



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit:

„Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und frühen
Erwachsenenalter aus Sicht von Emerging Adults“

Verfasserin:

Jana Ebmeyer

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im September 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Psychologie

Betreuerin:

Ass.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ulrike Sirsch

DANKSAGUNG

An dieser Stelle gilt zuerst ein großes Dankeschön all jenen Personen, die durch ihre engagierte Teilnahme an dieser Studie zum Zustandekommen dieser Arbeit beigetragen haben.

Ganz herzlich möchte ich mich auch bei meiner Betreuerin Frau Ass.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ulrike Sirsch bedanken, die mir von der Planung bis zur Fertigstellung dieser Arbeit durch ihre wertvollen Anregungen und Tipps stets fachlich zur Seite stand.

Des Weiteren gebührt mein Dank meinen Freundinnen und Freunden, die sich so selbstverständlich bereit erklärt haben, meine Arbeit Korrektur zu lesen, die immer ein offenes Ohr für mich hatten und meine Studienzeit durch so viele tolle Erlebnisse bereichert haben.

Ebenso möchte ich mich bei meinem Freund für seine Hilfe und Unterstützung bedanken, durch die ich vor allem in stressigen Phasen immer wieder zu einer nötigen Ruhe und Entspannung gefunden habe.

Zum Abschluss danke ich meiner Familie, insbesondere meinen Eltern, die immer für mich da waren und mir während meiner gesamten Studienzeit jederzeit mit Rat und Tat beistanden. Ohne Euch, wäre dieses Studium nicht möglich gewesen, Danke!

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	5
1 ENTWICKLUNG ALS AUFGABE	7
1.1 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter	11
1.2 Entwicklungsaufgaben des frühen Erwachsenenalters	18
1.3 Der Übergang vom Jugendalter zum frühen Erwachsenenalter	19
2 EMERGING ADULTHOOD	25
2.1 Konzept und Abgrenzung des Emerging Adulthoods gegenüber anderen Begriffen	26
2.2 Demographische Veränderungen	28
2.3 Charakteristika des Emerging Adulthoods	30
2.3.1 The Age of Identity Explorations	30
2.3.2 The Age of possibilities	32
2.3.3 Self-focused Age	34
2.3.4 Age of Instability	34
2.3.5 Age of Feeling In-Between	36
2.4 Kulturelle Unterschiede	37
2.5 Kritik am Konzept Emerging Adulthood	40
2.6 Entwicklungsaufgaben und Emerging Adulthood	43
3 ZUSAMMENFASSUNG	47
4 ZIELSETZUNG UND FRAGESTELLUNG	50
5 METHODE	54
5.1 Forschungsdesign	54
5.2 Erhebungsinstrumente und Durchführung	55
5.3 Rekrutierung und Beschreibung der Stichprobe	56
5.3.1 Rekrutierung und Beschreibung der Projektstichprobe	56
5.3.2 Rekrutierung und Beschreibung der Stichprobe der vorliegenden Arbeit	57
5.4 Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring	58
5.5 Beschreibung der verwendeten Auswertungsverfahren	63
5.6 Stichprobenzusammensetzung	65
5.6.1 Geschlecht	65

5.6.2	Alter.....	65
5.6.3	Höchste abgeschlossene Schulbildung	66
5.6.4	Geschlecht und Alter.....	68
5.6.5	Bildung gruppiert und Geschlecht	69
5.6.6	Bildung gruppiert und Alter gruppiert	70
6	ERGEBNISSE JUGENDALTER (12–18 Jahre)	71
6.1.1	Kategoriensystem Jugendalter.....	71
6.1.2	Beurteilerübereinstimmung (Interrater-Reliabilität) der Kategorien Jugendalter	77
6.1.3	Ergebnisse der Fragestellungen Jugendalter	78
7	ERGEBNISSE FRÜHES ERWACHSENENALTER (18–30 JAHRE)	96
7.1.1	Kategoriensystem frühes Erwachsenenalter	96
7.1.2	Beurteilerübereinstimmung der Kategorien des frühen Erwachsenenalters.....	101
7.1.3	Ergebnisse Fragestellungen frühes Erwachsenenalter	102
8	DISKUSSION.....	118
9	ZUSAMMENFASSUNG	134
	Literaturverzeichnis	139
	Anhang A- Fragebogen.....	146
	Anhang B- Tabellenverzeichnis	150
	Anhang C- Abbildungsverzeichnis.....	151
	Anhang D- Abstracts	152
	Abstract (Deutsch)	152
	Abstract (English)	154
	Lebenslauf.....	155

EINLEITUNG

Jeder Mensch wird im Laufe seines Lebens mit Herausforderungen konfrontiert. In einigen Lebensphasen mehr, in anderen weniger. Einige Anforderungen sind einfacher zu bewältigen, mit anderen beschäftigt man sich länger oder intensiver.

Der Wissenschaftler Robert J. Havighurst setzte sich bereits Mitte des 20. Jahrhunderts mit diesen Anforderungen auseinander und etablierte das *Konzept der Entwicklungsaufgaben*. Die zugrundeliegende Idee ist, dass es altersspezifische Aufgaben gibt, mit denen mehr oder weniger jeder Mensch, vom Kleinkind bis ins hohe Erwachsenenalter, in bestimmten Phasen seines Lebens lernen muss umzugehen. Seit Havighursts Erstveröffentlichung im Jahre 1948 bis heute ist viel Zeit vergangen in der sich zahlreiche weitere WissenschaftlerInnen mit unterschiedlichen Aspekten der Entwicklung und ihren Anforderungen und Aufgaben auseinandergesetzt haben. Auch der Einbezug von Lebensumständen sowie der Einfluss von Kultur, Wirtschaft und Gesellschaft auf das Individuum fanden während des letzten Jahrhunderts immer mehr Beachtung.

Zum Ende der 90er Jahre setzte sich der Entwicklungspsychologe Jeffrey Jensen Arnett mit den gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte intensiv auseinander und untersuchte deren Auswirkungen auf die Entwicklung junger Menschen. Insbesondere das Jugend- und frühe Erwachsenenalter wurden dabei zu seinem Forschungsmittelpunkt, da in beiden Entwicklungsphasen besonders viele lebens- und richtungsweisende Entscheidungen getroffen werden. Arnett (2000) entwickelte infolgedessen das *Konzept des Emerging Adulthoods*, eine neue Entwicklungsphase, die sich zwischen dem Jugendalter und Erwachsenenalter herausgebildet hat.

Aufgrund der Tatsache, dass Havighursts Konzept der Entwicklungsaufgaben bis heute als Basis für aktuelle Forschungsarbeiten gilt (E. Dreher & M. Dreher, 2011), dient seine Konzeption auch für die vorliegende Arbeit als Grundlage. Da im Jugend- bzw. frühen Erwachsenenalter die bemerkenswertesten Veränderungen sowohl kognitiver, biologischer als auch psychologischer Art unserer Entwicklung passieren, liegt dieser Arbeit die Intention zugrunde, dass sich die demographischen, strukturellen und ökonomischen Gesellschaftsveränderungen –wie von Arnett (2000) thematisierte– auf die Entwicklungsaufgaben auswirken könnten.

Diese Diplomarbeit ist im Rahmen eines Projektes mit dem Titel: „Wann endet die Jugend? Wo beginnt das Alter? Intergenerationale Betrachtungen von Entwicklungsaufgaben im Erwachsenenalter“ der Universität Wien in Kooperation mit der Universität Klagenfurt entstanden und thematisiert im Speziellen die „Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und frühen Erwachsenenalter aus Sicht von Emerging Adults“.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird zunächst das Konzept der Entwicklungsaufgaben, –auf das Jugend- und frühe Erwachsenenalter bezogen– vorgestellt und im Anschluss Arnetts Konzept des Emerging Adulthoods erläutert. Im methodischen Teil dieser Arbeit werden Fragestellungen, Durchführung und Ergebnisse der vorliegenden, qualitativen Studie beschrieben. Die Ergebnisse werden in der abschließenden Diskussion im Vergleich mit bisherigen Studienergebnissen analysiert. Auf die Diskussion und den Ausblick folgen eine Zusammenfassung der gesamten Diplomarbeit sowie das Literaturverzeichnis. Der Anhang umfasst Ausschnitte des verwendeten Fragebogens, das Tabellen- und Abbildungsverzeichnis und den Abstract in deutscher und englischer Version.

1 ENTWICKLUNG ALS AUFGABE

Menschliche Entwicklung findet auf vielen Ebenen statt, sowohl im Individuum selbst als auch in dessen Umwelt. Auf beides wirken eine Vielzahl an Faktoren, wie z.B. soziale bzw. zwischenmenschliche, ökologische, ökonomische, Bildung, Erziehung und viele mehr (Lohaus, Vierhaus, & Maass, 2010). Aufgrund der Vielseitigkeit und der Vielschichtigkeit jedes einzelnen Faktors und deren Beziehung zueinander, ist es nahezu unmöglich jedem Aspekt und jedem Einfluss ausreichend Beachtung zu schenken, wenn man Entwicklung genauer untersuchen möchte.

Eine Besonderheit stellt das von Robert J. Havighurst und KollegInnen in den 1940er Jahren erarbeitete *Konzept der Entwicklungsaufgaben* („developmental tasks“) dar, denn es umfasst diverse externe Entwicklungseinflüsse und berücksichtigt gleichzeitig die interne Entwicklung eines Individuums.

Die zentrale Idee dieses Konzeptes ist, den Menschen als lernendes Individuum aufzufassen und die Entwicklung im Laufe des Lebens als Lernprozess zu verstehen. Nach Havighurst (1981) werden bereits von Geburt an kontinuierlich Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben, die zu einer Entwicklung des Individuums beitragen. Es lernt durch die Bewältigung von Anforderungen bzw. Entwicklungsaufgaben stetig Kompetenzen zu erlangen, die als Grundlage für weitere, aufbauende Fähigkeiten dienen und die zu einer konstruktiven und befriedigenden Bewältigung des Lebens führen.

Eine Entwicklungsaufgabe wird nach Havighurst (1981)¹ folgendermaßen definiert:

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

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben ist nach Havighurst (1981) in Anlehnung an Erik Eriksons *Theorie der psychosozialen Entwicklung* (1902-1994) entstanden. Eriksons Theorie gilt als eine

¹ Havighursts ursprüngliches Konzept aus dem Jahr 1948 liegt mittlerweile in mehreren Editionen vor und wurde in verschiedene Sprachen übersetzt. Für diese Arbeit wird als theoretische Grundlage die 3. Edition (6th printing) aus dem Jahre 1981 verwendet.

Erweiterung der Freud'schen Theorie und versteht Entwicklung als lebenslangen Prozess mit altersspezifischen Hauptthemen (Oerter & Dreher, 2008).

Erikson (1959/1966, 1982/1988) versteht die Identitätsentwicklung als zentrale Aufgabe der Adoleszenz. Die damit verbundene Persönlichkeitsreife entsteht dadurch, dass sich die kindlichen Vorstellungen, Identifikationen und Einstellungen, welche zunächst durch vorgelebte Rollen entstehen, verändern (Erikson, 1959/1966). Diese Veränderung wird durch eine aktive und kritische Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt erreicht und führt zu neuen Einstellungen, Rollenbildern und Wertorientierungen. Diese müssen in ein konsistentes Selbstkonzept integriert werden, um eine gelungene Erwachsenenidentität herauszubilden (Erikson, 1959/1966, 1982/1988).

Wie bei Erikson findet sich auch bei Havighurst (1981) eine thematische Unterteilung der gesamten Lebensspanne. Er teilt diese in sechs Lebensabschnitte: frühe Kindheit, mittlere Kindheit, Adoleszenz, frühes Erwachsenenalter, mittleres Erwachsenenalter und höheres Erwachsenenalter. Im Unterschied zu Erikson ordnet Havighurst (1981) nicht jedem Lebensabschnitt ein Leitthema zu, sondern beschreibt spezifische Entwicklungsaufgaben. Allerdings betont er, dass nicht jede Entwicklungsaufgabe eine in sich abgeschlossene Einheit darstellt und nur für den jeweiligen Lebensabschnitt gilt. Es muss stattdessen zwischen Aufgaben, welche zeitlich begrenzt sind und solchen die in mehreren Lebensphasen relevant sind unterschieden werden.

Allerdings gibt es innerhalb der Lebensspanne Zeitabschnitte, die für bestimmte Lernaufgaben besonders geeignet sind; die „sensitive periods for learning“ (Havighurst, 1981, S. 6). Damit ist eine Zeit gemeint, in der Anforderungen besonders gut bewältigt werden können, da Körper und Geist „reif sind“, eine anstehende Aufgabe anzunehmen und zu bewältigen („teachable moment“; Havighurst, 1981, S. 7). Eine frühere oder spätere Inangriffnahme einiger Entwicklungsaufgaben könnte die erfolgreiche Bewältigung (ohne externe Hilfe) erschweren oder einen geringeren Erfolg bei nachfolgenden Aufgaben vermuten lassen (Havighurst, 1981).

Entwicklungsaufgaben entstehen überwiegend aus drei Bereichen (Havighurst, 1981, S. 6):

Zum einen dem Bereich *physischer Reife*, der hauptsächlich biologische Reifungsprozesse des Organismus meint, wie z.B. Lernen zu Laufen, zu sprechen, etc.. Körperliche Reifungsprozesse lassen sich kulturübergreifend beobachten und dienen als universelle Basis, um sich in der Welt zurechtzufinden.

Der zweite Bereich aus dem Entwicklungsaufgaben erwachsen, bezieht sich auf *kulturellen Druck*. Dieser impliziert Erwartungen und Normen der Gesellschaft oder Kultur, in welcher das Individuum

aufwächst. Dieser Bereich ist somit kulturabhängig und orientiert sich an den „Richtlinien“, welche in der jeweiligen Gesellschaft als normativ definiert werden. Diese Aufgaben unterliegen deshalb auch einem gesellschaftlichen sowie historischen Wandel und können sich über Alterskohorten hinweg verändern. Mit einer bildungspolitisch bedingten Veränderung der Ausbildungsdauer beispielsweise, ist anzunehmen, dass sich auch die „gesellschaftliche Erwartung“ in welchem Alter eine Ausbildung abgeschlossen sein sollte, verändert.

Der dritte Bereich, *persönliche Werte*, bezieht sich auf eigene Wert- und Zielvorstellungen, die Teil der eigenen Persönlichkeit sind und durch eine aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt herausgebildet werden. Diese sind sehr individuell, können jedoch auch als kulturabhängig gesehen werden, da das Individuum als Teil einer Gesellschaft auch von dessen Normen beeinflusst wird.

E. Dreher und M. Dreher (1985a, S. 57) fassen folgende drei formale Charakteristika für Havighursts Entwicklungsaufgaben zusammen:

Als ein formales Merkmal gilt der *zeitliche* Aspekt von Entwicklungsaufgaben. Es wird zwischen Aufgaben, die innerhalb eines Zeitrahmens abgeschlossen sind und Aufgaben, die über mehrere Altersbereiche oder sogar die gesamte Lebensspanne hinweg andauern, unterschieden. Vor allem Kulturtechniken, wie beispielsweise der Spracherwerb sind Aufgaben, welche in einem bestimmten Zeitabschnitt abgeschlossen werden. Soziale Beziehungen aufzubauen hingegen wäre eine Aufgabe, die über mehrere Altersbereiche hinweg relevant bleiben kann. Entwicklungsaufgaben sind also nicht generell isoliert pro Altersbereich, sondern immer auch im Zuge der Gesamtentwicklung zu betrachten.

Als zweites formales Charakteristikum ist die angesprochene *Kulturabhängigkeit* mancher Aufgaben zu beachten. Es kann unterschieden werden zwischen universellen Aufgaben (z.B. biologische Reifungsprozesse), die kulturübergreifend zu beobachten sind und anderen Aufgaben, die durch die Gesellschaft bedingt sind und somit nur innerhalb bestimmter sozioökonomischer Gruppen auftreten oder von Kultur zu Kultur verschieden sind.

Die *Interdependenz* kann als drittes formales Kriterium betrachtet werden und bedeutet, dass die erfolgreiche Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe eine gute Basis für wiederkehrende oder nachfolgende Aufgaben darstellt. Außerdem stehen einige Entwicklungsaufgaben miteinander in Verbindung, sodass sich die Beschäftigung mit einer Aufgabe auch auf eine andere (positiv) auswirken kann (wie z.B. der Spracherwerb auf alle Aufgaben, in denen kommuniziert wird).

Auf Basis dieser Erkenntnisse kann zusammengefasst werden, dass Entwicklungsaufgaben als „inhaltlich definierte Verbindungsglieder zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Bedürfnissen, Interessen und Zielen betrachtet werden“ können (E. Dreher & M. Dreher, 1985a, S. 56).

Flammer (2009) beschreibt einen weiteren Aspekt, nämlich, dass Menschen ihre Entwicklung auf zwei Arten aktiv beeinflussen: Zum einen durch gezielt gesetzte und zum anderen durch ungezielte Handlungen, die die Umwelt des Individuums prägen und damit wiederum auf das Individuum zurückwirken. Entwicklung ist demnach vielschichtig zu betrachten, denn es gibt einen Teil, der als „passiv“ bezeichnet werden könnte und dem Individuum „wiederfährt“, wie beispielsweise der bereits von Havighurst (1981) benannte Bereich der biologischen/physischen Reifung. Zusätzlich gibt es Bereiche, die durch gezielte Handlungen bewusst und aktiv angestrebt werden und Faktoren, die aktiv aber unbeabsichtigt Einfluss auf die Entwicklung nehmen. Der Aspekt einer aktiven Einflussnahme auf die Entwicklungsaufgaben führt zurück zu Havighursts Konzept (1981), demzufolge sich die erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe positiv auf nachfolgende Aufgaben auswirkt. Werden anstehende Aufgaben nicht größtenteils aktiv angegangen, wie beispielsweise die Bewerbung für einen Berufseinstieg, folgen häufig negative Konsequenzen und das Individuum tritt auf der Stelle.

Allgemeiner formuliert kann die erfolgreiche Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe als ein Entwicklungsfortschritt gesehen werden, durch welchen sich der Handlungsspielraum sowie die Handlungskompetenz des Individuums erweitern und der auf „[...]Verhaltens-, Einstellungs- sowie Erkenntnisänderungen der aktiven Auseinandersetzung mit Anforderungen der Umwelt“ beruht (E. Dreher & M. Dreher, 1985b, S. 32). Diese Veränderungen setzen jedoch Reflexionsfähigkeit und formales Denken voraus, damit dem Individuum ein reales Selbstbild seiner eigenen Möglichkeiten und Grenzen bewusst wird und es adäquate Bewältigungsstrategien entwickeln kann (E. Dreher & M. Dreher, 1985b).

Obwohl Havighursts Konzept viele Einflussfaktoren von Entwicklung berücksichtigt, werden insbesondere zwei Faktoren seines Konzeptes kritisiert (E. Dreher & M. Dreher, 2011): Der Mensch unterliegt dem Einfluss seiner ihn umgebenden Umweltfaktoren sowie dem historischen Hintergrund der Gesellschaft. Beide Punkte werden zwar von Havighurst (1981) selbst als zu berücksichtigend betont, dennoch orientierte er seine Entwicklungsaufgaben an der amerikanischen Mittelschichtsgesellschaft. Aufgaben aus den beiden Bereichen, *kultureller Druck* und *persönliche*

Werte, hängen jedoch eng mit (aktuellen) gesellschaftlichen Verhältnissen zusammen (*Kulturabhängigkeit*), die wiederum politischen und wirtschaftlichen (Weiter-) Entwicklungen unterliegen, sodass eine universelle Gültigkeit von spezifischen Entwicklungsaufgaben möglicherweise nicht auszumachen ist. Außerdem nennen E. Dreher und M. Dreher (2011) weitere kritische Punkte, wie das Fehlen eines zugrundeliegenden theoretischen Konzeptes, Havighursts alterskorrelierte Zuweisung von Entwicklungsaufgaben und dessen fehlende Differenzierung zu anderen Konzepten.

In den folgenden Kapiteln werden zunächst die Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz sowie des frühen Erwachsenenalters dargestellt. Im Anschluss folgt eine genauere Betrachtung des Übergangs vom Jugendalter zum frühen Erwachsenenalter unter Berücksichtigung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse.

1.1 ENTWICKLUNGSAUFGABEN IM JUGENDALTER

Die Adoleszenz bzw. das Jugendalter² ist eine Zeitspanne, die von Havighurst (1981) in den Zeitraum von 12 bis 18 Jahren datiert wird und von vielfältigen Umbrüchen gekennzeichnet ist. Es gibt durchaus weitere WissenschaftlerInnen, die aufgrund ihrer Erkenntnisse einen anderen Zeitraum definieren oder aufgrund der individuellen Entwicklungsverläufe keinen genauen Zeitraum benennen (vgl. Del Giudice, Angeleri, & Manera, 2009). Da die Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1981) die Forschungsgrundlage dieser Arbeit darstellen, werden seine Definitionen der Altersspannen übernommen, um die dazugehörigen Entwicklungsaufgaben entsprechend darstellen zu können. Havighurst (1981, S. 45–82) postulierte für die Adoleszenz folgende Entwicklungsaufgaben:

1. *Achieving new and more mature relations with age-mates of both sexes*
2. *Achieving a masculine or feminine social role*
3. *Accepting one's physique and using the body effectively*
4. *Achieving emotional independence of parents and other adults*
5. *Preparing for marriage and family life*

² Im deutschsprachigen Raum wird anstelle von Adoleszenz häufig von Jugendalter gesprochen. In dieser Arbeit werden beide Begriffe synonym verwendet.

6. *Preparing for an economic career*
7. *Acquiring a set of values and an ethical system as a guide to behavior –developing an ideology*
8. *Desiring and achieving socially responsible behavior*

Havighurst (1981) beschreibt die Altersspanne Adoleszenz als eine Zeit, in welcher Aufgaben der physischen und emotionalen Reife im Vordergrund stehen. Dies beinhaltet für ihn die Ausbildung der Geschlechtsmerkmale, die die Unterschiede zwischen den Geschlechtern definieren und auch das emotionale und soziale Lernen. Dabei ist die emotionale Unabhängigkeit von den Eltern genauso ein Thema, wie für das andere Geschlecht (sexuell) attraktiv zu werden. Des Weiteren lernen Jugendliche zugunsten einer gemeinsamen Zielerreichung zu (inter-)agieren und dabei ihre persönlichen Interessen im Sinne des Allgemeinwohls zurückzustecken. Es bilden sich selektive Interessen heraus, die für eine spätere Berufswahl wichtig sind. Zum Ende dieser Periode sind die Jugendlichen in der Lage, altruistisch zu denken und „Gut und Böse“ einzuordnen (Havighurst, 1981). Obwohl diese Erfahrungen hauptsächlich internal und persönlichkeitsbetreffend sind, können diese auch entscheidend durch die Gesellschaft geprägt werden, in der der/die Jugendliche aufwächst. Die Gesellschaft wiederum unterliegt ebenfalls Veränderungen, die z.B. aus Industrie, Wirtschaft und Politik entstehen.

Im allgemeinen Sprachgebrauch wird die Adoleszenz häufig mit „Erwachsenwerden“ verbunden, denn sie bezeichnet eine Zeit des Übergangs von der Kindheit zum Erwachsenenalter; dennoch wird das Jugendalter bereits seit der Antike als eine eigenständige Phase, die von der Kindheit und dem Erwachsenenalter abzugrenzen ist, diskutiert (Oerter & Dreher, 2008).

In der aktuellen Literatur sind Schwierigkeiten der Abgrenzung und genauen Definition des Jugendalters weitreichend dokumentiert. E. Dreher und M. Dreher (1985b, S. 31) fassen einige Forschungsansätze zusammen, laut denen das Jugendalter als „eine Phase biologischer Veränderungen“, „als soziokulturelles Phänomen“, „als Krisenzeit“ oder als Zeit „spezifischer Übergänge in neue Handlungsfelder und Rollenbezüge“ beschrieben wird. Die intensiver werdende Forschung seit den 1970er Jahren hat dazu beigetragen, die Entwicklungsphase des Jugendalters aus Sicht verschiedener Forschungsperspektiven zu betrachten, sodass eine Reihe von Entwicklungskonzeptionen mit unterschiedlichen Schwerpunkten entstanden ist (Oerter & Dreher, 2008). Übereinstimmend lässt sich feststellen, dass sich in der Phase des Jugendalters bestimmte

Verhaltens- und Denkmuster zeigen, die sich sowohl von der Kindheit als auch von dem Erwachsenenalter unterscheiden und es somit rechtfertigen, von einer eigenständigen Entwicklungsphase zu sprechen (E. Dreher & M. Dreher, 1985b).

Allgemein wird der Beginn des Jugendalters mit biologischen Kennzeichen wie der Geschlechtsreife assoziiert (vgl. Del Giudice et al., 2009) und gilt als Schwelle von der Kindheit zum Jugendalter. Als weitere Kennzeichen des Jugendalters stehen seit den 1970er Jahren vor allem Übergänge im Zentrum der Forschung, die als besonders veränderungssensitive Phasen beschrieben werden. Oerter und Dreher (2008) sprechen von Risiko einerseits und andererseits von Chance im Sinne des (Entwicklungs-)Fortschritts, welche durch Übergänge entstehen können. Ein Übergang beinhaltet das Verlassen von gewohntem „Terrain“; Gewohnheiten, Handlungsmuster und Routinen verlieren an Gültigkeit, es besteht die Notwendigkeit, sich an neue Situationen anzupassen. Diese Situationen können jedoch mit Anforderungen verbunden sein, für die noch kein „Schema F“, keine Handlungsroutine oder Bewältigungsstrategien existieren. Auf emotionaler Ebene kann das Unsicherheit bei Jugendlichen auslösen, aber auch positiv als Herausforderung wahrgenommen werden.

Nach Oerter und Dreher (2008) lassen sich im Jugendalter mehrere Übergänge beobachten, die sich vor allem in drei Bereichen manifestieren:

Im *biologischen* Sinne entwickelt sich in dieser Zeit der Körper vom Kind zum Erwachsenen. Mit der Ausbildung sekundärer Geschlechtsmerkmale, verändern sich die Proportionen des Körpers. Dieses neue Bild muss zunächst von dem/der Heranwachsenden akzeptiert werden. Diese Art der Veränderung ist auch äußerlich sichtbar und ruft oftmals Reaktionen durch Andere hervor, mit denen sich der/die Jugendliche auseinandersetzen muss. Das „ideale Aussehen“ ist darüber hinaus stark durch die Gesellschaft geprägt und trägt zum eigenen Selbstbild bei, wie ein/e attraktive/r, erwachsene/r Frau/Mann aussehen sollte.

Ein weiterer Übergang in der Adoleszenz bezieht sich auf die *kognitive Reife*, durch die im Jugendalter eine erweiterte Denk- bzw. Reflexionsfähigkeit entsteht (Scherf, Behrmann, & Dahl, 2012). Die sogenannte Metakognition, die Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen und Meinungen, ermöglicht es, bisheriges Wissen und Annahmen zu hinterfragen, Vergleiche herzustellen und eigene Schlüsse zu ziehen bzw. Urteile zu fällen. Aus diesen weitgreifenden Denkopoperationen kann erneut Unsicherheit entstehen, wenn Jugendliche vermeintliche Tatsachen nun in einem neuen Licht betrachten und andere Ansichten, z.B. die ihrer Eltern überdenken und möglicherweise zu anderen Schlüssen kommen. Im Zuge des Übergangs vom Kind zum Erwachsenen

zeigen sich ebenfalls Veränderungen in Bezug auf *soziale Beziehungen* und *Beziehungen zu den Eltern*. Dem/der Heranwachsenden werden auf der einen Seite mehr Freiheiten und Kompetenzen zugesprochen (z.B. länger Ausgehen, alleine in den Urlaub fahren dürfen, etc.). Auf der anderen Seite geht diese größere Freiheit auch mit erhöhten Erwartungen und Verantwortlichkeiten einher, die für Jugendliche zeitweise großen Stress bedeuten können, da sie sich aufgrund mangelnder Erfahrung den neuen Anforderungen noch nicht gewachsen fühlen. Aufgrund der vermehrten Vergleiche mit Gleichaltrigen kann ebenfalls Druck entstehen, welcher häufig mit einem Verlust an Selbstwert und Sicherheit oder auch mit riskanten Verhaltensweisen des/der Jugendlichen einhergehen.

Während sich die traditionelle entwicklungspsychologische Forschung zeitweise mit Krisen und abweichendem Verhalten in der Adoleszenz beschäftigte, versucht die aktuelle Forschung sich wieder vermehrt auf Anforderungen zu konzentrieren, welche sich Jugendlichen aber auch Menschen zeitlebens, in Form von Aufgaben stellen (E. Dreher & M. Dreher, 1985a). Insbesondere in der Adoleszenz bedeutet dies für Jugendliche, sich mit der Rolle des Erwachsenwerdens auseinanderzusetzen. Havighursts Konzept der Entwicklungsaufgaben könnte also als eine Konkretisierung der allgemeiner beschriebenen Übergänge, die im Jugendalter stattfinden, verstanden werden.

Die jugendlichen Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1981) stellen –bei genauerer Betrachtung– ein Spezifikum innerhalb der Lebensspanne dar, denn bei einer Gegenüberstellung vorausgehender Entwicklungsaufgaben der mittleren Kindheit (vgl. E. Dreher & M. Dreher, 1985a, 1985b) und nachfolgender Entwicklungsaufgaben des frühen Erwachsenenalters (auf die im folgenden Kapitel näher eingegangen wird) zeigt sich, dass keine der adoleszenten Aufgaben eine isolierte Thematik darstellt. Stattdessen verkörpern sie entweder eine Weiterführung früherer oder kennzeichnen den Beginn nachfolgender Aufgaben (Oerter & Dreher, 2008).

Eine Entwicklungsaufgabe der mittleren Kindheit (6–12 Jahre) beispielsweise lautet „Entwicklung von Gewissen, Moral und einer Wertskala“; in der Adoleszenz findet eine Weiterentwicklung dieser Fertigkeiten in Form der Aufgabe „Werte und ein ethisches System erlangen, das als Leitfaden für Verhalten dient – Entwicklung einer Ideologie“ statt (Havighurst, 1982, übersetzt nach E. Dreher & M. Dreher, zit. nach Oerter & Dreher, 2008, S. 281). Gleichzeitig können bestimmte Anforderungen auch erst im Jugendalter heranreifen, wie die Vorbereitung auf eine berufliche Karriere. Diese beginnende Auseinandersetzung mit beruflichen Ambitionen mündet im frühen Erwachsenenalter

in der Aufgabe „Berufseinstieg“ (Havighurst, 1982, übersetzt nach E. Dreher & M. Dreher, zit. nach Oerter & Dreher, 2008, S. 281).

Das Jugendalter nimmt folglich aufgrund seiner vielfältigen Übergänge bzw. besonders interdependenten Entwicklungsaufgaben einen besonderen Stellenwert innerhalb der Lebensspanne ein und bietet daher einen besonderen Forschungsanreiz. Aus diesem Grund gibt es einige WissenschaftlerInnen, die ihrerseits das Konzept von Havighurst untersuchen. Wie bereits in Kapitel 1 angesprochen, wird kritisiert, dass die Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1981) für die amerikanische Bevölkerung aufgestellt wurden und sich an der mittleren Einkommensschicht orientieren. Daher versuchen andere Autoren diesem Umstand Rechnung zu tragen und untersuchen, ob Havighursts Konzept auch auf andere Länder übertragbar ist.

E. Dreher und M. Dreher überprüften etwa ein halbes Jahrhundert später, ob die damals (1948) von Havighurst postulierten Entwicklungsaufgaben a) für Jugendliche noch immer Gültigkeit besitzen und b) auf die europäische Kultur übertragbar sind. Mehrere Studien mit inhaltsanalytischen sowie deskriptiv-statistischen Methoden ergaben schließlich folgende zehn Entwicklungsaufgaben für das Jugendalter nach E. Dreher und M. Dreher (1985a, S. 62f.; 1985b):

1. *Peer* (Aufbau von Freundeskreis und Beziehungen zu Gleichaltrigen)
2. *Körper* (Akzeptanz der Veränderung des Körpers und des eigenen Aussehens)
3. *Rolle* (Geschlechtsrollenanpassung entsprechend den gesellschaftlichen Vorstellungen)
4. *Beziehung* (engere Beziehung zu einem/r Partner/in eingehen)
5. *Ablösung* (Loslösung und Unabhängigkeit von den Eltern)
6. *Beruf* (Auseinandersetzung mit der Berufswahl und der dafür notwendigen Fähigkeiten)
7. *Partnerschaft bzw. Familie* (Zukunftsvorstellungen über eigene Familiengründung und Partnerschaft)
8. *Selbst* (eigene Weltanschauung entwickeln mit dazugehörigen Werten, Prinzipien und Normen)
9. *Zukunft* (Zukunftsziele definieren und Leben dahingehend planen)

Als weitere, möglicherweise neue Aufgaben wurden der „*Aufbau sozialer Kompetenz*“, eine „*kritische Auseinandersetzung mit der bzw. Einsatz für die Gesellschaft*“ und „*Entwicklung eines Verständnisses für politische und wirtschaftliche Themen*“ genannt.

Auch Schwaller (1991, zit. nach Flammer, 2009, S. 292) beschrieb in einer Studie mit schweizer Jugendlichen (14-16 Jahre) weitere Entwicklungsaufgaben, die Havighurst nicht explizit benannte:

- *Sozialkompetenz* (Toleranz gegenüber Mitmenschen)
- *Politisch-soziales Engagement* (Beschäftigung mit aktuellen Themen, wie Friedenssicherung, Umweltverschmutzung, Drogen, Kriminalität, Arbeitslosigkeit, etc.)

Diese Ergebnisse zeigen einerseits, dass Havighursts Entwicklungsaufgaben für das Jugendalter – auch über 50 Jahre später– weitestgehend auch in der europäischen Kultur gültig zu sein scheinen; andererseits gibt es Anzeichen dafür, dass möglicherweise der Aufgabenkatalog erweitert werden muss oder einige Aufgaben nicht kulturübergreifend verallgemeinert werden können.

Unter der Prämisse, dass Entwicklungsaufgaben kulturell, sozioökonomisch und ökologisch beeinflusst werden, nahmen die Autoren E. Dreher und M. Dreher an, dass es sowohl Entwicklungsaufgaben mit konstanter Präferenz gibt, als auch Entwicklungsaufgaben, die im Laufe der Zeit an Bedeutsamkeit zu- oder abnehmen (Oerter & Dreher, 2008). In Replikationsstudien, die die Autoren mit vergleichbaren Stichproben 12 Jahre später durchführten, wurden die Entwicklungsaufgaben prozentual nach Wichtigkeit gerangreicht (E. Dreher & M. Dreher, 1997, zit. nach Oerter & Dreher, 2008, S. 282). Dabei zeigten sich sowohl zeit- als auch geschlechtsbezogene Unterschiede (vgl. Abbildung 1):

1985		1997	
Männlich	Weiblich	Männlich	Weiblich
94% Beruf	94% Beruf	86% Peer	81% Beziehung
94% Selbst	94% Selbst	77% Beruf	79% Peer
91% Peer	92% Werte	76% Beziehung	77% Beruf
80% Zukunft	91% Peer	70% Selbst	73% Körper
78% Werte	88% Körper	68% Rolle	71% Zukunft
78% Körper	86% Zukunft	68% Werte	60% Selbst
74% Beziehung	64% Ablösung	68% Ablösung	60% Ablösung
58% Rolle	50% Partnerschaft/Fam.	65% Zukunft	55% Werte
55% Ablösung	49% Beziehung	50% Körper	32% Rolle
46% Partnerschaft/Fam.	42% Rolle	20% Partnerschaft/ Fam.	28% Partnerschaft/Fam.

Abbildung 1: Bedeutsamkeitsschätzungen der Entwicklungsaufgaben von männlichen und weiblichen Jugendlichen im Vergleich 1985 und 1997 (Dreher & Artmann, 1998; E. Dreher & M. Dreher, 1997, zit. nach Oerter & Dreher, 2008, S. 282)

Während die Entwicklungsaufgaben „Beruf“ und „Peer“ über die Zeit stabil bleibend als am Wichtigsten eingestuft werden, zeigte sich, dass die Aufgabe „Selbst“ einem zeitlichen Wandel unterliegt, da sie in der späteren Erhebung als weniger bedeutend eingestuft wurde. Ebenso „Partnerschaft bzw. Familie“ und „Zukunft“ maßen die befragten Jugendlichen weniger Bedeutung zu als im Jahr 1985. Die Aufgabe „Beziehung“ hingegen wurde zum späteren Zeitpunkt als deutlich wichtiger eingestuft. Im geschlechtsbezogenen Vergleich fanden sich ebenfalls hauptsächlich Zeiteffekte; die Aufgabe „Partnerschaft/Familie“ wurde in den Replikationsstudien von Jungen wie Mädchen als am wenigsten wichtig eingestuft. Eine über die Zeit gleichbleibend höhere Wichtigkeit maßen Mädchen der Entwicklungsaufgabe „Körper“ zu, wohingegen Jungen die Aufgabe „Rolle“ als deutlich wichtiger einstufen als Mädchen (Oerter & Dreher, 2008, S. 283).

Zu ähnlichen Ergebnissen kam auch Schleyer-Lindemann (2006) durch eine kulturvergleichende Studie: Bei der Befragung 16-jähriger deutscher und französischer Jugendlicher entdeckte sie kulturell unterschiedliche Wertpräferenzen hinsichtlich der Bedeutsamkeit von Entwicklungsaufgaben. Demnach maßen französische Jugendliche den Aufgaben „Schulleistungen“, „Berufsvorbereitung“ und „Gesundheit“ mehr Wert bei als deutsche. Deutsche Jugendliche hingegen präferierten „persönliche Autonomie“ und „Pflege von Freundschaften“.

Aus den beispielhaft genannten Ergebnissen der Erhebungen wird deutlich, dass einige Entwicklungsaufgaben auch innerhalb eines relativ kurzen Abstandes von zehn Jahren mehr oder weniger einem gesellschaftlichen Wandel unterliegen, teilweise neue Aufgaben hinzukommen und der kulturelle Hintergrund einen großen Einfluss zu nehmen scheint.

Aufgrund dieser Ergebnisse erscheint eine weiterführende und vertiefende Untersuchung der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter notwendig, zumal die angeführten Studien fast 30 Jahre zurückliegen. In dieser Zeit haben sich bereits weitere einschneidende –vor allem technologische– Entwicklungen (z.B. Entwicklung des Internets) ergeben.

Wie bereits in Kapitel 1 beschrieben, ist jedoch neben dem Jugendalter noch eine weitere Entwicklungsspanne von besonders vielfältigen Umstellungen und Umbrüchen gekennzeichnet: das frühe Erwachsenenalter. Die Entwicklungsaufgaben für diese Entwicklungsspanne werden im folgenden Kapitel erläutert.

1.2 ENTWICKLUNGSAUFGABEN DES FRÜHEN ERWACHSENENALTERS

Das frühe oder auch junge Erwachsenenalter schließt sich zeitlich gesehen an das Jugendalter an. Havighurst (1981, S. 83) beschreibt diesen Zeitabschnitt, von 18 bis 30 Jahren, als eine Periode voll von „teachable moments“ und einer besonderen Sensibilität und Bereitschaft junger Erwachsener zu Lernen. Eine Fülle neuartiger Aufgaben sowie Erfahrungen sollen von jungen Erwachsenen in Angriff genommen werden: Heirat, erste Schwangerschaft, der erste seriöse Vollzeitjob, erste Krankheiten von (eigenen) Kindern, die erste eigene Wohnung oder gar ein Haus zu beziehen oder seine Kinder einzuschulen. Als Entwicklungsaufgaben des frühen Erwachsenenalters definiert Havighurst (1981, S. 85–94) folgende:

1. *Selecting a mate*
2. *Learning to live with a marriage partner*
3. *Starting a family*
4. *Rearing children*
5. *Managing a home*
6. *Getting started in an occupation*
7. *Taking on civic responsibility*
8. *Finding a congenial social group*

Obwohl die beschriebenen Aufgaben von außen betrachtet mit einer Vielzahl an sozialen Interaktionen und Beziehungen einhergehen, betitelt Havighurst (1981) diese Zeit im Leben auch als die individualistischste und einsamste über die Lebensspanne gesehen, da das Individuum seinen eigenen Weg finden muss, ohne allzu großer Aufmerksamkeit oder Unterstützung durch Andere. Während der Kindheit und des Jugendalters wachsen von Jahr zu Jahr Privilegien und Verantwortung, die häufig gefeiert und honoriert werden. In manchen Ländern wird in Form von Initiationsritualen ein bestimmter Schritt in der Entwicklung, wie beispielsweise die Menarche bei jungen Mädchen, zelebriert. Im Erwachsenenalter hingegen hört diese Anerkennung durch Andere weitgehend auf. Havighurst (1981) sieht diese Zeit als eine relativ unorganisierte Phase, in der man sich einen akzeptierten Status in der Gesellschaft organisieren sowie seine eigenen Ziele definieren muss und in der es vielmehr als in vorherigen Phasen auf Fähigkeiten, Stärke, Weisheit und Familienbeziehungen ankommt. Das Individuum muss nun nicht mehr nur älter werden, sondern selbst aktiv werden, um seine Ziele zu erreichen und Anerkennung zu bekommen.

Interessanterweise sind Replikationsstudien, in denen Havighursts Entwicklungsaufgaben für das frühe Erwachsenenalter überprüft wurden, bislang kaum zu finden. Es gibt allerdings viele Studien, die sich mit demselben Altersbereich beschäftigen, diesen jedoch mit anderen Forschungsschwerpunkten betrachten (z.B. Hawkins et al., 2011; Roisman, Masten, Coatsworth, & Tellegen, 2004; Scharf, Mayseless, & Kivenson-Baron, 2004; Schulenberg, Bryant, & O'Malley, 2004; Seiffge-Krenke & Gelhaar, 2008; Shulman, 2005). Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass sich die aktuelle Forschung –wie in Kapitel 1.1 erwähnt– in den letzten Jahren hauptsächlich auf Übergänge fokussierte, welche sowohl innerhalb von Entwicklungsphasen stattfinden, als auch von einer Phase in die nächste zu bewältigen sind. Außerdem sind viele Entwicklungsaufgaben des frühen Erwachsenenalters als Rollenübergänge zu verstehen, wie beispielsweise der „Berufseintritt“ als Übergang von der Rolle eines/r Auszubildenden in die Rolle des/der fertig ausgebildeten Arbeitenden. Vor diesem Hintergrund wird nun zunächst im folgenden Kapitel 1.3 ein weiterer interessanter Aspekt dargestellt: der Übergang von der Adoleszenz zum frühen Erwachsenenalter.

1.3 DER ÜBERGANG VOM JUGENDALTER ZUM FRÜHEN ERWACHSENENALTER

Bereits im Jugendalter beginnt die Vorbereitung auf das Erwachsenwerden. Auftretende biologische und kognitive Veränderungen des Körpers und Geistes, einhergehend mit sozialen Veränderungen bedeuten für Jugendliche vielfältige Umbrüche. Jugendliche befinden sich häufig zwischen den Positionen –weder Kind, noch erwachsen– zu sein, denn es gilt [ursprüngliche] „Verhaltensformen und Privilegien der Kindheit aufzugeben und Merkmale bzw. Kompetenzen zu erwerben, die Aufgaben, Rollen und Status des Erwachsenen begründen“ (Oerter & Dreher, 2008, S. 271).

Der Eintritt ins Erwachsenenleben, die Bezeichnung „erwachsen zu sein“, ruft bei jungen Menschen unterschiedliche Reaktionen hervor. Der Reiz, „alles zu dürfen“ steht der Verantwortung dafür auch die Konsequenzen tragen zu müssen oder „nicht mehr frei zu sein“ entgegen. Doch was bedeutet es, erwachsen zu sein? Wer entscheidet, dass man erwachsen ist und nicht mehr jugendlich?

Einen möglichen Ansatz bietet Havighurst (1981). Wie dieser in seiner ersten Publikation „Developmental Tasks and Education“ im Jahr 1948 bereits beschrieb, gilt es die Entwicklungsaufgaben, welche sich uns im Leben stellen, anzunehmen und zu bewältigen. Nach

seiner Definition ist eine erfolgreiche Bewältigung einer früheren Aufgabe häufig notwendig um nachfolgende Aufgaben annehmen und mit ihnen umgehen zu können (siehe Kapitel 1). Ist man also erwachsen, wenn man alle jugendlichen Entwicklungsaufgaben bewältigt hat?

E. Dreher und M. Dreher (1985a) beschreiben die kognitive Veränderung und die damit verbundene Reflexionsfähigkeit die in der Jugend erworben werden, als notwendige Voraussetzung, um sich selbst als Akteur in der Umwelt wahrzunehmen. Durch diese Veränderung wird es möglich, Anforderungen bewusst wahrzunehmen und aktiv Möglichkeiten und Ziele zu entwickeln, sich diesen zu stellen. Weiterhin fanden sie in einer Studie heraus, dass sich Jugendliche mit mehreren Entwicklungsaufgaben gleichzeitig auseinandersetzen, wenn sie ihnen wichtig sind. Für eine Auseinandersetzung müssen jedoch Kompetenzen, Handlungsformen und -strategien entwickelt werden, die ‚Bewältigungscharakter‘ haben (E. Dreher & M. Dreher, 1985b, S. 31). In diesem Sinne beinhaltet der Begriff „Bewältigung“ ein breites Spektrum von sozialem Beziehungsaufbau über Entscheidungsfähigkeit, Regulation des eigenen Verhaltens u.v.m.. Das aktive Bewältigen von Entwicklungsaufgaben kann aus Sicht von E. Dreher und M. Dreher (1985b, S. 32) zum einen bedeuten „Anforderungen und Erwartungen der Umwelt wahrzunehmen und sie durch tradierte Verhaltensweisen zu beantworten, und auch –sie als Anlass zu Selektion und Erprobung von Verhalten zu nehmen“.

Es gibt einige Studien, die sich mit der Überprüfung von Entwicklungsaufgaben und dessen Bewältigung auseinandergesetzt haben. Darin konnte gezeigt werden, dass die von Havighurst (1981) formulierten Entwicklungsaufgaben sowohl für das Jugendalter als auch für das frühe Erwachsenenalter größtenteils noch Gültigkeit besitzen, auch wenn eine Verschiebung der Bedeutsamkeit bestimmter Aufgaben stattfindet (E. Dreher & M. Dreher, 1985a, 1985b, 1997; Seiffge-Krenke & Gelhaar, 2008). Außerdem konnte gezeigt werden, dass die erfolgreiche Bewältigung von einigen Aufgaben des frühen Erwachsenenalters mit Wohlbefinden und Vorteilen bei der Annahme nachfolgender einhergeht (Hawkins et al., 2011; Roisman et al., 2004; Scharf et al., 2004; Schulenberg et al., 2004; Seiffge-Krenke & Gelhaar, 2008; Shulman, 2005).

Ein interessantes Ergebnis aus der Langzeitstudie von Seiffge-Krenke und Gelhaar (2008) bietet auch Hinweise darauf, dass sich nicht nur einige Entwicklungsaufgaben des Jugendalters sondern auch einige des frühen Erwachsenenalters in einem zeitlichen Rahmen verschoben haben. Ähnliche Ergebnisse fanden auch E. Dreher und M. Dreher (1985a, 1985b) für das Jugendalter. Unter Berücksichtigung des Bewältigungslevels und der subjektiven Bedeutsamkeit konnten Seiffge-Krenke und Gelhaar (2008) jedoch analysieren, dass einige jugendliche Entwicklungsaufgaben nach

Havighurst von den befragten Jugendlichen (14–17 Jahre) bereits im Alter von 14 Jahren als erreicht empfunden wurden. Im Vergleich dazu, gab es große Unterschiede in Bezug auf die jungen Erwachsenen (21–23 Jahre). Die Entwicklungsaufgaben des frühen Erwachsenenalters wurden in dieser Studie nicht nur von beiden Geschlechtern gleichermaßen als weniger wichtig eingestuft, sondern wurden von den TeilnehmerInnen auch als noch nicht erstrebenswert klassifiziert. In weiteren Studien untersuchte Seiffge-Krenke (2006, 2009) das Bewältigungslevel von einzelnen Entwicklungsaufgaben anhand verschiedener Auszugsmuster. Dabei konnte sie feststellen, dass junge Menschen, die früh zuhause auszogen (durchschnittlich im Alter von 21–25 Jahren) ein höheres Level an erreichter Autonomie angaben, als diejenigen, die noch zuhause wohnten. Seiffge-Krenke (2006) vermutete, dass die Personen, die zeitig den Schritt in ein eigenes Zuhause wagten, bereits etwa im Alter von 16 Jahren das für die Ablösung notwendige Unabhängigkeits- und Autonomielevel erreicht hatten. Dieselben Personen gaben außerdem an, eine altersentsprechende, positive Beziehungen zu den Eltern zu führen und hatten die Entwicklungsaufgabe „ernsthafte Beziehung zu einem/r PartnerIn aufzubauen“ („Selecting a mate“; Havighurst, 1981) bewältigt. Dieses Erkenntnis bestätigt Havighursts (1981) theoretische Implikation, dass sich die Bewältigung früherer Entwicklungsaufgaben positiv auf den Umgang mit nachfolgenden auswirken kann. Auf Basis dieser Ergebnisse kann angenommen werden, dass (subjektiv) als bewältigt empfundene Aufgaben des Jugendalters zwar hilfreich sind, um spätere Aufgaben anzunehmen, die Bewältigung an sich jedoch nicht gleichzeitig die Erreichung des Erwachsenenstatus mit sich bringen. Doch durch welche Umstände lässt sich dann der Übergang beschreiben?

Arnett und Taber (1994) untersuchten ebenfalls die Frage, wann die Jugend endet und das Erwachsenenalter beginnt und versuchten durch Befragungen Kriterien des Erwachsenwerdens zu ermitteln. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass die Merkmale für den Eintritt in das Erwachsenenalter kulturabhängig sein könnten, berücksichtigten sie in ihrer Studie auch kulturelle Unterschiede, die für den Übergang ins Erwachsenenalter bedeutend sein könnten. Westliche Kulturen unterscheiden sich nach Arnett und Taber (1994) durch eine offenere Haltung (*broad socialization*) der Gesellschaft in den Sozialisierungsdimensionen: Familie, Peers/Freunde, Schule, Nachbarschaft/Gemeinschaft, Medien, Rechtssystem und kulturellem Glauben. Die offene Haltung ermöglicht dem Individuum Unabhängigkeit, Individualismus und die Möglichkeiten zur Selbstdarstellung. Andere, z.B. nicht-westliche Kulturen zeigen einen engeren Rahmen der Sozialisation (*narrow socialization*), in welcher Gehorsam und Konformität als hohe Werte angesehen werden und abweichendes Verhalten eher missbilligt oder gar bestraft wird. Die Frage,

wann die Jugend endet, lässt sich entsprechend der Studienergebnisse (Arnett & Taber, 1994) somit für offenere Sozialisationen anders beantworten als für engere: Jugendliche offenerer Kulturen messen ihren Entwicklungsfortschritt am Grad ihrer Unabhängigkeit und ihres Selbstvertrauens.

Flanagan, Schulenberg und Fuligni (1993) fanden heraus, dass Jugendliche einer offenen Sozialisation sich in Bezug auf Rollenübergänge häufig erst als erwachsen erleben, wenn sie finanziell unabhängig sind oder alleine wohnen, da dies mit mehr Verantwortungsübernahme verbunden ist. Neben diesen beiden Rollenübergängen sind nach Arnett und Taber (1994) vor allem Verhaltensübergänge ausschlaggebend, deren Erreichung individuell definiert wird. In offenen Gesellschaften erfolgen diese schrittweise und bewegen sich hauptsächlich auf emotionaler, kognitiver und Verhaltensebene: Erwachsene sind kognitiv in der Lage Konsequenzen ihrer Handlungen zu antizipieren und die Zukunft zu planen. Emotionale Zustände werden von Erwachsenen ohne elterliche Unterstützung bewältigt und das Verhalten erfolgt selbstkontrollierter und verantwortungsbewusster.

In nicht-westlichen Kulturen ist das Erwachsenwerden nach Arnett und Taber (1994) hingegen eher gesellschaftlich definiert. Die Autoren beziehen sich dabei auf Studienergebnisse von 186 vorindustriellen Sozialisationen, die Schlegel und McNamara Barry (1991; zit. nach Arnett & Taber, 1994, S. 533) weltweit untersuchten und dabei zu dem Ergebnis kamen, dass die Heirat in den meisten dieser Kulturen den Eintritt in das Erwachsenenleben definiert. In diesen Kulturen hat das Wohlergehen der Gruppe vor der Autonomie des Einzelnen Vorrang; dadurch ist der Übergang eher sozial bestimmt und wird durch einzelne Events, wie beispielsweise Heirat markiert (Schlegel & McNamara Barry, 1991, zit. nach Arnett & Taber, 1994, S. 533). In westlichen Sozialisationen hängt der Eintritt in das Erwachsenenalter nicht so sehr von einzelnen Events ab, daher vermuten Arnett und Taber (1994), dass der Übergang mehrere Jahre dauert, schrittweise verläuft und auf kein altersdefiniertes Ende festgelegt werden kann, sondern vielmehr dann erreicht ist, wenn das Individuum davon überzeugt ist.

In einer späteren Studie konnte Arnett (1997) die Ergebnisse aus dem Jahre 1994 replizieren: Im Gegensatz zum Eintritt in das Jugendalter, wird das Erwachsenenalter nicht von biologischen Markern bestimmt, sondern wird sozial determiniert.

Doch welche Kriterien sind für den Übergang vom Jugendalter zum frühen Erwachsenenalter relevant? Arnett (1997, S. 17) fand heraus, dass seine StudienteilnehmerInnen (im Alter von 18–28 Jahren) folgende individualistische Kriterien als notwendig erachten, um als erwachsen zu gelten:

- Verantwortung für eigene Handlungen übernehmen
- Über eigene Werte und Vorstellungen unabhängig von den Eltern oder anderen erwachsenen Personen entscheiden
- Eine stabile Beziehung zu den Eltern als gleichberechtigter Erwachsener entwickeln.

Als weitere wichtige Kriterien wurden zwei individualistische Rollenübergänge genannt „finanziell unabhängig werden“ und „nicht mehr im elterlichen Haushalt wohnen“, welche auch in nachfolgenden Studien bei Befragten im Alter von 13 bis 55 Jahren übereinstimmend repliziert werden konnten (Arnett, 2001). In diesen Ergebnissen sieht Arnett (1997) eine Veränderung gegenüber früheren Studien, in denen der Übergang ins Erwachsenenalter eher anhand von traditionellen Rollenübergängen, wie dem Ende der Ausbildung, dem Eintritt in den Arbeitsmarkt, Heirat oder Elternschaft klassifiziert wurde. Diese Rollenübergänge entsprechen den von Havighurst (1981) beschriebenen Entwicklungsaufgaben für das frühe Erwachsenenalter. Für die gegenwärtige Generation scheint der Übergang nach Arnett (1997) jedoch individualistisch konzipiert zu sein und erfolgt stufenweise und individuell, sodass sich die Frage stellt, was diese Erkenntnisse für die Entwicklungsaufgaben des frühen Erwachsenenalters bedeutet.

Wenn der Übergang zum Erwachsenenalter hauptsächlich individuell definiert wird, anhand welcher Merkmale unterscheiden sich dann Personen, die sich als erwachsen bezeichnen von denen, die den (subjektiven) Übergang noch nicht vollzogen haben?

Nelson und McNamara Barry (2005) gingen dieser Frage nach und verglichen Kriterien des Erwachsenseins zwischen 19 bis 25 -jährigen Personen, die sich als erwachsen bezeichneten mit Kriterien von Personen gleichen Alters, die sich noch nicht dem Erwachsenenalter zuordnen würden. Die Ergebnisse ihrer Studie konnten in kulturübergreifenden Arbeiten (Kanadische Aborigines: Cheah & Nelson, 2004; China: Nelson, Badger & Wu, 2004) repliziert werden und umfassen folgende Kriterien des Erwachsenseins: Unabhängig und selbstsicher zu sein (z.B. Verantwortung für eigene Handlungen übernehmen, finanziell unabhängig von den Eltern werden), fähig sein, reife Beziehungen zu führen (weniger selbstbezogen zu sein und Rücksicht auf andere nehmen), fähig sein, gesellschaftliche Normen anzunehmen (z.B. nicht betrunken Auto zu fahren), fähig sein, eine eigene Familie zu gründen und für diese zu sorgen. Die Personen, die sich als erwachsen bezeichneten, gaben jedoch im Gegensatz zur zweiten Gruppe an diese Kriterien bereits erreicht zu haben.

Auch Arnett (2001) verglich die Übergangskriterien von Jugendlichen (13-19 Jahre) und Erwachsenen (30-55 Jahre) mit den Ergebnissen von 20 bis 29 -Jährigen. Die Ergebnisse zeigten, dass jede Alterskohorte subjektive Kriterien des Erwachsenwerdens häufiger nannte als andere Kriterien, sodass traditionelle Rollenübergänge (Heirat, Elternschaft, Vollzeitbeschäftigung, etc.) selbst unter erwachsenen Personen, die diese bereits durchlaufen hatten, nicht (mehr) als wichtigste Kriterien empfunden werden, um sich als erwachsen zu bezeichnen. Zu vergleichbaren Ergebnissen kamen auch Sirsch, Dreher, Mayr, Willinger (2009) in einer österreichischen Studie: Bei dem Vergleich von drei Alterskohorten (11-19 -Jährige, 20-29 -Jährige und 30-55 -Jährige) konnten keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Wahrnehmung des Erwachsenseins zwischen den Kohorten festgestellt werden. Dafür ermittelten die Autoren Zusammenhänge zwischen niedrigerem sozioökonomischen Status und höherer Wichtigkeit der Übergangskriterien. Sirsch et al. (2009) schlussfolgerten, dass der Erwachsenenstatus möglicherweise für Menschen mit niedrigerem sozialen Hintergrund attraktiver sei.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse kann angenommen werden, dass der Erwachsenenstatus vielmehr eine subjektive Selbstzuschreibung ist und damit nicht zwingend vom Alter abhängig.

Krampen und Reichle (2008) fassten diverse Studienergebnisse der letzten Jahre zusammen und stellten fest, dass es sowohl *normative*, *objektive* als auch *subjektive* Kriterien gibt, die für den Eintritt in das Erwachsenenleben von Bedeutung sind:

Zu den *normativen* zählen sogenannte formale bzw. rechtliche Übergangskriterien, wie die altersbedingte Festlegung der Volljährigkeit. Diese liegt in den meisten Ländern mittlerweile bei 18 Jahren und ist gesetzlich geregelt. In einigen anderen Ländern z.B. gilt zwar ebenfalls die formale Grenze von 18 Jahren, bei einer Heirat vor dem 18. Lebensjahr, beginnt die Volljährigkeit jedoch mit dem Heiratsdatum.

Zu den *objektiven* Kriterien zählen traditionelle Rollenübergänge, wie beispielsweise Heirat, Elternschaft, Eintritt in das Berufsleben oder Auszug aus dem Elternhaus.

Aus aktueller wissenschaftlicher Sicht (vgl. Arnett, 1997, 2001; Nelson & McNamara Barry, 2005) scheinen allerdings weder die rechtlichen noch die objektiven Kriterien für junge Menschen auszureichen, um sich selbst als „erwachsen“ zu bezeichnen. Krampen und Reichle (2008) nennen deshalb zusätzlich *subjektive* Übergangskriterien als immer wichtiger werdende Aspekte. Gemeint sind damit subjektive Selbstzuordnungen von Personen zu Altersgruppen, welche wiederum von impliziten und expliziten Normen abhängen. Doch auch unter Berücksichtigung der aufgestellten

Übergangskriterien, lässt sich feststellen, dass die Grenze von der Adoleszenz zum frühen Erwachsenenalter fließend ist und nicht auf einen statischen Altersbereich festzulegen ist.

Die Beobachtung der sich stark verändernden Gesellschaften und der darin agierenden Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen, führte Arnett zu einer näheren Beschäftigung mit dem Entwicklungsbereich junger Erwachsener. In seinen Vorlesungen stellte er fest, dass seine StudentInnen sich —hauptsächlich im Alter zwischen 18 und 25 Jahren— weder als „jugendlich“ noch als „erwachsen“ bezeichnen (1997) und führte in den folgenden Jahren zahlreiche Studien durch, um diese Beobachtungen näher zu erforschen. Seine Ergebnisse, eine neu entstandene Entwicklungsphase zwischen Jugendalter und jungem Erwachsenenalter, werden im folgenden Kapitel ausführlich dargelegt.

2 EMERGING ADULthood

Wie bereits in den vergangenen Kapiteln umrissen, wird die Entwicklung, insbesondere im Jugendalter und frühen Erwachsenenalter, von vielen ForscherInnen diskutiert. Gemein ist den meisten Arbeiten, dass sich Entwicklung zu großen Teilen individuell gestaltet und vor allem Anfangs- bzw. Endpunkte klassifizierter Entwicklungsphasen meist schwer festzulegen sind bzw. subjektiv definiert werden. Während die Forschung in den letzten Jahrzehnten zumeist einheitlich die Entwicklungsphase frühes Erwachsenenalter der Entwicklungsphase Jugendalter nachdatierte, etablierte sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts ein weiterer Begriff, das *Emerging Adulthood*: Die Bezeichnung einer neuen Entwicklungsspanne zwischen dem Jugendalter und frühem Erwachsenenalter.

Arnett präsentierte zur Jahrhundertwende das Konzept Emerging Adulthood und meint damit eine neue Entwicklungsphase, die sich „demographisch, subjektiv und in Bezug zur Identitätssuche“ von anderen Phasen unterscheidet und zwischen Adoleszenz und jungem Erwachsenenalter durchlaufen wird (Arnett, 2000, S. 470). Dieses Konzept entstand aus den Ergebnissen verschiedener

Forschungsarbeiten (Arnett & Taber, 1994; Arnett, 1997, 1998, 2000) und bezog sich zunächst hauptsächlich auf junge Menschen im Alter von 18 bis 25 Jahren (Arnett, 2000).

In den folgenden Jahren wurde jedoch die Ausdehnung dieses Altersbereiches aufgrund unterschiedlicher biographischer Entwicklungsschritte in anderen Ländern –besonders in Europa– von verschiedenen Forschern diskutiert. Buhl und Lanz (2007) beispielsweise erachten für deutsche *Emerging Adults* einen Altersbereich von 18 bis 29 Jahren als sinnvoll, andere Forscher (vgl. Fierro Arias & Moreno Hernandez, 2007) beziehen auch weit über 30 -jährige in ihre Studien mit ein. Als Grund dafür nennen die Autoren beispielsweise eine hohe Arbeitslosigkeit in Spanien, die oftmals einen bis in die 30er Jahre verzögerten Berufseinstieg zur Folge haben kann (Fierro Arias & Moreno Hernandez, 2007). Arnett (2012) meint dazu, dass aufgrund demographischer Unterschiede, insbesondere der unterschiedlichen Ausbildungsstruktur einzelner Länder, möglicherweise seine ursprüngliche Eingrenzung des Emerging Adulthoods auf 18 bis 25 Jahre und des nachfolgenden Altersbereichs von 25 bis 45 Jahren (Young Adulthood) hauptsächlich für die USA gelte. Für andere industrialisierte Länder sei dagegen der Zeitrahmen von 18 bis 29 für Emerging Adulthood und 30 bis 45 für Young Adulthood passender.

2.1 KONZEPT UND ABGRENZUNG DES EMERGING ADULTHOODS GEGENÜBER ANDEREN BEGRIFFEN

Arnett (2000) ist der Überzeugung, dass sich eine neue Entwicklungsphase zwischen dem Jugendalter und dem frühen Erwachsenenalter herausgebildet hat, welche sich eindeutig von den beiden anderen Phasen abgrenzen lässt. Bemerkenswert in dieser Phase ist unter anderem die fehlende Fähigkeit junger Menschen, sich entweder dem Jugendalter oder dem frühen Erwachsenenalter zuzuordnen. Weiterhin ist diese Phase durch Heterogenität gekennzeichnet, in der Emerging Adults vergleichsweise unabhängig von sozialen und normativen Erwartungen agieren und dabei aus unzähligen Möglichkeiten ihren eigenen Weg finden können (Arnett, 2000).

Eine normative Abgrenzung gegenüber dem Jugendalter zeigt sich beispielsweise darin, dass Jugendliche westlicher Kulturen in der Regel bis zum Ende ihrer Schulbildung im elterlichen Haushalt wohnen. Ihr Leben wird durch den Schulbesuch strukturiert, sie durchleben die physischen Veränderungen der Pubertät, sie werden von den Eltern finanziert und müssen sich den Regeln ihrer Erziehungsberechtigten anpassen (Arnett, 2000). Das Jugendalter verläuft somit –mit einigen Ausnahmen, die auf sozioökonomische Hintergründe zurückzuführen sind– im Gegensatz zum

Emerging Adulthood relativ homogen. Ein „Endpunkt des Jugendalters“ lässt sich nach Arnett (2000, 2004) ungefähr mit 18 Jahren setzen, da zu diesem Zeitpunkt die meisten Jugendlichen die Schulbildung beendet haben und das elterliche Zuhause verlassen, die gesetzliche Volljährigkeit erwerben und eigene Wege gehen.

Das sich zeitlich anschließende Emerging Adulthood ist vom Jugendalter abzugrenzen, da Emerging Adults die Pubertät beendet haben, gewöhnlich aus dem elterlichen Haushalt ausziehen und eine nachschulische Ausbildung beginnen, die sich aufgrund der Fülle an Ausbildungswegen sehr individuell gestalten kann (Arnett, 2004).

Auch vom Erwachsenenalter unterscheiden sich Emerging Adults hinsichtlich vieler Aspekte. In der Gestaltung des Erwachsenenlebens lässt sich ebenfalls eine gewisse Homogenität feststellen: Sie betiteln sich selbst als „erwachsen“, sind in der Regel berufstätig, wohnen nicht mehr im elterlichen Haushalt, sind finanziell unabhängig und verheiratet und haben eine eigene Familie gegründet (Arnett, 2000, 2004).

Das Leben von Emerging Adults dagegen verläuft in vielen Bereichen sehr heterogen; sie befinden sich erst in der Ausbildung und sind noch auf der Suche nach dem „richtigen“ Beruf. Sie sind zumeist noch nicht (vollständig) finanziell unabhängig, leben jedoch überwiegend außerhalb des Elternhauses und bestreiten ihren Alltag selbstständig. Es gibt ernsthaftere Liebesbeziehungen als noch im Jugendalter, jedoch sind die meisten noch nicht verheiratet, haben keine Kinder und probieren frei und selbstbestimmt verschiedene Lebenswege aus, ohne große Verpflichtungen einzugehen (Arnett, 2004).

Aufgrund der beschriebenen Unterschiede gegenüber den Entwicklungsabschnitten Jugend und Erwachsenenalter, erscheint es Arnett nicht sinnvoll, diese neue Entwicklungsphase mit *Youth* (Jugend) zu betiteln. Dieser Terminus wird zwar in der Literatur häufig für unterschiedliche Altersgruppen verwendet, bezeichnet jedoch vor allem in der englischen Sprache hauptsächlich die Kindheit und Adoleszenz (Arnett, 2004, 2007). Auch die Bezeichnung *Transition to Adulthood* wird aufgrund des über mindestens sieben Jahre andauernden Zeitraumes, in dem die Veränderungen stattfinden, dem Begriff und Verständnis von „Übergang“ nicht gerecht (Arnett, 2004, 2007). Der Terminus *Young Adulthood* erscheint für Arnett (2004, 2007) ebenso wenig passend, da dieser beinhalten würde, sich als „erwachsen“ zu definieren und sich das Erwachsenenalter –wie beschrieben– deutlich von der Phase des Emerging Adulthoods unterscheidet. In neueren Arbeiten (Arnett, 2012) schlägt er die Bezeichnung *Young Adulthood* stattdessen für die Altersspanne von 30 bis etwa 45 Jahren vor, da in dieser Zeit der Erwachsenenstatus von den meisten aufgrund von

Rollenübernahmen (wie beispielsweise Heirat, Elternschaft und Berufseinstieg) antizipiert wird. Der Begriff „Emerging“, also „entstehend“ oder „aufkommend“ (übersetzt nach Freund & Nikitin, 2012, S. 263) erscheint für Arnett (2004, 2007, 2012) aus diesen Gründen der Treffendste, um die Entwicklung in dieser Zeit zu beschreiben.

Vor dem Hintergrund dieser offensichtlichen Veränderungen in der Entwicklung junger Menschen, ergibt sich die Frage, wodurch diese Veränderungen zustande gekommen sein könnten, was die Grundlage des folgenden Kapitels ist.

2.2 DEMOGRAPHISCHE VERÄNDERUNGEN

Die Gesellschaft unterliegt etwa seit Mitte des 20. Jahrhunderts einem demographischen Wandel. Einen auffälligen Trend beschreibt das Heiratsalter in Amerika: Dieses lag in den 1960er Jahren für Frauen durchschnittlich bei etwa 20 Jahren, für Männer bei 22 Jahren (Arnett, 2011). 1996 heirateten junge Frauen mit durchschnittlich 25 Jahren und Männer mit 27 Jahren (Arnett, 2000). Heutzutage liegt das durchschnittliche Heiratsalter etwa bei 26 Jahren für Frauen und 28 Jahren bei Männern (Arnett, 2011).

Ein ähnlich ansteigender Trend ist auch in deutschsprachigen Ländern, wie beispielsweise Österreich zu beobachten. Laut Statistik Austria (2014) wird das durchschnittliche Heiratsalter für Frauen in den 1970er Jahren mit 21.7 Jahren und 24.4 Jahren für Männer angegeben. 1996 heirateten junge Frauen durchschnittlich mit 26.2 und junge Männer mit 28.5 Jahren und im Jahr 2013 lag das Durchschnittsheiratsalter für Frauen bereits bei 29.8, für Männer bei 32.2 Jahren. Ähnlich verhält es sich mit dem Zeitpunkt der Geburt des ersten Kindes. Während 1991 junge Frauen im Alter von 25.1 Jahren ihr erstes Kind gebären, sind junge Mütter zum Zeitpunkt der Geburt ihres ersten Kindes im Jahr 2013 durchschnittlich 29 Jahre alt (Statistik Austria, 2014).

Diese steigenden Tendenzen sind ein Anzeichen für eine Verschiebung oder Verlagerung von biographischen Entwicklungsschritten. Insbesondere Heirat und Elternschaft werden als wichtige Entwicklungsaufgaben für das frühe Erwachsenenalter angenommen (Havighurst, 1981), welche sich Studienergebnissen (vgl. E. Dreher & M. Dreher, 1985a, 1985b; Seiffge-Krenke & Gelhaar, 2008) und demographischen Daten zur Folge (vgl. Statistik Austria, 2014) heutzutage zeitlich verschoben haben. Somit stellt sich die Frage, womit dieser ansteigende Trend zusammenhängen könnte.

Kohli und Meyer (1986; zit. nach Arnett, 1997, S. 4) stellten fest, dass das Leben seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zunehmend „institutionalisiert“ wird. Gemeint sind damit immer wichtiger werdende (Pflicht-) Ausbildungen, die sich z.B. in Form von hierarchisch strukturierten Schulsystemen oder verpflichtenden Aus- und Weiterbildungen zeigen.

Arnett und Taber (1994) sowie Bianchi und Spain (1996) beschreiben, dass sich die Anzahl junger Amerikaner, die eine höhere Ausbildung absolvieren von 14% im Jahr 1940 auf 60% in den 1990er Jahren gesteigert hat. Ähnliche Trends wurden in anderen industrialisierten Ländern in Europa beobachtet (Chisholm & Hurrelmann, 1995).

Die Vermutung liegt nahe, dass sich die veränderte wirtschaftliche- sowie ausbildungsbezogene Situation auf die Entwicklung junger Menschen ausgewirkt hat. Neben einer tertiären Ausbildung bleibt möglicherweise keine Zeit mehr klassische Rollenübergänge oder Entwicklungsaufgaben wie Heirat und Elternschaft anzunehmen. Ein weiterer Grund für die Verspätung von Heirat und Elternschaft, ist die Entwicklung von Verhütungsmitteln in Kombination mit weniger strengen Standards sexueller Moralvorstellungen. Nach den 1960er Jahren wurden zunehmend auch voreheliche, sexuelle Beziehungen toleriert (Arnett, 2004). Als dritter und wahrscheinlich wichtigster Grund wird die Veränderung der Einstellung junger Menschen gegenüber der Erwachsenenrolle und der Rolle eines Ehepartners/einer Ehepartnerin genannt: Während bis zu den 1950er Jahren junge Menschen eher begierig darauf waren, sesshaft und erwachsen zu werden, wünschen sie sich heutzutage zwar ebenfalls zu gegebener Zeit Stabilität, Sicherheit und eine eigene Familie, jedoch nicht zu früh (Arnett, 2004). Diese positiven Aspekte werden heutzutage gleichzeitig mit „geschlossenen Türen“, endender Unabhängigkeit, Spontanität und dem Ende vieler Möglichkeiten assoziiert (Arnett, 2004, S. 6). Begründungen für diese tiefen Einstellungsänderungen vermutet Arnett (2004) in der wirtschaftlichen Lage, in der sich die Welt bis in die 50er Jahre befand; die Nachkriegszeit war geprägt von Depressionen und Verlustängsten. Menschen dieser Zeit sahen seiner Meinung nach in Form von Ehe, Eigenheim und Kindern eine gewisse Stabilität und persönlichem Reichtum. Insbesondere Frauen standen zu dieser Zeit unter einem großen Druck, einen Mann zu finden, der der Familie einen sozialen Status verlieh und sie finanzierte.

Vor allem die Rolle der Frau hat sich diesbezüglich innerhalb des letzten Jahrhunderts stark gewandelt. Bessere Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen, führten dazu, sich finanziell unabhängig machen zu können und nicht mehr auf einen Ehepartner angewiesen zu sein, um einen sozialen Status zu erlangen oder Geld zu verdienen (Arnett, 2004).

Hauptsächlich in westlichen Gesellschaften ist eine durch diese zeitliche Verschiebung gewonnene Unabhängigkeit der Emerging Adults von normativen Erwartungen und sozialen Rollen zu beobachten: Sie agieren selbstständig, leben eigenständig und haben dennoch einen ausbildungsbedingten Aufschub von Verantwortlichkeiten, die das Erwachsenenalter mit sich bringt. Arnett (2000) meint, dass diese Zeit für die meisten Menschen eine unvergleichlich freie Phase für Explorationen ist, wobei dies nicht in allen Kulturen und Lebenssituationen der Fall ist, da sozioökonomische wie kulturelle Hintergründe die Entwicklung determinieren. Bedingt durch die längere Ausbildungsdauer, leben Emerging Adults in tendenziell instabileren Lebenssituationen, die sich zumeist erst mit dem Ende der tertiären Ausbildung stabilisieren (Arnett, 2000). Sowohl die Instabilität (*Instability*), sowie das „sich weder jugendlich noch erwachsen fühlen“ (*Feeling In-Between*) werden neben drei weiteren Kriterien, als die fünf Charakteristiken („defining features“) des Emerging Adulthoods bezeichnet und werden im anschließenden Kapitel näher erläutert.

2.3 CHARAKTERISTIKA DES EMERGING ADULTHOODS

Als elementar für die Zeitspanne von 18 bis 25 Jahren werden nach Arnett (2004, S. 8) folgende Merkmale zusammengefasst, die die Entwicklung in dieser Phase auszeichnen.

Das Emerging Adulthood ist:

- the age of identity explorations
- the age of possibilities
- the self-focused age
- the age of instability
- the age of feeling in between

2.3.1 The Age of Identity Explorations

Die Identitätsexploration ist das wahrscheinlich zentralste Thema des Emerging Adulthoods. Wer bin ich? Was kann ich? Wie möchte ich leben? Welchen Beruf möchte ich ergreifen, wie sieht meine Zukunft aus? Welche Wert- und Moralvorstellungen entsprechen meiner Persönlichkeit?

Diese oder ähnliche Fragen stellen sich wohl die meisten jungen Menschen in der Phase des Emerging Adulthoods; es sind Fragen nach der eigenen Identität. Für Arnett (2000) bietet diese Phase des Lebens Schlüsselaspekte der Identitätsbildung.

Früher wurde die Identitätsexploration eher mit dem Jugendalter assoziiert. Erik Erikson (1982/1988) sah *Identität vs. Identitätskonfusion* ursprünglich als zentrale Krise der Adoleszenz an. Er berichtete jedoch auch von einer verlängerten Phase der Adoleszenz (psychosoziales Moratorium), in der das Individuum durch umfassende Identitätsexplorationen seinen Platz in der Gesellschaft zu finden sucht und gleichzeitig endgültige Verpflichtungen aufschiebt (Erikson, 1982/1988).

Auch James E. Marcia (1966), der eine Methode zur Erfassung des Identitätsstatus' entwickelte, konnte zeigen, dass die Identitätsbildung ein Prozess ist, der über die Adoleszenz hinausreichen kann.

Arnett (2000, 2004) ist der Ansicht, dass die Identitätsexploration zwar während des Jugendalters beginnt, sich jedoch während der Phase des Emerging Adulthoods fortsetzt und hauptsächlich in drei Bereichen manifestiert: *Liebe, Arbeit und Weltsicht*.

Bezogen auf den Bereich *Liebe* und Partnerschaft machen junge AmerikanerInnen nach Arnett (2000) etwa ab einem Alter von 12 bis 14 Jahren erste Erfahrungen in Liebesbeziehungen. Diese gestalten sich jedoch im Jugendalter noch anders als in den späteren Jahren. Während des Jugendalters findet Dating teilweise in Gruppen statt, beim Tanzen oder auf Partys. Die ersten Beziehungen haben eher einen experimentellen Charakter und richten sich danach, mit wem man gerne Zeit verbringen möchte. Im Emerging Adulthood werden diese Erfahrungen intimer und ernsthafter. Dates finden in Zweisamkeit mit dem Fokus auf emotionaler und physischer Intimität statt. Die Beziehungen sind von längerer Dauer und der/die PartnerIn wird eher danach ausgesucht, wer man selbst ist und wen man sich als PartnerIn in seinem Leben wünscht. Auch Sexualität und Zusammenziehen sind wichtige Themen in Emerging Adult- Partnerschaften (Vennum, Lindstrom, Monk, & Adams, 2013).

Die Explorationen im Bereich *Arbeit* gestalten sich nach Arnett (2000) ähnlich differierend zwischen Jugendlichen und Emerging Adults. Während der Schulzeit arbeiten zwar viele Jugendliche, jedoch dienen diese Jobs meistens eher dazu, sich etwas Taschengeld dazuzuverdienen statt Arbeitserfahrungen für den späteren Beruf zu sammeln. Im Emerging Adulthood liegt der Fokus eher in der Vorbereitung auf die erwachsene Arbeitsrolle. Mit fortschreitendem Alter werden zunehmend Jobs angenommen, die als Arbeitserfahrungen für einen späteren Beruf genutzt werden

können. Die längere Zeit der tertiären Ausbildung bietet für junge Menschen die Möglichkeit, verschiedene Arbeitsfelder auszuprobieren und dabei herauszufinden, was ihnen Spaß macht und was nicht, worin sie gut sind und welcher Beruf die künftigen Vorstellungen längerfristig befriedigen kann. Das führt dazu, dass viele Emerging Adults sich auf ihrem Ausbildungsweg (mehrfach) umentscheiden, eine Ausbildung abbrechen, oder etwas anderes studieren (Arnett, 2000). Sowohl für Explorationen in der Liebe als auch dem Bereich Arbeit gilt, dass in der Zeit des Emerging Adulthoods jungen Menschen die größtmöglichen Freiheiten und Möglichkeiten im Vergleich zu anderen Phasen des Lebens offenstehen. Die immer beliebter werdende Volunteer-Arbeit, eine Arbeit, die meist nichts mit der eigentlichen Berufsausbildung zu tun hat, ist ein weiteres Beispiel für den Drang junger Menschen, so viele Richtungen wie möglich auszuprobieren. Volunteer-Arbeit bietet die Möglichkeit zu reisen, andere Länder kennenzulernen und viele Erfahrungen zu machen, die den eigenen Horizont erweitern und durch die Interaktion mit Menschen anderer Kulturen und Weltansichten die eigene Identität zu bilden (Arnett, 2000).

Bei dem Bereich *Weltanschauung* bezieht sich Arnett auf William Perry (1970, 1999; zit. nach Arnett, 2000, S. 474), der zeigen konnte, dass während des Emerging Adulthoods besondere kognitive Entwicklungen stattfinden, die die Weltsicht formen. Noch zum Zeitpunkt des Schulabschlusses oder zu Beginn des Studiums, teilen Jugendliche weitestgehend die Ansichten ihrer Eltern, die sie in der Kindheit durch ihre Umwelt (durch Familie und Kultur) vermittelt bekommen haben. Durch den Kontakt mit Gleichaltrigen (Peers) aus verschiedenen Umwelten, anderen Städten oder Ländern, werden insbesondere StudentInnen mit anderen Weltanschauungen konfrontiert und beginnen, ihre eigenen zu überdenken. Im Laufe der folgenden Jahre reflektieren Emerging Adults verschiedene Weltansichten, und entwickeln eigene Werte und Glaubensvorstellungen, die sich nicht selten von denen der Eltern unterscheiden.

2.3.2 The Age of possibilities

Das Emerging Adulthood ist eine Altersspanne voller Möglichkeiten, Vorstellungen, Hoffnungen und Wünsche. Eine Zeit voller Erwartungen, was die vielen Zukunftsmöglichkeiten für einen bereithalten –in dieser Zeit, ist noch nichts entschieden. Träume können realisiert werden, verschiedene Richtungen, seien es unterschiedliche Jobs, mehrere Liebesbeziehungen, verschiedene Wohnkonzepte oder gar Lebenseinstellungen dürfen ausprobiert und wieder verworfen werden.

Arnett (2004) beschreibt diese Zeit für junge Erwachsene als freieste Zeit –über die Lebensspanne gesehen– die junge Menschen ausnutzen, um die Bandbreite an Möglichkeiten, die sich ihnen bieten, zu entdecken und auszuprobieren. Viele Zukunftsentscheidungen wurden in dieser Zeit noch nicht getroffen, dennoch erwarten Studien zur Folge 96% der 18 bis 24 -jährigen eine rosige Zukunft, in der sie das erreichen, was sie wünschen (Arnett, 2004, S. 16). Die positive Sicht, gut bezahlter und befriedigender Jobangebote, einer liebevollen und lebenslangen Beziehung mit Kindern überwiegt gegenüber einer möglichen Realität von langweiligen oder unsicheren Jobs, hohen Scheidungsraten und schwierigen Kindern. Die vielen Möglichkeiten sich selbst zu finden und seine Identität in verschiedenen Bereichen zu explorieren wird für einige sehr positiv wahrgenommen, weil es in dieser Zeit den Anschein hat, alle Wünsche und Träume erreichen zu können (Arnett, 2006). Ein Aspekt dieses Optimismus kann auf die gewonnene Autonomie zurückgeführt werden, denn Arnett (2004) argumentiert, dass der üblicherweise in diesem Alter stattfindende Auszug und die Ablösung vom Elternhaus, diese unabhängigen Wahlmöglichkeiten von Emerging Adults begünstigen: Emerging Adults unterliegen nicht mehr dem wachsamen Auge der Eltern und haben vor dem Gesetz den Status eines Erwachsenen erworben, durch den ohne Zustimmung der Eltern Entscheidungen getroffen werden können. Sie haben sich auch noch keiner anderen Verantwortungen, wie einer eigenen Familiengründung, verpflichtet. Außerdem bietet der Auszug und Aufbau eines eigenen Lebens die Möglichkeit, aus schwierigen familiären Situationen auszubrechen. Aber auch für junge Menschen aus guten und wohlhabenden familiären Verhältnissen stellt dieser Schritt die Möglichkeit dar, sich individuell zu entfalten, dem Leben Struktur zu geben, eigene Entscheidungen zu treffen, Fehler zu machen, Richtungen zu ändern und andere bzw. eigene Lebensvorstellungen zu entwickeln (Arnett, 2004).

Möglicherweise veranlasst diese gewisse Grenzenlosigkeit im Emerging Adulthood junge Menschen dazu, sich in dieser Phase riskanterem Verhalten hinzugeben, als in anderen Lebensphasen. Dieses findet nämlich in höherem Ausmaß statt als im Jugendalter, da sich die „elterliche Überwachung“ reduziert (Arnett, 1998, 2000). Arnett (2000) vermutet, dass dieses „sensation-seeking-Verhalten“ dazu dient, den breiten Erfahrungsrahmen auszunutzen, bevor sich Emerging Adults in die verantwortungsvolle Rolle eines Erwachsenen einfinden.

2.3.3 Self-focused Age

Nach Arnett (2004) gibt es keine Zeitspanne im Leben, in der Individuen so selbstfokussiert sind, wie im Emerging Adulthood. Auch Jugendliche werden häufig dementsprechend wahrgenommen, doch bleiben im Jugendalter meist Eltern oder LehrerInnen als helfende oder auch determinierende Instanzen im Hintergrund. Mit Anfang 30 beginnen junge Erwachsene Verpflichtungen, wie Ehe und Familiengründung (vgl. Statistik Austria, 2014) einzugehen oder einen festen Beruf zu ergreifen, was Kompromisse und Aufmerksamkeit erfordert, sodass selbstfokussiertes Handeln weniger im Vordergrund steht. Während der Zeit des Emerging Adulthoods hingegen erweitern junge Männer und Frauen ihre sozialen Fähigkeiten und lernen in Beziehungen, andere Sichtweisen kennen und akzeptieren. Sämtliche Entscheidungen, wie seinen eigenen Haushalt zu bestreiten, seinen Urlaub zu planen oder zu kommen und zu gehen, wann es einem passt, können autonom getroffen werden. Nach Arnett (2006) kann sich dadurch die Beziehung zu den Eltern verbessern und der/die Heranwachsende entwickelt Fähigkeiten, die er/sie benötigt, um mit den Anforderungen eines erwachsenen Lebens, wie Selbstversorgung oder Selbstständigkeit, zurecht zu kommen. Es gibt in dieser Zeit wenige Beziehungen, die mit Verpflichtungen einhergehen; Emerging Adults können sich auf sich und ihre eigenen Wünsche und Ziele fokussieren. Diese Freiheiten werden häufig als sehr positiv wahrgenommen und bieten die Möglichkeit, sich selbst zu entdecken, Wissen zu erwerben, seine Chancen zu nutzen und (erwachsene) Fähigkeiten zu entwickeln (Arnett, 2004).

2.3.4 Age of Instability

Anforderungen oder auch Aufgaben (vgl. Havighurst, 1948/1981), die sich während des Emerging Adulthoods auftun, beschreibt Arnett (2000, 2006) folgendermaßen: Nach Beendigung der Schullaufbahn, ziehen die meisten jungen Menschen von zuhause aus und erleben damit verbunden eine räumliche wie emotionale Ablösung vom Elternhaus. Die dadurch gewonnene Unabhängigkeit begünstigt die Entwicklung der Identität, die durch weitgreifendes Explorieren in vielen Bereichen unterstützt wird. Die Identitätsbildung und wachsende Selbstständigkeit bereiten junge Menschen darauf vor, ihre Rolle in der Gesellschaft zu finden. Durch freundschaftliche oder intime Beziehungen entwickeln Emerging Adults zunehmend Vorstellungen davon, was sie sich von Beziehungen wünschen und erwarten. Die Interaktion mit Personen unterschiedlicher

Lebensumwelten trägt dazu bei, eigene Werte, Glaubens- und Moralvorstellungen herauszubilden. Auch die tertiäre Weiterbildung, als Vorbereitung auf die berufliche Tätigkeit formt die Vorstellungen, welche berufliche Richtung den eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten am ehesten entspricht. Diese Aufgaben stellen eine profunde Veränderung im Leben junger Menschen dar, die diese vor eine große Herausforderung stellen.

Wie in Kapitel 1.1 erwähnt, merken Oerter und Dreher (2008) an, dass insbesondere Entwicklungsphasen, die mit intensiven Veränderungen einhergehen, gleichermaßen von Fortschritt –im Sinne des erweiterten Möglichkeitsspektrums– und Risiko gekennzeichnet sind. Auch Arnett (2004) beschreibt die Instabilität (*instability*) als ein weiteres, prägnantes Merkmal des Emerging Adulthoods. Gemeint ist damit, dass die einerseits als positiv zu bewertete Vielzahl an Möglichkeiten gleichzeitig zu Unsicherheit und fehlender Stabilität führen können. Insbesondere in den Bereichen *Arbeit, Liebe und Weltanschauung*, denen Arnett (2000) die größten Explorationen zuschreibt, zeigt sich, dass viele Ideen und Vorhaben zugunsten anderer von jungen Menschen verworfen werden. Viele Emerging Adults berichten von häufigen Wohnorts- oder Wohnkonzeptwechseln: Wohngemeinschaften, Studentenwohnheime, alleine wohnen oder mit einem/r PartnerIn. Die Bandbreite an Auswahlmöglichkeiten ist groß; dies geht jedoch nicht immer nur mit positiven Gefühlen oder Freiheiten einher (Arnett, 2000): Partnerschaftliche Beziehungen sind oft nicht von langer Dauer oder Stabilität. Das Scheitern einer Liebesbeziehung kann zu Desillusionierung, Niedergeschlagenheit oder Ablehnung führen. Auch der Wechsel von Studienfächern oder Ausbildungsrichtungen ist keine Seltenheit. Durchschnittlich wechseln in den USA junge Menschen im Alter von 20 bis 29 Jahren sieben Mal den Job (Arnett, 2011). Die Ablehnung für einen gewünschten Arbeitsbereich oder die Erkenntnis, dass der gewählte Beruf doch nicht die erhoffte Befriedigung und Erfüllung mit sich bringt, können Gefühle der Enttäuschung und des Misserfolgs hervorrufen. Explorationen im Bereich Weltsicht können dazu führen, die ursprüngliche, kindliche Sicht zu verwerfen, ohne dass eine Neue entwickelt wurde (Arnett & Jensen, 2002).

Diese Instabilität in unterschiedlichen Lebensbereichen kann zu Unsicherheit und Ernüchterung führen und als negativ wahrgenommen werden. Nelson und McNamara Barry (2005) nehmen an, dass die empfundene Ambivalenz auf das Fehlen von Rollen und Verantwortlichkeiten zurückzuführen ist und verbunden mit der Suche nach Identität zu Depressionen führen kann. Dabei beziehen sich die Autoren auf Studien (O’Conner, 2001, zit. nach Nelson & McNamara Barry, 2005, S. 246) in denen herausgefunden wurde, dass Depression ein wachsendes Problem unter College Studenten in den USA geworden ist. Die Autoren Nelson und McNamara Barry (2005) vermuten,

dass eine weitere Ursache für erhöhte Depressionsraten der Ablösungsprozess von den Eltern sein könnte, der –obwohl ein notwendiger– auch ein schmerzvoller Prozess sein kann. Eng in Zusammenhang mit Depressionen stehen auch Trennungen (Kins, Beyers, & Soenens, 2012), welche insbesondere in der Phase des Emerging Adulthoods eine große Rolle spielen (können). Wohnungs-/Arbeits-/Städtewechsel oder auch Trennungen in Liebesbeziehungen gehen oftmals mit einer Veränderung des Freundeskreises und dem Aufbau neuer Beziehungen einher. Gefühle von Einsamkeit, Frustration und Desillusionierung, wenn Träume zerplatzen, Wünsche nicht verwirklicht werden können oder Partnerschaften scheitern, können gewisse Entwicklungsrisiken mit sich bringen und bedingen den Umstand, dass das Emerging Adulthood oftmals als instabiler Lebensabschnitt wahrgenommen wird (Arnett, 2006).

2.3.5 Age of Feeling In-Between

Wie bereits im Zuge der Begriffsumschreibung des Emerging Adulthood erwähnt, beschreibt das „sich weder jugendlich noch erwachsen fühlen“ das erste Kriterium, welches Arnett (1997, 2000) als bezeichnend für diese Lebensphase auffiel. Ab etwa einem Alter von 18 Jahren, das mit der rechtlichen Zuschreibung der Volljährigkeit einhergeht, betrachten sich junge Menschen zumeist nicht mehr als jugendlich, haben das Elternhaus verlassen und die physischen Veränderungen der Pubertät hinter sich. Auf die Frage, ob sie sich erwachsen fühlen, antworten jedoch 60% der 18 bis 25 -Jährigen „yes and no“ (Arnett, 2004, S. 14). Die Ambivalenz, die diese Frage beinhaltet verdeutlicht unter anderem folgendes Zitat einer von Arnett befragten jungen Frau, Lilian (25 Jahre):

Sometimes I think I've reached adulthood and then I sit down and eat ice cream directly from the box, and I keep thinking, "I'll know I'm an adult when I don't eat ice cream right out of the box any more!" That seems like such a childish thing to do. But I guess in some ways I feel like I'm an adult. I'm a pretty responsible person. I mean, if I say I'm going to do something, I do it. I'm very responsible with my job. Financially, I'm fairly responsible with my money. But sometimes in social circumstances I feel uncomfortable like I don't know what I'm supposed to do, and I still feel like a little kid. So a lot of times I don't really feel like an adult (Arnett, 2004, S. 14).

Die Tatsache, dass „Feeling In-Between“ ein Charakteristikum für diese Lebensphase darstellt, konnte in mehreren Studien länderübergreifend bestätigt werden (Arnett, 1997, 2001; Cheah & Nelson, 2004; Nelson et al., 2007; Sirsch et al., 2009).

Der Grund für die fehlende Zuordnungsfähigkeit der Emerging Adults hängt von den Kriterien ab, die Emerging Adults subjektiv als wichtig für die Erreichung des Erwachsenenstatus ansehen (Arnett, 2004). In verschiedenen Studien (Nelson & McNamara Barry, 2005; Sirsch et al., 2009) zeigte sich ein weitgehend konsistentes Bild von drei Kriterien, die als besonders ausschlaggebend dafür zu sein scheinen, sich selbst als erwachsen bezeichnen zu können (Arnett, 2004, S. 15):

- Verantwortung für sich selbst und seine Handlungen zu übernehmen
- Unabhängige Entscheidungen zu treffen
- Finanziell unabhängig zu werden.

Während der Konzeptualisierung des Emerging Adulthood-Begriffs fokussierte sich Arnett (2000) hauptsächlich auf den Altersbereich 18 bis 25 Jahre. In weiteren Untersuchungen kam er jedoch zu dem Schluss, dass der Endzeitpunkt individuell variiert (Arnett, 2004), sodass er seine Studien auf den Zeitraum von 18 bis 30 Jahren ausweitete (Arnett, 2001) und dabei feststellte, dass das „Feeling In-Between“ erst ab etwa einem Alter von 30 Jahren nicht mehr beschrieben wird (Arnett, 2004).

2.4 KULTURELLE UNTERSCHIEDE

Nachdem Arnett (2000) das Phänomen Emerging Adulthood zunächst bei amerikanischen Studierenden erforschte und das Konzept somit den kulturellen wie gesellschaftlichen Gegebenheiten Amerikas unterlag, stellte er bald fest, dass es zwar kulturübergreifend auftritt, jedoch keineswegs universell zu verstehen ist. Deutliche Hinweise für dessen Auftreten fanden sich hauptsächlich in industrialisierten Ländern bei jungen Menschen, mit einer höheren Ausbildung. Untersuchungen zeigten, dass Einflussfaktoren wie sozioökonomischer Status, höhere bzw. niedrigere Bildung, ethischer Hintergrund oder religiöser Glauben einen Einfluss auf die Wahrnehmung dieser Phase haben (Arnett, 2004, 2006). Außerdem wies Arnett (2004) darauf hin, dass der sozioökonomische Status bzw. die soziale Schicht einen großen Einfluss auf das Erleben des Emerging Adulthoods haben. Er gibt weiterhin zu bedenken, dass es –gerade in Entwicklungsländern– vermutlich große Unterschiede zwischen Personen gibt, die in städtischen

oder in ländlicheren Gegenden leben. Eine städtische Umgebung bietet größere berufliche- und Freizeitmöglichkeiten, sodass sich bei einem Stadt-Land-Vergleich zeigt, dass Personen in ländlicheren Gegenden eine geringere Schulbildung bekommen, ihnen wenig Berufswahlmöglichkeiten offen stehen und sie darum vermutlich früher heiraten und Kinder bekommen (Arnett, 2004).

Douglass (2007) hingegen fand bei Untersuchungen heraus, dass die soziale Schichtzugehörigkeit in Europa weniger entscheidend für die Entwicklungsphase Emerging Adulthood ist als in Amerika.

Buhl und Lanz (2007) vermuteten aufgrund der Diversität der Länder innerhalb Europas, (unterschiedliche kulturelle, biographische Hintergründe und variierende Ausbildungsbedingungen), dass sich das Bild des Emerging Adulthoods anders abzeichnet als in Amerika und untersuchten zusammen mit anderen WissenschaftlerInnen, ob die Phase des Emerging Adulthoods tatsächlich ein kulturübergreifendes Phänomen ist und die von Arnett (2000, 2004) aufgestellten Kriterien auch für junge Menschen in Europa gelten. Der Vergleich von fünf europäischen Ländern mit unterschiedlichen Schwerpunkten in den jeweiligen Studien ergab einen breiten Überblick:

In Tschechien ergab eine qualitative und quantitative Erhebung von Macek, Bejček, and Vaníčková (2007), dass sich zwei Drittel der befragten 18 bis 27 -Jährigen weder jugendlich noch erwachsen fühlten und der subjektive Entwicklungsstatus von demographischen und sozialen Variablen beeinflusst wurde. In Bezug auf psychologische Variablen ergab die quantitative Erhebung, dass sich TeilnehmerInnen, die sich bereits erwachsen fühlten, sich auch als emotional stabiler empfanden, klarere Zukunftsvorstellungen hatten und das Erwachsenenleben attraktiver einstufen als Emerging Adults. Die qualitativen Befragungen ergaben, dass für tschechische Emerging Adults während dieser Zeit insbesondere Freiheit und Selbst-Exploration im Vordergrund stehen.

Fierro Arias und Moreno Hernández (2007) untersuchten kulturelle- sowie Entwicklungsunterschiede an 720 SpanierInnen und MexikanerInnen (16–34 Jahre) und kamen zu dem Ergebnis, dass alle TeilnehmerInnen diese Zeitspanne als eine Zeit der Freiheiten, Unabhängigkeit und Möglichkeiten empfinden. Unterschiede zwischen beiden Kulturen zeigten sich darin, dass SpanierInnen einen verlängerten Übergang erleben, der mehr von Instabilität und Identitätsaufschub gekennzeichnet ist, als bei jungen MexikanerInnen. Ähnlichkeiten fanden sich in beiden Stichproben hinsichtlich einer nachlassenden Instabilität, jedoch gleichzeitig einem wachsenden Autonomieerleben mit zunehmendem Alter.

Durch längsschnittliche Untersuchungen konnten Fadjukoff, Kokko und Pulkkinen (2007) bei finnischen TeilnehmerInnen herausfinden, dass Identitätsfindung durch Auszug, Heirat und

Familiengründung früh oder durch den Eintritt ins Arbeitsleben spät erreicht werden kann und beide Komponenten nicht durch das Alter, sondern durch die Ausbildungszeit beeinflusst werden.

In einer italienischen Studie von Lanz und Tagliabue (2007) wurde der Einfluss romantischer Partnerschaften auf den (erfolgreichen) Übergang zum Erwachsenenalter untersucht, da italienische Emerging Adults zumeist bis zur Heirat im elterlichen Haushalt wohnen. Die Ergebnisse zeigten eine Variation der Auszugsmuster junger Menschen in Abhängigkeit von Heirats- und Zukunftsplänen, nicht jedoch hinsichtlich elterlicher Unterstützung, romantischer Partnerschaften oder individueller Aspekte (wie Depression, Kohärenzgefühl oder Selbstwertgefühl).

In Deutschland zeigte eine Langzeitstudie von Buhl (2007), dass das Ende der Emerging Adulthood-Phase und der Eintritt ins Berufsleben, ab etwa 29 Jahren, mit steigendem Wohlbefinden und besseren Beziehungen zu den Eltern einhergehen.

Reitzle (2006) untersuchte unterschiedliche Kohorten junger Menschen in West- und Ostdeutschland hinsichtlich ihrer subjektiven Wahrnehmung erwachsen zu sein. Das Phänomen Emerging Adulthood zeigte sich überwiegend bei höher gebildeten Personen, während sich unter niedriger gebildeten jungen Menschen tendenziell mehr Personen bereits als erwachsen bezeichneten und auch konventionellere Erwachsenenvorstellungen beschrieben. Trotzdem konnten keine Unterschiede hinsichtlich Geschlecht, Region oder Zeitpunkt gefunden werden. Reitzle (2006) schlussfolgert, dass der soziale Kontext das Alter für den Übergang sowie die subjektive Wahrnehmung des Erwachsenenalters beeinflusst.

In einer Studie von Sirsch et al. (2009) an einer österreichischen Stichprobe konnten sowohl die fünf Eigenschaften (Identitätsexploration, Instabilität, Selbstfokus, Möglichkeiten und „Feeling In-Between“) des Emerging Adulthoods bestätigt werden, als auch die wichtigsten Kriterien des Erwachsenenalters wie Verantwortungsübernahme, unabhängige Entscheidungen treffen, eine gleichberechtigte Beziehung zu den Eltern entwickeln und finanziell unabhängig werden.

Zusammenfassend zeigen diese Ergebnisse, dass viele Aspekte der Phase Emerging Adulthood zwar weitgehend auch in Europa zu finden sind, diese sich jedoch in Abhängigkeit des kulturellen Hintergrundes sowohl innerhalb als auch zwischen den Ländern in einigen Aspekten unterscheiden.

Neben dem Bildungshintergrund scheint auch der ethnische Hintergrund Einfluss auf die Wahrnehmung der Phase Emerging Adulthood zu nehmen. Cheah und Nelson (2004) untersuchten dazu, ob die Phase des Emerging Adulthoods auch bei ethnischen Minderheiten, wie kanadischen Aborigines, zu finden sei. Ihre Ergebnisse zeigten, dass alle befragten Aborigines (traditionelleren Glaubens, wie weniger traditionellen Glaubens) angaben, erwachsen zu sein. Dies unterschied sich

gegenüber der Vergleichsgruppe europäischer KanadierInnen. Interessanterweise gaben alle Befragten ähnliche Kriterien als wichtig für das Erwachsenenalter an (z.B. „Verantwortungsübernahme“ und „normgerechtes Verhalten“). Cheah und Nelson (2004) vermuten deshalb, das Nicht-Erleben einer verlängerten Phase des Übergangs könnte mit der Erziehung zusammenhängen, denn junge Aborigines werden bereits sehr früh dazu erzogen, sich selbst zu versorgen.

2.5 KRITIK AM KONZEPT EMERGING ADULTHOOD

Arnetts (2000) Betonung, das Konzept des Emerging Adulthood sei eine eigenständige Entwicklungsperiode zwischen Jugend- und Erwachsenenalter ist eine deutliche Abgrenzung gegenüber früheren theoretischen Positionen. Obwohl Arnett seine Ergebnisse in vielen Studien replizieren konnte und auch einige WissenschaftlerInnen seine Meinung teilen, gibt es auch andere, kritische Stimmen.

Kritiker wie Bynner (2005), Côté (Côté & Bynner, 2008), Hendry und Kloep (2007a, 2007b, 2010) geben Arnett (2004) dahingehend Recht, dass der Übergang vom Jugendalter zum Erwachsenenalter heutzutage einen längeren Zeitraum einnimmt, als beispielsweise vor 50 Jahren und dass dies als Resultat der ökonomischen Veränderungen zu verstehen ist. Verlängerte Ausbildungszeiten, das damit verbundene höhere Heirats- bzw. Elternschaftsalter erschweren die Festlegung, wann das Jugendalter endet und das Erwachsenenalter beginnt. Hendry und Kloep (2007a) argumentieren, dass Entwicklung individuell und subjektiv stattfindet, sowie durch gesellschaftliche Marker festgelegt wird. Côté und Bynner (2008, S. 252) meinen dazu, „[...] this variation in subjectivity is understandable as an induced social condition, not an inherently developmental one“. Dadurch würde der Erwachsenenstatus in manchen Bereichen früher, in anderen später oder in manchen vielleicht gar nicht erreicht. Entwicklung verlaufe nicht linear und reversibel, sondern sei formbar (Baltes, 1987). Diese Non-Linearität zeigt sich beispielsweise darin, dass junge Menschen unabhängig vom Alter bereits gelebte Autonomie wieder aufgeben und zurück in das Elternhaus ziehen. Gründe für diese reversiblen Auszugsmuster können z.B. die Verwirklichung von Karriereambitionen sein, die Trennung von einem/r Partner/in, aufgrund von Krankheit oder Unterstützung für die Betreuung des eigenen Kindes zu bekommen (Cohen, Kasen, Chen, Hartmark, & Gordon, 2003).

Einen weiteren Kritikpunkt sehen Hendry und Kloep (2007a) in Arnetts (2000, 2004) Festlegung der Identitätssuche auf das Emerging Adulthood. Identitätssuche findet nach Meinung der Autoren über die gesamte Lebensspanne statt und sei kein Spezifikum des Emerging Adulthoods. Die Autoren beziehen sich damit auf beobachtbare Trends, nach denen sich auch erwachsene Menschen wieder wie Jugendliche benehmen: Sie lassen sich kosmetisch verjüngen, suchen sich aufregende Freizeitaktivitäten, beginnen eine neue Karriere oder studieren im hohen Alter, verlieben sich neu, gehen mit der aktuellen Mode und bekommen Kinder im fortgeschrittenen Alter (Hendry & Kloep, 2007a). So gesehen gäbe es Phasen des „Dazwischen-Fühlens“, oder des Neu-Entstehens („emerging“) nicht nur während des Übergangs von der Adoleszenz zum Erwachsenenalter. Arnett (2011) meint dazu, dass die von ihm beschriebenen Merkmale (*identity explorations, possibilities, self-focus, instability, feeling in between*) zwar das Emerging Adulthood charakterisieren, aber nicht einzigartig in dieser Altersspanne sind. Sie beginnen bereits im Jugendalter und reichen beispielsweise auch ins (junge) Erwachsenenalter; im Emerging Adulthood ist ihre Ausprägung jedoch am größten.

WissenschaftlerInnen, die Studien in nicht-westlichen Kulturen oder mit TeilnehmerInnen ethnischer Minderheiten durchführten, kamen teilweise zu anderen Ergebnissen als Arnett (vgl. Kap. 2.4). Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse kritisieren einige Forscher (z.B. Bynner, 2005; Cheah & Nelson, 2004; Côté & Bynner, 2008; Hendry & Kloep, 2007a, 2007b; Nelson et al., 2004), dass die große kulturelle, wie sozioökonomische Variation bei Individuen in Arnetts Ausführungen (2000, 2004) zu wenig Beachtung geschenkt wird, was dieser jedoch ebenfalls in seinen Studien als Kritik und weiteres Forschungsanliegen anmerkt (Arnett, 2004). Als Reaktion auf die Kritik von Bynner (2005) und Hendry und Kloep (2007a, 2007b) argumentieren Arnett und Tanner (2011), dass junge Menschen mit niedrigerem Bildungshintergrund zwar durchschnittlich zwei Jahre früher heiraten und Eltern werden als junge Menschen, die beispielsweise studieren, dennoch erleben Erstere ebenfalls eine etwa sechs Jahre andauernde Phase des Emerging Adulthoods, was es rechtfertigen würde von einer eigenständigen Entwicklungsphase zu sprechen. Diese Erkenntnis stützen die Autoren durch eine Studie mit afrikanischen AmerikanerInnen, die aus sehr unterschiedlichen sozioökonomischen Bildungshintergründen stammten. Arnett und Tanner (2011) erhoben in Interviews, dass sowohl für junge Menschen aus niedrigen Schichten als auch für jene aus der Mittelschicht, die Jahre von Anfang bis Mitte/Ende 20 eine Zeit sind, in der sie vieles ausprobieren und ihre eigenen Wege suchen. Emerging Adults beider Bildungsschichten erleben in dieser Zeit Instabilität und häufige Wechsel in Liebesbeziehungen und Arbeitsstellen; sie setzen große

Hoffnungen in die Zukunft, auch wenn für junge Menschen aus niedrigeren Schichten häufig die Perspektiven weitaus geringer sind. Aus diesem Grund schlussfolgern die Autoren, dass es zwar eine große Variation im Erleben des Emerging Adulthoods gibt, diese Phase jedoch trotzdem als ein weltweites Phänomen verstanden werden kann (Arnett & Tanner, 2011; Arnett, 2007).

Hendry und Kloep (2007a) gehen jedoch noch weiter und betonen, dass Entwicklung nicht anhand von demographischen bzw. strukturellen Variablen, wie Alter, Geschlecht, soziale Klassenzugehörigkeit oder ethnischen Hintergrund festzumachen sei und aus dem Grund viele junge Menschen in Entwicklungsländern keine Jugend, geschweige denn Emerging Adulthood, erleben. Die AutorInnen stützen ihre Erkenntnisse durch eine Studie mit 18 bis 30-jährigen TeilnehmerInnen aus Wales. Obwohl die Befragten nicht aus Entwicklungsländern stammten, berichteten nur 13% sich „In-Between“ zu fühlen, 74% hingegen betitelten sich als erwachsen. Auffällig war außerdem, dass sich die TeilnehmerInnen in drei Gruppen aufteilen ließen und jede Gruppe das Emerging Adulthood anders wahrnahm: Eine Gruppe –Studenten aus der Mittelschicht– berichtete ähnliche Kriterien, wie von Arnett (2004, 2006) beschrieben: Sie lebten zuhause, hatten noch keine Karrierewahl getroffen, fühlten sich weder jugendlich noch erwachsen und waren „auf der Suche“. Die zweite Gruppe durchlief oberflächlich betrachtet ähnliche Lebenswege (lebten bei den Eltern und gingen einfachen Jobs nach), berichteten jedoch, dass ihnen aufgrund fehlender Ressourcen und Fähigkeiten keine anderen Möglichkeiten offen stünden. Die dritte Gruppe zeichnete sich durch eine Reife in sehr jungem Alter aus. Bedingt durch Krankheit oder Scheidung der Eltern, mussten diese TeilnehmerInnen bereits früh Verantwortung übernehmen, auf die Geschwister aufpassen oder einen stabilen Job finden, um möglichst früh finanziell unabhängig zu werden (Hendry & Kloep, 2007a). Diese Studie zeigt auf, dass unterschiedliche sozioökonomische Hintergründe sowie individuelle Voraussetzungen mitbestimmend sind und einen Einfluss darauf nehmen, ob und wie das Emerging Adulthood wahrgenommen wird. Das betonte allerdings auch Arnett (2004, S. 22) als eine wichtige Erkenntnis aus seinen Forschungen: „Variations in socioeconomic status and life circumstances also determine the extent to which a given young person may experience emerging adulthood, even within a country that is affluent overall“.

Trotzdem bleibt für Kritiker wie Côte und Bynner (2008) die Frage offen, wie manche Individuen diese Entwicklungsspanne anders wahrnehmen, überspringen oder auslassen können und trotzdem ähnlich gut im Leben stehen, wie Personen, die diese Phase durchlaufen haben. Wenn das Emerging Adulthood als neue Entwicklungstheorie verstanden werden soll –wie Arnett (2000) postulierte–, müsse diese fähig sein, im Sinne der Definition psychologischer Theorien, „to predict and explain

behavior, it should be generalizable, and it should be unaffected by trends and fashions“ (Hendry & Kloep, 2007b, S. 83). Die fünf Charakteristiken des Emerging Adulthoods haben jedoch nach Hendry und Kloep (2007a, 2007b) nicht über alle Subgruppen hinweg Bestand und sind auch teilweise in anderen Altersbereichen, wie dem mittleren Alter oder dem Seniorenalter ein Thema. Darüber hinaus wird die Identifikation mit der beruflichen Karriere als ein lebenslanger Prozess gesehen, dessen Fokus nicht allein im Emerging Adulthood liegt (Nelson & McNamara Barry, 2005).

Auch die drei wichtigsten Marker des Erwachsenseins (Arnett, 1997, 1998, 2001, 2004), Verantwortungsübernahme, unabhängige Entscheidungen treffen und finanziell unabhängig werden, gelten nach Hendry und Kloep (2007b) nicht nur für Emerging Adults.

Verschiedene Punkte zusammenfassend, stellen Kritiker (Bynner, 2005; Côté & Bynner, 2008; Hendry & Kloep, 2007b, 2010) übereinstimmend fest, dass das Emerging Adulthood keine neue Entwicklungsphase ist, sondern lediglich als eine Beschreibung für gesellschaftlich bedingte Veränderungen während des Übergangs vom Jugendalter zum frühen Erwachsenenalter gelten kann. Gleichmaßen Übereinstimmung findet der Aspekt, dass Entwicklung nicht auf einen Altersbereich festzulegen ist (Bynner, 2005; Hendry & Kloep, 2007b, 2010); stattdessen sollte das Augenmerk auf Prozesse und Veränderungsmechanismen gelegt werden, durch die sich ein Individuum entwickelt (Hendry & Kloep, 2007a). Arnett (2012, S. 242) hält dagegen mit dem Argument, dass Entwicklungsphasen als „[...] useful frameworks for understanding human development, as long as we recognize they are neither universal nor uniform but always shaped by contexts of social class, ethnicity, culture, nationality, and other influences“ angesehen werden können. Jede Entwicklungsphase, ob das Jugendalter, die Kindheit oder das junge Erwachsenenalter wird von Menschen auf individuelle Weise erlebt, dennoch zeigen sich kulturübergreifend übereinstimmende Entwicklungsschritte in jeder Altersspanne, sodass jene als Lebensphasen gelten (Arnett, 2011).

2.6 ENTWICKLUNGSAUFGABEN UND EMERGING ADULTHOOD

Vor dem Hintergrund des demographischen sowie strukturellen Wandels innerhalb des letzten Jahrhunderts, liegt die Vermutung nahe, dass sich nicht nur das Erwachsenwerden verändert hat, sondern dass auch Ziele in der Phase des Emerging Adulthoods und Entwicklungsaufgaben junger Menschen diesen Einflüssen unterliegen. Interessanterweise gibt es sehr viel mehr Forschungsarbeiten in anderen Entwicklungsphasen wie z.B. dem Jugendalter, die

Entwicklungsaufgaben untersuchen. Das frühe Erwachsenenalter hingegen ist bislang vergleichsweise unerforscht, vor allem fehlen Arbeiten, die Havighursts Konzept umfassend überprüfen. Stattdessen sind der Übergang vom Jugendalter zum frühen Erwachsenenalter sowie die Kriterien des Erwachsenwerdens in den Forschungsmittelpunkt gerückt.

Wie bereits erwähnt, stellte Arnett (1997, 2001) fest, dass klassische Rollenübergänge, die größtenteils den Havighurst'schen Entwicklungsaufgaben des frühen Erwachsenenalters entsprechen (z.B. Heirat, Elternschaft, Berufseinstieg) nicht mehr als Marker für den Erwachsenenstatus gelten. Dennoch finden diese Rollenübergänge nach wie vor statt, sodass sich die Frage ergibt, ob sich diese Rollenübergänge bzw. Entwicklungsaufgaben verschoben haben und andere Prioritäten im Alter von 18 bis 30 Jahren vordergründig werden.

In einer generationsübergreifenden Studie von Bangerter, Grob und Krings (2001) wurden persönliche Ziele im Alter von 25 Jahren an drei schweizer Kohorten untersucht. Die erste Kohorte („between the wars“, kurz: BTW) besteht aus Personen, die zwischen 1920 und 1925 geboren wurden, die mittlere Kohorte („early baby boomers“, kurz: EBB) umfasst Personen, die zwischen 1945 und 1950 geboren wurden und die dritte Kohorte („Generation X“, kurz: GEX) zwischen 1979 und 1975 Geborene. Die zum Zeitpunkt der Erhebung 25, 50 und 75 Jahre alten TeilnehmerInnen wurden mittels eines halbstandardisierten Interviews nach ihren persönlichen Zielen mit 25 Jahren befragt. Das Bestreben dieser Studie war es zu untersuchen, ob und inwiefern historische Veränderungen die persönlichen Zielsetzungen junger Menschen beeinflussen. Es zeigte sich, dass die historischen Veränderungen tatsächlich eine signifikante Zielwandlung mit sich bringen: Zum einen hat die jüngste Generation (GEX) mehr Ziele genannt, als die anderen beiden Generationen, was von den AutorInnen mit der zunehmenden Diversifikation und De-Standardisierung von Entwicklungswegen während des letzten Jahrhunderts (vgl. auch Arnett, 2000) erklärt wird. Weitere Ergebnisse zeigen, dass klassische Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1948/1981) wie z.B. „Familiengründung“ und „Berufseinstieg“ von den ersten beiden Kohorten (BTW und EBB) noch bestätigt wurden; die Generation X hingegen maß diesen beiden Aufgaben weniger Wichtigkeit zu und benannte stattdessen „Bildung“ und „Freizeitbeschäftigung“ als vorrangige Themen für das Alter von 25 Jahren. Diese Ergebnisse bestätigen Arnetts (2000) Beobachtungen, denen zufolge der Ausbildung im letzten Jahrhundert von jungen Menschen zunehmend mehr Bedeutung zugemessen wird und sich dadurch unter anderem das Heiratsalter sowie das Alter der ersten Elternschaft zunehmend nach hinten verschoben haben.

Ein ähnliches Bild weisen Studien auf, in denen ebenfalls verschiedene Generationen einbezogen wurden, um die gesellschaftliche Veränderung zu analysieren. Nelson et al. (2007) untersuchten beispielsweise, ob die Eltern der befragten Emerging Adults andere Kriterien für das Erwachsenwerden nennen und kamen zu folgenden Erkenntnissen: Auch die Eltern beschrieben ihre Kinder als nur teilweise erwachsen. Allerdings ließen sich zusätzlich Generations- und Geschlechtsunterschiede ausmachen: Sowohl die Elterngeneration als auch weibliche Befragte beider Generationen gaben an, dass sie versorgende und beschützende Aufgaben (z.B. „Beziehungsreife“) als wichtigere Erwachsenen-Kriterien empfanden als Männer.

Eine Studie von Salmela-Aro, Aunola und Nurmi (2007) untersuchte Auswirkungen veränderter Zielsetzungen während der Phase des Emerging Adulthoods. In dieser 10-year-follow-up-Studie stellte sich heraus, dass sich die verändernden persönliche Ziele in Entwicklungsaufgaben, Rollenübergängen und Lebenssituationen widerspiegeln: Mit zunehmendem Alter gaben die befragten TeilnehmerInnen weniger Ziele an, die sich auf die Ausbildung, den Freundeskreis, Reisen und Freizeit konzentrierten. Stattdessen wurden Ziele genannt, die sich vermehrt auf den Beruf, Familie und Gesundheit bezogen. Gleichzeitig konnte ein Zusammenhang zwischen Zielsetzung und Rollenübergängen gefunden werden: Die Personen, die zu Studienbeginn mehr familienbezogene Ziele nannten, zogen früher mit dem/der PartnerIn zusammen, heirateten früher und wurden zeitiger Eltern. Je früher das Studium/die Ausbildung abgeschlossen werden konnte, desto weniger standen bildungsbezogene Ziele im Mittelpunkt. Salmela-Aro et al. (2007) schlussfolgern aufgrund ihrer Studienergebnisse, dass die persönliche Zielsetzung zum einen davon abhängt, welche Rollenübergänge in der Vergangenheit (z.B. Jugendalter) bereits vollzogen wurden und dass die dabei entstandenen Erfahrungen beeinflussen, wie Menschen ihre eigene Entwicklung lenken. Die Zielveränderung während einer (Entwicklungs-) Phase reflektiert die durch Übergänge entstehenden Anforderungen und unterliegt Umständen wie gesellschaftlichem (normativem) Druck, gewisse Aufgaben oder Entwicklungsschritte in bestimmten Lebensphasen zu erreichen (wie z.B. Studienabschluss bis spätestens Ende 20).

Roisman et al. (2004) unterstützen die Schlussfolgerungen beschriebener Studien dahingehend, dass auch sie in ihrer Langzeitstudie Auswirkungen des demographischen Wandels auf Entwicklungsaufgaben –respektive Zielesetzungen– beobachtet haben. Nach diesen Studienergebnissen scheint es nach wie vor traditionelle Entwicklungsaufgaben (*friendship, academic, conduct*) zu geben, die relativ unabhängig von gesellschaftlichen Einflüssen sind, die in dem von Havighurst angenommen Zeitraum stattfinden und deren erfolgreiche Bewältigung einen

Erfolg bei späteren Aufgaben vorhersagen. Gleichzeitig scheint es andere Entwicklungsaufgaben (*work, romantic*) zu geben, die –wie Arnett (2000) beschrieb– einer Verschiebung unterliegen („emerging“), heutzutage mehr Zeit benötigen, um bewältigt zu werden und weniger zuverlässig einen Erfolg bei späteren Aufgaben vorhersagen.

Replikationsstudien, in denen Havighursts Entwicklungsaufgaben für das frühe Erwachsenenalter vollständig überprüft wurden sind bislang kaum zu finden. In einigen Studien wurden allerdings bestimmte „persönliche Ziele“ oder „persönliche, soziale und berufliche Träume“ von jungen Menschen in dieser Altersspanne untersucht (Bangerter et al., 2001; Salmela-Aro et al., 2007; Shulman, 2005). Darüber hinaus gibt es Arbeiten, die sich auf einzelne Entwicklungsaufgaben konzentrieren und deren Zusammenhang mit anderen Einflussvariablen erheben, wie z.B. dem Auszug aus dem Elternhaus (Scharf et al., 2004; Seiffge-Krenke, 2006, 2009), Berufswahl (Roisman et al., 2004; Schulenberg et al., 2004), dem Aufbau reiferer Beziehungen zu FreundInnen/PartnerInnen (Cohen et al., 2003; Roisman et al., 2004; Scharf et al., 2004; Schulenberg et al., 2004) oder Aspekte von Autonomie und Individuation (Cohen et al., 2003; Scharf et al., 2004). Jedoch mangelt es zum einen bislang an Studien, die Havighursts gesamten Aufgabenkatalog für das frühe Erwachsenenalter aufgreifen und aus aktueller wissenschaftlicher Perspektive untersuchen und zum anderen an Studien, die die von Havighurst beschriebene Interdependenz von Entwicklungsaufgaben über verschiedene Altersspannen hinweg einbeziehen. Diesen Umstand griffen Seiffge-Krenke und Gelhaar (2006) auf, die in ihrer Studie alle acht von Havighurst aufgestellten Aufgaben für das frühe Erwachsenenalter bei 21 bis 23 -jährigen deutschen StudienteilnehmerInnen überprüften. Dabei ließen sie diese auf einer dreistufigen Skala (von „gar nicht wichtig“ bis „sehr wichtig“) einordnen. Die Ergebnisse zeigten, dass drei Entwicklungsaufgaben als sehr wichtig eingestuft wurden: „Aufbau einer Partnerschaft“, „Auszug aus dem Elternhaus und Gründung eines eigenen Haushalts“ und „Einstieg in die Berufstätigkeit“. Zwei durchschnittlich wichtige Aufgaben waren: „Gründung einer Familie“ und „Anschluss an eine soziale Gruppe“. Die drei Aufgaben „Zusammenleben mit einem Partner“, „Versorgen einer eigenen Familie“, sowie die „Übernahme staatsbürgerlicher Verantwortung“³ wurden von den Befragten als weniger wichtig klassifiziert (Seiffge-Krenke & Gelhaar, 2006, S. 23). Allerdings bleiben auch bei dieser Studie einige Fragen offen. Beispielsweise stellt sich die Frage, ob die StudienteilnehmerInnen bei einer offenen

³ Alle aufgeführten Entwicklungsaufgaben wurden von den Autoren Seiffge-Krenke und Gelhaar (2006) in die deutsche Sprache übersetzt.

Befragung andere Aufgaben für das frühe Erwachsenenalter genannt hätten. Auch der Altersbereich von 21 bis 23 Jahren erscheint vor dem Hintergrund der von Havighurst beschriebenen Altersspanne für das frühe Erwachsenenalter als sehr begrenzt gewählt.

3 ZUSAMMENFASSUNG

Robert J. Havighurst postulierte bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts das Konzept der Entwicklungsaufgaben, nach welchem in jeder Entwicklungsphase über die Lebensspanne gesehen spezifische Entwicklungsaufgaben auftreten, die in dieser Phase bewältigt werden sollten. Der damit einhergehender Zuwachs an Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bietet Voraussetzungen, um nachfolgende Entwicklungsaufgaben bewältigen zu können und dadurch ein erfolgreiches und glückliches Leben zu führen (Havighurst, 1981).

Insbesondere das Jugendalter und frühe Erwachsenenalter stellen zwei entscheidende Entwicklungsphasen unseres Lebens dar, da in dieser Zeit die größten Entwicklungsschritte geschehen, die Zukunftswege bereiten. Die schrittweise erfolgende Selbstständigkeit in der Adoleszenz sowie die kognitive und physische Reife des Körpers und Geistes sind notwendige Voraussetzungen, um als eigenständiges Individuum ein unabhängiges Leben führen zu können.

Die von Havighurst postulierten Entwicklungsaufgaben für die Adoleszenz stellen zum einen eine Fortführung der Aufgaben aus der Kindheit dar und bereiten zum anderen eine Basis für die nachfolgenden Aufgaben des frühen Erwachsenenalters (vgl. E. Dreher & M. Dreher, 1985a, 1985b). Sie reichen von der Akzeptanz des sich durch die Pubertät entwickelnden Körpers, über den Aufbau neuer und reiferer Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts, hin zu Vorbereitung auf Ehe, Familie und Beruf. Auch verantwortliches Handeln, ein eigenes Wertesystem entwickeln, sowie sich von den Eltern emotional zu lösen stellen für Havighurst (1981) wichtige Aufgaben des Jugendalters dar.

Im frühen Erwachsenenalter stehen vor allem Rollenübergänge, wie Heirat, Familiengründung und Elternschaft im Vordergrund. Auch der Berufseinstieg, sich als verantwortungsvoller Bürger in die Gesellschaft zu integrieren und der Aufbau eines neuen Freundeskreises mit ähnlichen beruflichen- und privaten Interessen sind nach Havighurst (1981) Themen, die sich im frühen Erwachsenenalter auf tun.

Mehrere Forscher (E. Dreher & M. Dreher, 1985a, 1985b; Roisman et al., 2004; Seiffge-Krenke & Gelhaar, 2006, 2008; Seiffge-Krenke, 2009) untersuchten die Aktualität dieses Konzeptes und kamen zu dem Ergebnis, dass einige Aufgaben durchaus auch heute noch Gültigkeit besitzen, andere sich jedoch verschoben haben oder durch Neue ergänzt werden sollten. Insbesondere die Verschiebung einiger Aufgaben liegt vermutlich in einem wirtschaftlichen Aufstreben industrieller Gesellschaften während des letzten Jahrhunderts begründet. Mit diesen Veränderungen setzten sich einige ForscherInnen auseinander, die annahmen, dass diese einen besonderen Einfluss auf die Entwicklung des Jugendalters und frühen Erwachsenenalters haben könnten. Einer dieser Wissenschaftler ist Jeffrey Jensen Arnett, welcher infolgedessen ein neues Konzept für den Übergang vom Jugendalter zum frühen Erwachsenenalter ausgerufen hat, das Emerging Adulthood (2000). Arnetts neue Entwicklungsphase lässt sich durch bestimmte Charakteristika, die sich hauptsächlich bei jungen Menschen industrieller Gesellschaften im Alter von 18 bis 25 Jahren zeigen, von der Phase des Jugendalters bzw. frühen Erwachsenenalters abgrenzen (Arnett, 2000). In späteren –vor allem länderübergreifenden Studien– gab es Anzeichen dafür, dass sich diese Altersspanne aufgrund demographisch unterschiedlicher Entwicklungsschritte in anderen Kulturen bis in die späten 20er bzw. frühen 30er Jahre ausdehnen lässt (Arnett, 2001, 2012; Buhl & Lanz, 2007). Bezeichnend für diese Phase sind Identitätsentwicklungen hauptsächlich in den Bereichen *Arbeit, Liebe* und *Weltanschauung*, welche durch das Explorieren vieler Möglichkeiten unterstützt werden (Arnett, 2004).

Neben der Identitätsexploration (*identity exploration*) gilt als weiteres Kennzeichen für diese Entwicklungsphase ein „Dazwischen-Fühlen“ (*Feeling In-Between*). Jungen Menschen fällt es schwer, sich in dieser Phase eindeutig als erwachsen zu klassifizieren. Der Grund ist, dass sie zumeist noch finanziell von den Eltern abhängig sind, erst beginnen, sich mit einer vollständigen Verantwortungsübernahme für eigenes Handeln auseinanderzusetzen und noch daran arbeiten, eine gleichberechtigte Beziehung zu den Eltern aufzubauen und von den Eltern oder anderen Erwachsenen unabhängige Entscheidungen zu treffen. Gleichzeitig fühlen sie sich auch nicht mehr jugendlich, da sie bereits in vielerlei Hinsicht unabhängiger und autonomer ihr Leben gestalten (Arnett, 2004).

Emerging Adults können sehr selbst-fokussiert (*self-focus*) agieren, da sie sich noch keinerlei Verantwortungen (wie beispielsweise einer eigenen Familie) verpflichten und so die Bandbreite ihnen offenstehender Möglichkeiten (*possibilities*) bestmöglich nutzen. Doch bedingt durch die vielen Möglichkeiten und Explorationen ist diese Phase auch durch instabile Lebensumstände

(*Instability*) gekennzeichnet, welche sich in häufigen Wechseln von Wohnorten, Partnerschaften, Ausbildungen, oder Anpassung von Zielen, Werten oder Einstellungen manifestieren (Arnett, 2004).

Obwohl viele Aspekte aus Arnetts Forschungsarbeiten auch außerhalb der amerikanischen Bevölkerung –z.B. in Europa– bestätigt werden konnten, kritisieren einige Forscher (z.B. Bynner, 2005; Côté & Bynner, 2008; Douglass, 2007; Hendry & Kloep, 2007a, 2007b, 2010) dass Arnetts (2000) Argumentation einer neuen Entwicklungsphase nicht haltbar ist. Zum einen, da seine Theorie nicht verallgemeinerbar ist und die fünf Charakteristiken auch in anderen Lebensphasen Thema sein könnten. Zum anderen wird auf einen Mangel an kultureller Vergleichbarkeit sowie des Einbezugs unterschiedlicher Lebenskonzeptionen hingewiesen, nach denen sich nicht alle jungen Menschen zwischen Anfang 20 und Anfang 30 „dazwischen-fühlen“ und einige aufgrund benachteiligter Lebensumstände unfreiwillig länger von den Eltern abhängig sind, als sie es sich selbst vielleicht wünschen. Insgesamt finden jedoch zumindest die von Arnett postulierten soziodemographischen Veränderungen weitgehend Zustimmung unter anderen Forschern. Westliche Gesellschaften unterliegen offensichtlich einem Wandel; inwiefern diese Veränderungen einen Einfluss auf die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters und frühen Erwachsenenalters ausüben, ist Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit.

4 ZIELSETZUNG UND FRAGESTELLUNG

Das Hauptaugenmerk dieser Arbeit liegt in der Beantwortung der Fragestellungen, welche Themen und Aufgaben für das Jugendalter sowie das frühe Erwachsenenalter aus der Sicht von jungen Erwachsenen (Emerging Adults) heutzutage als relevant angesehen werden.

Wie bereits angedeutet, gibt es Hinweise darauf, dass sich nicht nur die Wahrnehmung des „Erwachsenseins“ durch historische Gegebenheiten verändert hat, sondern dass auch das Konzept der Entwicklungsaufgaben von Havighurst an die heutige Zeit angepasst werden sollte.

Es gibt unterschiedliche Studienergebnisse und neue Erkenntnisse, nach denen einige neue Entwicklungsaufgaben für junge Menschen Relevanz bekommen haben, welche in dem Havighurst'schen Aufgabenkatalog bislang keine Aufnahme fanden (E. Dreher & M. Dreher, 1985a, 1985b; Schwaller, 1991, zit. nach Flammer, 2009, S. 292; Schleyer-Lindenmann, 2006). Darüber hinaus wurden veränderte Zielsetzungen junger Menschen beschrieben (Bangerter et al., 2001; Salmela-Aro et al., 2007) und Tendenzen, dass klassische Rollenübergänge in der heutigen Zeit einen untergeordneten Stellenwert im frühen Erwachsenenalter einnehmen (Arnett, 1997, 2001).

Aus diesem Grund liegt die Forschungsintention dieser Arbeit in der Untersuchung der Entwicklungsaufgaben des Jugendalters und frühen Erwachsenenalters aus heutiger Sicht. Bei der Erhebung setzt diese Arbeit ihren Schwerpunkt auf eine offene Befragung mittels eines Fragebogens und anschließender qualitativer Auswertung, um neue Informationen generieren zu können. Eine offene Beantwortung ermöglicht den StudienteilnehmerInnen eine größtmögliche, individuelle Nennungsfreiheit, welche Themen und Aufgaben ihrer Meinung nach für das Jugendalter bzw. das frühe Erwachsenenalter relevant sind. Dadurch wird eine weniger eingeschränkte und damit ganzheitlichere Sicht auf das Thema Entwicklungsaufgaben angestrebt. Diese Herangehensweise bietet in erster Linie die Möglichkeit, neue Entwicklungsaufgaben zu entdecken, die in der bereits bestehenden Literatur noch nicht gefunden wurden.

Der zweite Aspekt, auf den sich die vorliegende Arbeit fokussiert, ist die bereits aus dem Theorieteil bekannte, vielfältige strukturelle und demographische Veränderung in der Gesellschaft und Wirtschaft in den letzten Jahrzehnten. Um herauszufinden, ob und inwiefern diese auch einen Einfluss auf Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und frühen Erwachsenenalter haben könnten, werden die Angaben der StudienteilnehmerInnen in einem ersten Schritt qualitativ erhoben und

ausgewertet. In einem sich anschließenden Schritt werden die Studienergebnisse mit den bereits in der Literatur postulierten Entwicklungsaufgaben verglichen, um mögliche Veränderungen aufzuzeigen.

Ein dritter Bereich, auf den sich diese Arbeit fokussiert, ist die Erfassung des Geschlechts und des sozioökonomischen Status der Befragten. In der Literatur gibt es bislang zu wenig Studien (Arnett, 2007) und unterschiedliche Ergebnisse hinsichtlich möglicher Geschlechtsunterschiede (Arnett, 1997; Hendry & Kloep, 2010; Nelson et al., 2007; Reitzle, 2006) und der Frage, ob z.B. das Emerging Adulthood und die damit in Verbindung stehenden Ziel- und Aufgabenveränderungen junger Menschen von einer höheren bzw. niederen Bildung abhängen (Arnett & Tanner, 2011; Arnett, 1997, 2007; Hendry & Kloep, 2010; Reitzle, 2006). Bezugnehmend auf die Argumentation, dass sich Ziele und Aufgaben mit zunehmendem Alter der Emerging Adults verändern (Salmela-Aro et al., 2007), wird außerdem untersucht, ob jüngere StudienteilnehmerInnen (18–25 Jahre) andere Themen und Aufgaben nennen, als ältere StudienteilnehmerInnen (26–30 Jahre).

Insgesamt ergeben sich für die vorliegende Studie folgende Hauptfragestellungen:

Hauptfragestellungen:

- I. *Welche Themen und Aufgaben werden für das Jugendalter (12–18 Jahre) von Emerging Adults genannt?*
- II. *Welche wichtigen Themen und Aufgaben werden für das frühe Erwachsenenalter (18–30 Jahre) von Emerging Adults genannt?*

Die erste Fragestellung ist aufgrund des Alters der Befragten (18–30 Jahre) rückblickend zu beantworten, die zweite Fragestellung entspricht dem Altersbereich, in dem sich die Befragten derzeit befinden.

In einem nachfolgenden Schritt sollen die Ergebnisse der beiden Hauptfragestellungen in Bezug zu den soziodemographischen Variablen *Geschlecht*, *Bildungsgrad* und *Alter der Befragten* gesetzt werden.

Geschlecht:

- III. *Inwieweit unterscheiden sich die Angaben zu wichtigen Themen und Aufgaben im Jugendalter unter Berücksichtigung des Geschlechts der Befragten?*
- IV. *Inwieweit unterscheiden sich die Angaben zu wichtigen Themen und Aufgaben im frühen Erwachsenenalter unter Berücksichtigung des Geschlechts der Befragten?*

Bildungsgrad (mit Matura/Abitur / ohne Matura/Abitur):

- V. *Inwieweit unterscheiden sich die Angaben zu wichtigen Themen und Aufgaben im Jugendalter unter Berücksichtigung des Bildungsgrads der Befragten?*
- VI. *Inwieweit unterscheiden sich die Angaben zu wichtigen Themen und Aufgaben im frühen Erwachsenenalter unter Berücksichtigung des Bildungsgrads der Befragten?*

Alter der Befragten (18–25 Jährige / 26–30 Jährige):

- VII. *Inwieweit unterscheiden sich die Angaben zu wichtigen Themen und Aufgaben im Jugendalter unter Berücksichtigung des Alters der Befragten (18–25 -Jährige vs. 26–30-Jährige)?*
- VIII. *Inwieweit unterscheiden sich die Angaben zu wichtigen Themen und Aufgaben im frühen Erwachsenenalter unter Berücksichtigung des Alters der Befragten (18–25 -Jährige vs. 26–30 -Jährige)?*

In einem dritten Analyseschritt werden die Ergebnisse der Hauptfragestellungen mit den aus der Literatur bekannten Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1981) verglichen, um im Anschluss aktuelle Entwicklungsaufgaben ableiten zu können:

Vergleich der Entwicklungsaufgaben 2013 und der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1981)

- IX. Inwiefern unterscheiden sich wichtige Themen und Aufgaben des Jugendalters im Jahr 2013 von den Entwicklungsaufgaben nach Havighurst?*
- X. Welche Entwicklungsaufgaben können für das Jugendalter (12–18 Jahre) im Jahr 2013 abgeleitet werden?*
- XI. Inwiefern unterscheiden sich die Angaben zu wichtigen Themen und Aufgaben des frühen Erwachsenenalters im Jahr 2013 von den Entwicklungsaufgaben nach Havighurst?*
- XII. Welche Entwicklungsaufgaben können für das frühe Erwachsenenalter (18–30 Jahre) im Jahr 2013 abgeleitet werden?*

5 METHODE

In diesem Kapitel werden zunächst das Forschungsdesign, das Erhebungsinstrument und die Durchführung der Studie beschrieben. Im Anschluss werden die Rekrutierung und Beschreibung der Stichprobe, sowie die Auswertungsmethoden und Ergebnisse detailliert erörtert.

5.1 FORSCHUNGSDESIGN

Um zu neuen Erkenntnissen zu gelangen, ist zu Beginn jeder wissenschaftlichen Untersuchung zu entscheiden, wie die zu erforschenden Fragen oder Hypothesen methodisch untersucht und ausgewertet werden sollen. Je nachdem, ob es das primäre Forschungsanliegen ist, bereits bestehende Theorien unter neuen Bedingungen zu bestätigen bzw. zu widerlegen (hypothesentestendes, quantitatives Vorgehen) oder ob in erster Linie neue Theorien und Erkenntnisse gewonnen werden sollen (hypothesengenerierendes, qualitatives Vorgehen), wird die eine oder andere Methode präferiert oder eine Kombination aus beiden gewählt (Bortz & Döring, 2006; Gläser & Laudel, 2010).

In dieser Arbeit geht es darum, wichtige Themen und Aufgaben im Jugendalter und frühen Erwachsenenalter explorativ zu erfragen und daraus Entwicklungsaufgaben abzuleiten. Dafür bietet sich eine *qualitative* Herangehensweise an, da es nicht darum geht, Erkenntnisse zu bestätigen oder zu widerlegen, sondern eine uneingeschränkte Erhebung individueller und subjektiver Meinungen von jungen Erwachsenen im Vordergrund stehen, die mit der bestehenden Literatur in Beziehung gesetzt werden. Diese qualitative Annäherung an den Untersuchungsgegenstand ermöglicht dabei einen freien und offenen Zugang zum Untersuchungsmaterial, sodass verschiedene Perspektiven berücksichtigt und neue Erkenntnisse exploriert werden können (Mayring, 2010).

5.2 ERHEBUNGSTRUMENTE UND DURCHFÜHRUNG

Diese Diplomarbeit entstand am Institut für Angewandte Psychologie: Gesundheit, Entwicklung und Förderung der Universität Wien, welches im Zuge eines entwicklungspsychologischen Projektes mit der Universität Klagenfurt kooperiert. Dieses Projekt mit dem Titel „Wann endet die Jugend? Wo beginnt das Alter? Intergenerationale Betrachtungen von Entwicklungsaufgaben im Erwachsenenalter“ wurde durch den Forschungsrat der Universität Klagenfurt finanziell unterstützt. Die verantwortlichen Projektleiterinnen Frau Ass.-Prof. Mag.^a Dr. Ulrike Sirsch (Universität Wien) und Frau Univ.- Ass. Mag.^a Dr. Irene Strasser (Universität Klagenfurt) entwickelten für dieses Projekt einen teilstandardisierten Paper-Pencil-Fragebogen zum Thema „Lebensabschnitte“. Mithilfe dieses Fragebogens wurde unter anderem erhoben, welche Aufgaben und Themen für Menschen in bestimmten Lebensabschnitten Bedeutsamkeit haben.

Für die Forschungsfragen dieser Arbeit sind lediglich zwei Bereiche des o.g. Fragebogens relevant und werden im Folgenden dargestellt⁴:

Der erste Teil des Fragebogens bezieht sich auf die Beantwortung von **zwei offenen** Fragen:

1. *„Welche Aufgaben haben besondere Wichtigkeit für das Jugendalter (12–18 Jahre)? Welche Themen sind wichtig?“*

und

2. *„Welche Aufgaben haben besondere Wichtigkeit für das frühe Erwachsenenalter (18–30 Jahre)? Welche Themen sind wichtig?“*

Der zweite Teil des Fragebogens bezieht sich auf die Erhebung der **soziodemographischen Daten**, die insbesondere für die Fragestellungen III. bis VIII. von Bedeutung sind.

Neben der *Altersangabe in Jahren* und dem *Geschlecht* (männlich/weiblich) wird auch *die höchste abgeschlossene Schulbildung* mit sieben Auswahlmöglichkeiten erhoben (siehe Anhang A).

⁴ Alle relevanten Ausschnitte des Fragebogens befinden sich im Anhang A.

5.3 REKRUTIERUNG UND BESCHREIBUNG DER STICHPROBE

Die Rekrutierung von StudienteilnehmerInnen erfolgte durch mehrere Personen im Zuge des beschriebenen Projektes.

In diesem Kapitel wird der Übersicht halber zunächst die Stichprobenrekrutierung für das Projekt (siehe Kap. 5.3.1) erläutert und in dem nachfolgenden Kapitel 5.3.2 folgt detailliert die Zusammensetzung der Stichprobe, welche für diese Arbeit als Datengrundlage dient.

5.3.1 Rekrutierung und Beschreibung der Projektstichprobe

Für das Forschungsprojekt wurde allen rekrutierten Personen der gesamte Fragebogen „Lebensabschnitte“ von Sirsch und Strasser (2012) vorgegeben. Als Einschlusskriterien für die TeilnehmerInnen galten: Ausreichende deutsche Sprachkenntnisse sowie der Altersbereich von 18 bis 100 Jahren. Ausschlusskriterien waren: Personen unter 18 Jahren und/oder unzureichende Deutschkenntnisse⁵.

Aufgrund der Kooperation des Projektes von der Universität Wien mit der Universität Klagenfurt, wurden die Daten zu einem Teil von Wiener PsychologiestudentInnen und zu einem anderen Teil von Klagenfurter PsychologiestudentInnen erhoben. Diese wurden in entwicklungspsychologischen Lehrveranstaltungen –nach einer Instruktion durch die Projektverantwortlichen– gebeten, den Fragebogen in ihren sozialen Netzwerken mittels des Schneeballprinzips zu verbreiten. Aufgrund besserer Erreichbarkeit 18 bis 30 -jähriger Personen über Online-Medien, wurde von einer Studentin der Universität Klagenfurt zusätzlich eine Online-Version des Fragebogens implementiert und in Kärnten mittels „edusurvey“ bereitgestellt.

Insgesamt ergibt sich eine Projektstichprobe von 579 Personen. Von diesen StudienteilnehmerInnen sind 237 Männer und 342 Frauen im Alter von 18 bis 91 Jahren.

⁵ Personen, die den Fragebogen sprachlich oder inhaltlich aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse nicht beantworten konnten.

5.3.2 Rekrutierung und Beschreibung der Stichprobe der vorliegenden Arbeit

Die Datenerhebung dieser Arbeit erfolgte ebenfalls in Kooperation mit dem o.g. Projekt, sodass Personen über den gesamten Altersbereich rekrutiert wurden, um die Daten anschließend mit den anderen Projektdaten zusammenzufügen.

Für die Rekrutierung der StudienteilnehmerInnen im Zuge dieser Arbeit, diente ein Quotenplan als Anhaltspunkt, um eine möglichst ausgewogene Verteilung gemäß der Gesamtpopulation in Bezug auf soziodemographische Merkmale (Alter, Geschlecht, Bildung) zu erzielen. Mithilfe dieses Quotenplans war es während der Erhebungsphase von Dezember 2012 bis März 2013 möglich, Zwischenstände bezüglich der Zusammensetzung der Stichprobe zu ermitteln. Ab Mitte der Erhebungsphase (Januar 2013) konnten darum gezielt noch fehlende Personen hinsichtlich des Bildungsstandes, des Altersbereiches und auch des Geschlechts rekrutiert werden.

Als besonders schwierig zu erreichende Gruppen erwiesen sich folgende:

- männliche sowie weibliche Personen ohne Matura/Abitur im Alter von 18 bis 30 Jahren
- männliche Personen zwischen 31 und 60 Jahren ohne Matura/Abitur
- weibliche Personen über 61 Jahre mit Matura/Abitur
- weibliche sowie männliche Personen mit Matura/Abitur über 80 Jahren.

Die Rekrutierung erfolgte zu einem Teil mittels Schneeballverfahren über Freunde, Verwandte und Bekannte, die ihrerseits die Fragebögen weiterverbreiteten. Ein weiterer Teil der Fragebögen wurde in Arztpraxen ausgelegt, ein Teil per Post und ein Teil per Email verschickt.

Um die Seriosität der Befragung zu untermauern, wurde zu den Fragebögen, die nicht von der Autorin dieser Arbeit persönlich ausgeteilt wurden, ein Anschreiben beigelegt. In diesem wurden Kontaktdaten genannt, sowie das Thema der Untersuchung und die Voraussetzungen (ab 18 Jahren) und Durchführung der Teilnahme erläutert. Zur Gewährleistung der Anonymität der Befragung, wurden neben den Fragebögen und Anschreiben auch Umschläge verteilt, die von den Befragten nach dem Ausfüllen verschlossen retourniert werden konnten. Für die Personen, die die Fragebögen per Email erhielten, bestand die Möglichkeit die eingescannten Fragebögen per Email durch ein extra erstelltes Emailpostfach anonymisiert zu versenden oder die Fragebögen ausgedruckt und ausgefüllt per Post zurückzuschicken.

Am Ende der Erhebungsphase dieser Arbeit hatten 103 Personen im Alter von 18 bis 89 Jahren die Fragebögen ausgefüllt. Dieser Stichproben-Anteil wurde, wie zuvor erläutert, mit den anderen Projektdaten zusammengefügt. Für die vorliegende Diplomarbeit wurde aus der Gesamtstichprobe des Projektes (alle 579 Personen, siehe Kapitel 5.3.1) eine Teilstichprobe der 18 bis 30 -jährigen Befragten ermittelt.

Diese Teilstichprobe des Projektes ist für die vorliegende Arbeit als Gesamtstichprobe zu verstehen. Als notwendiges Einschlusskriterium galt: Alter der Befragten zwischen 18 und 30 Jahren. Als Ausschlusskriterium wurde eine Nicht-Beantwortung der folgenden beiden Fragestellungen festgelegt:

1.) „Welche Aufgaben haben besondere Wichtigkeit für das Jugendalter (12–18 Jahre)? Welche Themen sind wichtig?“

2.) „Welche Aufgaben haben besondere Wichtigkeit für das frühe Erwachsenenalter (18–30 Jahre)? Welche Themen sind wichtig?“.

Von insgesamt 91 Personen (Anteil der 18-30 Jährigen in der Projektstichprobe) im Alter von 18 bis 30 Jahren beantwortete eine Person keine der relevanten Fragen und konnte somit nicht gewertet werden; eine weitere Person beantwortete nur die zweite Fragestellung nicht, sodass ihre Antworten auf die erste Fragestellung (Jugendalter) gewertet werden können, da beide Fragestellungen getrennt ausgewertet wurden (siehe Kapitel 6). Somit ergibt sich für diese Diplomarbeit eine finale Stichprobe von 90 ($N=90$) Personen.

5.4 AUSWERTUNG MITTELS QUALITATIVER INHALTSANALYSE NACH MAYRING

Wie bereits in Kapitel 5.1 erwähnt, bieten offene Erhebungsmethoden die Möglichkeit, freie Äußerungen, individuelle Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen der Befragten zu erfassen. Durch diese explorative Herangehensweise wird es möglich, Neues zu erfahren und daraus Theorien abzuleiten. Ein entscheidender Vorteil von qualitativen gegenüber quantitativen Auswertungen ist nach Mayring (2010) der größere Informationsreichtum der erhobenen Daten. Dafür müssen jene interpretativ ausgewertet werden, was die individuellen Äußerungen jedoch schwieriger vergleichbar macht. Aus diesem Grund sollte insbesondere bei qualitativem Forschen auf eine

sorgfältige Auswertung nach festgelegten Regeln geachtet werden, um wissenschaftlichen Kriterien gerecht zu werden (Mayring & Gläser-Zikuda, 2008; Mayring, 2010).

Philipp Mayring beschrieb 1983 die Methode der *qualitativen Inhaltsanalyse*; eine Möglichkeit verbale Daten strukturiert auszuwerten. Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, das verbale Auswertungsmaterial, welches zumeist in Form von (zusammenhängenden) Texten vorliegt, systematisch zu analysieren und dabei theorie- sowie regelgeleitet vorzugehen (Mayring, 2010). Dadurch ist es möglich, auf bestimmte Aspekte der Kommunikation rückzuschließen, wobei der Bedeutungszusammenhang der Aussage berücksichtigt werden kann.

Mayring und Gläser-Zikuda (2008, S. 10 ff.) sehen für eine systematische und methodisch kontrollierte Textauswertung folgende Punkte vor:

1. Einordnung in ein Kommunikationsmodell
2. Regelgeleitetheit
3. Arbeiten mit Kategorien
4. Gütekriterien.

Die einzelnen Punkte werden im Folgenden detailliert und in Bezug zum Auswertungsvorgehen in dieser Arbeit erläutert.

1. Einordnung in das Kommunikationsmodell

Um eine interpretative Auswertung möglich zu machen, ist in einem ersten Schritt die Bestimmung des Ausgangsmaterials/der Analyseeinheiten notwendig.

Das dieser Arbeit zugrundeliegende Datenmaterial entstammt den in Kapitel 5.2 beschriebenen Teilen des Fragebogens „Lebensabschnitte“ und beinhaltet somit die Antworten auf die beiden offenen Fragen „*Welche Aufgaben haben besondere Wichtigkeit für das Jugendalter (12–18 Jahre)? Welche Themen sind wichtig?*“ und „*Welche Aufgaben haben besondere Wichtigkeit für das frühe Erwachsenenalter (18–30 Jahre)? Welche Themen sind wichtig?*“.

Da die Fragebögen selbstständig und ohne UntersuchungsleiterIn ausgefüllt wurden, können gewisse Einflussfaktoren, wie z.B. Unterstützung durch andere Personen bei der Bearbeitung nicht ausgeschlossen werden. Jedoch wurden die Befragten im Vorfeld darüber informiert, dass ihre Daten anonym ausgewertet werden und es ausschließlich um ihre persönliche Meinung zu den

aufgeführten Fragen geht, es also kein „richtig“ oder „falsch“ gibt, sodass eine selbstständige Beantwortung der Fragen sehr wahrscheinlich ist.

Die Befragung mittels Paper-Pencil-Fragebogen erforderte zudem im Anschluss an die Erhebung eine Transkription aller Fragebögen in eine SPSS-Datei⁶, wobei sämtliche orthographischen oder grammatikalischen Fehler mitübertragen wurden, um die Originalität des Ursprungsmaterials zu gewährleisten.

2. Regelgeleitetheit

Für das aufbereitete Analysematerial (Antworten der StudienteilnehmerInnen) wurde im nächsten Schritt entsprechend der Beschaffenheit des Untersuchungsmaterials ein passendes Ablaufmodell für die Inhaltsanalyse ausgewählt, nach welchem das Material in einzelne Bestandteile aufgeteilt und schrittweise analysiert wurde. Das Datenmaterial besteht hauptsächlich aus einer großen Anzahl einzelner Aussagen, Stichworten bis hin zu kurzen Sätzen, weshalb sich die Technik der *Zusammenfassung* anbietet.

Ziel der Zusammenfassung ist es, „[...] das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring, 2010, S. 65). Als Leitfaden für die Methode der *zusammenfassenden Inhaltsanalyse* sieht Mayring (2010, S. 68) folgendes Ablaufmodell vor:

1. Schritt: Bestimmung der Analyseeinheiten
2. Schritt: Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen
3. Schritt: Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus und Generalisierung der Paraphrasen anhand des Abstraktionsniveaus
4. Schritt: erste Reduktion durch Selektion, Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen
5. Schritt: zweite Reduktion durch Bündelung, Konstruktion, Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau
6. Schritt: Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem
7. Schritt: Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial

⁶ SPSS Statistics = Statistik Software

Je nach Menge des Datenmaterials, können die Schritte zwei bis fünf aufgrund des Aufwandes in einem Schritt ausgeführt werden (Mayring, 2010). Wegen der großen Datenmenge in dieser Arbeit und der Beschaffenheit der Daten wurde bei der Analyse folgendermaßen vorgegangen:

Alle auf die offenen Fragen gegebenen Antworten wurden als „Analyseeinheiten“ definiert. Aufgrund der größtenteils stichwortartigen Beantwortung der Fragestellungen durch die StudienteilnehmerInnen sind *Paraphrasierungen*, *Reduktionen* bzw. *Verallgemeinerungen* nicht notwendig; die Analyseeinheiten sind im vorliegenden Falle gleich den *Kodiereinheiten* (kleinste inhaltstragende Bestandteile), denn sie entsprechen bereits dem angestrebten Abstraktionsniveau. In Einzelfällen, in denen ganze Sätze zur Beantwortung verfasst wurden, wurde im Sinne von *Paraphrasierung* bzw. *Reduktion* der zentrale Bedeutungsinhalt herausgefiltert und als Kodiereinheit verwendet.

Um die Kodiereinheiten in einem nächsten Schritt zu Kategorien zusammenzufassen, schlägt Mayring (2010) zwei Herangehensweisen vor: Die *deduktive Kategorienbildung* oder die *induktive Kategorienbildung*. Bei der deduktiven Kategorienbildung werden vorab aus theoretischen Überlegungen Kategorien abgeleitet, welche auf den aktuellen Untersuchungsgegenstand angewendet werden. Die induktive Kategorienbildung dagegen leitet die Kategorien aus dem vorhandenen Material ab ohne bestehende Theorien einzubeziehen.

Für die Forschungsintention dieser Arbeit bietet sich die *induktive* Vorgehensweise an, da eine möglichst unvoreingenommene und damit wenig einschränkende Untersuchung des Materials angestrebt wurde. Der Ablauf induktiver Kategorienbildung besteht aus folgenden Schritten:

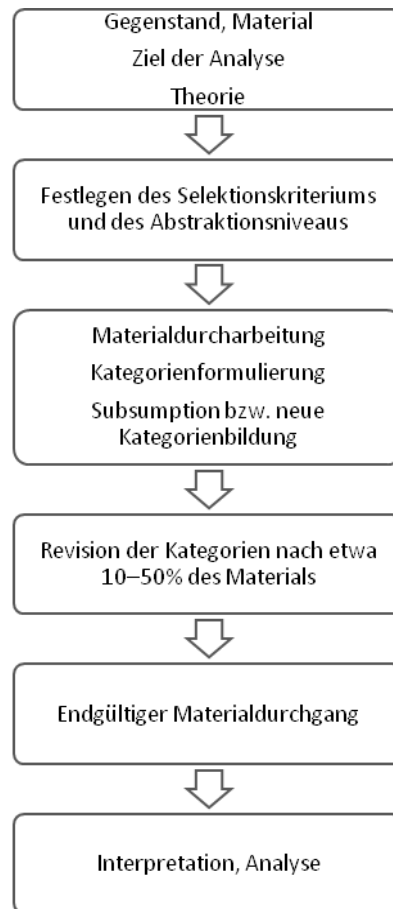


Abbildung 2: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (vereinfachte Darstellung; Mayring, 2010, S. 84)

Nachdem entsprechend des Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse bereits ein Abstraktionsniveau für die zu generierenden Kategorien festgelegt wurde, kann sich die induktive Kategorienbildung ebenfalls an diesem orientieren. Dafür wird im Vorfeld festgelegt, wie spezifisch die Kategorien definiert werden.

3. Arbeiten mit Kategorien

Das Untersuchungsmaterial liegt zu diesem Zeitpunkt der Analyse in einer aufbereiteten Form vor, sodass nun den einzelnen Antworten im nächsten Schritt Kategorien zugeordnet werden können.

Bei dieser Zuordnung ist es sehr wichtig, die gewählten Kategorien klar zu definieren, um sie voneinander abgrenzen zu können. Im Laufe des Kodierungsprozesses verändern sich die

gefundenen Kategorien wieder und müssen neu begründet und überarbeitet werden. „Die Inhaltsanalyse ist kein Standardinstrument, das immer gleich aussieht; sie muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden“ (Mayring, 2010, S. 49).

In dieser Arbeit wurden die Kategorien von Anfang an möglichst textnah definiert und jede Antwort einzeln kategorisiert. Für jede Aussage wurde eine Kategorie gefunden, die gleichzeitig in einem parallel entstehenden Kategoriensystem aufgeführt und anhand von Kodierregeln definiert wurde. Bei der fortlaufenden Analyse musste im Folgenden immer wieder von neuem entschieden werden, ob die gegebene Aussage unter eine bereits bestehende Kategorie eingeordnet werden kann (*Subsumption*) oder eine neue Kategorie definiert werden muss. Dieses Vorgehen wiederholt sich in der Regel in zahlreichen Durchgängen, in denen sich auch die bestehenden Kategorien wieder verändern und teilweise spezifischer bzw. abstrakter definiert werden oder Haupt- und Unterkategorien gebildet werden. Dieses wiederholte Kodieren/Kategorisieren dient dazu, das Kategoriensystem weiter zu verfeinern und zu optimieren und trägt auf diese Weise auch zu einer höheren Reliabilität der Analyse bei, da die Kodierungen (Zuordnung von Antworten in Kategorien) zu verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt werden. Eine ausführliche Beschreibung folgt im Kapitel 6.1.1.

4. Gütekriterien

Die zunächst subjektiven Zuordnungen der Kategorien zu dem vorhandenen Textmaterial sollen intersubjektiv nachvollziehbar sein, sodass die Ergebnisse vergleichbar werden. Eine Möglichkeit dafür bietet die Interrater-Reliabilität. Dabei wird ein Teil der Daten von einem oder mehreren unabhängigen Personen kodiert. Die Ergebnisse der verschiedenen AuswerterInnen werden im Anschluss miteinander verglichen und ein Übereinstimmungsmaß berechnet. Die Ergebnisse der Interrater-Reliabilität dieser Diplomarbeit werden in Kapitel 6.1.2 und Kapitel 7.1.2 dargestellt.

5.5 BESCHREIBUNG DER VERWENDETEN AUSWERTUNGSVERFAHREN

Im nachfolgenden Kapitel 5.6 wird zunächst die Stichprobenzusammensetzung detailliert erläutert. Anschließend werden die Ergebnisse der Forschungsfragen nacheinander dargestellt. Aufgrund der

Tatsache, dass sich die offenen Fragen des Fragebogens auf zwei verschiedene Altersbereiche beziehen, wurden die beiden offenen Fragen des Fragebogens getrennt voneinander ausgewertet. Der Übersicht halber werden darum ab Kapitel 6 zuerst alle Ergebnisse für das Jugendalter und im Anschluss (Kapitel 7) alle Ergebnisse für das frühe Erwachsenenalter dargestellt. Die Inhaltsanalyse der beiden offenen Fragen erfolgte mit Hilfe des qualitativen Datenanalyseprogrammes Atlas.ti, für alle weiteren Berechnungen (Stichprobenzusammensetzung, Zusammenhänge mit sozioökonomischen Daten) wurde das statistische Auswertungsprogramm IBM SPSS (Version 19) verwendet. Frequenzanalysen und Verteilungsprüfungen erfolgten mittels Chi-Quadrat-Tests. In dem Falle, dass bei Verteilungsprüfungen ein geringerer Erwartungswert (in den Zellen) als fünf vorlag, wurde der Wahrscheinlichkeitswert des Exakten Tests nach Fisher angegeben. Allen quantitativen Berechnungen liegt eine Irrtumswahrscheinlichkeit von fünf Prozent ($\alpha = .05$) zugrunde. Um die Lesbarkeit der Auswertung übersichtlich zu halten, werden die Ergebnisse durch Abkürzungen der statistischen Kennwerte dargestellt. Die folgende Tabelle 1 bietet eine Übersicht der verwendeten Abkürzungen und ihre Erläuterung.

Tabelle 1: Abkürzung der statistischen Kennwerte

Abkürzung	Erläuterung
M	Mittelwert
SD	Standardabweichung
N	Gesamtstichprobe der vorliegenden Arbeit
n_J	Gesamtanzahl der Antworten für das Jugendalter
n_{jE}	Gesamtanzahl der Antworten für das junge Erwachsenenalter
p	Prüfgröße der Signifikanz
χ^2	Chi-Quadrat-Test
df	Freiheitsgrade
%	Prozent
κ	Cohens Kappa

5.6 STICHPROBENZUSAMMENSETZUNG

Die Diplomarbeitsstichprobe setzt sich aus insgesamt 90 (= N) Personen im Alter von 18 bis 30 Jahren zusammen. Die Verteilungsprüfungen hinsichtlich der erhobenen soziodemographischen Daten Geschlecht, Alter und Bildungsgrad werden im Folgenden detailliert erläutert.

5.6.1 Geschlecht

Von insgesamt 90 als gültig bewerteten Fragebögen, wurden 46 Fragebögen von weiblichen und 44 von männlichen Personen ausgefüllt. Eine Verteilungsprüfung ergab eine ausgewogene Verteilung hinsichtlich des Geschlechts (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Geschlechterverteilung

Geschlecht	Häufigkeit	Prozent	Erwartete Häufigkeit	Residuum
Weiblich	46	51.1	45	1.0
Männlich	44	48.1	45	-1.0
Gesamt	90	100	100	
Überprüfung auf Gleichverteilung mittels χ^2				
$\chi^2 (1, N=90) = 0.044, p = .916$				

5.6.2 Alter

Wie durch die Einschlusskriterien für die Stichprobenzusammensetzung bereits festgelegt wurde, befinden sich StudienteilnehmerInnen im Alter von 18 bis 30 Jahren mit einem Gesamtdurchschnittsalter von 23.39 Jahren ($SD= 3.20$).

Die weiblichen Studienteilnehmerinnen sind im Durchschnitt 23.33 Jahre ($SD= 3.26$) und die männlichen Studienteilnehmer durchschnittlich 23.45 ($SD= 3.17$) Jahre alt.

Für die Fragestellungen VII und VIII werden die Angaben 18 bis 25 -jähriger mit denen 26 bis 30 -jähriger StudienteilnehmerInnen verglichen. Bei der Prüfung auf Gleichverteilung zeigt sich, dass signifikant mehr 18 bis 25 -Jährige den Fragebogen ausgefüllt haben als 26 bis 30 -Jährige (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Altersverteilung

Alter gruppiert	Häufigkeit	Prozent	Erwartete Häufigkeit	Residuum
18–25	64	71.1	45	19.0
26–30	26	28.9	45	-19.0
Gesamt	90	100.0		
Überprüfung auf Gleichverteilung mittels χ^2				
$\chi^2 (1, N=90) = 16.044, p = <.001$				

5.6.3 Höchste abgeschlossene Schulbildung

Bei der Betrachtung der höchsten abgeschlossenen Schulbildung fällt auf, dass die meisten Personen (46.7%) *Matura/Abitur/Fachabitur* haben, die zweitgrößte Gruppe bilden Personen mit *Universitäts-/Fachhochschulabschluss* (17.8%). 13.3% der Befragten haben *Lehre bzw. berufsbildende mittlere Schule/Realschule* als höchsten Schulabschluss angegeben und 4.4% haben einen *Pflichtschulabschluss*. Jeweils 2.2% geben an, den Abschluss auf einer *Akademie/ einem Kolleg* gemacht zu haben bzw. nennen die Alternativkategorie *Sonstiges*. Die Verteilungsprüfung zeigt, dass keine Gleichverteilung der Daten hinsichtlich des Bildungsabschlusses vorliegt (siehe Abbildung 3).

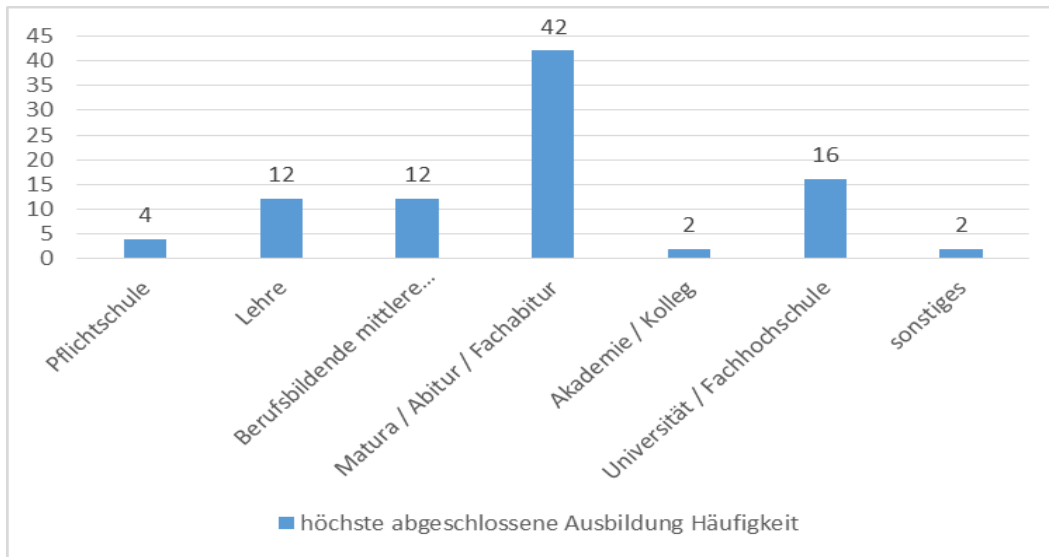


Abbildung 3: Höchste abgeschlossene Schulbildung

Aufgrund der Datenlage wird im Folgenden nur zwischen *höherem Bildungsgrad* (mit Matura/Abitur) und *niedrigerem Bildungsgrad* (kein/e Matura/Abitur) unterschieden. In die Kategorie Matura/Abitur fallen alle Personen, die als höchste abgeschlossene Schulbildung *Matura/Abitur/Fachabitur*, *Akademie/Kolleg* oder *Universität/Fachhochschule* angegeben haben, alle übrigen (*Pflichtschule*, *Lehre*, *Berufsbildende/mittlere Schule/Realschule*, *Sonstiges*) fallen in die Kategorie *Kein/e Matura/Abitur*. Mittels Verteilungsprüfung (siehe Tabelle 4) konnte keine Gleichverteilung hinsichtlich der Gruppierung festgestellt werden, da es doppelt so viele Personen (71.1%) gibt, die Matura/Abitur haben, wie Personen, die keine Matur/Abitur haben (28.9%).

Tabelle 4: Verteilung der Bildung (gruppiert)

Bildung gruppiert	Häufigkeit	Prozent	Erwartete Häufigkeit	Residuum
Keine Matura/Abitur	30	33.3	45	15.0
Matura/Abitur	60	66.6	45	15.0
Gesamt	90	100.0	90	
Überprüfung auf Gleichverteilung mittels χ^2 -Test				
$\chi^2 (1, N=90) = 10.000, p = .002$				

5.6.4 Geschlecht und Alter

Bei der Betrachtung des Alters bezogen auf das Geschlecht, zeigen sich innerhalb der Alterskategorien *Jüngere* (18–25 Jahre) und *Ältere* (26–30 Jahre) keine signifikanten Verteilungsunterschiede. Insgesamt haben 33 weibliche Personen im Alter von 18 bis 25 Jahren (51.6%) und 31 männliche Personen (48.4%) sowie 13 weibliche Personen (50.0%) und 13 männliche Personen (50.0%) im Alter von 26 bis 30 Jahren den Fragebogen ausgefüllt. Somit kann von einer ähnlichen Verteilung hinsichtlich des Geschlechts in den Altersgruppierungen *Jüngere* vs. *Ältere* ausgegangen werden (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5: Verteilung von Geschlecht und Alter (gruppiert)

	Alter gruppiert		Gesamt
	18–25 Jahre	26–30 Jahre	
Weiblich			
Häufigkeit	33	13	46
Erwartete Häufigkeit	32.7	13.3	46.0
Prozent innerhalb Geschlecht	71.7	28.3	100.0
Prozent innerhalb Altersgruppierung	51.6	50.0	51.1
Standardisierte Residuen	.1	-.1	
Männlich			
Häufigkeit	31	13	44
Erwartete Häufigkeit	31.3	12.7	44.0
Prozent innerhalb Geschlecht	70.5	29.5	100.0
Prozent innerhalb Altersgruppierung	48.4	50.0	48.9
Standardisierte Residuen	-.1	.1	
Gesamt			
Häufigkeit	64	26	90
Erwartete Häufigkeit	64.0	26.0	90.0
Prozent innerhalb Geschlecht	71.1	28.9	100.0
Prozent innerhalb Altersgruppierung	100.0	100.0	100.0
Verteilungsprüfung mittels χ^2 -Test			
$\chi^2 (1, N=90) = 0.018, p = 1.000$			

5.6.5 Bildung gruppiert und Geschlecht

Die Verteilungsprüfung der gruppierten Bildung unter Berücksichtigung des Geschlechts ergab keine signifikanten Verteilungsunterschiede (siehe Tabelle 6). Innerhalb der Kategorie *kein/e Matura/Abitur* gibt es 50.0% Männer und 50.0% Frauen. In die Kategorie *Matura/Abitur* fallen 51.7% Frauen und 48.3% Männer.

Tabelle 6: Verteilung von Geschlecht und Bildung (gruppiert)

	Bildung gruppiert		Gesamt
	Keine Matura/ Abitur	Matura/ Abitur	
Weiblich			
Häufigkeit	15	31	46
Erwartete Häufigkeit	15.3	30.1	46.0
Prozent innerhalb Geschlecht	32.6	67.4	100.0
Prozent innerhalb Bildung gruppiert	50.0	51.7	51.1
Standardisierte Residuen	-.1	.1	
Männlich			
Häufigkeit	15	29	44
Erwartete Häufigkeit	14.7	29.3	44.0
Prozent innerhalb Geschlecht	34.1	65.9	100.0
Prozent innerhalb Bildung gruppiert	50.0	48.3	48.9
Standardisierte Residuen	.1	-.1	
Gesamt			
Häufigkeit	30	60	90
Erwartete Häufigkeit	30.0	60.0	90.0
Prozent innerhalb Geschlecht	33.3	66.7	100.0
Prozent innerhalb Bildung gruppiert	100.0	100.0	100.0
Verteilungsprüfung mittels χ^2 -Test			
$\chi^2 (1, N=90) = 0.022, p = 1.000$			

5.6.6 Bildung gruppiert und Alter gruppiert

Die Verteilungsprüfung der Alters- und Bildungsgruppen zeigt keine signifikante Abweichung (siehe Tabelle 7); aus diesem Grund kann von einer ähnlichen Verteilung der Daten innerhalb der Gruppen *Kein/e Matura/Abitur* vs. *Matura/Abitur* ausgegangen werden. 31.3% der 18 bis 25 -Jährigen haben kein/e Matura/Abitur, 68.8% geben an, Matura/Abitur oder einen höheren Schulabschluss erreicht zu haben. Bei den 26 bis 30 -Jährigen gaben 38.5% an, *kein/e Matura/Abitur* zu haben und 61.5% mindestens Matura/-Abiturabschluss an.

Tabelle 7: Verteilung von Bildung (gruppiert) und Alter (gruppiert)

	Bildung gruppiert		Gesamt
	Keine Matura/Abitur	Matura/Abitur	
18–25 Jahre			
Häufigkeit	20	44	64
Erwartete Häufigkeit	21.3	42.7	64.0
Prozent innerhalb Alter gruppiert	31.3	68.8	100.0
Prozent innerhalb Bildung gruppiert	66.7	73.3	71.1
Standardisierte Residuen	-.3	.2	
26–30 Jahre			
Häufigkeit	10	16	26
Erwartete Häufigkeit	8.7	17.3	26.0
Prozent innerhalb Alter Gruppiert	38.5	61.5	100.0
Prozent innerhalb Bildung gruppiert	33.3	26.7	28.9
Standardisierte Residuen	.5	-.3	
Gesamt			
Häufigkeit	30	60	90
Erwartete Häufigkeit	30.0	60.0	90.0
Prozent innerhalb Alter gruppiert	33.3	66.7	100.0
Prozent innerhalb Bildung gruppiert	100.0	100.0	100.0
Verteilungsprüfung mittels χ^2 -Test:			
$\chi^2 (1, N=90) = 0.433, p = .623$			

6 ERGEBNISSE JUGENDALTER (12–18 JAHRE)

6.1.1 Kategoriensystem Jugendalter

Die Erstellung des Kategoriensystems erfolgte parallel zu der Kodierung des Antwortmaterials. In einem ersten Schritt wurde das Material grob gesichtet und ersten Hauptkategorien zugeordnet. Für jede vergebene Kategorie wurden zugleich eine Kodierregel, eine Kategoriedefinition und ein Ankerbeispiel erstellt, damit eine eindeutige Zuordnung gewährleistet werden kann. In vielen weiteren Durchgängen wurde das gesamte Analysematerial immer feiner kategorisiert.

Tabelle 8: Kategoriensystem Jugendalter (12–18 Jahre)

Kategoriensystem 12–18 Jahre				
Hauptkategorie	Subkategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel	Definition
BEZIEHUNGEN	Beziehungen (allgemein)	In dieser Kategorie werden alle Aussagen zusammengefasst, die Beziehungen allgemein meinen, also keine spezifischeren Beschreibungen beinhalten oder wenn in einer Aussage mehrere Beziehungen gleichzeitig genannt werden.	"Beziehungen" (C 30/13), "Beziehungen zu Freunden und Familie pflegen" (71/4)	Diese Kategorie bezeichnet den regelmäßigen Umgang zwischen mindestens zwei Personen
	Beziehungen: Emotionen	In dieser Kategorie werden alle Aussagen zusammengefasst, die sich auf Gefühle oder Emotionen in Beziehungen beziehen	"Dazugehörigkeitsgefühl" (C 14/5) "Gruppenzugehörigkeit" (C 49/4)	Diese Kategorie bezeichnet Emotionen in Beziehungen
	Beziehungen: intime	In dieser Kategorie werden alle Aussagen zusammengefasst, die sich auf partnerschaftliche und somit über eine Freundschaft hinausgehende Beziehungen zu anderen Personen beziehen	"erste Liebe" (C 54/5) "das andere Geschlecht" (C 27/4)	Bezeichnet die Beziehung zu und den Umgang mit einem/r PartnerIn, für den/die man Liebesgefühle hegt und sich sexuell angezogen fühlt.

Fortsetzung Tabelle 8

	Beziehungen: soziale	Alle Aussagen, die sich auf den Umgang mit oder die Beziehung zu Personen beziehen, zu denen keine Verwandtschaft oder Liebesbeziehung besteht	"Freunde" (C 46/2)	Bezeichnet den Umgang mit und die Beziehung zu Personen, zu denen man keine Liebesgefühle hegt und sich nicht sexuell angezogen fühlt.
	Beziehungen: familiär	Alle Aussagen, die sich auf den Umgang oder die Beziehung zu Personen beziehen, mit denen man verwandt ist.	"Familie" (C 36/6)	Bezeichnet den Umgang und die Beziehung zu Personen aus dem familiären Umfeld.
	Beziehungen familiär: Abgrenzung vom Elternhaus	Aussagen, die sich darauf beziehen unabhängig von den Eltern sein zu wollen, zu handeln oder eine räumliche bzw. emotionale Distanz zu schaffen	"loslösen vom Elternhaus" (C 50/3)	Bezeichnet den Willen oder das Handeln, sich von den Eltern (emotional) zu lösen.
	Beziehungen familiär: Konflikte	Alle Aussagen, die sich darauf beziehen eine Auseinandersetzung mit den Eltern zu haben	"Konflikte mit den Eltern" (C 17/3)	Bezeichnet einen Konflikt mit den Eltern.
	Beziehungen familiär: Unterstützung der Eltern	Alle Aussagen, die sich darauf beziehen, die Eltern (im Haushalt) zu unterstützen	"Hilfe im Haushalt" (C 4/2)	Bezeichnet das Mithelfen bei Tätigkeiten im elterlichen Haushalt.
BILDUNG	Bildung (allgemein)	Alle Aussagen, die sich auf Bildung allgemein beziehen und keine spezifische Ausbildung meinen	"Bildung" (C 24/1)	Bezeichnet ein Sich-bilden, im Sinne von Wissen aneignen im Allgemeinen.
	Bildung: Berufseinstieg	Alle Aussagen, die sich darauf beziehen, einen Beruf anzutreten	"Erste Job" (C 27/1)	Bezeichnet den Eintritt ins Berufsleben nach der schulischen Ausbildung.
	Bildung: Nachschulische Ausbildung	Alle Aussagen, die sich darauf beziehen eine sich der Schulbildung anschließende Ausbildung anzutreten oder sich gedanklich mit einer berufsqualifizierenden Ausbildung auseinanderzusetzen	"Ausbildung" (C 3/6) "Studienwahl" (C 12/9)	Bezeichnet die berufsqualifizierende, über die Schulbildung hinausgehende Ausbildung.
	Bildung: Schulbildung	Alle Aussagen, die sich auf die Schulbildung und damit verbundenen Aufgaben und Pflichten beziehen	"Schule" (C 6/1) "Prüfungen" (C 12/2)	Bezeichnet die gesetzlich vorgeschriebene primäre bis sekundäre Schulbildung inklusive im Zuge dessen zu erledigende Aufgaben und Pflichten.
DROGEN	Drogen und Aufklärung	Alle Aussagen, die sich auf legale oder illegale Drogen beziehen	"Alkohol" (C 6/8) "Drogen" (C 14/3)	Bezeichnet den Umgang mit legalen und illegalen Drogen von der Aufklärung bis zur Einnahme dieser.

ERFAHRUNGEN	Erfahrungen (allgemein)	Alle Aussagen, die sich darauf beziehen, etwas Neues auszuprobieren und dabei Erfahrungen zu machen.	"Ausprobieren" (C 22/ 6) "Erfahrungen sammeln" C (39/4)	Bezeichnet durch Erlebnisse erworbenes Wissen.
GESELLSCHAFT	Gesellschaft: Auseinander- setzung mit Themen	Alle Aussagen, die sich darauf beziehen, sich mit Themen auseinanderzusetzen , die die Gesellschaft betreffen und somit auch jeden einzelnen, der in dieser lebt.	"Politik" (C 15/5)	Bezeichnet das intellektuelle Auseinandersetzen und Meinungen finden für gesellschaftliche Themen.
	Gesellschaft: Moral- und Ethikverständnis entwickeln	Alle Aussagen, die sich auf die moralischen und ethischen Rechte und Pflichten in einer Gesellschaft beziehen.	"Moral und Ethik lernen" (C66/4)	Bezeichnet das intellektuelle Auseinandersetzen und/ oder Praktizieren von Normen und Werten, die in einer Kultur vermittelt werden.
LERNEN	Lernen (allgemein)	Alle Aussagen, die sich darauf beziehen allgemein etwas zu lernen.	"Das erlernen (durch Eltern, Lehrer o.ä.) Entscheidungen zu treffen und diese dann durchzuziehen und nicht durch jede Kleinigkeit ablenken zu lassen (z.B. Hobbys etc.), vor allem in der Westlichen Welt mit einem so großen Angebot." (C 25/4)	Bezeichnet den Erwerb von Wissen in verschiedenen Bereichen.
	Lernen: sozial	Alle Aussagen, die sich darauf beziehen, durch oder innerhalb sozialer Interaktionen zu lernen.	"erlernen von sozialen Kompetenzen" (C 18/1)	Bezeichnet den Erwerb von Wissen durch soziale Interaktion.
SELST	Selbst (allgemein)	Alle Aussagen, die sich auf die eigene Person beziehen ohne etwas Konkretes anzusprechen.	"Entwicklung" (C 85/4)	Bezeichnet die Auseinandersetzung mit der eigenen Person.
	Selbst: eigenes Aussehen	Alle Aussagen, die sich auf das eigene Aussehen und der Auseinandersetzung damit beziehen.	"Mode" (C 3/4) "Aussehen" (C 49/6)	Bezeichnet die Auseinandersetzung mit dem äußeren Erscheinungsbild der eigenen Person.

Fortsetzung Tabelle 8

	Selbst: Erwachsenwerden	Alle Aussagen, die das Erwachsenwerden als Begriff beinhalten.	"das Erwachsenwerden" (C 66/1)	Bezeichnet das subjektiv definierte Erwachsenwerden
	Selbst: Freizeit	Alle Aussagen, die sich auf allgemeine, freie Aktivitäten beziehen, die das Individuum selbst wählt.	"Hobbies" (C 20/4) "Party" (C 16/5) "Freizeit" (C 13/4)	Bezeichnet die Zeit, die jedem zur Verfügung steht, wenn er/sie keinen beruflichen oder ausbildungsbezogenen Tätigkeiten nachgeht.
	Selbst: Freizeit_Reisen	Alle Aussagen, die sich auf das (Ver-)reisen beziehen.	"Reisen" (C 48/8)	Bezeichnet das Entdecken und Zeit verbringen an anderen Orten oder in anderen Ländern/ Kulturen.
	Selbst: Führerschein	Alle Aussagen, die sich darauf beziehen, den Führerschein zu erwerben.	"Führerschein" (C 12/5)	Bezeichnet das Erlangen einer Fahrerlaubnis.
	Selbst: Gefühle/ Emotionen	Alle Aussagen, die sich auf eigene Emotionen oder Gefühle beziehen.	"Spaß" (C 5/3)	Bezeichnet die eigenen emotionalen Gefühlslagen.
	Selbst: Gesundheit	Alle Aussagen, die sich auf die eigene Gesundheit beziehen.	"Gesundheit" (C 65/4)	Bezeichnet die eigene Gesundheitsvorsorge/und -erhaltung.
	Selbst: Grenzen	Alle Aussagen, die sich darauf beziehen, seine eigenen Grenzen auszutesten.	"Austesten von Grenzen" (C 12/17)	Bezeichnet das Ausprobieren von Handlungen, bis zu einem Grad, an dem man merkt, dass es nicht mehr weitergeht.
	Selbst: Identitätsbildung	Alle Aussagen, die sich darauf beziehen, wie man sich selbst sieht/sehen möchte, wie man selbst sein möchte oder andere einen sehen.	"wie andere einen sehen" (C 7/10)	Prozess des Bewusstwerdens der eigenen Person.
	Selbst: Individualität	Alle Aussagen, die sich darauf beziehen, eine einzigartige Person zu werden.	"Individualität" (C 67/1)	Bezeichnet das Entdecken und Aufrechterhalten von eigenen Eigenschaften, durch deren Kombination sich eine einzigartige Person ergibt.
	Selbst: Interessensentwicklung (allgemein)	Alle Aussagen, in denen es allgemein darum geht, eigenes Interesse für Dinge oder Aktivitäten zu entwickeln.	"Findung der eigenen Interessen" (C 29/8)	Bezeichnet die Intention, sich mit etwas häufiger und intensiver beschäftigen zu wollen.

Fortsetzung Tabelle 8

	Selbst: Interessens- entwicklung (spezifisch)	Alle Aussagen, in denen es darum geht, einem Interesse nach zu gehen und sich damit zu beschäftigen.	"Sport" (C 6/4) "Musik" (C 30/17)	Bezeichnet die Intention, sich mit etwas bestimmten, was einem gut gefällt und/oder den eigenen Fähigkeiten entspricht, häufiger und intensiver zu beschäftigen
	Selbst: Persönlichkeits- eigenschaften entwickeln	Alle Aussagen, in denen es darum geht, Eigenschaften zu entwickeln, die einen ausmachen.	"Hilfsbereitschaft" (C 29/5)	Bezeichnet Eigenschaften, die erlernt werden und in weiterer Folge bei einer Person bestehen bleiben.
	Selbst: Pubertät	Alle Aussagen, die sich auf die Begrifflichkeit "Pubertät" selbst beziehen.	"Pubertät" (C 12/13)	Bezeichnet eine Phase in der Adoleszenz, die sowohl mit körperlichen als auch geistigen Veränderungen im Zuge der Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen einhergeht.
	Selbst: Selbstständig- keit	Alle Aussagen, die darauf abzielen, dass jemand als eigenständige Person handelt, lebt, seine eigenen Meinungen hat und für sich selbst entscheidet.	"Selbstständigkeit" (C 62/3)	Bezeichnet eine Eigenschaft, als unabhängige Person eigene Entscheidungen zu treffen und danach zu handeln.
	Selbst: Sexualität	Alle Aussagen, die sich auf Sexualität im Allgemeinen oder Sexualität mit anderen Menschen beziehen.	"Sex" (C 81/3) "Sexuelle Erfahrungen" (C 83/5)	Bezeichnet die eigenen Sexualität oder sexuelle Handlungen mit anderen.
	Selbst: Sexualität_ Aufklärung	Alle Aussagen, die sich auf die Aufklärung zum Thema Sexualität beziehen.	"Aufklärung über Sexualität" (C 57/1)	Bezeichnet das Informieren von Personen über Gefahren, Krankheiten und Verhütung bei sexuellen Handlungen.
VERANTWORTUNG	Verantwortung (allgemein)	Alle Aussagen, die sich allgemein auf Verantwortung(-übernahme) beziehen ohne näher zu beschreiben, welche Art der Verantwortung gemeint ist.	"Verantwortung übernehmen" (C 47/2)	Bezeichnet das Einstehen für eigene Handlungen.

Fortsetzung Tabelle 8

	Verantwortung: gegenüber anderen	Alle Aussagen, die sich darauf beziehen, Vereinbarungen und Pflichten, die zwischen Personen bestehen, einzuhalten.	"Rechte und Pflichten im Alltag" (C 57/4)	Bezeichnet das Entstehen für eigene Handlungen und den Vereinbarungen, die mit anderen getroffen wurden.
	Verantwortung: gegenüber sich selbst	Alle Aussagen, die sich darauf beziehen, seine eigens auferlegten Pflichten oder mit sich selbst getroffenen Vereinbarungen, einzuhalten.	"Verwalten von Taschengeld" (C 4/4)	Bezeichnet das Entstehen für eigene Handlungen und eigenen Vereinbarungen gegenüber sich selbst.
	Verantwortung: lernen	Alle Aussagen, die sich darauf beziehen, dass Verantwortung gelernt wird.	"Lernen Verantwortung zu übernehmen" (C 29/1)	Bezeichnet das Lernen, für seine Handlungen entstehen zu müssen, da sonst (unangenehme) Konsequenzen folgen.
ZUKUNFT	Zukunft (allgemein)	Alle Aussagen, die Zukunft als Begriff ohne nähere Definition beinhalten.	"Zukunft" (C 4/8)	Bezeichnet die Zeit, die der Gegenwart nachfolgt und die somit nur spekulativ bedacht werden kann.
	Zukunfts-vorstellung entwickeln	Alle Aussagen, die sich darauf beziehen, eine Vorstellung zu entwickeln, was man sich für ein späteres Leben wünscht.	"Träume fürs Leben entwickeln" (C 66/6)	Bezeichnet Überlegungen, Wünsche oder Träume, was man sich für sein späteres Leben wünscht oder erhofft.
SONSTIGES		Alle Aussagen, die sich in keine der vorhandenen Kategorien einordnen lassen		

6.1.2 Beurteilerübereinstimmung (Interrater-Reliabilität) der Kategorien Jugendalter

Um die Reliabilität der gefundenen Kategorien zu überprüfen wurde eine Zufallsstichprobe von 169 (30.7%) der insgesamt 551 Antworten (= n_i) für das Jugendalter einer unabhängigen Person zur Zweitkategorisierung vorgelegt. Aufgrund des nominalen Skalenniveaus der Daten werden alle Reliabilitäten mittels Cohens Kappa (κ) berechnet. Dabei ergibt sich ein Gesamt-Kappa-Wert über alle Kategorien von $\kappa = .962$.

Um zu überprüfen, wie hoch die Übereinstimmung innerhalb der Hauptkategorien ist, wurden für Hauptkategorien mit mehr als drei Subkategorien oder mit einer Mindestanzahl von 10 Nennungen zusätzliche Kappa-Werte berechnet. Für die Hauptkategorie **BEZIEHUNGEN** mit den Subkategorien „Beziehungen (allgemein)“, „Beziehungen: Emotionen“, „Beziehungen: intime“, „Beziehungen: soziale“, „Beziehungen_familiär“, „Beziehungen_familiär: Abgrenzung vom Elternhaus“, „Beziehungen_familiär: Konflikte“, „Beziehungen_familiär: Unterstützung der Eltern“ ergab sich dabei ein Wert von $\kappa = .916$ (51 Nennungen in der Zufallsstichprobe).

Für die Hauptkategorie **BILDUNG** mit den Subkategorien „Bildung (allgemein)“, „Bildung: Berufseinstieg“, „Bildung: Nachschulische Ausbildung“, „Bildung: Schulbildung“ ließ sich ein $\kappa = 1.000$ bei 28 Nennungen in der Zufallsstichprobe errechnen.

Die Hauptkategorie **SELBST** inklusive der Subkategorien „Selbst (allgemein)“, „Selbst: eigenes Aussehen“, „Selbst: Erwachsenwerden“, „Selbst: Freizeit“, „Selbst: Freizeit_Reisen“, „Selbst: Führerschein“, „Selbst: Gefühle/Emotionen“, „Selbst: Gesundheit“, „Selbst: Grenzen“, „Selbst: Identitätsbildung“, „Selbst: Individualität“, „Selbst: Interessensentwicklung (allgemein)“, „Selbst: Interessensentwicklung (spezifisch)“, „Selbst: Persönlichkeitseigenschaften entwickeln“, „Selbst: Pubertät“, „Selbst: Selbstständigkeit“, „Selbst: Sexualität“, „Selbst: Sexualität_Aufklärung“ ergab sich eine Übereinstimmung von $\kappa = .962$ bei insgesamt 65 Nennungen in der Zufallsstichprobenziehung.

Cohens Kappa-Werte liegen zwischen 0 und 1, wobei 0 keine Übereinstimmung und 1 vollständige Übereinstimmung bedeutet. Die für die Kategorien des Jugendalters errechneten Kappa-Werte liegen alle über .75, was bedeutet, dass die Übereinstimmung sehr hoch ist. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass die entwickelten Kriterien –im Sinne des Gütekriteriums Objektivität– als „beurteilerunabhängig“ eingestuft werden können.

6.1.3 Ergebnisse der Fragestellungen Jugendalter

Fragestellung I: Welche Themen und Aufgaben werden für das Jugendalter (12 –18 Jahre) von Emerging Adults genannt?

Die inhaltsanalytische Auswertung der Antworten auf die erste offene Frage ergab folgende Erkenntnisse:

Alle 551 Antworten (n_i) der 90 befragten Personen (N) konnten insgesamt neun Hauptkategorien zugeordnet werden. Ein geringer Prozentanteil von 2.5% (14 Nennungen) musste der Kategorie *Sonstiges* zugeordnet werden, da die Antworten inhaltlich zu keiner der anderen neun Kategorien passte und sich auch keine dieser Antworten zu einer neuen Kategorie zusammenfassen ließen. Die anderen neun Kategorien sind von unterschiedlich starker Besetzung (siehe Tabelle 9). Die Kategorien wurden in SPSS binär kodiert ausgewertet (Kategorie vorhanden vs. nicht vorhanden), bei den folgenden tabellarischen Darstellungen für das Jugendalter werden jedoch der Übersicht halber nur die vorhandenen, also genannten Kategorien angeführt.

Die am stärksten besetzten und damit am häufigsten genannten Hauptkategorien sind **SELBST**, **BEZIEHUNGEN** und **BILDUNG**, die zusammengenommen 84.4% der Gesamtnennungen ausmachen. Die mit 216 Antworten am häufigsten genannte, ist die Hauptkategorie *SELBST*. Dies entspricht insgesamt 39.2% der Gesamtnennungen. Innerhalb der Hauptkategorie *SELBST* gab es die meisten Nennungen (50) in der Subkategorie *Selbst: Freizeit*. Dies entspricht 9.1% der Gesamtnennungen.

Die am zweithäufigsten genannte ist die Hauptkategorie *BEZIEHUNGEN* mit insgesamt 156 Nennungen, welches 28.3% der Gesamtnennungen entspricht. Die innerhalb der Hauptkategorie *BEZIEHUNGEN* am häufigsten erwähnte Subkategorie ist *Beziehungen: soziale* mit 76 Nennungen, was 13.8% der Gesamtnennungen entspricht.

Den drittgrößten Bereich bildet die Hauptkategorie *BILDUNG* mit 93 Nennungen (16.9%). Die innerhalb von *BILDUNG* am häufigsten genannte Subkategorie ist *Bildung: Schulbildung* mit 55 Nennungen (10.0%).

Tabelle 9: Kategoriehäufigkeiten Jugendalter (12–18 Jahre)

Kategoriehäufigkeiten Jugendalter					
Hauptkategorien	Subkategorien	Anzahl	Anzahl in %	Anzahl Gesamt	Anzahl Gesamt in %
	12–18 Jahre				
BEZIEHUNGEN	Beziehungen (allgemein)	5	0.9		
	Beziehungen: Emotionen	4	0.7		
	Beziehungen: intime	38	6.9		
	Beziehungen: soziale	76	13.8		
	Beziehungen_familiär:	15	2.7	156	28.3
	Beziehungen_familiär:	10	1.8		
	Abgrenzung vom Elternhaus				
	Beziehungen_familiär: Konflikte	5	0.9		
	Beziehungen_familiär: Unterstützung der Eltern	3	0.5		
BILDUNG	Bildung (allgemein)	8	1.5		
	Bildung: Berufseinstieg	2	0.4		
	Bildung: Nachschulische Ausbildung	28	5.1	93	16.9
	Bildung: Schulbildung	55	10.0		
DROGEN	Drogenkonsum und Aufklärung	16	2.9	16	2.9
ERFAHRUNGEN	Erfahrungen (allgemein)	12	2.2	12	2.2
GESELLSCHAFT	Gesellschaft: Auseinandersetzung mit Themen	7	1.3	11	2.0
	Gesellschaft: Moral- und Ethikverständnis entwickeln	4	0.7		
LERNEN	Lernen (allgemein)	4	0.7	12	2.2
	Lernen: sozial	8	1.5		

Fortsetzung Tabelle 9

SELBST	Selbst (allgemein)	4	0.7		
	Selbst: eigenes Aussehen	13	2.4		
	Selbst: Erwachsenwerden	6	1.1		
	Selbst: Freizeit	50	9.1		
	Selbst: Freizeit_ Reisen	5	0.9		
	Selbst: Führerschein	9	1.6		
	Selbst: Gefühle/Emotionen	15	2.7		
	Selbst: Gesundheit	1	0.2		
	Selbst: Grenzen	9	1.6		
	Selbst: Identitätsbildung	25	4.5		
	Selbst: Individualität	2	0.4	216	39.2
	Selbst: Interessensentwicklung (allgemein)	7	1.3		
	Selbst: Interessensentwicklung (spezifisch)	20	3.6		
	Selbst: Persönlichkeitseigenschaften entwickeln	7	1.3		
	Selbst: Pubertät	6	1.1		
	Selbst: Selbstständigkeit	17	3.1		
	Selbst: Sexualität	17	3.1		
	Selbst: Sexualität_Aufklärung	3	0.5		
VERANTWORTUNG	Verantwortung (allgemein)	4	0.7		
	Verantwortung: gegenüber anderen	3	0.5		
	Verantwortung: gegenüber sich selbst	3	0.5	12	2.2
	Verantwortung: lernen	2	0.4		
ZUKUNFT	Zukunft (allgemein)	3	0.5	9	1.6
	Zukunftsvorstellung entwickeln	6	1.1		
SONSTIGES		14	2.5	14	2.5
Gesamt (n_i)		551	100	551	100

Aufgrund der unterschiedlich starken Besetzung werden für die Berechnungen der Kategorien hinsichtlich der soziodemographischen Daten nur diejenigen mit einbezogen, die mindestens 15 Antworten beinhalten und somit mindestens 15mal genannt wurden (siehe Tabelle 10).

Tabelle 10: Zehn häufigste Kategorien Jugendalter (12–18 Jahre)

10 häufigste Kategorien Jugendalter:	Anzahl	Anzahl in %
Beziehungen: soziale	76	13.8
Bildung: Schulbildung	55	10.0
Selbst: Freizeit	50	9.1
Beziehungen: intime	38	6.9
Bildung: Nachschulische Ausbildung	28	5.1
Selbst: Identitätsbildung	25	4.4
Selbst: Interessensentwicklung (spezifisch)	20	3.6
Selbst: Selbstständigkeit	17	3.1
Selbst: Sexualität	17	3.1
Drogenkonsum und Aufklärung	16	2.9
Gesamtanzahl 10 häufigste Nennungen	342	62.1
Anzahl Gesamtantworten (n_j)	551	100

Fragestellung III: Inwieweit unterscheiden sich die Angaben zu wichtigen Themen und Aufgaben im Jugendalter unter Berücksichtigung des Geschlechts der Befragten?

Insgesamt wurden von Frauen 323 (58.6%) und von Männern 228 (41.4%) wichtige Themen und Aufgaben für den Altersbereich Jugendalter genannt ($\chi^2(1, n_j=551) = 16.379, p < .001$). Mittels Verteilungsprüfung wurde anschließend untersucht, ob sich Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Nennungen in den zehn am häufigsten erwähnten Kategorien ergeben, allerdings wurde keine der zehn Kategorien in signifikantem Ausmaß häufiger von Männern oder Frauen genannt (siehe Tabelle 11).

Tabelle 11: Zehn häufigste Kategorien Jugendalter und Geschlecht

		Geschlecht		Gesamt
		Weiblich	Männlich	
Beziehungen: soziale	Häufigkeit	48	28	76
	Erwartete Anzahl	44.6	31.4	76.0
	Prozent innerhalb des Geschlechts	14.9	12.3	13.8
	Prozent innerhalb Beziehungen: soziale	63.2	36.8	100
	Standardisierte Residuen	.5	-.6	
	$\chi^2 (1, n_J=551) = 0.748, p = .387$			
Bildung: Schulbildung	Häufigkeit	33	22	55
	Erwartete Anzahl	32.2	22.8	55
	Prozent innerhalb des Geschlechts	10.2	9.6	10.0
	Prozent innerhalb Bildung: Schulbildung	60.0	40.0	100.0
	Standardisierte Residuen	.1	-.2	
	$\chi^2 (1, n_J=551) = 0.048, p = .827$			
Selbst: Freizeit	Häufigkeit	30	20	50
	Erwartete Anzahl	29.3	20.7	50.0
	Prozent innerhalb des Geschlechts	9.3	8.8	9.1
	Prozent innerhalb Selbst: Freizeit	60.0	40.0	100.0
	Standardisierte Residuen	.1	-.2	
	$\chi^2 (1, n_J=551) = 0.043, p = .835$			
Beziehungen: intime	Häufigkeit	20	18	38
	Erwartete Anzahl	22.3	15.7	38.0
	Prozent innerhalb des Geschlechts	6.2	7.9	6.9
	Prozent innerhalb Beziehungen: intime	52.6	47.4	100.0
	Standardisierte Residuen	-.5	.6	
	$\chi^2 (1, n_J=551) = 0.604, p = .437$			

Fortsetzung Tabelle 11

Bildung: Nachschulische Ausbildung	Häufigkeit	16	12	28
	Erwartete Anzahl	16.4	11.6	28.0
	Prozent innerhalb des Geschlechts	5.0	5.3	5.1
	Prozent innerhalb Bildung: Nachschulische Ausbildung	57.1	42.9	100.0
	Standardisierte Residuen	-.1	.1	
	$\chi^2 (1, n_I=551) = 0.027, p = .871$			
Selbst: Identitätsbildung	Häufigkeit	13	12	25
	Erwartete Anzahl	14.7	10.3	25.0
	Prozent innerhalb des Geschlechts	4.0	5.3	4.5
	Prozent innerhalb Selbst: Identitätsbildung	52.0	48.0	100.0
	Standardisierte Residuen	-.4	.5	
	$\chi^2 (1, n_I=551) = 0.473, p = .492$			
Selbst: Interessensentwicklung (spezifisch)	Häufigkeit	10	10	20
	Erwartete Anzahl	11.7	8.3	20.0
	Prozent innerhalb des Geschlechts	3.1	4.4	3.6
	Prozent innerhalb Selbst: Interessensentwicklung (spezifisch)	50.0	50.0	100.0
	Standardisierte Residuen	-.5	.6	
	$\chi^2 (1, n_I=551) = 0.636, p = .425$			

Fortsetzung Tabelle 11

Selbst: Selbstständigkeit	Häufigkeit	8	9	17
	Erwartete Anzahl	10.0	7.0	17.0
	Prozent innerhalb des Geschlechts	2.5	3.9	3.1
	Prozent innerhalb Selbst: Selbstständigkeit	47.1	52.9	100.0
	Standardisierte Residuen	-.6	.7	
	$\chi^2 (1, n_I=551) = 0.967, p = .326$			
Selbst: Sexualität	Häufigkeit	9	8	17
	Erwartete Anzahl	10.0	7.0	17.0
	Prozent innerhalb des Geschlechts	2.8	3.5	3.1
	Prozent innerhalb Selbst: Sexualität	52.9	47.1	100.0
	Standardisierte Residuen	-.3	.4	
	$\chi^2 (1, n_I=551) = 0.233, p = .629$			
Drogenkonsum und Aufklärung	Häufigkeit	9	7	16
	Erwartete Anzahl	9.4	6.6	16.0
	Prozent innerhalb des Geschlechts	2.8	3.1	2.9
	Prozent innerhalb Drogenkonsum und Aufklärung	56.3	43.8	100.0
	Standardisierte Residuen	-.1	.1	
	$\chi^2 (1, n_I=551) = 0.038, p = .845$			

Fragestellung V: Inwieweit unterscheiden sich die Angaben zu wichtigen Themen und Aufgaben im Jugendalter unter Berücksichtigung der Bildung der Befragten?

Personen *ohne Matura-/Abitur* nannten insgesamt 165 (29.9%) und Personen *mit Matura/Abitur* 386 (70.1%) wichtige Themen und Aufgaben für das Jugendalter ($\chi^2 (1, n_J=551) = 88.641, p < .001$). In Bezug auf die fünfte Fragestellung zeigen die Verteilungsprüfungen ein signifikantes Ergebnis ($\chi^2(1, n_J=551) = 3.979, p = .046$) in der Kategorie *Selbst: Interessensentwicklung (spezifisch)* hinsichtlich des Bildungsgrades der Befragten: Personen *ohne Matura-/Abiturabschluss* nannten diese Kategorie in signifikantem Ausmaß häufiger als erwartet, während Personen *mit Matura-/Abiturabschluss* diese Kategorie seltener als erwartet erwähnten. Die übrigen neun untersuchten Kategorien weisen keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Bildungsgrades der StudienteilnehmerInnen auf (siehe Tabelle 12).

Tabelle 12: Zehn häufigste Kategorien Jugendalter und Bildung (gruppiert)

		Bildung gruppiert		Gesamt
		Keine Matura	Matura	
Beziehungen: soziale	Häufigkeit	23	53	76
	Erwartete Anzahl	22.8	53.2	76.0
	Prozent innerhalb von Bildung	13.9	13.7	13.8
	Prozent innerhalb Beziehungen: soziale	30.3	69.7	100.0
	Standardisierte Residuen	.1	.0	
	$\chi^2 (1, n_J=551) = 0.004, p = .948$			
Bildung: Schulbildung	Häufigkeit	12	43	55
	Erwartete Anzahl	16.5	38.5	55
	Prozent innerhalb von Bildung	7.3	11.1	10.0
	Prozent innerhalb Bildung: Schulbildung	21.8	78.2	100.0
	Standardisierte Residuen	-1.1	.7	
	$\chi^2 (1, n_J=551) = 1.924, p = .165$			

Fortsetzung Tabelle 12:

Selbst: Freizeit	Häufigkeit	20	30	50
	Erwartete Anzahl	15.0	35.0	50.0
	Prozent innerhalb von Bildung	12.1	7.8	9.1
	Prozent innerhalb Selbst: Freizeit	40.0	60.0	100.0
	Standardisierte Residuen	1.3	-.8	
$\chi^2 (1, n_J=551) = 2.650, p = .104$				
Beziehungen: intime	Häufigkeit	8	30	38
	Erwartete Anzahl	11.4	26.6	38.0
	Prozent innerhalb von Bildung	4.8	7.8	6.9
	Prozent innerhalb Beziehungen: intime	21.1	78.9	100.0
	Standardisierte Residuen	-1.0	.7	
$\chi^2 (1, n_J=551) = 1.539, p = .215$				
Bildung: Nachschulische Ausbildung	Häufigkeit	10	18	28
	Erwartete Anzahl	8.4	19.6	28.0
	Prozent innerhalb von Bildung	6.1	4.7	5.1
	Prozent innerhalb Bildung: Nachschulische Ausbildung	35.7	64.3	100.0
	Standardisierte Residuen	.6	-.4	
$\chi^2 (1, n_J=551) = 0.468, p = .494$				

Fortsetzung Tabelle 12:

Selbst: Identitätsbildung	Häufigkeit	9	16	25
	Erwartete Anzahl	7.5	17.5	25.0
	Prozent innerhalb von Bildung	5.5	4.1	4.5
	Prozent innerhalb Selbst: Identitätsbildung	36.0	64.0	100.0
	Standardisierte Residuen	.6	-.4	
	$\chi^2 (1, n_J=551) = 0.458, p = .499$			
Selbst: Interessensentwicklung (spezifisch)	Häufigkeit	10	10	20
	Erwartete Anzahl	6.0	14.0	20.0
	Prozent innerhalb von Bildung	6.1	2.6	3.6
	Prozent innerhalb von Selbst: Interessensentwicklung (spezifisch)	50.0	50.0	100.0
	Standardisierte Residuen	1.6	-1.1	
	$\chi^2 (1, n_J=551) = 3.979, p = .046$			
Selbst: Selbstständigkeit	Häufigkeit	4	13	17
	Erwartete Anzahl	5.1	11.9	17.0
	Prozent innerhalb von Bildung	2.4	3.4	3.1
	Prozent innerhalb Selbst: Selbstständigkeit	23.5	76.5	100.0
	Standardisierte Residuen	-.5	.3	
	$\chi^2 (1, n_J=551) = 0.344, p = .557$			

Fortsetzung Tabelle 12:

Selbst: Sexualität	Häufigkeit	5	12	17
	Erwartete Anzahl	5.1	11.9	17.0
	Prozent innerhalb von Bildung	3.0	3.1	3.1
	Prozent innerhalb Selbst: Sexualität	29.4	70.6	100.0
	Standardisierte Residuen	.0	.0	
$\chi^2 (1, n=551) = 0.002, p = .961$				
Drogenkonsum und Aufklärung	Häufigkeit	7	9	16
	Erwartete Anzahl	4.8	11.2	16.0
	Prozent innerhalb von Bildung	4.2	2.3	2.9
	Prozent innerhalb Drogenkonsum und Aufklärung	43.8	56.3	100.0
	Standardisierte Residuen	1.0	-.7	
Exakter Test nach Fisher: $p = .268$				

Fragestellung VII: Inwieweit unterscheiden sich die Angaben zu wichtigen Themen und Aufgaben im Jugendalter unter Berücksichtigung des Alters der Befragten (18–25 -Jährige vs. 26–30-Jährige)?

Insgesamt nannten die befragten Personen im Alter von 18 bis 25 Jahren 403 (73.1%) und die Personen im Alter von 26 bis 30 Jahren 148 (26.9%) wichtige Themen und Aufgaben für das Jugendalter ($\chi^2 (1, n=551) = 118.013, p < .001$). Bei dem Vergleich von jüngeren Personen (18–25 Jahre) mit älteren Personen (26–30 Jahre) ergaben anschließende Verteilungsprüfungen eine Tendenz in der Kategorie *Selbst: Selbstständigkeit* (Exakter Test nach Fisher: $p = .052$): Jüngere Personen nannten demnach diese Kategorie häufiger als erwartet, von Älteren wurde diese Kategorie seltener als erwartet genannt. Alle übrigen Kategorien weisen keine Verteilungsunterschiede unter Berücksichtigung der Altersgruppierung auf (siehe Tabelle 13).

Tabelle 13: Zehn häufigste Kategorien Jugendalter und Alter (gruppiert)

		Alter gruppiert		Gesamt
		18–25 Jahre	26–30 Jahre	
Beziehungen: sozial	Häufigkeit	55	21	76
	Erwartete Anzahl	55.6	20.4	76.0
	Prozent innerhalb Alter	13.6	14.2	13.8
	Prozent innerhalb Beziehungen: soziale	72.4	27.6	100.0
	Standardisierte Residuen	-.1	.1	
	$\chi^2 (1, n_J=551) = 0.027, p = .870$			
Bildung: Schulbildung	Häufigkeit	40	15	55
	Erwartete Anzahl	40.2	14.8	55
	Prozent innerhalb Alter	9.9	10.1	10.0
	Prozent innerhalb Bildung: Schulbildung	72.7	27.3	100.0
	Standardisierte Residuen	.0	.1	
	$\chi^2 (1, n_J=551) = 0.005, p = .942$			
Selbst: Freizeit	Häufigkeit	35	15	50
	Erwartete Anzahl	36.6	13.4	50.0
	Prozent innerhalb Alter	8.7	10.1	9.1
	Prozent innerhalb Selbst: Freizeit	70.0	30.0	100.0
	Standardisierte Residuen	-.3	.4	
	$\chi^2 (1, n_J=551) = 0.276, p = .599$			

Fortsetzung Tabelle 13:

Beziehungen: intime	Häufigkeit	27	11	38
	Erwartete Anzahl	27.8	10.2	38.0
	Prozent innerhalb Alter	6.7	7.4	6.9
	Prozent innerhalb Beziehungen: intime	71.1	28.9	100.0
	Standardisierte Residuen	-.2	.2	
	$\chi^2 (1, n_J=551) = 0.090, p = .764$			
Bildung: Nachschulische Ausbildung	Häufigkeit	20	8	28
	Erwartete Anzahl	20.5	7.5	28.0
	Prozent innerhalb Alter	5.0	5.4	5.1
	Prozent innerhalb Bildung: Nachschulische Ausbildung	71.4	28.6	100.0
	Standardisierte Residuen	-.1	.2	
	$\chi^2 (1, n_J=551) = 0.044, p = .834$			
Selbst: Identitätsbildung	Häufigkeit	18	7	25
	Erwartete Anzahl	18.3	6.7	25.0
	Prozent innerhalb Alter	4.5	4.7	4.5
	Prozent innerhalb Selbst: Identitätsbildung	72.0	28.0	100.0
	Standardisierte Residuen	-.1	.1	
	$\chi^2 (1, n_J=551) = 0.017, p = .895$			

Fortsetzung Tabelle 13:

Selbst: Interessensentwicklung (spezifisch)	Häufigkeit	15	5	20
	Erwartete Anzahl	14.6	5.4	20.0
	Prozent innerhalb Alter	3.7	3.4	3.6
	Prozent innerhalb Selbst: Interessensentwicklung (spezifisch)	75.0	25.0	100.0
	Standardisierte Residuen	.1	-.2	
	$\chi^2 (1, n=551) = 0.037, p = .848$			
Selbst: Selbstständigkeit	Häufigkeit	16	1	17
	Erwartete Anzahl	12.4	4.6	17.0
	Prozent innerhalb Alter	4.0	0.7	3.1
	Prozent innerhalb Selbst: Selbstständigkeit	94.1	5.9	100.0
	Standardisierte Residuen	1.0	-1.7	
	Exakter Test nach Fisher: $p = .052$			
Selbst: Sexualität	Häufigkeit	15	2	17
	Erwartete Anzahl	12.4	4.6	17.0
	Prozent innerhalb Alter	3.7	1.4	3.1
	Prozent innerhalb Selbst: Sexualität	88.2	11.8	100.0
	Standardisierte Residuen	.7	-1.2	
	Exakter Test nach Fisher: $p = .263$			

Fortsetzung Tabelle 13:

Drogenkonsum und Aufklärung	Häufigkeit	11	5	16
	Erwartete Anzahl	11.7	4.3	16.0
	Prozent innerhalb Alter	2.7	3.4	2.9
	Prozent innerhalb Drogenkonsum und Aufklärung	68.8	31.3	100.0
	Standardisierte Residuen	-.2	.3	
Exakter Test nach Fisher: $p = .775$				

Fragestellung IX: Inwiefern unterscheiden sich wichtige Themen und Aufgaben des Jugendalters im Jahr 2013 von den Entwicklungsaufgaben nach Havighurst?

Bei der Gegenüberstellung der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst im Vergleich zu den in dieser Studie analysierten Antworten der befragten Personen, konnten einige Übereinstimmungen gefunden werden; teilweise ließen sich die Kategorien nicht eindeutig den Aufgaben von Havighurst (1981) zuordnen.

Für den Vergleich wurden die Havighurst'schen Entwicklungsaufgaben als Basis genommen und anhand inhaltlicher Entsprechungen den im Zuge dieser Studie gefundenen Kategorien für das Jugendalter zugeordnet (siehe Tabelle 14, Spalte 1 und 2).

Tabelle 14: Vergleich der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1981) mit den Kategorien des Jugendalters

Entwicklungsaufgaben des Jugendalters im Vergleich			
Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1981)	Zuordnung der (Sub-) Kategorien Jugendalter	Prozentualer Anteil	Thematische Zusammenfassung der Kategorien
Achieving new and more mature relations with age-mates of both sexes	Beziehungen (allgemein) Beziehungen: Emotionen Beziehungen: intime	0.9 0.7 6.9	Erste intime Beziehungen eingehen
	Beziehungen: soziale Lernen: sozial	13.8 1.5	Einen Freundeskreis aufbauen und lernen soziale Beziehungen pflegen

Fortsetzung Tabelle 14:

Accepting one's physique and using the body effectively	Selbst: Sexualität Selbst: eigenes Aussehen Selbst: Pubertät Selbst: Sexualität_Aufklärung	3.1 2.4 1.1 0.5	Entdeckung der eigenen Sexualität und sich mit dem eigenen Aussehen auseinandersetzen
Achieving emotional independence of parents and other adults	Beziehungen_familiär Beziehungen_familiär: Abgrenzung vom Elternhaus Beziehungen_familiär: Konflikte Beziehungen_familiär: Unterstützung der Eltern Selbst: Selbstständigkeit Selbst: Führerschein Selbst: Grenzen	2.7 1.8 0.9 0.5 3.1 1.6 1.6	Sich von den eigenen Eltern abgrenzen und Konflikte mit ihnen austragen
Preparing for an economic career	Bildung (allgemein) Bildung: Nachschulische Ausbildung Bildung: Schulbildung Bildung: Berufseinstieg Lernen (allgemein)	1.5 5.1 10.0 0.4 0.7	In die Schule gehen, diese beenden und sich Gedanken über eine nachstehende Ausbildung machen
Acquiring a set of values and an ethical system as a guide to behavior - developing an ideology	Gesellschaft: Auseinandersetzung mit Themen Gesellschaft: Moral- und Ethikverständnis entwickeln	1.3 0.7	Sich mit gesellschaftlichen Themen auseinandersetzen
Desiring and achieving socially responsible behavior	Verantwortung (allgemein) Verantwortung: gegenüber anderen Verantwortung: gegenüber sich selbst Verantwortung: lernen	0.7 0.5 0.5 0.4	Verantwortung gegenüber sich selbst und anderen lernen
Gesamtanteil Übereinstimmung		65.0	
Achieving a masculine or feminine social role	-----		
Preparing for marriage and family life	-----		
-----	Drogenkonsum und -aufklärung	2.9	Aufklärung über legale und illegale Drogen und erste Erfahrungen mit dem Konsum dieser

Fortsetzung Tabelle 14:

-----	Selbst: Freizeit Selbst: Freizeit_Reisen Selbst: Interessensentwicklung (allgemein) Selbst: Interessensentwicklung (spezifisch)	9.1 0.9 1.3 3.6	Eigene Interessen entwickeln und diesen in der Freizeit nachgehen
-----	Erfahrungen (allgemein) Selbst (allgemein) Selbst: Persönlichkeitseigenschaften entwickeln Selbst: Identitätsbildung Selbst: Individualität Selbst: Gefühle/Emotionen	2.2 0.7 1.3 4.5 0.4 2.7	Erfahrungen machen, die eigene Identität und Persönlichkeitseigen- schaften entwickeln
-----	Selbst: Erwachsenwerden Zukunft (allgemein) Zukunftsvorstellung entwickeln	1.1 0.5 1.1	Erwachsenwerden, sich Ziele setzen und eine Zukunftsvorstellung entwickeln
Gesamtanteil keine Übereinstimmung		32.3	

Einer Entwicklungsaufgabe nach Havighurst (1981) konnten zum Teil mehrere der gefundenen (Sub-) Kategorien zugewiesen werden (siehe Tabelle 14). Als Resultat dieses Vergleichs ergibt sich, dass insgesamt 65% aller Kategorien den Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1981) im Jugendalter entsprechen. Dies bedeutet, dass bei der Gegenüberstellung für insgesamt vier von acht Entwicklungsaufgaben korrespondierende Kategorien zugeordnet werden konnten. Für zwei Entwicklungsaufgaben, „Die von der Gesellschaft geforderte maskuline respektive feminine Rolle einnehmen“ und „Auf die Heirat vorbereiten und Familie gründen“ wurden keine entsprechende Kategorie für das Jugendalter genannt.

32.3% der Antworten konnten den Havighurst'schen Entwicklungsaufgaben nicht eindeutig zugeordnet werden und können somit als neue Themen bzw. Aufgaben diskutiert werden. Die restlichen 2.7% fallen in die Kategorie *Sonstiges*.

Fragestellung X: Welche Entwicklungsaufgaben können für das Jugendalter (12–18 Jahre) im Jahr 2013 abgeleitet werden?

Entsprechend der Gegenüberstellung (siehe Tabelle 14) können die wichtigen Aufgaben/Themen inhaltlich zusammengefasst und ausformuliert werden, sodass schlussendlich folgende Entwicklungsaufgaben für das Jugendalter abgeleitet werden können:

1. **BILDUNG:** *In die Schule gehen, diese beenden und sich Gedanken über eine nachstehende Ausbildung machen (17.4%)*
2. **PEER:** *Einen Freundeskreis aufbauen und lernen soziale Beziehungen pflegen (15.3%)*
3. **INTERESSENENTWICKLUNG:** *Eigene Interessen entwickeln und diesen in der Freizeit nachgehen (14.9%)*
4. **ABLÖSUNG:** *Sich von den eigenen Eltern abgrenzen und Konflikte mit ihnen austragen (12.2%)*
5. **IDENTITÄT:** *Erfahrungen machen, die eigene Identität und Persönlichkeitseigenschaften entwickeln (9.1%)*
6. **BEZIEHUNG:** *Erste intime Beziehungen eingehen (8.5%)*
7. **KÖRPER:** *Entdeckung der eigenen Sexualität und sich mit dem eigenen Aussehen auseinandersetzen (7.1%)*

Folgende weitere Themen können für das Jugendalter zusammengefasst werden: **DROGEN:** *Aufklärung über legale und illegale Drogen und erste Erfahrungen mit dem Konsum dieser (2.9%), ZUKUNFT:* *Erwachsenwerden, sich Ziele setzen und eine Zukunftsvorstellung entwickeln (2.7%), VERANTWORTUNG:* *Verantwortung gegenüber sich selbst und anderen lernen (2.1%) und WERTE/ETHIK:* *Sich mit gesellschaftlichen Themen auseinandersetzen (2.0%).* Diese werden jedoch aufgrund des geringen Prozentanteils an Nennungen (unter 5%) nicht als Entwicklungsaufgaben angeführt.

7 ERGEBNISSE FRÜHES ERWACHSENENALTER (18–30 JAHRE)

7.1.1 Kategoriensystem frühes Erwachsenenalter

Die Erstellung des Kategoriensystems für die Zeitspanne frühes Erwachsenenalter erfolgte nach dem gleichen Schema wie für das Jugendalter. Im Unterschied dazu waren jedoch bei der Kodierung der Antworten des frühen Erwachsenenalters bereits die Kategorien des Jugendalters bekannt. Somit bot sich ein teils deduktives und teils induktives Vorgehen an, bei dem die bekannten Kategorien verwendet werden konnten (deduktiv) und neue aus dem Text heraus gebildet werden mussten (induktiv).

Tabelle 15: Kategoriensystem frühes Erwachsenenalter (18-30 Jahre)

Kategoriensystem 18–30 Jahre				
Hauptkategorie	Subkategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel	Definition
BEZIEHUNGEN	Beziehungen (allgemein)	In dieser Kategorie werden alle Aussagen zusammengefasst, die das Wort Beziehung beinhalten, aber nicht näher spezifizieren oder allgemein Beziehungen mit verschiedenen Personen meinen	"Beziehungen" (C 4/10)	Diese Kategorie beschreibt den regelmäßigen Umgang und sozialen Austausch zwischen mind. zwei Personen.
	Beziehungen: eigene Familie planen oder gründen	In dieser Kategorie werden alle Aussagen zusammengefasst, die sich darauf beziehen den/die PartnerIn zu heiraten oder eine Familie zu gründen bzw. Kinder zu bekommen.	"Familie gründen" (C 69/4), "Kinder" (3/3)	Diese Kategorie beschreibt die Themen zu heiraten oder Kinder zu bekommen
	Beziehungen: Herkunftsfamilie	In dieser Kategorie werden alle Aussagen zusammengefasst, die sich entweder auf die Beziehung zu Mitgliedern der Herkunftsfamilie beziehen oder Aussagen, bei denen nur allgemein das Wort "Familie" ohne Spezifizierung genannt wird.	"Familie" (C 24/2)	Diese Kategorie beschreibt die Beziehung zu und den Umgang mit Familienmitgliedern

Fortsetzung Tabelle 15

	Beziehungen: Emotionen	In dieser Kategorie werden alle Aussagen zusammengefasst, die sich auf Gefühle zu einem nahestehenden Menschen beziehen.	"Liebe" (C10/1)	Diese Kategorie bezeichnet empfundene Gefühle, die in einer Partnerschaftlichen Beziehung empfunden werden.
	Beziehungen_intim: feste Partnerschaft suchen und eingehen	In dieser Kategorie werden alle Aussagen zusammengefasst, die sich auf eine feste und intime Partnerschaft beziehen ohne Heirat oder Familiengründung.	"Partnerschaft" (C 8/3), "Heirat" (C 72/7)	Diese Kategorie bezeichnet die Suche nach oder das Leben in einer festen Partnerschaft mit der Absicht mit der/m PartnerIn längerfristig zusammen zu bleiben.
	Beziehungen_sozial: Aufbau und Erhaltung eines Freundeskreises	In dieser Kategorie werden alle Aussagen zusammengefasst, die sich auf den Aufbau bzw. die Pflege eines Freundeskreises beziehen.	"Freunde" (C 4/ 13)	Diese Kategorie bezeichnet die Beziehung zu einem sozialen Netzwerk, indem Freundschaften entstehen und aufrechterhalten werden
BILDUNG	Bildung (allgemein)	Alle Aussagen, die sich auf Bildung allgemein beziehen und keine spezifische Ausbildung meinen.	"Bildung" (C 1/ 1)	Diese Kategorie beschreibt das Sichaneignen von Wissen allgemein
	Bildung: tertiäre Ausbildung	Alle Aussagen, die sich auf die Ausbildung ab dem Schulabschluss bis zum ersten Berufseintritt beziehen.	„Ausbildung“ (C 4/8) „Studium“ (C 15/6)	Diese Kategorie beschreibt Aussagen zur tertiären Ausbildung bis zum Berufseintritt.
	Bildung: Berufslaufbahn/ Karriere	Alle Aussagen, die sich auf die eigene Berufslaufbahn/ Karriere beziehen.	„Beruf“ (C 33/4) „Karriere“ (C 34/2)	Diese Kategorie beschreibt die berufliche Laufbahn.
DROGEN	Drogenkonsum	Alle Aussagen, die sich auf legale oder illegale Drogen beziehen	"Alkohol" (C 26/4)	Diese Kategorie bezeichnet die Einnahme legaler und/oder illegaler Drogen.
FINANZEN	Finanzielle Rücklagen anlegen und lernen mit Geld umzugehen	Alle Aussagen, die sich auf die eigene finanzielle Situation beziehen.	"Altersvorsorge" (C 6/8), "Geld verdienen" (C 15/8)	Diese Kategorie bezeichnet die Selbstorganisation und Verwaltung des eigenen Geldes.
GESELLSCHAFT	Gesellschaft: Auseinandersetzung mit und Interesse an Gesellschaftsthemen	Alle Aussagen, die sich darauf beziehen, sich mit Themen auseinanderzusetzen, die die Gesellschaft betreffen und somit auch jeden einzelnen, der in dieser lebt.	"Politik" (C 15/5)	Diese Kategorie bezeichnet das intellektuelle Auseinandersetzen und Meinungen bilden in Bezug auf gesellschaftlich relevante Themen.

Fortsetzung Tabelle 15

	Gesellschaft: Status und Stand in der Gesellschaft finden	Alle Aussagen, die sich darauf beziehen, einen eigene soziale Stellung in der Gesellschaft zu finden/beziehen.	"Soziale und gesellschaftliche Anerkennung" (C 8/6)	Diese Kategorie bezeichnet das Bestreben durch die Gesellschaft wertgeschätzt, akzeptiert und respektiert zu werden.
SELBST	Selbst: Aus Erfahrung lernen	Alle Aussagen, die sich darauf beziehen, Erkenntnisse aus neuen Erfahrungen zu ziehen.	"aus Fehlern des jungen Alters lernen" (C 5/5)	Diese Kategorie bezeichnet das Lernen aus selbst Erlebtem.
	Selbst: Erwachsenwerden	Alle Aussagen, die das Erwachsenwerden als Begriff beinhalten.	"Erwachsen werden" (C 48/10)	Diese Kategorie bezeichnet das subjektiv definierte Erwachsenwerden, also das Ende des Jugendalters.
	Selbst: Freizeit	Alle Aussagen, die sich auf allgemeine, freie Aktivitäten beziehen, die das Individuum selbst wählt.	"Party" (C 27/4), "Sport (C 27/8)	Diese Kategorie beschreibt die Zeit, die einem zur Verfügung steht, wenn man keiner beruflichen oder ausbildungsbezogenen Tätigkeit nachgeht.
	Selbst: Freizeit_ Reisen und Abenteuer erleben	Alle Aussagen, die sich auf (Ver-)reisen oder darauf etwas neues (risikoreiches) zu erleben, beziehen.	"Reisen" (C 6/10)	Diese Kategorie beschreibt das Entdecken und Zeit verbringen an anderen Orten oder in anderen Ländern/ Kulturen als der eigenen.
	Selbst: Führerschein	Alle Aussagen, die sich darauf beziehen, den Führerschein zu erwerben.	"Führerschein" (C 35/8)	Diese Kategorie beschreibt das Erlangen einer Fahrerlaubnis.
	Selbst: Gefühle/Emotionen	Alle Aussagen, die sich auf eigene Emotionen oder Gefühle beziehen.	"Spaß haben" (C 49/3)	Diese Kategorie beschreibt die eigenen emotionalen Gefühlslagen.
	Selbst: Gesundheit	Alle Aussagen, die sich auf die eigene Gesundheit beziehen.	"Gesundheit" (C 12/20)	Diese Kategorie beschreibt die eigene Gesundheitsvorsorge/ und -erhaltung.

Fortsetzung Tabelle 15

	Selbst: Interessensentwicklung (allgemein)	Alle Aussagen, in denen es allgemein darum geht, eigenes Interesse für Dinge oder Aktivitäten zu entwickeln.	"Interessen erkennen u. verfolgen" (C 14/8)	Bezeichnet die Intention, sich mit Dingen/Themen häufiger und intensiver beschäftigen zu wollen.
	Selbst: Persönlichkeits- und Identitätsbildung	Alle Aussagen, die sich darauf beziehen, wie man sich selbst sieht, sehen möchte oder man selbst sein möchte.	"Selbstfindung" (C 65/6)	Diese Kategorie beschreibt Eigenschaften einer Person, die erlernt werden und in weitere Folge bei einer Person bestehen bleiben/eine Person ausmachen.
	Selbst: Sexualität	Alle Aussagen, die sich auf Sexualität im Allgemeinen oder Sexualität mit anderen Menschen beziehen.	"Sexualität" (C 12/ 27)	Diese Kategorie beschreibt die eigene Sexualität oder sexuelle Handlungen mit anderen.
UNABHÄNGIGKEIT und SELBSTSTÄNDIGKEIT	Unabhängigkeit/Selbstständigkeit (allgemein)	Alle Aussagen, die darauf abzielen, dass jemand als eigenständige Person handelt, lebt, seine eigenen Meinungen hat und für sich selbst entscheidet.	"Selbstständigkeit" (C 47/1), "Unabhängigkeit" (C 90/3)	Diese Kategorie beschreibt die Eigenschaft, als unabhängige/selbstständige Person eigene Entscheidungen zu treffen und danach zu handeln.
	Unabhängigkeit: Auszug, Ablösung vom Elternhaus und eigene Wohnung	Aussagen, die sich darauf beziehen unabhängig von den Eltern sein zu wollen, zu handeln oder eine räumliche bzw. emotionale Distanz zu schaffen.	"eigene Wohnung" (C 4/4), "von Eltern ablösen" (C 88/5)	Diese Kategorie beschreibt das „Unabhängigwerden“ vom Elternhaus, indem man einen eigenen Haushalt zu führt und/oder eigenes Geld verdient

Fortsetzung Tabelle 15

VERANTWORTUNG	Verantwortung für sich selbst und andere übernehmen	Alle Aussagen, die sich darauf beziehen, Vereinbarungen und Pflichten, die zwischen Personen bestehen, einzuhalten oder mit sich selbst getroffene Vereinbarungen , einzuhalten.	"Verantwortung für andere übernehmen" (C 9/5), "Verantwortung für sich selbst übernehmen" (C 89/3)	Diese Kategorie beschreibt das Entstehen für eigene Handlungen und Vereinbarungen, die mit anderen getroffen wurden.
ZUKUNFT	Zukunft allgemein	Alle Aussagen, die Zukunft als Begriff ohne nähere Definition beinhalten.	"Zukunft" (C 7/9)	Diese Kategorie beschreibt die Zeit, die der Gegenwart nachfolgt und die somit nur spekulativ bedacht werden kann.
	Zukunftsvorstellung entwickeln und Ziele setzen	Alle Aussagen, die sich darauf beziehen, eine Vorstellung zu entwickeln, was man sich für ein späteres Leben wünscht.	"Zukunftsperspektiven" (C 14/11), "Sich Ziele für weitere Lebensabschnitte überlegen (Haus, Beruf oder Auto usw)" (C 76/4)	Diese Kategorie beschreibt konkrete Überlegungen, Wünsche oder Träume, was man sich für sein späteres Leben wünscht oder erhofft.
SONSTIGES		Alle Aussagen, die in die bestehenden Kategorien nicht einzuordnen sind.		

7.1.2 Beurteilerübereinstimmung der Kategorien des frühen Erwachsenenalters

Die Überprüfung der Interrater-Reliabilität erfolgte in analoger Vorgehensweise zu dem Datensatz „Jugendalter“. Die Gesamtanzahl an Antworten beträgt für das Jugendalter $n_{JE} = 624$. Somit wurden insgesamt mittels einer Zufallsauswahl 174 Antworten (entspricht 27.89% der Gesamtantworten für diesen Altersbereich) durch eine weitere unabhängige Person zweitkodiert. Dabei ergab sich ein Gesamtkappa-Wert von $\kappa = .957$. Auch für die Antworten der Altersspanne frühes Erwachsenenalter wurde für die Hauptkategorien –wenn diese mehr als drei Subkategorien aufweisen oder mehr als 10mal genannt wurden– überprüft, wie gut die Kategorisierung innerhalb der Hauptkategorien übereinstimmt. Die Interrater-Reliabilität für die Hauptkategorie **BEZIEHUNGEN** mit den Subkategorien *Beziehungen (allgemein)*, *Beziehungen: eigene Familie planen oder gründen*, *Beziehungen: Herkunftsfamilie*, *Beziehungen: Emotionen*, *Beziehungen_intim: feste Partnerschaft suchen und eingehen*, *Beziehungen_sozial: Aufbau und Erhaltung eines Freundeskreises* ergab die Überprüfung mittels Cohens Kappa $\kappa = 1.000$ (bei insgesamt 44 Nennungen in der Zufallsstichprobenziehung).

Für die Hauptkategorie **BILDUNG** mit den Subkategorien *Bildung (allgemein)*, *Bildung: tertiäre Ausbildung*, *Bildung: Berufslaufbahn/Karriere* konnte ein $\kappa = .971$ (42mal in der Zufallsstichprobe genannt) ermittelt werden.

Die Hauptkategorie **SELBST** umfasst die Subkategorien *Selbst: Aus Erfahrung lernen*, *Selbst: Erwachsenwerden*, *Selbst: Freizeit*, *Selbst: Freizeit_ Reisen und Abenteuer erleben*, *Selbst: Führerschein*, *Selbst: Gefühle/Emotionen*, *Selbst: Gesundheit*, *Selbst: Interessensentwicklung (allgemein)*, *Selbst: Persönlichkeits- und Identitätsbildung* und *Selbst: Sexualität*. Der Kappa-Wert beträgt $\kappa = .894$ (34 Nennungen innerhalb der Zufallsstichprobe).

Die Hauptkategorie **Unabhängigkeit und Selbstständigkeit** beinhaltet nur die Subkategorien *Unabhängigkeit und Selbstständigkeit (allgemein)* und *Unabhängigkeit: Auszug, Ablösung vom Elternhaus und eigene Wohnung*, wurde aber innerhalb dieser Zufallsstichprobe 21mal genannt und wurde somit ebenfalls überprüft. Der Kappa Wert beträgt $\kappa = .873$.

Da die Kappa-Werte alle über .75 liegen, können die entwickelten Kategorien –im Sinne des Gütekriteriums Objektivität– als „beurteilerunabhängig“ eingestuft werden.

7.1.3 Ergebnisse Fragestellungen frühes Erwachsenenalter

Fragestellung II: Welche wichtigen Themen und Aufgaben werden für das frühe Erwachsenenalter (18–30 Jahre) von Emerging Adults genannt?

Die Analyse der zweiten offenen Frage des Fragebogens erbrachte folgende Ergebnisse:

Die Kategorisierung der 624 Antworten ($= n_{jE}$) ergab insgesamt neun Hauptkategorien für das frühe Erwachsenenalter. In die Kategorie *Sonstiges* fielen insgesamt neun Antworten, die keiner anderen Kategorie zugeordnet werden konnten. Dies entspricht 1.4% der Gesamtantworten (eine detaillierte Zusammensetzung der Hauptkategorien zeigt Tabelle 16). Die Kategorien wurden in SPSS binär kodiert ausgewertet (Kategorie vorhanden vs. nicht vorhanden), bei den folgenden tabellarischen Darstellungen für das frühe Erwachsenenalter werden jedoch der Übersicht halber nur die vorhandenen, also genannten Kategorien angeführt.

Am häufigsten genannte Hauptkategorien sind **BEZIEHUNGEN**, **SELBST** und **BILDUNG**, welche mit 71.4% mehr als zwei Drittel der Gesamtantworten ausmachen. Die am stärksten besetzte Hauptkategorie ist **BEZIEHUNGEN** mit 163 Nennungen und 26.1% Gesamtanteil. Innerhalb dieser Kategorie wurden am häufigsten die Subkategorie *Beziehungen: eigene Familie planen oder gründen* mit 45 Antworten (7.2%) genannt.

Die Hauptkategorie **SELBST** ist die zweitgrößte mit 148 Nennungen (23.7%). Innerhalb dieser Hauptkategorie wurde die Subkategorie *Selbst: Freizeit_Reisen und Abenteuer erleben* am häufigsten genannt 37 Nennungen (5.9% Gesamtanteil).

Am dritthäufigsten (135 Antworten) nannten die Befragten die Kategorie **BILDUNG**. Dies entspricht einem Anteil von 21.6% aller gegebenen Antworten. Der größte Anteil innerhalb von **BILDUNG** fällt der Subkategorie *Bildung: Berufslaufbahn/Karriere* zu, die 67mal genannt wurde (10.7%)

Tabelle 16: Kategoriehäufigkeiten frühes Erwachsenenalter (18-30 Jahre)

	Kategoriehäufigkeiten (18-30 Jahre)				
Hauptkategorie	Subkategorie	Anzahl	Anzahl in %	Anzahl Gesamt	Anzahl Gesamt in %
BEZIEHUNGEN	Beziehungen (allgemein)	10	1.6		
	Beziehungen: eigene Familie planen oder gründen	45	7.2		
	Beziehungen: Emotionen	6	1.0		
	Beziehungen: Herkunftsfamilie	18	2.9	163	26.2
	Beziehungen_intim: feste Partnerschaft suchen und eingehen	41	6.6		
	Beziehungen_sozial: Aufbau und Erhaltung eines Freundeskreises	43	6.9		
BILDUNG	Bildung (allgemein)	10	1.6		
	Bildung: tertiäre Ausbildung	58	9.3	135	21.6
	Bildung: Berufslaufbahn/Karriere	67	10.7		
DROGEN	Drogenkonsum	5	0.8	5	0.8
FINANZEN	Finanzielle Rücklagen anlegen und lernen mit Geld umzugehen	29	4.6	29	4.6
GESELLSCHAFT	Gesellschaft: Auseinandersetzung mit und Interesse an Gesellschaftsthemen	12	1.9	18	2.9
	Gesellschaft: Status und Stand in der Gesellschaft finden	6	1.0		
SELBST	Selbst: Aus Erfahrung lernen	5	0.8		
	Selbst: Erwachsenwerden	6	1.0		
	Selbst: Freizeit	35	5.6		
	Selbst: Freizeit_ Reisen und Abenteuer erleben	37	5.9		
	Selbst: Führerschein	4	0.6		
	Selbst: Gefühle/Emotionen	18	2.9	148	23.7
	Selbst: Gesundheit	5	0.8		
	Selbst: Interessensentwicklung	2	0.3		
	Selbst: Persönlichkeits- und Identitätsbildung	28	4.5		
	Selbst: Sexualität	8	1.3		

Fortsetzung Tabelle 16

UNABHÄNGIGKEIT/ SELBSTSTÄNDIGKEIT	Unabhängigkeit und Selbstständigkeit	26	4.2		
	Unabhängigkeit: Auszug, Ablösung vom Elternhaus und eigene Wohnung	46	7.4	72	11.6
VERANTWORTUNG	Verantwortung für sich selbst und andere übernehmen	9	1.4	9	1.4
ZUKUNFT	Zukunft (allgemein)	2	0.3		
	Zukunftsvorstellung entwickeln und Ziele setzen	34	5.4	36	5.7
SONSTIGES		9	1.4	9	1.4
Gesamt (n_{JE})		624	100	624	100

Analog zu dem Vorgehen in Kapitel 6.1.3 werden für das frühe Erwachsenenalter ebenfalls die zehn am häufigsten genannten Kategorien ausgewählt, um sie für die Fragestellungen IV, VI und VIII mit den soziodemographischen Variablen in Beziehung zu setzen (siehe Tabelle 17).

Tabelle 17: Zehn häufigste Kategorien frühes Erwachsenenalter (18-30 Jahre)

10 häufigste Kategorien:	Anzahl	Anzahl in %
Bildung: Berufslaufbahn/Karriere	67	10.7
Bildung: tertiäre Ausbildung	58	9.3
Unabhängigkeit: Auszug, Ablösung vom Elternhaus und eigene Wohnung	46	7.4
Beziehungen: eigene Familie planen oder gründen	45	7.2
Beziehungen_sozial: Aufbau und Erhaltung eines Freundeskreises	43	6.9
Beziehungen_intim: feste Partnerschaft suchen und eingehen	41	6.6
Selbst: Freizeit_ Reisen und Abenteuer erleben	37	5.9
Selbst: Freizeit	35	5.6
Zukunftsvorstellung entwickeln und Ziele setzen	34	5.4
Finanzielle Rücklagen anlegen und lernen mit Geld umzugehen	29	4.6
Gesamtanzahl 10 häufigste Nennungen	435	69.7
Anzahl Gesamtantworten (n_{JE})	624	100

Fragestellung IV: *Inwieweit unterscheiden sich die Angaben zu wichtigen Themen und Aufgaben im frühen Erwachsenenalter unter Berücksichtigung des Geschlechts der Befragten?*

Insgesamt nannten Frauen 372 (59.6%) und Männer 252 (40.4%) wichtige Themen und Aufgaben für das junge Erwachsenenalter ($\chi^2 (1, n_{JE}=624) = 23.077, p < .001$). Mittels Verteilungsprüfungen wurden im Anschluss Geschlechtsunterschiede in Bezug auf die zehn am häufigsten genannten Kategorien für den Altersbereich frühes Erwachsenenalter untersucht. Es zeigte sich kein signifikanter Geschlechtsunterschied in den Nennungen (siehe Tabelle 18).

Tabelle 18: Zehn häufigste Kategorien frühes Erwachsenenalter und Geschlecht

		Geschlecht		Gesamt
		Weiblich	Männlich	
Bildung: Berufslaufbahn/Karriere	Häufigkeit	43	24	67
	Erwartete Anzahl	39.9	21.1	67.0
	Prozent innerhalb des Geschlechts	11.6	9.5	10.7
	Prozent innerhalb Bildung: Berufslaufbahn/Karriere	64.2	35.8	100.0
	Standardisierte Residuen	.5	-.6	
$\chi^2 (1, n_{JE}=624) = 0.649, p = .420$				
Bildung: tertiäre Ausbildung	Häufigkeit	35	23	58
	Erwartete Anzahl	34.6	23.4	58
	Prozent innerhalb des Geschlechts	9.4	9.1	9.3
	Prozent innerhalb Bildung; tertiäre Ausbildung	60.3	39.7	100.0
	Standardisierte Residuen	.1	-.1	
$\chi^2 (1, n_{JE}=624) = 0.014, p = .905$				

Fortsetzung Tabelle 18:

Unabhängigkeit: Auszug, Ablösung vom Elternhaus und eigene Wohnung	Häufigkeit	33	13	46
	Erwartete Anzahl	27.4	18.6	46
	Prozent innerhalb des Geschlechts	8.9	5.2	7.4
	Prozent innerhalb Unabhängigkeit: Auszug, Ablösung vom Elternhaus und eigene Wohnung	71.7	28.3	100.0
	Standardisierte Residuen	1.1	-1.3	
$\chi^2 (1, n_{jE}=624) = 3.032, p = .082$				
Beziehungen: eigene Familie planen oder gründen	Häufigkeit	24	21	45
	Erwartete Anzahl	26.8	18.2	45.0
	Prozent innerhalb des Geschlechts	6.5	8.3	7.2
	Prozent innerhalb Beziehungen: eigene Familie planen oder gründen	53.3	46.7	100.0
	Standardisierte Residuen	-.5	.7	
$\chi^2 (1, n_{jE}=624) = 0.795, p = .373$				
Beziehungen_sozial: Aufbau und Erhaltung eines Freundeskreises	Häufigkeit	24	19	43
	Erwartete Anzahl	25.6	17.4	43.0
	Prozent innerhalb des Geschlechts	6.5	7.5	6.9
	Prozent innerhalb Beziehungen_sozial: Aufbau und Erhaltung eines Freundeskreises	55.8	44.2	100.0
	Standardisierte Residuen	-.3	.4	
$\chi^2 (1, n_{jE}=624) = 0.277, p = .599$				
Beziehungen_intim: feste Partnerschaft suchen und eingehen	Häufigkeit	24	17	41
	Erwartete Anzahl	24.4	16.6	41.0
	Prozent innerhalb des Geschlechts	6.5	6.7	6.6
	Prozent innerhalb Beziehungen_intim: feste Partnerschaft suchen und eingehen	58.5	41.5	100.0
	Standardisierte Residuen	-.1	.1	
$\chi^2 (1, n_{jE}=624) = 0.021, p = .884$				

Fortsetzung Tabelle 18:

Selbst: Freizeit_ Reisen und Abenteuer erleben	Häufigkeit	21	16	37
	Erwartete Anzahl	22.1	14.9	37.0
	Prozent innerhalb des Geschlechts	5.6	6.3	5.9
	Prozent innerhalb Selbst: Freizeit_Reisen und Abenteuer erleben	56.8	43.2	100.0
	Standardisierte Residuen	-.2	.3	
$\chi^2 (1, n_{jE}=624) = 0.134, p = .715$				
Selbst: Freizeit_ Reisen und Abenteuer erleben	Häufigkeit	21	16	37
	Erwartete Anzahl	22.1	14.9	37.0
	Prozent innerhalb des Geschlechts	5.6	6.3	5.9
	Prozent innerhalb Selbst: Freizeit_Reisen und Abenteuer erleben	56.8	43.2	100.0
	Standardisierte Residuen	-.2	.3	
$\chi^2 (1, n_{jE}=624) = 0.134, p = .715$				
Selbst: Freizeit	Häufigkeit	18	17	35
	Erwartete Anzahl	20.9	14.1	35.0
	Prozent innerhalb des Geschlechts	4.8	6.7	5.6
	Prozent innerhalb Selbst: Freizeit	51.4	48.6	100.0
	Standardisierte Residuen	-.6	.8	
$\chi^2 (1, n_{jE}=624) = 1.032, p = .310$				
Zukunftsvorstellung entwickeln und Ziele setzen	Häufigkeit	17	17	34
	Erwartete Anzahl	20.3	13.7	34.0
	Prozent innerhalb des Geschlechts	4.6	6.7	5.4
	Prozent innerhalb Zukunftsvorstellung entwickeln und Ziele setzen	50.0	50.0	100.0
	Standardisierte Residuen	-.7	.9	
$\chi^2 (1, n_{jE}=624) = 1.381, p = .240$				

Fortsetzung Tabelle 18:

Finanzielle Rücklagen anlegen und lernen mit Geld umzugehen	Häufigkeit	16	13	29
	Erwartete Anzahl	17.3	11.7	29.0
	Prozent innerhalb des Geschlechts	4.3	5.2	4.6
	Prozent innerhalb Finanzielle Rücklagen anlegen und lernen mit Geld umzugehen	55.2	44.8	100.0
	Standardisierte Residuen	-.3	.4	

$\chi^2 (1, n_{JE}=624) = 0.249, p = .618$

Fragestellung VI: Inwieweit unterscheiden sich die Angaben zu wichtigen Themen und Aufgaben im frühen Erwachsenenalter unter Berücksichtigung der Bildung der Befragten?

Personen *ohne Matura-/Abitur* nannten insgesamt 190 (30.4%) und Personen *mit Matura/Abitur* 434 (69.6%) wichtige Themen und Aufgaben für das junge Erwachsenenalter ($\chi^2 (1, n_{JE}=624) = 95.410, p < .001$). In Bezug auf die sechste Fragestellung wurden Unterschiede in den zehn häufigsten Kategorien unter Berücksichtigung des Bildungsgrades (Matura/Abitur vs. Kein/e Matura/Abitur) der Befragten untersucht. Die Verteilungsprüfungen ergaben keine signifikanten Unterschiede (siehe Tabelle 19).

Tabelle 19: Zehn häufigste Kategorien frühes Erwachsenenalter und Bildung (gruppiert)

		Bildung gruppiert		
		Keine Matura/Abitur	Matura/Abitur	Gesamt
Bildung: Berufslaufbahn/Karriere	Häufigkeit	23	44	67
	Erwartete Anzahl	20.4	46.6	67.0
	Prozent innerhalb Bildung	12.1	10.1	10.7
	Prozent innerhalb Bildung: Berufslaufbahn/Karriere	34.3	65.7	100.0
	Standardisierte Residuen	.6	-.4	

$\chi^2 (1, n_{JE}=624) = .533, p = .465$

Fortsetzung Tabelle 19:

Bildung: tertiäre Ausbildung	Häufigkeit	17	41	58
	Erwartete Anzahl	17.7	40.3	58.0
	Prozent innerhalb von Bildung	8.9	9.4	9.3
	Prozent innerhalb von Bildung: tertiäre Ausbildung	29.3	70.7	100.0
	Standardisierte Residuen	-.2	.1	
$\chi^2 (1, n_{jE}=624) = 0.039, p = .843$				
Unabhängigkeit: Auszug, Ablösung vom Elternhaus und eigene Wohnung	Häufigkeit	11	35	46
	Erwartete Anzahl	14.0	32.0	46.0
	Prozent innerhalb von Bildung	5.8	8.1	7.4
	Prozent innerhalb von Unabhängigkeit: Auszug, Ablösung vom Elternhaus und eigene Wohnung	23.9	76.1	100.0
	Standardisierte Residuen	-.8	.5	
$\chi^2 (1, n_{jE}=624) = 1.002, p = .317$				
Beziehungen: eigene Familie planen oder gründen	Häufigkeit	15	30	45
	Erwartete Anzahl	13.7	31.3	45.0
	Prozent innerhalb von Bildung	7.9	6.9	7.2
	Prozent innerhalb von Beziehungen: eigene Familie planen oder gründen	33.3	66.7	100.0
	Standardisierte Residuen	.4	-.2	
$\chi^2 (1, n_{jE}=624) = 0.191, p = .662$				
Beziehungen_sozial: Aufbau und Erhaltung eines Freundeskreises	Häufigkeit	14	29	43
	Erwartete Anzahl	13.1	29.9	43.0
	Prozent innerhalb von Bildung	7.4	6.7	6.9
	Prozent innerhalb von Beziehungen_sozial: Aufbau und Erhaltung eines Freundeskreises	32.6	67.4	100.0
	Standardisierte Residuen	.3	-.2	
$\chi^2 (1, n_{jE}=624) = 0.097, p = .755$				

Fortsetzung Tabelle 19:

Beziehungen_intim: feste Partnerschaft suchen und eingehen	Häufigkeit	12	29	41
	Erwartete Anzahl	12.5	28.5	41.0
	Prozent innerhalb von Bildung	6.3	6.7	6.6
	Prozent innerhalb von Beziehungen_intim: feste Partnerschaft suchen und eingehen	29.3	70.7	100.0
	Standardisierte Residuen	-.1	.1	
	$\chi^2 (1, n_{jE}=624) = 0.029, p = .865$			
Beziehungen_intim: feste Partnerschaft suchen und eingehen	Häufigkeit	12	29	41
	Erwartete Anzahl	12.5	28.5	41.0
	Prozent innerhalb von Bildung	6.3	6.7	6.6
	Prozent innerhalb von Beziehungen_intim: feste Partnerschaft suchen und eingehen	29.3	70.7	100.0
	Standardisierte Residuen	-.1	.1	
	$\chi^2 (1, n_{jE}=624) = 0.029, p = .865$			
Selbst: Freizeit_Reisen und Abenteuer erleben	Häufigkeit	11	26	37
	Erwartete Anzahl	11.3	25.7	37.0
	Prozent innerhalb von Bildung	5.8	6.0	5.9
	Prozent innerhalb von Selbst: Freizeit_Reisen und Abenteuer erleben	29.7	70.3	100.0
	Standardisierte Residuen	-.1	.1	
	$\chi^2 (1, n_{jE}=624) = 0.010, p = .922$			
Selbst: Freizeit	Häufigkeit	12	23	35
	Erwartete Anzahl	10.7	24.3	35.0
	Prozent innerhalb von Bildung	6.3	5.3	5.6
	Prozent innerhalb von Selbst: Freizeit	34.3	65.7	100.0
	Standardisierte Residuen	.4	-.3	
	$\chi^2 (1, n_{jE}=624) = 0.258, p = .612$			

Fortsetzung Tabelle 19:

Zukunftsvorstellung entwickeln und Ziele setzen	Häufigkeit	10	24	34
	Erwartete Anzahl	10.4	23.6	34.0
	Prozent innerhalb von Bildung	5.3	5.5	5.4
	Prozent innerhalb von Zukunftsvorstellung entwickeln und Ziele setzen	29.4	70.6	100.0
	Standardisierte Residuen	-.1	.1	
$\chi^2 (1, n_{JE}=624) = 0.018, p = .893$				
FINANZEN: Finanzielle Rücklagen anlegen und lernen mit Geld umzugehen	Häufigkeit	11	18	29
	Erwartete Anzahl	8.8	20.2	29.0
	Prozent innerhalb von Bildung	5.8	4.1	4.6
	Prozent innerhalb von Finanzielle Rücklagen anlegen und lernen mit Geld umzugehen	37.9	62.1	100.0
	Standardisierte Residuen	.7	-.5	
$\chi^2 (1, n_{JE}=624) = 0.804, p = .370$				

Fragestellung VIII: Inwieweit unterscheiden sich die Angaben zu wichtigen Themen und Aufgaben im frühen Erwachsenenalter unter Berücksichtigung des Alters der Befragten (18–25 -Jährige vs. 26–30 -Jährige)?

Die befragten Personen im Alter von 18 bis 25 Jahren nannten insgesamt 450 (72.1%) und die Personen im Alter von 26 bis 30 Jahren 174 (27.9%) wichtige Themen und Aufgaben für das junge Erwachsenenalter ($\chi^2 (1, n_{JE}=624) = 122.077, p < .001$). Der Vergleich der Antworten der jüngeren Befragten (18–25 -Jährige) mit denen der älteren StudienteilnehmerInnen (26–30 -Jährige) hinsichtlich der zehn am häufigsten genannten Kategorien wies keine signifikanten Verteilungsunterschiede auf (siehe Tabelle 20).

Tabelle 20: Zehn häufigste Kategorien frühes Erwachsenenalter und Alter (gruppiert)

		Alter		
		18–25 Jahre	26–30 Jahre	Gesamt
Bildung: Berufslaufbahn/Karriere	Häufigkeit	51	16	67
	Erwartete Anzahl	48.3	18.7	67.0
	Prozent innerhalb Alter	11.3	9.2	10.7
	Prozent innerhalb von Bildung: Berufslaufbahn/Karriere	76.1	23.9	100.0
	Standardisierte Residuen	.4	-.6	
	$\chi^2 (1, n_{jE}=624) = 0.598, p = .439$			
Bildung: tertiäre Ausbildung	Häufigkeit	41	17	58
	Erwartete Anzahl	41.8	16.2	58.0
	Prozent innerhalb Alter	9.1	9.8	9.3
	Prozent innerhalb Bildung: tertiäre Ausbildung	70.7	29.3	100.0
	Standardisierte Residuen	-.1	.2	
	$\chi^2 (1, n_{jE}=624) = 0.065, p = .799$			
Unabhängigkeit: Auszug, Ablösung vom Elternhaus und eigene Wohnung	Häufigkeit	35	11	46
	Erwartete Anzahl	33.2	12.8	46.0
	Prozent innerhalb Alter	7.8	6.3	7.4
	Prozent innerhalb Unabhängigkeit: Auszug, Ablösung vom Elternhaus und eigene Wohnung	76.1	23.9	100.0
	Standardisierte Residuen	.3	-.5	
	$\chi^2 (1, n_{jE}=624) = 0.390, p = .533$			

Fortsetzung Tabelle 20:

Unabhängigkeit: Auszug, Ablösung vom Elternhaus und eigene Wohnung	Häufigkeit	35	11	46
	Erwartete Anzahl	33.2	12.8	46.0
	Prozent innerhalb Alter	7.8	6.3	7.4
	Prozent innerhalb Unabhängigkeit: Auszug, Ablösung vom Elternhaus und eigene Wohnung	76.1	23.9	100.0
	Standardisierte Residuen	.3	-.5	
	$\chi^2 (1, n_{JE}=624) = 0.390, p = .533$			
Beziehungen: eigene Familie planen oder gründen	Häufigkeit	32	13	45
	Erwartete Anzahl	32.5	12.5	45.0
	Prozent innerhalb Alter	7.1	7.5	7.2
	Prozent innerhalb Beziehungen: eigene Familie planen oder gründen	71.1	28.9	100.0
	Standardisierte Residuen	-.1	.1	
	$\chi^2 (1, n_{JE}=624) = 0.024, p = .876$			
Beziehungen_sozial: Aufbau und Erhaltung eines Freundeskreises	Häufigkeit	35	8	43
	Erwartete Anzahl	31.0	12.0	43.0
	Prozent innerhalb Alter	7.8	4.6	6.9
	Prozent innerhalb Beziehungen_sozial: Aufbau und Erhaltung eines Freundeskreises	81.4	18.6	100.0
	Standardisierte Residuen	.7	-1.2	
	$\chi^2 (1, n_{JE}=624) = 1.978, p = .160$			
Beziehungen_intim: feste Partnerschaft suchen und eingehen	Häufigkeit	28	13	41
	Erwartete Anzahl	29.6	11.4	41.0
	Prozent innerhalb Alter	6.2	7.5	6.6
	Prozent innerhalb Beziehungen_intim: feste Partnerschaft suchen und eingehen	68.3	31.7	100.0
	Standardisierte Residuen	-.3	.5	
	$\chi^2 (1, n_{JE}=624) = 0.319, p = .572$			

Fortsetzung Tabelle 20:

Selbst: Freizeit_ Reisen und Abenteuer erleben	Häufigkeit	26	11	37
	Erwartete Anzahl	26.7	10.3	37.0
	Prozent innerhalb Alter	5.8	6.3	5.9
	Prozent innerhalb Selbst: Freizeit_Reisen und Abenteuer erleben	70.3	29.7	100.0
	Standardisierte Residuen	-.1	.2	
	$\chi^2 (1, n_{JE}=624) = 0.067, p = .796$			
Selbst: Freizeit	Häufigkeit	22	13	35
	Erwartete Anzahl	25.2	9.8	35.0
	Prozent innerhalb Alter	4.9	7.5	5.6
	Prozent innerhalb Selbst: Freizeit	62.9	37.1	100.1
	Standardisierte Residuen	-.6	1.0	
	$\chi^2 (1, n_{JE}=624) = 1.581, p = .209$			
Zukunftsvorstellung entwickeln und Ziele setzen	Häufigkeit	23	11	34
	Erwartete Anzahl	24.5	9.5	34.0
	Prozent innerhalb Alter	5.1	6.3	5.4
	Prozent innerhalb Zukunftsvorstellung entwickeln und Ziele setzen	67.6	32.4	100.0
	Standardisierte Residuen	-.3	.5	
	$\chi^2 (1, n_{JE}=624) = 0.357, p = .550$			
Finanzielle Rücklagen anlegen und lernen mit Geld umzugehen	Häufigkeit	20	9	29
	Erwartete Anzahl	20.9	8.1	29.0
	Prozent innerhalb Alter	4.4	5.2	4.6
	Prozent innerhalb von Finanzielle Rücklagen anlegen und lernen mit Geld umzugehen	69.0	31.0	100.0
	Standardisierte Residuen	-.2	.3	
	$\chi^2 (1, n_{JE}=624) = 0.150, p = .698$			

Fragestellung XI: Inwiefern unterscheiden sich die Angaben zu wichtigen Themen und Aufgaben im frühen Erwachsenenalter im Jahr 2013 von den Entwicklungsaufgaben nach Havighurst?

Der Vergleich der Kategorien des frühen Erwachsenenalters mit den entsprechenden Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (siehe Tabelle 21) erfolgte analog dem Vorgehen in der Auswertung des Jugendalters: Zunächst wurden die in dieser Studie gefundenen Kategorien bei inhaltlicher Entsprechung den Havighurst'schen Entwicklungsaufgaben zugeordnet. Dabei wurden insgesamt 60% aller gefundenen Antworten zugewiesen, 38.5% konnten nicht eindeutig zugeordnet werden. Der Kategorie *Sonstiges*, die nicht in den Vergleich miteinbezogen wird, fällt ein Anteil von 1.5% zu.

Tabelle 21: Vergleich der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1981) mit den Kategorien des frühen Erwachsenenalters

Entwicklungsaufgaben des frühen Erwachsenenalters im Vergleich			
Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1981)	Zuordnung der Kategorien Jugendalter	Prozentualer Anteil	Thematische Zusammenfassung der Kategorien
Selecting a mate	Beziehungen_intim: feste Partnerschaft suchen und eingehen Beziehungen: Emotionen	6.6 1.0	Eine feste Partnerschaft suchen und eingehen
Learning to live with a marriage partner	Beziehungen: Eigene Familie planen oder gründen	7.2	Eine eigene Familie planen oder gründen
Starting a family			
Rearing children			
Managing a home	Beziehungen: Herkunftsfamilie Selbst: Führerschein Unabhängigkeit und Selbstständigkeit Unabhängigkeit: Auszug, Ablösung vom Elternhaus und eigene Wohnung	2.9 0.6 4.2 7.4	Emotionale und räumliche Unabhängigkeit von den eigenen Eltern oder anderen erwachsenen Personen erlangen und selbstständig werden.
Finding a congenial social group	Beziehungen (allgemein) Beziehungen_sozial: Aufbau und Erhaltung eines Freundeskreises	1.6 6.9	Aufbau und Erhaltung sozialer Beziehungen bzw. eines Freundeskreises
Getting started in an occupation	Bildung (allgemein) Bildung: tertiäre Ausbildung Bildung: Berufslaufbahn/ Karriere	1.6 9.3 10.7	Eine tertiäre Ausbildung abschließen und/oder einen Beruf ergreifen
Gesamt		60.0	

Fortsetzung Tabelle 21:

Taking on civic responsibility	Gesellschaft: Auseinandersetzung mit und Interessen an Gesellschaftsthemen Gesellschaft: Status und Stand in der Gesellschaft finden Verantwortung für sich selbst und andere übernehmen Selbst: Gesundheit	1.9 1.0 1.4 0.8	Sich mit gesellschaftlichen Themen auseinandersetzen und sich einen Status/ Stand in der Gesellschaft erarbeiten Verantwortung für sich und andere übernehmen (lernen)
_____	Finanzielle Rücklagen anlegen und lernen mit Geld umzugehen	4.6	Finanzielle Rücklagen anlegen und lernen mit Geld umzugehen
_____	Zukunft (allgemein) Zukunftsvorstellung entwickeln und Ziele setzen	0.3 5.4	An die eigene Zukunft denken, eine Zukunftsvorstellung entwickeln und sich Ziele setzen
_____	Selbst: Erwachsenwerden Selbst: Persönlichkeits- und Identitätsbildung	1.0 4.5	Erwachsenwerden und seine Persönlichkeit/ Identität herausbilden
_____	Selbst: Sexualität Selbst: Freizeit Selbst: Freizeit_ Reisen und Abenteuer erleben Selbst: Interessensentwicklung Drogenkonsum Selbst: Aus Erfahrungen lernen	1.3 5.6 5.9 0.3 0.8 0.8	Sich Ausprobieren in den Bereichen Sexualität, Interessensentwicklung, Freizeit und Reisen
_____	Selbst: Gefühle/Emotionen	2.9	Gefühle und Emotionen durchleben
Gesamt		38.5	

Fragestellung XII: Welche Entwicklungsaufgaben können für das frühe Erwachsenenalter (18–30 Jahre) im Jahr 2013 abgeleitet werden?

Die für das frühe Erwachsenenalter ermittelten Kategorien lassen sich –unter Berücksichtigung des Vergleichs mit Havighurst– ausformulieren, sodass sich als Ergebnis folgende Entwicklungsaufgaben für das frühe Erwachsenenalter ergeben, die entsprechend ihrer Anzahl an Nennungen nach Häufigkeit gerangreicht wurden:

1. **BILDUNG:** Eine tertiäre Ausbildung abschließen und/oder einen Beruf ergreifen (21.6%)
2. **ABLÖSUNG:** Emotionale und räumliche Unabhängigkeit von den eigenen Eltern oder anderen erwachsenen Personen erlangen und selbstständig werden (15.1%)
3. **EERFAHRUNGEN SAMMELN:** Sich Ausprobieren in den Bereichen Sexualität, Interessensentwicklung, Freizeit und Reisen (14.7%)
4. **PEER:** Aufbau und Erhaltung sozialer Beziehungen bzw. eines Freundeskreises (8.5%)
5. **BEZIEHUNG:** Eine feste Partnerschaft suchen und eingehen (7.6%)
6. **FAMILIE:** Eine eigene Familie planen bzw. gründen (7.2%)
7. **ZUKUNFT:** An die eigene Zukunft denken, eine Zukunftsvorstellung entwickeln und sich Ziele setzen (5.7%)
8. **IDENTITÄT:** Erwachsenwerden und seine Persönlichkeit/ Identität herausbilden (5.5%)

Als weitere Themen im frühen Erwachsenenalter können **FINANZEN:** Finanzielle Rücklagen anlegen und lernen mit Geld umzugehen (4.6%), **EMOTIONEN:** Gefühle und Emotionen durchleben (2.9%), **WERTE/STATUS:** Sich mit gesellschaftlichen Themen auseinandersetzen und sich einen Status/ Stand in der Gesellschaft erarbeiten (2.9%) und **VERANTWORTUNG:** Verantwortung für sich und andere übernehmen (lernen) (2.2%) formuliert werden. Aufgrund des geringen Prozentanteils (unter 5%) werden diese jedoch nicht als Entwicklungsaufgaben angeführt.

8 DISKUSSION

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Untersuchung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und frühen Erwachsenenalter aus der Sicht von Emerging Adults. Dies erfolgte durch eine Fragebogenbefragung mit offenem Antwortformat, in der Personen im Alter von 18 bis 30 Jahren für sie wichtige Themen und Aufgaben –rückblickend für das Jugendalter und aus derzeitiger Perspektive für das frühe Erwachsenenalter– beschreiben sollten.

Es wurde eine offene Befragung und Auswertung der Ergebnisse mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) gewählt, um den Befragten möglichst uneingeschränkte Antwortmöglichkeiten zu bieten und so neue Erkenntnisse zu gewinnen. Durch die Forschungsfragen konnte beantwortet werden (a) welche Themen und Aufgaben für das Jugendalter und frühe Erwachsenenalter relevant sind, (b) ob sich hinsichtlich der Antworten Geschlechts-/Bildungs- oder Altersunterschiede feststellen lassen und (c) inwiefern die Ergebnisse mit den von Havighurst postulierten Entwicklungsaufgaben übereinstimmen, bzw. ob neue Entwicklungsaufgaben genannt werden. Die in dieser Studie ermittelten Ergebnisse werden zunächst für jeden Altersbereich einzeln diskutiert und in Bezug zu früheren Studienergebnissen gesetzt. Im Anschluss werden die Aufgaben beider Altersbereiche hinsichtlich ihrer Interdependenz analysiert und Limitationen der Studie sowie Ausblicke dargestellt.

Entwicklungsaufgaben des Jugendalters

Die Entwicklungsaufgaben, die sich für das Jugendalter ermitteln ließen, wurden von den Befragten retrospektiv genannt.

Die **Entwicklungsaufgabe BILDUNG** – *In die Schule gehen, diese beenden und sich Gedanken über eine nachfolgende Ausbildung machen* ist aus der inhaltlichen Zusammenfassung der (Sub-) Kategorien *Bildung (allgemein)*, *Bildung: Nachschulische Ausbildung*, *Bildung: Schulbildung*, *Bildung: Berufseinstieg* und *Lernen (allgemein)* entstanden. Insgesamt fielen 17.4% der Nennungen unter diese Kategorien und machen somit die am meisten beschriebene Entwicklungsaufgabe aus. Bei Havighurst (1981), lässt sich eine vergleichbare Aufgabe finden: „Preparing for an economic career“. Es ist also davon auszugehen, dass damals wie heute das Jugendalter als eine Zeit betrachtet wird, in der die beruflichen Weichen gestellt werden und aus diesem Grund bildungsbezogenen Themen

große Bedeutsamkeit zugemessen wird. In der Studie von E. Dreher und M. Dreher (1985a) wurde ebenfalls die als kongruent zu verstehende Entwicklungsaufgabe „*Beruf* (Auseinandersetzung mit der Berufswahl und der dafür notwendigen Fähigkeiten)“ von Männern und Frauen gleichermaßen als am Wichtigsten eingestuft. Bei der späteren Erhebung im Jahr 1997 (E. Dreher & M. Dreher, zit. nach Oerter & Dreher, 2008) verlor diese Entwicklungsaufgabe jedoch bei beiden Geschlechtern an Wichtigkeit. Da in den Ergebnissen dieser Arbeit die berufliche Ausbildung allerdings wieder an erster Stelle zu stehen scheint, kann vermutet werden, dass diese Aufgabe einem zeitlichen Wandel unterliegt. Hinsichtlich des Geschlechts konnten keine signifikanten Unterschiede gefunden werden; ebenso wenig scheint der Bildungsgrad (Matura/Abitur bzw. kein/e Matura/Abitur) oder das Alter der Befragten dieses Ergebnis zu beeinflussen.

Ein weiterer großer Anteil an Aussagen fallen auf die **Entwicklungsaufgabe PEER** – *Einen Freundeskreis aufbauen und lernen soziale Beziehungen pflegen*. Insgesamt 15.3% der Antworten fallen in die (Sub-)Kategorien *Beziehungen: soziale* (13.8%) und *Lernen: sozial* (1.5%), aus denen sich diese Entwicklungsaufgabe zusammensetzt.

Als analoge Aufgabe des Jugendalters nannte Havighurst (1981) „Achieving new and more mature relations with age-mates of both sexes“. Diese beinhaltet ebenfalls freundschaftliche Beziehungen, zusätzlich können allerdings auch erste romantische Beziehungen damit gemeint sein. In dieser Arbeit werden freundschaftliche Beziehungen von Liebesbeziehungen getrennt betrachtet, da beide explizit genannt wurden und aufgrund der Häufigkeit ihrer Nennungen als jeweils eigenständige Entwicklungsaufgaben betrachtet werden können. Eine vergleichbare Aufteilung erfolgte auch bei E. Dreher und M. Dreher (1985a): Die Autoren beschreiben zum einen die Aufgabe „*Peer* (Aufbau von Freundeskreis und Beziehungen zu Gleichaltrigen“, zusätzlich aber auch die Aufgaben „*Beziehungen* (engere Beziehung zu einem/r Partner/in eingehen)“ und „*Partnerschaft bzw. Familie* (Zukunftsvorstellungen über eigene Familiengründung und Partnerschaft)“ und konstatieren damit verschiedene Arten von partnerschaftlichen Beziehungen, die jeweils eigenständige Entwicklungsaufgaben ausmachen. Partnerschaftliche Beziehungen wird zu einem späteren Zeitpunkt in dieser Arbeit noch einmal aufgegriffen (s. Entwicklungsaufgabe BEZIEHUNG – Erste intime Beziehungen eingehen). Bezüglich der sozioökonomischen Variablen Geschlecht, Bildungshintergrund und Alter der Befragten ergaben sich keine Unterschiede.

Die **Entwicklungsaufgabe INTERESSENENTWICKLUNG** – *Eigene Interessen entwickeln und diesen in der Freizeit nachgehen* stellt eine Besonderheit dar, da sie in dieser Form in früheren

Forschungsergebnissen nicht erscheint, aber mit insgesamt 14.9% der Antworten diesem Thema die dritthöchste Bedeutsamkeit zugetragen wird. Unter dieser Aufgabe sind die (Sub-)Kategorien *Selbst: Freizeit*, *Selbst: Freizeit_Reisen*, *Selbst: Interessensentwicklung (allgemein)*, *Selbst: Interessensentwicklung (spezifisch)* zusammengefasst, wobei der Kategorie *Selbst: Freizeit* mit 9.1% der Nennungen der größte Anteil zufällt. Weder bei den Aufgaben von Havighurst noch bei nachfolgender Studie (E. Dreher & M. Dreher, 1985a) lassen sich vergleichbare Aufgaben finden. Havighurst (1981) beschreibt zwar Interessensbildung im Jugendalter, jedoch als einen impliziten Vorgang durch den sich beispielsweise berufliche Wege ergeben sollen. Daher könnte als Ursache angenommen werden, dass besagte AutorInnen diesen Bereich unter eine der anderen Entwicklungsaufgaben subsumiert haben. Diese Option ist aufgrund der Häufigkeit der Nennungen, die auf diese Aufgabe fallen, in vorliegender Arbeit nicht sinnvoll. Aus diesem Grund ist festzustellen, dass Freizeitaktivitäten und damit verbundene Interessensentwicklung heutzutage als ein explizites Thema für das Jugendalter genannt werden. Dass Freizeit ein aufkommendes Thema unter Emerging Adults im Alter von 18 bis 30 Jahren ist, stellten bereits einige ForscherInnen (Bangerter et al., 2001; Salmela-Aro et al., 2007) fest. Für die Ergebnisse dieser Arbeit sind zwei mögliche Ansätze denkbar: Da die Befragten dieser Studie Emerging Adults, bzw. im Alter von 18 bis 30 Jahren sind, könnte vermutet werden, dass Freizeit –als immer wichtiger werdendes Thema– von dieser Altersgruppe unbedacht bzw. automatisch auch in der Adoleszenz als wichtig angesehen wird. Eine andere Interpretationsmöglichkeit ist, dass Freizeit und Interessensentwicklung Themen sind, welche heutzutage bereits im Jugendalter eine wichtige Rolle spielen, sodass dies als eine neue Entwicklungsaufgabe verstanden werden kann. Das Ausprobieren vieler Möglichkeiten und die Entwicklung von verschiedenen Interessen kann –wie bereits Arnett (2000) beschrieb– die Identitätsbildung begünstigen und somit als Prozess, der bereits im Jugendalter beginnt, verstanden werden. Geschlechtsunterschiede wurden in Bezug zu dieser Aufgabe nicht gefunden. Allerdings zeigt sich ein signifikantes Ergebnis ($p = .046$) in der Subkategorie *Selbst: Interessenentwicklung (spezifisch)* hinsichtlich des Bildungshintergrunds der Befragten. Personen ohne Matura/Abiturabschluss nannten diese Kategorie im Verhältnis gesehen signifikant häufiger als höher gebildete Personen. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass Personen, die Matura/Abitur machen größere Karrierevorstellungen haben, welche mehr Aufmerksamkeit und Einsatz erfordern als Freizeitaktivitäten und daher letztere von höher gebildeten Personen nicht so häufig genannt wurden. Hinsichtlich des Alters konnten dahingehend keine Unterschiede festgestellt werden.

Die Entwicklungsaufgabe ABLÖSUNG – *Sich von den eigenen Eltern abgrenzen und Konflikte mit ihnen austragen* beschreibt den viertgrößten Bereich der Entwicklungsaufgaben. Die Antworten (12.2%) setzen sich zusammen aus der Zuteilung zu folgenden (Sub-)Kategorien: *Beziehungen_familiär, Beziehungen_familiär: Abgrenzung vom Elternhaus, Beziehungen_familiär: Konflikte, Beziehungen_familiär: Unterstützung der Eltern, Selbst: Selbstständigkeit, Selbst: Führerschein, Selbst: Grenzen*. Im Laufe des Jugendalters befindet sich der/die Heranwachsende zunehmend im Prozess der Ablösung, also der emotionalen Trennung von den Eltern. Nach Oerter und Dreher (2008) wird dies sowohl durch die physische und kognitive Reife als auch durch eine Veränderung in den Beziehungen ausgelöst (vgl. Del Giudice et al., 2009). Vor allem das Verhältnis zu den Eltern verändert sich, indem Jugendliche beginnen selbstständiger zu werden und Grenzen auszutesten woraus häufig Konflikte mit den Eltern resultieren. Die Ablösung von den Eltern wird von Havighurst (1981) als eine der zentralsten Aufgaben des Jugendalters beschrieben und als wichtige Grundlage dafür gesehen, als Erwachsener ein autonomes und unabhängiges Leben führen zu können. Dies entspricht offensichtlich auch der Meinung junger Menschen heutzutage: Sowohl bei Havighurst (1981) ist eine vergleichbare Aufgabe zu finden („Achieving emotional independence of parents and other adults“) als auch in nachfolgenden Replikationsstudien („Ablösung (Loslösung und Unabhängigkeit von den Eltern)“; E. Dreher & M. Dreher, 1985a). In Bezug auf diese Entwicklungsaufgabe, zeigen sich keine Geschlechts- bzw. bildungsbezogenen Unterschiede. Dafür gibt es eine Tendenz der Subkategorie *Selbst: Selbstständigkeit* in Bezug auf die Altersgruppierung der Befragten. Die jüngere Gruppe der Befragten (18–25 Jahre) nannten diese Kategorie häufiger, während die ältere Gruppe der Befragten (26–30 Jahre) diese Kategorie seltener als erwartet nannte. Inhaltlich bedeutet dies, dass jüngere Emerging Adults Selbstständigkeit als ein wichtigeres Thema für das Jugendalter empfinden als ältere Emerging Adults. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass für jüngere Emerging Adults das „Selbstständig-werden“ ein aktuelleres Thema ist, als für Ältere, da letztere diese Aufgabe möglicherweise bereits bewältigt haben und dieses Thema ihnen dadurch weniger präsent ist. Eine andere Interpretation ist, dass ältere Emerging Adults das Thema „Selbstständigkeit“ für weniger wichtig im Jugendalter betrachten, sondern vielleicht in eine andere Entwicklungsphase datieren, wie beispielsweise dem frühen Erwachsenenalter.

Die Entwicklungsaufgabe IDENTITÄT – *Erfahrungen machen, die eigene Identität und Persönlichkeitseigenschaften entwickeln* resultiert in der Zusammenfassung der (Sub-)Kategorien: *Erfahrungen (allgemein), Selbst (allgemein), Selbst: Persönlichkeitseigenschaften entwickeln, Selbst: Identitätsbildung, Selbst: Individualität und Selbst: Gefühle/Emotionen* und umfasst inhaltlich die

Entdeckung der eigenen Persönlichkeit respektive Identität, welches unter anderem durch Erfahrungen oder das Kennenlernen eigener Gefühle und Emotionen begünstigt wird. Dem Bereich der Identität fallen insgesamt 11.8% der Antworten zu. In der Gegenüberstellung konnte keine vergleichbare Aufgabe nach Havighurst (1981) gefunden werden. Dies kann mehrere Gründe haben: Zum einen findet inhaltlich betrachtet bei allen Entwicklungsaufgaben eine Form von Identitätsbildung statt. Durch neue Freundschaften erweitern sich soziale Kompetenzen, durch Abgrenzung von den Eltern kann die Selbstständigkeit gefördert werden, durch Bildung und Interessensentwicklung erweitern sich Erfahrungs- sowie Handlungsräume, etc.. Vielleicht wurde darum in vorherigen Studien (z.B. E. Dreher & M. Dreher, 1985a; Havighurst, 1981) diese unter andere Entwicklungsaufgaben zusammengefasst. In dieser Studie scheint die Identitätsentwicklung jedoch aufgrund des relativ hohen Anteils an Nennungen eine größere Bedeutsamkeit einzunehmen, sodass eine eigenständige Entwicklungsaufgabe formuliert werden kann. Insgesamt zeigten sich weder signifikante Geschlechts- und Bildungsunterschiede noch altersbedingte Einflüsse.

Entwicklungsaufgabe BEZIEHUNG – Erste intime Beziehungen eingehen:

Wie bereits in der Beschreibung der Entwicklungsaufgabe **PEER – Einen Freundeskreis aufbauen und lernen soziale Beziehungen pflegen** erwähnt, wird aufgrund der Anzahl an Antworten (8.5%) in dieser Studie davon ausgegangen, dass intime Beziehungen ein wichtiges Thema im Jugendalter darstellen. Diese Aufgabe setzt sich aus den (Sub-)Kategorien *Beziehungen (allgemein)*, *Beziehungen: Emotionen*, *Beziehungen: intime* zusammen. Wie bereits beschrieben, subsumiert Havighurst (1981) diese Aufgabe unter „Achieving new and more mature relations with age-mates of both sexes“. Es kann vermutet werden, dass er intime Beziehungen nicht als hervorstechendes Thema des Jugendalters betrachtete, da in späteren Studien partnerschaftliche Beziehungen als Entwicklungsaufgabe („*Beziehung (engere Beziehung zu einem/r PartnerIn eingehen)*“; E. Dreher & M. Dreher, 1985a) postuliert wurden. Gleichzeitig findet sich ein Paradoxon bei näherer Betrachtung der Havighurst'schen Aufgaben: Er sieht erste romantische Beziehungen zum sexuell anziehenden Geschlecht zwar nicht als eigenständige Entwicklungsaufgabe, nennt stattdessen aber „Preparing for marriage and family life“ als eine wichtige Aufgabe des Jugendalters (Havighurst, 1981). Auch in E. Dreher und M. Dreher's Replikationsstudien (1985a; 1997, zit. nach Oerter & Dreher, 2008, S. 282) wurde „*Partnerschaft/Familie (Zukunftsvorstellungen über eigene Familiengründung und Partnerschaft)*“ als eigene Entwicklungsaufgabe genannt, wenn sie auch auf den unteren Plätzen der Bedeutsamkeitseinschätzungen lagen. Es scheint sich diesbezüglich also eine deutliche Veränderung

zu zeigen: Bei E. Dreher und M. Dreher (1985a; 1997 zit. nach Oerter & Dreher, 2008, S. 282) nahm die Wichtigkeit dieser Aufgabe bereits deutlich ab und wurde von den AutorInnen auch vorsichtiger formuliert („Zukunftsvorstellungen über Familiengründung“). In dieser Studie lassen sich hingegen keine Antworten finden, die über erste Erfahrungen mit intimen Beziehungen hinausgehen. Aus diesem Grund kann angenommen werden, dass sich festere Bindungen und Vorstellungen von Heirat oder Familiengründung auf einen späteren Zeitpunkt verschoben haben. Hinsichtlich der sozioökonomischen Variablen (Geschlecht, Bildung, Alter) konnten keine Unterschiede festgestellt werden.

Unter die **Entwicklungsaufgabe KÖRPER** – *Entdeckung der eigenen Sexualität und sich mit dem eigenen Aussehen auseinandersetzen* fallen insgesamt 7.1% Antworten der Befragten, welche sich aus den (Sub-) Kategorien Selbst: *Sexualität*, Selbst: *eigenes Aussehen*, Selbst: *Pubertät*, Selbst: *Sexualität_Aufklärung* zusammensetzen. Inhaltlich umfasst dies die Auseinandersetzung mit den physischen Veränderungen des Körpers durch die Pubertät sowie die Entdeckung und ersten Erfahrungen mit der eigenen Sexualität. Als kongruent zu diesem Ergebnis kann die von Havighurst (1981) angeführte Aufgabe „Accepting one’s physique and using the body effectively“ gesehen werden. Diese Aufgabe scheint über die Zeit stabil bleibend als eine wichtige Entwicklungsaufgabe des Jugendalters empfunden zu werden, da sie auch bei E. Dreher und M. Dreher (1985a) beschrieben wird („Körper. Akzeptanz der Veränderung des Körpers und des eigenen Aussehens“). Hinsichtlich der soziodemographischen Variablen (Geschlecht, Bildung, Alter) konnten in dieser Studie keine Signifikanzen festgestellt werden. Dies steht im Gegensatz zu den Ergebnissen der Replikationsstudien von E. Dreher und M. Dreher (1985b; 1997, zit. nach Oerter & Dreher, 2008), in denen bei der Entwicklungsaufgabe „Körper“ Geschlechtsunterschiede gefunden wurden. Frauen maßen dieser Aufgabe demnach eine signifikant höhere Bedeutung bei als Männer. Eine mögliche Erklärung für diese Unterschiede könnte in der Definition der Aufgabe liegen. Während bei E. Dreher und M. Dreher (1985a) möglicherweise nur das physische Aussehen und nicht die Sexualität unter diese Aufgabe gefasst wurde, beinhaltet in vorliegender Studie die Thematik „Körper“ auch pubertäre Veränderungen und sexuelle Erfahrungen, welche vermutlich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede aufweisen.

Als weitere, für das Jugendalter relevante Aufgaben wurden zudem **DROGEN**: *Aufklärung über legale und illegale Drogen und erste Erfahrungen mit dem Konsum dieser* (2.9%), **ZUKUNFT**: *Erwachsenwerden, sich Ziele setzen und eine Zukunftsvorstellung entwickeln* (2.7%), **VERANTWORTUNG**: *Verantwortung gegenüber sich selbst und anderen lernen* (2.1%) und

WERTE/GESELLSCHAFT: *Sich mit gesellschaftlichen Themen auseinandersetzen* (2.0%) genannt. Der Prozentanteil an Antworten, der diesen Aufgaben zufällt, ist jedoch relativ gering (unter 5%).

Wie bereits bei der Beschreibung der Entwicklungsaufgabe **BEZIEHUNG** erwähnt, konnte für Havighursts (1981) Aufgabe „*Preparing for marriage and family life*“ in dieser Studie keine Entsprechung exploriert werden. Ebenso wenig fand sich eine korrespondierende Aufgabe für „*Achieving a masculine or feminine social role*“ (Havighurst, 1981). Eine Erklärung für die fehlende Relevanz letzterer kann im Wandel der Gesellschaft vermutet werden, durch welchen sich unter anderem auch die traditionelle Rollenverteilung von Mann und Frau weitestgehend aufgehoben hat: Frauen streben heutzutage vielmehr nach höherer Ausbildung/Karriere und stehen auf eigenen Beinen, sodass sie nicht mehr darauf angewiesen sind durch eine frühe Heirat den sozialen Status des Ehemanns anzunehmen oder von diesem finanziert zu werden (Arnett, 2004). Demzufolge sehen es vermutlich viele Frauen und Männer in der heutigen Zeit keine Aufgabe mehr darin nach einer für sie „vorgesehenen“ Rolle zu streben.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass insgesamt vier der acht von Havighurst (1981) postulierten Entwicklungsaufgaben für das Jugendalter bestätigt werden können: „*Achieving new and more mature relations with age-mates of both sexes*“, „*Accepting one's physique and using the body effectively*“, „*Achieving emotional independence of parents and other adults*“, „*Preparing for an economic career*“. Dies entspricht einem Gesamtanteil von 65% an Übereinstimmung der adoleszenten Entwicklungsaufgaben von Havighurst mit den Ergebnissen in vorliegender Studie. Zwei weitere Entwicklungsaufgaben von Havighurst werden von den Befragten in dieser Studie als Thematiken erwähnt („*Acquiring a set of values and an ethical system as a guide to behavior — developing an ideology*“ und „*Desiring and achieving socially responsible behavior*“), jedoch in vergleichsweise deutlich geringerer Häufigkeit (unter 5%), sodass nicht eindeutig davon ausgegangen werden kann, dass diese Aufgaben aus heutiger Sicht als konkrete Entwicklungsaufgaben für das Jugendalter angesehen werden können. Dafür scheinen neue Aufgaben, nämlich **INTERESSENENTWICKLUNG** und Freizeitaktivitäten sowie Identitätsbildung (**IDENTITÄT**) für das Jugendalter (aus der Sicht von Emerging Adults) relevant zu sein. Weitere Themen, die Jugendliche heutzutage beschäftigen sind: Aufklärung über Drogen und erste Erfahrung mit dem Konsum dieser, Entwicklung von Zukunftsvisionen sowie Verantwortungsübernahme und die Auseinandersetzung mit Werten und Themen der Gesellschaft. Der Anteil an neuen gefundenen Aufgaben sowie Themen, die Jugendliche aus heutiger Sicht zu beschäftigen scheint, beläuft sich auf

rund 32%. Der verbleibende Anteil an Prozenten (etwa 3%) fällt für diesen Altersbereich in die Kategorie „Sonstiges“.

Frühes Erwachsenenalter

Die Entwicklungsaufgaben für das frühe Erwachsenenalter wurden von den Befragten für den eigenen, aktuellen Alterszeitraum beschrieben.

Als am Wichtigsten stellte sich die Aufgabe **BILDUNG** – *Eine tertiäre Ausbildung abschließen und/oder einen Beruf ergreifen* heraus. Insgesamt lassen sich 21.6% der Antworten den Kategorien *Bildung (allgemein)*, *Bildung: tertiäre Ausbildung*, *Bildung: Berufslaufbahn/ Karriere* zuordnen. Dieses Ergebnis entspricht Havighursts (1981) Aufgabe „Getting started in an occupation“. Diese Kongruenz lässt darauf schließen, dass sich die Befragten heutzutage größtenteils selbst noch in der (tertiären) Ausbildung befinden und sich zumindest gedanklich mit dem späteren Beruf und der eigenen Karriere auseinandersetzen. Die gehäuften Nennungen der Bildungsthematik unter 18 bis 30 -Jährigen entsprechen dem Bild zahlreicher Studien, in denen unter anderem Berufswahl als wichtigste Entwicklungsaufgabe untersucht wurde (Bangerter et al., 2001; Roisman et al., 2004; Salmela-Aro et al., 2007; Schulenberg et al., 2004; Shulman, 2005). Hinsichtlich der sozioökonomischen Variablen konnten keine geschlechtsbedingten Unterschiede gefunden werden. Es scheint somit für Frauen und Männer heutzutage gleichwichtig zu sein, sich mit der eigenen beruflichen Karriere auseinanderzusetzen und ausbildungsbezogene Ziele anzustreben. Unter der Überlegung, dass geringer ausgebildete (Kein/e Abitur/Matura) junge Menschen bereits ihren Beruf in diesen Jahren ergriffen haben und ausüben, hätte vermutet werden können, dass diese Personen diese Aufgabe/dieses Thema als weniger wichtig einschätzen, da sie den Rollenübergang bereits hinter sich haben (Arnett, 2004, 2006). Es ließen sich jedoch keine bildungsbezogenen Unterschiede finden. Möglicherweise aufgrund der Tatsache, dass auch Personen, die eine Ausbildung ergreifen und früh in das Berufseinleben einsteigen, weiterhin bemüht sind an ihrer Karriere zu arbeiten und durch Weiterbildungen versuchen, einem fordernden Arbeitsmarkt gerecht zu werden (Krampen & Reichle, 2008). Hinsichtlich des Alters ließen sich ebenfalls keine Unterschiede feststellen, was vermutlich auf die verlängerte Ausbildungsdauer (in europäischen Ländern) bis Ende 20 zurückzuführen ist (Buhl & Lanz, 2007).

Die zweitwichtigste Aufgabe von heutigen Emerging Adults ist **ABLÖSUNG** – *Emotionale und räumliche Unabhängigkeit von den eigenen Eltern oder anderen erwachsenen Personen erlangen*

und selbstständig werden. Mit insgesamt 15.1% aller Antworten in den Kategorien *Beziehungen: Herkunftsfamilie, Selbst: Führerschein, Unabhängigkeit und Selbstständigkeit, Unabhängigkeit: Auszug, Ablösung vom Elternhaus und eigene Wohnung* zeigt sich, dass aus heutiger Sicht der Auszug aus dem Elternhaus ein wichtiges Thema ist und —zumindest in deutschsprachigen Ländern— überwiegend bereits im Alter von 21 bis 25 Jahren stattfindet (Seiffge-Krenke, 2006, 2009). Im Zuge des Auszugs und der damit gewonnenen Unabhängigkeit und notwendigen Selbstständigkeit gehen auch veränderte Beziehungen zu den eigenen Eltern einher, die Arnett in einigen Studien (1997, 2004, 2006) bereits als relevantes Kriterium für das Erwachsenwerden nannte. Andere Studien unterstreichen ebenfalls die Bedeutsamkeit dieser Aufgabe durch ihre Ergebnisse. Nach Scharf et al. (2004) und Shulman (2005) wirkt sich ein frühes oder als hoch empfundenes Autonomielevel begünstigend auf andere Entwicklungsaufgaben (wie „Reifere Beziehungen zu FreundInnen und einem/r PartnerIn“, „Positivere Beziehung zu den Eltern“) aus, sodass diese auch vergleichsweise früher angegangen wurden. Bei Havighurst (1981) ist die Aufgabe „Managing a Home“ zu finden, welche inhaltlich auch den Auszug aus dem Elternhaus und das Führen eines eigenständigen Haushalts beinhaltet. Ob diese Aufgabe in der damaligen Zeit aus seiner Sicht ebenfalls Determinanten eines psychologischen Ablösungsprozesses beinhaltete, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden. Aus heutiger Sicht zeigen die Antworten der Befragten zumindest eine deutliche Tendenz dahingehend, dass es nicht nur darum geht, eigenes Essen zu kochen, die Wohnung sauber zu halten und Wäsche zu waschen, sondern dass der Auszug als eine Art symbolischer Schritt in ein von den eigenen Eltern räumlich und emotional unabhängiges und selbstständiges Leben verstanden wird.

(Sub-)Kategorien, die die Entwicklungsaufgabe **ERFAHRUNGEN SAMMELN** – *Sich Ausprobieren in den Bereichen Sexualität, Interessensentwicklung, Freizeit und Reisen* umfassen, lauten *Selbst: Sexualität, Selbst: Freizeit, Selbst: Freizeit, Reisen und Abenteuer erleben, Selbst: Interessensentwicklung, Drogenkonsum, Selbst: Aus Erfahrungen lernen*. Insgesamt fallen diesem Bereich mit 14.7% die dritthäufigsten Nennungen zu. Diese Entwicklungsaufgabe ist in Havighursts Aufgabenkatalog für das frühe Erwachsenenalter nicht zu finden und lässt daher eine neue Entwicklungsaufgabe vermuten. Insbesondere Thematiken, wie Freizeit und Reisen wurden bereits in anderen Studien (Arnett, 2000, 2004; Bangerter et al., 2001; Douglass, 2007; Salmela-Aro et al., 2007) als wichtige Themen angenommen und untersucht. In Bezug auf die (Sub-)Kategorien Interessensentwicklung zeigt sich, dass Personen im Alter von 18 bis 30 Jahren in verschiedene Richtungen explorieren und versuchen, individuelle Interessen in verschiedenen Bereichen zu

entwickeln. Das kann als Bestätigung der profunden Explorationen, welche Arnett (2000, 2004) als Charakteristikum des Emerging Adulthoods zuschreibt, verstanden werden.

Die Entwicklungsaufgabe **PEER** – *Aufbau und Erhaltung sozialer Beziehungen bzw. eines Freundeskreises*, welche in vergleichbarer Form auch bei Havighurst genannt wird („Finding a congenial social group“; Havighurst, 1981) umfasst in vorliegender Studie die beiden (Sub-)Kategorien *Beziehungen (allgemein)*, *Beziehungen_ sozial: Aufbau und Erhaltung eines Freundeskreises* und macht insgesamt 8.5% der Nennungen aus. Dass der Aufbau eines Freundeskreises als eine der wichtigsten Aufgaben im Alter von 18 bis 30 Jahren angesehen wird, ist nicht verwunderlich, da angenommen werden kann, dass sich junge Menschen nach dem Schulabschluss zumeist neue Freunde und FreundInnen suchen (müssen). Viele SchulfreundInnen schlagen möglicherweise einen anderen Werdegang ein (Krampen & Reichle, 2008) und stehen somit –vor allem räumlich– nicht mehr dauerhaft zur sozialen Interaktion zur Verfügung. Einige Studien (Roisman et al., 2004; Schulenberg et al., 2004) nennen die Aufgabe „eine reifere Beziehung zu Peers aufzubauen“ sogar als eine der drei wichtigsten in dieser Zeit. Aus einer Studie von Salmela-Aro et al. (2007) ging hervor, dass mit zunehmendem Alter den sozialen Beziehungen weniger Bedeutsamkeit zugemessen wurde. Dies konnte jedoch in vorliegender Arbeit nicht bestätigt werden.

Die Entwicklungsaufgabe **BEZIEHUNG** – *Eine feste Partnerschaft suchen und eingehen* (mit den Subkategorien *Beziehungen_intim: feste Partnerschaft suchen und eingehen* und *Beziehungen: Emotionen*; insgesamt 7.6% Anteil an den Gesamtantworten) und die Entwicklungsaufgabe **FAMILIE** – *Eine eigene Familie planen bzw. gründen* (Subkategorie: *Beziehungen: eigene Familie planen der gründen*; 7.2% Anteil an Gesamtantworten) liegen prozentual gesehen etwa auf einem Bedeutsamkeitsrang. Für junge Menschen im Alter von 18 bis 30 Jahren ist es folglich wichtig eine reife Partnerschaft zu führen, was bereits auch in anderen Studien belegt wurde (vgl. Cohen et al., 2003; Roisman et al., 2004; Scharf et al., 2004; Shulman, 2005). Einen fast gleichwertigen Stellenrang in der vorliegenden Erhebung nimmt die Entwicklungsaufgabe „sich Gedanken über eine eigene Familie zu machen bzw. diese zu gründen“ ein. In anderen Studien wurde zwar diese Aufgabe auch als bedeutsam in Untersuchungen aufgenommen, jedoch zeigten sich dahingehend Tendenzen, dass junge Menschen erst ab Mitte bzw. Ende 20 diese Aufgaben als wichtig erachten (Arnett, 2004; Bangerter et al., 2001; Salmela-Aro et al., 2007). Im Hinblick auf die Berücksichtigung des Alters als Einflussfaktor, zeigten sich bei vorliegender Studie allerdings keine Unterschiede zwischen jüngeren und älteren StudienteilnehmerInnen. Eine mögliche Begründung könnte darin liegen, dass die

Befragten wichtige Themen für den gesamten Altersbereich von 18 bis 30 Jahren nennen sollten, ungeachtet dessen, ob für sie selbst zum Zeitpunkt der Befragung Elternschaft ein Thema ist. Möglicherweise ziehen junge Menschen für diesen Altersbereich eine Elternschaft oder Heirat in Betracht, ob diese Übergänge dann tatsächlich stattfinden, wurde aber im Rahmen dieser Studie nicht erhoben. Diese Ergebnisse bestätigen somit Havighursts (1981) Entwicklungsaufgabe „Selecting a mate“. Die Entwicklungsaufgabe „Starting a family“ (Havighurst, 1981) sollte möglicherweise differenzierter betrachtet werden, da sich die Befragten in dieser Studie vorsichtiger ausdrückten. Emerging Adults planen möglicherweise zunächst erste Schritte in Richtung einer Familiengründung, während die Rollenübergänge Heirat und die Elternschaft erst zu einem späteren Zeitpunkt stattfinden, wie die Verschiebung der demographischen Daten (Heiratsalter, Alter der ersten Elternschaft; vgl. Kap. 2.2) laut Statistik Austria (2014) belegen.

Als weitere bedeutsame Entwicklungsaufgabe wird in dieser Studie **ZUKUNFT** – *An die eigene Zukunft denken, eine Zukunftsvorstellung entwickeln und sich Ziele setzen* beschrieben. Insgesamt 5.7% der Antworten fallen in die (Sub-)Kategorien *Zukunft (allgemein)* und *Zukunftsvorstellung entwickeln und Ziele setzen*, die sich nicht explizit auf Familienplanung beziehen sondern andere die Zukunft betreffende Vorstellungen meinen. Dieses Thema ist in den ursprünglichen Aufgaben von Havighurst (1981) nicht zu finden. Möglicherweise, weil „Zukunft“ ein so weitgefasstes Thema ist, unter das alles fallen kann, was geplant aber noch nicht umgesetzt worden ist und somit andere, antizipierte Entwicklungsaufgaben (wie „Getting started in an occupation“ oder „Finding a congenial social group“; Havighurst, 1981) den Zukunftsaspekt aus Havighursts Sicht bereits beinhalten. Dennoch lässt die Häufigkeit an Antworten in diesem Bereich die Vermutung zu, dass aus heutiger Sicht eine explizite Beschäftigung mit künftigen Themen und verschiedenen Lebensvorstellungen eine konkrete Aufgabe ist, mit der sich junge Menschen auseinandersetzen wollen oder müssen. Diese Annahme bestätigt die von Arnett (2004) beobachteten und durch andere ForscherInnen (Douglass, 2007; Sirsch et al., 2009) länderübergreifend bestätigten Explorationen als Kennzeichen des Emerging Adulthoods. Aufgrund der Vielzahl an Wahlmöglichkeiten sehen es Emerging Adults heutzutage als explizite Aufgabe an, daraus für sich (zu gegebener Zeit) ein künftiges Lebenskonzept auszuwählen.

Als letzte Entwicklungsaufgabe kann die **IDENTITÄT** – *Erwachsenwerden und seine Persönlichkeit/ Identität herausbilden* formuliert werden. Insgesamt 5.5% der Nennungen wurden unter den (Sub-) Kategorien *Selbst: Erwachsenwerden* und *Selbst: Persönlichkeits- und Identitätsbildung*

zusammengefasst. Ähnlich wie bei der zuvor beschriebenen Entwicklungsaufgabe (ZUKUNFT) gibt es keine Entsprechung für dieses Thema bei Havighurst (1981). Auch hier liegt die Vermutung nahe, dass die Identitätsentwicklung innerhalb und durch verschiedene Entwicklungsaufgaben (wie beispielsweise Berufsauswahl oder Interessensfindung) „passiert“, sodass eine explizite Erwähnung –im Sinne einer eigenständigen Aufgabe– in anderen Studien bislang nicht intendiert war. Im Zuge dieser Studie wurde die Identitätsbildung als Begriff so häufig genannt, dass davon ausgegangen wird, dass junge Menschen dieses als eine Aufgabe im Alter von 18 bis 30 Jahren ansehen, auch wenn aufgrund der stichwortartigen Beantwortung keine inhaltliche Beschreibung was im Einzelnen unter dieser Aufgabe verstanden wird, analysiert werden konnte.

Eine Besonderheit in den Ergebnissen des frühen Erwachsenenalters stellen die Themen **WERTE/STATUS** – *Sich mit gesellschaftlichen Themen auseinandersetzen und sich einen Status/Stand in der Gesellschaft erarbeiten* und **VERANTWORTUNG** – *Verantwortung für sich und andere übernehmen (lernen)* dar. Zusammengenommen korrespondieren sie mit der Entwicklungsaufgabe „Taking on civic responsibility“ nach Havighurst (1981). Inhaltlich beziehen sie sich jedoch auf verschiedene Bereiche, sodass diese Themen hier als getrennt gesehen werden. Auch fallen insgesamt jeweils nur 2.9% der Antworten auf die (Sub-)Kategorien *Gesellschaft: Auseinandersetzung mit und Interessen an Gesellschaftsthemen*, *Gesellschaft: Status und Stand in der Gesellschaft finden* (WERTE/STATUS) bzw. 2.2% der Antworten in die (Sub-)Kategorien *Verantwortung für sich selbst und andere übernehmen* und *Selbst: Gesundheit* (VERANTWORTUNG). Aufgrund der geringen Anzahl an Nennungen scheinen dies zwar Bereiche zu sein, mit denen sich Emerging Adults auseinandersetzen, jedoch aus heutiger Sicht keine ausdrücklichen Entwicklungsaufgaben. Diese Ergebnisse stehen im Gegensatz zu vorhandenen Literaturergebnissen, nach denen länderübergreifend insbesondere „Verantwortungsübernahme“ als ein wichtiges Kriterium des Erwachsenwerdens ermittelt wurde (Arnett, 1997, 1998, 2001, 2004; Cheah & Nelson, 2004; Sirsch et al., 2009).

Weitere Themen, die für das frühe Erwachsenenalter genannt wurden, jedoch aufgrund der relativ geringen Anzahl an Antworten in dieser Arbeit nicht als explizite Entwicklungsaufgaben definiert werden, sind: **FINANZEN** – *Finanzielle Rücklagen anlegen und lernen mit Geld umzugehen* (4.6%) und **EMOTIONEN** – *Gefühle und Emotionen durchleben* (2.9%).

Zusammengefasst lassen sich für den Altersbereich frühes Erwachsenenalter insgesamt fünf von acht Entwicklungsaufgaben (60%) nach Havighurst (1981) bestätigen. 38.5% der Antworten machen

entweder neue Entwicklungsaufgaben aus, wie z.B. **ERFAHRUNGEN SAMMELN, ZUKUNFT** und **IDENTITÄT** oder Themen, die zwar genannt wurden aber mit unter 5% an Antworten nicht als eigenständige Entwicklungsaufgaben definiert werden. 1.5% der Nennungen entfallen auf die Kategorie „Sonstiges“.

Es konnten keine Geschlechtsunterschiede für diesen Altersbereich festgestellt werden, auch der Bildungsgrad und das Alter der Befragten hatten keinen signifikanten Einfluss auf die Antworten. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass die von den Befragten selbstgenerierten Entwicklungsaufgaben gleichermaßen für Männer und Frauen im Alter von 18 bis 30 Jahren und unabhängig des beruflichen Status gelten.

Zusammenfassung der Gesamtergebnisse unter Berücksichtigung des Kriteriums der Interdependenz

Aufgrund der kollektiven Betrachtung der Entwicklungsaufgaben des Jugendalters und des frühen Erwachsenenalters ist es möglich, diese im Sinne des Kriteriums Interdependenz (vgl. auch Kapitel 1; E. Dreher & M. Dreher, 1985a) miteinander in Beziehung zu setzen. Im Folgenden werden die Ergebnisse zusammengefasst und unter dem Gesichtspunkt diskutiert, welche der jugendlichen Aufgaben im frühen Erwachsenenalter fortgesetzt werden, welche Aufgaben nur in einer Entwicklungsphase relevant sind und welche im Erwachsenenalter neu entstehen und wiederum eine Basis für nachfolgende sein könnten (vgl. Havighurst, 1981).

Die jugendlichen Entwicklungsaufgaben **BILDUNG**, **PEER**, **INTERESSENENTWICKLUNG**, **ABLÖSUNG**, **IDENTITÄT** und **BEZIEHUNG** wurden so oder in erweiterter Form auch für das frühe Erwachsenenalter genannt: Im Jugendalter wird durch die schulische Ausbildung (**BILDUNG**) der Weg für eine nachfolgende, tertiäre Ausbildung geebnet, die zum Ende des frühen Erwachsenenalters in der Regel abgeschlossen wird und mit dem Berufseinstieg endet (Buhl & Lanz, 2007). Für beide Altersbereiche wurde diese Aufgabe als die Wichtigste ermittelt (Rang 1).

Erste Erfahrungen mit Freundschaften (**PEER**) werden im Jugendalter erprobt und als sehr wichtig empfunden (Rang 2); im frühen Erwachsenenalter intensivieren sich diese und müssen oftmals durch ausbildungsbedingte Umzüge und Veränderungen neu geknüpft oder definiert werden (Arnett, 2006). In vorliegender Studie wurde diese Aufgabe für das frühe Erwachsenenalter allerdings seltener genannt (Rang 4) als für das Jugendalter. Stattdessen rückt **ERFAHRUNGEN SAMMELN** (Rang 3) als wichtigere Aufgabe in den Vordergrund. Diese ist als Weiterentwicklung der

jugendlichen Entwicklungsaufgabe INTERESSENENTWICKLUNG (Rang 3) zu verstehen. Interessen entwickeln sich nach den Erkenntnissen dieser Studie bereits im Jugendalter und werden oftmals in Form von Freizeitaktivitäten ausgelebt und ausprobiert. Im frühen Erwachsenenalter erweitern sich die Interessenexplorationen und verlagern sich zunehmend auch auf berufliche, politische oder gesellschaftliche Themen (vgl. Arnett, 2000, 2006; Salmela-Aro et al., 2007). Wie Arnett (2000) bereits beschrieb, ist das Emerging Adulthood durch zahlreiche Explorationen in verschiedenen Bereichen (v.a. Arbeit, Liebe, Weltanschauung) gekennzeichnet, sodass sich die Interessen durch aktives Ausprobieren zu Erfahrungen in verschiedenen Bereichen im frühen Erwachsenenalter weiterentwickeln.

Die ABLÖSUNG als beginnende Entwicklungsaufgabe im Jugendalter (Rang 4) wird im frühen Erwachsenenalter offensichtlich wichtiger, da die befragten Emerging Adults diese Aufgabe für den Altersbereich von 18 bis 30 Jahren häufiger nannten (Rang 2). Möglicherweise ist das Thema Ablösung aber auch präsenter, da junge Erwachsene durch den rechtlich erworbenen Erwachsenenstatus mit 18 Jahren (Krampen & Reichle, 2008) und dem Auszug aus dem Elternhaus nach dem Schulabschluss (zumindest in den deutschsprachigen Ländern; Seiffge-Krenke, 2009) gesetzlich wie räumlich eine Unabhängigkeit von den Eltern erfahren und die Ablösung dadurch spürbarer erfolgen kann.

Bezüglich der Entwicklungsaufgabe BEZIEHUNG lassen sich Arnetts Ergebnisse (2000) bestätigen: Intime Beziehungen entwickeln sich vom Jugendalter, in welchem die ersten partnerschaftlichen Kontakte geknüpft werden, zu reiferen und festeren Partnerschaften im Emerging Adulthood und nehmen auch einen höheren Stellenwert ein (Rang 5) als im Jugendalter (Rang 6).

Das Auseinandersetzen mit der eigenen IDENTITÄT ist für beide Altersbereiche ein Thema. Allerdings wurde die Identitätsbildung für das Jugendalter häufiger genannt (Rang 5) als für das frühe Erwachsenenalter (Rang 8). Als bedeutsamer werden für das frühe Erwachsenenalter die Entwicklungsaufgaben FAMILIE (Rang 6) und ZUKUNFT (Rang 7) empfunden, die für das Jugendalter noch kein Thema sind und folglich als neu entstehende Aufgaben für das frühe Erwachsenenalter interpretiert werden können. Die jugendliche Entwicklungsaufgabe KÖRPER (Rang 7) hingegen ist diesen Studienergebnissen zufolge ein Thema, welches hauptsächlich Jugendliche beschäftigt, da diese Aufgabe im frühen Erwachsenenalter nicht mehr genannt wird.

Ausblick und Grenzen der Studie

In jeder wissenschaftliche Studie gibt es Kritikpunkte und es gibt –möglicherweise auch durch die Kritik bedingt– Ansätze für weitere Forschung.

Der qualitative Charakter der vorliegenden Studie hat einige neue Erkenntnisse hervorgebracht: Vier von acht Entwicklungsaufgaben des Jugendalters scheinen auch heutzutage Gültigkeit zu haben (BILDUNG, PEER, ABLÖSUNG, KÖRPER). Zusätzlich wurden als neue Entwicklungsaufgaben für das Jugendalter INTERESSENSBILDUNG und IDENTITÄT festgestellt. Im frühen Erwachsenenalter konnten für fünf von acht Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1981) Entsprechungen gefunden werden (BILDUNG, ABLÖSUNG, PEER, BEZIEHUNG und FAMILIE), außerdem wurden drei neue Aufgaben festgestellt: ERFAHRUNGEN SAMMELN, ZUKUNFT und IDENTITÄT.

Obwohl qualitatives Arbeiten gewinnbringende Erkenntnisse ermöglicht, ruft es auch oftmals Kritik hervor, welche jedoch in dieser Diplomarbeit weniger als Mangel an validen Aussagen verstanden wird, sondern vielmehr als Implikation für weitere Forschungsarbeiten gesehen wird.

Aufgrund der freien Beantwortung der offenen Fragen des Fragebogens (*„Welche Aufgaben haben besondere Wichtigkeit für das Jugendalter bzw. frühe Erwachsenenalter? Welche Themen sind wichtig?“*), sind die Antworten entsprechend individuell ausgefallen und ließen sich trotzdem zu Entwicklungsaufgaben formulieren. Dennoch lässt insbesondere eine stichwortartige Beantwortung von offenen Fragen einen großen Interpretationsspielraum dahingehend, welche genauen Inhalte von den Befragten in ihren Antworten impliziert wurden. Beispiele für diese „inhaltliche Unschärfe“ sind Antworten, wie INTERESSENSBILDUNG oder ERFAHRUNGEN SAMMELN. Ohne inhaltlichen Kontext oder spezifischere Ausführungen dieser Antworten können diese Aussagen vieles beinhalten und im Grunde verschiedenen Kategorien zugeordnet werden. Daher wäre eine Möglichkeit, mittels Interviews in nachfolgenden Studien konkreter nachzufragen, was die Befragten unter diesen oder ähnlich allgemein formulierten Aussagen verstehen.

Die IDENTITÄTSBILDUNG ist eine weitere im Rahmen dieser Studie ermittelte Entwicklungsaufgabe, welche sehr allgemein formuliert ist. In strukturierten oder auch teilstandardisierten Interviews kann differenziert werden, in welchen Bereichen des Lebens und durch welche Prozesse die Identität herausgebildet wird und durch Nachfragen konkretisiert werden, ob die Identitätsentwicklung von den Befragten als ein implizierter, passiver Prozess verstanden wird oder als eine aktiv anzugehende Entwicklungsaufgabe gemeint ist.

In Bezug auf eine qualitative Analyse liegt im Ermessen des Forschers, welche Subkategorien inhaltlich unter Hauptkategorien zu fassen sind. Sind dies möglicherweise –wie beispielsweise bei der Entwicklungsaufgabe KÖRPER– tendenziell Subkategorien, die sich ausschließlich auf die eigene Figur und das Aussehen beschränken, können eher Geschlechtsunterschiede identifiziert werden, wie E. Dreher und M. Dreher (1985a) belegten. Fallen allerdings unter diese Aufgabe auch Subkategorien, die die grundsätzliche Reifung des Körpers und sexuelle Aspekte beinhalten, können sich die Unterschiede zwischen den Geschlechtern relativieren, wie dies in dieser Studie vermutlich der Fall ist. Diesem Umstand ist in Replikationsstudien jedoch Rechnung zu tragen, indem das methodische Vorgehen vor allem bei qualitativen Studien möglichst detailliert und präzise dargelegt wird, sodass das Kategorienschema auch für andere ForscherInnen nachzuvollziehen ist.

Für einen weiteren kritischen Punkt dient die Entwicklungsaufgabe FAMILIE als Beispiel: Die beiden offenen Fragen des Fragebogens („*Welche Aufgaben haben besondere Wichtigkeit für das Jugendalter? Welche Themen sind wichtig?*“ und „*Welche Aufgaben haben besondere Wichtigkeit für das frühe Erwachsenenalter? Welche Themen sind wichtig?*“) lassen keine Differenzierung zwischen der tatsächlichen Annahme bzw. der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und deren Antizipation zu. Es kann also nicht mit Sicherheit davon ausgegangen werden, dass die genannten Entwicklungsaufgaben tatsächlich im entsprechenden Alterszeitraum angenommen werden und der Übergang vollzogen wird. Es bleibt aufgrund des Antwortformats offen, ob diese Aufgaben möglicherweise z.B. aufgrund von normativen Werten einer Gesellschaft antizipiert werden oder ob die Befragten tatsächlich im Zeitraum von 18 bis 30 Jahren konkrete Heirats- bzw. Familiengründungspläne haben.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist außerdem zu beachten, dass die Entwicklungsaufgaben für das Jugendalter retrospektiv beantwortet wurden, wodurch es möglicherweise zu Verzerrungen in den Erinnerungen der befragten Emerging Adults gekommen sein könnte.

Zusammengefasst bieten die in dieser Diplomarbeit ermittelten Entwicklungsaufgaben des Jugendalters sowie des frühen Erwachsenenalters eine gute Basis für nachfolgende Untersuchungen, in denen bestimmte Aufgaben genauer analysiert werden könnten. Zum Beispiel wäre es interessant zu erheben inwiefern einzelne Entwicklungsaufgaben einer Altersspanne andere Aufgaben derselben oder der nachfolgenden Altersspanne beeinflussen. Eine andere Möglichkeit wäre, weitere soziodemographische Variablen mit einzubeziehen, durch die spezifiziert werden könnte, welcher Anteil an den Entwicklungsaufgaben subjektiv beeinflusst wird und welcher durch gesellschaftliche, kulturelle oder demographische Begebenheiten bestimmt wird.

Insgesamt veranschaulichen die in dieser Arbeit gewonnen Erkenntnisse, dass das, was (junge) Menschen als ihre (Entwicklungs-)Aufgaben betrachten deutlich durch den Wandel der Gesellschaft geformt wird.

9 ZUSAMMENFASSUNG

Diese Diplomarbeit ist im Zuge eines Projektes der Universität Wien in Kooperation mit der Universität Klagenfurt entstanden und untersucht Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und frühen Erwachsenenalter.

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben stammt ursprünglich von Havighurst aus dem Jahre 1948. Es beruht auf der zugrundeliegenden Idee, dass Entwicklung als Lernprozess über die gesamte Lebensspanne zu verstehen ist. In seinem Konzept formulierte er altersspezifische Lernaufgaben für bestimmte Entwicklungsphasen von der frühen Kindheit bis in das hohe Alter, welche sich nahezu jedem Menschen in Form von Anforderungen stellen. Eine erfolgreiche und altersentsprechende Bewältigung der Anforderungen geht mit dem Erwerb von Erfahrungen, Kompetenzen und Fertigkeiten einher, welche zu Wohlbefinden und Erfolg bei nachfolgenden Aufgaben führen. Eine Bewältigung ist wichtig und notwendig, um ein zufriedenstellendes Leben in der Gesellschaft zu führen. Entwicklungsaufgaben erwachsen hauptsächlich aus drei Bereichen: der physischen Reifung, gesellschaftlichen Normen und Erwartungen, sowie individuellen Wert- und Zielvorstellungen.

Das Jugendalter und frühe Erwachsenenalter sind deshalb von besonderem Interesse, da in diesem Alter die größten Entwicklungsschritte vollzogen werden und der Mensch sich im Übergang zu einem eigenständigen und unabhängigen Leben befindet, in dem zukunftsbestimmende Entscheidungen getroffen werden müssen. Havighurst (1981) definierte als Entwicklungsaufgaben für die Adoleszenz: Akzeptanz des eigenen Körpers, Aufbau neuer und reiferer Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts, Vorbereitung auf Ehe, eine eigene Familie und Beruf, emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen, sozial verantwortliches Handeln und die Entwicklung eines eigenen Wertesystems. Die jugendlichen Aufgaben sind zum einen als eine Fortführung einiger kindlicher Entwicklungsaufgaben zu verstehen, zum anderen dienen sie als Basis für nachfolgende Aufgaben des frühen Erwachsenenalters (vgl. E. Dreher & M. Dreher, 1985a, 1985b).

Im frühen Erwachsenenalter sind nach Havighurst (1981) vor allem Rollenübergänge, wie Heirat, Familiengründung und Berufseinstieg bedeutsam. Auch der Aufbau eines neuen Freundeskreises und sich als verantwortungsvoller Bürger in der Gesellschaft zu verhalten, stellen weitere Entwicklungsaufgaben des frühen Erwachsenenalters dar.

Neuere Studien (E. Dreher & M. Dreher, 1985a, 1985b; Roisman et al., 2004; Seiffge-Krenke & Gelhaar, 2006, 2008; Seiffge-Krenke, 2009) zeigen, dass einige der von Havighurst bereits vor einem halben Jahrhundert postulierten Entwicklungsaufgaben heutzutage noch Gültigkeit besitzen, andere Aufgaben haben sich jedoch zeitlich verschoben und neue Entwicklungsaufgaben sind hinzugekommen.

Dieser Arbeit liegt daher die Annahme zugrunde, dass sich möglicherweise die während des letzten Jahrhunderts stattgefundenen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen auf die Entwicklungsaufgaben auswirken. Diese Annahme ergibt sich unter anderem aus Forschungsergebnissen des Wissenschaftlers Jeffrey Jensen Arnett, der sich intensiv mit diesem Thema beschäftigte und im Jahr 2000 eine neue Entwicklungsphase postulierte, welche infolge der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen entstanden ist: das Emerging Adulthood. Diese Phase ist nach Arnett (2000, 2004, 2007, 2012) sowohl vom Jugendalter als auch vom frühen Erwachsenenalter abzugrenzen, da Emerging Adults ihr Leben viel autonomer gestalten (können) als im Jugendalter und dennoch zögerlich die für das Erwachsenenalter charakteristischen Rollenübergänge, wie Berufseinstieg, Heirat und Elternschaft annehmen.

Kennzeichnend für die Phase des Emerging Adulthoods, die von Arnett (2000) ursprünglich in den Zeitraum von 18 bis 25 Jahren datiert wurde, sind *Identitätsexplorationen (identity exploration)* junger Menschen vor allem in den Bereichen *Arbeit, Liebe* und *Weltanschauung*. Darüber hinaus zeichnet diese Phase ein Gefühl des Dazwischen-Seins (*Feeling-in-Between*) aus: Emerging Adults fühlen sich weder jugendlich noch erwachsen, denn auch wenn sie bereits mit Anfang 20 zuhause ausgezogen sind und ein autonomeres Leben führen als im Jugendalter, sind sie aufgrund ihrer nachschulischen Ausbildung zumeist noch finanziell von den Eltern abhängig. Sie lernen die Verantwortungen, die das Erwachsenenleben mit sich bringt, erst kennen und beginnen langsam unabhängige Entscheidungen von den eigenen Eltern oder anderen Erwachsenen zu treffen und eine gleichberechtigte Beziehung zu ihnen aufzubauen (Arnett, 2004). Als weiteres Kriterium gelten weitreichende Möglichkeiten (*possibilities*) und viele Wege, die jungen Menschen offenstehen und die ausgiebig exploriert werden können, da sich Emerging Adults zumeist noch keinen Verantwortungen (wie z.B. Familiengründung) verpflichten und somit sehr selbst-fokussiert (*self-*

focus) agieren können, um herauszufinden, welchen Lebensweg sie einschlagen mögen. Die beschriebene Vielfalt an Freiheiten, Möglichkeiten und Explorationen, welche für diese Phase einzigartig sind, bedeuten gleichsam auch instabile Lebensumstände (*Instability*), welche sich in häufigen Wechseln von Wohnorten, Partnerschaften, Ausbildungen, oder Anpassung von Zielen, Werten oder Einstellungen manifestieren und oftmals auch negative Gefühle von Unsicherheit hervorrufen (Arnett, 2004). In einigen Studien gab es Anhaltspunkte, dass sich diese Altersspanne in anderen Kulturen –vor allem in Europa– aufgrund demographisch unterschiedlicher Entwicklungsschritte, wie z.B. verlängerter Ausbildungsdauer oder verzögertem Berufseinstieg durch Arbeitslosigkeit (Fierro Arias & Moreno Hernández, 2007) bis in die späten 20er bzw. frühen 30er Jahre erweitern lässt (Arnett, 2001; Buhl & Lanz, 2007).

Obgleich viele Aspekte von Arnetts (2000, 2004) Forschungsergebnissen weitgehend kulturübergreifend bestätigt wurden (vgl. Cheah & Nelson, 2004; Fierro Arias & Moreno Hernandez, 2007; Lanz & Tagliabue, 2007; Macek et al., 2007; Sirsch et al., 2009), gibt es kritische Stimmen, die der Meinung sind, dass sich der strukturelle Wandel der Gesellschaft zwar auf die Entwicklung auswirkt, dennoch nicht von einer eigenständigen Entwicklungsphase gesprochen werden kann (vgl. Bynner, 2005; Côté & Bynner, 2008; Douglass, 2007; Hendry & Kloep, 2007a, 2007b, 2010). Hendry und Kloep (2007a) argumentieren beispielsweise, dass insbesondere die Identitätssuche kein spezifisches Thema des Emerging Adulthoods ist, sondern über die gesamte Lebensspanne gesehen ein Thema bleibt. Auch Phasen des „Dazwischen-Fühlens“ und verlängerte („emerging“) Übergänge werden in mehreren Lebensphasen erlebt.

Die Forschungsintention dieser Arbeit besteht in der qualitativen Untersuchung von Entwicklungsaufgaben des Jugendalters und frühen Erwachsenenalters aus heutiger Sicht, um die Gültigkeit von Havighursts ursprünglichem Konzept aus dem Jahr 1948 zu überprüfen und mit den strukturellen und demographischen Veränderungen der Gesellschaft im Laufe des 20. Jahrhunderts in Beziehung zu setzen.

Dazu wurden 90 Personen im Alter von 18 bis 30 Jahren zu wichtigen Themen und Aufgaben in beiden genannten Altersspannen (Jugendalter und frühes Erwachsenenalter) mittels Fragebogen in offenem Antwortformat befragt (Zeitraum: Dezember 2012 bis März 2013). Die Auswertung erfolgte anschließend durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Des Weiteren wurden Einflüsse von Geschlecht, Bildungsgrad (höhere vs. niedrigere Bildung) und Alter der Befragten (18-25 Jahre vs. 26-30 Jahre) untersucht.

Für das Jugendalter konnten insgesamt vier von acht (65%) der ursprünglichen Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1981) bestätigt werden: PEER – *Einen Freundeskreis aufbauen und lernen soziale Beziehungen pflegen*; KÖRPER – *Entdeckung der eigenen Sexualität und sich mit dem eigenen Aussehen auseinandersetzen*; ABLÖSUNG – *Sich von den eigenen Eltern abgrenzen und Konflikte mit ihnen austragen* und BILDUNG – *In die Schule gehen, diese beenden und sich Gedanken über eine nachfolgende Ausbildung machen*. Zudem wurden zwei neue Entwicklungsaufgaben ermittelt: INTERESSENENTWICKLUNG – *Eigene Interessen entwickeln und diesen in der Freizeit nachgehen* und IDENTITÄT – *Erfahrungen machen, die eigene Identität und Persönlichkeitseigenschaften entwickeln*.

Weitere Themen, die von Emerging Adults für das Jugendalter genannt aber aufgrund der vergleichsweise geringen Anzahl an Nennungen nicht als explizite Entwicklungsaufgaben definiert wurden, sind: Aufklärung über Drogen und erste Erfahrung mit dem Konsum dieser, Entwicklung von Zukunftsvisionen sowie Verantwortungsübernahme und die Auseinandersetzung mit Werten und Themen der Gesellschaft.

Für das frühe Erwachsenenalter wurden von den Befragten insgesamt fünf von acht (60%) der ursprünglichen Aufgaben nach Havighurst (1981) genannt: BILDUNG – *Eine tertiäre Ausbildung abschließen und/oder einen Beruf ergreifen*; ABLÖSUNG – *Emotionale und räumliche Unabhängigkeit von den eigenen Eltern oder anderen erwachsenen Personen erlangen und selbstständig werden*; PEER – *Aufbau und Erhaltung sozialer Beziehungen bzw. eines Freundeskreises*; BEZIEHUNG – *Eine feste Partnerschaft suchen und eingehen*; FAMILIE – *Eine eigene Familie planen bzw. gründen*.

Neue Entwicklungsaufgaben für das frühe Erwachsenenalter sind aus heutiger Sicht: ERFAHRUNGEN SAMMELN – *Sich Ausprobieren in den Bereichen Sexualität, Interessensentwicklung, Freizeit und Reisen*; ZUKUNFT – *An die eigene Zukunft denken, eine Zukunftsvorstellung entwickeln und sich Ziele setzen*; IDENTITÄT – *Erwachsenwerden und seine Persönlichkeit/Identität herausbilden*.

Weitere Themen, die für das frühe Erwachsenenalter genannt wurden, allerdings in vergleichsweise geringem Ausmaß, waren: WERTE/STATUS – *Sich mit gesellschaftlichen Themen auseinandersetzen und sich einen Status/Stand in der Gesellschaft erarbeiten (2.9%)*, VERANTWORTUNG – *Verantwortung für sich und andere übernehmen (lernen) (2.2%)*, FINANZEN – *Finanzielle Rücklagen anlegen und lernen mit Geld umzugehen (4.6%)* und EMOTIONEN – *Gefühle und Emotionen durchleben (2.9%)*.

In Bezug auf die soziodemographischen Variablen Alter, Geschlecht und Bildung der Befragten, zeigten sich keine signifikanten Unterschiede in den Entwicklungsaufgaben.

Zusammenfassend konnten durch das explorative Vorgehen in dieser Diplomarbeit neue Erkenntnisse gewonnen werden: Einige der ursprünglich von Havighurst (1981) beschriebenen Entwicklungsaufgaben haben heutzutage noch Gültigkeit, einige haben sich verschoben und Neue sind hinzugekommen. Für künftige Forschungsvorhaben bieten sich beispielsweise die inhaltliche Konkretisierung der Entwicklungsaufgaben sowie deren Beziehung zueinander an. Auch die Erhebung weiterer Einflussfaktoren und des Bewältigungslevels wären Möglichkeiten, um das Thema der Entwicklungsaufgaben spezifischer zu erforschen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Arnett, J. J. (1997). Young people's conceptions of the transition to adulthood. *Youth & Society*, 29, 3–23.
- Arnett, J. J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development*, 41, 295–315.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480.
- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife, *Journal of Adult Development*, 8, 133–143.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from late teens through the twenties*. Oxford: University Press.
- Arnett, J. J. (2006). Emerging adulthood: Understanding the new way of coming of age. In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in Amerika coming of age in the 21st century* (pp. 3–19). Washington: American Psychological Association.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1, 68–73.
- Arnett, J. J. (2011). Emerging adulthood(s). The cultural psychology of a new life stage. In L. Arnett Jensen (Ed.), *Bridging cultural and developmental approaches to psychology. New syntheses in theory, research, and policy* (pp. 255–275). Oxford: University Press.
- Arnett, J. J. (2012). New horizons in research on emerging and young adulthood. In A. Booth, S. L. Brown, N. S. Landale, W. D. Manning & S. M. McHale (Eds.), *Early adulthood in a family context* (pp. 231–244). New York: Springer.

- Arnett, J. J. & Jensen, L. A. (2002). A congregation of one: Individualized religious beliefs among emerging adults. *Journal of Adolescent Research*, 17, 451–467.
- Arnett, J. J. & Taber, S. (1994). Adolescence terminable and interminable: When does adolescence end? *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 517–537.
- Arnett, J. J. & Tanner, J. L. (2011). Themes and variations in emerging adulthood across social classes. In J. J. Arnett, M. Kloep, L. B. Hendry & J. L. Tanner (Eds.), *Debating emerging adulthood. Stage or process?* (pp. 31–50). New York: Oxford University Press.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611–626.
- Bangerter, A., Grob, A. & Krings, F. (2001). Personal goals at age 25 in three generations of the twentieth century : Young adulthood in historical context. *Swiss Journal of Psychology*, 60, 59–64.
- Bianchi, S. M. & Spain, D. (1996). Women, work and family in America. *Population Bulletin*, 51, 2–48.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Buhl, H. M. (2007). Well-being and the child parent relationship at the transition from university to work life. *Journal of Adolescent Research*, 22, 550–571.
- Buhl, H. M. & Lanz, M. (2007). Emerging adulthood in Europe: Common traits and variability across five European countries. *Journal of Adolescent Research*, 22, 439–443.
- Bynner, J. (2005). Rethinking the youth phase of the life-course: The Case for emerging adulthood? *Journal of Youth Studies*, 8, 367–384.
- Cheah, C. & Nelson, L. (2004). The role of acculturation in the emerging adulthood of aboriginal college students. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 495–507.

- Chisholm, L. & Hurrelmann, K. (1995). Adolescence in modern Europe. Pluralized transition patterns and their implications for personal and social risks. *Journal of Adolescence*, 18, 129–158.
- Cohen, P., Kasen, S., Chen, H., Hartmark, C. & Gordon, K. (2003). Variations in patterns of developmental transmissions in the emerging adulthood period. *Developmental Psychology*, 39, 657–669.
- Côté, J. & Bynner, J. M. (2008). Changes in the transition to adulthood in the UK and Canada: the role of structure and agency in emerging adulthood. *Journal of Youth Studies*, 11, 251–268.
- Del Giudice, M., Angeleri, R. & Manera, V. (2009). The juvenile transition: A developmental switch point in human life history. *Developmental Review*, 29, 1–31.
- Douglass, C. B. (2007). From duty to desire : Emerging adulthood in Europe and its consequences. *Child Development Perspectives*, 1, 101–108.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985a). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. In D. Liepmann & A. Stiksrud (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Sozial- und entwicklungspsychologische Perspektiven* (S. 56–70). Göttingen: Hogrefe.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985b). Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In R. Oerter (Hrsg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter* (S. 30–61). Weinheim: VCH Verlagsgesellschaft.
- Dreher, E. & Dreher, M. (2011). Entwicklungsaufgaben als Zugang zur Biographie. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Biographische Diagnostik* (S. 119–126). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Erikson, E. H. (1966). *Identität und Lebenszyklus* (K. Hügel, Übers.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (Original erschienen 1959: Identity and the life cycle.)
- Erikson, E. H. (1988). *Der vollständige Lebenszyklus* (W. Klüwer, Übers.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (Original erschienen 1982: The life cycle completed.)

- Fierro Arias, D. & Moreno Hernandez, A. (2007). Emerging adulthood in Mexican and Spanish youth: Theories and realities. *Journal of Adolescent Research*, 22, 476–503.
- Flammer, A. (2009). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Bern: Huber.
- Flanagan, C., Schulenberg, J. & Fuligni, A. (1993). Residential setting and parent-adolescent relationships during the college years. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 171–189.
- Freund, A. M. & Nikitin, J. (2012). Junges und mittleres Erwachsenenalter. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 259-280). Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Auflage). Wiesbaden.
- Havighurst, R. J. (1981). *Developmental tasks and education* (3rd Edition). New York and London: Longman.
- Hawkins, M. T., Villagonzalo, K.-A., Sanson, A. V., Toumbourou, J. W., Letcher, P. & Olsson, C. A. (2011). Associations between positive development in late adolescence and social, health, and behavioral outcomes in young adulthood. *Journal of Adult Development*, 19, 88–99.
- Hendry, L. B. & Kloep, M. (2007a). Conceptualizing emerging adulthood: Inspecting the emperor's new clothes? *Child Development Perspectives*, 1, 74–79.
- Hendry, L. B. & Kloep, M. (2007b). Redressing the emperor! -A rejoinder to Arnett. *Child Development Perspectives*, 1, 83–85.
- Hendry, L. B. & Kloep, M. (2010). How universal is emerging adulthood? An empirical example. *Journal of Youth Studies*, 13, 169–179.
- Kins, E., Beyers, W. & Soenens, B. (2012). When the separation-individuation process goes away: Distinguishing between dysfunctional dependence and dysfunctional independence. *International Journal of Behavioral Development*, 37, 1–12.

- Krampen, G. & Reichle, B. (2008). Entwicklungsaufgaben im frühen Erwachsenenalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 333–365). Basel: Beltz-Verlag.
- Lanz, M. & Tagliabue, S. (2007). Do i really need someone in order to become an adult? Romantic relationships during emerging adulthood in Italy. *Journal of Adolescent Research*, 22, 531–549.
- Lohaus, A., Vierhaus, M. & Maass, A. (2010). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag.
- Macek, P., Bejcek, J. & Vanícková, J. (2007). Contemporary Czech emerging adults: Generation growing up in the period of social changes. *Journal of Adolescent Research*, 22, 444–475.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551–8.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.
- Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (2008). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.
- Nelson, L. J., Badger, S. & Wu, B. (2004). The influence of culture in emerging adulthood: Perspectives of Chinese college students. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 26–36.
- Nelson, L. J. & McNamara Barry, C. M. (2005). Distinguishing features of emerging adulthood: The role of self-classification as an adult. *Journal of Adolescent Research*, 20, 242–262.
- Nelson, L. J., Padilla-Walker, L. M., Carroll, J. S., Madsen, S. D., McNamara Barry, C. & Badger, S. (2007). “If you want me to treat you like an adult, start acting like one!” Comparing the criteria that emerging adults and their parents have for adulthood. *Journal of Family Psychology*, 21, 665–74.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 271–284). Basel: Beltz-Verlag.

- Reitzle, M. (2006). The connections between adulthood transitions and the self-perception of being adult in the changing contexts of East and West Germany. *European Psychologist*, 11, 25–38.
- Roisman, G. I., Masten, A. S., Coatsworth, J. D. & Tellegen, A. (2004). Salient and emerging developmental tasks in the transition to adulthood. *Child Development*, 75, 123–33.
- Salmela-Aro, K., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. (2007). Personal goals during emerging adulthood: A 10-year follow up. *Journal of Adolescent Research*, 22, 690–715.
- Scharf, M., Mayseless, O. & Kivenson-Baron, I. (2004). Adolescents' attachment representations and developmental tasks in emerging adulthood. *Developmental Psychology*, 40, 430–444.
- Scherf, K. S., Behrmann, M. & Dahl, R. E. (2012). Facing changes and changing faces in adolescence: A new model for investigating adolescent-specific interactions between pubertal, brain and behavioral development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2, 199–219.
- Schleyer-Lindenmann, A. (2006). Developmental tasks of adolescents of native or foreign origin in France and Germany. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 85–99.
- Schulenberg, J. E., Bryant, A. L. & O'Malley, P. M. (2004). Taking hold of some kind of life: how developmental tasks relate to trajectories of well-being during the transition to adulthood. *Development and Psychopathology*, 16, 1119–40.
- Seiffge-Krenke, I. (2006). Leaving home or still in the nest? Parent-child relationships and psychological health as predictors of different leaving home patterns. *Developmental Psychology*, 42, 864–76.
- Seiffge-Krenke, I. (2009). Leaving-home patterns in emerging adults and developmental task progression 1, 14, 238–248.
- Seiffge-Krenke, I. & Gelhaar, T. (2006). Entwicklungsregulation im jungen Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38, 18–31.

- Seiffge-Krenke, I. & Gelhaar, T. (2008). Does successful attainment of developmental tasks lead to happiness and success in later developmental tasks? A test of Havighurst's (1948) theses. *Journal of Adolescence*, 31, 33–52.
- Shulman, S. (2005). Emerging adulthood: Age-related tasks and underlying self processes. *Journal of Adolescent Research*, 20, 577–603.
- Sirsch, U., Dreher, E., Mayr, E. & Willinger, U. (2009). What does it take to be an adult in Austria? Views of adulthood in Austrian adolescents, emerging adults, and adults. *Journal of Adolescent Research*, 24, 275–292.
- Statistik Austria. (2014). Eheschließungen, Gesamtheiratsrate und mittleres Erstheiratsalter seit 1946. Zugriff am: 04.08.2014
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/eheschliessungen/index.html
- Vennum, A., Lindstrom, R., Monk, J. K. & Adams, R. (2013). "It's complicated": The continuity and correlates of cycling in cohabiting and marital relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 31, 410–430.

ANHANG A- FRAGEBOGEN

Anhang A- Fragebogen (relevante Ausschnitte)

Fragebogen Lebensabschnitte

Kontakt:

Ass.Prof. in Mag. a Dr. in Ulrike Sirsch

(ulrike.sirsch@univie.ac.at)

Univ.Ass. in Mag. a Dr. in Irene Strasser

(irene.strasser@uni-klu.ac.at)



universität
wien



ALPEN-ADRIA
UNIVERSITÄT
KLAGENFURT | WIEN GRAZ

Herzlichen Dank für Ihre Bereitschaft, an dieser Studie mitzuwirken. Ihre Angaben werden selbstverständlich streng vertraulich behandelt.

Wir bitten zuerst um Angaben zu Ihnen selbst:

Geschlecht: ☐ weiblich ☐ männlich

Alter (in Jahren):

Auf den nächsten Seiten sind unterschiedliche Altersabschnitte angegeben. Wir bitten Sie für jeden Altersabschnitt Themen und Aufgaben zu nennen, die Sie für wichtig halten. Wir interessieren uns für Ihre persönliche Sichtweise. Es gibt dabei keine richtigen und falschen Angaben.

Bitte umblättern!

Jugendalter (12 - 18 Jahre)

Welche Aufgaben haben besondere Wichtigkeit für das Jugendalter zwischen 12 und 18 Jahren? Welche Themen sind wichtig?

Junges Erwachsenenalter (18 - 30 Jahre)

Welche Aufgaben haben besondere Wichtigkeit für das junge Erwachsenenalter zwischen 18 und 30 Jahren? Welche Themen sind wichtig?

Zum Abschluss bitten wir Sie um einige Angaben zu Ihrer Person.

Meine höchste abgeschlossene Schulbildung ist...

- ☐ Pflichtschule (Grundschule, Volksschule, Hauptschule)
- ☐ Lehre
- ☐ Berufsbildende mittlere Schule / Realschule
- ☐ Matura / Abitur / Fachabitur (AHS/BHS/Gymnasium)
- ☐ Akademie / Kolleg
- ☐ Universität / Fachhochschule
- ☐ Sonstiges: _____

Vielen herzlichen Dank für die Teilnahme an der Studie!

ANHANG B- TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Abkürzung der statistischen Kennwerte	64
Tabelle 2: Geschlechterverteilung	65
Tabelle 3: Altersverteilung.....	66
Tabelle 4: Verteilung der Bildung (gruppiert)	67
Tabelle 5: Verteilung von Geschlecht und Alter (gruppiert).....	68
Tabelle 6: Verteilung von Geschlecht und Bildung (gruppiert).....	69
Tabelle 7: Verteilung von Bildung (gruppiert) und Alter (gruppiert)	70
Tabelle 8: Kategoriensystem Jugendalter (12–18 Jahre).....	71
Tabelle 9: Kategoriehäufigkeiten Jugendalter (12–18 Jahre)	79
Tabelle 10: Zehn häufigste Kategorien Jugendalter (12–18 Jahre).....	80
Tabelle 11: Zehn häufigste Kategorien Jugendalter und Geschlecht.....	82
Tabelle 12: Zehn häufigste Kategorien Jugendalter und Bildung (gruppiert).....	85
Tabelle 13: Zehn häufigste Kategorien Jugendalter und Alter (gruppiert).....	89
Tabelle 14: Vergleich der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1981) mit den Kategorien des Jugendalters.....	92
Tabelle 15: Kategoriensystem frühes Erwachsenenalter (18-30 Jahre)	96
Tabelle 16: Kategoriehäufigkeiten frühes Erwachsenenalter (18-30 Jahre).....	103
Tabelle 17: Zehn häufigste Kategorien frühes Erwachsenenalter (18-30 Jahre).....	104
Tabelle 18: Zehn häufigste Kategorien frühes Erwachsenenalter und Geschlecht	105
Tabelle 19: Zehn häufigste Kategorien frühes Erwachsenenalter und Bildung (gruppiert)	108
Tabelle 20: Zehn häufigste Kategorien frühes Erwachsenenalter und Alter (gruppiert).....	112
Tabelle 21: Vergleich der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1981) mit den Kategorien des frühen Erwachsenenalters.....	115

ANHANG C- ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Bedeutsamkeitsschätzungen der Entwicklungsaufgaben von männlichen und weiblichen Jugendlichen im Vergleich 1985 und 1997 (Dreher & Artmann, 1998; E. Dreher & M. Dreher, 1997, zit. nach Oerter & Dreher, 2008, S. 282)	16
Abbildung 2: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (vereinfachte Darstellung; Mayring, 2010, S. 84)	62
Abbildung 3: Höchste abgeschlossene Schulbildung	67

ANHANG D- ABSTRACTS

ABSTRACT (DEUTSCH)

Das Ziel der vorliegenden Studie war es Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und frühen Erwachsenenalter zu ermitteln und diese mit den ursprünglich von Robert J. Havighurst im Jahr 1948 postulierten Aufgaben zu vergleichen. Der Anlass für diese Studie ergibt sich aus weitgreifenden ökonomischen und demographischen Veränderungen ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, durch die in der Gesellschaft ein Wandel zu beobachten ist. Jeffrey Jensen Arnett (2000) beschrieb als Folge dieser Veränderungen eine neu entstandene Entwicklungsphase, das „Emerging adulthood“, welches sich zwischen Jugendalter und Erwachsenenalter in der westlichen Welt herausgebildet hat und mittlerweile etwa für den Zeitraum von 18 bis 30 Jahren angenommen wird. Das Kennzeichen dieser Phase sind ausgiebige Identitätsexplorationen junger Menschen vor allem in den Bereichen Liebe, Arbeit und Weltsicht, die unter anderem durch länger dauernde berufliche Ausbildungen ermöglicht werden. Auch das subjektiv definierte „Erwachsenwerden“ verzögert sich in dieser Zeit des Übergangs, da Emerging Adults noch wenig Verantwortungen übernehmen (müssen) und länger finanziell von ihren Eltern abhängig sind. Mittels einer Fragebogenbefragung von 90 Emerging Adults (18–30 Jahre) wurden Entwicklungsaufgaben für das Jugendalter und frühe Erwachsenenalter explorativ erhoben und qualitativ ausgewertet. Die Ergebnisse zeigten, dass 65% der ursprünglichen Entwicklungsaufgaben nach Havighurst auch heutzutage für Jugendliche gültig sind: PEER – *Einen Freundeskreis aufbauen und lernen soziale Beziehungen pflegen*; KÖRPER – *Entdeckung der eigenen Sexualität und sich mit dem eigenen Aussehen auseinandersetzen*; ABLÖSUNG – *Sich von den eigenen Eltern abgrenzen und Konflikte mit ihnen austragen* und BILDUNG – *In die Schule gehen, diese beenden und sich Gedanken über eine nachfolgende Ausbildung machen*. Außerdem konnten zwei neue jugendliche Entwicklungsaufgaben ermittelt werden: INTERESSENENTWICKLUNG – *Eigene Interessen entwickeln und diesen in der Freizeit nachgehen* und IDENTITÄT – *Erfahrungen machen, die eigene Identität und Persönlichkeitseigenschaften entwickeln*. Im frühen Erwachsenenalter entsprachen 60% der Havighurst'schen Entwicklungsaufgaben heutigen Ergebnissen: BILDUNG – *Eine tertiäre Ausbildung abschließen und/oder einen Beruf ergreifen*; ABLÖSUNG – *Emotionale und räumliche Unabhängigkeit von den eigenen Eltern oder anderen erwachsenen Personen erlangen und selbstständig werden*; PEER – *Aufbau und Erhaltung sozialer Beziehungen bzw. eines Freundeskreises*; BEZIEHUNG – *Eine feste Partnerschaft suchen und*

eingehen; FAMILIE – Eine eigene Familie planen bzw. gründen. Neue Entwicklungsaufgaben für das frühe Erwachsenenalter sind aus heutiger Sicht: ERFAHRUNGEN SAMMELN – Sich Ausprobieren in den Bereichen Sexualität, Interessensentwicklung, Freizeit und Reisen; ZUKUNFT – An die eigene Zukunft denken, eine Zukunftsvorstellung entwickeln und sich Ziele setzen; IDENTITÄT – Erwachsenwerden und seine Persönlichkeit/ Identität herausbilden. Es wurden weder für das Jugendalter noch das frühe Erwachsenenalter signifikante Unterschiede hinsichtlich Alter, Geschlecht und Bildung der Befragten festgestellt.

ABSTRACT (ENGLISH)

The aim of the present study was to investigate developmental tasks of adolescence and early adulthood and to compare the results to the original developmental tasks described by Robert J. Havighurst in 1948. The study was prompted by a broad economic and demographic diversification in the second half of the 20th century, which has caused a change in society. As a consequence of this diversification, Jeffrey Jensen Arnett (2000) described a new developmental period, the “Emerging adulthood”, which occurs between adolescence and early adulthood in western societies. This new developmental period is presumed to manifest between the ages of 18 and 30. A specific characteristic of this period is extensive identity-exploration of young adults especially in the areas love, work and world views. To go through this phase of extensive identity exploration is possible because of the generally extended duration of education. Furthermore the subjective definition of “becoming an adult” is delayed in this time of transition, because Emerging Adults do not have to take on adult responsibilities yet and tend to remain financially dependent on their parents for longer.

Using questionnaires, 90 German speaking Emerging Adults (18–30 years) were asked to participate in an explorative survey. The qualitative analysis revealed the following results: 65% of the original developmental tasks of Havighurst are still valid for adolescence: PEER – *cultivation of social contacts*; BODY – *experiencing sexuality and the own appearance*; DETACHMENT– *becoming independent from parents* and EDUCATION – *finishing school and preparing for a career*. In addition to that, two new juvenile developmental tasks were identified: DEVELOPMENT OF INTERESTS – *develop own interests and pursue them in your free time* and IDENTITY – *make own experiences and develop identity and personality*.

In early adulthood, 60% of Havighurst’s developmental tasks correspond to modern results: EDUCATION – *finishing education and starting a career*; DETACHMENT – *emotional and spatial independence from parents or other adults and become autonomous*; PEER – *building and cultivation of social contacts*; RELATIONSHIP – *finding a mate*; FAMILY – *planning and starting a family*. New developmental tasks for early adulthood from a modern point of view are: GAINING EXPERIENCE – *experiencing sexuality, interests, leisure-time and travel*; FUTURE – *thinking about the own future and setting goals for the future*; IDENTITY – *becoming an adult and develop personality*. There were no significant differences found in age, sex or education.

LEBENS LAUF

Persönliche Daten

Name	Jana Ebmeyer
Geburtsdatum	22.02.1986
Geburtsort	Bielefeld, Deutschland

Schul- und Berufsausbildung

Ab SS 2009	Studium Psychologie an der Universität Wien, Österreich
WS 2005 – SS 2006	Studium Germanistik und Sport (Lehramt), Universität Marburg, Deutschland
SS 2006 – WS 2008	Studium Angewandte Kommunikations- und Medienwissenschaften (Bachelor), Universität Duisburg-Essen, Deutschland
1996 – 2005	Ratsgymnasium Bielefeld, Deutschland (Abschluss Abitur)
1992 – 1996	Frölenberggrundschule, Bielefeld, Deutschland

Berufliche/Praktische Tätigkeiten

Febr. 2013 – Aug. 2014	Wissenschaftliche Mitarbeit als Demonstratorin am Institut für Public Health, Medizinische Universität Wien
Juni 2014 – Juli 2014	Psychologie-Praktikum: Allgemeine Psychiatrie I, Evangelisches Krankenhaus Bielefeld
Aug. 2013 – Nov. 2013 Wien	Psychologie-Praktikum: „Big Brothers Big Sisters Österreich“,

Nov. 2008 – Jan. 2009	Psychologie-Praktikum: Kinderklinik, Evangelisches Krankenhaus Bielefeld
März 2006	Lehramts-Praktikum: Frölenberggrundschule, Bielefeld

Weiterbildung und Engagement

März 2014 – Juni 2014	Lehrveranstaltungsleiterin der Lehrveranstaltung „Ärztliche Gesprächsführung“ in Vertretung
Dez. 2013 – März 2014	Ausbildung als Lehrveranstaltungsleiterin „Ärztliche Gesprächsführung mit Simulationspatienten. Kommunikative Kompetenzen an der Medizinischen Universität Wien lehren.“
Okt. 2013	Teilnahme an der Fortbildung Psychodrama „Psychodrama bei Angststörungen am Beispiel der Flugangst“
Okt. 2012	Teilnahme an der Fortbildung „Humor in der Klinischen Psychologie: Abbildung des Humors im Gehirn“

EDV und Sprachkenntnisse

EDV	Office (Word, Excel, Powerpoint, Outlook), Statistik-Software (SPSS), Atlas.ti
Sprachen	Deutsch, Englisch