es sinnvoll, gleichzeitig die *Entwicklung auf individueller Ebene* zu beachten. Dabei lassen sich typische Veränderungsmuster beobachten. Bei den einen bleibt die Beziehung möglicherweise immer konstant, bei den anderen verändert sie sich sehr. Eine Longitudinalstudie erlaubt nun, gerade solchen *intraindividuellen Veränderungsmustern* nachzugehen. In wie vielen Fällen verschlechtert sich das Verhältnis, bleibt es positiv stabil oder negativ stabil?

Um diese Fragen beantworten zu können, mußten wir Veränderungstypen definieren. Dabei sind wir zu folgenden Festlegungen gekommen:

1. Konstant positive Entwicklungsverläufe

Von einem solchen Verlauf sprechen wir, wenn die Werte über alle Jahre eine halbe Standardabweichung über dem Mittelwert liegen.

2. Konstant negative Entwicklungsverläufe

Dieser Verlaufstyp liegt vor, wenn die Werte eine halbe Standardabweichung unter dem Mittelwert liegen.

3. Positive Aufwärtsentwicklung

Davon sprechen wir, wenn der Betakoeffizient zwischen einem Merkmal und den Zeitpunkten (1/2/3/4/5 für fünf Meßzeitpunkte)  $> .70$  ist.

4. Verschlechterung

Eine negative Entwicklung liegt vor, wenn der Betakoeffizient des Zusammenhanges zwischen Werten und Meßzeitpunkten gleich oder größer  $-.70$  ist.

Um kurvilineare Veränderungstypen zu bestimmen, haben wir die quadratischen Betakoeffizienten herangezogen.

5. Aufwärtsbewegung mit folgender Abwärtsbewegung (nur zeitweise Erholungsphase)

Um diese Veränderung zu bestimmen, mußte der quadratische Regressionskoeffizient  $> .70$  sein.

6. Abwärtsbewegung mit folgender Aufwärtsbewegung (nur zeitweise Problem)

Hier lag im Vergleich zum vorangegangenen der umgekehrte Fall vor: der quadratische Regressionskoeffizient zwischen Merkmal und Zeitpunkten sollte  $> -.70$  sein.

7. Fluktuation

Diese Gruppe ergab sich aus jenen, die keinen der obigen Veränderungstypen zuzuordnen waren.

Wie häufig finden wir nun die obigen intraindividuellen Entwicklungsverläufe in der Adoleszenz?

Die Gesamtzahl stabil positiver bzw. negativer Entwicklungsverläufe ist definitonisch festgelegt (1/2 Standardabweichung über und unter dem Mittelwert). Bei den Aufwärts- bzw. Abwärtsentwicklungen ist dies nicht der Fall. Aus Tab. 3.11 wird nun sichtbar, daß es tatsächlich weniger markante positive als

negative Entwicklungsverläufe gibt. Die Verbesserung des Eltern-Kind-Verhältnisses ist in dieser Altersphase also weniger wahrscheinlich als eine Distanzierung. Nichtsdestoweniger verbessert sich bei ca. 12 % Mädchen und ca. 10 % Jungen vom 12. zum 16 Lebensjahr das Verhältnis zu den Eltern in markanter Weise. Bei ca. 15 % verschlechtert es sich deutlich.<sup>43</sup>

Tab. 3.11: Entwicklungsmuster der Beziehungsqualität zu den Eltern nach Geschlecht

| Ge-<br>schlecht | Verlauf elterl. Beziehungsqualität |                    |                  |                 |                               |                               |                                       |
|-----------------|------------------------------------|--------------------|------------------|-----------------|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|
|                 | oben <sup>1</sup>                  | unten <sup>2</sup> | auf <sup>3</sup> | ab <sup>4</sup> | quadr. <sup>5</sup><br>auf-ab | quadr. <sup>6</sup><br>ab-auf | fluktuierend <sup>7</sup><br>unten g. |
| <i>Mädchen</i>  |                                    |                    |                  |                 |                               |                               |                                       |
| <i>N = 1496</i> | 24.1                               | 19.5               | 12.2             | 15.4            | 4.9                           | 7.6                           | 16.3                                  |
| <i>Jungen</i>   |                                    |                    |                  |                 |                               |                               |                                       |
| <i>N = 1502</i> | 21.0                               | 23.9               | 9.5              | 14.8            | 4.9                           | 4.6                           | 21.3                                  |

1: Halbe Standardabweichung über dem Mittelwert über alle Jahre

2: Halbe Standardabweichung unter dem Mittelwert über alle Jahre

3: Betakoeffizient > .70 zwischen Merkmal und Zeitpunkten (1-5)

4: Betakoeffizient > -.70 zwischen Merkmal und Zeitpunkten (1-5)

5: Quadratische Regression > .70 zwischen Merkmal und Zeitpunkten (1-5) aufwärts-abwärts

6: Quadratische Regression > -.70 zwischen Merkmal und Zeitpunkten (1-5) abwärts-aufwärts

7: Rest (Fluktuation)

## Der Zusammenhang zwischen Handlungs- und Beziehungsebene bei verschiedenen Entwicklungspfaden

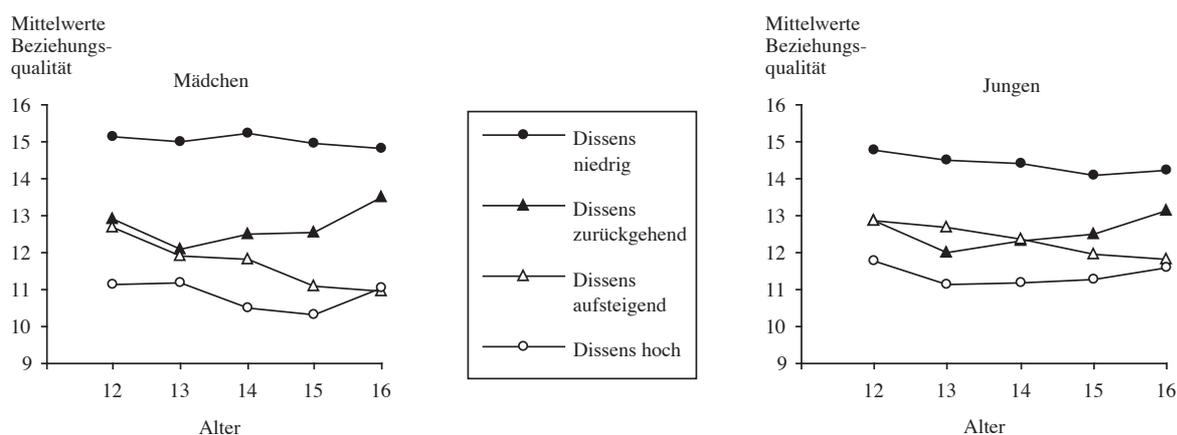
Nach unserer Theorie über die Zusammenhänge zwischen der Handlungs- und Beziehungsebene müßten sich nachhaltige Konflikte in eine negative Wahrnehmung der Beziehung zu den Eltern „chronifizieren“. Wenig Dissens kann Ausdruck von Freiräumen sein, die Eltern für die Individuation ihrer Kinder gewähren, um ihnen eine experimentelle Erarbeitung einer eigenständigen Position in verschiedensten Lebensbereichen zu ermöglichen. Diskursive Konfliktbearbeitung kann dazu aber ebenfalls förderlich sein – Jugendliche brauchen die elterliche Spiegelung von „Rechtem“. Für negative Entwicklungen könnte der „Schwelbrand“ nicht gelöster Differenzen verantwortlich

<sup>43</sup> Da wir die Beziehungswahrnehmungen zu den Eltern bei den Schulabgängern nicht mehr erhoben haben - im Unterschied zu den Dissenspunkten -, werden bei dieser Analyse hauptsächlich Realschüler-Gymnasiasten-Populationen berücksichtigt.

sein, der sich in stabilen Wahrnehmungen des „Unverstandenseins“ niederschlägt.

Um dies zu überprüfen, können wir untersuchen, welche Beziehungsqualität Adoleszente wahrnehmen, wenn auf der Handlungsebene dauerhaft wenige oder viele Konflikte bestehen. Dazu haben wir die Verlaufstypen des Dissenses nach den obigen Kategorien gebildet und so konfliktintensive, dauerhaft konfliktarme und sich unterschiedlich positiv verändernde Familien unterschieden. In Abhängigkeit davon sind in Abb. 3.16 die Beziehungswahrnehmungen dargestellt. Sie machen sichtbar, daß die Beziehungsqualität in dauerhaft konfliktarmen und dauerhaft konfliktreichen Familien sehr unterschiedlich wahrgenommen wird. Deutlich mühsamer vollzieht sich eine „Veränderung“ auf der Beziehungsebene. Die Richtung der Ergebnisse ist jedoch sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen erwartungsgemäß: Steigt das Konfliktniveau kontinuierlich an, dann verschlechtert sich die Beziehungsqualität, werden Konflikte eher gelöst, dann verbessert auch sie sich.

Abb. 3.16: Beziehungsqualität und Verlaufstypen des Dissenses

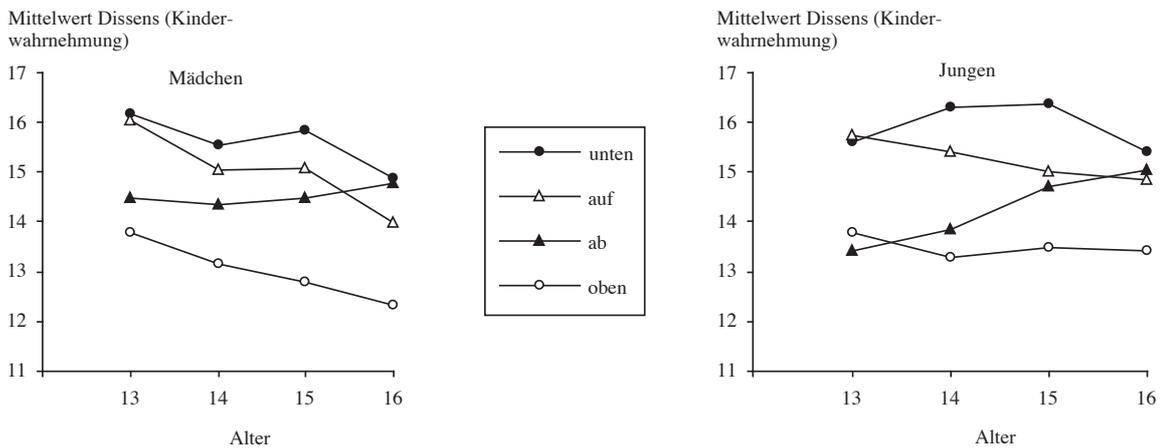


- oben: Halbe Standardabweichung über dem Mittelwert über alle Jahre
- unten: Halbe Standardabweichung unter dem Mittelwert über alle Jahre
- auf: Betakoeffizient > .70 zwischen Merkmal und Zeitpunkten (1-5)
- ab: Betakoeffizient > -.70 zwischen Merkmal und Zeitpunkten (1-5)

Das Verhältnis von Beziehungsebene und Handlungsebene ist jedoch eines der gegenseitigen Beeinflussung, so daß auch zu fragen wäre, wie die Beziehungsebene die Handlungsebene, die Beziehungsqualität die Dissenshäufigkeit beeinflusst. Eine gute Beziehungsqualität erlaubt möglicherweise mehr Dissens, ohne daß Bindungen gefährdet sind. Wir können also auch untersuchen, wie sich der Dissens je nach der Beziehungsebene in dieser Lebensphase gestaltet. Dazu können die Veränderungstypen in der Beziehungsquali-

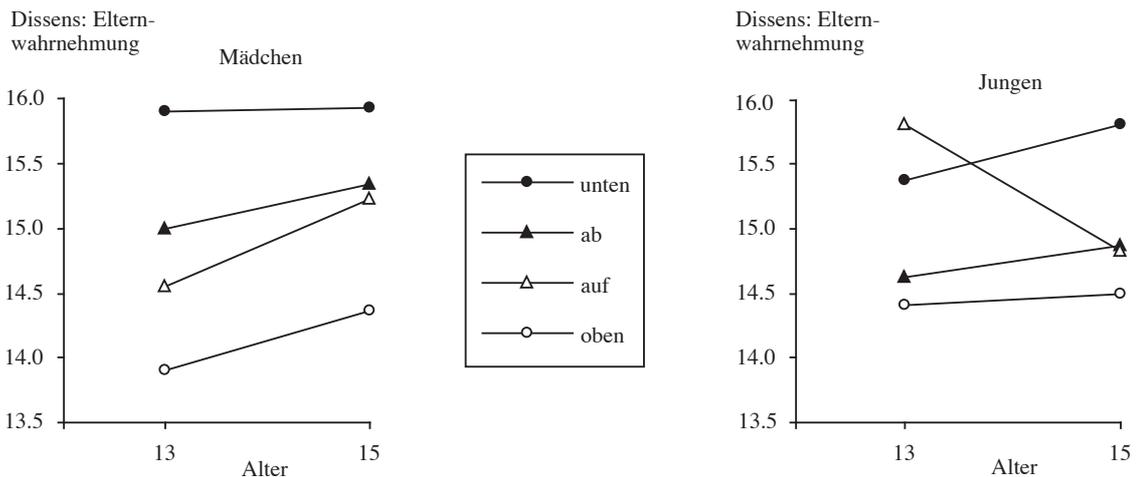
tät mit dem Dissensniveau in der Wahrnehmung der Jugendlichen und in der Wahrnehmung der Eltern gegenübergestellt werden.

Abb. 3.17: Mittelwert Dissens (Kinderwahrnehmung) und Verlauf der Elternbeziehung



oben: Halbe Standardabweichung über dem Mittelwert über alle Jahre  
 unten: Halbe Standardabweichung unter dem Mittelwert über alle Jahre  
 auf: Betakoeffizient > .70 zwischen Merkmal und Zeitpunkten (1-5)  
 ab: Betakoeffizient > -.70 zwischen Merkmal und Zeitpunkten (1-5)

Abb. 3.18: Mittelwert Dissens (Elternwahrnehmung) und Verlauf der Elternbeziehung



oben: Halbe Standardabweichung über dem Mittelwert über alle Jahre  
 unten: Halbe Standardabweichung unter dem Mittelwert über alle Jahre  
 auf: Betakoeffizient > .70 zwischen Merkmal und Zeitpunkten (1-5)  
 ab: Betakoeffizient > -.70 zwischen Merkmal und Zeitpunkten (1-5)

In den Abb. 3.17 und 3.18 sind die entsprechenden Ergebnisse für Mädchen und Jungen sowie für die Kind- und die Elternwahrnehmungen enthalten. Sie zeigen für die *Jungen* von den Verlaufsmustern her eine völlige Entsprechung: Gute Beziehungsverläufe sind mit geringen Konfliktverläufen assoziiert, Beziehungsprobleme mit gehäuften Dissenskonstellationen.

Bei den *Mädchen* ist dies in der Regel ebenso der Fall, doch zeigen sich einige interessante Besonderheiten:

Positive Eltern-Kind-Beziehungen sind mit einer deutlichen Reduktion von Dissens vom 13. zum 16. Lebensjahr verbunden. Bei ungünstigen Beziehungskonstellationen bleibt er im wesentlichen stabil, Dissens wird also nicht aufgelöst.

Eine Sondergruppe bilden die Mädchen, die ihre Beziehung zu den Eltern als eine „*Aufwärtsentwicklung*“ sehen, deren Verhältnis zu den Eltern sich in ihren Augen verbessert. Wie sehen deren Eltern den Dissensgrad? Sie berichten überraschenderweise bei den 13jährigen Töchtern weniger Dissens als bei den 15jährigen. Hier geht es also in den Augen der Eltern mit 15 Jahren kontroverser zu. Mit 13 haben die Mädchen selber eine besonders intensive Gängelung in Autonomiebereichen (Ausgang, Taschengeld, Kaufen, Anziehen) wahrgenommen. Dies verbessert sich im Laufe der Jahre deutlich. Mit 13 fühlten sie sich noch als kleine Kinder behandelt, ihre Eltern beachtetten diese Problematik aber in harmonisierender Fehleinschätzung der tatsächlichen Wünsche der Mädchen noch nicht. Die Freizeit wurde mit 13 noch sehr intensiv gemeinsam verbracht, mit 15 dann nicht mehr. Indem sich die Mädchen hier über Auseinandersetzungen freikämpfen, nehmen die Eltern zwar mehr Konflikte, die Mädchen aber eine Verbesserung der Beziehung wahr. Man könnte dies als Hinweis werten, daß eine Zunahme von Auseinandersetzungen notwendig sein kann, um eine Verbesserung von Beziehungen zu ermöglichen (s. dazu STORCH, 1994, S. 115 ff.). Markant tritt dies dort auf, wo Eltern ihre Kinder überharmonisierend zu lange „*kindlich*“ halten, so daß den Mädchen eine eigenständige Positionsbildung und Lebensgestaltung erschwert wird.

## Zusammenfassung

Die hier vorgestellte, detaillierte Deskription des Eltern-Kind-Verhältnisses in der Adoleszenz akzentuiert einige Fragestellungen neu, die sich im Anschluß an die psychoanalytischen Konzepte ergaben. Obwohl Veränderungen im Hinblick auf den Rückgang der affektiven Nähe und der stärkeren Hinwendung zur Altersgruppe unübersehbar sind, ist die *Stabilität* der Beziehungsform zu den Eltern der an Gewicht alle anderen Aspekte überragende Sachverhalt. Somit ergibt sich resümierend:

1. Die Qualität des Eltern-Kind-Verhältnisses in der Adoleszenz hängt eng mit dem *Ausgangsniveau* zusammen, also mit dem Eltern-Kind-Verhältnis am Ende der Kindheit, das das Ergebnis einer schon zwölfjährigen Beziehungsgeschichte ist. Die *Kontinuität* der Beziehung tritt mit aller Macht ins Bewußtsein. Diese Erkenntnis steht in deutlichem Gegensatz zu den Erwartungen der psychoanalytischen Theorien, stimmt aber mit Ergebnissen aus dem amerikanischen Forschungsbereich überein (STEINBERG, 1981; 1987a; 1987b; 1988; STEINBERG, BLELSKY & DRAPER, 1991). Eltern sind danach eine wichtige Ressource, wenn die emotionalen Bindungen intakt bleiben. Der Autonomisierungsprozeß verläuft eher auf der Ebene der sich vergrößernden Entscheidungsspielräume der Jugendlichen als auf der Bindungsebene bzw. einem „Gleichgültig-Werden“ der Eltern.
2. Neben der Kontinuität wird vor allem die *Unterschiedlichkeit* des Eltern-Kind-Verhältnisses in verschiedenen Familien unübersehbar. Diese Variation ist weit größer als die mit dem Alter verbundene Veränderung.
3. Trotz der hohen Stabilität des Eltern-Kind-Verhältnisses von der Kindheit ins Jugendalter ereignet sich auch *Wandel*. Das Verhältnis ist also veränderbar, und zwar veränderbar in alle Richtungen: es kann sich verbessern, und es kann sich verschlechtern.

Damit rückt hier die Frage in den Vordergrund, wie die *Unterschiedlichkeit* der Entwicklung des Eltern-Kind-Verhältnisses in der Adoleszenz erklärt werden kann. Die Entwicklungspsychologie hatte sich in einer ersten Arbeitsphase vor allem auf die *universalen*, „entwicklungsbedingten“ Veränderungen im Eltern-Kind-Verhältnis konzentriert. Hier taucht die Frage nach den Ursachen *differentieller Entwicklungsprozesse* auf.

### 3.3 Warum sind Eltern-Kind-Verhältnisse im Jugendalter so verschieden?

Auch wenn wir nach den obigen Erkenntnissen davon ausgehen können, daß die Qualität der Beziehungen zwischen Eltern und Kindern in der Adoleszenz vor allem von der Vorgeschichte dieser Beziehungen in der Kindheit abhängt, stellt sich die Frage, warum meist unabsichtlich, ungewollt und ungewünscht viele Eltern-Kind-Verhältnisse in schwierige und mühsame Fahrwasser geraten und andere nicht. Wir können davon ausgehen, daß alle Eltern für ihre Kinder das Beste wollen und daß ihnen daran liegt, daß die Beziehung zu ihren Kindern auch in der Jugendphase intakt und positiv bleibt. Wie ist es möglich, daß dieser Wunsch so unterschiedlich in Erfüllung geht? Sind Eltern selber schuld? Haben sie die Kinder falsch erzogen? Was ist eine falsche Erziehung? Hatten sie einfach nicht die nötige Unterstützung und Hilfe? Lebten sie in zu schwierigen ökonomischen, sozialen und persönlichen Verhältnissen?

In drei Schritten soll hier versucht werden, unterschiedliche Beziehungsqualitäten im Eltern-Kind-Verhältnis zu „erklären“. Im ersten gehen wir davon aus, daß die *Eltern die Ursache* für gute oder belastete Beziehungswahrnehmungen bzw. für entsprechende Veränderungsprozesse sind. In einem zweiten Schritt wird untersucht, ob die *Kinder selber als Ursache* zu berücksichtigen sind, wenn ihr Verhältnis zu den Eltern gut oder belastet ist. In einem dritten Schritt soll versucht werden, im Rahmen eines theoretischen Bezugsrahmens die *Wechselwirkungen* zwischen Eltern und Kindern als Ursachendynamik zu entfalten und zu belegen.

#### 3.3.1 Was ist die „Schuld“ der Eltern?

Wenn wir auf das Elternverhalten, ihre Lebensumstände und Einstellungen als Ursachen der Beziehungswahrnehmung von Kindern rekurren, dann können wir uns nicht mehr allein auf die Informationen der Jugendlichen selber verlassen. Wir müssen, um die Dynamik des familiären Lebens zu erfassen, die Perspektive der Eltern berücksichtigen. Um dies tun zu können, haben wir zweimal die Eltern gebeten, ein Erhebungsinstrument, das wir ihnen über die Kinder zukommen ließen, auszufüllen. 988 Eltern sind, als die Kinder in der 7. Klasse waren, dieser Bitte nachgekommen. In der 9. Stufe haben wir nochmals Antworten von 590 Eltern erhalten.<sup>44</sup> Auf dieser Datengrundlage können

---

<sup>44</sup> Umfangreiche Ausfallanalysen, die deshalb möglich wurden, weil wir auch Informationen über die Familie von solchen Schülern hatten, deren Eltern *nicht* teilnahmen,

wir nach familiären Rahmenbedingungen suchen, die zu einem mehr oder weniger erfreulichen Eltern-Kind-Verhältnis führen.

Wir möchten dabei nach Antworten suchen, indem wir systematisch verschiedene Erklärungsmöglichkeiten durchgehen. Wir beginnen mit den objektiven Verhältnissen, unter denen Eltern leben, mit den ökonomischen Möglichkeiten. Von den Rahmenbedingungen für „parenting“ stoßen wir zu spezifischeren Faktoren vor, die mit den Umgangsformen der Eltern mit ihren Kindern zusammenhängen können. In folgenden Thesen wird nach Erklärungen der interfamiliären Unterschiede gesucht.

1. Das Beziehungsverhältnis zwischen Eltern und Kindern in der Jugendphase ist eine Folge der ökonomischen Ressourcen einer Familie.

Wohnverhältnisse, räumliche und soziale Bewegungsmöglichkeiten, Informationszugang, all dies hängt eng mit den finanziellen Möglichkeiten einer Familie zusammen. Sie schaffen gleichzeitig viele Kontakte zwischen Eltern und Kindern, so daß der berufliche Status<sup>45</sup> als Indikator für die ökonomischen und sozialen Ressourcen wahrscheinlich entscheidend die Chancen beeinflußt, gute Eltern-Kind-Beziehungen entstehen zu lassen.

2. Das Beziehungsverhältnis zwischen Eltern und Kindern ist eine Folge der Familienkonstellation und der Berufstätigkeit der Mutter.

Zwei sozialpolitisch relevante Indikatoren sollen zu dieser These Belege liefern: ob Eltern geschieden sind oder nicht und ob die Mutter berufstätig ist (gar nicht/gelegentlich oder stundenweise/halbtags/ganztags). Von Scheidungen werden in der Regel ungünstige Auswirkungen auf die Be-

---

ergaben deutlich positive Verzerrungen zugunsten der teilnehmenden Eltern (GSCHING & FEND, 1986; STORCH, 1994, S. 144-145). Die Kinder solcher Eltern zeigten ein positiveres Erscheinungsbild als die Gesamtgruppe, sie hatten etwas bessere Noten, waren kompetenter, kamen aus höheren Schichten, machten in der Schule besser mit, zeigten weniger deviantes Verhalten und waren psychisch stabiler. Sie zeigten auch ein stärker elternorientiertes Verhalten und waren Vater und Mutter stärker zugetan. Die teilnehmenden Eltern waren an Schule interessierter als die Gesamtgruppe; im Alltagsleben werden die Eltern etwas überrepräsentiert sein, die auch zu Elternabenden gehen. Wenn wir trotz dieser Verzerrungen signifikante Ergebnisse finden, dann *unterschätzen* wir die „wahren Zusammenhänge“, da die „negative Streuung“ etwas abgeschnitten ist. Trotzdem finden wir noch genügend Varianz, um den obigen Fragestellungen nachzugehen. Wir müssen allerdings beachten, daß wir durch einen solchen Untersuchungsansatz Phänomene der Vernachlässigung kaum untersuchen können. Wir beschäftigen uns bei diesen Daten vielmehr mit dem „normalen“ Spektrum einer interessierten und „bemühten“ Elternschaft.

<sup>45</sup> Der Berufsstatus wurde mit Hilfe des Klassifikationsschemas von KLEINING & MOORE (1968) gemessen. Auf der Grundlage offener, möglichst präziser Angaben der Schüler und Eltern wurde eine Vercodung durch zwei Mitarbeiter vorgenommen (BRIECHLE, FEND, SCHULTHEISS & LEHLE, 1984). Ein hoher Wert bedeutet einen niedrigen Berufsstatus, ein niedriger indiziert die oberen Schichten (Reichweite: 1 - 6).

ziehungswahrnehmungen der Kinder erwartet. Gleiches gilt von der Berufstätigkeit der Mutter, die mit geringerer Aufsicht und zeitlich reduziertem Kontakt zwischen Mutter und Kind assoziiert wird.

3. Das Beziehungsverhältnis zwischen Eltern und Kindern in der Jugendphase ist eine Folge der Bildungsressourcen des Elternhauses.

Möglicherweise ist der berufliche Status allein weniger ausschlaggebend dafür, wie Mutter und Vater mit ihren adoleszenten Kindern umgehen, als es das gesamte kulturelle Niveau des Elternhauses ist. Die intensive geistige Auseinandersetzung mit der Welt führt möglicherweise auch dazu, zwischenmenschliche Verhältnisse, zu denen auch pädagogische gehören, besser zu verstehen und differenzierter zu analysieren. Auf dieser Basis können auch die Kontakte zu den Kindern argumentativer und reversibler gestaltet werden, die sich dadurch besser verstanden fühlen. Um dies zu prüfen, können wir auf einen Indikator zurückgreifen, der aus Informationen über die Anzahl der Bücher im Elternhaus, über regelmäßige Lektüre, über Fortbildung der Eltern, über den Bezug von Zeitung mit anspruchsvollem Niveau und über den Besuch kultureller Veranstaltungen besteht.

Konkret wurden folgende Items zur Erfassung des *Bildungsniveaus* des Elternhauses<sup>46</sup> in einer Skala zusammengefaßt<sup>47</sup>:

- Was haben Sie mit Ihrem Kind gemeinsam gemacht?
  - Gemeinsam Konzerte, Ausstellungen besucht oder über kulturelle Ereignisse gesprochen
  - Gemeinsam Literatur gelesen oder gemeinsam musiziert
- Wie viele Bücher haben Sie ungefähr zu Hause (ohne Zeitschriften und Zeitungen)?<sup>48</sup>
- Welche Zeitungen und Zeitschriften beziehen Sie regelmäßig?
  - „Der Spiegel“ oder „Die Zeit“
  - Eine überregionale Tageszeitung wie z. B. „FAZ“ oder „Welt“
- Wenn Sie einmal an die letzten drei Monate zurückdenken: Wie oft sind Sie in Ihrer Freizeit dazugekommen, Bücher zu lesen?<sup>49</sup>
- Sind Sie in den letzten drei Jahren dazu gekommen, Kurse oder Seminare zu besuchen? (z. B. Volkshochschulkurse, Sprach- oder Musikkurse, Fernkurse?)<sup>50</sup>

---

<sup>46</sup> Skala aus der Elternuntersuchung der 7. Schulstufe; Konsistenzkoeffizient: .64

<sup>47</sup> Antwortkategorien: Mehrmals in der Woche/mehrmals im Monat/mehrmals im Jahr/fast nie

<sup>48</sup> (bis 10/11-100/101-500/mehr als 500)

<sup>49</sup> (Gar nicht/höchstens ein bis zweimal im Vierteljahr/ungefähr ein bis zweimal im Monat/öfter)

<sup>50</sup> (Nein/ein- oder zweimal/öfter)

4. Das Beziehungsverhältnis zwischen Eltern und Kindern in der Jugendphase ist eine Folge der *Familienkultur* insgesamt, der sozialen Offenheit, Kontaktintensität nach außen und der in Erziehung und Familienleben *investierten Zeit*. Die investierte Zeit ist wiederum Ausdruck der *Wertorientierungen* und Lebenseinstellungen der Eltern, und sie ist durch die beruflich nicht besetzten Zeitressourcen mitbedingt. Zusammen führen diese Aspekte zu einer je unterschiedlichen *Familienkultur*.

Nach dieser These hängt die Umgangsform mit Kindern untrennbar mit der Lebensorganisation und Kultur der Familie zusammen. Haben Kinder in ihr einen hohen Stellenwert, wurde mit ihnen von Beginn an viel unternommen, wurde die Freizeit altersgerecht auch um ihre Bedürfnisse organisiert, wurden Kinder aus anderen Familien in die Ferienplanung integriert? Wenn dem so war, dann dürfte eine andere Kommunikationsform und Beziehungsform entstanden sein, als wenn dies alles nicht geschehen wäre. Auf diesem Erwartungshintergrund haben wir die Eltern nach gemeinsamen Tätigkeiten mit ihren Kindern gefragt und auf dieser Grundlage den Indikator „Freizeitintensität mit Kindern“ gebildet.<sup>51</sup>

Die entsprechende Skala entstand auf der Grundlage von zwölf Beschäftigungsmöglichkeiten, die Eltern zur Beantwortung vorgelegt wurden (7. Stufe und 9. Stufe):

„Was haben Sie mit Ihrem Kind gemeinsam gemacht? Denken Sie bitte an die letzten 12 Monate!“

*Wir haben*

- ... Sport getrieben oder größere Wanderungen unternommen,
- ... Bekannte oder Freunde besucht oder Besuch bekommen,
- ... uns über politische Themen (z. B. Löhne und Preise, Umweltschutz, Kriege, innere Sicherheit) unterhalten ,
- ... gemeinsam Literatur gelesen oder gemeinsam musiziert,
- ... über Angelegenheiten der ganzen Familie geredet (z. B. tägliche Vorkommnisse in der Familie, Arbeit des Vaters/der Mutter, Zukunftspläne),
- ... uns über soziale Themen unterhalten (z. B. Arbeitslosigkeit, Probleme alter oder kranker Menschen, Drogenkonsum),
- ... über das geredet, was das Kind bewegt (z. B. die Schule, seine Freunde, seine Sorgen, seine Zukunftspläne),
- ... Ausflüge unternommen oder sind bummeln gegangen,
- ... Konzerte, Theatervorstellungen, Kunstausstellungen besucht oder über kulturelle Ereignisse gesprochen,
- ... uns über persönliche Probleme von Menschen unterhalten (z. B. zwischen Jungen und Mädchen, Eltern und Kindern, Ehepartnern),

---

<sup>51</sup> Antwortkategorien: Mehrmals in der Woche/mehrmals im Monat/mehrmals im Jahr/fast nie; Konsistenzkoeffizient: .82 (9. Stufe)

- ... *uns gemeinsam mit Hobbys beschäftigt (z. B. Spielen, Basteln, Photographieren, Garten, Tiere),*
- ... *Gemeinsam Ausstellungen oder Vorträge besucht (z. B. über Technik, Wissenschaft, Natur, Verkehr) oder uns über solche allgemeinen Themen unterhalten.*

5. In den intentionalen Erziehungsbereich stoßen wir mit der These vor, daß das Beziehungsverhältnis zwischen Eltern und Kindern in der Jugendphase eine Folge der elterlichen *Erziehungsleitbilder* und *Erziehungsformen* ist. Diese These zielt am direktesten auf den „bewußten“ Umgang der Eltern mit ihren Kindern.

## Erziehungsleitbilder

Unter Erziehungsleitbildern verstehen wir generelle Konzepte der Welt, in der sich die heranwachsenden Kinder später bewegen müssen, und Vorstellungen von der Funktionsweise des Menschen. Daraus resultieren Gefährdungswahrnehmungen und Chancen des Menschen, die wiederum als Begründungen für notwendige Erziehungsformen dienen.

Ein zentrale Scheidelinie, die die Forschung zu pädagogischen Mentalitäten in den letzten Jahren herausgearbeitet hat, besteht darin, ob man dem Menschen im Rahmen eines positiven Menschenbildes vor allem eine Dynamik des Guten unterstellt, die, wenn sie nicht durch unglückliche Umstände gestört wird, auf eine selbstverantwortliche und gemeinschaftsförderliche Entfaltung des Menschen zustrebt, oder ob man im Rahmen eines eher pessimistischen Menschenbildes äußeren Druck, Strafe und eine strenge normative Einbindung für unerlässlich hält (s. FEND, 1984). Nachdem diese pädagogischen Mentalitäten zuerst bei Lehrern erfaßt wurden (s. DANN, C LOETTA, MÜLLER-FOHRBRODT & HELMREICH, 1978), sollten sie hier bei Eltern zur Sprache kommen, um zu überprüfen, ob sie sich bis in die von deren Kindern wahrgenommene Beziehungsqualität auswirken. Insgesamt wurden drei Dimensionen konstruiert. Eine erste spielt auf ein generell pessimistisches Menschenbild an, das die negativen Seiten der menschlichen Natur akzentuiert, eine zweite betont die Bedeutung von Einordnung und Konformität als Erziehungsleitlinien, eine dritte schließlich die daraus resultierende Notwendigkeit von straffer Führung und von Druck.

Konkret wurden den Eltern die folgenden Items zur Beantwortung vorgelegt und zu den entsprechenden Skalen zusammengefaßt:

### *Pessimistisches Menschenbild:<sup>52</sup>*

- *Jeder Mensch braucht etwas, woran er voll und ganz glauben kann.*
- *Kriege wird es auch weiterhin geben, die Menschen sind nun einmal so.*
- *Fast alle Menschen sind bei dem, was sie tun, nur auf ihren persönlichen Vorteil bedacht.*
- *Der Mensch wird immer das Bedürfnis nach einer übergreifenden Ordnung haben, die seinem Denken und Handeln einen festen Halt gibt.*
- *Bei Menschen, die nicht ständig gegen das Böse in sich ankämpfen, nimmt es die Oberhand.*
- *Es liegt im Wesen des Menschen, daß er jemanden braucht, zu dem er aufblicken kann.*
- *Es gehört zur unveränderlichen Natur des Menschen, nach persönlichem Besitz zu streben.*
- *Auch wenn man die Menschen vollständig über ein Problem informieren würde, wären die meisten von ihnen nicht in der Lage, eine vernünftige Entscheidung zu treffen.*

### *Bedeutung von Einordnung und Konformität:<sup>53</sup>*

- *Wenn es darauf ankommt, müssen sich Kinder den Erwachsenen unterordnen.*
- *Jugendliche sind in den meisten Fragen noch nicht in der Lage, sich ganz allein richtig zu entscheiden.*
- *Kinder können in den meisten Fällen noch gar nicht wissen, was für sie gut ist.*
- *Der schönste Erfolg für die Mühen der Eltern ist es, ein Kind zu haben, das sich in ordentlichen Bahnen bewegt.*
- *Es ist das wichtigste in der Erziehung, als Eltern nicht von seinen Vorstellungen abzugehen. Sich einzuordnen ist das wichtigste, was ein Kind durch die Erziehung lernen soll.*
- *Die Erziehung muß darauf zielen, die unberechenbare Natur des Kindes in rechte Bahnen zu leiten.*
- *Es ist ein wichtiges Ziel der Erziehung, Gehorsam zu erreichen.*

### *Notwendigkeit von Strafe, Führung und Druck:<sup>54</sup>*

- *Kinder gedeihen nur, wenn sie eine feste Führung erfahren.*
- *Ohne ständige Anleitung würden aus den Kindern niemals Erwachsene werden, die ihr Leben meistern können.*
- *Bei den meisten Kindern muß man öfter einmal hart durchgreifen.*
- *Kinder müssen immer wieder lernen, auch dann zu gehorchen, wenn sie nicht verstehen, wozu etwas gut ist.*

---

<sup>52</sup> Antwortkategorien: stimmt nicht/stimmt; Konsistenzkoeffizient: .67

<sup>53</sup> Antwortkategorien: stimmt nicht/stimmt; Konsistenzkoeffizient: .71

<sup>54</sup> Konsistenzkoeffizient: .76

- *Nur unter Druck sind Kinder bereit, von unsinnigen Vorhaben abzulassen.*
- *Wenn Eltern nachgeben, können sie leicht die Autorität bei ihren Kindern verlieren.*
- *Ohne eine starke Hand würden Kinder leicht aus der Bahn geraten.*
- *Ohne häufigeren Zwang können auch die besten Eltern nichts erreichen.*

## Erziehungsformen

Zur Erfassung unterschiedlicher *Erziehungsformen* gibt es eine lange Forschungstradition, in der die Form der Ausübung von Autorität und die Art und Weise der sozialen Koordination von Erwartungen im Mittelpunkt stehen. Sie geht auf die Studien zu autoritären, demokratischen und laissez-faire-Praktiken (LIPPITT & WHITE, 1947) zurück und hat seither vielfache Abwandlungen, etwa bei BECKER (1964) oder BAUMRIND (1968) erfahren (BROWN, MOUNTS, LAMBORN, STEINBERG, 1993). Die Gewichtung von Strafen, von negativen Sanktionen, spielt dabei als Merkmal der Charakterisierung elterlichen Erziehungsverhaltens immer eine zentrale Rolle. Erziehung umfaßt immer Momente der Normgebung, der Zielvorgabe, und Momente der Unterstützung, der emotionalen Nähe, die notwendig ist, um Einschränkungen, Verzicht, Selbstbeschränkung usw. tragbar zu machen.

Unser Versuch der Operationalisierung elterlichen Erziehungshandelns stand ganz in diesen Traditionen. Wir haben uns darauf konzentriert, das Niveau der elterlichen Kontrollen zu spezifizieren und dabei unterschieden, ob es

- sich vor allem auf Strafen und Drohungen verläßt,
- die Enttäuschung und Verletzung von Erwartungen artikuliert,
- rational die sozialen Konsequenzen des Verhaltens vor Augen führt und/oder
- allgemeine Prinzipien des Zusammenlebens artikuliert.

Die Operationalisierung ist schließlich so erfolgt, daß wir drei Situationen beschrieben haben und Eltern aus einem Kranz von Reaktionsmöglichkeiten die in der Familie gebräuchlichen aussuchen ließen.<sup>55</sup>

### *1. Geschichte:*

*Stellen Sie sich bitte vor, Sie haben mit ihrem Kind vereinbart, daß es einige Pflichten im Haushalt übernimmt und von sich aus regelmäßig erledigt (z. B. Mülleimer leeren, Bad putzen, Rasen mähen, Blumen gießen, ein Haustier versorgen). Seit einiger Zeit bemerken Sie jedoch, daß ihr Kind seine Pflichten völlig vernachlässigt.*

---

<sup>55</sup> Die Anregung zu diesem situationsspezifischen Instrumentariumsstandpunkt stammt von GEORGE/HENN, die einen Fragebogen zum erlebten mütterlichen Erziehungsverhalten entwickelt haben.

## 2. Geschichte:

*Stellen Sie sich bitte vor, Ihre Familie legt großen Wert auf ein gemeinsames Abendessen aller Familienmitglieder. Es wurde eine feste Zeit ausgemacht, zu der alle da sein sollen. Ihr Kind kommt seit einigen Tagen viel später zum Abendessen als vereinbart.*

## 3. Geschichte:

*Stellen Sie sich bitte vor, Ihr Kind hat Freunde bzw. Freundinnen eingeladen und hört mit ihnen im Zimmer laut die neuesten Schallplatten. Ihr Ehepartner kommt nach Hause, hat starke Kopfschmerzen und kann den Lärm deshalb nicht ertragen. Sie fordern ihr Kind auf, seine Freunde bzw. seine Freundinnen nach Hause zu schicken. Das Kind besteht jedoch darauf, daß es noch länger mit seinen Freunden zusammensitzen kann.*

Zu diesen Geschichten wurden Antwortmöglichkeiten vorgegeben, die in folgende Dimensionen gruppiert sind.<sup>56</sup>

### *Drohungen und Verbote:*<sup>57</sup>

- *Ich stelle es zur Rede und sage: „Du bekommst eine Strafe, wenn das nicht anders wird“ (z. B. Kürzung des Taschengeldes).*
- *Ich sage ihm: „Wenn sich das nicht ändert, wird Dir das Fernsehen verboten“ (oder etwas anderes, was das Kind gerne mag).*
- *Ich schimpfe mit meinem Kind und sage: „Du kannst Dich auf etwas gefaßt machen, wenn Du noch mal unpünktlich bist“.*
- *Ich sage ihm: „Ich kann Dein Benehmen nicht länger dulden“ und drohe ihm Ausgeheverbot (oder etwas anderes) an, wenn das so weiter geht.*
- *Ich drohe eine Strafe an, wenn es nicht tut, was ich sage.*
- *Ich kündige ihm an, daß ich ihm verbieten werde, sich weiter mit den Freunden zu Hause zu treffen, wenn hier nicht sofort Ruhe einkehrt.*

### *Skala Kränkung – Enttäuschung:*<sup>58</sup>

- *Ich lasse es merken, daß es mich sehr enttäuscht hat.*
- *Ich sage ihm: „Mit so etwas verletzt Du mich sehr“ und gehe erst mal nicht auf seine Wünsche an mich ein.*
- *Ich lasse mein Kind merken, daß es mich sehr gekränkt hat und beachte es erst mal weniger als sonst.*
- *Ich lasse es spüren, daß es mir so etwas nicht antun darf und daß ich sehr traurig bin, wenn es sich nicht ändert.*
- *Ich zeige ihm, daß mir sein Verhalten sehr zu schaffen macht und daß es mit mir erst mal nicht mehr rechnen kann, wenn es meiner Bitte nicht entspricht.*

---

<sup>56</sup> Antwortmöglichkeiten: Meistens/öfters/manchmal/nie

Die Items 1 und 2 der folgenden Subskalen waren jeweils der ersten Geschichte, die beiden Items 3 und 4 der zweiten Geschichte und die Items 5 und 6 jeweils der dritten Geschichte zugeordnet.

<sup>57</sup> Konsistenzkoeffizient: .82

<sup>58</sup> Konsistenzkoeffizient: .80

- *Ich deute an, daß ich sehr enttäuscht bin, wenn es nicht auf meine dringende Bitte eingeht.*

#### *Beschreibung der sozialen Konsequenzen:<sup>59</sup>*

- *Ich frage es: „Hast Du Dir mal vorgestellt, was Dein Verhalten für die anderen Familienangehörigen bedeutet?“*
- *Ich frage es: „Hast Du eigentlich daran gedacht, daß jetzt andere Deine Arbeit übernehmen müssen, obwohl alle gerne mehr freie Zeit hätten?“*
- *Ich frage es: „Hast Du darüber nachgedacht, wie sehr Dein Verhalten die anderen Familienmitglieder beeinträchtigt?“*
- *Ich frage es: „Störst Du Dich eigentlich gar nicht daran, daß Du die Wünsche der anderen so stark mißachtest?“*
- *Ich sage ihm: „Stell Dir doch mal vor, wie dem Vater (der Mutter) zumute ist, wenn er (sie) starke Schmerzen hat, die durch den Lärm schlimmer werden.“*
- *Ich frage: „Würdest Du in der Lage Deines Vaters (Deiner Mutter) nicht auch erwarten, daß in einem solchen Fall das Treffen mit den Freunden abgebrochen wird?“*

#### *Diskussion allgemeiner Prinzipien:<sup>60</sup>*

- *Wir reden darüber, daß das Vertrauen in die Verlässlichkeit des anderen eine Grundlage für das Zusammenleben der Familie ist, die durch sein Verhalten verletzt wird.*
- *Ich sage ihm: „Es ist sehr eigennützig, zwar Vorteile aus der Arbeit anderer zu ziehen, aber seine eigenen Aufgaben nicht zu erfüllen“.*
- *Wir reden darüber, daß man nicht von sich aus einfach Abmachungen brechen kann, ohne das zu begründen.*
- *Wir reden darüber, daß der Zusammenhalt der Familie gefährdet wird, wenn jeder einzelne seine eigenen Interessen wichtiger nimmt.*
- *Ich frage, ob die Krankheit eines anderen nicht notwendig das Zurückstellen eigener Bedürfnisse erfordert.*
- *Ich sage: „Wenn Du Rücksichtnahme von anderen erwartest, bist Du selbst wohl auch verpflichtet, Rücksichtnahme zu üben“.*

Ohne Zweifel sind die oben beschriebenen Familien- und Erziehungskulturen selber wieder erklärungsbedürftig. Wie kommt es zu einer intensiven oder eher distanzierten Beschäftigung mit Kindern? Wie kommt es zu straforientierten Erziehungshaltungen? Zur Beantwortung dieser Fragen müßten wir auf die *Lebensgeschichten der Eltern* rekurrieren, die sich in Haltungen zum Leben und in Persönlichkeitsstrukturen niedergeschlagen haben, in die auch die Erfahrungen einfließen, die Ehepartner miteinander machen. Für solche weitergehenden Analysen fehlen uns die Daten. Wir können nur ein „Querschnittsbild“ beschreiben, das aufhellen kann, welche Lebensbedingungen, familiären Konstellationen, Einstellungen, Aktivitäten und Erziehungsformen auf der Seite der Eltern in welcher Weise in Beziehungswahrnehmungen bei

---

<sup>59</sup> Konsistenzkoeffizient: .75

<sup>60</sup> Konsistenzkoeffizient: .80

Kindern ankommen. Über die Vermittlungsprozesse ist damit noch wenig ausgesagt.

Das Verfahren der „Erklärung“ unterschiedlicher Beziehungswahrnehmungen von Jugendlichen über Informationen von seiten der Eltern, das wir hier wählen, ist das der Regression. Wir testen damit, ob die Beziehungswahrnehmungen lineare Funktionen der jeweiligen Merkmale familiären Lebens sind. Indem wir mehrere Prädiktoren verwenden, überprüfen wir auch, ob ein Faktor jeweils unter Konstanthaltung aller anderen Erklärungskraft hat.

Vor der Ergebnisdarstellung muß uns immer die Validität der Erhebungsinstrumente interessieren. Messen sie inhaltlich tatsächlich das, was wir unterstellen? Dazu sei, neben den schon erwähnten hohen internen Konsistenzen, auf die zu erwartenden Zusammenhänge zwischen den oben beschriebenen Merkmalen der Familien hingewiesen. Wir finden dabei eine Reihe bestätigender Validitätshinweise. Der berufliche Status der Familie korreliert mit  $r = .44$  mit dem „Bildungsniveau“ der Familie. Letzteres wiederum hängt hoch mit einer sozial aufgeschlossenen, aktivitätsintensiven und geistig regen familiären Freizeitbeschäftigung zusammen ( $r = .57$ ). Vom Gesichtspunkt der Validität der Messung ist der Sachverhalt ermutigend, daß eine eher auf Autorität, Kontrolle und Lenkung ausgerichtete Erziehungsmentalität mit  $r = .40$  mit einer starken Präferenz für Strafe und Drohungen in den genannten Konfliktsituationen zusammenhängt. Diese Erziehungskulturen korrelieren ihrerseits wiederum mit dem Bildungsniveau des Elternhauses ( $r = -.42$  mit Mentalität und  $-.25$  mit „Drohung und Verbote“) und der Intensität von gemeinsam verbrachter Freizeit ( $r = -.23$  mit Mentalität und  $-.18$  mit „Drohung und Verbote“).

Diese Zusammenhänge der Prädiktoren bedeuten neben ihrer Relevanz für die Validitätskriterien, daß einzelnen Prädiktoren unter Konstanthaltung der anderen an Bedeutung verlieren können. Es stellt sich dann die Frage, welches die entscheidenden sind.

Tabelle 3.12, die die Informationen zusammenfaßt, als die Kinder 13jährig waren (7. Stufe), und sie durch die ergänzt, die wir später bei den 15jährigen (9. Stufe) erhoben haben, gibt darauf Antworten. Die Erwartung ist die, daß eingeschränkte Lebensbedingungen (soziale Schicht), Berufstätigkeit der Mutter bzw. Scheidung der Eltern nicht folgenlos bleiben und die von Kindern wahrgenommene Beziehungsqualität beeinträchtigen. Hält man diese Rahmenbedingungen konstant, dann wäre von einem wenig freizeit- und bildungsintensiven Zusammenleben zusätzlich eine Reduktion der Beziehungsqualität zu erwarten. Ein straforientiertes Erziehungsklima und eine straforientierte pädagogische Praxis im Elternhaus sollte die Beziehungsqualität in den Augen der Kinder zusätzlich belasten.

Tab. 3.12: Regression der Beziehungsqualität auf Merkmale der Familie (Elternangaben)

Eltern- und Kinddaten 13jährige

| N = 862                                | Wahrgenommene Beziehungsqualität<br>13jährige |       |          |      |        |      |
|--|---|-------|----------|------|--------|------|
|  | KORR  | BETA  | Ta)      | OPb) | %SSQc) | MPb) |
| Schicht (KLEINING, MOORE)              | -.135   | -.038 | -1.08    | ++*  | 1.8*   | ++   |
| Scheidung                              | -.012   | -.036 | -1.08    |      | 0.0    |      |
| Berufstätigkeit Mutter                 | -.037   | -.040 | -1.19    |      | 0.0    |      |
| Eltern/Freizeit/Bildung                | .215  | .068  | 1.55     | ***  | 3.2    | ***  |
| Eltern/Beziehung/Freizeit mit dem Kind | .187  | .077  | 1.96+    | +    | .6+    |      |
| Elterl. Erz. einstellungen             | -.237   | -.092 | -2.41+   | ***  | 2.7    | ***  |
| Eltern/Erziehung/Still/Drohung-Verbote | -.309   | -.241 | -6.87*** | ***  | 4.8    | ***  |

R: .364, p-Wert:1.00, R<sup>2</sup> %: 13.25

Eltern- und Kinddaten 15jährige

| N = 540                                | Wahrgenommene Beziehungsqualität<br>15jährige |       |          |      |        |      |
|--|---|-------|----------|------|--------|------|
|  | KORR  | BETA  | Ta)      | OPb) | %SSQc) | MPb) |
| Schicht (KLEINING, MOORE) 12-15        | -.111   | -.088 | -4.77*** | ***  | 1.2    | ***  |
| Scheidung 12-16                        | .001  | -.005 | -.25     |      | 0.0    |      |
| Berufstätigkeit Mutter 12-16           | -.006   | -.006 | -.33     |      | 0.0    |      |
| Eltern/Beziehung/Freizeit mit dem Kind | .123  | .106  | 5.78***  | ***  | 1.2    | ***  |
| Eltern/Index/Politische Progressivität | .103  | .084  | 4.54***  | ***  | .7     | ***  |

R: .17, p-Wert: 1.000, R<sup>2</sup> %: 3.14

- a) T: Signifikanz des Regressionskoeffizienten (H0-Hypothese: Regressionskoeffizient = 0). Beta: standardisierter Regressionskoeffizient.
- b) MP, OP: Mit bzw. ohne Pooling: Der Begriff Pooling betrifft die Zusammensetzung des Errorterms, der für die Signifikanzprüfung verwendet wird. „Ohne Pooling“ bezeichnet die Varianzabtestung des einzelnen Prädiktors gegen die Fehlervarianz. „Mit Pooling“ bedeutet die Abprüfung des einzelnen Prädiktors gegen die anderen Prädiktoren plus die Fehlervarianz.
- c) % SSQ: Der durch die einzelnen Regressoren erklärte Prozentsatz an Varianz und die Signifikanz dieses Anteils ohne Pooling und mit Pooling. Dabei wird unterschieden zwischen „gewöhnlicher“ Signifikanz und der nach einem simultanen a posteriori Test nach Scheffé. Letzterer wird durch die Sternchen verdeutlicht, während der durch die Verfälschung der Signifikanzniveaus weniger konservative übliche Test durch zusätzliche „+“ dargestellt wird. Drei Zeichen bedeuten P = .999, zwei Zeichen P = .990 und ein Zeichen P = .950.

Die Regressionsanalyse (Tab. 3.12) führt zu Widerlegungen und Bestätigungen.

1. Überraschen mag viele, daß weder die Scheidung der Eltern noch die Berufstätigkeit der Mutter für sich in Zusammenhang mit wahrgenommenen Beziehungsqualitäten stehen.
2. Die soziale Schicht hat für sich (an erster Stelle der regressionsanalytischen Platzierung) einen signifikanten, aber größtmäßig schwachen Einfluß auf die wahrgenommene Beziehungsqualität. Dies gilt auch für das Bildungsniveau im Elternhaus.
3. Die bedeutsamsten Determinationen der Beziehungswahrnehmung ergeben sich jedoch durch eine intensive Freizeitbeschäftigung mit den Kindern, die Erziehungsmentalität und vor allem durch die straf- und drohungsintensiven Erziehungspraktiken. In letztere gehen die Einflüsse anderer Faktoren ein, d.h. sie werden von ihnen vermittelt.

Vom Ergebnis her gesehen, erscheint folgendes Muster plausibel: Wenn die gesamte Lebenssituation eher ungünstig und „stressig“ ist, wenn wenig Zeit für Kinder besteht, geringe Möglichkeiten der geistigen Auseinandersetzung mit Welt- und Erziehungsfragen gegeben sind, dann wirkt sich dies in vereinfachten, punitiven Reaktionen in Konfliktsituationen aus. Sie werden als beobachtbare Phänomene am klarsten wahrgenommen. Punitiv Erziehungsformen werden dann durch entsprechende Erziehungstheorien gerechtfertigt und damit subjektiv sinnvoll gemacht. In der Wirkung sind damit ungewollt Entfremdungsprozesse auf der Seite der Kinder und Jugendlichen verbunden. Es sind somit vor allem die *kulturellen Ressourcen* und die *Zeitinvestitionen* einer Familie, die durch ökonomische Möglichkeiten nur teilweise mitbestimmt werden. Sie werden positive oder negative Beziehungswahrnehmungen von heranwachsenden Kindern zur Folge haben. Die kulturellen Ressourcen und die Zeitinvestitionen werden dann über die *Erziehungsformen und Umgangsweisen* mit Kindern wirksam.<sup>61</sup>

In der Studie bei den 15jährigen können wir die Ergebnisse zur Bedeutung der sozialen Schicht, der Scheidung und der Berufstätigkeit der Mutter bestätigen. Auch die Freizeitbeschäftigung und die Mentalität der Eltern – hier über „progressive“<sup>62</sup> politische Haltungen indiziert – erweisen sich wie bei den 13jährigen als bedeutsam. Ihr Einfluß ist aber nicht mehr so deutlich wie bei

---

<sup>61</sup> Ähnliche Zusammenhänge zwischen direktiven Erziehungsmeinungen und punitivem Verhalten bestätigt auch die Studie von RUBIN et al. (1995, S. 86).

<sup>62</sup> Hinter dieser Skala stehen Items zur politischen Einstellung, zur Atomkraft, zur Ausländerfrage, zur Friedensbewegung (s. FEND, 1991).

den 13jährigen. Dies mag auf die noch selektivere Stichprobe sehr engagierter Familien zurückzuführen sein, die bereit waren, ein zweites Mal die Mühe der Ausfüllung unseres Testinstrumentes auf sich zu nehmen. Die anderen Merkmale der Familie wurden zu diesem Zeitpunkt nicht mehr erfaßt.

## Zur Erklärung unterschiedlicher Veränderungsprozesse des Eltern-Kind-Verhältnisses

Wenn wir die Beziehungswahrnehmungen wie oben dargestellt erklären, dann stützen wir uns lediglich auf *Querschnitte* bei den 13- und bei den 15jährigen. Die Attraktivität unserer Analysen lag darin, daß dabei Informationen von den Eltern mit Informationen von den Kindern kombinierbar waren („multi-source“-analysis). Daß wir dabei tatsächlich Zusammenhänge zwischen der über die Eltern erfaßten Familienkultur und den Beziehungswahrnehmungen der Kinder finden konnten, ist auch familienpädagogisch sehr bedeutsam.

Nichtsdestoweniger nutzen wir bei einer solchen Auswertung die besonderen Analysechancen einer wiederholten Befragung noch nicht.

Eine Längsschnittstudie bietet die sonst in keinem Design bestehende Möglichkeit, Veränderungen konkret zu verfolgen, also Jugendliche zu identifizieren, in deren Wahrnehmung das Verhältnis zu den Eltern besser oder schlechter geworden ist bzw. sich nicht verändert hat. Wir haben bereits oben geschildert, wie man solche intraindividuellen Veränderungen beschreiben könnte (s. S. 135). So haben wir Gruppen von Adoleszenten gebildet, die über alle fünf Meßzeitpunkte hinweg ein positives Verhältnis zu ihren Eltern berichtet haben und sie von jenen unterschieden, die immer Probleme mit den Eltern hatten. Daneben konnten wir auch Aufwärts- und Abwärtsentwicklungen feststellen. Es liegt nahe, in einem nächsten Schritt zu versuchen, gerade solche Veränderungen vorherzusagen.

Wir gehen dabei von denselben Erklärungsfaktoren auf der Seite der Eltern aus und untersuchen, ob damit auch Verlaufsmuster des Eltern-Kind-Verhältnisses vorhergesagt werden können. Damit wiederholen wir die obige Querschnittsanalyse für Veränderungsprozesse.

In einem ersten Schritt fragen wir nach der Bedeutung der genannten demographischen und familienstrukturellen Merkmale. Hängen die Veränderungstypen des Eltern-Kind-Verhältnisses mit

- der sozialen Schicht,
- der Scheidung der Eltern oder
- der Berufstätigkeit der Mutter zusammen?

Die Ergebnisse der entsprechenden Auswertungen zu den demographischen und familienstrukturellen Indikatoren sind in Tab. 3.13 festgehalten. Wir haben uns auf vier Veränderungsformen (konstant positiv, konstant negativ, aufwärts, abwärts) konzentriert und deren Vorkommen in Abhängigkeit von den oben genannten Prädiktoren ausgezählt.

Tab. 3.13: Veränderungstypen des Eltern-Kind-Verhältnisses in Abhängigkeit von demographischen und familienstrukturellen Indikatoren

Prozentsätze  
CHI<sup>2</sup>

| SOZIALE SCHICHT | VERÄNDERUNGSTYPEN DER ELTERNBEZIEHUNG |              |            |           |
|-----------------|---------------------------------------|--------------|------------|-----------|
|                 | <i>oben</i>                           | <i>unten</i> | <i>auf</i> | <i>ab</i> |
| OS<br>N = 21    | 61.9                                  | 4.8          | 9.5        | 23.8      |
| MS<br>N = 251   | 30.3                                  | 31.1         | 16.7       | 21.9      |
| US<br>N = 142   | 28.2                                  | 33.8         | 17.6       | 20.4      |

CHI<sup>2</sup> = 12.771\*

| BERUFS-TÄTIGKEIT DER MUTTER | VERÄNDERUNGSTYPEN DER ELTERNBEZIEHUNG |              |            |           |
|-----------------------------|---------------------------------------|--------------|------------|-----------|
|                             | <i>oben</i>                           | <i>unten</i> | <i>auf</i> | <i>ab</i> |
| Nein<br>N = 134             | 38.8                                  | 23.9         | 12.7       | 24.6      |
| Gelegentlich<br>N = 19      | 15.8                                  | 31.6         | 15.8       | 36.8      |
| Halbtags<br>N = 75          | 40.0                                  | 25.3         | 12.0       | 22.7      |
| Ganztags<br>N = 46          | 17.4                                  | 28.3         | 28.3       | 26.1      |

CHI<sup>2</sup> = 15.272 ns

| SCHEIDUNG DER ELTERN | VERÄNDERUNGSTYPEN DER ELTERNBEZIEHUNG |              |            |           |
|----------------------|---------------------------------------|--------------|------------|-----------|
|                      | <i>oben</i>                           | <i>unten</i> | <i>auf</i> | <i>ab</i> |
| nein<br>N = 420      | 32.2                                  | 30.3         | 15.8       | 21.7      |
| ja<br>N = 37         | 32.4                                  | 35.1         | 13.5       | 18.9      |

CHI<sup>2</sup> = .492 ns

| SCHULFORMZUGEHÖRIGKEIT | VERÄNDERUNGSTYPEN DER ELTERNBEZIEHUNG |              |            |           |
|------------------------|---------------------------------------|--------------|------------|-----------|
|                        | <i>oben</i>                           | <i>unten</i> | <i>auf</i> | <i>ab</i> |
| Realschule<br>N = 152  | 32.2                                  | 38.8         | 11.2       | 17.8      |
| Gymnasium<br>N = 152   | 40.1                                  | 17.1         | 17.1       | 25.7      |

CHI<sup>2</sup> = 22.185\*\*

| FREIZEIT MIT KINDERN | VERÄNDERUNGSTYPEN DER ELTERNBEZIEHUNG |              |            |           |
|----------------------|---------------------------------------|--------------|------------|-----------|
|                      | <i>oben</i>                           | <i>unten</i> | <i>auf</i> | <i>ab</i> |
| Wenig<br>N = 118     | 24.6                                  | 34.7         | 18.6       | 22.0      |
| Viel<br>N = 129      | 41.1                                  | 22.5         | 14.7       | 21.7      |

CHI<sup>2</sup> = 8.903\*

| ERZIEHUNGSHALTUNG        | VERÄNDERUNGSTYPEN DER ELTERNBEZIEHUNG |              |            |           |
|--------------------------|---------------------------------------|--------------|------------|-----------|
|                          | <i>oben</i>                           | <i>unten</i> | <i>auf</i> | <i>ab</i> |
| Wenig Drohung<br>N = 147 | 42.9                                  | 21.1         | 15.0       | 21.1      |
| Viel Drohung<br>N = 99   | 19.2                                  | 39.4         | 19.2       | 22.2      |

CHI<sup>2</sup> = 17.575\*\*

Die Ergebnisse lassen sich so zusammenfassen: Die soziale Schicht erreicht aufgrund der sehr positiv bleibenden Eltern-Kind-Beziehungen in der Oberschicht die 5 % Signifikanzgrenze.

Wieder läßt die Kenntnis, ob eine Ehe geschieden oder nicht geschieden ist, keine Voraussagen über Veränderungsformen des Eltern-Kind-Verhältnisses in der Adoleszenz zu. Dies gilt auch für die Berufstätigkeit der Mutter, wobei jenseits von Signifikanzen auffällt, daß in Familien mit nicht berufstätigen und mit halbtags tätigen Müttern die Beziehungen über die Jahre häufiger konstant positiv erlebt werden. Die Vergleichsgruppen mit etwas ungünstigeren Werten sind die nur *gelegentlich* berufstätigen und die *ganztags* berufstätigen Mütter. Insgesamt tragen die Merkmale Scheidung und Berufstätigkeit nicht überzufällig zu unserer Verbesserung der Prognose dessen bei, wie sich die Beziehung der Kinder zu den Eltern in der Adoleszenz entwickeln wird.

Die unerwartet fehlenden Zusammenhänge zwischen der Scheidung der Eltern und der Veränderung des Eltern-Kind-Verhältnisses in der Wahrnehmung der Jugendlichen hat uns veranlaßt, detaillierter nach den möglichen Folgen verschiedener Familienkonstellationen zu suchen. Die Daten ermöglichen eine Unterscheidung zwischen vollständigen Familien (Vater und Mutter, N = 1259), alleinerziehenden Müttern (N = 111) und Vätern (N = 24), Vater und Stiefmutter (N = 19), Mutter und Stiefvater (N = 57) sowie Konstellationen ohne leibliche Eltern (N = 23). Doch selbst die Analyse des Einflusses dieser Familienkonstellationen auf die Entwicklung des Dissenses und der Beziehungsqualität erbrachte keine konsistenten und hoch signifikanten Beziehungen. Eine einzige Konstellation erwies sich als etwas stärker belastet: wenn Jugendliche mit dem leiblichen Vater und einer Stiefmutter aufwachsen.

Es ist offensichtlich wichtig, wenn man der Bedeutung unterschiedlicher Familienkonstellationen nachgehen will, die jeweilige Kombination von Merkmalen zu beachten. So ist bei Scheidung das Einkommen und Bildungsniveau einer Familie zu berücksichtigen. Ferner gilt es dabei darauf zu achten, wann und unter welchen Umständen eine Scheidung vollzogen wurde, ob die neue Situation die Mutter zur Berufstätigkeit zwingt, ob Verwandte und Freunde helfend zur Seite stehen und ob eine hilfreiche Beziehung zu einem neuen bzw. verbleibenden Elternteil besteht.

Eine Besonderheit unserer Befragungsart könnte zusätzlich dafür verantwortlich sein, daß die Familienkonstellationen für sich die wahrgenommene Beziehungsqualität kaum beeinflussen. Wir haben nämlich nach den Beziehungen zu den „Eltern“ gefragt, was im Scheidungsfalle dazu geführt hat, daß die Adoleszenten vor allem an die Mutter dachten. Zu ihr kann aber auch unter verschiedenen Familienkonstellationen eine positive oder eher belastete Beziehung bestehen. Gerade in diesem Falle erweist sich also die Differenzie-

rung der Bezugspersonen, auf die sich die Wahrnehmungen richten, als besonders wichtig. Am eindeutigsten dachten die Kinder *alleinerziehender* Mütter immer an die Mutter (zwischen 69 % und 90 %) und die Kinder aus *vollständigen* Familien immer an beide (zwischen 66 % und 83 %). Beim Vergleich dieser beiden Gruppen ist zumindest der Sachverhalt auffällig, daß die Beziehung zu alleinerziehenden Müttern nicht negativer wahrgenommen wird als jene zu beiden Elternteilen in vollständigen Familien. Mütter und Jugendliche bilden hier häufig eine neue und feste Allianz, die beide vor seelischen Belastungen schützt. Wenn die Mutter allerdings nicht da ist, dann ist die Beziehungswahrnehmung belasteter.

In einem zweiten Schritt soll hier die Prädiktion von Beziehungswahrnehmungen der Kinder durch das Familienklima und die Erziehungsformen repliziert werden. Was wir regressionsanalytisch für die 13jährigen bereits berechnet haben, wird in Tab. 3.13 auf die Veränderungstypen des Eltern-Kind-Verhältnisses projiziert. Die Familienkultur und die Erziehungsformen werden auf der Basis der Elterninformationen mit 13 Jahren über Dichotomisierungen am Median indiziert. Wieder müssen wir hier davon ausgehen, daß wir insgesamt intakte Familienkonstellationen vor uns haben, da einerseits Eltern geantwortet haben, die eher engagiert und erziehungsbewußt sind, und andererseits Jugendliche beteiligt sind, die über fünf Jahre hinweg immer an den Testungen teilgenommen haben. Dadurch bleiben insgesamt in den einbezogenen Entwicklungstypologien noch etwa 250 Jugendliche übrig. In Tab. 3.13 kommt zum Ausdruck, daß eine freizeitintensive und kindzentrierte Familienkultur am Ende der Kindheit und eine wenig punitive Erziehungsform jeweils eine Verdoppelung der Jugendlichen bei stabil positiven Entwicklungsverläufen des Eltern-Kind-Verhältnisses zur Folge haben. Die Bildungsorientierung und die Erziehungstheorien weisen in dieselbe Richtung, werden aber statistisch nicht mehr signifikant.

Insgesamt läßt sich aber durch diese Analyse bestätigen, daß den synchronen Zusammenhängen im Alter von 13 Jahren auch Langzeitwirkungen entsprechen.

### **3.3.2 Was ist die „Schuld“ der Jugendlichen?**

Bisher sind wir von der in der Sozialisationsforschung üblichen Vorstellung ausgegangen, daß die Hauptrichtung des Einflusses im Eltern-Kind-Verhältnis in jener von den Eltern auf die Kinder besteht, so daß die Eltern auch die Verantwortlichen für geglückte oder belastete Entwicklungsprozesse der heranwachsenden Jugendlichen sind. Damit wird eine Einflußkette angenommen, die die Wirkungen der Eltern auf die Kinder an den Anfang stellt. Neuere

Forschungen bezweifeln aber eine so eindeutige und klare Wirkungskette. Sie gehen davon aus, daß die Kinder auf die Eltern zurückwirken und daß sie über ihr genetisches Potential eine Umwelt „schaffen“ (MCGUIRE, NEIDERHISER, REISS, HETHERINGTON & PLOMIN, 1994; PLOMIN et al., 1994), insbesondere eine Subwelt innerhalb der Familie „erzeugen“. Damit soll erklärt werden, warum sich Eltern in derselben Familie verschiedenen Kindern gegenüber so unterschiedlich verhalten. Kinder beeinflussen also auch die Eltern, machen es ihnen teils leicht, teils schwer. Diese Einflüsse werden von den Eltern unterschiedlich verarbeitet und zurückgespiegelt und können so in einem nächsten Schritt die Wahrnehmung der Kinder beeinflussen.

Tab. 3.14: Prädiktion der Veränderung des Eltern-Kind-Verhältnisses durch Veränderungen im Leistungsverhalten und außerhäuslichen Verhalten

Prozentsätze; CHI<sup>2</sup>

| VERÄNDERUNGEN<br>DES<br>LEISTUNGSSTATUS | VERÄNDERUNGSTYPEN DER ELTERNBEZIEHUNG |              |            |           |
|---|---------------------------------------|--------------|------------|-----------|
|   | <i>oben</i>                           | <i>unten</i> | <i>auf</i> | <i>ab</i> |
| Jungen/konstant positiv<br>N = 66       | 42.4                                  | 13.6         | 16.7       | 27.3      |
| Jungen/konstant negativ<br>N = 60       | 26.7                                  | 53.3         | 8.3        | 11.7      |
| Jungen/auf<br>N = 3                     | 33.3                                  | 33.3         | .0         | 33.3      |
| Jungen/ab<br>N = 15                     | 26.7                                  | 33.3         | 6.7        | 33.3      |

CHI<sup>2</sup> = 25.396\*\*

| LEISTUNGSBEREIT-<br>SCHAFT UND<br>DISZIPLIN | VERÄNDERUNGSTYPEN DER ELTERNBEZIEHUNG |              |            |           |
|---|---------------------------------------|--------------|------------|-----------|
|   | <i>oben</i>                           | <i>unten</i> | <i>auf</i> | <i>ab</i> |
| Jungen/konstant positiv<br>N = 65           | 40.0                                  | 24.6         | 20.0       | 15.4      |
| Jungen/konstant negativ<br>N = 37           | 21.6                                  | 48.6         | 21.6       | 8.1       |
| Jungen/auf<br>N = 6                         | 16.7                                  | 33.3         | 16.7       | 33.3      |
| Jungen/ab<br>N = 52                         | 25.0                                  | 32.7         | 5.8        | 36.5      |

CHI<sup>2</sup> = 23.013 \*\*

| SOZIALE<br>EINBETTUNG              | VERÄNDERUNGSTYPEN DER ELTERNBEZIEHUNG |              |            |           |
|------------------------------------|---------------------------------------|--------------|------------|-----------|
|                                    | <i>oben</i>                           | <i>unten</i> | <i>auf</i> | <i>ab</i> |
| Mädchen/konstant positiv<br>N = 74 | 45.9                                  | 20.3         | 13.5       | 20.3      |
| Mädchen/konstant negativ<br>N = 32 | 28.1                                  | 34.4         | 12.5       | 25.0      |
| Mädchen/auf<br>N = 33              | 36.4                                  | 36.4         | 24.2       | 3.0       |
| Mädchen/ab<br>N = 26               | 42.3                                  | 19.2         | 3.8        | 34.6      |

CHI<sup>2</sup> = 17.938\*\*

Zwei Verhaltensbereiche der Adoleszenten könnten dafür verantwortlich sein, daß sich durch ihre Veränderung auch das Eltern-Kind-Verhältnis verschlechtert:

- Ungünstige Veränderungen im Leistungsbereich aktivieren nach den bisherigen Analysen Elternsorgen am stärksten, da durch sie die berufliche Zukunft der Kinder gefährdet erscheint. Verschlechterungen der Schulleistungen und Verschlechterungen der Leistungshaltungen werden hier deshalb als Prädiktoren gewählt.
- Eine zweite Gefahrenquelle müssen Eltern im starken außerhäuslichen Engagement ihrer Kinder sehen, das zusammen mit Alkoholkonsum und Rauchen Eltern alarmieren und zu restriktiven Erziehungsanstrebungen motivieren könnte. Auch ein Untertauchen in Cliques und eine intensive soziale Einbettung in Freundschaften könnte Eltern verdächtig erscheinen und über entsprechende Konflikte das Beziehungsverhältnis trüben.

Trägt die Veränderung der Leistungsbereitschaft zur Veränderung des Eltern-Kind-Verhältnisses bei? Solche Fragen können aufgrund der Tab. 3.14 beantwortet werden. Es sind aber lediglich jene Gruppen und Variablen aufgeführt, bei denen sich signifikante Prädiktionsmöglichkeiten ergaben.

### Mangelnder Schulerfolg verschlechtert bei Jungen das Eltern-Kind-Verhältnis

Während das Geschlecht des Kindes als solches die Veränderungsmuster des Eltern-Kind-Verhältnisses nicht beeinflusst, lassen sich durch die Veränderung der Leistungsbereitschaft und der tatsächlichen Schulerfolge die Veränderungswege der adoleszenten Elternwahrnehmung bei Jungen, aber nicht bei

Mädchen vorhersagen. Schulerfolgsentwicklungen gehen bei Jungen „Hand in Hand“ mit Veränderungen des Eltern-Kind-Verhältnisses. Dies könnte als Hinweis gewertet werden, daß die Schullaufbahn von Jungen Eltern auch heute noch wichtiger ist als jene für Mädchen, so daß Erfolge oder Mißerfolge die Beziehung auch stärker berühren.

Die enge Bindung von Schulerfolg und emotionaler Nähe zu den Eltern spiegelt sich auch darin, daß die Veränderungsmuster mit der Schulformzugehörigkeit der Jugendlichen korrespondieren. Jugendliche in Gymnasien haben ein besseres Verhältnis zu den Eltern als Jugendliche in Realschulen. Gleichzeitig *bleibt* es bei Gymnasiasten besser als bei Realschülern.<sup>63</sup>

#### Parallele von „Freundschaftserfolgen“ und guten Beziehungen zu Eltern bei Mädchen

Ist die soziale Einbettung der Mädchen in Freundschaften gut, dann verläuft auch die Entwicklung des Eltern-Kind-Verhältnisses im Jugendalter positiv. Verändert sich erstere in ungünstiger Weise, dann ist davon auch die Veränderung des Eltern-Kind-Verhältnisses negativ betroffen. Die gleiche Parallele gilt bei positiven Veränderungen. Damit stehen bei Mädchen – nicht so deutlich bei Jungen – Synergieeffekte der Freundschaftsbeziehungen und Elternbeziehungen im Vordergrund. Beziehungen zu Eltern und Freunden stehen bei Mädchen also in keinem konkurrierenden, sondern in einem ergänzenden Verhältnis.

### **3.4 Haben die so verschiedenen Beziehungen zwischen Eltern und Kindern Folgen für die Jugendlichen?**

Wie und warum sich das Eltern-Kind-Verhältnis in der Adoleszenz verändert, haben wir bisher ausführlich beschrieben. Wenn man davon ausgeht, daß in Familien Lernprozesse stattfinden, dann müßte man auch erwarten, daß unterschiedliche Eltern-Kind-Beziehungen nicht nur isoliert „Beziehungen“ bleiben, sondern auf die Persönlichkeit der Kinder (und womöglich auch auf die Eltern) Auswirkungen haben. Wie wirken sich also die verschiedenen familiären Kontexte auf die Entwicklung der Jugendlichen in der Pubertät aus?

---

<sup>63</sup> Hauptschüler haben wir in diese Analyse nicht eingeschlossen, da sie in der 10. Klasse nicht mehr in vollem Umfang an der Untersuchung teilgenommen haben. Auswertungen in anderen Schuljahren bestätigen jedoch die obige Aussage.

Da wir von unserer Datenlage her – nach unserem Wissen gibt es im deutschsprachigen Raum keine vergleichbare Untersuchung – in der Lage sind, solche unterschiedlichen familiären Entwicklungsräume zu identifizieren, liegt es nahe, zu analysieren, auf welchen Pfad durch die Adoleszenz Jugendliche kommen, die am Ende der Kindheit bzw. in der Frühadoleszenz in je unterschiedlichen familiären Entwicklungsräumen leben.

Welche Indikatoren für den familiären Entwicklungsraum sollen dazu herangezogen werden? Die obigen Analysen legen nahe, sich besonders auf die wahrgenommene Beziehungsqualität zu konzentrieren. Doch Beziehungen allein sagen möglicherweise noch wenig darüber aus, wie aktiv an der Bewältigung altersspezifischer Probleme innerhalb einer Familie gearbeitet wird. Um dies zu berücksichtigen, greifen wir die ausführlich diskutierte These von der entwicklungsfördernden Funktion von Konflikten nochmals auf, die im theoretischen Paradigma der Psychoanalyse einen großen Stellenwert hat. Nur über Konflikte können danach alte hemmende Bande an die Eltern abgestreift werden. Auch aus handlungstheoretischer Sicht spricht einiges dafür, in einer aktiven Bewältigungshaltung im Elternhaus entwicklungsfördernde Momente zu sehen. Um die „Turbulenz“ in der Familie zu messen, hatten wir früher den Indikator „Dissens“, also die Summen von Divergenzen in verschiedenen Fragen, entwickelt. In einem ersten Anlauf hatte sich jedoch gezeigt, daß Dissens eher auf problematische familiäre Binnenverhältnisse verweist und in einem linear negativen Zusammenhang zur Beziehungsqualität steht. Nichtsdestoweniger mag es ja gerade Familien geben, in denen zwar ein hoher Dissens, aber dennoch eine gute Beziehung zu den Eltern besteht.

Solche Überlegungen führen dazu, Familientypologien zu konzipieren, indem die Beziehungsqualität und das Dissensausmaß gekreuzt werden. Wenn wir in dieser Weise etwa das untere und obere Drittel der Verteilung heranziehen, dann kommen wir zu folgender Typologie klar ausgeprägter Konstellationen:

- „Harmonische Familien“ sind solche, in denen wenig Dissens besteht (maximal in 3 Punkten) und die Kommunikation sehr intensiv ist. Sie repräsentieren nach unserer Auffassungen den günstigsten Entwicklungsraum in der Familie.
- „Streitende Familien“: Im hier als negativ konzipierten Fall besteht sowohl viel Dissens als auch eine belastete emotionale Beziehung. Emotional negativ getönte Auseinandersetzungen, Streitereien im eigentlichen Sinne, charakterisieren solche Familien.

Nach dem Schema in Abb. 3.19 sind weitere Kombinationen denkbar. Wenn viele Meinungsverschiedenheiten bestehen, aber gleichzeitig die Beziehungsqualität positiv ist, dann nennen wir dies „*kämpfende Familien*“. Das hohe Interesse aneinander reibt sich hier mit einem Veränderungswillen und einem

Durchsetzungswillen auf beiden Seiten. Die Familienmitglieder kämpfen also umeinander und miteinander, um eine vielleicht schwierige Situation zu meistern. Dies ist die typische Konstellation, die die Psychoanalyse postuliert hat. In diesen Familien müßte sich die größte Entwicklung im Hinblick auf eine Verselbständigung ehemals eng in die Familie eingebundener Kinder ergeben.

Abb. 3.19: Typologie von Familien

| <i>Dissens</i>         | <i>Beziehungsqualität</i>       |  |
|------------------------|---------------------------------|--|
|                        | hoch<br>obere 33 %              | niedrig<br>untere 33 %                         |
| niedrig<br>untere 29 % | Harmonische Familien<br>N = 241 | Gleichgültige Familien<br>(detached)<br>N = 58 |
| hoch<br>obere 29 %     | Kämpfende Familien<br>N = 80    | Streitende Familien<br>N = 153                 |

Eine belastete Situation liegt auch dann vor, wenn sowohl der Dissens *gering* als auch die Beziehung sehr *abgekühlt* ist. Das Interesse aneinander dürfte hier gering sein, was sich nicht zuletzt darin manifestiert, daß auch wenig miteinander gekämpft wird. Distanz und geringes emotionales Eingebundensein charakterisieren hier den familiären Alltag. Wir nennen sie deshalb „*distanziert-gleichgültige Familien*“ (detached families).

Wenn wir im folgenden die „Wirkungen“ dieser unterschiedlichen familiären Konstellationen analysieren, dann gehen wir davon aus, daß das Ende der Kindheit eine Startrampe für die Entwicklung in der Frühadolescenz bildet, in die die gesamte frühere Lebensgeschichte eingegangen ist.

Wir bilden die obige Gruppe ab dem Zeitpunkt, zu dem wir alle Informationen haben. Dies ist das dreizehnte Lebensjahr. Von diesem Ausgangspunkt aus beobachten wir die Konsequenzen der familiären Verhältnisse für das dreizehnte, vierzehnte und fünfzehnte Lebensjahr.<sup>64</sup>

Als Wirkungsindikatoren berücksichtigen wir jene Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen, die einmal die psychische Stabilität, das Einverständnis von Jugendlichen mit sich selber, indizieren und die zum anderen die Leistungsbereitschaft messen. Risikoindikatoren teilen wir wieder in solche, die externalisieren, und solche, die internalisierende Belastungswege anzeigen.

<sup>64</sup> Filter: Teilnehmende Jugendliche vom 7. bis zum 9. Schuljahr (3 Erhebungen)

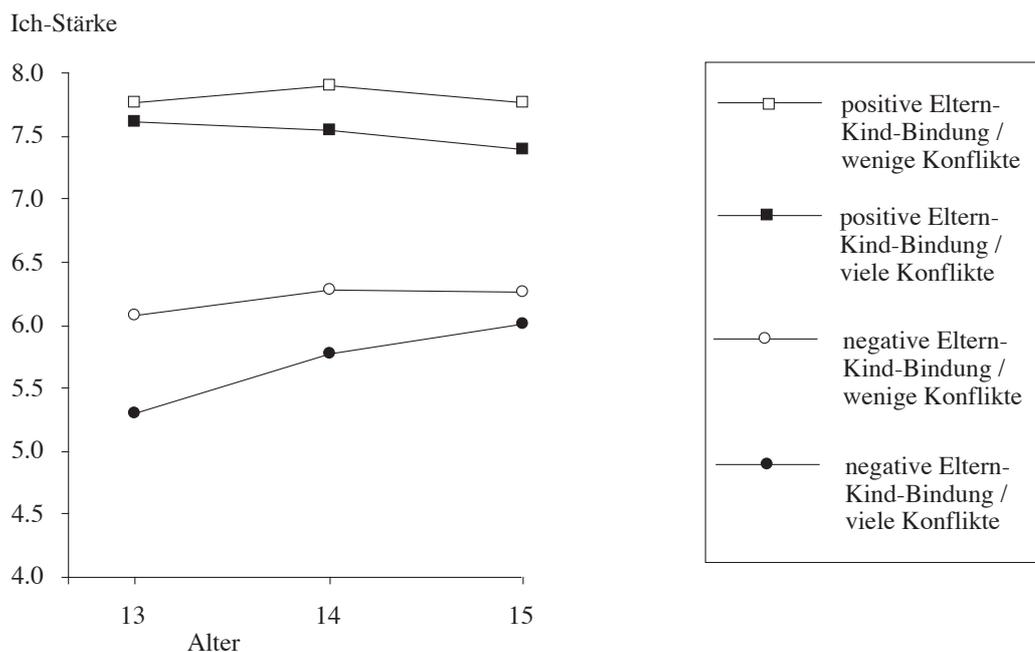
Insgesamt ergibt sich damit folgender Kranz von Wirkungsindikatoren des Eltern-Kind-Verhältnisses:

- Indikatoren einer stabilen Persönlichkeitsentwicklung im Sinne hoher Ich-Stärke, geringer Leistungsangst und geringer somatischer Probleme
- Indikatoren der Leistungsbereitschaft
- Risikoindikatoren externalisierender Art (Aggression und Disziplinprobleme, außerhäusliches Risikoverhalten)
- Risikoindikatoren internalisierender Art (somatische Belastungen, Leistungsangst)

Aufgrund der bisherigen Ergebnisse erwarten wir besonders positive Entwicklungsverläufe in harmonischen Familien und die ungünstigen in streitenden. Schwieriger ist es, die Wirkungen der kämpfenden und der distanzierten Familien vorherzusagen. Wenn Eltern und Kinder miteinander kämpfen, dann wäre zumindest zu erwarten, daß die Jugendlichen schulisch vorankommen und langfristig sich auch positiv entwickeln. Die Psychoanalyse würde hier auch die größte „Emanzipation“ und „Verselbständigung“ der Jugendlichen prognostizieren. Solche Entwicklungschancen dürften in distanzierten Familien eher niedrig sein. Neben den streitenden Familien dürften die distanzierten einen ungünstigen Entwicklungsraum für die Adoleszenz repräsentieren.

Abb. 3.20: Ich-Stärke in Abhängigkeit von der Eltern-Kind-Beziehung

3-Jahres-Filter  
Mittelwerte



Die Varianzanalyse mit Meßwiederholungen zeigt klar, wie bedeutsam ein positives Beziehungsverhältnis für die Entwicklung der Selbstsicherheit, der Selbstakzeptanz und Selbstwirksamkeit – alle diese Aspekte sind in der Ich-Stärke enthalten – ist (MSQ: 1289.9, F-Wert: 201.35\*\*\*, df: 1528). Das Ausmaß des Dissenses beeinträchtigt die Entwicklung der Ich-Stärke zusätzlich kaum mehr. Sein Einfluß ist zwar noch signifikant, ohne aber noch beträchtliche Teile der Varianz aufzuklären (MSQ: 44.56, F-Wert: 6.47\*, df: 1528). Dissens als Ausdruck von „Kampf“ und Lenkungsintensität beeinträchtigt also – nach Ausschluß der Bedeutung der Beziehungsqualität – die Entwicklung der psychischen Stabilität nicht mehr gravierend. Dissens ist damit aber auch „unschädlich“ für die Entwicklung der psychischen Stabilität, wenn die emotionale Beziehung intakt ist.

Die Stabilisierung und Stärkung der Leistungsbereitschaft gehört zu den wichtigsten Aufgaben, die sich Eltern gerade in der entscheidenden Phase der Adoleszenz stellen. Nicht selten wird dabei von Eltern beträchtlicher Druck ausgeübt, um altersspezifischen Lernchancen und Laufbahnchancen nicht zu verpassen. Wie wirkt sich nun das familiäre Binnenklima auf die Entwicklung der Lernmotivation aus?

Abb. 3.21: Leistungsbereitschaft und Hausaufgabendauer

Mittelwerte

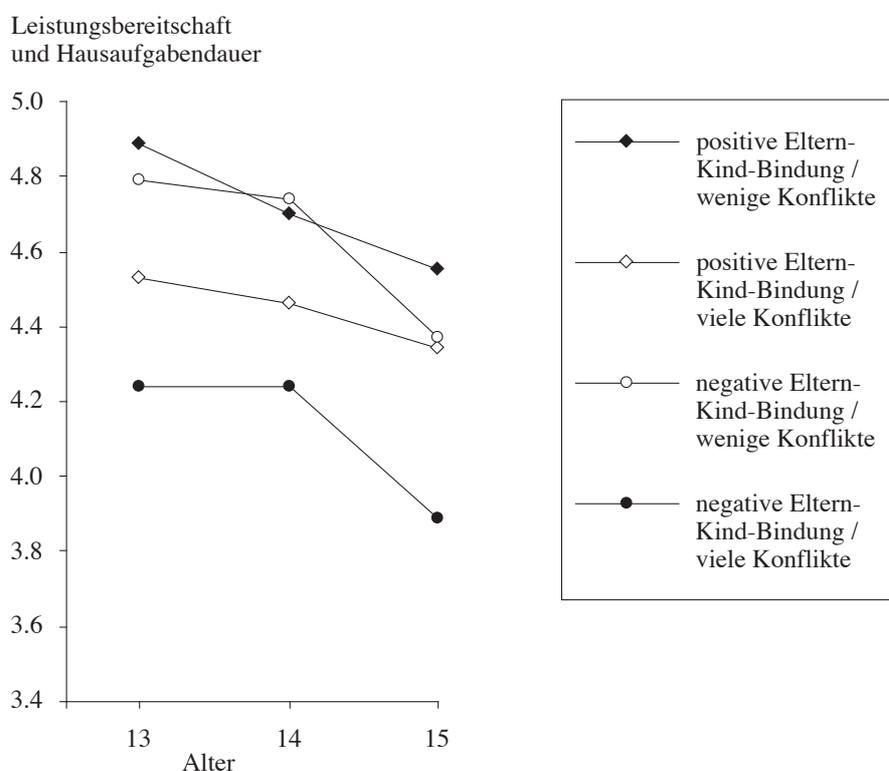
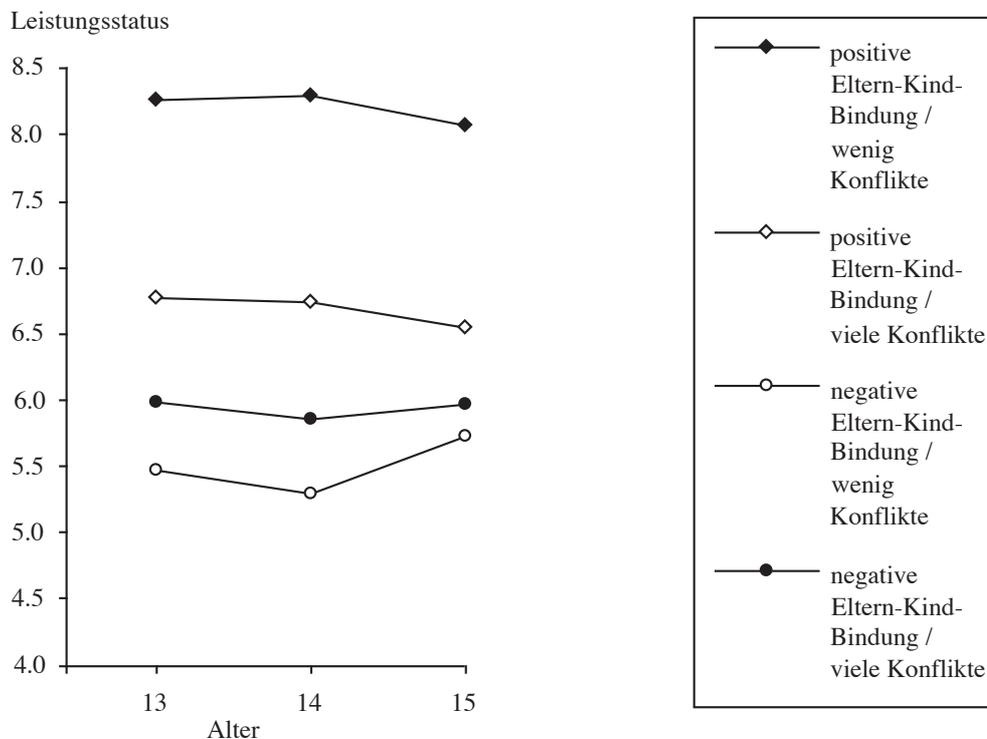


Abb. 3.21 zeigt, daß in harmonischen Familien die Leistungsbereitschaft der Kinder deutlich am höchsten ist. In streitenden Familien ist sie gleich deutlich am niedrigsten. Wenn Eltern kämpfen, dann ist die Leistungsbereitschaft etwas höher, vielleicht als Folge dieses Kampfes. Darauf verweist der Sachverhalt, daß sowohl die Beziehung (MSQ: 56.2, F: 8.8\*\*, df: 1528) als auch der Dissens signifikant die Leistungsbereitschaft und Hausaufgabendauer beeinflussen (MSQ: 42.40, F: 6.64\*\*, df: 1528). Es besteht allerdings keine Interaktion.

Fördert nun das familiäre Binnenklima den faktischen Erfolg der Kinder in der Schule, oder hängt er damit zumindest zusammen? Wir würden dies nach dem bisher Gesagten erwarten. Abb. 3.22 dokumentiert die Ergebnisse, die auf dem Indikator „Leistungsstatus“ des Jugendlichen aufbauen, indem Schulform- bzw. Kurszugehörigkeiten und Noten in eine Rangreihe gebracht wurden, die den Leistungsstand des Jugendlichen über die gesamte Jahrgangsbreite und Schulformen hinweg abbildet.

Abb. 3.22: Leistungsstatus und familiäres Binnenklima

3-Jahres-Filter  
Mittelwerte



Wie Abb. 3.22 zeigt, ist der dichte Zusammenhang zwischen dem familiären Binnenklima und dem Leistungsstatus des Schülers in der Frühadolezenz unübersehbar. Am bedeutsamsten ist das Beziehungsklima, aber auch der Dissens hängt noch klar mit dem Leistungsstatus zusammen. Interessanterweise wird hier die Interaktion signifikant. Die bedeutet, daß bei negativen Beziehungswahrnehmungen ein höherer Dissens dazu beiträgt, daß die Schullaufbahn besser ist, als wenn der Dissens niedrig wäre. Dahinter steckt nach unserer Interpretation der Sachverhalt, daß ein Kampf um die Schullaufbahn der Kinder zwar die Beziehung zu den Eltern belastet, aber zu einer besseren Schullaufbahn beiträgt, als wenn Eltern sowohl beziehungs­mäßig distanziert wären als auch konfliktscheu keine Forderungen vertreten würden. Der dichte Zusammenhang zwischen einem positiven Binnenklima und einer guten Schullaufbahn macht hier nochmals auf die Verdoppelung der Probleme aufmerksam, wenn Kinder in der Schule nicht reüssieren. Dann ist gleichzeitig das familiäre Binnenklima beeinträchtigt, bzw. ein beeinträchtigtes Binnenklima in der Familie belastet auch das Leistungsverhalten der Kinder.

In vielen Studien wurde immer wieder darauf hingewiesen, daß die psychischen Kosten der elterlichen Überforderung im Leistungsbereich sehr hoch sind (s. u.a. HELMKE, 1983). Es könnte aber auch sein, daß psychische Belastungen, indiziert durch somatische Indikatoren der gesundheitlichen Beeinträchtigung und Leistungsangst, generell mit einem belasteten Familienklima in den hier charakterisierten Formen zusammenhängen. Auf diesem Hintergrund haben wir den Verlauf dieser Belastungen in der Frühadolezenz analysiert. Abb. 3.23 enthält die entsprechenden Ergebnisse.

Die Antwort, die sie uns gibt, ist sehr klar. Eine belastete Beziehung zu den Eltern steht in deutlichem Zusammenhang mit der Entwicklung einer eher internalisierenden Form der Problemverarbeitung. Dissens klärt zusätzlich keine Varianz mehr auf. In Konflikten zu leben ist somit über den Zusammenhang mit der Beziehungsqualität hinaus psychohygienisch nicht mehr schädlich.

Trifft dasselbe für die Entwicklung von Indikatoren einer externalisierenden Problemverarbeitung zu? Um dies zu prüfen, können wir uns auf zwei Indikatorengruppen beziehen. Die eine dokumentiert Problemverhalten innerhalb der Schule, wie Disziplinprobleme, Aggressivität, Schwänzen, die andere außerschulisches Risikoverhalten, wie dies in frühzeitigem Alkoholkonsum, Rauchen und unbeaufsichtigtem Außer-Haus-Sein zum Ausdruck kommt. Wie entwickeln sich diese Verhaltensweisen in Abhängigkeit vom familiären Binnenverhältnis mit 13 Jahren? Wir würden erwarten, daß ein positives Klima und ein hoher Einsatz der Eltern dazu führen, daß die Probleme gering bleiben.

Abb. 3.23: Psychosomatische Belastungen und Leistungsangst in Abhängigkeit vom familiären Klima

3-Jahres-Filter (13 bis 15)

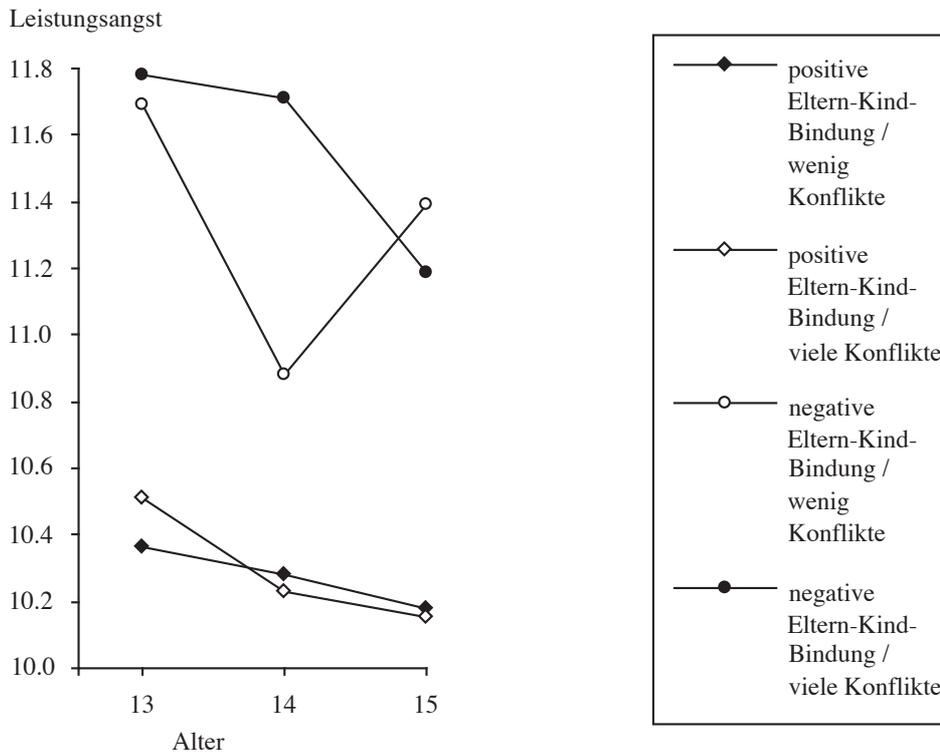
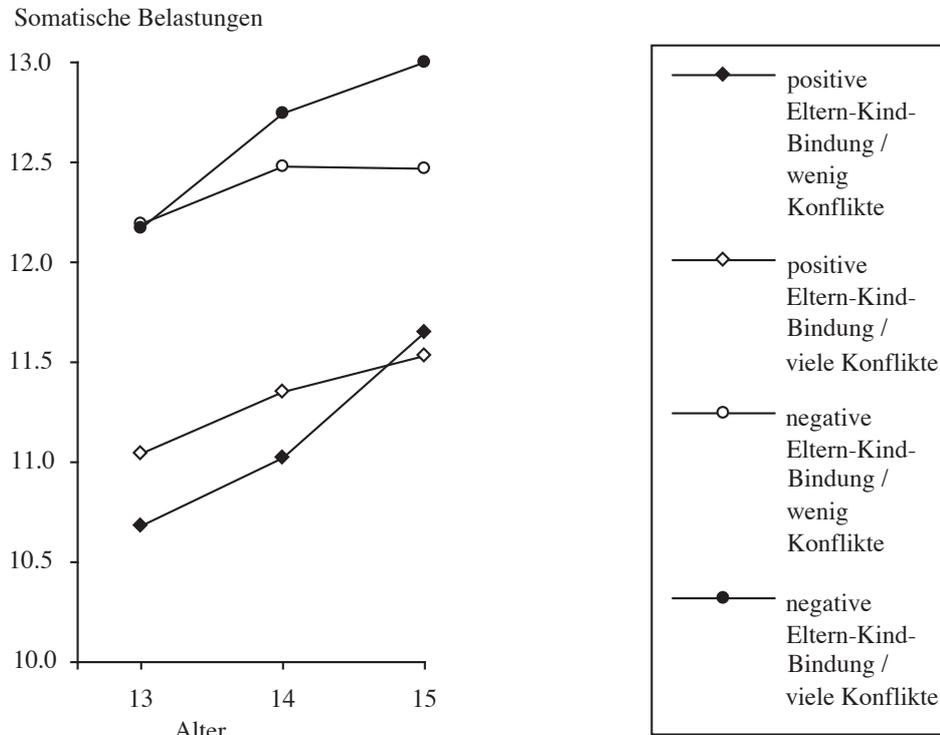


Abb. 3.24: Indikatoren der externalisierenden Problemverarbeitung

Schulinternes Problemverhalten (Disziplinprobleme und Aggressivität) und außerschulisches Risikoverhalten

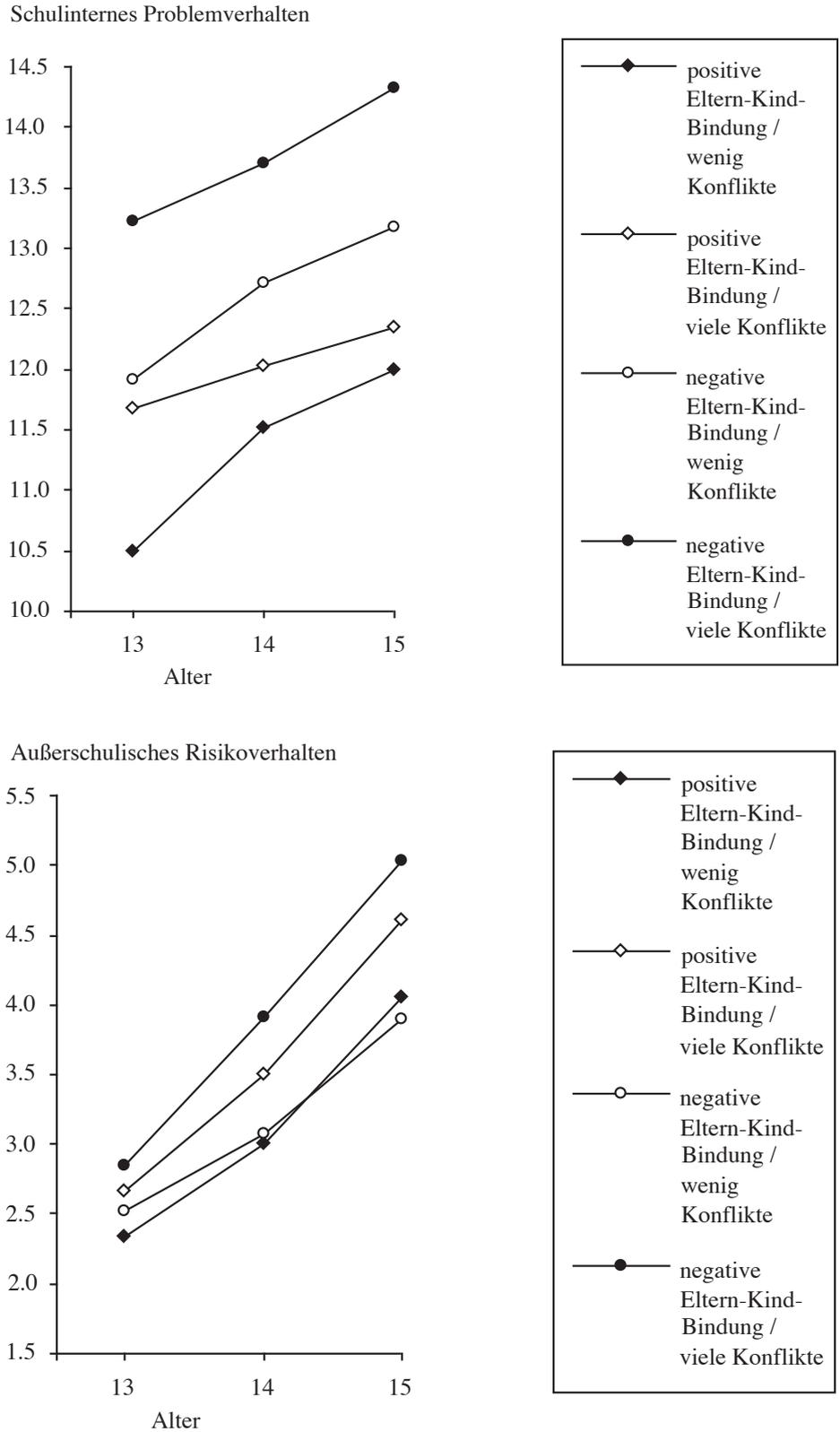


Abb. 3.24 bestätigt diese Erwartung nicht. Sie macht zwar deutlich, daß die Beziehungsqualität für die Entwicklung des Risikoverhaltens bedeutsam ist, zeigt aber auch, daß der Dissens *zusätzlich* sehr wichtig bleibt. Hoher Dissens mit 13 führt aber nicht dazu, daß das Risikoverhalten geringer wird. Insbesondere das *außerschulische* Risikoverhalten wird bei guten Beziehungen und hohem Dissens beschleunigt. Für die Psychoanalyse könnte dies ein Hinweis sein, daß unter den Bedingungen intakter emotionaler Beziehungen und hohem Dissens eine beschleunigte Emanzipation von elterlichen Normen erfolgt, die über außerschulisches Problemverhalten (Rauchen, Alkohol, lange Ausgehzeiten, viel Geld) symbolisiert wird. Die Psychoanalyse postuliert allerdings nicht, daß dabei das emotionale Beziehungsverhältnis zu den Eltern intakt bleiben kann. Um eine frühe Emanzipation vom Elternhaus durch Risikoverhalten positiv als Entwicklungsbeschleunigung zu beurteilen, müßten wir wissen, wie die Langzeitfolgen aussehen. Wenn Jugendliche später aus diesem Experimentierverhalten wieder aussteigen, dann wäre eine positive Beurteilung leichter. Dazu können wir von unseren Daten her nichts aussagen. Amerikanische Forschungen weisen in die Richtung, daß Kinder aus höheren Schichten eine größere Aussteigerquote haben als Kinder aus ökonomisch und bildungsmäßig weniger begünstigten Elternhäusern (Nancy L EFFERT, mündliche Mitteilung).

Daß hoher Dissens am Beginn der Adoleszenz nicht zu einer Reduktion der Problemindikatoren im Laufe der weiteren Entwicklung der Jugendlichen führt, verweist auf eine erstaunliche Einflußlosigkeit elterlichen Widerspruchs auf die Entwicklung *außerhäuslichen* Risikoverhaltens in dieser Altersphase. Bei hohem Dissens am Beginn der Adoleszenz steigt vielmehr das außerhäusliche Problemverhalten noch an.

*Schulisches* Problemverhalten ist jedoch insgesamt deutlich stärker mit einer belasteten Beziehung zu den Eltern verknüpft als außerschulisches Risikoverhalten. Dies zeigt wiederum die große Bedeutung, die Eltern der Schule und der Schullaufbahn der Kinder zuschreiben.

Insgesamt wird auch in diesen Analysen sichtbar, wie groß die Bedeutung der Beziehung zu den Eltern ist und daß unterschiedliche Familienkulturen differentielle Entwicklungspfade zur Folge haben. Die Einflüsse bleiben über Jahre hinaus sichtbar, auch wenn man lediglich einen Zeitpunkt herausgreift (hier im 13. Lebensjahr) und dann die Entwicklung in Abhängigkeit von der Messung zu diesem Zeitpunkt untersucht. Faktisch ist es natürlich so, daß auch eine Konstanz der Beziehungen zu den Eltern besteht. Sie indiziert, auf welche Art und Weise tagtäglich miteinander umgegangen wird und Probleme bewältigt werden.

### **3.5 Die Sicht der Eltern: Das „Lebensprojekt Kinderhaben“ kommt in die Pubertät**

Hier ändern wir grundlegend die Perspektive. Wenn man die Position ernst nimmt, daß die Eltern-Kind-Interaktion ein ko-konstruktiver und ko-regulativer Prozeß ist, dann ist sie nicht adäquat darstellbar, wenn man sie nur aus der Sicht der Kinder präsentiert. Da wir Eltern zweimal befragten und das erste Mal ca. 1000 Eltern antworteten und das zweite Mal ca. 600, konnten wir bei vielen hundert Familien die Sicht der Eltern und die Veränderung der Eltern-Kind-Beziehungen in der Adoleszenz darstellen. Wir möchten uns hier auf dem Weg über die Elternwahrnehmungen dem Problem nähern, warum es Eltern gibt, die deutliche Schwierigkeiten im Zusammenleben mit ihren Kindern haben und warum dies bei anderen nicht der Fall ist.

#### **3.5.1 Eine theoretische Leitperspektive: Idealkind-Realkind-Diskrepanzen und ihre Folgen**

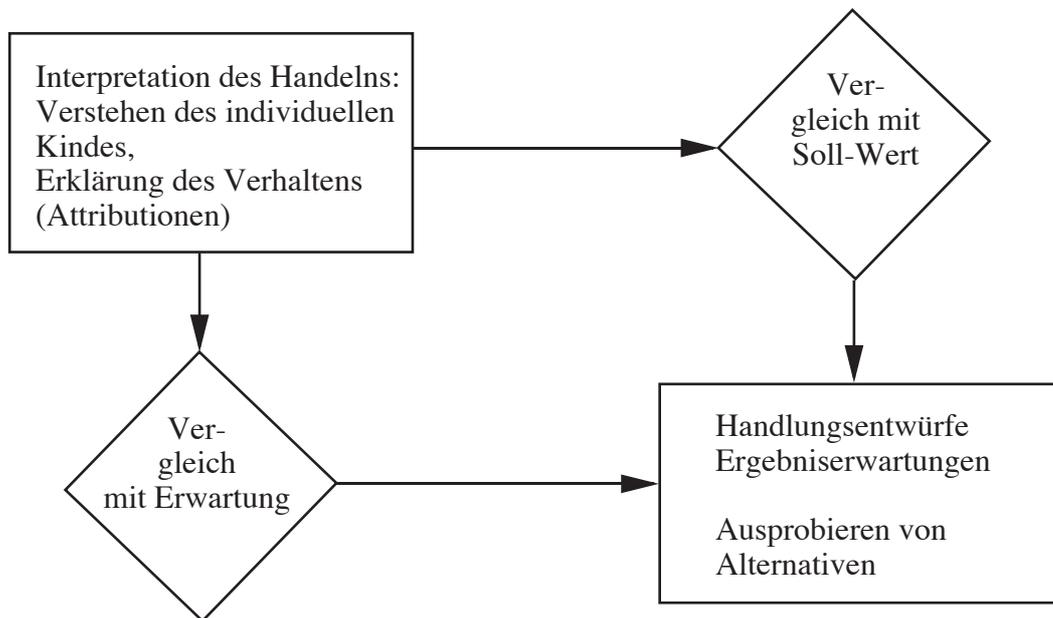
Das Verhalten der Eltern haben wir aus der Struktur der Elternrolle, aus ihrer Verantwortung und ihrem Engagement für eine optimale Entwicklung der Kinder heraus als zielreguliertes und erwartungsgesteuertes Handeln charakterisiert. Es ist zudem eng in die Funktionsweise der Familie verwoben, in die Nähe- und Distanzverhältnisse zum Ehepartner, in Belastungen am Arbeitsplatz und in die eigene Sozialisationsgeschichte.

Wie sieht nun die Mikrostruktur der Regulation der Beziehung zu den eigenen Kindern aus? Um sie geht es in einem ersten Schritt, um dann schließlich zu verstehen, wie es zu optimalen bzw. suboptimalen Synchronisierungen der elterlichen Anliegen mit den kindlichen Reaktionen kommt.

Je nach dem, was Eltern von ihren Kindern erwarten, wie sie deren Verhalten einschätzen, erklären und bewerten, ergeben sich unterschiedliche Reaktionen den Kindern gegenüber. Diese Reaktionen sind dann für die Kinder familiäre Umwelten, auf die sie selber wieder reagieren. Die Verstehensprozesse des je individuellen Kindes, Erziehungseinstellungen sowie situative Belastungen bestimmen das faktische Handeln den Kindern gegenüber.

Durch solche Annahmen nähern wir uns theoretischen Vorstellungen über die ko-konstruktiven und ko-regulativen Prozesse der Entwicklungsgestaltung. Die ko-konstruktiven Prozesse beinhalten die „Wirklichkeitsdefinitionen“ im Eltern-Kind-Verhältnis. Die ko-regulativen Prozesse berühren die emotionalen Austauschprozesse und die gegenseitigen Abstimmungen von Handlungsansprüchen.

Abb. 3.25: Aktualgenetisches Ablaufschema elterlichen Handelns



Das Ablaufschema einer Handlung gegenüber dem Kind in Abb. 3.25 macht sichtbar, wie man die Mikrostruktur elterlichen Handelns präzisieren könnte. Auf ähnliche Weise hat z. B. HOFER auch das pädagogische Handeln der Lehrer analysiert (HOFER, 1986, S. 21). Ähnliche Verstehensleistungen sind auch auf der Seite der Kinder möglich, so daß auch ihr Handeln verstehensorientiert und zielorientiert am Verhalten der Eltern, an der Rekonstruktion von deren „inneren Welten“ ausgerichtet ist, wie Eltern versuchen, die „inneren Welten“ der Kinder zu rekonstruieren und daran ihr Handeln zu orientieren. Dies meinen die Begriffe der Ko-Konstruktion und der Ko-Regulation.

Das Eltern-Kind-Verhältnis kann also wie jede interpersonale Beziehung unter dem Gesichtspunkt des Informationsaustausches und der interaktiven Problemlösung analysiert werden. Eltern und Kinder orientieren sich dabei an vorgestellten Absichten und Zuständen im anderen. Diese Vorstellungen darüber, was der andere denkt und will, müssen jeweils ausgehandelt und validiert werden. Dabei bleibt es aber nicht, denn es gilt gleichzeitig, zu einer Koordination der Absichten, der realen Handlungen und der gegenseitigen Ziele zu gelangen.

Wir gehen also von den bekannten Elementen dyadischer Interaktionen aus: die Interaktionspartner zeigen Handlungen, die jeweils *interpretiert* (Erklärungen: wie kommen sie zustande) und *gewertet* werden (Entsprechen sie meinen Erwartungen, sind sie positiv oder negativ?). Diese kognitiven Prozesse lösen Emotionen aus (Enttäuschungen, Ärger, Stolz, Zuneigung), die

wiederum über emotionsregulierende Prozesse in *Handlungen und Problemlösungsstrategien* umgesetzt werden.

Da hier Personen in ständiger Interaktion stehen, kann sich die Beschreibung über die Konzentration auf die Einzelpersonen hinaus auf die Charakterisierung ihrer Beziehung zueinander ausdehnen. Um sie wird es im folgenden auf der Handlungsebene und der Wahrnehmungsebene bzw. der emotionalen Beziehungsebene gehen.

### Die Handlungsebene der Problem- bzw. Idealentwicklung im Eltern-Kind-Verhältnis

Auf der Handlungsebene können wir davon ausgehen, daß im Zusammenleben von Eltern und Kindern tagtäglich viele Dinge geregelt werden müssen, daß alle Familienmitglieder mit vielen potentiellen Konflikten umzugehen haben und dadurch in vielfältiger Weise in Interaktion stehen. Wie Mitglieder einer Familie generell miteinander umgehen, dürfte auch den Ausschnitt jener Interaktionen mitbestimmen, die im engeren Sinne auf die pädagogischen Problemlösungen ausgerichtet sind. Es liegt deshalb nahe, nach den generellen *Interaktionsstilen* zu suchen und zu überprüfen, ob es interfamiliäre Variationen in den täglichen Problemlösungen gibt, die zu den bekannten verschiedenen Entwicklungsverläufen führen. Mehrere Studien belegen inzwischen, daß feindselige Interaktionsstile zu destruktiven Problemlösungen im Eltern-Kind-Verhältnis führen (FORGATCH, 1989; MCCOLLOCH, GILBERT & JOHNSON, 1990; MCCOMBS, FOREHAND & SMITH, 1988; RUETER & CONGER, 1995).

Bei *aggressiv-feindseligen Interaktionsstilen* reden die Familienmitglieder ärgergeladen miteinander, kritisieren und nörgeln viel, erwidern die jeweiligen Feindseligkeiten feindselig, reden erregt und versuchen, gewaltsam dem andern die eigene Meinung und Interpretation aufzuzwingen oder die andern dem eigenen Willen gefügig zu machen.

Bei Problemlösungen hören sich die Familienmitglieder nur sehr schlecht zu, sind ungeduldig, lenken häufig ab und übernehmen keine Verantwortung für konstruktive Problemlösungen. Sie verhalten sich in Phasen der Problembeiwältigung unflexibel, unterbrechen einander und gehen wenig aufeinander ein. Dementsprechend kommt es auch nicht zu einvernehmlichen Lösungen und vollzogenen Vereinbarungen.

Anders sieht es bei „*warmen*“ Interaktionsstilen aus. Eltern und Jugendliche lächeln hier häufig, sind um den andern besorgt, loben den andern, ermutigen sich gegenseitig und zeigen Interesse aneinander. Das Problemlösungsverhalten ist hier konstruktiv und lösungsförderlich. Es werden viele Vorschläge

generiert und diskutiert, und es wird über Unklarheiten gesprochen. Man analysiert, was schon erreicht wurde, wo man steht, fragt, was die anderen meinen, und geht flexibel auf verschiedene Varianten ein. Man bleibt bei einer Aufgabe oder einem Thema und sucht aktiv nach Lösungen.

RUETER und CONGER (1995) konnten nachweisen, daß die *generellen* familiären Interaktionsstile die *konkreten* Problemlösungen in der zu erwartenden Weise beeinflussen. Sehr klar war dies aber nur bei *negativen* Interaktionsformen beobachtbar. Sie wirkten sich sowohl auf Jungen als auch auf Mädchen negativ aus.

Warme Interaktionsstile waren insgesamt weniger aussagekräftig und nur für Mädchen besonders wichtig.

Hier ist eine differenzierte Phänomenologie des innerfamiliären Geschehens im Entstehen. Sie provoziert die weitergehende Fragestellung, woher die *interfamiliäre Varianz* im Problemlösungsverhalten kommt. Es liegt nahe, dabei wieder zuerst auf die *Lebensumstände* und auf die durch sie mitgeprägten *Persönlichkeitsmerkmale* der Eltern zu achten.

Auch zu dieser Fragestellung finden wir in jüngster Zeit aufschlußreiche Untersuchungen (s. z. B. CONGER, PATTERSON & GE, 1995). Eltern in schwierigen Lebensumständen, z. B. bei ökonomischen Belastungen, bei einem Rückgang des Familieneinkommens oder bei Krankheiten, stehen unter besonderem Streß. Diese Belastungen können depressive Reaktionen auslösen, die wiederum die Belastbarkeit der Eltern im Umgang mit Jugendlichen herabsetzen. Dadurch reagieren sie gereizter, weniger gelassen, weniger konsistent und nörgeln mehr. So ist „parenting“, insbesondere aber das „disziplinierende“ Verhalten von Vater und/oder Mutter, beeinträchtigt. Dies erhöht die Gefahr einer problematischen Entwicklung, insbesondere von Jungen. Sie zeigen schlechtere Schulleistungen, konfliktgeladene Beziehungen zu Gleichaltrigen und neigen eher zu antisozialem Verhalten. Dieses Verhaltenssyndrom wird umgekehrt wieder zu einer Belastung für die Eltern, es erschwert positive Interaktionen und leitet somit einen Teufelskreis ein.

Jenseits solcher gut bestätigter Extremsituationen stellt sich die Frage nach den *chronifizierenden Vermittlungsmechanismen zwischen Beziehung und Handlung*, die immer wieder problematische Reaktionen auslösen. Die wichtigsten mir bekannten Hinweise sind die, daß die *Wahrnehmungen* von gegenseitiger Akzeptanz oder Ablehnung, von Interesse und Unterstützung von großer Bedeutung sind und dazu führen, daß neue Ereignisse einseitig verarbeitet werden, die dann die jeweiligen emotionalen Tiefenbeziehungen stabilisieren (RUDOLPH, HAMMEN & BURGE, 1995). Wir müssen in einem nächsten Schritt also auf die Ebene der Wahrnehmungen und Beziehungen eingehen.

## Kreisprozesse zwischen Wahrnehmungen (Ko-Konstruktionen) und dem emotionalen Beziehungserleben

Kurzfristige Abweichungen zwischen Erwartung und Verhalten, zwischen Idealkind und Realkind, gehören nach dem obigen Modell zum Normalfall der Sollwert gelenkten und verstehensorientierten Eltern-Kind-Interaktion und somit auch zum familiären Alltag. Sie sind weder vermeidbar noch problematisch. Eine normative Lenkung erzeugt sie zwingend. Entscheidend ist jedoch, daß es gelingt, immer wieder auf ein gemeinsam akzeptiertes Niveau der Übereinstimmung und Nähe zurückzukehren.

Probleme können dann entstehen, wenn über lange Zeiträume Diskrepanzen zwischen Erwartung und Erfüllung dieser Erwartungen entstehen, so daß sich Distanzen und Ablehnungen zu chronifizieren beginnen. Auf seiten der Eltern bedeutet dies, daß sie ihr Kind als Belastung wahrzunehmen beginnen, daß ihr Kind also weit vom Wunschkind entfernt ist, auf seiten der Kinder kann dies zum „Gefühl“, führen, nicht so, wie man ist, akzeptiert zu sein. Dadurch entstehen auch emotionale Distanzen, die die jeweiligen Verständigungs- und Aushandlungsprozesse beeinträchtigen. Bei Definitionsprozessen gewinnen sie die Gestalt unaufgelöster divergenter Sichtweisen und bei Regulationsprozessen jene einseitiger Entscheidungsprozesse, die den andern die Möglichkeit der Beteiligung verwehren.

Im positiven Falle werden Informationen unverfälscht ausgetauscht, bzw. Fehler sind jeweils rasch korrigierbar, Mißverständnisse aufklärbar und die Verhaltensweisen sind gut koordiniert und gegenseitig belohnend.

## Wahrnehmungsänderungen und Verhaltenskoordination auf der Seite der Eltern in der Adoleszenz

Die mit dem Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz verbundenen körperlichen, psychischen und sozialen Veränderungen schaffen von sich aus für Eltern Diskrepanzen in der Wahrnehmung ihrer Kinder. Das Verhältnis zu den Kindern muß sich ja von einem autoritativen zu einem eher egalitären, von einem emotional „kuscheligen“ zu einem eher emotional neutralen wandeln. Eltern müssen mehr Autonomie und Selbstverantwortung unterstellen und ihre Kinder „loslassen“. „Ich kenne mein Kind nicht mehr“ – diese häufig zu hörende Aussage macht auf „Früher-Heute“-Wahrnehmungen aufmerksam, die Eltern verarbeiten müssen (COLLINS, 1995). Beim Beginn der Adoleszenz müssen sich also die Erwartungen und Verhaltensweisen schon aufgrund der „natürlichen“ Entwicklung der heranwachsenden Kinder wandeln. *Was die Kinder nun „sind“, muß neu definiert, und was sie „sollen und dürfen“, neu verhandelt werden.* Solange es feste Fahrpläne durch diese Lebens-

phase gab, war wenig aushandlungsbedürftig, es war klar festgelegt, wer was zu welchem Zeitpunkt mit wem „durfte“ (GOODNOW & COLLINS, 1990). Gerade dies ist aber heute nicht mehr der Fall, so daß die Interaktion zwischen Eltern und Jugendlichen von diesen Aushandlungsprozessen in hohem Maße „besetzt“ sein kann.

Dieser „normale“ Aushandlungsprozeß erfordert von sich aus schon ein hohes Maß an persönlicher Sicherheit der Eltern, an Flexibilität, an Verstehensleistungen und Koordinationsfähigkeiten. Wenn zu den *Veränderungsdiskrepanzen* zusätzlich *Real-Idealkind-Diskrepanzen* entstehen, dann erschwert sich die Aufgabe für die Eltern, mit der neuen Lebensphase fertig zu werden. Nicht erfüllte Erwartungen an die Schulleistungen der Kinder können z. B. zu solchen Realkind-Idealkind-Diskrepanzen führen, ebenso antisoziale Verhaltensweisen der Kinder, mangelnde Friedfertigkeit, ein schwieriges Temperament usw.

Die Verstehensbereitschaft und Verstehensfähigkeit kann aber auch durch Zusatzbelastungen im Leben der Eltern selber auf eine harte Probe gestellt werden, etwa bei Arbeitsplatzverlust, bei Krankheiten oder bei Ehekonflikten. Die Eltern von Jugendlichen sind in der Regel im mittleren Erwachsenenalter, das zu bewältigen allein schon eine gewichtige Aufgabe sein kann. Das Konzept der *Mehrfachbelastungen* (multiple stressors) indiziert diese Problematik. Sie führen häufig zu Beeinträchtigungen im „parenting“ (CONGER et al., 1995), wie mehrere Studien belegen konnten.

### Realkind-Idealkind-Diskrepanzen als Indikatoren für Belastungen und Mehrfachbelastungen des Eltern-Kind-Verhältnisses

Kinder können für ihre Eltern unterschiedlich „leichte“ Aufgaben repräsentieren. Leicht ist ihre Aufgabe dann, wenn die Kinder den Erwartungen der Eltern voll entsprechen und leicht lenkbar sich in die erwünschte Richtung entwickeln. Während der Schulzeit ist dies z. B. dann der Fall, wenn sich Kinder problemlos in die Schule einfügen, gute Leistungen zeigen sowie von Lehrer und Mitschülern gemocht werden. Schwieriger wird das Elterndasein beispielsweise dann, wenn Kinder Mühe in der Schule haben, sich nicht an Vereinbarungen halten, unkontrolliert auf der Straße „streunen“ und Eltern im dunkeln lassen, was sie außerhalb des Hauses tun.

Die Diskrepanz zwischen Idealkind und Realkind kann schon früh einsetzen und die weitere Entwicklung belasten. Je größer sie ist, um so mehr dürften Eltern schließlich versucht sein, nachdem „alles nichts mehr genützt“ hat, zu strafenden Maßnahmen zu greifen, um eines Problems Herr zu werden. Ein Übermaß an punitiven Maßnahmen wirkt wiederum kontraproduktiv und verstärkt das Problem eher als es zu reduzieren. Wenn es Eltern nicht gelingt,

in Konfliktsituationen deeskalierend zu reagieren und proaktiv Problemen vorzubeugen, dann besteht die Gefahr, daß sich negative Teufelskreise entwickeln. Eltern können sich immer weniger freudig mit den Erfolgen und der Liebenswürdigkeit des Kindes identifizieren, es wird faktisch für sie immer seltener „belohnend“. Ihre Elternverantwortung verbietet es ihnen zwar, negative Emotionen zu entwickeln, faktisch überwiegen jedoch mühsame Versuche, aufsteigende Aggressionen in Schach zu halten und „Positives“ zu suchen. Dasselbe gilt für die Seite des Kindes. Es kann ebenfalls mehr oder weniger deeskalierend und eskalierend reagieren und immer stärker negative Emotionen entwickeln. Wir haben es also mit einem komplizierten Rückkoppelungsprozeß zu tun, der einmal in immer wieder neu erarbeitete Gleichgewichtszustände komplementärer Systeme (balancierte Eltern-Kind-Interaktionen) mündet oder andernfalls zu auseinanderdriftenden separaten Welten der Eltern und der Kinder führt.

Abb. 3.26: Kreisprozeß zwischen kindlichen und elterlichen Wahrnehmungen und Reaktionen

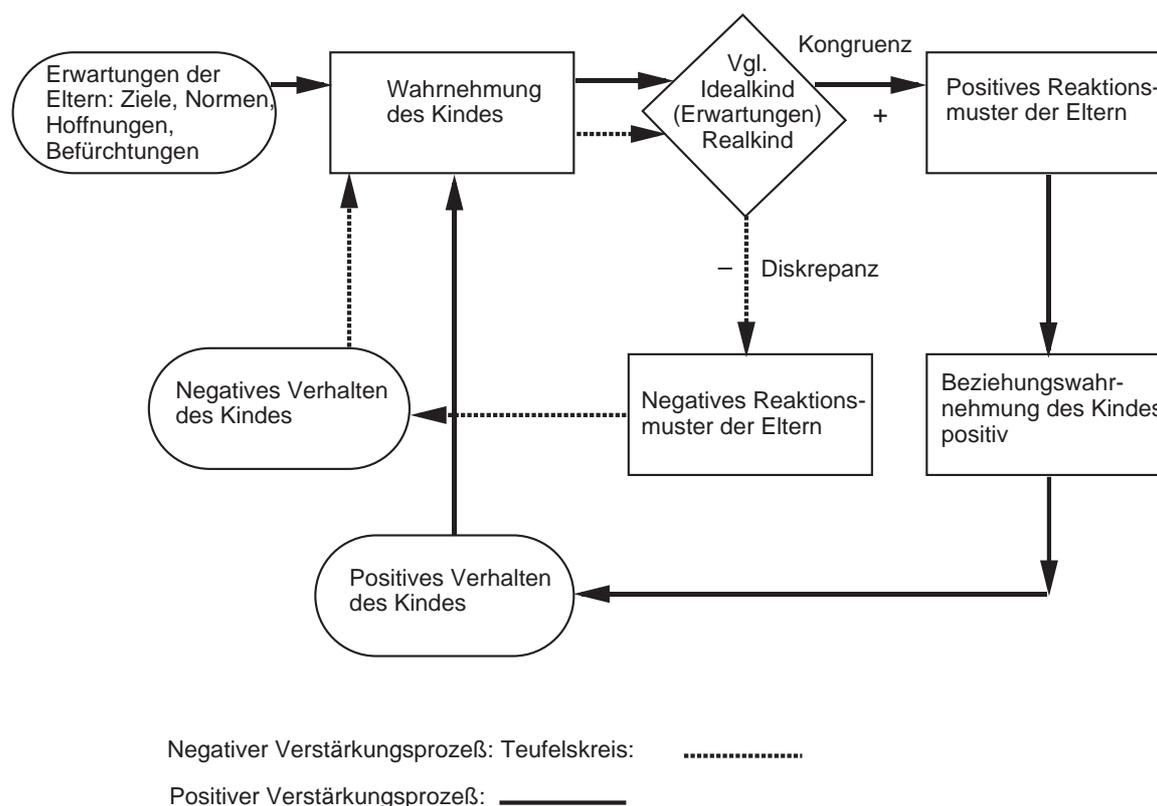


Abb. 3.26 veranschaulicht diese Kreisprozesse. Danach ginge es vor allem darum, die eskalierenden bzw. deeskalierenden Aspekte der Eltern-Kind-Interaktion zu untersuchen. Die schwierige Aufgabe von Eltern bestünde in

jeder Lebensphase darin, an das Kind angemessene Entwicklungsansprüche zu stellen, Entwicklungsmöglichkeiten zu schaffen und die dabei oft unvermeidlichen Konflikte so zu bewältigen, daß daraus keine weiteren Akzeptanzblockaden über negative Nebenwirkungen im Beziehungsbereich entstehen. Sozial kompetente Eltern schaffen beides: ihre Ziele zu erreichen und gleichzeitig die Beziehung zu den Kindern intakt zu halten.

Wie kann man aber solche komplizierten Wechselwirkungen empirisch überprüfen? Mit Indikatoren zu großen Idealkind-Realkind-Diskrepanzen wollen wir im folgenden an Problemkonstellationen und an Idealkonstellationen herankommen. Dabei gehen wir von der *Sichtweise der Eltern* aus und meinen, eine sympathisierende Haltung, wie sie die Jugendlichen verdienen. Ihre Wahrnehmungen der eigenen Kinder und die Auswirkungen in den Wahrnehmungen und im Verhalten der Adoleszenten gilt es zu untersuchen.

### **3.5.2 Die empirische Umsetzung: Wie sehen die Eltern ihre Kinder und welche Folgen hat dies?**

Wie Eltern ihr konkretes Kind sehen, beeinflußt ihr „parenting behavior“, welches wiederum die Interpretationen und Verhaltensweisen der Kinder beeinflußt. Den mehr oder weniger problematischen Verhaltensweisen der Kinder entsprechen dann *Belastungswahrnehmungen* auf der Seite der Eltern. Sie schlagen sich in größerer *Unzufriedenheit mit der Elternrolle* nieder, in erhöhtem *Dissens* mit den Kindern – also unaufgelösten Ko-Konstruktionen –, und münden in „*Sorge*“, in Angst um das Kind, in Befürchtungen um seine Zukunft. Diskrepanzwahrnehmungen können Eltern jedoch sehr unterschiedlich verarbeiten. Sie können sie produktiv aufnehmen, aber auch defensiv abwehren. Sie können ihre Aufgabe, auch mit „schwierigen“ Kindern „liebvoll“ umzugehen, annehmen oder uneins mit sich und dem Kinde bleiben. Sie können zu immer härteren und möglicherweise immer erfolgloseren Maßnahmen greifen und damit die Konflikte so verschärfen, daß die *Entfremdung* zwischen Eltern und Kindern stets stärker zunimmt.

Wie lassen sich solche Vermutungen in einer Weise umsetzen, daß sichtbar wird, welche Eltern in welcher Weise reagieren? Wir beginnen relativ einfach, in dem wir fragen, welche Eltern ihre Kinder als problematisch wahrnehmen und welche nicht. Wie kann man aber die Elternwahrnehmung, „mein Kind ist ein Problem“, empirisch umsetzen? Die Indikatoren, die wir dafür entwickelt haben, werden im folgenden präsentiert.

### 3.5.2.1 Eltern , die es „schwer“ haben, Eltern, die es „leicht“ haben – Eine Definition von Problemwahrnehmung und Belastung

Tab. 3.15 gibt einen ersten Überblick, welche Merkmale wir bei den Eltern in den beschriebenen zwei Untersuchungswellen (7. Klasse der Kinder und 9. Klasse) erfaßt haben, um den Idealkind-Realkind-Diskrepanzen auf die Spur zu kommen.

Tab. 3.15: Erfaßte Elternvariablen: Kinder in der 7. Stufe und 9. Stufe

| Elternuntersuchung<br>7. Schulstufe | Elternuntersuchung<br>9. Schulstufe |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Zufriedenheit mit der Elternrolle   | Zufriedenheit mit der Elternrolle   |
| Dissens                             | Dissens                             |
| Kontrollverlustangst                | Kontrollverlustangst                |
|                                     | Transparenz                         |
|                                     | Wünsche an das Kind                 |

Die *Zufriedenheit mit der Elternrolle* sollte in den Antworten auf drei Items zum Ausdruck kommen:

*Es gibt Kinder, bei deren Erziehung man so gut wie keine Schwierigkeiten hat, und es gibt Kinder, die den ganzen Einsatz der Eltern verlangen – das hat nicht mit „gut erzo-gen“ oder „schlecht erzogen“ zu tun.*

*Wir haben es mit unserem Kind...*

- *leicht/eher leicht/teils leicht, teils schwer/eher schwer/schwer*

*Manche Eltern sind mit ihrer Rolle als Vater oder als Mutter sehr zufrieden. Für an-dere Eltern dagegen stellt die Erziehung gerade in unserer Zeit eine Belastung dar.*

*Wie zufrieden ist die Mutter (der Vater) des Kindes insgesamt mit ihrer (seiner) Auf-gabe als Mutter (Vater)?*

- *zufrieden/eher zufrieden/teils zufrieden, teils unzufrieden/eher unzufrieden/unzufrieden*

Die Divergenz zwischen dem „realen Kind“ und den Vorstellungen der Eltern sollte in einem nächsten Schritt direkter erfaßt werden, in dem parallel zu der Frage nach *Konsens- und Dissenspunkten* bei den Kindern zu denselben The-men (s. S. 106 ff.) auch Eltern um ihre Wahrnehmungen, in welchen Punkten sie von ihren Kindern divergieren, gebeten wurden. Lediglich solche Themen wurden neu aufgenommen, die die „Familie als Betrieb“ und die kindlichen Freiheiten betreffen (Klammer: Prozentsätze Dissens mit 15):

*Familien, in denen Eltern und Kinder nicht ab und zu mal unterschiedliche Meinungen vertreten und unterschiedliche Wünsche haben – die sind wohl ziemlich selten. Worum es dabei jeweils geht, das ist von Familie zu Familie sicher sehr unterschiedlich:*

*Bei welchen Themen und Problemen stimmen Sie mit Ihrem Kind überein, bei welchen nicht?*

- *welche Pflichten es im Haushalt übernehmen soll (53),*
- *wie lange es fernsehen darf (45),*
- *was es in seiner Freizeit außerhalb des Hauses tut (16),*
- *Essen und Mahlzeiten (z. B. Verhalten bei Tisch, wann und was gegessen wird) (23),*
- *ob man in seinem Alter das Wochenende und die Ferien meistens mit den Eltern zusammen verbringen soll (24) .<sup>65</sup>*

Die parallele Erhebung von Elterndaten und Kinddaten zu gemeinsamen Themen reizt natürlich zu Vergleichen, ob und wo welche Gruppen mehr Dissens wahrnehmen. Dissens ist dabei jeweils Ausdruck einer nicht gelösten oder in Arbeit befindlicher Ko-Konstruktion. Das generelle Ergebnis haben wir bereits berichtet (s. S. 116). In beinahe allen Punkten nehmen die Kinder mehr Nichtübereinstimmung wahr als die Eltern. Davon gibt es lediglich eine Ausnahme, nämlich das Schulthema („was das Kind in der Schule leisten soll“). Die *Summe der Dissenspunkte*, die Eltern berichten, gilt uns hier als ein Indikator für die Distanz zwischen Wunsch- und Realkind.

Diese Diskrepanz zwischen dem „Idealkind“ und dem „Realkind“ haben wir bei den Eltern der 15jährigen noch einmal sehr direkt angesprochen, indem wir die „*Wünsche an das Kind*“ über eine Liste sehr häufiger Probleme erfragt haben:<sup>66</sup>

*Beinahe alle Eltern bekommen mehr oder weniger große Probleme mit ihren Kindern, wenn diese größer werden. Jugendliche entsprechen oft nicht den Erwartungen, die ihre Eltern an sie haben oder widersetzen sich diesen bewußt.*

*Wir haben nur einige Punkte genannt, in denen Eltern häufig mehr Entgegenkommen bei ihren Heranwachsenden sehen möchten.*

*Bitte kreuzen Sie alle die Punkte an, deren Verbesserung Ihnen am Herzen liegt.*

*Ich wünsche, daß mein Kind...(Prozentsätze Zustimmung)*

- *sich in der Schule mehr anstrengt (42),*
- *zu Hause mehr mithilft (41),*
- *anstrengende Dinge besser durchhalten kann (24),*
- *sich mehr an unseren gemeinsamen Aufgaben beteiligt (22),*
- *mehr mit Freunden unternimmt (22),*
- *sich ordentlicher kleidet (21),*
- *mir gegenüber offener ist (19),*
- *selbständiger wird (19),*

---

<sup>65</sup> Gesamtskala 12 Items, Konsistenzkoeffizient 7. und 9. Stufe: .66, in der Klammer: Prozentsätze der zustimmenden Beantwortung

<sup>66</sup> Konsistenzkoeffizient: .65

- *sich mehr an Familienunternehmungen beteiligt (18),*
- *mehr unternimmt (16),*
- *sich nicht so verschließt (15),*
- *mehr zu Hause ist (11),*
- *pünktlicher nach Hause kommt (10),*
- *sich besser an Vereinbarungen hält (8).*

Diese Wünsche können unschwer in zwei Gruppen geordnet werden: in solche nach mehr „*Häuslichkeit, Kooperationsbereitschaft und Anstrengungsbereitschaft*“ und in solche nach mehr „*Selbständigkeit und Initiative*“.

Die Resultante dieser Ideal-Real-Diskrepanzen kann einmal positiv und einmal negativ formuliert werden. In der erfreulichen Variante besteht sie in einem offenen, angstfreien Gesprächsklima, das auf Elternseite in etwa der von Kindern wahrgenommenen „*Kommunikationsqualität*“ entspricht. Wir haben dazu auch die Eltern direkt befragt. Die Items der Skala „*Transparenz und Offenheit*“ sollten dies konkretisieren:<sup>67</sup>

*Es gibt Jugendliche, die führen schon früh ein Eigenleben, während andere ihr Leben noch stark mit den Eltern teilen.*

*Wie ist das bei Ihnen und Ihrem Kind? Denken Sie dabei bitte an das vergangene Jahr.*

- *Mein Kind erzählt mir von sich aus, wer seine Freunde sind (91).*
- *Mein Kind bringt seine Freunde mit nach Hause (91).*
- *Wir unterhalten uns über die Meinung der Freunde (76).*
- *Mein Kind berichtet von sich aus, was in der Schule vorgefallen ist (81).*
- *Mein Kind erzählt mir, wenn es Liebeskummer hat (45).*
- *Wenn mein Kind Sorgen hat, kommt es damit zu den Eltern (86).*
- *Mein Kind spricht mit mir über seine Ideen und Pläne, die es beschäftigen (90).*
- *Wenn mein Kind eine Entscheidung zu treffen hat, will es meine Meinung dazu hören (82).*
- *Wenn etwas schief gelaufen ist, bespricht sich mein Kind mit mir darüber (86).*
- *Manchmal möchte mein Kind einen Rat von mir hören (92).*

Wie die Prozentsätze der Zustimmung zeigen, nehmen Eltern eine sehr große Offenheit ihrer Kinder wahr. Nur etwa 10 % der Eltern meinen, daß ihre Kinder in wichtigen Lebensfragen die erwünschte Hinwendung zu ihnen nicht praktizieren.<sup>68</sup>

---

<sup>67</sup> Antwortkategorien: stimmt/stimmt nicht; Konsistenzkoeffizient .73

<sup>68</sup> Obwohl wir es hier mit einer Auswahl von Eltern zu tun haben, überschätzen die Eltern vermutlich die Offenheit ihrer Kinder. Dies kommt auch darin zum Ausdruck, daß die Korrespondenz zur kindlichen Wahrnehmung von Transparenz und Gesprächsbereitschaft (definiert über die Skala „Präsenz“) gering ist. Sie beträgt zwar bei den Mäd-

Die Kehrseite einer solchen Offenheit ist die Befürchtung vieler Eltern, daß ihnen ihr Kind fremd geworden ist. Eine ausgeprägte Sorge gipfelt dann im Empfinden von „*Kontrollverlust*“.<sup>69</sup> Er verweist auf eine *beeinträchtigte Ko-Regulation*, auf reduzierte Einflußmöglichkeiten: „Ich komme an mein Kind nicht mehr heran!“ Auf ähnliche Weise können sich Kinder sich aus familiären Entscheidungsprozessen ausgegrenzt fühlen.

In der Entwicklung eines Kindes gibt es wahrscheinlich kaum eine schwierigere Zeit als die Altersspanne von ungefähr 12 bis 16 Jahren: Das Kind beginnt sich allmählich von dem sicheren Kreis der Familie zu lösen und geht in zunehmendem Maße eigene Wege. Dazu kommen unter anderem neue Erfahrungen mit Gleichaltrigen, vor allem mit Jugendlichen des anderen Geschlechts.

Je nach den Umständen kann dies ganz problemlos vor sich gehen – es kann aber auch mit vielfältigen Sorgen und Ängsten auf seiten der Eltern verbunden sein (Klammer: Prozentsätze „stimmt“ bei 15jährigen)<sup>70</sup>.

- *Ich bin häufig sehr besorgt, weil ich nicht weiß, was mein Kind eigentlich außerhalb des Hauses tut (16).*
- *Ich habe häufig das Gefühl, daß ich an mein Kind nicht richtig herankomme (22).*
- *Ich habe öfters Angst, daß mein Kind in Kreise kommt, in denen es einem schlechten Einfluß ausgesetzt ist (34).*
- *Manchmal habe ich das Gefühl, daß mir mein eigenes Kind fremd wird (13).*
- *Bei meinem Kind kann ich fast nichts mehr erreichen, es tut, was es will (8).*
- *Manchmal habe ich den Eindruck, mein Kind verschließt sich mir gegenüber (25).*
- *Ich weiß nicht mehr, was ich tun soll, um mein Kind vor Gefahren zu schützen (8).*
- *Manchmal habe ich Angst, daß sich mein Kind zu Hause nicht wohl fühlt (15).*

Können wir auf dieser Datengrundlage ein konsistentes Muster der Wahrnehmung der Eltern finden, das darauf hinweist, daß das Kind in unterschiedlichem Maße den Idealvorstellungen entspricht? Wenn dies der Fall wäre, dann müßten Eltern jeweils gleichzeitig viele unerfüllte Wünsche an ihr Kind haben, viele unaufgelöste Meinungsverschiedenheiten sehen, das Gefühl haben, daß sich ihr Kind verschließt und wenig Transparenz in dem zeigt, was es außerhalb der Familie tut. Dies müßte dann dazu führen, daß Eltern wenig

---

chen  $r = .33$ , bei den Jungen aber nur  $r = .05$ . Daß bei Jungen die Korrespondenz zwischen Elternmeinung und Kindangaben im Vergleich zu den Mädchen sehr niedrig ist, ist uns schon mehrmals begegnet. Bei Jungen scheint viel weniger verbal vermittelt zu werden als bei Mädchen, die offensichtlich gesprächsfähiger und offener sind.

<sup>69</sup> Antwortkategorien: stimmt/stimmt nicht; Konsistenzkoeffizienten: .73 (7. Stufe) und .77 (9. Stufe)

<sup>70</sup> Antwortkategorien: stimmt/stimmt nicht; Konsistenzkoeffizienten: .73 bis .77 (Eltern von 13- bzw. 15jährigen Kindern)

Kontrolle in ihrem Erziehungsverhalten erleben und wenige Lenkungsmöglichkeiten sehen. Dies würde schließlich darin kulminieren, daß sie ihre Aufgabe als Mutter oder Vater als etwas erleben, an dem sie schwer zu tragen haben und die sie nicht spontan mit Zufriedenheit und Freude erfüllt.

Tab. 3.16: Zusammenhänge der Indikatoren von Problemwahrnehmungen

Elternstudie, Kinder im 9. Schuljahr (15 Jahre alt)

|   | Wir haben es leicht (schwer) mit dem Kind | Wie zufrieden mit Aufgabe als |       | Wünsche an das Kind | Transparenz | Dissens | Angst vor Kontrollverlust |
|---|---|-------------------------------|-------|---------------------|-------------|---------|---------------------------|
|   |   | Mutter                        | Vater |                     |             |         |                           |
| Wir haben es leicht (schwer) mit dem Kind | 1.000                                     |                               |       |                     |             |         |                           |
| Wie zufrieden mit Aufgabe als Mutter      | .598                                      | 1.000                         |       |                     |             |         |                           |
| Wie zufrieden mit Aufgabe als Vater       | .482                                      | .550                          | 1.000 |                     |             |         |                           |
| Eltern/Wünsche an das Kind                | .350                                      | .308                          | .238  | 1.000               |             |         |                           |
| Eltern/Transparenz                        | -.375                                     | -.327                         | -.283 | -.290               | 1.000       |         |                           |
| Eltern/Dissens                            | .469                                      | .370                          | .296  | .336                | -.334       | 1.000   |                           |
| Eltern/Angst vor Kontrollverlust          | .494                                      | .404                          | .320  | .408                | -.482       | .457    | 1.000                     |

Diese Erwartung wird auch empirisch bestätigt (s. Tab. 3.16). Es zeigt sich ein klares Syndrom von Wahrnehmungen der Eltern, das in ihren Augen die Kinder und deren Erziehung unterschiedlich schwierig erscheinen läßt. Dies rechtfertigt es, eine Skala „Problemwahrnehmungen der Eltern“ zu konstruieren, die die Items „Wir haben es mit unserem Kinde schwer“ und „Zufriedenheit mit der Mutter- bzw. Vaterrolle“ sowie die Skalen „Dissens“ und „Kontrollverlust“ enthält. Wie beschränken uns auf diese Items, da sie sowohl bei den 13jährigen als auch bei den 15jährigen erfaßt wurden. Wir interpretieren diesen Indikator als Hinweis auf eine *Sorgehaltung* der Eltern, die aus einer großen Diskrepanz zwischen dem Realkind und dem Idealkind entsteht. Es liegt nahe, damit auch eine belastete Emotionalität in der Beziehung zu den Kindern zu verbinden. Die normative Ausstattung der Elternrolle verbietet es jedoch, daß negative Emotionalität dem eigenen Kind gegenüber zugelassen

wird. Somit dürfte es realistischer sein, lediglich das *Fehlen ausgesprochen positiver Emotionen* dem eigenen Kind gegenüber mit „Problemwahrnehmungen“ zu assoziieren.

### 3.5.2.2 Fehleinschätzungen von Kindern: Was bedeutet dies?

Eine problematische Synchronisierung der Eltern-Kind-Beziehung in der Adoleszenz wird in der Alltagssprache mit der Formulierung „Wir verstehen uns nicht mehr!“ angedeutet. Nicht zu verstehen und nicht verstanden zu werden bedeutet, die „Innenansicht“ des anderen nicht zu kennen bzw. das Gefühl zu haben, daß der andere die eigene Sichtweise nicht teilt, sie womöglich gar nicht wahrnimmt. Es entstehen getrennte Wahrnehmungswelten. Eine ko-konstruktive Konsensbildung gehört deshalb zum Kernpunkt einer Beziehungsarbeit, in der der Partner das eigene Handeln jeweils an den Absichten und dem Verständnis des Gegenüber ausrichtet (s. auch VAN AKEN, VON LIESHOUT & HASELAGER, in Druck). Hinter der Selbstwahrnehmung der Eltern, daß sie es mit ihrem Kind schwer haben, könnte ein lebensgeschichtlicher Prozeß in der jeweiligen Familie stehen, der die störungsfreie gegenseitige Wahrnehmung und Spiegelung beeinträchtigt hat. Als Ergebnis könnten sich geschlossene Weltansichten entwickelt haben, die nur mehr wenig miteinander zu tun haben. Jeder sieht den anderen und die Welt auf seine Weise, keiner weiß mehr zuverlässig, was der andere meint.

Fehleinschätzungen gehören sicher zum Alltag des Verkehrs von Menschen untereinander. Sie werden in gelungenen Beziehungen ständig kontrolliert und korrigiert. Wenn der Austausch von Informationen und Sichtweisen fehlt oder eingeschränkt ist, dann besteht die Gefahr von chronifizierten Fehleinschätzungen, die sich auch im Gefühl niederschlagen müßten, nicht verstanden zu werden, keine „Stimme zu haben“, nicht „gehört“ zu werden oder an den anderen nicht mehr heranzukommen. Mangelnde Gespräche, wenig Konsensarbeit, wenig Definitionsarbeit könnten dazu führen, daß sich Selbstwahrnehmungen und Fremdwahrnehmungen der einzelnen Familienmitglieder auseinanderentwickeln.

Um dieser Thematik nachzugehen, daß hinter den Problemwahrnehmungen der Eltern und dem Gefühl des Unverstandenseins auf der Seite der Kinder mangelnder Informationsaustausch und auch mangelnde Konsensarbeit stehen, die sich in gegenseitigen Fehleinschätzungen niederschlagen, haben wir ein einfaches Verfahren gewählt. Wir haben die Selbsteinschätzungen der Kinder in zehn zentralen Lebensbereichen mit der Wahrnehmung der Eltern, wie ihre Kinder wohl geantwortet haben, konfrontiert.

Dies geschah auf der Grundlage folgender Fragen:

**WAS WÜRDEN IHR KIND ANTWORTEN?**

*Eltern haben in den meisten Fällen mehr oder weniger deutliche Vorstellungen davon, wie ihr Kind ist, also zum Beispiel, welche Eigenarten und welche Meinungen es hat. Viel schwieriger ist es dagegen, sich vorzustellen, wie sich das Kind selber sieht.*

*Versuchen Sie doch bitte einmal, sich in Ihr Kind hineinzuversetzen: Was glauben Sie, würde Ihr Kind selbst bei den folgenden Fragen antworten?*

*Was würde Ihr Kind wohl antworten, wenn man es fragen würde?*

1. Wie wohl fühlst Du Dich in der Schule?

*Ich schätze, mein Kind würde antworten*

- *sehr wohl*
- *ziemlich wohl*
- *mittelmäßig wohl*
- *wenig wohl*
- *gar nicht wohl*

2. Wie beliebt bist Du in der Klasse?

*Ich schätze, mein Kind würde antworten*

- *sehr beliebt*
- *ziemlich beliebt*
- *mittelmäßig beliebt*
- *wenig beliebt*
- *nicht beliebt*

3. Wie wohl fühlst Du Dich zu Hause?

*Ich schätze, mein Kind würde antworten*

- *sehr wohl*
- *ziemlich wohl*
- *mittelmäßig wohl*
- *wenig wohl*
- *gar nicht wohl*

4. Wie wohl fühlst Du Dich gesundheitlich, insgesamt gesehen?

*Ich schätze, mein Kind würde antworten*

- *sehr wohl*
- *ziemlich wohl*
- *mittelmäßig wohl*
- *wenig wohl*
- *gar nicht wohl*

5. Wie zufrieden bist Du mit Dir, insgesamt gesehen?

*Ich schätze, mein Kind würde antworten*

- *sehr zufrieden*
- *ziemlich zufrieden*
- *mittelmäßig zufrieden*
- *wenig zufrieden*
- *gar nicht zufrieden*

6. Für wie begabt hältst Du Dich?

*Ich schätze, mein Kind würde antworten*

- *sehr begabt*
- *ziemlich begabt*
- *mittelmäßig begabt*
- *wenig begabt*
- *nicht begabt*

7. Wie gut bist Du in der Schule (in den Hauptfächern), verglichen mit den anderen in der Klasse

*Ich schätze, mein Kind würde antworten*

- *sehr gut*
- *eher gut als schlecht*
- *mittelmäßig*
- *eher schlecht als gut*
- *sehr schlecht*

8. Fühlst Du Dich manchmal oder häufig einsam?

*Ich schätze, mein Kind würde antworten*

- *ja, häufig*
- *ja, manchmal*
- *nein*

9. Hast Du einen wirklichen Freund (gleichgeschlechtlich)?

*Ich schätze, mein Kind würde antworten*

- *ja*
- *nein*

10. Welchen Schulabschluß wirst Du wahrscheinlich erreichen?

*Ich schätze, mein Kind würde antworten*

- *keinen Abschluß*
- *Hauptschulabschluß*
- *Realschulabschluß*
- *Abitur*

Die obigen Fragen hatten wir gleichlautend den Eltern und den Jugendlichen vorgelegt. Die gleichsinnige Formulierung von Fragen für Eltern und Jugendliche ermöglicht es nun, viele Indizes für Übereinstimmung und Diskrepanz zu bilden. Es können Überschätzungen oder Unterschätzungen untersucht werden, aber auch einfache absolute Unterschiede. Auf sie werden wir uns im folgenden konzentrieren und vor allem Extremgruppen vergleichen. Dasselbe Verfahren ist für die 13- und für die 15jährigen anwendbar.

Unsere Erwartungen ergeben sich folgerichtig aus der ko-konstruktiven Grundannahme: je höher der Konsens, desto besser ist das Gefühl, an den anderen „heranzukommen“ bzw. vom anderen „verstanden“ zu sein. Auf der Seite der Eltern müßte bei geringeren Diskrepanzen die Problemwahrnehmung auch geringer sein, auf der Seite der Kinder das Gefühl des „Verstandenseins“, also der Beziehungsqualität.

Tab. 3.17: Korrelationen zwischen den Differenzen der Selbsteinschätzungen der Kinder mit den Einschätzungen durch die Eltern (Diskrepanzscore) mit Problemwahrnehmungen (Gesamtscore) der Eltern und mit der von Kindern wahrgenommenen Beziehungsqualität zu den Eltern

|                        |   | Problemwahrnehmungen der Eltern | Beziehungsqualität in den Augen der Kinder |
|------------------------|---|---------------------------------|--|
| 13jährige<br>(N = 881) | Differenzen zwischen Kindeinschätzungen und Elterneinschätzungen<br>(10 Fragen) | .14                             | -.26                                       |
| 15jährige<br>(N = 574) | Differenzen zwischen Kindeinschätzungen und Elterneinschätzungen<br>(10 Fragen) | .17                             | -.20                                       |

Die *Summe der Diskrepanzen*<sup>71</sup> korreliert nun in der in Tab. 3.17 dokumentierten Weise mit den Problemempfindungen der Eltern bzw. den Beziehungswahrnehmungen der Jugendlichen selber. Sie liegen alle in der erwarteten Richtung. Die Zusammenhänge mit den Problemwahrnehmungen sind dabei niedriger als jene mit der Beziehungsqualität, die die Kinder selber perzipieren. Die Erwartung, daß die *übereinstimmenden Familienwelten* zwischen Eltern und Kindern („shared perceptual world“) in gut funktionierenden Familien größer sind als in belasteten, erfährt also eine empirische Unterstützung, auch wenn die Korrelationen nicht sehr hoch sind. Belastungswahrnehmungen hängen also auch mit mangelnder Kenntnis des Kindes, mit einer geringen Offenheit für die Aufnahme von Signalen, „was mit dem Kinde eigentlich los ist“, zusammen. Je geringer die Übereinstimmung zwischen den Urteilen der Eltern und jenen der Kinder ist, um so negativer empfinden die Kinder ihre Beziehung zu den Eltern. Emotionales Distanzempfinden bedeutet also auch, von den Eltern nicht richtig „gespiegelt“ zu werden.

Die große Bedeutung der akkuraten Wahrnehmung der Kinder in zehn zentralen Lebensbereichen durch die Eltern kommt in einer Synopse der Merkmale,

<sup>71</sup> Die Differenzen sind hier auf sehr einfache Weise berechnet: als Diskrepanzen zwischen dem, was zu gleichen Fragen die Eltern und die Jugendlichen selber gesagt haben. Der Median der Differenzen beträgt sowohl bei Eltern der 13jährigen als auch bei Eltern der 15jährigen: 4.56

Die Werte verteilen sich normal, d.h. es gibt etwa gleichviel Überschätzungen wie Unterschätzungen.

die mit der Übereinstimmungsgenauigkeit zusammenhängen, nochmals plastisch zum Ausdruck. Tab. 3.18 enthält eine Übersicht zu den relevanten Merkmalen der Kinder und der Eltern.

Die Sichtweise der Eltern bei großen Einschätzungsdiskrepanzen offenbart deutliche Belastungshinweise. Der Dissens ist ausgeprägter, ebenso die Kontrollverlustangst. Die Eltern kommen also weniger an die Kinder heran, sie empfinden sie als distanzierter als bei geringen Diskrepanzen in den jeweiligen Einschätzungsprofilen. Sie empfinden ihre Aufgabe als schwieriger und belastender.

Der Grad der Übereinstimmung hängt zwar nicht mit der sozialen Schichtzugehörigkeit der Eltern, wohl aber mit Indikatoren des kulturellen Niveaus der Familie (Anzahl Bücher, bildungsintensive Freizeit) zusammen. Eine höhere Reflexionsfähigkeit erleichtert somit den unverzerrten Austausch gegenseitiger Einschätzungen. Daß bei Diskrepanzen das elterliche Erziehungsverhalten eher straf- und gehorsamsorientiert ist, verweist wieder darauf, daß unverrückbar an elterlichen Normen ausgerichtete Verhaltenserwartungen zu einem weniger offenen Austausch von Informationen führen.

Unerwartet klar ist die „Fehleinschätzung“ der Eltern mit negativeren Wahrnehmungen des familiären Klimas durch die Kinder gekoppelt.

Die Korrelate im Persönlichkeitsbereich sind noch ausgeprägter, insbesondere die in der Ich-Stärke und der Leistungsbereitschaft der Kinder. Je besser das Schulprofil der Kinder ist (Leistungsstatus als Indikator aus Schulformzugehörigkeit und Noten), um so geringer ist im übrigen die Diskrepanz zwischen Selbsteinschätzung der Kinder und den Wahrnehmungen der Eltern. Bei den 15jährigen bestehen in der Tendenz ähnliche Zusammenhänge bei den Problemwahrnehmungen der Eltern, sie sind jedoch methodenbedingt (Stichprobenselektion) etwas schwächer ausgeprägt (o. Tab.).

Es ist an dieser Stelle wichtig, daran zu erinnern, daß eine Autonomieentwicklung im Jugendalter auch die Möglichkeit einschließen muß, sich von Eltern *ungestraft* in bestimmten Bereichen abzuschotten und partiell getrennte subjektive Lebenswelten aufzubauen. Es muß erlaubt sein, sich zu verbergen, Probleme selbst zu bewältigen und eigenständige Felder der Bewährung zu suchen. Große Fehlwahrnehmungen der Eltern in entscheidenden Lebensbereichen dürften aber nach den obigen Ergebnissen problematisch sein, da sie auf Gefühle des Unverstandenseins auf der Seite der Kinder und auf Gefühle der Ohnmacht auf der Seite der Eltern verweisen.

Tab. 3.18: Wahrnehmungsdiskrepanzen zwischen Eltern und Kindern (absolute Differenzen) bei 10 Items (z-Werte)

Geringe Diskrepanz: 0-3, hohe Diskrepanz: 7-22;  
jeweils 30 bzw. 20 % der Gesamtverteilung  
% SSQ: aufgeklärte Quadratsummen

|   | Hohe Übereinstimmung | Niedrige Übereinstimmung |          |
|---|----------------------|--------------------------|----------|
| N   | 125                  | 95                       |          |
| <i>Merkmale der Eltern</i>                                      | z-Werte              |                          | % SSQ    |
| Dissens   | -.16                 | .25                      | 4.10***  |
| Angst vor Kontrollverlust                                       | -.21                 | .32                      | 6.53***  |
| Elterliche Problemwahrnehmung                                   | -.17                 | .27                      | 4.73***  |
| Soziale Schicht   | .09                  | -.14                     |          |
| Anzahl Bücher zu Hause  | .12                  | -.19                     | 2.38**   |
| Bildungsorientierte Freizeitaktivitäten                         | .13                  | -.19                     | 2.45**   |
| Vollständige Familie  | .06                  | -.09                     |          |
| Gehorsamorientierte Erziehungseinstellung                       | -.14                 | .22                      | 3.17**   |
| Erziehungsstil: Drohung, Verbote                                | -.12                 | .18                      | 2.21**   |
| Erziehungsstil: Kränkungs-demonstration                         | -.14                 | .21                      | 2.86**   |
| Erziehungsstil: soziale Konsequenzen zeigen                     | -.08                 | .12                      |          |
| Erziehungsstil: Wertverletzung zeigen                           | -.06                 | .10                      |          |
| Ausmaß an Freizeit mit dem Kind                                 | .05                  | -.08                     |          |
| <i>Wahrnehmung der Kinder</i>                                   |                      |                          |          |
| Wohlbefinden zu Hause   | .22                  | -.34                     | 7.73***  |
| Bezugspersonenwahl Eltern (bei persönlichen Problemen)          | .17                  | -.26                     | 3.94***  |
| Bezugspersonenwahl Eltern (bei sozialen Problemen)              | .13                  | -.20                     | 2.44**   |
| Dissens   | -.15                 | .24                      | 3.60***  |
| Gesprächsintensität   | .09                  | -.14                     |          |
| Punitivität   | -.21                 | .32                      | 6.48***  |
| Kommunikationsqualität  | .19                  | -.30                     | 5.74***  |
| Präsenz   | .23                  | -.36                     | 8.11***  |
| Inkonsistenz und Willkür  | -.20                 | .32                      | 6.42***  |
| <i>Persönlichkeitsmerkmale des Kindes u. Ereignisgeschichte</i> |                      |                          |          |
| Soziokognitive Kompetenzen                                      | .08                  | -.13                     |          |
| Ich-Stärke  | .31                  | -.48                     | 15.17*** |
| Leistungsbereitschaft   | .18                  | -.28                     | 5.05***  |
| Prosoziale Motivation   | .06                  | -.09                     |          |
| Soziale Einbettung  | .12                  | -.19                     | 2.24***  |
| Geltungsstatus (13-15)  | .02                  | -.03                     |          |
| Sympathiestatus (13-15)   | .10                  | -.16                     | 1.67*    |
| Leistungsstatus (13-15)   | .21                  | -.33                     | 6.98***  |
| Erwachsenenprivilegien (13-15)                                  | -.11                 | .17                      | 1.93**   |

### 3.5.2.3 Was „lieben“ Eltern an ihren Kindern, was „belastet“ sie?

Auch unter der Berücksichtigung von Fehleinschätzungen der Eltern dürfte ihre Wahrnehmung am stärksten von den tatsächlichen Merkmalen und Verhaltensweisen der Kinder beeinflusst sein. Die Beziehung zwischen diesen Merkmalen und der Zufriedenheit der Eltern ist dann ein Hinweis auf Erwartungshaltungen und Wertstrukturen von Eltern und auf allgemeine Bedingungen, unter denen heute die innerfamiliäre Kommunikation und Interaktion erleichtert oder erschwert wird. Wenn wir zuerst auf die Einschätzungen der Kinder *durch die Eltern* eingehen, dann gewinnen wir erstmals Aufschluß über solche Werthaltungen von Eltern. In einem zweiten Schritt untersuchen wir den *Einfluß der bei den Jugendlichen gemessenen Merkmale* auf die Zufriedenheit der Eltern und gewinnen damit ein noch härteres Maß dafür, was Eltern das Leben erleichtert und erschwert. Die Analyse der Frage, warum es nicht allen Eltern gleichermaßen gelingt, jenes Verhalten der Kinder zu „erzeugen“, das ihren Vorstellungen entspricht und das das Familienleben erleichtert, wird in einem letzten Analyseschritt erfolgen.

### Perzipierte Merkmale der Kinder und Problemwahrnehmungen der Eltern

Was steht nun hinter den Problemwahrnehmungen bzw. den positiven Einschätzungen der Eltern? Auf welche konkreten Erfahrungen mit dem jeweiligen Kind stützen sie sich? Was „stört“ Eltern besonders, was widerspricht ihren Idealen? Womit können sich Eltern identifizieren, was verschafft ihnen bei ihren Kindern Befriedigung? Diesen Fragen soll hier detaillierter nachgegangen werden.

Theoretisch ist der Sachverhalt klar: In die jeweiligen Sorgen der Eltern gehen sowohl deren Erwartungen und Standards für „Idealkinder“ ein als auch die jahrelangen konkreten Erfahrungen mit dem jeweiligen Kind. Was nun den Eltern Sorgen macht, können wir in einem ersten Schritt dadurch entdecken, daß wir die konkreten Kindbeurteilungen der Eltern mit den Problemwahrnehmungen korrelieren. Wir haben die Eltern konkret zum jeweiligen Kind befragt und es auf folgenden Dimensionen (jeweils fünfstufige Antwortkategorien bei Einzelitems) einschätzen lassen:

*Wie sehen Sie Ihr Kind?*

*Kein Kind gleicht dem anderen, weder äußerlich noch im Hinblick auf seine typischen Eigenheiten und Fähigkeiten. Man kann sagen: Jedes Kind besitzt eine einzigartige Kombination von Eigenschaften.*

*Wie sehen Sie, da Sie es sicherlich am besten kennen, Ihr Kind?*

### 1. Angst vor der Schule haben:

*vor wichtigen Klassenarbeiten sehr aufgeregt sein, sich deswegen viele Sorgen machen, Mißerfolg sehr ernst nehmen*

*Ich würde sagen, mein Kind ist...*

- *sehr ängstlich*
- *ziemlich ängstlich*
- *mittelmäßig ängstlich*
- *wenig ängstlich*
- *gar nicht ängstlich*

### 2. Interessiert sein:

*viele Fragen stellen, wißbegierig sein, Sachen gern auf den Grund gehen*

*Ich würde sagen, mein Kind ist...*

- *sehr interessiert*
- *ziemlich interessiert*
- *mittelmäßig interessiert*
- *nicht so interessiert*
- *kaum interessiert*

### 3. Gesellig sein:

*mit anderen leicht und schnell Bekanntschaft schließen, sich in Gesellschaft sehr wohl fühlen, kontaktfreudig sein*

*Ich würde sagen, mein Kind ist...*

- *sehr gesellig*
- *ziemlich gesellig*
- *mittelmäßig gesellig*
- *nicht so gesellig*
- *kaum gesellig*

### 4. Selbstvertrauen haben:

*sich etwas zutrauen, sich nicht so leicht entmutigen lassen, im großen und ganzen mit sich zufrieden sein*

*Ich würde sagen, mein Kind hat...*

- *ein sehr gutes Selbstvertrauen*
- *ein ganz gutes Selbstvertrauen*
- *ein mittelmäßiges Selbstvertrauen*
- *nicht soviel Selbstvertrauen*
- *kaum Selbstvertrauen*

### 5. Unausgeglichen sein:

*in seinen Stimmungen sehr schwankend sein, mal gut und mal schlecht gelaunt sein, sich selbst manchmal nicht unter Kontrolle haben*

*Ich würde sagen, mein Kind ist...*

- *ziemlich unausgeglichen*
- *eher unausgeglichen*
- *teils ausgeglichen, teils unausgeglichen*
- *eher ausgeglichen*
- *ziemlich ausgeglichen*

### 6. Begabt sein:

eine schnelle Auffassungsgabe haben, schnell etwas verstehen, sich Dinge gut merken und auch schwierigen Dingen leicht folgen können

Ich würde sagen, mein Kind ist...

- überdurchschnittlich begabt
- eher überdurchschnittlich begabt
- durchschnittlich begabt
- eher unterdurchschnittlich begabt
- unterdurchschnittlich begabt

### 7. Hilfsbereit sein:

anderen gern helfen, sich für andere auch mal einsetzen, wenn man selbst nichts oder sogar einen Schaden davon hat

Ich würde sagen, mein Kind ist...

- sehr hilfsbereit
- ziemlich hilfsbereit
- mittelmäßig hilfsbereit
- nicht so hilfsbereit
- kaum hilfsbereit

Aus den Korrelationen der obigen Selbsteinschätzungen der eigenen Kinder mit der Problemwahrnehmung der Eltern können wir Hinweise auf die Bedeutsamkeit verschiedener Merkmale für die Idealkind-Realkind-Diskrepanz gewinnen. Wenn ein Merkmal hoch mit der Einschätzung, daß man es mit dem eigenen Kind schwer hat, zusammenhängt, dann dürfte es für die Belastung des Eltern-Kind-Verhältnisses besonders wichtig sein.

Tab. 3.19: Zusammenhang zwischen Problemwahrnehmungen der Eltern (Gesamtscore) und ihrer Einschätzung der Kinder

13- und 15jährige  
Korrelationen

|                                   | Problemwahrnehmung |        |          |        |
|-----------------------------------|--------------------|--------|----------|--------|
|                                   | 13 Jahre           |        | 15 Jahre |        |
|                                   | Mädchen            | Jungen | Mädchen  | Jungen |
| N =                               | 434                | 442    | 301      | 282    |
| Angst vor der Schule <sup>1</sup> | .071               | .029   | .007     | .141   |
| Interessiert sein                 | -.265              | -.227  | -.347    | -.272  |
| Gesellig sein                     | -.076              | -.062  | -.007    | -.069  |
| Selbstvertrauen haben             | -.295              | -.154  | -.172    | -.233  |
| Unausgeglichen sein               | .333               | .359   | .312     | .213   |
| Begabt sein                       | -.127              | -.185  | -.189    | -.201  |
| Hilfsbereit sein                  | -.317              | -.304  | -.231    | -.281  |

1: Jeweils fünfstufige Einzelitems 1-5, hoher Wert in Richtung der Eigenschaft

In den Korrelationen der Tab. 3.19 taucht nun konstant, bei Jungen und Mädchen, bei den 13- und 15jährigen, ein Wahrnehmungsmuster auf, das Kinder beschreibt, mit denen sich Eltern mehr oder weniger identifizieren können bzw. die sie mehr oder weniger als ein „Problem“ empfinden. Es ist das Muster *interessierter, ausgeglichener und hilfsbereiter* Kinder, die zudem – in zweiter Rangfolge – recht *selbstsicher* und *begabt* sind. Geselligkeit hängt interessanterweise überhaupt nicht mit der Problemwahrnehmung der Eltern zusammen. Ebenso wenig ist dies bei der Einschätzung der Schulängstlichkeit ihrer Kinder der Fall.

Für beide fehlenden Zusammenhänge bieten sich unterschiedliche Spekulationen an. Geselligkeit ist insofern für Eltern ambivalent, als sie sowohl positive soziale Einbindungen signalisieren als auch Familienentzug durch die Kinder indizieren kann.

Schulängstlichkeit ist ebenfalls zweideutig. Sie kann bedeuten, daß Mädchen und Jungen ihre Schularbeit sehr ernst nehmen, sie kann aber auch auf Überforderung hinweisen. Die Wirkung auf Problemwahrnehmungen wird durch diese gegenläufigen Bedeutungen aufgehoben.

Unzweideutig hängen Indikatoren der „*Gelöstheit der Seele*“, *der Weltoffenheit, Lenkbarkeit und inneren Gelassenheit* mit der Identifikation der Eltern mit ihrem Kind zusammen. Das Idealkind in diesem Alter ist ausgeglichen, also emotional stabil und belastbar, es ist interessiert, weltoffen, begabt, selbstsicher, kooperativ und hilfsbereit.

#### 3.5.2.4 Was tragen die Jugendlichen selber zu den Wahrnehmungen und Belastungen der Eltern bei?

An die nicht über Wahrnehmungen gefilterte Bedeutung des *realen Verhaltens von Kindern* bzw. von Merkmalen der kindlichen Persönlichkeit für die Zufriedenheit der Eltern kommen wir heran, wenn wir die bei Kindern gemessenen Merkmale direkt mit den Problemwahrnehmungen der Eltern korrelieren.

Unsere Erwartungshaltung ist die, daß Kinder ihre Eltern unterschiedlich „stimulieren“ und daß die Ängste und Freuden der Eltern eine reale Basis im Verhalten der Adoleszenten haben.

Wir gehen dabei einer Spur nach, die wir bereits mehrfach gefunden haben. Da es für Eltern heute so wichtig ist, daß ihre Kinder in der Schule reüssieren, dürfte dem Leistungsverhalten und den Leistungserfolgen eine große Bedeutung, insbesondere bei Jungen, zukommen. Hier sehen die Eltern das *experimentum crucis* ihrer pädagogischen Anstrengungen. Damit verbunden müßten

sie alle Verhaltensweisen als Belastung empfinden, die ihrerseits ein konsistentes Planungsverhalten bei Schulleistungen beeinträchtigen, etwa Risikoverhalten im außerschulischen Bereich und Disziplinprobleme in der Schule.

Tab. 3.20 enthält die Ergebnisse der Analyse, in der diese Erwartungen geprüft wurden. Sie zeigt klar, daß elterliche Ängste durch kindliches Verhalten mitbedingt sind. Die dort angeführten Indikatoren für kindliches Problemverhalten, also der Bezug auf die Schullaufbahn (Schulformzugehörigkeit plus Noten), die Leistungsbereitschaft und die disziplinären Probleme sowie die Risikoverhaltensweisen (Rauchen, Alkoholkonsum, Abwesenheit von zu Hause) sind jene Merkmale, die die Problemwahrnehmungen der Eltern am stärksten beeinflussen. Beachtenswert sind einige differentielle Ergebnisse. Einmal ist deutlich, daß die Verhaltensweisen bei Mädchen stärker mit Einschätzungen, daß man es mit dem eigenen Kind schwer hat, zusammenhängen, als dies bei Jungen der Fall ist. Lediglich bei der Aggressivität und den Disziplinproblemen ist dem nicht so, da Mädchen hier insgesamt eine geringere Auffälligkeit zeigen. Eine gefährdete Schullaufbahn und eine beeinträchtigte Leistungsbereitschaft der Jugendlichen (Fleiß) belasten Eltern offensichtlich am stärksten, und zwar sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen. Dies ist ein Hinweis, daß Eltern eine gute Schullaufbahn ihrer Töchter genau so wichtig ist wie eine solide Karriere der Jungen.

Tab. 3.20: Verhalten von Jugendlichen und elterliche Problemwahrnehmungen

Teilnahmefilter: Eltern und Kinder, 9. Schulstufe

| <i>Mädchen</i>                                      |                              |                              |                          |        |
|---|------------------------------|------------------------------|--------------------------|--------|
| N = 257   | Leistungsstatus <sup>1</sup> | Risikoverhalten <sup>2</sup> | Disziplin, Aggressivität | Fleiß  |
| Wir haben es schwer mit unseren Kind <sup>3</sup>   | -.265                        | .201                         | .097                     | -.272  |
| Unzufriedenheit der Mutter als Mutter <sup>4</sup>  | -.172                        | .134                         | .073                     | -.221  |
| Unzufriedenheit des Vaters als Vater <sup>4</sup>   | -.190                        | .112                         | .103                     | -.186  |
| Anzahl der Veränderungswünsche an Kind <sup>5</sup> | -.217                        | .099                         | .052                     | -.134  |
| Kind erzählt alles zu Hause <sup>6</sup>            | .179                         | -.162                        | -.084                    | .169   |
| Anzahl von Dissenspunkten <sup>7</sup>              | -.296                        | .208                         | .102                     | -.198  |
| Angst der Eltern vor Kontrollverlust <sup>8</sup>   | -.228                        | .216                         | .146                     | -.211  |
| R:  | .35***                       | .27**                        | .16                      | .30*** |
| R <sup>2</sup> (% SSQ):                             | 12.0                         | 7.0                          | 2.7                      | 9.1    |

| <i>Jungen</i>  |                                   |                                   |                             |       |
|--|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|-------|
| N = 277  | Leistungs-<br>status <sup>1</sup> | Risiko-<br>verhalten <sup>2</sup> | Disziplin,<br>Aggressivität | Fleiß |
| Wir haben es schwer mit<br>unserem Kind <sup>3</sup>     | -.134                             | .091                              | .175                        | -.233 |
| Unzufriedenheit der<br>Mutter als Mutter <sup>4</sup>    | -.100                             | .102                              | .128                        | -.173 |
| Unzufriedenheit des Va-<br>ters als Vater <sup>4</sup>   | -.129                             | .073                              | .125                        | -.150 |
| Anzahl der Verände-<br>rungswünsche an Kind <sup>5</sup> | -.188                             | .008                              | -.006                       | -.111 |
| Kind erzählt alles zu<br>Hause <sup>6</sup>              | .028                              | -.001                             | -.074                       | .054  |
| Anzahl von Dissens-<br>punkten <sup>7</sup>              | -.156                             | .160                              | .083                        | -.122 |
| Angst der Eltern vor<br>Kontrollverlust <sup>8</sup>     | -.152                             | .146                              | .157                        | -.137 |
| R:   | .25*                              | .22                               | .22                         | .25*  |
| R <sup>2</sup> (% SSQ):                                  | 6.1                               | 4.7                               | 4.5                         | 6.2   |

- 1: Summe des Leistungsstatus aus den Klassen 7 bis 9 (Kombination aus Schulformzugehörigkeit und Noten - hoher Wert: hoher Leistungsstatus)
- 2: Summe des Risikoverhaltens aus den Klassen 7 bis 9 (Rauchen, Alkoholkonsum, Ausbleiben am Abend und Wochenende, Geld zur Verfügung)
- 3: Einzelitem: Wir haben es mit unserem Kind...leicht/eher leicht/teils leicht/teils schwer/eher schwer/schwer
- 4: Einzelitem: Wie zufrieden ist die Mutter (der Vater) des Kindes insgesamt mit ihrer (seiner) Aufgabe als Mutter (Vater)? zufrieden/eher zufrieden/teils zufrieden, teils unzufrieden/eher unzufrieden/unzufrieden
- 5: Skala Wünsche an das Kind (z. B. Ich wünsche, daß mein Kind...mehr zu Hause ist, sich in der Schule mehr anstrengt)
- 6: Skala Transparenz (Beispiel: Mein Kind erzählt von sich aus, wer seine Freunde sind...)
- 7: Skala Dissens (Beispiel: Bei welchen Themen und Problemen stimmen Sie mit Ihrem Kind überein, bei welchen nicht? ...wann es abends zu Hause sein soll, ...was und wie lange es fernsehen darf)
- 8: Skala Kontrollverlustangst (Beispiel: Ich bin häufig besorgt, weil ich nicht weiß, was mein Kind außerhalb des Hauses eigentlich tut)

Auch wenn die obigen Zusammenhänge niedrig erscheinen, so ist zu beachten, daß es sich um unabhängige Informationen von Eltern und Jugendlichen handelt, die, wie viele Studien zeigen, selten größer werden (PULKKINEN, 1982). Ferner ist zu beachten, daß wir eine positive Auswahl von Eltern vor uns haben. „In Wirklichkeit“ dürften die Beziehungen zwischen kindlichem Verhalten und elterlichen Wahrnehmungen noch dichter sein.

Die deutlichsten Sorgehaltungen und Belastungswahrnehmungen auf seiten der Eltern resultieren also aus Diskrepanzen zwischen der erwünschten und der faktischen Schullaufbahn und aus der Wahrnehmung von Devianzgefährdungen im Zusammenhang mit der Altersgruppeneinbettung der Kinder.

Mit vielen anderen Merkmalen, die wir bei den Jugendlichen gemessen haben, mit den verschiedenen Aspekten des sozialen Verhaltens, mit sozialer Einsatzbereitschaft und sozialer Akzeptanz bei Gleichaltrigen, mit weltan-

schaulichen Haltungen und politischen Interessen, ergeben sich keine Zusammenhänge zu Problemwahrnehmungen auf seiten der Eltern. Schwache Zusammenhänge zeigen sich bei einer reduzierten Selbstsicherheit, insbesondere bei Mädchen im 15. Lebensjahr. Im Kern konzentrieren sich in dieser Altersphase die Ängste und Belastungen der Eltern – wenn sie mit dem realen Verhalten der Kinder korreliert werden – auf die obigen Indikatoren des *Leistungsverhaltens* und der *Devianzgefährdung*.

Aus den Zusammenhängen zwischen wahrgenommenen Merkmalen der Kinder und Problemwahrnehmungen der Eltern ergibt sich aber ein wichtiger Zusatz: Eltern identifizieren sich besonders leicht mit *interessierten, selbstsicheren, ausgeglichenen, hilfsbereiten* und *begabten* Kindern.

### 3.5.2.5 Welche Schlüsse ziehen die Eltern? – Wahrnehmungen der Kinder und die Folgen im elterlichen Handeln

Wenn wir von einem Kreisprozeß ausgehen, in dem Eltern zuerst auf ihre Kinder wirken, letztere wiederum durch ihr Verhalten auf die Eltern zurückwirken, was die Eltern über die Interpretation dieses Verhaltens (Einschätzungen des Kindes und des eigenen Verhältnisses zu ihnen) zu neuen Reaktionen veranlaßt, dann müßten wir hier in einem nächsten Schritt untersuchen, ob sich *die Problemwahrnehmungen der Eltern auf deren Erziehungsverhalten auswirken* und schließlich in einem letzten Schritt nach den Folgen in den *Spiegelungen des elterlichen Verhaltens* bei Jugendlichen suchen.

Die Zusammenhänge zwischen Leid oder Freud mit den eigenen Kindern und dem Erziehungsverhalten der Eltern sind in Tab. 3.21 dokumentiert.

Tab. 3.21: Problemwahrnehmungen der Eltern gegenüber 13- und 15jährigen, punitives Erziehungsverhalten der Eltern (Erhebung mit 13) und Beziehungswahrnehmungen der Jugendlichen (mit 13 und 15)

Korrelationen

|  | Problemwahrnehmung der Eltern (Kinder 13 Jahre alt) |               |
|--|---|---------------|
|  | <i>Mädchen</i>                                      | <i>Jungen</i> |
| N =  | 438   | 443           |
| Punitiver Erziehungsstil (Elternangaben Kinder 13) | .30   | .32           |
| Beziehungsqualität (Jugendliche mit 13)            | -.32  | -.22          |
| Beziehungsqualität (Jugendliche mit 15)            | -.39  | -.27          |

Die Problemwahrnehmungen der Eltern, als ihre Kinder 13 Jahre alt waren, sind tatsächlich mit *punitiven Erziehungspraktiken* korreliert. Je mehr Probleme Eltern sehen, um so „strenger“ glauben sie eingreifen zu müssen. Die entsprechende Korrelation beträgt  $r = .30$  bei Mädchen und  $r = .32$  bei Jungen.

Wir bewegen uns bei diesen Zusammenhängen aber immer noch auf der Seite der Eltern, ihren Wahrnehmungen und ihren Verhaltensweisen. Die Kopplung mit den Sichtweisen der Kinder ermöglicht der nächste Analyseschritt, in dem Zusammenhänge zwischen dem von Eltern berichteten punitiven Verhalten und dem der Kinder überprüft werden. Er erbringt tatsächlich signifikante Ergebnisse: Die punitiven Verhaltensweisen der Eltern tragen zu ungünstigen Beziehungseinschätzungen bei ( $r = -.35$  bei Mädchen und  $r = -.27$  bei Jungen). Vermittelt durch die straf- und drohungsintensiven Reaktionsweisen der Eltern hängen schließlich auch die Problemwahrnehmungen der Eltern mit den Beziehungswahrnehmungen der Kinder hoch signifikant zusammen.<sup>72</sup>

Damit schließt sich der Kreis. Die durch problematisches Verhalten der Kinder mitbedingten Problemwahrnehmungen der Eltern führen zu negativer Affektivität der Eltern den Kindern gegenüber und (aus Sorgehaltungen) zur Meinung, härter durchgreifen zu müssen. Die daraus entspringenden punitiven Maßnahmen führen auf der Seite der Kinder zum Empfinden einer geringen Akzeptanz durch die Eltern. Die seltenen positiven Rückmeldungen und Resonanzen im Elternhaus führen in der Jugendphase zu einer Suche nach kompensatorischer Bestätigung in der Altersgruppe. Hier finden sie soziale Anerkennung jenseits der von den Eltern erwünschten Leistungen. Die verstärkte außerhäusliche Aktivität in wenig kontrollierten Lebensformen führt dann wieder zu einer verstärkten Problemwahrnehmung auf seiten der Eltern. Der Entfremdungsprozeß im Sinne eines Teufelskreises setzt sich fort. Die steigende Entfremdung führt zu „nestflüchtendem Verhalten“ der Kinder und zur vorzeitigen Trennung von elterlicher Aufsicht.

Die Schullaufbahn der Kinder als Vorstufe einer auf eine eigenständige Existenzsicherung ausgerichteten Entwicklung spielt dabei eine zentrale Rolle. Sie zu sichern betrachten Eltern oft als die schwierigste Aufgabe in diesem Lebensabschnitt. Je problematischer die Leistungskarriere nun verläuft, um so belasteter ist auch das Verhältnis von Eltern und Kindern – eine fast tragische Verdoppelung von Benachteiligungen der Kinder. Bei ihnen überlagern sich Ablösungsprobleme von den Eltern mit Problemen im schulischen Leistungs-

---

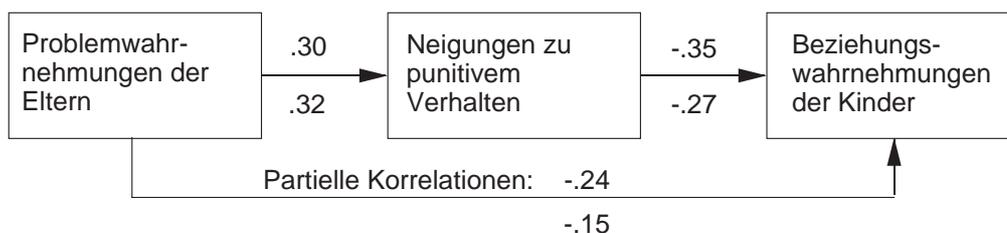
<sup>72</sup> Diese Zusammenhänge halten wir auch in der Größenordnung für beachtlich. Zwei Sachverhalte müssen wir uns nämlich in Erinnerung rufen: Es handelt sich um Daten aus zwei verschiedenen Informationsquellen (Eltern und Kinder), und die Rücklaufprobleme dürften zu einer Abschwächung der „wahren“ Beziehungen führen, da deutliche Problemkonstellationen fehlen.

verhalten. In der Zeit, in der die Eltern den größten Einfluß haben müßten, in Zeiten der größten Bedeutung des „coaching“ der Kinder für optimale schulische Laufbahnen durch die Eltern, verlieren diese an Einfluß. Ein punitives „coaching“ treibt die Kinder verstärkt „aus dem Hause“, führt sie verstärkt in die „belohnenderen“ Beziehungen zu Gleichaltrigen mit meist ähnlichen Problemen in der Schule und zu Hause.

Wenn hier vor allem ein idealtypischer *negativer* Kreislauf geschildert wurde, so gilt dies natürlich spiegelbildlich für *positive* Verhältnisse, die ja der Verteilung nach deutlich überwiegen. Danach steigt die Freude der Eltern an ihren Kindern, wenn sie viel mit ihnen in der Kindheit unternommen haben und sie gut kennen. Wenn sie gleichzeitig als ausgeglichen, interessiert und kooperativ erlebt werden, dann empfinden die Eltern ihre „Erziehungsarbeit“ auch in dieser Lebensphase als leicht und befriedigend. Sie empfinden wenig Sorge und glauben nicht, strafend und punitiv das Kind auf den rechten Weg bringen zu müssen. Wenn es in der Schule reüssiert und in höheren Bildungswegen gut mitkommt, dann erleichtert sich ihre Beziehung zu den Kindern noch einmal. Zeigen die Kinder keine verfrühte Nestflucht, dann bleibt auch die Kommunikation in der Familie entspannt.

Abb. 3.27: Vermittlung des Zusammenhanges von Problemwahrnehmungen der Eltern (Erhebung mit 13 Jahren der Kinder) mit Beziehungswahrnehmungen der Kinder durch punitive Neigungen der Eltern

Korrelationen und partielle Korrelationen (zw. Problemwahrnehmung und Beziehungswahrnehmungen)



Ueber dem Pfeil: Mädchen  
 Unter dem Pfeil: Jungen

Diese Haltung der Eltern spiegelt sich dann auch in den Beziehungswahrnehmungen der Kinder. Sie empfinden ihre Eltern als präsent, offen, gesprächsbereit, unterstützend, akzeptierend und in ihren Erwartungen konsistent.

Dieses Traumland ist jedoch nicht überall Wirklichkeit. Wir finden eine große interfamiliäre Varianz, wobei uns besonders interessieren muß, wo aus welchen Gründen Probleme entstehen und wie negative Entwicklungen durch-

brochen werden können. Nach unseren Daten ist dies durchaus der Fall. So können negative Verstärkungsprozesse *abgeschwächt* werden, wenn z. B. – wie Abb. 3. 27 zeigt – Problemwahrnehmungen der Eltern nicht in punitive Haltungen übersetzt werden. Das Problemempfinden der Eltern hängt dann in reduziertem Ausmaß mit problematischem Erleben der Eltern durch die Kinder zusammen (partielle Korrelation zwischen Problemwahrnehmung und Beziehungsqualität). Die Familienkultur bestimmt wesentlich mit, ob problematische Rückkoppelungen zustande kommen und sich aufschaukeln können.

### **3.5.3 Aus Problemen herauskommen, in Probleme geraten: Veränderungschancen des Eltern-Kind-Verhältnisses**

Die Konstanz guter bzw. belasteter Beziehungen zu den Eltern war ein auffallendes Phänomen, das in unseren Analysen immer wieder aufgetaucht ist. Dennoch sind die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern keine statischen Größen, sondern potentiell immer veränderbar. Es wäre Hochmut, würden Eltern sagen, daß in ihren Familien keine Probleme auftauchen können. Schon ein altes chinesisches Sprichwort sagt, man solle vor seiner Tür nie das Schild aufhängen: „In dieser Familie ist alles in Ordnung“.

Gerade für die Zeit der Pubertät ist deshalb die Frage sehr wichtig, wer in Probleme gerät, wer aus ihnen herauswächst, wer nie rein, bzw. nie heraus kommt. Unsere Datenlage bietet die glückliche Möglichkeit, solchen Veränderungen nachzugehen. Da wir die Eltern zweimal befragen konnten und dabei teilweise dieselben Fragen stellten haben wir für 404 Familien die Gelegenheit, Veränderungsmustern nachzugehen.

Als Datengrundlage bietet sich der Indikator „Problemwahrnehmungen aus der Sicht der Eltern“ an. Er besteht aus Antworten auf die Aussagen, „Wir haben es mit unserem Kind schwer/leicht“, aus der Unzufriedenheit mit der eigenen Situation als Mutter oder Vater, aus Dissens mit dem Kind und der Kontrollverlustangst. Diesen Indikator haben wir in beiden Elternuntersuchungen, als die Kinder 13 und als sie 15 Jahre alt waren, erhoben. Die Wahrnehmung einer guten Beziehung zum Kind enthält als zentralen Aspekt die Einschätzung, wie „gelingen“ ein Kind ist, wie sehr es Idealvorstellungen entspricht. Daran wird die Zufriedenheit mit der eigenen Elternrolle gemessen, daran wird auch abgelesen, wie „schwer“ oder „leicht“ man es in der Rolle als Mutter oder Vater hat.

Wir würden nun erwarten, daß diese Problemwahrnehmungen nicht allzu stabil sind. Eltern bemühen sich in der Regel zumindest von der Absicht her um eine positive Entwicklung ihrer Kinder und des Verhältnisses zu ihren Kindern. Die Dynamik geht also deutlich in Richtung der Stabilisierung bzw.

Herstellung positiver Verhältnisse. Deshalb müßte man erwarten, daß Problembelastungen nicht stabil sind, sondern sich aufgrund der aktiven Interaktionsarbeit der Eltern zum Positiven wenden. Die Ergebnisse sprechen aber eine andere Sprache. Die Problemwahrnehmungen der Eltern vom 13. zum 15. Lebensjahr ihrer Kinder – unseren beiden Meßzeitpunkten – sind nämlich erstaunlich stabil ( $r = .62$  bei Mädchen und  $r = .43$  bei Jungen). Sind Eltern und Kinder häufig in eine Dynamik verwickelt, die in bestimmter Weise immer wieder abläuft und sich absichtlichen Bemühungen um Kehrtwendung und Neuanfang weitgehend entzieht?

Doch selbst bei den obigen Stabilitätsgrößen ergibt sich Wandel, ergeben sich Verbesserungen, aber auch Verschlechterungen.<sup>73</sup> Eine einfache Gegenüberstellung der dichotomisierten Problemwahrnehmungen zu beiden Zeitpunkten illustriert nun Stabilität und Wandel (s. Tab. 3.22).

Tab. 3.22: Stabilität und Wandel der Problemwahrnehmungen der Eltern von den 13jährigen zu den 15jährigen

Problemwahrnehmungen: dichotomisiert am Median  
N = 402  
Prozentangaben (gerundet)

|  | <i>Problemwahrnehmung derselben Eltern 2 Jahre später (15jährige)</i> |      |     |
|--|---|------|-----|
|  | niedrig   | hoch |     |
| <i>Problemwahrnehmung von Eltern 13jähriger Kinder</i> |   |      |     |
| niedrig  | 75  | 25   | 100 |
| hoch   | 31  | 69   | 100 |

Dabei bleiben 69 % aller Eltern, die zum ersten Zeitpunkt in der „Problemkategorie“ waren, auch zum zweiten Zeitpunkt belastet, 31 % kommen aus Problemen heraus (Desistenzgruppe), 25 % wachsen in Probleme hinein (Insistenzgruppe). Die Stabilität ist bei guten, problemfreien Elternwahrnehmungen am höchsten (75 % Persistenz).

Drei Fragen bewegen uns, wenn wir die gegenseitigen Sichtweisen von Eltern und Kindern einander gegenüberstellen:

1. Beruht die Zuwendung bzw. Distanz von Eltern und Kindern auf Gegenseitigkeit?

<sup>73</sup> STORCH (1994) ist ihnen im Detail nachgegangen, so daß hier auch auf ihre Arbeit mit besonderen Empfehlungen verwiesen sei.

2. Welche Ausgangsbedingungen auf seiten der Eltern korrespondieren einem Verlauf von Problemwahrnehmungen?
3. Welche Entwicklungen auf der Seite der Kinder korrespondieren den unterschiedlichen Verläufen von Problemwahrnehmungen auf der Seite der Eltern?

Die erste Frage erfährt eine klare Antwort: Selbst über den kurzen Zeitraum von zwei Jahren, den wir hier berücksichtigen, entsprechen Veränderungen von Problemwahrnehmungen durch die Eltern den zu erwartenden Mustern von Beziehungs- und Dissenswahrnehmungen bei Jugendlichen. Abb. 3.28 belegt diesen Sachverhalt. Je mehr sich Eltern ihrer Kinder erfreuen, um so positiver nehmen auch die Kinder ihre Eltern wahr.

Abb. 3.28: Problemwahrnehmungen der Eltern zum Zeitpunkt des 13. und des 15. Altersjahres ihrer Kinder und Entwicklung von Beziehungsqualität der 13- bis 15jährigen Kinder

Problemwahrnehmungen: dichotomisiert am Median

Positiv: keine bzw. wenige Probleme mit dem Kind (Ausprägungen 0-2)

Negativ: große Probleme mit dem Kind (Ausprägungen 3-10)

(s. Operationalisierung der Problemwahrnehmung)

N positiv-positiv: 181; N positiv-negativ: 62; N negativ-positiv: 49; N negativ-negativ: 109

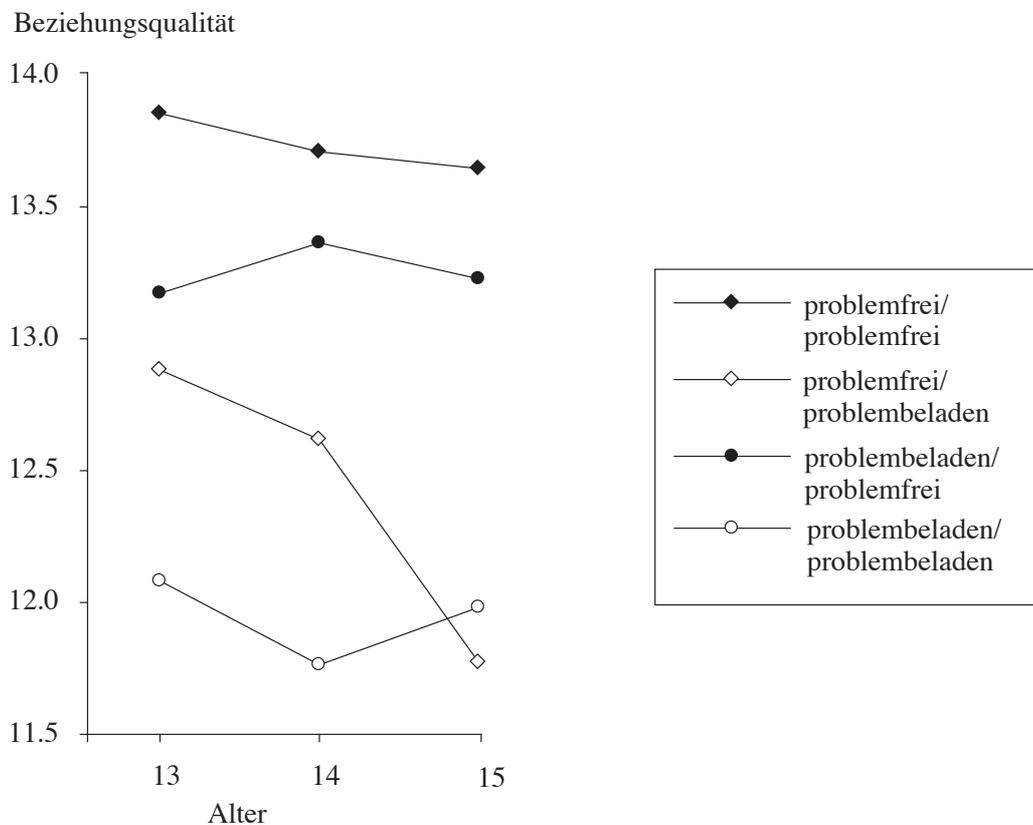


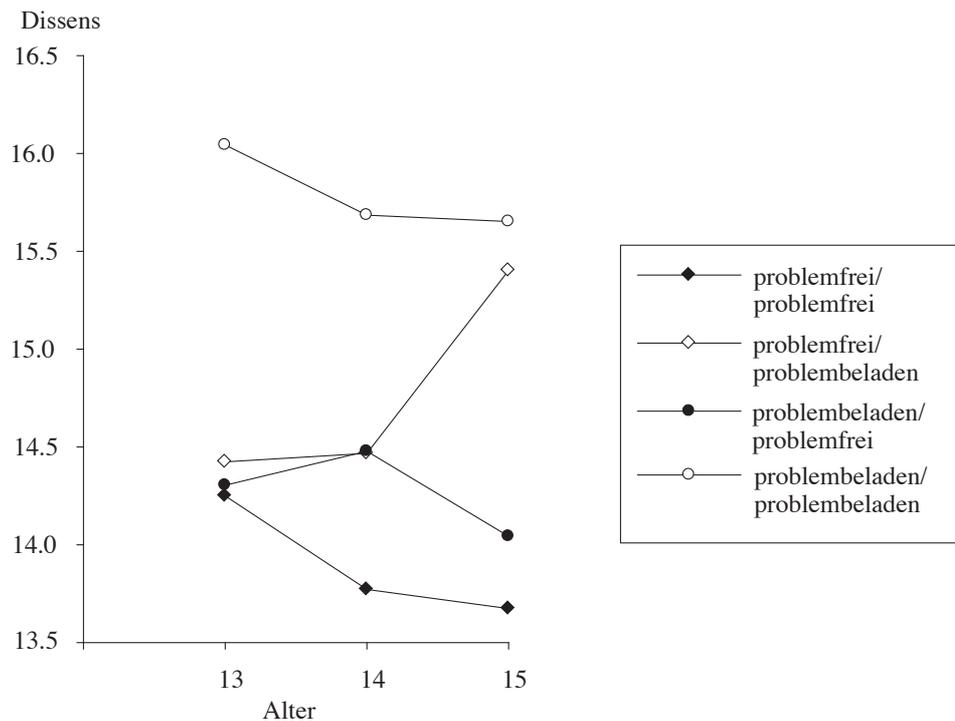
Abb. 3.29: Problemwahrnehmungen der Eltern zum Zeitpunkt des 13. und des 15. Altersjahres ihrer Kinder und Entwicklung von Dissens der 13- bis 15jährigen Kinder

Positiv: keine bzw. wenige Probleme mit dem Kind (Ausprägungen 0-2)

Negativ: große Probleme mit dem Kind (Ausprägungen 3-10)

(s. Operationalisierung der Problemwahrnehmung)

N positiv-positiv: 181; N positiv-negativ: 62; N negativ-positiv: 49; N negativ-negativ: 109



Welche Haltungen der Eltern führen nun zur Problemstabilität? Welche Eltern wachsen in ihrer Wahrnehmung eher in Probleme hinein, welche schaffen es, aus ihnen herauszukommen? Um solche Fragen beantworten zu können, haben wir die bereits mehrfach erwähnten Elternmerkmale (Kinder 13 Jahre alt) herangezogen: das kulturelle Niveau der Eltern, die Freizeitintensität mit dem Kind, die Erziehungseinstellungen der Eltern und ihre Neigung zu Punitivität.

Tab. 3.23 zeigt, daß folgende Elternmerkmale (gereiht nach der Größe der Varianzaufklärung) mit großer Problemwahrnehmung zum Zeitpunkt mit 13 Jahren und mit 15 Jahren jeweils additiv zusammenhängen:

- Drohungen und Verbote als Erziehungsmittel,
- Kränkungsinduktion als Erziehungsmittel,
- wenige gemeinsame Freizeitaktivitäten mit dem Kind,
- unvollständige Familie.

Tab. 3.23: Elternmerkmale und große Problemwahrnehmung: Drohungen und Verbote als Erziehungsmittel, Kränkungsinduktion als Erziehungsmittel, wenige gemeinsame Freizeitaktivitäten mit dem Kind, unvollständige Familie

Problemwahrnehmungen der Eltern als ihre Kinder 13 bzw. 15 waren, jeweils dichotomisiert am Median

Filter: Vollständige Teilnahme der Eltern und Kinder zu zwei Zeitpunkten (13 und 15)

z-Werte

% SSQ: % aufgeklärter Quadratsummen

|  | Keine Probleme<br>13-15 | In Probleme hinein<br>13-15 | Aus Problemen heraus<br>13-15 | Verbleib in Problemen<br>13-15 | % SSQ Problem mit 13 | % SSQ Problem mit 15 | % SSQ Interaktion |
|--|-------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------------------------|----------------------|----------------------|-------------------|
| N = 397                                  |                         |                             |                               |                                |                      |                      |                   |
| <i>Elternangaben</i>                     |                         |                             |                               |                                |                      |                      |                   |
| Soziale Schicht                          | -.04                    | .16                         | .04                           | -.04                           |                      |                      |                   |
| Anzahl Bücher zu Hause                   | -.03                    | .22                         | -.21                          | .01                            |                      | 1.10*                |                   |
| Elterl. Hausaufgabenengagement           | .03                     | .08                         | -.22                          | .02                            |                      |                      |                   |
| Konformitätserwartungen                  | .03                     | -.11                        | -.11                          | .06                            |                      |                      |                   |
| Zwangsnotwendigkeit                      | -.02                    | -.17                        | -.31                          | .27                            |                      |                      | 2.62**            |
| Konservatismus                           | .05                     | -.06                        | -.20                          | .03                            |                      |                      |                   |
| Erziehungsstil: Drohung, Verbote         | -.26                    | .01                         | .03                           | .40                            | 5.44***              | 1.94**               |                   |
| Erziehungsstil: Kränkungs-demonstration  | -.27                    | -.01                        | .14                           | .38                            | 6.25***              | 1.30*                |                   |
| Erziehungsstil: Wertverletzung zeigen    | -.05                    | .08                         | .03                           | .03                            |                      |                      |                   |
| Vollständige Familie                     | .16                     | .06                         | .02                           | -.30                           | 2.20**               |                      |                   |
| Bildungsorientierte Freizeitaktivit.     | -.04                    | .18                         | -.16                          | .03                            |                      |                      |                   |
| Ausmaß an Freizeit m. d. Kind            | .08                     | .31                         | -.28                          | -.18                           | 2.92**               |                      |                   |
| Gehorsamsorientierte Erzieh.-einstellung | .02                     | -.18                        | -.15                          | .14                            |                      |                      | 1.17*             |

|  | Keine Probleme<br>13-15 | In Probleme<br>hinein<br>13-15 | Aus Probleme<br>heraus<br>13-15 | Verbleib in<br>Proble-<br>men<br>13-15 | % SSQ<br>Problem<br>mit 13 | % SSQ<br>Problem<br>mit 15 | % SSQ<br>Inter-<br>aktion |
|--|-------------------------|--------------------------------|---------------------------------|--|----------------------------|----------------------------|---------------------------|
| <i>Wahrnehmungen<br/>der Kinder</i>                |                         |                                |                                 |  |                            |                            |                           |
| Wohlbefinden zu<br>Hause                           | .23                     | -.15                           | .20                             | -.38                                   | 2.57**                     | 4.30***                    |                           |
| Bezugspersonen-<br>wahl Eltern (pers.<br>Probleme) | .20                     | -.03                           | .10                             | -.38                                   | 2.78**                     | 2.07**                     |                           |
| Bezugspersonen-<br>wahl Eltern (soz.<br>Probleme)  | .14                     | -.10                           | .12                             | -.23                                   |                            | 1.48*                      |                           |
| Dissens Kind-<br>wahrnehmung                       | -.17                    | -.11                           | -.15                            | .41                                    | 3.72**                     | 1.48*                      | 1.23*                     |
| Gesprächs-<br>intensität                           | .11                     | -.16                           | .17                             | -.18                                   |                            | 1.50*                      |                           |
| Punitivität  | -.16                    | .07                            | -.04                            | .25                                    | 1.63*                      | 1.24*                      |                           |
| Kommunikations-<br>qualität                        | .15                     | -.03                           | .11                             | -.28                                   | 1.66*                      | 1.48*                      |                           |
| Präsenz  | .25                     | -.05                           | -.07                            | -.36                                   | 4.65***                    | 1.70**                     |                           |
| Inkonsistenz und<br>Willkür                        | -.20                    | .09                            | -.03                            | .29                                    | 2.41**                     | 1.82**                     |                           |

Diese Erziehungsstile und Familienmerkmale haben zur Folge, daß die Wahrscheinlichkeit von gegenwärtigen (13jährige) *und* zukünftigen (15jährige) Problemwahrnehmungen steigt. Dies spricht dafür, daß das Elternverhalten und die kindlichen Reaktionen stabil und eng miteinander verstrickt sind. So ergeben sich selbststabilisierende Tendenzen im positiven und negativen Sinn. Die eskalierenden, Standpunkte behauptenden Erziehungsstrategien der Eltern führen dazu, daß sich Probleme stabilisieren und neue entstehen. Je weniger Eltern zu solchen distanzierenden Strategien von Problemlösungen neigen, um so größer ist ihre Chance, aus Problemen „herauszuwachsen“. Dies kommt in einer Interaktion zum Ausdruck, und zwar in jener zwischen den Erziehungsvorstellungen, daß man auch ohne Druck und Zwang erziehen könne<sup>74</sup>, und der Problementwicklung. Sind Eltern dieser Meinung, dann ha-

<sup>74</sup> Dahinter stehen Meinungen wie:

- Ohne ständige Anleitung würden aus den Kindern niemals Erwachsene werden, die ihr Leben meistern können.
- Bei den meisten Kindern muß man öfter einmal hart durchgreifen.

ben sie eine größere Chance, aus Problemen herauszuwachsen. Sie sind in der Gruppe derer, die aus Problemen herauswachsen, deutlich übervertreten. In der Gruppe derer, die in Problemwahrnehmungen verbleiben, glauben die Eltern am stärksten an die Notwendigkeit von Zwang, Führung und Autorität. Diese Haltung erschwert offensichtlich die Anpassung der Eltern an den Entwicklungsprozeß der Kinder und die nötige Aushandlung neuer Vereinbarungen.

Auf der Seite der Kinder korrespondieren der Problemstabilität Wahrnehmungen eines belasteten Eltern-Kind-Verhältnisses. Folgende Merkmale ragen heraus:

- Die Eltern werden als wenig präsent und am Kind interessiert wahrgenommen,
- der Dissens ist hoch,
- bei persönlichen Problemen werden die Eltern weniger kontaktiert,
- das Wohlbefinden zu Hause ist reduziert, besonders stark dann in der späteren Entwicklungsphase mit 15
- die Inkonsistenz der Eltern ist hoch,
- die Punitivität ist stärker und die Kommunikationsqualität schwächer.

Diese Einschätzungen und Merkmale der Kinder mit 13 Jahren finden sich in einer noch verschärften Problemwahrnehmung der Eltern mit 15 Jahren, „blühen“ also zwei Jahre später erst richtig auf.

Eine dritte Frage bezog sich schließlich darauf, ob der Entwicklung von Problemwahrnehmungen bei Eltern Problementwicklungen auf der Seite der Kinder entsprechen. Wäre dies der Fall, dann wären die Wahrnehmungen der Eltern Widerspiegelungen des Verhaltens der Kinder. Auch die Auswertung zu dieser Thematik enthüllt eine interessante Botschaft. Einmal bestätigt sich wieder die große Bedeutung der Schulleistungen und der Leistungsbereitschaft der Jugendlichen. Problemwahrnehmungen hängen deutlich mit einer Verschlechterung der Lernintensität zusammen.

- 
- Kinder müssen immer wieder lernen, auch dann zu gehorchen, wenn sie nicht verstehen, wozu etwas gut ist.
  - Nur unter Druck sind Kinder bereit, von unsinnigen Vorhaben abzulassen.
  - Wenn Eltern nachgeben, können sie leicht die Autorität bei ihren Kindern verlieren.
  - Ohne eine starke Hand würden Kinder leicht aus der Bahn geraten.
  - Ohne häufigeren Zwang können auch die besten Eltern nichts erreichen.

Das außerschulisches Risikoverhalten zeigt eine ähnliche Entwicklung. Sie ist jedoch nicht so ausgeprägt wie die Parallelität zwischen dem Problemempfinden der Eltern und dem Leistungsverhalten der Kinder.

Abb. 3.30: Problemwahrnehmungen der Eltern zum Zeitpunkt des 13. und des 15. Altersjahres ihrer Kinder und Entwicklung von Ich-Stärke, Leistungsbereitschaft und Risikoverhalten der 13- bis 15jährigen Kinder

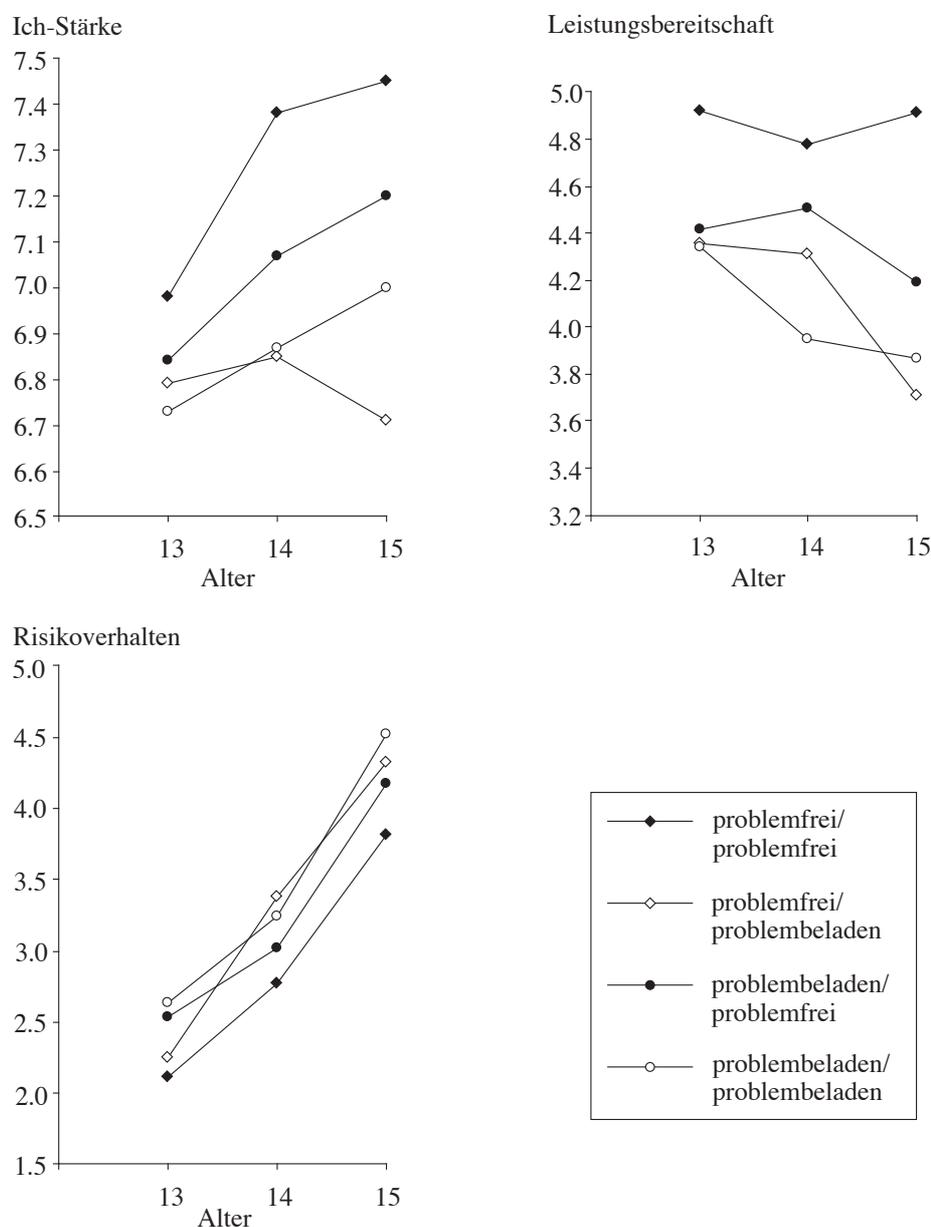
Problemwahrnehmungen: Dichotomisiert am Median

Positiv: keine bzw. wenige Probleme mit dem Kind (Ausprägungen 0-2)

Negativ: große Probleme mit dem Kind (Ausprägungen 3-10)

(s. Operationalisierung der Problemwahrnehmung)

N positiv-positiv: 181; N positiv-negativ: 62; N negativ-positiv: 49; N negativ-negativ: 109



Ein deutlicher Unterschied zwischen der Elternsicht und der Kindsicht fällt ins Auge, wenn wir die parallele Entwicklung der Ich-Stärke analysieren (s. Abb.3.30). Bei den Kindern selber stand ja eine problematische Beziehungsqualität zu den Eltern in sehr deutlichem Zusammenhang mit der Entwicklung der Ich-Stärke.

Bei den Eltern ist dies nicht der Fall. Die Entwicklung der Ich-Stärke der Kinder verläuft unabhängig von der Entwicklung der elterlichen Zufriedenheit mit dem Kind<sup>75</sup>. Wenn die Kinder unter einer ungünstigen Beziehung zu den Eltern leiden, dann hat dies – wie wir gesehen haben – einen klaren negativen Einfluß auf die Selbstakzeptanz der Kinder. Umgekehrt beeinträchtigt auch die Belastung, die Eltern in ihrer Erziehung wahrnehmen, deren allgemeines Wohlbefinden. So scheinen in gewisser Weise beide Parteien unabhängig voneinander – aber in wechselseitiger Verursachung – aneinander zu leiden. Eltern schotten sich von Beobachtungen psychischer Belastungen ihrer Kinder ab, die Kinder wiederum unterschätzen die Sorgehaltungen ihrer Eltern, wenn ihre Leistungen problematisch sind.

Nachdem die universalen und differentiellen Entwicklungsprozesse des Eltern-Kind-Verhältnisses skizziert sind, drängt sich unabweisbar die Frage auf, was Familien, die einen so unterschiedlichen Entwicklungsraum für das Aufwachsen in der Adoleszenz repräsentieren können, in ihren alltäglichen Interaktionen unterscheidet. Um dies zu erfahren, wären direkte Beobachtungsstudien unerlässlich. Sie hätten naturgemäß die Kapazität eines einzelnen Forschungsprojektes bei weitem überschritten. Bei sechs Familien haben wir aber dennoch einen Versuch unternommen, indem wir einen ganzen Tag in ihnen verbracht und über Interaktionsspiele, Interviews, Videoaufnahmen die Eigenart der Interaktionsabläufe zu verfassen versuchten. RETZER (1993) hat diese Daten ausgewertet und nach dem Familieninteraktionsschema von OLSON analysiert. Dabei bestätigen sich die vielen Hinweise auf unterschiedliche *Kommunikationsqualitäten* im alltäglichen Umgang. Sie sind jedoch von mehr oder weniger *verfestigten gegenseitigen Wahrnehmungen* gespeist, die selber wieder tiefere Wurzeln in *emotionalen Nähe- und Distanzempfindungen* der Mitglieder einer Familie haben.

---

<sup>75</sup> Zu allen obigen Verläufen wurden Varianzanalysen mit Meßwiederholungen gerechnet und entsprechende statistische Prüfungen durchgeführt. Sie bestätigen das Bild, das sich aus der visuellen Inspektion der Verläufe ergibt: hoch signifikante Zusammenhänge zwischen den elterlichen Problemwahrnehmungen und dem Verlauf der Beziehungsqualität-Wahrnehmungen der Kinder. Auf der Seite der Verhaltensentwicklung ergibt sich die beschriebene Reihenfolge: am bedeutsamsten ist die Leistungsbereitschaft mit Problemwahrnehmungen der Eltern assoziiert, den zweiten Platz nimmt die Entwicklung des Risikoverhaltens ein; an dritter Stelle folgt, nicht mehr statistisch signifikant, die Ich-Stärke.

Diese Auswertungen bestätigen zusätzlich, wie wichtig es wäre, direkte Beobachtungen des familiären Geschehens zu intensivieren. Glücklicherweise sind dazu bereits einige Vorarbeiten geleistet worden (GROTEVANT & COOPER, 1986; GROTEVANT & COOPER, 1985; HAUSER, POWERS & NOAM, 1991), und weitere Arbeiten sind unterwegs. Insbesondere die Studien von LAURSEN (1995) und die Arbeiten in MANNHEIM (CONGER et al., 1995; HOFER, K LEIN-ALLERMANN & NOACK, 1992; HOFER, PIKOWSKY, FLEISCHMANN & SPRANZ-FOGASY, 1993; NOACK, 1993; NOACK & FINGERLE, 1994; PIKOWSKY, 1992; RUETER & CONGER, 1995) versprechen hier weitere Aufschlüsse. In besonderem Maße ist dies auch von der Studie im MAX-PLANCK-INSTITUT in Berlin (KREPPNER & LERNER, 1989) zu erwarten, die mit Videoaufnahmen das innerfamiliäre Geschehen mit Adoleszenten über einen längeren Zeitraum festgehalten haben. Die hier berichtete Studie kann den Blick dafür schärfen, wo die Probleme zu suchen sind und wie sie sich in größeren Populationen darstellen. Sie liefert gewissermaßen eine große Landkarte der Haupt- und Nebenstraßen in der Entwicklung des Eltern-Kind-Verhältnisses im Jugendalter. Sie ermöglicht aber auch schon, Schlußfolgerungen über Merkmale einer gelungenen Entwicklung dieses Verhältnisses zu ziehen.

### **3.6 Eltern bleiben auch im Jugendalter sehr wichtig. Aber wie soll man mit Jugendlichen umgehen?**

Die Forschung zur Entwicklung sozialer Beziehungen in der Adoleszenz hat in den letzten Jahren mit wachsender Klarheit und immer umfassenderen Daten (STEINBERG, 1988; STEINBERG & SILVERBERG, 1986; YOUNISS, 1980; YOUNISS & SMOLLAR, 1990) belegt, daß sich das soziale Beziehungsgefüge, in dem Heranwachsende stehen, das sie aufbauen und durch das sie „navigieren“, im zweiten Lebensjahrzehnt in dramatischer Weise wandelt. Dies ist ein notwendiger Teil der Humangenese, denn über die Änderung von Beziehungen wächst auch das Selbst einer Person, ihr soziales Verständnis und ihre moralische Haltung. In der Adoleszenz wird insofern ein zentraler Schritt vollzogen, als jetzt durch die Veränderung der autoritativen Beziehung zu den Eltern das Selbst als eigenständige, aber mit anderen dicht verbundene Instanz der Selbstlenkung einen entscheidenden Entwicklungsschritt vollziehen kann. Dieser Prozeß wäre jedoch falsch verstanden, wenn man gleichzeitig annehmen würde, er müßte notwendigerweise durch „Abstoßungsaktivitäten“ der Adoleszenten den Eltern gegenüber vollzogen werden. *Wandel in der Qualität der Beziehung bei Kontinuität der emotionalen Nähe* charakterisiert die Ver-

änderung weit besser. Eine zentrale qualitative Veränderung besteht darin, daß die Beziehungen zu den Eltern personalisierter und gleichberechtigter werden. Eltern und Kinder sehen sich jetzt mehr als Personen mit je individuellen Eigenschaften, Lebensgeschichten und Problemen (YOUNISS & SMOLLAR, 1990). Daß Eltern in diesem Übergangsprozeß eine wichtige soziale Ressource bleiben, daß eine positive oder belastete Entwicklung des Kindes auch in dieser Lebensphase von der „Qualität“ des familiären Kontextes abhängt, konnten nicht nur amerikanische Studien belegen. Dieser Sachverhalt kommt auch in den hier vorgestellten Studien unübersehbar zum Vorschein.

## Rahmenkonzepte zur Analyse der Familie als Entwicklungsraum

Was macht jedoch die „Qualität“ des familiären Lebensraumes als Kontext des Aufwachsens aus? Mit dieser Frage hat sich die Forschung der letzten Jahre im Rahmen allgemeiner *Theorien der Funktionsweise von Familien* als kleinen sozialen Einheiten intensiv beschäftigt. Für unsere Frage sind einige Modelle besonders hilfreich.

1. COOPER und GROTEVANT (1984; 1983; 1994) sehen die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern (und auch zwischen Ehepartnern) in der *Polarität von Verbundenheit und Individualität*, von *Zusammensein* und *eigenständiger Entwicklung*. Um Veränderungen in diesem Spannungsfeld geht es auch beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz. Kinder müssen sich verselbständigen, ihre Individualität erarbeiten und erproben. Dies ist aber nur dann zu ertragen, wenn sie sich verbunden fühlen, wenn sie trotz größerer Abgrenzung von den Eltern von diesen „gehalten“ werden, bis sie in neuen Bindungen an Altersgleiche des eigenen und/oder des anderen Geschlechts eine neue Sicherheit und Geborgenheit finden.
2. Ein ähnliches Thema stellt die Familiensystemtheorie von OLSON (MCCUBBIN, OLSON & ZIMMERMANN, 1985; OLSON, 1969; 1986) in den Mittelpunkt der Funktionsweise einer Familie. Danach lassen sich Familien auf den beiden Achsen der *Kohäsion* und der *Adaptivität* beschreiben, wobei jeweils die Extreme negative Verhältnisse anzeigen. Eine allzu große Kohäsion „verschlingt“ die Familienmitglieder, da sie ihnen keine individuellen Freiräume läßt (emeshment). Fehlende Kohäsion wiederum indiziert Kälte, Distanz, Ausstoßung. In der Balance von Bindung und Distanz ist das Konzept von COOPER und GROTEVANT enthalten.

Eine wichtige Erweiterung kommt im Konzept der Adaptivität zum Ausdruck, wonach Familien unterschiedlich gut in der Lage sind, Regelungen zu treffen, sich an je neue Umstände anzupassen und sich z. B. auf

die Entwicklungsprozesse bei den heranwachsenden Kindern einzustellen. Als problematisch hat hier sowohl der Pol des *rigiden Beharrens auf alten Regelungen* zu gelten als auch das Fehlen von Vereinbarungen, das die Verhältnisse einer chaotischen Natürlichkeit überläßt. Eine gute Adaptivität besteht darin, daß situationssensitiv neue Regelungen ausgehandelt und auch durchgehalten werden. Beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz sind sowohl Veränderungen auf der Dimension der Kohäsion notwendig als auch solche in der Adaptivität. Kinder müssen sich aus zu nahen Beziehungen herausarbeiten und in der Aushandlung von Regelungen eine stärkere Position bekommen.

3. Die Dimensionen emotionale Nähe vs. Distanz (Valenz) und Handlungsstärke vs. Machtlosigkeit (Potenz) liegen auch der Analyse von subjektiven Familienwelten von MATTEJAT zugrunde (1993). Er charakterisiert damit aber nicht nur auf Gruppenebene die Familie als ganze, sondern er widmet sich den komplexen Beziehungswahrnehmungen aller Familienmitglieder untereinander. Dadurch kommt auch die Dynamik von Koalitionen, von Paarbildungen, von gegenseitigen Annäherungs- und Abstoßungsprozessen genauer ins Blickfeld.

Für eine gesunde psychische Entwicklung muß sowohl Raum für Eigenständigkeit und für individuelle Autonomie – für „Wirkungsmacht“ – bestehen als auch interpersonale Verbundenheit in den subjektiven Familienwelten der Jugendlichen präsent sein.

Die in den jeweiligen Wahrnehmungen der Familienmitglieder zum Ausdruck kommenden subjektiven Familienwelten können selbst innerhalb *einer* Familie sehr unterschiedlich sein. Damit werden wir darauf aufmerksam gemacht, daß nicht für *alle* Kinder einer Familie die Familienumwelt ein *gleich* positiver oder belasteter Entwicklungsraum sein muß. MATTEJAT konnte ferner empirisch bestätigen, daß psychische Störungen von Jugendlichen wahrscheinlicher werden, wenn in der Familie die Qualität und das Ausmaß der emotionalen Bezogenheit und der individuellen Autonomie beeinträchtigt ist (MATTEJAT, 1993, S. 316). Umgekehrt belasten psychische Störungen von Jugendlichen die Familie insgesamt, insbesondere aber dann, wenn sich die Eltern von den Jugendlichen emotional nicht akzeptiert fühlen.

4. Eine sehr einleuchtende und aufschlußreiche Darstellung der Veränderungen des Eltern-Kind-Verhältnisses verdanken wir KEGAN (1986). Das Wachstum des Selbst ist nach seiner Theorie immer auf „einbindende Kulturen“ angewiesen, die aber eine unterschiedliche Funktion haben können. Sie haben die wichtige Aufgabe, den heranwachsenden Menschen einzubinden, ihn zu *halten*. In anderen Phasen müssen Umwelten den Menschen auch *loslassen*, ja sogar „ausstoßen“. In der Kindheit hat die Familie die Aufgabe des Haltens und des Einbindens, der

Bestätigung, die sie aber in der Jugendphase verändern muß. In einer Übergangszeit ist ihre Aufgabe die des „*in der Nähe Bleibens*“, der akzeptierten Zweitrangigkeit bei der Fortdauer einer Beziehung. Immer stärker tritt dann aber die Funktion des Widerspruchs, des Loslassens in den Vordergrund, die erst die Verselbständigung ermöglicht und den Weg öffnet, daß nun Gleichaltrige, Freunde und „romantic partners“ die Aufgabe der Bestätigung und der Einbindung übernehmen können.

## Handlungsebene, Wahrnehmungsebene und Beziehungsebene

So einleuchtend diese theoretischen Perspektiven sind, so sehr bedürfen sie, um auf die Realität des alltäglichen Umgangs von Eltern und Kindern bezogen werden zu können, der Präzisierung in Prozesse des alltäglichen Geschehens. Dafür erweist sich unser Ansatz, von einer aktiven Entwicklungsarbeit auszugehen, in der über ko-konstruktive und ko-regulative Prozesse eine neue Qualität der gegenseitigen Beziehungen entsteht, hilfreich. Es hat sich dabei als fruchtbar herausgestellt, von der *Oberfläche der Handlungsprobleme und Alltagsprozesse* auszugehen, diese auf die subjektive *Wahrnehmungsebene* zu beziehen und schließlich in den Kontext emotionaler *Beziehungsstrukturen* zu stellen.

Die Abstimmungserfordernisse (Ko-Regulationen) und die gegenseitigen Wahrnehmungen (Ko-Konstruktion) zwischen Eltern und Kindern treten in der Adoleszenz in eine neue, manchmal kritische Phase. Eltern können sich nicht gleich verhalten wie in der Kindheit, sie werden, wenn alles gut geht, ihre Erwartungen und ihren Stil der Lenkung des „Kindes“ auf dessen neue Möglichkeiten und Ansprüche, auf die Erweiterung des Lebensraumes von Jugendlichen, auf ihre neuen kognitiven Fähigkeiten und neuen emotionalen Bedürfnisse abstimmen müssen. „Attenuation“ und „calibration“ wird dieser Prozeß im englischsprachigen Raum genannt. Dabei werden auch die Funktionen der Normgebung und der Signalisierung von Nähe und Getrenntsein neu eingependelt.

An der Oberfläche neigen – so amerikanische Studien – sowohl Eltern als auch Jugendliche mehr zu Positionsbehauptung, die Kommunikationsdichte geht zurück, positive Gefühle werden seltener direkt geäußert, und die „Macht“ der Kinder innerhalb der Familie steigt (COLLINS, 1995). Die Jugendphase schafft somit nicht nur für die Adoleszenten, sondern auch für die Eltern gewichtige *Anpassungsforderungen*, die sich bei ihnen in vielen Überlegungen, Sorgen, Vorsätzen, Handlungsplänen und emotionalen Erlebnisformen niederschlagen (s. z. B. ALESSANDRI & WOZNIAK, 1987; 1989).

Diese Prozesse spielen sich natürlich nicht im luftleeren Raum ab, sondern im *Alltagsgeschehen der familiären Lebensorganisation und Familienkultur*. Auf

dieser Ebene der Bewältigung der Alltagsprobleme, bei der Bearbeitung der verschiedenen neuen Themen (Ausgehzeiten, Taschengeld, Autogebrauch und Arbeiten in der Familie, Freundschaften, Leistungen in der Schule, Sexualität, Kleidung und Ausgaben, Benehmen und Körpergestaltung) vollzieht sich die neue Einpendelung von Freiheit und Selbstverantwortung.

Besonders hilfreich ist es für Eltern, wenn sie ein Bild davon haben, was ihren Kindern in dieser Altersphase bevorsteht und was sie leisten müssen. Das Konzept der altersspezifischen Entwicklungsaufgaben (HAVIGHURST, 1948) ist dafür sehr nützlich. Es erlaubt nicht nur eine Beschreibung der zu bearbeitenden Themen der Kinder, sondern auch derjenigen der Eltern, die diese in ihrer Lebenszeit des mittleren Erwachsenenalters zu bewältigen haben. Dies erleichtert die gegenseitige Ko-Regulation von Aufgaben und Entwicklungsmöglichkeiten. Eltern wissen dadurch auch genauer, was die nächste Entwicklungsphase ihrer Kinder ist, auf die hin sie ihre Kinder schon etwas lenken können. Umgekehrt können sich auch Kinder in Empathie für die Lebenssituation ihrer Eltern schulen.

Nicht alle Eltern sind aber in der gleich günstigen Situation, entspannt und kompetent den Herausforderungen der Adoleszenz zu begegnen. Sie können unter *Mehrfachbelastungen* ihrer Lebenssituation und Lebensgeschichte stehen, die ihre Mitarbeit an den Entwicklungsaufgaben der Kinder erschweren. Zu solchen Zusatzbelastungen können Arbeitslosigkeit, belastete Partnerbeziehungen, aber auch Krisen und problematische Verhaltensweisen der Kinder selber gehören.

Auf dieser Handlungsebene gilt es, die Qualität der Kommunikation und der Problemlösung zu analysieren. Auch dazu liegen in der Zwischenzeit viele Beobachtungen und Systematisierungen vor (CONGER et al., 1995; HAUSER et al., 1991), durch die die große Bandbreite der familiären Formen, Probleme produktiv zu bewältigen und die eigenen Botschaften „überzubringen“ (WATZLAWIK, BEAVIN & JACKSON, 1967) oder den anderen doppeldeutige Botschaften, informative und emotionale, zu vermitteln, sichtbar wird (CIOMPI, 1988). Die Qualität der Familie als Entwicklungsraum erweist sich auf dieser Ebene als Qualität der *Problemlösungsprozesse, der Konfliktbewältigung* und der *Kommunikation* schlechthin (s. auch GORDON, 1972).

Nur die Oberflächenebene der Alltagsprobleme zu beachten würde zu kurz greifen. Sie ist in der Regel von *mehr oder weniger verfestigten gegenseitigen Wahrnehmungen und Einschätzungen* gespeist, die den Beteiligten zugänglich sein sollten, die also auch verhandlungsfähig werden sollten. Nur durch metakommunikative Verbalisierungen können die Mitglieder gegenseitigen Übergeneralisierungen entkommen und sich Freiräume für weitere Entwicklungschancen erkämpfen.

Die grundlegendste Ebene bildet jedoch die *emotionale Beziehungsebene*, die latent die Dimension der gegenseitigen Wert- oder Unwertschätzung enthält. In der Partnerbeziehung besteht sie letztlich im gegenseitigen Respekt, in der gegenseitigen Hochachtung oder Mißachtung. Im Verhältnis der Kinder zu den Eltern kristallisiert sie sich in der wahrgenommenen Akzeptanz, im Gefühl, so, wie man ist, angenommen zu sein. Von den Eltern aus hat sie die Gestalt der Identifikation mit dem Kind, von „unconditional caring and love“. Die Nahedimension verweist auf den negativen Pol: auf die Entfremdung und auf Distanz.

Die systemische Familienforschung macht uns aber darauf aufmerksam, daß die Nahedimension allein nicht ausreicht, um funktionierende Familiensysteme zu charakterisieren. Es muß die Dimension der Individualität, der Entscheidungsfreiräume und Selbständigkeit, der „Eigenmacht“ hinzukommen. Die Person darf nicht in Nähebeziehungen völlig aufgehen, positive Emotionalität ersetzt nicht Kompetenz, Eigenständigkeit und Handlungsfähigkeit. Die Extrempole der Dimension von Eigenständigkeit indizieren wieder pathologische Konstellationen: solche der Machtlosigkeit, des Ausschlusses von Entscheidungen und Regelungen, des „Keine-Stimme-Habens“, und auf der anderen Seite solche der Tyrannei, der Generalbestimmung aller Vorgänge.

Die Unterscheidung der obigen drei Ebenen – der Handlungsebene, der Wahrnehmungsebene und der Beziehungsebene – ist sehr wichtig, um längerfristige Wirkungen des Zusammenlebens in der Familie zu verstehen. Es gibt nämlich nicht nur einen Weg von „unten“ nach „oben“, also von der Beziehungsebene zur Handlungsebene, sondern auch einen in der umgekehrten Richtung: Alltägliche Umgangsformen verfestigen sich zu Wahrnehmungen, und Einschätzungen und diese wiederum kristallisieren sich in emotionalen Haltungen und Wertschätzungen.

### Anforderungen an Eltern heute

Es besteht aufgrund vieler Untersuchungen wenig Zweifel, daß „parenting“ in der Adoleszenz heute anspruchsvoller und auch schwieriger geworden ist, als dies etwa in den 50er und frühen 60er Jahren der Fall war. Die sozialhistorische Forschung über Veränderungen des familiären Sozialisationskontextes ist sich einig, daß in diesem Erfahrungsraum in den letzten vierzig Jahren vielfältige Veränderungen zu beobachten sind. Sie betreffen vor allem die veränderte Autoritätsbasis von Eltern in ihrem Handeln gegenüber Kindern. Gleich mehrere Entwicklungsstränge legen die Interpretation nahe, daß sich sowohl die Grundlage der elterlichen Einflußmacht als auch das Ausmaß der Einwirkungsmöglichkeiten verändert hat. Eltern können noch weniger als in den letzten Jahrzehnten die *Informationen* kontrollieren, denen ihre Kinder

über Medien, Freunde und Schule ausgesetzt sind, und sie haben auch nicht mehr jene klare *Dispositionsgewalt über Güter*, die ihre Kinder wünschen. Kinder und Jugendliche leben heute in sehr heterogenen weltanschaulichen Erwartungskontexten; die Homogenität früherer Jahre, in Zeiten, in denen alle im Dorf zur Kirche gingen, der Lehrer zusammen mit dem Pfarrer die größte Autorität war, sind längst vorbei bzw. seltene Ausnahmen auf dem Lande geworden.

Damit sind zweifellos neue Unsicherheiten über das „richtige“ Verhalten der Eltern und der Kinder verbunden. Sie erstrecken sich auch auf den Gebrauch der „legitimen Erziehungsmittel“, der richtigen Autoritätsausübung und der Sicherheit dessen, was Eltern erwarten dürfen und erwarten sollen.

Zu diesen „ideologischen“ Verunsicherungen kommen vielfache Belastungen in bezug auf die sozialen Rahmenbedingungen von „parenting“. Sie bestehen vor allem in der verfügbaren Zeit für Kinder und Jugendliche, die wiederum stark von den ökonomischen Ressourcen der Familie abhängt. Gerade in der Zeit des Übergangs von der Kindheit in die Adoleszenz (10 bis 13 Jahre) spielt die mit den Kindern verbrachte Zeit eine große Rolle. Dabei vergrößert sich das gegenseitige Wissen der Kinder und Eltern übereinander, das die Kommunikation erleichtert und positiv beeinflusst.

Doch auch unter modernen Bedingungen ist „good parenting“ in der Adoleszenz möglich, ja sie geschieht in der Mehrheit der Familien. Wie hier nochmals zusammenfassend beschrieben werden soll, hat es aber eine andere Form als früher. Neue Qualitäten sind heute gefordert, die sich vor allem im Fadenkreuz von Freiheit vs. Verantwortung und emotionaler Nähe vs. Distanz und Entfremdung realisieren. Dabei kommt *Kommunikationskompetenzen* der Eltern eine entscheidende Bedeutung zu, Kommunikationskompetenzen, die sowohl Fähigkeiten der Strukturierung und Normgebung als auch Fähigkeit der Beziehungspflege umfassen. Sie materialisieren sich in *konsensfähigen* Ko-Konstruktionen und in Ko-Regulationen, in die sich Eltern und Kinder „einbringen“ können.

Das Hauptproblem, das Eltern zu bewältigen haben, besteht also darin, die Individuation des heranwachsenden Menschen zu ermöglichen, die Personalisierung der Beziehungen zu stützen und gleichzeitig die komplementäre Selbstverantwortung zu fördern. Zwei Gefahren tauchen dabei auf: die eine besteht darin, daß Eltern in aus der Kindheit fortgesetzten Machtbehauptungsstrategien verharren und damit Kindern die Möglichkeit nehmen, sich legitim in die familiären Entscheidungsprozesse einzubringen und die familienunabhängige Verselbständigung zu vollziehen. Die zweite Gefahr resultiert aus einer steigenden Diskrepanz zwischen dem Real- und dem Idealkind, durch die die affektive Distanz zu den Kindern größer wird, die unwirksame

punitive Interventionen provoziert und die Kinder deshalb in eine Identitäts- und Akzeptanzsuche außerhalb der Familie treibt.

Studien, die sich mit belasteten familiären Entwicklungsräumen beschäftigen, bestätigen diese Prozesse. Ähnlich wie GROTEVANT & COOPER (1985) sieht auch MATTEJAT (1993) in seiner vorbildlich präzisen Studie den idealen Entwicklungsraum in der Balance zwischen der Signalisierung von Verbundenheit und der Gewährung von Selbständigkeit. Das Niveau der *interpersonalen Bezogenheit* (Wahrnehmung von Interesse, Warmherzigkeit und Verständnis von seiten der Eltern) und der *individuellen Autonomie* (selbständiges, entschlossenes und sicheres Handelnkönnen in der Familie) bestimmen die Qualität der Familie als Entwicklungskontext des Aufwachsens im Jugendalter.

Die Veränderung des Eltern-Kind-Verhältnisses in der Adoleszenz ist somit ein komplizierter und anforderungsreicher wechselseitiger Adaptionsprozeß, der im positiven Falle aktiv von beiden Seiten bearbeitet wird. Wir haben hier versucht, deutlich zu machen, daß die Perspektive der Eltern dabei ebenso wichtig und detailliert zu untersuchen ist wie jene der heranwachsenden Töchter und Söhne. Tröstlicherweise bleibt im Gegensatz zu vielen populären Auffassungen das Eltern-Kind-Verhältnis in der Adoleszenz überwiegend positiv (s. auch FELDMAN & GEHRING, 1988; GEHRING et al., 1989). In Schweizer Familien war dies sogar noch in deutlich höherem Maße der Fall als in deutschen. Dennoch ist die interfamiliäre Varianz in diesen Entwicklungsjahren sehr groß. Dies fordert dazu heraus, die Qualität unterschiedlicher familiärer Entwicklungsräume noch präziser zu bestimmen.

### Indikatoren der unterschiedlichen „Qualität“ von familiären Entwicklungsräumen

Wenngleich es unsinnig wäre, „*die*“ gute oder problematische Familie identifizieren zu wollen, ergaben sich sowohl aus der Sicht der Eltern als auch aus jener der Adoleszenten valide Einzelindikatoren einer unterschiedlichen Qualität familiärer Entwicklungsräume. An der *Oberfläche* der alltäglichen Interaktion waren dies Häufungen ungelöster Meinungsverschiedenheiten, also Hinweise auf das „*Streitniveau*“ einer Familie. Ist dieses hoch, dann sind offensichtlich ko-konstruktive und ko-regulative Prozesse beeinträchtigt. Auf der Tiefenebene der *Wahrnehmungen* waren die Indikatoren gelungenen oder belasteten Zusammenlebens bei Eltern und Jugendlichen unterschiedlich. Auf der Seite der ersteren hatten sie vor allem die Gestalt von Sorge, von Kontrollverlust und von mangelnder Bereitschaft der Kinder, sich zu öffnen. Diese Wahrnehmungen korrespondierten einer Diskrepanz zwischen dem „Realkind“ und dem „Idealkind“, die man auf der Ebene der *personalen*

*Wertschätzung* als Distanzierungsindikator (emotional distance) ansehen könnte. Wenn Eltern wenig Probleme sahen, dann war damit vor allem die Wahrnehmung von schulischer Leistungsbereitschaft und Selbstverantwortung der Kinder verbunden.

In der Sicht der Kinder entsprach belasteten oder optimalen Familienumwelten ein subjektives Erleben von Verständnis, von Präsenz und Interesse der Eltern, von ungehinderter Kommunikation (wenig muß verschwiegen werden oder wird unnütz geäußert) und von Vorausssehbarkeit und Verlässlichkeit. Auf der *Beziehungsebene* entsprach diesem Erleben das Gefühl der Akzeptanz, das Empfinden sozialer Nähe und die Einschätzung ausreichender Möglichkeiten, den eigenen Standpunkt und die eigenen Interessen zur Geltung bringen zu können.

Somit können wir folgende Verallgemeinerungen vertreten:

- Bleibt das Eltern-Kind-Verhältnis von der Kindheit in die Adoleszenz emotional befriedigend, dann gelingt es vor allem, die positive Akzeptanz und die *gegenseitige Freude aneinander zu bewahren*. Dies ist zwar nicht mit einem Fehlen von Dissens und argumentativer Auseinandersetzung verbunden, wohl aber mit dem Fehlen von Dauerkonflikten. Es bedarf *konfliktfreier Zonen*, die ein Überwiegen freudvoller Interaktionen entstehen lassen. Erst auf dieser Grundlage wächst die Chance, daß die unvermeidlichen und entwicklungsförderlichen Alltagskonflikte produktiv verarbeitet werden.
- Stabile und positive Eltern-Kind-Verhältnisse in der Adoleszenz setzen auch die Abwesenheit von Willkür und Inkonsistenz voraus. Von entscheidender Bedeutung ist das *Bemühen um Fairneß und Gerechtigkeit*, um „Rechtssicherheit“ und Zuverlässigkeit auf der Elternseite, aber auch auf der Kindseite. Kinder und Jugendliche sind jedoch noch keine vollverantwortlichen „Rechtssubjekte“. Deshalb kommt der Fähigkeit der „Verhandlung“ und „Aushandlung“ von Regelungen, der Fähigkeit, Probleme reflektiert aufzuarbeiten, eine Metaebene der Diskussion einzunehmen und dabei die emotionale Beziehungsebene intakt zu halten, eine besonders große Bedeutung zu. In erster Linie muß sich in dieser Altersphase die *Kommunikations- und Verhandlungsfähigkeit* beider Seiten, von Eltern und Kindern, bewähren. Sie besteht darin, Ziele erfolgreich verfolgen zu können, ohne die Beziehungen zueinander zu beeinträchtigen. Sie kommt in gelungenen ko-konstruktiven Prozessen und in der Fähigkeit, Meinungen zu vertreten und Konsens herstellen zu können, zum Ausdruck.
- Besonders in der Frühphase der Adoleszenz, bei den Zehn- bis Dreizehnjährigen, spielt die *gemeinsame und bildungsintensive Freizeitaktivität* eine große Rolle. Sie bildet zudem die Basis für vertrauensvolle Interak-

tionen in der mittleren und späten Adoleszenz, wenn sich die Interaktionsfelder von Eltern und Kindern sowie von Freunden untereinander „naturgemäß“ stärker separieren.

- Eltern sind bei gelungenen Transformationen des Eltern-Kind-Verhältnisses *weniger punitiv und stärker argumentationsorientiert*. Der Rückfall in Machtauseinandersetzungen gefährdet am stärksten Prozesse vernünftiger Aushandlung. Erziehungstheorien und Erziehungsstrategien haben sich als erstaunlich bedeutsam erwiesen. Als positiv haben sich Haltungen herausgestellt, die die Aufmerksamkeit für die seelischen Vorgänge in den Kindern erhöhen und die günstige Voraussetzungen für die Anpassungsfähigkeit der Eltern an Veränderungen in ihren Kindern sind. Ungünstig waren parallel dazu erzieherische Vorstellungen der Autoritätsbehauptung, der strengen Führungsnotwendigkeit, und Erziehungspraktiken der Drohung und der Verbote sowie der Demonstration persönlicher Kränkung.
- Eltern können auch zu viel Kontrolle ausüben, sie können die Tendenz zeigen, zu sehr in ihre Kinder zu dringen (intrusive parenting), alles erfahren zu wollen. Dies äußert sich in *Überbehütungswahrnehmungen*. Ideale Konstellationen bestehen dagegen darin, daß Eltern die Individuationsprozesse der Kinder nicht verhindern, also nicht ungefragt eindringen, bestimmen und überwältigen, sondern helfend, stützend *im Hintergrund* bleiben, aber bei Problemen bereit stehen. KEGAN hat diesen Typus familiärer Unterstützung des Aufwachsens in der Jugendphase beschrieben (KEGAN, 1986).
- Bei positiven familiären Konstellationen gelingt es Eltern offensichtlich auch, viele *Zwischenbereiche der Unabhängigkeit* zu schaffen, ihre Kinder also in die Selbständigkeit zu entlassen, dabei aber Zwischenstufen von Aufsicht und Unabhängigkeit einzurichten. Von unschätzbarem Wert sind dafür größere Verwandtschaftsnetze und betreute Jugendgruppen.
- Ein möglichst unverfälschtes Bild vom Kind und möglichst unverfälschte Einschätzungen erwiesen sich als Zentralindikator für ein funktionierendes Eltern-Kind-Verhältnis. Auswertungen der Übereinstimmung zwischen Eltern-Kind-Wahrnehmungen, also Auswertungen zur Genauigkeit der Kenntnis des eigenen Kindes, haben sehr deutlich ergeben, daß diese mit der Qualität des Eltern-Kind-Verhältnisses zunimmt. Sehr einordnungsorientierte, straforientierte und autoritätsorientierte Eltern kennen ihre Kinder weniger genau und neigen stärker zu beschönigenden Fehleinschätzungen ihrer Kinder, insbesondere was deren psychisches Wohlbefinden und deren psychische Stabilität betrifft. Sie orientieren sich stärker an ihren Vorstellungen, wie das Kind sein *sollte*, als an den realen Merkmalen und Verhaltensweisen der Kinder. Mit verzerrten Wahrnehmungen

der Eltern sind auch punitivere und konfliktreichere Interaktionen verknüpft, die nicht ohne Spuren in der Einschätzung des elterlichen Verhaltens durch die Kinder und im Wohlbefinden im Elternhaus bleiben.

- Jugendliche müssen in der Lebensphase der Adoleszenz „*eine Stimme bekommen*“, sie müssen das Gefühl haben, daß das, was sie bewegt, auch wahrgenommen wird, daß es in die Konfliktbewältigungen und alltäglichen Interaktionen eingebracht werden kann. Eltern bringen Kinder in eine schwierige Situation, wenn sie ihnen keine neuen Mitentscheidungsmöglichkeiten einräumen und lediglich ihre Ansichten „verkündigen“.

Belastete Eltern-Kind-Geschichten in der Adoleszenz führen zu *kumulativen Entfremdungsprozessen*. Auf der Seite der Eltern kommen sie in steigenden Real-Idealkind-Diskrepanzen zum Ausdruck, auf der Seite der Jugendlichen in Wahrnehmungen der Ablehnung durch die Eltern. Die Wahrnehmungen haben dabei jeweils einen realen Kern. Kinder entsprechen in ihrem Verhalten tatsächlich nicht den Idealvorstellungen der Eltern, und Eltern zeigen aufgrund dieses Sachverhaltes tatsächlich weniger belohnendes Verhalten ihrem Kind gegenüber. Das gegenseitige Ausmaß der „Belohnung“ ist gering. Dies kann zu einem zentrifugalen Entfremdungsprozeß führen, d.h. Konflikte werden nicht *beziehungsfördernd* sondern *beziehungszerstörend* „gelöst“. Als Kernproblem hat sich in unseren Studien die Überlagerung von Ablösungsprozessen mit schulischen Leistungsproblemen erwiesen (multiple stressors). *In einer Zeit, in der Eltern mit den „Distanzsignalen“ ihrer nun erwachsen werdenden Kinder zu kämpfen haben, müssen sie gleichzeitig zu bestmöglichen Leistungen „antreiben“*. Da dies gerade in Ablösungszeiten sehr schwer ist, eskaliert diese „Motivationspflicht“ auf seiten der Eltern nicht selten zu Kämpfen und Vorwürfen, die weiter distanzierend wirken. Die Distanz zu elterlichen Motivationsbemühungen wird subjektiv von den Jugendlichen als sozialer Emanzipationsprozeß interpretiert, was deren Einwirkungsmöglichkeit zusätzlich schwächt. Umgekehrt können gute Schulleistungen einen sicheren Hafen bilden, in dem man sich ungestört von den hohen Wellen der altersgemäßen Ablösungsprozesse treffen kann. Sie überbrücken die notwendigerweise größer werdende Distanz durch eine beruhigende Identifikation mit Schulerfolgen.

Daß belastete Schulkarrieren eine Erschwerung des Elterndaseins bedeuten können, heißt natürlich nicht, dies als gegeben hinzunehmen. Es gilt vielmehr, Eltern zu unterstützen, gerade in solchen ja nicht seltenen Konstellationen zu Formen von „good parenting“ zu finden.

Die vielen Informationen, die wir auch zu möglichen politischen und weltanschaulichen Konflikten haben, legen eine Schlußfolgerung nahe, die für die Einschätzung dieser Lebensphase nicht unwichtig ist. Während in älteren Ju-

genduntersuchungen immer wieder die Problematik betont wird, daß die Weltanschauung der Eltern in dieser Lebensphase herausgefordert, in Frage gestellt oder gar konfliktreich abgelehnt wird, daß also das Hauptproblem in einem Generationenkampf um die richtige Weltanschauung, sei sie im religiösen oder politischen Bereich lokalisiert, liege, zeigt sich in unseren Daten ein anderer Schwerpunkt: die eigentlichen Gefahren für die persönliche Entwicklung von Heranwachsenden liegen nur bei sehr wenigen in diesen Zonen. Die Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Kindern spielen sich in dieser Altersphase von 12 bis 16 nicht so sehr im Bereich weltanschaulicher Fragen ab. Dissens ist zwar häufig zu finden, doch belastet gerade Dissens in weltanschaulichen Fragen das Beziehungsverhältnis unter allen Konflikten am wenigsten. Im Vordergrund stehen andere Probleme: die der Etablierung von Selbstverantwortung und sozialer Verantwortung, der Aufbau einer disziplinierten Lebensführung und einer rationalen Zukunftsplanung. All dies spiegelt sich eher in einem täglichen Kleinkrieg als in großen weltanschaulichen Auseinandersetzungen. Die *zentralen Gefahren werden durch die allgegenwärtigen Verführungen zu einer scheinbar verantwortungslosen, rein nach Lustbedürfnissen regulierten hedonistischen Lebensweise* repräsentiert, die unsere Zivilisation im Zuge der Wohlstandsentwicklung geschaffen hat. Die damit verbundenen Gefahren verdichten sich zu altersspezifischen Konfliktzonen: am Beginn der Pubertät (12-/13jährige) kristallisieren sie sich um Schulleistungen, auf dem Höhepunkt der Pubertät um „*Selbständigkeit*“ im Sinne von Freiheiten in der eigenen außerfamiliären Lebensgestaltung (15-/16jährige), in der Spätphase der Adoleszenz (19-/20jährige) um Partnerschaften und längerfristige Berufsplanung (PETERS, 1986).

Die Gefahren werden in der Lebensphase von 12 bis 16 deshalb besonders groß, weil Kinder jetzt aus den Autoritätsbeziehungen mit ihren Eltern heraustreten und zu Hause nicht mehr die ausschließliche Quelle für befriedigende soziale Akzeptanz finden. Sie wenden sich stärker den Gleichaltrigen zu, deren Normen und Lebensformen zum wichtigen Medium des Transportes von Lebensformen unserer Konsum- und Wohlstandsgesellschaft werden. Die Welt der Gleichaltrigen wird zu jenem Lebensraum, in dem – nicht immer im humaner Weise – alle jene Verletzungen ausgelebt und verstärkt werden, die sich Heranwachsende im Zusammenleben mit den Erwartungen und Verhaltensweisen der Erwachsenen, der Lehrer und Eltern, zugezogen haben. In diesem Lebensraum beginnen auch die oft schwierigen „*Beziehungskisten*“, die sich oft über Jahre erstreckende konflikthafte Aushandlung von Beziehungen zwischen Jungen und Mädchen. Den Jugendlichen steht hier eine schwierige Lebensphase bevor, die auch in diesem Aspekt nicht für alle glücklich endet: in angestrebten, aber auch erlittenen Bindungen und Trennungen. Nicht weniger dramatisch gestaltet sich für viele die Phase der Einmündung in befriedi-

gende berufliche Laufbahnen. Eltern stehen mitten drin, sie sind in der Regel immer „dabei“: teilnehmend sich erfreuend oder mit-leidend. Aber im Zentrum steht der sich verselbständigende junge Mensch. Mit den Problemen ringend, sich aus Beziehungen lösend und einbindend und dabei er selbst werdend.

Ein gutes Eltern-Kind-Verhältnis aus der Kindheit ist, so hat sich überdeutlich gezeigt, das wichtigste „Polster“ für die Bewältigung der Lebensaufgaben in der Adoleszenz. Ein Überhang ungelöster Probleme (schlechte Gewohnheiten, Beziehungskonflikte) kann dazu führen, daß für die Bewältigung altersspezifischer Probleme (Leistungsprobleme, Sexualitätsprobleme, Anerkennungsprobleme bei Gleichaltrigen) ein Aufgabenstau entsteht, weil zu viele Probleme auf einmal bearbeitet werden müssen (multiple stressors). Dadurch kann die Altersphase von der Kindheit bis zu ersten Etappen der Berufseinstimmung zu kurz werden für eine entspannte Arbeit an den altersbezogenen Problemen. Bei dieser Bearbeitung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben spielt die Familie als „*Trainingslager*“ für das Ausprobieren neuer Möglichkeiten eine große Rolle.

An dieser Stelle helfen uns auch die Vorstellungen von MARCIA (1983), die personalen und familiären Entwicklungsbedingungen für einen fruchtbaren und differenzierten Adoleszenzverlauf zu spezifizieren. MARCIA glaubte, drei solcher Bedingungen identifizieren zu können:

1. Er hält es für außerordentlich wichtig, daß in der mittleren Kindheit ein *Gefühl der Kompetenz, der Handlungskontrolle und des Leistungsbeußtseins* aufgebaut worden ist. Diese über Erfolge in den verschiedensten Bereichen gewordene psychische Stabilisierung in der Kindheit beeinflusst nach seiner Meinung in hohem Maße die Bereitschaft, komplexere Anforderungen in der Adoleszenz in Angriff zu nehmen.
2. Zum stabilen Selbstvertrauen muß nach MARCIA eine zunehmende *Bereitschaft der Jugendlichen zu selbstreflexiven Prozessen und zur intellektuellen Auseinandersetzung* mit eigenen Zukunftsperspektiven und gesellschaftlichen Entwicklungen kommen. Erst wenn experimentell verschiedene Wirklichkeiten durchdacht werden, entsteht so etwas wie eine persönliche Entscheidungsfähigkeit und persönliche Orientierungsfähigkeit, die aus einer einfachen Anpassung an vorgegebene Umwelten herausführt und für das Bestehen verschiedenster Lebenssituationen fähig macht.
3. Über alle diese Jahre ist nach MARCIA die Beibehaltung einer *Vertrauensbeziehung zu den Eltern*, die Beibehaltung positiver Beratungsmöglichkeiten, von außerordentlicher Wichtigkeit. Gerade wenn eine Destabilisierung erfolgt, wenn schwierige experimentelle und krisenhafte Entwicklungen durchlaufen werden, ist das bleibende Band einer Vertrau-

ensbeziehung zu erwachsenen Bezugspersonen von unschätzbbarer Bedeutung.

Diese Ideen zur Bedeutung der Eltern für die produktive Persönlichkeitsentwicklung hat MARCIA (1988) in einem neueren Aufsatz präzisiert, aus dem auch indirekt wieder Aspekte einer wünschenswerten Personwerdung in der Adoleszenz hervorgehen.

MARCIA betont heute die Bedeutung der Chance, sich in der Familie äußern zu können, hier einen fordernden und Exploration fördernden Gesprächsstil zu erleben. Die Familie ist in dieser Perspektive auch ein wichtiges Experimentierfeld, in dem Fehler gemacht werden können. Die Kinder werden trotz Fehlverhaltens nicht ausgestoßen, Familien sind danach im günstigen Falle „fehlerfreundliche Systeme“. Die schwierige Aufgabe von Eltern in dieser Lebensphase schildert MARCIA so: „...to be emotionally available, ‚mirror‘ narcissistic and exhibitionistic strivings; to effect the transmutation of narcissism by withdrawing, in phase-appropriate ways, through a gradual selectivity of response, the mirroring support, thereby channeling the adolescent's narcissistic needs in realistic directions ... be empathetic, sensitive, and emotionally available ... allow to individuate, to develop inner resources and to regulate self-esteem in the light of optimal frustration“ (MARCIA, 1988, S. 123 f.).

Adoleszenz als Phase der Exploration des Selbst, des Aufbaus von Werten und von Lebensplänen, als Phase der Unsicherheit und der möglichen Desorganisation verlangt somit eine ganz besondere soziale Umwelt, wenn sie produktiv bewältigt werden soll:

„All of us are aware that our unstructured form of adolescence with its attendant chaos and anxiety has its casualties. I have no prescription here for what the optimum degree of structure would be. However, it is most likely to be provided by adults who are secure in their sexuality, identity, and capacity for intimacy. They will be parents likely to provide that judicious blend of nurturance, non-intrusiveness, firmness, and sense of humor necessary to accompany their offspring through early adolescence...the early adolescent feels that the objects from whom he or she is separating are not abandoning him or her“ (MARCIA, 1983, S. 218).

Diese sichere Bindung erlaubt eine Exploration außerhalb der Familie, sie erlaubt auch Anforderungen von seiten der Eltern, die damit nicht fürchten müssen, ihre Kinder zu verlieren. Eltern können ihre eigene Sicht der Realität aufrecht halten, ihre eigenen Werte formulieren und so einen wohldefinierten Kontext repräsentieren, der wegen seiner Stabilität die Flexibilität schafft, Fragen zuzulassen, ja Fragen herausfordert, Zweifel ermöglicht und moralische Unsicherheiten toleriert.

„Individuation proceeds from a parental environment that is rhythmically synchronized with a child's early needs, yet capable of disengagement in the face of the child's efforts at separation“ (MARCIA, 1988, S. 222).

Hier stellen sich lohnende und wichtige Aufgaben der Elternbildung (ROBIN & FOSTER, 1989). Sie hat heute bessere Grundlagen, sie kann von einem Verständnis der Funktionsweise der Familie in der Adoleszenz ausgehen, einem Verständnis, das die obige komplexe Dynamik auf mehreren Ebenen in den verschiedenen Subsystemen der Familie (Vater-Mutter, Vater-Kinder, Mutter-Kinder, Kinder-Kinder) und im Verhältnis zur Außenwelt der Familie im Auge hat.

Insgesamt sind Eltern also in der Adoleszenz ihrer Kinder vor eine schwierige, aber auch sehr lohnende und spannende Aufgabe gestellt. Wollen sie die Kinder in dieser Phase noch aktiv begleiten und sie nicht einfach resignativ oder in Überschätzung der Selbstregulierungsfähigkeit sich selbst überlassen, wollen sie also weiterhin „dabei sein“ und sich aktiv in die Entwicklung „einhängen“ (HAUSER et al., 1991), dann können sie jedoch nicht mit allem schlicht einverstanden sein was Jugendliche tun. Sie sind eher aufgefordert, „widersprechend“, „weiterführend“ „Diskrepanzen-induzierend“ tätig zu sein. Dies kann in viele „heiße“ Diskussionen münden, die jedoch durch Signale der Wertschätzung und Zugehörigkeit emotional gestützt sein müssen.

Die Entwicklung der Beziehung zu den Eltern kann aber nicht zureichend beschrieben werden, wenn nicht gleichzeitig jene zu den Gleichaltrigen und Freunden geschildert wird. Eltern sehen dies und handeln immer angesichts der potentiellen „anderen“ Einflüsse.

Dieser Einflußquelle der Gleichaltrigen müssen wir deshalb, um auch den elterlichen Problemen gerecht zu werden, nachgehen. Wir tun dies im folgenden, indem wir, so detailliert es unsere Daten zulassen, die Entwicklung der Beziehungen zu Freunden und anderen Gleichaltrigen untersuchen, um am Schluß den gemeinsamen Einfluß von Elternhaus und Freundesgruppe (s. BROWN et al., 1993) abzuschätzen.

Um auch hier eine Metapher an den Anfang zu stellen, ließe sich sagen: ausschließlich unter dem Einfluß der Eltern könnte die Entwicklung des Menschen lediglich als Linie dargestellt werden, sie wäre lediglich ein Pfad in eine bestimmte Richtung. Unter dem Einfluß von Altersgleichen (Peers) kommt eine neue Entwicklungslinie hinzu, die in eine andere Richtung zeigen kann und zusammen mit der Linie der Eltern zu einer flächigen Entwicklungsgestalt führt. Der gemeinsame Einfluß erzeugt diese zweidimensionale Flächigkeit, die jedoch erst dann zu einer schönen dreidimensionalen Gestalt wird, wenn eine dritte Entwicklungslinie hinzukommt, die den Entwicklungsprozeß erweitert: die distanzierungsfähige Autonomie des Adoleszenten, die es ihm erlaubt, möglichen Zwängen aus dem Elternhaus, aber auch solchen aus dem Freundeskreis zu widerstehen und mündig mit guten und problematischen Angeboten umzugehen.

## 4. Gleichaltrige und Freunde als Entwicklungskontexte

### Die Altersgruppe: Risiko oder Chance?

Was innerhalb der Familie geschieht, ist heute oft nur verständlich, wenn man die Geschehnisse, Diskussionen, Normen und Leitbilder in der Altersgruppe kennt und weiß, aus welchen Quellen Adoleszente ihre Erwartungen, Weltbilder und Lebensvorstellungen beziehen, die sie in die Familien und die Auseinandersetzungen mit Eltern tragen. Diese Perspektive des *konkurrierenden* Einflusses von Gleichaltrigen hat begrifflicherweise früh die pädagogisch motivierte Forschung zur Bedeutung von Peers im Entwicklungsprozeß bestimmt (BRITAIN, 1963; COLEMAN, 1961; CONDRY, 1974; IACOVETTA, 1975; BERNDT, 1979; DOBKIN, 1995).

Wie im folgenden zu zeigen sein wird, hat sich die Diskussion in drei Richtungen entfaltet:

1. In der einen Sichtweise wird das *Gefährdungspotential*, das sich aus der emotionalen Abhängigkeit von Gleichaltrigen ergeben kann, betont. Antihaltungen zur Schule, Leistungsverweigerung, Risikoverhalten, aggressives Verhalten gegenüber Außengruppen usw. können sich im Schoße der Clique entwickeln und stabilisieren (JESSOR & JESSOR, 1977). Dadurch können Heranwachsende auf einen Risikopfad der Entwicklung geraten. Cliques von Jugendlichen schotten sich von Erwachsenen ab und werden zu hermetischen Sozialisationsinstanzen, die Eltern oder Lehrern nur wenig Einflußchancen lassen.
2. Eine zweite, an PIAGET (1965) und SULLIVAN (1953) anknüpfende Theorietradition betont die *positiven Lernchancen* in Altersgruppen. Danach sind Erfahrungen mit Freunden und Kameraden unerlässlich, um Normen der Gegenseitigkeit, Fähigkeiten des fairen Aushandelns von Regeln und Normen, zu lernen. Beziehungsfähigkeiten, solidarisches Handeln und Normen der Reziprozität können im latent immer autoritativen Verhältnis zu den Eltern nicht vollumfänglich gelernt werden (YOUNISS, 1980; YOUNISS & SMOLLER, 1985). Eltern sind somit ein *unvollständiges Curriculum* des Aufwachsens heute. Beziehungen zu Freunden und Kameraden und schließlich Liebesbeziehungen erfüllen zusätzlich grundlegende *Bindungsbedürfnisse* des heranwachsenden Menschen. Sie werden allerdings in der frühen Kindheit grundgelegt, wie die ältere (s. SPITZ, 1965) und neuere Bindungsforschung (attachment theory) belegen (AINSWORTH et al., 1978). Das Bedürfnis,

„dabei zu sein“, etwas zu „gelten“, beachtet zu werden und gemocht zu werden, treibt die soziale Beziehungsgeschichte voran.

3. In einer dritten Theorietradition werden die Probleme bearbeitet, die daraus resultieren, daß es jemandem nicht oder nur mühsam gelingt, *einen Freund zu gewinnen* und Akzeptanz in der Altersgruppe zu erfahren (RUBIN, 1985). Wenn es so wichtig ist, in positiven Beziehungen mit Freunden und Kameraden entwicklungsförderliche Erfahrungen zu machen, dann müßte mit dem Fehlen oder der Beeinträchtigung solcher Erfahrungen eine Entwicklungsbelastung verbunden sein. *Schüchternheit* und *soziale Isolation* sind in dieser Sichtweise wichtige Hinweise auf potentielle Risikokonstellationen.

Jenseits dieser drei Themen hat sich in den letzten Jahren auch die grundsätzliche Einschätzung der Peers für den Entwicklungsprozeß gewandelt. Stand früher die Perspektive im Vordergrund, wie die sozialen Erfahrungen mit Gleichaltrigen auf die Entwicklung von Jugendlichen *einwirken*, so ist in den letzten Jahren die Eigenaktivität des heranwachsenden Kindes und Jugendlichen stärker in den Mittelpunkt getreten. Danach versuchen diese aktiv, sich „*einzubringen*“, „*mitzuspielen*“, das soziale Geschehen in und außerhalb der Schule aktiv mitzugestalten. Jugendliche wollen „dabei sein“, aktiv einbezogen sein und sich positiv darstellen können. Inwiefern ihnen dies gelingt, wird dann zu einem Kriterium der optimalen Entwicklung.

### Die Adoleszenz als lebensgeschichtlicher Höhepunkt der Bedeutung von Freunden und Kameraden

Eines der auffälligsten Phänomene beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz besteht im „Eintauchen“ der Jugendlichen in Beziehungen zu Altersgleichen, im scheinbar völligen Aufgehen in Cliques, einem Phänomen, das wir weder in der Kindheit noch im Erwachsenenalter beobachten können. Schon quantitativ gehen die Kontakte zu den Eltern zurück, und die Einbindung in Cliques nimmt zu (CSIKSZENTMIHALY & LARSON, 1984). Auch qualitativ, was die beobachtbaren Erscheinungsformen des jugendlichen Habitus betrifft, macht das Verhalten der Jugendlichen einen eigenartigen Eindruck. Mädchengruppen gehen sich gegenseitig haltend, albernd und lachend auf Schulausflügen durch die Straßen, sie können bei Aufenthalten in Ferienlagern nächtelang quatschen, sind bereit, sich bei kleinsten Anlässen zu amüsieren und hängen oft stundenlang am Telephon, das jetzt neben der Dusche zum wichtigsten Instrument im Haushalt wird. Auch wenn sie sich gerade erst gesehen und getroffen haben, klingelt dieses Gerät. In ihrem Aussehen können sie sich oft nicht ähnlich genug sein, und Kleidungsäußerlichkeiten werden zu subtilen Zugehörigkeits- und Abgrenzungssymbolen.

Wie können wir diese Phänomene verstehen? Wie bei der Analyse der Familienbeziehungen hilft dazu ein interdisziplinärer Blick, der von den sozialhistorischen Rahmenbedingungen (1) ausgeht, die Erlebnis- und Handlungsformen der Jugendlichen auf dem Hintergrund der „sozialpsychologischen Logik von Peer-Beziehungen“ (2) analysiert, die entwicklungspsychologischen Spezifizierungen der Lebensphase Adoleszenz in der Moderne einbezieht (3) und auf dem Hintergrund der „persönlichkeitstheoretisch erhellten Logik der Psyche“ insgesamt (4) die interindividuellen Unterschiede von Einbindung, Ablehnung und Randständigkeit analysiert.

## **4.1 Kann man ohne die „Peers“ gesund aufwachsen?**

### **4.1.1 Früher ging es (fast) ohne Peers, heute nicht mehr**

Soziologische Theorien (EISENSTADT, 1966; TENBRUCK, 1962) haben früh deutlich gemacht, daß Eltern als Personen und die Kleinfamilie als Gruppe unter modernen Lebensbedingungen nur mehr ein „unvollständiges Curriculum“ repräsentieren, um alles zu lernen, was für die Lebensbewältigung an einem oft ganz anderen Ort (Neolokalität der Familiengründung) und unter ganz anderen Lebensumständen (soziale Mobilität) als jenen, unter denen die Eltern aufgewachsen sind, nötig ist. Die intime Kernfamilie kann nicht alle Haltungen und Tugenden trainieren, die in anderen gesellschaftlichen Institutionen, etwa in Schulen und Betrieben, erforderlich sind. Zudem müssen Menschen in unserer Gesellschaft lernen, eigenständige soziale Beziehungen einzugehen und emotional unabhängig von den Eltern glücklich leben zu können. Die Individuation unter modernen Lebensbedingungen verlangt danach, neben der Entdeckung der eigenen Möglichkeiten und Interessen im Rahmen der Schule und der Fähigkeit der Abgrenzung der eigenen Person von autoritativen Zuschreibungen in der Familie eine *Erarbeitung des eigentlich liebenswerten und attraktiven Ich im Kontext von Beziehungen zu Gleichaltrigen vorzunehmen*. Die Gestaltung von Beziehungen zu Freunden wird somit zu einem wichtigen Teil der „Entwicklungsarbeit“ in der Lebensphase der Adoleszenz (COLEMAN, 1994).

Die Beurteilung des Entwicklungsraumes „Gleichaltrige“ als Erfahrungsfelder des Aufwachsens schwankt jedoch. Die einen (EISENSTADT, 1966) betonen die funktionale Bedeutung von Peers für die Charakterstrukturen des modernen Menschen, die anderen (TENBRUCK, 1962) sehen vor allem die problematische strukturelle Schwächung der Familie. Sie ist in dieser Sichtweise

Teil des Schwundes von *Orientierungssicherheiten in der Moderne*. In der modernen Lebenssituation der „*generellen Entstrukturierung*“ der Gesellschaft bieten Gruppen von Jugendlichen Identifikationsmöglichkeiten und schaffen damit Orientierungen. *Gemeinsam* können sie einen eigenen Lebensstil, eigene Normen und Werte, eigene Ausdrucksmöglichkeiten und Gesellungsgehnheit entwickeln. Sie benützen dabei Elemente der Kultur der Erwachsenen instrumentell und amalgamieren daraus ihren „Stil“, der ihnen im „Meer der unverbindlichen Angebote der Erwachsenen“ Orientierung und Geborgenheit vermittelt. Nicht selten wählen sie aber im Kontext der Altersgruppe die *hedonistisch-konsumativen Lebensvorstellungen* und überlassen es den Eltern, die Mühsal der Leistungserbringung in einer kompetitiven Marktwirtschaft mit hohen Produktivitätsanforderungen zu sozialisieren. Jenseits dieser Bewertungsunterschiede ist heute aber in der sozialhistorischen Forschung der Sachverhalt unbestritten, daß über die Einrichtung von *Schulen*, die Ausdehnung der *Freizeit* und der *Medienangebote* sowie über die durch die *Motorisierung* möglich gewordene Eroberung großer regionaler Räume die Peers eine noch nie dagewesene Bedeutung als Lebens- und Erfahrungsräume gewonnen haben.

Wie sich zeigen wird, kommt jedoch die empirische Forschung zur Wirkungsweise der Altersgruppe in der Adoleszenz heute zu einem differenzierten Bild, in dem sowohl die Gefahren als auch die positiven Effekte der Gleichaltrigen für die Persönlichkeitsentwicklung betont werden.

„Die realen Folgen falschen oder unsinnigen Tuns werden von den Eltern überwiegend aufgefangen. Anders läuft es, wenn dieses Mädchen oder dieser Junge mit Freundinnen oder Freunden zu spielen anfängt. Nun müssen die Kinder wirklich einen anderen für ihre Pläne gewinnen, sich anpassen oder einen Kompromiß aushandeln. Entwickelt sich daraus ein vergnügliches Spiel, ist das ihre eigene Leistung. Aber ebenso haben sie sich auch die bitteren Konsequenzen zuzurechnen, wenn es ihnen nicht gelingt, Interessen und Vorhaben aufeinander abzustimmen, denn dann scheidet das Spiel, Türen knallen und Tränen fließen“ (KRAPPMANN, 1992, S. 46).

#### **4.1.2 Die unausgesprochenen Gesetze im Reich der Peers**

Ein zweiter Argumentationsstrang, der die Bedeutung der Beziehungen unter Gleichaltrigen und insbesondere unter Freunden betont, bezieht sich auf die idealtypische „Logik“ von Eltern-Kind-Beziehungen und von Freundschaftsbeziehungen. Manche Autoren sprechen dabei von einer Strukturanalyse der sozialen Beziehungen (s. SMOLLAR & YOUNISS, 1988), andere von der Sozialpsychologie verschiedener Beziehungstypen (LAURSEN, 1989). Eltern-Kind-Beziehungen sind danach biologisch und rechtlich verankerte, unkündbare, nicht gewählte Verantwortungsbeziehungen, die ihre besonderen Lern-

potentiale und Schutzfunktionen haben. Sie sind gleichzeitig asymmetrische Beziehungen, wobei diese Asymmetrie aber einem lebensgeschichtlichen Wandel unterliegt. Das Element der „Verantwortung“ bedeutet, daß Eltern zielgeleitet handeln, daß es ihnen nicht gleichgültig ist, was kurz –, insbesondere aber langfristig aus ihrem Kind wird, daß sie also an das Kind mit Idealvorstellungen und Gestaltungsverantwortung in bezug auf dessen bestmögliche Entwicklung herangehen. In die Beziehung zu den Kindern ist damit ein „*Entwicklungswille*“, ja ein *Veränderungsauftrag* eingebaut. In der Kindheit ist dieser klar definiert und in der Regel auch autoritativ ausübbar (YOUNISS & SMOLLAR, 1990, S. 132 ff.). In der Adoleszenz, mit zunehmender Eigenständigkeit und Individuation der heranwachsenden Kinder, wird die Beziehung zu den Eltern, wenn alles ideal verläuft, persönlicher und gleichberechtigter (YOUNISS & SMOLLAR, 1990). Dennoch ist sie auch in dieser Phase stark um die „ernsten Dinge des Lebens“, um Schule, Beruf, Disziplin und Gesundheit und langfristige Lebensplanung, zentriert.

Die „sozialpsychologische Logik“ der Beziehungen unter Gleichaltrigen, und dabei insbesondere jene unter Freunden, ist eine ganz andere<sup>76</sup>. Als freiwillige Beziehung, die auf eigener Entscheidung aufbaut, ist sie auf Prozesse angewiesen, die diese Entscheidung immer wieder rechtfertigen. Das Beendigungsrisiko ist hier immer präsent. Gleichzeitig kann sie nur bestehen, wenn die Jugendlichen ein hohes Risiko eingehen, indem sie sich anderen öffnen und bereit sind, mit ihnen Dinge zu besprechen, die sie gegenüber den Eltern nicht äußern würden. Neben den Lernchancen und inneren Befriedigungspotentialen gibt es also nicht unbeträchtliche Risiken, wengleich in der Forschung die Perspektive im Vordergrund steht, daß Freunde und Kameraden eine sehr wichtige Funktion für die Persönlichkeitsentwicklung haben (HARTUP, 1992b).

Freundschaftsbeziehungen und Beziehungen zu Gleichaltrigen repräsentieren im Vergleich zum Eltern-Kind-Verhältnis also einen anderen Beziehungstyp. Sie sind mehr *aufgegeben* als *gegeben*, beruhen mehr auf den bewußten Bemühungen der Partner um ihren Erhalt, sie sind ja jederzeit ohne rechtliche, materielle oder praktische Konsequenzen auflösbar und *kündbar*. Aus diesem Grunde spielen die Fragen der Gewinnung eines Freundes und des Erhalts von Freundschaftsbeziehungen und von deren Folgen für *soziale Integration*

---

<sup>76</sup> Einer interessanten anderen Logik folgt die Geschwisterbeziehung, die hier nicht weiter entfaltet werden kann. Sie ist einerseits unfreiwillig, enthält in der Regel moderate Altersunterschiede und ist nicht um ernsthafte Aufgaben zentriert. Sie nimmt deshalb eine Stellung zwischen Eltern- und Freundschaftsbeziehungen ein. Das Umfeld der Beziehung ist insofern wichtig, als es Objekte gleicher Wünschbarkeit enthält, was zu den bekannten Geschwisterrivalitäten um die Eltern führt. Gleichbehandlung wird hier als Thema besonders wichtig und als Erfahrung einübbar.

*oder Isolation* eine große Rolle. Diese Thematik taucht in Elternstudien nicht auf, steht aber in der Peer-Forschung im Mittelpunkt. In der Untersuchung des Eltern-Kind-Verhältnisses war, da es sich hier um ein autoritatives Verhältnis mit unterschiedlichem Verantwortungsgrad handelt, konsequenterweise die Analyse von *Meinungsverschiedenheiten* besonders wichtig. „Durchsetzung“ und „Widerstand“ sind hier noch Themen, wenngleich die Ko-Regulation heute oft über Verhandlungsprozesse geschieht.

Die Eigenart von Freundschaftsbeziehungen impliziert dagegen das Merkmal des *aktiv herzustellenden Kontaktes* und Status (*achieved status*), das die folgenden Analysen sehr stark beeinflussen wird. So rücken hier auch in der Forschung Beobachtungen der *Kontaktaufnahme* („Wer geht auf wen zu?“), der Kontakterhaltung und der *sozialen Akzeptanz* („Wie kann ich wissen, daß ich beliebt bin?“) in den Mittelpunkt. Die zentrale Krise besteht hier, nicht wie im Eltern-Kind-Verhältnis, im Kontroll- und Autoritätsverlust auf seiten der Eltern bzw. des „Widerstandes“ und des Unverstandenseins auf seiten der Kinder, sondern in der *sozialen Randständigkeit* und Isolierung, also im Nichtgelingen sozialer Kontakte und seinen Folgen, seien dies Einsamkeitsgefühle, soziale Inkompetenzgefühle oder schwerwiegende psychosomatische Folgen.

In beiden Beziehungstypen, in Elternbeziehungen und Freundschaften, werden aber Vereinbarungen ausgehandelt, werden Normen gelernt, wird die „Welt“ definiert, wird das „Richtige“, das „Gültige“ und das „Faire“ erarbeitet. In Eltern-Kind-Beziehungen steht dieser Prozeß aber immer unter dem Vorbehalt der „Belehrung“, des Wissensvorsprunges, unter Peers kann er unter „Gleichen“ geschehen. Schnell werden aber die „Gleichen“ auch unter Gleichaltrigen „ungleich“. Es kristallisieren sich Präferenzen für Partner, für Freunde ebenso heraus wie für „Feinde“, gegen die man sich absetzt. Die Meinungsbildung kann rasch in ein *Meinungsdiktat* umschlagen. Die einen haben etwas zu sagen, andere bleiben randständig. Die einen können sich auf Koalitionen stützen, andere sind Einzelgänger. Damit wird sichtbar, daß alle Phänomene, die in *Kleingruppen* beobachtbar sind, etwa soziale Strukturbildungsprozesse nach Kontakthäufigkeiten, emotionaler Nähe und Macht, Phänomene wie Konformitätsdruck und Meinungsbildungsprozesse, auch bei Beziehungen unter Gleichaltrigen vorkommen.

### 4.1.3 Das Doppelgesicht der Peers für die Entwicklung des Menschen: Lernchancen und Risiken

Die jüngere entwicklungspsychologische Forschung zur Bedeutung von Freundschaftsbeziehungen und Peer-Gruppen (s. z. B. BROWN, 1989; HARTUP, 1992a; 1993; KRAPPMANN, 1991; 1992; SAVIN-WILLIAMS & DEMO, 1984; YOUNISS & HAYNIE, 1992) läßt wenig Zweifel aufkommen, daß die Erfahrungen mit Gleichaltrigen ein zentrales *Lernfeld* für die Entwicklung von sozialem Verständnis und von Selbstverständnis sowie für den Aufbau sozialer Kompetenzen und moralischer Haltungen sind. Aus diesem Grunde müssen wir uns detailliert mit der Frage beschäftigen, wie heranwachsende Menschen beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz ihre Beziehungen mit Gleichaltrigen „navigieren“ und sie mit den Anforderungen der Schule und der Erwartungen der Eltern koordinieren. In einem ersten Schritt sollen die *Lernchancen* herausgearbeitet werden, die mit Freundschaftserfahrungen in und außerhalb der Schule und Erfahrungen im Klassenzimmer verbunden sind.

#### Lernchancen

Wie bereits erwähnt, greifen Theoretiker der entwicklungspsychologischen Bedeutung der Freundschaften auf PIAGET (1965) und SULLIVAN (1953) zurück, um deutlich zu machen, was *nur in Gruppen Gleichaltriger* gelernt werden kann. So meint SULLIVAN (1953),

- daß sie eine *konsensuale Validierung* von Interessen, Hoffnungen und Befürchtungen gestatten,
- daß sie *Gefühle des eigenen Selbstwertes unterstützen* können,
- daß sie eine *emotionale Stütze* bieten, um sein Innerstes in einem geschützten Raum zu öffnen (*self-disclosure*),
- daß sie die Möglichkeit schaffen, *Perspektivenübernahme* und *Intimität* zu lernen,
- daß sie die *interpersonale Sensitivität* erhöhen und
- als *Prototypen für spätere „romantische“, eheliche Beziehungen* dienen können (s. BUHRMESTER & FURMAN, 1986).

Freundschaften bieten viele Möglichkeiten, Normen der *Gegenseitigkeit* zu lernen, *sich in andere zu versetzen* und *Validierungen von Meinungen und Einschätzungen* (meist anderer Personen und eigener Gefühle) vorzunehmen. GOTTMANN und PARKER (1986) verdanken wir eine konsequente Überprüfung dieser Thesen. Sie haben Gespräche unter Freunden in verschiedenen

Lebensphasen aufgezeichnet und dabei die zentralen Themen entdeckt, die in verschiedenen Altersphasen im Vordergrund stehen (s. Abb. 4.1).

Abb. 4.1: Charakteristika von Freundschaften in verschiedenen Entwicklungsphasen nach GOTTMAN und METTETAL (1986)

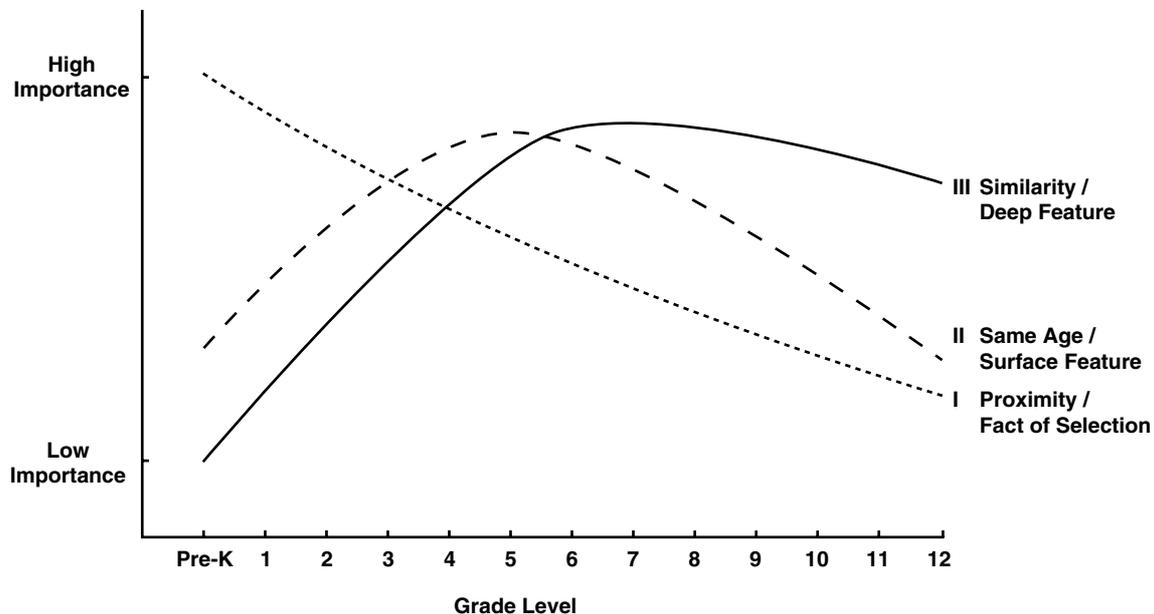
| Characteristic                                 | Developmental Period   |   |  |
|--|--|---|--|
|  | Early Childhood  | Middle Childhood  | Adolescence                              |
| Underlying theme or concern                    | Maximization of excitement, and affect levels in play  | Inclusion by peers, avoidance of rejection; self-presentation           | Self-exploration                         |
| Salient conversational processes in friendship | Processes of play coordination: activity talk, play escalation, play deescalation, conflict resolution | Negative evaluation gossip  | Self-disclosure, gossip, problem solving |
| Affective developments                         | Management of arousal in interaction   | Acquisition of affect display and feeling rules; rejection of sentiment | Fusion of logic and emotion              |

In jeder Lebensphase erfüllen Freundschaftsbeziehungen danach andere Entwicklungsfunktionen. Für die hier näher betrachtete Phase der Adoleszenz steht besonders die Möglichkeit im Vordergrund, über die eigene Person in Freundschaftsbeziehungen mehr zu erfahren, *sich öffnen* zu können, *sich experimentell verhalten* zu können, um sich zu erforschen und soziale Probleme durchsprechen zu können. Für die *Selbstfindung* als zentraler Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz sind sie damit vor großer Hilfe (s. FEND, 1994). *Gespräche* und nicht gemeinsame Aktivitäten stehen im Mittelpunkt von Freundschaften, der intime Austausch von Erfahrungen wird jetzt zentral. Er dient vor allem der Selbstexploration (GOTTMAN & METTETAL, 1986, S. 237).

Auf dieser Folie werden auch die altersbezogenen Trends verständlich, Freunde in der Adoleszenz nicht mehr nur nach den Kriterien der räumlichen und sozialen Nähe und nach dem Alter, sondern nach psychologischen Merkmalen der *vermuteten Ähnlichkeit mit der eigenen Person* auszuwählen, die eine Grundbedingung für einen intensiven Austausch unter Freunden ist (EPSTEIN, 1989). Erst ab dem 6. Schuljahr werden Freundschaften auf der Grundlage solcher Ähnlichkeiten in Interessen, Meinungen und Einstellungen gebildet (s. Abb. 4.2).

Abb. 4.2: Kriterien der Auswahl von Freunden nach Alter (nach EPSTEIN 1989)

The Selection of Friends



In einer sozialpsychologischen Verankerung der Identitätsfindung wird sichtbar, wie eng die Entfaltung der Frage „Wer bin ich?“ an die unzähligen Interaktionen mit Gleichaltrigen gebunden ist (SELTZER, 1989; YOUNISS & SMOLLAR, 1990). Altersgleiche sind in der Adoleszenz füreinander unentbehrliche Umwelten, um ein Selbstverständnis zu entwickeln, um sich vergleichen zu können, um die Ereignisgeschichte des Alltagslebens auf ihren Sinn hin durcharbeiten zu können (s. die unzähligen Telefongespräche, unmittelbar nachdem man auseinandergegangen ist), um zu wissen, was man kann, wen man mag, was man werden möchte, wie man sein möchte. SELTZER beschreibt diese Funktion der Peers sehr anschaulich:

„Psychological forces that surface in early adolescence act to stimulate strong desires to be with agemates. Agemates have information to offer one another about themselves and others. They prepare and practice together, they model, copy, compare, evaluate against, experiment with, and come to conclusions about one another. They model raw materials on innumerable attributes, characteristics, and skills. They try out many new roles on one another. To arrive at a true self-perception requires not only risk and trial, but sharp and persistent introspection to assess which qualities, talents, and abilities are really components of self, which can be developed, and which are unchangeable“ (SELTZER, 1989, S. xxiiif.).

Im Rahmen einer solchen Perspektive wird ersichtlich, wie eng die Veränderung der Beziehung zu sich selbst im Sinne einer selbst erarbeiteten Identität, Selbstverantwortung und Unabhängigkeit an die Veränderung von Beziehun-

gen zur unmittelbaren Umwelt, zu den Eltern und insbesondere zu den Gleichaltrigen gebunden ist. Gleichzeitig wird aber die mögliche Dramatik bewußt, wenn es Jugendlichen in dieser Lebensphase nicht gelingt, Zugang zu Gleichaltrigen zu finden – „not to make a friend“ (SELMAN & SCHULTZ, 1990) – und damit der Möglichkeiten zur konsensualen Validierung von Einschätzungen der Umwelt und der eigenen Person in intimen Freundschaften ebenso beraubt zu sein wie der Erfahrung von Eigenständigkeit und Werthaftigkeit durch die soziale Leistung, einen Freund gewonnen und soziale Anerkennung erreicht zu haben.

Im deutschsprachigen Raum hat Lothar KRAPPMANN (z. B. 1992; 1994b) in faszinierenden *szenischen Untersuchungen*<sup>77</sup> die Vielfalt, das Eigenleben und auch die Unentbehrlichkeit von Beziehungen unter Gleichaltrigen sichtbar gemacht. Ohne Romantisierung der Freundschaften und ohne die Unterschlagung der zahlreichen Konflikte unter Gleichaltrigen, ohne also die Augen vor Ausbeutung, Überwältigung, Ausnützung und Unterwerfung zu verschließen, demonstriert er die Lernprozesse hin zu geschickten Strategien des Aushandelns, der Abwehr von Übergriffen und der Initiierung von Kontakten, die nur in diesen sozialen Welten möglich sind. Insbesondere Freundschaften erlauben es, neue Strategien zu lernen, Automatismen des Ablaufs von Konflikten zu durchbrechen und Konflikte so lösen zu lernen, daß man auch danach noch miteinander leben kann (KRAPPMANN & OSWALD, 1995, S. 98 ff.).

Zusammenfassend lassen sich die Funktionen von Beziehungen zu Gleichaltrigen so systematisieren:

1. Beziehungen zu Gleichaltrigen sind für das emotionale Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen unentbehrlich. Sie verhindern Gefühle der Einsamkeit und des Verlassenseins und sind ein zentrales Feld, um „Spaß“ zu haben.
2. Beziehungen zu Gleichaltrigen sind ein unersetzbares Übungsfeld, um Prinzipien der Gegenseitigkeit, der Perspektivenübernahme, des Aushandelns, des Gebens und Nehmens und des Teilens von Meinungen einzuüben (KRAPPMANN, 1992). Damit sind wichtige sozialkognitive Fähigkeiten, insbesondere solche, sich in andere hineinversetzen und die eigene Egozentrik aufbrechen zu können, verbunden. Nur in Freundschaften kann man auch lernen, Konflikte sozialverträglich zu lösen.

---

<sup>77</sup> Solche *szenischen Darstellungen* sind eine wichtige Vorstufe für die Zurechnung sozialer Verhaltensgewohnheiten zu einzelnen *Personen*. Sie wird nur allzu häufig übersprungen und schnell durch eine Messung der *interindividuellen Unterschiede* in der sozialen Stellung zwischen einzelnen Kindern und Jugendlichen ersetzt.

3. Ohne die Stütze der Beziehungen zu Gleichaltrigen kann die Individuation unter modernen Lebensbedingungen nur unvollständig gelingen. Sie helfen, die nötigen Distanzierungen zu den Eltern auszuhalten, sie ermöglichen es, Erfahrungen mit neuen Formen von „Getrenntsein“ und „Gemeinsamkeit“ zu sammeln. Sie haben somit eine „Steigbügelhalterfunktion“ für neue Intimitätsbeziehungen, nachdem jene zu den Eltern schon wegen des Inzesttabus distanzierter werden mußten.
4. Beziehungen zu Gleichaltrigen schaffen einen durch soziale Normen geschützten Raum, in dem „Identitäten“ ausprobiert werden können. Die noch fehlende Selbstsicherheit, allein neue Wege zu gehen, wird durch die Geborgenheit in Freundschaftsverhältnissen bzw. in einer Clique ersetzt, die eine provisorische Identität, eine temporäre Selbst-Definition, ermöglicht. Neue Kleider, ein neuer Haarstil, neue Interessen werden über gemeinsame Demonstrationen gewagt (s. BROWN, 1989, S. 194 ff.). Deshalb lieben es Jugendliche in der Frühadolescenz so, sich wie andere zu kleiden, ja gemeinsam „verrückte“ Sachen anzuziehen.
5. Beziehungen zu Gleichaltrigen sind unerläßlich, um „Beziehungsfähigkeit“ zu lernen, also Fähigkeiten, soziale Beziehungen aufzunehmen, aufrechtzuerhalten und, wenn nötig, wieder aufzugeben. Nur in diesem Feld können die verschiedenen Grade der Intimität gelernt werden, können Beziehungen nach Bereitschaften, sich zu öffnen, gestaffelt werden. Treue zu halten, Zuverlässigkeit zu demonstrieren, all dies muß in diesem Erfahrungsfeld eingeübt werden. Dazu zählt auch die Fähigkeit, Kontakt aufzunehmen, sich selbst gewaltlos „einbringen“ zu können, die eigene Position sozialverträglich zur Geltung zu bringen. Beziehungsfähigkeit umfaßt also die Aspekte der *Bindung* (attachment), der *Verantwortlichkeit* (caring, responsibility), der *Fairneß* (Gerechtigkeit) und der *Intimität* (sich öffnen und verschließen).
6. Schließlich muß in diesem Erfahrungsfeld *prosoziale Motivation* eingeübt werden. Sie umfaßt die moralische Regulierung des Handelns, die Bereitschaft und Fähigkeit zu hilfreichem Handeln, zum Einsatz für andere („caring“), für die Übernahme von Verantwortung. Damit wird auch die Fähigkeit erworben, das eigene Geltungsbedürfnis produktiv einzusetzen, das Dominanzverhalten in konstruktives soziales Engagement umzusetzen.

## Risiken

Die obige Funktionsdarstellung klingt sehr positiv. Wir haben jedoch angekündigt, auch die Risiken zu betrachten. Sie ergeben sich einmal daraus, daß das Abseitsstehen von anderen, keinen Freund zu haben, sehr dramatische psychische Konsequenzen haben kann. Zum anderen ist man in Freundschaft-

ten auch verletzbar, ausbeutbar, man kann „verraten“ werden. Nicht alle Freundschaften verlaufen positiv, mit ihnen sind vielmehr oft dramatische Enttäuschungen verbunden. *Freundschaften können also eine sehr unterschiedliche Qualität haben*, sie können förderlich, aber auch belastend sein.

Eine weitere Gefahrenquelle ist Eltern sehr bewußt. Da Freunde so wichtig sind, da mit ihnen in dieser Altersphase oft mehr Zeit verbracht wird als mit den Eltern (CSIKSZENTMIHALY & LARSON, 1984), sind Jugendliche auch sehr bereit, in einer Phase der Neudefinition des „Eigenen“, der eigenen Meinungen und Werte, dessen, was „cool“ ist und Ansehen vermittelt, das anzunehmen, was Freunde für großartig und richtig halten. Damit besteht die Gefahr, daß sie Normen und Lebensvorstellungen übernehmen, die für ihren weiteren Lebensweg hinderlich sind. Der übergroße Wunsch, sich in dieser Altersphase möglichst wenig von Freunden und Kameraden zu unterscheiden, kann viele einem langfristig negativen Normenkontext und abweichendem Verhalten aussetzen. So sind denn Altersgleiche in den letzten Jahren nicht selten unter dem Gesichtspunkt analysiert worden, welche Bedeutung sie für die *Unterstützung und Initiierung devianten Verhaltens* haben. Dies kann – so das Ergebnis vieler Untersuchungen (s. z. B. JESSOR & JESSOR, 1977) – unübersehbar der Fall sein.

Resümierend läßt sich feststellen, daß wegen der großen Bedeutung, die sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen zugeschrieben wird, sich deren Erforschung zu einem zentralen Thema der Entwicklungspsychologie entfaltet hat (s. z. B. DAMON, 1989). Obwohl die Peer-Beziehungen über die gesamte Entwicklungsphase des heranwachsenden Menschen hinweg aufmerksam verfolgt werden, nimmt die Untersuchung von Relationierungen zu Altersgleichen beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz einen Sonderstatus ein. In dieser Altersphase wird ein *lebensgeschichtlicher Höhepunkt* der Bedeutung von Freunden und Kameraden vermutet. Dabei treffen sich altersphasenspezifische Themen, wie etwa die Erarbeitung einer Identität, mit der Dynamik von Gruppenbeziehungen. Die noch fragile Identität wird nach innen – innerhalb von Cliques – durch gemeinsame Überzeugungen und nach außen durch Abgrenzungsprozesse über gemeinsame Symbole (Kleidung, Haarschnitt, Popgruppen-Präferenzen) stabilisiert. Erscheinungsformen moderner Peer-Beziehungen sind Ausdruck unterschiedlicher Modalitäten, wie in Freundschaftsbeziehungen und in Cliques Identitäten erarbeitet, ausgehandelt, festgehalten und symbolisiert werden.

#### 4.1.4 Die Funktionen von Peers im „seelischen Haushalt“: persönlichkeits-theoretische und bedürfnistheoretische Perspektiven

Eine letzte Perspektive zur Analyse der Bedeutung von Altersgleichen steuern jene persönlichkeits-theoretischen Theoreme bei, die sich damit beschäftigen, wie die Psyche des Menschen mit Erfahrungen von Erfolg und Mißerfolg oder von Akzeptanz und Ablehnung „umgeht“.

Die modernen Lebensbedingungen halten nicht für alle Kinder und Jugendlichen gleich leicht zu gewinnende Befriedigungsmöglichkeiten bereit. Beziehungen zu Eltern können aus den verschiedensten Gründen sehr belastet sein und nicht jene Geborgenheit vermitteln, die für den „inneren Frieden“ (psychische Stabilität) und die „Ausgriffe auf die Welt“ (Explorationsbereitschaft) der Kinder so wichtig ist. In der Schule ist für viele Kinder eine Mißerfolgsgeschichte vorgezeichnet, wenn sie deren Anforderungsprofilen nur unzureichend entsprechen. Die „Seele“ sucht jedoch ihre Wege, um, auf welch krummen Pfaden auch immer, ein zumindest minimales Gleichgewicht an Geborgenheit, „Größegefühl“ und „Selbstheit“ zu erarbeiten. Diese Funktion kann, im Guten oder Schlechten, die Altersgruppe übernehmen. Wir haben somit das „Navigieren“ der Jugendlichen durch soziale Beziehungen immer auch auf dem Hintergrund der „Überlebensprobleme“ der Psyche zu sehen und zu analysieren. Dabei kann die Altersgruppe neben den oben beschriebenen *ich-stärkenden Effekten* des Erwerbs sozialer Kompetenzen *bedürfnisbezogene Funktionen* der Kompensation, des Schutzes und der Erhaltung des seelischen Gleichgewichtes übernehmen.

Den sozialen Bindungen im Lebenslauf liegen nach persönlichkeits-theoretischen Annahmen jeweils Bedürfnisse zugrunde, die über „Schlüsselbeziehungen“ befriedigt werden. Nicht in jeder Beziehungsform sind jeweils alle Befriedigungswünsche aufgehoben. So können Eltern nicht lebenslang alle sozialen Bedürfnisse befriedigen, es braucht dazu vielmehr die Gleichaltrigen, es braucht Spielkameraden, Freunde und schließlich Partner des anderen Geschlechts. In der Tradition von SULLIVAN haben BUHRMESTER & FURMAN (1986) eine treffende Schematisierung entwickelt (Abb. 4.3).

Danach stehen in der Adoleszenz die Bedürfnisse nach Akzeptanz und Integration in die Altersgruppe im Vordergrund. Werden sie nicht erfüllt, dann sind auch schwerwiegende Konsequenzen in der psychischen Gesundheit von Mädchen und Jungen zu erwarten. Damit ergibt sich eine dritte Perspektive für die empirische Analyse, die in die Frage gegossen werden kann: *Welche Folgen für die psychische Gesundheit resultieren aus unterschiedlichen Einbettungen in die Altersgruppe?*



gativen Erfahrungen in der Familie durch positive Erfahrungen in der Altersgruppe wettgemacht werden?

Diese Fragen führen übergangslos zur empirisch untersuchbaren Thematik, wie Eltern-Kind-Verhältnisse und Peer-Beziehungen zusammenhängen. Die allgemeine Erwartung ist klar: Es wäre zu vermuten, daß die Qualität der sozialen Einbettung in der Familie die Chance erhöht, daß Jugendliche auch untereinander vertrauensvolle und befriedigende Beziehungen aufbauen. Danach würden Beziehungserfahrungen mit Eltern als Muster der erwarteten Beziehungen (*internal working models*) auf die Freundschaftsbeziehungen übertragen werden und damit die Beziehungsgeschichte mit Gleichaltrigen und schließlich mit Partnern des anderen Geschlechts beeinflussen (SROUFE & JACOBVITZ, 1989).

Von dieser Erwartung her leitet sich die empirische Frage ab, der wir nachgehen können, nämlich jene nach dem Zusammenhang zwischen Eltern-Kind-Beziehungen und Peer-Beziehungen. Die hoffnungsvolle Hypothese ist natürlich die, *daß die gute Qualität des Eltern-Kind-Verhältnisses die Erfolgchancen auf dem Markt der Gleichaltrigenbeziehungen vergrößert.*

## **4.2 Die Vielfalt der Beziehungen zu Gleichaltrigen in der Adoleszenz**

Nach der Klärung der Frage, wie bedeutsam Peers im Entwicklungsprozeß sind, soll über kurze forschungsgeschichtliche Exkurse auf die *Phänomenologie* der Beziehungen zu Peers in der Lebensphase der Adoleszenz eingegangen werden. Dabei wird auch der Kontext der Schule als „Gefäß“ von Altersgruppenbeziehungen stärker gewürdigt.

### **4.2.1 Die Entdeckung der Schulklasse als reichhaltiges soziales Biotop**

In der deutschsprachigen Entwicklungspsychologie finden wir schon in den 20er und 30er Jahren dieses Jahrhunderts Versuche, ausgehend von einer genauen Phänomenologie des Verhaltens von Gleichaltrigen untereinander, Gesetzmäßigkeiten im Leben von Schulklassen zu entdecken. So hatte O. KUPKY schon in den 20er Jahren die Idee, eine Kasuistik von Schulklassen zu erstellen und sie mit anderen zusammen auch schon auf den Weg gebracht (KUPKY, 1930). Von besonderem Interesse waren damals die *Rangordnungen* in Schulklassen – inspiriert von biologischen Erkenntnissen über Rangord-

nungen bei Tieren, insbesondere bei Hühnern. Die vertikale Gliederung der Schulklasse nach Führung und Gefolgschaft stand entsprechend im Mittelpunkt. *Annäherungsverhalten* einzelner Kinder und *Ausstoßungsverhalten* anderer wurde differenziert aufgezeichnet und zu Typologien von Kindern verarbeitet.

Erste systematische Beobachtungen sozialen Verhaltens von Kindern in Schulklassen verdanken wir Karl REININGER. In einer Klasse von 11jährigen, in der er selber unterrichtete, registrierte er über ein ganzes Schuljahr hinweg das soziale Verhalten sorgfältig. Darüber hinaus erweiterte er diese Beobachtungen auf die Folgen gezielter Maßnahmen wie Wechsel der Sitzordnung, Aufsatzthemen, Spielanregungen und dergleichen (REININGER, 1924). Auf Anregung von Charlotte BÜHLER beobachtete er in der Folge Kinder in den ersten Wochen des ersten Schuljahres systematisch (REININGER, 1929). *Führungstheorien*, insbesondere Versuche, die Merkmale der Führerpersönlichkeit zu eruieren, leiteten die ersten Beobachtungen. Dabei berücksichtigte er, neben typologischen Überlegungen zur „Führernatur“ als Persönlichkeitseigenschaft, auch schon situative Führungstheorien, also Interaktionen zwischen den Klassennöten und der Möglichkeit von Führern, instrumentell für deren Bewältigung sein zu können.

Heute noch beachtenswert ist die Typologie sozialer Beziehungen, die REININGER schließlich als Summe seiner Beobachtungen entwickelt hat (s. Abb. 4.4).

Abb. 4.4: Typologie sozialer Beziehungen unter Mitschülern in der Grundschule nach REININGER 1929

|  | <i>Bei einseitiger sozialer Aktivität</i> | <i>Bei beidseitiger sozialer Aktivität</i> |
|--|---|--|
| <i>1. Gruppierungen auf Grund sozial positiver Einstellungen</i> | Hilfe<br>Bemutterung<br>(Führung)         | Wechselseitige Freundschaft                |
| <i>2. Gruppierungen auf Grund egozentrischer Einstellungen</i>   | Machtverhältnisse                         | Rivalität                                  |
| <i>3. Gruppierungen auf Grund sozial negativer Einstellungen</i> | Despotie                                  | Gegeneinander                              |

Soziale Beziehungsformen sind hier in zwei Dimensionen systematisiert: den zugrunde liegenden Motivstrukturen (positive, egozentrische und negative Einstellungen) und der Gegen- oder Einseitigkeit der entsprechenden Motive.

Schulklassen bestehen jedoch nicht nur aus Dyaden von Beziehungen. Es entwickeln sich im Laufe der Zeit immer stabilere Beziehungsstrukturen: Freundschaften und Cliques sowie Rangordnungen der verschiedensten Art. Zu Beginn eines Schuljahres, ja in den ersten Schuljahren, sind diese Klassenstrukturen noch fluktuierend, kurzlebig und wandlungsfähig, wie REININGER resümierend feststellt:

„Die Klasse als Ganzes schließlich erscheint normalerweise nicht als organisches, als einheitliches soziales Gebilde, sondern als ein Ineinander und Nebeneinander von verschieden gearteten Gruppierungen... Die Tatsache, daß sich das soziale Leben der Sechsjährigen nur in kleineren, meist kurzlebigen sozialen Gebilden abspielt, muß als entwicklungsbedingt angesprochen werden. Vor allem müssen wir demnach auf dieser frühen Stufe darauf verzichten, eine durchgehende Rangordnung, wie sie etwa bei Zwölfjährigen zu finden ist, festzustellen. Allerdings ist der Beobachter imstande, in großen Zügen die Kinder zu erfassen, die später an der Spitze dieser Rangordnung stehen werden, wie auch jene, die dem unteren Ende angehören...“ (REININGER, 1929, S. 84).

Zwei große Themen werden hier bereits erwähnt, die die Beobachtungen von sozialen Beziehungen bis heute geleitet haben:

1. In jeder Schulklasse entstehen Strukturierungen nach Rangordnung, nach Geltung, nach Einfluß.
2. In jeder Schulklasse entstehen Beziehungsverhältnisse nach Sympathie, nach Nähe und Distanz, nach Akzeptanz und Ablehnung.

Den konsistentesten Ansatz vor dem Zweiten Weltkrieg, diese sozialen Konstellationen theoretisch zu fassen, finden wir bei Oskar SPIEL (1947). Das Theorem des Geltungsbedürfnisses von A. ADLER, das er dazu herangezogen hat, erschien besonders geeignet, das Sich-zur-Geltung-Bringen von Jungen persönlichkeits-theoretisch zu erklären. Die produktive Wendung dieser Motivstruktur zu einem gemeinschaftsförderlichen Verhalten sah SPIEL als die große pädagogische Aufgabe an. Aus diesen Motiven heraus entstand die erste systematische Pädagogik der Führung von Schulklassen. Die Schulklasse sollte bei einer geschickten Führung durch den Lehrer *Arbeitsgemeinschaft, Erlebnisgemeinschaft, Verwaltungsgemeinschaft, Aussprachegemeinschaft und Hilfspgemeinschaft* werden.

Unübersehbar handelt es sich hier aber um eine Pädagogik der Gestaltung sozialer Beziehung in Schulklassen *vor* der Pubertät. Die Probleme der Rankämpfe und des Außenseiters haben das Bewußtsein der Lehrer, was unter Kindern in Schulklassen geschieht, am stärksten bestimmt. Dem Phänomen der Rankämpfe unter Jungen wurde für diese Altersphase eine fast naturhafte Selbstverständlichkeit zugeschrieben, die durch Beobachtungen im Tierbereich, insbesondere durch die damalige Entdeckung der Hackordnung unter Hühnern, inspiriert war.

#### 4.2.2 Wie sieht die moderne Forschung Peer-Beziehungen in der Adoleszenz?

Was KRAPPMANN (1990) für die Kindheit bedauert, daß nämlich das Kinderleben phänomenologisch noch sehr unzulänglich beschrieben sei, gilt in gesteigertem Maße für die moderne Entwicklungspsychologie des sozialen Lebens von Jugendlichen. Was Jugendliche miteinander in den vielen Stunden gemeinsamen Beisammenseins *reden*, wie sie sich dabei gegenseitig öffnen, welche Bestätigungen von Meinungen und welche Beurteilungen von Dritten sie dabei suchen, ist am eindrucksvollsten noch von GOTTMAN und PARKER (1986) erforscht worden. Fiktionale Beschreibungen und systematische Beobachtungsstudien sind aber gleichermaßen selten, sieht man von den sogenannten Beeper-Studien (CSIKSZENTMIHALY & LARSON, 1984) ab, in denen zumindest das aktuelle Geschehen von regelmäßig „angebeepeten“ Jugendlichen selber aufgezeichnet, wenn auch nicht direkt beobachtet wurde.

Die Armut an Beobachtung gilt besonders für die vielfältigen Strategien der Selbst-Präsentation, für das experimentelle und zweideutige Verhalten im Publikum der Gleichaltrigen, für die vielen sozialen Vergleiche, für Aggressionen und Hänseleien, für Ausschließen und Einschließen, für „Hinter-dem-Rücken-Schlechtmachen“, für Intrigen, für „Rough-and-tumble-play“ in Schwimmbädern, Kaufhäusern und Eisdielen (NOACK, 1990). Daß Freunde im Kindesalter anders miteinander umgehen als nicht befreundete Altersgleiche, daß erstere Strategien anwenden, die eher eine Wiederversöhnung erlauben, ist inzwischen bekannt (HARTUP, 1989). Wie dies bei Jugendlichen aussieht, ist dagegen noch weitgehend unerforscht.

Erste Hinweise zur sozialen Regulierung der in diesem Alter so wichtigen gegengeschlechtlichen *Berührungen* geben COMBE und HELSPER (1994, S. 66 f.). Im Rahmen der Verdichtung der Geschlechtsidentität nähern sich Jungen und Mädchen nach einer Phase starker geschlechtshomogener Gruppenbildung in der Zeit bis zum 10./11. Lebensjahr ab dem 12. Lebensjahr wieder deutlich an. Jungen übernehmen dabei eine aktive Rolle und beginnen die Geschlechtsgrenzen zu überschreiten, indem sie aus dem Schutz der gleichgeschlechtlichen Gruppe heraus entsprechende „Berührungen“ wagen, häufig über „Wetten“, also über Mutproben oder über „Spiele“ wie Massieren bei Müdigkeit usw.. Die geschlechtshomogene Gruppe springt ein, wenn die Annäherung schief geht, also zurückgewiesen wird. Sie wird dann kollektiv als „Scherz“ oder als Mißverständnis interpretiert, und die Abweisenden werden in die Defensive gedrängt. Jungen müssen also mit Unberechenbarem umgehen, sie verhalten sich dabei experimentell und gezielt zweideutig, um sich bei Mißerfolgen schützend in die eigene Gruppe und ihren Interpretationsraum zurückziehen zu können. Von diesem frühen Ausgangspunkt aus

folgt in vielen Übungen und Übergängen eine Berührungsregulierung, die den Standards der Intimitätsstufen entspricht.

Die zweite Annäherungsregulierung erfolgt über *Blickkontakte*, die insofern „gefährloser“ ist, als sie von anderen weniger leicht beobachtet werden können, so daß Mißerfolg und Abweisung weniger leicht öffentlich werden. Gleichzeitig sind diese Signale aber sehr vieldeutig und erst im Laufe langer Übung sicher identifizierbar. Erst nach diesen Vorphasen der Annäherung kommen verbale Strategien des „*disclosure*“, der Öffnung des eigenen Inneren, zum Tragen.

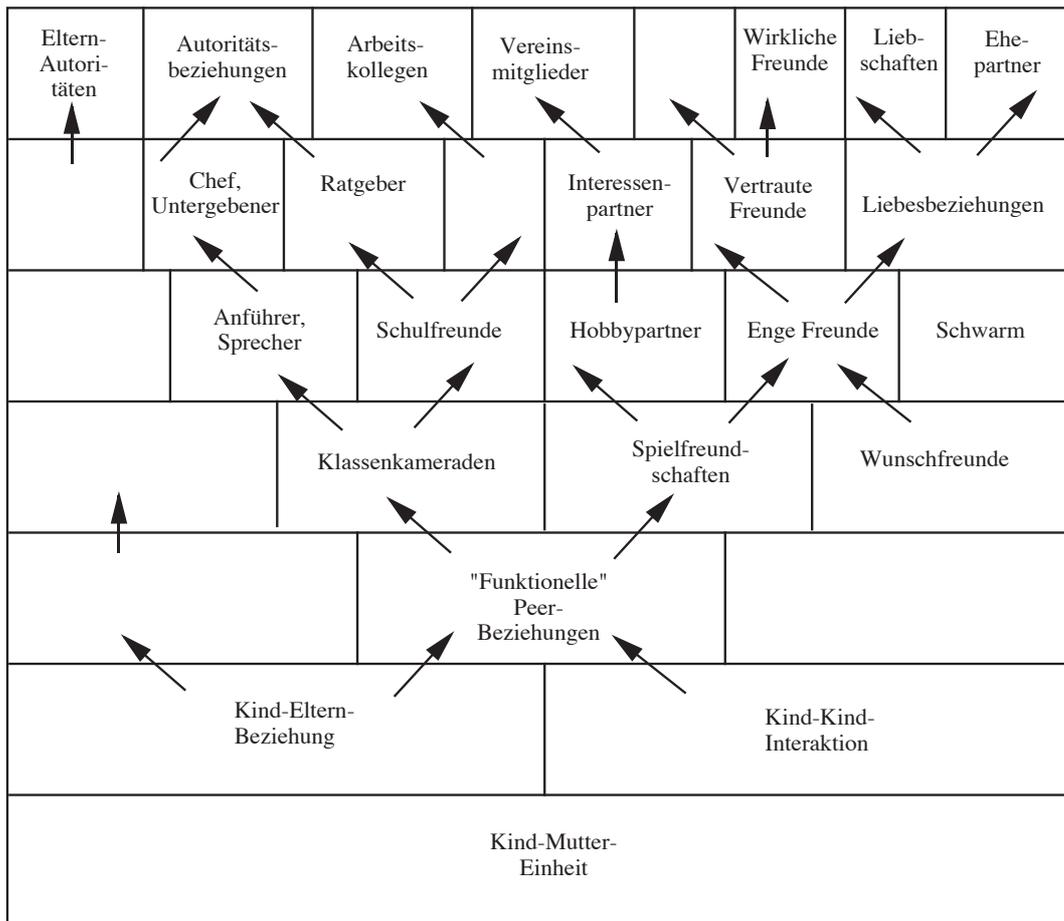
In diesen Prozessen der Öffnung und des Schutzes steht immer auch die eigene Identität, der eigene Wert auf dem Spiel. Ablehnung und Nichtanerkennung werden dadurch gerade in diesen ersten sensiblen Versuchsphasen dramatisch erlebt, was viele literarische Dokumente belegen (s. die Musenalpnanalyse in FEND, 1994).

Die Sicherung des Selbst (KRAPPMANN, 1993), aber auch das Lernen neuer Identitäten (Selbst-Exploration), erfolgt in diesen Aushandlungsprozessen (negotiation of meaning, consensual validation), die notwendigerweise unter Peers verlaufen müssen. Eltern können sie nicht ersetzen. Gleichzeitig ist sichtbar, daß diese soziale Aushandlung von Identität, die Anerkennung von Unverletzlichkeiten, die Abwehr von Übergriffen nicht nur harmonisch und konfliktfrei verlaufen, sondern in einem Prozeß ambivalenten und widerspruchsintensiven Aushandelns, Auskämpfens und manchmal auch Überwältigens und Dominierens geschieht. Die zentrale Schlußfolgerung aus diesen qualitativen Eindrücken, die für die weitere Arbeit wichtig sein wird, ist die, daß die *Identitätsbildung u.a. in der Adoleszenz im Medium der Aushandlungen und Abgrenzungen in Peer-Beziehungen geschieht*. Hier wird experimentell und in ernsthaften Gesprächen unter Freunden das „Eigene“ und das „Fremde“ ausgetestet, wird Abgrenzung erprobt und Identifikation durchgespielt, wird ein Lebensstil erarbeitet, wird der Kern des eigenen Selbst konstruiert und mit anderen Feldern der Identitätsbildung, insbesondere mit jenem schulischer Leistungen, balanciert. Damit entstehen aus szenischen Ereignissen, wenn wir sie einzelnen Mädchen und Jungen zuordnen, *interindividuell verschiedene Entwicklungsprozesse*. Sie schlagen sich schließlich in sich verfestigenden Persönlichkeitszügen und Lebensorientierungen nieder. Aus dem Situativen heraus bilden sich Strukturen.

Die Adoleszenz ist aber, dies sticht bei allen Schilderungen der Besonderheiten sozialer Beziehungen in dieser Lebensphase heraus, vor allem die Zeit der *engen Freundschaften*, um die sich aber Beziehungen unterschiedlicher Qualität ranken, etwa solche zu Schulfreunden, Hobbypartnern, Anführer- und Sprecherrollen, „Schwarmbeziehungen“ zu Erwachsenen oder zum anderen

Geschlecht. Wie sich die Vielfalt sozialer Beziehungen lebensgeschichtlich entfaltet, hat KRAPPMANN in einem einleuchtenden Schema sichtbar gemacht (s. Abb. 4.5).

Abb. 4.5: Die Entwicklung sozialer Beziehungen (nach KRAPPMANN, 1992, S. 53)



Dabei ist für die Kindheit und die Adoleszenz die Erfahrung von entscheidender Bedeutung, „...einen anderen Menschen, der ihm verpflichtet ist, für sich zu gewinnen und damit eine wirkliche Leistung zu vollbringen – die erste große soziale Lebensleistung im Aufwachsen des Kindes und zugleich der erste Schritt in die vielfältigen Sozialformen, in denen sich die Leben der Menschen miteinander verknüpfen“ (KRAPPMANN, 1992, S. 55). Wie kann dies gelingen? Wem gelingt es gut, wem weniger gut? Mit diesen Fragen werden wir uns in den eigenen Analysen intensiv beschäftigen.

## Peers und soziale Beziehungen als „Problem“: interindividuelle Fragestellungen

In der derzeitigen Peer-Forschung stehen Beobachtungen zur sozialen Stellung von Kindern und Jugendlichen in Schulklassen klar im Vordergrund. Die *Außenseiterposition*, die Situation der sozialen Ablehnung, des sozialen Rückzugs, des Status eines kontroversen Kindes bzw. der Status der Popularität ziehen die Aufmerksamkeit auf sich, nicht zuletzt wegen des Nachweises ihrer Langzeitkonsequenzen (s. z. B. DEROSIER, KUPERSMIDT & PATTERSON, 1994; PARKHURST & ASHER, 1992). Chronische Ablehnungserfahrungen sind, wenn sie auf der Grundlage *sozial störenden und aggressiven Verhaltens* im Grundschulalter erfolgen, mit problematischen Entwicklungsprozessen im weiteren Leben verbunden, mit Delinquenzgefährdung (FARRINGTON, 1992; HUESMANN, ERON, LEFKOWITZ & WALDER, 1984), problematischen Berufslaufbahnen und instabilen Partnerbeziehungen.

Ein ganz anderer Forschungszweig hat sich mit der beeinträchtigten Fähigkeit, einen Freund zu gewinnen (SELMAN & SCHULTZ, 1990), beschäftigt. Das Thema „*Schüchternheit*“, Inhibitionen der Kontaktaufnahme, Rückzug und Randständigkeit hat viele Forscher bewegt. Im angloamerikanischen Bereich stehen dafür besonders die Arbeiten von RUBIN (1985; 1988) und KAGAN (1991), im deutschen Sprachraum hat sich ASENDORPF mit der Thematik sozialer Gehemmtheit intensiv auseinandergesetzt (1994).

Viele Studien zur Kontaktaufnahme, zum Kontakterfolg oder zur Erfahrung sozialer Ablehnung sind schulzentriert, sie werden im Umkreis jener Institution gemacht, die die Kinder und Jugendlichen durch die Bildung von Schulklassen überhaupt erst einmal zusammenbringt. Peer-Beziehungen innerhalb von Bildungssystemen erschöpfen jedoch die Vielfalt von Gesellungsformen während der Adoleszenz nicht. Von zunehmender Bedeutung sind heute die *Beziehungen außerhalb der Schule*, in Nachbarschaftsgruppen, Jugendgruppen, Freundschaften und insbesondere in Cliques. Erste Einblicke in dieses Gruppenleben haben wir aus älteren ethnomethodologisch inspirierten Arbeiten in den Vereinigten Staaten erhalten. Die berühmte Studie von WHYTE (1943) über die „Street-Corner-Society“ steht dafür paradigmatisch, ebenso jene von SHERIF (1961) zu Jungengruppen in Sommerlagern, die die Bedingungen und Folgen von Kooperation und Wettbewerb erfassen. Erst in jüngerer Zeit liegen auch im deutschen Sprachraum interessante ethnomethodologische Studien über Cliques vor (COMBE & HELSPER, 1991; HEITMEYER & PETER, 1988; HELSPER, MÜLLER, NÖLKE & COMBE, 1991).

## Die Normalität der sozialen Entwicklung in der Adoleszenz: die „universale“ Entwicklungsperspektive

Jenseits der Analyse von Problemkonstellationen gilt es, den Blick für die „Normalität“ zu wahren und die Entwicklung sozialer Beziehungsformen mit Gleichaltrigen lebensgeschichtlich zu erforschen. Dann kommen auch die Besonderheiten von frühkindlichen, kindlichen und jugendlichen Lebensphasen zum Vorschein.

So hat KRAPPMANN (1990) festgestellt, daß Grundschul Kinder einen Modus der sozialen Beziehung pflegen, den man am besten als „*Geflecht*“ bezeichnen kann, also eine lockere Form der Assoziation, des Zusammenseins und des Sich-Trennens. Diese Zugehörigkeiten können sich steigern und die Form fester *Cliquen* oder auch größerer Gemeinschaften annehmen.

Dementsprechend geht es in der sozialen Entwicklung des Heranwachsenden nicht nur darum, dyadische Beziehungen zu anderen aufzubauen, sondern auch um den *Erwerb einer sozialen Stellung in einer Gruppe*. Sowohl inner-schulisch als auch außerschulisch entstehen Gruppierungen, in denen es Mädchen und Jungen unterschiedlich gut gelingen kann, *auf sich aufmerksam zu machen*, *Sympathie* und *Zuneigung* hervorzurufen und sich selber zur *Geltung* zu bringen und damit das Gruppenleben zu beeinflussen. Es kann einem Jugendlichen also auch darum gehen, nicht nur einen Freund zu haben, sondern ein „Star“ zu sein, der von allen geliebt und anerkannt ist, die Position eines Meinungsführers zu erwerben oder den Status eines Außenseiters zu vermeiden. Die Untersuchung sozialer Entwicklungen muß sich deshalb auch immer der Frage zuwenden, welche Stellung Mädchen und Jungen in *intern strukturierten sozialen Gruppierungen* erwerben. Besonders bedeutsam wird dies in bezug auf die Stellung innerhalb der *Schulklasse* (SPECHT, 1982) bzw. in außerschulischen *Cliquen*. Der heranwachsende Mensch muß also nicht nur lernen, sich auf *einzelne* andere zu beziehen, er muß gleichzeitig die Fähigkeit erwerben, *sich in Gruppen zu bewegen*. Er muß mit unterschiedlichen Zuneigungen fertig werden und die vielfältigen Chancen nutzen, sich selber zur Geltung zu bringen und das Gruppenleben zwischen Dominanz und „Unterwürfigkeit“ mitzugestalten, sich in das Geschehen einzufädeln. Er muß nicht nur Normen in bezug auf *Freundschaften* erkennen und einhalten lernen, sondern auch solche in bezug auf das *Gruppenleben* anwenden lernen, um auch hier Solidarität zu üben, um falschem Gruppendruck widerstehen zu können und abweichende Meinungen vertreten zu lernen. Dabei ist das beobachtende Beiseite-Stehen weniger produktiv als das aktive Mitgestalten von sozialen Prozessen. „*Life is a game to be played and not to be watched*“.

Historisch standen jedoch begreiflicherweise *Freundschaftsbeziehungen*, also Beziehungen besonders hoher Reziprozität, Zuverlässigkeit, Intimität und

Verantwortlichkeit im Vordergrund. Sie entwickeln sich in der mittleren und späten Adoleszenz zu *Liebesbeziehungen* weiter.

Für die empirische Analyse von Peer-Beziehungen in der Adoleszenz enthalten diese Studien die Aufforderung, der *Vielfalt möglicher sozialer Beziehungen* innerhalb und außerhalb der Schule im Detail nachzugehen und die Deskription von sozialen Beziehungsmustern nicht zu vernachlässigen. Jugendliche können in sehr vielfältigen Beziehungsnetzen stehen und auf sehr vielfältige Weise Zugehörigkeit und Anerkennung finden, Geltung erreichen oder nur partiell randständig bleiben.

„...to be accepted by peers, children need to behave in a manner consistent with the ongoing activity or frame of reference of the children with whom they would like to interact, and they must be positive or agreeable in their interactional style. In addition, this research has suggested relatively explicit ways in which both principles can be achieved. First, positiveness or agreeableness is determined at least partially by children's ability to avoid escalation of conflict through careful explanation of their disagreement and by provisions of an alternative action or possible compromise for the other child. Second, children must learn to detect the prevalent norms within a group and to exhibit behavior and conversation that is relevant to rather than disruptive of those norms“ (PUTALLAZ & HEFLIN, 1986, S. 313).

#### **4.2.3 Welche Erfahrungen „graben“ sich in die Seele ein? Chronifizierungen sozialer Erfahrungen mit Gleichaltrigen**

Obwohl es einem Gemeinplatz gleichkommt, heute noch auf die Eigenbeteiligung und die aktive Gestaltung der eigenen Entwicklung durch die heranwachsenden Kinder und Jugendlichen zu verweisen, sei daran erinnert, daß auch soziale Stellungen nicht nur passiv erlitten, sondern häufig aktiv erstritten werden. Damit verändern wir aber den Blickwinkel. Wir schauen nicht mehr nur von *außen*, welche Stellung Kinder und Jugendliche in und außerhalb der Schulklasse haben und wie sie sich verhalten, sondern interessieren uns auch für deren subjektive Sichtweise, deren eigene Ziele und Strategien, die sie einsetzen, um „dabei“ zu sein. In der klassischen Entwicklungspsychologie ist niemand auf die Idee gekommen, die *Sichtweise der Kinder selber* zu erheben und die subjektive Repräsentation ihrer sozialen Handlungen zu erforschen. Heute ist dies anders. Wir beobachten oft fast zu wenig und achten zu viel auf subjektive Wahrnehmungen. Um dies auszugleichen, werden im folgenden äußere Verhaltensdaten (soziale Stellung in der Schulklasse) auf subjektive Wahrnehmungen (subjektives Gefühl der Anerkennung bzw. Ablehnung) und schließlich auf Folgen in der Persönlichkeit (z. B. Selbstwertgefühl) bezogen.

Den Ausgangspunkt bilden jedoch die äußeren Formen des sozialen Verhaltens in der Jugendphase. Sie kommen in unzähligen einzelnen sozialen Sze-

nen zum Vorschein, in mißlungener oder gelungener Annäherung, in Angriffen und Schutzreaktionen, in spielerischem Sich-Dazugesellen, in schüchternem Abseitsstehen usw. Trotz der Prozeßhaftigkeit sozialer Beziehungen, trotz der Vielfalt der Szenen und Situationen, von sozialen Geschichten und Dramen kristallisieren sich im Laufe des Geschehens relativ stabile soziale Konfigurationen heraus, die Personen und ihre Stellung im sozialen Netz charakterisieren. Das soziale Geschehen führt zu sozialen Beziehungen, zu Akzeptanz oder Ablehnung, zu Freundschaft und Kameradschaft, zu Einzelgängertum und Außenseitertum. Ihm entsprechen dann subjektive Wahrnehmungen, „apperzeptive Strukturen“, wie die alte Entwicklungspsychologie formulierte, die „richtig“ oder „verzerrt“ sein können<sup>78</sup>. Aus diesen apperzeptiven Strukturen heraus können sich dann allgemeinere Einstellungen und Haltungen zu sich selber und zur Umwelt stabilisieren.

### „Outcomes“ von Peer-Beziehungen

Der Niederschlag der alltäglichen Szenen des Umgangs von Altersgleichen in „chronifizierte“ Handlungs- und Erlebnisweisen läßt sich in mehreren psychosozialen Dispositionen beobachten. Sie führen zunächst zum Aufbau *von Beziehungen*, zu *Bindungen* unterschiedlicher Art, zu Nähe und Distanz, zu ambivalenten Beziehungen, zu Meidungshaltungen usw. Gleichzeitig führen Alltagserfahrungen zu Lernprozessen *über* Beziehungen. Es wird also gelernt,

---

<sup>78</sup> Siehe die „tendenziösen Apperzeptionen“, z.B. die Wahrnehmung, „immer ungerecht behandelt zu werden“, die SPIEL (1947) in den Mittelpunkt stellte. Sehr schön illustrierte er dies durch die folgenden Schülertypen, denen jeweils eine solche einseitige Wahrnehmung zugrunde liegt:

„Siehe den Angsthasen, dessen Gesicht zur Maske namenlosen Entsetzens erstarrt, wenn harmlose Lichter über die Wände seines Schlafzimmers huschen!

Siehe den Einsiedler, der freundlich entgegengestreckte Hände als drohende Fäuste wahrnimmt, vor denen er in die Einsamkeit flüchten zu müssen glaubt!

Siehe das Tränenfäßchen, dem ein hingeworfenes Scherzwort als überdimensionale Ehrenkränkung erscheint, die ihn wieder zu weinen zwingt!

Siehe den Raufbold, der seine eigene Provokation überhaupt nicht bemerkt, aber aus den gleichgültigen Augen eines anderen Feuer der Angriffslust sprühen sieht!

Siehe den Frechdachs, der sich in mächtiger Größe erlebt, wenn sein Opfer in ohnmächtiger Wut zerspringt!

Siehe den Hanswurst, dem im schrillen Lachen seines Publikums die eigene, ewige Melodie richtiger Gemeinschaftsbildung untergeht!

Siehe den Bruder Leichtsinn, der, durch sein „Brille“ sehend, die schärfsten Spitzen, die ihn am Leben bedrohen, einladend abgerundet glaubt!

Siehe den Eifersüchtigen, der sich bedrängt wähnt von einer Welt von Feinden, die die Hände ausstrecken nach kostbarem, nur ihm gehörendem Gut!“ (SPIEL, 1947, S. 38f.)

wie man Beziehungen aufnimmt, aufrechterhält, aufgibt und was dafür jeweils notwendig und förderlich ist. Es wird gelernt, wie man Konflikte austrägt, wie man verhandelt, die Positionen des anderen anerkennt, wie man sachliche Auseinandersetzungen führen und trotzdem die Beziehung schützen kann (KRAPPMANN, 1992; LAURSEN, 1994). Der *Aufbau von Kompetenzen des „Beziehungsmanagements“* und des *Bewußtseins eigener Beziehungskompetenzen* bzw. von Gefühlen der sozialen Inkompetenz steht hier im Mittelpunkt. Die Konfrontation mit den Ansichten anderer ist ein unentbehrlicher Entwicklungsanreiz, der zu einer Differenzierung von Wahrnehmungsgenauigkeiten in bezug auf die *Intentionen* und *Weltsichten* anderer führt. Da sich soziales Handeln im Gegensatz zum Handeln gegenüber Sachen immer an solchen Absichten, Weltsichten und Zielen anderer auszurichten hat (siehe die Definition sozialen Handelns bei WEBER, 1956), kommt Lernprozessen auf diesem Gebiet für die Humanentwicklung eine große Bedeutung zu.

Über und in Beziehungen werden aber auch *Inhalte* gelernt, wobei sich zwei Inhaltsklassen unterscheiden lassen: *Lernen einer Person über sich selber* und *Lernen der Person über die „Welt“*. In Beziehungen lernt der Mensch sich selber besser kennen, erfährt er über „Spiegelungen“ im andern die Besonderheiten der eigenen Person, d.h. er konstruiert sie zusammen mit anderen. Erwachsene können zwar in diesem Prozeß partiell hilfreich sein, wenn sie die von einer Person selbst nur teilweise erkannten Fragmente der Selbstdarstellung zu einem *Bild eines realen oder möglichen Menschen* „komponieren“, das als Zielperspektive für eine neue Zone der Entwicklung dienen kann (SPRANGER, 1924; VYGOTZKY, 1938). Gleichaltrige haben aber ganz andere Potentiale der Ko-Konstruktion, sie weben am Prozeß der Identitätsentwicklung, insbesondere über die Selektion und Kreation von Symbolen der Selbstdarstellung, der öffentlichen Demonstration dessen, was man sein will, was einem wichtig ist und entspricht, in intensiver Weise mit. Ob man als Mädchen schwarze Kleidung trägt, raucht, viele Fingerringe trägt, die Haare in bestimmter Weise einfärbt – all dies ist als Modus der öffentlichen Selbstpräsentation nur durch die Ko-Konstruktion mit Gleichaltrigen möglich.<sup>79</sup>

---

<sup>79</sup> Beziehungen unter Freunden führen schließlich auch zur Konstruktion von *Weltwissen* und zur Akzeptanz von Einstellungen gegenüber bestimmten Bereichen der Welt. Im Zusammenhang mit politischem Lernen in der Jugendphase ist uns dies sehr deutlich vorgeführt worden: Die Gruppe der Gleichaltrigen kann hier jene emotionale Ökologie schaffen, die es ermöglicht, affektive Prägungen auf bestimmte Parteien und politische Ansichten *aus dem Elternhaus* umzupolen (s. FEND, 1979) und somit z.B. aus Kindern „konservativer“ Eltern „Revolutionäre“ zu machen.

Von besonderem Interesse sind die Verbindungen zwischen sozialen Beziehungsformen und inhaltlichen Lernprozessen. Aus der Forschung über die Qualität der frühkindlichen Beziehungen zu den Eltern wissen wir, daß eine sichere emotionale Beziehung zu einer primären Bezugsperson („secure attachment“ im Gegensatz zu „anxious-

Einen schematischen Überblick zu den obigen „Outcomes“ gibt die Abb. 4.6. Die Messung der dabei angesprochenen Variablen erfolgt auf analoge Weise, wie dies im Zusammenhang mit den Auswirkungen der Eltern bereits beschrieben wurde. Es geht auch hier wiederum um

- Indikatoren einer stabilen Persönlichkeitsentwicklung im Sinne hoher Ich-Stärke. Das Lernen über sich selber im Kontext von Altersgruppen enthält, wie auch das Lernen im Kontext der Familie, Aspekte der eigenen Werthaftigkeit, der eigenen Qualitäten, und tangiert somit die Selbsteinschätzungen und das Selbstvertrauen;
- Indikatoren der Leistungsbereitschaft sind insofern tangiert, als die Identifikation mit schulischen Leistungsanforderungen immer auch den Vergleich mit anderen provoziert und damit potentiell die Emotionen von Konkurrenzneid und Überheblichkeit schüren können, die ihrerseits die soziale Akzeptanz durch Mitschüler beeinträchtigen können;
- Risikoverhaltensweisen externalisierender Art (Aggression und Disziplinprobleme, außerhäusliches Risikoverhalten) enthalten das Potential der Intensivierung sozialer Kontakte, der eigenen „Größendarstellung“ und der Solidarisierung mit Gleichaltrigen.

Internalisierende Reaktionsformen (somatische Belastungen, Leistungsangst) sind immer möglich, wenn leistungsmäßige Überforderungserfahrungen oder soziale Mißachtungserfahrungen drohen. Ob ihnen durch Freundschaftsbeziehungen und soziale Akzeptanz entgegengewirkt werden kann oder ob sie durch soziale Zurückweisungen durch Peers identifiziert werden, interessiert in diesem Zusammenhang.

Bevor jedoch so weitgehende Wirkungen der Peer-Erfahrungen analysiert werden, sollen die naheliegenderen untersucht werden, nämlich ihre Niederschläge in den *sozialen Wahrnehmungen, sozialen Motivationen, sozialen Kompetenzen und sozialen Verhaltensweisen*. Wie diese Aspekte gemessen wurden, ist auf S. 259 ff. dokumentiert. Zum engeren Bereich der sozialen

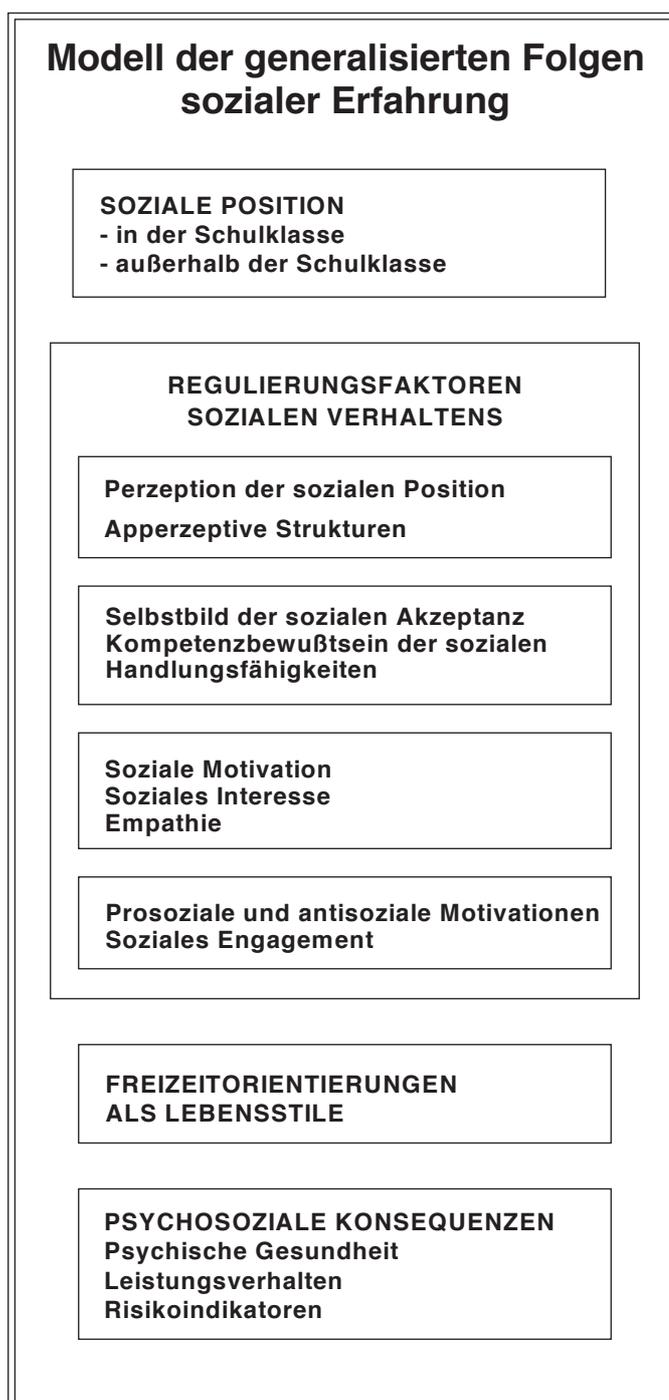
---

avoidant“ oder „resistant-avoidant“) eine wichtige Grundlage für die Explorationsbereitschaft eines Kindes bildet. Je sicherer die Beziehung, um so intensiver die „mutige“ Exploration (BISCHOF, 1975). In einem nächsten Schritt trägt diese sichere Bindung zu einer Identifikation mit der Mutter bei, die dazu führt, daß deren Erwartungen in einer generalisierten „Übernahmebereitschaft“ besser gelernt werden (HARTUP & LAURSEN, 1991). Auch für die Phase der Adoleszenz können wir Zusammenhänge zwischen Bindungsqualitäten mit Identifikationsbereitschaften erwarten. Insbesondere Beziehungen zu Freunden und Gleichaltrigen können jetzt zu einer *generalisierten* Bereitschaft führen, „Weltinhalte“ von Peers aufzunehmen, deren Normen zu akzeptieren und die Welt in deren Augen zu sehen.

Alle diese Lernprozesse können nun aus einer bestimmten normativen Sichtweise als förderlich und notwendig oder als problematisch und korrekturbedürftig angesehen werden.

Auswirkungen zählen wir insbesondere auch die *Freizeitorganisation*, in der zum Ausdruck kommt, was jemand mit wem an welchen Orten bevorzugt unternimmt. Die darin zum Ausdruck kommenden Lebensstile geben Aufschluß über Wertorientierungen und Weltansichten von Adoleszenten.

Abb. 4.6: Modell der Generalisierung von sozialen Erfahrungen



Somit orientieren wir uns im folgenden an einem Modell der Generalisierung von sozialen Erfahrungen (s. Abb. 4.6). An der Oberfläche geht es um die soziale Position von Jugendlichen, die sich dann subjektiv spiegelt oder inadäquat bricht. In mehreren Stufen generalisieren sich diese Erfahrungen über kognitive und emotionale Verarbeitungsprozesse in soziale Selbstbilder, soziale Handlungsbereitschaften und Handlungsmotive. Mit ihnen können schließlich Beziehungen zu sich selber, Leistungshaltungen und generelle Lebensorientierungen verbunden sein.

#### **4.2.4 Erwartungshorizonte: Was die Forschung heute zur Rolle der Peer-Beziehungen in der Adoleszenz wissen möchte**

Auf dem Hintergrund der Forschungsgeschichte zur Rolle der Peer-Beziehungen in der Adoleszenz und auf dem Hintergrund der oben definierten Wirkungsbereiche verschiedenartiger Peer-Beziehungen ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Wie entwickelt sich die Vielfalt sozialer Beziehungen in der Adoleszenz? In welchen Beziehungsformen stehen Jugendliche untereinander? Wie sieht die Vielfalt von Erfolgfeldern und Statuspositionen innerhalb und außerhalb der Schule aus?
2. Lassen sich Hinweise gewinnen, wie verbreitet Problemkonstellationen sind und wer aus welchen Gründen im Zentrum von Cliques, Freundschaften und Schulklassen steht und wer eher randständig bleibt?
3. Wie spiegeln sich soziale Positionen von Jugendlichen in ihrem subjektiven Bewußtsein, in ihren „Apperzeptionen“? Welche sozialen Haltungen entsprechen einer unterschiedlichen sozialen Anerkennung und Geltung von Adoleszenten?
4. Welche Bedeutung haben Peer-Erfahrungen für die Individuation, die Ich-Entwicklung, bzw. für das Selbstbewußtsein von Jugendlichen? Sind Jugendliche ohne Freunde bzw. mit problematischen Positionen im Peer-Netz in ihrer Persönlichkeitsentwicklung benachteiligt?
5. Welche Bedeutung haben Peer-Erfahrungen für die psychische Gesundheit von Jugendlichen?
6. Welche Bedeutung haben Peers für die Devianzentwicklung und im weiteren Sinne für Wert- und Normbildungsprozesse?

Die entscheidende Frage, die den Familien-Teil und den Peer-Teil dieser Arbeit zusammenbindet, besteht naturgemäß darin, welche Zusammenhänge zwischen Familie und Altersgruppe bestehen können und faktisch zu belegen sind. Eine erste Variante dieses Themas kommt in der Hypothese zum Aus-

druck, daß die Qualität der erfahrenen Bindung in der Familie auf die Fähigkeit ausstrahlt, außerhalb der Familie aktiv soziale Beziehungen aufzunehmen und aufrechtzuerhalten. Die erwähnte Theorie vom „internal working model“ aus dem Bindungs-Paradigma (ELICKER et al., 1992) spezifiziert einen solchen Zusammenhang. Es sind aber auch kompensatorische bzw. substitutive Prozesse denkbar. So könnte es sein, daß unbefriedigende Erfahrungen mit den eigenen Eltern dazu motivieren, bei Altersgleichen mehr Anschluß zu suchen. Schließlich kann nicht von vornherein ausgeschlossen werden, daß eine zu perfekte Befriedigung sozialer Bedürfnisse innerhalb der Familie die Motivation schwächt, außerhalb des Familienverbandes neue Beziehungen aufzunehmen. Unsere Daten werden die Möglichkeit bieten, der Frage nach dem Einfluß der Eltern auf die soziale Stellung ihrer Kinder unter Altersgleichen nachzugehen.

### **4.3 Die Entwicklung sozialer Beziehungen zu Gleichaltrigen beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz: „Oberflächenphänomene“ im Spiegel der Longitudinalstudie**

Am Beginn jeder Untersuchung von sozialen Entwicklungen beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz, die die Vielfalt der sozialen Konstellationen ernst nimmt, steht die Frage, wie man die Differenziertheit der Beziehungskonstellationen adäquat indizieren und messen kann. Mit einem aufwendigen Netz von Indikatoren haben wir versucht, die soziale Position und das soziale Verhalten von Jungen und Mädchen zu erfassen.

Im Vordergrund standen begrifflicherweise empirische Hinweise, in welchen sozialen Beziehungen jemand steht, wie akzeptiert oder isoliert jemand ist, wie stark jemand seine eigenen sozialen Verhältnisse mitgestaltet und aktiv ist. Es sollte schließlich nach Ursachen für unterschiedliche soziale Einbettungen und ihre Folgen gesucht werden. Die beiden Hauptfelder sozialer Beziehungen bilden die *Schule* und der *außerschulische Lebenskreis*. Wir beschäftigen uns im folgenden also auf einer repräsentativen Datenbasis mit dem gesamten Beziehungsnetz, in dem Gleichaltrige stehen, mit den verschiedenen Aspekten der Stellung in der Schulklasse, den außerschulischen Freundschafts- und Kameradschaftsverhältnissen und der Einbindung in formelle Jugendgruppen.

### 4.3.1 Die Realität abbilden: Indikatoren der sozialen Einbettung und der sozialen Entwicklung

Als Vorbereitung zur Beschreibung der vielfältigen Oberflächenstruktur der sozialen Einbindung und Entwicklung in der Adoleszenz sollen hier die Instrumente vorgestellt werden, mit deren Hilfe wir die jeweilige soziale Positionierung von Jugendlichen im Netzwerk der Altersgleichen erfaßt haben. Eine Gesamtübersicht der Instrumente gibt der Anhang 2.

#### Indikatoren der sozialen Position

Wie unten näher ausgeführt wird, haben wir die sozialen Positionen in inner-schulischen und außerschulischen Kontaktfeldern erfaßt. Konkret wurden die folgenden Aspekte erhoben:

Schulische Kontaktfelder: Soziometrische Indikatoren nach

- *Sympathie*
- *Geltung*
- *Hilfsbereitschaft*
- *sozialer Kompetenz*

Das Verfahren bestand hier darin, daß Schüler aus ihrer Klassenliste jeweils bis zu fünf Schüler nennen konnten, die sie besonders gerne mögen, die im Mittelpunkt stehen, die hilfsbereit bzw. die sozial mutig sind.

Über einfache Fragen wurde das Muster der außerschulischen Kontakte erhoben, z. B. über Fragen zu(r):

- *Häufigkeit des Treffens von Freunden*
- *Cliquenzugehörigkeit*
- *Anzahl von Freunden*
- *wirklichen Freundschaften*
- *Mitgliedschaft in Jugendgruppen*

#### Indikatoren subjektiver Folgen von Zentralität und Randständigkeit in Schulklassen

Wir gehen davon aus, daß soziale Positionen wie Zugehörigkeit, Beliebtheit und Geltung oder Randständigkeit, soziale Isolation und Außenseitertum sehr folgenreich sind. Sie kristallisieren sich in Selbstbildern der Kinder und Jugendlichen und sind von Gefühlen der Zugehörigkeit oder Einsamkeit begleitet. In den vielen Kontakten, Aushandlungsprozessen, Konfliktlösungen und gemeinsamen Aktivitäten werden soziale Fähigkeiten der Kontaktaufnahme und Beziehungspflege gelernt. In sozialen Beziehungen werden Muster ein-

geübt, wie man sich bindet und löst, wie man dazugehören kann oder wie man vermeiden kann, ins Abseits zu geraten. Kompetenzen der Kontaktaufnahme (entry behavior), der Erhaltung von Freundschaften (self-disclosure, conflict management, problem solving), der Versöhnung oder des Abbruchs werden so aufgebaut. Soziale Erfolge stärken das Bewußtsein der eigenen Kompetenzen und tragen über soziales Selbstvertrauen zu sozialer Initiative bei. Wir werden vom sozialen Kompetenzbewußtsein sprechen. Es geht aber nicht nur um das *Bewußtsein* von der eigenen Kompetenz, das ja verzerrt sein kann, sondern auch um die *faktischen sozialen Fähigkeiten*, die Fähigkeiten der Kontrolle und des gezielten Einsatzes von Gefühlen, die Fähigkeiten des sozialen Verstehens und des sozialen Problemlösens. Sie alle werden in Beziehungen mit Gleichaltrigen geübt und trainiert.

Da soziales Handeln normativ reguliert ist, werden in den vielen sozialen Kontakten und Aushandlungsprozessen auch *moralische Regulative* und *prosoziale oder antisoziale Motive* gelernt.

Für die Lebensphase der Adoleszenz steht hier die Frage im Mittelpunkt, welche Jugendlichen lernen, ihre Egozentrik zu verlassen und Verantwortung für andere zu übernehmen sowie Hilfestellungen für andere in ihr Motivationssystem aufzunehmen.

Wie wir die Folgen sozialer Lernprozesse, von tausendfachen Aushandlungsprozessen, Beziehungsaufnahmen, Beziehungsbeendigungen usw. gemessen haben, gilt es im folgenden zu beschreiben. Dabei müssen wir uns darüber klar sein, daß im sozialen Bereich die adäquate Einschätzung, wie „man beim anderen angekommen ist“, wie die „anderen über einen denken“, ungleich schwieriger ist als etwa die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in einem Schulfach, in dem man über Jahre vergleichende und präzise Rückmeldungen bekommt. Gespräche unter Jugendlichen sind deshalb häufig über viele Stunden von sozialen Themen besetzt, von immer wiederholten Rückversicherungen, wie der andere denkt, was er gesagt hat und wahrscheinlich empfindet. Schließlich ergeben sich daraus Abstraktionen zu einem sozialen Selbstbild, das zur Startrampe für das weitere soziale Handeln wird.

### Selbstkonzepte der sozialen Anerkennung und Akzeptanz

Die Gretchenfrage, was andere von einem denken und von einem halten, steht bei vielen Jugendlichen im Mittelpunkt ihres alltäglichen Lebensinteresses. Wir haben das Ergebnis der vielfältigen, darauf bezogenen Erkundungsbe mühungen durch eine einfache Skala zu erfassen versucht, die das Ausmaß empfundener sozialer Anerkennung, sozialer Macht und Integriertheit in den Kontext der Klassenkameraden zum Thema hat. Schüler mit niedrigen Werten auf dieser Skala sind dann in einer psychohygienisch dramatischen Lage,

wenn sie nicht imstande sind, ihren Außenseiterstatus, ihre Isolation oder ihre geringe Beliebtheit in anderen sozialen Feldern auszugleichen, das Problem der sozialen Randständigkeit also subjektiv zu entschärfen. Ein entsprechendes Selbstkonzept kommt in der Zustimmung oder Ablehnung bei folgenden Selbstbeschreibungen zum Ausdruck:

- *Wenn andere in den Pausen etwas miteinander tun, werde ich häufig nicht beachtet.*
- *Ich glaube, daß ich zu den beliebtesten Schülern in der Klasse gehöre.*
- *Ich kann noch so gute Ideen haben, die anderen in der Klasse hören sowieso nicht auf mich.*
- *Ich fühle mich in der Klasse manchmal ein bißchen als Außenseiter.*
- *Ich kann tun, was ich will, irgendwie komme ich bei meinen Klassenkameraden nicht an.*
- *Bei meinen Mitschülern bin ich ziemlich angesehen.<sup>80</sup>*

Schließlich haben wir in mehreren „Globalitems“ erfragt:

- *„Wie beliebt bist Du in der Klasse?“ (Fünfstufige Antwortkategorien von sehr beliebt bis nicht beliebt)*
- *„Wie kommst Du mit Deinen Mitschülern aus?“ (Fünfstufige Antwortkategorien von sehr gut bis gar nicht gut)*
- *„Was schätzt Du, wie viele Mitschüler und Mitschülerinnen (von denen, die an der Untersuchung teilnehmen) haben Dich besonders gerne?“*

Diese Feststellungen dürften weder von Jungen noch von Mädchen nüchtern und sachlich mit Ja oder Nein beantwortet und emotionslos hingenommen werden. Sie enthalten persönlich hoch bewertete Konnotationen. Als solche führen sie dann in das „Zentrum der Person“, in dem ihr generalisierter Wert zur Debatte steht. Mit diesem Aspekt des Selbst-Systems müssen wir uns deshalb besonders intensiv beschäftigen. Jugendliche generalisieren ihre Einzelwahrnehmungen zu einem solchen Konzept der sozialen Akzeptanz in der Schulklasse, das bei ROBINSON (1995) immer den höchsten Zusammenhang zur Selbstakzeptanz gezeigt hat. Perzipierte soziale Akzeptanz durch Gleichaltrige ist nach dieser Studie für das generalisierte Selbstwertgefühl bedeutender als die wahrgenommene soziale Akzeptanz durch die Eltern oder die Lehrer.

### Wirksamkeitsbewußtsein im sozialen Handlungsbereich

Die sozialen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen schlagen sich in Vorstellungen darüber nieder, wie leicht oder schwer es einem fällt, Aufmerk-

---

<sup>80</sup> Antwortkategorien: stimmt/stimmt nicht; Konsistenzkoeffizienten: .71 bis .79, Reliabilität bei einer Testwiederholung innerhalb von 4 Wochen: .75

samkeit zu erzielen, dabei zu sein und Sympathie zu wecken. Gute Erfahrungen stärken den positiven Zugang auf die soziale Welt, sie stützen das Kompetenzgefühl, Kontakte anzufangen, bewahren und gestalten zu können. Wer viele Zurücksetzungen erlebt, vielleicht auch nur über einen kurzen Zeitraum die Erfahrung der Ablehnung macht, könnte in seinem naiven Vertrauen in die eigene Attraktivität und die Chance, Zugang zu anderen zu finden, beeinträchtigt sein. Er baut im sich chronifizierenden Fall innere Erwartungen auf („templates“), „wie etwas ablaufen wird“. Entscheidend könnte dabei das Wirksamkeitsbewußtsein sein, also die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, selbstgesetzte soziale Ziele zu erreichen. Deshalb haben wir zwei Aspekte des Kontrollbewußtseins auch eigens operationalisiert:

### Kontaktfähigkeit

Die Selbsteinschätzung, keine Schwierigkeiten in der Aufnahme sozialer Kontakte zu haben, gehört zu den wesentlichen Voraussetzungen, um die differenzierten Probleme der sozialen Bezüge zu Altersgleichen in der Adoleszenz und später zu bewältigen. Wie kann man sich in die Gespräche der anderen „einklinken“, wer soll wen ansprechen, soll man selber die Initiative ergreifen, wann drängt man sich auf, wann muß man gefragt werden? All dies sind schwierige und wichtige Themen des „entry-behavior“ in der Adoleszenz. Sie sind für die Regulierung von sozialen Handlungen sehr bedeutsam. Das entsprechende Kompetenzbewußtsein kommt in folgenden Aussagen zum Ausdruck:

- *Es fällt mir manchmal schwer, von mir aus ein Gespräch anzufangen.*
- *Bei Leuten, die ich kaum kenne, weiß ich oft nicht, was ich zu ihnen sagen soll.*
- *Manche Schüler finde ich nett, aber ich weiß nicht, was ich tun soll, damit sie meine Freunde werden.*
- *Oft möchte ich mit anderen etwas unternehmen, traue mich aber nicht, es ihnen vorzuschlagen.*
- *Ich habe den Eindruck, die meisten Bekannten können mit mir nicht viel anfangen.*
- *Es fällt mir schwer, richtige Freunde zu finden.*
- *Wenn ich neu in eine Gruppe komme, finde ich leicht Anschluß.*
- *Auf Treffen lerne ich leicht Leute kennen.<sup>81</sup>*

### Kompetenzbewußtsein der sozialen Durchsetzungsfähigkeit

Soziales Leben unter Gleichaltrigen ist nicht immer eitel Sonnenschein. Wir finden hier viele Konflikte (LAURSEN, 1993), viele Übergriffe in die persona-

---

<sup>81</sup> Antwortkategorien: eher ja/eher nein; Konsistenzkoeffizienten: .61 bis .80.

le Schutzhöhre hinein, mißlingende Aushandlungen (KRAPPMANN, 1994a), aber auch die Notwendigkeit, etwas zu bestimmen, Führung zu übernehmen und die Richtung zu beeinflussen. Aus vielen Erfahrungen kristallisiert sich dann ein Bewußtsein der eigenen „Wehrhaftigkeit“ heraus, ein Bewußtsein, sich einbringen und auch, wenn nötig, durchsetzen zu können. In einer eigenen Skala wird dieses Konzept der Wahrnehmung und Durchsetzung eigener berechtigter Interessen gegenüber anderen operationalisiert. Angesichts der Wichtigkeit, die dieser Kompetenz im Alltagsleben zukommt, ist die Fähigkeit zur Selbstbehauptung gegenüber ungerechtfertigten Angriffen oder Vorwürfen anderer sowie eine faire Konfliktbereitschaft jeweils ein zentraler Aspekt sozialer Kompetenz. Geringe Werte auf dieser Skala sind damit Ausdruck sozialer Angst, nämlich defizitärer Konfliktfähigkeit und mangelnden Durchsetzungsvermögens.

- *Wenn sich jemand vordrängt, fällt es mir schwer, ihm zu sagen, daß das nicht geht.*
- *Manchmal sage ich nichts, obwohl ich eigentlich im Recht bin.*
- *Ich glaube, ich kann mich nicht so gut durchsetzen wie andere.*
- *Ehe ich mich in einen Streit verwickle, verzichte ich lieber auf mein Recht.*
- *Wenn mir jemand Vorwürfe macht, bin ich lieber ruhig, als daß ich mich zur Wehr setze.*
- *Auch wenn ich eigentlich im Recht bin, traue ich mir nicht zu, mich zu beschweren.<sup>82</sup>*

Diese beiden Dimensionen der sozialen Selbstwirksamkeit wurden zusammen mit einer Skala zur Selbstwirksamkeit in der Durchsetzung von Schülerinteressen (s. FEND, 1991, S. 160) zu einem übergeordneten Score des „*sozialen Wirksamkeitsbewußtseins*“ zusammengefaßt.

## Soziales Interesse

Was man glaubt, selbst zu sein, tritt in ein Wechselverhältnis zur Bedeutung, die man einem Lebensbereich zumißt. Wem es wichtig ist, „dabei zu sein“ und mit Freunden in Kontakt zu stehen, der wird unter Zurücksetzungen auch besonders leiden. Umgekehrt kann die Erfahrung der Ausschließung dazu führen, daß man um der psychischen Gesundheit willen die soziale Zugehörigkeit abwertet. Aus diesem Wechselspiel chronifiziert sich im sozialen Bereich das soziale Interesse, die Wertung des „Dabeiseins“. Wir haben es in zwei Dimensionen zu operationalisieren versucht, über das *Kontaktinteresse* und das *Rollenübernahmeinteresse*.

---

<sup>82</sup> Antwortkategorien: stimmt/stimmt nicht; Konsistenzkoeffizienten: .65 bis .77, Reliabilität bei einer Testwiederholung innerhalb von 4 Wochen: .65 bis .79

Kontaktinteresse wurde so erfaßt:

- *Am liebsten bin ich immer mit mehreren Leuten zusammen.*
- *Ich fühle mich wohl, wenn ich allein bin. (-)*
- *Ich schließe gerne neue Bekanntschaften.*
- *Ich freue mich immer sehr auf Treffen mit meinen Freunden.*
- *Wenn ich unter vielen Menschen bin, möchte ich am liebsten weggehen. (-)*
- *Neue Leute kennenzulernen macht mir Spaß.*
- *Ich könnte tagelang allein sein, ohne daß es mir etwas ausmacht. (-)*
- *In den Pausen bin ich am liebsten für mich allein. (-)<sup>83</sup>*

Die Skala „Rollenübernahmeinteresse“ soll die Stärke des Interesses messen, Informationen über nicht direkt beobachtbare Denkprozesse von Altersgleichen zu erhalten. Geringes Rollenübernahmeinteresse impliziert eine gewisse Gleichgültigkeit gegenüber anderen Menschen und deren Denken.

Items:

- *Wenn Bekannte von ihren Träumen reden, langweile ich mich. (-)*
- *Mir ist es lieber, wenn meine Klassenkameraden ihre Probleme für sich behalten. (-)*
- *Wenn ich ganz ehrlich bin, denke ich wenig über andere nach. (-)*
- *Ich finde es spannend, wenn Klassenkameraden erzählen, was in ihnen vorgeht.*
- *Ich möchte möglichst viel über die Lieblingsbeschäftigung meines Freundes erfahren.*
- *Mir ist es egal, wie sich mein Tischnachbar vor einer Klassenarbeit fühlt. (-)*
- *Ich beschäftige mich in Gedanken sehr mit den Sorgen meines Freundes.*
- *Wenn ein Neuer in die Klasse kommt, versuche ich, herauszufinden, was das für einer ist.<sup>84</sup>*

## Indikatoren des sozialen Motivationssystems

Der Messung der sozialen Einsatzbereitschaft im Sinne einer prosozialen Haltung haben wir große Aufmerksamkeit geschenkt (s. FEND, 1991), da die Beschreibung der sozialen Entwicklung von der Kindheit in die Adoleszenz einen Schwerpunkt des Konstanzer Längsschnittprojektes bildete.

Ein Test mit hypothetischen Reaktionen in *paradigmatischen Situationen* hat sich nach mehreren Vorstudien als am besten geeignet erwiesen. In drei solchen Situationen (Hilfestellung in Prüfungssituationen und ihre Folgen, Einsatz als Klassensprecher, Protest bei einem Lehrer in Stellvertretung für andere) konnten Jugendliche entweder positiv mitfühlend und hilfreich oder neidisch und egoistisch denken und reagieren.

---

<sup>83</sup> Antwortkategorien: eher ja/eher nein; Konsistenzkoeffizienten: .59 bis .65

<sup>84</sup> Antwortkategorien: eher ja/eher nein; Konsistenzkoeffizienten: .58 bis .66

Abb. 4.7: Operationalisierung der prosozialen Motivation (soziale Einsatzbereitschaft)

Zahlenwerte: Trennschärfekoeffizienten bei den 15jährigen,  
Konsistenzkoeffizient: .80

| <i>Situation 1:</i>  |     | <i>Situationen 2 und 3:</i>   |     |
|--|-----|---|-----|
| Eine Schülerin, die sonst schlechter ist als ich, hat in einer Klassenarbeit bei mir abgeschrieben. Sie bekommt eine bessere Note als sonst und wird von allen gelobt. Kreuze an, wie Du Dich verhalten würdest! |     | Die Wahl des Klassensprechers steht bevor. Es werden Schüler gesucht, die sich aufstellen lassen (S 2).   |     |
|  |     | In Eurer Klasse ist ein Lehrer, der Euch ständig zu viele Hausaufgaben aufgibt. Ihr müßt allein für dieses Fach eine Stunde am Tage arbeiten. Viele Schüler fühlen sich überfordert und beklagen sich untereinander: Da muß jemand etwas unternehmen! Was würdest Du Dir überlegen (S 3)? |     |
| Ich denke mir: Die lasse ich das nächste Mal nicht mehr abschreiben.   | .43 | Ich finde es unbedingt notwendig, sich für andere Schüler einzusetzen (S 2).  | .31 |
| Ich freue mich mit ihr.  | .43 | Eigentlich gehen mich die anderen Schüler nicht besonders viel an (S 2).  | .40 |
| Ich werde den anderen nachher sagen, daß nicht alles auf ihrem eigenen Mist gewachsen ist.   | .30 | Ich habe keine Lust, für die anderen die Arbeit zu machen (S 2).  | .26 |
| Ich denke mir: Das ist aber ärgerlich, denn eigentlich hätte ich das Lob verdient.   | .36 | Ehrlich gesagt, jeder ist doch erstmal für sich selbst zuständig (S 2).   | .30 |
| Ich denke mir, das nächste Mal lege ich sie rein.  | .39 | Ich finde es äußerst wichtig, für andere Verantwortung zu übernehmen (S 2).   | .18 |
| Ich werde ihr sagen, daß es ungerecht ist, mit der Leistung der anderen zu glänzen.  | .32 | Warum soll mich das was angehen, wenn sich andere überfordert fühlen? (S 3).  | .36 |
| Ich denke mir: Das wird ihr gut tun.   | .37 | Eigentlich muß jeder sehen, wie er selbst zurechtkommt (S 3).   | .37 |
| Ich finde es gut, daß sie meine Hilfe genutzt hat.   | .41 | Genau genommen berührt es mich nicht so sehr, wann andere Schüler sich beklagen (S 3).  | .37 |

Da die Jugendlichen in den verschiedenen Situationen konsistent reagiert haben ( $r = .34$  zwischen der politischen Einsatzbereitschaft und der prosozia-

len Orientierung in der Klassensituation mit 15 Jahren)<sup>85</sup>, konnte ein Gesamtindikator gebildet werden. Er wurde im Anschluß an das amerikanische Paradigma, in dem zu diesem Themenbereich geforscht wird, *prosoziale Motivation* genannt (EISENBERG, 1991).

## Indikatoren der soziokognitiven Kompetenz

Ebenfalls nach vielfältigen Vorversuchen mit offenen Erhebungsverfahren (Interviews), in denen Strukturniveaus im Sinne eines unterschiedlich entfaltenen Verständnisses, z. B. beim Begriff „Freundschaft“, „Gesellschaft“, „Politik“ und „Staatsbürger“ (s. BRIECHLE & VAETH, 1981), gesucht wurden, wollten wir schließlich einen Indikator zu den soziokognitiven Kompetenzen entwickeln, der mit geschlossenen Instrumenten erfaßbar sein und das intellektuelle Verständnis sozialer Zusammenhänge indizieren sollte.

Der Indikator „*soziokognitive Kompetenzen*“ setzt sich aus vier Komponenten zusammen: aus einem Index für die allgemeine sprachliche Kompetenz, aus einem Indikator für das Niveau der Rollenübernahme (role-taking), aus einem Test zum politischen Wissen und zum Verständnis demokratischer Prinzipien.

Einen Indikator zur sprachlichen Kompetenz haben wir aus der Überlegung heraus aufgenommen, daß auch soziales Verständnis immer sprachlich kodiert wird, so daß eine hohe sprachliche Kompetenz für das Verständnis sozialer Situationen hilfreich sein müßte. Ein kurzer *Wortverständnistest* sollte diese Komponente repräsentieren.

Die *Rollenübernahmefähigkeit* sollte durch einen Test erfaßt werden, der die richtige Interpretation von Rollenperspektiven zum Inhalt hatte. Es ging um den klassischen Schulkonflikt in dieser Altersphase: einem Freund bei einer Klassenarbeit zu helfen oder den Normen der individuellen Leistungserbringung zu entsprechen und Hilfe zu verweigern. Es gibt gute Gründe für die Rechtfertigung der ersten bzw. der zweiten Entscheidung. Die Identifikationsfähigkeit der zur jeweiligen Position „passenden“ Gründe sollte die Rollenübernahmefähigkeit indizieren.

Einsichten in komplexere soziale Zusammenhänge sollten schließlich durch Tests zum *politischen Wissen* und zum *Verständnis demokratischer Prinzipien* indiziert werden. Hier wurde einfach die Kenntnis von Regeln parlamentarischen Handelns sowie die Einsicht in potentielle Gefährdungen von demokratischen Verhältnissen erfragt.

---

<sup>85</sup> Die Korrelationen sind überdies bei Jungen (zwischen  $r = .35$  und  $r = .39$ ) immer höher als bei Mädchen (zwischen  $r = .27$  und  $r = .33$ ).

**Abb. 4.8: Illustration der Operationalisierung soziokognitiver Kompetenzen (s. FEND & PRESTER, 1986)**

Konsistenzkoeffizienten der folgenden vier Subskalen bei den 13- bis 15jährigen zwischen .57 und .71

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p><b>WORTVERSTÄNDNISTEST</b><br/>(Kurzform aus den IEA-Untersuchungen, 17 Items, Konsistenzkoeffizient 15jährige: .78)</p> <p>Es gibt Wörter, die meinen nahezu <i>das gleiche</i>, zum Beispiel meinen die Wörter „dick“ und „fett“ etwas sehr Ähnliches. Dann gibt es Wörter, die genau das Gegenteil meinen, zum Beispiel ist das Wort „hoch“ genau <i>das Gegenteil</i> von „tief“. Wir haben verschiedene Wörter jeweils nebeneinander geschrieben, und Du sollst jedesmal beurteilen, ob sie <i>das gleiche</i> oder <i>das Gegenteil</i> meinen. Du wirst merken, daß einige Wörter ein bißchen schwer zu verstehen sind: das soll so sein. Im Zweifelsfall raten.</p> <p>Antwortmöglichkeiten: das gleiche/das Gegenteil</p>   |  | <p>Dekoration - Ornament<br/>fundamental - grundlegend<br/>geordnet - konfus<br/>autark - eigenständig<br/>tolerant - unduldsam</p>  |
| <p><b>ROLLENÜBERNAHMEVERSTÄNDNIS</b><br/>(8 Items, Konsistenzkoeffizient 15jährige: .67)</p> <p>Situationsbezogener Test zur Erkennung richtiger (angemessener) Begründungen verschiedener Perspektiven (Lehrer, Mütter) im Konflikt zwischen Leistungsprinzip und Sozialprinzip - Test in der Theorietradition von SELMAN (1971)</p> <p>Situation: BEIM ABSCHREIBEN ERWISCHT</p> <p>Ruth und Rosi sind Klassenkameradinnen. Bei einer Klassenarbeit hilft Ruth ihrer Mitschülerin, weil Rosi sonst eine sehr schlechte Note bekommen hätte.</p> <p>Der Lehrer hat aber das Abschreiben bemerkt und macht Ruth <i>Vorwürfe</i>, weil sie geholfen hat.</p> <p>Welche Aussage des Lehrers ist richtig?<br/>Beispiel für angemessene (A), unangemessene (U) Aussagen:</p> <p>A: Schüler erschweren eine gerechte Notengebung, weil ein Teil der Schüler einer Klasse unerlaubt bei Klassenarbeiten zusammenarbeitet und ein anderer Teil für sich allein arbeitet.</p> <p>U: Solange Schüler nicht miteinander befreundet sind, dürfen sie sich auch nicht gegenseitig helfen.</p>  |  | <p>Ruth kommt nach Hause und erzählt ihrer Mutter, daß der Lehrer ihr Vorwürfe gemacht hat, weil sie Rosi geholfen hat. Ihre Mutter meint im Gegensatz zum Lehrer, daß Ruth <i>richtig</i> gehandelt hat.</p> <p>Welche Aussage der Mutter ist richtig?<br/>Beispiel für angemessene (A), unangemessene (U) Aussagen:</p> <p>A: Man enttäuscht die Erwartungen eines hilfesu- chenden Mitschülers, wenn jeder Schüler nur an seinen Erfolg in der Schule denkt und sich keine Zeit für andere nimmt.</p> <p>U: Ein Schüler kann normalerweise damit rechnen, daß ein Lehrer bei Klassenarbeiten kameradschaft- liches Verhalten unter Schüler fördert.</p> |
| <p><b>KENNTNIS DEMOKRATISCHER INSTITUTIONEN</b><br/>(Kurzform aus IEA-Untersuchung, 6 Items, Konsistenzkoeffizient 15jährige: .82)</p> <p>Welche Antwort ist richtig?</p> <p><i>Was ist die beste Begründung für allgemeine Wahlen in demokratischen Staaten?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- man kann feststellen, ob alle Leute wählen</li> <li>- man will erreichen, daß die Regierungspartei häufig wechselt</li> <li>- man will den Leuten Gelegenheit geben, ihre politischen Vorstellungen zu überdenken und neu zum Aus- druck zu bringen (richtig, 15jährige: 41 %)</li> <li>- man kann die Öffentlichkeit über politische Vorgänge aufklären</li> <li>- man will die Steuern niedrig halten</li> </ul> <p><i>Wer soll im demokratischen Sinne die Politik eines Landes bestimmen?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ein starker Staatsmann</li> <li>- eine kleine Gruppe sehr gebildeter Leute</li> <li>- allgemein gewählte Volksvertreter (richtig, 15jährige: 40 %)</li> <li>- Großgrundbesitzer und bedeutende Geschäftsleute</li> <li>- Fachleute für Regierung und Politik</li> </ul> |  |  |

#### VERSTÄNDNIS DEMOKRATISCHER PRINZIPIEN

(Test von SCHULZE (1977), 5 Items, Konsistenzkoeffizient 15jährige: .57)

Was ist in einer Demokratie besonders wichtig? Suche wieder die bessere Antwort heraus:

Wenn alle politischen Nachrichten nur von einer Stelle der Regierung verbreitet werden dürften, was wäre dann der schlimmere Nachteil für die Demokratie?

- daß die Regierung noch mehr überlastet würde und der Verwaltungsapparat noch unübersehbarer würde
- daß die Regierung manchmal versuchen würde, ihre Mängel ein wenig mehr zu verheimlichen (richtig, 15-jährige: 55 %)

Wenn die Bundestagsabgeordneten für ihre Tätigkeit kein Geld bekommen würden, was wäre der schlimmere Nachteil für die Demokratie?

- daß die Politik dann vielleicht nur noch von reichen Leuten gemacht würde (richtig, 15jährige: 45 %)
- daß es sehr ungerecht wäre, jemandem, der seine Arbeitskraft hergibt, kein Geld zu geben

Der so konstruierte Indikator, der aufgrund der Interkorrelationen der einzelnen Aspekte möglich wurde, kann wichtig sein, um Problembewältigungen im Alltagsleben von Jugendlichen vorherzusagen. Er ist aber auch für die Untersuchung der Frage geeignet, welche Erfahrungsräume von Heranwachsenden soziokognitive Kompetenzen in dieser Altersphase fördern.

Die Einübung in prosoziale Verhaltensweisen wollten wir schließlich durch Mitgliedschaft und Mitarbeit in freiwilligen Organisationen indizieren. Es geht im Kern um jene Tätigkeiten, die im englischsprachigen Raum unter „social service“ oder „voluntary service“ firmieren. Folgende Items konnten herangezogen werden, um die „Gruppenverantwortung“ der Jugendlichen zu indizieren.<sup>86</sup>

- *ich hatte in einem Verein, Club oder Jugendzentrum feste Aufgaben*
- *ich habe etwas für die Kirche getan (z. B. bei Sammlungen geholfen, Meßdiener gewesen)*
- *ich habe bei Sammlungen für wohltätige Zwecke mitgemacht (z. B. für Tierschutzverein, Müttergenesungswerk)*
- *in keiner Gruppe (-)*
- *Turn- und Sportverein*
- *kirchliche Jugendgruppe*

---

<sup>86</sup> Antwortkategorien: ankreuzen, wenn zutreffend; Konsistenzkoeffizienten: .56 bis .62

### **4.3.2 Die Zuverlässigkeit unserer Abbildung der Realität: Wie man sozial ankommt und was man davon wahrnimmt**

#### Objektiver Status und subjektives Bewußtsein

Es liegt auf der Hand, in den Mitschülernennungen, wen sie als beliebt und angesehen wählen, die idealen Außenkriterien für die Validität der Messung subjektiver Wahrnehmungen von Beliebtheit, sozialer Kompetenz und sozialem Interesse zu sehen. Sie sollen hier auch in dieser Funktion verwendet werden. Wenn dies geschieht, dann muß man aber auch im Auge behalten, daß wir nur niedrige Zusammenhänge erwarten dürfen. Wir müssen nämlich davon ausgehen, daß folgende Sachverhalte gelten:

1. Die bloße Quantität der Nennungen muß nicht ausschlaggebend sein: Ein oder zwei Freunde können bereits genügen, um sich als beliebt zu empfinden.
2. Die soziale Beurteilung in einer Klasse ist bei vielen Schülern nicht einheitlich. Es gibt also nur ein geringes Maß der objektiven Eindeutigkeit in der sozialen Positionierung.
3. Subjektive Wahrnehmungen durchlaufen viele Erklärungsprozesse bzw. Attributionen (warum z. B. wer wen nicht mag), die bei gleichen Sachverhalten zu unterschiedlichen Schlüssen führen.
4. Je bedeutsamer eine Einschätzung ist, desto stärker ist sie anfällig für defensive Prozesse der Verleugnung, der Projektion, der Rationalisierung usw.

Obwohl es bisher kaum Analysen gibt, die dem Prozeß der Verarbeitung sozialer Erfolgs- oder Mißerfolgserfahrungen im Detail nachgegangen wären, so sprechen die obigen Annahmen schon dafür, daß es keine perfekte Spiegelung der „objektiven Erfolge“ im subjektiven Bewußtsein geben wird. Sind die realen Zusammenhänge niedrig, so dürfen diese nicht vorschnell als Ausdruck invalider Messung interpretiert werden.

Wie subjektive Wahrnehmungen und objektive soziale Stellungen (Beliebtheits- und Geltungswahlen) zusammenhängen, soll hier paradigmatisch bei den 16jährigen analysiert werden. In dieser Altersgruppe haben wir vier soziometrische Indikatoren eingesetzt (Beliebtheit, Geltung, Hilfsbereitschaft und soziale Kompetenz), die als erstes mit den subjektiven Wahrnehmungen der sozialen Akzeptanz in der Schulklasse konfrontiert werden (s. Tab. 4.1).

Tab. 4.1: Interkorrelationen zwischen Soziometriewahlen und subjektiven Repräsentationen der sozialen Entwicklung

Korrelationen (unter Konstanthaltung des Geschlechts)  
Alle Teilnehmenden mit 16

|                               | Anerken-<br>nung Mit-<br>schüler | Soziale<br>Fähig-<br>keiten | Soziale<br>Interessen | Prosoziale<br>Motiva-<br>tion | Gruppen-<br>verant-<br>wortung | Aggr.<br>Normver-<br>letzung | Sozio-<br>kognitive<br>Kom-<br>petenzen | Integra-<br>tion Peers | Sym-<br>pathie-<br>status | Hilfsbe-<br>reitschaft | Sozial-<br>kompe-<br>tenz | Mei-<br>nungs-<br>führer |
|-------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|-----------------------|-------------------------------|--------------------------------|------------------------------|---|------------------------|---------------------------|------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Anerkennung<br>Mitschüler     | 1.000                            |                             |                       |                               |                                |                              |   |                        |                           |                        |                           |                          |
| Soziale<br>Fähigkeiten        | .480                             | 1.000                       |                       |                               |                                |                              |   |                        |                           |                        |                           |                          |
| Soziale<br>Interessen         | .273                             | .373                        | 1.000                 |                               |                                |                              |   |                        |                           |                        |                           |                          |
| Prosoziale<br>Motivation      | .174                             | .251                        | .362                  | 1.000                         |                                |                              |   |                        |                           |                        |                           |                          |
| Gruppen-<br>verantwortung     | .103                             | .131                        | .086                  | .108                          | 1.000                          |                              |   |                        |                           |                        |                           |                          |
| Aggressive<br>Normverletzung  | .056                             | .168                        | .012                  | -.046                         | .042                           | 1.000                        |   |                        |                           |                        |                           |                          |
| Soziokognitive<br>Kompetenzen | -.013                            | .046                        | .029                  | .063                          | .070                           | -.034                        | 1.000                                   |                        |                           |                        |                           |                          |
| Integration<br>Peers          | .377                             | .310                        | .266                  | .152                          | .134                           | .132                         | -.107                                   | 1.000                  |                           |                        |                           |                          |
| Sympathie-<br>status          | .269                             | .137                        | .134                  | .128                          | .075                           | .052                         | -.031                                   | .160                   | 1.000                     |                        |                           |                          |
| Hilfs-<br>bereitschaft        | .055                             | .059                        | .069                  | .188                          | .140                           | -.144                        | .093                                    | -.048                  | .279                      | 1.000                  |                           |                          |
| Sozial-<br>kompetenz          | .166                             | .225                        | .098                  | .163                          | .112                           | .019                         | .164                                    | -.024                  | .334                      | .575                   | 1.000                     |                          |
| Meinungs-<br>führer           | .103                             | .156                        | .070                  | .076                          | .056                           | .106                         | .105                                    | .061                   | .185                      | .220                   | .460                      | 1.000                    |

Das Gesamtergebnis ist erwartungsgemäß: Die Zusammenhänge zwischen subjektiven Repräsentationen und den soziometrischen Wahlen sind nur von mittlerer bis niedriger Größenordnung. Daß die *relative Stärke* des Zusammenhanges aber *selektiv* mit der jeweiligen Statusposition zusammenhängt, spricht für die Validität sowohl der subjektiven Repräsentationen als auch der Soziometriewahlen.<sup>87</sup>

Der Sympathieindikator repräsentiert tatsächlich die Dimension der Zugehörigkeit, des Dabeiseins, der Akzeptanz. Er hängt mit subjektiven Akzeptanzwahrnehmungen am stärksten zusammen.

Der Geltungsindikator (Meinungsführer) verweist immer auf Durchsetzungsstärke, auf die Bereitschaft, Widerstand zu leisten, Opposition zu zeigen, Maßstäbe zu setzen.

Der Indikator zur Sozialkompetenz („Bei einem Todesfall kondolieren“) ergibt wiederum einen anderen Akzent: hier tritt das Interesse und die Fähigkeit, sich in andere versetzen zu können, in den Vordergrund.

Die Summe der „Hilfsbereitschaftswahlen“ (Aufräumen nach einer Fete) hat nichts mit Durchsetzungsfähigkeit und Widerstandsbereitschaft zu tun, sondern mehr mit sozialer Verantwortung (Gruppenverantwortung), Solidarität und prosozialer Motivation. Mit diesen Merkmalen ergeben sich jeweils die höchsten, wenn auch, absolut gesehen, nicht sehr hohen Zusammenhänge.

Die Beziehungen zwischen den *außerschulischen Freundschaftsnetzen* und den *soziometrischen Wahlen* in der Schule sind sehr niedrig (.16 bis -.05). Lediglich das Bewußtsein der sozialen Akzeptanz hängt auch klar mit der Intensität außerschulischer Kontakte zusammen ( $r = .39$ ). Damit erweist es sich als wichtig, bei einem Überblick zu den sozialen Netzen in der Adoleszenz in einem ersten Schritt getrennt auf innerschulische und außerschulische Beziehungsmuster zu achten, um in einem zweiten Analyseschritt dann die Zusammenhänge genauer zu betrachten.

---

<sup>87</sup> Die folgenden Aussagen bauen auf Regressionsanalysen auf, in denen als Kriterium der jeweilige Soziometrieindikator (Summe der erhaltenen Wahlen) dient. Als Prädiktoren wurden einbezogen: soziale Fähigkeiten (Durchsetzung, Kontaktaufnahme) soziale Akzeptanz, soziale Interessen (Rollenübernahmeinteresse, Kontaktinteresse), Gruppenverantwortung, prosoziale Motivation, Aggression-Normverletzung und soziokognitive Kompetenzen.

## Beschreibung der sozialen Beziehungen im Lehrplan Baden-Württemberg

### 6. Klasse

In der moralischen und weltanschaulichen Orientierung folgen die Kinder in der Regel noch den vertrauten Autoritäten... Ihre feste Bindung an das Elternhaus ist zumeist noch unverändert...

### 7. Klasse

Die Kinder lösen sich zunehmend aus den bisherigen engen Bindungen an die vertrauten Bezugspersonen... Zugleich schließen die Heranwachsenden sich, manchmal sehr unkritisch, an Gruppen von Gleichaltrigen an, in denen sie Halt und Bestätigung suchen, oder sie wählen Idole, mit denen sie sich identifizieren.

### 8. Klasse

Die Heranwachsenden entwickeln immer mehr Selbständigkeit und Selbstverantwortung. Dies bedeutet, daß sie sich weiter von den Erwachsenen zu lösen versuchen – ein notwendiger, aber für beide Seiten häufig schmerzhafter Prozeß... sie verlangen Gestaltungsfreiräume und Zonen der Selbstbestimmung. Lehrerinnen und Lehrer, ebenso wie andere Erwachsene, werden zunehmend distanziert und kritisch gesehen... Das Bedürfnis nach Identifikation ist bei den Jugendlichen der 8. Klasse noch stärker als zuvor.

### 9. Klasse

Die Jugendlichen lernen nicht mehr um der Lehrerin oder des Lehrers willen...

### 10. Klasse

Die Lehrerinnen und Lehrer werden sich zunehmend als Partner junger Menschen verstehen... Gerade weil die Jugendkultur sich so betont und zuweilen grell von der Erwachsenenwelt absetzt, wird leicht übersehen, daß die Wertvorstellungen und Verhaltensweisen erwachsener Bezugspersonen als gelebtes Vorbild erhebliches Gewicht haben...

### **4.3.3 Der Aufbruch in neue soziale Gefilde: Die Beziehungen zu Gleichaltrigen beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz**

Im ganzheitlichen Entwicklungsbild, wie sich die Beziehungsstrukturen von Jugendlichen beim Ausgang aus der Kindheit verändern, steht die Zunahme der Bedeutung von Gleichaltrigen immer im Vordergrund (s. vor allem OERTER & MONTADA, 1995). Die hier vorgestellten Indikatoren der sozialen Entwicklung erlauben, dieses Bild zu illustrieren, zu widerlegen oder zu be-

stätigen. Mit einer Gesamtschau der „*universalen*“ *Entwicklungsprozesse* sei hier die Ergebnisdarstellung auch begonnen. Sie wird durch die Betonung der Unterschiedlichkeit von *Entwicklungsverläufen* ergänzt, also durch Perspektiven einer *differentiellen Entwicklungspsychologie* angereichert.

## Enthüllungspartner (self-disclosure reference persons) und Bezugspersonen

Daß die Eltern an Bedeutung verlieren, die Peers aber an Relevanz gewinnen, dies gehört zum Standardwissen über den Wandel von der Kindheit ins Jugendalter. Die klassische Entwicklungspsychologie hat zusätzlich betont, daß sich die Gesellungsformen – insbesondere unter Jungen – von Aktivitätsgruppen, von „Banden“, hin zu intimeren Freundschaften wandeln. Die Beziehungen zum anderen Geschlecht wiederum wurden in einer Begegnungs-Trennungs-Dramaturgie gesehen. Grundschulkinder haben häufig keine Schwierigkeiten, über die Geschlechtsgrenze hinweg Freundschaften zu pflegen. Von 10 bis 12 beobachtete schon die alte Entwicklungspsychologie eine eigenartige Distanzierung der Geschlechter, um nachher eine kontinuierliche Zunahme der gegenseitigen Zuwendung zu konstatieren.

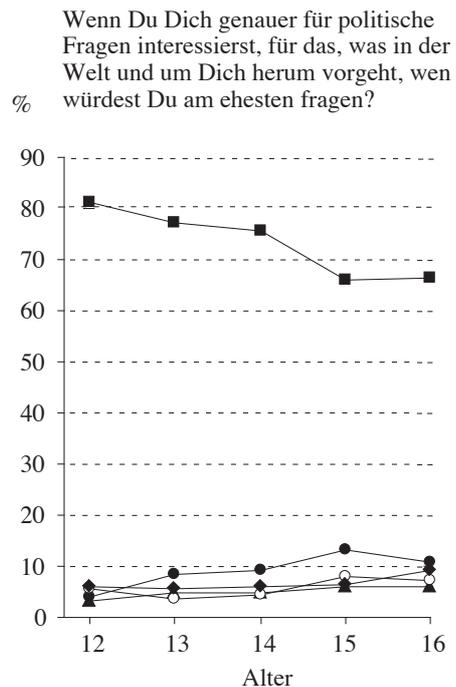
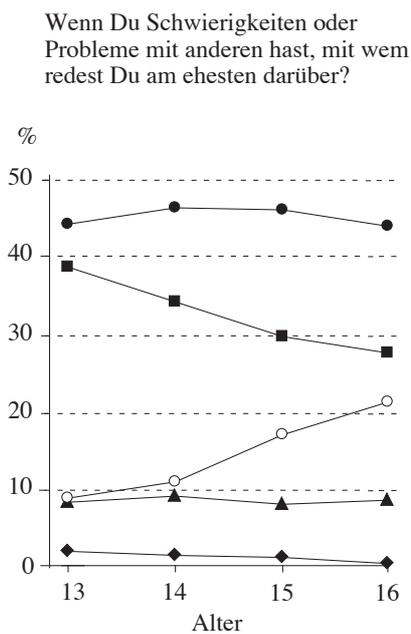
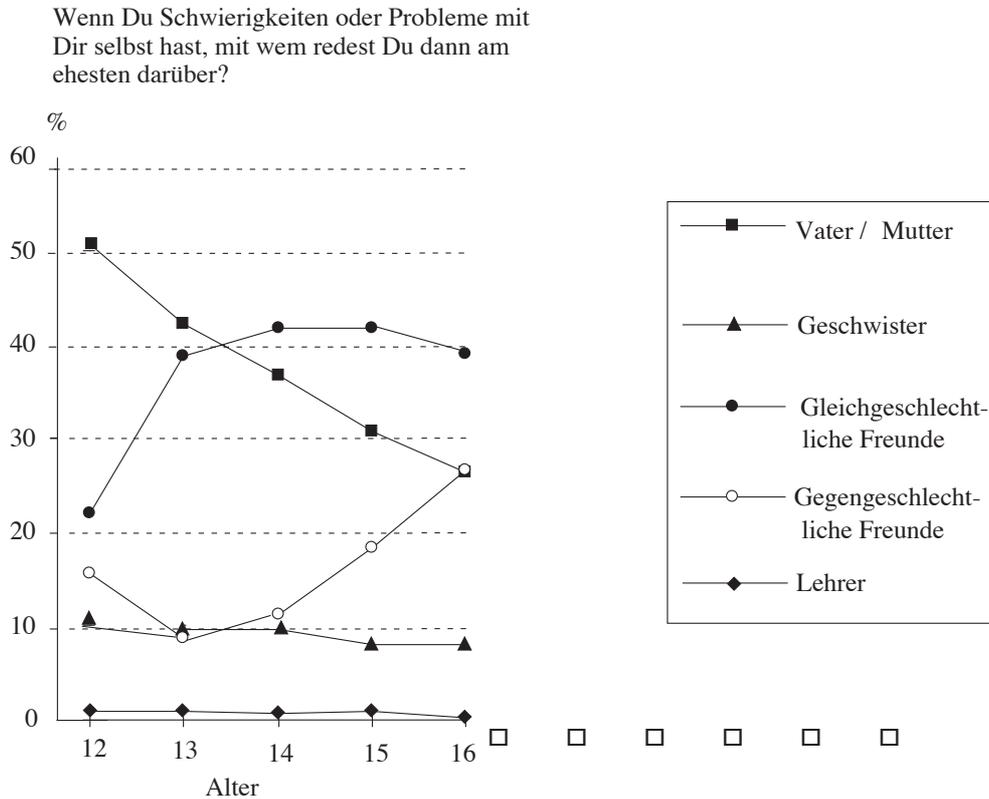
Auf diesem Erwartungshintergrund seien hier repräsentative Zahlen für den deutschsprachigen Raum (s. auch SEIFFGE-KRENKE, 1994, S. 30) in bezug auf die *Präferenz von Bezugspersonen* bei *persönlichen*, *sozialen* und *sachlich-politischen* Problemen berichtet.

Abb. 4.9 macht mehrere Sachverhalte sichtbar, die teils mit der Forschungsliteratur insgesamt übereinstimmen, teils für unsere weiteren Überlegungen leitend sein werden. Klar tritt bei der Wahl von Bezugspersonen die Themenspezifität hervor: Je nach Problem sind Eltern oder Freunde unterschiedlich bedeutsam. In Fragen der politischen Meinungsbildung sind die Eltern überraschend zentrale Norm- und Meinungsinstanzen. In Fragen der Berufswahl ist dies auch der Fall (SELTZER, 1989). Bei sozialen Problemen sind gleichgeschlechtliche Freunde früh sehr wichtig, mit zunehmendem Alter auch solche des anderen Geschlechts. Hier nicht weiter spezifiziert, aber unübersehbar ist der Sachverhalt, daß für *Mädchen* die Eltern in *politischen* Fragen längere Zeit Bezugspersonen bleiben. Bei *persönlichen* und *sozialen* Problemen wenden sie sich aber signifikant früher und häufiger als Jungen an Freundinnen.

Insgesamt überrascht, wie früh gerade bei persönlichen und sozialen Problemen Freunde des anderen Geschlechts zu „Enthüllungspartnern“ werden. Daß bei solchen „intimen“ Themen Lehrern kaum eine Bedeutung zukommt, überrascht weniger als der Sachverhalt, daß sie auch in politischen Fragen relativ unbedeutend sind. Sie sind also keine primären „Indoktrinationsinstanzen“ (s. näheres in FEND, 1991, S. 232 ff.). Daß die Geschwister nicht zu vernachläss-

sigen sind, zeigen die verschiedenen Abbildungen, wenngleich die Basis zu schmal ist, um zu dieser interessanten Thematik Genaueres sagen zu können (s. wiederum SELTZER, 1989).

Abb. 4.9: Wahl von Bezugspersonen vom 12. bis zum 16. Lebensjahr



Insgesamt bestätigt sich aber, daß in dieser Altersphase Eltern nicht mehr ausschließliche Vertrauenspersonen sind. Größere Autonomie wird gesucht, gleichzeitig wandeln sich aber die Freundschaftsvorstellungen: Freunde sind nicht mehr nur „Freizeitpartner“, von ihnen wird mehr erwartet, sie werden zu Vertrauenspersonen, die loyal sein sollen, zu denen man Vertrauen haben kann, mit denen man Probleme besprechen kann (BIGELOW, 1977; SELMAN, 1980).

Die Bedeutung der Eltern als Beratungsinstanzen bei persönlichen und sozialen Problemen nimmt nach diesen Daten also linear ab, die der Freunde gewinnt an Bedeutung. In der Mitte der Adoleszenz nehmen letztere den ersten Platz im Leben der Jugendlichen ein. Dies stimmt mit Forschungen in den USA überein, die – wenn sie auch die späte Adoleszenz einbeziehen – darüber hinaus zeigen, daß nach der mittleren Adoleszenz gegengeschlechtliche Freundschaften und Liebesbeziehungen an die erste Stelle treten (LAURSEN, 1994).

### Freundschaftsbeziehungen, Einsamkeit, Geselligkeit

Die sozialen Entwicklungsprozesse in der Adoleszenz greifen weit über die Veränderung von bevorzugten Vertrauenspersonen hinaus. Nach dem Erwartungshorizont der alten Entwicklungspsychologie müßte sich ergeben, daß der „pubertierende Jüngling“ (Mädchen wurden hier weniger beachtet) seine *frühere kindliche Geselligkeit verliert, einsam wird* und eher intime Freundschaften sucht. Aus der großen Schar der vielen Freunde ziehe sich der Pubertierende zurück, alte Freundschaften zerbrechen, neue gefühlsintensive Bande zu ausgelesenen Freunden werden geknüpft. Die Innenwendung und die Individuationsprozesse dieser Altersphase führten dazu, daß sich heranwachsende Jungen und Mädchen häufiger einsam fühlen, seltener einen wirklichen Freund haben und sich in Distanz zu den Gleichaltrigen empfinden. Mit mehreren Indikatoren können wir diese alten Erwartungen an heutigen Verhältnissen überprüfen.

### Zu den Gefühlen der Einsamkeit und Intimität

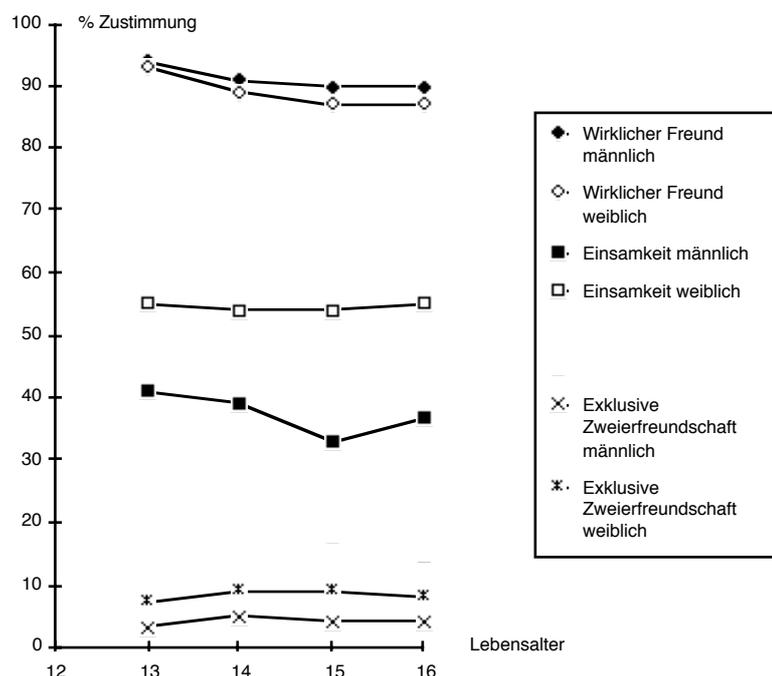
Wie Abb. 4.10 deutlich macht, sind Jungen und Mädchen, die in diesem Alter sagen, daß sie keinen Freund haben, eher selten. Nur etwa 10 % meinen, daß sie keinen wirklichen Freund haben. Mit dem Alter geht jedoch das sichere Urteil, einen Freund zu haben, etwas zurück.

Häufige oder gelegentliche Gefühle der Einsamkeit berichtet gut die Hälfte aller Mädchen und etwa ein Drittel aller Jungen. Der Effekt, der hier auf-

taucht, ist klar ein geschlechtsspezifischer: etwa 15 % bis 20 % mehr Mädchen fühlen sich häufig oder manchmal etwas einsam.

Der Trend zur exklusiven Intensivfreundschaft mit einer Person ist nicht sehr ausgeprägt. Er findet sich bei unter 10 % der von uns befragten Kinder und Jugendlichen. Wieder sind es Mädchen, die stärker zu intensiven Freundschaften mit einer einzigen Person neigen. Sie sind auch weniger an großen Gruppen und an oberflächlichen sozialen Kontakten orientiert als Jungen.

Abb. 4.10: Vereinsamung und Freundschaften in der Jugendzeit



Insgesamt wird also das klassische Erwartungsmuster von einer steigenden Vereinsamung in der ersten Phase der Pubertät nicht bestätigt. Wenn es zutrifft, dann am ehesten noch für Mädchen. Jungen entsprechen dem alten Erwartungsmuster besonders wenig.

**Apperzeptive Muster: Gefühl der sozialen Akzeptanz, soziales Wirkungsamkeitsbewußtsein, soziales Interesse**

Auf drei Dimensionen können wir die Chronifizierung der sozialen Beziehungserfahrungen erfassen: Einmal bei der wahrgenommenen sozialen Einbettung, also dem Gefühl, sozial anerkannt zu sein, „dabei zu sein“ und dazuzugehören; zum anderen bei den sozialen Interessen, also bei der Selbstwahrnehmung, daß einen das Innenleben der Mitmenschen sehr interessiert, und

schließlich beim sozialen Wirksamkeitsbewußtsein, also bei der Einschätzung der eigenen Durchsetzungsfähigkeit bzw. der sozialen Scheu und Schüchternheit in neuen Situationen.

Abb. 4.11: Soziale Einbettung, Interessen und Fähigkeiten

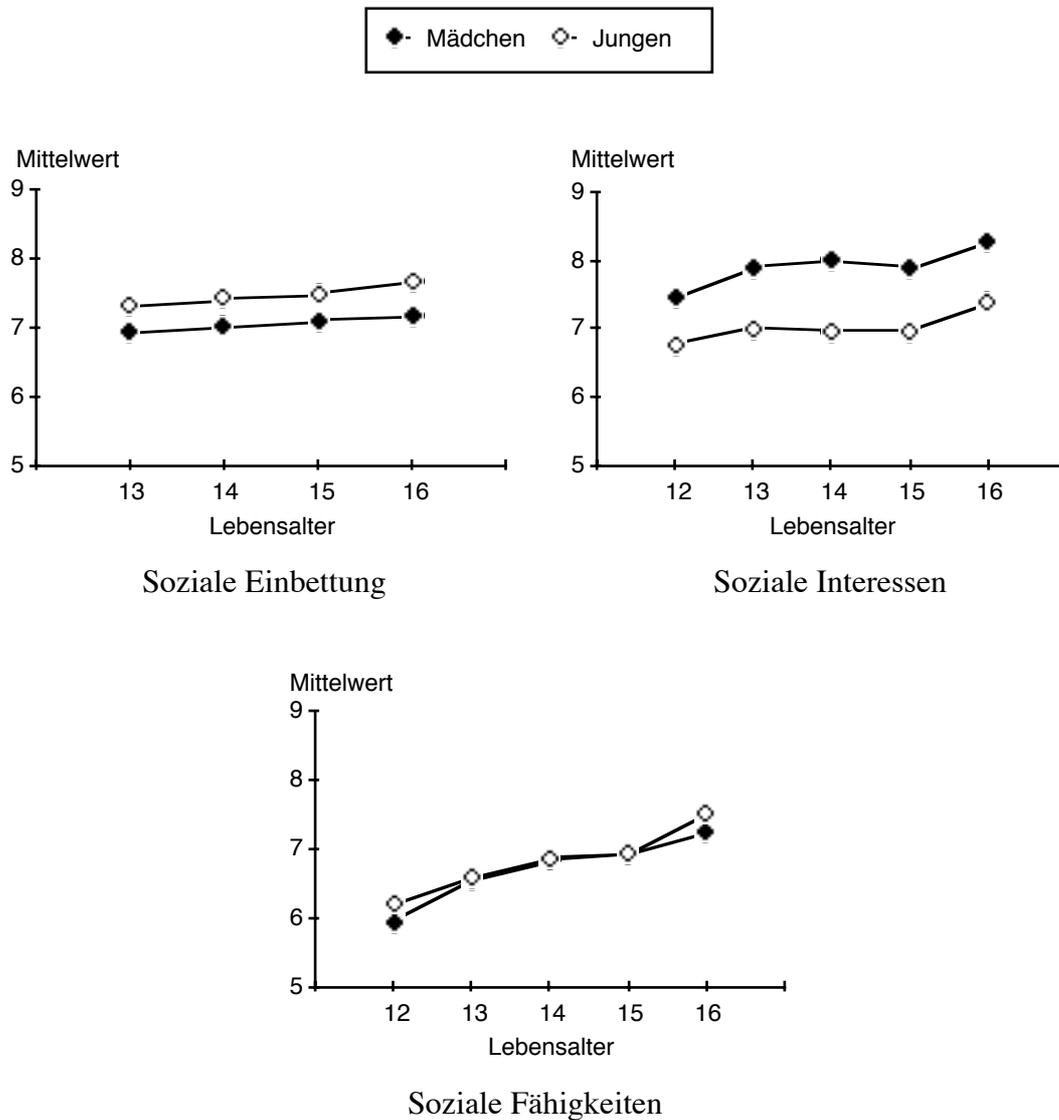


Abb. 4.11 gibt die entsprechenden Entwicklungen von der Kindheit in die Jugendzeit wieder. Dabei wird deutlich, daß sich auf allen Dimensionen altersspezifische Veränderungen vollziehen. Diese sind bei der Wahrnehmung der sozialen Einbettung am geringsten und beim sozialen Wirksamkeitsbewußtsein eindeutig am größten. Sie verlaufen aber im Durchschnitt klar in *positiver* Richtung. In ihren apperzeptiven Strukturen werden die Jugendlichen mit zunehmendem Alter sozialer.

Das zweite auffallende Ergebnis bezieht sich wieder auf das Geschlecht: Während Mädchen in bedeutend größerem Maße soziale Interessen und eine Offenheit für das Innenleben der Mitmenschen zeigen, ist das Bewußtsein der positiven sozialen Einbettung bei Jungen stärker ausgeprägt. Eine neue Mädchengeneration deutet sich in bezug auf das soziale Wirksamkeitsbewußtsein an: hier finden wir keine Geschlechtsunterschiede mehr.

Nach einem ersten Überblick zu den *allgemeinen* Entwicklungsprozessen vom 12. zum 16. Lebensjahr schiebt sich eine Frage sogleich in den Vordergrund. Auch wenn die allgemeine Entwicklung positiv zu sein scheint, gibt es doch *viele, denen es in dieser Lebensphase sozial weniger gut geht*. Die einen sind sowohl in der Schule als auch außerhalb der Schule „gut dabei“, andere haben möglicherweise immer wieder Mühe. Kurzfristige Erfolge werden abgelöst von längerfristigem Abseitsstehen. Welche Bedeutung haben solche biographischen Erlebnisse?

Die persönliche Biographie des *sozialen* Erfolgs bzw. Mißerfolgs in der Adoleszenz spielt für die allgemeine Entwicklung des Heranwachsenden, wie HARTUP (1983; 1992a) belegt, eine herausragende Rolle. Sozialer Erfolg hat nicht nur eine gewichtige Vorläuferfunktion für die Aufnahme gelungener *Beziehungen zum anderen Geschlecht (templates of romantic relationships)*, sondern fungiert als wichtige *persönliche Ressource* zur Bewältigung kritischer Lebensereignisse, zum Erwerb sozialer Fähigkeiten, zur Identitätsfindung allgemein. Altersgleiche sind füreinander Publikum, Zeugen und Richter. Sie eröffnen damit unzählige Lernmöglichkeiten, die Erwachsene allein nicht bieten könnten. Neben dieser „instrumentellen“ Bedeutung sind gelungene soziale Beziehungen für das Wohlbefinden und die Selbstakzeptanz vermutlich von herausragender Wichtigkeit. Die Wahrnehmung sozialer Akzeptanz hängt denn auch hoch mit dem Selbstwertgefühl von Jungen und Mädchen zusammen (in der Regel  $r = .50$ ).

Soziale Akzeptanz *in der Schule* und *außerhalb der Schule* gilt es aber getrennt zu analysieren.

Diese beiden sozialen Felder unterscheiden sich strukturell auf prägnante Weise und erfordern möglicherweise auch unterschiedliche Fähigkeiten, um in ihnen zu reüssieren.

Die Schulklasse gibt einen festen Rahmen der Begegnung vor. Über die zu erbringenden Leistungen stellen sich Jugendliche notgedrungen immer wieder einer Öffentlichkeit vor, sind entweder „Versager“ oder „Erfolgreiche“. Diese Situation führt zu einer komplizierten Dynamik zwischen sozialer Stellung und schulischem Erfolg. Jugendliche können damit unterschiedlich *sozialverträglich* umgehen, sich im Extremfall arrogant von den „unwissenden“ Mitschülern absetzen oder mitschülerfreundlich ihren Erfolg relativieren und un-

tertreiben. Die verschiedenen Strategien berühren die soziale Akzeptanz ihres Trägers (LAMBRICH, 1987).<sup>88</sup>

Das außerschulische Kontaktfeld, das mehr oder weniger mit dem schulischen überlappen kann, ist völlig anders strukturiert. Hier kommt es sehr viel stärker als im „gegebenen“ Rahmen der Schulklasse auf die jeweilige *Initiative* eines Jugendlichen an, auf andere zuzugehen und Kontakte zu knüpfen. Damit ist dies ein „härteres“ Feld für die Bewährung sozialer Kompetenzen, so daß hier das Wirksamkeitsbewußtsein und das soziale Interesse eine größere Rolle spielen müßten.

Den verschiedenen sozialen Erfolgen in schulischen und außerschulischen Kontaktfeldern wollen wir im folgenden nachgehen.

---

<sup>88</sup> Über den Zusammenhang zwischen formeller Schulorganisation, informellen Normen und Erfolgskriterien in der Schulklasse sowie deren Folgen für die Persönlichkeit der Schüler s. SPECHT (1982; 1979).

## Gymnasialklasse 1

Das Leistungsniveau dieser Klasse der Wirtschaftsabteilung in St. Gallen war derart hoch, daß der Abteilungsvorstand diese als die leistungsmässig beste von allen Klassen betitelte, die er in den letzten 12 Jahren gesehen habe. Dies bekamen gleich zu Beginn der Schulzeit zwei Schüler zu spüren, welche in Folge ungenügender Leistungen die Klasse verlassen mussten. So sahen sich plötzlich andere Mitschülerinnen an die untere Leistungsgrenze gedrängt. Die Leistungsorientiertheit zeigte sich z. B. darin, daß sich die meisten Schülerinnen intensiv mit der Berechnung und Neuberechnung ihres Notendurchschnittes befassten. Über die Noten wurde sehr oft und auch unabhängig von Prüfungen diskutiert. Wurde ein Test angesagt, war es sehr wichtig, zu erfahren, welches der genaue Stoffumfang sei und ob in der Woche der Prüfung genügend Zeit zur Vorbereitung vorhanden sei. Die meisten investierten erheblich viel mehr Zeit ins Lernen, als sie vorgaben.

Das soziale Leben, beschränkte sich zu weiten Teilen auf die Diskussion schulspezifischer Inhalte, obwohl sich etwa die Hälfte der Klasse täglich im Zug traf. Während der gesamten vier Jahre Schulzeit fand ein einziges Klassenfest statt, bei welchem ein Drittel der Klasse nicht erschien. Es gab weder Impulse an Schulfesten noch aktive Mitarbeit irgendwelcher Art in der Schülerorganisation oder der Schülerzeitung. Auch entstand kein Beitrag in der „gemeinsamen“ Matura-Zeitung der Schulstufe. Wenn soziale Aktivitäten stattfanden, gingen die Impulse von ein paar wenigen Schülerinnen aus, waren eher selten und betrafen nur eine kleine Gruppe von Schülerinnen.

## Gymnasialklasse 2

Ich (männlich) besuchte die Abteilung C in der Kantonschule Schaffhausen. Im Jahre 1979 besuchte ich die zweite Klasse der Kantonsschule. Der Klassengeist in unserer Klasse war nicht schlecht. Wir fühlten uns als Klasse und hatten es lustig untereinander. Natürlich gab es auch verschiedene Gruppen, die sich aus gemeinsamen Sympathien und gemeinsamen Interessen bildeten. In der Beurteilung der Lehrer waren wir uns als Klasse einig. Es gab vor allem Konflikte mit alten, konservativen Lehrern, die nach altem autoritärem Stil unterrichteten. Einige der unbeliebten Lehrer wurden während der Stunde auch regelrecht ausgelacht oder mit ihren Macken nachgeäfft. Mit der Zeit hatten wir Übernamen für unsere Lehrer kreiert wie Krisen-Andi, Ricki-Schildkröt und Franky Frankenstein. Mit diesen Übernamen wurden oft auch Sprüche und Witze kreiert, die für Aussenstehende nicht ohne weiteres verständlich oder lustig waren. In unserer Klasse gab es keine Paarbildung. Es waren kleinere Gruppen, die sich nicht direkt bekämpft, aber zum Teil belächelt haben. Dies geschah dann, wenn sich ein Schüler über etwas äusserte und eine andere Gruppe nicht gleicher Meinung war. Bei guten

Lehrern geschah dies selten, da wurde wirklich gemeinsam etwas erarbeitet. In unserer Klasse traten auch Modeerscheinungen auf, damit meine ich z. B. die Gummischlachten, das Jassen und das „Bänkle“ (Kartenspiel um Geld). Es gab aber auch einen Aussenseiter in der Klasse. Er war durch sein Verhalten, das einem sechzigjährigen Mann entsprach, und sein Interesse, das nur um Schule und Leistung kreiste, unbeliebt. Wir fanden ihn merkwürdig und machten Sprüche über ihn, wollten ihn aber nicht aus der Klasse ekeln. Er gehörte ja zur Klasse. Heute ist er irgendein Wirtschaftsmanager. Ein Schüler, der drei Jahre älter war und vom Land kam, war in keiner Gruppe fest integriert. Er bewegte sich in und zwischen allen Gruppen. Ich würde sagen, er war bei allen beliebt, übernahm jedoch keine bestimmte Führungsrolle. Die Schule fand ich sehr stressreich. Mit meinen Kollegen der Klasse konnte ich mich wenigstens noch über anderes als Schule unterhalten und die Freizeit verbringen (Musik, Flippern, Fussball, Fez). Nebst den Schulfreunden hatte ich noch einen Freundeskreis aus der Jungwacht. Dort entstanden auch intimere Beziehungen.

#### **4.4 Die Schule als soziales Biotop**

Jede Mutter bzw. jeder Vater, der Kinder im jugendlichen Alter hat, weiß, daß sich das soziale Leben in dieser Altersphase in hohem Maße in der Schulklasse abspielt bzw. von hier aus organisiert und gestaltet wird. Sie oder er hören von ihren Kindern auch häufig, daß ohne dieses vielfältige soziale Leben in der Schule für viele Jugendliche diese Institution auch nur schwer erträglich wäre.

Es beginnt schon sehr früh, schon im ersten Schuljahr, eine entscheidende Rolle zu spielen. Schon die Erstkläßler berichten, wenn sie zu Hause von der Schule erzählen, zu 80 % Ereignisse und Erlebnisse mit Mitschülern (PETILLON, 1991, S. 186). Amerikanische Studien belegen, daß der wichtigste Faktor für die positive Eingewöhnung in die Schule im ersten Schuljahr und jeweils bei Schulwechseln die Schulkameraden sind (ALEXANDER, ENTWISLE & DAUBER, 1993). Wenn es Kindern gelingt, in neuen Feldern schnell wieder Freunde zu finden, dann fühlen sie sich im neuen Kontext auch schnell wieder wohl und heimisch. In solchen Anfangsphasen sind Kinder auch für Einflüsse – in positiver und negativer Hinsicht – durch andere Klassenkameraden besonders empfänglich (BERNDT & KEEFE, 1995; KURDEK, FINE & SINCLAIR, 1995).

Wenn eine Erfahrung in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sehr wichtig ist, dann steigt auch ihre Bedeutung im negativen Fall. Das Fehlen positiver Erfahrungen mit Schulkameraden oder ein Überwiegen konfliktrei-

cher, tränenreicher oder aggressiver, Beziehungsformen mit Gleichaltrigen, hätte entsprechend für eine gesunde und gelassene ganzheitliche Entwicklung der kindlichen und jugendlichen Persönlichkeit gravierende Beeinträchtigungen zur Folge.

Auf diesem Hintergrund nähern wir uns der Analyse der sozialen Beziehungen in Schulklassen während der Adoleszenz, also von den Klassen der 6. bis zur 10. Schulstufe.

#### **4.4.1 Phänomenologie der Schulklasse als soziales Erfahrungsfeld**

Auf dem Hintergrund des formellen Arrangements von Schulklassen, dem bekannten Regelsystem von vergleichender Leistungsbewertung und individueller Erfolgzuschreibung (DREEBEN, 1968; FEND, 1981), entsteht ein ungeheuer differenziertes und vielfältiges soziales Leben. Dieses soziale Spiel dreht sich vor allem um das Dabei-Sein oder das Ausgeschlossen-Sein, um das Im-Mittelpunkt-Stehen oder das Am-Rande-Stehen, um das Sich-wehren-Müssen, um Vorherrschaft, um Abwehr von Übergriffen, um Eifersucht und Neid, um Überheblichkeit und Ausstechen usw. (KRAPPMANN & OSWALD, 1995; PETILLON, 1993).

#### **Schulorganisation als situative Rahmenbedingung von sozialen Beziehungen**

Wenngleich die obigen Prozesse überall dort, wo Schulklassen nach den Kriterien von Altersgleichheit und Leistungshomogenität gebildet werden, eine große Rolle spielen, ist an dieser Stelle doch der Hinweis wichtig, daß *je nach dem, wie die Schule organisiert ist, der Klassenverband eine größere oder geringere Bedeutung hat*. Dies muß man deshalb im Auge haben, weil viele Studien zu sozialen Prozessen unter Jugendlichen aus den USA stammen und dort in den High Schools durchgeführt wurden. Der entscheidende Unterschied zu deutschsprachigen Schulsystemen besteht nicht nur darin, daß High-Schools das gesamte Leistungsspektrum eines Altersjahrganges (außer den Schülern in Privatschulen) umfassen. Für unser Thema ist der Sachverhalt noch wichtiger, daß ein Klassenverband von etwa 20 bis 30 Schülern dort eine weit weniger stabile soziale Umwelt repräsentiert. Die Klassen wechseln je nach Lerngegenstand und gewähltem Kurs sehr häufig. Schüler sind damit auch nicht auf Gedeih und Verderb, zum Segen oder zum Fluch, über mehrere Jahre *einer* Gruppe von Mitschülern ausgesetzt, denen sie kaum entweichen können. Ihre Wahlmöglichkeiten sind ungleich größer, so daß sich verständli-

cherweise die amerikanische Forschung intensiv mit diesen *Wahlprozessen* beschäftigt hat (BERNDT & KEEFE, 1995; EPSTEIN, 1989). Die klassenübergreifenden „crowds“ spielen in Amerika eine in deutschen Schulen unbekannt große Rolle. Für europäische Verhältnisse können wir davon ausgehen, daß die Schulklasse eine weit bedeutsamere „Schicksalsgemeinschaft“ ist, als dies in Amerika der Fall ist.<sup>89</sup>

Ohne Zweifel würden wir uns glücklich schätzen, wenn wir uns auf eine differenzierte Phänomenologie des Lebens in *Schulklassen* stützen könnten. Leider liegen intensive und kontrollierte Studien nur für die Zeit vor der Adoleszenz vor, bzw. sie beziehen sich auf außerschulische Situationen (COMBE & HELSPER, 1991; COMBE & HELSPER, 1994; HELSPER, 1989; HELSPER et al., 1991; JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, 1984; LAMBRICH, 1987; WELLENDOF, 1973; ZINNECKER, 1982). Systematische ethnomethodologische Arbeiten zum Alltagsleben von Adoleszenten in Schulklassen fehlen m.W. fast völlig. Besser ist die Forschungslage zur Analyse der *individuellen sozialen Stellung* von Schülern in Schulklassen und zu Merkmalen des informellen Normenkontextes in Klassenverbänden. Dies ist deshalb der Fall, weil es früh in der Form soziometrischer Messungen Methoden gab, die individuelle Position von Schülern und darauf aufbauend auch die sozialen Strukturen von Schulklassen sowie deren normative Basis zu erfassen. Außenseiter- bzw. Starpositionen, Geflechte, Cliques, Paare und Einzelgängerkonstellationen konnten dadurch bestimmt werden.

## Soziometrische Messungen

Für die Messung der sozialen Stellung eines Jugendlichen in der Schulklasse stehen im Kern zwei Verfahren zur Verfügung: ein *Bewertungsverfahren* und ein *Wahlverfahren*. Nach dem Bewertungsverfahren schätzen die Mitschüler *alle anderen* auf vorgegebenen Merkmalen (z. B. „stört häufig“, „gerät leicht in Streit“, „ist immer lustig“, „hat gute Ideen“, „weint schnell“, „ist schnell beleidigt“) ein. Auf anregende Weise geschieht dies im Verfahren des „class-role play“ (MASTEN, MORISON & PELLEGRINI, 1985; MORISON & MASTEN, 1991). Hier wird den Schülern eine Liste aller Mitschüler vorgelegt. Für jeden sollen sie angeben, welche Rolle (die zur Auswahl angeboten werden) welcher Schüler am besten spielen könnte, etwa „eine Person, die gute Ideen hat“, „eine Person, die eher allein als mit anderen spielt“, „eine Person, die ein guter Führer ist“, „eine Person, der man trauen kann“, „eine Person, die

---

<sup>89</sup> Unsere Vergleichsmöglichkeiten von Schulen des dreigliedrigen Bildungswesens mit Gesamtschulen erlauben in Ansätzen, die Bedeutung der Schwächung der Klassenverbände zu studieren.

leicht in Streit mit anderen gerät“. Etwa 30 Rollen sollen so verteilt werden. Da jeder Schüler alle anderen einer Klasse auf diese Weise charakterisiert, entsteht ein recht genaues Bild der sozialen Stellung jedes Schülers. Drei Dimensionen haben sich dabei immer wieder herauskristallisiert: (1) die Dimension *prosozialer Führungsfähigkeit*, (2) die Dimension des *aggressiv-disruptiven Verhaltens* und die (3) des *übersensitiv-zurückgezogenen* (schnell gekränkten) sozialen Verhaltensmusters.

Nach dem *Wahlverfahren* selegieren Schüler Mitschüler aus der „Klassenliste“, etwa anhand der Frage: „Neben wem möchtest Du im Bus bei einem Klassenausflug am liebsten sitzen?“ oder „Wer ist bei Euch am ehesten bereit, eine Klassenkasse zu führen?“

Daß der sich aus solchen Fragen herauskristallisierende soziale Status eines Schülers sehr vielfältig sein kann, haben Forschungen der letzten Jahre bewußt gemacht. Die ursprüngliche Aufgliederung in Stars und Außenseiter, in Abgelehnte und in Akzeptierte ist hier weiter differenziert worden. So haben COIE & DODGE (1982) von *Akzeptierten*, von *Durchschnittlichen*, von *Kontroversen* und von *Abgelehnten* gesprochen. Lediglich die letztere Gruppe hat sich klar als problematisch erwiesen. Sie ist in weiteren Untersuchungen erneut differenziert worden, etwa in „*rejected-withdrawn*“ und in „*rejected-aggressive*“ (ASHER & DODGE, 1986). KAGAN (KAGAN, 1989; REZNICK et al., 1986) hat schließlich Untersuchungen zu einer Sondergruppe vorgelegt, zu den extrem *sozial gehemmten* Kindern, und hier sogar eine genetische Vorprogrammierung in der Form ungewöhnlich rascher und hoher Erregbarkeit in sozialen Situationen zu belegen versucht. Deutsche Studien (ASENDORPF, 1989; 1990; ASENDORPF & VAN AKEN, 1994) haben dagegen die *situative Beeinflußbarkeit* gehemmten sozialen Verhaltens nachweisen können und gezeigt, daß die tatsächlichen sozialen Bewertungserfahrungen in Kindergärten das soziale Annäherungs- und Meidungsverhalten bestimmen. Sie sind bedeutsamer als die temperamentsbedingt soziale Schüchternheit und Gehemmtheit. Letztere wird in neuen sozialen Konstellationen zwar anfangs immer wirksam, verliert aber je nach den sozialen Erfahrungen in den neuen Begegnungsfeldern an Bedeutung.

Das Besondere soziometrischer Messungen in Schulklassen besteht darin, daß sich *Mitschüler* gegenseitig einschätzen und „erwählen“. Nicht die Lehrer sind die Urteilsinstanzen, aber auch nicht Eltern, sondern eben Peers. Wenn man davon ausgeht, daß Erwachsene häufig unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Verantwortung urteilen, dann könnte man in den Urteilen der Peers eher „gnadenlose“ Spiegelungen des Verhaltens von Mitschülern sehen. Sie schätzen ihre Mitschüler spontan so ein, wie sie auf sie reagieren. Dies mag einer der Gründe sein, warum die soziometrischen Urteile so wichtige Prädiktoren für die weitere soziale Entwicklung (Delinquenzprognose,

Schulprobleme) von Kindern und Jugendlichen sind (KUPERSMIDT, COIE & DODGE, 1990).

Aus den soziometrischen Wahlen lassen sich Beziehungsstrukturen, aber auch je individuelle Stellungen von einzelnen Schülern im Beziehungsnetz einer Schulklasse rekonstruieren (SPECHT, 1982).

## Die Messung des Sympathiestatus in Schulklassen im Konstanzer Längsschnitt

Viele Analysen der sozialen Dynamik in Schulklassen (SPECHT, 1982) haben ergeben, daß es in der Regel zwei Statussysteme gibt. Das eine besteht in *affektiven Strukturen*, in Zuneigungen und Abneigungen. Gelingt es jemandem, so wäre zu fragen, *auf sich aufmerksam zu machen, Sympathie zu erwecken, Zuneigung zu erzeugen, einen Freund zu gewinnen?* Der „Erfolg“ solchen Bemühens spiegelt sich in sogenannten Sympathiewahlen, die wir über folgende Frage erfaßt haben:

„Welche Mitschülerinnen und Mitschüler magst Du besonders gern? Du kannst bis zu fünf Mitschüler(innen) nennen. Es dürfen auch weniger, aber nicht mehr sein! Suche die Namen dieser Schüler auf der Schülerliste heraus, und kreuze im Fragebogen die Kästchen neben den entsprechenden Nummern an!“

Den Schülern lag eine Klassenliste vor, aus der sie bis zu fünf der ihnen „sympathischen“ Schüler heraussuchen und ankreuzen sollten.

## Die Messung des Geltungsstatus in Schulklassen

Die zweite Statusstruktur ist auf der Ebene von Prestige und von *Ansehen* angesiedelt. Hier geht es darum, „bedeutend“ zu sein und aktiv an den Regelungen innerhalb einer Klasse mitzuwirken, „Macht“ zu haben. Wer ist ein „Normgeber“, wer ist Meinungsführer, wer bestimmt, wie man Ansehen und Geltung erwirbt, wer hat „Definitionsmacht“? Ob hier jemand erfolgreich ist, müßte sich in sogenannten „Geltungswahlen“ auf folgende Frage hin spiegeln.

„Welche Mitschüler und Mitschülerinnen stehen bei Euch oft im Mittelpunkt? In jeder Klasse gibt es Schüler, die oft im Mittelpunkt stehen, deren Meinung von den anderen beachtet wird und die deshalb besonders viel gelten. Welche Mitschülerinnen und Mitschüler sind das in Deiner Klasse? Du kannst wieder bis zu fünf Mitschüler(innen) nennen. Es dürfen auch weniger, aber nicht mehr sein!“ Wieder konnten die Schüler Mitschüler aus einer Klassenliste auswählen.

## Status nach sozialer Kompetenz und Hilfsbereitschaft

Bei den 16jährigen haben wir zwei zusätzliche soziometrische Fragen formuliert, die einmal die *Hilfsbereitschaft* und zum anderen die *zugeschriebene soziale Kompetenz* erfassen sollten. Dazu wurden zwei Geschichten der folgenden Art formuliert:

„Eure Klasse hat den Klassenraum für ein Fest nur unter der Bedingung zur Verfügung gestellt bekommen, daß Ihr selbst nachher wieder aufräumt. Eure Feier war lustig, aber niemand hat mehr Lust aufzuräumen. Wer aus Deiner Klasse würde noch am ehesten bereit sein, beim Aufräumen zu helfen?“

„Stell Dir vor, einer der beliebtesten Lehrer Eurer Schule ist durch einen tragischen Unfall ums Leben gekommen. Die Schüler Deiner Klasse haben beschlossen, etwas für die Familie zu tun. Einer von Euch soll der Familie einen Besuch abstatten, Blumen überbringen, Euer Beileid ausdrücken zum Verlust dieses Menschen. Welche Schüler aus Deiner Klassen wären am ehesten für einen solchen Besuch geeignet?“

Über diese Erhebungstechniken können wir herausfinden, welche Schüler es geschafft haben, auf positive Weise *Aufmerksamkeit* bei ihren Mitschülern zu erreichen, und welche eher im Hintergrund bleiben. Die verschiedenen Indikatoren (Sympathie, Geltung, Hilfsbereitschaft, Sozialkompetenz) erlauben zusätzlich, verschiedenen *Qualitäten sozialen Ansehens* nachzugehen. So dürfte die Verbindung von Geltung und sozialer Kompetenzzuschreibung besonders deutlich Führungspositionen ansprechen. Die Gleichzeitigkeit von Sympathie und Hilfsbereitschaft signalisiert den sozialen Typus der prosozialen Beliebtheit. Ein Schüler, der viel gilt und im Mittelpunkt steht, aber nicht als sympathisch gewählt wird, hat eine andere Position als einer, der gleichzeitig viel gilt und beliebt ist.

Eine solche Betrachtungsweise drängt die Analyse *interindividueller Unterschiede* zwischen verschiedenen Schülern in den Vordergrund. In dieser Arbeit geht es in einem ersten Schritt immer um altersspezifische Entwicklungsprozesse und erst in einem zweiten um differentielle Veränderungen. Aus diesem Grunde kommt im folgenden – nach den unerläßlichen deskriptiven Hinweisen auf Besonderheiten der Verteilung von Statuspositionen – die „Entwicklungsgeschichte“ von Statuspositionen zur Sprache.

#### 4.4.2 Die soziale Stellung in der Schulklasse beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz<sup>90</sup>

Zwei Kriterien des „sozialen Erfolges“ werden hier vor allem herangezogen. Das erste besteht in der „objektiven Spiegelung“ der Versuche von Jungen und Mädchen, Zuneigung zu gewinnen. Wenn diese Bemühungen erfolgreich sind, dann müßten auch viele Mitglieder einer Schulklasse jemanden „sympathisch“ finden.

Das zweite Kriterium bezieht sich auf Erfolge in dem Bemühen, auf sich aufmerksam zu machen, die Verhältnisse in der Schulklasse mitzugestalten, sich selber normgebend „einzubringen“. Sollte dieses Unternehmen erfolgreich sein, dann müßte jemand auch von den Mitschülern als im Mittelpunkt stehend wahrgenommen werden, im Extremfall wäre er die herausragende Person in der Klasse, er oder sie wäre ein *Meinungsführer*.

#### 4.4.3 Deskriptive Verteilung von Sympathie- und Geltungsstatus

Die Verteilung von Sympathie- und Geltungswahlen sind nicht nur deskriptive, psychologisch aber bedeutungslose Phänomene. Sie repräsentieren vielmehr *Erfolgswahrscheinlichkeiten*, also die Chancen, beliebt zu sein oder im Mittelpunkt zu stehen. Je gleichmäßiger z. B. ein Status verteilt ist, um so mehr Schüler haben soziale Erfolgschancen. Wenn nur wenige Schüler viele Wahlen erhalten, dann sinken die Erfolgswahrscheinlichkeiten der vielen anderen.

Tab. 4.2: Verteilung von Sympathiewahlen

| Erhaltene Wahlen | 12jährige | 13jährige | 14jährige | 15jährige | 16jährige |
|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 0                | 16.5      | 14.2      | 14.7      | 17.1      | 9.5       |
| 1                | 19.4      | 12.8      | 14.2      | 13.4      | 12.3      |
| 2                | 20.3      | 13.1      | 12.9      | 13.2      | 15.1      |
| 3                | 13.6      | 14.4      | 14.6      | 13.4      | 13.8      |
| 4                | 10.6      | 12.4      | 12.0      | 12.5      | 13.6      |
| 5                | 6.6       | 8.6       | 10.7      | 8.3       | 10.7      |
| 6                | 4.6       | 7.6       | 6.6       | 7.1       | 8.5       |
| 7                | 2.8       | 5.3       | 4.2       | 5.4       | 6.3       |
| 8                | 2.4       | 4.0       | 3.0       | 2.8       | 3.7       |
| 9                | 1.6       | 2.4       | 2.5       | 2.4       | 3.2       |
| 10-20            | 2.0       | 4.3       | 4.7       | 4.6       | 3.6       |

<sup>90</sup> Dieser Bericht baut auf umfangreichen Vorarbeiten von Silke GSCHING auf, der ich an dieser Stelle dafür herzlich danken möchte.

## Beliebtheit breit gestreut

Die Sympathiewahlen sind sehr breit gestreut (Tab. 4.2). Zwischen 10 und 17 % der Schüler erhalten in der Klasse keine einzige Wahl, im Gegenzug dazu gibt es wenige Schüler, die „Sympathiestars“ in ihren Klassen sind. Damit haben viele Schüler eine Chance, zumindest einen Freund in der Klasse zu finden, der ihm auch wohlwollend zugetan ist.

## Wenige Schüler geben den Ton an und bestimmen das Klima

Wie Tabelle 4.3 dokumentiert, ist der Geltungsstatus ganz anders verteilt als der Sympathiestatus. Beim Geltungsstatus finden wir immer eine große Gruppe von Schülern, die fast die Hälfte einer Klasse ausmacht, welche keine Wahlen erhält. Hier gibt es eine theoretisch erwartbare Konzentration auf wenige Mitschüler, die auch bedingt, daß nur wenige Schüler die Chancen haben, sozialen Einfluß zu gewinnen, die Führung an sich zu reißen.

Tab. 4.3: Geltungsstatus

| Erhaltene Wahlen | 12jährige | 13jährige | 14jährige | 15jährige | 16jährige |
|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 0                | 39.8      | 40.5      | 44.9      | 46.0      | 41.5      |
| 1                | 21.7      | 15.3      | 14.2      | 13.8      | 16.7      |
| 2                | 11.0      | 8.7       | 8.1       | 8.3       | 9.3       |
| 3                | 7.2       | 7.8       | 5.8       | 6.7       | 5.5       |
| 4                | 4.7       | 5.9       | 5.7       | 4.6       | 4.5       |
| 5                | 3.6       | 3.8       | 3.6       | 3.5       | 3.6       |
| 6                | 2.6       | 3.5       | 3.3       | 2.4       | 2.4       |

Damit ist auch die Schule im „Machtbereich“ nach sozialpsychologisch bekannten Prinzipien der Meinungsführerschaft (opinion leaders) organisiert. Konsequenterweise haben wir in einem nächsten Analyseschritt versucht, diese Meinungsführer zu identifizieren.

## Meinungsführer

Jeder Lehrer weiß, daß oft nur wenige Schüler für das Klima in einer Klasse verantwortlich sind. Doch wie können diese Meinungsführer empirisch eruiert werden?

Um dem Problem zu entgehen, daß man mit einer willkürlichen Schnittstelle von z. B. mehr als zehn Geltungswahlen für einen Schüler viele Klassen aus-

filtert, in denen niemand so viel Wahlen bekommen hat<sup>91</sup>, ist die Variable Meinungsführer so gebildet worden: Auf der Basis der „Geltungsfrage“ sind jene Schüler als Meinungsführer definiert worden, die in ihrer Klasse die meisten Wahlen erhalten haben. Ferner werden alle Schüler, die mehr als 13 Wahlen erhalten haben, zu den Meinungsführern gerechnet. So kann es geschehen, daß pro Klasse 2 oder 3 Schüler als Meinungsführer definiert werden.

Die Zahl der dadurch ermittelten Meinungsführer gibt Tabelle 4.4 wieder.

Tab. 4.4: Meinungsführer

| Wahlen            | 12jährige | 13jährige | 14jährige | 15jährige | 16jährige <sup>a)</sup> |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------------------|
| N                 | 117       | 126       | 126       | 143       | 101                     |
| in Anzahl Klassen | 92        | 97        | 96        | 100       | 72                      |

a) Die niedrigeren Zahlen für die 16jährigen entstehen durch den Wegfall der Hauptschulen aus der Stichprobe. In verschiedenen Ländern Deutschlands endet die Hauptschule im 9. Schuljahr. Bei den 16jährigen haben wir Jugendliche des 10. Schuljahres erfaßt.

#### 4.4.4 Die Entwicklung von sozialen Positionen in der Schulklasse: jedes Jahr neue Chancen?

Die wiederholte, längsschnittliche Erhebung der sozialen Positionen von der 6. bis zur 10. Schulstufe erlaubt es, Entwicklungsprozesse in der sozialen Stellung von Mädchen und Jungen differenziert zu beobachten. Die Frage, die sofort zur Beantwortung drängt, betrifft die Stabilität der sozialen Stellung eines Schülers. Wie groß sind die Chancen, dass Jugendliche, die bisher vielleicht etwas am Rande standen, in neuen Jahrgängen ein glücklicheres Schicksal erleben? Wie bewegt ist also das soziale Leben, wie stark fluktuiert es?

Eine zweite Frage richtet sich auf das erwartbare größere Differenzierungsvermögen älterer Schüler im Vergleich zu jüngeren. Hängen anfangs der Sekundarstufe Beliebtheit und Meinungsführerschaft eng zusammen und differenzieren sich Beliebtheit und Geltung im Laufe der Entwicklung aus?

---

<sup>91</sup> Es könnte auch sein, daß es Klassen gibt, in denen kein Schüler 10 oder mehr Wahlen erhalten hat, obwohl es einen klaren Meinungsführer gibt.

Tab. 4.5: Stabilität der Sympathie- und Geltungswahlen vom 12. zum 16. Lebensjahr (6. bis 10. Schulstufe)

Korrelationen: nur beantwortete Wertepaare  
 Summe erhaltener Wahlen  
 N= 3798

|                             | Geltungs-<br>status<br>mit 12 J. | Geltungs-<br>status<br>mit 13 J. | Geltungs-<br>status<br>mit 14 J. | Geltungs-<br>status<br>mit 15 J. | Geltungs-<br>status<br>mit 16 J. | Sympathie-<br>status<br>mit 12 J. | Sympathie-<br>status<br>mit 13 J. | Sympathie-<br>status<br>mit 14J. | Sympathie-<br>status<br>mit 15 J. | Sympathie-<br>status<br>mit 16 J. |
|-----------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Geltungsstatus<br>mit 12    | 1.00                             |                                  |                                  |                                  |                                  |                                   |                                   |                                  |                                   |                                   |
| Geltungsstatus<br>mit 13    | .576                             | 1.00                             |                                  |                                  |                                  |                                   |                                   |                                  |                                   |                                   |
| Geltungsstatus<br>mit 14    | .506                             | .732                             | 1.00                             |                                  |                                  |                                   |                                   |                                  |                                   |                                   |
| Geltungsstatus<br>mit 15    | .396                             | .601                             | .717                             | 1.00                             |                                  |                                   |                                   |                                  |                                   |                                   |
| Geltungsstatus<br>mit 16    | .402                             | .563                             | .650                             | .752                             | 1.00                             |                                   |                                   |                                  |                                   |                                   |
| Sympathie-<br>status mit 12 | .604                             |                                  |                                  |                                  |                                  | 1.00                              |                                   |                                  |                                   |                                   |
| Sympathie-<br>status mit 13 |                                  | .400                             |                                  |                                  |                                  | .525                              | 1.00                              |                                  |                                   |                                   |
| Sympathie-<br>status mit 14 |                                  |                                  | .370                             |                                  |                                  | .450                              | .584                              | 1.00                             |                                   |                                   |
| Sympathie-<br>status mit 15 |                                  |                                  |                                  | .346                             |                                  | .326                              | .443                              | .548                             | 1.00                              |                                   |
| Sympathie-<br>status mit 16 |                                  |                                  |                                  |                                  | .336                             | .327                              | .411                              | .472                             | .507                              | 1.00                              |

## Hohe Stabilität der sozialen Stellung in der Schulklasse

Zu beiden obigen Fragen enthält Tab. 4.5 Antworten. Sie dokumentiert, daß die Stabilität der Stellung in der Schulklasse von Schuljahr zu Schuljahr sehr hoch ist. Beim Geltungsstatus liegt die Korrelation jeweils in der Höhe von  $r = .70$ , beim Sympathiestatus bei etwa  $r = .60$ . Damit erreicht die soziale Position etwa die gleiche Stabilität, die wir bei Schulnoten finden, ja sie ist teilweise sogar noch höher.

Nach diesem Ergebnis erscheint die soziale Position von Schülern im Klassenverband, insbesondere was das soziale Ansehen betrifft, schon relativ früh festgelegt.

Daß der Wechsel von Klassenverbänden auch zu einer Verringerung der Stabilität führt, können wir ebenfalls belegen. Dies ist z. B. beim Wechsel von der Förderstufe auf andere Schulformen oder beim Schulwechsel insgesamt der Fall (o. Tab.). Hier ergeben sich jeweils neue Chancen. Nicht selten tragen Mädchen und Jungen ihre Verhaltensmuster auch in neue Kontexte hinein und sind nach einiger Zeit auch hier wieder relativ stabil plaziert.

Da, wie wir noch erläutern werden, soziale Erfolge und soziale Positionen auch immer *situativ bedingt* sind und von den Normen und gerade anwesenden anderen Personen bestimmt werden, ist die Frage nicht bedeutungslos, für welche Kinder und Jugendlichen der stabile Klassenverband ein Segen und für welche er ein Fluch ist.<sup>92</sup>

## Mit dem Alter steigendes Differenzierungsvermögen der Schüler

Eine interessante Entwicklung erfährt die Beziehung zwischen den Kriterien „sympathisch“ und „im Mittelpunkt stehen“. Korrelieren diese beiden Kriterien bei den 12jährigen noch sehr hoch miteinander, nimmt die Korrelation in den folgenden Jahren ab. Dies ist ein Indiz dafür, daß Jugendliche mit 12 Jahren noch nicht so genau zwischen sympathischen Mitschülern und solchen unterscheiden, die in der Klasse etwas gelten. Wenn sie älter werden, ändern sich die Beurteilungsaspekte. Schüler, die in der Klasse etwas zu sagen haben, müssen den anderen nicht unbedingt sympathisch sein, sondern wahrscheinlich anderen Kriterien genügen. So korrelieren Geltungs- und Sympathiestatus

---

<sup>92</sup> In einer weiterführenden Analyse haben wir die Stabilitäten auch schulformspezifisch analysiert und dabei immer in Gymnasien oder in Realschulen die höchsten Stabilitäten gefunden. Am schwächsten waren sie immer in Hauptschulen. Hauptschulklassen begreifen sich insgesamt weniger als soziale Einheit. Sie tun sich schwerer, sich zu einer Gemeinschaft zu entwickeln. Insgesamt haben wir den Eindruck, daß man gerade Hauptschülern gegenüber die soziale Verantwortung, die Schüler auch zu einer Klassengemeinschaft zusammenzuführen, ernster nehmen müßte.

bei den 12jährigen noch mit  $r = .60$ , bei den 16jährigen nur mehr mit  $r = .34$ . Dahinter stehen fundamentale soziale Entwicklungsprozesse, die zu einem größeren Differenzierungsvermögen in der sozialen Wahrnehmung führen.

## Veränderungsmuster

Quantitativ unterschiedliche Stabilität ist – wie wir in dieser Arbeit mehrfach gezeigt haben – nur *ein* Merkmal von Veränderungsprozessen. Ebenso interessant sind Veränderungsmuster, etwa solche der stabil positiven, der stabil negativen Entwicklung und der Aufwärts- bzw. Abwärtsentwicklung. Auch in bezug auf den sozialen Status in Schulklassen lassen sich solche Muster, wie Tab. 4.6 zeigt, identifizieren.

Tab. 4.6: Verlauf Sympathiewahl 13-16

|                     | oben | unten | auf  | ab   |
|---------------------|------|-------|------|------|
| Mädchen<br>N = 1496 | 16.3 | 36.0  | 21.5 | 26.2 |
| Knaben<br>N = 1502  | 10.5 | 39.8  | 24.2 | 25.5 |

$\text{CHI}^2 = 6.745^{**}$ , NDF = 3, C = .09

Tab. 4.7: Verlauf Geltungsstatus 13-16

|                     | oben | unten | auf  | ab   |
|---------------------|------|-------|------|------|
| Mädchen<br>N = 1496 | 5.7  | 71.4  | 7.7  | 15.3 |
| Knaben<br>N = 1502  | 8.1  | 62.7  | 15.2 | 14.1 |

$\text{CHI}^2 = 21.213^{**}$ , NDF = 3, C = .133

Dabei wird sichtbar, daß die Sympathiezuschreibung in dieser Lebensphase „mehr Bewegung“ zeigt als das soziale Ansehen und die Geltung in Klassen. Bei Sympathiewahlen halten sich Wechsel nach oben und nach unten etwa die Waage. Nur eine kleine Gruppe wird immer als überdurchschnittlich sympathisch angesehen.

Beim Geltungsstatus variiert das Bild. Auffällig ist hier die große Gruppe, die keine markante Führungsrolle hat, die nicht normgebend ist. Die Mädchen stehen hier insgesamt deutlich zurück. Sie gewinnen auch deutlich seltener soziale Macht. Die Geschlechtsunterschiede sind hier statistisch hoch signifikant ( $p \leq .01$ ).

#### 4.4.5 In Schulklassen dabeisein oder außen stehen: Phänomenologie des sozialen „Erfolges“ in Schulklassen

Gerade die hohe Stabilität sozialer Stellungen in Schulklassen rückt die Frage in den Vordergrund, welche Bedeutung den *interindividuellen Unterschieden* im Bemühen zukommt, dabei zu sein, etwas zu sagen zu haben, Aufmerksamkeit zu erzielen, nützlich zu sein. Die Schulklasse ist zweifelsohne für die soziale Entwicklung eine wichtige Ressource, die, gut genutzt, das soziale Verhalten und die soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bereichern und fördern kann. Diese Chance wird von Risiken der verschiedensten Art gespiegelt, wenn die Stellung in der Klasse problematisch ist.

Wir müssen deshalb der Frage nachgehen, wie Schüler *aussehen*, die nach wichtigen Indikatoren als im Zentrum stehend vs. „randständig“ angesehen werden müssen. Die Suche nach *Ursachen* stehen dabei noch im Hintergrund, wengleich eine differenzierte *Beschreibung* Hinweise nahelegt, warum bestimmte Jugendliche randständig sein könnten.

Den Ausgangspunkt bildet im folgenden jeweils der soziometrisch erhobene Sympathie- oder Geltungsstatus. Seine Interpretation wurde bereits angedeutet: Er spiegelt das Ergebnis des dynamischen Zusammenspiels der Bemühungen von Adoleszenten, Ansehen und Sympathie zu gewinnen, mit den jeweiligen Kontextbedingungen. Er ist also das Ergebnis *personaler Ressourcen*, sei dies ein gutes Aussehen, Hilfsbereitschaft und „Unterhaltsamkeit“, intellektuelle Fähigkeiten und Nachgiebigkeit, aber auch das Ergebnis *situativer Konstellationen in einer Klasse*: der zufälligen Anwesenheit von Rivalen und Rivalinnen, der Anzahl Mädchen und Jungen, des Leistungsstandes einer Schulklasse, des sozialen Hintergrundes der Schüler und im weiteren Sinne der schulorganisatorischen Rahmenbedingungen.

Die kausalanalytische Untersuchung der Frage, welche dieser *personalen* und *kontextualen* Bedingungen welchen Mädchen und Jungen bessere oder schlechtere Chancen der Gewinnung von Sympathie und Ansehen geben, sei hier noch zurückgestellt. In einer ersten Phase interessiert uns die *Deskription* entsprechender Verhältnisse in der Phase der Frühadoleszenz bzw. der mittleren Adoleszenz.

Begonnen sei wieder mit einer qualitativen Illustration der möglichen Dramatik des Ausgeschlossenseins in Schulklassen, mit Hinweisen auf mögliche „Hexenjagden“, auf gegenseitige Vernichtungsfeldzüge jenseits moralischer Bedenken.

In einer qualitativen Erhebung bei 13jährigen fanden sich z. B. folgende Berichte von Mädchen:

„Ich habe viele Probleme, besonders mit der Klasse. Weil ich klein und dünn bin – und bei uns in der Klasse ist ein Junge, und der ist auch klein und dünn. Die anderen ärgern mich immer, sie sagen, daß ich mit ihm gehe, dabei habe ich einen anderen Freund, und ich möchte gar nicht mit ihm gehen. Der Junge heißt Nicki. Weil er so klein ist, wird er immer verkloppt von unserer Klasse, aber nicht aus Ernst, sondern aus Spaß. Sie gehen aber zu zweit oder zu dritt auf ihn. Meine Freundin Andrea ist ein bißchen dick, und deshalb sagen sie zu ihr immer Sachen, und das finde ich gemein, nur weil sie dick ist. Die, die es zu ihr sagen, sind selber nicht dünn. Die meisten, die nicht gut in manchen Fächern sind, werden meistens ausgestoßen aus der Klasse, und die gut sind, werden in den Klassenkern eingeschlossen. Wir haben einmal einen Problemkasten gehabt, wo jeder seine Probleme auf einen Zettel schreiben kann und die Sachen dann zu Hause lesen sollte, aber die Buben haben immer Wasser (...hineingeschüttet...), oder sie haben hineingespuckt, nur weil sie keine Probleme haben. Eigentlich habe ich so keine Probleme. Das war's.“

„Ich habe viele Probleme mit der Klasse. Weil ich zu groß und zu dick bin. Meine Klasse weiß aber nicht, warum ich zu dick bin. Aber ich will es ihnen nicht sagen, weil ich glaube, daß sie es nicht verstehen. Wenn ich von der Schule nach Hause komme, bin ich immer allein, und wenn Mutter dann nach Hause kommt, hat sie auch immer was zu meckern. Deshalb habe ich keinen mehr, mit dem ich reden kann. Früher konnte ich mit meinem Klassenlehrer reden, aber jetzt nicht mehr. Und dann reden die Jungen immer so einen Mist wie ‚du alte Hure‘ und alle Ausdrücke, die ihnen einfallen. Dadurch finde ich nie einen Freund, ich habe nur eine Freundin, die richtig zu mir hält. Drei Jungen aus der Klasse machen mir aber das Leben schwer, ich war auch schon kurz davor, mich umzubringen, aber niemals hat es geklappt. Ich wünsche mir nur einen Freund, der zu mir hält. Dann wünsche ich mir, angesehen zu sein und dünn zu werden. Das sind meine einzigen Wünsche, die ich immer haben werde, die aber nie in Erfüllung gehen werden.“

#### 4.4.5.1 Lebensbilder unterschiedlich akzeptierter Adoleszenter in Schulklassen

##### Die Vielfalt der Erfolgswege in Schulklassen

Auf der Folie der entwicklungspsychologisch gut belegten Bedeutung gelungener Beziehungen zu Altersgleichen stellt sich konsequenterweise die Frage, wem es gelingt, in Schulklassen einen befriedigenden oder gar optimalen sozialen Status zu gewinnen. Wenn wir eine Antwort auf diese Frage suchen, dann müssen wir zuerst der *Vielfalt* möglicher Positionen nachgehen. Für den einen Schüler kann es durchaus ausreichend sein, über die ganze Schulzeit vorwiegend mit *einem* Freund oder *einer* Freundin zusammenzusein. Ein anderer pendelt vielleicht zwischen verschiedenen Cliquen hin und her, ohne dabei unzufrieden zu sein. Wiederum andere mögen zwar unbeachtet, aber nicht mißachtet sein, während sich auf bestimmte Mädchen oder Jungen die Abneigungen einer Klasse konzentriert. Bei anderen hingegen können sich die

Geister scheiden, sie sind kontrovers, sie spalten eine Klasse in Anhänger und Gegner.

Bei einer solchen entfalteten Analyse wäre auch zu beachten, daß es viele „Spezialisierungsmöglichkeiten“ gibt. Die einen konzentrierten sich auf Ansehen über bestimmte sprachliche Schulleistungen, anderen geht der Sport über alles. Bestimmte Mädchen mögen sich auf Helferrollen konzentrieren, andere auf die Präsentation ihres attraktiven Körpers und Aussehens. Bestimmte Jungen sind vielleicht die Unterhalter, andere die „Politiker“.

Mädchen und Jungen bieten sich so in Schulklassen vielfältige Akzeptanz- und Geltungschancen. Wer bei bestimmten Aktivitäten nicht besonders herausragt, der muß deshalb noch lange nicht unglücklich sein. Dies bestätigen jene Studien, die bei den „durchschnittlich Akzeptierten“, bei der großen Gruppe der weder herausragend Beliebten noch einhellig oder kontrovers Abgelehnten, keine problematischen Folgen des sozialen Status in Schulklassen finden (PARKHURST & ASHER, 1992). Nichtsdestoweniger dürften sich aus den verschiedenen Möglichkeiten, bei Mitschülern Zuwendung und Ansehen zu gewinnen, Hierarchien nach Geltung und Beliebtheit herauskristallisieren, die *an ihren Extremen* besonders förderliche bzw. besonders problematische Situationen repräsentieren.

Zwei Statushierarchien soll im folgenden nachgegangen werden, jenen nach Ansehen und jenen nach Zuneigung. Dabei stehen, um Wirkungsmechanismen auf die Spur zu kommen, deren Extreme im Vordergrund.

- (1) Wer schafft es z. B., sich ein besonderes Ansehen zu verschaffen, besondere Aufmerksamkeit zu erzielen und im Mittelpunkt zu stehen? Diese Gruppe der *Meinungsführer* (Definition s. S. 281 f.) soll hier in einem ersten Schritt möglichst genau beschrieben werden, indem die Gruppe der Meinungsführer der großen Gruppe der übrigen Schüler gegenübergestellt wird.
- (2) Wer schafft es ferner, viel Sympathie auf sich zu ziehen, wer bleibt in dieser Hinsicht randständig? Besonders beliebt ist nach unserer Definition jemand, der in drei Jahren mehr als 16 Sympathiewahlen für sich gewinnen konnte; als randständig gelten Schüler, die über die „ewige“ Dauer von drei Schuljahren kein einziges Mal eine Sympathiestimme erhalten haben. Dies ist ein wahrhaft „hartes“ Kriterium, da es ein dauerhaftes „Verbleiben im Dunkeln“ indiziert.

### Lebensbilder sozial unterschiedlich „erfolgreicher“ Jugendlicher

Die Konstanzer Longitudinalstudie erlaubt eine facettenreiche Deskription dieser Schülergruppen, wenn wir Profile bilden, wie wir es bei der Beschreibung von Familienkonstellationen bereits exerziert haben. Die im folgenden

genannten Beschreibungsmerkmale können die lebensweltliche Einbettung und die Persönlichkeitsstruktur der Jungen und Mädchen charakterisieren helfen.

### Sozialstatistische Merkmale: Geschlecht, Schulform, Familienstruktur

1. Vorweg interessiert immer, ob sich Unterschiede in sozialstatistischen Merkmalen finden lassen, seien es solche nach Geschlecht oder nach der sozialen Herkunft<sup>93</sup>.
2. In einem zweiten Schritt beschäftigen wir uns mit dem familiären Hintergrund. Führt eine optimale familiäre Konstellation auch zu einer größeren Chance, bei Altersgleichen Anklang zu finden?

Wir ziehen zur Untersuchung dieser Frage zuerst familienstrukturelle Merkmale heran, z. B. die Familienkonstellation im Sinne der Vollständigkeit der Familie, Scheidung und Geschwisterposition sowie den sozioökonomischen Status der Familie.

### Familiäres Binnenklima

Die Beschreibung des innerfamiliären Klimas ist im ersten Teil dieser Arbeit umfassend dokumentiert. Wir berücksichtigen hier die Einzelfrage „*Wie wohl fühlst Du Dich zu Hause*“, die Summe der *Dissenspunkte* und den Globalindikator zur *Beziehungsqualität* im Elternhaus.

### Die schulische Situation

Die Beschreibung der „formellen“ schulischen Situation muß mit den *Noten* beginnen. Wir haben die Noten in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Englisch über mehrere Jahre summiert, aber die *Sportnote*, die sich als so wichtig erwiesen hat, gesondert betrachtet.

Ein zweiter unentbehrlicher Aspekt zur Beschreibung der schulischen Orientierung ist das *Ausmaß an Lernanstrengung*, die hier mit einfachen Einzelitems (Hausaufgabenzeit – Wie sehr strengst Du Dich für die Schule an?) vertreten ist. Schließlich soll die *Einschätzung der eigenen Begabung* die Beschreibung der schulischen Situation ergänzen.

---

<sup>93</sup> Operationalisiert nach KLEINING und MOORE (s. FEND, 1976, S. 202 ff.)

## Soziales Verhalten und soziale Haltungen

Daß der sozialen Position in der Schulklasse Regulationsprozesse sozialen Handelns zugrunde liegen, sei es Mut, sich darzustellen, sei es Interesse und Motivation, im Mittelpunkt zu stehen, sei es ein ängstliches Sich-selbst-Beurteilen, liegt auf der Hand. Diese subjektiven Haltungen sind andererseits auch Spiegelungen der „objektiven Situation“. Wie sehr nun Extrempositionen mit subjektiven Konstellationen korrespondieren, soll hier durch den Einbezug des *Gefühls sozialer Anerkennung*, des *sozialen Wirksamkeitsbewußtseins*, der *sozialen Einsatzbereitschaft* und des *sozialen Interesses* beleuchtet werden. Die prosoziale Motivation, das „Mitmachen-Wollen“, wird zusätzlich durch die Frage angesprochen, ob jemand bereit wäre, Klassensprecher zu werden.

## Jugendspezifisches Sozialverhalten

Aufwendiger haben wir das Spektrum des altersbezogenen oder jugendspezifischen Sozialverhaltens aufzulisten versucht. Es reicht von *Alkoholkonsum*, vom *Rauchen*, vom verfügbaren *Taschengeld* bis hin zur Dauer der *Ausgeherlaubnis* am Wochenende (jeweils ein Einzelitem). Aus der Skala zum Problemverhalten in der Schulklasse haben wir einige Items ausgewählt, die das Verhalten gegenüber Mitschülern (z. B. Intrigieren: jemanden hinter dem Rücken schlecht machen), gegenüber Lehrern (z. B. absichtlich ärgern) und schulischen Normen (z. B. Schwänzen) ansprechen.

## Persönlichkeitsmerkmale: Selbstkonzept und psychische Gesundheit, intellektuelle Kompetenzen

Auch die Alltagserfahrung würde vermutlich unterstellen, daß zu den wichtigsten personalen Ressourcen, um bei anderen Resonanz zu finden, die *Selbstsicherheit* gehört, die es erleichtert, auf andere zuzugehen, mit ihnen Kontakt aufzunehmen und sich durchzusetzen. Wir haben sie durch ein facettenreiches Instrumentarium zum Selbstkonzept operationalisiert, aus dem wir die folgenden Dimensionen für diese Analyse heranziehen:

Das *Selbstkonzept des eigenen Aussehens* (Beispielitem: „Ich habe mir schon manchmal gewünscht, ich würde ganz anders aussehen“) dürfte deshalb wichtig sein, weil das Gefühl der eigenen Attraktivität das Auftreten vor anderen unzweifelhaft erleichtert.

Wer sich selbst nicht mag, der könnte auch Schwierigkeiten haben, von anderen akzeptiert zu werden. Auf dieser Erwartung aufbauend, haben wir das Selbstwertgefühl (Beispielitem: „Im großen und ganzen bin ich mit mir zufrieden“) operationalisiert.

Ähnliche Erwartungen knüpfen sich an eine Globalskala, die die seelische Stabilität messen sollte. Sie setzt sich aus drei Dimensionen zusammen: aus der *Leistungsangst*, der *Emotionskontrolle* und *somatischen Belastungen*. Sie gibt insgesamt den Grad an Selbstsicherheit und Stabilität an (Beispielitem: „Ich rege mich manchmal über jede Kleinigkeit auf“). Als *somatische Indikatoren* gelten hier Kopfschmerzen, Magen- oder Bauchschmerzen, Verdauungsstörungen, Schlafstörungen, Kreislaufstörungen. Die *Leistungsangst* ist in der Tradition der Forschung operationalisiert, die zwischen der Emotionalitätsdimension und der Besorgnisdimension unterscheidet (Beispielitem: „Abends im Bett mache ich mir oft Sorgen darüber, wie ich am nächsten Tag in der Schule abschneiden werde“).

Um eine besonders gewichtige personale Beeinträchtigung sozial aufgeschlossenen Verhaltens zu erfassen, haben wir die *Depressionsneigung* einbezogen und mit dem bekannten Instrumentarium von BECK (1961) erfaßt. Dabei ist sowohl ein negatives Umwelt- als auch ein negatives Zukunfts- und Selbstkonzept angesprochen. Suizidale Gedanken, Antriebsarmut und Appetitlosigkeit gehören ebenfalls zu diesem Syndrom.

## Außerschulisches Sozialverhalten und gegengeschlechtliche Beziehungen

Bleibt die Stellung unter Mitschülern ein Phänomen, das auf das Klassenzimmer beschränkt ist, oder verweist es auf Verhaltensstrategien außerhalb der Schule und auf Erfolge in neuen Beziehungen, etwa in heterosexuellen Freundschaften?

Diesen Fragen wollen wir hier erstmals nachgehen, indem wir die *außerschulischen Aktivitäten* einbeziehen. Folgende Indikatoren werden dabei berücksichtigt: Ob jemand einen „wirklichen“ Freund hat, sich manchmal einsam fühlt, in einer Clique ist, die sich täglich trifft, und ob Mitschüler nach Hause kommen.

Schließlich beginnen in diesem Alter schon die *ersten Kontakte mit dem anderen Geschlecht*. Deshalb haben wir zu erfassen versucht, ob jemand schon einen festen gegengeschlechtlichen Freund hat bzw. früher hatte.

### 4.4.5.2 Lebensweltprofile von Meinungsführern

Wie sieht nun das Lebensbild von Meinungsführern aus? Was charakterisiert Jugendliche, die im sozialen Kontext der Schulklasse den Ton angeben, Normen nicht nur befolgen, sondern setzen und das Spiel des Lebens aktiv in die Hand nehmen?

Die sozialstatistischen Daten sind in einem ersten Anlauf nicht ergiebig. Wir finden lediglich den schon bekannten Sachverhalt, daß Jungen eher Meinungsführer sind als Mädchen. Dies war in der 6. Stufe noch nicht der Fall, hier in der 9. Stufe kommen Jungen klar nach vorne. Die familiäre Konstellation (Vollständigkeit der Familie, Geschwister) ist unbedeutend (s. Tab. 4.8).

Tab. 4.8: Familiensituationen von Schülern mit unterschiedlichem sozialen Status (Meinungsführer bzw. Mitschüler)

Prozentsätze

CHI<sup>2</sup>-Test

|                            | Mitschüler | Meinungsführer |    |
|----------------------------|------------|----------------|----|
| N =                        | 2867       | 131            |    |
| % Jungen                   | 49         | 65             | ** |
| <i>Familiensituationen</i> |            |                |    |
| % Scheidungskinder         | 14         | 13             |    |
| % Vollständige Familie     | 83         | 83             |    |
| % Einzelkinder             | 21         | 16             |    |

\* = 5 %-Niveau, \*\* = 1 %-Niveau

Das familiäre Binnenklima ist bei Meinungsführern etwas stärker belastet, ohne daß die Daten statistische Signifikanz erreichen würden. Bei den *jüngeren* Schülern (hier o. Tab.) können sich diejenigen Schüler in den Vordergrund bringen, deren Eltern einen höheren Schulabschluß erreicht und damit einen höheren sozioökonomischen Status haben.

### Wie sieht die schulische Situation aus?

Was die Noten angeht (Notensumme aus Deutsch, Mathematik und Englisch), so zeigt sich, daß Meinungsführer in allen Jahren die besseren Schüler sind. Aber auch im sportlichen Bereich sind sie besser. Die Schüler mit dem höchsten Geltungsstatus in der Klasse geben andererseits an, sich weniger für die Schule anzustrengen; die Hausaufgabendauer liegt auch leicht unter der der anderen Mitschüler. Gleichzeitig halten sich die Meinungsführer für begabter als ihre Mitschüler.

In dieser Replikation früherer Studien (FEND, 1989; SPECHT, 1981; 1982) bestätigt sich, daß Schüler, die im Mittelpunkt stehen, den Eindruck vermitteln, intelligenter als die anderen zu sein. Das heißt: gute Noten mit wenig Leistung zu erreichen. Meinungsführer sind zudem sportlicher als die große „Masse“.

Tab. 4.9: Profile von Meinungsführern im Vergleich zu den anderen Mitschülern. Beschreibungsmerkmale erhoben bei den 15jährigen bzw. als Summe von Informationen von den 13- bis 15jährigen

z-Werte

% SSQ: Prozentsatz aufgeklärter Quadratsummen

|   | Mitschüler | Meinungs-<br>führer | T-Test | P-Wert | % SSQ   |
|---|------------|---------------------|--------|--------|---------|
| N =   | ca. 1700   | ca. 100             |        |        |         |
| <i>Familiärer Hintergrund</i>   |            |                     |        |        |         |
| Soziale Herkunft  | -.01       | .16                 | -1.23  | .111   |         |
| Elternbeziehungsqualität (13-15)  | .01        | -.16                | 1.76   | .960   |         |
| Eltern-Dissens (13-15)  | -.01       | .13                 | -1.42  | .078   |         |
| Wohlbefinden zu Hause (Einzelitem)  | 0.00       | -.01                | .11    | .543   |         |
| <i>Schulische Situation</i>   |            |                     |        |        |         |
| Noten: Deutsch, Englisch, Mathematik, Sozialkunde und Sport (DEMSS) (13-15 <sup>a</sup> ) | -.03       | .51                 | -5.39  | 0.00   | 1.08*** |
| Noten Sport mit 15 <sup>a</sup>   | -.03       | .49                 | -4.54  | 0.00   | .83***  |
| Hausaufgabendauer   | .01        | -.21                | 1.76   | .960   |         |
| Für wie begabt hältst Du Dich?  | -.02       | .37                 | -3.09  | .001   | .47**   |
| Wie sehr strengst Du Dich an?   | .01        | -.22                | 1.73   | .957   |         |
| <i>Selbsteinschätzung der eigenen Beliebtheit</i>   |            |                     |        |        |         |
| Auskommen mit Mitschülern   | -.02       | .41                 | -3.78  | 0.00   |         |
| Wie beliebt in der Klasse?  | -.02       | .39                 | -3.05  | .001   | .54**   |
| Selbstkonzept soziale Akzeptanz   | -.03       | .45                 | -4.93  | 0.00   | .72***  |
| <i>Soziale Orientierungen</i>   |            |                     |        |        |         |
| Prosoziale Motivation   | -.01       | .16                 | -1.51  | .067   |         |
| Soziale Interessen  | -.01       | .14                 | -1.28  | .101   |         |
| Soziale Selbstwirksamkeit   | -.03       | .55                 | -5.48  | 0.00   | 1.07*** |

|  | Mitschüler | Meinungs-<br>führer | T-Test | P-Wert | % SSQ  |
|--|------------|---------------------|--------|--------|--------|
| <i>Kompetenzen</i>                                   |            |                     |        |        |        |
| Verbale Intelligenz                                  | -.01       | .14                 | -1.28  | .101   |        |
| Sozialkognitive Kom-<br>petenz                       | -.01       | .15                 | -.92   | .180   |        |
| <i>Selbstkonzept und psy-<br/>chische Gesundheit</i> |            |                     |        |        |        |
| Selbstkonzept Aussehen                               | -.01       | .20                 | -2.02  | .023   |        |
| Wie zufrieden mit Dir<br>insgesamt                   | -.02       | .28                 | -2.53  | .006   | .28*   |
| Selbstwertgefühl                                     | -.02       | .31                 | -3.32  | .001   | .35**  |
| Seelische Stabilität                                 | .01        | -.17                | 1.52   | .935   |        |
| Depressionsneigung                                   | .01        | -.16                | 1.14   | .871   |        |
| Schwierigkeiten beim<br>Einschlafen                  | .01        | -.22                | 1.91   | .971   |        |
| <i>Risikoverhalten und<br/>Devianz</i>               |            |                     |        |        |        |
| Wie oft trinkst Du<br>Alkohol?                       | -.02       | .40                 | -3.43  | 0.00   | .54**  |
| Wie oft rauchst Du?                                  | -.02       | .37                 | -2.98  | .002   | .47**  |
| Wann mußst Du zu<br>Hause sein?                      | -.01       | .25                 | -1.98  | .025   |        |
| Wieviel Geld hast Du?                                | -.03       | .47                 | -3.91  | 0.00   | .74*** |
| Andere schlecht<br>machen                            | 0.00       | .08                 | -.75   | .227   |        |
| Andere laut verspotten                               | -.02       | .26                 | -2.16  | .017   | .23*   |
| Schule schwänzen                                     | -.01       | .18                 | -1.32  | .094   |        |
| Lehrer absichtlich<br>ärgern                         | -.03       | .53                 | -4.57  | 0.00   | .97*** |

a) Hoher Wert: gute Note  
Erläuterung der Variablen s. Anhang

## Wie sieht nun das Persönlichkeitsprofil der Meinungsführer aus?

Unter den personalen Ressourcen, die man als Voraussetzungen von Meinungsführerschaft ansehen könnte, ragen vor allem zwei heraus: eine deutlich höhere Einschätzung der eigenen sozialen Kompetenzen und ein besseres Selbstwertgefühl. Größere verbale Intelligenz oder ein besseres soziokognitives Verständnis sind keine mit Meinungsführerschaft klar assoziierten Größen. Dies ist ein ebenso überraschendes Ergebnis wie jenes, daß die seelische Stabilität nur tendenziell mit hoher sozialer Geltung assoziiert ist.

Daß der „objektiv“ über Mitschülerwahlen festgestellten Meinungsführerschaft auch subjektiv die Wahrnehmung einer besseren sozialen Akzeptanz entspricht, ist teils ein Validitätshinweis für die Erfassungsmodalität sozialer Geltung, teils aber auch ein Hinweis, daß die Schüler die sozialen Signale durchaus richtig wahrnehmen. Meinungsführer sind jedoch nur tendenziell sozial engagierter und interessierter.

Klarer kommt das Muster der Meinungsführerschaft auf *Verhaltensebene* zum Vorschein. Es zeigt hier insgesamt eine *geringere Konformität* gegenüber Erwachsenen, mehr Distanz zu den schulischen Leistungserwartungen, mehr Opposition zu den Lehrern und ein Anti-Bravheits-Syndrom, das hier altersspezifisch zum Ausdruck kommt.

Meinungsführer verfügen in allen Jahren schon über mehr Taschengeld und dürfen am Wochenende auch schon abends länger wegbleiben. Sie rauchen häufiger, trinken mehr Alkohol und ärgern Lehrer häufiger. Sie scheinen in gewisser Weise Pioniere der Emanzipation aus der Erwachsenenwelt und Wegweiser in diese Welt zu sein.

Tab. 4.10: Merkmale von Schülern mit unterschiedlichem sozialen Status (Meinungsführer bzw. Mitschüler)

Prozentsätze  
CHI<sup>2</sup>-Test

|  | Mitschüler | Meinungsführer |    |
|--|------------|----------------|----|
| N = (bei Geschlecht)                     | 2867       | 131            |    |
| <i>Außerschulisches Sozialverhalten</i>  |            |                |    |
| % wirklichen Freund                      | 88         | 88             |    |
| % manchmal einsam                        | 47         | 36             | *  |
| % Cliquenmitglied                        | 62         | 76             | ** |
| % Mitschüler kommen nach Hause           | 49         | 62             | *  |
| <i>Andersgeschlechtliche Erfahrungen</i> |            |                |    |
| % festen gegengeschlechtlichen Freund    | 33         | 41             |    |
| % früher mehrere Freunde                 | 37         | 55             | ** |

\* = 5 %-Niveau, \*\* = 1 %-Niveau

Beachtenswert ist ferner, daß Schüler, die im Mittelpunkt ihrer Klasse stehen, wesentlich häufiger bereit sind, sich zur Wahl des Klassensprechers aufstellen zu lassen, gern Klassensprecher würden, um die Interessen der anderen zu vertreten, und gern in der Schülervertretung mitarbeiten würden.

Dieses Interesse rührt aber nicht etwa von einer besonders „progressiven“ politischen Einstellung her. Meinungsführer würden zu gleichen Anteilen wie ihre Mitschüler die Parteien CDU/CSU, SPD, FDP, GRÜNE und ANDERE wählen. Auch in allen anderen politischen Meinungsfragen unterscheiden sie sich nicht von ihren Altersgenossen. Und doch gibt es einen Unterschied: Schüler, deren Meinung in der Klasse etwas gilt, kreuzen bei der Frage nach der Parteipräferenz weniger die Kategorie „weiß ich nicht“ oder „will ich nicht sagen“ an. Dies ist ein Zeichen dafür, daß sie sich eher eine Meinung bilden, über Probleme nachdenken und auch zu ihren Meinungen stehen. Dies dürfte ein wichtiger Aspekt sein, um als Sprecher in der Klasse anerkannt zu werden (o. Tab.).

Tab. 4.10 macht zudem sichtbar, daß sich klassenspezifische Meinungsführerschaft auch in anderen sozialen Beziehungen niederschlägt. Mit ihr ist auch eine intensivere soziale Einbettung in Cliques außerhalb der Schule verbunden. Gleichzeitig sind Meinungsführer auch mutiger, wenn Beziehungen zum anderen Geschlecht aufgenommen werden: sie hatten schon häufiger feste gegengeschlechtliche Freundschaften.

Insgesamt drängt sich der Eindruck auf, daß Meinungsführer in gewisser Weise *Vorbilder für die Lösung der altersspezifischen und lebensspezifischen Probleme von jugendlichen Schülern sind*. Sie demonstrieren einerseits, wie man Neues auf dem Entwicklungsweg ins Erwachsenenalter in Angriff nimmt, sie sind also *Entwicklungspioniere*, und sie leben vor, wie man sich im Rahmen der Schule gegen Zugriffe der Schule wehren kann. Sie müssen damit nicht so sehr „geborene Führer“ sein, sondern erfassen, *welche situativen Probleme sich stellen*, und rasch und mutig genug sein, eigenständige Lösungen zu wagen. Daß sie dazu schulisch gut sein müssen, belegen die Zusammenhänge mit den Noten sehr deutlich. Erst auf dieser Basis können sie es wagen, Eigenständigkeit zu demonstrieren.

#### 4.4.5.3 *Beliebte Schüler vs. Langzeit-Unbeachtete*

Um die lebensweltlichen Profile beliebter und unbeachteter Schüler zu erkennen, haben wir zwei Extremgruppen konstruiert: die eine hatte *in drei Jahren (7. bis 9. Schulstufe)* überhaupt keine Sympathiewahlen erhalten, die andere 16 oder mehr. Dadurch konnten wir die unteren 8.5 % der Schüler mit den oberen 10.5 % vergleichen. Die Gruppengrößen bewegen sich dabei immer noch zwischen 114 (untere Gruppe) und 292 (obere Gruppe). Auf diese Weise

lassen sich klar bestimmte „reine Fälle“ herauskristallisieren. Trotzdem fällt beim Vergleich der *Varianzen* der Merkmale (o. Tab.) bei den obigen Gruppen auf, *daß die Gruppe der nicht beachteten und vernachlässigten Schüler immer ungleich heterogener als die sehr beliebte Gruppe ist.* Hinter der „unbeachteten Gruppe“ verbergen sich somit sehr unterschiedliche Konstellationen, auch solche, die nicht von persönlichem Leiden gekennzeichnet sind.

Tab. 4.11: Familiensituationen von Schülern mit unterschiedlichem sozialen Status (Beliebtheit: in drei Jahren mehr als 16 Wahlen bzw. keine Wahlen)

Prozentsätze  
CHI<sup>2</sup>-Test

|                            | Unbeachtet | Beliebt |    |
|----------------------------|------------|---------|----|
| N =                        | 114        | 292     |    |
| Prozent Jungen             | 62         | 45      | ** |
| <i>Familiensituationen</i> |            |         |    |
| % Scheidungskinder         | 22         | 11      | ** |
| % vollständige Familie     | 73         | 85      | ** |
| % Einzelkinder             | 30         | 15      | *  |

\* = 5 %-Niveau, \*\* = 1 %-Niveau

Ein erster Blick auf die „äußeren Daten“, auf das Geschlecht und die familienstrukturellen Daten erzeugt bereits einige Überraschungen. So gibt es deutliche Geschlechtsunterschiede: Jungen sind häufiger nicht beachtet als Mädchen, und in Hauptschulen ist die Gefahr größer, unbeachtet zu bleiben (o. Tab.). Die soziale Herkunft erweist sich bei dieser Extremgruppenbildung ebenfalls als bedeutsam. Unbeachtete kommen häufiger aus einem Elternhaus mit einem niedrigeren sozialen Status.

In einer zweiten Gruppen von Beschreibungsmerkmalen wird der familiäre Hintergrund ausgeleuchtet. Dabei ergeben sich wieder einige überraschende Sachverhalte. So sind Unbeachtete häufiger Scheidungskinder, und sie kommen signifikant seltener aus vollständigen Familien. Gleichzeitig sind sie etwas häufiger Einzelkinder. Die Unbeachteten berichten schließlich eine ungünstigere Beziehung zu den Eltern, die sich aber an der Oberfläche nicht in größerem Dissens manifestiert.

Tab. 4.12: Profile von Unbeachteten (in drei Jahren keine Sympathiewahl von Mitschülern) und sehr Beliebten (mindestens 16 Wahlen in drei Jahren), Beschreibungsmerkmale erhoben bei den 15jährigen bzw. als Summe von Informationen von den 13- bis 15jährigen

z-Werte

% SSQ: Prozentsatz aufgeklärter Quadratsummen

|   | Unbeachtete | Beliebte | T-Test | P-Wert | % SSQ    |
|---|-------------|----------|--------|--------|----------|
| N =   | 114         | ca. 292  |        |        |          |
| <i>Familiärer Hintergrund</i>   |             |          |        |        |          |
| Soziale Herkunft <sup>a</sup>   | -.47        | .12      | -2.49  | .008   | 3.60**   |
| Elternbeziehungsqualität (13-15)  | -.34        | .11      | -2.79  | .003   | 3.19**   |
| Eltern-Dissens (13-15)  | .11         | -.04     | .99    | .838   |          |
| Wohlbefinden zu Hause (Einzelitem)  | -.16        | .04      | -.69   | .246   |          |
| <i>Schulische Situation</i>   |             |          |        |        |          |
| Noten: Deutsch, Englisch, Mathematik, Sozialkunde und Sport (DEMSS) (13-15 <sup>a</sup> ) | -.69        | .24      | -7.13  | 0.00   | 5.55**   |
| Noten Sport mit 15 <sup>a</sup>   | -.60        | .14      | -2.99  | .002   | 15.02*** |
| Hausaufgabendauer   | .25         | -.06     | 1.08   | .857   |          |
| Für wie begabt hältst Du Dich?  | .09         | -.02     | .40    | .653   |          |
| Wie sehr strengst Du Dich an?   | .24         | -.05     | 1.13   | .868   |          |
| <i>Selbsteinschätzung der eigenen Beliebtheit</i>   |             |          |        |        |          |
| Auskommen mit Mitschülern   | -.85        | .17      | -2.99  | .002   | 8.46***  |
| Wie beliebt in der Klasse?  | -.58        | .13      | -2.58  | .006   | 4.98***  |
| Selbstkonzept soziale Akzeptanz   | -1.01       | .24      | -4.77  | 0.00   | 16.22*** |
| <i>Soziale Orientierungen</i>   |             |          |        |        |          |
| Prosoziale Motivation   | -.30        | .06      | -1.34  | .92    |          |
| Soziale Interessen  | -.52        | .12      | -2.71  | .004   | 4.13**   |
| Soziale Selbstwirksamkeit   | -.47        | .11      | -2.51  | .007   | 3.56**   |

|  | Unbeachtete | Beliebte | T-Test | P-Wert | % SSQ  |
|--|-------------|----------|--------|--------|--------|
| <i>Kompetenzen</i>                             |             |          |        |        |        |
| Verbale Intelligenz                            | .01         | 0.00     | .04    | .515   |        |
| Sozialkognitive Kompetenz                      | -.03        | 0.00     | -.07   | .473   |        |
| <i>Selbstkonzept und psychische Gesundheit</i> |             |          |        |        |        |
| Selbstkonzept Aussehen                         | -.38        | .09      | -2.07  | .021   | 2.33** |
| Wie zufrieden mit Dir insgesamt                | -.31        | .07      | -1.20  | .118   |        |
| Selbstwertgefühl                               | -.31        | .07      | -1.63  | .054   | 1.51** |
| Seelische Stabilität                           | .18         | -.04     | 1.12   | .866   |        |
| Depressionsneigung                             | -.01        | 0.00     | -.02   | .494   |        |
| Schwierigkeiten beim Einschlafen               | .03         | -.01     | .13    | .550   |        |
| <i>Risikoverhalten und Devianz</i>             |             |          |        |        |        |
| Wie oft trinkst Du Alkohol?                    | -.47        | .11      | -2.62  | .005   | 3.52** |
| Wie oft rauchst Du?                            | .10         | -.02     | .45    | .673   |        |
| Wann mußt Du zu Hause sein?                    | -.07        | .01      | -.30   | .385   |        |
| Wieviel Geld hast Du?                          | .09         | -.02     | .43    | .665   |        |
| Andere schlecht machen                         | -.01        | 0.00     | -.07   | .474   |        |
| Andere laut verspotten                         | .02         | 0.00     | .10    | .538   |        |
| Schule schwänzen                               | .13         | -.03     | .64    | .739   |        |
| Lehrer absichtlich ärgern                      | -.18        | .04      | -.81   | .210   |        |

a) Hoher Wert in Richtung der Variable: z. B. hohe soziale Herkunft, gute Note  
Erläuterung der Variablen s. Anhang

Deutlich unterschiedlich ist die *schulische Situation* der Vernachlässigten und der Beliebten. Die Noten insgesamt sind bei den Beachteten besser. Der größte Unterschied ergibt sich bei der *Sportnote*. Damit wird sichtbar, wie wichtig das körperliche Erscheinungsbild, insbesondere die Sportlichkeit für Beliebtheit in dieser Lebensphase ist. Das *Lernverhalten* hingegen differenziert die beiden Gruppen nicht.

Bei einem Vergleich der subjektiven Wahrnehmungen der sozialen Akzeptanz in Schulklassen mit den soziometrisch erhobenen Sympathiezuschreibungen

kommt unübersehbar zum Vorschein, daß die objektiven Zuschreibungen kein irrelevantes „Phantom“ sind, sie spiegeln sich vielmehr in unübersehbarer Weise in den Wahrnehmungen der betroffenen Mädchen und Jungen. Wer wenig von Mitschülern als beliebt „erwählt“ wird, der schätzt seine soziale Akzeptanz auch entsprechend niedrig ein. Über diese Wahrnehmungen dürften sie sich dann auch auf die generalisierte Einschätzung der eigenen „Liebens-Wertigkeit“ auswirken.

Tab. 4.13: Merkmale von Schülern mit unterschiedlichem sozialen Status (Beliebtheit: in drei Jahren mehr als 16 Wahlen bzw. keine Wahlen)

Prozentsätze  
CHI<sup>2</sup>-Test

|  | Unbeachtet | Beliebt |    |
|--|------------|---------|----|
| N = (bei Geschlecht)                     | 114        | 292     |    |
| <i>Außerschulisches Sozialverhalten</i>  |            |         |    |
| % wirklichen Freund                      | 79         | 90      | *  |
| % manchmal einsam                        | 51         | 45      |    |
| % Cliquenmitglied                        | 71         | 70      |    |
| % Mitschüler kommen nach Hause           | 34         | 64      | ** |
| <i>Andersgeschlechtliche Erfahrungen</i> |            |         |    |
| % festen gegengeschlechtlichen Freund    | 17         | 43      | ** |
| % früher mehrere Freunde                 | 29         | 44      | *  |

\* = 5 %-Niveau, \*\* = 1 %-Niveau

Die *Persönlichkeitsdimensionen* spiegeln unübersehbar die größere psychische Belastung der Unbeachteten. Sie schätzen ihr Aussehen schlechter ein, sind deutlich schüchterner, halten sich sozial für weniger interessiert und für weniger akzeptabel. Andererseits ergeben sich auch *markante Nichtunterschiede*, sie betreffen den soziokognitiven Kompetenzbereich und überraschenderweise auch die seelische Stabilität – inklusive der Depressionsneigung. Die Generalisierung zu einer seelischen Verunsicherung und zu somatischen Belastungen bleibt also aus.

In den *altersspezifischen Aktivitäten* sowie im schulbezogenen *Devianzverhalten* zeigen sich kaum Unterschiede – ganz im Gegensatz zu deren Bedeutung

für die Meinungsführerschaft. Unbeachtete Schüler trinken lediglich weniger Alkohol als andere. Damit zeigt sich schon hier sehr klar, daß die sozialen Hierarchien nach Geltung und Beliebtheit von jeweils unterschiedlichen Selbstpräsentationen im sozialen Umfeld abhängen.

Die Betrachtung der *außerschulischen Sozialbeziehungen zu Gleichaltrigen* enthüllt einige Überraschungen (s. Tab. 4.13). Die Unbeachteten fühlen sich nicht einsamer als andere und sind gleich häufig wie Beliebte in Cliques integriert. Andererseits ist ein Übertragungseffekt von der Klassensituation zur Freizeitsituation unübersehbar. Er manifestiert sich in der geringeren Häufigkeit gegengeschlechtlicher Freundschaften bei den Unbeachteten und im Sachverhalt, daß Mitschüler deutlich seltener nach Hause kommen. Auch wirkliche Freundschaften werden von Unbeachteten etwas seltener berichtet. Insgesamt ergibt sich jedoch, *daß es schulisch Unbeachteten zu einem großen Prozentsatz gelingen muß, außerschulisch soziale Befriedigung zu finden*. Dieser Sachverhalt mag auch hinter der signifikant größeren Heterogenität der Unbeachteten auf allen zentralen Variablen stecken.

#### 4.4.5.4 *Meinungsführerschaft und Beliebtheit*

Die Statuspositionen Ansehen und Beliebtheit können in Schulklassen in verschiedensten Kombinationen vorkommen. So können z. B. Meinungsführer gleichzeitig beliebt, aber auch unbeliebt sein. Von beliebten Meinungsführern dürfte ein besonders großer Einfluß ausgehen, unbeliebte Meinungsführer hingegen könnten eher als „Störer“, als „Geltungssüchtige“ angesehen werden und damit insgesamt eher eine problematische Stellung in der Klasse haben.

Die vier möglichen Kombinationen von Geltung und Beliebtheit sind in Tab. 4.14 festgehalten. Aus ihr geht unmißverständlich hervor, daß die Kumulation von *geringer Geltung und geringer Beliebtheit* eine Problemkonstellation darstellt, was *Schulleistungen* und *soziale Haltungen* angeht. Erstaunlicherweise schlägt sie *nicht* auf familiäre Problemwahrnehmungen oder gar auf eine psychohygienische Belastung durch. Lediglich die Depressivität ist leicht erhöht, ohne aber signifikante Werte zu erreichen. Diese Jugendlichen sind in der Schule nicht sehr gut, aber auch unauffällig, etwas abseitsstehend, eher „Mauerblümchen“. Unauffällig schulorientiert sind auch die wenig geltungsorientierten aber doch beliebten Mitschüler. Deren Akzeptanzwahrnehmungen und deren soziale Verhaltensweisen sind jedoch deutlich positiver ausgeprägt, so daß sie keine Problemgruppe repräsentieren.

Tab. 4.14: Profile nach Geltungswahlen und Sympathiewahlen. Geltung: hoch: 4 Wahlen und mehr (obere 25 %), niedrig: keine Wahlen (46 %), Sympathie: hoch: 6 Wahlen und mehr (obere 22 %), niedrig: keine Wahlen (17 %)

z-Werte  
15jährige

|  | Geltungsstatus |      |           |      | Faktoren       |                  |
|--|----------------|------|-----------|------|----------------|------------------|
|  | Niedrig        |      | Hoch      |      |                |                  |
|  | Sympathie      |      | Sympathie |      | Geltung<br>SSQ | Sympathie<br>SSQ |
|  | Niedrig        | Hoch | Niedrig   | Hoch |                |                  |
| N =  | 290            | 174  | 82        | 277  |                |                  |
| <i>Kompetenzen</i>                         |                |      |           |      |                |                  |
| Soziokogn. Kompetenzen                     | -.31           | -.02 | -.06      | .19  | 1.65**         | 1.03*            |
| <i>Soziale Einbettung</i>                  |                |      |           |      |                |                  |
| Integration Peers (außer-schulisch)        | -.21           | -.03 | -.23      | .18  | 0.98*          | 0.98*            |
| Soz. Anerkennung Mitschüler                | -.66           | .15  | -.47      | .37  | 4.17***        | 9.48***          |
| Klassengemeinschaft (13-15)                | -.22           | .12  | -.53      | .21  |                | 4.41***          |
| <i>Soziale Orientierung</i>                |                |      |           |      |                |                  |
| Prosoz. Motivation                         | -.34           | .07  | -.06      | .16  | 1.06*          | 1.51***          |
| Soziale Interessen                         | -.29           | .11  | -.51      | .20  |                | 3.65***          |
| Soziale Fähigkeiten                        | -.36           | -.20 | -.01      | .32  | 5.59***        |                  |
| <i>Selbstkonzept und psychische Stärke</i> |                |      |           |      |                |                  |
| Ich-Stärke                                 | -.16           | .01  | -.10      | .10  |                |                  |
| Depression                                 | .28            | -.06 | .09       | -.12 |                |                  |
| Leistungsangst                             | .03            | .18  | -.22      | -.08 | 0.81*          |                  |
| Somat. Belastung                           | -.02           | .03  | -.08      | .01  |                |                  |

|   | Geltungsstatus |      |           |      | Faktoren |           |
|---|----------------|------|-----------|------|----------|-----------|
|   | Niedrig        |      | Hoch      |      |          |           |
|   | Sympathie      |      | Sympathie |      | Geltung  | Sympathie |
|   | Niedrig        | Hoch | Niedrig   | Hoch |          |           |
| <i>Eltern</i>   |                |      |           |      |          |           |
| Elt. Stützsystem (13-15)  | -.03           | .11  | -.29      | .03  |          | 0.81*     |
| Eltern-Dissens (13-15)  | -.01           | -.09 | .29       | -.01 |          |           |
| Problemwahrnehm. Eltern (13)  | -.03           | .05  | .46       | -.10 |          |           |
| Problemwahrnehm. Eltern (15)  | 0.00           | -.18 | .56       | .01  |          |           |
| <i>Schulische Situation</i>   |                |      |           |      |          |           |
| Schulabschlüßerwartungen  | -.31           | .21  | -.14      | .09  |          | 2.86***   |
| Noten: Deutsch, Englisch, Mathematik, Sozialkunde und Sport (DEMSS) (13-15) | -.39           | -.01 | .06       | .27  | 4.71***  | 1.94***   |
| Leistungsbereitsch. plus Hausaufgaben                                       | .07            | .18  | -.01      | -.14 | 1.08*    |           |
| <i>Risikoindikatoren &amp; Devianz</i>                                      |                |      |           |      |          |           |
| Aggress.-Normverletzung   | -.20           | -.22 | .28       | .19  | 3.07***  |           |
| Erwachsenenprivilegien (13-15)  | -.24           | -.28 | .15       | .30  | 6.41***  |           |

Erläuterung der Variablen s. Anhang

Die interessantesten Gruppen sind sicher die beliebten und unbeliebten Meinungsführer.

Die Gruppe mit *hohem Aufmerksamkeitserfolg (Geltung)*, aber wenig *Sympathieerweckung* ist eine klare Problemkonstellation, insbesondere auch in der Sicht der Eltern. Sie hat das negativste Verhältnis zum Elternhaus. Ihre Aggressionen gegen Schule und Mitschüler sind besonders hoch, das soziale Interesse ist ausgeprägt niedrig und die Wahrnehmung von Anerkennung durch Mitschüler gering – was für die Validität der Identifikation einer besonderen Gruppe spricht. Sie zeigt sich besonders „unberührbar“ in bezug auf schulische Anreize und Strafen. Ihre jugendkulturelle Ausrichtung ist auch klar auf Außerschulisches bezogen, auf Motorisierung, auf Sport (o. Tab.).<sup>94</sup> Sie entsprechen etwa dem Muster, das in amerikanischen Studien „aggressive-rejected“ genannt wird (ASHER & DODGE, 1986; BIERMAN, SMOOT & AUMILLER, 1993; DODGE & ASHER, 1986; FRENCH, 1990).

Ganz anders sehen die beliebten Meinungsführer aus. Sie empfinden sich als sozial interessiert, akzeptiert und sozial „selbst-wirksam“. Sie sind auch gescheiter und kompetenter als die anderen Gruppen. Andererseits gewinnen sie „Führerschaft“ nicht so sehr durch Opposition gegen die Lehrer, sondern durch „Fortschritt“ bei Erwachsenenprivilegien, bei Alkoholkonsum, Ausgang, Rauchen und Geld. Sie sind also ausgeprägte „Entwicklungspioniere“. Damit zeigt sich auch, daß eine herausragende Position unter Gleichaltrigen nicht ohne Risiken ist.

## Zusammenfassung und Diskussion

In früheren Untersuchungen zu Bedingungen, die Schülern soziales Ansehen unter Mitschülern verschaffen, die ihnen also zu „Erfolg“ verhelfen, hat die Demonstration von *Widerstand gegen die Schule* eine große Rolle gespielt (FEND, 1989). Die Konzentration auf die Lebensphase der Adoleszenz und der altersspezifischen Besonderheiten läßt eine zusätzliche Hypothese in den Vordergrund treten. Möglicherweise ist es so, daß Meinungsführer nicht nur Vorreiter in der Abwehr schulischer Rollenzumutungen sind und damit Modelle des (legitimen) Widerstandes vorgeben, sondern daß sie zusätzlich eine wichtige *Vorbildfunktion in der sozialen Entwicklung* in dieser Lebensphase haben. Das dominanteste Ergebnis war nämlich dies, daß sie neben der Demonstration von schulischem Widerstand „entwicklungsmäßig“ voraus waren.

---

<sup>94</sup> Dieser Sachverhalt fordert dazu heraus, die Vertretung von Jungen und Mädchen in diesen Gruppen zu untersuchen. Dabei ergibt sich, daß viele geltende, aber wenig sympathische Schüler zu 60 % Jungen sind, in der entgegengesetzten Gruppe der wenig geltenden aber sympathischen Schüler sind 60 % Mädchen vertreten.

Letzteres haben wir über die „Eroberung“ von Erwachsenenprivilegien wie Rauchen, Alkoholkonsum, Ausgeherlaubnis, verfügbarem Geld und gegengeschlechtlichen Freundschaften erfaßt. Dazu kam noch eine größere Bereitschaft, „meinungsregulierend“ tätig zu werden. Meinungsführer – so könnte man nach VYGOTZKY (1938) formulieren – befinden sich schon in der „*Zone der nächsten Entwicklung*“, sie sind einen Schritt voraus und repräsentieren damit Bilder, wie die „Masse“ im nächsten Schritt sein könnte und sein möchte. Hier treffen sich damit institutionelle und entwicklungspsychologische Aspekte, wenn Meinungsführern diese Doppelfunktion zugeschrieben wird, die der Autonomieunterstützung angesichts institutioneller Anforderungen und die der Modellierung von sozialen Entwicklungsprozessen. Gewisse Anhaltspunkte sprechen dafür, daß Meinungsführer aus der Rolle der Unterstützung schulischer Anforderungen in der Grundschule langsam herauswachsen, in den Jahrgängen 5 bis 7 zunehmend die Funktion der Demonstration von Unabhängigkeit übernehmen und in den folgenden Jahrgängen dann die Modellbildung von „Entwicklungsvorsprung“ entscheidend wird.

Der zweiten informellen Hierarchisierung, der nach Beliebtheit, kommt eine andere Bedeutung zu. Anfangs – in den 6. Klassen – machen Jugendliche noch keine starken Unterschiede zwischen Sympathie und Geltung. Aus anderen Analysen ist bekannt, daß in der 6. Klasse die braven, fleißigen und schulorientierten Kinder sowohl als sympathisch eingeschätzt werden als auch meinungsführend in der Klasse sind (COIE & DODGE, 1982). Sie sind selbstsicher, gelassen, kooperativ, immer „gut dabei“, ohne dominieren zu wollen. Ihr „Unterhaltungswert“ ist groß, und ihre Selbstkontrolle vermittelt das Erscheinungsbild des „In-sich-Ruhens“. In der Zeit der Frühadolescenz treten die Beurteilungskriterien auseinander. Um in der Klasse etwas zu gelten, muß man intelligent sein (d.h. gute Noten bei angeblich „geringer“ Anstrengung haben), gleichzeitig sich aber „erwachsen“ geben (Rauchen, Alkoholkonsum) und sich gegen die vorgeschriebenen Ge- und Verbote zur Wehr setzen. Um von den Klassenkameraden als sympathisch eingeschätzt zu werden, ist Normabweichung nicht von Bedeutung. Diese Ergebnisse sind auch schon in früheren Untersuchungen gefunden worden (SPECHT, 1982). In dieser Hinsicht hat sich also in den letzten zehn Jahren nichts grundsätzlich geändert.

Beide Statushierarchien hängen aber erstaunlich wenig mit der Selbstsicherheit und Zufriedenheit der Jugendlichen zusammen. Es muß also, so schließen wir, komplexe Sonderkonstellationen geben, in denen auch in der Klasse wenig anerkannte Jugendliche Befriedigung finden können. Zudem ergeben sich innerfamiliäre Kompensationsmöglichkeiten und außerschulische Kontaktfelder, in denen Adoleszente eine soziale Ansprache erfahren können. Damit ergibt sich zwanglos der weitere Gang der Untersuchung: Wir müssen zuerst dem wichtigen Feld der außerschulischen Kontaktfelder nachgehen und kön-

nen in einem letzten Schritt versuchen, die Beziehungserlebnisse in der Familie mit jenen unter Gleichaltrigen zu kombinieren.<sup>95</sup>

---

<sup>95</sup> Daß wir nicht alle Fragestellungen im Zusammenhang mit Bedingungen und Folgen des sozialen Status in Schulklassen behandeln können, liegt auf der Hand. Folgende drei Themen wären einer intensiveren Bearbeitung würdig:

1. In der Bedingungsanalyse müßte man sowohl *personellen* als auch *situativen* Faktoren nachgehen. Die situativen Faktoren der Schulklasse umfassen einmal die Merkmale der sozialen Zusammensetzung der Klasse, die die Merkmale von Personen bestimmen, mit denen überhaupt erst Kontakt entstehen kann. Sie können wiederum mitbestimmen, welche Normen und Werte erfüllt sein müssen, um Ansehen oder Beliebtheit zu gewinnen. Je nach den Merkmalen der Mitschüler haben also unterschiedliche Schüler hohe oder geringe soziale Erfolgchancen.

2. Die situativen Merkmale der Klasse sind selber wieder erklärungsbedürftig. Wie kommt es zu einer bestimmten *sozialen Zusammensetzung* der Schulklasse, wie kommt es zur *Geltung bestimmter sozialer Normen* oder einem insgesamt *hohen Zusammenhalt bzw. eher zu losen Beziehungsstrukturen*? Wie kommt es dazu, daß in den einen Klassen schulfreundliche soziale Normen gelten, in anderen dagegen schuloppositionelle? Diese Fragen führen zu einer mehrbenenanalytischen Betrachtungsweise, in der Merkmale der Schulorganisation (z.B. Gymnasien führen andere Begabungspotentiale von Schülern zusammen als Hauptschulen) mit Merkmalen der Lehrerschaft (z.B. Umgangsstil mit den Schülern) kombiniert und in ihren Auswirkungen auf „tiefere Ebenen“ (z.B. Schulklassen) analysiert werden. SPECHT hat den Gewinn und die Komplexität eines solchen Untersuchungsansatzes beispielhaft vorgestellt (SPECHT, 1982) Danach lassen sich sowohl Wirkungen der Schulorganisation als auch solche des Lehrkörpers auf die geltenden sozialen Normen und Erfolgswege in Schulklassen feststellen.

3. Neben einer solchen differentiellen Ursachenforschung ist auch eine komplexe Folgen- bzw. Einflußforschung denkbar. Wie beeinflußt der Kontext einer Klasse tatsächlich die sozialen Erfolgchancen bestimmter Schüler? Wie beeinflussen Mitschüler das Verhalten der anderen? In bezug auf Devianz und Schulausschließung ist dies ein wichtiges Thema (BERNDT & KEEFE, 1995; DISHON, ANDREWS & CROSBY, 1995; DOBKIN, TREMBLAY, MASSE & VITARO, 1995; KURDEK, FINE & SINCLAIR, 1995). Daß solche Einflüsse von Mitschülern ausgehen, ist eine verbreitete Alltagserfahrung, sie wissenschaftlich zu belegen ist sehr aufwendig. Dies ist in letzter Zeit geschehen, ist aber insofern positiv gewendet worden, als heute Peers häufig als wichtige Quelle zur Verhaltensänderung, insbesondere zur Devianzprävention, eingesetzt werden.

Schließlich kann im Kontext der Einflußforschung auch untersucht werden, ob je nach den geltenden sozialen Normen (schuloppositionelle vs. schulfreundliche Klassen) der Schulerfolg eines Schülers auch differentiell für das Selbstbewußtsein eines Schülers bedeutsam ist. Daß dies der Fall ist, konnte SPECHT ebenfalls klar nachweisen (SPECHT & FEND, 1979). Die geltenden sozialen Normen moderieren den Zusammenhang zwischen Schulerfolg und Persönlichkeitswirkungen. Gelten unter Mitschülern gute Noten wenig, dann wirkt sich dies auch nicht positiv auf das Selbstbewußtsein von Mitschülern aus.

#### 4.4.6 Auf sich aufmerksam machen: Die Bilanz der sozialen Stellung unter Mitschülern im Spiegel von Abitur-Zeitungen

In vielen deutschen Abiturzeitungen ist es üblich geworden, daß Porträts der Mitschüler erscheinen, ja daß diese Porträts den eigentlichen Kern der Zeitschrift bilden. Schon dieser Sachverhalt ist aufschlußreich, standen doch früher vor allem die Lehrer im Mittelpunkt von Hohn und Spott oder von Dankbarkeit und Verehrung.

Die Schülerportraits kommen in der Regel so zustande, daß Schüler gebeten werden, zu jedem Mitschüler aufzuschreiben, was ihnen gerade einfällt. Diese Assoziationen werden gesammelt und dann – mehr oder weniger gefiltert – veröffentlicht. Auf diese Weise kommt der Eindruck, den ein Mitschüler auf die anderen gemacht hat, in differenzierter, manchmal aber auch in grausamer Weise zum Ausdruck.

Entsprechende Beschreibungen können dann so ausfallen (Namen geändert, Auszüge aus Originalen):

##### Rebecca

- braucht für ihre Frisur 3 l Schaum
- womit haben wir das verdient?
- guter Geschmack bei alkoholischen Getränken (z. B. Southern Comfort)
- ging an ihrem 18. in Venedig baden
- Janet
- was wären ihre Haare ohne eine Dose Schaum jeden Morgen?
- innere Werte sind für sie ein Fremdwort
- in der 13. entdeckten wir unsere Seelenverwandtschaft
- spielt Basketball wie 'ne Mülltonne
- verbrachte in Venedig bis zu 2 Stunden im Bad
- gefährlich
- sie ist so cool, daß sie als Külschrank fungieren könnte
- freche Schnauze
- schlagfertig
- Snowboard Queen
- wählerisch
- dumme Zicke
- gar nicht so cool, wie sie aussieht
- mit Make-up und Haarspray kriegt man eben alles hin
- Snowboard-babe
- manchmal überheblich
- ziemlich zimperlich
- früher war sie meine Erzfeindin, und jetzt mag ich sie
- die Nicki eben

## Judith

- Power-Frau
- kann ganz schön aufbrausen
- echt freundlich und nett
- Fahrschulschreck
- wird's als Kellnerin noch weit bringen
- kann eine böse Zunge haben
- für jeden Witz zu haben
- nett [2x]
- „schwarze Gene“
- Ex-Kasba-Kellnerin
- Nr. 1
- großes Haus
- pünktlich und zuverlässig
- sehr lustig
- die einzige, die ich kenne, die es schafft, mit einem Boot einen Baum umzufahren, mag sie aber gern
- Tratschtante
- mehr zu Hause als in der Schule
- baut schon in Fahrschule den ersten Unfall
- hauptberuflich Bedienung, Nebenberuf Schüler
- hat ein Fahrschulauto auf dem Gewissen
- ist schnell auf 180
- witzig und ziemlich direkt
- Lastwagenprol
- „nicht von schlechten Eltern“
- schöne Augen
- hat mich immer „Seegras“ genannt
- kommt entweder zu spät oder gar nicht
- habe ich fast nie im Schwimmen gesehen
- haben wir die Kunstklausur schon
- war in der 7. meine Erzfeindin
- jemanden zum Klatschen und Totlachen
- kann unheimlich böse werden
- hat Eltern mit politischen Ambitionen
- fährt 'nen Benz
- rotzfrecher Bruder
- Biokonservativer Vater
- hat seit ca. 2 Jahren meine Klaviernoten...ich will sie wieder
- Diskussionsfanatikerin
- sagt allen ihre Meinung
- ich mag sie
- wenn sie säuft, dann richtig
- so schön ehrlich und direkt
- Casba-Geschädigte
- Mache, it schwätze!
- Revoluzzerin
- schlagfertiges Mannsweib
- hat Haare auf den Zähnen
- baut schon in der Fahrstunde Unfälle

## Adonis

- mein Bär!
- Basketballer
- sportlich
- freundlich
- besoffen total ungenießbar
- individuell o. k.; in Gesellschaft unerträglich
- nuschelt
- lieber Kerl
- tut alles für seine Freunde
- liebt sein Katrinsche
- redet furchtbar schnell und undeutlich
- noch so'n Basketballchaot, aber echt witzig
- mit ihm kann man sich gut unterhalten
- sehr voramerikanisiert
- Streetballgang
- total o. k..
- hat netten Opa
- cool
- OXBOW
- Mr. Universum
- ständig am Essen
- fehlt mir sehr in den Griechischstunden
- Oxbow
- nuschelt abartig
- Superstecher
- Mitglied der Proletengang
- gibt sich Mühe
- der wahre Mann
- oh Mann
- Muskelmonster
- Poser
- Macho
- Basketballer
- nur noch im Doppelpack zu sehen, aber guter Kumpel
- weiter Schulweg
- Absturz in Olympia
- kennt gute Kleiderläden
- Basketball
- immer freundlich
- nach Alkohol die Sintflut
- sympathisch
- Basketballer
- spricht sauundeutlich
- mit ihm hau ich mich gerne
- wer seine Brille fallen läßt, ist tot!
- Member of Schwucheltour
- redet schneller als Scatman John
- Punkt, Punkt, Komma, Strich, fertig ist das ...-Gesicht
- putscht sein Selbstbewußtsein mit Markenklamotten auf
- immer im Partnerlook mit seiner Freundin (Chiemseepulli, Jeans)
- erst im Suff legt er seine Arroganz ab
- calm down
- flog im Olympiastadion beim 100-Meter-Lauf voll auf die Schnauze
- genießt sein Leben
- Dampfwalze

## Claudia

- Kombination aus Egoismus und „eingebildet sein“
- spricht zu schnell
- ihr schlechter Ruf eilt ihr voraus
- streichelt gern Nilpferde
- „konfliktfreudig“
- lebt ganz gern von der Arbeit anderer
- Segeln, Saufen, Sex (!)
- kleine Egoistin
- ihr Auto ist so lang wie breit
- merkwürdige Beziehungskisten
- ihr Auto macht raffinierte 90° Drehungen
- hat persönlichen Chauffeur!
- o. k.!
- ganz schön dreist
- arrogant
- seltsam
- häßlichstes Auto der Stufe
- ist irgendwie arm dran
- hat zwar den Charme einer Klobürste, kann aber auch sehr lieb sein
- seltsame Beziehungsprobleme
- große Klappe
- tolles t-h
- Happy Hippo
- hat eine gewisse Wurschtigkeit
- wer motzt den da?
- wenn voll, dann willig
- Spickzettelexpertin
- undurchschaubares Liebesleben
- Schnodder-Schnauze
- undurchsichtige Beziehungskisten
- Säuferin
- Seglerin
- Macken-Kind
- Lästertante
- SSCK'lerin
- niemand besch... so dreist wie sie in Klausuren
- „Hafer“
- Spickzettel-Königin
- ja, ja der Alkohol
- Fetentante
- manchmal ganz schön falsch
- lästert immer
- hübsch
- viel netter als früher
- liebt Beck's und Tequila
- woher hat sie nur schon wieder die Klausur?!
- ein wenig vorteilsbezogen und opportunistisch, sonst recht lieb
- freie Tage
- vorne hui und hinten pfui
- heiratet reich und nervt ihren Mann dann zu Tode
- 7 Hobbys: Sex + Segeln
- stellt teilweise 1.Kläßler-Fragen
- ist gerade in ihrer pubertären Phase II angelangt
- Breitmaulfrosch
- erreicht (fast) ständig die Höchstpunktzahlen in Kunstklausuren

## Franz

- manchmal etwas vorlaut
- superintelligent ohne Nebenwirkungen
- auch klein (hähä)
- man muß mit ihm auf Studienfahrt fahren, um festzustellen wie sympathisch er ist
- grinst immer, wenn ich ihn sehe
- still und schlau
- stand in Unterhosen in Chemie (Salzsäure auf der Jeans)
- superschlau
- ewig lange Deutschprotokolle
- erinnert mich immer an einen der „Fraggells“
- hilfsbereit und sympathisch
- kann 45 US-Bundesstaaten auswendig aufzählen
- sieht aus wie Bart Simpson
- witziges Bürschlein
- er ist nicht so brav, wie er aussieht
- hat sich gemacht
- zeichnet schön
- engagiert (seit letzter Zeit)
- auf ihn ist Verlaß
- hat immer etwas auszusetzen
- auf dem Weg der Besserung
- motzt immer, macht ihn sympathisch
- hat im Chemievorbereitungsraum seine Hose geföhnt
- unscheinbar, aber konsequent in seinem Tun
- gut drauf
- hilfsbereit
- freundlich
- kann sehr beharrlich sein
- läßt sich nicht alles gefallen
- lustig
- gut mit ihm auszukommen
- menschengewordener Garten-zwerg
- nett
- witzig, aber zu sehr von sich überzeugt
- klein und oft gemein
- müßte mehr aus sich herausgehen, ansonsten könnte man mit ihm Pferde stehlen
- liest Bücher, die sonst keiner kaufen würde!
- klein, aber oho!
- ist die Hälfte seines Lebens fast blind durch die Gegend gelaufen
- Speedy Gonzales

Diese Beschreibungen schwanken zwischen witzig und liebevoll bis grausam und böseartig. Es wird sichtbar, wie gnadenlos selbst Mitschüler untereinander urteilen, wie keine Details, im Guten und im Bösen, übersehen werden. Wir haben hier einen schwierigen „Markt“ der Selbstdarstellung und Beziehungspflege vor uns, aus dem sich mit den Jahren ein Bild des jeweiligen Mitschülers herausdestilliert. Es wird vom einzelnen aktiv gestaltet, in Koalition-

nen mit anderen geschützt, in Absetzung von „Feinden“ artikuliert und gezielt präsentiert.

Diese Beschreibungen verweisen sehr klar auf die Bedeutung von gemeinsamen Validierungen, auf die Bedeutung von Freundschaften, in deren Schutz man sich mehr leisten kann und Dinge erfährt, die einem sonst immer verborgen blieben.

Manches Bild von sich ist von Schülern gezielt angestrebt, manches andere wird den Leser der Abiturzeitungen kalt erwischen und zutiefst bestürzen. Nie mehr im Leben werden aber Jugendliche so lange und so eng aufeinander bezogen sein, nie mehr werden sie so intensive Freundschaften entwickeln und so intensive soziale Erfahrungen machen. Daraus mag bei manchen das „script for life“ entstehen, die subjektive Überzeugung, was positiv und negativ wirkt, was man selber tun kann, wie man selber bei anderen „ankommt“, was ohnedies vergeblich ist und was vielleicht hilft.

Aus diesen Texten läßt sich so etwas wie ein Leitfaden für die Gestaltung der eigenen Stellung in der Schulklasse ableiten, der etwa so aussehen könnten:

### Gestalte Deine Selbstdarstellung in schulischen Leistungen und gegenüber Lehrern

- Zeige gute Leistungen, demonstriere darüber aber nicht allzu viel Anstrengung!
- Vermeide vor allem den Eindruck von Überheblichkeit, von „Einbildung“!
- Demonstrative Faulheit schafft Freunde bei den belasteten Mitschülern.
- Zeige im Verhalten den Lehrern gegenüber,
  - daß du weder ein Schmeichler bist, um gute Noten zu bekommen,
  - noch besonders willfährig Zusatzaufgaben übernimmst,
  - daß du ein eigenes Urteil hast,
  - daß du auf ihr Wohlwollen nicht angewiesen bist.
- Wenn Du in der Schule gut bist, zeige deutlich einige möglichst skurrile Defizite und begrenzte Devianz, besonders geeignet: schlechte Schrift, Unpünktlichkeit, Schlamperei, Schwänzen (eines genügt)!
- Zeige aber auch Kompromißbereitschaft und Identifikation – ja sogar gegenüber bestimmten Lehrern eine schwärmerische Zuneigung (kann ruhig etwas übertrieben sein)!
- Zeige dich total genervt gegenüber anderen Lehrern – stelle diesbezüglich Einigkeit her, suhle dich in einem zustimmungssüchtigen Kreis in dieser Einigkeit!

## Gestalte Deine Beziehungen zu Mitschülern

- Suche einige besonders nahe Freunde, habe aber auch die ganze Klasse im Blick!
- Zeige Hilfsbereitschaft, insbesondere in Prüfungen und bei Prüfungsvorbereitungen!
- Erwecke nicht den Eindruck von Neid, daß du anderen die Erfolge nicht gönnst!
- Sei offen und verschwiegen: Riskiere ruhig etwas Unverständnis, interessant zu erzählen ist immer sympathieförderlich!
- Rede nicht ausschließlich über Dich und Deine Noten!
- Zeige deutlich mehr positive Affekte, Freude, Zustimmung und Heiterkeit als Mißmut und Kritikastertum!
- Unterhaltungswert ist wichtig, Geschichten auf Lager haben, Kuriositäten aus dem gemeinsamen Lebenszusammenhang, scharf, aber nicht böswillig Beobachtetes!
- Vermeide unvorhersehbare Stimmungsschwankungen und Brüskieren der anderen!
- Gleichbleibendes erweckt Vertrauen.

## Such dabei zu sein

- Feten, Lager sind bedeutsame Ereignisse.
- Einmal unerwartet aus der Art zu schlagen wirkt besonders langanhaltend.
- Leider stimmt es: Wenn Du etwas bieten kannst, dann werden andere auf Dich auch aufmerksam, z. B. ein schöner Garten zu Hause, ein attraktives Zimmer für Einladungen
- Veranstalte etwas: Das schafft Verpflichtungen und Gegeneinladungen.

## Style Dich als Person

- Hier hast du eine reiche Auswahl.
- Sei Dir vor allem dessen bewußt, daß Dein Äußeres genau beobachtet und kommentiert wird.
- Du mußt nicht dem Normtypus entsprechen, aber einige attraktive Besonderheiten haben, z. B. Haare, Augen.

- Klamotten sind wichtig, übertreibe es aber nicht mit modischem Firlefanz, bestimmte Farben stehen Dir nicht, helle können einen dunklen Typ z. B. sehr attraktiv machen.
- Kleider machen unheimlich Leute.
- Achte auf Hygiene – Unangenehmes fällt sofort auf und kann Deinen Ruf prägen und beschädigen.
- Du kannst auf Dich aber auch durch Eigenwilligkeiten – Pioniertaten in Piercing z. B., was gerade „in“ ist, aufmerksam machen.
- Sonderfähigkeiten im sportlichen und musischen Bereich bleiben nicht unbeachtet.
- Zeige ruhig unauffällig und lustig, was du kannst.
- Auch besonderes Engagement ist immer noch nicht schädlich: wenn du dich politisch profilierst, aber nicht fanatisch bist, kann das positiv wahrgenommen werden.
- Suche aber die richtigen Themen: Hilfsdienste, Umwelt!

### Über allem

- Suche mit der Zeit „Deinen Stil“, Du mußt nicht in allem perfekt sein. Wenn du ein Einverständnis mit Dir selber zeigst, wirst Du zufriedener und von anderen als Persönlichkeit wahrgenommen.

### Nach allem

- Bedenke, daß die Erwartungen der anderen nicht absolut sind. Sie sind von den Mitschülern gemacht, und Du bist einer von ihnen: Du kannst sie also auch beeinflussen – mische Dich ruhig ein, klug genug, worauf man dabei achten muß, bist Du ja nach der Lektüre der Abizeitungen.

## Gemeinschaft

Wir sind fünf Freunde, wir sind einmal hintereinander aus einem Haus gekommen, zuerst kam der eine und stellte sich neben das Tor, dann kam der zweite und vielmehr glitt, so leicht wie ein Quecksilberkügelchen gleitet, der zweite aus dem Tor und stellte sich unweit vom ersten auf, dann der dritte, dann der vierte, dann der fünfte. Schließlich standen wir alle in einer Reihe. Die Leute wurden auf uns aufmerksam, zeigten auf uns und sagten: „Die fünf sind jetzt aus diesem Haus gekommen.“ Seitdem leben wir zusammen, es wäre ein friedliches Leben, wenn sich nicht immerfort ein sechster einmischen würde. Er tut uns nichts, aber er ist uns lästig, das ist genug getan; warum drängt er sich ein, wo man ihn nicht haben will? Wir kennen ihn nicht und wollen ihn nicht bei uns aufnehmen. Wir fünf haben früher einander auch nicht gekannt, und wenn man will, kennen wir einander auch jetzt nicht, aber was bei uns fünf möglich ist und geduldet wird, ist bei jenem sechsten nicht möglich und wird nicht geduldet. Außerdem sind wir fünf, und wir wollen nicht sechs sein. Und was soll überhaupt dieses fortwährende Beisammensein für einen Sinn haben, auch bei uns fünf hat es keinen Sinn, aber nun sind wir schon beisammen und bleiben es, aber eine neue Vereinigung wollen wir nicht, eben auf Grund unserer Erfahrungen. Wie soll man aber das alles dem sechsten beibringen, lange Erklärungen würden schon fast eine Aufnahme in unsern Kreis bedeuten, wir erklären lieber nichts und nehmen ihn nicht auf. Mag er noch so sehr die Lippen aufwerfen, wir stoßen ihn mit dem Ellbogen weg, aber mögen wir ihn noch so sehr wegstoßen, er kommt wieder (Franz KAFKA, Sämtliche Erzählungen).

### **4.5 „Nach der Schule beginnt das Leben“: Freundschaftsbeziehungen und soziale Netze**

In der Adoleszenz differenziert sich einmal die soziale Stellung innerhalb der Schulklasse beträchtlich aus. Zum anderen erweitert und verfeinert sich die Struktur des sozialen Beziehungsnetzes außerhalb der Schule: in Freundschaftsbeziehungen, losen sozialen Netzen, Cliques und formellen Jugendgruppen. Zudem entstehen in der mittleren Adoleszenz vielfältige Beziehungen zum anderen Geschlecht, von heimlichen Briefchen, sporadischen Flirts bis zu intensiven personalen Bindungen („romantic relationships“).

Ganzheitlich und qualitativ orientierte Jugendforscher wie z. B. Karl LENZ (1988) versuchen das gesamte Muster von sozialen Beziehungen, in das Jugendliche eingebettet sind, zu beschreiben. LENZ unterscheidet sieben Konstellationen von Beziehungsstrukturen, die unter dem Gesichtspunkt strukturiert sind, wie „familienkompatibel“ sie sind.

Drei Konstellationen rechnet er zu den letzteren, „familienfreundlichen“ Freundschaften und Beziehungen:

- Der Einzelgänger, der wenig Kontakt zu Freunden hat, hält sich komplementär eher in der Familie auf.
- „Familienfreundlich“ sind auch solche Freundschafts- und Kontaktstrukturen, die hauptsächlich über Mitgliedschaften in Vereinen und Verbänden entstehen. Hier übernehmen Eltern manchmal sogar die Initiative, um ihre Kinder sozial einzubinden.
- Eine dritte „familienfreundliche“ Konstellation besteht aus Freundschaftsbeziehungen mit kleinen Netzen. Meistens besteht hier ein hoher Anspruch an die Qualität einer Freundschaft, nur wenige Freunde werden ausgewählt, die sich aber häufig im Rahmen von familiären Umfeldern treffen.

Potentielle Konfliktzonen ergeben sich dann, wenn starke außerschulische *Cliquen* bestehen. Diese Gruppen treffen sich häufig an konstanten Orten, haben untereinander ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl, kennen sich untereinander also gut und entwickeln gelegentlich eine gemeinsame Symbolkultur.

LENZ hebt von diesen Cliquenkonstellationen jene ab, die er *Kumpelnetze* nennt. Dabei bestehen eher lose Kontakte mehrerer Jugendlicher, die sich auch nicht immer am selben Orte treffen. Ähnlich sind die *lockeren Peer-Kreise* beschaffen, die aus sich unregelmäßig treffenden Jugendlichen bestehen. Eine letzte Gruppe, die *Peer-Szene*, konstruiert LENZ aus den Merkmalen der Cliquenzugehörigkeit mit bestimmten subkulturellen Orientierungen, etwa im alternativen Milieu. Solche Muster der außerschulischen sozialen Integration sollen im folgenden geschildert werden.

Die Analyse der in der Schule unbeachteten Schüler hat bereits gezeigt, daß offensichtlich viele Jugendliche außerhalb der Schule das Zentrum ihrer sozialen Verwurzelung haben. Um so dramatischer müßte die Situation solcher Jungen und Mädchen sein, die weder in der Schule noch außerhalb der Schule Anschluß finden.

#### **4.5.1 Indikatoren der außerschulischen Freundschaftsbeziehungen**

Uns stehen fünf Fragen zur Verfügung, auf deren Grundlage verschiedene außerschulische soziale Netze konstruiert werden können:

1. *Von wievielen Jungen oder Mädchen würdest Du sagen, er ist mein Freund oder meine Freundin?*
  - *von keinem*
  - *von einem*
  - *von 2 bis 3*
  - *von 4 bis 5*
  - *von mehr als 5*
  
2. *Wie häufig triffst Du Dich mit Freunden außerhalb der Schule (gleichlautend für Knaben formuliert)?*
  - *täglich*
  - *mehrmals die Woche*
  - *einmal die Woche*
  - *seltener als einmal die Woche*
  - *ich habe keinen Freund*
  
3. *Bist Du in einem Kreis Jugendlicher, der sich regelmäßig oder öfters trifft und sich zusammengehörig fühlt? (Wir meinen aber keinen Verein oder Verband).*
  - *ja, regelmäßig*
  - *ja, öfter*
  - *nein*
  
4. *Kommen manchmal Mitschülerinnen zu Dir nach Hause (gleichlautend für Knaben formuliert)?*
  - *beinahe täglich*
  - *1- bis 2mal in der Woche*
  - *seltener*
  - *nein*
  
5. *Für Mädchen: Hast Du eine wirklich Freundin? Für Jungen: Hast Du einen wirklichen Freund?*
  - *ja*
  - *nein*

Zwei Strategien sollten helfen, die soziale Randständigkeit von Adoleszenten zu erfassen.

### Stärke der außerschulischen Integration

In einer ersten haben wir lediglich das *Ausmaß* der sozialen Kontakte und die *Dichte* der sozialen Bindung berücksichtigt. Dazu wurde ein gewichteter Mittelwertscore der obigen fünf Items, plus drei zusätzlichen (Einsamkeit, Möglichkeit Freunde zu treffen, wie viele Freunde gehen in deine Klasse), gebildet.<sup>96</sup> Auf diese Weise lassen sich zumindest Extremgruppen sozial isolierter Jugendlicher und fest in Freundschaftsnetze eingebundene gut unterscheiden und analysieren.

---

<sup>96</sup> Konsistenzkoeffizienten zwischen .62 und .66

## Typen sozialer Integration

Die Untersuchungen von LENZ (1986; 1988) hatten nahegelegt, qualitativ unterschiedliche Typen sozialer Netze und qualitativ unterschiedliche Typen der sozialen Einbindung in Netzwerke, ausgehend von großen und kleinen Netzen, zu unterscheiden.

### Kleine Netze

Die *Anzahl* der Freunde ist für das Ausmaß der Isolation möglicherweise nicht entscheidend. Es könnte ja genügen, nur *einen* festen Freund bzw. *eine* feste Freundin zu haben, um sich nicht als sozial isoliert zu empfinden. Zur Situation fehlender Freundschaft könnte ein qualitativer Unterschied bestehen.

### Große Netze

Auch bei großen sozialen Netzen gibt es möglicherweise qualitative Unterschiede. Die einen können sich um intensive Freundschaften gruppieren, über vielfältige Kameradschaftsbeziehungen ausbreiten und offen für ein ständiges Kommen und Gehen neuer Freunde und Kameraden sein. Andere soziale Gruppierungen von Jugendlichen können sehr abgeschlossen sein, symbolisch markiert werden und deutliche Ingroup-Outgroup-Grenzen aufweisen, sie können also enge Cliques bilden.

Auf der Grundlage der obigen fünf Fragen wird im folgenden versucht, diese vier Netzwerktypen zu konstruieren. Sie sind wie folgt definiert:

- Jugendliche, die nur prekär in soziale Netze eingebunden sind, sollen als *Einzelgänger und Isolierte* bezeichnet werden. Da gerade soziale Isolation schwer „zuzugeben“ ist, haben wir jemanden als „isolationsgefährdet“ angesehen, wenn er zumindest bei einer der obigen Fragen eine Extremkategorie angekreuzt hat: Isolationsgefährdete sagen von niemandem, er wäre ihr Freund oder ihre Freundin *oder* sie haben keinen wirklichen Freund bzw. Freundin. Sie können aber auch sagen, sie treffen sich deshalb selten mit Freunden, weil sie eben keine solchen haben. Schließlich werden sie auch als isolationsgefährdet angesehen, wenn sie berichten, daß Mitschüler und Mitschülerinnen nie zu ihnen nach Hause kommen. Wenn jemand von diesen vier Möglichkeiten der sozialen Isolation (kein Mitschüler ist ein Freund, haben keinen wirklichen Freund, mangels Freund können sie niemanden treffen, es kommt nie jemand zu ihnen nach Hause) *eine* genannt hat, dann gilt er als isolationsgefährdet.

Abb. 4.12: Kodierung der sozialen Netze□

|   | Einzelgänger<br>(Isolierte)   | Paare mit klei-<br>nen Netzen    | Paare in großen<br>Netzen                                       | Cliquen                             |
|---|---|----------------------------------|---|-------------------------------------|
| Von wie vielen Mitschülerinnen (Mitschülern) würdest Du sagen: Das ist meine Freundin (mein Freund)?<br>237   | von keiner (keinem)   | von einer (einem)<br>von 2 bis 3 | von vier und mehr   | von vier und mehr                   |
| Code  | 0   | 1-2                              | 3-4   |                                     |
| Wie häufig triffst Du Dich mit Deinen Freundinnen (bzw. Freunden) außerhalb der Schule?<br>239  | seltener als einmal die Woche<br>Ich habe keine Freundin (keinen Freund)<br>(Oder-Verbindung) |                                  |   | täglich                             |
| Code  | 5   |                                  |   | 1                                   |
| Bist Du in einem Kreis von Jugendlichen, der sich regelmäßig trifft und sich zusammengehörig fühlt?<br>(Wir meinen aber keinen Verein oder Verband.)<br>241 |   | nein<br>(Und-Verbindung)         | ja öfters<br>(Oder-Verbindung)                                  | ja, regelmäßig<br>(Oder-Verbindung) |
| Code  |   | 3                                | 2   | 1                                   |
| Kommen manchmal Mitschülerinnen (Mitschüler) zu Dir nach Hause?<br>243  | nie (Oder-Verbindung)   |                                  | beinahe täglich<br>1- bis 2mal in der Woche<br>(Und-Verbindung) |                                     |
| Code  | 4   |                                  | 1-2   |                                     |
| Hast Du eine wirkliche Freundin (einen Freund)?<br>244  | nein<br>(Oder-Verbindung)   | ja<br>(Und-Verbindung)           | ja<br>(Und-Verbindung)  |                                     |
| Code  | 2   | 1                                |   |                                     |

- Viele Jugendliche bewegen sich in *kleinen Netzen*, häufig gruppiert um eine Zweierfreundschaft. Es sind dies also Paare mit kleinen Beziehungsgeflechten, die miteinander die Adoleszenz durchlaufen. Operationalisiert heißt dies: Diese Jugendlichen berichten von einem bis drei Schülern, daß sie ihre Freundinnen bzw. Freunde seien. Gleichzeitig sagen sie, daß sie in keiner Clique sind. Zusätzlich geben sie an, daß sie einen wirklichen Freund haben (alles Und-Verbindungen).
- Schulisch basierte *Großnetze* bestehen darin, daß es in ihnen wohl intensive Zweierbeziehungen gibt, die jedoch sehr stark um einen großen Bekanntenkreis erweitert sind, ohne daß dieser eine ausgeprägte cliquenförmige außerschulisch lokalisierte Gestalt hätte. Es bestehen keine gemeinsamen Symbole, es besteht kein Gruppengefühl usw. In der Operationalisierung bedeutet dies: Diese Jugendlichen sagen von mindestens vier Mitschülerinnen bzw. Mitschülern, daß sie ihre Freundinnen/Freunde seien. Gleichzeitig berichten sie, daß Mitschüler(innen) beinahe täglich bzw. ein- bis zweimal in der Woche zu ihnen nach Hause kommen. Manchmal sind sie auch in einem festen Freundeskreis.
- *Cliquenkonstellationen* sehen wir dann als gegeben an, wenn Schüler angeben, in einem Kreis von Jugendlichen zu sein, der sich regelmäßig trifft und sich zusammengehörig fühlt, oder daß sich Freunde täglich außerhalb der Schule treffen.

Die konkrete Operationalisierung dieser vier Typen sozialer Integration ist in Abb. 4.12 dokumentiert. Die Antworten auf die einzelnen Fragen sind für die Integrationstypen (Spalten) jeweils als Und- bzw. Oder-Verbindungen miteinander kombiniert.

#### 4.5.2 Validierung der verschiedenen sozialen Netzwerke

##### Gruppenbeschreibung

Bevor wir uns der Frage zuwenden, was es bedeutet, in unterschiedlich dichte soziale Netzwerke außerhalb der Schule eingebunden zu sein, müssen wir uns vergewissern, welche Beziehungsmuster aufgrund der obigen definitorischen Festlegungen hinter den so definierten Gruppen stecken. Tab. 4.15 dokumentiert dies exemplarisch für die 15jährigen (9. Schulstufe) aus den deutschen und den Schweizer (1990 und 1992) Studien.

Tab. 4.15: Beschreibung der definierten außerschulischen sozialen Netzwerke:  
Längsschnitt 9. Stufe und Schweizer Studien 1990 und 1992

Prozentsätze

|   | Isoliert | Freundschaft | Großnetz | Clique |
|---|----------|--------------|----------|--------|
| N =   | 207      | 323          | 853      | 1133   |
| <i>Von wie vielen Jungen (Mädchen) würdest Du sagen: Er (Sie) ist mein(e) Freund(in)?</i> |          |              |          |        |
| von keinem  | 29.9     | 0.0          | 2.7      | 2.9    |
| von einem   | 15.4     | 23.2         | 5.3      | 9.2    |
| von zwei bis drei   | 27.9     | 76.8         | 27.1     | 27.1   |
| von vier und mehr   | 26.8     | 0.0          | 64.9     | 60.8   |
| <i>Wie oft triffst Du Dich mit Deinen Freunden (Freundinnen)?</i>                         |          |              |          |        |
| täglich   | 0.0      | 0.0          | 0.0      | 60.4   |
| mehrmals die Woche  | 27.1     | 50.6         | 68.9     | 27.1   |
| einmal die Woche  | 17.7     | 19.2         | 17.6     | 6.8    |
| seltener  | 41.1     | 29.2         | 12.3     | 5.1    |
| habe keine Freunde (Freundin)   | 14.1     | 1.0          | 1.2      | .6     |
| <i>Kommen Mitschüler(innen) zu Dir nach Hause?</i>  |          |              |          |        |
| beinahe täglich   | 2.0      | 5.3          | 8.0      | 20.0   |
| 1 bis 2 mal in der Woche  | 10.2     | 28.5         | 48.5     | 36.5   |
| seltener  | 58.2     | 59.9         | 40.0     | 38.8   |
| nie   | 29.6     | 6.3          | 3.5      | 4.8    |
| <i>Hast Du einen wirklichen Freund (eine wirkliche Freundin)?</i>                         |          |              |          |        |
| ja  | 20.3     | 100.0        | 88.5     | 91.7   |
| <i>Bist Du in einem Kreis von Jugendlichen, der sich täglich trifft?</i>                  |          |              |          |        |
| ja, regelmäßig  | 0.0      | 0.0          | 0.0      | 67.1   |
| ja, manchmal  | 0.0      | 0.0          | 82.0     | 20.8   |
| nein  | 100.0    | 100.0        | 18.0     | 12.0   |

Die Isolationsgefährdeten sind danach zwar nicht völlig isoliert, aber doch eher randständig:

- Fast die Hälfte sagt, daß sie keinen oder höchstens einen Freund haben,

- einen wirklichen Freund hat niemand,
- mehr als die Hälfte trifft sich nie oder seltener als einmal in der Woche,
- bei 90 % kommen Mitschüler(innen) selten oder nie nach Hause.

Den eng in einige wenige Freundschaften eingebunden Jugendlichen geht es besser:

- Ca. 75 % sagen von zwei bis drei Schülern, daß sie ihre Freunde/Freundinnen sind,
- ca. 70 % sagen, daß sie sich mehrmals die Woche mit Mitschülern treffen,
- etwa bei der Hälfte dieser Schüler(innen) kommen Mitschüler(innen) 1- bis 2mal in der Woche zu ihnen nach Hause,
- alle haben (definitiv) einen wirklichen Freund (eine wirkliche Freundin), ohne aber in festen Cliques zu sein (definitiv).

Jugendliche in größeren sozialen Netzen und solche in festen Cliques unterscheiden sich nur noch graduell in der Regelmäßigkeit des außerschulischen Treffens, der gegenseitigen Besuche und des festen Eingebundenseins in Cliques. Letzteres ist das (definitiv) klarste Unterscheidungskriterium.

Psychologisch bedeutsam sind diese Gruppierungen dann, wenn ihnen unterschiedliche Formen der sozialen Lebensorganisation und auch subjektiv unterschiedliche Erlebnisformen zugrunde liegen, etwa ein größerer Leidensdruck sowie Muster (templates) sozialer Handlungsstrategien, die für die weitere Lebensgeschichte bedeutsam sind, etwa für die Aufnahme heterosexueller Kontakte. Tab. 4.16 verweist auf solche Merkmale, indem neben den obigen fünf Kernindikatoren für die Konstruktion von Typen Merkmale, die die Kontexte der Freundschaftsbildungen, wo und wie leicht Freunde zu treffen sind, bzw. das subjektive Erleben von Einsamkeit, beschreiben.

1. Die Frage „Wie viele Deiner Freunde gehen in Deine Klasse? (Keine, einer, 2 bis 3, 4 bis 5, mehr als 5)“ sollte den Grad der *Überlappung* schulischer und außerschulischer Freundschaften erhellen helfen.
2. Durch die Frage: „Wenn Du an einem schulfreien Nachmittag mit einem Freund/einer Freundin etwas unternehmen möchtest, wie wäre das dann? (ich kann jederzeit einen Freund aus der Nachbarschaft oder aus der Schule erreichen/es wäre für mich etwas schwierig, zu jedem Zeitpunkt jemanden zu erreichen/ich müßte öfters etwas allein tun)“ sollte auf die *Gelegenheitsstruktur* für Freundschaften verwiesen werden.
3. Die Frage nach dem Prozentsatz der Zeit, die man allein verbringt, kann auf die Frequenz der Freundschaftskontakte aufmerksam machen.
4. Das Fehlen von Mitgliedschaften in formellen Gruppen ist ein weiterer Hinweis auf Intensität der sozialen Kontakte.

Das subjektive Erleben von Isolation wurde durch eine einzelne Frage angesprochen:

*Fühlst Du Dich manchmal oder häufig etwas einsam?*

- ja, häufig
- ja, manchmal
- nein

In die gleiche Richtung des subjektiven Erlebens zielt die Frage, für wie beliebt man sich hält.

Neben diesen Indikatoren können wir das soziale Leben außerhalb der Klassen noch genauer beschreiben, wenn wir die Hinwendung zu Bezugspersonen bei persönlichen Problemen anschauen und schließlich darauf achten, ob sich die sozialen Netze auf die Überschreitung der Grenzen zum anderen Geschlecht, auf die Aufnahme gegengeschlechtlicher Kontakte auswirken.

Tab. 4.16 gibt uns Aufschluß über diese Gruppen. Sie bestätigt wieder, daß die entscheidende Kluft zwischen den großen sozialen Netzen, den Cliquenzugehörigkeiten und der Isolationsgefährdung bzw. der Einbindung in wenige Beziehungen besteht.

*Tab. 4.16:* Soziale Lebensorganisation nach Typen sozialer Netze

Längsschnittstudie, 9. Stufe  
Prozentsätze

|  | Isoliert | Freundschaft | Großnetz | Clique |
|--|----------|--------------|----------|--------|
| N =  | 207      | 323          | 853      | 1133   |
| <i>Wie viele Deiner Freunde (Freundinnen) gehen in Deine Klasse?</i> |          |              |          |        |
| keine  | 31.7     | 9.5          | 5.7      | 10.8   |
| einer  | 18.3     | 46.0         | 18.4     | 20.8   |
| mehr als zwei  | 49.9     | 44.5         | 75.9     | 68.3   |
| <i>Möglichkeit des Treffens mit Freund/Freundin?</i>                 |          |              |          |        |
| jederzeit  | 37.7     | 66.7         | 75.1     | 84.3   |
| schwierig  | 38.7     | 26.9         | 19.2     | 12.9   |
| müßte allein etwas tun   | 23.6     | 6.5          | 5.7      | 2.8    |
| <i>Gruppenmitgliedschaft</i>   |          |              |          |        |
| keine  | 26.3     | 32.0         | 20.4     | 13.6   |
| <i>Wieviel % der Freizeit bist Du mit Dir allein?</i>                |          |              |          |        |
| bis zu 10 %  | 16.0     | 14.2         | 18.3     | 34.7   |
| 20-30 %  | 28.3     | 36.0         | 44.3     | 38.3   |
| 40-100 %   | 55.7     | 49.8         | 37.4     | 27.0   |

|   | Isoliert | Freundschaft | Großnetz | Clique |
|---|----------|--------------|----------|--------|
| <i>Fühlst Du Dich manchmal einsam?</i>                                    |          |              |          |        |
| ja, häufig  | 16.8     | 9.0          | 4.3      | 4.6    |
| ja, manchmal  | 43.9     | 51.3         | 38.6     | 37.2   |
| nein  | 39.3     | 39.7         | 57.1     | 58.2   |
| <i>Hast Du einen festen (gegengeschlechtlichen) Freund/eine Freundin?</i> |          |              |          |        |
| ja  | 29.0     | 27.2         | 31.9     | 37.2   |
| nur lockere Beziehung   | 33.3     | 41.5         | 49.6     | 51.5   |
| nein  | 37.7     | 31.3         | 18.5     | 11.3   |
| <i>Hattest Du früher einmal einen festen Freund/eine Freundin?</i>        |          |              |          |        |
| nein  | 47.8     | 45.6         | 31.4     | 28.5   |
| ja, einmal  | 26.1     | 33.3         | 32.2     | 27.2   |
| ja, schon mehrmals  | 26.1     | 21.1         | 36.4     | 44.3   |
| <i>Vertrauenspersonwahl bei Problemen mit sich selber</i>                 |          |              |          |        |
| Eltern  | 39.8     | 31.0         | 32.4     | 26.8   |
| Geschwister   | 14.0     | 9.2          | 7.5      | 7.7    |
| Gleichgeschl. Freund  | 31.2     | 55.2         | 38.4     | 41.9   |
| Gegengeschl. Freund   | 14.0     | 4.6          | 21.0     | 22.6   |
| Lehrer  | 1.1      | 0.0          | 0.6      | 1.0    |
| <i>Wie beliebt bist Du in der Klasse?</i>                                 |          |              |          |        |
| sehr beliebt / beliebt  | 19.3     | 30.9         | 46.5     | 56.0   |

Insgesamt wird aber in allen Punkten sichtbar, daß die soziale Lebensorganisation außerhalb der Schule konstant mit den definierten sozialen Gruppen korrespondiert.

Isolationsgefährdete haben weniger Freunde in der Klasse, haben Schwierigkeiten, sich außerhalb der Schule mit anderen zu treffen, sind weniger in formellen Gruppen, häufiger allein und einsam<sup>97</sup> und schließlich weniger in gegengeschlechtliche Freundschaften involviert.

<sup>97</sup> Auffallend ist jedoch, wenn man bei den obigen sozialen Netzen gleichzeitig die Mitgliedschaft in Gruppen berücksichtigt (o. Tab.), daß die formelle Gruppenmitgliedschaft Einsamkeitsgefühle verringern kann. Lediglich bei der Cliquenzugehörigkeit macht es keinen Unterschied mehr, ob man sich in einer formellen Gruppe befindet

Das Gegenteil davon repräsentieren die in Cliques eingebundenen Jugendlichen. Sie zeigen ein beinahe überströmendes Muster intensiver sozialer Einbettungen.

Wichtige Validitätshinweise können wir auch aus der Frage nach der Bezugspersonenwahl bei persönlichen Schwierigkeiten erwarten. An wen wenden sich Jugendliche in unterschiedlichen sozialen Netzen bei entsprechenden Problemen?

Die Erwartung liegt auf der Hand: Je dichter die Einbindung in soziale Netze ist, um so mehr sollten sich Jugendliche Freunden zuwenden. Die obige Tabelle enthält die entsprechenden Ergebnisse. Am wenigsten wenden sich Jugendliche in Cliques an die Eltern, am stärksten Isolationsgefährdete. Je weniger dicht die soziale Einbindung in Freundschaftsnetze ist, um so häufiger wenden sich Jugendliche auch den Geschwistern als Bezugspersonen zu.

An gleichgeschlechtliche Freunde/Freundinnen wenden sich vor allem solche, die in wenige intensive Freundschaften eingebunden sind. Cliquesmitglieder haben schon am häufigsten gegengeschlechtliche Bezugspartner.

## Soziales Persönlichkeitsbild

Die Stellung im sozialen Netzwerk ist dann von großer Bedeutung, wenn sie nicht nur ein „objektiver“ Tatbestand bleibt, sondern subjektiv gespiegelt wird. Aus diesem Grunde müssen wir den subjektiven Repräsentationen sozialer Einbettung, sozialer Fähigkeiten und sozialer Motivationen nachgehen. Tab. 4.17 gibt dazu einen raschen Überblick, der unerwartete Akzente enthält. Einmal zeigt sich ganz deutlich, daß vor allem die Isolationsituation gefährlich ist. Die Freundschaftsbindung zeigt als zweites interessante Aspekte: einer etwas reduzierten Akzeptanzwahrnehmung stehen hier die besten sozialen Kompetenzen zur Seite. Nur geringfügige Unterschiede zeigen sich schließlich zwischen dem Profil der in große Netze bzw. in Cliques eingebundenen Jugendlichen.

Insgesamt fällt hier auch die geringe Überlappung der soziometrischen Stellung in der Schulklasse mit den außerschulischen sozialen Einbindungen auf. Sie zeigen zwar konsistent in die gleiche, erwartbare Richtung, doch sind die Größenunterschiede minimal. Damit ergibt sich eine relative Trennung der innerschulischen und der außerschulischen sozialen Position, die uns noch beschäftigen wird.

---

oder nicht. Hier zeigt sich erstmals die große Bedeutung einer Analyse, die gleichzeitig Gruppenmitgliedschaften und informelle soziale Netzwerke berücksichtigt.

Tab. 4.17: Profile der sozialen Persönlichkeit nach Netzwerkeinbindung

z-Werte

|                              | Isoliert | Freundschaft | Großnetz | Clique | % SSQ   |
|------------------------------|----------|--------------|----------|--------|---------|
| N =                          | 207      | 323          | 853      | 1133   |         |
| Soz. Akzeptanz in der Klasse | -.76     | -.36         | .06      | .16    | 6.65*** |
| Soz. Selbstwirksamkeit       | -.75     | -.31         | .10      | .11    | 5.72*** |
| Soz. Interessen              | -.60     | -.14         | .06      | .08    | 3.04*** |
| Prosoziale Motivation        | -.30     | .05          | .02      | .01    | .60*    |
| Gruppenverantwortung         | -.28     | -.29         | -.04     | .14    | 2.57*** |
| Soziokogn. Kompetenz         | .12      | .31          | .01      | -.10   | 1.73*** |
| Sympathiestatus              | -.10     | -.11         | .03      | .02    | .25     |
| Geltungsstatus               | -.13     | -.13         | -.04     | .08    | .70**   |
| Anzahl Paarbeziehungen       | -.18     | .01          | .06      | -.02   | .35     |

Erläuterung der Variablen s. Anhang

## Lebensweltprofile und soziale Netzwerkbindung

Noch eine Stufe plastischer kann unser Bild sozial unterschiedlich eingebundener Jugendlicher werden, wenn wir die damit assoziierten Lebensorientierungen analysieren. In einem ersten Schritt betrachten wir das Muster altersspezifischer Risikoverhaltens, etwa die Widerstände gegen die Schule und die damit verbundenen Regelverletzungen (Schwänzen, Lehrer ärgern, Mitschüler ärgern), die Suche nach jugendlichem „Kick“ (Rauchen, Alkohol, Ausgehen – „Risikoindikatoren“) und den Erfüllungsgrad schulischer Anforderungen (Noten, Stellung im Schulsystem, Ausbildungserwartungen).

Diese Lebensweltprofile zeigen ein klares Muster: Isolationsgefährdete und in kleine Freundschaftsnetze eingebundene Jugendliche zeigen weniger Risiko- und Problemverhalten. Cliquengebundene Jugendliche sind am stärksten an einer Jugendkultur orientiert, die sich von Leistungsnormen der Erwachsenen absetzt.

Tab. 4.18: Profile der Persönlichkeit nach Netzwerkeinbindung

z-Werte

|                                      | Isoliert | Freundschaft | Großnetz | Clique | % SSQ   |
|--------------------------------------|----------|--------------|----------|--------|---------|
| N =                                  | 207      | 323          | 853      | 1133   |         |
| Devianz-<br>neigung                  | -.33     | -.39         | .01      | .14    | 3.44*** |
| Risikover-<br>halten                 | -.52     | -.50         | -.03     | .22    | 7.27*** |
| Leistung-<br>Disziplin               | .35      | .35          | .04      | -.17   | 3.79*** |
| Leistungs-<br>status                 | .02      | .25          | .01      | -.08   | 1.01**  |
| Noten<br>DEMSS                       | .04      | .08          | -.02     | -.01   |         |
| Ausbildungs-<br>erwartungen          | .06      | .26          | .03      | -.10   | 1.31*** |
| Somatische<br>Indikatoren            | .19      | .12          | .03      | -.08   | .75**   |
| Depressions-<br>neigung              | .19      | -.02         | -.06     | .03    |         |
| Selbstwert-<br>gefühl                | -.48     | -.19         | .06      | .08    | 2.38*** |
| Ich-Stärke                           | -.40     | -.12         | .01      | .08    | 1.55*** |
| Distanz zu<br>den Eltern             | -.03     | -.11         | -.08     | .09    | .76**   |
| Elterl. Pro-<br>blemwahr-<br>nehmung | -.08     | -.33         | .11      | .02    |         |
| Distanz zur<br>Schule                | .03      | -.21         | 0.00     | .05    | .64**   |
| Bravo-Sub-<br>kultur                 | -.41     | 0.00         | .04      | .03    | 1.02**  |
| Bildungs-<br>orientierung            | -.11     | .09          | .03      | -.03   |         |
| Vereins-<br>aktivität                | -.20     | -.34         | -.02     | .13    | 2.50*** |
| Haustiere                            | -.05     | .05          | .07      | -.06   |         |
| Motor &<br>Sport                     | -.38     | -.40         | .03      | .14    | 3.30*** |
| Fernsehen                            | .01      | .13          | -.01     | -.03   |         |
| Musik ma-<br>chen                    | .07      | .01          | -.05     | .02    |         |

Erläuterung der Variablen s. Anhang

Die stärkere Orientierung an Erwachsenen bei Isolationsgefährdeten und kleinen Netzen wirkt sich psychohygienisch jedoch vor allem bei den Isolationsgefährdeten und nicht bei den in wenige Freundschaften eingebundenen Jugendlichen negativ aus. Letztere haben auch eine stärker positiv gefärbte Beziehung zu ihrem erwachsenen Umfeld, zu Eltern und Lehrern. Bei ihnen, es dürfte sich mehr um Mädchen handeln, schlummert die Erwartung auf den Freund und das andere Geschlecht, während die Isolationsgefährdeten eine etwas generalisierte Distanz zu den Gleichaltrigen zeigen. Ob diesen feinen Differenzierungen darf jedoch der Haupteindruck nicht vergessen werden: Am stärksten unterscheiden sich jeweils die Profile der wenig dicht eingebundenen Jugendlichen von jenen, die entweder in große Netze oder in feste Cliques verwoben sind. Entsprechend korrelieren auch die jeweiligen Profile. Insgesamt stimmen diese Ergebnisse sehr gut mit den von LENZ (1988) beobachteten Typen überein.

#### **4.5.3 Zur Verteilung der sozialen Beziehungsnetze von Jugendlichen: Weibliche Gymnasiastinnen und männliche Hauptschüler leben in anderen sozialen Welten**

Wir können drei Studien heranziehen, um die Verteilung dieser sozialen Beziehungsnetze zu überprüfen: Eine Longitudinalstudie in Deutschland und zwei Zusatzstudien in der Schweiz, die hier aber zusammengefaßt werden, da sie gleiche Ergebnisse erbrachten. Für die Adoleszenten der 9. Schulstufe ergibt sich das in Tab. 4.19 festgehaltene Bild.

Sie zeigt folgende Ergebnisse:

1. Mädchen bewegen sich weniger in Cliques und mehr in kleinen Freundschaftsnetzen als Jungen. In der Tendenz zeigt sich dieses Ergebnis in allen Einzeluntersuchungen und in allen Schulformen, am klarsten aber in den Schweizer Studien. Damit bestätigen sich hier Ergebnisse anderer Studien zur größeren „Cliquesbildung“ von Jungen und zu intensiveren Zweierbeziehungen bei Mädchen (PETILLON, 1993).
2. Noch deutlicher ist der Unterschied nach dem Bildungsniveau. In Schulen mit dem Basisbildungsniveau (Hauptschulen in Deutschland und Realschulen in der Schweiz) sind die Jugendlichen häufiger in außerschulische Cliques eingebunden als in Gymnasien. Jungen in deutschen Hauptschulen bzw. in den vom Niveau her gleichwertigen Schweizer Realschulen finden sich am häufigsten in außerschulischen Cliques zusammen.

Tab. 4.19: Verteilung sozialer Netze nach Land, Geschlecht und Schulform

Prozentwerte nach:

- Land (D: Deutschland, CH: Schweiz)

- Geschlecht

- Schulform (HS/RS: Haupt- und Realschule, GYM: Gymnasium)

Signifikanzwerte: CHI<sup>2</sup>; C: Kontingenzkoeffizient

| Land | Ge-<br>schlecht | Schul-<br>form | N        | Isoliert | Freund-<br>schaft | Großnetz | Clique | CHI <sup>2</sup> ;<br>C-Wert |
|------|-----------------|----------------|----------|----------|-------------------|----------|--------|------------------------------|
| D    | Mädchen         | HS/RS          | N = 221  | 6.4      | 11.0              | 34.3     | 48.3   | 12.61**;                     |
|      |                 | GYM            | N = 272  | 7.3      | 24.3              | 32.5     | 36.0   | C = .180                     |
|      | Jungen          | HS/RS          | N = 249  | 7.7      | 3.6               | 26.6     | 62.1   | 15.74**;                     |
|      |                 | GYM            | N = 237  | 5.8      | 11.0              | 38.7     | 44.5   | C = .210                     |
| CH   | Mädchen         | HS/RS          | N = 155  | 13.3     | 12.7              | 24.7     | 49.3   | 19.15**;                     |
|      |                 | GYM            | N = 174  | 11.5     | 24.3              | 37.2     | 27.0   | C = .246                     |
|      | Jungen          | HS/RS          | N = 192  | 12.2     | 6.7               | 29.4     | 51.7   | 15.82**;                     |
|      |                 | GYM            | N = 175  | 11.0     | 11.0              | 46.1     | 31.8   | C = .213                     |
| D    |                 |                | N = 3916 | 6.8      | 13.1              | 33.1     | 47.1   | 37.50**;                     |
| CH   |                 |                | N = 901  | 12.0     | 13.3              | 34.2     | 40.5   | C = .121                     |

Definition der sozialen Netze: S. Abb. 4.12

\*  $p \leq .05$ , \*\*  $p \leq .01$

In der Kombination von Geschlecht und Schulform können sich sehr unterschiedliche Konstellationen ergeben. So sind Jungen in Hauptschulen etwa zu 60 % in Cliques, Mädchen in Gymnasien nur etwa zu 30 % (über die Länder hinweg). Mädchen in höheren Schulformen sind besonders häufig in schulbezogenen großen sozialen Netzwerken bzw. in Zweierfreundschaften zu finden.

Erstaunlicherweise ist hier auch der Ländervergleich hoch signifikant. Er kommt dadurch zustande, daß es in der Schweiz mehr sozial Isolierte gibt, dafür aber mehr Zweierfreundschaften und weniger Cliques. Die deutschen Jugendlichen dieser Altersstufe bewegen sich stärker in solchen Cliques.

Die auffälligen Unterschiede in den Beziehungsnetzen von männlichen Hauptschülern und weiblichen Gymnasiastinnen legen die zugespitzte Formulierung nahe, daß sie in unterschiedlichen sozialen Welten leben. Die Differenzen sind so groß, daß es sich lohnt, ihnen nachzugehen, wobei vor allem die Frage im Vordergrund steht, ob sie auf unterschiedliche soziale Entwicklungsprozesse verweisen. Bevor dieser Schluß gezogen werden kann, müssen naheliegende Erklärungen ausgeräumt werden. So könnte es sein, daß die Differenzen schlicht mit dem Sachverhalt zusammenhängen, daß Hauptschulen in der Regel Nachbarschaftsschulen sind und Gymnasien einen größeren Einzugsbereich haben. Dadurch verändert sich auch die Gelegenheitsstruktur für außerschulische Kontaktfelder.

Über eine Frage, nämlich jener zur Schwierigkeit, an schulfreien Nachmittagen jemanden zu finden, der leicht erreichbar ist, können wir dieser ersten Interpretation nachgehen, bevor wir komplexere entwicklungspsychologische Überlegungen anstellen. Eine entsprechende Auszählung nach Schulformen stützt die Vermutung nicht, daß es für Hauptschüler leichter ist, nach der Schule Mitschüler zu treffen als für Gymnasiasten. In Deutschland ergibt sich sogar ein gegenteiliger Befund: Hier berichten die Gymnasiasten, daß es für sie leicht ist, jemanden an einem Nachmittag zu treffen. In den Schweizer Studien ergeben sich keine Schulformunterschiede.

Somit scheidet die Erklärung durch schulformspezifische außerschulische Gelegenheitsstrukturen der sozialen Kontaktaufnahme aus, wenn man die deutlichen Differenzen in den sozialen Netzwerken der Hauptschüler und Gymnasiasten erklären möchte. Es bietet sich dann die Spekulation an, daß Schüler auf einem höheren Bildungsniveau ausgeprägter individuiert sind, also ihre Eigenständigkeit betonen und Freundschaften stärker nach Gesichtspunkten von Vertrauen und Intimität auswählen (ROBINSON, 1995). Schüler auf dem Grundbildungsniveau haben möglicherweise eine stärkere Präferenz, in der Gruppe aufzugehen, einfach mit anderen zusammenzusein, ohne große Ansprüche an Gespräche und Gemeinsamkeiten des Denkens zu stellen.

Daß Kontaktintensität generell jedoch auch ein Problem der Gelegenheiten zu außerschulischen Kontakten mit Klassenkameraden ist, wird durch den Sachverhalt belegt, daß um die 58 % der Isolierten Schwierigkeiten haben, jemanden unproblematisch zu treffen. Bei jenen in Cliques ist dies nur bei 17 % der Fall.

#### **4.5.4 Entwicklungsmuster der Cliques-Beziehungen in der Adoleszenz**

Parallel zu den anderen Beziehungsmustern gilt es auch hier, zwei Fragestellungen zu verfolgen, um der vielfachen Alltagswahrnehmung, daß sich das Beziehungsgefüge der Peers auch außerhalb des Klassenzimmers in der Adoleszenz gravierend verändert, nachzugehen.

Die erste Frage bezieht sich auf die Stabilität von Isolationsgefährdung bzw. von fester sozialer Integration. Wie festgelegt ist das Schicksal von jemandem, der in eine schwierige soziale Lage gerät, abseits steht, keine Freunde hat und sich nicht getraut, auf andere zuzugehen? Welche Chancen hat jemand, immer wieder neue Freundschaften zu schließen?

Die zweite Fragestellung ist individuell weniger bedeutsam, kann aber entwicklungspsychologisch aufschlußreich sein. Verändert sich in dieser Lebens-

phase das Muster sozialer Beziehungen zu Peers? Gibt es z. B. einen steilen Anstieg der Integration in Cliques?

Der ersten Frage können wir auf der Basis der Tab. 4.20 nachgehen. Dort haben wir die Wechselquoten zwischen den verschiedenen Typen sozialer Netze dargestellt. Jeweils mit einem „niedrigen“ bzw. „hohen“ Ausgangsniveau beginnend, haben wir gefragt, ob im nächsten Jahr die Jugendlichen noch in derselben Kategorie sind, Isolierte also isoliert bleiben bzw. fest Integrierte auch noch im nächsten Jahr und später in feste Freundschaften eingebunden sind.

Tab. 4.20: Stabilität außerschulischer Freundschaften

% Veränderung von Jahr zu Jahr (z. B. vom 13. Lebensjahr zum 14. Lebensjahr: 13-14)

| AUSGANGSNIVEAU:<br>WENIG EINGEBUNDEN | Isoliert | Paare | Netze | Clique |
|--------------------------------------|----------|-------|-------|--------|
| 13-14                                | 23       | 23    | 27    | 28     |
| 14-15                                | 39       | 16    | 28    | 17     |
| 15-16                                | 32       | 16    | 27    | 24     |
| 13-15                                | 22       | 22    | 23    | 33     |
| 14-16                                | 36       | 14    | 22    | 28     |
| 13-16                                | 24       | 19    | 24    | 33     |

| AUSGANGSNIVEAU:<br>CLIQUENBINDUNG | Isoliert | Paare | Netze | Clique |
|-----------------------------------|----------|-------|-------|--------|
| 13-14                             | 4        | 7     | 27    | 62     |
| 14-15                             | 4        | 6     | 27    | 64     |
| 15-16                             | 3        | 4     | 34    | 59     |
| 13-15                             | 5        | 7     | 28    | 61     |
| 14-16                             | 2        | 6     | 38    | 53     |
| 13-16                             | 3        | 6     | 37    | 54     |

Eine detaillierte Inspektion dieser Tabelle ergibt folgendes:

- Isolationsgefährdete sind dies im Durchschnitt etwa zu einem Drittel auch im folgenden bzw. in den folgenden Jahren noch. Erstaunlich ist, daß selbst ein Drittel der mit 13 Isolationsgefährdeten dies auch noch mit 16 – also drei Jahre später – ist. Mehr als zwei Drittel verändern aber jeweils in den nächsten Jahren ihre Gruppenbindung, ein Drittel bewegt sich sogar in feste Cliques. Damit wird doch ein großes Ausmaß an Bewegung sichtbar. Wir interpretieren dies als weiteres Indiz, daß heranwachsende Menschen ihr Schicksal nicht passiv hinnehmen, sondern aktiv an einer positiven Veränderung arbeiten. Problematische Zustände sind deshalb weniger stabil als unproblematische. Allerdings hinterlassen einmal gemachte nega-

tive Erfahrungen auch ihre Spuren. Zu einem späteren Zeitpunkt besteht die Gefahr, daß bei kritischen Situationen die alten Gefährdungen wieder auftauchen.

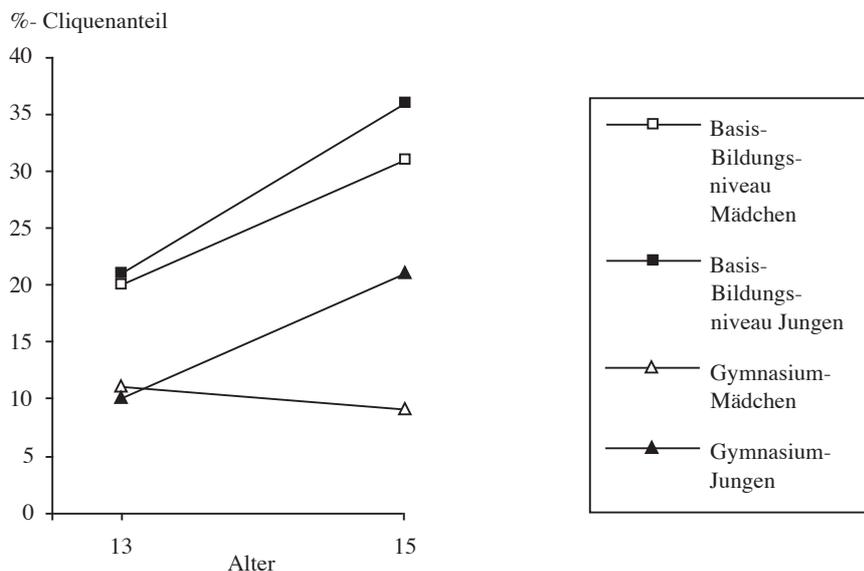
- Betrachtet man vergleichsweise die Stabilität einer festen Integration in Cliques, dann zeigt sich, daß eine positive Position stabiler ist als eine ungünstige. Nur sehr wenige fallen in eine Isolationsgefährdung. Wenn sich Bewegung zeigt, dann in die Richtung dichter Netze. Nur wenige kommen in eine problematische Situation. Der Kampf *gegen* die soziale Ausgrenzung scheint somit leichter zu sein als der Kampf *für* Anerkennung und Einbezug.

### Entwicklung der Cliquesbildung

Zu den ältesten Beobachtungen der Entwicklungspsychologie gehört die Wahrnehmung einer steigenden Cliquesbindung der Jugendlichen. Früher wurden sie noch „Banden“ genannt. Trifft diese These heute noch zu? Abb. 4.13 gibt darauf eine Antwort. Und in der Tat: Die Cliquesbindung steigt vom 13. zum 16. Lebensjahr unübersehbar an. Ein zweiter Blick macht jedoch sichtbar, daß dieser Anstieg nicht bei allen Schülergruppen zu beobachten ist. Er tritt markant bei Jungen im Basiszweig des Bildungswesens, bei Hauptschülern, auf. Gleich bedeutend wie der Bildungswesen ist aber das Geschlecht: bei männlichen Jugendlichen ist der Trend zur Cliquesbildung unübersehbar ausgeprägter als bei Mädchen.

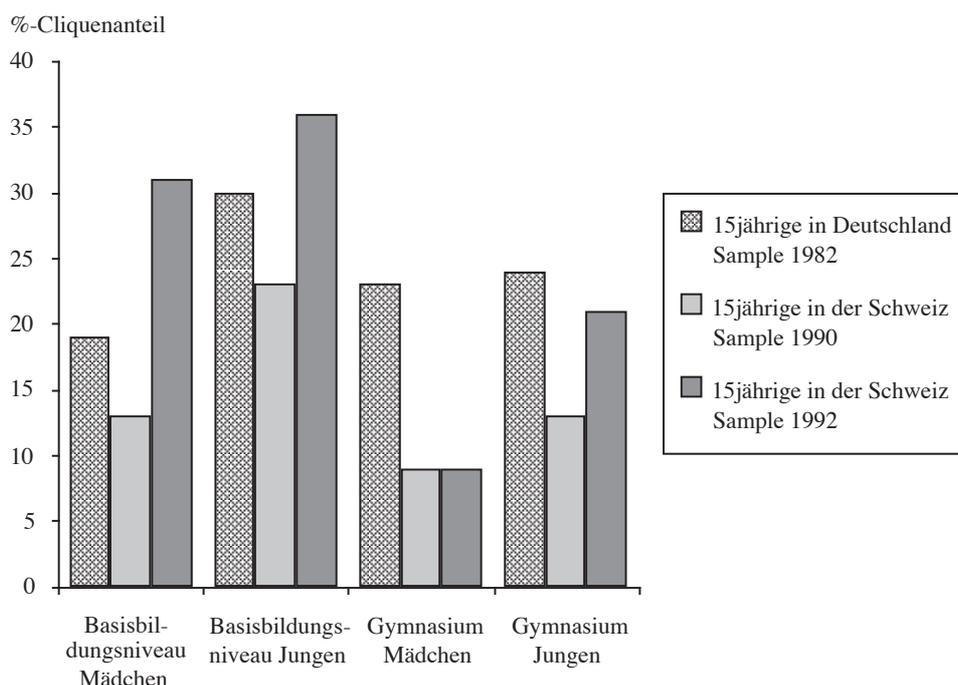
Abb. 4.13: Außerschulische Cliquesorientierung

Prozentsätze Cliquesanteil nach Bildungssystem, Geschlecht und Schuljahr (Schweiz)



Ein Vergleich dieser deutschen Daten mit jenen aus den Schweizer Studien belegt ein analoges Ergebnis (s. Abb. 4.14). Damit kann ihm zumindest für europäische Verhältnisse eine gewisse Universalität unterstellt werden. In der Summe heißt dies, daß Mädchen in Gymnasien am wenigsten dem Muster der Cliquenorientierung von Adoleszenten entsprechen und Jungen in Hauptschulen am meisten.

Abb. 4.14: Außerschulische Cliquenorientierung im Ländervergleich



Insgesamt bestätigen diese Ergebnisse die Schwierigkeit, von einem gleichförmigen universalen Entwicklungsprozeß bei allen Jugendlichen zu sprechen. Die gruppenspezifischen Ergebnisse sind oftmals bedeutsamer als die altersspezifischen, ganz zu schweigen von den großen interindividuellen Differenzen zwischen Jugendlichen desselben Alters. Das öffentliche Bild einer sich stark in Cliques organisierenden Jugend als den Kernbereich der sozialen Entwicklung von Adoleszenten anzusehen, ist klar korrekturbedürftig. Es wird vor allem den schulisch guten Mädchen in Gymnasien nicht gerecht. Ihre stärkere Einbindung in wenige intensive Freundschaften als „unjugendliche“ Entwicklung zu bezeichnen, wäre sehr fragwürdig, da gerade hinter diesen sozialen Orientierungen oft intensive kulturelle und persönliche Auseinandersetzungen stehen, die dem Bild der kulturintensiven Pubertät am klarsten entsprechen.

## 4.6 Können sich schulische und außerschulische soziale Kontakte gegenseitig ersetzen?

Die getrennte Betrachtung der innerschulischen und außerschulischen sozialen Kontaktfelder drängt in einem letzten Schritt dazu, diese Erfahrungsbereiche zu kombinieren, um eskalative oder kompensatorische Prozesse zu studieren. Die positive Erwartung richtet sich darauf, daß in der Schulklasse Unbeachtete in der Freizeit die Chance haben, Anschluß zu finden, und sich damit vor negativen psychohygienischen Konsequenzen der schulischen Situation schützen können. Synergetische Effekte sind dort zu erwarten, wo positive Verhältnisse zusammentreffen.

Da die außerschulische Integration von der schulinternen Position relativ unabhängig ist, die höchste Korrelation von  $r = .15$  findet sich zum Sympathiestatus, macht die obige Suche nach den kombinierten Wirkungen schulischer und außerschulischer sozialer Positionen auch Sinn.

Um den zugrunde liegenden Mechanismen näherzukommen, führen wir wieder eine Extremgruppenanalyse durch. Wir unterscheiden schulisch akzeptierte Jugendliche nach dem Kriterium der Sympathiewahlen. Stellvertretend ziehen wir die Gruppe der 15jährigen (9. Stufe) heran und vergleichen hier jene, die keine Sympathiewahl (korrigiert nach Teilnahme an der Untersuchung) erhalten haben, mit jenen, die sechs und mehr Wahlen auf sich vereinigen konnten.

Bei der außerschulischen Integration konzentrieren wir uns auf die zwei Hauptgruppen: die Isolationsgefährdeten bzw. kleinen Freundschaftsnetze und die in große Netze integrierten bzw. in Cliques lebenden Jugendlichen (s. Tab. 4.21). Als Beschreibungsmerkmale dienen wieder die Lebensweltprofile, die schon bei der nach Kontaktfeldern getrennten Deskription von unterschiedlich gut eingebundenen Jugendlichen gedient haben.

Wieder beschränken wir uns hier auf eine Beschreibung der lebensweltlichen Einbettung und der Persönlichkeitsmerkmale von Jugendlichen, die schulisch und außerschulisch unterschiedlich gut sozial eingebunden sind.

Das Problemprofil ist nach Tab. 4.21 unübersehbar jene Gruppe, die sowohl innerschulisch als auch außerschulisch wenig soziale Resonanz findet. Daß diese Situation auch von den Adoleszenten selber wahrgenommen wird, kommt in der perzipierten sozialen Akzeptanz unübersehbar zum Vorschein. Die Kumulation der schulischen und außerschulischen Situation führt dabei zu einer Verstärkung (signifikante Interaktion) der Wahrnehmung, ein Außenseiter zu sein. Die außerschulischen Erfolge schwächen diese Wahrnehmung ab, wenngleich sie immer noch klar im negativen Bereich liegt.

Tab. 4.21: Lebensweltprofile schulisch und außerschulisch unterschiedlich gut eingebundener Jugendlicher

15jährige

Varianzanalyse: % Sum of Squares (SSQ)

z-Werte

Sympathie:

Gewichtete Zahl erhaltener Wahlen; wenig: 0 Wahlen, viel: 6 und mehr Wahlen

Netzwerkeinbindung:

lose Einbindung: Ausprägung 1 und 2, dichte Einbindung: Ausprägung 3 und 4

|                             | Sympathie          |       |                    |       | Faktoren             |                                |
|-----------------------------|--------------------|-------|--------------------|-------|----------------------|--------------------------------|
|                             | Wenig              |       | Viel               |       |                      |                                |
|                             | Netzwerkeinbindung |       | Netzwerkeinbindung |       | Sympathie<br>SSQ     | Netzwerk-<br>einbindung<br>SSQ |
|                             | Lose               | Dicht | Lose               | Dicht |                      |                                |
| N =                         | 35                 | 150   | 64                 | 356   |                      |                                |
| Soziale Akzeptanz in Klasse | -1.26              | -.44  | .06                | .30   | 15.61***             | 2.61***                        |
|                             |                    |       |                    |       | Interaktion : 1.03** |                                |
| Soz. Selbst-wirksamk.       | -.61               | -.16  | -.49               | .21   | 2.56**               | 5.17***                        |
| Soz. Interessen             | -.52               | -.33  | -.27               | .24   | 5.75***              | 2.13***                        |
| Prosoziale Motivation       | -.07               | -.33  | -.07               | .15   | 3.34***              | 0.68*                          |
| Gruppenverantwortung        | -.47               | -.01  | -.30               | .10   |                      | 2.46***                        |
| Soziokognitive Kompetenzen  | -.09               | -.27  | .25                | .08   | 2.35***              |                                |
| Geltungsstatus              | -.46               | -.40  | -.18               | .25   | 7.44***              | 1.21**                         |
| Anzahl Paarbeziehungen      | -1.00              | -1.00 | .42                | .44   | 44.07***             |                                |
| Devianzneigung              | -.60               | .14   | -.32               | .06   |                      | 3.04***                        |
| Leistungs-Disziplin         | .70                | -.01  | .28                | -.12  | .69*                 | 3.49***                        |
| Leistungsstatus             | -.41               | -.41  | .39                | .14   | 7.28***              |                                |

|  | Sympathie          |       |                    |       | Faktoren  |                         |
|--|--------------------|-------|--------------------|-------|-----------|-------------------------|
|  | Wenig              |       | Viel               |       |           |                         |
|  | Netzwerkeinbindung |       | Netzwerkeinbindung |       | Sympathie | Netzwerk-<br>einbindung |
|  | Lose               | Dicht | Lose               | Dicht |           |                         |
| Noten:<br>Deutsch,<br>Englisch,<br>Mathema-<br>tik, Sozial-<br>kunde und<br>Sport<br>(DEMSS) | -.18               | -.28  | .25                | .09   | 3.06***   |                         |
| Ausbil-<br>dungser-<br>wartungen   | -.36               | -.38  | .37                | .13   | 6.11***   |                         |
| Somat. In-<br>dikatoren  | .23                | -.05  | .06                | -.01  |           |                         |
| Depress.-<br>neigung   | -.03               | .34   | .22                | -.14  | 1.17*     |                         |
| Selbst-<br>wertgefühl  | -.49               | -.10  | -.37               | .16   | 1.33**    | 3.19***                 |
| Ich-Stärke   | -.45               | -.09  | -.33               | .14   | 1.14**    | 2.58***                 |
| Distanz zu<br>den Eltern   | .10                | .09   | -.18               | -.01  |           |                         |
| Elterl.<br>Problem-<br>wahrnehm.   | .15                | .02   | -.28               | .03   |           |                         |
| Distanz<br>zur Schule  | -.05               | .10   | -.05               | -.03  |           |                         |
| Bravo-<br>Subkultur  | -.55               | -.13  | .20                | .06   | 1.59**    | .82*                    |
| Bildungs-<br>orientier.  | -.04               | .04   | .05                | -.02  |           |                         |
| Vereins-<br>aktivität  | -.49               | -.04  | -.27               | .11   | .70*      | 2.29***                 |
| Haustiere  | .20                | .02   | .08                | -.04  |           |                         |
| Motor &<br>Sport   | -.34               | .17   | -.30               | .03   |           | 1.84**                  |
| Fernsehen  | .28                | .08   | .26                | -.11  | .64*      | 1.34**                  |
| Musik ma-<br>chen  | .03                | -.04  | -.10               | .03   |           |                         |

Erläuterung der Variablen s. Anhang

Das Gefühl der sozialen Selbstwirksamkeit wird erstaunlicherweise stärker von der außerschulischen Einbindung als von der Wahl durch Mitschüler als sympathisch bestimmt.

Wer in der doppelten Problemgruppe ist, der hat auch bei anderen Merkmalen des sozialen Verhaltens Defizite – mit Ausnahme der soziokognitiven Kompetenzen und der sozialen Einsatzbereitschaft.

Daß es sich hier auch um eine wenig „jugendliche“ Gruppe handelt, kommt darin zum Ausdruck, daß das jugendliche Risikoverhalten sehr gering ausfällt und die Orientierung an Leistung sehr hoch. Sie macht also einen sehr angepaßten Eindruck und zieht sich aus Peer-Beziehungen weitgehend zurück bzw. wird aus ihnen hinausgedrängt.

Diese Situation geht ihnen aber sichtbar unter die Haut, das Selbstwertgefühl und genereller noch die Ich-Stärke sind deutlich beeinträchtigt. Dies ist bei den Beziehungswahrnehmungen zur Schule und vor allem auch zum Elternhaus nicht der Fall.

Die „geringe Jugendlichkeit“ kommt auch in den Freizeitgewohnheiten zum Ausdruck. Die typische Ausrichtung auf die jugendlichen Probleme von Liebe und Aussehen ist hier wenig ausgeprägt. Sie sind auch weniger in Vereinen, beschäftigen sich viel mit Haustieren und schauen relativ viel fern. Andererseits haben wir es hier nicht mit einer ausgeprägt bildungsorientierten Jugendkultur zu tun.

Die privilegierte Gruppe der innerschulisch und außerschulisch beliebten und kontaktintensiven Jugendlichen zeigt in allen Punkten ein positives Profil, wenngleich die Ausschläge zum Negativen bei den Problemgruppen größer sind als jene zum Positiven bei der bevorzugten Gruppe. Das soziale Selbstbild dieser Jugendlichen ist deutlich positiver, die Anzahl von gegenseitigen Freundschaftswahlen in Klassen sehr ausgeprägt. Das altersspezifische Risikoverhalten ist leicht erhöht, die Orientierung an schulischen Leistungsnormen zurückhaltend. Das Selbstbewußtsein dieser Gruppe liegt erwartungsgemäß im positiven Bereich. Sowohl die Einbettung in die Erwachsenenwelt als auch die Freizeitkultur bewegen sich unauffällig im Durchschnitt. Diese Jugendlichen balancieren auf sehr kluge Weise die Orientierung an Gleichaltrigen mit Leistungserwartungen der Erwachsenenwelt.

Von besonderem Interesse für die Frage der Kompensationsmöglichkeit mangelnder Zuwendung durch Mitschüler in außerschulischen Kontakten und umgekehrt sind die Quergruppen.

## Kompensation geringer schulischer Akzeptanz durch außerschulische Kontaktfelder

Tab. 4.21 dokumentiert, daß eine gute soziale Einbettung außerhalb der Schule eine mangelnde schulinterne Resonanz nur beschränkt kompensieren kann. Die gute außerschulische Einbettung schützt (buffer-effect) vor allem vor möglichen Einbrüchen in der Selbstakzeptanz, wenngleich die Depressionsneigung ein Jahr später etwas erhöht ist. Dafür ist die Devianzneigung und das Risikoverhalten im Vergleich zur doppelt isolierten Gruppe deutlich erhöht.

Die Schulklasse ist nicht ihr bevorzugter Lebensbereich; dies kommt in mehreren Merkmalen zum Ausdruck: Der Schulerfolg ist relativ schlecht und die soziale Einsatzbereitschaft für Mitschüler sehr niedrig. Es handelt sich hier eher um Orientierungsformen bei Schülern in Hauptschulen und Realschulen.

## Kompensation geringer außerschulischer Einbettung durch schulinterne Akzeptanz

Vorweg muß erwähnt werden, daß dies die einzige Gruppe ist, in der eine klare Überrepräsentation nach Geschlecht zu finden ist. Sie besteht aus 75 % Mädchen und 25 % Jungen. Mädchen neigen zu kleineren sozialen Netzen, sind aber andererseits in Klassen sehr beliebt.

Erwartungsgemäß empfinden sich diese Mädchen und Jungen in der Klasse nicht als Außenseiter, wohl aber als nicht besonders kontaktfreudig und durchsetzungsfähig. Andererseits haben sie die besten Werte bei den soziokognitiven Fähigkeiten. Ihre wenig ausgeprägte Cliquenorientierung geht mit einem – geschlechtsbedingten – niedrigen Niveau an Risikoverhalten und Devianzneigung einher. Das Leistungsverhalten ist klar positiver als bei der Gegengruppe, nicht jedoch die psychische Stabilität. Die Ich-Stärke ist beeinträchtigt, ebenso das Selbstwertgefühl. Auch hier mischt der Geschlechtstfaktor mit.

Es bleibt hier der Eindruck, daß die *positive Akzeptanz in der Klasse* bei einer wenig dichten Einbettung in außerschulische Kontaktfelder erstaunlich wenig auf eine positive Lebenshaltung und Einstellung zu sich selber durchschlägt. In diesem Sinne bleibt der kompensatorische Effekt niedrig bzw. fehlt ganz. So drängt sich die Schlußfolgerung auf, daß die sozialen Kontakte außerhalb der Schule für grundlegende Orientierungen eine größere Bedeutung haben als die Akzeptanz in der Klasse.

## 5. Eltern und Gleichaltrige: Gegnerschaft oder Ergänzung?

Eine große Vielfalt von Beziehungskonstellationen charakterisiert das Jugendalter. Mädchen und Jungen navigieren durch sehr verschiedene Bindungen und Distanzen, Näheverhältnisse und Abstoßungen. Forschungstechnisch hat dies zur Folge, daß wir jeweils Konfigurationen sozialer Positionen betrachten müssen. Dies galt oben für die Peer-Beziehungen, hier sollen zusammenfassend verschiedene Muster von Beziehungen zu den Eltern und Gleichaltrigen analysiert werden.

Die Forschung hat zu Beginn der Untersuchung dieser Thematik in Gegensätzen gedacht: Es ging ihr darum, herauszufinden, ob sich Jugendliche gegen die Eltern und für die Freunde oder umgekehrt entscheiden. In der Zwischenzeit hat sich die Wahrnehmung erweitert und das gesamte Spektrum möglicher Beziehungskombinationen einbezogen.

Auch die theoretische Analyse hat heute einen weiteren Horizont und nimmt die verschiedenen Wirkungspfade von den Eltern zu den Peers und umgekehrt ins Blickfeld.

Zwei Hypothesen sind hier denkbar: Die erste vermutet einen *Transfer von einer guten Beziehung des Kindes zu den Eltern auf stabile Freundschaftsbildungen außerhalb der Familie*. Eine zweite Erwartung könnte sich auf *kompensatorische Beziehungen* zwischen der Integration in die Familie und der Integration in Freundschaftsbeziehungen richten. Wenn jemand wenige Freunde hat, dann kann er sich durch eine positive Beziehung zu den Eltern „fangen“.

Die Beziehungen in der Familie können jedoch auch belastend sein. In diesem Falle wären positive kompensatorische Effekte der Freunde denkbar, die eine Schutzfunktion (buffer-effect) für potentiell schädigende Konsequenzen eines familiären Lebens haben könnten. Das gleiche gilt umgekehrt für Peer-Beziehungen, die ebenfalls nicht immer förderlich sind. Auch hier wäre von einer positiven Einbettung in die Familie ein schützender Effekt denkbar.

Neben diesen aufeinander abgestimmten Wirkungen sind auch getrennte Welten denkbar. Sie bestünden darin, daß in beiden sozialen Feldern jeweils eigene Lernprozesse erfolgen, die jeweils nur mit Peers oder Eltern möglich sind. Lernen in der Familie und Lernen in der Gruppe der Gleichaltrigen und unter Freunden würde sich hier problemlos oder sogar produktiv *ergänzen*.

Die Sozialgeschichte der proximalen Lebenswelten von Familie und Gleichaltrigen hat gezeigt, daß sich diese beiden Lernfelder um zwei große Aufga-

ben in der Moderne ranken: die Vorbereitung einer selbständigen ökonomischen Existenz durch eine „familien-gecoachte“ bestmögliche Ausbildung und die Vorbereitung einer „peer-gecoachten“ selbständigen emotionalen Existenz in der Form der Gründung einer Familie oder einer familienähnlichen kleinen Lebensgemeinschaft.

Aus der Perspektive der Eltern haben Altersgleiche, haben Freunde und Kollegen in diesem Prozeß eine ambivalente Rolle. Einerseits sind sie unerläßliche Lernfelder, andererseits können sie die Entwicklung in eine problematische Richtung lenken. Vielen Eltern ist dies bewußt, so daß die Beeinflussung der Peer-Beziehungen ihrer Kinder zu einem zentralen Thema der Jugendphase wird (s. PARKE & LADD, 1992). Aber auch Peers versuchen, die Beziehungen innerhalb der Familie nach ihrem Willen zu formen. Daraus kann ein Machtkampf entstehen, in dem Kontrollversuch gegen Kontrollentzug steht, in dem die Taktik der Eltern durch Winkelzüge der Kinder ausgehebelt wird. Selbstverständlich sind auch Formen der kooperativen Zusammenarbeit und der gegenseitigen Befruchtung denkbar.

Viele Formen der gegenseitigen Beeinflussung verlaufen jedoch auf indirektem Wege . So kann die Kontrolle der Beziehungen in der Peer-Gruppe über die folgenden Wege geschehen:

- Sie wird über den gesamten Kontext ausgeübt, wenn z. B. eine dörfliche Lebensgemeinschaft intakt ist und überwiegend Gelegenheiten zu familienkompatiblen Kontakten bietet. Die Wahl eines Wohngebietes oder einer Schule ist oft von diesem Gesichtspunkt eines sozialisierenden Peer-Kontextes inspiriert.
- Sie erfolgt in seltenen Fällen noch über größere Verwandtschaftsnetze, über Onkel und Tanten, über Cousinsen und Cousins, wenn – wie in südlichen Ländern Europas – das erweiterte Verwandtschaftsnetz gleichzeitig eine „Überlebenseinheit“ bildet.
- Sie geschieht über formelle, von Erwachsenen getragene Jugendorganisationen, die einen halbautonomen Bereich der Gleichaltrigenbeziehungen schaffen.
- Sie ruht ausschließlich auf der Kleinfamilie, liegt in der Verantwortung von Vater und Mutter, eventuell noch von Geschwistern. Dies ist heute sowohl die häufigste als auch gleichzeitig die labilste Kontrollsituation. Es hängt in diesem Fall *von der Qualität der innerfamiliären Beziehungen ab*, welche außerhäuslichen Kontakte im Familienkreis berichtet, durchgesprochen, aufgenommen oder ausgeschlossen werden. Es können getrennte Lebenswelten in und außerhalb der Familie entstehen, oder es bleiben „Anschlußstellen“, Konsens und gemeinsames Verständnis werden aufgebaut.

Die Aufgabe der Eltern wird zusätzlich erschwert, wenn Vater *und* Mutter ökonomisch gezwungen sind, ganztägig berufstätig und ganztags außer Haus zu sein, und keine komplementären Auffangnetze (Verwandtschaft, Ganztagschulen, Jugendgruppen usw.) zur Verfügung stehen.

Auf diesem Hintergrund wird die Frage nach dem relativen Einfluß von Eltern und Peers in verschiedenen Lebensbereichen für die heutige Zeit besonders relevant. Solide Daten zum relativen Einfluß von Familie und Schule sind jedoch sehr selten. Daten aus Amerika (s. SEBALD in MEEUS, DE GOEDE & KOX, 1992) belegen, daß die Balance zwischen den beiden Einflußinstanzen in der Mitte der 70er Jahre besonders kraß zuungunsten der Eltern aussah, heute jedoch etwas ausgeglichener ist.

Im Durchschnitt nahm nach diesen Daten der Einfluß der Eltern von 1963 bis 1982 deutlich ab, jener der Peers zeigte einen kurvilinearen Verlauf. Da diese Informationen aus dem amerikanischen Bereich stammen, ergeben sich Fragen nach ihrer universalen Gültigkeit. Wir dürfen die möglicherweise gewichtigen kulturellen Unterschiede zwischen dem sozial heterogenen Nordamerika und den homogeneren sozialen Verhältnissen, etwa in Deutschland und der Schweiz, nicht übersehen.

Es liegt auf der Hand, daß wir uns den *Konfigurationen von Eltern-Kind-Beziehungen und von Peer-Beziehungen* zu widmen haben, wenn wir den sozialen Kontext für die psychosoziale Entwicklung in der Adoleszenz untersuchen wollen. Folgende Einflußkonstellationen sind z. B. denkbar (s. auch FULIGNI & ECCLES, 1993):

### Synergiemodell

Je besser die Beziehungen im Elternhaus, desto besser sind die Beziehungen der Kinder oder Jugendlichen zu Freunden und Kameraden. Hier würden sich positive Verhältnisse *gegenseitig verstärken* (Synergieeffekte). Transfereffekte wären dann beobachtbar, wenn die in der Familie gelernten sozialen Kompetenzen dazu führten, daß auch mit Freunden geschickter umgegangen wird. Die sogenannten „Attachment“-Theorien argumentieren ebenfalls für einen Übertragungseffekt von Eltern-Kind-Beziehungen auf Freundschaftsbeziehungen: In den ersteren werden Muster (internal working models) sicherer oder unsicherer (vermeidungsorientierter oder ängstlich-verlassenheitsgefährdeter) Bindungen erlebt, die in Freundschaftsbeziehungen quasi „mitgenommen“ werden (SROUFE & FLEESON, 1986).

Solche Transfereffekte sind auch von sozialpsychologischen Konzepten der Modellwirkung der Eltern her zu erwarten. Danach wären Eltern „kompetente Partner“, die es Jugendlichen erlauben, besser zu „spielen“, sich also besser

sozial zu verhalten als mit weniger kompetenten gleichaltrigen Partnern. Eltern reagieren danach auf einem höheren Niveau kompetenten sozialen Handelns und ziehen damit die Kinder allmählich auch auf diese Ebene. Ihr Input von Kooperationsbereitschaft, Höflichkeit, Vernunft und Verantwortung erzeugt im Laufe der Jahre diese Haltungen auch bei ihren sozialen Partnern, den Kindern. Sie ziehen sie also in die „Zone der nächsten Entwicklung“ (VYGOTZKY, 1938), indem sie – oft kontrafaktisch – entsprechend moralisches und kompetentes soziales Handeln zeigen und bei ihrem Gegenüber unterstellen. Die so gestärkten und differenzierten sozialen Handlungskompetenzen sollten den Kindern auch in Freundschaftsbeziehungen zugute kommen. In diese Richtung haben wir auch im ersten Teil dieser Arbeit argumentiert.

### Additionsmodell

Gute Beziehungen im Elternhaus sind unabhängig von der Integration ihrer Kinder in den Altersgruppen. Die Qualität des Elternhauses hätte hier keinen Einfluß auf die Anerkennung in Freundschaftsbeziehungen. Dies wäre dann der Fall, wenn die für Freundschaftsbeziehungen notwendigen Kompetenzen gar nicht in den autoritativ strukturierten Eltern-Kind-Beziehungen gelernt werden könnten, wie dies z. B. SULLIVAN (1953) und PIAGET (s. in BUHRMESTER, 1990; YOUNISS, 1980) nahelegen. Wenn in Beziehungen zu Gleichaltrigen andere Spielregeln gälten als in Beziehungen mit Eltern, dann wäre auch die Chance der Übertragung von Lerneffekten geringer. Es könnte sogar sein, daß die zu Hause gelernten sozialen Verhaltensweisen in Beziehungen zu Peers kontraproduktiv sind. Anerkennung und „Erfolg“ in der Altersgruppe wären dann unabhängig von der Qualität der emotionalen Einbettung in der Familie.

### Kompensationsmodell

Belastete Beziehungen im Elternhaus werden durch gute Freundschaftsbeziehungen ausgeglichen und *kompensiert*. Ein gutes Verhältnis zu den Eltern ersetzt hier mangelnde Freundschaften. Dies könnte auch im umgekehrten Falle gelten, wenn schlechte Beziehungen zu den Eltern durch ein gutes Verhältnis zu Gleichaltrigen aufgefangen werden. Geschützt bliebe hier die positive Beziehung zu den Gleichaltrigen, die soziale Heimat und Schutzwall bedeuten könnte.

## Modell kumulativer Belastungen

Eltern und Freunde können gleichermaßen soziale Belastungen sein. Damit ist eine Situation angesprochen, in der eine belastete Beziehung zu den Eltern durch eine mangelnde Integration in Freundschaftsgruppen zusätzlich verschlechtert wird.

## Prozesse

Die obigen Typologien nehmen in einem ersten Schritt lediglich darauf Bezug, wie sich die *Beziehungsqualität im einen Kontext auf die Beziehungsqualität im anderen auswirkt* (Frage 1). Die weitergehende Folgefrage hätte sich damit zu beschäftigen, welche *psychosozialen Wirkungen im Entwicklungsprozeß* in der Adoleszenz (Frage 2) mit welchen Kontextkonstellationen verbunden sind. Mit der konfigurativen Gegenüberstellung von Familie und Altersgruppe ist jedoch noch keine *Prozeßanalyse* (Frage 3) verbunden. Wir wissen dadurch noch nicht, welche Strategien z. B. Eltern einsetzen, um den eigenen Einfluß und jenen der Peers zu gestalten und wie Peers mit diesen elterlichen Bemühungen umgehen. Die Alltagsbeobachtung könnte hier z. B. zeigen, daß Eltern den Kontakt ihrer Kinder mit bestimmten Peers zu unterbinden suchen, daß sie gegen sie argumentieren, sie zu anderen Beziehungen verlocken, den Kontakt zu erwünschten Peers „managen“ usw. Sie könnten aber auch bemüht sein, die Freunde der eigenen Kinder einzuladen, sie in die eigene Familie einbeziehen, über die ihnen so bekannten Freunde mit den eigenen Kindern diskutieren, um auf diese Weise die selbständige Urteilsfähigkeit über die Qualität und Bedeutung der jeweiligen Freunde zu fördern.

Andere Eltern wiederum könnten sich auf die Beaufsichtigung der außerhäuslichen Aktivitäten und Freundschaften konzentrieren, sie könnten darauf achten, daß die Kinder in strukturierten Freizeittätigkeiten einbezogen sind und über die Wahl von Jugendgruppen in erwünschte Freundeskreise kommen. Viele andere Strategien sind denkbar: Sie könnten Detektiv spielen, intrigieren oder sich kampflös bzw. nach kurzen heftigen Interventionen von dieser Front, die Peer-Kontakte der eigenen Kinder beeinflussen zu wollen, ganz zurückziehen.

Heute gehört es zum Lehrbuchwissen (CONGER, 1991, S. 280 ff.), das vorwiegend aus amerikanischen Studien gespeist wird, daß es beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz zu systematischen Verschiebungen in der relativen Bedeutung von Eltern und Freunden kommt. So ist gut belegt,

- daß die Bereitschaft der Kinder, sich den Normen der Peers „unterzuordnen“, bis in die mittlere Adoleszenz ansteigt, dann aber allmählich wieder sinkt,

- daß nicht alle Jugendlichen für Peer-Einflüsse gleich anfällig sind. Jugendliche mit einer Tendenz, sich selber immer die Schuld zu geben (self-blame), sind anfälliger. Das gilt auch für jene, die einen niedrigen sozialen Status in der Altersgruppe haben, die allgemein Erwachsenen gegenüber negativer eingestellt sind und die selbstunsicher sind.
- Trotz der unübersehbaren Verschiebungen in den Eltern-Peer-Beziehungen hat die Forschung die Unterstellung eines generellen Antagonismus zwischen Eltern und Freunden widerlegt.
- Die Überlappung in gemeinsamen Werten ist beträchtlich, bei Minoritäten meist noch stärker als bei der Mehrheitsbevölkerung eines Landes. Zum anderen legen Eltern selber großen Wert auf eine gute Integration in die Altersgruppe, fördern also die selbständige Einbindung in sie.
- Der Einfluß der Altersgruppe konzentriert sich in der Regel auf Musik und Kleidung, auf Merkmale eines jugendlichen Lebensstils also, auf Sprachformen, auf Präferenzen für Freunde des gleichen oder anderen Geschlechts. Elterlicher Einfluß konzentriert sich dagegen auf Schul- und Ausbildungspläne, auf moralische und soziale Werte und auf das Verständnis der Welt der Erwachsenen.
- Jugendliche wenden sich häufig an Erwachsene, z. B. an Großeltern und andere Verwandte, um sich bei Problemen Rat zu holen.
- Neben dem „universalen“ Bild sind aber die interindividuellen Unterschiede sehr wichtig. So hängt es offensichtlich auch vom Verhalten der Eltern ab, wie sich ihre Kinder gegenüber Freunden und Kameraden orientieren. Unsichere Eltern, die ihren Einfluß sehr zurücknehmen und keine Positionsbestimmungen wagen, haben Kinder mit stärkerer Abhängigkeit von Peers. Sehr selbstsichere Eltern mit großer Kommunikationsfähigkeit fördern eher die Autonomie der Kinder.
- Vernachlässigung und Desinteresse, stärker noch als eine autoritäre Führung, drängen Kinder zu Altersgleichen. Wenn die emotionale Beziehung stimmt, dann bleibt auch die Bindung an die Eltern intakt.
- Die Idealentwicklung wird heute eher in der Förderung der Autonomie im Sinne selbstverantwortlicher Entscheidungsfähigkeit auch bei Peer-Druck gesehen.
- Je selbstsicherer Jugendliche sind, desto mehr profitieren sie von den positiven Aspekten der Freundschaften.
- Auch die Problemkonstellationen, die Eltern von seiten der Peers begegnen können, sind heute gut bekannt. Sie resultieren in der Regel aus einer Kumulation von ungünstigen Verhältnissen,

- etwa aus einem belasteten Nachbarschaftskontext mit hoher Armutsrate und Kriminalität;
- einem Elternhaus, in dem weder Interesse noch Verständnis für Jugendliche besteht;
- einem Elternhaus mit unsicherer Wertstruktur, mit widersprüchlichem, unrealistischem oder überkritischem „Erziehungsverhalten“.

Eltern handeln also ihren Kindern gegenüber angesichts eines komplexen Kontextes. Ohne Kenntnis dieses Kontextes ist ihr Bemühen auch schwer verständlich. Zudem ist nicht jedes Handeln der Eltern, nicht jede Form, die Familie auch in dieser Lebensphase der Kinder zu „managen“, gleich angebracht. In reichen Vororten sieht dies anders aus als in Armuts- und Kriminalitätszonen der großen Innenstädte. Immer scheint es aber wichtig zu sein,

- daß Eltern klare Strukturen und Erwartungen präsentieren,
- daß sie selber eine sichere und konsistente Umwelt bieten,
- daß sie genügend emotionale Unterstützung bereitstellen und
- selber adäquate Modelle einer verantwortlichen und selbstbewußten Lebensführung sind.

In dieses Familienmanagement gehört die Gestaltung der Beziehungen zu den gleichaltrigen Freunden der eigenen Kinder integral dazu. Doch nicht immer genügt der gute Wille der Eltern, oft ist die Wirklichkeit stärker, oft erzeugen Eltern ungewollt Widerstand und Abwehr.

Die erste Frage, der wir im folgenden empirisch nachgehen können, bezieht sich darauf, ob wir positive Zusammenhänge zwischen der Qualität des familiären Lebens und dem sozialen Erfolg der Kinder unter Gleichaltrigen und Freunden nachweisen können. Wir haben es wohlgemerkt mit Adoleszenten zu tun und nicht mit Kindern. In einem früheren Lebensabschnitt mag es viele Zusammenhänge zwischen einer sicheren Bindung (s. die Attachment-Theorien) an die Eltern und dem Mut geben, neue Beziehungen zu Gleichaltrigen einzugehen. Auch ein geschicktes Peer-Management durch die Eltern hat positive Konsequenzen für die Einbettung in die Altersgruppe.

Wie sieht es nun empirisch in der Adoleszenz aus? Aus den vielen Berechnungen sei hier ein paradigmatisches Beispiel herausgestellt, das die Qualität der Familienbeziehungen bei den 13jährigen und bei den 15jährigen mit Indikatoren zur sozialen Stellung unter Gleichaltrigen konfrontiert.

Wie Tab. 5.1 zeigt, gibt es keine Zusammenhänge zwischen „objektiven Erfolgsindikatoren“ bei Gleichaltrigen (soziometrische Wahlen in der Klasse und Freundschaftsintegration außerhalb der Schule) und der Wahrnehmung der Beziehungsqualität zu den Eltern. Es gibt jedoch sehr wohl Beziehungen

auf der subjektiven Ebene. Wer eine gute Beziehung der Eltern zur eigenen Person und umgekehrt berichtet, der fühlt sich deutlich besser von Mitschülern akzeptiert. Er ist auch sozial einsatzbereiter, gönnt anderen ihre Erfolge, ist sozial kompetenter und sozial interessierter. Diese Verhältnisse sind bei den 13jährigen in der Struktur gleich wie bei den 15jährigen.

Tab. 5.1: Beziehungsqualität zu den Eltern und Stellung in der Altersgruppe. Beziehungsqualität: schlecht: Ausprägung 2-9, gut: Ausprägung 16-20

% SSQ: Prozentsatz aufgeklärter Quadratsumme  
z-Werte

|   | N = | Elternbeziehung |      | % SSQ | Sign. |
|---|-----|-----------------|------|-------|-------|
|   |     | schlecht        | gut  |       |       |
| <i>13jährige</i>                              |     | 333             | 331  |       |       |
| Sympathiestatus                               |     | -.08            | .08  | .65   | *     |
| Geltungsstatus                                |     | -.03            | .03  |       |       |
| Anzahl Paarbeziehungen                        |     | -.06            | .06  |       |       |
| Außerschulische soz. Stellung<br>(Peer-Netze) |     | .01             | -.01 |       |       |
| Soziale Akzeptanz in der Klasse               |     | -.32            | .32  | 10.14 | ***   |
| Soziale Selbstwirksamkeit                     |     | -.39            | .39  | 15.08 | ***   |
| Soziale Interessen                            |     | -.30            | .30  | 9.08  | ***   |
| Prosoziale Motivation                         |     | -.34            | .34  | 11.34 | ***   |
| Gruppenverantwortung                          |     | -.09            | .09  | .85   | **    |
| Soziokognitive Kompetenzen                    |     | -.23            | .23  | 5.13  | ***   |
| <i>15jährige</i>                              |     |                 |      |       |       |
| Sympathiestatus                               |     | -.05            | .05  |       |       |
| Geltungsstatus                                |     | -.01            | .01  |       |       |
| Anzahl Paarbeziehungen                        |     | -.07            | .07  |       |       |
| Außerschulische soz. Stellung<br>(Peer-Netze) |     | 0.00            | 0.00 |       |       |
| Soziale Akzeptanz in der Klasse               |     | -.30            | .31  | 9.28  | ***   |
| Soziale Selbstwirksamkeit                     |     | -.37            | .37  | 13.29 | ***   |
| Soziale Interessen                            |     | -.28            | .28  | 7.89  | ***   |
| Prosoziale Motivation                         |     | -.33            | .33  | 10.57 | ***   |
| Gruppenverantwortung                          |     | -.08            | .08  | .71   | *     |
| Soziokognitive Kompetenzen                    |     | -.31            | .31  | 9.48  | ***   |

In der Summe spricht der fehlende Zusammenhang zwischen objektiven Indikatoren der sozialen Akzeptanz durch Gleichaltrige und der wahrgenommenen Beziehungsqualität zu den Eltern eher für die These der „getrennten Welten“ und damit auch für die Grenzen von Eltern, durch eine gute Binnengestaltung der Familie gleichzeitig gute Beziehungen zu Freunden mitzugestalten. Das mit einem guten Binnenklima einhergehende bessere soziale Selbstbewußtsein könnte aber langfristig hilfreich sein, auch in neuen sozialen Feldern Akzeptanz zu finden.

In einem letzten Analyseschritt gehen wir den oben beschriebenen Konfigurationen von Eltern-Peer-Beziehungen nach. Wieder *beschreiben* wir „Lebensbilder“ und „Persönlichkeitsbilder“, um nicht vorschnell einem linear-kausalen Denken zu verfallen. Vier Gruppen sind dabei interessant:

1. Wenn Jugendliche weder zu den Eltern positive Beziehungen berichten noch zu Freunden, dann dürfte eine kritische Situation vorliegen, die sich vor allem in einem negativen Verhältnis zu sich selber, in geringer Selbstakzeptanz und hoher somatischer Belastung niederschlagen müßte.
2. Sind die Beziehungen zu den Eltern belastet, jene zu Freunden und Kameraden aber sehr gut, dann müßte eine Kompensation erwartet werden, d.h. es müßte sich eine deutlich positivere Situation als bei der ersten Gruppe zeigen.
3. Vergleichen wir die letzte Gruppe mit jener, die zwar ein positives Verhältnis zu den Eltern, aber ein negatives bzw. fehlendes Verhältnis zu Freunden berichtet, stellt sich die Frage, welche Gruppe für die Kompensation „eines Ausfalls“ wichtiger ist: die Eltern oder die Freunde.
4. Die Idealkonstellation müßte jene sein, in der sowohl positive Beziehungen zu den Eltern als auch solche zu Freunden aufrechterhalten werden.

Um wieder möglichst klare Verhältnisse zu analysieren, haben wir Extremgruppen herangezogen: Es handelt sich um Schüler, die bei dem Globalindikator „Elterliche Beziehungsqualität“ mit 15 Jahren die unteren 17 % bzw. die oberen 17 % ausmachten. Bei den Freundschaftsbeziehungen außerhalb der Schule haben wir lediglich die festintegrierten und die isolationsgefährdeten Jugendlichen herangezogen.

Welche Ergebnisse zeigen sich bei einem solchen explorativen Verfahren? Tab. 5.2 enthält die entsprechenden Ergebnisse.

Zwei Sachverhalte stechen sofort ins Auge:

- Beide Faktoren, die Beziehung zu den Eltern und zu Freunden, wirken additiv, d.h. es gibt keine signifikanten Wechselwirkungen.
- Zusammen klären die Beziehungswahrnehmungen ungewöhnlich viel Varianz beim Selbstbild der Jugendlichen auf.

Tab. 5.2: Beschreibung von unterschiedlichen Konfigurationen der Elternbeziehungen und der Freundschaftsintegration

Elternbeziehung: auf der Skala „Elterliches Stützsystem“ Werte von 2-9 bzw. 16-20

Integration: Isolationsgefährdete vs. fest Integrierte

Beschreibungsmerkmale erhoben bei den 15jährigen bzw. als Summenwerte der Informationen von drei Erhebungen (13- bis 15jährige)

z-Werte

% SSQ: Prozentsatz aufgeklärter Quadratsummen

|   | BEZIEHUNG ZU ELTERN   |      |                       |     | Faktoren   |             |
|---|-----------------------|------|-----------------------|-----|------------|-------------|
|   | sehr schlecht         |      | sehr gut              |     |            |             |
|   | INTEGRATION (FREUNDE) |      | INTEGRATION (FREUNDE) |     | Eltern SSQ | Freunde SSQ |
|   | schlecht              | gut  | schlecht              | gut |            |             |
| N =   | 37                    | 58   | 17                    | 95  |            |             |
| <b>SOZIALE SELBSTKONZEPTE UND EINSTELLUNGEN</b>   |                       |      |                       |     |            |             |
| Soziale Fähigkeiten (Schüchternheit)              | -1.02                 | -.04 | -.72                  | .53 | 13.80***   | 20.93***    |
| Soziale Interessen                                | -.70                  | -.07 | -.79                  | .45 | 8.09***    | 13.51***    |
| Soziale Einsatzbereitschaft                       | -.64                  | -.28 | .10                   | .39 | 14.39***   | 1.90*       |
| <b>SELBSTEINSCHÄTZUNG DER EIGENEN BELIEBTHEIT</b> |                       |      |                       |     |            |             |
| Auskommen mit Mitschülern                         | -.54                  | -.11 | -.39                  | .34 | 6.11***    | 5.25**      |
| Wie beliebt in der Klasse?                        | -.71                  | .03  | -.81                  | .40 | 5.72***    | 14.91***    |
| Selbstkonzept soz. Akzeptanz                      | -1.11                 | .14  | -.76                  | .47 | 9.57***    | 27.31***    |
| <b>SOZIOMETRISCHER STATUS</b>                     |                       |      |                       |     |            |             |
| Geltungsstatus (13-15)                            | -.13                  | .03  | -.34                  | .10 |            |             |
| Sympathiestatus (13-15)                           | -.15                  | .13  | -.29                  | .03 |            |             |

|  | BEZIEHUNG ZU ELTERN   |      |                       |      | Faktoren |          |
|--|-----------------------|------|-----------------------|------|----------|----------|
|  | sehr schlecht         |      | sehr gut              |      |          |          |
|  | INTEGRATION (FREUNDE) |      | INTEGRATION (FREUNDE) |      | Eltern   | Freunde  |
|  | schlecht              | gut  | schlecht              | gut  |          |          |
| <b>FAMILIÄRER HINTERGRUND</b>          |                       |      |                       |      |          |          |
| Soziale Herkunft                       | -.10                  | -.23 | .04                   | .17  |          |          |
| Eltern-dissens (13-15)                 | .37                   | .79  | -.55                  | -.53 | 33.30*** | 1.22*    |
| Sich wohl fühlen zu Hause (Einzelitem) | -.95                  | -.57 | .54                   | .63  | 43.79*** | 1.26*    |
| <b>SCHULISCHE SITUATION</b>            |                       |      |                       |      |          |          |
| Noten DEMSSa (13-15)                   | -.31                  | -.32 | .24                   | .27  | 8.44***  |          |
| Noten Sport mit 15                     | -.04                  | -.05 | -.33                  | .10  |          |          |
| Hausaufgaben-dauer                     | .23                   | -.23 | .36                   | -.01 |          | 3.15*    |
| Für wie begabt hältst Du Dich?         | -.84                  | .09  | -.25                  | .32  | 6.22***  | 10.77*** |
| Wie sehr strengst Du Dich an?          | .02                   | -.37 | .34                   | .16  | 4.03*    | 1.65*    |
| <b>KOMPETENZEN</b>                     |                       |      |                       |      |          |          |
| Verbale Intelligenz                    | -.31                  | -.24 | .21                   | .24  | 4.96**   |          |
| Sozio-kognitive Kompetenz              | -.61                  | -.13 | .14                   | .21  | 3.94**   |          |

|                                      | BEZIEHUNG ZU ELTERN   |      |                       |      | Faktoren |          |
|--------------------------------------|-----------------------|------|-----------------------|------|----------|----------|
|                                      | sehr schlecht         |      | sehr gut              |      |          |          |
|                                      | INTEGRATION (FREUNDE) |      | INTEGRATION (FREUNDE) |      | Eltern   | Freunde  |
|                                      | schlecht              | gut  | schlecht              | gut  |          |          |
| <b>RISIKOVERHALTEN</b>               |                       |      |                       |      |          |          |
| Alkohol-<br>konsum                   | -.24                  | .46  | -.50                  | -.10 | 3.02*    | 5.94***  |
| Rauchen                              | .13                   | .51  | -.41                  | -.28 | 10.36*** |          |
| Wann<br>mußt Du<br>zu Hause<br>sein? | -.82                  | .11  | -.05                  | .26  | 5.33**   | 8.19***  |
| Wieviel<br>Geld hast<br>Du?          | -.50                  | .15  | -.33                  | .16  |          | 6.10***  |
| Andere<br>schlecht<br>machen         | .06                   | .17  | -.17                  | -.09 |          |          |
| Andere<br>laut<br>verspotten         | .05                   | .22  | -.25                  | -.11 | 2.02*    |          |
| Schule<br>schwänzen                  | .00                   | .42  | -.61                  | -.15 | 5.61**   | 3.31**   |
| Lehrer<br>absichtlich<br>ärgern      | -.29                  | .55  | -.72                  | -.08 | 3.74**   | 9.76***  |
| <b>PSYCHISCHE STABILITÄT</b>         |                       |      |                       |      |          |          |
| Selbstkon-<br>zept Aus-<br>sehen     | -.61                  | -.23 | -.31                  | .42  | 11.28*** | 4.67**   |
| Selbstzu-<br>friedenheit             | -1.03                 | -.03 | -.19                  | .44  | 13.72*** | 12.80*** |
| Selbst-<br>wertgefühl                | -1.20                 | -.01 | -.49                  | .56  | 18.59*** | 22.65*** |
| Seelische<br>Stabilität              | -.13                  | -.13 | -.24                  | .17  |          |          |
| Depress.-<br>neigung                 | 1.33                  | .25  | -.19                  | -.43 | 18.30*** | 5.14*    |
| Einschlaf-<br>schwierig-<br>keiten   | .76                   | .01  | .26                   | -.35 | 7.61***  | 8.51***  |

<sup>a</sup> Noten in Deutsch, Mathematik, Englisch, Sport und Sozialkunde; zusätzliche Erklärungen siehe Anhang

Als geradezu dramatisch muß die Situation der Jungen und Mädchen eingeschätzt werden, die sowohl Distanz zu den Eltern empfinden als auch wenig sozial integriert sind, wenige Freunde haben. Ihr Selbstwertgefühl, ihre Depressionsneigung, ja ihre Einschlafschwierigkeiten sind ungewöhnlich problematisch.

Welche „Erholung“ zeigen Jugendliche, die zwar eine negative Beziehung zu den Eltern, aber ein intensives Freundschaftsmuster zeigen? Die Verbesserung im psychohygienischen Bereich, in der Beziehung zu sich selber, ist im Vergleich zur obigen Gruppe deutlich. Sie präsentieren jedoch kein so positives Profil wie Jugendliche, die gute Beziehungen zu ihren Eltern berichten. Die Daten zum altersbezogenen Sozialverhalten machen aber den Preis der „guten Freunde“ sichtbar: Er besteht in der geringen Bedeutung, die der Schule und Lernanstrengungen zugeschrieben wird, und in typischen risikobezogenen Verhaltensweisen, die Prestige unter Gleichaltrigen signalisieren, wie Alkoholkonsum, Rauchen, Distanzdemonstration gegenüber der Schule (Schwänzen, Lehrer ärgern usw.).

Wie sieht nun die Gegengruppe aus, die zwar gute Beziehungen zu den Eltern berichtet aber in Freundschaftsgeflechte wenig einbezogen ist?

Sie arbeitet am meisten für die Schule, ist am unsportlichsten, in der Schule besonders wenig auffällig, was „Lehrer ärgern“ oder „Schwänzen“ angeht, gegenüber jugendspezifischem Prestigeverhalten besonders distanziert und schätzt sich als schüchtern und sozial weniger interessiert ein. Entsprechend ist ihre soziale Geltung und ihr Beliebtheitsstatus in der Schule besonders wenig ausgeprägt. Sie nimmt die soziale Distanz zu Gleichaltrigen deutlich wahr. Für das psychische Verharren im Elternhaus zahlt diese Gruppe aber einen hohen Preis im Sinne eines klar reduzierten Selbstwertgefühls und eines geringeren Selbstvertrauens insgesamt.

Jene Gruppe schließlich, die sich sowohl positiv auf die Eltern als auch auf Freunde bezieht, vereinigt in sich alle positiven Merkmale in bezug auf einen positiven Bezug auf die eigene Person. Sie ist rundum zufrieden und liegt in der Lernanstrengung und in den jugendspezifischen Verhaltensweisen im Mittelbereich. Diese Jugendlichen leben offensichtlich in zwei guten Entwicklungskontexten und profitieren entsprechend in ihrer psychosozialen Entwicklung.

## 6. Das Ergebnis des langen Weges

Ähnlich wie beim Rückblick auf die Qualität der Familie als Entwicklungskontext springt auch bei der zusammenfassenden Betrachtung der Bedeutung von Peers ein sich immer wiederholendes Ergebnis ins Auge: die große interindividuelle Varianz in den Erfahrungen mit Gleichaltrigen, die in der Regel deutlich wichtiger ist als die Entwicklung über die hier betrachteten Jahre.

Nichtsdestoweniger finden wir auch unübersehbare Veränderungen in den sozialen Beziehungen während des Übergangs von der Kindheit in die Adoleszenz, die deutlich machen, daß Eltern themenspezifisch ihre Bedeutung als Gesprächspartner und Beratungsinstanzen immer mehr an gleichgeschlechtliche und später auch an gegengeschlechtliche Freunde abgeben. Ist dieses Ergebnis noch intuitionskonform, so mag dasjenige überraschen, daß wir im Durchschnitt in diesem Zeitraum keine Steigerung einer Bindungsproblematik an Altersgleiche finden. Einsamkeitsgefühle steigen ebenso wenig, wie wirkliche Freundschaften oder exklusive Zweierbeziehungen dramatisch zurückgehen. Das subjektive soziale Interesse und das soziale Wirksamkeitsbewußtsein nehmen in dieser Lebensphase sogar deutlich zu.

Innerhalb der Schulklasse finden wir sogar im soziometrischen Status, sowohl bei jenem nach Beliebtheit als auch bei jenem nach sozialem Ansehen, hohe Stabilitäten. Nur wenn Klassenverbände neu gebildet werden, „wirbeln“ auch die sozialen Positionen durcheinander, wobei sie aber bald wieder zu stabilen Verhältnissen zurückkehren.

Wenn wir die Beständigkeit der sozialen Einbettung, aber auch die Hartnäckigkeit sozialer Isolationsgefährdung im außerschulischen Bereich von Freundschaften und Clienzugehörigkeiten anschauen, dann sticht eine Besonderheit ins Auge: die Stabilität positiver sozialer Einbettungen. Die Isolationsgefährdung ist weniger stabil. Jeweils ein Drittel aus dieser Gruppe ist im nächsten Jahr immer noch in der Gefahr, Außenseiter zu sein. Die übrigen Jugendlichen haben sich in dichtere Verbände begeben. Einmal isolationsgefährdet zu sein, hinterläßt jedoch noch nach Jahren Spuren in Form einer reduzierten subjektiven Sicherheit „dazuzugehören“.

Die getrennte Analyse von schulischen und außerschulischen sozialen Kontaktfeldern hat unsere Analyse der sozialen Beziehungen zu Peers geleitet.

Dabei drängten sich wiederum die interindividuellen Unterschiede in den Vordergrund, insbesondere die unterschiedlichen Grade sozialer Akzeptanz.

Für Lehrer sind besonders Meinungsführer eine interessante Gruppe. Die Erfahrung gehört zu ihrem Berufswissen, daß nur wenige Schüler, die den Ton

angeben, das ganze Klima einer Klasse bestimmen können. Wer wird also Meinungsführer? Es sind dies in der Regel leistungsmäßig „unangreifbare“ Schüler, die aber gleichzeitig Distanz zur Schule zeigen können. Noch wichtiger ist in diesem Alter der Sachverhalt, daß sie in der Entwicklung den Mitschülern voraus sind und gewissermaßen Entwicklungspioniere auf dem Weg zum selbständigen Jugendlichen und „Beinahe-Erwachsenen“ sind, der alle Freiheiten genießen kann.

Dieser Vorsprung drückt sich auch im außerschulischen sozialen Verhalten aus: Meinungsführer sind stärker in Cliques eingebunden und hatten schon häufiger gegengeschlechtliche Freunde.

Anders sehen die Lebensweltprofile sehr beliebter Schüler und chronisch „vergessener“ Schüler aus, also jener, die mehr als drei Jahre keine Wahl als „sympathisch“ erhalten haben. Diese Lebenssituation hinterläßt deutliche Spuren. Einmal sind dies häufiger Einzelkinder, Kinder aus geschiedenen Ehen und Jungen. Sie sind unsportlich, schätzen ihre Attraktivität gering ein, haben deutlich schlechtere Schulleistungen, machen aber eher mehr Hausaufgaben als die sehr beliebten und beneideten Mitschüler. Über ihre geringe Beliebtheit machen sie sich keine Illusionen: sie empfinden sie ganz deutlich. Dies hinterläßt nicht nur im Selbstwertgefühl Spuren, sondern auch im außerschulischen Sozialverhalten. Sie haben weniger Kontakt zum anderen Geschlecht, und Freunde aus der Schule kommen selten zu ihnen nach Hause. Obwohl sie gleich häufig in Cliques sind, haben sie seltener einen wirklichen Freund.

Daß die Kombination von Beliebtheit und Ansehen eine glückliche Konstellation darstellt, liegt ebenso auf der Hand wie das Gegenteil. Interessante Muster ergeben sich aber bei wenig beliebten Meinungsführern, die deutlich mehr Risikoverhalten und Devianz zeigen. Schüler, die wenig gelten, aber sehr beliebt sind, bleiben dagegen unauffällig und problemlos.

Im außerschulischen sozialen Kontaktfeld konnten wir soziale Organisationsformen finden, die eine unterschiedlich intensive Einbindung in Gruppen Gleichaltriger repräsentierten. Isolationsgefährdete waren dabei die eigentliche Problemgruppe. Sie konnten von Mitgliedschaften in Jugendgruppen oder Vereinen sehr profitieren. Aber schon Bindungen in Zweierfreundschaften haben vor sozialen Einsamkeitsgefühlen deutlich geschützt.

Überraschend war hier doch die geringe Überlappung des Status in der Schulklasse und die außerschulische soziale Integration. Damit vergrößert sich das soziale Feld und auch die Chance der Kompensation von Problembeziehungen im einen Bereich durch Erfolge im anderen.

Mit einer ausgeprägten Cliquenintegration ist zwar ein gutes Selbstbewußtsein, aber auch das Risiko zu Problemverhalten, zu Rauchen und Alkoholkonsum, zu Elterndistanz und Leistungsdistanz verbunden.

Die Integration in Cliquen ist nämlich nicht in allen Schulformen gleich verteilt. Sie ist bei Jungen auf niedrigem Bildungsniveau am auffälligsten. Besonders wenig finden wir Mädchen in Gymnasien in auffälligen Cliquen.

Entwicklungspsychologisch finden wir eine klare Zunahme der Cliquenintegration vom 13. zum 16. Lebensjahr. Diese Zunahme ist wiederum nicht in allen sozialen Gruppen gleich: Sie fällt besonders bei den männlichen Hauptschülern ins Auge.

Wir dürfen also nicht davon ausgehen, daß die Adoleszenz für alle Jugendlichen eine Phase der Cliquenbindungen ist. Bei den besonders kulturintensiven Mädchen in Gymnasien ist sie eher eine Zeit der intensiven Freundschaften mit eher wenigen Kolleginnen und Kollegen.

Da Adoleszente simultan in einer Vielzahl von sozialen Beziehungen leben, haben wir abschließend versucht, die Lebensbilder bei unterschiedlichen Konfigurationen zu beschreiben. Dabei wurde deutlich, daß jeweils Kumulationen von günstigen Einbindungen besonders positiv und Kumulationen von Mehrfachausschließungen besonders problematisch waren. Dies galt sowohl für die Verbindung von schulischen und außerschulischen Kontaktfeldern als auch für jene von familiären und freundschaftsbezogenen Beziehungsstrukturen.

Die Quergruppen hingegen waren von besonderem theoretischen Interesse, konnten sie doch Hinweise geben, ob das jeweilige soziale Kontaktfeld der Familie oder der Gleichaltrigen in der Lage ist, die Probleme in einem anderen zu kompensieren. In begrenztem Maße war dies auch der Fall. Wer schulisch wenig Akzeptanz fand, außerschulisch aber gut integriert war, der konnte sein soziales Selbstbild schützen und Einbrüche im Selbstwertgefühl und der Ich-Stärke vermeiden. In der Schule eher unbeachtet zu sein war dabei weniger schlimm, wenn diesem Erleben eine gute Integration in der Clique gegenüberstand, als umgekehrt. Cliquenintegration war andererseits immer mit einem höheren Risikoverhalten und demonstrativen Disziplinproblemen in der Schule verbunden. Wer außerschulisch eher lose sozial eingebettet aber sehr beliebt war, der schätzte sich zwar eher als zurückhaltend und schüchtern ein, war aber besonders gut angepaßt und leistungsstark. Daß wir es hier überwiegend mit Mädchen zu tun haben, wird durch die Daten auch bestätigt.

Als zusammenfassende Klammer haben wir schließlich das Beziehungsverhältnis zu den Eltern und zu den Peers gleichzeitig betrachtet. In einem ersten Analyseschritt wurde dabei deutlich, daß die Beziehung zu den Eltern zwar sehr gut sein kann, sie beeinflußt jedoch nicht die tatsächlichen „Erfolge“

unter Gleichaltrigen, ihr Ansehen bzw. ihre Beliebtheit in der Klasse. Nur auf subjektiver Ebene konnte eine Klammer nachgewiesen werden. So scheinen die Peer-Beziehungen doch unabhängige Bewährungsfelder zu sein, die nicht von selbst durch das familiäre Trainingslager schon erfolgreich bestanden werden.

Auf der anderen Seite ergab sich unzweifelhaft die optimale Ausgangssituation: Sie bestand in der Kombination einer guten Einbettung in die Familie mit einer soliden Einbettung in die Altersgruppe. Ihr stand die unübersehbare Problemkonstellation einer doppelten Randständigkeit gegenüber, jener in der Familie und unter Freunden. Lediglich ein Sachverhalt war nicht problematisch: die Häufigkeit von Risikoverhaltensweisen und das disziplinäre Verhalten in der Schule.

Eine gute Bindung an Freunde konnte nun psychohygienische Probleme nur im Extremfall auffangen, ansonsten zumindest deutlich dämpfen. Der Preis dafür war eine deutliche Erhöhung der Devianzneigung und des Risikoverhaltens. Eine günstige Konstellation ergab sich auch in jener Gruppe, die gut in die Familie, aber nur lose in die außerschulische Peer-Gruppe integriert war. Es waren dies überwiegend Mädchen, die eine hohe soziokognitive Kompetenz zeigten, bildungsorientiert waren, gute Schulleistungen und gute Leistungsmotivation demonstrierten, wenig Risikoverhalten an den Tag legten, sich aber dennoch nicht besonders sozial akzeptiert fühlten. Somit ergab sich bei diesen Quergruppen an spezifischen Stellen ein etwas dünnes Eis, das bei Belastungen Einbruchgefährdungen signalisierte.

Dies ist das in kurzen Worten zusammengefaßte Oberflächenbild. Wir sind bei der Auswertung bewußt häufig im *Deskriptiven* verweilt, um ein plastisches Bild von den Entwicklungsprozessen und den interindividuellen Unterschieden zu gewinnen. Eine konsequente Ursachenanalyse ist sehr schwierig, da wir es mit einem intensiv ineinander verwobenem Geflecht gegenseitiger Beeinflussungsprozesse und unzähliger einzelner Schicksale und Ereignisse zu tun haben.

Aus der Deskription werden jedoch Gefährdungen und Bevorzugungen schon sehr deutlich. Sie verweisen in der Summe sowohl auf förderliche als auch auf problematische Konsequenzen von Altersgruppenkontakten hin. Auf dieser Folie wollen wir deshalb abschließend nochmals die spezifischen Lernchancen und Gefährdungen in einzelnen Lernfeldern in der Adoleszenz zusammenfassen.

Der erste Anlaß für eine Integration ist relativ trivial. In den bisherigen Kapiteln haben wir Entwicklungsprozesse in drei Kontexten beschrieben: dem des Elternhauses, der Schulklasse und der Gruppe der Gleichaltrigen außerhalb der Schule. Es ist nun offensichtlich, daß Adoleszente nicht entweder in

Schule, in Familien oder in Freundschaftsnetzen leben. In „Wirklichkeit“ bewegen sie sich in allen drei Erfahrungsfeldern, die zusammen eine je einmalige Konstellation für den Jugendlichen konstituieren. Damit stellt sich die Frage, ob wir nicht in diachroner und synchroner Betrachtungsweise analysieren müßten, in welchen Kombinationen von förderlichen oder belastenden Konstellationen Jugendliche leben, um ihren Weg durch die Adoleszenz zu verstehen.

Eine zweite Überlegung ist weniger trivial. Sie geht von den sozialgeschichtlichen Überlegungen zu jenen Formen von Subjektivität aus, die von modernen Lebensbedingungen verlangt und geschaffen werden. Diese modernen Anforderungen treffen auf Prozesse der Entwicklung des Menschen, die diesen Lebensbedingungen mehr oder weniger angemessen sind, und sie treffen auf sehr unterschiedlich heranwachsende Menschen, für die die Passung zwischen ihren Voraussetzungen und den modernen Anforderungen für den „Erfolg“ im Leben sehr unterschiedlich aussehen kann.

Dem großen Thema der psychischen Struktur, die modernen Lebensbedingungen am besten entspricht, haben wir uns andernorts intensiv gewidmet (FEND, 1988). Danach steht die Entwicklung des modernen Menschen unter dem „Zwang“ zu einer ausgeprägten Individuation (BUCHMANN, 1989). Sie steht unter dem Anspruch, daß das je eigene individuelle Leben zu gelingen hat und daß jeder Mensch zu einer persönlich verantworteten Lebensführung in Beruf und Familie kommen soll. Sein Leben steht nicht unter dem Stern, einen möglichst großen und großzügigen Beitrag zum Wohl einer ausgedehnten Großfamilie zu leisten, sich für ein Leben nach dem Tode vorzubereiten oder sich für eine große gemeinschaftliche Aufgabe zu opfern<sup>98</sup>. Das moderne Leben soll jedoch kein Leben in Einsamkeit sein. Es ist auf ein Zusammenleben ausgerichtet, das nicht von hierarchischen Strukturen geprägt ist, sondern in dem die Gleichwertigkeit von sozialen Partnern im Vordergrund steht.

Der moderne Erwartungshorizont an die Humanentwicklung wird somit durch drei Wertsysteme geprägt:

- durch die hohe Wertschätzung persistenter, disziplinierter individueller Zielverfolgung,
- die hohe Wertschätzung der Personalität jedes Menschen und der je individuellen Rechte der Lebensgestaltung und durch
- die Betonung der Gleichwertigkeit der Partner in sozialen Beziehungen.

---

<sup>98</sup> Wir unterstellen also eine einheitliche Kultur und gehen hier nicht auf intrakulturelle Unterschiede, etwa zwischen verschiedenen sozialen Klassen oder ethnischen Gruppen, ein. Eine entsprechende Differenzierung wäre in weiterführenden Analysen sehr wünschenswert.

Da es sich hier um Wertsysteme, also um Auszeichnungen von Wünschenswertem handelt, repräsentieren die obigen Orientierungen Ideale, Ansprüche, Idealisierungen. Gleichzeitig repräsentieren sie auch eine Folie des „Versagens“, des defizienten Lebens.

Diese Folie ist sehr hilfreich, wenn man verstehen will, auf welche Ziele eine Entwicklungsphase – hier die Adoleszenz – ausgerichtet ist und warum die Kontexte, in denen z. B. Adoleszente leben, bestimmte Erfahrungen bereitstellen bzw. warum z. B. Eltern ihre Kinder auf einen bestimmten Entwicklungspfad zu bringen versuchen. Sie nehmen die „Wegweiser der Moderne“ durchaus wahr und kämpfen auf dieser Folie um die bestmögliche Zukunft für ihre Kinder. Nur wenn man dies weiß, kann man die Vielfalt der Oberflächenphänomene verstehen.

Wir möchten hier zusammenfassend noch einmal die Struktur der Kontexte des Aufwachsens unter dem Gesichtspunkt schildern, welche Lernchancen für die bestmögliche Entwicklung unter modernen Lebensbedingungen darin enthalten sind und welche Risiken bestehen, wenn die zentralen Erfahrungen belastend sind. Für die jeweiligen Kontexte sind wir darauf bereits eingegangen. Hier geht es dann in der Auswertung der Daten darum, die Kombinationen von Belastungen bzw. förderlichen Erfahrungen in verschiedenen Kontexten zu beschreiben und ihre Auswirkungen zu untersuchen.

## Erfahrungen im Kontext der Schulklasse

Das Bildungssystem repräsentiert die idealtypische Verkörperung der Anforderungen, die sich im Rahmen der Existenzsicherung unter modernen Lebensbedingungen stellen. Zu ihnen gehören vor allem „Arbeitstugenden“, Haltungen der disziplinierten und methodischen Zielerreichung, der Ausdauer und des Durchhaltens (DREEBEN, 1968; MANNHEIM, 1930; FEND, 1996). Gleichzeitig kann im Rahmen der Schule wie sonst nirgendwo erprobt werden, was man in welchen Bereichen wie gut kann und was man mag und nicht mag. Auf dieser Grundlage können sich langfristige berufliche Ziele herauskristallisieren. Insgesamt entsteht durch die jahrelangen schulischen Erfahrungen eine Ausrichtung des „Seelischen“, die MANNHEIM schon 1930 (MANNHEIM, 1930) präzise beschrieben hat.

Idealerweise würde sich jeder in unserer Kultur heranwachsende Mensch in diesem System in persönlich befriedigender Weise wiederfinden, jeder würde sich zumindest in einzelnen Bereichen selber als „kompetent“ empfinden.

Die Beschreibung dieser Lernfelder führt unmittelbar zur Charakterisierung der in ihnen „eingebauten“ Risiken. Sie bestehen vor allem darin, daß jemand, der der schulischen Erwartungsschablone nicht optimal entspricht, sei es von

den intellektuellen Voraussetzungen her, wegen der Persönlichkeitsmerkmale, die für Lernen günstig sind (Aufmerksamkeitsregulierung, Belohnungsaufschub und Impulskontrolle), oder weil die außerschulischen Stützsysteme (z. B. Aufsicht im Elternhaus) ungünstig sind. Die Risiken bewegen sich dann in zwei Richtungen: in eine „Vernichtung“ der Relevanz schulischen Lernens bzw. in eine Beeinträchtigung der psychischen Gesundheit wie in psychische Angst und Selbstdestruktion. Die besondere Sensibilität richtet sich also auf Erfahrungen von Versagen, von Konkurrenz, von Neid, von Nutzlosigkeit der eigenen Anstrengung. Auf dieser Folie haben wir die Gestaltung und Verarbeitung schulischer Erfahrungen durch die Jugendlichen geschildert (FEND, 1997).

## Erfahrungen in der Familie

Die idealtypischen Erfahrungsmöglichkeiten in der Familie sind weniger präzise zu schildern wie die hoch institutionalisierten Strukturen des Bildungswesens. DREEBEN (1968) hat eine klare Vergleichsanalyse vorgelegt und dabei betont, daß in der Familie die Konzentration auf die Individualität bzw. die Besonderheiten des jeweiligen Kindes im Vordergrund steht, das Kind also nicht wie in der Schule an einem „objektiven Maßstab“ gemessen wird, wobei diese Messung in der Schule auf spezifische Leistungsfähigkeiten konzentriert bleibt. Die Betonung der Besonderheit jedes Kindes in der Familie ergibt sich schon aus seinem sozialen Status, da innerhalb einer Familie jedes Kind auch aufgrund seines Alters, seines Geschlechts und der Geschwisterreihenfolge eine einmalige Stellung einnimmt.

Das zweite entscheidende Strukturmerkmal familiärer Erfahrungen besteht nach DREEBEN in der konditionslosen Liebe, die als kulturelle Norm die Beziehung zu den Kindern reguliert.

Dieses Bild ist ergänzungsbedürftig. Die Eltern-Kind-Beziehung ist – wie wir immer wieder betont haben – eine zielgerichtete Beziehung der Verantwortung, d.h. die Eltern haben den kulturellen Auftrag, ihren Kindern die bestmögliche Entwicklung zu bieten. Ihr Auftrag ist per Gesetz abgesichert und damit auch mit Autorität verbunden. Die Zielrichtung ihrer Beziehung zum Kind muß sie dazu veranlassen, die Entwicklung des Kindes zu lenken. Unter den geschilderten modernen Lebensbedingungen konkretisiert sich dies vor allem im bestmöglichen Coaching der Schullaufbahn der Kinder, aber auch in der Vermittlung zentraler Werte im Leben und der Bewahrung vor Risiken (z. B. Drogen, Kriminalität), die langfristig lebenszerstörend wirken. Die große Lernchance für Kinder besteht in diesem Beziehungsverhältnis dann darin, eine autoritative Führung auf einem „richtigen“ Entwicklungspfad zu erfahren und dabei gleichzeitig zu erleben, nicht „aufgegeben“ zu werden,

sondern immer wieder die Erfahrung von „Hilfe unter allen Umständen“, „Zugehörigkeit unter allen Umständen“, aber auch von Ansprüchen und Anforderungen zu machen.

Dies so zu schildern bedeutet gleichzeitig, die *Risiken* der familiären Erfahrungswelt sichtbar zu machen. Vier Problemkonstellationen ragen heraus:

1. Sie können einmal darin bestehen, daß Kinder erleben, den *Idealvorstellungen* der Eltern nicht oder nur sehr unzureichend zu entsprechen. Dies materialisiert sich, wie wir gesehen haben, besonders im Bereich der *schulischen Leistungen*, die von den Eltern als Hinweise auf einen produktiven beruflichen Lebensweg gedeutet werden. Durch ein zu massives „Coaching“ kann das Element der konditionslosen Akzeptanz im Bewußtsein der Kinder und Jugendlichen verloren gehen. Dies ist das Hauptrisiko. Es kommt in der Wahrnehmung der latenten Botschaft zum Ausdruck, „nicht zu genügen“.
2. Eine weitere zentrale Problematik, die uns im „Familien-Kapitel“ bewegt hat, war die, daß die *Autoritätsausübung* der Eltern in einer Weise erfolgen kann, die die Möglichkeiten der selbstverantwortlichen Lebensgestaltung einschränken. Dadurch nehmen die Jugendlichen wahr, sich nicht „einbringen“ zu können, keine „Stimme“ im innerfamiliären Geschehen zu haben und „nicht gehört zu werden“.
3. Es besteht aber auch die Gefahr der ängstlicher Überbehütung, so daß für den heranwachsenden Menschen zu wenige Gelegenheiten entstehen zu erfahren, was sie können, wo ihre Stärken eigentlich liegen. Dies ist dann der Fall, wenn die Eltern in „verwöhnender Haltung“ dem Kinde alles erlauben, alle Schwierigkeiten abnehmen und alle Entscheidungen für es treffen. Damit ist dieses Lernfeld auch besonders sensibel für Erfahrungen eingeschränkter Autonomie, der reduzierten Erfahrung der eigenen „Kräfte“ aufgrund elterlicher Überfürsorge.
4. Eine letzte große Gefahr besteht schließlich in den verschiedensten Formen der Vernachlässigung. Sie resultieren häufig aus einer Überforderung der Eltern selber, aus problematischen Persönlichkeitsstrukturen oder aus ihren Lebenssituationen, in denen sie mit ihren eigenen Problemen, seien dies Ehekonflikte oder ökonomische Belastungen, überfordert sind.

## Das Erfahrungsfeld der Gleichaltrigen

Als besonderes Strukturmerkmal moderner Kontexte des Aufwachsens haben viele Autoren die Entstehung von Gruppen Gleichaltriger angesehen. Auch Entwicklungspsychologen haben in den letzten Jahren immer wieder betont, wie wichtig die Lernerfahrungen in Freundschaften und Altersgruppen sind,

damit ein volles Repertoire von Kompetenzen zur Lebensbewältigung damit erworben werden kann.

Welche Erfahrungen sind nun vornehmlich in solchen sozialen Konstellationen möglich? Es sind vor allem solche der Gleichwertigkeit und Gegenseitigkeit, die in dieser Weise in der Schule und im Elternhaus nicht möglich sind. Hier, und nur hier kann der Jugendliche erfahren, welches seine Eigenschaften sind, die ihn liebenswert machen. Im Kontext der Familie müssen sie immer unterstellen, daß sie als Kind der Eltern per se geliebt werden. Sich Liebe verdienen kann man am klarsten unter den Marktverhältnissen von Gleichaltrigenbeziehungen lernen. Demgegenüber repräsentiert die Familie eher ein geschütztes Wohlfahrtssystem, das auch bei schwierigen Verhältnissen noch intakt bleibt.

Dies zu schildern impliziert gleichzeitig, die Risiken dieses Erfahrungsfeldes zu nennen. Sie bestehen vor allem in der Erfahrung sozialer Ablehnung, von sozialem Ausschluß, des Ungeliebt-Seins, Erfahrungen, die hier unmißverständlich den geringen „Marktwert“ einer Person signalisieren. Ablehnung in Klassenverbänden, in Freundschaftsbeziehungen, in Cliques, in gegengeschlechtlichen Annäherungsversuchen – alle signalisieren geringen Wert. Wird diese Erfahrung chronisch, dann fehlen auch jene Lernmöglichkeiten, um soziale Kompetenzen zu erwerben, die für langfristige soziale Bindungen nötig sind. Eine zweite große Gefahr besteht darin, daß der andere die vertrauensvollen Beziehungen ausbeutet oder mißbraucht, daß man verlassen wird. Enge Freundschaften leben davon, daß alle alles sagen, sie leben von „self-disclosure“, von Offenheit und Vertrauen. Damit ist das Risiko verbunden, daß der andere dies ausnützt: die Informationen weitergibt, sie hinter dem Rücken des Freundes manipulativ auswertet. Weil diese Gefahr besteht, ist das Vertrauen unter Freunden normativ so stark geschützt.

Die Entwicklung des Selbst einer Person erfolgt nun in der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit den obigen Lernfeldern, mit den Erfahrungen, die Adoleszente in ihnen machen, Erfahrungen, bei denen sie selber aktiv mitspielen, die sie zumindest teilweise selber mitgestalten. Die psychische Struktur, die sich dabei herauskristallisiert, bildet dann die Grundlage für die Arbeit an Entwicklungsaufgaben in einer nächsten Lebensphase.

Die soziale Lebenswelt, wie sie oben geschildert wird, repräsentiert den Kontext für die ko-konstruktive Erarbeitung der eigenen Individualität, für die aktive Identitätsarbeit, für die fortschreitende Individuation. In unzähligen Spiegelungen und deren sprachlicher Repräsentation und in einer je unterschiedlichen emotionalen Ökologie schreitet der Prozeß der adoleszenten Selbstfindung voran. Die Vielfalt der Wege konnte hier ein Stück weit sichtbar gemacht werden. Das Ende ist offen.

## Anhang: Erläuterung der in den Profildarstellungen verwendeten Variablen

| VARIABLE   | ITEMS bzw. SKALEN ( <i>kursiv gedruckt</i> )  | ANTWORT-KATEGORIEN                           |
|--|---|--|
| <b>Kompetenzen</b>   |   |  |
| Verbale Intelligenz  | Wortvergleich daraufhin, ob zwei Wörter das Gleiche oder das Gegenteil meinen:<br>Z. B. Dekoration – Ornament   | - das Gleiche<br>- das Gegenteil             |
| Soziokognitive Kompetenzen   | - <i>Verbale Intelligenz</i><br>- <i>Rollenübernahmeverständnis</i><br>- <i>Kenntnis demokratischer Institutionen</i><br>- <i>Verständnis demokratischer Prinzipien</i><br>- <i>Gesellschaftliche Perspektivenübernahme</i>       | (div.)                                       |
| <b>Soziale Einbettung</b>  |   |  |
| Integration Peers (außerschulisch)                                     | - Anzahl der Freunde<br>- Freunde in der Klasse<br>- Treffen mit Freunden<br>- Möglichkeit des Treffens<br>- Regelmäßiges Treffen<br>- Wirklicher Freund<br>- Einsamkeit<br>- Alleinsein in Freizeit<br>- Besuche von Mitschülern | (div.)                                       |
| Soziale Anerkennung durch Mitschüler (Soziale Akzeptanz in der Klasse) | Z. B. Ich glaube, daß ich zu den beliebtesten Schülern der Klasse gehöre.   | 1 stimmt nicht<br>2 stimmt                   |
| Klassengemeinschaft (13-15)  | Z. B. In unserer Klasse gibt es unter den Schülern verschiedene Gruppen, die wenig miteinander zu tun haben wollen  | 1 stimmt gar nicht<br>...<br>5 stimmt völlig |
| Geltungsstatus   | Welche Mitschüler(innen) stehen bei Euch oft im Mittelpunkt?  | (Anzahl Wahlen)                              |

|   |   |  |
|---|---|--|
| Beliebtheitsstatus                            | Welche Mitschüler(innen) magst Du besonders gern?   | (Anzahl Wahlen)                              |
| Anzahl Paarbeziehungen                        | Gegenseitige Wahlen   | (Anzahl gegenseitige Wahlen)                 |
| Auskommen mit Mitschülern                     | Wie kommst Du mit Deinen Mitschülern aus?   | 1 sehr gut<br>...<br>5 gar nicht gut         |
| Beliebtheit in der Klasse                     | Wie beliebt bist Du in der Klasse?  | 1 sehr beliebt<br>...<br>5 gar nicht beliebt |
| <b>Soziale Orientierung</b>                   |   |  |
| Prosoziale Motivation                         | (Beschreibung einer Interaktionssituation wird vorgegeben)<br>Z. B. Ich sage ihm, was geht das mich an.<br>Z. B. Ich freue mich mit ihm.  | 2 eher ja<br>1 eher nein                     |
| Gruppenverantwortung                          | - ich hatte in einem Verein, Club oder Jugendzentrum feste Aufgaben<br>- ich habe etwas für die Kirche getan (z. B. bei Sammlungen geholfen, Meßdiener gewesen)<br>- ich habe bei Sammlungen für wohltätige Zwecke mitgemacht (z. B. für Tierschutzverein, Müttergenesungswerk)<br>- Mitglied in Turn- und Sportverein<br>- Mitglied in kirchlicher Jugendgruppe<br>- Mitglied in keiner Gruppe | (Zustimmung)                                 |
| Soziale Interessen                            | Z. B. Am liebsten bin ich immer mit mehreren Leuten zusammen.   | 1 stimmt nicht<br>2 stimmt                   |
| Soziale Fähigkeiten/soziale Selbstwirksamkeit | - Z. B. Manchmal sage ich nichts, obwohl ich eigentlich im Recht bin.<br>- Z. B. Ich merke immer gleich, wenn mein Tischnachbar gekränkt ist.<br>- Z. B. Wenn ich neu in eine Gruppe komme, finde ich leicht Anschluß.  | 1 stimmt nicht<br>2 stimmt                   |

| <i>Selbstkonzept und psychische Stärke</i> |   |  |
|--|---|--|
| Selbstkonzept Aussehen                     | Z. B. Manchmal beneide ich Klassenkameraden, die besser aussehen als ich.   | 1 stimmt nicht<br>2 stimmt                                 |
| Zufriedenheit mit sich selbst              | Wie zufrieden bist Du mit Dir insgesamt gesehen?  | 1 sehr<br>...<br>5 gar nicht zufrieden                     |
| Selbstkonzept der eigenen Begabung         | Für wie begabt hältst Du Dich?  | 1 sehr begabt<br>...<br>5 gar nicht begabt                 |
| Ich-Stärke/seelische Stabilität            | Kombination aus:<br><i>Selbstkonzept Aussehen, Selbstkonzept Begabung, Kompetenzbewußtsein hinsichtlich Schulerfolg, Zukunftsbewältigung, Handlungskontrolle, Emotionskontrolle, Selbstakzeptierung, Zufriedenheit mit sich, Leistungsangst</i> | (div.)   |
| Selbstwertgefühl                           | Z. B. Manchmal komme ich mir ganz unwichtig vor.  | 1 stimmt nicht<br>2 stimmt                                 |
| Depressionsneigung                         | Kurzform des Tests (13 Items) zu: Traurigkeit, Zukunftsangst, Versagen, Zufriedenheit, Schuldgefühle, Enttäuschung, Suizid, kein Interesse an anderen, Entschlußfreudigkeit, Aussehen, Arbeitsfähigkeit, Müdigkeit, Appetitlosigkeit            | (div.)   |
| Leistungsangst                             | Z. B. Vor Prüfungen oder Klassenarbeiten habe ich oft Magen- oder Bauchschmerzen.   | 1 stimmt nicht<br>2 stimmt                                 |
| Somatische Belastung (Indikatoren)         | Wie oft kommen folgende Beschwerden bei Dir ungefähr vor?<br>- Kopfschmerzen<br>- Magen- und Bauchschmerzen<br>- Schlafstörungen<br>- Verdauungsstörungen<br>- Kreislaufstörungen   | 1 nie<br>...<br>4 ein paarmal in der Woche<br>5 noch öfter |

|  |  |  |
|--|--|--|
| Schlafstörungen  | Schwierigkeiten beim Einschlafen oder Durchschlafen  | 1 nie<br>...<br>4 ein paarmal in der Woche<br>5 noch öfter |
| <b><i>Familiärer Hintergrund - Eltern</i></b>                    |  |  |
| Soziale Herkunft   | Selbsteinstufung (geschlossen) (Validierung über offene Erfassung des Berufs des Vaters)   | 1 Oberschicht<br>...<br>7 untere Grundschicht              |
| Elterliches Stützsystem (13-15)<br>Elternbeziehungsqualität      | Was erwarten Deine Eltern von Dir und wie gehen sie mit Dir um?<br><br>- Z. B. Meine Eltern lassen mich oft eine Zeitlang links liegen, wenn ich etwas angestellt habe.<br><br>- Z. B. Meine Eltern fragen mich häufig nach meiner Meinung.<br><br>- Z. B. Ich weiß bei meinen Eltern oft nicht, wie ich es ihnen recht machen soll.<br><br>- Z. B. Meine Eltern hören mir immer aufmerksam zu, wenn ich etwas erzähle | 1 stimmt gar nicht<br>...<br>5 stimmt völlig               |
| Wohlbefinden zu Hause  | Wie wohl fühlst Du Dich zu Hause?  | 1 sehr<br>...<br>5 gar nicht                               |
| Elterndissens (13-15)  | Bei welchen Themen stimmst Du mit Deinen Eltern überein, bei welchen nicht? Z. B. Ausgang, Kleidung, Benehmen, Taschengeld, politische Fragen, Schulleistung   | 1 stimme überein<br>2 stimme nicht überein                 |
| Elterl. Problemwahrnehmungen (Zufriedenheit mit der Elternrolle) | Z. B. Wir haben es mit unserem Kind...   | 1 sehr leicht<br>...<br>5 gar nicht leicht                 |
| Distanz zu den Eltern  | (Summenscore aus allen Elternwahrnehmungen)  |  |

| <b>Schulische Situation</b>  |  |  |
|--|--|--|
| Schulabschlußerwartungen<br>(Ausbildungserwartungen)                       | Welchen der folgenden Schulabschlüsse wirst Du wahrscheinlich erreichen?   | (Vorgabe von Schulabschlüssen)                             |
| Noten (Deutsch, Englisch, Mathematik, Sozialkunde und Sport (DEMSS) 13-15) | (Summenscore aus allen Einzelnoten)  |  |
| Hausaufgabendauer  | Wie lange arbeitest Du täglich ungefähr außerhalb der Schulzeit für die Schule (z. B. Hausaufgaben, Vorbereitungen)?   | 1 halbe Stunde<br>...<br>6 3 Std. und mehr                 |
| Leistungsbereitschaft plus Hausaufgaben                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie sehr strengst Du Dich für die Schule an?</li> <li>- Welche Ausdauer hast Du bei schulischen Aufgaben?</li> <li>- Wie ehrgeizig bist Du bei dem, was in der Schule gemacht werden soll?</li> </ul>   | 1 gar nicht<br>...<br>5 sehr                               |
| Distanz zur Schule   | (Summenscore aller negativen Schulwahrnehmungen)   |  |
| Anstrengungsbereitschaft   | Wie sehr strengst Du Dich an?  | 1 sehr<br>...<br>5 gar nicht                               |
| Leistung-Disziplin   | S. Leistungsbereitschaft und Devianz (Disziplinitems, Absentismus)   |  |
| <b>Risikoindikatoren &amp; Devianz</b>                                     |  |  |
| Aggression/Devianzneigung  | <p>Wie oft kommen folgende Sachen ungefähr bei Dir vor?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lehrer absichtlich ärgern</li> <li>- Sachen kaputt machen, die der Schule gehören</li> <li>- Jemand verhauen, der schwächer ist</li> <li>- Andere in der Klasse hinter ihrem Rücken schlecht machen</li> <li>- Mich mit andern prügeln</li> <li>- Andere laut verspotten</li> <li>- Lehrern freche Antworten geben</li> </ul> | 1 nie<br>...<br>4 ein paarmal in der Woche<br>5 noch öfter |

|                                |   |   |
|--------------------------------|---|---|
| Erwachsenenprivilegien (13-15) | S. die folgenden 4 Items  |   |
| Alkoholkonsum                  | Wie oft trinkst Du Alkohol?   | 1 nie<br>...<br>5 täglich   |
| Rauchen                        | Wie oft rauchst Du?   | 1 ich habe noch nie geraucht<br>...<br>7 mehr als 10 Zigaretten täglich |
| Ausgehen                       | Wann mußt Du zu Hause sein?   | 1 ich darf nicht weg<br>...<br>7 wann es mir gefällt                    |
| Geld                           | Wieviel Geld hast Du monatlich durchschnittlich zur freien Verfügung?   | 1 bis 10 DM<br>...<br>7 mehr als 100 DM                                 |
| Absentismus                    | Wie oft kommen folgende Sachen ungefähr bei Dir vor?<br>... Schule schwänzen  | 1 nie<br>...<br>4 ein paarmal in der Woche<br>5 noch öfter              |
| <b><i>Freizeitkulturen</i></b> |   |   |
| Bildungsorientierung           | Kombination aus:<br>Worüber redest Du mit Deinen Freunden oder Freundinnen?<br>Z. B. Über Bücher, Theater, Filme, Kunst<br>Was tust Du, wenn Du allein bist?<br>Z. B. Malen | 1 nie<br>...<br>4 fast jedesmal   |
| Bravo-Subkultur                | Worüber redest Du mit Deinen Freunden oder Freundinnen?<br>Z. B. Über Kleider und Mode  | 1 nie<br>...<br>4 fast jedesmal   |
| Motor & Sport                  | Wie oft redet ihr über<br>... Autos und Motorräder  | 1 nie<br>...<br>4 fast jedesmal   |

|                  |  |  |
|------------------|--|--|
| Vereinsaktivität | <p>Kombination aus:</p> <p>Wenn Du an das letzte Jahr denkst, was hast Du da alles gemacht?</p> <p>(a) Ich habe in einem Verein, Club oder Jugendzentrum feste Aufgaben.</p> <p>In welcher der folgenden Gruppen außerhalb der Schule bist Du Mitglied?</p> <p>(b) Mitglied im Turn- oder Sportverein</p> <p>(c) Mitglied in keiner Gruppe</p> | (Zustimmung)                                   |
| Haustiere        | <p>Kombination aus:</p> <p>(a) Ich habe ein Tier versorgt.</p> <p>(b) Ich rede mit Freunden(innen) über Haustiere und andere Tiere.</p> <p>(c) Ich beschäftige mich mit Haustieren.</p>  | (div.)   |
| Fernsehen        | <p>Kombination aus:</p> <p>(a) Wie oft siehst Du während der Woche fern?</p> <p>b) Wie oft siehst Du am Wochenende fern?</p> <p>c) Was machst Du, wenn Du allein bist: Fernsehen?</p>  | (div.)   |
| Musik machen     | <p>Wie oft machst Du die folgenden Dinge, wenn Du allein zu Hause bist?</p> <p>... auf einem Musikinstrument üben</p>  | <p>1 nie</p> <p>...</p> <p>4 fast jedesmal</p> |

13-15: Bedeutet: Scores über die Erhebungszeitpunkte summiert, bei denen die Jugendlichen 13, 14 und 15 waren.

## Literatur

- Aichhorn, A. (1951). *Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse der Fürsorgeerziehung*. (10. Aufl.). Bern: Huber.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- van Aken, M. A. G., von Lieshout, C. F. M. & Haselager, G. J. T. (in press). Adolescents' competence and the mutuality of their self-descriptions and descriptions of them provided by others. *Journal of Youth and Adolescence*.
- Alessandri, S. M. & Wozniak, R. H. (1987). The child's awareness of parental beliefs concerning the child: A developmental study. *Child Development*, 58, 316-323.
- Alessandri, S. M. & Wozniak, R. H. (1989). Continuity and change in intrafamilial agreement in beliefs concerning the adolescent: A follow-up study. *Child Development*, 60, 335-339.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Dauber, S. L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short- and long-term consequences for school performance. *Child Development*, 64, 801-814.
- Allerbeck, K. & Hoag, W. (1985). *Jugend ohne Zukunft?* München: Piper.
- Asendorpf, J. (1989). *Soziale Gehemmtheit und ihre Entwicklung*. Berlin: Springer.
- Asendorpf, J. B. (1990). Beyond social withdrawal: shyness, unsociability, and peer avoidance. *Human Development*, 33, 250-259.
- Asendorpf, J. B. & van Aken, M. A. G. (1994). Traits and relationship status: stranger versus peer group inhibition and test intelligence versus peer group competence as early predictors of later self-esteem. *Child Development*, 65, 1786-1798.
- Asher, S. R. & Dodge, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22, 444-449.
- Ausubel, D. P. (1979). *Das Jugendalter. Fakten. Probleme. Theorie*. (2. Aufl.). München: Juventa.
- Bateson, G. (1981). *Ökologie des Geistes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bathurst, K. & Gottfried, A. E. (1987). Unstable subjects in child development research: developmental implications. *Child Development*, 58, 1135-1144.

- Baumrind, D. (1968). Authoritarian versus authoritative parental control. *Adolescence*, 255-272.
- Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J. & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Arch Gen Psychiatry*, 4, 561-571.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M. L. Hoffmann & L. W. Hoffman (Ed.), *Review of child development research* (Vol. 1, S. 169-208). New York: Wiley.
- Belsky, J., Steinberg, L. & Draper, P. (1991). Childhood experience, interpersonal development, and reproductive strategy: an evolutionary theory of socialisation. *Child Development*, 62, 647-670.
- Berndt, T. J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 15, 608-616.
- Berndt, T. J. & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312-1329.
- Bernfeld, S. (1923). Über eine typische Form der männlichen Pubertät. In Herrmann, U. (Ed.) *Siegfried Bernfeld. Theorien des Jugendalters. Schriften 1914-1938*. (Bd. 1, S. 139-160). Weinheim: Beltz.
- Bierman, K. L., Smoot, D. L. & Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected) and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, 64, 139-151.
- Bigelow, B. J. (1977). Childrens friendship expectations: A cognitive developmental study. *Child Development*, 48, 246-253.
- Bischof, N. (1975). A systems' approach towards the functional connections of attachment and fear. *Child Development*, 46, 801-817.
- Blos, P. (1962). *On adolescence*. New York: Free Press of Glencoe.
- Blos, P. (1985). *Son and father. Before and beyond the Oedipus complex*. New York: The Free Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Briechle, R., Fend, H., Schultheiss, M. & Lehle, B. (1984). *Auswertungsverfahren für Berufe und Berufswünsche*. Konstanz: Universität Konstanz.
- Briechle, R., & Vaeth, R. (Eds.). (1981). *Interpersonale und politische Kompetenz. Theorie, Methoden und Ergebnisse*. Konstanz: Universität Konstanz.
- Brittain, C. V. (1963). Adolescent choices and parent-peer cross-pressures. *Social Revue*, 28, 385-391.

- Brown, B. (1989). The role of peer groups in adolescents' adjustment to secondary school. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (S. 188-215). New York: Wiley.
- Brown, B. B., Mounts, N., Lamborn, S. D. & Steinberg, L. (1993). Parenting practices and peer group affiliation. *Child Development*, 64, 467-482.
- Buchmann, M. (1989). *The script of life in modern society. Entry into adulthood in a changing world*. Chicago: Chicago University Press.
- Büeler, X. (1994). *System Erziehung*. Bern: Haupt.
- Bühler, C. (1922). *Das Seelenleben des Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Buhrmester, D. (1990). Friendships, interpersonal competence, and the adjustment in preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61, 1101-1111.
- Buhrmester, D. & Furman, W. (1986). The changing functions of friends in childhood. In V. Derlega & B. Winstead (Eds.), *Friendship and social interaction* (S. 41-62). New York: Springer.
- Cierpka, M. (1988). *Familiendiagnostik*. Berlin: Springer.
- Cierpka, M. (1991). Entwicklungen in der Familientherapie. *Psychotherapie und Psychosomatik*, 36, 32-44.
- Ciampi, L. (1988). *Außenwelt und Innenwelt. Die Entstehung von Raum, Zeit und psychischen Strukturen*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Coie, A. M. & Dodge, K. A. (1982). Dimensions and types of social status: a cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 23, 287-291.
- Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society. The social life of the teenager and its impact on education*. New York: Free Press.
- Coleman, J. S. (1994). Social capital, human capital, and investment in youth. In A. C. Petersen & J. T. Mortimer (Eds.), *Youth unemployment and society*, (S. 34-50). New York: Cambridge University Press.
- Collins, A. W. & Russell, G. (1991). Mother-child and father-child relationships in middle childhood and adolescence: a developmental analysis. *Developmental Review*, 11, 99-136.
- Collins, A. W. (1995). Relationships and development: Family adaption to individual change. In S. Shulman (Ed.), *Close relationships and socioemotional development* (Vol. 7, S. 128-154). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Combe, A. & Helsper, W. (Eds.). (1991). *Hermeneutische Jugendforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Combe, A. & Helsper, W. (1994). *Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Condry, J. & Siman, M. L. (1974). Characteristics of peer- and adult- orientated children. *Marriage and the Family*, 21, 543-554,
- Conger, J. J. (1991). *Adolescence and Youth*. (4th ed.). New York: Harper Collins.
- Conger, R. D., Patterson, G. R. & Ge, X. (1995). It takes two to replicate: A mediational model for the impact of parents' stress on adolescent adjustment. *Child Development*, 66, 80-97.
- Cooper, C. & Grotevant, H. (1984). *Individuation in negotiation of adolescents in family and peer interaction*. Tours: International Society for the Study of Behavioral Development
- Cooper, C., Grotevant, H. D. & Condon, S. M. (1983). Individuality and connectedness in the family as a context for adolescent identity and role-taking skills. In H. D. Grotevant & C. Cooper (Eds.), *Adolescent development in the family*. San Francisco: Jossey Bass.
- Cooper, C. R. (1994). Cultural perspectives on continuity and change in adolescents' relationships. In R. Montemayor, G. R. Adams & T. P. Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence* (Vol. 6, S. 78-100). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Csikszentmihaly, M. & Larson, R. (1984). *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*. New York: Basic Books.
- Damon, W. (1989). *Die soziale Entwicklung des Kindes. Ein entwicklungspsychologisches Lehrbuch*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dann, H. D., Cloetta, B., Müller-Fohrbrod, G. & Helmreich, R. (1978). *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B. & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65, 1799-1813.
- Dobkin, P. L., Tremblay, R. E., Masse, L. C. & Vitaro, F. (1995). Individual and peer characteristics in predicting boys' early onset of substance abuse: A seven-year longitudinal study. *Child Development*, 66, 1198-1214.
- Dodge, K. A. & Asher, S. R. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22, 444-449.
- Douvan, E. & Adelson, J. (1966). *The adolescent experience*. New York: Wiley.

- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Eisenstadt, S. N. (1966). *Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur*. München: Juventa.
- Elicker, J., Englund, M. & Sroufe, A. L. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships. In R. D. Parke & G. W. Ladd (Eds.), *Family peer relationships: Modes of linkage* (S. 77-106). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNally, S., & Shea, C. (1991). Prosocial Development in Adolescence: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 27, 849-857.
- Elliott, G. R. & Feldman, S. S. (1990). Capturing the adolescent experience. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold. The developing adolescent* (S. 1-14). Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Epstein, J. L. (1989). The selection of friends: Changes across the grades and in different school environments. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (S. 158-187). New York: Wiley.
- Erikson, E. H. (1959). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Erikson, E. H. (1968). *Jugend und Krise*. Frankfurt (M): Klett-Cotta im Ullstein Taschenbuch.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. (1992). *Bildungsstatistisches Jahrbuch 1992*. Pädagogischen Abteilung (Hrsg.). Zürich.
- Ettlin-Ormanns, A., Huber, B. & Ormanns Ettlin, G. (1992). *Was beschäftigt Jugendliche? Ihre Gefühle, Ängste, Sorgen, Gedanken, Anliegen, Freuden, Hoffnungen, Ideen und Wünsche*. Zürich: Universität Zürich, unveröffentlichte Seminararbeit.
- Farrington, D. P. (1992). The challenge of teenage antisocial behaviour. *Paper presented at the Marbach Conference „Youth in the Year 2000“, Marbach*.
- Feldman, S. S. & Gehringer, T. M. (1988). Changing perceptions of family cohesion and power across adolescence. *Child Development*, 59, 1034-1045.
- Felix, R., Figi, K. & Wildermuth, R. (1991). *Freude, Kummer, Stolz*. Zürich: Universität Zürich, unveröffentlichte Seminararbeit.
- Fend, H. (1979). Zur Stabilisierung demokratischer Bewußtseinsstrukturen. Wirkungen des Bildungssystems. *Politische Bildung*, 12, 51-63.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: U & S.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich*. Weinheim: Beltz.

- Fend, H. (1984). *Die Pädagogik des Neokonservatismus*. Frankfurt (M): Suhrkamp.
- Fend, H. (1988). *Sozialgeschichte des Aufwachsens*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fend, H. (1989). „Pädagogische Programme“ und ihre Wirksamkeit. Das Beispiel der Umdeutung schulischer Normen in der Altersgruppe. In W. Breyvogel (Ed.), *Pädagogische Jugendforschung. Erkenntnisse und Perspektiven* (S. 187-210). Opladen: Leske & Budrich.
- Fend, H. (1990). *Vom Kind zum Jugendlichen: Der Übergang und seine Risiken*. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne (Bd. 1). Bern: Huber.
- Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen*. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne (Bd. 2). Bern: Huber.
- Fend, H. (1994). *Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät*. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne (Bd. 3). Bern: Huber.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne (Bd. 4). Huber: Bern.
- Fend, H. & Prester, H. G. (Eds.). (1986). *Dokumentation der Skalen des Projektes Entwicklung im Jugendalter*. Konstanz: Universität Konstanz.
- Forgatch, M. S. (1989). Patterns and outcome in family problem solving: The disrupting effect of negative emotion. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 115-124.
- French, D. C. (1990). Heterogeneity of peer-rejected girls. *Child Development*, 61, 2028-2031.
- Freud, A. (1958). Adolescence. *The psychoanalytic study of the child*, 13, 255-278.
- Fuchs-Heinritz, W. & Krüger, H.-H. (Eds.). (1991). *Feste Fahrpläne durch die Jugendphase? Jugendbiographien heute*. Opladen: Leske & Budrich.
- Fuligni, A. & Eccles, J. S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescent's orientation toward Peers. *Developmental Psychology*, 29, 622-632.
- Gehring, T. M., Funk, U. & Schneider, M. (1989). Der Familiensystem-Test (FAST): Eine dreidimensionale Methode zur Analyse sozialer Beziehungsstrukturen. *Praktische Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 38, 152-164.
- Goodnow, J. J. & Collins, W. A. (1990). *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parents' ideas*. London: Erlbaum.

- Göppel, R. (1991). Die Burlingham-Rosenfeld-Schule in Wien (1927-1933) – Schule und Unterricht für die Kinder des psychoanalytischen Clans. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, 413-430.
- Gordon, T. (1972). *Familienkonferenz*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Gottman, J. M. & Mettetal, G. (1986). Speculations about social and affective development: Friendship and acquaintanceship through adolescence. In J. M. Gottman & J. G. Parker (Eds.), *Conversations of friends: Speculations on affective development* (S. 192-240). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gottman, J. M. & Parker, J. G. (1986). *Conversations of friends. Speculations on affective development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grob, A., Flammer, A. & Rhy, H. (1995). Entwicklungsaufgaben als soziale Normsetzung: Reaktionen Erwachsener auf Lösungsmodi von Entwicklungsaufgaben Jugendlicher. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 15, 46-62.
- Grotevant, H. & Cooper, C. (1986). Individuation in family relationships. A perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skills in adolescence. *Human Development*, 29, 82-100.
- Grotevant, H. D. & Cooper, C. R. (1985). Patterns of interactions in family relationships and the development of identity exploration. *Child Development*, 56, 415-428.
- Gsching, S., Briechle, R. & Fend, H. (1986). *Merkmale des Konstanzer Jugendlängsschnittes. Design, Durchführung, Teilnahme, Ausfälle*. Konstanz: Universität Konstanz.
- Gsching, S. & Fend, H. (1986). *Elternbefragungen 1980 und 1982. Ausfallanalyse und Ergebnisse offener Fragen*. Konstanz: Universität Konstanz.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In E. M. Hetherington & P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, S. 103-196). New York: Wiley.
- Hartup, W. W. (1989). Behavioral manifestations of childrens' friendships. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (S. 46-70). New York: Wiley.
- Hartup, W. W. (1992a). Friendships and their developmental significance. In H. McGurk (Ed.), *Childhood development: Contemporary perspectives* (S. 175-205). Hove-Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Hartup, W. W. (1992b). The functions of friendships in childhood. *American Psychological Association Convention, Washington*.
- Hartup, W. W. (1993). Adolescents and their friends. In B. Laursen (Ed.), *Close friendships in adolescence* (Vol. 60, S. 23-38). San Francisco: Jossey Bass.

- Hartup, W. W. & Laursen, B. (1991). Relationships as developmental contexts. In R. Cohen & A. W. Wiegel (Eds.), *Context and development* (S. 253-280). Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Hauser, S. T., Powers, S. I. & Noam, G. G. (1991). *Adolescents and their families. paths of ego development*. New York: The Free Press.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. New York: Longman.
- Heitmeyer, W. & Peter, J.-I. (1988). *Jugendliche Fußballfans. Soziale und politische Orientierungen, Gesellungsformen, Gewalt*. Weinheim: Juventa.
- Helmke, A. (1983). *Schulische Leistungsangst: Erscheinungsformen und Entstehungsbedingungen*. Königstein: Lang.
- Helsper, W. (1989). Jugendliche Gegenkultur und schulisch-bürokratische Rationalität. In W. Breyvogel (Ed.), *Pädagogische Jugendforschung. Erkenntnisse und Perspektiven* (S. 161-186). Opladen: Leske & Budrich.
- Helsper, W., Müller, H. J., Nölke, E. & Combe, A. (1991). *Jugendliche Außenseiter*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Herrmann, U. (1984). Geschichte und Theorie. Ansätze zu neuen Wegen in der erziehungsgeschichtlichen Erforschung von Familie, Kindheit und Jugendalter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 4, 11-28.
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie des erzieherischen Handelns*. Göttingen: Hogrefe.
- Hofer, M., Klein-Allermann, E. & Noack, P. (1992). *Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung – Ein Lehrbuch*. Göttingen: Hogrefe.
- Hofer, M., Pikowsky, B., Fleischmann, T. & Spranz-Fogasy, T. (1993). Argumentationssequenzen in Konfliktgesprächen. *Sozialpsychologie*, 45, 15-24.
- Holmbeck, G. N. (1996). A Model of family relational transformations during the transition to adolescence: Parent-adolescent conflict and adaptation. In J. A. Grabner, J. Brooks-Gunn & A. C. Petersen (Eds), *Transitions through adolescence*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Huesmann, Eron, L. D., Lefkowitz, M. M. & Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120-1134.
- Iacovetta, R. (1975). Adolescent-adult interaction and peer-group involvement. *Adolescence*, 39, 56-87.
- Jessor, R. & Jessor, S. L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. New York: Academic Press.

- Josselson, R. (1980). Ego development in adolescence. In J. I. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (S. 188-210). New York: Wiley.
- Jugendwerk der deutschen Shell (Ed.). (1981). *Jugend 81. Lebensentwürfe, Alltags-Kulturen, Zukunftsbilder*. Hamburg: Rowohlt.
- Jugendwerk der deutschen Shell (Ed.). (1984). *Vom Umtausch ausgeschlossen. Eine Generation stellt sich vor. Nachwort von Jürgen Zinnecker*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kagan, J. (1989). *Unstable ideas. Temperament, cognition, and self*. Cambridge and London: Harvard University Press.
- Kagan, J. & Snidman, N. (1991). Temperamental factors in human development. *American Psychologist*, 46, 856-862.
- Kaplan, L. J. (1988). *Abschied von der Kindheit. Eine Studie über die Adoleszenz*. (2. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Kegan, R. (1986). *Die Entwicklungsstufen des Selbst – Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben*. München: Kindt.
- Kleining, G. & Moore, H. (1968). Soziale Selbsteinstufung (SSE). *Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 3, 502-522.
- Krappmann, L. (1991). Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Eds.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (4., völlig neubearbeitete Auflage, S. 355-376). Weinheim: Beltz.
- Krappmann, L. (1992). Die Suche nach Identität und die Adoleszenzkrise. In G. Biermann (Ed.), *Handbuch der Kinderpsychotherapie* (Bd. 5, S. 102-126). München: Reinhardt.
- Krappmann, L. (1993). Die Bedrohung des kindlichen Selbst in der Sozialwelt der Gleichaltrigen. Beobachtungen zwölfjähriger Kinder in natürlicher Umgebung. In W. Edelstein (Ed.), *Moral und Person* (S. 335-362). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Krappmann, L. (1994a). Mißlingende Aushandlungen – Gewalt und andere Rücksichtslosigkeiten unter Kindern im Grundschulalter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 14, 102-117.
- Krappmann, L. (1994b). Sozialisation und Entwicklung in der Sozialwelt gleichaltriger Kinder. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie – Pädagogische Psychologie, Bd. 1: Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (S. 495-524). Göttingen: Hogrefe.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1990). Sozialisation in Familie und Gleichaltrigenwelt. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10, 147-162.

- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Krappmann, L., Oswald, H. & Klaus, R. (1986). Gender socialization in same-sex groups or in cross-sex interactions? Evidence from an analysis of videotaped interactions between girls and boys in natural settings. *IX Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development*.
- Kreppner, K. & Lerner, R. M. (Eds.). (1989). *Family systems and life-span development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (S. 274-305). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kupky, O. (1930). Beiträge zu einer Kasuistik der Schulklasse. In F. Schlotte (Ed.), *Pädagogisch psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins*, (Vol. 13, S. 93-134).
- Kurdek, L. A., Fine, M. A. & Sinclair, R. J. (1995). School adjustment in sixth graders: Parenting transitions, family climate, and peer norm effects. *Child Development*, 66, 430-445.
- Lambrich, H. J. (1987). *Schulleistung, Selbstkonzeption und Unterrichtsverhalten. Eine qualitative Untersuchung zur Situation „schlechter“ Schüler*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Lancaster, J. B., Altmann, J., Rossi, A. S. & Sherrod, L. R. (1987). *Parenting across the life-span*. New York: Aldine de Gruyter.
- Laursen, B. (1989). *Relationships and conflict during adolescence*. Minneapolis: University of Minneapolis.
- Laursen, B. (1993). Conflict management among close peers. In B. Laursen (Ed.), *Close friendships in adolescence* (Vol. 60, S. 39-54). San Francisco: Jossey Bass.
- Laursen, B. (1994). Closeness and conflict in adolescent peer relationships. In W. M. Bukoswske, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendships in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Laursen, B. (1995). Variations in adolescent conflict and social interaction associated with maternal employment and family structure. *International Journal of Behavioral Development* 18, 151-164.
- Lauterbach, U. (1985a). *Datendokumentation. Beurteilung des Jugendlichen und Beschreibung des Beziehungsverhältnisses von seiten der Eltern von 13- und 15jährigen Jugendlichen*. Konstanz: Sonderforschungsbereich 23.

- Lauterbach, U. (1985b). *Datendokumentation. Wahrnehmung des Familienklimas und Beschreibung des Beziehungsverhältnisses zu den Eltern von 12- bis 16jährigen Jugendlichen (1979-1983)*. Konstanz: Sonderforschungsbereich 23.
- Lenz, K. (1986). *Alltagswelten von Jugendlichen. Eine empirische Studie über jugendliche Handlungstypen*. Frankfurt: Campus.
- Lenz, K. (1988). *Die vielen Gesichter der Jugend. Jugendliche Handlungstypen in biographischen Portraits. Arbeiten aus der Sozialforschung, Nr. 8*. Fernuniversität Hagen.
- Lieberz, K. (1990). *Familienumwelt und Neurose. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. Göttingen: Verlag für Medizinische Psychologie im Verlag Vandenhoeck und Ruprecht.
- van der Linden, F. J. (1991). *Adolescent lifeworlds. Theoretical and empirical considerations in socialization processes of Dutch youth. A selection of social-ecological studies*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Lippitt, R. & White, R. K. (1947). An experimental study of leadership and group life. In T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Eds.), *Readings in advances in experimental social psychology* (S. 315-330). New York: Hilt, Rinehart and Winston.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Magnusson, D. & Törestad, B. (1993). A holistic view of personality: A model revisited. *Review of Psychology*, 44, 427-452.
- Mannheim, K. (1930). Über das Wesen und die Bedeutung des wirtschaftlichen Erfolgstrebens. Ein Beitrag zur Wirtschaftssoziologie, *Archiv für Sozialwissenschaften und Sozialpolitik*, Vol. 63, 449-512.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. I. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (S. 159-187). New York: Wiley.
- Marcia, J. E. (1983). Some directions for the investigation of ego development in early adolescence. *Early Adolescence*, 3, 215-223.
- Marcia, J. E. (1988). Common processes underlying ego identity, cognitive moral development, and individuation. In D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Self, ego, and identity. Integrative approaches* (S. 214-236). New York: Springer.
- Marcks, M. (1978). *Euch gehts zu gut*. München: Verlag Antje Kunstmann
- Masten, A. S., Morison, P. & Pellegrini, D. S. (1985). A revised class play method of peer assessment. *Developmental Psychology*, 21, 523-533.
- Mattejat, F. (1993). *Subjektive Familienstrukturen*. Göttingen: Hogrefe.

- McColloch, M. A., Gilbert, D. G. & Johnson, S. (1990). Effects of situational variables on the interpersonal behavior of families with an aggressive adolescent. *Personality and Individual Differences*, 11, 1-11.
- McCombs, A., Forehand, R. & Smith, K. (1988). The relationship between maternal problem-solving style and adolescent adjustment. *Journal of Family Psychology*, 2, 57-66.
- McCubbin, H., Olson, H. & Zimmermann, S. (1985). Family dynamics: Strengthening families through action-research. In R. Rapaport (Ed.), *Children, youth and families. The action research relationship* (S. 148-165). Cambridge: Cambridge University Press.
- McGuire, S., Neiderhiser, J. M., Reiss, D., Hetherington, E. M. & Plomin, R. (1994). Genetic and environmental influences on perceptions of self-worth and competence in adolescence: A Study of twins, full siblings, and step-siblings. *Child Development*, 65, 785-799.
- Meeus, W., de Goede, M. & Kox, W. (1992). Historical change in personal networks, identity formation, and value orientation in Dutch adolescents since World War II. In W. Meeus, M. de Goede, W. Kox & K. Hurrelmann (Eds.), *Adolescence, careers, and cultures* (S. 115-130). Berlin: Walter de Gruyter.
- Modell, J. (1994). When may social capital influence children's school performance? In A. C. Petersen & J. T. Mortimer (Eds.), *Youth unemployment and society* (S. 51-68). New York: Cambridge University Press.
- Molden, H. (1990). *Man nennt es Pubertät*. Wien: Überreuter.
- Morison, P. & Masten, A. S. (1991). Peer reputation in middle childhood as a predictor of adaptation in adolescence: A seven-year follow-up. *Child Development*, 62, 991-1007.
- Mugny, G., DePaolis, P. & Carugati, F. (1984). Social regulations in cognitive development. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (S. 97-118). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nauck, B. (1987). *Sociocultural conditions of inter-generational relationships: A cross-cultural comparison of Turkish and German families, Turkish migrants and re-immigrants*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung.
- Noack, P. (1990). *Jugendentwicklung im Kontext. Zum aktiven Umgang mit sozialen Entwicklungsaufgaben in der Freizeit*. München: Psychologische Verlags-Union.
- Noack, P. (1993). Zusammenhänge zwischen Familieninteraktionen und Beziehungsqualitäten aus Sicht der Familienmitglieder. *Familienforschung*, 5, 115-133.

- Noack, P. & Fingerle, M. (1994). Gespräche Jugendlicher mit Eltern und gleichaltrigen Freunden. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 26, 331-349.
- Nurmi, J.-E. (1993). Adolescent development in an age-graded context: The role of personal beliefs, goals, and strategies in the tackling of developmental tasks and standards. *Behavioral Development*, 16, 169-189.
- Oerter, R. & Montada, L. (Eds.). (1995). *Entwicklungspsychologie* (3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim: Beltz – Psychologische Verlags-Union.
- Olk, T. (1986). Jugend und Gesellschaft. In W. Heitmeyer (Ed.), *Interdisziplinäre Jugendforschung*. Weinheim: Juventa.
- Olson, D. (1969). The measurement of family power by self-report and behavioral methods. *Marriage and the Family*, 6, 184-205.
- Olson, D. (1986). Circumplex Model VII: Validation studies and FACES III (Family adaptability and cohesion evaluation scale). *Family Process*, 25, 337-351.
- Parke, R. D. & Ladd, G. W. (Eds.). (1992). *Family-peer relationships. Modes of linkages*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Parkhurst, J. T. & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28, 231-241.
- Pekrun, R. (1993). Entwicklung von schulischer Aufgabenmotivation in der Sekundarstufe: Ein erwartungswert-theoretischer Ansatz. / Development of academic task motivation in secondary school: An expectancy-value approach. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, 87-97.
- Peters, M. (1986). *Eltern und Jugendliche: Konflikte, Konfliktbewältigung und Ablösung*. Unveröff. Diss., Universität Giessen.
- Petillon, H. (1991). Soziale Erfahrungen in der Schulanfangszeit. In R. Pekrun & H. Fend (Eds.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 183-200). Stuttgart: Enke.
- Petillon, H. (1993). *Das Sozialleben des Schulanfängers*. Weinheim: Psychologische Verlags-Union.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Pikowsky, B. (1992). *Jugendliche Mädchen in Konfliktgesprächen mit ihrer Freundin, Mutter und Schwester*. Diss., Universität Mannheim.
- Plomin, R., Reiss, D., Hetherington, E. M. & Howe, G. W. (1994). Nature and nurture: Genetic contributions to measures of the family environment. *Developmental Psychology*, 30, 32-43.

- Projektgruppe „Entwicklung im Jugendalter“. (1983). *Eltern und Jugendliche* (Arbeitsbericht 6). Konstanz: Universität Konstanz.
- Pulkkinen, L. (1982). Self-control and continuity from childhood to adolescence. In P. B. Baltes & O. G. Brim, Jr. (Eds.), *Life span development and behavior*, (Vol. 4, S. 261-289). New York: Academic Press.
- Putallaz, M. & Heflin, A. H. (1986). Toward a model of peer acceptance. In J. M. Gottmann & J. G. Parker (Eds.), *Conversations of college roommates: similarities and differences in male and female friendship* (S. 292-314). Cambridge: Cambridge University Press.
- Reininger, K. (1924). *Über soziale Verhaltensweisen in der Vorpubertät*. Wien: Deutscher Verlag für Jugend und Volk.
- Reininger, K. (1929). *Das soziale Verhalten von Schulneulingen*. Wien: Deutscher Verlag für Jugend und Volk.
- Retzer, N. (1993). *Inhaltsanalytische Ratingverfahren; Entwicklung und Erprobung am Beispiel einer multimethodischen familiendiagnostischen Einzelfallanalyse an sechs ausgewählten nichtklinischen Familien mit einem adoleszenten Mitglied*. Unveröff. Diss., Universität Zürich.
- Reznick, S. J., Kagan, J., Snidman, N., Gersten, M., Baak, K. & Rosenberg, A. (1986). Inhibited and uninhibited children: a follow-up study. *Child Development*, 57, 660-680.
- Riesman, D., Denney, R. & Glazer, N. (1958). *Die einsame Masse*. Hamburg: Rororo.
- Robin, A. L. & Foster, S. L. (1989). *Negotiating parent-adolescent conflict*. New York: The Guilford Press.
- Robinson, N. S. (1995). Evaluating the nature of perceived support and its relation to perceived self-worth in adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 253-280.
- Rosenbaum, A., Lewis, J. M., Goldstein, M. J. & Rodnick, E. H. (1982). Family interaction and the course of adolescent psychopathology: an analysis of adolescent and parent effects. *Abnormal Child Psychology*, 10, 427-442.
- Rubin, K. H. (1985). Socially withdrawn children: an „at risk“ population? In B. H. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledigam (Eds.), *Children's peer relations: issues in assessment and intervention* (S. 125-139). New York: Springer.
- Rubin, K. H. (1994). Social and social-cognitive developmental characteristics of young isolate, normal, and sociable children. In K. H. Rubin & H. S. Ross (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood* (S. 353-374). New York: Springer.

- Rubin, K. H., Booth, C., Rose-Krasnor, L. & Mills, R. S. L. (1995). Social relationships and social skills: A conceptual and empirical analysis. In S. Shulman (Ed.), *Close relationships and socioemotional development* (Vol. 7, S. 63-94). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Rubin, K. H. & Mills, R. S. (1988). The many faces of social isolation in childhood. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, *56*, 916-924.
- Rudolph, K. D., Hammen, C. & Burge, D. (1995). Cognitive representations of self, family, and peers in school-age children: Links with social competence and sociometric status. *Child Development*, *66*, 1385-1402.
- Rueter, M. A. & Conger, R. D. (1995). Interaction style, problem-solving behavior, and family problem-solving effectiveness. *Child Development*, *66*, 98-115.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D. & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. Special issue: Middle grades schooling and early adolescent development: I. Early adolescents' psychological characteristics, relationships with others, and school performance. *Journal of Early Adolescence*, *14*, 226-249.
- Satir, V. (1975). *Selbstwert und Kommunikation. Familientherapie für Berater und zur Selbsthilfe*. München: Pfeiffer.
- Savin-Williams, R. & Demo, D. (1984). Developmental change and stability in adolescent self-concept. *Developmental Psychology*, *20*, 1100-1110.
- Schulze, G. (1977). *Politisches Lernen in der Alltagserfahrung. Eine empirische Analyse*. München: Juventa.
- Seiffge-Krenke, I. (1994). *Gesundheitspsychologie des Jugendalters*. Göttingen: Hogrefe.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Clinical and developmental analysis*. New York: Academic Press.
- Selman, R. & Schultz, L. H. (1990). *Making a friend in youth*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Seltzer, V. C. (1989). *The psychosocial world of the adolescent: Public and private*. New York: Wiley.
- Sherif, M., Harvey, O. S., White, B. J., Hood, W. R. & Sherif, C. W. (1961). *Inter-group conflict and cooperation: The robbers cave experiment*. Norman: Institute of group relation, University of Oklahoma.
- Shorter, E. (1976). *The making of the modern family*. New York: Basic Books.
- Smetana, J. G. (1988). Concepts of self and social convention: Adolescents' and parents' reasoning about hypothetical and actual family conflicts. In M. R. Gunnar & W. A. Collins (Eds.), *Development during the transition to adolescence* (Vol. 21, S. 79-122). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- Smetana, J. G. (1989). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child Development*, 60, 1052-1067.
- Smetana, J. G. (1993). Conceptions of parental authority in divorced and married Mothers and their adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 3, 19-40.
- Smetana, J. G., Yau, J., Restrepo, A. & Braeges, J. L. (1991). Adolescent-parent conflict in married and divorced families. *Developmental Psychology*, 27, 1000-1012.
- Smollar, J. & Youniss, J. (1988). Adolescents' interpersonal relationships in social context. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (S. 300-316). New York: Wiley.
- Specht, W. (1981). *Der Klassengeist. Seine Bedeutung und seine Entstehung.* (Forschungsbericht im Rahmen des Projektes „Entwicklung im Jugendalter“). Konstanz: Universität Konstanz.
- Specht, W. (1982). *Die Schulklasse als soziales Beziehungsfeld altershomogener Gruppen.* (Forschungsbericht im Rahmen des Projektes „Entwicklung im Jugendalter“). Konstanz: Universität Konstanz.
- Specht, W. & Fend, H. (1979). Der „Klassengeist“ als Sozialisationsfaktor. *Unterrichtswissenschaft*, 2, 128-141.
- Spiel, O. (1947). *Am Schachbrett der Erziehung.* Bern: Hans Huber.
- Spitz, R. A. (1965). *The first year of life.* New York: International University Press.
- Spranger, E. (1924). *Psychologie des Jugendalters.* Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Sroufe, A. L., Bennett, C., Englund, M., Urban, J. & Shulman, S. (1993). The significance of gender boundaries in preadolescence: contemporary correlates and antecedents of boundary violation and maintenance. *Child Development*, 64, 455-466.
- Sroufe, L. A. & Fleeson, J. (1986). Attachment and the construction of relationships. In W. Hartup & Z. Rubin (Eds.), *Relationships and development*, (S. 55-71). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Sroufe, L. A. & Jacobvitz, D. (1989). Diverging pathways, developmental transformations, multiple etiologies and the problem of continuity in development. *Human Development*, 32, 196-203.
- Steinberg, L. (1981). Transformations in family relations at puberty. *Developmental Psychology*, 17, 833-840.
- Steinberg, L. (1987a). Impact of puberty on family relations: effects of pubertal status and pubertal timing. *Developmental Psychology*, 23, 451-460.
- Steinberg, L. (1987b). Recent research on the family at adolescence: The extent and nature of sex differences. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 191-198.

- Steinberg, L. (1988). Reciprocal relations between parent-child distance and pubertal maturation. *Developmental Psychology*, 24, 122-128.
- Steinberg, L., Bliesky, J. & Draper, P. (1991). Childhood experience, interpersonal development, and reproductive strategy: An evolutionary theory of socialization. *Child Development*, 62, 647-670.
- Steinberg, L. & Silverberg, S. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841-851.
- Stern, W. (1918). *Die menschliche Persönlichkeit*. Leipzig: Verlag J.A. Barth.
- Stierlin, H. (1974). *Separating parents and adolescents*. New York: Quadrangle.
- Stöckli, G. (1997). *Eltern, Kinder und das andere Geschlecht*. Weinheim: Juventa.
- Storch, M. (1994). *Das Eltern-Kind-Verhältnis im Jugendalter*. Weinheim: Juventa.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Suomi, S. J. (1991). Adolescent depression and depressive symptoms: Insights from longitudinal studies with rhesus monkey. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 273-285.
- Tenbruck, F. H. (1962). *Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven*. Freiburg: Rombach.
- Trotha, T. (1982). Zur Entstehung der Jugend. *Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34, 254-277.
- Vygotsky, L. S. (1938). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wagner-Winterhager, L. (1990). Jugendliche Ablösungsprozesse im Wandel des Generationenverhältnisses: Auswirkungen auf die Schule. *Deutsche Schule*, 82, 452-465.
- Watzlawick, P., Beavin, J. B. & Jackson, D. D. (1967). *Menschliche Kommunikation*. Bern: Huber.
- Weber, M. (1956). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr und Siebeck.
- Weber-Kellermann, J. (1984). Ehe und Familie im geschichtlichen Wandel. In A. Heigl-Evers (Ed.), *Kindlers "Psychologie des 20. Jahrhunderts"*. *Sozialpsychologie. Bd. 1: Die Erforschung der zwischenmenschlichen Beziehungen*. Weinheim: Beltz.
- Wellendorf, F. (1973). *Schulische Sozialisation und Identität*. Weinheim: Beltz.
- Whiting, B. B. & Edwards, C. P. (1988). *Children of different worlds. The formation of social behavior*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Whyte, W. F. J. (1943). *Street corner society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Youniss, J. & Haynie, D. L. (1992). Friendship in adolescence. *Developmental and behavioral pediatrics*, 13, 59-66.
- Youniss, J. & Smollar, J. (Eds.) (1990). *Self through relationship development*. Berlin: Springer.
- Youniss, J. & Smoller, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zinnecker, J. (Ed.). (1982). *Schule gehen Tag für Tag*. München: Juventa.
- Zinnecker, J. (1985). Kindheit, Erziehung, Familie. In Jugendwerk der Deutschen Shell (Ed.), *Jugendliche und Erwachsene 85. Generationen im Vergleich* (Bd. 3, S. 97-320). Opladen: Leske & Budrich.
- Zinnecker, J. (1987). *Jugendkultur 1940 - 1985*. Opladen: Leske & Budrich.

## Tabellenverzeichnis

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| Tab. 2.1:  | Entwicklung der Panel-Stichprobe (nach Schulform 1980) .....   | 55  |
| Tab. 2.2:  | Die erste Zürcher Replikationsstudie – soziodemographische Beschreibung der Stichprobe .....   | 59  |
| Tab. 2.3:  | Stichprobe der zweiten Zürcher Replikationsstudie .....  | 60  |
| Tab. 2.4:  | Altersverteilung der zweiten Zürcher Replikationsstudie .....  | 61  |
| Tab. 2.5:  | Anzahl Klassen nach Kanton und Schultyp .....  | 62  |
| Tab. 2.6:  | Anzahl Jugendliche nach Kanton, Schultyp und Geschlecht .....  | 62  |
| Tab. 2.7:  | Prozentuale Zusammensetzung der Stichprobe nach Kanton und Schultyp .....  | 63  |
| Tab. 3.1:  | Emotionale Valenz .....  | 73  |
| Tab. 3.2:  | Potenz bzw. relative Macht .....   | 73  |
| Tab. 3.3:  | Interkorrelationen zwischen Dimensionen der Beziehungen zu den Eltern .....  | 91  |
| Tab. 3.4:  | Rangreihe der Dissensthemen aus Jugendlingsicht (Stichprobe: Querschnitte Jugendliche; Prozent Nichtübereinstimmung mit den Eltern, Quelle: STORCH, 1994, S. 79) ..... | 112 |
| Tab. 3.5:  | Rangreihe der Dissensthemen aus Mädchensicht (Stichprobe: Querschnitte Mädchen; Prozent Nichtübereinstimmung mit den Eltern, Quelle: STORCH, 1994, S. 83) .....        | 113 |
| Tab. 3.6:  | Korrelationen von Dissenspunkten mit Beziehungsqualität .....  | 115 |
| Tab. 3.7:  | Rangreihe der Dissensthemen aus Elternsicht (Stichprobe: Querschnitte Eltern; Prozent Nichtübereinstimmung mit den Jugendlichen, Quelle: STORCH, 1994, S. 83) .....    | 117 |
| Tab. 3.8:  | Wie wohl fühlst Du Dich zu Hause? .....  | 131 |
| Tab. 3.9:  | Wahl der Eltern als Bezugspersonen von Adoleszenten bei verschiedenen Themen .....   | 133 |
| Tab. 3.10: | Stabilitäten der wahrgenommenen Beziehungsqualität .....   | 135 |

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| Tab. 3.11: | Entwicklungsmuster der Beziehungsqualität zu den Eltern nach Geschlecht .....  | 137 |
| Tab. 3.12: | Regression der Beziehungsqualität auf Merkmale der Familie (Elternangaben) .....   | 152 |
| Tab. 3.13: | Veränderungstypen des Eltern-Kind-Verhältnisses in Abhängigkeit von demographischen und familienstrukturellen Indikatoren .....  | 155 |
| Tab. 3.14: | Prädiktion der Veränderung des Eltern-Kind-Verhältnisses durch Veränderungen im Leistungsverhalten und außerhäuslichen Verhalten .....   | 159 |
| Tab. 3.15: | Erfaßte Elternvariablen: Kinder in der 7. Stufe und 9. Stufe .....   | 179 |
| Tab. 3.16: | Zusammenhänge der Indikatoren von Problemwahrnehmungen .....   | 183 |
| Tab. 3.17: | Korrelationen zwischen den Differenzen der Selbsteinschätzungen der Kinder mit den Einschätzungen durch die Eltern (Diskrepanzscore) mit Problemwahrnehmungen (Gesamtscore) der Eltern und mit der von Kindern wahrgenommenen Beziehungsqualität zu den Eltern ..... | 187 |
| Tab. 3.18: | Wahrnehmungsdiskrepanzen zwischen Eltern und Kindern (absolute Differenzen) bei 10 Items (z-Werte) .....   | 189 |
| Tab. 3.19: | Zusammenhang zwischen Problemwahrnehmungen der Eltern (Gesamtscore) und ihrer Einschätzung der Kinder .....  | 192 |
| Tab. 3.20: | Verhalten von Jugendlichen und elterliche Problemwahrnehmungen .....   | 194 |
| Tab. 3.21: | Problemwahrnehmungen der Eltern gegenüber 13- und 15jährigen, punitives Erziehungsverhalten der Eltern (Erhebung mit 13) und Beziehungswahrnehmungen der Jugendlichen (mit 13 und 15) .....  | 196 |
| Tab. 3.22: | Stabilität und Wandel der Problemwahrnehmungen der Eltern von den 13jährigen zu den 15jährigen .....   | 200 |
| Tab. 3.23: | Elternmerkmale und große Problemwahrnehmung: Drohungen und Verbote als Erziehungsmittel, Kränkungsinduktion als Erziehungsmittel, wenige gemeinsame Freizeitaktivitäten mit dem Kind, unvollständige Familie .....   | 203 |
| Tab. 4.1:  | Interkorrelationen zwischen Soziometriewahlen und subjektiven Repräsentationen der sozialen Entwicklung .....  | 263 |
| Tab. 4.2:  | Verteilung von Sympathiewahlen .....   | 280 |

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| Tab. 4.3:  | Geltungsstatus .....  | 281 |
| Tab. 4.4:  | Meinungsführer .....  | 282 |
| Tab. 4.5:  | Stabilität der Sympathie- und Geltungswahlen vom 12.<br>zum 16. Lebensjahr (6. bis 10. Schulstufe) .....  | 283 |
| Tab. 4.6:  | Verlauf Sympathiewahl 13-16 .....   | 285 |
| Tab. 4.7:  | Verlauf Geltungsstatus 13-16 .....  | 285 |
| Tab. 4.8:  | Familiensituationen von Schülern mit unterschied-<br>lichem sozialen Status (Meinungsführer bzw. Mit-<br>schüler) .....                                 | 292 |
| Tab. 4.9:  | Profile von Meinungsführern im Vergleich zu den<br>anderen Mitschülern .....  | 293 |
| Tab. 4.10: | Merkmale von Schülern mit unterschiedlichem sozialen<br>Status (Meinungsführer bzw. Mitschüler) .....   | 295 |
| Tab. 4.11: | Familiensituationen von Schülern mit unterschied-<br>lichem sozialen Status (Beliebtheit: in drei Jahren mehr<br>als 16 Wahlen bzw. keine Wahlen) ..... | 297 |
| Tab. 4.12: | Profile von Unbeachteten (in drei Jahren keine Sympa-<br>thiewahl von Mitschülern) und sehr Beliebten (min-<br>destens 16 Wahlen in drei Jahren) .....  | 298 |
| Tab. 4.13: | Merkmale von Schülern mit unterschiedlichem sozialen<br>Status .....  | 300 |
| Tab. 4.14: | Profile nach Geltungswahlen und Sympathiewahlen. ....   | 302 |
| Tab. 4.15: | Beschreibung der definierten außerschulischen sozialen<br>Netzwerke: Längsschnitt 9. Stufe und Schweizer<br>Studien 1990 und 1992 .....                 | 321 |
| Tab. 4.16: | Soziale Lebensorganisation nach Typen sozialer Netze .....  | 323 |
| Tab. 4.17: | Profile der sozialen Persönlichkeit nach Netzwerk-<br>einbindung .....  | 326 |
| Tab. 4.18: | Profile der Persönlichkeit nach Netzwerkeinbindung .....  | 327 |
| Tab. 4.19: | Verteilung sozialer Netze nach Land, Geschlecht und<br>Schulform .....  | 329 |
| Tab. 4.20: | Stabilität außerschulischer Freundschaften .....  | 331 |
| Tab. 4.21: | Lebensweltprofile schulisch und außerschulisch<br>unterschiedlich gut eingebundener Jugendlicher .....  | 335 |
| Tab. 5.1:  | Beziehungsqualität zu den Eltern und Stellung in der<br>Altersgruppe .....  | 346 |

|   |     |
|---|-----|
| Tab. 5.2: Beschreibung von unterschiedlichen Konfigurationen<br>der Elternbeziehungen und der Freundschafts-<br>Integration ..... | 348 |
|---|-----|

## Abbildungsverzeichnis

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| Abb. 1.1:  | Beziehungstypen nach LAURSEN (1989) .....   | 39  |
| Abb. 1.2:  | Beziehungstypen und ihre Platzierung im dreidimensionalen Raum von Zielstrukturierung, zugewiesenem/erworbenem Status und intrinsisch/instrumenteller Bedeutsamkeit ..... | 41  |
| Abb. 1.3:  | Wahrgenommene Beurteilung durch verschiedene Bezugspersonen bei Jungen und Mädchen .....  | 47  |
| Abb. 2.1:  | Design der Studie „Entwicklung im Jugendalter“ .....  | 54  |
| Abb. 2.2:  | Unabhängige Variablen .....   | 64  |
| Abb. 2.3:  | Abhängige Variablen (Outcome Variables) .....   | 65  |
| Abb. 2.4:  | Konfigurationen von Beziehungsmustern im sozialen Bereich .....   | 66  |
| Abb. 2.5:  | Gliederung der Darstellung .....  | 67  |
| Abb. 3.1:  | Indikatoren der Beziehungen der Jugendlichen zur Familie .....  | 77  |
| Abb. 3.2:  | Dissens mit den Eltern aus der Sicht der Kinder und Wahrnehmung der Beziehungsqualität .....  | 93  |
| Abb. 3.3:  | Meinungsverschiedenheiten nach Angaben der Jugendlichen und Wohlbefinden im Elternhaus (1982) .....   | 94  |
| Abb. 3.4:  | Beschreibung des Erziehungsklimas von Jugendlichen mit vielen Meinungsverschiedenheiten, die sich im Elternhaus sehr bzw. wenig wohl fühlen (1982) .....                  | 95  |
| Abb. 3.5:  | Kohäsion, Adaptivität und Beziehungswahrnehmungen auf der Seite der Kinder und der Eltern .....   | 97  |
| Abb. 3.6:  | Vaterkoalitionen und Beziehungswahrnehmungen von Kindern und Eltern bei Jungen und Mädchen .....  | 99  |
| Abb. 3.7:  | Mutterkoalitionen und Beziehungswahrnehmungen von Kindern und Eltern bei Jungen und Mädchen .....   | 99  |
| Abb. 3.8:  | Elterliche Problemwahrnehmung und Mutterkoalition .....   | 100 |
| Abb. 3.9:  | Gesprächshäufigkeit von 13 bis 15 .....   | 105 |
| Abb. 3.10: | Verlauf des Durchschnittsdissenses vom 13. zum 16. Lebensjahr, getrennt nach Mädchen und Jungen .....   | 108 |
| Abb. 3.11: | Veränderung der Dissensschwerpunkte von 13 bis 16 nach Geschlecht .....   | 110 |

|  |     |
|--|-----|
| Abb. 3.12: Meinungsverschiedenheiten nach Angaben der Eltern bzw. der Jugendlichen (1982) .....  | 116 |
| Abb. 3.13: Mutter-Tochter-Kommunikation (Cartoon von M. MARCKS, 1978) .....  | 119 |
| Abb. 3.14: Verlauf der Beziehungsqualität zwischen Eltern und Kindern aus der Sicht der Jugendlichen .....   | 128 |
| Abb. 3.15: Wohlbefinden im Elternhaus nach Geschlecht .....  | 130 |
| Abb. 3.16: Beziehungsqualität und Verlaufstypen des Dissenses .....  | 138 |
| Abb. 3.17: Mittelwert Dissens (Kinderwahrnehmung) und Verlauf der Elternbeziehung .....  | 139 |
| Abb. 3.18: Mittelwert Dissens (Elternwahrnehmung) und Verlauf der Elternbeziehung .....  | 139 |
| Abb. 3.19: Typologien von Familien .....   | 163 |
| Abb. 3.20: Ich-Stärke in Abhängigkeit von der Eltern-Kind-Beziehung .....  | 164 |
| Abb. 3.21: Leistungsbereitschaft und Hausaufgabendauer .....   | 165 |
| Abb. 3.22: Leistungsstatus und familiäres Binnenklima .....  | 166 |
| Abb. 3.23: Psychosomatische Belastungen und Leistungsangst in Abhängigkeit vom familiären Klima .....  | 168 |
| Abb. 3.24: Indikatoren der externalisierenden Problemverarbeitung .....  | 169 |
| Abb. 3.25: Aktualgenetisches Ablaufschema elterlichen Handelns .....   | 172 |
| Abb. 3.26: Kreisprozeß zwischen kindlichen und elterlichen Wahrnehmungen und Reaktionen .....  | 177 |
| Abb. 3.27: Vermittlung des Zusammenhanges von Problemwahrnehmungen der Eltern (Erhebung mit 13 Jahren der Kinder) mit Beziehungswahrnehmungen der Kinder durch punitive Neigungen der Eltern ..... | 198 |
| Abb. 3.28: Problemwahrnehmungen der Eltern zum Zeitpunkt des 13. und des 15. Altersjahres ihrer Kinder und Entwicklung von Beziehungsqualität der 13- bis 15jährigen Kinder .....                  | 201 |
| Abb. 3.29: Problemwahrnehmungen der Eltern zum Zeitpunkt des 13. und des 15. Altersjahres ihrer Kinder und Entwicklung von Dissens der 13- bis 15jährigen Kinder .....                             | 202 |

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| Abb. 3.30: | Problemwahrnehmungen der Eltern zum Zeitpunkt des 13. und des 15. Altersjahres ihrer Kinder und Entwicklung von Ich-Stärke, Leistungsbereitschaft und Risikoverhalten der 13- bis 15jährigen Kinder ..... | 206 |
| Abb. 4.1:  | Charakteristika von Freundschaften in verschiedenen Entwicklungsphasen nach GOTTMAN und METTETAL (1986) .....   | 230 |
| Abb. 4.2:  | Kriterien der Auswahl von Freunden nach Alter (nach EPSTEIN 1989) .....   | 231 |
| Abb. 4.3:  | Schematisierung der Bedürfnisse und Schlüsselbeziehungen nach BUHRMESTER & FURMAN (1986) zit. nach STÖCKLI (1997, S. 15) .....  | 236 |
| Abb. 4.4:  | Typologie sozialer Beziehungen unter Mitschülern in der Grundschule nach REININGER (1929) .....   | 238 |
| Abb. 4.5:  | Die Entwicklung sozialer Beziehungen (nach KRAPPMANN, 1992, S. 53) .....  | 242 |
| Abb. 4.6:  | Modell der Generalisierung von sozialen Erfahrungen .....   | 249 |
| Abb. 4.7:  | Operationalisierung der prosozialen Motivation (soziale Einsatzbereitschaft) .....  | 258 |
| Abb. 4.8:  | Illustration der Operationalisierung soziokognitiver Kompetenzen .....  | 260 |
| Abb. 4.9:  | Wahl von Bezugspersonen vom 12. bis zum 16. Lebensjahr .....  | 267 |
| Abb. 4.10: | Vereinsamung und Freundschaften in der Jugendzeit .....   | 269 |
| Abb. 4.11: | Soziale Einbettung, Interessen und Fähigkeiten .....  | 270 |
| Abb. 4.12: | Kodierung der sozialen Netze .....  | 319 |
| Abb. 4.13: | Außerschulische Cliquenorientierung .....   | 332 |
| Abb. 4.14: | Außerschulische Cliquenorientierung im Ländervergleich .....  | 333 |

# Personenregister

- Adelson, A. 111  
Adler, A. 239  
Aichhorn, A. 13  
Ainsworth, M. D. S. 15, 76, 223  
Alessandri, S. M. 211  
Alexander, K. L. 274  
Allerbeck, K. 30  
Altmann, J. 7  
Asendorpf, J. B. 243, 277  
Asher, S. R. 243, 277, 288, 304  
Aumiller, K. 304  
Ausubel, D. P. 9  
Bateson, G. 43, 44, 102  
Bathurst, K. 55  
Baumrind, D. 148  
Beavin, J. B. 212  
Beck, A. T. 291  
Becker, W. C. 148  
Belsky, J. 7  
Bennett, C. 6  
Berndt, T. J. 223, 274, 276  
Bernfeld, S. 10  
Bierman, K. L. 304  
Bigelow, B. J. 268  
Blelsky, J. 141  
Blos, P. 10, 12  
Bowlby, J. 76  
Briechle, R. 259  
Brittain, C. V. 223  
Brown, B. B. 148, 222, 229, 233  
Buchmann, M. 356  
Büeler, X. 33  
Bühler, C. 5, 7, 238  
Buhrmester, D. 229, 235, 342  
Burge, D. 174  
Cierpka, M. 72, 73, 74, 75  
Ciompi, L. 212  
Cloetta, B. 146  
Coie, A. M. 277, 278, 305  
Coleman, J. S. 21, 22, 223, 225  
Collins, A. W. 26, 78, 111, 175, 176, 211  
Combe, A. 240, 243, 276  
Condry, J. 223  
Conger, R. D. 173, 174, 176, 208, 212, 343  
Cooper, C. R. 208, 209, 215  
Csikszentmihaly, M. 224, 234, 240  
Damon, W. 234  
Dann, H. D. 146  
Dauber, S. L. 274  
de Goede, M. 341  
DeRosier, M. E. 243  
Dobkin, P. L. 223  
Dodge, K. A. 277, 278, 304, 305  
Douvan, E. 111  
Draper, P. 7, 141  
Dreeben, R. 275, 357, 358  
Eccles, J. S. 341

Edwards, C. P. 8  
 Eisenstadt, S. N. 30, 225  
 Elicker, J. 15, 251  
 Elliott, G. R. 51  
 Englund, M. 6, 15  
 Entwisle, D. R. 274  
 Epstein, J. L. 230, 276  
 Erikson, E. H. 10, 13  
 Eron, L. D. 243  
 Farrington, D. P. 243  
 Feldman, S. S. 51, 215  
 Felix, R. 47  
 Fend, H. 2, 8, 19, 26, 27, 30, 46, 49, 52,  
 53, 57, 58, 106, 146, 230, 241, 256,  
 257, 260, 266, 275, 292, 304, 356,  
 357, 358  
 Figi, K. 47  
 Fine, M.A. 274  
 Fingerle, M. 208  
 Flammer, A. 71  
 Fleeson, J. 76, 341  
 Fleischmann, T. 208  
 Forehand, R. 173  
 Forgatch, M. S. 173  
 Foster, A. 222  
 French, D. C. 304  
 Freud, A. 10, 11  
 Fuchs-Heinritz, W. 26  
 Furman, W. 229, 235  
 Fuligni, A. 341  
 Funk, U. 73  
 Ge, X. 174  
 Gehring, T. M. 73, 215  
 Gilbert, D. G. 173  
 Goodnow, J. J. 78, 111, 176  
 Gordon, T. 212  
 Gottfried, A. E. 55  
 Gottman, J. M. 230, 240  
 Gottmann, J. M. 229  
 Grob, A. 71  
 Grotevant, H. 208, 209, 215  
 Hammen, C. 174  
 Hartup, W. W. 227, 229, 240, 271  
 Hauser, S. T. 208, 212, 222  
 Havighurst, R. J. 212  
 Haynie, D. L. 229  
 Heflin, A. H. 245  
 Heitmeyer, W. 243  
 Helmke, A. 167  
 Helmreich, R. 146  
 Helsper, W. 240, 243, 276  
 Herrmann, U. 18  
 Hetherington, E. M. 159  
 Hoag, W. 30  
 Hofer, M. 172, 208  
 Holmbeck, G. N. 103  
 Huesmann, E. 243  
 Iacovetta, R. 223  
 Jackson, D. D. 212  
 Jacobvitz, D. 237  
 Jessor, R. 223, 234  
 Johnson, S. 173  
 Josselson, R. 10

Jugendwerk der deutschen Shell, 26, 276  
 Kagan, J. 243, 277  
 Kap-lan, L. 10, 12  
 Keefe, K. 274, 276  
 Kegan, R. 10, 82, 210, 217  
 Klaus, R. 6  
 Klein-Allermann, E. 208  
 Kox, W. 341  
 Krappmann, L. 6, 226, 229, 232, 240,  
 241, 242, 247, 256, 275  
 Kreppner, K. 208  
 Krüger, H. H. 26  
 Kupersmidt, J. B. 243, 278  
 Kupky, O. 237  
 Kurdek, L. A. 274  
 Ladd, G. W. 340  
 Lamborn, S. D. 148  
 Lambrich, H. J. 272, 276  
 Lancaster, J. B. 7  
 Larson, R. 224, 234, 240  
 Laursen, B. 38, 39, 45, 106, 226, 247,  
 255, 268  
 Lauterbach, U. 104  
 Leffert, N. 170  
 Lefkowitz, M. M. 243  
 Lenz, K. 315, 318, 328  
 Lerner, R. M. 208  
 Lieberz, K. 74  
 Lippitt, R. 148  
 Loevinger, J. 10  
 Lynch, J. H. 26  
 Magnusson, D. 66  
 Mannheim, K. 357  
 Marcia, J. E. 10, 220, 221  
 Masten, A. S. 276  
 Mattejat, F. 73, 74, 75, 78, 80, 88, 89,  
 100, 210, 215  
 McColloch, M. A. 173  
 McCombs, A. 173  
 McCubbin, H. 209  
 McGuire, S. 159  
 Mettetal, G. 230  
 Modell, J. 22  
 Molden, H. 10  
 Montada, L. 265  
 Morison, P. 276  
 Mounts, N. 148  
 Müller, H. J. 243  
 Müller-Fohrbrodt, G. 146  
 Nauck, B. 20, 23, 43  
 Neiderhiser, J. M. 159  
 Noack, P. 75, 208, 240  
 Noam, G. G. 208  
 Nölke, E. 243  
 Oerter, R. 265  
 Olk, T. 26  
 Olson, D. 87, 209  
 Oswald, H. 6, 232, 275  
 Parke, R. D. 340  
 Parker, J. G. 229, 240  
 Parkhurst, J. T. 243, 288  
 Patterson, G. R. 174, 243  
 Pellegrini, D. S. 276  
 Peter, J.-I. 243

Peters, M. 219  
 Petillon, H. 274, 275, 328  
 Piaget, J. 223, 229, 342  
 Pikowsky, B. 208  
 Plomin, R. 159  
 Powers, S. I. 208  
 Pulkkinen, L. 195  
 Putallaz, M. 245  
 Reininger, K. 238, 239  
 Reiss, D. 159  
 Retzer, N. 58, 74, 90, 207  
 Reznick, S. J. 277  
 Rhyn, H. 71  
 Riesman, D. 19  
 Robin, A. 222  
 Robinson, N. S. 254  
 Rossi, A. S. 7  
 Rubin, K. H. 224, 243  
 Rudolph, K. D. 174  
 Rueter, M. A. 173, 174, 208  
 Russell, G. 26  
 Ryan, R. M. 26  
 Satir, V. 81  
 Savin-Williams, R. 229  
 Schneider, M. 73  
 Schultz, L. H. 232, 243  
 Schulze, G. 261  
 Sebald, W. 341  
 Seiffge-Krenke, I. 266  
 Selman, R. L. 232, 243, 260, 268  
 Seltzer, V. C. 231, 266, 267  
 Sherif, M. 243  
 Sherrod, L. R. 7  
 Shulman, S. 6  
 Silverberg, S. 208  
 Sinclair, R. J. 274  
 Smith, K. 173  
 Smollar, J. 24, 34, 208, 209, 226, 227, 231  
 Smoot, D. L. 304  
 Specht, W. 30, 244, 278, 292, 305  
 Spiel, O. 239  
 Spitz, R. A. 223  
 Spranger, E. 247  
 Spranz-Fogasy, T. 208  
 Sroufe, A. L. 6, 15, 76, 237, 341  
 Steinberg, L. 7, 141, 148, 208  
 Stern, W. 49  
 Stierlin, H. 124  
 Stiller, J. D. 26  
 Storch, M. 27, 46, 75, 112, 113, 123, 140  
 Sullivan, H. S. 9, 223, 229, 235, 342  
 Suomi, S. J. 8  
 Tenbruck, F. H. 18, 19, 20, 225  
 Törstadt, B. 66  
 Urban, J. 6  
 Vaeth, R. 259  
 van Aken, M. 277  
 Van der Linden, F. J. 26  
 Vygotsky, L. S. 247, 305, 342  
 Wagner-Winterhager, L. 24  
 Walder, L. O. 243  
 Watzlawik, P. 212

Weber, M. 34, 247  
Wellendorf, F. 276  
White, R. K. 148  
Whiting, B. B. 8  
Whyte, W. F. J. 243  
Wildermuth, R. 47  
Wozniak, R. H. 211  
Youniss, J. 24, 34, 208, 209, 223, 226,  
227, 229, 231, 342  
Zimmermann, S. 209  
Zinnecker, J. 24, 27, 30, 276

# Sachregister der Variablendefinitionen

- Absentismus, 366
- Aggression, 365
- Alkoholkonsum, 366
- Anpassungsfähigkeit, 87
- Anstrengungsbereitschaft, 365
- Anzahl Paarbeziehungen, 362
- Ausgehen, 366
- Auskommen mit Mitschülern, 362
- Außerschulische soziale Netze, 316
- Außerschulische Integration, 317
- Außerschulisches Sozialverhalten, 291
- Beliebtheit in der Klasse, 362
- Beliebtheitsstatus, 362
- Bildungsniveau, 144
- Bildungsorientierung, 366
- Bravo-Subkultur, 366
- Depressionsneigung, 363
- Devianzneigung, 365
- Diskussion allgemeiner Prinzipien, 150
- Distanz zu den Eltern, 364
- Distanz zur Schule, 365
- Drohungen, 149
- Druck, 147
- Durchsetzungsfähigkeit, 255
- Einordnung, 147
- Einschätzung der Begabung des Kindes, 86
- Elterliche Normierungsbemühungen, 86
- Elterliche Problemwahrnehmungen, 364
- Elterliches Erziehungshandeln, 148
- Elterliches Stützsysteem (13-15), 364
- Elterndissens, 364
- Emotionales Aufgehobensein, 85
- Enttäuschung, 149
- Erwachsenenprivilegien, 366
- Erwartungen an Schulleistungen, 86
- Erziehungsleitbilder, 146
- Familiärer Hintergrund - Eltern, 364
- Familiäres Binnenklima, 289
- Fernsehen, 367
- Freizeitintensität mit Kindern, 145
- Freizeitkulturen, 366
- Führung, 147
- Gegengeschlechtliche Beziehungen, 291
- Geld, 366
- Geltungsstatus, 278, 361
- Gesprächsanlässe, 79
- Gruppenverantwortung, 261, 362
- Hausaufgabendauer, 365
- Haustiere, 367
- Hilfsbereitschaft, 279
- Hinwendung zu den Eltern, 85
- Ich-Stärke/seelische Stabilität, 363
- Integration Peers (außerschulisch), 361
- Integriertheit, 253
- Isolation, 323
- Jugendspezifisches Sozialverhalten, 290
- Kindbeurteilungen der Eltern, 190

Klassengemeinschaft, 361  
 Koalitionen, 88  
 Koalitionen in der Familie, 86  
 Kohäsion, 87  
 Kommunikationsqualität, 82  
 Kompetenzen, 361  
 Konformität, 147  
 Konsens- und Dissenspunkte, 179  
 Kontaktfähigkeit, 255  
 Kontaktinteresse, 257  
 Kontrollverlust, 182  
 Leistung-Disziplin, 365  
 Leistungsangst, 363  
 Leistungsbereitschaft, 365  
 Lernanstrengung, 289  
 Machtposition, 89  
 Machtverhältnisse, 86  
 Motor & Sport, 366  
 Musik machen, 367  
 Negative Affektivität und  
     Machtbehauptung, 83  
 Normenunklarheit und  
     Erwartungsunsicherheit, 84  
 Offenheit, 181  
 Pessimistisches Menschenbild, 147  
 Politisches Wissen, 259  
 Präsenz, 82  
 Probleme, 79  
 Prosoziale Motivation, 259, 362  
 Rauchen, 366  
 Rollenübernahmefähigkeit, 259  
 Rollenübernahmeinteresse, 257  
 Schlafstörungen, 364  
 Schulabschlußerwartungen  
     (Ausbildungserwartungen), 365  
 Schulische Situation, 289  
 Seelische Stabilität, 291  
 Selbsteinschätzungen der Kinder, 184  
 Selbstkonzept Aussehen, 363  
 Selbstkonzept der eigenen Begabung,  
     363  
 Selbstkonzept des eigenen Aussehens,  
     290  
 Selbstkonzept und psychische Stärke,  
     363  
 Selbstsicherheit, 290  
 Selbstwertgefühl, 363  
 Soziale Anerkennung durch Mitschüler  
     (Soziale Akzeptanz in der Klasse), 361  
 Soziale Einbettung, 361  
 Soziale Fähigkeiten/soziale  
     Selbstwirksamkeit, 362  
 Soziale Haltungen, 290  
 Soziale Herkunft, 364  
 Soziale Interessen, 362  
 Soziale Orientierung, 362  
 Soziale Randständigkeit, 317  
 Soziale Konsequenzen, 150  
 Soziale Anerkennung, 253  
 Soziale Macht, 253  
 Soziales Verhalten, 290  
 Soziokognitive Kompetenzen, 259, 361  
 Soziometrische Indikatoren, 252  
 Strafe, 147  
 Sympathiestatus in Schulklassen, 278

Transparenz, 181  
Typen sozialer Integration, 320  
Überbehütung und Autonomiebeschränkung, 84  
Verbale Intelligenz, 361  
Verbote, 149  
Vereinsaktivität, 367  
Verständnis demokratischer Prinzipien, 259  
Wahrnehmung der Eltern, 184  
Wirksamkeitsbewußtsein, 254  
Wohlbefinden zu Hause, 364  
Wortverständnis, 259  
Wünsche an das Kind, 180  
Zufriedenheit mit der Elternrolle, 179  
Zufriedenheit mit sich selbst, 363  
Zugeschriebene soziale Kompetenz, 279