



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Pubertierende Kinder – eine Herausforderung für das
Selbstverständnis von Eltern?“

Verfasserin

Helga Kaltenbrunner

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, Oktober 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuerin:

A 297 307
Pädagogik Ethnologie
Univ.-Prof. Mag. Dr. Eveline Christof

Vorwort

1	Einleitung	1
1.1	Problemstellung	4
1.2	Aktueller Forschungsstand	7
1.3	Forschungsfragen	9
1.4	Methodik und Kapiteleinteilung	11
2	Elternschaft	13
2.1	Die soziale Dimension von Elternschaft	14
2.1.1	<i>Elternschaft als pädagogisches Verhältnis</i>	15
2.1.2	<i>Exkurs: Elternschaft als Macht- und Autoritätsverhältnis</i>	18
2.1.3	<i>Elternschaft als Institution Familie</i>	21
2.1.4	<i>Elternschaft als Generationenbeziehung</i>	23
2.1.4.1	Die Erfahrung von Differenz in Generationenbeziehungen	26
2.1.4.2	Ambivalenzen in Generationenbeziehungen	30
2.1.4.3	Postmoderne Herausforderungen an Generationenbeziehungen	33
2.1.5	<i>Elternschaft heute</i>	37
2.2	Elternschaft als Lern- und Entwicklungsaufgabe	40
2.2.1	<i>Generativität als Entwicklungsaufgabe</i>	43
2.2.2	<i>Anpassungsleistungen und Rollenlernen</i>	46
2.3	Das Selbstverständnis von Eltern	48
3	Subjektorientierte Erwachsenenbildung	52
3.1	Lernen	54
3.2	Bildung	59
4	Die Pubertät der eigenen Kinder als Herausforderung	62
4.1	Die Pubertät	62
4.1.1	<i>Endogene Entwicklungsbesonderheiten der Pubertät</i>	66
4.1.1.1	Die körperliche Entwicklung	66
4.1.1.2	Die kognitive Entwicklung	69
4.1.1.3	Die psychische Entwicklung	72
4.1.1.4	Exkurs: Veränderungen des Selbst in der Pubertät	96
4.1.2	<i>Exogene Einflüsse auf die Entwicklung in der Pubertät</i>	106
4.1.3	<i>Entwicklungsaufgaben in der Pubertät</i>	115
4.1.3.1	Die Verarbeitung der endogenen Entwicklungsprozesse	118
4.1.3.2	Der verantwortliche Umgang mit Sexualität	120
4.1.3.3	Die Reorganisation der sozialen Beziehungen	122
4.1.3.4	Der Umgang mit schulischen Leistungsanforderungen und die Erarbeitung einer Berufsperspektive	126
4.1.3.5	Die Auseinandersetzung mit der Welt und der Aufbau einer Berufsperspektive	128
4.1.3.6	Die Entwicklung einer neuen Beziehung zu sich selbst	130
4.2	Die Eltern-Kind-Beziehung in der Pubertät	133
4.3	Ausgewählte Elemente, die eine Herausforderung für das Selbstverständnis von Eltern darstellen	140

5	Methodik	143
5.1	Untersuchungsmaterial	143
5.2	Methodenkonzeption	146
6	Rekonstruktion von Lernherausforderungen	151
6.1	Interview 1	151
6.1.1	<i>Paraphrasierung</i>	151
6.1.2	<i>Interpretation</i>	152
6.1.3	<i>Zusammenfassung und Formulierung von Lernherausforderungen</i>	156
6.2	Interview 2	158
6.2.1	<i>Paraphrasierung</i>	158
6.2.2	<i>Interpretation</i>	160
6.2.3	<i>Zusammenfassung und Formulierung von Lernherausforderungen</i>	162
7	Ergebnisse	164
8	Zusammenfassung und Ausblick	166
	Literaturverzeichnis	167
	Anhang 1	173
	<i>Interviewleitfaden</i>	173
	Anhang 2	177
	<i>Interview 1</i>	177
	<i>Interview 2</i>	193
	Anhang 3	202
	<i>Gegenüberstellung klassischer jugenpsychologischer Entwicklungserwartungen mit empirischen Untersuchungsergebnissen</i>	202
	Lebenslauf	213

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, welche Elemente im Umgang zwischen Eltern und ihren pubertierenden Kindern eine Herausforderung für das Selbstverständnis der Eltern darstellen. Ausgegangen wird dabei von der Annahme, dass durch Entwicklungsbesonderheiten und Entwicklungsaufgaben der Heranwachsenden das Eltern-Kind-Verhältnis eine strukturelle Veränderung erfährt, die eine reflektive Auseinandersetzung der Eltern mit sich selbst anregt. Ziel der Arbeit ist einen Beitrag für die Elternbildung zu leisten, in dem die Erwachsenen selbst und ihre Alltagsbewältigung im Mittelpunkt stehen.

Zu Beginn der Arbeit wird versucht, Dimensionen der Bezugnahme zur Elternschaft in ihrer Relevanz für ein mögliches Selbstverständnis von Eltern aufzuzeigen. Daran anschließend wird das der Arbeit zu Grunde liegende Verständnis von Lernen und Bildung im Sinne einer subjektivitätsfördernden Erwachsenenbildung dargelegt. Als Abschluss des Theorieteils wird zunächst allgemein die Pubertätsphase mit ihren Entwicklungsbesonderheiten und Entwicklungsaufgaben veranschaulicht, daran schließt die Darstellung von Besonderheiten der Eltern-Kind-Beziehung in der Pubertät an, welche am Ende in die thesenartige Formulierung von Herausforderungen von Eltern in Bezug auf die eigene Person münden.

Im empirischen Teil der Arbeit wird an Hand von vier qualitativ erhobenen Interviews exemplarisch versucht Hinweise auf derartige Lernherausforderungen Erwachsener im Umgang mit ihren eigenen pubertierenden Kindern aufzuspüren.

Summary

This diploma thesis tackles the issues of what elements present challenges to the parents' self-conception when dealing with their pubescent children. It is based upon the assumption, that due to developmental particularities and tasks of adolescents, the parent-child relationship undergoes a structural change, which triggers a reflective self-confrontation in parents. The objective of this paper is to provide a contribution to parent education, focussing on adults themselves and on their coping with their daily lives.

At the beginning, an attempt is made to demonstrate the dimensions of how to relate to parenthood in the context of the possible self-conception of parents. Next, the underlying understanding of learning and education for the purpose of subjectivity promoting adult education is presented. The theoretical part of this paper finishes with a general discussion of the various stages of puberty including their developmental features and tasks. Based upon this, the particularities of the parent-child relationship during puberty are illustrated and, subsequently, assumptions about the challenges for parents relating to their own person are formulated.

In the empirical part of this work, it is attempted to detect evidence of such learning challenges of parents dealing with their own pubescent children by means of four qualitatively conducted interviews.

Vorwort

Mein persönlicher Zugang zur Thematik der vorliegenden Arbeit gründet allgemein in der, im Rahmen des Pädagogikstudiums erfolgten Schwerpunktsetzung im Bereich der Aus- und Weiterbildungsforschung (ehemals Erwachsenenbildung) und der Sozialpädagogik. Das spezielle Interesse an der Frage nach Lernherausforderungen von Eltern eigener pubertierender Kinder wurde durch die Teilnahme an den Lehrveranstaltungen „Qualitative Interviewanalyse I und II“ im WS 2005/06 und an den im SS 2006 darauf folgenden Seminaren „Darstellung von Forschungsergebnissen“ und „Darstellung von Forschungsergebnissen zur Rekonstruktion subjektiver Deutungen“, abgehalten jeweils durch die Lehrveranstaltungsleiter Oberrat Prof. Mag. Dr. Kurt Finger und ao. Univ. Prof. Dr. Wolfgang Schmidl, geweckt.

Seit mittlerweile sieben Jahren arbeite ich im Rahmen der stationären Fremdunterbringung der Gemeinde Wien/MAG Elf als Sozialpädagogin mit jugendlichen Mädchen im Alter zwischen 14 und 18 Jahren. Die Betreuung dieser Mädchen erfolgt, neben der je individuell bestehenden, zur Fremdunterbringung führenden Problematik, vor allem unter den besonderen Bedingungen der Lebensphase der Pubertät. Die Konfrontation mit dem pubertären Verhalten der zu betreuenden Mädchen, kennzeichnet den alltäglichen Umgang zwischen BetreuerInnen und pubertierenden Mädchen, ähnlich der „pubertätstypischen“ Beziehungsdynamik, die im Verhältnis zwischen Pubertierenden und ihren Eltern zum Tragen kommt. Dadurch entstand die Frage nach einer positiven Bewältigung der Betreuungs- und Bildungsaufgabe in dieser Beziehungskonstellation, und die Motivation mich in meiner Diplomarbeit dem wenig erforschten Bereich der im Zusammenhang mit der Pubertät von Heranwachsenden auftretenden Lernherausforderungen von Erwachsenen zu zuwenden.

Die Annahme, dass „Ideen“ über die eigene Person auf das eigene Handeln in der alltäglichen Interaktion mit anderen wesentlichen Einfluss nehmen, beispielsweise das Selbstbild der Eltern in der tagtägliche Interaktion zwischen ihnen und ihren pubertierenden Kindern Handlungsspielräume eröffnen oder auch verschließen

können, führte zum Anliegen, mich in meiner Diplomarbeit mit dem Selbstverständnis von Eltern näher zu befassen.

Ich möchte meinen Dank an Oberrat Prof. Mag. Dr. Kurt Finger aussprechen, der die Betreuung dieser Arbeit zunächst übernommen hat.

Besonders dankbar bin ich Univ. Prof. Dr. Eveline Christof, die die Betreuung meiner Diplomarbeit nach der Pensionierung von Oberrat Prof. Mag. Dr. Kurt Finger weiterführte, und der Arbeit mit ihrem Rat und ihrer Geduld zu einem guten Ende verholfen hat.

Danken möchte ich ebenso all denjenigen Personen, die mich während der Fertigstellung dieser Arbeit unterstützt haben.

1 Einleitung

Alpen von Wäsche türmen sich mitunter in Pauls Zimmer, schieben sich aus der Ursuppe empor und bilden eindrucksvolle Gebirgsformationen. In einem Wäschetal, vorzugsweise befindet sich dieses Tal auf dem Sofa, in diesem Wäschetal liegt keine Wäsche. Da liegt Paul. Dort lies Paul. Oder er denkt. Träumt. Döst. Er hat jedenfalls keine Zeit. „Gar keine Zeit. Jetzt gerade nicht, absolut nicht“, sagt Paul, wenn die Mutter oder der Vater mal nachfragt, ob Paul das Matterhorn aus gebrauchten T-Shirts, Jeans und Unterhosen nicht schon mal wenigstens in die Kammer, in der die Waschmaschine steht, tragen will. „Gleich“, sagt Paul, wenn die elterliche Nachfrage etwas dringlicher geworden ist. (aus: Der Pubertist. Überlebens-Handbuch für Eltern. SCHÜMANN 2004, S. 184)

Das Thema „Pubertät“ nimmt in der Ratgeberliteratur für Eltern großen Raum ein. Bücher wie „Irrgarten Pubertät. Elternängste“ (FRIEDRICH 1999), „Warum sie so seltsam sind. Gehirnentwicklung bei Teenagern“ (STRAUCH 2003), „Pubertät – Das Überlebenstraining für Eltern“ (WÜSCHNER 2003), „Pubertät heute. Lebenssituationen, Konflikte, Herausforderungen“ (KLOSINSKI 2004), „Pubertät – echt ätzend. Gelassen durch die schwierigen Jahre“ (GUGGENBÜHL 2000), „So richtig in der Pubertät. Was Eltern lassen sollten und was sie tun können.“ (ORVIN 1997), „Jugendliche brauchen Werte. Wie Eltern ihren Kindern in der Pubertät Halt und Orientierung geben.“ (WRANGSJÖ 1997), „Pubertät. Loslassen und Haltgeben.“ (ROGGE ⁵2000) etc. wollen ein Verständnis für die Pubertätsphase schaffen, sowie den Eltern Anleitung und Hilfestellung geben. Die überbordende Zahl an Tipps und Tricks zum Erziehungsgeschehen in allen Meiden und der Trend Eltern als beratungs- und trainingsbedürftig zu betrachten, erwecken bei VertreterInnen der Erziehungswissenschaft jedoch den Verdacht, dass versucht wird, Eltern einseitig als Erziehungsinstanzen zu funktionalisieren, die durch „Supernannies & Co“ dahingehend instruiert werden, Kinder zu „gesellschaftlichen Nützlingen“ zu erziehen (vgl. GRIESE/LEVIN/SCHMIDT 2007).

Mit der vorliegenden Arbeit wird in Abgrenzung zu eventuellen funktionalisierenden Tendenzen in der Erziehung (vgl. ebenda) und in Anlehnung an eine auf Subjektentwicklung zielende Erwachsenenbildung (MEUELER ²1998) versucht, Elternschaft als ein Praxisfeld von Erwachsenen zu thematisieren, das in

der Pubertätsphase der Kinder besondere Herausforderungen an die Eltern in Bezug auf die eigene Person stellt. Es wird angenommen, dass Eltern, ausgelöst durch pubertätsspezifische Entwicklungsbesonderheiten und Entwicklungsaufgaben der Heranwachsenden, mit besonderen Herausforderungen im Hinblick auf ihr Selbstverständnis konfrontiert sind.

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit richtet sich daher auf Elemente im Umgang zwischen Eltern und ihren pubertierenden Kindern, die eine Herausforderungen für das Selbstverständnis von Eltern darstellen. Diese als Lernherausforderungen betrachteten Konfrontationsfelder werden in Zusammenhang mit einer, dem Verhältnis zwischen Eltern und Pubertierenden innewohnenden, überindividuellen Struktur gebracht. Demnach wird pubertäres Verhalten gegenüber den Eltern sinnvoll und in seiner Logik nachvollziehbar, sobald die Eigenstruktur der Beziehung zwischen Eltern und pubertierenden Kindern ins Blickfeld rückt. Die Art und Weise der jugendlichen Umgangsform ist dann Ausdruck von Entwicklungsbesonderheiten und dient der Bewältigung von zu erfüllenden Entwicklungsaufgaben in dieser Lebensphase. Die Eltern werden dieser Annahme nach strukturell, weil entwicklungsbedingt, mit besonderen Themen konfrontiert, die eine Provokation der etablierten Sichtweise der eigenen Person als Elternteil darstellen können.

In der vorliegenden Arbeit wird der Mensch als ein reflexives, potentiell autonomes, aktiv konstruierendes Wesen verstanden (vgl. KÖNIG ²2002, S. 55). Menschliches Tun wird daher nicht als „Verhalten“ im Sinne des Behaviorismus gesehen, sondern als „Handeln“ gedeutet (vgl. ebenda). Menschen geben bestimmten Situationen eine bestimmte Bedeutung, und handeln auf Grund dieser Bedeutung (vgl. ebenda). Die Art des Umgangs zwischen Eltern und Pubertierenden beruht in diesem Sinne unter anderem auf einer etablierten Selbstdefinition von Vater und Mutter. Geht es darum, Erwachsene in der Aneignung von Wissen über Betreffe ihrer Lebenswelt und in der kritischen Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt zu unterstützen, erscheint Forschung im Sinne von Aufklärung über Belange des Selbstverständnisses von Eltern sinnvoll. Dies entspricht dem Anspruch von Elternbildung, fraglos gewordene Annahmen im Erziehungsgeschehen aufzudecken (vgl. LENZ 1989, S.

71). Nachdem Erziehungswissenschaftler Werner LENZ besteht die Aufgabe von Elternbildung vor allem darin, (unreflektierte übernommene oder aus eigenen Erfahrungen und Beobachtungen gewonnene Ansichten als) Selbstverständlichkeiten der Eltern in Frage zu stellen. Er sieht das Ziel von Elternbildung in der Anregung zu einer kritischen Auseinandersetzung zum Erziehungsverhalten (vgl. ebenda, S. 72).

Ziel der Arbeit ist es, Elemente im Umgang zwischen Eltern und ihren pubertierenden Kindern aufzufinden, die eine mögliche Herausforderung für etablierte Verstehensweisen von Eltern in Bezug auf sich selbst darstellen, um durch die Ergebnisse der Arbeit einen spezifischen Beitrag zur Elternbildung leisten zu können, in dem die Erwachsenen selbst und ihre Alltagsbewältigung in den Mittelpunkt gestellt werden. In der Erwachsenenbildung tätigen Personen steht mit den Ergebnissen dieser Arbeit eine Ansatzmöglichkeit für eine Selbstthematisierung von Eltern in der Elternbildung zu Verfügung. Die vorliegende Arbeit richtet sich damit in erster Linie an ErwachsenenbildnerInnen im Bereich der Elternbildung mit dem Ansinnen, einen Beitrag zur Anregung von gezielter Angebotsauswahl zu erbringen.

Um der komplexen Herausforderung des Elternseins der heutigen Zeit gerecht werden zu können, bedarf es der Stärkung von Erziehungsberechtigten (vgl. SCHNEIDER 2002/SCHOPP 2005/TSCHÖPE-SCHEFFLER 2000/TSCHÖPE-SCHEFFLER 2005). Aktuell im Besonderen einer Unterstützung und Befähigung der Eltern, dem vorhandenen Druck heute vorherrschender Gesellschaftskonstruktionen gegensteuern zu können. Die vorliegende Arbeit soll dazu beitragen Selbstbewusstheit, Selbstgewahrksamkeit, Selbstvergegenwärtigung und damit Selbstaktualisierung zu fördern, nicht zu letzt um dies als ein kritisches Korrektiv gegen Vereinnahmung und Überforderung der Eltern durch innere und äußere Ansprüche nutzen zu können (vgl. MEUELER²1998, S. 171).

Die pädagogische Relevanz der Arbeit ergibt sich aus der Aufgabe der (subjektivitätsfördernden) Erwachsenenbildung bewusst gegen Gefühle der Ohnmacht, der Ratlosigkeit und der Irritation in der Alltagsbewältigung gegen zu steuern, indem Erwachsene sich im Sinne einer Selbstaufklärung der Lebenswelt

wichtige Bezüge zu sich selbst, zur beruflichen Arbeit, zur Umwelt durch Selbstreflexion und durch Kenntnisse über deren strukturelle Bedingungen bewusst machen bzw. willentlich aneignen können (vgl ebenda, S. 172). Wenn die Erwachsenenbildung ganz gezielt Lerngelegenheiten organisiert, in denen „(...) Alltagswissen, Alltagstheorien und Alltagserfahrungen mit wissenschaftlich hergestelltem Wissen, wissenschaftlichen Theorien und Wissenschaftler-Erfahrungen konfrontiert werden (...)“ (ebenda, S. 177), so kann beides zur wechselseitigen Erhellung genutzt werden. Die Erforschung überindividueller Charakteristika der Beziehungsstruktur von Eltern zu ihren pubertierenden Kindern, mit welchen Eltern in der Pubertätsphase konfrontiert sind, und welche von den Eltern subjektiv im Alltagsgeschehen wahrgenommen werden, kann in diesem Sinne verstanden werden.

Mit dem Anliegen dieser Arbeit um Selbstaufklärung von Eltern wird ein Bezug zu dem von dem brasilianischen Erziehungswissenschaftler Paulo FREIRE (1996) vertretenen Erziehungsprinzip der „Bewusstmachung“ (FREIRE 1996) möglich. Im Anschluss daran, versteht sich der hier beschriebene, auf Befähigung zum selbstbewussten Gestalten des Welt- und Selbstverhältnisses im Sinne der eigenen Interessen gerichtete, Zugang zur Thematik der Eltern-Kind-Beziehung in der Pubertät als Beitrag zu einer „problemformulierenden Bildungsarbeit“ der Erwachsenenbildung (vgl. ebenda). Diese problemformulierende Bildungsarbeit drückt nach der Meinung von FREIRE das besondere Wesen des Bewusstseins aus: „Bewusst zu sein nicht nur als Intention auf Objekte hin, sondern ebenso als sich selbst zugewendet (...)“ (FREIRE 1996, S. 64).

1.1 Problemstellung

Die Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter bringt große Änderungen für die Heranwachsenden. Die körperliche Reifung, die Steigerung und Erweiterung im intellektuellen Bereich und die psychische Entwicklung in dieser Zeit bewirken eine grundlegende Wandlung des jungen Menschen (vgl. FEND ²2001, S. 33-128). Aus diesen Veränderungen erwachsen dem Jugendlichen in Bezug auf sein „Eingebunden-sein“ in die Gesellschaft Entwicklungsaufgaben,

denen er sich zu stellen hat (vgl. ebenda, S. 205-416). Die körperliche Entwicklung ist zu verarbeiten, die Frage nach einem verantwortlichen Umgang mit Sexualität wirft sich auf, sozialen Beziehungen sind zu reorganisieren, die Haltung zur Schule muss modifiziert werden, die Entwicklung einer Berufsperspektive wird notwendig und die Auseinandersetzung mit kulturellen Werten steht an, eine eigene „Identität“ muss aufgebaut werden (vgl. ebenda). Jugendliche bewältigen diese grossen Entwicklungsaufgaben im alltäglichen Leben innerhalb ihres sozialen Umfelds (vgl. ebenda, S. 210). Das Verhältnis zu ihren Eltern bleibt davon nicht unberührt (vgl. ebenda, S. 269-303). Auch die Neugestaltung der Beziehung zu Mutter und Vater stellt einen wichtigen Teil der Reorganisation des eigenen Daseins dar (vgl. ebenda).

Im Alltagsgeschehen zwischen Eltern und Heranwachsenden bringt die Phase der Pubertät große Umstellungen mit sich. Die jungen Menschen lösen sich ein Stück vom Elternhaus (ebenda, S. 270). Die emotionale Ausrichtung auf Mutter und Vater, - ja die ursprünglich gegebene, existentielle Angewiesenheit auf sie, geht zurück und bringt den Heranwachsenden eine gewisse Unabhängigkeit (vgl. ebenda). Auch die in den Kindertagen notwendige Identifikation mit den Eltern wird aufgegeben und auf neue Idole und Ideale verlagert (vgl. STORCH 1994, S. 35). Die intensive gegenseitige Bezogenheit innerhalb der Familie lockert sich damit. Das Familienleben verliert die bis zur Pubertät gelebte Form. Freizeit, Interessen und Freunde werden außerhalb des Familienkreises gesucht und gelebt. Die Pubertierenden wenden sich Gleichaltrigen zu (vgl. FEND ²2001, S. 304-328).

Das zunehmende Autonomiestreben der Heranwachsenden löst vermehrte Konflikte mit den Eltern aus (vgl. ebenda, S. 271). Die gegenseitigen Erwartungen von den Eltern und den jugendlich werdenden Kindern müssen neu abgestimmt werden und das Umfang und Ausmaß der angestrebten Selbständigkeit sind je und je erneut zu verhandeln (vgl. ebenda). In der jugendlichen Suche nach einer eigenen „Identität“, wird die Distanzierung von den Eltern notwendig (vgl. FEND 1990, S. 260/STORCH 1994, S. 37). Zu Beginn der Pubertät stehen Negationsprozesse als Abgrenzungsversuche im Dienste der Selbstfindung im Vordergrund. Jugendliche definieren sich dann darüber, was sie nicht mehr sein

wollen bzw. was sie nicht akzeptieren (FEND 1994, S. 11). Sie grenzen sich in ihrem Anliegen eigene Konturen zu zeigen, von den Eltern ab, suchen die konflikthafte Auseinandersetzung und fordern persönliche Stellungnahme ein (vgl. ebenda). Der Autor Jan-Uwe ROGGE beschreibt beispielsweise in einem Ratgeber zur Pubertät wie Jugendliche; „(...) anecken, sich reiben, an Grenzen stoßen, - und diese niederreißen, übertreten, verletzen und gering schätzen (...) (vgl. ROGGE ⁵2000, S. 16). In ihrer Suche nach einer eigenen Persönlichkeit provozieren Pubertierende „(...) Streit darüber, was gut und böse, moralisch oder unmoralisch, richtig oder falsch, verletzend oder heilend ist (...)“ (ebenda, S. 50).

Wie der deutsche Psychiater und Psychotherapeut Helm STIERLIN beschreibt, wird durch die beginnende Ablösung der Pubertierenden die ursprüngliche „Individuation mit“ dem Vater und der Mutter, in der Adoleszenz zu einem „Individuationsvorgang gegen“ die Eltern (vgl. STIERLIN 1994, S. 57ff). Die Eltern werden zur Reibfläche, an der ein erstes Selbstkonzept entwickelt wird. Sie werden beispielsweise damit konfrontiert, dass nie hinterfragte familien-spezifische Eigenarten und stillschweigende „Gesetze“ plötzlich zum Anlass von Diskussionen werden (vgl. STORCH 1994, S. 37). Diese Abgrenzung fordert die Erwachsenen auf, ihre Rolle gegenüber dem pubertierenden Kind neu zu interpretieren (vgl. BEHAM 1997a, S.2/STORCH 1994, S. 37).

In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass das durch die Entwicklungsbesonderheiten und zu erfüllenden Entwicklungsaufgaben beeinflusste Verhalten der Heranwachsenden im Alltag Irritationen bei Mutter und Vater auslösen kann. Es wird angenommen, dass die von den Jugendlichen initiierte Umgestaltung der Beziehung, ihr typische experimentelle und abgrenzende Haltung, ein Auslöser sein kann, dass das habitualisierte Selbstverständnis der Eltern seiner Selbstgewissheit entzogen wird. Diese Erschütterung des bislang Selbstverständlichen durch überindividuelle, entwicklungsbedingte Änderungen der Eigenstruktur der Beziehung zwischen Eltern und Pubertierenden kann, so die Annahme, ein Lernanlass sein, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen und die eigene Rolle gegenüber dem Jugendlichen neu zu definieren.

Es liegt am einzelnen Elternteil, wie auf die pubertären Veränderungen reagiert wird. Eltern können dies auch „starr und unnachsichtig gegenüber neuen Verhaltensweisen und Erwartungen“ (FEND ²2001, S. 275) der Heranwachsenden tun. Die aus dem Neuen und Ungewohnten entstehende Aufforderung zur inneren Auseinandersetzung kann abgewehrt werden. Es ist möglich, gewollt fraglos in der eigenen Gewohnheit zu verharren. Aus den veränderten Umständen und den neuen Ansprüchen der Pubertierenden, kann jedoch prinzipiell für die Eltern ein Anlass entstehen, sich die eigene Haltung, das persönliche Selbstbild, etc. bewusst zumachen und sich selbstvergewissernd zu fragen: Wer bin ich angesichts dieser Zumutungen durch mein pubertierendes Kind? Wer möchte ich sein? Was wird von mir in Anbetracht der Veränderungen in der Pubertät erwartet? Eltern werden durch das pubertäre Verhalten aufgefordert einen neuen Platz im Leben der Jugendlichen einzunehmen. Eine Position, die dem aktuellen Entwicklungsstand des Jugendlichen entspricht. Ist es den Erwachsenen möglich, auf die neuen Anforderungen einzugehen, so fördern sie den Pubertierenden in der Bewältigung diese letzte Phase vor dem Erwachsenensein (vgl. STORCH 1994, S. 37).

1.2 Aktueller Forschungsstand

Die Themenstellung dieser Arbeit wurde bisher innerhalb der Erwachsenenbildung kaum untersucht.

Julia KOLBECK (2006) verfasste eine Diplomarbeit mit dem Titel „Konfliktkultur in der Familie. Über den Umgang mit Konflikten mit eigenen pubertierenden Kindern. Eine thematische Herausforderung auch für die Erwachsenenbildung“. Dafür führte sie leitfadengestützte Interviews mit insgesamt 6 Müttern und Vätern, und erarbeitete daraus mittels qualitativer Inhaltsanalyse subjektiv wahrgenommene Lernbedürfnisse Erwachsener in konflikthafter Alltagssituationen im Umgang mit Pubertierenden.

Das Österreichische Institut für Familienforschung führte 1996/97 im Auftrag des Bundesministeriums für Umwelt, Jugend und Familie ein Projekt zum Thema

„Pubertät – Herausforderungen für Eltern und Jugendliche“ durch. (Vgl. dazu BEHAM 1997a und 1997b/ ZARTLER 1997) Ziel war einerseits, die Bewältigung der Pubertät erleichternde bzw. erschwerende Faktoren für Erwachsene und Kinder, durch eine Zusammenführung vorliegender Untersuchungen, darzustellen. Andererseits zielte eine im Rahmen des Projekts durchgeführte qualitativ-empirische Studie auf Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse von Eltern und Kindern, sowie mögliche Einflüsse, die eher, bzw. eher nicht, zum Gelingen dieser beitragen. In Einzelgesprächen wurden Mütter, Väter und Jugendliche befragt. Im Zentrum des Interesses standen die Wahrnehmung, das Erleben und der Umgang beider Seiten mit zunehmender Selbstbestimmung und Freiheitswünschen der Pubertierenden und das Kommunikationsverhalten. Die Ergebnisse der leitfadengestützten Interviews mündeten in die Darstellung förderlicher und hemmender Faktoren zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in Familien mit Pubertierenden ein (vgl. BEHAM 1997a, S. 35f).

Als positive Größen zeigten sich „richtig verstandener Zusammenhalt“ innerhalb der Familie und „klare Familien- und Subsystemgrenzen“ (ebenda). Beziehungsprobleme der Eltern dagegen behindern die Ablösung der Kinder. Weiters erschweren Inkonsequenz im Alltagshandeln durch Erziehungsunsicherheiten und Uneinigkeit im Erziehungsstil und -zielen Jugendlichen die Orientierung. Zeitgleich mit der Phase der Pubertät stattfindende kritische Lebensereignisse, wie Arbeitslosigkeit, Wiederverheiratung etc. beeinträchtigen die zu erbringenden familiären Anpassungsleistungen. Durch die Pilotstudie wurde auch erhoben, welche Erfahrungen mit, und welche Wünsche Eltern an Elternbildung haben. „Es interessierte in dem Zusammenhang welche gesellschaftlichen Gefahren Eltern für Jugendliche sehen und wie Eltern Jugendliche davor zu schützen versuchen.“ (BEHAM 1997b, S.14-18) Themen, die Eltern erörtern möchten, sind im allgemeinen Wege der Begleitung und Umgangsweisen bei Verselbständigung und Ablösung der Kinder bzw. „richtiges“ Verhalten angesichts Risiken und Gefährdungen (vgl. ebenda, S. 10ff).

Mit einer veröffentlichten Studie von Maja STORCH (1994) zum Eltern-Kind-Verhältnis im Jugendalter trug die Psychologie zur wissenschaftlichen Erforschung der pubertätsspezifischen Familiendynamik bzw. Eltern-Kind-Interaktion bei. Der

verwendete Datensatz ihrer Analyse fußt auf dem “Konstanzer Längsschnitt“, der im Verlauf mehrerer Jahre unter der Leitung von Prof. Dr. Helmut FEND an der Universität Konstanz entstanden ist. Es handelt sich dabei um eine empirische Längsschnittanalyse der Entwicklung im Jugendalter. Zu zwei Erhebungszeitpunkten wurden innerfamiliäre Prozesse in der Altersphase der Jugendzeit aus der Perspektive der Eltern beschrieben. (Die Perspektive der Jugendlichen wurde zu 5 Erhebungszeitpunkten erfasst.) Die empirische Studie von STORCH beinhaltet so Perspektiven beider Generationen. Ihre Arbeit orientiert sich theoretisch an systemischen Konzepten. Ausgangspunkt der Untersuchungen bildeten Fragen zur Entstehung, Bedeutung und Auswirkung von Alltagskonflikten zwischen Eltern und Jugendlichen in der Adoleszenz. Als Ursache von vermehrten alltäglichen Auseinandersetzungen wurden Verschiebungen in den Dimensionen Macht und Bindung im Eltern-Kind-Verhältnis festgestellt. Die Bedeutung von Streitsituationen für Pubertierende wurde als experimentelle nachgewiesen, die im Zusammenhang mit steigenden Autonomieansprüchen verstanden werden muss. Die Frage nach innerfamiliären Auswirkungen von Alltagskonflikten ergab, dass negative Auswirkungen nur dann eintreten, wenn die Bindung gefährdet wird bzw. wenn Eltern Konflikte nicht zulassen.

Gegenwärtig sind Phänomene der Pubertät in ihrer Bedeutung für Erwachsene im Rahmen der Pädagogik kaum erschlossen. Die Erforschung von Herausforderungen von Eltern im Umgang mit ihren pubertierenden Kindern, welche die eigene Person betreffen, kann einen spezifischen Beitrag für die Elternbildung im Sinne einer subjektorientierten Erwachsenenbildung leisten, in dem bei den Eltern selbst und ihrer Alltagsbewältigung angesetzt wird.

1.3 Forschungsfragen

Das phänomenale Erkenntnisinteresse nach strukturalen Eigenheiten der Beziehung zwischen Eltern und ihren pubertierenden Kindern, welche eine Herausforderung für das Selbstverständnis von Eltern bedeuten können, kann folgendermaßen als Forschungsfrage formuliert werden:

- Welche Elemente im Umgang zwischen Erwachsenen und ihren eigenen pubertierenden Kindern stellen eine Herausforderung an das Selbstverständnis von Eltern dar?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage bedarf es der Bearbeitung folgender Unterfragen:

- Welche Elemente davon werden in der Literatur angesprochen?
- Welche Elemente davon sind aus den Interviewtexten erschließbar?

Dabei wird von folgender Annahme ausgegangen:

- Der Umgang zwischen Erwachsenen und ihren eigenen pubertierenden Kindern kann eine Anregung zur Selbstklärung der Eltern sein.

Begründung der Annahme:

Eltern werden in der Phase der Pubertät durch Entwicklungsbesonderheiten und Entwicklungsaufgaben der eigenen Kinder im Alltag mit einer veränderten Beziehungsdynamik konfrontiert. Wie ZARTLER ausführt haben nicht nur die Jugendlichen Entwicklungsanforderungen zu erfüllen, auch Eltern müssen sich an verändernde Gegebenheiten und Strukturen anpassen und ihre Rolle neu definieren (vgl. ZARTLER 1997, S. 26). „Das Älterwerden neben heranwachsenden Kindern bedeutet für Eltern, neue Formen des Umgangs mit ihren Kindern zu entwickeln, ebenso wie neue Formen von Kompetenz und Autorität.“ (Ebenda) Auch die psychische Bedeutung der Verselbständigung der Kinder für die Eltern darf nicht unterschätzt werden. Psychoanalytische Ansätze gehen davon aus, dass sich Eltern mit ihren Kindern identifizieren (vgl. ebenda, S. 27). Angesichts der Veränderungen, die sich im Jugendalter ergeben, bewerten sich Eltern demnach selbst neu (vgl. ebenda). Durch die emotionale Ablösung der Pubertierenden werden „(...) die Eltern ambivalent und defensiv in bezug auf sich selbst, ihre momentane Lebenssituation und ihr Wertesystem (...)“ (STORCH 1994, S. 94). Eltern müssen wie ZARTLER betont, mit der zunehmenden Loslösung ihrer Kinder einen Teil der Elternidentität aufgeben, vor allem ihre bisherige starke

Orientierung am Leben der Kinder (vgl. ZARTLER 1997, S. 27). Diese Umstände lassen vermuten, dass eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person durch den Umgang der Eltern mit ihren eigenen pubertierenden Kindern angeregt wird, und dass selbstverständliche Konzepte, Wahrnehmungen und Deutungen der Beziehung und der darin beteiligten Personen einen Anstoss erfahren, auf ihre Aktualität hin geprüft zu werden.

1.4 Methodik und Kapitelübersicht

Um die Fragestellung dieser Arbeit angemessen beantworten zu können, wird in einem ersten Teil versucht, relevante Aspekte der Thematik durch die theoretische Auseinandersetzung mit aktueller Literatur darzustellen um schließlich auf dieser Basis eine erste thesenartige Beantwortung der Fragestellung zu ermöglichen.

Hierzu werden in einem ersten Schritt zur Begriffsklärung allgemeine Ausführungen zu Elternschaft gemacht, wobei Handlungs- und Beziehungsfelder, aktuelle gesellschaftliche Rahmenbedingungen, sowie persönlichkeitsrelevante Seiten von Elternschaft zur Darstellung kommen. Erklärungen zum Selbstverständnis von Eltern schließen dieses Kapitel ab.

Im darauf folgenden Schritt werden Grundannahmen dieser Arbeit geklärt. Das, dem hier vertretenden theoretischen Ansatz zur Problematik zugrunde liegende Menschenbild wird ebenso dargelegt, wie das Verständnis von Lernen und eine, dem Zugang entsprechende Definition von Bildung.

Der dritte Schritt des Theorieteils ist der Pubertät mit ihren Veränderungen und Eigentümlichkeiten für das Leben und Erleben der Heranwachsenden und in seinen Herausforderungen für die Beziehung von Eltern und Pubertierenden gewidmet. Elemente, die eine besondere Herausforderung für das elterliche Selbstverständnis bedeuten, werden dabei herausgestrichen und zu letzt thesenartig aufgegliedert.

Im empirischen Teil der Arbeit wird die Forschungsmethodik dargelegt und begründet. Das verwendete Untersuchungsmaterial und die Methodenkonzeption werden ausgewiesen. Diese Arbeit ist der qualitativen Forschung zuzuordnen. Beim angewandten Verfahren der Datenerhebung handelt es sich um die qualitativ-empirische Forschungsmethode des „Interviews zur Anregung von Selbstaufklärung“ (IAS). Die Datenauswertung erfolgt in Anlehnung an die strukturierende Inhaltsanalyse von MAYRING.

Im abschließenden letzten Schritt werden Erkenntnisse der theoretischen Arbeit und Ergebnisse der Inhaltsanalyse zusammengetragen und zur Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen. Fragen, die sich aus dieser Arbeit im Sinne möglicher Ansatzpunkte für eine weiterführende Forschung ergeben, werden am Ende thematisiert.

2 Elternschaft

Dieses, in die Betreffe von Eltern einführende Kapitel umfasst drei Bereiche:

- 2.1 Die soziale Dimension von Elternschaft
- 2.2 Elternschaft als Lern- und Entwicklungsaufgabe
- 2.3 Das Selbstverständnis von Eltern

Die Auswahl der angeführten Punkte erfolgte mit Blick auf die Klärung möglicher Aspekte des Selbstverständnisses von Eltern.

Im ersten Unterkapitel (2.1 Die soziale Dimension von Elternschaft) wird zunächst die soziale Bedeutung und Einbettung der Eltern-Kind-Beziehung umrissen. Dabei werden zu vier Bereichen Ausführungen gemacht, die

- die Eltern als Erziehungsinstanz zeigen (siehe 2.1.1 Elternschaft als pädagogisches Verhältnis),
- die Eltern-Kind-Gemeinschaft als familiäre Einheit und primären Lebens- und Sozialisationsraum charakterisieren (siehe 2.1.2 Elternschaft als Institution Familie),
- das Eltern-Kind-Verhältnis als Generationenverhältnis darstellen (siehe 2.1.3 Elternschaft als Generationenbeziehung),
- auf die heutige Situation von Eltern aus soziologischer Sicht eingehen (siehe 2.1.4 Elternschaft heute).

Anschließend wird im Unterkapitel 2.2 der mögliche, persönliche Gewinn aus einer Elternschaft skizziert (siehe Elternschaft als Lern- und Entwicklungsaufgabe). Im Besonderen werden unter Punkt

- 2.2.1 (Generativität als Entwicklungsaufgabe) Theorien der Psychologie zu Entwicklungschancen durch Elternschaft angeführt,

- 2.2.2 (Anpassungsleistungen und Rollenlernen) soziologische Vorstellungen über Wachstumsmöglichkeiten in der Mutter- bzw. Vaterrolle dargestellt,

Den Abschluss bildet das dritte Unterkapitel mit Überlegungen zum Selbstverständnis von Eltern, sowie der Darlegung einer Arbeitsdefinition für den verwendeten Begriff (siehe 2.3 Das Selbstverständnis von Eltern).

Im Rahmen dieser Arbeit wird häufig verallgemeinernd von Elternschaft und „den Eltern“ gesprochen, obwohl im konkreten Leben die Beziehung zwischen Eltern und Kindern immer eine Beziehung einer Mutter oder eines Vater zur Tochter/ zum Sohn darstellt. Das heißt, tatsächlich bedeutet das Elternsein für Frauen und Männer unterschiedliches. Vater- und Mutterschaft beruhen auf zwei differenten Erfahrungsweisen. Die Gesellschaft sieht außerdem für Mütter und Väter sehr unterschiedliche Aufgaben, Rollenmodelle und Leitbilder vor (vgl. SCHNEIDER 2002, S. 11ff).

Das Wort „Eltern“ „kommt aus dem Althochdeutschen ‚die Ältern‘ und kennzeichnet damit zunächst nur eine Generation – die, die älter ist als die Kinder. ‚Mutter‘ und ‚Vater‘ kommen beide aus dem Lateinischen und bedeuten dort so viel wie ‚Urheber‘, d.h. sie kennzeichnen in unsere Kultur Erzeuger und Gebärerinnen des Kindes“ (GAUDA 1990, S. 67f). Das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern ist also immer auch ein geschlechtliches.¹ Dementsprechend gestaltet sich das Selbstverständnis von Mutter oder Vater auf je eigene Weise. Wird hier abstrahierend von „den Eltern“ gesprochen, so ist dieser Unterschied mitzudenken.

2.1 Die soziale Dimension von Elternschaft

Elternschaft ist nicht bloße Privatangelegenheit, sondern in mehrfacher Hinsicht von gesellschaftlicher Relevanz. Da die gesellschaftliche Bedeutungsgebung von

¹ Das Verhältnis der Geschlechter zu einander und das Verhältnis der jüngeren zur älteren Generation bilden die zwei Grundlagen von Vergesellschaftung (vgl. GAUDA 1990, S. 68).

Elternschaft Einfluss auf das Selbstverständnis von Eltern nimmt, wird die gesellschaftliche Einbettung von Elternschaft hier dargestellt.

2.1.1 Elternschaft als pädagogisches Verhältnis

Elternschaft im Verständnis unserer Gesellschaft meint im Allgemeinen ein Kind zu zeugen und es aufzuziehen. Obsorge, Sozialisation und Erziehung sind dabei Recht und Pflicht von Eltern. Zu beachten ist, dass es sich jedoch um eine kulturelle Ausformung, sowohl der gemeinsamen sozialen Elternschaft von Mutter und Vater, als auch der Einheit von Zeugung, Sorge und Erziehung handelt (vgl. GAUDA 1990, S. 70ff). Das Selbstverständnis von Eltern ist durch ihren pädagogischen Auftrag mitbestimmt.

Das pädagogische Verhältnis zwischen den Generationen, und damit zwischen Vater/Mutter und Kind, gründet auf der anthropologischen Tatsache der Lern- und Erziehungsbedürftigkeit des Menschen, was anders gewendet seine Lernfähigkeit und Erziehbarkeit bedeutet. Eltern und Kind stehen zu einander als Erzogene und zu Erziehende. Kinder, obwohl gleichwertig, definieren sich durch diesen Abstand zum Erwachsenen. Sie sind „Person-in-Entwicklung“ (LIEGLE 2000, S. 79). Der Heranwachsende als werdendes Subjekt geht in Selbsttätigkeit, aber in Auseinandersetzung mit der Welt, auf das Erwachsensein als Ziel zu (vgl. PETZELT ²1955, S. 20). Für die Erziehenden gilt es, das Kind sowohl in seinem Ist-Zustand, als auch in seinen Möglichkeiten wahrzunehmen (vgl. PLABMANN 2003, S. 214).

In seiner Entwicklung und Selbstkonstitution ist das Kind orientiert und bezogen auf ein Gegenüber. Es ist physischer und psychischer Zuwendung durch stabile Bezugspersonen bedürftig, und insofern von ihnen abhängig. Auch mit der Immanuel KANT (1803) zugeschriebenen Aussage, dass der Mensch nur durch Erziehung Mensch werden kann, wird die Abhängigkeit der Kinder von den Erwachsenen deutlich. Heranwachsende sind auf eine sorgende und annehmende Umgebung angewiesen. Menschliche Entwicklung ist nur so möglich. Das erzieherische Verhältnis ist ein zeitlich begrenztes. Es zielt mit zunehmender Subjektwerdung des Heranwachsenden auf seine Auflösung hin. Getragen wird

der pädagogische Bezug durch die beidseitige Wertschätzung und Liebe von Eltern und Kindern, die auf gegenseitigem Vertrauen gründet. Daneben kennzeichnen die Autorität der Mutter und des Vater, sowie ein als willentliche (einsichtige) innere Unterordnung definierter Gehorsam des Kindes die erzieherische Relation (vgl. KLIKA IN WINTERHAGER-SCHMID 2000, S. 145f).

Sozialisation als „Prozeß der Eingliederung eines Individuums in die Gesellschaft oder in eine ihrer Gruppen über den Prozeß des Lernens der Werte und Normen der jeweiligen Gruppe und Gesellschaft“ (FEND 1971, S. 113) kann von absichtsvoller Erziehung unterschieden werden. Intendierte Erziehung, die der Subjekthaftigkeit des Menschen Rechnung trägt, wird beispielsweise definiert als „interaktiver Prozess der wechselseitigen Anerkennung und Wertschätzung mit dem Ziel autonomer, verantwortlicher, kompetenter Handlungsführung in allen Bereichen von Bewusstsein und Erfahrung“ (GARNITSCHNIG 2003, S. 16). Tatsächlich sind Erziehung und Sozialisation im Familienleben parallel gegeben. Eltern verfolgen mehr oder weniger bewusste Ziele in der Erziehung. Daneben sozialisiert das Familienleben die Kinder auch auf unbeabsichtigte Weise.

Der Erziehungsalltag wird von den Eltern auf der Basis eines persönlichen Erziehungskonzeptes, das ein bestimmtes Menschenbild impliziert, bewältigt. Daraus resultiert eine dementsprechende Haltung des Erwachsenen gegenüber dem Heranwachsenden. Auch angestrebte Erziehungsziele und angeeignete Erziehungsstile bestimmen die Wahrnehmung des Kindes. So kann das Kind als Erziehungssubjekt oder –objekt betrachtet werden. Gegensätzliche Ziele wie Autonomie im Denken, Handeln und Wollen oder unterordnender Gehorsam können verfolgt werden. Umgangsweisen als Erziehungsverhalten können sich beispielsweise von autoritär über autoritativ bis zu einem laissez-faire Stil hin gestalten (vgl. TSCHÖPE-SCHEFFLER 2000, S. 26f). Da Eltern als Erzogene ihre Kinder erziehen, liegen ihrem Erziehungshandeln immer auch (meist halb- oder unbewusst) ihre eigenen Erfahrungserfahrungen zu Grunde. Unreflektierte Erfahrungen fließen unhinterfragt in das Erziehungsverhalten ein.

Die deutsche Erziehungswissenschaftlerin Sigrid TSCHÖPE-SCHEFFLER (2000) thematisiert „die komplexen Herausforderungen, denen Familien sich zu stellen

haben“ (S. 17), im Zusammenhang mit der Rede von einer aktuellen „Erziehungskrise“, einer „Erziehungskatastrophe“, einem „Erziehungsnotstand“ und möglichen auslösenden Faktoren. Unsicherheit, Hilflosigkeit und Überforderung von Eltern durch veränderte Rahmenbedingungen werden dabei als wesentliche Größen angesehen. Erziehungsmüdigkeit, -verweigerung bis zu Gewalt in der Erziehung wären so erklärbar. Die Lebensführung werde heute zu einem zunehmend „individualisierten Projekt“ (ebenda, S. 21), Vorbilder für eine gelungene Lebensgestaltung oder Krisenbewältigungsstrategien fehlen. Bewältigungsprobleme bestünden in allen Lebensphase. Der Alltag werde als anstrengend, mühsam und kompliziert erfahren. Die Individualisierung des Lebensweges und der Lebensformen verstärke nicht nur die Unsicherheit im eigenen Dasein, sondern auch in den Alltagsleistungen, zu denen Erziehung gehört. Viele Eltern hätten nichtsdestotrotz ein zunehmendes Problembewusstsein und eine verstärkte Sensibilität im Umgang mit ihren Kindern entwickelt. Bei Schwierigkeiten suchen sie aktiv Unterstützung (vgl. ebenda, S. 21ff).

Normativ ist heute eine starke Pädagogisierung der Elternrolle zu vermerken (vgl. SCHNEIDER 2002, S. 16). Die Beziehung zu den eigenen Kindern wird hoch emotionalisiert, partnerschaftlich-egalitär geführt. Erziehungsstile und -ziele haben sich verändert. Selbständigkeit, Selbstverantwortung und Kreativität haben alte Werte wie Pflichtbewusstsein, Gehorsam, Ehrlichkeit als Erziehungsziele abgelöst. Ein autoritatives, „am Leben der Kinder interessiertes Erziehungsverhalten, bei dem Regeln aufgestellt und kontrolliert werden, hat autoritäre Erziehung abgelöst“ (ebenda). Zur Überforderung der Erwachsenen führen nach SCHNEIDER wachsende Anforderungen an die Elternrolle, durch den Umstand, dass es wenig Vorbereitung auf diese gibt. Dies zeigt sich konkret dadurch, dass trotz verändertem Anspruch empirisch weiterhin autoritär-kontrollierendes, gleichgültiges, ja vernachlässigendes oder inkonsistentes Erziehungsverhalten dominiert. Zu den Faktoren von denen die Güte der Erziehungsleistung hauptsächlich abhängig sei, zählen: die sozioökonomische Situation der Eltern, ihre Beziehungsqualität, die Bindungsqualität zwischen Eltern und Kindern, Persönlichkeitsmerkmale der Eltern und das Erziehungsklima (vgl. ebenda).

2.1.2 Exkurs: Elternschaft als Macht- und Autoritätsverhältnis

Wie jede menschliche Beziehung zeigt sich die Eltern-Kind-Beziehung immer auch als ein Machtverhältnis, in dem eine spezifische Machtverteilung gegeben ist (vgl. PLASSMANN 2003). Der Umgang mit Machtanteilen in der Interaktion mit den Kindern ist für Eltern prinzipiell nicht zu vermeiden. Macht ist indes nicht von vorne herein gut oder böse. Sie ermöglicht Handlungsspielräume wie z. B. Führung (vgl. ebenda, S. 105). Sinn und Wert von Macht werden durch die Person bestimmt, die sie ausübt und verantworten muss (vgl. ebenda, S. 158f). Macht kann also als neutrales Vermögen eines Individuums definiert werden, in einer sozialen Beziehung auf ein oder mehrere Gegenüber einzuwirken (vgl. ebenda, S. 301). Sie wird eingesetzt, um etwas zu erreichen. Erziehung ist ohne Machtausübung nicht möglich (vgl. ebenda, S. 20). Führen und Folgen, Hilfe und Hilfsbedürftigkeit, Ermutigung und Unterstützung etc. sind Aspekte von Macht (vgl. ebenda, S. 1). Ein Lob, ein Versprechen oder eine Belohnung, ein Tadel, eine Drohung oder eine Strafe, usf. können als Erziehungs- und Machtmittel angewendet werden. Im pädagogischen Kontext ist jedoch nach der Legitimität der jeweiligen Machtpraxis zu fragen.

Machtverhältnisse sind hierarchische, auf Unterschieden beruhende Interaktionsverhältnisse (vgl. ebenda, S. 128). Sie fußen auf individueller Differenz. Nicht jeder Unterschied bewirkt Macht, - aber Macht beruht immer auf Verschiedenheit (vgl. ebenda, S. 131). Die mächtigere Rolle der Erwachsenen ergibt sich aus der Abhängigkeit der Kinder in Folge ihrer Bedürftigkeit (vgl. ebenda, S. 198-202). Idealtypischerweise zeichnet sich der Erwachsene gegenüber dem Kind durch ein "Mehr" an Wissen, Erfahrung, Sozialisation, Reife und Identität aus. Körperkraft und die Kontrolle über den eigenen Körper sind vergleichsweise hoch. Der Umgang mit Gefühlsregungen ist erprobt, ein sozial akzeptiertes Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten vorhanden. Die Sprache ist differenziert. Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten wurden erworben und ein gewisses Maß an Orientierung gewonnen. Juristisch ist der Erwachsene „Inhaber aller Rechtsgüter“ (ebenda, S. 137) und voll verantwortlich für sich und sein Handeln. (Vgl. ebenda, S. 136-139). Heranwachsende hingegen sind auf Schutz, Fürsorge, Hilfe und Anregung angewiesen. Sie brauchen neben einer

Grundversorgung emotionale Nähe und Wärme, sowie Förderung. Zuwendung, Liebe und vorbehaltlose Annahme können zugestanden und gegeben, jedoch auch verwehrt oder entzogen werden. Familie kann im besten Fall Schon- und Proberaum oder Rückzugsmöglichkeit bedeuten, aber auch Ort von Konflikten und Verletzungen, Vorhaltungen und Schuldzuweisungen sein. Die existentielle Angewiesenheit des Kindes auf das Wohlwollen und die Sorge der Erwachsenen, bringt die Eltern in verhältnismäßige Überlegenheit. Eltern geben die „stärkere Realität“ (STIERLIN 1980, S. 48) vor.

Gesetzlich haben Eltern die Vollmacht und damit die Verantwortung über ihre minderjährigen Kinder (vgl. ebenda, S. 283). Sie übernehmen die Vormundschaft, solange die eigenen Interessen von den Kindern nicht selbst wahrgenommen und vertreten werden können (vgl. ebenda, S. 283). Elterliche Vollmacht bedeutet, dass der Mutter und dem Vater die stellvertretende Machtausübung zum Wohle des Heranwachsenden zugestanden wird. Diese Interessensvertretung muss nicht immer im Einvernehmen, jedoch immer zum Wohle der Bevormundeten erfolgen. Macht in der Erziehung zielt im Sinne von Bildung auf das Mündigwerden des Heranwachsenden als dem Fähigwerden zu selbständiger Lebensgestaltung. So verstanden will sie fördernd und befähigen (vgl. ebenda, S. 292). Eine Anleitung von außen richtet sich dann auf die Ermächtigung des Kindes zu eigenständiger Lebensführung. Allmählich soll durch Einsicht Innenlenkung ermöglicht, und Außenlenkung ersetzt werden. Führung erfolgt dann nur solange, wie autonome Selbstbestimmungsakte des Heranwachsenden fehlen. Die Überlegenheitsbeziehung in der Erziehung beabsichtigt letztendlich, mit der zunehmenden Selbstbestimmung des Kindes, ihre Aufhebung und die Auflösung des pädagogischen Bezugs (vgl. ebenda, S. 157).

Im Unterschied zu Gewalt- und Zwangsverhältnissen beruhen Machtbeziehungen auf wechselseitiger sozialer Anerkennung, d.h. auf einer frei entschiedenen reziproken Akzeptanz und auf einer gegenseitigen, positiven Grundhaltung (vgl. ebenda, S. 145). Die Zustimmung zur erzieherischen Einflussnahme basiert auf dem Vertrauen der Heranwachsenden in ihre Eltern. Indem das Handeln in der Interaktion gegenseitig abgestimmt, ergänzt und vervollständigt wird, kann ein komplementärer statt ein widerstreitender Umgang mit Macht erfolgen, der nach

dem „win-win-Prinzip“ Nutzen und Gewinn für alle Beteiligten bringt (vgl. ebenda, S. 291f).

Für Kinder stellen Eltern prinzipiell Autoritäten dar. Sie identifizieren sich mit ihnen und anerkennen ihre Führung. Positive Autorität, die aus „innerer Macht“ heraus als Vorbild wirkt (vgl. POPITZ 1992, S. 28), ermöglicht, die Führung sicherzustellen, ohne Gewalt einsetzen zu müssen. Wo die für Macht erforderliche Freiheit in der Erziehung fehlt, ist Gewalt gegeben (vgl. PLABMANN 2003, S. 141). Idealerweise wird die Freiheit des Heranwachsenden nur zu seinem Wohle, um Schaden zu vermeiden, beschränkt. (vgl. ebenda, S. 144). Zwang ist im pädagogischen Kontext ausschließlich legitim, wenn Gefahr in Verzug ist (vgl. ebenda). Pädagogische Gewalt darf daher über Unmündigen nur ausgeübt werden, wenn sie an uneinsichtigem Handeln gehindert werden sollen. Dies betrifft Grenzsituationen, in denen selbst bestimmte Urteile und Entscheidungen nicht zumutbar sind, weil entweder die Existenz gefährdet oder durch unreflektierte Willkürhandlungen anderen Schaden zugefügt würde. Gewaltvoll den kindlichen Willen zu formen oder zu brechen, ist pädagogisch nicht legitim (vgl. BENNER⁵2005, S. 220 -231).

Die jeweilig gegebene Machtpraxis im Zusammenhang mit der Erziehung ist abhängig von den persönlichen Erziehungszielen und –methoden der Eltern. Ein bewusster Umgang mit Machtanteilen verlangt das Reflektieren der pädagogischen Intentionen, Erziehungsmaßnahmen und des individuellen Machtanspruchs. Da es nicht möglich ist, den Machtgebrauch in der Erziehung zu umgehen, kann ein Missbrauchsrisiko von Macht nur reflektiert, kontrolliert und überwacht, - nicht jedoch ausgeschaltet werden. Es ist erforderlich, als Erziehender die Wahl der Erziehungsmittel im Sinne von Bildung als zunehmender Selbstbestimmung und -entfaltung selbst zu beschränken (vgl. PLABMANN 2003, S. 300). Diese Selbstbeschränkung legitimiert die Machtpraxis in der Erziehung (vgl. ebenda, S. 293). Missbrauch von Erziehungsmacht, absichtsvoll oder fahrlässig, beginnt dort, wo die Würde des Heranwachsenden, die auf der menschlichen Begabung zu Vernunft und Verstand beruht, verletzt wird (vgl. ebenda, S. 191).

2.1.2 Elternschaft als Institution Familie

Die persönliche Beziehung zwischen Eltern und Kindern konstituiert auf gesellschaftlicher Ebene die Institution „Familie“. Diese stellt eine soziale Einheit, aber keine totale pädagogische Sphäre, dar. Sie hat neben der Erziehung des Nachwuchses andere Aufgaben zu bewältigen (vgl. PLABMANN 2003, S. 205). Für das Selbstverständnis von Eltern ist die Ausübung der Mutter- bzw. Vaterrolle innerhalb eines Familiensystems wesentlich. Familie ist der Ort der konkreten Lebens- und Beziehungsgestaltung der einzelnen Familienmitglieder, privater, durch Nähe, Intimität und Zusammengehörigkeit gekennzeichnete Lebensraum, und damit ein zwischen Gesellschaft und Individuum vermittelnder Lebensbereich. Die Familie als Lebensform und interpersonelle Einheit unterliegt je gesellschaftlich-geschichtlichen Wandlungen. Sozialisation stellt eine ihrer zentralen, alltäglichen Aufgabe dar, welche einen eigenen Platz im Familienleben einnimmt (vgl. TSCHÖPE-SCHEFFLER 2000, S. 27). Kommunikation und Verhalten der Familienmitglieder bestimmen den Familienalltag. Dabei werden eigene familiäre Muster für die Verständigung, das Handeln und Welt- und Selbstdeutung ausgebildet. „Die Interaktionen orientieren sich an einem internalisierten Selbstverständnis, das auf dem Alltagswissen der einzelnen Mitglieder basiert“ (ebenda).

Familie kann als System angesehen werden, das eine Einheit bildet, Gleichgewicht anstrebt, Ziele verfolgt, Regeln beinhaltet, wechselseitige Beeinflussung der Personen mit sich bringt und ein Erfahrungsmodell darstellt, das die eigene Person, sowie andere Mitglieder und Beziehungen zu diesen und aller untereinander einschließt (vgl. BRONFENBRENNER 1981). Das Leben innerhalb einer Familie kann aber auch als Stufenabfolge eines Familienzyklus betrachtet werden. Die Wechselwirkung zwischen den Verhaltensweisen von einzelnen Familienmitgliedern und der Zusammenhang zwischen individueller Entwicklung und Familienentwicklung sind dabei für die Psychologie von besonderem Interesse. Die soziologische Familienforschung widmet sich dagegen vor allem gesellschaftlichen Normen und Einflüssen, denen Familien unterliegen (vgl. GAUDA 1990, S. 10).

Traditionellerweise ist Elternschaft verbunden mit dem Leben in einer stabilen Partnerschaft bzw. Ehe, Familiengründung und gemeinsamer Haushaltsführung. Zunehmend wird das Elterndasein aber auch mit anderen Lebensformen kombiniert. Familien mit nur einem Elternteil bilden heute keine Ausnahme. Auch das Nicht-Zusammenleben von Eltern im Familienverband, sowohl bei intakter Partnerbeziehung, als auch als Konsequenz einer Trennung von Mutter und Vater, wird häufiger. Ein begonnener Familienzyklus wird vermehrt durch Phasen von Trennung bzw. Scheidung und Phasen des Alleinlebens und -erziehens, sowie gegebenenfalls den Anschluss an bestehende andere Familienkonstellationen oder Wiederverheiratung unterbrochen (vgl. FALTERMAIER/ MAYRING/ SAUP/ STREHMEL 1992, S. 65)

Der deutsche Erziehungswissenschaftler Ludwig LIEGLE (2000) betrachtet aus sozial-ökologischer Perspektive Kinder als Familienmenschen. Dieser Ansatz begreift menschliche Entwicklung „als einen lebenslangen Prozeß der Wechselwirkung zwischen naturgegebenen Anlagen, aktivem Subjekt und einer in ihren Elementen interagierenden Umwelt“ (ebenda, S. 80). Den Eltern kommt im intimen Beziehungssystem der Familie nach LIEGLE die Aufgabe zu, Anwaltschaft gegenüber ihren Kindern im Sinne eines stellvertretenden Handelns, zu übernehmen. Weiters haben sie als primäre Umwelt Bedeutung. Kinder seien als „Personen-in-Entwicklung“ in spezifischer Weise auf eine stabile, soziale Umwelt, die die Familie repräsentiere, angewiesen. Dieser Blick auf Kinder sei auch leitend für die Abfassung der Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes gewesen. Das Kind bedarf laut Präambel der Konvention „wegen seiner mangelnden körperlichen und geistigen Reife besonderen Schutzes und besonderer Fürsorge, insbesondere eines angemessenen rechtlichen Schutzes vor und nach der Geburt“ (ebenda, S. 81). Die Familie wird zum Ort der „vollen und harmonischen Entfaltung“ (ebd.) der kindlichen Persönlichkeit ernannt. Für die Erziehung und Entwicklung des Kindes werden in erster Linie die Eltern verantwortlich gemacht (vgl. ebenda).

Der Schweizer Soziologe Kurt LÜSCHER (1995) thematisiert postmoderne Herausforderungen der heutigen Familien. Die hochgradige Pluralität der Lebensverhältnisse und der Lebensweisen wird für ihn in einer demographisch

erfassbaren Vielfalt an Formen der Familienentwicklung und einer Fülle von Bezeichnungen für Familien sichtbar. Familienalltag heiße heute, dass „die Familienmitglieder sich je ihren eigenen Alltag konstruieren können und müssen, wodurch der institutionelle Rahmen an Tragweite“ (LÜSCHER 1995, S. 242) verliere. LÜSCHER beschreibt die Institution Familie als Gegenstruktur zur postmodernen Radikalisierung von Subjektivität, „die entweder auf eine unbeschränkte Freiheit hinweist, wonach alles möglich ist, oder in ihrem dialektischen Gegenstück Subjektivität verneint“ (ebenda, S. 246). Er führt aus, dass Familie, in welcher Form auch immer sie gestaltet, gelebt und institutionalisiert wird, als Versuch zur Gestaltung eines Netzes verlässlicher Beziehungen gelten kann, die „zumindest potentiell die Konstitution eines subjektiven Selbsts ermöglicht“ (ebenda). Die „Herausbildung einer zeitgemäßen Sittlichkeit“ betreffe den Kern von Familie. Familie als gestaltete alltägliche Lebenswelt, stelle jene gelebte Sozialität dar, in der diese Thematik mit erster Priorität diskutiert werde. Die soziale Bedeutung von Familie als Institution liege damit in ihrer anthropologischen Aufgabe der Schaffung primärer Beziehungen, die unerlässlich sind, um eine Subjektwerdung zu ermöglichen. Hierin fände sie ihren Sinn. Letztlich sei heute eine Entscheidung darüber erforderlich, ob „die Überzeugung, dass wir eine Vorstellung unserer Selbst im Verhältnis zu den anderen zum Bezug unseres Handelns machen können, eben dieses Handeln leiten sollen [sic!]“ (ebenda, S. 247). Familie stehe für das Bemühen, die komplexen, divergenten Tendenzen des modernen gesellschaftlichen Lebens in der Gestaltung eines persönlichkeitsbildenden Alltags und verlässlicher Beziehungen aufzufangen.

2.1.3 Elternschaft als Generationenbeziehung

Elternschaft ist inhaltlich verbunden mit dem Konzept der Generationen. Eltern und Kinder stehen einander als Vertreter zweier Generationen gegenüber. Das prägt das Selbstverständnis von Eltern mit. FEND betont, dass im Zuge der Reorganisation der sozialen Beziehung in der Pubertät im Eltern-Kind-Verhältnis auch die Generationsgrenzen neu ausgehandelt werden müssen. „Eltern sind aus ihrer langen Erfahrung mit den Kindern eher daran orientiert, die Kontinuität über

die gesamte bisherige Lebensgeschichte zu betonen, die pubertierenden Kinder werden die Diskontinuität in den Vordergrund stellen und schärfer Grenzen ziehen.“ (FEND ²2001, S. 287). Wie aber lässt sich ein intergenerationelles Verhältnis bestimmen?

Das Generationskonzept beruht im Grunde auf der Verschiedenheit der Lebensalter (vgl. WIMMER IN ECARIUS, 1998, S. 88). Doch ist nicht allein das biologische Alter ausschlaggebend für das Generationsgefüge. Nicht die verbrachte Lebenszeit „an und für sich“ bedingt den sozialen Status der Generationen und empirische Merkmale des Generationsunterschiedes. Das Alter bildet den Kern im intergenerationellen Verhältnis, die individuelle und gesellschaftliche Zeit als „generative Differenz“ (ebenda), wie der deutsche Erziehungswissenschaftler Michael WIMMER sie nennt. Es ist aber bedeutsam, ohne von sich aus eine bestimmte Bedeutung zu haben (vgl. ebenda, S. 89). Das Alter enthält (wie z.B. auch das Geschlecht) eine „unbestimmte Verpflichtung“ (ebenda) ihm eine Bedeutung zu geben, hat selbst jedoch keine definitive, überhistorische und überkulturelle Bedeutung. Das jeweils, im historischen Generationenkonzept sozial und kulturell konstituierte Deutungsmuster, stellt eine Version von Bedeutungsgebung dar. Keine Kultur oder symbolische Ordnung kann die mit der generativen Differenz gegebene Unbestimmtheit definitiv in eine universell für alle gültige Bestimmtheit auflösen (vgl. ebenda).

Im Begriff der Generation überlagern sich mehrere Bedeutungsebenen, die sich auf unterschiedliche Phänomenbereiche beziehen, [...]“ (ebenda, S. 83). So wundert es nicht, dass der Begriff in vielfältiger Weise zum Einsatz kommt. Gemeinsam ist den unterschiedlichen Begriffsverwendungen in sozialpolitischen, historisch-soziologischen, genealogischen oder pädagogisch-anthropologischen Zusammenhängen, dass jeweils Altersdifferenzen eine Rolle spielen, - wenn auch inhaltlich mit höchst divergenter Akzentuierung (vgl. ebenda). Generationenbeziehungen können makrosoziologisch auf gesellschaftlicher Ebene als Relation unterschiedlicher Einheiten von Generationen zueinander betrachtet werden, oder mikrosoziologisch als Beziehung einzelner generationsunterschiedlicher Individuen innerhalb von Familien oder innerhalb institutionalisierter pädagogischer Verhältnisse, wie den Schulen, aber auch innerhalb von Betrieben und dergleichen. Im pädagogisch-anthropologischen

Verständnis wird nur von zwei Generationen gesprochen, der älteren und der jüngeren (vgl. ebenda, S. 86).

Das Wort „Generation“ bedeutet einerseits im älteren Sprachgebrauch (Er)Zeugung (lat.: generatio) oder Schöpfung (lat.: genesis). Andererseits wurde es etymologisch aus dem Wortfeld genos/genus, d.h. Gattung oder Geschlecht, abgeleitet (vgl. DE WINDE, 2002, Absatz 15). Die polysemische Reichhaltigkeit von „Geschlecht“ umfasst Geschlecht im Sinne der Sexualität, Geschlecht als Abstammung, Geschlechterfolge, Familie, Stamm, Generation sowie Geschlecht als Rasse oder Gattung (vgl. WIMMER IN ECARIUS, 1998, S. 96). Das Verhältnis mehrerer sozialer Ordnungen wurde im Begriff „Geschlecht“ zusammengedacht (vgl. ebenda). Generation, Geschlecht und Gattung können als ein Geflecht von Unterscheidungen verstanden werden (vgl. ebenda, S. 97).² Dem Begriff der Generationen liegen Vorstellungen von Zeit und ihrer Relevanz für die Organisation des menschlichen Zusammenlebens zugrunde. Kontinuität in der Abfolge der Generationen innerhalb der Menschheitsgeschichte, und das Erzeugen jeder einzelnen Generation klingen an. Die Geschichte wird damit ordnend strukturiert (vgl. LÜSCHER IN KRAPPMANN/LEPENIES 1997, S. 34). Heute wird das Generationenkonzept mehrheitlich auf ein soziologisches Modell der Generation als einer Einheit altersspezifischer Gruppen zurückgeführt (vgl. DE WINDE, 2002, Absatz 13). Gegenwärtig allerdings, scheint das historische Konzept „von normativ vorgegebenen Altersrollen ihre Bedeutung für die Selbstverortung der Individuen in eine soziale Ordnung der Lebensalter“ (WINTERHAGER-SCHMID IN WINTERHAGER-SCHMID 2000, S. 24) zu verlieren.

Die folgenden Ausführungen sollen einen Einblick in mögliche intergenerationale Themen geben, die in einer personalen Eltern-Kind-Beziehung „mitschwingen“ und auf das Selbstverständnis von Eltern Einfluss nehmen. Zunächst wird unter 2.1.3.1 der Generationenunterschied als Differenzerfahrung und Erlebnis existentieller Andersheit behandelt. In 2.1.3.2 kommen Ambivalenzphänomene in den Generationsbeziehungen zur Sprache. Abschließend wird unter 2.1.3.3 auf

² Alle drei Bestimmungen als Differenzgeflecht aus Differenzen zu verstehen, schlägt WIMMER als Voraussetzung eines neuen Generationsbegriffs vor (vgl. WIMMER IN ECARIUS, 1998, S. 97).

heutige Herausforderungen in Verbindung mit Generationszugehörigkeit und Identität eingegangen.

2.1.3.1 Die Erfahrung von Differenz in Generationenbeziehungen

Die Erziehungswissenschaftlerin Luise WINTERHAGER-SCHMID (2000) thematisiert das pädagogische Generationenverhältnis mit Blick auf den Generationenunterschied. Sie greift den Begriff der „Generationendifferenz“ für die Erziehungswissenschaft als neuen Terminus zur Analyse und Deutung aktueller pädagogischer Prozesse auf. Diese Differenz wird als „Andersheit, Verschiedenheit, als „irreduzible Fremdheit“ (WIMMER IN ECARIUS 1998, S. 89), als Strukturgeber im generationalen Verhältnis zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden“ (WINTERHAGER-SCHMID 2000, S. 9), verstanden. „Mit dem Begriff Generationendifferenz wird eine Präzisierung dessen angestrebt, was das Generationenverhältnis im Kern ausmacht.“ (Ebenda) Anthropologische und kulturelle Aspekte generationaler Differenzenerfahrung werden damit angesprochen. Durch die, den Generationen zugeschriebenen Bilder, sozialen Rollen, Funktionen und Positionen sei diese Eigenbedeutung verdeckt, überlagert oder codiert. Generationale Differenz, anthropologisch als Differenz von Lebensaltern, werde kulturell bedeutsam durch die Deutungen, mit denen Kulturen diese besondere Art der Unterschiedlichkeit sozial organisieren (vgl. ebenda, S. 24). In der Verschiedenheit der „zeitlich-leiblichen und historisch-kulturellen Bedingungen“ (ebenda, S. 10) des In-der-Welt-Seins der einander gegenüberstehenden Generationenangehörigen, und in ihrer Bezogenheit aufeinander, aktualisiere sich eine spezifische generationale Struktur. In der kulturellen Bestimmung der Bedeutung von Generationendifferenz seien beide Seiten, Kulturneulinge ebenso wie Kulturansässige, auf einander verwiesen: Kinder kommen durch die Elterngeneration in die Welt und sind in ihrem Aufwachsen, in ihrer Sozialisation und Enkulturation, angewiesen auf diese. Die ältere Generation bedarf der Jungen in der Weitergabe und im Fortgang von Tradition und Kultur. Beide generationsdifferenten Beteiligten müssen letztlich zusammenwirken. Familien, aber auch institutionalisierte pädagogische Generationenverhältnisse würden praktisch realisierte Ausdrucksformen dieser leiblichen und zeitlichen

Altersdifferenz und dieser Bezogenheit von Älteren auf Jüngere und umgekehrt, beinhalten (vgl. ebenda, S. 24). Ein pädagogischer Generationenbegriff der die Differenzerfahrung berücksichtige, erlaube, die asymmetrischen und unsteten Generationenverhältnisse ebenso zu beschreiben, wie die, der Beziehung innewohnenden psychischen Differenzen und die Dynamik der subjektiven Lebenslagen (vgl. ebenda, S. 25).

Erfahrung mit Generationendifferenz stelle ein „komplexes ambivalentes Geflecht von Beziehungserfahrungen“ (ebenda) dar, die auf der generationalen Ordnung gründe. Zugehörigkeit, Verbundenheit, Verwiesenheit, aber auch das Bedürfnis nach Loslösung und Widerspruch, Aufbruch oder Negierung von Abhängigkeit würden subjektiv erlebbar (vgl. ebenda). Die Einbettung in die generative Ordnung verlaufe also keineswegs spannungslos (vgl. ebenda, S. 29f). Generationalität begründe primäre Zugehörigkeit, die sich mit Erwartungen und Ansprüchen auf Nähe und Gegenseitigkeit aus beiden Parteien verbinde. Diese Vorstellungen geraten nach WINTERHAGER-SCHMID jedoch in Konflikt mit der grundsätzlichen Verschiedenheit und Andersartigkeit der generationalen Partner. Vertraulichkeit und Distanz bestehen so gesehen gleichzeitig und beeinflussen das emotionale Klima zwischen den Personen. Das Heranwachsen der jungen Generation bedeute weiters einen potentiellen Niedergang der älteren Generation was Vitalität, Kompetenz, und im weiteren Macht und Herrschaft betrifft. Damit berge die Dynamik des Großwerdens der Jungen Emotionen und Spannungen wie Aggression, Neid, Eifersucht und Rivalität. Die Moderne bringe zusätzlich einen Widerspruch an Erwartungen der Älteren gegenüber den Jüngeren mit sich: Die Elterngeneration fordere von ihren Kindern „Nachfolge und Folgsamkeit bei gleichzeitigem und gleichgewichtigem Anspruch auf selbsttätige Innovationsleistungen“ (ebenda, S. 28). Damit würden die Heranwachsenden einerseits zu „Hoffnungsträgern“ (ebenda) für die Älteren, andererseits zu „störenden Angreifern auf Vertrautes“ (ebenda).

WINTERHAGER-SCHMID zeigt weiters auf, dass die Kulturfähigkeit des Menschen die Anerkennung von Generationendifferenz voraussetzt. Ein Kind müsse „die eigene primäre Angewiesenheit in der Generationenfolge“ (ebenda, S. 10) anerkennen, sich selbst als Kind (nicht als Partner oder Geschwister) im Verhältnis zu den

Eltern verorten. Diese subjektive, erlebte Akzeptanz von Generationendifferenz erst ermögliche seine Sozialwerdung, indem die Generationenschanke die Orientierung hin zum anderen der Kultur gebiete. Das Annehmen der Unumstößlichkeit des Inzesttabus erzwingt somit die Hinwendung zum Fremden der Kultur. Sie führe aus psychoanalytischer Sicht weg von Verschmelzungsphantasien (vgl. ebenda, S. 10f). Denn die primäre Erfahrung von Differenz im Generationenverhältnis innerhalb der Familie enthalte Elemente der Verstrickung in inzestuöse Phantasien oder Wünsche der Ungetrenntheit (ebenda). Dies festige die familiäre Struktur, belaste sie aber auch zugleich mit „übergroßen Fügsamkeits- und Anpassungserwartungen“ (ebenda). Eine über den Kreis der Familie hinausgehende Erweiterung der kindlichen Lebenswelt eröffne die Erfahrung von kultureller Generationendifferenz, indem neue, nicht-familiäre Loyalitäten und Identifikationen eingegangen, und Loyalitätsbindungen des genealogischen d.h. familiären Generationsgefüges überschritten würden.

Durch moderne Kindheitskonstruktionen bestehe eine Tendenz zur Einebnung des Generationenverhältnisses (vgl. WINTERHAGER-SCHMID IN WINTERHAGER-SCHMID 2000, S. 32). Das gegenwärtig als selbständige betrachtete Kind³ sei Realität und Fiktion zugleich (vgl. ebenda, S. 33). Tatsächlich besitze das Kind von heute erweiterte Handlungsspielräume in seinen Beziehungen zu Gleichaltrigen, bei eigenen Vorlieben und Interessen, im Mitspracherecht innerhalb der Familie, bei variationsreicherer Kinderkultur. Tatsächlich sei aber auch seine Einbettung in generationale Bezogenheitsstrukturen als Voraussetzung und als existentiell notwendiger Rahmen seines Aufwachsens (vgl. ebenda). So bedürfe beispielsweise eine Konsumenten-Autonomie von Heranwachsenden finanzieller Zuwendungen durch Erwachsene, da die Kinder ökonomisch auf ihre Eltern angewiesen sind. Kindliche Medienautonomie erfordere ebenso bereitwillige „Große“, die entsprechende Geräte anschaffen, und diese für die „Kleinen“ zugänglich machen. Das Gewahrwerden von Generationendifferenz bedeute eine Sicht auf die Kindheit als Entwicklungszeit, als Phase der Aufgehobenheit in einer generationalen Ordnung gegenseitig abhängiger Bezogenheit. So werde die

³ Das Kind werde heute verstanden als „Akteur seiner Sozialisation, als Manager seiner Lebenswelt, als aktiv sich selbst steuernder Lerner, als sich selbst organisierender Freizeitvirtuose, als selbstbewusster Souverän seines Konsums von Waren und Medien“ (WINTERHAGER SCHMID IN WINTERHAGER-SCHMID 2000, S. 33).

ökonomische und soziale Abhängigkeit von Kindern, d.h. „ihr existentielles Abhängigsein von befriedigenden Lebensbedingungen“ (ebenda) nicht ausgeblendet. Mit einem Kindheitsverständnis als gelebter Generationenbeziehung gehe „das Recht auf ‚Klein-Sein‘ in einer für das Wachstum ‚vorbereiteten Umgebung‘“ (ebenda) einher. Die generationale Ordnung ver helfe Aufwachsenden dazu, sich lebensnotwendig mit Anderen, Differenten verbunden, wahrnehmen zu können. Somit werde es möglich, sich „in die eigene Angewiesenheit auf Andere, die nah und fremd zugleich sind“ (ebenda, S. 28), einzulassen. Eine Nichtbeachtung oder die Vermeidung der generationalen Verschiedenheit in liberaler Absicht, wie z.B. die freundschaftliche „Intimisierung der pädagogischen Beziehung“ (WINTERHAGER-SCHMID 2000, S. 11), führe zu ungeordneten pädagogischen Situationen, die Überforderung und Ratlosigkeit für die Erziehenden und Unzufriedenheit, Enttäuschung und Lustlosigkeit für die Kinder bringe (vgl. ebenda).

WINTERHAGER-SCHMID behandelt den gegenwärtigen Diskurs über das derzeitige Bemühen der Erwachsenen um den Abbau generationaler Differenz (statt der reflexiven Gestaltung dieser) am Beispiel der Schule, als dem klassischen Ort pädagogisch intendierter, öffentlicher Generationenbeziehungen (vgl. WINTERHAGER IN WINTERHAGER 2000, S. 17). Mit ihren institutionalisierten Formen von altersdifferenten Lehr-Lernbeziehungen stelle die Schule gegenwärtig „eine quasi generationslose gesellschaftliche Sphäre ‚entleerter‘ intergenerationaler Kommunikation“ (ebenda) dar. Es gebe heute kein „generationelles Gegenüber“ (ebenda, S. 18) in dieser Konstellation. Die Generationenauseinandersetzung falle aus. Die Interaktionen würden nicht als Generationsverschiedene im Sinne einer Alters-, Kompetenz- und Rollendifferenz erfolgen, sondern unter „Sich-Angleichenden, Gleichen und Gleichaltrigen“ (ebenda). Differenz werde vermieden bzw. kommunikativ entschärft. Die von den Erwachsenen angestrebte Verringerung von Generationendifferenz müsse jedoch letztlich erfolglos bleiben, „wo es um kulturelle Aneignungsprozesse, um die Realisierung plausibler Standards von Wissen, Einsicht und Verstehen“ (ebenda), wie beispielsweise in den Schulen, gehe. Dies deshalb, da zum einen die Altersdifferenz, meist aber auch „Differenzen der kulturellen Kompetenz“ (ebenda), im pädagogischen Generationenbezug nicht aufgehoben seien. Trotz der „Maskierung einer

Differenz“ (ebenda) und der „Inszenierung von Gleichheit“ (ebenda) bestehe bei den Beteiligten Klarheit darüber, dass es sich nach den Kriterien Alter, Rolle, Status und körperlicher Vitalität und mehrheitlich auch unter dem Kriterium des Kompetenzvorsprungs im Lehr-Lern-Verhältnis der Generationen zueinander um Nicht-Gleiche handle (vgl. ebenda, S. 19). Strategien und Versuche der generationalen Angleichung würden zur Verarmung der Kommunikation um „die Dimension präsentierter produktiver Verschiedenheiten“ (ebenda) führen. Es bedürfe des Begriffs der Generationendifferenz als theoretischer Denkfigur für die pädagogische Praxis als Antwort auf die geleugnete oder verweigerte Differenz in der intergenerationalen Kommunikation (vgl. ebenda). Denn die Erfahrung von Generationendifferenz sei für den Prozess des Aufwachsens von Bedeutung.

Allen Generationenverhältnissen ist zunächst das genealogische Generationenverhältnis vorgelagert. Dies lässt sich nach WINTERHAGER-SCHMID mit der anthropologischen Tatsache begründen, dass nur „Große“ in der Lage sind „Kleine“ zu zeugen. Da dieser Umstand nicht umkehrbar ist, konstituiere die genealogische Differenz fundamental die generationale Ordnung (vgl. ebenda, S. 26). Dabei sei die Geschlechterdifferenz Voraussetzung für Generativität und Generation (vgl. ebenda). „Natur“ und „Kultur“ des Menschen kämen in der generativen „Abhängigkeit der eigenen Existenz von fürsorglichen Beziehungen mit Anderen“ (ebenda) zur Überschneidung (vgl. ebenda, S. 26ff): Am Beginn der Entwicklung bedürfen Kinder naturnotwendig, wie alle Lebewesen, zum Überleben eines Mindestmaßes an leiblicher Versorgung und Zuwendung. Wie dies jeweils kulturell organisiert werde, sei auf unterschiedliche Weise möglich. Auch die Entscheidung darüber, welche Personen für diese Aufgaben zuständig erklärt würden, sei kulturell variabel. Ebenso würden je nach Kultur die Konstanz und der zeitliche Rahmen der „Zuständigkeit für Pflege, Versorgung, Zuwendung, Erziehung“ (ebenda) variieren. Ferner stelle die jeweilige symbolische und soziale Ordnung der Generationenhierarchie eine kulturelle Ausformung der Verschiedenheit der Lebensalter dar, gleichwie jene der Geschlechterhierarchie eine kulturell modellierte Form der natürlichen Zweigeschlechtlichkeit des Menschen sei (vgl. ebenda). „Fürsorglichkeit als emotional balanciertes Verhalten gegenüber Schwächeren“ (ebenda, S. 27), gleichwie „Mütterlichkeit“ und

„Väterlichkeit“ seien in ihren spezifischen Varianten kulturell gestaltete intergenerationale Beziehungen.

2.1.3.2 Ambivalenzen in Generationenbeziehungen

Kurt LÜSCHER (2000) beschäftigte sich eingehend mit der Frage von Ambivalenzen in Generationenbeziehungen. Er stellte die Hypothese auf, dass Beziehungen zwischen den Generationen Ambivalenzen implizieren und generieren. Ambivalenzen können als strukturelle Merkmale von Generationenbeziehungen gesehen werden, mit denen Eltern und Kinder unumgebar konfrontiert sind. Die Aufgabe der Gestaltung verlässlicher Beziehungen zwischen Alt und Jung hat sich den Menschen immer schon gestellt (vgl. ebenda, S. 93). Die anfängliche Bedürftigkeit des Menschen, sein Angelegtsein als Lernwesen und seine grundsätzlich gegebene, aber zu entwickelnde Fähigkeit bewusst zu handeln, machen dies notwendig. Von daher rührt nach LÜSCHER die Institutionalisierung der Beziehungen zwischen den Generationen (vgl. ebenda, S. 94).

Die institutionalisierte (scheinbare) Unauflöslichkeit der Beziehungen – über die unmittelbar nötige, biologisch vorgegebene Zeitspanne von mindestens 6-8 Jahren hinaus (vgl. ebenda) - schafft dabei seiner Meinung nach ideelle und normative Abhängigkeiten und ist so ein „wesentlicher Anstoß für Ambivalenzen“ (ebenda). Ein anderes „Potential für Ambivalenzen“ (ebenda) resultiere auf der interpersonalen, subjektiven Seite aus „der Intimität der Kontakte und sich daraus ergebenden psychischen Nähe“ (ebenda) zwischen Eltern und Kindern. Ein besonderes Näheverhältnis komme weiters durch biologische Faktoren und die Intensität der gegenseitigen Lernerfahrungen zustande. Andererseits ergebe sich aus der Geschichtlichkeit des Menschen ein je differentes Erleben und Verarbeiten von spezifischen Ereignissen und Erfahrungen innerhalb von Biographie oder Geschichte der älteren bzw. der jüngeren Generation, und somit neben der großen Verbundenheit der Generationen eine unaufhebbare Verschiedenheit dieser. „Nicht nur die Beziehungen sind unauflöslich, sondern auch die fundamentale Differenz“ (ebenda, S. 95).

In der Analyse familialer Generationenbeziehungen sind nach LÜSCHER sowohl die beschriebene interpersonale, subjektive als auch die angeführte institutionelle Dimension zu berücksichtigen. Daneben sei diese „fundamentale Gemeinsamkeit und Unterschiedlichkeit zu bedenken, die im Hinblick auf alltägliche Erfahrungen und Handlungen der Beteiligten“ (ebenda) bestehe. Ambivalenzen versteht LÜSCHER als (als unauflösbar interpretierte) Polarisierungen des Denkens, Fühlens und des Handelns, sowie Polarisierungen in sozialen Beziehungen und Strukturen, und sich daraus ergebende personale und gesellschaftliche Entwicklungen (vgl. ebenda, S. 97). Diese Ambivalenzen bilden, so sie in sozialen und psychischen Strukturen angelegt sind, (ex ante) Voraussetzungen des Handelns. Handlungen können (ex post) interpretiert werden als die Folge des Umgangs mit Ambivalenzen. Nicht das Verhalten als solches wird durch das theoretische Konstrukt „Ambivalenz“ gekennzeichnet, sondern die Interpretation von Beziehungen, wie sie durch dieses Verhalten und seine Begründung zum Ausdruck kommt (vgl. ebenda, S. 98).

Die Gestaltung von Generationenbeziehungen innerhalb der Institution „Familie“ erfolgt nach LÜSCHER im Spannungsfeld zwischen Bewahrung bzw. Bekräftigung („Reproduktion“) und Veränderung („Innovation“) der institutionellen Vorgaben. Das Eltern-Kind-Verhältnis beinhalte explizit oder implizit bzw. manifest oder latent diese Ambivalenzen. LÜSCHER spricht dabei von struktureller Ambivalenz, da diese einerseits „stets Referenzen der ‚Definition von Situation‘“ (ebenda, S. 103) bleiben. Andererseits könne nicht angenommen werden, dass Formen und Strukturen sich vollständig reproduzieren lassen, verstehe man Handelnde als Subjekte (vgl. ebenda, S. 104). Die besondere Nähe der Eltern-Kind-Beziehung schaffe potentiell eine Annäherung der Personen, subjektive Gemeinsamkeit, Ähnlichkeit, Identifizierung (vgl. ebenda, S. 104). Dieses „Sich-nahe-stehen“ veranlasse jedoch auch zur Abgrenzung und Distanzierung. Daneben führe die erwähnte grundsätzliche Differenz im „in-der-Zeit-sein“ der Generationen zu Abstand und Verschiedenheit. LÜSCHER schlägt für die beiden Pole dieses auf der interpersonalen Ebene liegenden Spannungsfeldes der Annäherung und des Auseinanderlebens die Begriffe „Konvergenz“ und „Divergenz“ vor (ebenda).

Handlungsweisen zwischen den Generationen können mit dieser schematischen Typologie als Strategien im Umgang mit Ambivalenzen interpretiert werden. Je nach jeweils gefundenen Problemlösungen von Betroffenen, die auf der Grundlage von individuell gegebenen Deutungsmustern oder Situationsdefinitionen basieren, lassen sich Handlungsmaximen in der Gestaltung der (Generationen-) Beziehung im Umgang mit Ambivalenzen formulieren, die wiederum als Ausdruck allgemeiner Beziehungslogiken interpretiert werden können (vgl. ebenda, S. 106ff). Ambivalenzen können somit als strukturelle Merkmale von Generationenbeziehungen gesehen werden, mit denen Eltern und Kinder unumgebar konfrontiert sind. Ein Umgang damit, in welcher Weise auch immer, ist für beide Seiten nötig.

2.1.3.3 Postmoderne Herausforderungen an Generationenbeziehungen

LÜSCHER (1997) macht aufmerksam auf postmoderne Herausforderungen an die Generationenbeziehungen im Zusammenhang mit personaler Identitätskonstitution. Generationenzugehörigkeit charakterisiere den Menschen als gesellschaftliches Wesen (vgl. ebenda, S. 33). Sie stelle ein klares Kriterium der gesellschaftlichen Strukturierung, und damit für die Zuschreibung persönlicher Identitäten, dar (vgl. ebenda). In diesem Sinne soll auch mit diesem Beitrag eine mögliche Facette des Selbstverständnisses von Eltern aufgezeigt werden.

Die individuell erscheinende personale Identität des einzelnen Menschen, als Frau und als Mann, sei „(...) eine Antwort auf das zeitliche Eingebundensein in das Gesellschaftliche (...)“ (ebenda). Zeitkonzeptionen, die das Handeln von Menschen aufeinander abstimmen und es in größeren Einheiten organisieren, bilden nach LÜSCHER die Grundlage von Sozialität (vgl. ebenda). Die in Generationenzugehörigkeiten und –beziehungen zum Ausdruck kommenden Vorstellungen sozialer Zeit seien für die Herausbildung eines Selbstbildes vielfach sozial bedeutsam: „Dem einzelnen wird ein sozialer Ort in einer Generationenfolge zugeschrieben, die in Vergangenheit und in Zukunft über ihn hinaus weist. Die Zugehörigkeit zu Altersgruppen kann der Begründung von Macht und Autorität dienen.“ (Ebenda, S. 34)

Insbesondere die Generationenzugehörigkeit in der Familie gilt nach LÜSCHER für die meisten Menschen als persönlichkeitsbildend bzw. –prägend, da die Unmittelbarkeit und die persönliche Ebene der Kommunikation wesentlich für die Beziehungsfähigkeit seien und zu elementaren Handlungskompetenzen verhelfen würden (vgl. ebenda, S. 35). Die Dauerhaftigkeit der Beziehungen ermögliche potentiell Verlässlichkeit, die wiederum personale Identität fördere. Die Art und Weise, wie die Gestaltung von Generationenbeziehungen innerhalb von Familien erfolge, drücke aus, wie die anthropologische Angewiesenheit des Heranwachsenden auf vertrauenswürdige Beziehungen auf sozialer Ebene gelöst werde (vgl. ebenda).

Aktuelle Diagnosen der Postmoderne zeigen für die Menschen, so argumentiert LÜSCHER heutige Herausforderungen an intergenerationelle Beziehungen, eine unüberschaubare Komplexität und Widersprüchlichkeit der Gegenwart auf (vgl. ebenda, S. 41). Die Kommunikation habe sich umfassend erweitert. Zeitkonzepte, das Verstehen und Erleben von Zeit, haben sich gewandelt (vgl. ebenda, S. 38). Es bestehe der permanente Anspruch „(...) hier und jetzt im Verhältnis zu den anderen und sich selbst die eigene Identität gleichzeitig zu suchen und zu demonstrieren (...)“ (ebenda, S. 41). Personale Identität werde zu einer unablässig zu erbringenden Leistung, zu einer nie endenden Aufgabe. Es herrsche die ständige Herausforderung, darüber nachzudenken, wer man ist, wer man sein möchte. Dies überfordere viele (vgl. ebenda, S. 39).

Für die Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft sei die Bedeutung der aktuellen postmodernen Verhältnisse widersprüchlich. Einerseits würden diese gesellschaftlichen Umstände Einfluss auf die Beziehungen von Alt und Jung ausüben. So bringe der „(...)Wandel der Zeitkonzepte als Vorgaben für das Zusammenleben (...)“ (ebenda, S. 41), und damit verbunden, die veränderten „(...) Anforderungen an die Konstitution und Entwicklung personaler Identitäten (...)“ (ebenda), eine Gefährdung der Generationenbeziehungen in den Familien mit sich. Andererseits würden eben diese Beziehungen als Ressource aufgefasst, jene Schwierigkeiten zu lösen (vgl. ebenda). Mit anderen Worten seien die Beziehungen zwischen den Generationen in die gesellschaftlichen Umbrüche stark einbezogen. Gleichzeitig kämen sie als bedeutsame Quelle für die

Entwicklung personaler Identitäten, „(...)in denen eine tragfähige Balance zwischen Subjektivität und Sozialität realisiert werden kann (...)“ (ebenda, S. 46), zum Tragen.

Faktisch gewinne im heutigen Leben familiäre Generationenbeziehung im Vergleich zu den gesellschaftlichen Generationenbeziehungen an Bedeutung (vgl. ebenda, S. 45). Die Abgrenzung gesellschaftlicher Generationen verliere angesichts der fundamentalen Veränderungen in den Formen der Kommunikation und des gesellschaftlichen Zeitverständnisses an Klarheit. Im Zeitalter der Massenkommunikation haben sich die Unterschiede des Wissens und damit auch der mittelbaren Erfahrung zwischen den Generationen eingeebnet, was ebenfalls zu einer Konturlosigkeit beitrage, und den Verlust einer traditionell wichtige Komponente übergreifender Identitätskonstitutionen bedeute (vgl. ebenda, S. 46).

WIMMER (1998) diagnostiziert in diesem Zusammenhang gegenwärtig im Generationenverhältnis zwei Bewegungen, die gleichzeitig stattfinden: Einerseits gehe eine zunehmende Entdifferenzierung, Relativierung und Angleichung, eine „(...)Entmischung der Altersgruppen zugunsten von Lebensstilgruppen (...)“ (ebenda, S. 85) durch Prozesse der Modernisierung, Individualisierung und durch eine Pluralisierung von Lebensformen und –maximen vor sich, „(...)die nicht mehr mehrheitlich altersspezifisch verteilt und intergenerationell differenziert sind, sondern auch intragenerationell Differenzlinien einzeichnen bzw. in den verschiedenen Lebensaltern gleichermaßen zu finden sind und eine stärkere Trennkraft [sic!] besitzen als die traditionellen Unterschiede (...)“ (ebenda, S. 84). Andererseits trage sich eine verstärkte Differenzierung, eine Vertiefung und Verfestigung der Trennung der Altersgruppen durch genau diese modernisierungsbedingten Enttraditionalisierungs-, Pluralisierungs- und Individuationsprozesse zu, welche „(...)zur Auflösung sozialer Bindekräfte aller Art (...)“ führe. „Traditionelle Grenzen zwischen den Generationen, die an Erfahrung, Wissen, Geld oder Macht gebunden sind, und deren ungleiche Verteilung die in den Polaritäten von Lernen und Leben, Spiel und Arbeit, Erfahrung und Naivität, Wissen und Inkompetenz, Abhängigkeit und Autonomie sich bislang manifestierenden Generationsunterschied organisierten, scheinen sich aufzulösen.“ (Ebenda). Unterschiede und Abgrenzungen in der

intergenerationellen Relation würden zunehmen. Separation und Indifferenz würden sich (...)“ (ebenda, S. 85). Das Verhältnis von Jung und Alt mische sich in den heutigen komplexen pluralistischen Gesellschaften neu (vgl. ebenda, S. 84).

Zum einen kommt es also nach WIMMER zu einer „(...) Entdifferenzierung von Unterschieden generationeller Sinngebung hin zu einer diffusen Identität (...)“ (ebenda, S. 85), bzw. zu einheitlichen Merkmalen und Erfahrungsräumen. Zum anderen findet eine Vertiefung und Verschärfung von Differenzen bis hin zur Trennung, zum Kommunikationsabbruch oder gar zum „Krieg der Generationen“ (ebenda) statt. Demnach läuft zeitgleich einerseits eine Verringerung von Abständen, andererseits eine Vertiefung von Brüchen ab: Die Lebensphase der Kindheit und die des Erwachsenseins nähern sich einander an. „Der Jugendliche“ und „der Erwachsene“ distanzieren sich jedoch zunehmend von einander (vgl. ebenda). Damit ist gemeint, dass der Bewusstseins- und Informationsstand der Generationen eine Angleichung erfährt. Hingegen entsteht auf der Ebene der Beziehung eine Kluft, ein beziehungsloses Nebeneinander, Missverständnisse, Fremdheit und ein In-verschiedenen-Welten-leben (vgl. ebenda, S. 85).

Diese Entwicklung laufe hinaus auf eine Verschiebung von Grenzen zwischen den Generationen, die sich im Zusammenhang mit einer „(...)Transformation und Verlagerung von hierarchischen hin zu horizontalen Differenzen (...)“ (ebenda, S. 85f) ereigne. Ein Nebeneinander und Zusammentreffen von Lebensformen, Weltanschauungen und moralischen Orientierungen löse die Dominanz einer vertikalen Ordnung von Lebensaltern ab. Die durch Erfahrungs-, Wissens-, Macht- oder Besitzvorsprung bedingte, überlieferte Autoritätsordnung der Altersgruppen als Hierarchisierung von Unterschieden löse sich tendenziell auf. Das traditionelle Generationskonzept als Modell für eine Verknüpfung von Lebenszeitdifferenzen mit sozialen Differenzen gehe verloren (vgl. ebenda, S. 86). Der genealogische Generationenbegriff in Form des familiären Status des Kind- bzw. Erwachsensein behalte jedoch seine Gültigkeit (vgl. ebenda).

Als Folge der ablaufenden gesellschaftlichen Veränderungen zersetze sich die identitätsbestimmende Generationszugehörigkeit. Ein gemeinsames Selbstverständnis als Generation werde verhindert. Die Generationen verstehen

sich so nicht mehr als Erfahrungs- und Erlebniseinheit (vgl. ebenda, S. 84). Identitätskonstituierende Strukturen und Bedingungen wie gemeinsame Sozialisationsbedingungen, Wertorientierungen, Bedeutungswelten und Erfahrungshorizonte erodieren (vgl. ebenda, S. 92). Durch eine zunehmende „(...)Entkoppelung von objektiven Verhältnissen und subjektivem Verhalten sowie der Entstandardisierung von Lebensläufen und der wachsenden Kontingenzerfahrung (...)“ (ebenda) sei die Zugehörigkeit zu Generationseinheiten nicht mehr erfahrungsrelevant. Individuelle Werthaltung und Lebensform bestimme eher die Identität als Generationszugehörigkeit (vgl. ebenda, S. 85). Der soziale Wandel habe zu einem Referenzverlust des historischen Generationskonzepts geführt (vgl. ebenda, S. 86). Mit der Pluralisierung von Wirklichkeiten schwinde die Bedingung der Möglichkeit einer Konstitution von in sich einheitlichen Generationen und damit von altersabhängigen Gruppenidentitäten (vgl. ebenda, S. 94).

2.1.4 Elternschaft heute

„Die entzauberte Moderne“ (ABELS 2006, S. 401) mit Wandlungen wie der viel zitierten Enttraditionalisierung, Relativierung von Werten und Normen, Flexibilisierung, Individualisierung und der Vervielfältigung von Lebensformen, um nur einige Schlagwörter aktueller Zeitdiagnosen zu verwenden, bringt gegenwärtig besondere gesellschaftliche Rahmenbedingungen für Eltern. Diese gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beeinflussen in einem hohen Maße die Selbstwahrnehmung von Eltern. Das Selbstverständnis wird durch gesellschaftliche Zuschreibungen und Anforderungen mitbestimmt. In diesem Sinne soll dieser Abschnitt heutige Rahmenbedingungen aufzeigen.

Elternschaft hat sich heute nach dem deutschen Soziologen Norbert SCHNEIDER (2002) „(...)zu einer zunehmend schwieriger zu bewältigenden Gestaltungsaufgabe entwickelt (...)“ (S. 9f). SCHNEIDER unterscheidet aus sozialwissenschaftlicher Perspektive, jenseits ihrer biologischen Komponente, „(...) ein soziales Konstrukt der Elternschaft mit zwei unterschiedlichen Bedeutungsebenen (...)“ (ebenda). „Elternschaft bezeichnet einen sozial

definierten Status (Eltern) und ein gesellschaftlich überformtes, lebenslanges Beziehungsverhältnis (zwischen Eltern und ihren Kindern).“ (Ebenda)

Die an Eltern herangetragenen Aufgaben haben in jüngster Vergangenheit zugenommen. Der Status von Eltern und ihre Erziehungsleistungen werde dabei im Vergleich zur Erwerbstätigkeit deutlich minder bewertet. Als Belastungen des Elternseins heute werden „(...) Probleme bei der Vereinbarung von Familie und Beruf (...)“, „(...) Diskrepanzen zwischen Rollenideal und Realität (...)“ und eine „(...) Verunsicherung bei der Kindererziehung (...)“ durch sehr hohe Ansprüche der Eltern „alles richtig zu machen“ erlebt (ebenda, S. 12). Auch ein steigendes Armutsrisiko sei mit Elternschaft verbunden (ebenda, S. 15). Gesellschaftspolitisch haben positive Neuerungen für das Kind, wie die Etablierung der Rechte der Kinder oder die Stärkung des Kindeswohls keine nennbare Unterstützung von Eltern gebracht. Die Sorge um das Wohl des Kindes werde gesellschaftlich als Aufgabe der Eltern definiert, die mit diesem Auftrag weitgehend allein gelassen werden „und sich damit immer häufiger überfordert sehen“ (ebenda, S. 14). Neben neuartigen Rollenerwartungen und wachsenden Anforderungen an Eltern, verstärken Leitbilder wie „die gute Mutter“, „neue Väter“ und „verantwortete Elternschaft“ die Mühen dieser (vgl. ebenda, S. 15). Die „gute Mutter“, so will die Norm, gehört zum Kind, und überlässt es nicht fremder Betreuung. Die „neuen Väter“ engagieren sich aktiv in der Kindererziehung, und vollbringen einen Spagat zwischen Ansprüchen des Privat- und des Berufslebens. SCHNEIDER geht davon aus, dass „verantwortete Elternschaft“ um eine gelungene Erziehung weiß und Kindern nur dann in die Welt setzt, wenn dies realisierbar ist (vgl. ebenda).

Unter vorindustriellen Bedingungen lag der Wert von Kindern im Rahmen der familialen Lebenssicherung in ihrer tätigen Mithilfe und in der Übernahme der Sorge um alternde Eltern (vgl. FEND 1998, S. 18ff). Sie bedeuteten soziales und finanzielles Kapital für den Familienverband als sozialer Einheit des Überlebens und der Existenzbewältigung. Eltern genossen unbezweifelte Autorität, Kinder hatten Gehorsam zu leisten. Im Zuge der Wandlungen zur heutigen hochindustriellen westlichen Gesellschaft hat die Eltern-Kind-Beziehung Veränderungen auf der Ebene der Hierarchie und auf der Ebene der Emotionalität durchgemacht (vgl. ebenda, S. 42). Gegenwärtig gelten Kinder als soziale und

emotionale Lebensbereicherung (vgl. ebenda, S. 22). Sie gewinnen etwa Bedeutung im persönlichen Lebensprojekt von Erwachsenen und gehören dann zu einem „vollständigen und erfüllten Leben“. Ihre wirtschaftliche Relevanz hingegen ist für die Eltern durch die „Individualisierung der beruflichen und familiären Lebensläufe außerhalb familiärer Verpflichtungen und Bindungen“ (ebenda, S. 20f) verloren gegangen. Im Gegenteil, Mütter und Väter investieren einen großen Teil ihres finanziellen Kapitals in ihre Kinder und binden ihr Leben an diese, ohne ökonomischen Gewinn erwarten zu können (vgl. ebenda, S. 23). Neben ihrer affektiven Funktion, müssen Kinder daher erfolgreich sein (z.B. in der Schule), um von Mutter und Vater als lohnend empfunden zu werden (vgl. ebenda, S. 24). Sie müssen „(...) attraktiv und gut sein, um den narzisstischen Bedürfnissen der Eltern zu genügen (...)“ (FEND ²2001, S.98).

Elternschaft erfordert heute hohes Engagement und hohe Investitionen. Gegenwärtig widmen sich Eltern einer geringen Anzahl an eigenen Kindern mit intensiver Pflege und Zuwendung. Die elterliche Beziehungsführung orientiert sich an partnerschaftlichem, freundschaftlichem, argumentativem und transparentem Handeln und Verhalten. Die Beziehung wird in sich als wertvoll erlebt. Die Qualität der Verbindung wird bewusst gepflegt und erfordert eine aktive Leistung der Eltern. Vater und Mutter lassen ein hohes Maß an Intimität, Körperkontakt und emotionaler Nähe gegenüber ihren Töchtern und Söhnen zu (vgl. FEND 1998, S. 24). Mit der Wichtigkeit von Kindern als Teil des elterlichen Lebensglücks und -erfolgs steigt jedoch auch die emotionale Abhängigkeit der Eltern von den Heranwachsenden und die Form der Autorität bzw. das Machtverhältnis verändern sich (vgl. ebenda, S. 24). Die Durchsetzung von elterlichen Erwartungen an den Nachwuchs wird unter dem gegebenen Autoritätsverlust schwierig (vgl. ebenda, S. 43). Eltern müssen neue Wege von Einflussmöglichkeiten suchen und beschreiten, da bestimmte Ansprüche an das Verhalten der Heranwachsenden nicht aufgegeben werden dürfen, wenn Eltern verantwortlich handeln wollen (vgl. ebenda, S. 25). Die Aufgabe, die eigenen Kinder „(...)auf den bestmöglichen Weg zu bringen (...)“ (ebenda), damit sie sich auf ihrer individuellen Berufs- und Lebenslaufbahn bewähren können, fordert diese Übernahme der Verantwortung und eine sachbezogene Problembewältigung (vgl. ebenda).

2.1 Elternschaft als Lern- und Entwicklungsaufgabe

Die Frage der Zugehörigkeit der Nachkommen und der Verantwortlichkeit gegenüber ihnen wird und wurde geschichtlich und kulturell auf sehr unterschiedliche Weise gelöst. Unter den gegebenen Voraussetzungen unserer Kultur⁴ und den heutigen postmodernen Bedingungen unserer Gesellschaft bedeutet Mutter oder Vater zu werden und diese Mutterschaft bzw. Vaterschaft sozial anzutreten und wahrzunehmen, eine existentielle Wende im Leben von Frauen und Männern (vgl. GUGGENBÜHL 2000, S. 78f). Ein neuer sozialer Status wird erworben, eine persönliche Identifikation mit dem Elternsein kommt in Gang, die Übernahme und das Hineinwachsen in die Elternrolle erfolgt nach und nach. Es findet eine mehr oder weniger bewusste kognitive, emotionale und das Verhalten betreffende Auseinandersetzung mit dem neuen Dasein statt (vgl. GAUDA 1990, S. 64-70). Das Selbstverständnis von Eltern wird auch durch die zugeschriebene psychologische Bedeutung von Elternschaft und durch die soziologische Sichtweise der Vater- und Mutterrolle mitdefiniert.

Der persönliche Lebensstil ist den veränderten Umständen entsprechend zu modifizieren. Fortan muss der eigene Lebensentwurf verbindlich mit dem des Nachwuchses abgestimmt werden. Das Kind bedarf zuverlässiger primärer Bezugspersonen – Mutter und Vater übernehmen je nach individuell gegebenen Möglichkeiten diese Position. In der Regel ernähren, versorgen und fördern Eltern ihr Kind. Sie gestalten die Kommunikation, Interaktion und Beziehung zu ihm und antworten gleichfalls auf Beziehungsangebote des Kindes. Eltern stellen für ihr Kind den ersten Zugang zur Welt dar. Sie „zeigen“ ihm diese Welt und machen Deutungsangebote in Abhängigkeit von ihrem persönlichen Weltverstehen. Sie widmen sich ihm und lassen sich idealer Weise auf die besondere Beziehungsform zwischen Groß und Klein, Alt und Jung, „Stamm und Spross“, Erwachsenem und Heranwachsendem ein. Eltern organisieren das gemeinsame Leben und den Alltag. Sie adaptieren sich, so weit möglich und nötig, an den kindlichen Rhythmus und versuchen den Bedürfnissen des Kindes gerecht zu werden. Die Gesellschaft stellt Erwartungen an Eltern. Diesen Ansprüchen ist

⁴ Gemeint ist damit vor allem, die grundsätzliche Zugehörigkeit der Kinder zu ihren leiblichen Eltern und deren Verantwortlichkeit vor dem Gesetz.

nachzukommen oder entgegenzutreten. Elternschaft nimmt „in die Pflicht“, d.h. mit dem Elternsein sind gesetzliche Rechte und Pflichten verbunden. Mutter und Vater werden in ihrem Tun und Lassen gegenüber dem Kind zur Verantwortung gezogen. Lebenslang besteht ein Wechselverhältnis, das in sich eine spezielle Dynamik birgt. Tiefe und Tragweite der Verbindung sind nicht vergleichbar mit anderen Formen von Beziehungen.

Eltern investieren und engagieren sich also auf besondere Weise gegenüber ihren Kindern. Die Ein- und Ausrichtung des gemeinsamen Daseins erfordert große Anpassungsleistungen von den Erwachsenen. Die immer neue, weil von der kindlichen Entwicklung abhängige, Lebenssituation muss bewältigt werden. Ihr Leben zeichnet sich, auf Grund ihrer primären Zuständigkeit für alle Bereiche und Belange des kindlichen Daseins und Wohlergehens, durch eine Reihe von Anforderungen an sie aus. Beruf, Freizeit und Partnerschaft müssen unter Umständen neu strukturiert werden. Die Nutzung von Ressourcen wie Zeit oder Geld will wohl überlegt sein. Elternschaft stellt damit einen besonderen Erfahrungsbereich dar, der keine gleichartige Entsprechung in anderen Lebensbereichen findet. Das Erlebnis der Mutter- oder Vaterschaft berührt eine anthropologische Dimension des Menschseins. Der biologische Ursprung der Elternschaft macht „das Wunder des Lebens“ und die Eingebundenheit in einen „Kreislauf des Lebens“ unmittelbar erfahrbar. Das persönliche Leben kann beispielsweise in einer Generationenfolge verortet werden.

Elternschaft ermöglicht einen vielschichtigen persönlichen Entwicklungsvorgang. Durch den Prozess des Elternseins eröffnet sich dem Erwachsenen ein neuer Zugang zur Welt und zu sich selbst. Intensive Gefühle werden spürbar. Kinder werden für Erwachsene zu einem Lebenssinn. Man erlebt sich selbst als unentbehrlich. Die Übernahme von Verantwortung für andere lässt die Persönlichkeit wachsen. Neue Kräfte und Fähigkeiten werden im Kontakt mit dem Nachwuchs aufgebaut (vgl. FALTERMAIER et al. 1992, S. 111). Das wechselseitige, nachhaltige Involviertsein in der Verbindung ermöglicht und verlangt eine intensive Auseinandersetzung mit einander. Elternschaft konfrontiert über die Kinder zutiefst mit sich selbst, mit persönlichen Entwicklungsaufgaben und Lebensthemen. „In kaum einem anderen Lebensbereich erhalten Erwachsene so viele Möglichkeiten,

über sich und das eigene Gewordensein nachdenken zu können wie in der Begegnung mit dem Kind.“ (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2000, S. 37) Kinder werden als Spiegel erlebt und fordern dadurch heraus, sich mit eigenen Verhaltensweisen auseinanderzusetzen und sich selbst in Frage zu stellen (vgl. FALTERMAIER et al. 1992, S. 112). In jeder Phase der Elternschaft stellen sich neue Herausforderungen und Themen. Die Anforderungen an die Rolle ändern sich laufend. Sie verlangen stetige Neuerungen im Umgang miteinander. Die ständige Konfrontation mit jeweils aktuellen Themen und Problemen ermöglicht der Mutter und dem Vater gleichzeitig persönliche Weiterentwicklung. Eltern müssen sich beispielsweise mit Chancen und Gefahren von gesellschaftlichen Entwicklungen, wie neuen Medien, neuen Technologien, aktuellem Konsumverhalten, zeitgemäßen Fragen zu Sexualität und Religion auseinandersetzen (vgl. ebenda, S. 114). Erwachsene entwickeln unter diesen Lebensbedingungen „(...) ein hohes Maß an Flexibilität und Gelassenheit im Umgang mit den alltäglichen kleineren und größeren Katastrophen und Auseinandersetzungen (...)“ (ebenda, S. 112).

Im Folgenden werden die persönlichen Wachstumschancen Erwachsener im Zuge der Elternschaft unter Berücksichtigung fachspezifischer Perspektiven beleuchtet. Der Blickwinkel der Psychologie wird unter Punkt 2.2.1 *Generativität als Entwicklungsaufgabe* behandelt. Punkt 2.2.2 *Anpassungsleistungen und Rollenlernen* ist der Sicht der Soziologie gewidmet. Im Sinne fortschreitender Persönlichkeitsentwicklung fragt die Psychologie dabei nach den psychischen Veränderungen, die mit dem Erleben von Elternschaft korrelieren, und deren Bedeutung für das Individuum (vgl. GAUDA 1990, S. 10f). Die Soziologie beschäftigt sich mit der Elternrolle in ihrer sozialen Dimension, den zu bewältigenden Anpassungsleistungen und der Aneignung von dafür notwendigen Kompetenzen und Wissen. Elternschaft wird dabei als Lebensstufe, die sozioökonomischen, soziokulturellen und historischen Einflüsse unterliegt, gesehen (vgl. ebenda, S. 7).

2.2.1 Generativität als Entwicklungsaufgabe

Elternschaft birgt ein persönliches Lern- und Entwicklungspotential für die Mutter und den Vater. Die individuelle Entwicklung wird durch das subjektive Erleben der Mutter- oder Vaterschaft angeregt. Im Erwachsenenalter ergeben sich psychische Entwicklungsprozesse vorwiegend aus der Beziehung zu anderen Menschen und äußeren Ereignissen, die im Zusammenhang mit neuen Erfahrungen, wie z. B. der Elternschaft, neue Denkweisen, neue Erlebensdimensionen und neue Verhaltensbereiche erschließen (vgl. ebenda S. 11). Sie können als interaktionales Geschehen zwischen einer aktiv in Veränderung befindlichen Person und sich ändernder Umwelt gesehen werden. (vgl. FALTERMAIER et al. 1992, S. 26). Unter Entwicklung ist im Anschluss an FALTERMAIER et al. (1992) eine „(...)Veränderung der Person in eine positive Richtung, die relativ stabil ist und zentrale Merkmale der Person umfasst (.).“ (ebenda, S. 29) zu verstehen. Dieser psychologische Entwicklungsbegriff ist (im Vergleich etwa zu einem Verständnis von Entwicklung als Veränderung in der Zeit) auf etwas, jeweils näher zu bestimmendes, „Positives“ gerichtet. Außerdem ist ein Konzept von Person nötig, um die Zentralität der sich verändernden Merkmale beurteilen zu können. D.h. in eine „(...) nähere Bestimmung von Entwicklung fließen somit Wertungen über die Richtung von Entwicklung und Entscheidungen über die zentralen Merkmale der Person ein, deren Veränderung man beobachten bzw. erschließen will (.).“ (ebenda, S. 29f) Individuelle Entwicklungsprozesse sind dabei immer im Kontext von normativen gesellschaftlichen und individuellen Erwartungen zu sehen (vgl. ebenda).

Wird der Mensch als handelndes Subjekt verstanden, das sozialen Ereignisse und Einflüssen subjektive Bedeutung gibt, und entsprechend seinen persönlichen Fähigkeiten und Ressourcen mit den Anforderungen im Leben umgeht, sowie sich Ziele setzt, so ist sein aktiver Beitrag zur eigenen Entwicklung zu berücksichtigen. Die Handlungsperspektive von Entwicklung wird damit angesprochen. Unter der Annahme, dass der Mensch ständig seine Zukunft antizipiert, und sich damit in gewisser Weise Ziele für sein Leben und seine Entwicklung setzt, wird die Erforschung individueller Zukunftsentwürfe als auch konkreter Schritte und Handlungen zu deren Realisierung wünschenswert (vgl. ebenda, S. 69f).

In der Psychologie hat beispielsweise der von Wien in die USA emigrierte Psychoanalytiker Erik H. ERIKSON (1973) die Frage nach der Bedeutung des Erlebens von Elternschaft für die psychische Entwicklung des Menschen aufgegriffen. Er formulierte (innerhalb seiner Theorie der psychosozialen Persönlichkeitsentwicklung und als Teil eines achtphasigen Modells des Lebenszyklus) für das mittlere Erwachsenenalter das Entwicklungsthema „Generativität“ als Kriterium seelischer Gesundheit. Er versteht diese Generativität als zeugende Fähigkeit, als das Stiften und Erziehen der nächsten Generation, bis hin zu Fortpflanzungsfähigkeit, Produktivität und Kreativität, als dem Hervorbringen neuen Lebens, neuer Produkte und neuer Ideen, einbezogen eine Art „Selbst-Zeugung“, die im Zusammenhang mit der weiteren Identitätsentwicklung zusehen ist (vgl. FALTERMAIER et al. 1992, S. 43). Dies schließt Elternschaft ebenso ein, wie allgemeiner die Sorge und Übernahme von Verantwortung für andere Menschen und Dinge. „In der Weitergabe der eigenen Lebenserfahrungen an die nächste Generation werden Ich-Interessen erweitert, die eigene Persönlichkeit wird bereichert.“ (Ebenda, S. 43) Allein die Tatsache Mutter oder Vater zu sein, führt jedoch nicht schon zu Erfahrungen von Generativität. Bleiben diese aus, droht Stillstand bzw. Regression in der Entwicklung, sowie eine Verarmung in den zwischenmenschlichen Beziehungen und der Persönlichkeit (vgl. ERIKSON 1973, S.114-120; FALTERMAIER et al. 1992, S. 41ff).

Vom amerikanischen Entwicklungspsychologen Robert J. HAVIGHURST stammt ein weiteres Konzept über Entwicklungsaufgaben im Lebenslauf eines Menschen. Die Gründung einer Familie und die Auseinandersetzung mit der Mutter- bzw. Vaterrolle, sowie die Erziehung der Kinder zu emotional selbständigen, reifen, glücklichen und verantwortungsbewussten Menschen, sieht er als wichtigen Teil der Entwicklungsaufgabe des frühen Erwachsenenalters (vgl. GAUDA, 1990 S. 15ff; FALTERMAIER et al. 1992, S. 45-48). Seiner Meinung nach wird jede menschliche Entwicklung ausgelöst und gefördert durch die Konfrontation mit lebensalterbedingten, spezifischen Lebenssituationen. Als Ursache der Entwicklungsanforderungen gelten die biologische Reifung, gesellschaftliche und kulturelle Erwartungen und eigene Ansprüche und Werte des Individuums (vgl. FALTERMAIER et al. 1992, S. 45). „Durch die Auseinandersetzung mit individuell

oder gesellschaftlich gesetzten Normen und Zielen kommt es zu einer Veränderung der Erlebnis- und Verhaltensweisen und damit zur Entwicklung der Persönlichkeit.“ (GAUDA 1990, S. 16) D.h. Entwicklungsaufgaben sind dadurch bestimmt, dass unterschiedliche Alters- und Lebenskontexte jeweils neue Aufgaben stellen. Sie treiben die Entwicklung an, indem sie Herausforderungen darstellen, die das Erleben und Verhalten des einzelnen beeinflussen, da jede situative Veränderung eine Umorientierung nötig macht, und eine Anpassung an eine neue Situation verlangt. Gelungene Aufgabenlösungen sind Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung darauf folgender Lebensaufgaben. Zu beachten ist, dass nicht die objektive Situation das Erleben und Verhalten bestimmt, sondern die subjektive Wahrnehmung der Lebensumstände (vgl. ebenda, S. 17).

Heute widerspricht die entwicklungspsychologische Forschung der Lebensspanne dem Postulat der Universalität der Phasenmodelle von ERIKSON und HAVIGHURST. Eher ist in Entwicklungsverläufen von großen interindividuellen und historischen Unterschieden in den Lebensbahnen auszugehen. Auch die normative Vorgabe des Wachstums der gesunden Persönlichkeit ist zu kritisieren. Dennoch behalten die beiden Entwürfe Wert als heuristische Modelle. Sie beschreiben wichtige Themen der Entwicklung, wenn auch sehr grob und vorläufig strukturiert. (vgl. FALTERMAIER et al. 1992, S. 48).

Die Tiefenpsychologie sieht eine gesunde Ich-Entwicklung im Erwachsenenalter eng verknüpft mit der Entwicklung eines „mütterlichen bzw. väterlichen Ich“ (GAUDA 1990, S. 6). Durch die Elternschaft werde die Auseinandersetzung mit den eigenen Eltern reaktiviert und Autonomie und Loslösungsbestrebungen seien erneut zu beobachten (vgl. ebenda). Wie die Mutterschaft so bedeute auch die Vaterschaft einen Kampf zwischen Identifikation und Trennung im Hinblick auf die eigenen Eltern (vgl. ebenda, S. 24). Letztlich gehe es bei diesem Entwicklungsschritt um eine reifere Identifikation mit der eigenen Mutter oder dem eigenen Vater als Prototyp der elterlichen Figur (vgl. ebenda, S. 22).

2.2.2 Anpassungsleistungen und Rollenlernen

Aus soziologischer Sicht interessiert Elternschaft im Zusammenhang mit Sozialisationsprozessen des frühen Erwachsenenalters in Folge des Eintritts in zwei zentrale gesellschaftliche Bereiche: die Arbeitswelt und die Familie. Erwachsenensozialisation kann dabei definiert werden „(...)als Prozess der Entwicklung und Veränderung der erwachsenen Persönlichkeit angesichts ihrer permanenten Auseinandersetzung mit der sozio-kulturellen Umwelt, als durch Interaktionen und Kommunikationen bedingte Veränderung der Identität und des Verhaltens des Erwachsenen (...)“ (GRIESE 1979, S. 13). Die Übergangsschritte vom Status eines Ledigen in den eines stabil Gebundenen bzw. Verheirateten bis in die Elternrolle sind die wichtigsten normativen Erwartungen an junge Erwachsene in Verbindung mit der Mutter- und Vaterschaft (vgl. FALTERMAIER et al. 1992, S. 86). „Der Umgang damit und der Ablauf und Ausgang dieses Übergangsprozesses werden wesentliche Bedingungen der persönlichen Entwicklung sein und den weiteren Lebensweg bestimmen.“ (Ebenda) Die Etablierung eines Familienverbandes mit Kindern zieht für die Eltern in ihrer Rolle „(...) eine Reihe weitere Sozialisationsprozesse und Ereignisse im Familienzyklus nach sich, die sich aus den Anforderungen an die Erziehung von Kindern in unterschiedlichen Alterphasen ergeben (.).“ (Ebenda) Besondere Herausforderungen und Belastungen an Mütter und Väter stellen die Problemlösung von Trennungssituationen in Familien oder die Aufgabenbewältigung der Lage eines allein erziehenden Elternteils oder die besonderen Lebensumstände durch die Behinderung eines Kindes dar. Ebenso bedeutet eine ungeplante oder unerwünschte Schwangerschaft als ein unerwartetes, subjektiv bedeutsames Lebensereignisse, ein kritisches Moment im Lebenslauf. Die positive Krisenbewältigung beinhaltet jedoch Implikationen für eine Weiterentwicklung der Person. Erfolgreiche Umgangsweisen mit Ausnahmesituationen und bewältigte Zeiten der Bewährung verhelfen zu Lebenserfahrung, Kompetenzentwicklung und persönlichem Wachstum (vgl. FALTERMAIER et al. S. 66 und S. 87).

Der Alltag mit Kindern und seine spezifischen Herausforderungen bedeutet für Mütter und Väter zweierlei. Die Verteilung der Arbeiten und Aufgaben zwischen

den Geschlechtern in der Elternschaft erfolgt häufig nach traditionellen Rollenmustern. Ausschlaggebend dafür ist, trotz grundsätzlicher Annäherung der Einstellung von Frauen und Männern betreffend Arbeitsteilung, Kinderversorgung und Berufstätigkeit, das Fehlen von entsprechend flexiblen Arbeitsmarktstrukturen und Kinderbetreuungsmöglichkeiten (vgl. ebenda, S. 111). Die vielfache Kombination des Mutterseins mit dem Hausfrauen-Dasein bringt für die Frauen persönliche und finanzielle Einschränkungen. Diese Kürzungen sind Folge des Verlusts des Berufs und der damit verbundenen sozialen Anerkennung sowie der Verminderung von Kontaktmöglichkeiten und der Verringerung von persönlich verfügbarer Zeit. Andererseits erfordert die Doppelbelastung von berufstätigen Müttern durch Job und Familie „ein durchdachtes Alltagsmanagement, das aber kaum alle Belastungen abfedern kann und immer nur vorläufig funktioniert“ (ebenda, S. 96).

„Eigene Kinder zu haben ist heute keine Selbstverständlichkeit mehr.“ (Ebenda, S. 104) Elternschaft ist planbar geworden und „(...) die Entscheidung für oder gegen Kinder sowie über Zahl und Zeitpunkt der Kinder (...)“ (ebenda) wird immer häufiger bewusst gefällt. Nach FALTERMAIER et al. heißt die Entwicklungsaufgabe der Erwachsenen demnach nicht mehr „Kinder zu haben“, sondern die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Möglichkeiten „generativen Verhalten“ (vgl. ebenda). Die Motivation mit Kindern zu leben, kann als Ausdruck von Wertorientierungen verstanden werden (vgl. ebenda). Kinder werden heute vielfach in ihrer Bedeutung für die Entwicklung der Partnerbeziehung bzw. für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung gesehen. Neben der Lust, mit ihnen die Welt neu zu entdecken und der Freude am Zusammenleben mit ihnen, dienen sie der Realisierung bestimmter Werte und Lebensziele, wie dem Verwirklichen einer bestimmten Lebensform und selbst gesetzten Entwicklungszielen. Erwachsene möchten durch Kinder eine Aufgabe bekommen, Neues lernen, einen Lebenssinn erhalten oder die Entwicklung eines Kindes miterleben (vgl. ebenda, S. 105). Der Kinderwunsch ist meist ambivalent und schließt Ängste und Bedenken, wie „(...) das Gefühl, der Aufgabe und Verantwortung nicht gewachsen zu sein (...)“ (ebenda) oder die „(...) Befürchtung, durch ein Kind zu sehr eingeschränkt zu sein (...)“ (ebenda), ein.

2.2 Das Selbstverständnis von Eltern

In den vorangegangenen Ausführungen wurden Aspekte von Elternschaft mit dem Ziel dargestellt, soziale Erfahrungsräume von Eltern bzw. gesellschaftliche Bedeutungszuschreibungen aufzuzeigen. Diese (ausgewählten) möglichen Bereiche des Erlebens von Elternschaft gestalten die Art und Weise des individuellen Selbstverständnisses von Mutter und Vater mit. Die je persönliche Definition des Elternseins, die je eigene Auffassung über mögliche Aufgaben, Rechte und Pflichten und deren Umsetzung, die je subjektive Auslegung des Erziehungsauftrags und die je spezifische Verständnisvariante der Eltern-Kind-Beziehung usw. sind Teil und Ausdruck eines höchst individuellen, gesellschaftlich mitbestimmten und historisch gewordenen „Sich-begreifens“ als Elternteil und nicht zu letzt als Mensch.

Spätestens an diesem Punkt der Arbeit muss in den Erläuterungen zur Beantwortung der Forschungsfragen die Rede vom „Selbstverständnis“ von Eltern präzisiert werden. *Unter einem Selbstverständnis soll hier allgemein, das jeweilige zu einem bestimmten Zeitpunkt bestehende Bewusstsein eines Menschen von sich selbst (als Subjekt) verstanden werden.* Bedingung der Möglichkeit eines Selbstverständnisses ist die Fähigkeit zur Reflexion. Diese kann sich auf das eigene Sein richten.⁵ Dem Menschen kommt damit die Fähigkeit zu, sich selbst zum Inhalt seiner Aufmerksamkeit zu machen. Er kann sich bewusst in Beziehung zu sich selbst setzen. Gedacht ist mit dem Selbstverständnis also das Bild, die Vorstellung, die Überzeugung, die Definition, die Deutung, eben das Bewusstsein, das jemand von sich selbst hat. Die Art und Weise, wie und als was eine Person sich selbst begreift. Selbstwahrnehmung und Selbstideale, Selbsteinschätzungen und Selbstbewertungen, die Zuordnung von Gefühlen, Wünschen, Ideen und Absichten zu sich selbst, auch von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Leistungen und das Erleben von Selbstsicherheit, -zufriedenheit, -zweifel und anderes sind Teil des Selbstverständnisses, da sie zum Inhalt der Reflexion gemacht werden können. Die Frage nach dem Selbstverständnis des Menschen ist letztlich auch eine philosophische Frage. Das jeweilige Menschenbild, der individuelle Sollens-

⁵ Dem reflektierenden Selbst geht, so die Annahme, ein prä-reflexives Selbst voraus. Ein Subjekt macht sich zum eigenen Objekt – „*ich betrachte mich*“ (vgl. GÖBLING 2004).

und Wollens-Anspruch, die je eigene (Selbst-)Bestimmung als leib-seelisches und soziales Wesen werden dahinter angesprochen.

Der Begriff „Selbstverständnis“ ist hier nicht mit „Identität“ als Einheitlichkeit und Kontinuität mit sich selbst im Sinne des Identitätsbegriffs von ERIKSON gleichzusetzen (vgl. ERIKSON 1973; FLAMMER & ALSAKER 2002, S. 141-166)⁶. Sich eine Identität zu zuschreiben, eine Identität auszubilden, ein Gefühl von Identität zu entwickeln, stellt eine unter anderen möglichen Weisen dar, sich selbst zu verstehen bzw. verstehen zu können (vgl. FLAMMER & ALSAKER 2002, S. 157). Die Abgrenzung des Gemeinten zum Begriff der „Identität“ wird folgendermaßen begründet: „Identität“ ist ein erdachtes Konstrukt (vgl. ABELS 2006, S. 16) ein ordnender Gedanke zu sich selbst, *eine* Idee sich zu verstehen. Das Erleben von Identität, ein „Identitätsgefühl“ stellt einen Akt der Bedeutungsgebung dar, ist *eine* Deutung von sich selbst. (Ein Mensch kann sich ja auch als sich selbst entfremdet, in seiner Identität „zerrissen“ usw. verstehen.) Die begrenzte Brauchbarkeit von Identitätsdefinitionen aus den Sozialwissenschaften für diese Arbeit wird mit den Worten der Erziehungswissenschaftlerin Ines Maria BREINBAUER deutlich (vgl. BREINBAUER 1987, S. 226 f): „Den Pädagogen hat die Rede von der Identität, ihrer Bildung oder Gefährdung zu kümmern, wenn bzw. insofern damit – explizit oder implizit – Offerte für die Selbstausslegung des Menschen (heute) im Horizont seiner Bildung, Wesenbestimmung des Menschen, gemacht werden, Aussagen oder Ziel und Zweck seines In-der-Welt-Seins getroffen, empirische Bedingungen seines ‚Werdens, der er ist‘ als notwendige behauptet werden.“ (Ebenda) Das Ziel von Bildung sei jedoch weder in einer Identitätsbildung noch in dem sozialen Vorgang der Identitätsentwicklung zu sehen (vgl. ebenda). Die Wesens- und Zweckbestimmung des Menschen ist nicht letztgültig beurteilbar. Die Pädagogik steht in der Pflicht, diese Frage des Menschen offen zu halten (vgl. ebenda, S. 231). Auch wenn angemerkt werden muss, dass die Forderung nach dem Offenhalten der Wesens- und Zweckbestimmung des Menschen auf eine Nichtdefinition des normativen Bestimmens des menschlichen Wesens einzuschränken ist, (denn auf der Grundlage der anthropologischen

⁶ Erikson spricht von einem Gefühl der Identität als Gefühl der eigenen Kontinuität und Gleichheit, als existentielles Erlebnis des „Mit-sich-selber-eins-Seins“ (vgl. ERIKSON 1973, S.18; FLAMMER & ALSAKER 2002, S. 156).

Gegebenheiten ist der Mensch bestimmbar als weltoffenes, soziales, mit Willen ausgestattetes, auf Kommunikation verwiesenes etc. Wesen, dessen Bestimmung es eben gerade ist, sich selbst seine Bestimmung zu geben,) sollen diese Ausführungen die Abwahl der sozialwissenschaftlichen Begriffsbestimmungen von „Identität“ für diese Arbeit erklären.⁷ Darüber hinaus kann in diesem Rahmen nicht an den wissenschaftlichen Identitätsdiskurs angeknüpft werden.

Ein Bewusstsein der eigenen Person formt sich im Austausch mit der sozialen und natürlichen Umwelt, sowie im Rückbezug auf sich selbst und im Sich-öffnen gegenüber geistigen Intuitionen aus, und kommt zu sich selbst (vgl. GARNITSCHNIG 2003, S. 29). Das Subjekt deutet sich und die Welt von der je erreichten Form des Bewusstseins her. Jeweils differenziertere Formen der Selbst- und Weltdeutung ermöglichen je neuere Formen des Selbst- und Weltbezuges (vgl. ebenda). Das Selbstverständnis einer Person entwickelt sich also prozesshaft in Verschränkung mit der Welt. Das heißt ein Sich-selbst-verstehen kommt nie unabhängig von der Interaktion mit anderen und dem anderen zustande. „Der andere“ ist durch Bezugspersonen immer internalisiert. Die Frage: „wer bin ich?“, ist nicht zu trennen von der Frage, „wer ist der andere?“ Gleich dem dialogischen Prinzip des österreichisch-israelischen Religionsphilosophen Martin BUBER, erlebt sich „(...) jedes ich an einem Du als ich (...)“ (vgl. BUBER 1997).

Das Selbstverständnis von Eltern bezieht sich auf ihre subjektive Auffassung ihres Mutter- und Vaterseins gegenüber ihren Kindern, auf ihre Gefühle und Empfindungen, kognitiven Einstellungen und sich selbst zugesprochenen Verhaltensnormen. Es betrifft die Selbstausslegung, die sie von sich als biologischer Ursprung und soziale Akteure in ihrer „Rolle“ als Eltern machen. Die Definition, die sie für sich selbst finden. Unter Bedacht auf die hier vorgeschlagene Nichtgleichsetzung der Begriffe „Identität“ und „Selbstverständnis“ kann auch von „Elternidentität“ (GAUDA 1990) als einer Form der Selbstthematisierung der Elternschaft gesprochen werden. *In dieser Arbeit soll unter dem Selbstverständnis von Eltern das jeweilige zu einem bestimmten Zeitpunkt bestehende Bewusstsein eines Elternteils in Bezug auf seine Position gegenüber seinem Kind betrachtet*

⁷ Zur Problematik des Identitätsbegriffs als Selbstauffassung des Subjekts vgl. auch MEYER-DRAWE 2000.

werden. - Wer bin ich im Verhältnis zu meinem Kind? Wer bin ich jetzt und wer bin ich in der Zukunft gegenüber ihm? Wer will ich sein? Wer soll ich sein? Wie werde ich von anderen gesehen? Wie handle ich in Bezug auf mein Kind?

Die je entstandene, meist vorbewusste oder halbbewusste, innere subjektive Sicht, Wahrnehmung und Beurteilung von sich selbst als Elternteil orientiert sich an in einer Gesellschaft geschichtlich verfügbaren Rollenmodellen, an von außen herangetragenen Rollenerwartungen, an Selbstzuschreibungen und Fremdselbstzuschreibungen, an Vorstellungen, Leitbildern und Idealen. Es entwickelt sich in Auseinandersetzung mit Sozialisationserfahrungen mit den eigenen Eltern und Erfahrungen mit unterschiedlichen Elternfiguren in der eigenen Biografie (vgl. GAUDA 1990, S. 10). Je nach vertretenem Erziehungsstil, anvisiertem Erziehungsziel und einem der Erziehung zu Grunde liegenden Menschenbild ergibt sich zumindest rückwirkend ein persönliches elterliches Selbstverständnis (vgl. TSCHÖPE-SCHEFFLER 2000, S. 26f).

Im Sinne der Forschungsfrage interessiert hier der Umstand, dass ein wie auch immer geartetes Selbstverständnis einer Mutter, eines Vater (das in sich auch widersprüchlich und ambivalent sein kann) eine erlernte Grundlage für die Ausrichtung des alltäglichen Handelns darstellt. Mit anderen Worten: das Entwickeln von spezifischen Ideen und Konzepten, Befindlichkeiten, Bewertungen und Einstellungen etc. zur eigenen Person vollzieht sich in einem lebenslangen Lernprozess. Die zu einem bestimmten Zeitpunkt entstandene Selbstdefinition ist indessen Teil eines je individuellen Alltagsbewusstseins. Dieses wiederum bildet die Basis dafür, auf welche Weise Situationen gedeutet werden. Damit kommt dem elterlichen Selbstverstehen als Teil des Interpretationsrahmens einer Alltagssituation in der Praxis insofern Gewicht zu, als sich je nach Selbstinterpretation der Eltern in Konfrontation mit Herausforderungen des täglichen Lebens (in der Verbindung mit Pubertierenden) unterschiedliche Handlungsvoraussetzungen ergeben, die es im Sinne einer Entwicklung von zunehmender elterlicher Handlungskompetenz zunächst zu entdecken gilt. Um diese Argumentationskette anschaulich zu machen und zu begründen, wird im nächsten Abschnitt das der Arbeit zugrunde liegende Verständnis dieses Lernvorgangs und seiner Bildungsbedeutung expliziert.

3 Subjektorientierte Erwachsenenbildung⁸

In diesem Kapitel wird das der Arbeit zugrundeliegende Verständnis von Lernen und Bildung dargelegt. Es orientiert sich an einer auf Subjektentwicklung zielenden Erwachsenenbildung wie der Erziehungswissenschaftler Erhard MEUELER sie beschreibt (vgl. MEUELER ²1998). Dabei wird der Mensch als ein Wesen verstanden, das zwar nicht uneingeschränkt autonom seine Lebensgestaltung selbst bestimmt, aber auch nicht gänzlich seinen äußeren Lebensbedingungen, seiner inneren Natur, seinem Unbewussten oder seiner sozialen Welt unterworfen ist (vgl. ebenda, S. 81). Der Mensch wird verstanden als ein Wesen, das sich zu sich selbst verhalten kann. Es ist ihm möglich, sich mit sich selbst und all seinen Lebensumständen auseinanderzusetzen. Es ist ihm möglich, Begrenzungen zu erkennen, um so seine Subjektanteile zu vermehren und zu erweitern (vgl. ebenda, S. 8). Damit dieses kritische Nachdenken möglich wird, ist nach MEUELER Bildung als Wissen und als kritisches Verhältnis zum Gelernten und dem zu Lernenden nötig (vgl. ebenda). MEUELER versteht, wenn von „Bildung zum Subjekt“ im Sinne des Bemühens um Orientierung und Selbsterweiterung gesprochen wird, das „Subjekt“ als Begriff für freiheitliches Fühlen, Denken Wollen und Handeln, für selbständige Entscheidungen und selbstbestimmte Verfügung über Lebensaktivitäten, für Widerständigkeit, Selbstbewusstheit und Selbstermächtigung (vgl. ebenda). Im selbstbewussten, widerständigen und erneuernden Handeln widersetzt sich der Mensch der Welt des Vorgegebenen (vgl. ebenda, S. 81). Diese Freiheit, die er sich handeln nimmt, ist nicht absolut. Ihre Inanspruchnahme ist das Ergebnis seiner Selbstreflexivität und der sie bestimmenden Bildung (vgl. ebenda).

Fortwährend tritt der Mensch in ein aktives, praktisch-tätiges, erkennendes Verhältnis zur ihn umgebenden Welt und setzt sich selbst als handelndes Subjekt und die Umwelt als Objekt (vgl. ebenda, S. 83). Er kann als Subjekt alles zum Objekt machen, auch sich selbst, indem er z.B. in der Selbstreflexion

⁸ MEUELER formuliert den Zusatz „subjektorientierte“ Erwachsenenbildung als kräftige Akzentuierung des Bildungsbegriffs, um an seine ursprüngliche Bedeutung zu erinnern, in der die Verknüpfung von Wissenserwerb und kritischer Auseinandersetzung mit dem zu Lernenden und dem Gelernten immer schon Subjektentwicklung meinte (vgl. MEUELER ²1998, S. 170).

Betrachtender und Betrachteter zugleich ist (vgl. ebenda). Indem der Mensch als erkennendes, handelndes, reflektierendes und fühlendes Subjekt Erfahrungen mit seiner Umwelt und sich selbst in wechselnden Situationen macht, setzt er sich auseinander und interpretiert fortwährend die begriffene Welt, das eigene Fühlen, Denken und Handeln (vgl. ebenda, S. 84). All das tut der Einzelne nicht autonom und authentisch als unverwechselbarer „Ich“. – „Der Produzent seiner Welt ist ja gleichzeitig Produkt der Natur und seiner Lebensgeschichte als Lerngeschichte in einer bestimmten Kultur.“ (Ebenda) Als erkennendes und handelndes Subjekt ist der Mensch selbst auf das Innigste mit der ihm umgebenden Gesellschaft, verflochten (vgl. ebenda). Individuum und Gesellschaft sind zwei Gegebenheiten, die in einem untrennbaren Zusammenhang miteinander stehen (vgl. ebenda).

Das Handeln in der Lebens- und Alltagsbewältigung besteht nach MEUELER zum einen aus Anpassungsleistungen, die auf möglichst problemloses Zurechtkommen in der objektiv vorgegebenen Welt ausgerichtet sind. Zum anderen geschieht das Alltagshandeln aus Widerständigkeit gegenüber diesem real gegebenen Anpassungsdruck durch die soziale Welt (von außen) oder durch Triebwünsche und Über-Ich-Forderungen (von innen) (vgl. ebenda, S. 91). Ohne Anpassungsfähigkeit kann der Mensch nicht überleben, doch ist es ihm möglich, die Anforderungen der äußeren Natur, der sozialen Welt und der inneren Natur ins Bewusstsein zu bringen und sich ihnen gegenüber bewusst zu verhalten (vgl. ebenda, S. 92).

Jeder Mensch ist nach MEUELER von Geburt an ein „natürliches“ Subjekt (vgl. ebenda, S. 124). Subjekthaftigkeit muss jedoch eigens und ganz bewusst realisiert werden, durch die Art wie sich ein Individuum in einer bestimmten Situation verhält und welchem Verhalten es einen Sinn zuschreibt (vgl. ebenda). Subjekthaftigkeit kann in ihrem Umfang und in ihren Realisierungsgraden und -formen nicht von vorne herein definiert werden. „Ihre konkreten Ausprägungen lassen sich unter je spezifischen ökologischen, lebensgeschichtlichen und situativen sozialen Bedingungen sowohl in verschwindend geringen Formen (z.B. des Erleidens, des Schmerzes, des Verlustes) wie in ausgeprägten, dem Maßstab kritischer intellektueller Tradition verpflichteten Formen auffinden, wie auch in allen den von der rationalen Bildungstradition unterdrückten Feldern von Körperlichkeit und

Emotionen.“ (Ebenda, S. 96) In der Vorstellung einer nach oben offenen Entwicklung, gelten „(...) alle kleinen wie großen Versuche, sich in Auseinandersetzung mit den Bedingungen der äußeren, der inneren und der sozialen Welt zu verselbständigen, sich im Ausbau von Widerständigkeit als Subjekt herzustellen, um Subjektivität als ‚selbstbewußte Individualität‘ zu realisieren (.)“ (ebenda, S. 96). Für Eltern von pubertierenden Kindern lässt sich aus diesen grundlegenden Annahmen ableiten, dass sie grundsätzlich fähig sind, durch die bewusste Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und persönlichen Rahmenbedingungen des Umgang mit ihren pubertierenden Kindern einen zunehmend autonomen Weg in dieser Beziehung zu gehen. Die Auseinandersetzung von Vater und Mutter mit ihrem etablierten Selbstverständnis ist damit der Subjektentwicklung grundsätzlich dienlich.

3.1. Lernen

MEUELER schlägt in Anlehnung an den Erziehungswissenschaftler Christoph SCHEILKE (und in Abgrenzung zu naturwissenschaftlichen Vorstellungen von Lernen) vor, unter Berücksichtigung der angeführten Vorannahmen Lernen als Aneignung zu bestimmen, da mit diesem Begriff ein bewusst und gezielt handelndes Subjekt mitgedacht werden kann (vgl. ebenda, S. 119). Lernen wird von ihm als „(...) ein Prozess der Aneignung von Wissen und Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen in aktiver Auseinandersetzung mit der eigenen Erfahrung (...)“ (ebenda) definiert. Nicht die Übernahme von Gedanken von außen, sondern ein aktives Neuproduzieren von Verarbeitungsmustern zeichnet Lernen dann aus (vgl. ebenda). Der Begriff der Aneignung bringt nach MEUELER in den Blick, dass die Lerninitiative vom Subjekt ausgeht (vgl. ebenda). Aneignen bedeutet Tätigwerden, sich zu Eigen machen (vgl. ebenda, S. 122). Es wird eine Beziehung zwischen Subjekt und Gegenstand hergestellt (vgl. ebenda). Dieser „Gegenstand“ kann auch ein anderer Mensch sein. Auch dann findet ein Austausch zwischen beiden statt (vgl. ebenda).

Wie kommt nun Subjektentwicklung im Alltag zu Stande? Den Weg der Subjektentwicklung sieht MEUELER im Sinne eben dieses Lernens als Aneignung

der Welt und seiner selbst (vgl. ebenda, S. 123). Wobei Entwicklung von MEUELER als „(...) Veränderung und Erweiterung von Fähigkeiten, Wünschen, Ideen, Erfahrungen, Einsichten, Wissen und Kreativität (...)“ (ebenda) verstanden wird. Mit der Rede von Subjektentwicklung ist dabei „(...) immer deren Gerichtetheit auf Positives, ein Fortschreiten, das Erreichen eines höheren Niveaus (...)“ (ebenda, S. 124) unterstellt, womit der Entwicklungsbegriff immer auch wertend und moralisierend verwendet wird (vgl. ebenda). Entwicklung im Erwachsenenalter wird nach MEUELER vor allem unter dem Gesichtspunkt der Bewältigung von Veränderungsanforderungen, die der soziale und kulturelle Wandel aufgibt oder die sich aus der individuellen Biographie ergeben, thematisiert (vgl. ebenda, S. 139). Wobei die Anforderungen sowohl Quellen als auch bestimmende Faktoren der Entwicklung darstellen (vgl. ebenda).

Bezogen auf Eltern von pubertierenden Kindern könnte Subjektentwicklung demnach bedeuten, dass Erwachsene in der Auseinandersetzung mit ihren pubertierenden Kindern sich lernend Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen, die bei aller Begrenzung durch äußere Faktoren und innere Gegebenheiten einen Zugewinn an selbstbestimmter Alltagsbewältigung ermöglichen können. Die Reflexion des eigenen Selbstverständnisses der Eltern im Umgang mit ihren Kindern kann in diesem Sinne einer bewussten Auseinandersetzung mit sich selbst verstanden werden. Dabei könnte eine kritische Selbstthematisierung, so wird in dieser Arbeit angenommen, durch pubertätsbedingte Veränderungen der Beziehungsstruktur zwischen den Eltern und den pubertierenden Kindern angestoßen werden. Wobei diese Veränderungen, so eine weitere Annahme der vorliegenden Arbeit, von den Eltern zunächst als Irritation, Befremdung oder Störung wahrgenommen werden kann.

Irritation als Lernanlass

Das Handeln von Erwachsenen basiert im täglichen Leben auf Gewissheiten, Alltagswissen, Kenntnissen, Theorien und Einstellungen, die lebensgeschichtlich angeeignet wurden (vgl. ebenda, S. 92). Sie geben Handlungssicherheit, und ermöglichen es, den Alltag in einem selbstverständlich-fraglosen Modus zu bewältigen (vgl. ebenda). Unerwartete Störungen, Verunsicherungen und

Widersprüche der Gewissheiten, Deutungsmuster und Lebenskonzepte stellen dieses alltägliche Routinehandeln in Frage (vgl. ebenda). Sie können eine gesteigerte Selbstreflexion in Bezug auf subjektive und objektive Bedingungen von Handlungen und Interaktionen nach sich ziehen (vgl. ebenda). „Störungen und Belastungen (das Leben geschieht mit einem Mal nicht mehr frag- und harmlos) fordern zu Sonderleistungen heraus, die ihrerseits wiederum zu Grundelementen der Persönlichkeitsentwicklung werden können.“ (Ebenda, S. 142f) Zunächst sind sie jedoch nichts weiter als Entwicklungsgelegenheiten (vgl. ebenda, S. 146). Entscheidend ist, in welcher Weise die Person das erlebte Geschehen und die eigenen Handlungen thematisch strukturiert und ihnen damit Bedeutung und Sinn zuschreibt. In der durch die „Krise“ verschärften Selbstthematisierung kommt es im Wesentlichen darauf an, ob die betroffene Person Veränderungsanforderungen wahrnimmt und diese konstruktiv bearbeitet. Es kommt weiters darauf an, ob sich dabei ihre Befindlichkeit, ihre Einstellungen, Erkenntnisse und Kompetenzen verändern und ob die Veränderungen überdauernd ist (vgl. ebenda, S. 146).

„Irritation als Lernanlass“ wird in der Pädagogik von verschiedenen Autoren thematisiert. MEUELER greift „Krisen als Gelegenheiten der Subjektentwicklung“ auf (vgl. ebenda, S. 137-150). Der Erziehungswissenschaftler Jörg ZIRFAS spricht im Zusammenhang mit dem Erlernen der Lebenskunst vom „Lernen aus einer Erschütterung“, die es unmöglich macht, in der bisherigen Form weiterzuleben (vgl. ZIRFAS 2007, S. 167). Die Erziehungswissenschaftlerin Christine DÉLORY-MOMBERGER beschreibt im Rahmen des biographischen Lernens ein „irritierendes Lernen“ als Lernen in Widersprüchen, in Brüchen und Krisen (vgl. DÉLORY-MOMBERGER 2007, S.147). Die Erziehungswissenschaftlerin Käte MEYER-DRAWE sieht den Anfang des Lernens in einer „(...) Störung eines unter anderen Umständen verlässlichen Vollzuges (...)“ (MEYER-DRAWE 2005, S. 32 zit. nach DÖRPINGHAUS/POENITSCH/WIGGER ²2008, S. 146). Im Zusammenhang mit feministischer Bildungsarbeit, erläutern die Erziehungswissenschaftlerin Eveline CHRISTOF et al. den Umstand, dass ein alltägliches Geschehen ein Ereignis braucht, das „irritiert, verrückt macht, staunen lässt“, um als Lernherausforderung wahrgenommen zu werden (CHRISTOF et al. 2005, S. 211).

Der Erziehungswissenschaftler Ortfried SCHÄFFTER beschreibt auf einem systemtheoretischen-konstruktivistischen Theoriehintergrund wie Irritation zum Lernanlass werden kann. Lernen sieht er als „kognitiv strukturierende Aneignung von neuartigen Ereignissen in der systemischen Umwelt“ (SCHÄFFTER 1997, S. 125). SCHÄFFTER stellt die Frage, wie neue Sichtweisen vermittelt werden können, wenn, was in der Erwachsenenbildung häufig zutrifft, Deutungsmuster bereits gefestigt sind. Wie kann Neuartiges als Lernanlass aufgegriffen werden, um dann entsprechende Aneignungsprozesse und damit verbundene interne Veränderungen nach sich zu ziehen (vgl. ebenda, S. 126)? In seinen Ausführungen verweist er in diesem Zusammenhang darauf, dass neuartige Wissens- und Bedeutungsstrukturen auf der Wahrnehmungsoberfläche eines gefestigten kognitiven Systems als „Störung des Gewohnten“, als Irritation erfahrbar ist. „Sie wirken als ‚Stein des Anstoßes‘, als etwas, das dem Vorverständnis gegenüber Widerstand leistet und daher Überraschung oder Enttäuschung auslöst.“ (Ebenda, S. 127) Irritation versteht er dabei als Signal für die Überschreitung von Sinnzusammenhängen (vgl. ebenda). Als Grenzerfahrung macht Irritation das eigene Nichtsehen sichtbar (vgl. ebenda). Wird die Wirklichkeit eines kognitiven Systems als Gesamtheit seiner Erwartungsstrukturen und eingeschliffenen Antizipationsmuster aufgefasst, die sich im Lebensverlauf und unter gesellschaftlichen Prozessen ausdifferenziert haben, so ist Irritation dabei immer nur auf der Grundlage der in einem Sinnsystem entwickelten Erwartungen und daran anschließenden Antizipationen möglich (vgl. ebenda, S. 128). D.h. wenn keine Antizipationen entwickelt wurden, können nach SCHÄFFTER auch keine Erwartungen enttäuscht werden (vgl. ebenda).

SCHÄFFTER führt aus, dass Erwartungsstrukturen innerhalb eines kognitiven Systems in der Regel als alltägliche, selbstverständliche und nicht hinterfragbare Basisüberzeugungen verankert sind, die nur im Ausnahmefall manifest und dem System als metakognitives Wissen zugänglich werden. Somit hebt Irritation bislang stillschweigend vorausgesetzte Erwartungsstrukturen aus der Latenz und macht sie dadurch zumindest prinzipiell reflexionsfähig (vgl. ebenda). Erst durch Erwartungsenttäuschung wird in einem kognitiven System dieser Ansicht nach thematisierbar, dass und welche Erwartungen bislang als Normalform erfolgreich

unterstellt wurden. Irritation kann daher in der Meinung von SCHÄFFTER durch seine reflexive Funktion als Ausgangspunkt zur Selbstveränderung genutzt werden.

Aber auch in der konstruktivistischen Sichtweise zieht Irritation nicht notwendigerweise Lernen (als kognitiv strukturiende Umweltaneignung) nach sich. Eine verbreitete Umgangweise besteht diesem Zugang nach darin, dass die Auseinandersetzung vermieden wird, indem „das Signal“ unterdrückt wird (vgl. ebenda, S. 128). Als weitere Reaktionsmuster im Umgang mit Irritationen zählt SCHÄFFTER Heilen, Helfen, Kontrollieren, Missionieren und richtendes Urteilen auf (vgl. ebenda, S. 131f). Um Lernanlass zu sein, muss Irritation als Bedarf an einer kognitiven Klärung gedeutet werden (vgl. ebenda, S. 132). D.h. Irritation muss zunächst einmal als eine Irritation, als „Verstörung des Eigenen“, als Unterbrechung von Routinen und Selbstverständlichkeiten, thematisiert werden (vgl. ebenda). Erst so kann sie nach SCHÄFFTER Anlass zum Staunen, Rückfragen und zur Überprüfung der im bisherigen Verständnis unterstellten Voraussetzungen werden (vgl. ebenda). An diesem Punkt entsteht die Entscheidung, ob gelernt werden, und was gelernt werden bzw. wer lernen soll. Da Irritation als Enttäuschung von Erwartungen erkennbar wird, die selbstverständlich unterstellt worden sind, steht dann die Entscheidung an, ob diese Erwartungen aufgegeben oder geändert werden oder nicht (vgl. ebenda). Wird die Irritation als Differenz zwischen Wissen und Nichtwissen (im Sinne von Wissen von der Welt) wahrgenommen, so ist eine lernende Aneignung durch Selbstveränderung möglich (vgl. ebenda, S. 134). Auf der Grenzfläche kognitiver Systeme erscheinen neue Wissenshorizonte zunächst als Entdeckung von „Nichtwissen“, das es sich anzueignen lohnt (vgl. ebenda). Daher ist aus einem konstruktivistischen Blickwinkel Erwachsenenbildung zunächst „Produktion von Nichtwissen“, dies betont SCHÄFFTER (vgl. ebenda).

Für die vorliegende Arbeit ist dieser Ansatz insofern interessant, als er erlaubt, Irritationen, Verunsicherungen, Störungen, Erschütterungen des Selbstverständlichen, welche sich aus pubertätsbedingten Beziehungsveränderungen im Verhältnis zwischen Eltern und ihren pubertierenden Kindern ergeben, als Lerngelegenheit aufzugreifen und sich mit dem eigenen etablierten Selbstverständnis auseinander zu setzen. Durch die

Thematisierung der Irritationen von Eltern als Irritationen ist es dieser Theorie nach möglich, Zugang zum „Selbstverständlichen“ zu finden und sich kritisch damit auseinander zu setzen. Diese Thematisierung einer Irritation könnte für eine formelle Erwachsenenbildung ein Ansatzpunkt sein, Eltern zur persönlichen Auseinandersetzung mit dem individuell etablierten Selbstverständnis zu motivieren.

3.2 Bildung

Der Begriff Bildung hat für MEUELER den historisch entstandenen widersprüchlichen Doppelcharakter einerseits einen Oberbegriff für alle Lehr-Lern-Aktivitäten darzustellen, die durch die funktionelle Arbeitsteilung der Marktgesellschaft nötig werden (vgl. MEUELER ²1998, S. 154). Andererseits steht der „(...) Begriff für den intellektuellen und kreativen Widerstand gegen die pure Ver zweckung der Person im Arbeitsalltag, gegen die Beschränkung auf funktionale Subjektivität (.)“ (ebenda). MEUELER definiert Bildung als bewertetes und bewertendes Lernen, das einen offenen Prozess der Aneignung lebensnotwendigen Wissens und menschlicher Verhaltensmöglichkeiten mit einer besonderen Qualität informierter, kritischer Auseinandersetzung mit der Welt und sich selbst darstellt (vgl. ebenda). Bildung als kritische Auseinandersetzung mit dem zu Lernenden, als Herausbildung eigenständiger Urteilkraft, als widerständiges Verhalten gegenüber ungerechtfertigten Ansprüchen Dritter kann seiner Meinung nach durch Pädagogen angeregt werden, aber sie entwickelt sich vor allem aus den Widersprüchen der tagtäglich zu lösenden Lebensaufgaben in Beruf, Familie und Freizeit (vgl. ebenda, S. 156).

Auch über den Prozess der Bildung bestehen nach MEUELER einander entgegengesetzte Auffassungen: Bildung als Formung, Beeinflussung und Gestaltung, wie sie vor allem mit Erziehung gleichgesetzt wird, steht einem Verständnis von Bildung als Selbstdenken, Selbstbestimmung und als Selbstaneignung gegenüber (vgl. ebenda). MEUELER hingegen versteht Bildung in beidem Sinn: Sie kommt seiner Meinung nach sowohl durch Erziehung, als auch durch den Widerstand gegenüber der alle Erziehung bestimmenden Herrschaft zu Stande (vgl. ebenda, S. 157). Sie resultiert aus reflexiven Prozessen der

Auseinandersetzung des Einzelnen mit Fragestellungen, Erfahrungen oder Ereignissen, mit denen er im Alltag konfrontiert wird. Wobei diese reflexive Auseinandersetzung des Einzelnen in der Art und Weise ihres Verlaufes und ihrer Ergebnisse schwer einschätzbar ist (vgl. ebenda).

Bildung zum Subjekt erfolgt nach MEUELER dann, wenn es zum Wachstum all jener Kräfte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, zur Zunahme von Kenntnissen, Einsichten und Einstellungen kommt, die die bloße Funktionalität übersteigen (vgl. ebenda, S. 157). Welche Aufgaben und Probleme jeweils in historisch konkreten Situationen zu lösen sind, bestimmt welches Wissen und welche Fähigkeiten, welches Verhalten in Eigenregie bewusst ausgebildet werden muss (vgl. ebenda). Zur Lebensbewältigung kann Bildung in dem Sinn beitragen, als sie zu ermöglichen versucht, durch eine bewusste, durch reflexive Selbstverständigung aufgeklärte Existenz, „Herr“ des eigenen Lebens zu sein (vgl. ebenda).

MEUELER betont, dass Bildung als Selbstbildung auf Verstehen ausgerichtet ist (vgl. ebenda). Das Verstehen zielt auf sich selbst (Selbstverständnis), auf den Umgang mit anderen und auf Weltverständnis (vgl. ebenda, S. 158). Das macht Wissen notwendig. Jedoch nicht nur ein Wissen im Sinne von Kenntnissen ist nötig, sondern auch die Frage nach Wissenswertem und die Suche nach „Wahrheit“, was nach MEUELER nicht ohne Anstrengung des Begriffs möglich ist (vgl. ebenda). Es geht um Wissen und dessen kritischem Gebrauch. In dieser Tradition sind nach MEUELER Bildung und Subjektivität untrennbar miteinander verbunden, in dem sie „(...) als Mündigkeit, als Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur kommunikativen Weiterentwicklung aus eigener Kraft, als Mitmenschlichkeit, als Verantwortlichkeit für sich, seinen Lebenszusammenhang, die natürlichen Lebensgrundlagen, die Gesellschaft und deren Fortentwicklung (...)“ (ebenda) verstanden werden.

Ebenso wie die Vergegenständlichung, Verdinglichung und Funktionalisierung des Menschen durch Sozialisation und Erziehung vermittelt werden, so kommt nach MEUELER auch die gegenläufige Bewegung, die Herstellung von Subjektivität nicht von alleine zu Stande. Bildung zum Subjekt erfordert die bewusste Herausbildung menschlicher Fähigkeiten, Kräfte und Kompetenzen (vgl. ebenda, S. 159). Da das

Subjekt nach MEUELER nicht nur von seinen bisherigen Erfahrungen her bestimmt werden darf, sondern auf noch nicht realisierte Möglichkeiten hin gedacht werden muss, gehört seiner Meinung nach die Beschäftigung mit zu entwickelnden Fähigkeiten zur Subjektentwicklung (vgl. ebenda, S. 160).

Der Pädagoge Harmut von HENTIG hat sechs Maßstäbe aufgestellt, an denen sich seiner Meinung nach Bildung messen lässt. Sie weisen Parallelen zu MEUELERS Verständnis von Bildung und Subjektivität auf. Die Maßstäbe sind: Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit, die Wahrnehmung von Glück, die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen, ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz, Wachheit für letzte Fragen und die Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica (vgl. HENTIG ⁷2007, S.73). Alle diese Kriterien verlangen nach Meinung von HENTIG, dass der gebildete Mensch sich selbständig verhält (vgl. Ebenda, S. 94). Die Person müsse ein Maß für Menschlichkeit, einen Anspruch auf Glück, die Offenheit von Geist und Seele, Selbstgewissheit durch Selbstprüfung haben (vgl. ebenda). – Und nein, noch eher die gebildete Person müsse menschlich, glücksfähig, geöffnet, selbstbewusst, weil weltbewusst, vernünftig und vernunftskritisch sein (vgl. ebenda, S. 94f). Diese Kriterien setzen einen Menschen voraus, welcher sich durch Wissen und aktive Auseinandersetzung zur Welt und zu sich selbst als Subjekt setzt. Die vorliegende Arbeit geht von diesem Bildungsverständnis aus. Eltern pubertierender Kinder sind demnach insofern bildend unterwegs, als sie sich Wissen aneignen bzw. themenbezogenen inneren und äußeren Ansprüchen gegenüber skeptisch zeigen und sich kritisch mit sich selbst und ihrer Pubertierenden auseinandersetzen.

4 Die Pubertät der eigenen Kinder als Herausforderung

Nachdem zur Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit zunächst versucht wurde Dimensionen der Elternschaft und Einflussgrößen auf das Selbstverständnis von Eltern zu definieren, und im Anschluss daran das der Arbeit zu Grunde liegende Verständnis von Lernen und Bildung dargestellt wurde, ist das folgende Kapitel der Pubertät mit ihren Veränderungen und Eigentümlichkeiten für das Leben und Erleben der Heranwachsenden und in seinen Herausforderungen für die Beziehung von Eltern und Pubertierenden gewidmet. Elemente, die eine besondere Herausforderung für das elterliche Selbstverständnis bedeuten, werden dabei hervorgehoben und thesenartig aufgegliedert.

In einem ersten Schritt werden Ausführungen zu, im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit, markanten Punkten des Phänomens Pubertät gemacht (4.1 Die Pubertät). Darauf aufbauend wird die Eltern-Kind-Beziehung in der Pubertät behandelt (4.2 Die Eltern-Kind-Beziehung in der Pubertät). Den Abschluss stellt die thesenartige Aufgliederung von strukturellen Elementen der Beziehung zwischen Eltern und pubertierenden Kindern dar, die eine Herausforderung für das Selbstverständnis bedeuten können (4.3 Elemente, die eine Herausforderung für das Selbstverständnis von Eltern darstellen).

4.1 Die Pubertät

Die Pubertät bezeichnet ein körperliches, psychisches und soziokulturell-historisches Phänomen, das das Ende der Kindheit markiert und den Übergang zum Erwachsenenalter darstellt. In der Alltagssprache wird darunter die frühe Jugendphase insgesamt verstanden. Genau genommen sprechen jedoch vor allem Biologen von der Pubertät – „lateinisch pubes: Schamhaar, pubertas: Geschlechtsreife“ (ROGGE 2000, S. 20), und meinen damit biologische Veränderungen der Heranwachsenden. Soziologen hingegen sprechen von der Jugend (das Wort ist eine alte Substantivbildung aus dem Adjektiv jung, vgl. DUDEN ³2001, S. 374) als sozialer Gruppe und ihrer historischen Bedingtheit.

Psychologen sprechen eher von der Adoleszenz - lateinisch *adolescere*: Aufwachsen oder Heranreifen (vgl. MUUSS 1971, S. 8). Sie stellen Besonderheiten des psychischen Erlebens in den Vordergrund (vgl. FEND ²2001, S. 22).

Im Rahmen dieser Arbeit werden die Begriffe Pubertät, Adoleszenz und Jugend weitgehend synonym verwendet. Auch wird eine Untergliederung in Vorpubertät, eigentliche Pubertät und Nachpubertät bzw. Prä-, Früh-, mittlere, späte und Post-Adoleszenz (ebenda, S. 91ff) zu Gunsten einer verallgemeinernden Begriffsverwendung im Sinne einer überblicksmäßigen Gesamtdarstellung vernachlässigt. Gleichzeitig entfällt eine konkrete Alterszuordnung zu einzelnen puberalen Phasen. Es sei nur angemerkt, dass gemeinhin die Adoleszenz der späten Phase der biologischen Pubertät, als Phänomen der psychischen Bewältigung der körperlichen und sexuellen Reifung, zugeordnet wird (vgl. KLOSINSKI 2004, S. 19f). Vereinfachenderweise werden ferner hauptsächlich Gemeinsamkeiten der Mädchen- und Burschenentwicklung behandelt und genderspezifische Veränderungen und Themen hintangestellt. Diesen Verallgemeinerungen widersprechende Ausführungen in Bezug auf Teilbereiche des Phänomens werden im Folgenden, im Gegensatz zur Bezugnahme auf die Gesamtheit der pubertären Erscheinungen, ausdrücklich ausgewiesen. Die Vorgangsweise erscheint insofern gerechtfertigt, da in dieser Arbeit alle generellen Eigentümlichkeiten der Pubertätsphase von Töchtern und Söhnen interessieren, die herausfordernde Elemente in der Eltern-Kind-Beziehung darstellen.

Das Aufzeigen von Entwicklungsbesonderheiten der Jugendphase und Einsichten in die Lebensaufgaben der Jugendlichen soll in der vorliegenden Arbeit dazu verhelfen, Besonderheiten der Eltern-Kind-Beziehung in der Pubertät nachvollziehbar zu machen. Die Ausführungen zum Phänomen der Pubertät folgen weitgehend den Forschungen und Veröffentlichungen des österreichischen Psychologen und Pädagogen Helmut FEND zur Entwicklungspsychologie im Jugendalter und Schweizer Psychologen August FLAMMER (vgl. FEND ²2001 und FLAMMER & ALSAKER 2002). FEND beschreibt die Wandlung in der Pubertät gemäß der modernen Entwicklungspsychologie, die die Person „(...) weder als passiv von inneren Entwicklungskräften bestimmt, noch untätig externen Einflüssen

ausgesetzt (...)“ (FEND ²2001, S, 206), sondern den Menschen als an der eigenen Entwicklung handelnd beteiligt sieht.

In diesem handlungstheoretischen Paradigma wird davon ausgegangen, dass jeweils individuell gegenüber den beiden Rahmenbedingungen (einerseits den endogenen Entwicklungsprozessen und andererseits den exogenen, historisch-gesellschaftlich entstandenen Kontextbedingungen) gehandelt wird (vgl. ebenda, S. 207). Prinzipiell ist eine eigenständige Entfaltung der Jugend möglich. Faktisch müssen jedoch die „Abhängigkeiten von biologischen Vorgaben und gesellschaftlichen Einflüssen“ (ebenda) beachtet werden. FEND schlägt dieses Modell als Zugang zum Verständnis der Jugendphase vor. Er lässt klassische Konzepte von Entwicklung als innerem Programm der Selbstentfaltung (endogene Entwicklungsvorstellungen) aus den Anfängen der europäischen Entwicklungspsychologie und Modelle von Entwicklung als Verinnerlichung äußerer Einwirkungen durch die Umwelt (exogene Kontextprägungen) aus der sozialisationstheoretischen Perspektive in das von ihm vertretene Menschenbild einfließen und durch die Kraft der aktiven Selbstgestaltung überformt werden (vgl. ebenda, S. 209). Zusätzlich verweist er auf die Umwelt (Eltern, Freunde, Schule), die aktiv an der Entwicklung der Heranwachsenden mitarbeitet.

Entwicklung resultiert nach dieser Anschauung also „(...) aus dem komplexen Zusammenspiel innerer Entwicklungsdynamiken, äußeren Gestaltungsfaktoren und der Eigengestaltungskraft der heranwachsenden Person (...)“ (ebenda, S. 208). Dabei betrachtet FEND personale Entwicklung als einen Aufbauprozess psychischer Funktionen, welche sich in einer „alterstypischen Gestalt des Seelenlebens“ (ebenda, S. 468), etwa in Besonderheiten der psychischen Funktionsweise in der Adoleszenz spiegeln. Äußerungsformen der Jugendlichen können so in ihrem entwicklungsspezifischen Stellenwert gesehen werden (vgl. ebenda, S. 470).

Die heute gängige Vorstellung der Entwicklungspsychologie von lebensaltersspezifischen Entwicklungsaufgaben trägt der Theorie eines angesichts endogener Voraussetzungen und exogener Gegebenheiten aktiv handelnden Menschen Rechnung. Diese beispielsweise für die Jugendphase deklarierten

Entwicklungsaufgaben stellen ein allgemeines (erstmal von HAVIGHURST so formuliertes) Konzept dar, mit dem das Aufeinandertreffen von innerer Entwicklung und äußeren Anforderungen bezeichnet wird. Denn biologische und psychische Veränderungen des Heranwachsenden schaffen neue Handlungsmöglichkeiten und neue Handlungsimpulse. Auf diese neuen Möglichkeiten des Jugendlichen reagiert der Kontext mit neuen Anforderungen an den jungen Menschen. Im Sinne kompetenter Lebensbewältigung stellen sich ihm charakteristische Aufgaben und Probleme, die in der aktiven Auseinandersetzung mit diesen intern und extern konstituierten Forderungen die Entwicklung voranbringen (vgl. ebenda, S. 210). Adoleszenztypische Entwicklungsaufgaben geben den Rahmen für die Selbstentwicklung der Jugendlichen im „(...) Schnittfeld sozialer Erwartungen und biologischer Vorgaben (...)“ (ebenda, S. 219) vor. D.h. die Formulierung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben ermöglicht es, die „(...) Beschreibung innerer Entwicklungsprozesse mit der kontextuellen Analyse von Entwicklungsbedingungen (...)“ (ebenda, S. 210) zu verbinden, und dabei die „(...) individuellen Beiträge zu ihrer Bewältigung (...)“ (ebenda) zu berücksichtigen.

Im Folgenden werden einerseits für die Pubertät charakteristische innere Merkmale (4.1.1 *Endogene Entwicklungsbesonderheiten der Pubertät*) in Bezug auf biologische (4.1.1.1 Die körperliche Entwicklung), geistige (4.1.1.2 Die kognitive Entwicklung) und seelische Aspekte (4.1.1.3 Die psychische Entwicklung) dargestellt, wobei Veränderungen des Selbst (4.1.1.4 Die Veränderung des Selbst in der Pubertät) in einem Exkurs besonders hervorgehoben werden. Andererseits werden äußere Einflussgrößen (4.1.2 *Exogene Einflüsse auf die Entwicklung in der Pubertät*) mit pubertätsrelevanten Auswirkungen auf die Bedingungen des Aufwachsens und ihre Prägung von Jugendgestalten aus sozialhistorischer Sicht erläutert. Abschließend wird die, die aktive Bewältigung der lebensphasetypischen Anforderungen berücksichtigende Betrachtungsweise von jugendspezifischen Entwicklungsaufgaben (4.1.3 *Entwicklungsaufgaben in der Pubertät*) aufgezeigt.

Die vorliegende Gliederung ermöglicht einerseits die Thematisierung jugendlicher Äußerungsformen als Ausdruck innerer (personaler) Entwicklung. Sie erlaubt andererseits adoleszentes Denken, Handeln und Fühlen als Ausdruck von

spezifischen Lebensumständen und Kontextprägungen zu betrachten. Und sie gestattet schließlich jugendliche „(...) Handlungen in ein System der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (...)“ (FEND 1994, S. 183) einzuordnen. So kann das Handeln in der Adoleszenz als das gemeinsame Ergebnis einer inneren Organisation des Menschen, der Anforderungen und Möglichkeiten der jeweiligen Umwelt, sowie der individuellen Bewältigungsleistungen gesehen werden (vgl. ebenda, S. 7).

Diese Vorgangsweise erscheint sinnvoll, um pubertäres Verhalten und Handeln in Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage als Ausdruck struktureller Besonderheiten der Phase des Übergangs von der Kindheit ins Erwachsenenalter, als notwendigem Schritt zur Reife aufzeigen, und damit hinter adoleszenztypischen Selbstäußerungen und Verhaltensweisen einen „tieferen“ Sinn berücksichtigen zu können (vgl. ebenda, S. 177). Das wiederum hat für die vorliegende Arbeit insofern Relevanz, da interne und externe Strukturen des Pubertierenden als Handlungsvorgaben die Kommunikation und Interaktion zwischen ihm und seinem Umfeld mitbestimmen, und Charakteristika der Pubertät damit auch strukturelle Eigenheiten der Beziehung zwischen Eltern und Heranwachsenden bedingen (vgl. ebenda). Diese Eigentümlichkeiten des Verhältnisses führen im Weiteren bezogen auf ihre Bedeutung für das Selbstverständnis von Mutter und Vater zum Kern der Forschungsfrage.

4.1.1 Endogene Entwicklungsbesonderheiten der Pubertät

4.1.1.1 Die körperliche Entwicklung

Die biologischen Wandlungsvorgänge der Pubertät sind in ihrer Dramatik nur zu vergleichen mit der körperlichen Entwicklung in den ersten zwei Lebensjahren. Die physiologischen, morphologischen und hormonalen Umgestaltungen verändern die persönliche Situation des heranwachsenden Menschen, indem er seinen Körper und die Reaktionen anderer auf ihn auf ganz neue Art erfährt, indem er den Zugang zu und Umgang mit dem Körper neu gestalten, und alle diese neuen

Erfahrungen integrieren muss (vgl. FLAMMER & ALSAKER 2002, S. 72). Gewissermaßen den eigenen, reifenden Körper erneut „bewohnen“ lernt. Das Wachstum, der Gestaltwandel und die Sexualreife sind eine äußerst intime Angelegenheit und doch zur gleichen Zeit öffentlich, weil nach außen sichtbar und mit zu meist großem Interesse der Umgebung verfolgt (vgl. ebenda).

Die ersten Anfänge bis hin zur vollen biologischen Reife erstrecken sich etwa über vier Jahre (vgl. FLAMMER & ALSAKER 2002, S. 72-80 bzw. FEND ²2001, S. 101-113). Bei Mädchen beginnt der Wandel manchmal schon nach dem 10. Lebensjahr. Bei „späten“ Jungen ist die körperliche Reifung gegen Ende des zweiten Lebensjahrzehnts abgeschlossen (vgl. FEND ²2001, S. 101). Es besteht damit eine große Variationsbreite der puberalen Entwicklungsprozesse und im damit einhergehenden äußeren Erscheinungsbild von Jugendlichen eines Jahrgangs, was den Zeitpunkt und das Tempo der Reifung betrifft (vgl. ebenda, S. 105). Auch wurden soziokulturelle Unterschiede je nach Industrialisierungsgrad der Heimat, bzw. Schichtzugehörigkeit oder ökonomischen Bedingungen der Familie bzw. in Abhängigkeit vom Ort des Aufwachsens (Stadt oder Land) festgestellt (vgl. FLAMMER & ALSAKER 2002, S. 78).

Die sichtbare körperliche Veränderung der Pubertierenden hat für sie selbst, für die Eltern und Freunde Signalfunktion, was Umgangsformen, -normen und Erwartungen betrifft. Auf der sozialen Ebene wirken sich vor allem die Frühreife und die späte Entwicklung in Bezug zur Altersgruppe auf den Selbstwert, das Wohlfühl und die Zufriedenheit des Pubertierenden aus. „Frühreif zu sein ist für Mädchen eindeutig weniger von Vorteil als für Jungen.“ (Ebenda, S. 84) Zurückzuführen lässt sich dies einerseits auf eine dem gängigen Schlankheitsideal der Gesellschaft gegenläufigen, reifungsbedingten Gewichtszunahme, andererseits auf vermeintliche oder tatsächliche Menstruationsprobleme (vgl. ebenda). Burschen leiden sozial gesehen eher unter später Reife, da die Anerkennung durch die bereits körperlich entwickelten Kameraden sinkt. Frühreife hingegen bewerten Burschen auf Grund des Muskelzuwachs und des Größenwachstums eher als positiv (vgl. ebenda, S. 80-91).

Drei Merkmalsgruppen der körperlichen Entwicklung stehen im Vordergrund:

- Wachstum wie Größe, Gewicht und Körperproportionen,
- Entwicklung sekundärer Geschlechtsmerkmal wie Brustentwicklung, Schambehaarung, Stimmveränderung, Bartwachstum, Körperbehaarung,
- Ausbildung der primären Geschlechtsorgane und sexuelle Reifung im Sinne der Menarche und Spermatarche (vgl. ebenda, S. 102).

Das starke Längenwachstum und der Anstieg des Körpergewichts kennzeichnen demnach diesen Lebensabschnitt. Die Körperproportionen ändern sich, wobei Burschen im Vergleich zu Mädchen mehr Muskulatur und Mädchen umgekehrt mehr Körperfett zulegen (vgl. FLAMMER & ALSAKER 2002, S. 73). Außerdem verbreitern sich bei Burschen die Schultern, während Mädchen breiter Hüften entwickeln. Dabei gerät die körperliche Erscheinung durch ungleichmäßiges Wachstum von einzelnen Körperteilen (typischerweise wachsen zuerst die Gliedmaßen, dann Hüften, Brust und Schultern und zuletzt der Rumpf, bzw. wächst der Gesichtsknochen rascher im Vergleich zum Rest des knöchernen Schädels) zunächst in Disharmonie. Die kindliche Körperform geht verloren. Die Gestalt des erwachsenen Körpers wird noch nicht sichtbar. Die Körperkraft nimmt bei Mädchen im Kontrast zu den Burschen mit den Veränderungen im Muskel-Fett-Verhältnis relativ ab. Bei beiden kommt es auf Grund des Wachstumsschubs zu Verunsicherungen in der Motorik (vgl. FEND ²2001, S. 104). Dies lässt Pubertierende vorübergehend „schlaksig“ aussehen und unbeholfen wirken. Auch das Gehirn macht funktionelle und strukturelle Veränderungen durch und kommt im Verlauf der Pubertät zu seiner endgültigen Reifung (vgl. ebenda, S. 118). Die amerikanische Wissenschaftsjournalistin Barbara STRAUCH (2003) vergleicht die Umbauprozesse im Gehirn mit einer „internen Baustelle“, an der neue Verbindungen etabliert und andere gekappt werden. Dies begründe, warum Pubertierende „so seltsam sind“ (vgl. ebenda).

Im Zentrum puberaler Entwicklungsprozesse steht jedoch die Geschlechtsreifung, die zur Reproduktionsfähigkeit des Menschen führt (vgl. FEND ²2001, S. 105). Die Entstehung der Geschlechtsreife erfolgt für Burschen durch das Wachstum und die Ausbildung der Hoden und des Penis. Indikatoren für biologische Reife stellen daneben das Erscheinen der Bart-, Körper- und Schambehaarung, der Stimmbruch und der erste Samenerguss dar. Bei Mädchen gehört gegengleich

das Wachstum und die Ausbildung der weiblichen Genitalien: Ovarien, Uterus, Vagina, Schamlippen und Klitoris zur geschlechtlichen Reifung. Weiters wird diese durch die Brustentwicklung, Schambehaarung und die erste Menstruation markiert (vgl. FLAMMER & ALSAKER 2002, S. 72f; FEND ²2001, S. 105). Diese Umgestaltungen auf der körperlichen Ebene stehen im Zusammenhang mit Veränderungen im endokrinen System. Vor allem die Geschlechtshormone sind hier von Bedeutung. Sie weisen im Zuge der Pubertät mengen- und verhältnismäßig, sowie geschlechtsabhängig zunehmende Unterschiede auf (vgl. FLAMMER & ALSAKER 2002, S. 74). Das hormonale System steht wiederum in Verbindung mit dem Zentralnervensystem, das den komplexen Kreislauf zwischen Gehirn, Hormonen und körperlicher Reifung aktiviert und steuert (vgl. ebenda).

Was letztendlich die Pubertät auslöst, ist bis heute unbekannt. Studien haben gezeigt, dass biologische, kontextuelle und biographische Prozesse zusammenspielen (vgl. FEND ²2001, S. 111ff). Veränderungen im körperlichen Bereich stellen, wie Neuerungen und Umgestaltungen im kognitiven, emotionalen, personalen oder sozialen Bereich, keine isolierten Vorgänge dar, sondern bedingen einander. Die individuelle psychosoziale Verarbeitung der körperlichen Entwicklung hängt von der (persönlichen und umweltmäßigen) Wahrnehmung und Bewertung der eigenen Erscheinung im Vergleich mit anderen und mit Attraktivitätsidealen und Geschlechtsrollenbildern, sowie von sich daraus ergebenden psychischen und sozialen Konsequenzen für den Heranwachsenden ab (vgl. FEND 1994, S. 140).

4.1.1.2 Die kognitive Entwicklung

Die Ergebnisse der modernen Forschung zu Struktur und Entwicklung kognitiver Funktionen zeigen, dass die Altersphase der Adoleszenz zu den Hochphasen des Wachstums intellektueller Funktionen zählt (vgl. FEND ²2001, S. 115). Die intellektuelle Leistungsfähigkeit wächst bis zum Ende des Jugendalters kontinuierlich an. Insgesamt verändern und erweitern die sich neu entwickelnden Fähigkeiten und Möglichkeiten des Denkens den Zugang zur eigenen Person, zu den Mitmenschen und allgemein zur Welt nachhaltig. Nach den klassischen

Modellen der Intelligenzentwicklung im Lebenslauf steigt bei Jugendlichen „die Fähigkeit des numerischen Denkens, die Sprache wird differenzierter, das Gedächtnis erreicht den Höhepunkt seiner Leistungsfähigkeit, abstrakte Begriffsbildung wird immer besser, logische Verknüpfungen werden genauer gesehen und das räumliche Vorstellungsvermögen verfeinert sich“ (ebenda, S. 118).

Die biologischen Voraussetzungen für einen raschen Wissens- und Fähigkeitserwerb sind zu diesem Zeitpunkt sehr günstig. Dabei hängen intellektuelle Fortschritte vom kulturellen Angebot an Wissen im Sinne von Know-how und der Schulung von Fertigkeiten ab (vgl. ebenda). Außerdem ist der Anstieg der intellektuellen Leistungsfähigkeiten eng mit dem Erwerb von inhaltlichem Wissen verbunden. Durch kulturelle Anregungen und Denkinstrumente, wie der Sprache wird der Geist sozusagen „zum Leben erweckt“ (ebenda). Das Denken Pubertierender wird im Vergleich zu Kindern abstrakter, mehrdimensionaler (und nicht mehr auf nur ein einziges Merkmal fixiert), relativer und selbstreflexiver, sodass ein sich ausdifferenzierendes Wissen über das eigene Denken und damit die Regulierung dieser Fähigkeiten entsteht (vgl. ebenda).

Diese Steigerungen in den intellektuellen Leistungen kommen durch eine Zunahme der Qualität der Informationsverarbeitung zu Stande, da Jugendliche grundlegende Prozesse stärker automatisieren, „ (...) verschiedene Dimensionen besser simultan präsent halten und dadurch zu zahlreicheren Kombinationen von Merkmalen fähig sind (...)“ (ebenda, S. 119), größere Vertrautheit mit Inhalten haben und auf verschiedenen Gebieten viel mehr wissen, „(...) das Arbeitsgedächtnis eine größere Kapazität hat (...)“ (ebenda), „(...) bessere Strategien der bewussten Organisation von Wissen haben (...)“ (ebenda) und die Relativität von Wissen (entsprechend der Verringerung von absoluten Kategorien) besser einschätzen können. Insgesamt wird in dieser Lebensphase kritisch reflexives Denken erstmals erworben und geübt (vgl. ebenda).

Der Schweizer Biologe Jean PIAGET entwickelte ein strukturalistisches Entwicklungsmodell der kognitiven Entwicklung, das für die Jugendzeit das Erreichen einer vierten und letzten Stufe eines qualitativen Vorganges vorsieht.

Demnach bietet der Eintritt in die Pubertät den Heranwachsenden neue Möglichkeiten, Beziehungen zur Welt und zu sich selber herzustellen. Die Welt wird nicht mehr in kindlicher Art und Weise nach den inneren Bedürfnissen und Phantasien entworfen. Es entsteht ein distanzierteres und generalisierteres Verhältnis zur Umwelt, wobei die kindliche kritik- und distanzlose Anpassung an konkrete Umweltgegebenheiten verloren geht (vgl. ebenda, S. 124f).

Durch dieses Konzept formaler Denkopoperationen wird zusammenfassend auf folgende qualitative Besonderheiten adoleszenten Denkens aufmerksam gemacht:

- Entwicklung der Fähigkeit, in Möglichkeiten zu denken

Nunmehr kann nicht nur die reale Welt erdacht werden, auch mögliche Welten in der zeitlichen Dimension (Vergangenheit, Zukunft) und in der räumlichen Dimension (andere Orte) können entworfen werden. Zukunftsvisionen und Zukunftstentwürfe werden so denkbar. Das Reale (was wirklich ist) und das Mögliche bzw. Ideale (was sein könnte) werden in Bezug auf die eigene Person ebenfalls erdenklich. Auch Hypothesen können mit der Fähigkeit in Möglichkeiten zu denken, angewendet werden (vgl. ebenda, S. 125 und S. 127).

- Entwicklung der Fähigkeit, in abstrakten Begriffen zu denken

Das Denken in abstrakten Begriffen macht in zunehmendem Maße von konkreten Beispielen, Illustrationen und konkreten Objekten unabhängig (vgl. ebenda, S. 125). Wirklichkeit kann „(...) in Handlungsschemata, in Bildern oder in symbolischen Codierungen (...)“ (ebenda, S. 124) gespeichert werden. Dies befähigt, potentielle Wirklichkeiten zu konstruieren (vgl. ebenda).

- Entwicklung der Fähigkeit, den eigenen Standpunkt in die Überlegungen einzubeziehen

Damit wird erstmals deutlich unterscheidbar, was selbst gesehen und gedacht wird, und was andere sehen und wahrnehmen, - in die man sich jetzt hypothetisch hineinversetzen kann. D.h. stellvertretende Positionen können eingenommen

werden. Auf diese Weise entsteht das Vermögen, der Realität gegenüber einen kritischen Standpunkt zu vertreten.

Unterschiedliche Standpunkte einnehmen zu können, ist zentrale Voraussetzung für die Entwicklung eines moralischen Urteils als auch für ein sich entwickelndes psychologisches Verständnis, wobei das finale Denken, „ (...) bei dem Handlungen von den zugrunde liegenden Absichten her rekonstruiert werden (...)“ (ebenda, S. 126), wesentlich ist. Moralisches Bewusstsein entwickelt sich demnach in Abhängigkeit mit der kognitiven Reifung. Erst im Zuge der kognitiven Entwicklung gelingt es nach und nach, verschiedenste Faktoren und Komponenten einer Situation zu erfassen und zueinander in Beziehung zusetzen. Die Möglichkeit der Perspektivenübernahme und die Fähigkeit mehrere Dimensionen der Wirklichkeit gleichzeitig präsent zu halten, schaffen die Basis für reife Formen des moralischen Urteils (vgl. ebenda). Sie kommen durch einen sozialen „Lernprozess auf der Basis einer differenzierten kognitiven Erfassung der Umwelt“ (SCHENK-DANZINGER ²1996, S. 130) zu Stande.

4.1.1.3 Die psychische Entwicklung

Nach den Theorien der Entwicklungspsychologie erfährt auch das „Seelenleben“ des heranwachsenden Menschen zum Ende der Kindheit hin grundlegende Umgestaltungen. Die „Innenwelt“ des Jugendlichen verändert sich nachhaltig. An Hand bedeutender Ansätze der beginnenden Jugendpsychologie des 20. Jahrhunderts, die auch heute noch Aussagekraft besitzen, lassen sich, wie FEND darstellt, auf anschauliche Art und Weise psychische Entwicklungsbesonderheiten der Pubertät nachzeichnen (vgl. FEND ²2001, S. 33-99). Davon sollen hier, FEND folgend, vier Theorieentwürfe zur Erhellung der Phänomenologie des jugendlichen Seelenlebens dargestellt werden. Diese Modelle stehen für ein Verständnis der Jugendphase als Teil eines zielgerichteten menschlichen Entwicklungsprozesses, der einer inneren Gesetzmäßigkeit folgt (vgl. ebenda, S. 46). Sie stellen ganzheitliche Konzepte dar, die an phasenspezifischen Besonderheiten des gesamten Seelenlebens orientiert sind. Das Handeln und Verhalten von Jugendlichen wird als Ausdruck des Erlebens einer Lebensphase verstanden,

welche „auf eine nächste, höhere und reifere Form menschlichen Daseins ausgerichtet ist“ (FEND 1994, S. 178). Altersspezifisches Denken, Handeln und Fühlen des Heranwachsenden wird damit als notwendiger Schritt auf einem Entwicklungsweg betrachtet. Universale Merkmale der menschlichen Entwicklung stehen im Vordergrund (vgl. ebenda).

Warum die Bevorzugung dieser an altersspezifischen „seelischen“ Entwicklungen ausgerichteten „klassischen“ Entwicklungspsychologie gegenüber gegenwärtigen theoretischen Ansätzen der an Handlungen orientierten neuen Entwicklungspsychologie? Auch wenn klassische Theorien im Vergleich zu neuen Konzepten beispielsweise den unmittelbaren sozialen Kontext, die „(...) Einflüsse von Familie, Altersgruppe und Gleichaltrige, Medien, Schule und Arbeitsplatz sowie der sozialen und generationalen Lagen (...)“ (FEND 1990, S. 265) nur ungenügend berücksichtigen bzw. inter- und intraindividuelle Unterschiede der Entwicklung und sozialhistorische Veränderungen der jugendlichen Lebenswelt weitgehend außer Acht lassen, bietet ihr Zugang, bei allen Unzulänglichkeiten, Vorteile gegenüber der modernen verhaltensorientierten Entwicklungspsychologie (vgl. ebenda, S. 264-269).

Nach FEND kommt als Nachteil der heutigen theoretischen Konzentration auf äußere Ereignisse, das Alltagshandeln und beobachtbare Problembewältigung der Inhalt des Seelenlebens (im Gegensatz zur klassischen Richtung) zu kurz. Die Persönlichkeitsentwicklung bleibe gegenwärtig unartikulierte, ein theoretischer Zugang zum Zusammenhang zwischen Verhalten und Persönlichkeit fehle, die Zielgerichtetheit der Entwicklung sei nicht mehr im Blick, und damit würden ganzheitliche psychische Zusammenhänge innerhalb des Lebenslaufes vernachlässigt (vgl. ebenda, S. 265f). Auch pädagogische Betrachtungsweisen im Sinne normativer Überlegungen zu Förderungsmöglichkeiten einer wünschenswerten Entwicklung würden somit erschwert (vgl. ebenda, S. 266).

Bei allen Vorzügen einer differenzierten Betrachtung interindividueller Varianten rücke heute (im Vergleich zu früher) der typische Entwicklungspfad in den Hintergrund, und die Wahrnehmung „des Alterstypischen“ verliere sich. Als Folge sei das pädagogische Handeln nicht mehr auf die Besonderheiten einer

Entwicklungsphase ausgerichtet (vgl. ebenda, S. 267). Weiters bestehe durch die Aufmerksamkeit auf Problemgruppen und Problemverhalten die Gefahr singuläres Problemverhalten aus kontextuellen und psychologischen Zusammenhängen herauszulösen. Und durch die Ausrichtung auf sozialhistorische Besonderheiten in der Gestaltung der Lebensphase könne es passieren, dass anthropologisch bedingte Konflikte universaler Art z.B. die Bewältigung der Sexualität aus dem Blickfeld verschwinden (vgl. ebenda).

Die moderne Jugendpsychologie drohe außerdem (im Unterschied zu klassischen Konzepten) „kulturneutral“ (ebenda, S. 268) zu werden, da sie kulturspezifische Inhalte der seelischen Entwicklung ausblende. Dies inkludiere, dass schulische Inhalte nicht mehr als entwicklungspsychologische Prozesse betrachtet, und Bildungstheorien verunmöglicht würden (vgl. ebenda). Dabei sei die Adoleszenz die entscheidende Phase der „Kulturaneignung“ (ebenda, S. 268), in der die Begegnung mit kulturellen Erfindungen und Traditionen einer Gesellschaft erfolge. Das Bewusstsein der Verschränkung der personalen Individuation mit der kulturellen Initiation gehe weitgehend verloren (vgl. ebenda, S. 269). Die neue Entwicklungspsychologie münde in Vorschläge für die Vermeidung von Risikoentwicklungen wie Drogenkonsum, Frühschwangerschaft, Delinquenz etc., während die alte entwicklungspsychologische Forschung in eine Bildungstheorie einmündete (vgl. ebenda, 268). Eine Einführung in die Kultur, die Rekonstruktion der Hintergründe unserer gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse sei jedoch unerlässlich, und komme dem Weltorientierungsbedürfnis der Jugendlichen entgegen (vgl. ebenda, S. 269).

Im Folgenden werden daher zur Beantwortung der Frage nach psychischen Entwicklungsbesonderheiten der Pubertät klassische Entwicklungstheorien, und zwar die für die gestalt- und entwicklungspsychologische Schule stehende Konzeption von Charlotte BÜHLER, der für die geisteswissenschaftliche Psychologie im Anschluss an Wilhelm DILTHEY stehende Ansatz von Eduard SPRANGER, der für die personalistische Psychologie stehende Versuch von William STERN und das psychoanalytische Paradigma in der Tradition von Sigmund Freud zur Klärung von vorgestellt (vgl. FEND ²2001, S. 42). Die Darlegung innerlicher Eigenheiten von pubertierenden Heranwachsenden im Rahmen ausgewählter

Theorietraditionen erscheint zweckmäßig, da die Vorstellung von entwicklungsbedingten Eigentümlichkeiten der jugendlichen Psyche in den jeweiligen ideellen Zugang eingebunden ist. Es bedarf daher kurzer Ausführungen zum jeweiligen theoretischen Zugang, um seelische Besonderheiten der Pubertätsphase nachvollziehbar machen zu können.

Dabei ist anzumerken, dass die Adoleszenz in den ersten drei Theorien als Phase gilt, in der das „(...) heranwachsende Individuum zum Bewusstsein seiner selbst findet, sich von der Umwelt abzuheben beginnt und erstmals von einem Ideal her gelenkt das Leben in die eigene Hand nimmt (...)“ (ebenda, S. 94). Es entdeckt sich selber als „(...) Ort von Denken und Erleben, von Handeln und Gestalten (...)“ (ebenda). Es gewinnt (oft in abrupten Abhebungen zur umsorgenden Umwelt) einen eigenen Standpunkt. Inhaltlichen Ausgestaltungen erfolgen dabei durch die umgebenden kulturellen Werte. So entwickle der Jugendliche in der Auseinandersetzung mit der Kultur Ideale, auf denen eine selbständige Lebensgestaltung gründen kann (vgl. ebenda).

Die Person wird „ (...) als aktive, die Welt verstehende und gestaltende Instanz angesehen (...)“ (ebenda), die prinzipiell zur Rationalität fähig ist, und im Verlauf der Entwicklung zunehmend zu Denkfähigkeit und moralischer Selbstverantwortung findet (vgl. ebenda). Nach FEND sind hierin unschwer das Erbe der Aufklärung und die rationale Menschensicht der Moderne zu erkennen. Die grundsätzliche Gültigkeit dieses Menschenbildes hervorhebend, wendet er jedoch ein, dass der Mensch auf der Grundlage idealistischer Annahmen von Rationalität und Moralität nicht ausreichend verstehbar ist (vgl. ebenda). FREUD verweise mit dem psychoanalytischen Ansatz (als vierte angeführte Theorierichtung) ergänzend auf „(...) das Reich der Triebe und Wünsche als Quelle der ‚Rationalität‘ (...)“ (ebenda).

Hier werden die gegensätzlichen Anschauungen (im Hinblick auf einen umfassenden Erklärungsversuch psychischer Entwicklungsbesonderheiten von Pubertierenden) als einander ergänzend betrachtet, denn FENDS Meinung nach würden personalistische Theorielinien profitieren, so sie mentale Entwicklungen und jugendliche Strebungen in der Triebdynamik verankern, und sie sich von „(...)“

Vorstellungen, die Entwicklung des Jugendlichen vollziehe sich nur im Kopf und im mentalen Bereich (...)“ (ebenda, S. 96) lösen könnten. Hingegen gewinne die analytische Adoleszenztheorie hinzu, wenn sie ein Verständnis des Menschseins aufgreifen würde, in dem der Mensch seinen biologischen und triebhaften Vorgaben nicht distanzlos ausgeliefert ist, sondern bewusst wählen und sich „(...) von der eigenen Natur distanzieren (...)“ (ebenda) kann.

Die Jugendpsychologie von Charlotte Bühler

Eine erste ganzheitliche Konzeption der Jugendentwicklung unternahm die deutsche Psychologin Charlotte BÜHLER (vgl. FEND ²2001, S. 42-57). Sie hat mittels Tagebuchanalysen eine Phänomenologie des Innenlebens von Jugendlichen entworfen und so die europäische Jugendpsychologie mitbegründet (vgl. ebenda, S. 46). Ihr Anliegen war, das Charakteristische des Jugendalters in der altersspezifischen Verhaltensweise des Tagebuchschreibens selbst bzw. in den Inhalten zum Vorschein zu bringen. Das „Entwicklungsgesetz“ der Pubertät sollte so zur Darstellung kommen (vgl. ebenda, S. 47). Für BÜHLER drückt sich in der Tätigkeit des „selbstdarstellenden Niederschreibens“ (ebenda) eine charakteristische Abwendung und Isolierung des pubertären Heranwachsenden von der Umwelt aus. Eine in der Pubertät einsetzende Auseinandersetzung mit sich selbst in Folge eines neuen (reflexiven) Bewusstseins, und die gleichzeitige Abhebung gegen die bisher als selbstverständlich hingenommene Umgebung (Familie und Schule) drängen ihrer Meinung nach zu dieser schriftlichen Auseinandersetzung (vgl. ebenda, S. 50). Aus den Inhalten der Tagebuchaufzeichnungen analysierte BÜHLER folgende typische Elemente des jugendlichen Erlebens:

- „die grüblerische Wendung auf sich selber,
- die ausschließlich der eigenen Innerlichkeit zugekehrte Haltung,
- das Gefühl der Trennung von außen,
- die Einsamkeit,
- der Sehnsucht,
- die Selbstreflexion und die Suche nach Sinn und Zielen,

- die ersten Generalisierungen von Lebenserfahrungen,
- die Rekonstruktion der eigenen Biographie,
- die Antizipation von Zukunft“ (ebenda, S. 50).

Die Konstitution eines eigenen Ich-Bewusstseins, einer eigenen Innerlichkeit kennzeichnet hierbei nach BÜHLER im Kern die adoleszente Phase, während in der Kindheit noch kein Wissen um oder Reflexion über das eigene Ich vorhanden sei (vgl. ebenda, S. 51). Auch das Gefühl der Trennung zwischen dem nach außen Wahrnehmbaren, und dem, was im Inneren vor sich geht, entstehe dadurch. Die Einheit zwischen innerem Sein und äußerer Darstellung gehe verloren. Eine neue Bezugnahme zu sich selbst, und damit zusammenhängend ein verändertes „Sich-in-Beziehung-setzen“ mit anderen komme so zustande (vgl. ebenda). Ein Selbstideal, eine Vorstellungswelt, „was man sein könnte und möchte“ (ebenda), entfalte sich durch die neu gewonnenen kognitiven Fähigkeiten. Damit starte der Versuch, „sich selbst in den Griff zu bekommen, sich selbst zu steuern und sich selbst zu vervollkommen“ (ebenda). Richtlinien und Normen für das eigene Verhalten würden festgelegt, Werte und Ziele würden formuliert (vgl. ebenda, S. 54).

Mit dem eigentümlichen pubertären Getrennt- und „Für-sich-sein“ gehe ein Einsamkeitserlebnis einher, das für die „Entdeckung des Ich“ (ebenda, S. 48) und für die „Öffnung zum anderen Geschlecht“ (ebenda) unabweisbar sei. Erst durch das Gefühl der Trennung werde die psychische Komponente der zunehmenden sexuellen Reifung angeregt, und ein psychisches Interesse für ein ergänzendes gegengeschlechtliches Gegenüber entwickelt (vgl. ebenda). Dieses Ergänzungsbedürfnis finde in der jugendlichen Grundemotion der Sehnsucht ihren Ausdruck (vgl. ebenda, S. 49). Eine Aufgabe des Jugendalter bestehe darin den Sexualtrieb „(...) in die seelische Struktur der Zuwendung, Erotik und zwischenmenschlichen Anziehung, in die Verantwortung und Ergänzung von Mann und Frau (...)“ (ebenda, S. 51) zu integrieren.

BÜHLER sieht die Entwicklung im Jugendalter als Entwicklung in den psychischen Funktionsbereichen des Intellekts, des Willens und des Gefühlslebens. Diese sind an den von ihr beschriebenen gesetzmäßigen Entwicklungslinien des sozialen

Entwicklungsprozesses, der Entwicklung des Sexuallebens und des sachlich-leistungsorientierten Entwicklungsvorgangs innerhalb des menschlichen Lebenslaufs beteiligt (vgl. ebenda, S. 52). Das von BÜHLER konzipierte soziale Entwicklungsgeschehen bringt in der psychischen Pubertät entscheidende Veränderungen im zwischenmenschlichen Bereich (vgl. ebenda, S. 75).

Es verlaufe nach einer anfänglichen völligen Einbindung in die Familie, einer allmählich einsetzenden Vereinzelung und Subjektwerdung des Kindes und dem adoleszenzspezifischen Gewahrwerden von Einsamkeit, über die dem Jugendalter gemäßen Stufen und Formen angestrebter Zweisamkeit, wie der Freundschaft, der Schwärmerei (als „(...) Form der erotischen Zuwendung, die nicht vom direkten Kontakt lebt und die sich auf Bezugspersonen richtet, die irgendwie unerreichbar sind (...)“, ebenda, S. 52), des Flirts und der Jugendliebe zur schrittweisen Entfaltung der vollen Liebesfähigkeit im Sinne der Hinwendung zu einem ergänzenden „Du“ (vgl. ebenda). Der sachlich-leistungsorientierte Entwicklungsgang im Dasein eines Menschen führt nach BÜHLER vom Spiel des Kindes ausgehend, über die Hobbys des Jugendlichen hin zu reifen Formen der Aufgabenbewältigung im Beruf bzw. im Leben. Dabei komme es in der Adoleszenz zu einer sachlichen Ausrichtung auf die Welt. Die Suche nach der beruflichen Bestimmung nehme in dieser Zeit ihren Anfang. Motivation und das ernsthafte Tätigsein werden entwickelt (vgl. ebenda, S. 52f).

FEND schätzt BÜHLERS Arbeiten zum Verständnis der inneren Dynamik der Jugendphase auch heute noch als wertvoll ein (vgl. ebenda, S. 54). Sie mache auf zentrale Themen dieses Alters aufmerksam, die auch durch neuere Forschungen bestätigt würden. Wenn auch das evolutionistische Phasendenken zu kritisieren sei, oder auch der innerlichen Entwicklungsplanes überbetont, kulturelle Varianten bzw. historische Epochen dagegen vernachlässigt würden, so habe sie altersspezifische Themen im Zuge des Entwicklungsprozesses im menschlichen Lebenslauf erarbeitet und dazu beigetragen, einzelne Lebensphasen in ihren Eigenheiten ernst zunehmen und zu schützen (vgl. ebenda, S. 56f).

Die Jugendentwicklung bei Eduard Spranger

BÜHLER vertritt mit ihrer Konstruktion der pubertären Phase eine auf die Dynamik der Ich-Werdung und der sozialen Beziehungsgeschichte ausgerichtete Sichtweise. Dagegen vertritt der deutsche Psychologe, Pädagoge und Philosoph Eduard SPRANGER eine kulturzentrierte Position in seinem Konzept der Jugendzeit (vgl. ebenda, S. 57-73). Seine Jugendtheorie konstituiert sich „(...) aus dem konstruktiven Zusammenspiel zwischen kulturellen Vorgaben und individuellen Entwicklungsgesetzen (...)“ (ebenda, S. 58).

Den theoretischen Ausgangspunkt bildet SPRANGERS Annahme einer inneren „Logik der Kulturentwicklung der Menschheit“ (ebenda, S. 58), deren „(...) Erscheinungen in Form der Literatur, der Philosophie, der staatlichen Regelungen, der Technik usw. (...)“ (ebenda) als kulturelle Schöpfungen der Menschheitsgeschichte unter dem „Anspruch des Gültigen, des Wahren, Guten und Schönen“ (ebenda, S. 60) Perspektiven der kulturellen Entwicklung des einzelnen Menschen vorgeben. Das Entwicklungsgesetz des Jugendalters besteht nach SPRANGER in der Herausbildung einer individuellen seelischen Gestalt durch die Auseinandersetzung des jungen Menschen mit den Realitäten und Idealen der Kultur (vgl. ebenda, S. 66). Dabei handle es sich im Wesentlichen um ein einsames Ringen um eine „eigengestaltete Erlebnis- und Handlungsform“ (ebenda). Sich zu entwickeln bedeute, Kulturträger zu werden (vgl. ebenda, S. 58). Über die „Verinnerlichung wertvoller kultureller Gehalte“ (ebenda), komme der Heranwachsende zu „(...) immer gültigeren Formen des Denkens, Handelns, Erlebens und des ‚In-der-Welt-Seins‘ (...)“ (ebenda). Entwicklung des Jugendalters meine damit den Prozess des Hineinwachsens des Menschen in Kulturbereiche. So erst gestalte sich die jugendliche Seele. Beispielsweise würden Liebesbeziehung, die nicht kulturell geformt und interpretiert würden, auf einem „(...) amorphen und auf einem niedrigen biologistischen Niveau (...)“ (ebenda, S. 59) stehen bleiben. Die Aufgabe des Heranwachsenden eigene Fähigkeiten und Präferenzen aufzuspüren und letztlich eine berufliche Lebensorientierung zu gewinnen, bedürfe demnach kultureller und gesellschaftlicher Angebote und Anforderungen. Die Kultur stelle das „Material“ der Selbstbildung dar, das „(...)“

Medium der Entdeckung der eigenen Lebenswünsche und Sinnhorizonte (...)“ (ebenda, S. 66).

Während das Verhalten des Kindes gegenüber Kulturgütern sich rezeptiv bis allenfalls nachahmend zeige, - es also noch auf keinem Gebiet selbst schaffe (vgl. ebenda), kennzeichne die Jugendentwicklung den Prozess der Aneignung und des Schaffens von Kultur (vgl. ebenda, S. 62). Dem Jugendlichen erschließe sich die Kultur. Er beachte, bewerte und erlebe sie (vgl. ebenda). Idealerweise stelle die Jugendphase eine Zeit des intensiven kulturellen Erlebens und der ersten Versuch der künstlerischen Produktion dar (vgl. ebenda, S. 63). Kunst werde dabei hauptsächlich in ihrer Bedeutung für das Entdecken des Ich und die Idealbildung erlebt. Das jugendliche Kulturschaffen sei künstlerischer Ausdruck des eigenen Inneren (vgl. ebenda).

Als Charakteristika der Jugendzeit sieht SPRANGER folgende Veränderungen im seelischen Erleben:

- die Entgegensetzung von Welt und Person,
- das Erlebnis der Individuation, der Entdeckung der eigenen Person,
- die Suche nach einer eigenen Idealstruktur (vgl. ebenda, S. 61).

Thematisch gehe es in der Adoleszenz um „(...) die Entwicklung und Formung der eigenen seelischen Struktur, um die Entstehung von normativen Leitbildern und selbstgesetzten Idealen der Selbstverwirklichung (...)“ (ebenda, S. 62). Neben der Ich-finding habe das allmähliche Entstehen eines Lebensplanes und das Hineinwachsen in einzelne Lebensgebiete Bedeutung für die seelische Entwicklung im Jugendalter (vgl. ebenda).

Sowohl die Arbeiten von BÜHLER als auch das Werk von SPRANGER tragen FENDS Meinung nach auch heute noch zu einem entwicklungsorientierten Verständnis der Jugendphase bei (vgl. ebenda, S. 44). FEND würdigt SPRANGERS Arbeit als einen Meilenstein der Jugendpsychologie. Er habe damit die „reinste Form einer bildungstheoretische Jugendpsychologie“ (ebenda, S. 67) geschaffen. Kritisch zu sehen sei das entworfene normative Leitbild von Jugend. „Die Konzentration auf einen Idealtypus des norddeutschen männlichen Jugendlichen in städtischen

Gymnasien (...)“ (ebenda, S. 69) stelle eine wesentliche Einschränkung des Zugangs von SPRANGER dar. Die normative Wertung könne der Vielfalt der realen Jugendentwicklungen nicht gerecht werden (vgl. ebenda, S. 70). Daneben fehle die Beachtung „faktischer Jugendgestalten und der faktischen Probleme der Jugend“ (ebenda, S. 69), sowie der konkrete Alltag oder tatsächliche Bezugspersonen der Heranwachsenden (vgl. ebenda). Auch gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Jugendproblemen würden nicht berücksichtigt. Einen weiteren Kritikpunkt bilde SPRANGERS autoritäre und „patriarchalische“ Weise, im Konfliktfall „(...) den Mut zum eigenen Urteil, das Vertrauen auf das Selbstdenken und die eigene moralische Entscheidungsfähigkeit (...)“ (ebenda, S. 70) zu Gunsten einer objektiven Gültigkeit von inhaltlichen Normen und Werten zurückzustellen (vgl. ebenda).

Die Konstruktion des Jugendalters bei William Stern

„Von psychologischen Modellen und hoch systematisierten Konzeptionen der psychischen Funktionsweise und der Struktur der Persönlichkeit (...)“ (ebenda, S. 74), gehen die folgenden beiden Theorietraditionen des deutschen Psychologen und Philosophen William STERN und des österreichischen Arztes und Tiefenpsychologen Sigmund FREUD aus. Der Stellenwert der Jugendphase innerhalb ihrer jeweiligen Entwicklungstheorie wird auf dieser Grundlage behandelt. Beide Autoren formulierten Entwicklungsgesetze des Jugendalters, die die wissenschaftliche Konstruktion dieses Lebensabschnitts bestimmt haben.

Das Modell von STERN gründet auf der theoretischen Annahme eines psychischen Prozesses, der auf zunehmende personale Selbstentfaltung ausgerichtet ist (vgl. ebenda, S. 74-82). STERN fasst darin den Menschen als ein im Handeln und in der Entwicklung zielgerichtetes Wesen auf. Ebenso kennzeichne ihn seine Einheit, Selbsttätigkeit und Eigenwertigkeit. Er könne „(...) selbst Ursache sein und gezielt Wirkungen in der Umwelt hervorbringen (...)“ (ebenda, S. 76). Diese bewusste Ausrichtung und Bündelung von Aktivität auf selbst gesetzte Ziele unterscheide „das Humane“ von Wesensmerkmalen der übrigen Natur (vgl. ebenda). Die „Dynamik des humanen Systems“ (FEND 1994, S. 190) erschöpfe sich jedoch nicht

ausschließlich in den bewussten Zweckssetzungen einer Person. D.h. eine Person ist nach STERN nicht durch den Rückgang auf ihre geäußerten Absichten und Ziele erschöpfend charakterisierbar. „Bei STERN steht das Wechselspiel von personaler Dynamik und bewussten Zielsetzungen im Mittelpunkt.“ (Ebenda) Er spezifiziert dabei die personale Dynamik mit den damals üblichen Begriffen des Charakters, des Willens, der Triebe und der Motivationen. (vgl. ebenda).

Leben und „Sich-entwickeln“ heiße, „(...) möglichst viel von ‚Welt‘ aufzunehmen, sich selber zu gestalten und zu entwickeln, indem über die Aufnahme von Kultur und über die tätige Teilnahme am Leben möglichst viel an Wert realisiert (...)“ (FEND ²2001, S. 77), und „(...) das Innere im Menschen aufgebaut und belebt (...)“ (ebenda) werde. Der Entwicklungsprozess ergebe sich damit zum einen Teil aus einem geführten, zum anderen Teil aus einem selbst initiierten Bildungsgeschehen. Entwicklung bedeute so, „(...) die eigene Form durch intensive ‚Weltaneignung‘ zu finden (...)“ (ebenda). Dabei handle es sich im „Sich-auf-die-Welt-einlassen“ und im „Sich-persönlich-verwirklichen“ um keine Gegensätze, sondern vielmehr um komplementär zu betrachtende Vorgänge (vgl. ebenda). Durch die Eigentätigkeit und Zwecktätigkeit des Menschen, entwerfe er sich gewissermaßen selbst. Das Ziel der Humanentwicklung besteht nach STERN in einer permanenten Höherentwicklung, die bei Zielen der Selbsterhaltung beginnt, und weiter führt zu aktiver Selbstgestaltung und Selbstentfaltung (vgl. ebenda).

Erst ein in der Pubertät aufkommendes Bewusstsein, das auf sich selber gerichtet ist, ermögliche ein vom Ideal gelenktes zielgerichtetes Handeln und damit eine aktive Selbstgestaltung, die sich an persönlichen Idealen oder Zielen orientiert (vgl. ebenda, S. 78). Für STERN stellt das Jugendalter deshalb eine Schlüsselphase dar, in der das Kind aus seiner unhinterfragten und rezeptiven Eingebundenheit in seine Umwelt heraus wächst, und der autoritativen Lenkung der es umsorgenden Eltern entwächst. Er streicht folgende Prozesse heraus, die nach FEND auch heute noch für das Verständnis der Jugendphase erhellend sind:

- In einem ersten Prozess werde das Verlassen der Kindheit signalisiert, durch das Einnehmen einer oppositionellen Haltung gegenüber Erwartungen der Familie und

der Schule (vgl. ebenda, S. 79). Dies zeige sich am Beginn durch einen noch unbeholfen Widerspruch, und deute auf für die weitere Entwicklung des Jugendlichen bedeutungsvolle „Abhebungen und Entgegensetzungen zur Welt“ (ebenda) hin. So werde sichtbar, dass der junge Mensch sich in ein bewusstes Verhältnis zu seiner Umgebung zu setzen beginne (vgl. ebenda). Zum Beispiel würden die Beziehungen jetzt bewusst erlebt und reflektiert. Ein „(...) psychologisches Interesse an dem Wesen, der Gesinnung, dem Charakter der Menschen (...)“ (ebenda) komme auf. Menschenkritik setze ein, die sich an Altersgenossen und Respekts- bzw. Neigungspersonen ebenso richte, wie an Menschen des öffentlichen Lebens. Es entfalte sich das final-psychologische Denken. Der Pubertierende verändere die Beziehungsmuster zu Erwachsenen und Gleichaltrigen (vgl. ebenda). Auch ein Wandel in der Haltung zur Kultur und gegenüber abstrakten Wertgebieten und dem Ideal werde vollzogen. Ein „tieferer Sinn“ werde hinter der augenblicklichen Wirklichkeit und bloßen Zufälligkeit von Tatsachen zu ergründen versucht (vgl. ebenda). Der Jugendliche könne das Existierende nun als absichtlich hervorgebracht interpretieren (vgl. FEND 1994, S. 197).

- Im Zuge der Entgegensetzung zur Welt führe ein zweiter Prozess zur Entstehung von persönlichen Zielen und Idealen. Indem Gegebenes hinterfragt und nach Gründen für dessen Geltung gesucht werde, entwickle der Heranwachsende eine Perspektive dessen, was er sein und werden wolle. „Aus dem ‚Müssen‘ der Kindheit wird ein ‚Sollen‘ der Jugendzeit.“ (FEND ²2001, S. 79) Das sich bildende „Sollens-Bewusstsein“ sei Voraussetzung für die Entstehung von Ich-Idealen, die wiederum Bedingung für eine aktive Selbstentwicklung sei. So könne ein Entwurf der eigenen Person gewagt und aktiv zu realisieren versucht werden. Der Pubertierende gehe dabei anfangs noch tastend und unsicher, experimentell und versuchsweise vor (vgl. ebenda).

- Als weiteres Entwicklungsgeschehen bringe die Jugendphase eine neue Stellung gegenüber der Welt und den kulturellen Werten in dieser Welt (vgl. ebenda). Die Entdeckung der Werte und die Auseinandersetzung zwischen der eigenen Wertigkeit und den Werten der Welt seien typisch für den Adoleszenten. Der Suchprozess nach dem, „was man selber sein möchte“ (ebenda), komme dabei

durch eine möglichst intensive Aufnahme bzw. Verinnerlichung von Welt und in intensiver Auseinandersetzung mit Religion, Kunst, Literatur, Politik und Wissenschaft zu Stande - und nicht in „narzißtischer Selbstkonzentration“ (ebenda).

- Eine vierte Veränderung stelle die Entstehung des (reflexiven) Ich-Bewusstseins, die Entdeckung des Ich dar (vgl. ebenda, S. 80). Sie werde zum zentralen Thema der Pubertät, und bilde die Voraussetzung für das Entstehen von Selbstverantwortung. Während das eigene Ich des Kindes sich selber noch nicht zum Problem werde, entdecke der Pubertierende selbstreflexiv sein Ich als Ursprung seines Denkens, Wollens, Strebens und Fühlens (vgl. ebenda). Die Auseinandersetzung zwischen der eigenen Wertigkeit und den umgebenden kulturellen Werten sei dabei der Motor der Ich-Entdeckung (vgl. ebenda). Nach STERN ist das Einsetzen einer Selbstanalyse zentraler Indikator für das Ende der Kindheit. Die neu gewonnene Fähigkeit zur Introspektion und Selbstreflexion, und damit die bewusstere Beziehung des Jugendlichen zu sich selbst, führe dazu, dass dieser „(...) nicht mehr so ungebrochen wie in der Kindheit seine inneren Regungen nach außen kundgibt (...)“ (ebenda), sondern sich verberge, verstelle, verstecke. Das eigene Selbst werde dabei nicht ambitions- und emotionslos erlebt und rational aufgebaut. Das Bedürfnis sich von anderen abzuheben, kennzeichne den jungen Menschen. Er wolle den eigenen Selbstwert erkennen. Die Einzigartigkeit der eigenen Person werde erlebt und immer wieder auch selbsttäuschend reflektiert. Inadäquate Größenvorstellungen oder aber inadäquate Selbstminderung seien mögliche Konsequenzen dieser Reflexionen über sich selbst. Die Selbstdarstellung der eigenen Person erfolge aber immer bewusster und im Dienste der Ich-Erhöhung. Verschiedene Formen der Selbstpräsentation als Erwachsener und des „Nicht-mehr-Kind-seins“ seien dafür wichtig. Viele Handlungen von Pubertierenden zeichne ihr experimenteller Charakter aus. So komme es zu halb ernst und halb spielerisch gemeinten jugendlichen Aktionen, die dem Kennenlernen eigener Kräfte und Neigungen diene (vgl. ebenda).

- Eine weitere Besonderheit der Jugendphase charakterisiere neben den Inhalten die Strukturform der jugendlichen Persönlichkeit. Auffällig sind nach STERN „(...) Zwiespältigkeiten und Unstimmigkeiten in der Erscheinungsweise des

jugendlichen Daseins (...)“ (ebenda). Tastende Versuche im Zeichen der Ich-Entdeckung führen seiner Annahme nach oft zu Intellektualismus und Subjektivismus. Und erste Schritte zu Ich-Idealen würden oft die Form von Radikalismus und Fanatismus annehmen. Ebenso sei das Schwanken zwischen Selbstaufgabe und totaler Selbsthingabe sowie, zwischen Optimismus und Pessimismus bezeichnend für den Adoleszenten oder die Diskrepanz zwischen Wünschen und Können typisch (vgl. ebenda, S. 81). Das Handeln der Heranwachsenden im Sport, im Flirt-Verhalten, in Gemeinschaftsveranstaltungen oder in oft irrealen Berufsplänen sei durch die ernsthafte Erprobung von Verhaltensweisen gekennzeichnet, die nur von ihrer zukünftigen Bedeutung her einen Sinn bekomme. Denn so werde es möglich, verschiedene Optionen experimentell zu durchproben, um die eigenen Möglichkeiten und Wünsche kennen zu lernen (vgl. FEND 1994, S. 193).

Die personalistische Psychologie STERNS ist nach FEND heute weitgehend in Vergessenheit geraten. Dennoch habe seine Interpretation der Jugendphase weitergewirkt und Eingang in die deutsche Jugendpsychologie gefunden. So sei das von STERN deklarierte Entwicklungsgesetz des Entstehens eines selbstreflexiven Ich und der Aufbau von Idealen und Zielperspektiven, „(...) die zu einer selbst gelenkten Entwicklung führen und in der Orientierung an den kulturellen Traditionen gipfeln (...)“ (FEND ²2001, S. 81), bis in die 60er Jahre in die Entwicklungspsychologie übernommen worden. Dieser Gedanke, dass das erstmalig in der Entwicklung des Heranreifenden auftretende und beobachtbare Bemühen sich zu sich selbst und zur Welt in ein bewusste Verhältnis zu setzen, die Jugendphase kennzeichne, ist nach FEND auch heute noch bewahrenswert (vgl. ebenda). Doch fehle STERNS Konzeption bei einer hohen Einschätzung rationaler und ethischer Möglichkeiten des Menschen die Möglichkeit moralische Fehlentwicklungen zu analysieren. Er unterschätzt nach FEND das Triebhafte und Unbewusste des Menschen, das Zerstörerische und „(...) die Kräfte der Umwelt als kontextuelle Prägefaktoren des menschlichen Charakters (...)“ (ebenda). „Biotope des Triebhaften waren ihm ebenso fremd wie Soziotope des Bösen“. (Ebenda, S. 82) STERN gehe es um die spezifisch humanen Chancen einer wertorientierten und vernünftigen Selbstentwicklung (vgl. ebenda).

Die Adoleszenz in der Sichtweise der Psychoanalyse nach Sigmund Freud

Den idealtypischen Kontrast zu STERNS personalen und positiven Sichtweise des Menschen bildet nach FEND das Menschenbild der psychoanalytische Theorie, das das Triebhafte und Böse, das Abweichende und Krankhafte einschließt (vgl. ebenda, S. 82-101). Dieses Modell verhilft seiner Meinung nach (als bleibender Gewinn) dazu, fundamentale Veränderungen im Jugendalter folgendermaßen zu erklären (vgl. ebenda, S. 94f):

1. Die aufkommende Sexualität stellt die zentrale Triebkraft der Veränderung von der Kindheit in die Adoleszenz dar.
2. Mit der qualitativen und quantitativen Änderung der Triebstruktur setzt „die sozialen Entbindung“ (ebenda, S. 95) des Adoleszenten von den Eltern ein, da die einsetzenden sexuellen Impulse zunächst eng mit den Bindungen an Mutter und Vater verknüpft sind. (FEND hebt hier hervor, dass hier erstmals die Eltern der Heranwachsenden im Zusammenhang mit adoleszenzspezifischen Veränderungen Beachtung finden.)
3. Aus dieser Dynamik der Jugendphase ergeben sich neue mentale Prozesse in Form eines reichhaltigen Phantasielebens, das wiederum zum Ursprung für kulturelle Produktion, wie dem Tagebuchs Schreiben wird.
4. Die jugendliche Entwicklung ist letztlich auf die Umpolung der Bindungen weg von den Eltern, hin zu Personen des anderen Geschlechts, ausgerichtet.
5. Die Entstehung des Ich-Ideals stellt die wichtigste psychische Strukturbildung in der Adoleszenz dar. Es ersetzt das elterngebundene kindliche Über-Ich.
6. Das Verhalten von Jugendlichen wird verstehbar, wird es im Zusammenhang mit der Abwehr neuartiger sexueller Impulse und der infantilen Bindungen an die Eltern gesehen.

FREUD als Begründer der Psychoanalyse definiert den „(...) Aufbau der ‚Seele‘ auf naturwissenschaftliche Weise aus neuralen Konstellationen und ihrer Energetisierung durch Triebe (...)“ (ebenda, S. 82). Antriebskraft seelischer Bewegungen sind für ihn Lustzonen („Libido“) im weitesten Sinne, die im Lauf der Entwicklung immer eindeutiger sexuelle Konnotationen annehmen. Diese Lustzonen liegen nach FREUD zunächst im oralen Bereich, finden innerhalb des

zweiten Lebensjahres ihre Kernzone im analen Bereich, und verschieben sich zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr auf sozialen Objekten. „Die Libido wird damit erstmals mit sozialen Beziehungen verquickt (...)“ (ebenda). Dabei wird davon ausgegangen, dass sich (im so genannten „Ödipuskomplex“) sexuelle Wünsche auf den gegengeschlechtlichen Elternteil richten, vor allem vom Sohn auf die Mutter (vgl. ebenda, S. 83). Eifersucht auf beispielsweise die väterliche Konkurrenz und Schuldgefühle, sowie imaginierte väterliche Bedrohung erzeugen für FREUD einen inneren Konflikt, den die Psyche durch Identifikation mit dem Vater löse. So „gewinne“ das Kind den gegengeschlechtlichen Elternteil für sich. Dabei erfolge auch eine perfekte Übertragung der elterlichen Normen und Gewohnheiten. Das Kind zensiere sich selbst so, wie der Vater oder die Mutter es tue. Ein „Über-Ich“, wie FREUD die entsprechende psychische Strukturbildung nennt, bilde sich als neue Regulierungsinstanz gegenüber den inneren Trieben aus. Während der gesamten weiteren Kindheit bleibe nun, so die psychoanalytische Annahme, die Libido als psychische Energie „(...) in normativ sanktionierter und entsexualisierter Weise an die Eltern gebunden (...)“ (ebenda). Daneben entstehe als eine weitere Instanz der Kontrolle im Laufe des Lebens ein „Ich“, das „(...) sich an den äußeren Bedingungen der Triebbefriedigung orientiert (...)“ (ebenda). So gehe aus „(...) der Entwicklungsgeschichte der Libido und ihren Konflikten mit den Normen der Umwelt und den realen Bedingungen der Triebbefriedigung die Struktur der Psyche (...)“ hervor, die FREUD in seinem Modell als Es, Ich und Über-Ich bezeichnet (vgl. ebenda).

Mit dem Eintritt in die Pubertät destabilisiert sich nach psychoanalytischer Ansicht das in der frühen Kindheit aufgebaute Verhältnis zu den primären Bezugspersonen. „Das Drama“ der Verknüpfung der Triebgeschichte, der sozialen Beziehungsgeschichte und der psychischen Strukturbildung komme in ein neues Stadium (vgl. ebenda). FREUD bestimmt drei in dieser Entwicklungsphase stattfindende Prozesse:

Der erste Prozess betrifft die Unterordnung der Sexualerregung unter das Primat der Genitalzonen. Alle Formen und Vorformen der sexuellen Erregung werden nun auf die Sexualerregung im engeren Sinn bezogen. Dieser Vorgang wird als ein

rein biologisches Geschehen angesehen, das in der Entstehung des spezifischen Sexualtriebes verankert ist (vgl. ebenda).

Eine zweite Veränderung bringt „(...) die Umorientierung der libidinösen Objektbesetzungen von den Eltern weg auf Personen außerhalb der Familie bzw. auf Gleichaltrige des gleichen und des anderen Geschlechts (...)“ (ebenda, S. 84). Diese neue Ausrichtung der Libido kommt durch das Wiederaufflammen der sexuellen Neigungen des Kindes zu seinen Eltern und das vorhandene Inzesttabu zu Stande. Der Pubertierende muss die Bindung an die Eltern lösen, und in einem langwierigen Prozess libidinöse Bindungen an Partner des anderen Geschlechts aufbauen (vgl. ebenda).

Als dritte Modifikation bringt das Unabhängigwerden von den Eltern die Loslösung von den erworbenen Über-Ich-Strukturen mit sich. An dessen Stelle entsteht ein Ich-Ideal als neue psychische Struktur. Die durch Vater und Mutter geprägten Inhalte des Über-Ichs werden durch ein sich aufbauendes eigenes Ideal abgedrängt (vgl. ebenda).

Diese aufeinander bezogenen Umgestaltungen der Triebstruktur, der damit verbundene Beziehungsstruktur und der korrespondierenden psychischen Instanzen des Menschen gelten als die psychoanalytisch konzipierten Entwicklungsgesetze des Jugendalters (vgl. ebenda).

Der aus Galizien stammende Schüler FREUDS Siegfried BERNFELD widmete sich besonders der Dynamik von Trieb und Strukturbildung der Seele, also der Bewältigung des Sexualtriebes in der Adoleszenz. Das Aufkommen und die Verarbeitung der genitalen Sexualität sah er als die zentrale Erfahrung der Pubertät an (vgl. ebenda). Das Belastende jugendlicher Sexualität entsteht BERNFELDS Meinung nach vor allem durch das auf gesellschaftliche Enthaltsamkeitsnormen treffende Sexualbedürfnis. Die durch die Gesellschaft verhinderte Befriedigung bewirke einen Triebstau, der jedoch wiederum psychische Prozesse und Entwicklungen anstoße.

Indem „(...) Diskrepanzen zwischen Bedürfnissen, Normen und auch den psychischen Bereitschaften zu Intimkontakten Unruhe und seelisches Chaos auslösen (...)“ (ebenda, S. 85), greife die Psyche zum Selbstschutz, „zur Bändigung durch Struktur“ (ebenda). Dies geschehe „(...) über Normierungen, über klare und nach außen übertrieben scheinende Prozesse der Wertung nach klarem Gut und Böse (...)“ (ebenda). So würden seelische Energien wieder gebunden, und ein Selbstverlust verhindert. Kulturelle Produktion der Heranwachsenden, wie das Tagebuchschreiben, das Verfassen von Literatur etc. sei die Form, in der dies passiere. Die Jugendgruppe bilde die soziale Konstellation, in der die neue Energie vorzugsweise gebannt werde. Sie ermögliche Sicherheit im Gemeinschaftserlebnis jenseits der Familie (vgl. ebenda). FEND streicht heraus, dass der theoretische Zugang BERNFELDS ein der geisteswissenschaftlichen Linie fehlendes Erklärungsmodell bietet, in dem er jugendliche Phänomene, wie „(...) seelisches Chaos, literarische Produktion, leidenschaftliche Normierungssucht auf allen Lebensgebieten [...] und das Eintauchen in Jugendgemeinschaften (...)“ (ebenda) durch die adoleszente Triebgeschichte und die von ihr in einem beschränkenden gesellschaftlichen Umfeld ausgelöste Dynamik erklärt (vgl. ebenda).

Die Tochter FREUDS Anna FREUD rückte in dessen Tradition die Dynamik zwischen Trieb und sozialer Bindung, sowie die umfassende Reorganisation der kindlichen Persönlichkeit in den Vordergrund (vgl. ebenda). Ihrer Annahme nach stellt die Jugendphase eine extreme Krisenzeit dar, die durch ausgeprägte Ängste, Begeisterung und tiefe Verzweiflung, Hoffnungslosigkeit und brennende Sehnsucht nach Lebenserweiterung, Einsamkeit und Unterdrückungsempfindungen, Freiheitsdrang und ausnehmende Faulheit, suizidale Phantasien und Allmachtvorstellungen gekennzeichnet ist (vgl. ebenda, S. 85f). Diese beobachtbaren Phänomene seien unvermeidliche Begleiterscheinungen einer notwendigen psychischen Verwandlung des Heranwachsenden.

Der Adoleszente habe dabei mit zwei inneren Entwicklungen zu kämpfen: mit der Intensivierung von Triebimpulsen bzw. neuen sexuellen Impulsen und mit den libidinösen Bindungen an die Eltern, die durch neue, reifere libidinöse Bindungen

außerhalb der Familie ersetzt werden müssen (vgl. ebenda, S. 85). Das in der Kindheit entstandene Gleichgewicht zwischen Es, Ich und Über-Ich erfahre durch das quantitative und qualitative Ansteigen der Triebe eine Störung. Eine neue psychische Struktur werde erforderlich, um dies zu verarbeiten. D.h. die frühere Balance müsse aufgegeben werden, die entstandene Charakterstruktur müsse zusammenbrechen, um neue Triebstrukturen aufnehmen zu können, und um so die Persönlichkeitsentwicklung voranzubringen. Eine erfolgreiche Entwicklung bedeute die Entstehung einer Charakterstruktur, „(...) die die neuen Formen der Sexualität in psychische Bereitschaften für heterosexuelle Kontakte integrieren (...)“ (ebenda, S. 86) könne.

Zentrale Themen von der Kindheit zur Adoleszenz resultieren für Anna FREUD demnach aus der Intensivierung des Triebschubes, den Veränderungen der Qualität der Libido, (die einen eindeutig genitalen Charakter bekommt,) und der Wiederbelebung präödipaler und ödipaler Wünsche. Dadurch entstehe die Gefahr, die „neue“ Sexualität mit den kindlichen infantilen Bindungen an die Eltern zu vermischen. Dies rufe wiederum frühere Phantasien erneut hervor. In der Psyche werde dadurch höchste Alarmstufe, und in der Folge die Aktivierung der Inzestschranke ausgelöst (vgl. ebenda, S. 87).

Nach Anna FREUD bedeutet der „(...) Kampf gegen die kindlichen libidinösen Bindungen an die Mutter (...)“ (ebenda) „(...) ein besonders hartes Stück Seelenarbeit (...)“ (ebenda) für den Pubertierenden. Vergleichbar sei dieses Ringen mit Trauerarbeit bei unglücklicher Liebe, in der Affekte, die an der geliebten Person haften, abgezogen, und der damit einhergehende mentale Schmerz ausgehalten werden müsse. Die Psyche müsse sich damit abzufinden, dass es keine Hoffnung auf eine Wiederbelebung der Liebe gibt. Die Aufgabe sei, die Libido von den Eltern abzulösen und auf neue Personen auszurichten. Trauer gegenüber der Vergangenheit sei so unausweichlich, und regelmäßig komme es in der Folge der Neuorientierung zu glücklichen oder unglücklichen Liebesaffären mit Gleichaltrigen und Erwachsenen außerhalb der Familie (vgl. ebenda).

Die Psyche des Heranwachsenden aktiviere in dieser Dynamik, um sich selbst zu schützen, verschiedene Mechanismen, die der Abwehr der libidinösen Bindung an

die Eltern bzw. der Verteidigung gegen sexuelle Impulse diene. Unterschiedliche Strategien der Adoleszenten gegen die kindliche Bindung an die primären Bezugspersonen sind nach Anna FREUD (vgl. ebenda, S. 87):

- die Verschiebung der Libido weg von den Eltern hin zu idealisierten Personen außerhalb der Familie, „(...) die in jeder Hinsicht anders als die Eltern sein müssen (...)“ (ebenda). Dem Vater und der Mutter gegenüber wird hingegen demonstrativ Gefühllosigkeit gezeigt. „Der Jugendliche lebt zuhause wie ein Gast.“ (Ebenda)

- eine Umkehr der Affekte, sodass „(...) Liebe in Haß, Abhängigkeit in Revolte und Bewunderung in Verachtung (...)“ (ebenda) umschlägt. Die Verkehrung der Emotionen ins Gegenteil eröffnet jedoch keinen Raum für unabhängige Handlungen. Angst und Schuld bleiben bei dieser zwanghaften Opposition weiter bestehen. Sie machen nötig, dass positive Gefühle verleugnet werden und unsympathisches, grobschlächtiges, verächtliches Verhalten als Reaktionsbildung zur Abwehr eingesetzt wird. Auch diese Feindseligkeit und Aggressivität wird innerpsychisch vom Pubertierenden bald als intolerabel und bedrohlich erlebt. Die Aggressionen werden dann den Eltern zugeschrieben, auf diese projiziert, und hier angeklagt. Oder die Aggression richtet sich in Form ausgeprägter Depressionen, Tendenzen der Selbstverletzung und Selbstzerstörung mit suizidalen Wünschen gegen die eigene Person (vgl. ebenda, S. 88).

- eine Abwehr durch Rückzug, indem aus Angst und Hemmung die Libido nicht auf neue Personen außerhalb der Familie übertragen wird, bleibt sie in der Person selbst. Die eigene Person wird überbewertet und affektiv überflutet (vgl. ebenda). Größenwahnvorstellungen, Phantasien von unbegrenzten Kräften und Möglichkeiten sind die Folge. Der Adoleszente wirkt zurückgezogen und unerreichbar.

- eine Abwehr durch Regression, durch ein „Zurück-in-die-Kindheit“ (ebenda), im Sinne einer Totalidentifikation mit den Eltern. Diese Strategie stellt einen durch große Angst ausgelösten, elementaren und primitiven Abwehrmechanismus der Psyche dar. Der Rückzug auf die primäre Identifikation bringt jedoch eine Situation

der Verwirrung und läuft Gefahr in totaler Konfusion und emotionaler Selbstaufgabe zu enden (vgl. ebenda).

Zwei von Anna FREUD beobachtete und problematisierte jugendliche Strategien gegen neue sexuelle Impulse sind (vgl. ebenda):

- die Abwehr durch Askese. Der Adoleszente bekämpft alle Impulse, die aus der libidinösen Bindung an die Eltern hervorgehen, alle sexuellen bzw. aggressiven Impulse, und dehnt diese Haltung sogar „(...) auf Bedürfnisse nach Nahrung, Schlaf und körperlichem Wohlbefinden aus (...)“ (ebenda). Aus Furcht vor dem „Überwältigt-werden“ durch die neu einsetzenden Antriebe werden „erlaubte“ und „verbotene“ Befriedigungen nicht unterschieden.

- Eine Variante dieser Askese zeigt sich im kompromisslosen Jugendlichen, der moralische Prinzipien absolut vertritt, und Zwischenlösungen ausschließt. Gegensätzliche Tendenzen, die in einer reifen Position toleriert werden können, bilden dann einen unversöhnlichen Gegensatz. Eine Verbindung von Lust und Verstand bzw. eine Vermittlung zwischen Impulsen ist nicht möglich (vgl. ebenda, S. 89).

Für FEND steht Anna FREUD mit ihrer Konzentration auf die „(...) in der frühen Kindheit entstandenen dichten emotionalen Bindungen zu den Eltern (...)“ (ebenda), die modifiziert werden müssen, um für genital bestimmte Beziehungen mit zukünftigen Liebes- und Sexualpartnern frei zu werden, in Ergänzung zu den geisteswissenschaftlichen Jugendkonzepten, „(...) in denen Auseinandersetzungen um den Sinn des Lebens und der Welt insgesamt im Mittelpunkt stehen (...)“ (ebenda). Sie habe als erste auf die Bedeutung und Dramatik hingewiesen, die in der libidinösen Umorientierung in der Adoleszenz liege und scheinbar irrationales Verhalten in dieser Phase verstehbar gemacht (vgl. ebenda, S. 89f). FEND ortet jedoch eine Grenze der Theorie Anna FREUDs in ihrem klinischen Zugang, da sie vor allem mit problematischen Entwicklungsprozessen zu tun hatte (vgl. ebenda, S. 90).

Eine FENDS Meinung nach wesentliche Erweiterung des psychoanalytischen Modells hat der (in Deutschland geborene und nach Amerika ausgewanderte) Psychoanalytiker Peter BLOS geschaffen, indem er unterschiedliche Phasen des Übergangs von der kindlichen zur erwachsenen Persönlichkeit mit je eigenen Schwerpunkten betont (vgl. ebenda, S. 90). Ausgangspunkt seines Ansatzes ist die Annahme, dass die Triebstruktur sich in der Pubertät in libidinöse „Besetzungen“ (ebenda) anderer Personen, des eigenen Selbst oder von symbolischen Gestalten ausweitet. Da jedoch nicht jede libidinöse Ausrichtung kulturell und gesellschaftlich erlaubt ist, das Kind aber diese Normen übernehme, entwickle die Psyche zur Bewältigung von daraus resultierenden Konflikten Abwehrstrategien. Aus dieser Abwehr nicht zugelassener Wünsche und Begierden entstehe erneut seelische Aktivität die z.B. im Tagebuchschreiben, in Phantasien und Vorstellungen und in bestimmten Verhaltensweisen zum Ausdruck komme. Diese puberalen Prozesse münden nach BLOS in der Reorganisation der psychischen Struktur, des Es, des Über-Ich, des Ich und des in der Adoleszenz entstehenden Ich-Ideals (vgl. ebenda).

BLOS vertritt folgende fünf gesetzmäßig aufeinander bezogene Entwicklungsphasen der Adoleszenz (vgl. ebenda, S. 90-93):

1. Während die Triebstruktur in der späten Kindheit an viele Außenaktivitäten gebunden ist, und die Identifikation mit den Eltern stabile Verhaltensregulierungen ermöglicht, kündigt eine erste Verunsicherung die Pubertät an. Die Harmonie wird durch Vorformen der genitalen Sexualität gestört (vgl. ebenda, S. 91). In dieser (von BLOS „Präadoleszenz“ genannten) Phase setzt eine Distanzierung von allem Gegengeschlechtlichen ein, was auf eine Abwehrhaltung schließen lässt. Burschen präsentieren in dieser Zeit ein auffälliges Protzverhalten. Dies ist nach BLOS als noch leer laufende Form des Werbungsverhaltens zu verstehen. Sie „(...) meiden die Mädchen und beginnen sich von der affektiven Besetzung der Mutter langsam zu lösen (...)“ (ebenda). In ihren Phantasien geht es um eigene Größenvorstellungen, um Kampf und Demütigung. Ihr Verhalten hat anale Züge, sie sind nach BLOS von „(...) schmutzigen Witzen besessen (...)“. Mädchen hingegen wehren eher durch exzessives Kichern und überschwängliches

Herumalbern neue Impulse ab. Ihre Phantasie kreist noch nicht um Burschen, eher wären sie selber gern welche (vgl. ebenda).

2. Die darauf folgende „Frühadoleszenz“ kennzeichnet nach BLOS im Sinne einer Regression insbesondere bei Burschen den Rückgang der Sauberkeit und der Konzentriertheit im Lernen. Ihr lautes und grobes Verhalten sei auffallend. Die Abstandnahme von der libidinösen Ausrichtung auf die Eltern werde jetzt deutlich. Mädchen hingegen äußern ihre Regression weniger im Verhalten. Vorrangig komme es zu Phantasien und romantischen Vorstellungen über Schönheit und Liebe. Die Libido richte sich auf Personen, „(...) mit denen reale erotische Bindungen faktisch unmöglich sind (...)“ (ebenda), wie etwa auf Popstars bzw. auf Erwachsene, die aus sicherer Entfernung umschwärmt werden können. Zärtlichkeiten und Zuwendungen durch die Eltern weise der Heranwachsende jetzt brüsk zurück. Das Verhältnis zu ihnen sei abwehrend, und zeige das Bedürfnis nach Befreiung (vgl. ebenda).

3. Sobald die früheren libidinösen Bindungen in den Hintergrund getreten sind, und die Abwehr sich gewissermaßen erschöpft hat, entstehen nach BLOS erste neue psychische Strukturformen. Die libidinöse Energie richte sich in der so genannten „mittleren oder eigentlichen Adoleszenz“ vorerst übergangsweise auf ein imaginiertes Ich, das „(...) den phantasierten ‚großartigen‘ Teil der eigenen Person (...)“ (ebenda, S. 92) darstellt. Begleitende Größenvorstellungen kündigen dabei das Ich-Ideal an, welches zur entscheidenden neuen Regulationsinstanz der Person werden muss. Es ersetze das elterngebundene Überich. Zunächst sei es in eine Gruppenidentität, in die Übereinstimmung mit Erwartungen von Gleichaltrigen eingebunden. Die Frage nach dem „Wer bin ich?“ werde wichtig, und von Phantasien über ideale Freundschaften und erotisch durchwirkte Zukunftsträume begleitet (vgl. ebenda). Das Schwanken der libidinösen Zuwendung zum eigenen oder dem anderen Geschlecht lasse nach, die Präferenz beginne sich deutlich auf gegengeschlechtliche Partner zu richten. Die vorübergehend nicht gebundene Libido richte sich allmählich auf feste affektive Verbindungen, wobei zunächst ein nach BLOS gefährlicher Anspruch auf Ausschließlichkeit in der Beziehung besteht. Diese festen „Affektbesetzungen“ (ebenda) seien eng mit einem positiven Zugang des Pubertierenden zu sich selbst

gekoppelt, was auf den narzisstischen Charakter der ersten Liebe verweise (vgl. ebenda). Die gesamte Dynamik entwickle sich unter einem stark gestiegenen Triebdruck. Autoerotische Phantasien werden nach BLOS ebenso aktiviert, wie Abwehrstrategien gegenüber den neuen sexuellen Impulsen. Die von Anna FREUD beschriebene kompromisslose und asketische Abwehr von allem Lustvollen, aber auch das Tagebuchschreiben trete als Strategie, „(...) dem Ansturm von Phantasien und Trieben mentale Ordnung entgegen zu setzen (...) (ebenda), in Erscheinung (vgl. ebenda).

4. In der „späten Adoleszenz“ stehe die aktive Identitätsarbeit im Vordergrund. Die libidinöse Orientierung an anderen Personen werde eindeutiger, die Ambivalenz der Triebstruktur verliere sich. „Das Ich-Ideal ist nicht mehr in überhöhten Phantasien von der Realität entrückt, sondern stärker mit dem realen Ich integriert.“ (Ebenda) Da nun die psychische Struktur klarer konturiert ist, löst sich nach BLOS symptomatisches, der Abwehr dienendes Verhalten und Denken auf (vgl. ebenda).

5. Unter modernen Lebensbedingungen verlängert sich nach BLOS der Prozess der Identitätsarbeit und konzentriert sich in der von ihm „Postadoleszenz“ genannten Phase auf die konkrete Lebensbewältigung. War zunächst der Umbau der psychischen Struktur vorrangig, so werde diese jetzt ausgebaut und in Zukunfts- und Berufsplänen, in verantwortliche Partnerschaften und Elternrollen und in tragfähige gesellschaftliche Verantwortung ausdifferenziert (vgl. ebenda, S. 93).

Resümierend zu den psychoanalytischen Modelle der Adoleszenz führt FEND an, dass diese wesentlich auf der Annahme beruhen, dass Jugendphänomene nur unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Unterdrückung und Tabuisierung der Sexualität zu verstehen sind (vgl. ebenda, S. 97). Die Jugendphase wird nach FEND demnach durch nichts so stark bestimmt wie durch die normative gesellschaftliche Organisation von Sexualität. Die Relevanz der kontextuellen Rahmenbedingungen, die der jugendlichen Entwicklung aus psychoanalytischer Warte zukommt, werde hier deutlich.

Da jedoch gerade auf diesem Gebiet gravierende sozialhistorische Entwicklungen zu beobachten seien (die frühere Mentalität der Unterdrückung sei einer großen Freizügigkeit gewichen), stelle sich die Frage, wie die Pubertätsphase heute verlaufe. Ebenso finde sich ein dramatischer Wandel in der Beziehung zwischen Eltern und Heranwachsenden. Es ergebe sich die Frage, ob die psychoanalytische Unterstellung eines „(...) konfliktreichen Ablösungsprozesses von der elterlichen Autorität und damit vom internalisierten elterlichen Überich (...)“ (ebenda, S. 97) angesichts veränderter Autoritätsstrukturen unter modernen Sozialisationsbedingungen noch haltbar ist, da Eltern nicht mehr jene starken Autoritätsfiguren seien, mit denen man sich kämpferisch auseinandersetzen müsse, um zur eigenen Position zu finden. Diesen Fragestellungen nach der Gültigkeit der Ansichten der klassischen Entwicklungspsychologie, bzw. ihrer Gültigkeit auch unter modernen Lebensumständen ist FEND in seinen Forschungen nachgegangen (vgl. FEND 1990, FEND 1991, FEND 1994, FEND 1998 bzw. FEND ²2001). Eine Zusammenfassung interessanter Ergebnisse in Bezug auf das Thema der Arbeit kann in Anhang 2 nachgelesen werden.

4.1.1.4 Exkurs: Veränderungen des Selbst in der Pubertät

Es erscheint sinnvoll, in der Frage nach möglichen Herausforderungen des Selbstverständnisses von Eltern im Kontakt mit ihren pubertierenden Kindern, die neue Reflexionsebene der Adoleszenten in Bezug auf sich selbst und die Welt näher darzustellen. Die Aufgabe der Jugendlichen, sich zur eigenen Person und der Welt in ein bewusstes Verhältnis zu setzen, legt nahe, dass, im Zuge der jugendlichen Fragehaltung und Suchbewegung, das Selbstverständnis von Vater und Mutter berührt wird. Die folgenden Ausführungen sollen helfen, die Reichweite der Selbstbewusstwerdung des Adoleszenten, und die daraus erwachsende persönliche und soziale Dynamik zu erfassen.

Eine in der Pubertätsphase einsetzende Innenwendung des Heranwachsenden, die Entdeckung des Ich, die aufkommende Konzentration auf die eigene Person, eine intensive Selbstbeobachtung und Selbstanalyse gehören nach alten entwicklungspsychologischen Theorien, wie sie beispielsweise von BÜHLER,

SPRANGER oder STERN vertreten werden, zum Kern der jugendlichen Entwicklung (vgl. FEND 1994, S. 97). FENDs qualitative Materialien bestätigen das Aufkommen solcher Prozesse erhöhter Selbstaufmerksamkeit und der Entstehung von Selbstreflexivität in der Lebensphase der Pubertät (vgl. ebenda). (Siehe auch Anhang 2)

Es wird vermutet, dass diese beginnende Rückwendung auf sich selbst und diese bewusste Wahrnehmung der eigenen Handlungen, Gefühle und Motive durch eine Störung der etablierten psychischen Struktur der Kindheit in Folge pubertätsbedingter körperlicher Reifungsprozesse, kognitiver Entwicklungen und veränderter sozialer Erwartungen und Einschätzungen verursacht wird (vgl. ebenda, S. 199). Das innere Gleichgewicht werde beeinträchtigt, neue innere Ordnungsstrukturen seien erst zu bilden (vgl. ebenda). Die entstehenden Diskrepanzen bewirken, so die Annahme, eine Steigerung des Bewusstseins für bestimmte Prozesse (vgl. ebenda). Dementsprechend „lebe“ das Kind die Welt und sich selber, der heranwachsende Jugendliche dagegen „erlebe“ die Welt und sich selber (vgl. FEND 1990, S. 249). Die Störung des kindlichen Einsseins mit sich selbst und mit seiner Umgebung bringe einen Schritt in Richtung Selbst-Bewusstwerdung der Person (vgl. ebenda). Der Pubertierende entdecke, dass sein Denken nicht nur einen Gegenstand, sondern auch einen Ursprung hat (vgl. FEND 1994, S. 200). Erstmals trete das Verhältnis von Ich und Ich-Bewusstsein, des „handelnden Ich“ und des sich selbst beobachtenden, interpretierenden und lenkenden, des um sich „wissenden Ich“ ins Bewusstsein der Person (vgl. ebenda, S. 209f). Die Selbstbezüglichkeit des Menschen ändere sich damit in der Pubertät fundamental (vgl. ebenda, S. 200).

Die personalistische Sichtweise der Pubertät in der Nachfolge von STERN widmet sich vorrangig diesen phänomenalen und personalen Aspekten der jugendlichen Entwicklung (vgl. ebenda, S. 194f): Die Selbstreflexivität von Jugendlichen, ihre Selbstinterpretationen und ihr Bemühen um Selbstentwicklung sind hierbei von primärem Interesse. Dem „Selbst“ einer Person, als der Fähigkeit, „(...) sich selbst zum Objekt der Analyse zu machen, sich selbst wichtig zu nehmen, Gefühle um die eigene Person zu gruppieren und sich selbst als Ort von Handlung und Veränderung zu erleben (...)“ (ebenda, S. 195), schreibt die personalistische

Theoriefamilie eine zentrale Stellung zu. Hervorgehoben wird die in der Jugend aufkommende Möglichkeit und Bereitschaft, die eigene Person aktiv zu verändern und zu entwickeln, also der Versuch, durch eigene Anstrengung das zu werden, was man sein möchte. Ferner wird aufmerksam gemacht auf das, in dieser Zeit sich entfaltende Selbstideal als Basis und Ziel der beginnenden Selbstgestaltung. Dabei wird betont, dass es für die Heranwachsenden zu lernen gelte, Übereinstimmung „(...) zwischen dem eigenen Sein-Wollen und dem eigenen realen Sein-Können herzustellen (...)“ (ebenda).

An diese Theorie anknüpfend bestimmt FEND die Dynamik des sich verändernden Selbst, insbesondere den Erwerb von Wissen über sich selbst und den Erwerb eines Selbstbilds, als ein Zentrum der Adoleszenzentwicklung (vgl. ebenda). Phänomene der Pubertät, typische Erscheinungs- und Verhaltensformen Pubertierender – wie z.B. die experimentelle Selbstdarstellung von Heranwachsenden – werden seiner Meinung nach im Rahmen eines Modells zur Veränderung des Selbst in der Theorie-Tradition von STERN verstehbar (vgl. ebenda, S. 198). Er definiert das „Selbst“ dabei als epistemische Instanz, „(...) die auf Verstehen und Begreifen der eigenen Innenwelt ausgerichtet ist (...)“ (ebenda, S. 199). Dieses Begreifen von sich selbst werde sozial ausgehandelt, und habe einen dynamischen Charakter, d.h. sei an Veränderung, Wachstum und Idealen orientiert. Es enthalte wünschenswerte Selbstkonzepte, die als Zielvorgabe der Selbstentwicklung dienen können (vgl. ebenda).⁹

Selbstreflexive Vollzügen konstruieren nach FEND Bedeutungen, und geben dem eigenen Handeln, der Welt und der eigenen Stellung in ihr Sinn (vgl. FEND 1990, S. 250). Dies bedeute, dass „(...) Prozesse der Begriffsbildung, Ordnungsvorgänge, Theoriebildungen, induktives und deduktives Denken, Hypothesenvalidierungen usw. (...)“ (ebenda) in diesen, die eigene Person reflektierenden Vorgängen eingeschlossen sind. Besondere Bedeutung komme in der Selbstausslegung den motivationalen und emotionalen Aspekten dieses

⁹ Indem das „Selbst“ von FEND als eine „Instanz der Reflexion und der Einsichtsfähigkeit angesichts komplexer interner (z.B. Bedürfnisstrukturen) und externer Anforderungen“ (FEND 1994, S. 201) gesehen, also die prinzipielle Rationalität und die Fähigkeit zur rationalen Selbstreflexion und Handlungsregulierung zum Verständnis und als Möglichkeit der Veränderung des Menschen unterstrichen wird, erfolgt diese Definition, so hebt er hervor, in ausdrücklicher Abgrenzung zu psychoanalytischen Modellen der Person (vgl. ebenda).

Vorgangs zu: der Wunsch nach positiven Informationen, nach positivem Selbstwertgefühl, sowie nach Sicherheit und Kontrolle gebe dem Denken über sich selbst eine eigene „Psychologik“ (ebenda). Mit anderen Worten widerspiegle das „Ich-Bewusstsein“ nicht neutral die Person. Die Dynamik der Selbst-Konstruktion sei vielmehr von „narzißtischen und kompetenzbezogenen Motiven“ (FEND 1994, S. 211) getragen, und setze entsprechende Erklärungs- und Reflexionsprozesse voraus (vgl. ebenda). (Siehe dazu auch 2.3 Das Selbstverständnis der Eltern)

Demgemäß führt FEND an, dass eine Theorie des selbstreflexiven Denkens das Bewusstsein einer Person nicht mit der Funktionsweise der Person insgesamt gleichsetzen dürfe (vgl. ebenda, S. 207). Bereits STERN weise in seinen Ausführungen darauf hin, dass das „reale Ich“ nicht mit dem „Ich-Bewusstsein“ zu verwechseln sei. Das „Ich-Bewusstsein“ als Vorstellungsinhalt, als konstruierte Repräsentation des „realen Ich“, sei stets potentiell egozentrisch eingestellt, diene also nicht der objektiven Erkenntnis, sondern dem Ziel und Zweck der Person, und sei daher auch nicht frei von Selbsttäuschungen (vgl. ebenda, S. 191).

„Versuche, ein konsistentes Verständnis seiner selbst und der Stellung in der Welt aufzubauen (...)“ (ebenda, S. 200) erreichen nach der alten geisteswissenschaftlichen Tradition der Jugendpsychologie in der Jugendphase ihren Höhepunkt (vgl. ebenda). Das Selbst sei jedoch keine statische Ressource, sondern müsse sich immer wieder beweisen, d.h. sich in leistungsstrukturierte und soziale Zusammenhänge einbringen (FEND 1990, S. 255). Im Laufe der Lebensgeschichte werde es zu einem zentralen Erlebnis- und Steuerungsaspekt des menschlichen Handelns (FEND 1994, S. 207).

Der heranwachsende Mensch setzt sich nach FEND jedoch nicht nur allein in grüblerischer Einsamkeit, „(...) sondern in vielen sozialen Konstruktionsprozessen mit sich selbst auseinander (...)“ (ebenda, S. 201).¹⁰ Ein Selbstverständnis und eine Selbsteinschätzung werde im sozialen Kontext, in der Jugend insbesondere

¹⁰ Fend betont, dass die Vorstellung des Selbst als gemeinsamen sozialen Konstruktionsprozess eine wichtige Erweiterung der kontinentalen Auffassung des Selbst darstellt, das hier eher in seiner isolierten Selbst- und Kulturbezüglichkeit gesehen wurde (vgl. FEND 1994, S. 202).

im Kontakt mit Freunden und Gleichaltrigen über „Prozesse der konsensualen Validierung“ (ebenda) und sozialen Vergleiche ausgehandelt und definiert (vgl. ebenda). Aber auch Vater und Mutter sind nach FEND an der Fremddefinition des Selbst des jungen Menschen in hohem Maße beteiligt (vgl. ebenda). Zugleich sei der Adoleszente aktiver Mitkonstrukteur des eigenen Selbstkonzepts (vgl. ebenda, S. 202). Er interpretiere seine Erfahrungen und Rückmeldungen zur eigenen Person, und erzeuge gewünschte Erfahrungen durch bewusste Selbstdarstellungen und Leistungen. Mehrere Personen wirken demnach am Aufbau des Selbst des Pubertierenden zusammen, wobei das Selbstbild des Heranwachsenden durch das soziale Umfeld teils gespiegelt und bestätigt, teils konfrontiert bzw. bedroht werde (vgl. ebenda).

FEND weist darauf hin, dass Jugendliche, auch wenn sie für sich „privat“ über die eigene Person nachdenken, dies meist vor einem „imaginären Publikum“ tun (ebenda, S. 201). Über die imaginierte Sicht von außen suche der Heranwachsende einen gedanklichen Zugang zu sich selbst. Dabei verlagere sich innerhalb der Adoleszenzphase die innere Vorstellung von Beobachtern von den „Eltern und von erwachsenen Vorbildern zu gleichgeschlechtlichen und schließlich zu andersgeschlechtlichen Freunden“ (ebenda) hin. Das andere Geschlecht werde allmählich zur bedeutsamen Bühne des Handelns und zum relevanten phantasierten Publikum, vor dem man agiert und sich darzustellen versucht (vgl. FEND 1990, S. 250f). Die Suche nach der Aufmerksamkeit des anderen Geschlechts stehe in der Pubertät im Zusammenhang mit dem Wunsch der Jugendlichen, durch die Reaktionen der gegengeschlechtlichen Seite, etwas über die eigene Person zu erfahren (vgl. ebenda). Indem Heranwachsende wesentliche Informationen über sich selbst, nur über die Spiegelung in den Rückwirkungen von anderen erhalten, werde das Erzielen von Aufmerksamkeit der Mädchen bei Burschen und umgekehrt enorm wichtig. Erfolg beim anderen Geschlecht habe in dieser Phase vor allem narzisstische Bedeutung (vgl. ebenda).

Das Phänomen der ausgeprägten Selbstbezogenheit von Adoleszenten wird in der Literatur als „jugendlicher Egozentrismus“ beschrieben (vgl. FEND 1994, S. 100). Die intensive Beschäftigung mit der eigenen Person lässt die Pubertierenden glauben, „(...) Aufmerksamkeit der Umwelt richte sich auf sie und sie seinen

Objekt von Dauerbeobachtung (...)“ (ebenda). Die ausführliche Selbstbetrachtung lässt sie meinen, ringsherum ruhe der Blick auf ihnen. Größenvorstellungen, die durch das Erleben der eigenen Einzigartigkeit und Einmaligkeit ausgelöst werden, stellen eine weitere besondere Qualität der jugendlichen Selbstwahrnehmung dar (vgl. ebenda). Ebenso kennzeichnet ein trügerisches Gefühl der eigenen Unverletzlichkeit die Wahrnehmung des Jugendlichen von sich selbst, was zu Risikoverhalten verleiten kann (vgl. ebenda).

Neue Gesichtspunkte in den Bemühungen sich selbst zu verstehen, gewinnt der Heranwachsende durch sich in der Jugend entfaltende kognitive Fähigkeiten hinzu. Dem Pubertierenden werden Unterscheidungen möglich, die den Rahmen des Reflektierens über sich selbst erweitern (vgl. ebenda S. 210). FEND sieht eine strukturelle Änderung der selbstbezüglichen Reflexionsfähigkeit in der Jugend auf zwei Ebenen: Das Nachdenken über die eigene Person differenziert sich einerseits zwischen innen und außen, und andererseits zwischen Realität und Idealität aus (vgl. ebenda, S. 100 bzw. S. 210). D.h. Jugendliche vermögen zu unterscheiden, „(...) was sie innerlich sind und wie sie nach außen hin erscheinen (...)“ (ebenda, S. 100). Daneben können sie zwischen dem, was sie sind, und dem, was sie sein möchten, differenzieren (vgl. ebenda).

Das Außen und das Innen als Perspektiven der Selbstbetrachtung eröffnen dem Jugendlichen nach FEND die Möglichkeit die Dimensionen des Gezeigten und des Verborgenen, des Offenen und des Verdeckten bzw. auch des Gespielten und des Echten der eigenen Person zuerkennen bzw. in der Selbstpräsentation einzusetzen (vgl. ebenda, S. 210 bzw. FEND 1990, S. 253). Der Entdeckung des eigenen Inneren folge die schärfere Unterscheidungsfähigkeit zwischen dem erzeugten Eindruck und dem wahren inneren Erleben. Dieser neue Blickwinkel in der selbstreferentiellen Bezugnahme des Heranwachsenden ermögliche erstmals Strategien der bewussten Selbstdarstellung (vgl. FEND 1990, S. 253). Zum ersten Mal finde eine Spaltung von inneren Gedankengängen und äußerem Verhalten, beispielsweise von Selbstzweifel und dargestelltem sicheren Selbstauftreten statt (vgl. ebenda, S. 252). „Das *Kind* ‚ist was es ist‘, es verhält sich nicht gezielt in bestimmter Weise um bewußt einen Eindruck zu erzeugen oder zu vermeiden. Der *Jugendliche* ‚gibt‘ sich in bestimmter Weise.“ (Ebenda, S. 253) Aber auch der

Abstand, der sich zwischen dem Selbsterlebten (der eigenen dramatischen innerseelischen Vorgänge) und dem (durch ein „Nicht-in-des-anderen-Seele-blicken-können“ begrenzten) Fremdverstandenen auftut, werde mit den Gefühlen der Einsamkeit und des Unverstandenseins schmerzhaft bewusst (vgl. ebenda, S. 253f).

Mit der Entstehung der Distinktionsfähigkeit zwischen Außen und Innen entfalte der Jugendliche im Alltagshandeln nun eine systematische Unterscheidung zwischen dem nach außen Gezeigten und dem inneren „Eigentlichen“. In Bezug auf wichtige persönliche Themen eigne er sich strategische Verhaltensweisen des sich Öffnens und des sich Verbergens an (vgl. ebenda, S. 254). Die Öffnungsbereitschaft sein „Innerstes“ zu zeigen, entwickle sich zum Kriterium sozialer Nähe. Vertrauenswürdigkeit und Ehrlichkeit des Gegenübers, bzw. der Wert der Beziehung werde daran gemessen, wie mit dem „Anvertrauten“ umgegangen wird (vgl. ebenda). Der Umstand, dass Personen innen anders sein können, als sie nach außen zeigen, lasse Unsicherheit im Umgang mit anderen entstehen, und Offenheit und Ehrlichkeit zu wichtigen Merkmalen von Freundschaft werden (vgl. FEND 1994, S. 202f). Nach FENDs Meinung wird die Trennung zwischen Innen und Außen vor allem durch die sexuelle Entwicklung angestoßen, die nicht mehr in alter Unbefangenheit mit den Eltern geteilt, sondern eher geheim bzw. im Austausch mit Gleichaltrigen erlebt und verarbeitet werde (vgl. FEND 1990, S. 254).

Neben der Wendung des Blicks nach innen und der Beobachtung der Wirkung nach außen differenziere sich die Selbstinterpretation, die „Idee“ über sich selbst, in eine reale und eine ideale Selbstsicht aus. Die Unterscheidung von (validierter) Wirklichkeit und (phantasierter) Möglichkeit befähige den Pubertierenden, zu erkennen, „(...) was man ist und was man sein könnte u.a. auch sein möchte (...)“ (ebenda, S. 253). Diese Fähigkeit des hypothetischen Denkens erlaube die bewusste Definition eines angestrebten Ich, die Formulierung eines Ideals im Zusammenhang mit der eigenen Person (vgl. ebenda). Erstmalig werde es in der Pubertät möglich, Selbstideale in systematisch Weise zu entfalten (vgl. ebenda, S. 252). Selbstbezogene Handlungspläne lassen sich so bestimmen, Verbesserungen selbst initiieren und die eigene Selbstvervollkommenung bewusst planen. Eine persönliche Sinngebung des Lebens werde durch das sich bildende

Selbstideal realisierbar (vgl. FEND 1994, S. 205). Die Idealbildungen des Selbst in der Adoleszenz und die aus sich selbst heraus veranlasste Veränderung erfolgen dabei nach FEND auf der Grundlage soziokultureller Leitbilder (vgl. FEND 1990, S. 252).¹¹

Die neue Abstraktionsfähigkeit erlaube dem Jugendlichen auch die Konstruktion kontextspezifischer Selbstkonzepte (FEND 1994, S. 200f). Diese wachsende Diversifikation von eigenen Selbstkonzepten nach sozialen Kontexten befähige den Heranwachsenden zu einer zunehmenden Ausdifferenzierung der Selbstdefinitionen gegenüber den Eltern, gegenüber Freunden und Liebespartnern etc., welche aber gleichzeitig wieder integriert werden müsse (vgl. ebenda). Daneben sei der Pubertierende, da er aus mehreren Selbstentwürfen zu wählen vermag, auch fähig, „wahre Ichs“ von zugeschriebenen Sichtweisen abzuheben, eigene Entwicklungen wahrzunehmen und unerwünschte Zuschreibungen zur eigenen Person abzuwehren (vgl. FEND 1990, S. 253).

Durch das Erfassen von Realität und Möglichkeit als Modalitäten der Selbstbeobachtung bzw. das Entstehen von Idealvorstellungen von sich selbst, beginne der Pubertierende jedoch auch die eigene Person zu bewerten (vgl. FEND 1994, S. 195). Diese Selbstbewertungen, so führt FEND an, sind emotional stark besetzt, und haben Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl, die Selbstakzeptanz, bzw. das Ausmaß sich mit sich selber identifizieren zu können (vgl. ebenda). Die eigene Selbsteinschätzung geschehe im Vergleich zu Aspirationen und normativen Bezugssystemen (vgl. ebenda, S. 205). Gelingt es nicht oder nur unzureichend, das angestrebte Selbstideal zu realisieren, dann sinke die „Selbst-Wertschätzung“ (ebenda, S. 195). Die größere Kapazität zur Selbstkritik, berge damit das Risiko der Selbstabwertung (vgl. FEND 1990, S. 252).

Das Auseinandertreten von Realität und Idealität im sich entfaltenden Selbstkonzept des Adoleszenten hebt nach FEND die Entwicklung des „Ziel-Systems“ des Heranwachsenden, „(...) also des Systems von

¹¹ Dies vermag die herausragende Stellung von Idolen und Vorbildern als Identifikationsmöglichkeit für Jugendliche, die Bereitschaft sich in der Pubertät Idole zu wählen bzw. Vorbildern hinzugeben, erklären (vgl. FEND 1994, S. 198).

Handlungsabsichten, Handlungsplänen, Soll-Lagen, Selbstidealen, Aspirationen und Zielen (...)“ (FEND 1994, S. 205) auf ein neues Niveau. Denn die in der Jugend beträchtliche Differenz zwischen Idealität „(...) in der Form von phantasierten oder erträumten eigenen Eigenschaften (...)“ (ebenda) und Realität könne sich zu einem „Steuerungssystem der Selbstlenkung“ (ebenda) entwickeln, und Selbstverantwortung und Selbstentwicklung hervorbringen (vgl. ebenda, S. 205f). Erstmals werde durch die Vergleichsmöglichkeit von realer und idealer Selbstkonstruktion denkbar, die individuellen Entwicklung selbst zu gestalten, eine Perspektive der persönlichen Selbstentfaltung zu erlangen und am eigenen Selbst gezielt zu arbeiten (vgl. ebenda, S. 200). Die Dynamik der Selbstentwicklung ergibt sich nach FEND daher, neben der größeren Fähigkeit der Wahrnehmung innerer Zustände (ebenda, S. 206), aus der Entwicklung von Selbst-Idealen und möglichen Selbstentwürfen (im Sinne von Bildern, was man sein möchte und auch wirklich sein könnte), und wird qualitativ aufgewertet durch die Berücksichtigung der Wirkungen des eigenen Verhaltens auf andere und eine zunehmend dezentrierte Selbstwahrnehmung (vgl. ebenda).

In der Jugendphase werde damit der Zukunftsbezug des „Selbst“ eines Menschen, sein dynamischer Charakter, seine Ausrichtung auf Antizipation und Unbekanntes besonders sichtbar (vgl. ebenda, S. 204ff). Der Aufbau neuer persönlicher Möglichkeiten stehe im Zentrum der Aufmerksamkeit und der Bemühungen des Jugendlichen. „Steigerungswünsche“ von Personen, das allgemeine menschliche Bedürfnis nach einem „Mehr“ an Selbstachtung, einem Zuwachs an Kompetenz, einer Zunahme von Verbundenheit und Autonomie, werden nach FEND auch in der Entwicklung von Selbst-Repräsentationen wirksam (vgl. ebenda, S. 204). FEND sieht die Entwicklung des Selbst in der Adoleszenz im Zusammenhang mit einer Aktivierung des Verlangens des Heranwachsenden nach Selbsterhöhung und positiver Selbstbewertung und des Streben nach Kompetenz durch veränderte Lebensumstände und neue Anforderungen, und der neuen Orientierung an „(...) Idealen und Standards in bezug auf die eigene Person (...)“ (ebenda, S. 205).

Aus den, um die Dimensionen Innen/Außen und Wirklichkeit/Möglichkeit erweiterten selbstbezüglichen Denk- und Wahrnehmungsweisen resultiert nach FEND die innere Dynamik der Lebensphase Jugend (vgl. FEND 1990, S. 254).

ebenda). Das spezifische Erscheinungsbild des Jugendlichen werde durch diese Entwicklungen verständlich (vgl. ebenda, S. 255). So lasse sich beispielsweise das Phänomen der bewussten Selbstpräsentation des Jugendlichen als Hauptmerkmal des Aufbaus eines Selbstkonzepts (vgl. ebenda, S. 250) erfassen. Die gezielte Selbstdarstellung im sozialen Feld werde durch die neue Selbst-Bewusstwerdung, durch das Entdecken der eigenen, von außen nicht direkt wahrnehmbaren Innerlichkeit angeregt. Die Unterscheidung dessen, „(...) was man vor sich selber ist und was man auch außen bereit ist zu zeigen (...)“ (FEND 1994, S. 202) führe zum gezielten Bemühen des Jugendlichen, die Abstimmung dieser unterschiedlichen Zugänge zu lernen und zu üben (vgl. ebenda).

Dabei auftretende innere Ambivalenzen äußern sich nach FEND in Mehrdeutigkeiten in der Selbstpräsentation. Doppeldeutige Aktivitäten, wie „(...) Auslachen und Kichern, Angeben und Übertreiben, Hänkeln und Sich-lustig-Machen (...)“ (ebenda, S. 203) sind seiner Ansicht nach Ausdruckformen, die diese verhaltensunsichere Phase kennzeichnen. Solche Übergangsphänomene seien wichtige Formen der Selbstdarstellung in der Zeit der Neuorientierung, in der das „(...) alte Kindliche nicht mehr gelten soll, das neue Erwachsene aber noch fremd ist (...)“ (ebenda).

Selbstpräsentationen erfolgen nach FEND in der Pubertät experimentell nach dem Prinzip des „Tun als ob“, d.h. sie müssen immer die doppelte Bedeutung von Ernsthaftigkeit und spielerischem Versuch haben (vgl. FEND 1990, S. 250). Die Vieldeutigkeit der Präsentation der eigenen Person, die typische Mischung zwischen Spaß und Ernst, diene den Pubertierenden dabei als Selbstschutz (vgl. ebenda, S. 251). Das experimentelle Verhalten gehe aus der Fähigkeit in Möglichkeiten zu denken hervor, verstärke aber auch wiederum die Möglichkeit verschiedene Wirklichkeiten zu vergleichen. „Dadurch wird das Kind aus den Selbstverständlichkeiten der frühen Lebensphase herausgelöst.“ (Ebenda)

Die ausdrückliche Form der Selbstdarstellung des Adoleszenten macht den Heranwachsenden nach FEND zum „Schauspieler“. Der Jugendliche beginne zu „schauspielen“ (FEND 1994, S. 203), indem er versuche sein Auftreten bewusst zu gestalten, „(...) ohne aber so frei zu sein, dies gezielt tun zu können (...)“

(ebenda). Und die pubertätstypische zwiespältige Selbstinszenierung bewirke ein „uneigentliches“ (ebenda) Verhalten: „Liebesangebote werden doppelbödig vorgetragen, um bei Mißerfolg das Gesicht wahren zu können. Innere Unsicherheit wird durch eine ‚coole‘ Attitüde überspielt, Liebes-Betroffenheit durch Distanzdemonstration verborgen. Verletzungen durch schulische Mißerfolge sind durch Schul- und Lehrerverachtung getarnt, und heimliche Anstrengungen für die Schule wird hinter demonstrativer Faulheit verborgen.“ (Ebenda)

Zu den typischen Formen und Bereichen jugendlicher Selbstdarstellung nach FEND gehören: die Demonstration von Erwachsenensein (Rauchen, Alkohol, Finanzen, Freiheiten), die Selbstdarstellung über Risikoverhalten (Straßenverkehr, Mutproben), demonstrative Schul- und Lehrerdistanz und eine „Anti-Streber-Haltung“, taktische Interaktionsformen im Kontakt mit dem anderen Geschlecht und experimentelle Selbstinszenierungen (Subkultur, Körpergestaltung, Sprache, Bewegung, Musik) (vgl. ebenda, S. 203f).

Dabei beobachte und interpretiere der Jugendliche eingehend, wie die persönliche Selbstpräsentation von Freunden und dem Umfeld aufgenommen wird. Reaktionen auf und Äußerungen über die eigene Person werden nach FEND in Erfahrung gebracht, um auf diese Weise abzugleichen, „(...) wie man auf andere wirkt und wie man selber ist (...)“ (ebenda, S. 204).

4.1.2 Exogene Einflüsse auf die Entwicklung in der Pubertät

Ergänzend zur Charakterisierung der Pubertät als Phänomen innerer Entfaltungskräfte soll hier der soziologische Blick auf die Adoleszenz und ihre Eigentümlichkeiten als zeit- und gesellschaftsabhängiger Größe dargelegt werden, (vgl. FEND ²2001, S. 129-204). Der Begriff der „Sozialisation“ kennzeichnet treffend die Vorstellung einer prägenden Wirkung des jeweiligen Lebensraumes auf die Entwicklung des Menschen (vgl. ebenda, S. 129). Eine derartige „Konzeption der Menschwerdung im sozialen Kontext“ (ebenda) betont den Einfluss der historisch gewachsenen, soziokulturellen Rahmenbedingungen auf das jugendliche Denken, Empfinden und Verhalten. Unterschiedliche „Gestalten des Jungseins“ (ebenda)

werden mit verschiedenen Umwelten des Aufwachsens in Verbindung gebracht, und als Folge der Erfahrungen in differenten historischen Epochen, unterschiedlichen Kulturen bzw. sich unterscheidenden sozialen Schichten interpretiert (vgl. ebenda). Damit rückt die Jugend als soziale Gruppe und „(...) deren Besonderheiten und Abhängigkeiten von gesellschaftlichen und kulturellen Faktoren (...)“ (ebenda, S. 130) in den Vordergrund der Betrachtung.

FEND lenkt gemäß dieser sozialisationstheoretischen Perspektive die Aufmerksamkeit auf kontextuelle Bedingungen der Entwicklung. Er formuliert Kontexte des Aufwachsens (Familie, Schule Nachbarschaften, soziale Kontaktfelder), die als „psychologisch relevante Landkarten“ (ebenda, S. 129) das Handeln der Heranwachsenden in diesen Lebensräumen verstehbar machen sollen (vgl. ebenda). Dabei erfasst er diese Lebenswelten als „(...) idealtypische Konfigurationen von Angeboten, Anforderungen, Chancen und Risiken [...], denen Kinder und Jugendliche im Verlauf ihres Lebens begegnen (...)“ (ebenda, S. 142). Solche je gegebenen Gelegenheiten, Aufgaben, Möglichkeiten und Gefahren beruhen auf historischen, gesamtgesellschaftlichen Strukturen. Strukturelle Änderungen auf der gesellschaftlichen Ebene verändern die unmittelbaren Umwelten des Aufwachsens (vgl. ebenda).

Mit der Darstellung der Strukturgeschichte westlicher Gesellschaftsformen und Lebensverhältnisse der letzten zweihundert Jahre versucht FEND einen historischen Zugang zu jeweils konkret bestehenden Lebensumständen und zum jeweiligen Erscheinungsbild von Jugendgenerationen zu schaffen, einen Zusammenhang zwischen gesellschaftlich strukturierten Lebensverhältnissen und jugendlichem Verhalten herzustellen (vgl. ebenda, S. 130). So beschreibt er in seiner „Sozialgeschichte des Aufwachsens“ (Fend ³1996) den sozialen Wandel von der traditionellen zur modernen Gesellschaft in seiner Bedeutung für direkte lebensweltliche Bedingungen des Heranwachsens.

Die gesamtgesellschaftlichen Veränderungen im Abendland im Übergang zur Moderne schildert er dabei als eine Entwicklung hin zu einer rationalen, von Wissenschaft und Technik bestimmten Welt (vgl. ebenda, S. 132). Im Prozess der Säkularisierung und Entflechtung kirchlicher und weltlicher Machtstrukturen sei im

europäischen Kulturraum die Vorherrschaft der religiös-christlichen Existenzinterpretation als ausschließlicher Perspektive verloren gegangen (vgl. ebenda). Die Aufklärung habe den denkenden Menschen zum „(...) Zentrum der Wahrheitsfindung und Verantwortung (...)“ (ebenda, S. 133) gemacht, und eine gewisse Unabhängigkeit von (religiösen) Autoritäten und Auslegungen gebracht.

Dieses aufkommende Vertrauen „(...) in die Fähigkeiten des Menschen zum Selbstdenken und zum empirischen Erfassen der Gesetze der Wirklichkeit (...)“ (ebenda) und den, im Weiteren aus dem Experimentieren und Forschen hervorgehenden Naturwissenschaften und der sich entwickelnden Technik, habe maßgeblich eine aktive Kontrolle der Lebensverhältnisse in der westlichen Zivilisation ermöglicht (vgl. ebenda). Und obwohl „(...) die oft harte Konfrontation von religiöser und rational-wissenschaftlicher Weltinterpretation [...] den Eindruck (...)“ (ebenda) erwecke, dass „(...) sich letztere nur gegen die erstere entwickeln konnte (...)“ (ebenda), wurze dabei der grundsätzliche Antrieb zur rationalen Erforschung und aktiven Kontrolle der Welt im Christentum und seinem Auftrag zur aktiven Weltbeherrschung und aktiven Selbstvervollkommnung (vgl. ebenda). Die Organisation des Staatswesens, des Rechtswesens, der Wirtschaft und der Kunst, sowie des Lernens und der Erziehung im Okzident gründe auf dieser Dynamik der aktiven Wirklichkeitsgestaltung, welche mit Beginn des 19. Jahrhunderts in eine Phase der säkularisierten Beschleunigung geraten sei (vgl. ebenda, S. 134). Neuerungen im Umkreis der industriellen Revolution brachten nach FEND schließlich fundamentale Umwandlungen institutioneller Strukturen (Staat, Recht, Wirtschaft, Bildungswesen, Familie) (vgl. ebenda, S. 135).

Diesen geschichtlichen Strukturwandel verdeutlicht FEND in einer typologischen Gegenüberstellung der vormodernen und modernen Lebensbedingungen (vgl. ebenda, S. 135): Während nach FENDs Beschreibung in der traditionellen Gesellschaft vorwiegend kleine soziale Einheiten und nur geringfügig überlokale Verbindungen bestanden, kennzeichnet die moderne Gesellschaft ein hohes Maß an politischer, wirtschaftlicher und infrastruktureller Vernetzung (vgl. ebenda, S. 135). Traditionell ehemals lokal angesiedelte Wirtschaftsformen, politische Strukturen und Institutionen des Lernens sind in der Moderne in großen Bürokratien organisiert. Das Staatswesen entwickelte sich auf dem Weg in die

Moderne durch die Einrichtungen der inneren Sicherheit, durch das Militär, das Bildungswesen, die Vorsorgeeinrichtungen und die Verwaltung zu einem eigenständigen Bereich (vgl. ebenda). Traditionell fest gefügte soziale Ordnungen mit klaren Standesregeln und Kleidervorschriften wichen im modernen Leben durchlässigeren sozialen Strukturen, die sozialen Aufstieg über Leistungen (vor allem Leistungen im Bildungswesen), im Gegensatz zu einem einst mit der Geburt weitgehend festgelegten sozialen Status, ermöglichen und „(...) ein Wertsystem der Freiheit, Gleichheit und Leistungsorientierung (...)“ (ebenda) gestatten. Daneben begleitet ein Prozess der Pluralisierung und Säkularisierung auf kultureller Ebene den Vorgang der strukturellen Entwicklung der Gesellschaft (vgl. ebenda). Die ehemalige Homogenität des christlich geprägten Kulturkreises ging verloren. Zudem vollzieht sich heute der soziale Wechsel gegenüber früher vergleichsweise schnell. „Jede Generation lebt damit potentiell in anderen Lebenswelten.“ (Ebenda)

Wichtig für die Darstellung des sozialhistorischen Einflusses auf den individuellen Lebenslauf bzw. für einen Blick auf „die Jugend als Werk der Gesellschaft“ (ebenda, S. 129) ist nach FEND im Zuge der Entwicklungen die Tatsache, dass in der Folge dieser technischen, wirtschaftlichen, politischen und strukturellen Veränderungen Institutionen entstanden, „die zu einer immer stärkeren Verselbständigung des Individuums führten“ (ebenda, S. 140). Der Einzelne wurde unter modernen Rahmenbedingungen der Lebensbewältigung „(...) zur zentralen und verantwortlichen Instanz der Lebensgestaltung (...)“ (ebenda). Beispielsweise verlor nach FEND der Familienverband als Ort der gemeinsamen Existenzsicherung der vormodernen Lebenswelt, durch das Entstehen von Institutionen im Übergang zur Moderne, zunehmend an Bedeutung. Anstelle des traditionellerweise gemeinsamen Erwerbs der familiären Einheit, brachte die Industrialisierung eine Individualisierung des Arbeitseinkommens (Lohnarbeit). Die individuelle Verfügung über den Arbeitslohn wurde nach und nach möglich. Damit einhergehend eröffnete sich die früher nicht existierende, allgemeine Möglichkeit einer Heirat und Familiengründung. Weiters wurde die Familie als Institution zur Absicherung von Lebensrisiken, wie Armut, Krankheit, Tod, Unfall- oder Pflegebedürftigkeit durch das Entstehen des Wohlfahrtsstaates und das Aufkommen öffentlicher Institutionen, wie den Krankenkassen, dem Renten-,

Unfall und Invalidenschutz, der Pflegeversicherung der Vergemeinschaftung des Arbeitslosenrisikos ersetzt (vgl. ebenda). Die unmittelbare Abhängigkeit des Einzelnen von der Familie und Verwandtschaft wurde durch abstraktere Formen der Solidarität, z.B. durch Steuer- oder Versicherungsbeiträge abgelöst (vgl. ebenda, S. 140f).

Insgesamt und allgemein fordern nach FEND die sozialen Gegebenheiten der Moderne den Menschen zur individuell geplanten und verantworteten Lebensgestaltung auf (vgl. ebenda, S. 141). Im modernen Leben wird das Individuum zur wichtigsten Einheit der Gestaltung der eigenen Existenz. Diese Erwartung wird an jedes in unsere Kultur hineinwachsende Kind herangetragen. Entwicklungen, wie die „(...) normative Definition des bürgerlichen Rechtssubjekts, die Ausrichtung der Politik auf die persönliche Zustimmungsbereitschaft des einzelnen, die Abhängigkeit der eigenen schulischen und beruflichen Laufbahn von den selbst zu verantwortenden Leistungen, die Marktorientierung der Wirtschaft und die Konsumentensouveränität (...)“ (FEND 1994, S. 212) haben zu diesem Individualisierungsprozess bzw. dem Auftrag und Anspruch der persönlichen Lebensweise nach FEND ebenso beigetragen, wie beispielsweise wissenschaftlich-medizinische Entwicklungen, welche die Überantwortung der eigenen Gesundheit in die persönliche Lebensführung brachten, oder die Entscheidung der individuellen Familien- und Kinderplanung in die persönliche Verantwortung übergaben (vgl. FEND ²2001, S. 141).

Durch die heute gegebenen Existenzumstände wurde, so meint FEND, das Gelingen oder Misslingen des Lebens in die Hände der einzelnen Person gelegt, die Optimierung des „Projektes Leben“ (ebenda) in die individuelle Planung und Verantwortung überführt. Dabei stelle die eigene Entfaltung den Bezugspunkt der modernen Lebensorganisation dar (vgl. ebenda). Für den Heranwachsenden gelte die Prämisse, er soll „(...) alle seine Möglichkeiten entfalten und zur Geltung bringen und schließlich die Verantwortung für die eigene Lebensgestaltung übernehmen (...)“ (FEND 1994, S. 212). Die Jugend markierte damit jenes entscheidende Stadium, in dem - gemäß gesellschaftlicher Vorstellungen über die individuelle Lebensführung - die „(...) Lebensgeschichte in die eigene Hand genommen (...)“ (ebenda), und Pläne für die Zukunft geschmiedet, Berufs- und

Partnerentscheidungen getroffen, und weltanschauliche Bindungen eingegangen werden sollen (vgl. ebenda).

Das Entdecken einer Zukunftsperspektive, der Aufbau eines Lebensplanes und das Gewinnen einer Position im Spektrum weltanschaulicher Möglichkeiten bedarf nach FEND zugleich immer auch eines Reflexionsprozesses darüber, „(...) was man von sich nun zu halten hat, was man selber ist, woher man kommt und wohin man gehen möchte, was die eigenen Wunschträume und Ängste sind (...)“ (ebenda). Die gegenwärtige sozialgesellschaftliche Entwicklung der Individualisierung begünstigt nach FEND also, im Zusammenhang mit den vielen Optionen, die sich aus dem institutionellen Individualisierungsvorgang unter modernen Lebensumständen ergeben, eine Innenwendung und Identitätssuche des Einzelnen. Es entstehe geradezu der zentrale Auftrag die eigene Subjektivität, „die eigene Identität“ (FEND ²2001, S. 142) als psychischen Gesamtzustand gezielt herzustellen. Mit anderen Worten verlange die Dynamik der Individualisierung von den Menschen einen inneren „Prozess der Individuation“ (ebenda).

Die Heranwachsenden werden in der Jugendzeit mit dieser Thematik besonders konfrontiert. Denn der junge Mensch muss, wie FEND ausführt, unter modernen Daseinsbedingungen zu persönlich zu verantworteten Entscheidungen finden, welche Fragen der Berufs- und der Partnerwahl, sowie der Kinderplanung ebenso einschließen, wie die Wahl von Weltbildern oder Parteien bzw. Präferenzen für Konsumgüter und soziale Bezugsnetze (selbst gewählte und eigen gestaltete Bekannten- und Freundeskreise) (vgl. ebenda). Die moderne Lebensbewältigung erfolge in diesem Rahmen. In den unmittelbaren Umwelten, in denen Jugendliche heute aufwachsen, begegnen sie diesen gesamtgesellschaftlichen „Gelegenheitsstrukturen“ (ebenda, S. 142) und Anforderungen.

Die Gesellschaft strukturiert nach FEND die Möglichkeitsräume des Einzelne vor (vgl. ebenda, S. 213). Das Individuum wiederum setze sich mit seiner Umwelt, mit ihren Leistungsanforderungen und den sozialen Akzeptanzbedingungen auseinander, „(...) es passt sich an, verleiht ihr Sinn und gestaltet sie mit (...)“ (ebenda). Gleichzeitig erfahre es etwas über sich. Eine Einordnung und Lokalisierung der eigenen Person werde möglich (vgl. ebenda). So werden,

argumentiert FEND, psychische Entwicklungsprozesse des Menschen durch entsprechende gesellschaftliche Rahmenbedingungen angeregt.

Mangelt es hingegen auf gesellschaftlicher Ebene an selbständigen Entscheidungsspielräumen in den Lebenssituationen (wie beispielsweise an der Möglichkeit der selbständigen Berufsentscheidung in traditionellen agrarischen Gesellschaften, oder der Möglichkeit der selbständigen Partnerwahl, z. B. in der hinduistischen Kultur, oder der Möglichkeit von pluralen weltanschaulichen Perspektiven, wie in geschlossenen religiösen Räumen), so fehlen, wie FEND darstellt, die äußeren Anlässe und Impulse für eine entsprechende innere Reflexion (vgl. ebenda). Die Exploration der eigenen Stärken und Schwächen im Zuge einer eigenständigen Berufwahl, die Erkundung der eigenen Attraktivität und der eigenen Partnerchancen im Zusammenhang mit einer selbständigen Partnerwahl bzw. Orientierungsleistungen im Spektrum kultureller Sinnangebote werden dann nicht aktiviert (vgl. ebenda).

Unter den ehemaligen Lebensbedingungen der traditionellen Gesellschaft erscheint FEND ein langer komplizierter Prozess der Ich-Findung und die Entfaltung von Lebenszielen und Lebensperspektiven kaum möglich (vgl. ebenda, S. 145-147): Wie er hervorhebt, fehlte in den vormodernen „Lebensräumen des Jungseins“ (ebenda, S. 145) ein Schonraum für Kinder und Jugendliche. An die Heranwachsenden wurden frühe Arbeitsanforderungen gestellt. Durch eigene Anstrengungen konnte das individuelle Lebensschicksal nur beschränkt verbessert werden. Das Einordnen in die gegebenen Verhältnisse und das Standhalten in ihnen, war das Ziel des Erwachsenwerdens (vgl. ebenda, S. 145). Die Jugendzeit war von kurzer Dauer. Die Sozialisation erfolgte in altersgemischten Gruppen, und die Einführung in das Arbeitsleben geschah kontinuierlich. Fleiß, Bescheidenheit, Bedürfnislosigkeit, Sparsamkeit und Zufriedenheit wurden als Tugenden angesehen. Charakterstärke, die Übereinstimmung mit den Ansichten und Haltungen der Eltern, die Einordnung in die vorgegebene soziale und weltanschauliche Ordnung und die moralische Unterscheidungsfähigkeit zwischen Gut und Böse galten als Werte. Erzogen wurde durch die Dorf- und Lebensgemeinschaften, durch vorgelebtes Leben und

durch klare Sanktionsverhältnisse. Soziale Kontrolle wurde durch klare Autoritätsverhältnisse ausgeübt (vgl. ebenda, S. 146).

In der modernen Welt dagegen, so führt FEND an, dauert die Jugendphase vergleichsweise lang, und der Eintritt ins Arbeitsleben erfolgt je nach Ausbildungsspanne spät (vgl. ebenda). Die Schule stellt einen entscheidenden Lebens- und Erfahrungsraum dar, und ist die eigentliche institutionelle Voraussetzung für die Entstehung einer langen Jugendphase (vgl. ebenda, S. 151). Sozialisationskontexte bestehen in mehreren getrennten Bezugsgruppen, wobei altershomogene Gruppen von großer Bedeutung sind. Zu den Erziehungszielen in der Moderne zählen Kompetenzen, Leistungsfähigkeit, Qualifikationen, Flexibilität, eigenständige Meinungen, die Fähigkeit zur Eigeninitiative und zu selbstverantwortlicher Lebensführung, ein autonomes Gewissen und ethische Reflexionsfähigkeit. Erziehungsmittel und -formen sind heute methodisch geplante Erfahrungen und Lebensräume, methodisch-systematische Ausbildung, Belehrung und Überzeugungsarbeit und Beziehungsaufbau (vgl. ebenda, S. 146). Erzogen wird weiters im Aushandeln und durch den Austausch bzw. den Entzug von Emotionen. Soziale Kontrolle erfolgt durch den Markt und die Vorgabe von Bedingungen für erwünschte Güter und Belohnungen (Ausbildungsvorleistungen, Geld). Erfolg und Karriere gelten als Leitbilder eines erfüllten, geglückten Lebens (vgl. ebenda). Der Aufbau von Lebenschancen durch lernen stellt heute die Leitperspektive der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen dar (vgl. ebenda, S. 145). Persönlich erarbeitete Kenntnisse und Fähigkeiten sind wichtig. Es ist möglich den eigenen Lebenslauf über das Lernen zu entwerfen (vgl. ebenda).

Die geistige und ökonomische Verselbständigung des Individuums in der Moderne, so betont FEND, ging aus einem langen historischen Prozess hervor. Die heute selbstverständlich erscheinende Ausrichtung der Aufmerksamkeit und der Gestaltungsbemühungen auf den einzelnen Menschen sei erst aus den modernen Lebensbedingungen und den dahinter stehenden strukturellen Veränderungen erwachsen (vgl. FEND 1994, S. 212). Dies zeige die Wichtigkeit der institutionellen Seite für das Ausmaß der Chancen auf eine eigenständige Lebensform auf (vgl. FEND ²2001, S. 141). Die „Freiheit“ des Individuums beruhe auf einem komplexen

System von Institutionen (wie z.B. der rechtsstaatlichen Demokratie, der marktorientierten Wirtschaft und der Vergesellschaftung von Lebensrisiken) (vgl. ebenda, S.142).

Negativ kommentiert, so erläutert FEND, kennzeichne das moderne Dasein in der Folge der strukturellen Veränderungen im Zuge der Industrialisierung, der Verstädterung, des Bevölkerungswachstums, des Rückgangs der Landwirtschaft etc. eine Entwurzelung und Bindungslosigkeit des Menschen, welche mit dem Verlust des Glaubens, der geistigen Orientierung und einem „Chaos der Meinungen, Geschmacksrichtungen und Wertmaßstäbe“ (ebenda, S. 144) einhergehe. Gegenüber diesem „Verfallsszenario der modernen Gesellschaft“ werde die Lebenswelt der Vormoderne häufig idealisierend als überschaubarer, geschlossener, durch Frömmigkeit geprägter, „heiler“ Lebensraum beschrieben (vgl. ebenda, S. 143). Diese Sichtweise vernachlässige jedoch entsprechend der heutigen sozialgeschichtlichen Forschung Abhängigkeiten von der Natur, Krankheit und Not, soziale Unterdrückung und permanente Unsicherheiten, Aberglauben und Hexenverfolgung in den direkt erlebbaren Lebensverhältnissen der traditionellen Gesellschaft (vgl. ebenda, S. 145).

Die Moderne habe den Menschen tatsächlich Zuwächse an Lebenssicherheit, Lebenschancen und Lebensqualität und eine größere Offenheit der Lebensverläufe und der Eigengestaltungsmöglichkeiten des Lebens gebracht (ebenda, S. 145). Das Leben sei voraussehbarer und planbarer geworden. Die Lebenszeit habe sich stark verlängert. Neue Lebensmöglichkeiten seien entstanden. Das eigene Leben könne nach persönlichen Vorstellungen aktiv gestaltet werden (vgl. ebenda). Ehemals homogene Lebenswelten, so führt FEND aus, wichen im modernen Leben pluralen weltanschaulichen Kontexten, welche dem modernen Menschen einen größeren Horizont eröffnen (vgl. ebenda, S. 148). Diese Pluralität verlange aber auch größere Fähigkeiten der freiheitlichen Selbstentscheidung (vgl. ebenda). Der Einzelne sei stärker auf sich gestellt, auf seine innern Möglichkeiten und Kapazitäten. „Er muß heute aus inneren Plänen und Konzepten leben, er muß diese entwickeln und im Laufe seines Lebens aufbauen.“ (Ebenda) Das moderne Dasein enthält damit neue Chancen und neue

Risiken für den Heranwachsenden, die es zu nutzen und denen es standzuhalten gilt (vgl. ebenda).

4.1.3 Entwicklungsaufgaben in der Pubertät

Nachdem Besonderheiten der Lebensphase Pubertät in Hinsicht auf innere Entwicklungsprozesse der Heranwachsenden dargestellt, und äußere historisch-soziokulturelle Bedingungen des Aufwachsens in ihrer Einflussnahme auf das Werden der Jugendlichen thematisiert wurden, geht es nun darum adoleszentes Handeln und Verhalten als Versuche der Bewältigung der aus den endogenen Veränderungen und Dynamiken bzw. den exogenen Spielräume und Herausforderungen erwachsenden Problemstellungen und Ansprüchen unter Einbeziehung individueller Wünsche und Werte zu betrachten (vgl. FEND ²2001, S.205-416). Wie schon in der Einleitung zum Kapitel Pubertät angemerkt wurde, lässt sich die Verarbeitung der anstehenden Entwicklungsschritte durch die Jugendlichen als die aktive Lösung von Entwicklungsaufgaben beschreiben. In der Auseinandersetzung mit den intern und extern konstituierten Anforderungen wird die persönliche Entwicklung vorangebracht (vgl. FEND ²2001, S. 210).

Nach FEND stehen in der Pubertät in drei Bereichen Entwicklungsaufgaben an (vgl. ebenda, S. 211): Aus den inneren Umgestaltungen ergibt sich ein intrapersonaler Bereich. Daneben tut sich ein interpersonaler Bereich auf, der das gesamte soziale Beziehungsgefüge einschließt. Der dritte Aufgabenbereich ist ein kulturell-sachlicher, der durch die „Gesamtheit der kulturellen Ansprüche, Vorgaben und Entwicklungsmöglichkeiten“ (ebenda, S. 211) repräsentiert wird (vgl. ebenda). Übergeordnet zu diesen Teilgebieten stehe dabei die Anforderung, ein neues und bewusstes Verhältnis zu sich selber und der Welt zu gewinnen (vgl. ebenda S. 211).

Die Lösung der Entwicklungsaufgaben erfolgt im täglichen Leben, in den tagtäglichen konkreten Handlungen (vgl. ebenda, S. 213). Dabei werden in der Auseinandersetzung mit den Aufgaben, die aus der Umwelt oder aus dem Inneren des Pubertierenden erwachsen, von den Heranwachsenden verschiedene

Bewältigungsstrategien eingesetzt (vgl. FEND ²2001, S. 213-220 bzw. FLAMMER & ALSAKER 2002, S. 63-68). Wie FLAMMER & ALSAKER unter dem Begriff „Coping-Strategien“ zum Thema „Entwicklungsaufgaben“ in der Adoleszenz anführt, stehen den aktiven, aufgabenorientierten Problemlösungen defensive Handlungen der Absicherung gegen Schäden oder Verletzungen gegenüber (vgl. FLAMMER & ALSAKER 2002, S. 63). Neben rational-analytischen Vorgangsweisen der problembezogenen Analyse, Informationsbeschaffung oder Handlungsplanung kommen emotionsbezogene Strategien wie z. B. des „Sich-Beruhigens“ oder des „Sich-Ablenkens“ als Wege der Problembewältigung zur Anwendung (vgl. ebenda). Auch kognitive Umwertungen, wie die Herabstufung der Bedeutung eines Problems oder die Betonung von Vorteilen der Nichtbewältigung, stellen Lösungsversuche (z.B. bei Misserfolg) dar (vgl. ebenda). Das Bewältigungsrepertoire umfasst ferner internale Verarbeitungsformen (im Sinne kognitiver, interpretativer oder/und emotionaler Arbeit an der inneren Einstellung zum Problem), bzw. problemvermeidendes Verhalten, Rückzug und Ablenkung (vgl. ebenda).

Können Jugendliche Aufgaben, Probleme und Belastungen in aktiver Weise angehen und selbst lösen, scheint dies einen positiven Einfluss auf ihr Wohlbefinden zu haben (vgl. ebenda, S. 64). FEND weist darauf hin, dass jedoch, zur Aufrechterhaltung eines positiven Selbstgefühls, eventuell die Notwendigkeit besteht, Abwehrstrategien der Isolierung, Intellektualisierung oder Rationalisierung als Problemlöser einzusetzen (vgl. FEND ²2001, S. 214). Ebenso sei möglicherweise Verdrängung, Verleugnung, Projektion oder Regression als Selbstschutz sinnvoll, wenn schwer aushaltbare Umstände zu bewältigt sind (vgl. ebenda). 90% aller Jugendlichen, so führt FEND aus, lösen die aufgegebenen Entwicklungsaufgaben so weit funktional, dass sie ein solides Gefühl erwerben, ihre Lebenssituation kontrollieren zu können (vgl. ebenda, S. 220).

Zur produktiven Aufgabenbewältigung sind persönliche und soziale Ressourcen hilfreich. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten und ein positives Verhältnis zu sich selbst sowie Problemlösungskompetenzen im Sinne von Analyse- und Urteilsfähigkeiten fördern nach FEND ebenso eine günstige Lösung der Entwicklungsaufgaben, wie der soziale Rückhalt und die

Unterstützung durch positive Beziehungen zu Eltern, Freunden, Verwandten, Schule bzw. wie Erfolge im Leistungsbereich und soziale Anerkennung durch Gleichaltrige (vgl. ebenda, S. 213).

Neben den körperlichen Reifungsprozessen, die neue Erfahrungs- und Verhaltensmöglichkeiten eröffnen, und daher psychisch und sozial verarbeitet werden müssen bzw. den gesellschaftlichen Erwartungen und Vorstellungen über Verhaltensweisen und Kompetenzen im Zusammenhang mit dieser Altersphase, gestalten Pubertierende ihre Entwicklung und das eigene Leben auch willentlich, in dem sie, wie bereits mehrfach ausgeführt, konkrete persönliche Ziele formulieren, Projekte der Selbstveränderung entwerfen, und diese aktiv umzusetzen versuchen (vgl. ebenda, S. 219). Die Heranwachsenden setzen sich im Rahmen der Entwicklungsaufgaben explizit Ziele, (z.B. im kommenden Jahr einen Freund des anderen Geschlechts zu erobern,) welche nach FEND bei Erfolg positive Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl zeitigen. Misserfolg hingegen bewirke eine nachweisbare Senkung des eigenen Wertgefühls (vgl. ebenda). Die wichtigste Handlungsstrategie in Bezug auf Entwicklungsziele im Jugendalter sei dabei oft der Kontextwechsel: „(...) von zu Hause wegzugehen zu Orten, an denen man mit großer Wahrscheinlichkeit Freunde und Freundinnen treffen kann (...)“ (ebenda, S. 220). Die Umwelt werde so von den Jugendlichen im Dienste der direkten Kontaktsuche und Selbstpräsentation ganz neu genutzt, und zum Zwecke der Aushandlung von Beziehungswünschen zur Bühne umfunktioniert (vgl. ebenda).

Heranwachsende bewältigen Entwicklungsanforderungen nicht isoliert, sondern, wie FEND beschreibt, in systemischer Verflochtenheit mit ihren Bezugspersonen (vgl. ebenda, 221). Die Umwelt (Eltern, Gleichaltrige, die Institution Schule) arbeitet an den sich entwickelnden Fähigkeiten aktiv mit. Auch besteht ein sozialer Erwartungsdruck die Auseinandersetzung mit den Aufgaben der Verselbständigung zeitlich nicht zu früh und nicht zu spät anzugehen (vgl. ebenda, S. 220). Erwartungsgemäße Lösungen bringen wie FLAMMER darstellt, Achtung und Anerkennung des Umfelds. Verfrühte Lösungen hingegen werden ambivalent mit ängstlich-überraschter Haltung aufgenommen. Verspätete

Aufgabenbewältigung lösen eher Emotionen wie Ablehnung, Mitleid oder auch Ärger aus (vgl. FLAMMER 2002, S.67).

Insgesamt muss nach FEND die Adoleszenz als Wachstumsphase gesehen werden, in der persönliche und gesellschaftlich ermöglichte Handlungsspielräume sich ausweiten (vgl. FEND ²2001, S. 220). Somit stehe die Förderung und Bewältigung von Zuwachs im Vordergrund dieses Lebensalters (vgl. ebenda). Im Einzelnen gehören folgende Aufgabenbereiche nach FEND zu den in unserer Gesellschaft heute aufgegebenen altersspezifischen Entwicklungsanforderungen im Jugendalter (vgl. FEND ²2001, S.221):

- die Verarbeitung der biologischen Entwicklung und der Umgang mit Sexualität,
- die Reorganisation der sozialen Beziehungen zu Eltern, Gleichaltrigen und Liebespartnern und der Aufbau neuer Beziehungsformen,
- der Umgang mit schulischen Leistungsanforderungen und die Erarbeitung einer Berufsperspektive,
- die Auseinandersetzung mit der Welt und der Aufbau von kulturellen Orientierungen,
- die Entwicklung einer neuen Beziehung zu sich selbst, die Entwicklung einer neuen Identität.

Die folgenden Ausführungen sollen eine Übersicht über die zu erbringende Bewältigungsarbeit geben:

4.1.3.1 Die Verarbeitung der endogenen Entwicklungsprozesse

Die *Verarbeitung der endogenen Entwicklungsprozesse* stellt eine anspruchsvolle Aufgabe dar (vgl. FEND ²2001, S. 222-253). Wie in 4.1.1.1 *Die körperliche Entwicklung* beschrieben wurde, ist das Ausmaß und die Tragweite des körperlichen Wandels im Jugendalter enorm. Ebenso müssen neue Erlebnisweisen, Gestimmtheiten, Impulse und Antriebe, wie unter 4.1.1.3 *Die psychische Entwicklung* zur Darstellung kam, integriert werden. Gleichzeitig

entwickeln Heranwachsende auch die kognitive Fähigkeit, diese Veränderungen bewusst zu beobachten, differenziert zu interpretieren und zu beurteilen (siehe 4.1.1.2 *Die kognitive Entwicklung*). Zusammen repräsentieren diese Veränderungen die inneren Vorgaben für eine aktive, bewusste Verarbeitung der jugendlichen körperbezogenen Entwicklungsaufgabe. Da sich der Körper nun sehr geschlechtsspezifisch verändert, gewinnt nach FEND die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtlichkeit eine besondere Bedeutung. (vgl. ebenda, S. 225). Allgemein gelte es, mit dem eigenen Körper und dem Frau- bzw. Mannsein vertraut zu werden, und beides in die sich entwickelnde Identität zu integrieren (vgl. ebenda, S. 253).

FENDS Forschungen zeigen, dass Jugendliche erst lernen müssen, mit dem „neuen“ Körper umzugehen, ihn sich zu Eigen machen, ihn zu „bewohnen“ (vgl. ebenda, S. 225). Ebenso müssen erst soziale Umgangsformen entwickelt und eingeübt werden (vgl. ebenda, S. 253). Pubertierende und ihre Bezugspersonen nehmen die biologischen Veränderungen wahr, bewerten sie, und versuchen sie mit „Sinn“ zu verbinden. Diese Grundlage bestimmt ihr jeweiliges Handeln und Empfinden (vgl. ebenda, S. 229). Dabei vollziehen sich diese Abläufe, wie FEND anführt, im Spannungsfeld der Maßstäben und Normen des sozialen Umfelds (vgl. ebenda). Die Gesellschaft gibt als kontextuelle Rahmenbedingungen Idealbilder (wie z.B. Schönheitsideale) in Bezug auf das äußere Erscheinungsbild vor, und reagiert dementsprechend wohlwollend oder stigmatisierend auf das „neue“ Aussehen der Jugendlichen (vgl. ebenda). Attraktivität und Stärke werde mit Aufmerksamkeit belohnt. Soziale Reaktionsformen der Indifferenz oder Abwertungen drohen nach FEND, wenn Heranwachsende mit den herrschenden Attraktivitätsvorstellungen nicht hinreichend „mithalten“ können (vgl. ebenda). Die jeweiligen sozialen Rückmeldungen erlebe der junge Mensch wiederum als erhebend oder erniedrigend (vgl. ebenda).

Pubertierende messen sich jedoch auch selbst an den kulturellen Vorgaben, und stehen dabei in unterschiedlicher Distanz und Nähe zu den gesellschaftlichen Schönheitsidealen (vgl. ebenda, S. 232). Wobei die Vergleiche, so sie nicht relativiert werden, nach FEND nur negativ ausgehen können, da Körperideale heute künstliche Konstruktionen darstellen (vgl. ebenda, S. 224). Aus den

unterschiedlichen Wahrnehmungen, Beobachtungen und Beurteilungen, sowie den vielfältigen sozialen Rückmeldungen werde von den Heranwachsenden schließlich eine kognitive Selbstrepräsentation des eigenen Körpers gebildet, eine allgemeine mehr oder weniger günstige Einschätzung der eigenen Schönheit unternommen (vgl. ebenda, S. 230). Darauf baue eine emotionale Einstellung (der Freude, Verunsicherung oder auch Niedergeschlagenheit) sich selbst gegenüber auf, die wiederum z.B. im Selbstvertrauen soziale Kontakte aufzunehmen, verhaltenswirksam werde (vgl. ebenda).

Die persönliche Einschätzung des eigenen Entwicklungsstandes im Bezug auf Gleichaltrigen stellt nach FEND einen weiteren sensiblen Vergleichsbereich in der Bewältigung der körperlichen Entwicklung dar (vgl. ebenda, S. 233). Bei Mädchen wirke sich ein Entwicklungsvorsprung ungünstig auf das subjektive Befinden aus, bei Burschen hingegen ein Entwicklungsrückstand (vgl. ebenda, S. 243). Desgleichen komme häufig die Frage auf, ob die beobachteten Veränderungen auch im Rahmen der üblichen „normalen“ biologischen Entwicklungsprozesse liegen (vgl. ebenda, S.234). Als Verarbeitungsstrategie der körperlichen Umgestaltung verweist FEND auf den Beginn der aktiven Gestaltung des äußeren Erscheinungsbildes bei Jugendlichen: Körperpflege und Kosmetik werden wichtig, und Diäten finden zur Gewichtskontrolle Einsatz. Körperliches Training soll den Muskelaufbau fördern, oder der Figuroptimierung dienen. Die Bekleidungswahl erfolgt auf sorgfältige Weise (vgl. ebenda, S. 242).

4.1.3.2 Der verantwortliche Umgang mit Sexualität

Das Erlernen des verantwortlichen Umgangs mit Sexualität ist als Entwicklungsaufgabe eng mit der Bewältigung der körperlichen Veränderungsprozesse und der Reorganisation sozialer Beziehungen verbunden (vgl. ebenda, S. 254-268). Die biologische Grundlage der Herausforderung Sexualität in die personale Entwicklung und in sozialen Beziehungen einzubinden, stellt, so FEND, das Entstehen „(...) der Reproduktionsreife und die damit zusammenhängende Entwicklung der genitalen Sexualität (...)“ (ebenda, S. 254) dar. Eine neue, intime Beziehungsebene tue sich damit auf, welche wechselnde

Episoden von Liebe und Enttäuschung, Bindung und Trennung, Glück und Unglück mit sich bringe (vgl. ebenda). Die Integration der reifenden fortpflanzungsfähigen Sexualität in die eigene Person und in die sozialen Bindungen eröffne viele, neue Bewährungsfelder (vgl. ebenda).

Die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe bedeute, sexuelles Verhalten gemäß den moralischen Strukturen der Gesellschaft normativ regulieren lernen (vgl. ebenda). Im Laufe der abendländischen Geschichte sei Sexualität ein wichtiges Zeichen für Liebe und des Einverständnisses zu einer längerfristigen verantwortlichen Beziehung geworden (vgl. ebenda, S. 256). Gegenwärtig herrsche kulturell die Erwartung, dass Sexualität in das Selbstverständnis der Heranwachsenden „(...) in das, was sie für sich selber wollen (...)“ (ebenda, S. 257), eingebettet werde. Außerdem solle sie nach gesellschaftlichen Vorstellungen mit sozialen Verpflichtungen und sozialen Bindungen verbunden sein (vgl. ebenda). Im besten Fall werde Sexualität dann im Rahmen von moralischer Verantwortung, sozialer Bindung und personaler Authentizität zwischen zwei jungen Menschen jeweils ausgehandelt, und zur Übereinstimmung gebracht (vgl. ebenda, S. 257f).

Die Integration von Sexualität in die individuelle Partnerwahl ist nach FEND heute ebenso ein selbstverständliches kulturelles Erwartungsmuster (vgl. ebenda, S. 258). Die Wahl des Partners erfolge dabei auf der Basis persönlicher Neigung, persönlicher Anziehung und Attraktivität, was das Risiko der Ablehnung und Zurückweisung mit sich bringe, und somit den eigenen Selbstwert berühre (vgl. ebenda). Damit werden nach FEND durch diesen Wahlprozess zentrale menschliche Bedürfnisse der Akzeptanz und Anerkennung, sowie nach Bindung und liebender Zuwendung, nach Aufgehobensein und Wohlwollen, mit der Erfahrung von Erotik und Sexualität verbunden (vgl. ebenda).

Da Sexualität damit in zentrale Entwicklungsprozesse der Personalität und Sozialität des Menschen verwoben ist, kann die übergeordnete Entwicklungsaufgabe nach FEND als das Erlernen des Eingehens und Lösens von Liebesbeziehungen bezeichnet werden. Nicht allein „(...) die Bewältigung eines dranghaften Zustandes, eines Triebes im Sinne einer Beherrschung und

Unterdrückung unerlaubter Formen der Sexualität (...)“ (ebenda), sondern die Bejahung der eigenen Sexualität, der Aufbau eines diesbezüglichen Selbstverständnisses und die Fähigkeit sexuelle Befriedigung in soziale Bindungen einzubetten, sei zu erarbeiten (vgl. ebenda). Für Jugendliche stellt sich nach FEND zunächst die Herausforderung, herauszufinden, was persönlich gemocht wird bzw. zugelassen werden kann, wie es gelingt, eine Bindung einzugehen, aber auch eine Lösung auf sinnvoller Weise zu vollziehen (vgl. ebenda, S. 267). Das Jugendalter entspreche einer Experimentierphase, in der Sexualität entdeckt, erprobt und ausgehandelt werde (vgl. ebenda).

4.1.3.3 Die Reorganisation der sozialen Beziehungen

Die Entwicklungsaufgabe der *Reorganisation der sozialen Beziehungen* betrifft zentral das Eltern-Kind-Verhältnis und die Kontakte zu Gleichaltrigen bzw. den Umgang mit Liebespartnern (vgl. FEND ²2001, S.221). Die körperliche, geistige und seelische Umwandlung in der Pubertät, vor allem auch die Entwicklung der Sexualität, und die zunehmende allgemeine Verselbständigung führen zu einer tiefgreifenden Umgestaltung der Bezugnahme von Heranwachsenden zu ihren Eltern und ihrem sozialen Umfeld. Nach Ansicht der Psychoanalyse muss ja die in der Kindheit fest an die Eltern gebundene „Libido“ in der Pubertät in Folge des Inzestverbotes von den Eltern abgelöst werden, und erotische Bedürfnisse müssen sich neu ausrichten. Die Jugend ist danach eine Zeit des Suchens und Experimentierens mit neuen Bindungen (vgl. FEND, S. 269 bzw. siehe auch 4.1.1.3 Die psychische Entwicklung in der Pubertät). Freunde werden zum Zentrum des Hoffens und Sehns, und Trennung von ihnen verursacht Schmerzen und Kummer. Das verändert die frühere Mittelpunktstellung der Eltern (vgl. ebenda, S. 270).

Eltern und Freunde sind heute die wichtigsten Bezugspersonen der Adoleszenten (vgl. ebenda). In der Moderne haben Freundschaften durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen, wie die Kontaktmöglichkeit von Altersgleichen innerhalb der Schule, die Ausdehnung der Freizeit oder die freie Partnerwahl nach persönlicher Neigung, stark an Bedeutung als Lebens- und Erfahrungsraum gewonnen (vgl.

ebenda, S. 304f). Sie stellen nach FEND ein bedeutendes Lernfeld dar, indem all das gelernt werden kann, „(...) was für die Lebensbewältigung an einem oft ganz anderen Ort [...] und unter ganz anderen Lebensumständen [...] als jenen, unter denen die Eltern aufgewachsen sind, nötig ist (...)“ (ebenda, S. 304). Heute müsse der Mensch lernen eigenständig soziale Beziehungen einzugehen. Es sei gegenwärtig für Heranwachsende wichtig, sich neben der „gegebenen“ Akzeptanz durch die Familie, eine Akzeptanz durch Gleichaltrige zu erarbeiten (vgl. ebenda).

Beziehungen zu Gleichaltrigen zeichnen sich nach FEND durch ihr symmetrisches Verhältnis, während Eltern-Kind-Verhältnisse asymmetrisch strukturiert sind (vgl. ebenda, S. 305). Eltern geben idealerweise bedingungslose Geborgenheit und schaffen einen sozialen Schonraum, stellen im Gegensatz zu Altersgleichen aber auch klare Ansprüche und Ziele an die Jugendlichen. Hingegen sei die Beziehung zu Freunden erst zu „verdienen“, und könne jederzeit wieder aufgegeben werden. Soll eine Freundschaft aufrecht bleiben, müsse der Jugendliche sich so verhalten, dass der Kontakt für das Gegenüber attraktiv erscheint (vgl. ebenda). Der Adoleszente lerne unter Gleichaltrigen, andere für die eigenen Pläne zu gewinnen, sich anzupassen, einen Kompromiss aushandeln und Prinzipien der Gegenseitigkeit einzuhalten (vgl. ebenda). Er habe unter Freunden Gelegenheit, Themen, die mit den Eltern nicht zur Sprache kommen, zu besprechen (vgl. ebenda, S. 306).

Die Gruppe der Altersgleichen biete dem Jugendlichen Identifikationsmöglichkeiten über eigene Lebensstile, eigene Normen und Werte, eigene Ausdrucksmöglichkeiten und Gesellungsformen, und schaffe so Orientierung in der Zeit der Selbstsuche (vgl. ebenda, S. 305). Allerdings werde heute im Kontext der Altersgruppe häufig eine hedonistisch-konsumative Lebensvorstellung gewählt. Den Eltern kommt nach FEND dagegen die Rolle zu, „(...) die Mühsal der Leistungserbringung in einer kompetitiven Marktwirtschaft mit hohen Produktivitätsanforderungen zu sozialisieren (...)“ (ebenda). Ein wesentlicher Punkt der Interaktion von Jugendlichen ist nach FEND der Austausch von Meinungen, um mit den eigenen Interpretationen nicht allein zu stehen. – Wie ist wer einzuschätzen? Wie steht wer zu wem? Was hat der andere gemeint?

Das Informationsbedürfnis im Sinne gemeinsamer Bedeutungsverleihung sei unersättlich, um Bestätigung zu finden oder Korrekturen vorzunehmen (vgl. ebenda). Im Gegensatz zur Kindheit bauen Jugendliche nach FEND Freundschaftsbeziehungen in der Adoleszenz nicht mehr vorwiegend auf Kriterien wie räumlicher und sozialer Nähe und Alter auf, sondern werden nach „(...) psychologischen Merkmalen der vermuteten Ähnlichkeit mit der eigenen Person ausgewählt (...)“ (ebenda, S. 307). Gemeinsame Interessen, ähnliche Meinungen und Einstellungen seien nun Grundbedingung für einen intensiven Austausch unter Freunden (vgl. ebenda). An die unzähligen Interaktionen mit Gleichaltrigen knüpfe auch die Identitätsfindung an. Über den Austausch werde es möglich, ein Selbstverständnis aufzubauen, Vergleiche zu ziehen, und Alltagsereignisse auf ihren Sinn hin durchzuarbeiten (vgl. ebenda).

Motiviert wird die Hinwendung zu Gleichaltrigen nach FEND vor allem durch das Bedürfnis nach Akzeptanz und Integration in die Altersgruppe (vgl. ebenda). Freundschaften sind für das emotionale Wohlbefinden von Jugendlichen sehr wichtig. Wobei zu beachten ist, dass in Freundschaftskreisen auch negative Erfahrungen, wie Ausbeutung, Überwältigung, Ausnützung und Unterwerfung möglich sind, Beziehungen unter Gleichaltrigen also nicht immer positiv gestaltet werden, und die Qualität der Freundschaft sehr unterschiedlich sein kann. Soziale Ablehnung oder auch sozialer Ausschluss gehören nach FEND dabei zu den Kerntraumen in der Entwicklung (vgl. ebenda).

Die Verbindung mit anderen jungen Menschen, hilft den Heranwachsenden nach FEND, den nötigen Schritt weg von den Eltern zu vollziehen, und ermöglicht Erfahrungen mit neuen Formen des Getrenntseins und der Gemeinsamkeit zu sammeln (vgl. ebenda, S. 309). Die Altersgruppe biete einen geschützten Raum um Identitäten aus zu probieren. Sie diene übergangsweise selbst zur temporären Selbstdefinition, als provisorische Identität, bis genug Sicherheit im individuellen Selbstverständnis gewonnen wurde (vgl. ebenda). Mit Freunden werde Beziehungsfähigkeit gelernt im Sinne des Aufnehmens von Beziehungen, des Aufrechterhaltens und, wenn nötig, des Aufgebens von ihnen. Ebenso ermögliche der Kontakt zu Altersgleichen die Sensibilisierung für verschiedenen Grade der Intimität. Soziale Kompetenzen, wie Treue, Zuverlässigkeit, Fairness,

Verantwortlichkeit, Hilfs- und Einsatzbereitschaft können nach FEND aus diesen Verbindungen entstehen. Es eröffne sich ein Übungsfeld um die konstruktive Kontaktaufnahme oder ein gewaltloses „Sich-einbringen“ zu trainieren, eigene Geltungsbedürfnisse produktiv einzusetzen bzw. die eigene Position sozialverträglich zur Beachtung zu bringen (vgl. ebenda, S. 310).

In der wechselweisen Reorganisation der Beziehung zu den Eltern und der Hinwendung zu Gleichaltrigen gehen Jugendliche, wie FEND veranschaulicht, unterschiedliche Wege (vgl. ebenda, S. 327). Zwischenwege, aber auch Risikowege werden gewählt. Eine Gefährdung der Entwicklung stelle das Verharren im Elternhaus ohne einen Bezug zu Gleichaltrigen dar. Einsamkeitsgefühlen und Selbstabwertung drohen dann. Andererseits sei die zeitgleiche Heimatsuche bei Gleichaltrigen mit bei Distanzierung von den Eltern risikoreich, da sie Jugendliche sehr empfänglich für problematische Normen und Werte mache (vgl. ebenda). (Weitere Ausführungen zu Besonderheiten des Eltern-Kind-Verhältnisses in der Pubertät siehe 4.2. Das Eltern-Kind-Verhältnis in der Pubertät)

Im Umgang mit dem anderen Geschlecht und der Anbahnung von Liebesbeziehungen gewähren die heutigen sozialen Rahmenbedingungen einen großen Freiraum (vgl. ebenda, S. 316). Die Ausgestaltung und gegenseitige Abstimmung der Beziehungen erfolgt unter den Jugendlichen selbst. Die Altersgruppe ermöglicht das Einüben von sinnvollem Werbungsverhalten. Eltern haben lediglich Bedeutung als Ratgeber (vgl. ebenda, S. 316). Die Haupterwartungen von Jugendlichen an den Partner in gegengeschlechtlichen Beziehungen sind nach FEND das Fehlen von persönlicher Einschränkung und die Forderung den anderen so zu kennen, wie sich selbst (vgl. ebenda). (Siehe dazu auch 4.1.3.2 Der verantwortliche Umgang mit der Sexualität)

4.1.3.4 Der Umgang mit schulischen Leistungsanforderungen und die Erarbeitung einer Berufsperspektive

Die Entwicklungsaufgabe der produktiven Neugestaltung des Umgangs mit schulischen Leistungsanforderungen und der Erarbeitung einer Berufsperspektive steht als kontextueller Rahmenbedingung im Zusammenhang mit dem modernen Bildungssystem. Wie FEND aufzeigt, stellen in der Moderne schulische Anforderungen die leistungsbezogenen Bewährungsfelder der Heranwachsenden dar (vgl. ebenda, S. 330-378). In der Schule wird die berufliche Lebensplanung vorstrukturiert, da auf der Erfüllung der schulischen Forderungen spätere Berufslaufbahnen basieren (vgl. ebenda, S. 330). Damit haben Leistungen im Bildungswesen entscheidende Folgen für das weitere Leben.

Schulisches Lernverhalten trifft nach FEND als interner Voraussetzung dieser Entwicklungsaufgabe mit dem Bedürfnis der Heranwachsenden zusammen, lernen zu wollen, sich beweisen zu können, gut und kompetent zu sein, Aufmerksamkeit zu erzielen und im Mittelpunkt zu stehen (vgl. ebenda, S. 332). Leistungen zu erbringen sei mit dem Streben nach Autonomie, Kompetenz und Eigenkontrolle verbunden (vgl. ebenda). Eine weitere Lernmotivation komme durch das Verlangen nach sozialer Zuwendung und sozialer Zugehörigkeit zustande. Schließlich treibe der Wunsch nach einer positiven Selbstbewertung, basierend auf den Rückmeldungen über die Qualität von erbrachten Leistungen, das Erbringen dieser an (vgl. ebenda).

In der Adoleszenz strukturiert sich nach FEND die Lernmotivation der jungen Menschen um (vgl. ebenda, S. 346). Die altersspezifische Lebensorientierung führe zu Veränderungen in der Auseinandersetzung mit der Schule. Der Heranwachsende habe sich nun, wie in allen Belangen, in ein bewusst erarbeitetes Verhältnis zu schulischen Anforderungen und Lernmöglichkeiten zu setzen. Dies kennzeichne einen wichtigen Schritt (weg von der Außenlenkung der Kindheit) hin zu einer größeren Selbstregulierung des Jugendlichen auf der Grundlage eigener Überzeugungen, Interessen und Ziele (vgl. ebenda). Der Jugendliche werde dadurch selektiver in Bezug auf Lerninhalte, aber auch in Bezug auf Lehrpersonen. Den Anforderungen werde nun individuell auf

unterschiedliche Weise nachgekommen. Es werde ausgewählt, was der eigenen Person entspricht. Anstrengungsbereitschaft und Zeitinvestitionen wolle der Adoleszente nun in Eigenverantwortung, unabhängig von der Lenkung durch Autoritäten, bestimmen (vgl. ebenda).

Auch das emotionale Verhältnis zur Schule reorganisiere sich (vgl. ebenda, S. 351). Von einer kindlichen Totalidentifikation werde mit Beginn der Pubertät Abstand genommen. Das Lernen werde instrumentalisiert. Der frühere Vorschuss an Interesse und Vertrauen gegenüber Lehrern und Lernstoff werde nun zurückgenommen (vgl. ebenda). Außerdem stehe die Schule nun in Konkurrenz zu mächtigen anderen Themen des Jugendalters, wie der Bewältigung der körperlichen Entwicklung oder der Neuorganisation des Verhältnisses zu Eltern und Freunden. Und eventuell werde die Anerkennung von Gleichaltrigen und ein Schulerfolg unvereinbar, da Leistungen und hohe Leistungsbereitschaft in der Jugendphase andere soziale Folgen habe als in der Kindheit (vgl. ebenda, S. 350). Das Ausbalancieren der Erwartungen der Schule und der Erwartungen der Altersgleichen wird den Jugendlichen nach FEND so zur Aufgabe. Die individuelle Leistungserbringung müsse mit einer kollegialen sozialen Haltung harmonisiert werden (vgl. ebenda).

Im Zuge der Lernleistungen und der Rückmeldungen innerhalb der Schule erhält der junge Mensch nach FEND über Jahre hindurch Informationen über sich selbst, lernt sich kennen, kann seine Potentiale erproben, ein Bewusstsein entwickeln, Aufgaben meistern zu können, sowie Konzepte der eigenen Leistungsfähigkeit entfalten, Ab- und Zuneigungen ausbilden, Motivationen aufbauen und Lernstrategien einüben bzw. Lerngewohnheiten habitualisieren, und so im Rahmen des Leistungsprinzips ein Verhältnis zu sich selber gewinnen (vgl. ebenda, S. 331).

Die in der Adoleszenz erforderliche bewusste Ausbildungs- und Berufsentscheidung baue auf dieser Grundlage einer leistungsthematischen Identitätsentwicklung auf (vgl. ebenda, S. 368). Für die Entwicklung einer konkreten beruflichen Perspektive muss, so erläutert FEND, dann Wunsch und Wirklichkeit zusammengebracht werden (vgl. ebenda, S. 369). In einem nächsten

Schritt werde es zur Realisierung des Berufswunsches nötig, Entscheidungen und Maßnahmen, wie z.B. konkrete Planungen für weitere Ausbildungswege, zu treffen (vgl. ebenda, S. 372). Weiters seien zur Berufsausübung erforderliche persönliche (intellektuelle, motivationale, ökonomische) Ressourcen abzuschätzen bzw. zu schaffen, und nicht zu letzt die Chancen des erwählten Berufs im aktuellen Beschäftigungssystem nachzuprüfen (vgl. ebenda, S. 373). Der Weg der Erarbeitung einer Berufsperspektive ist nach FEND infolgedessen für die Jugendlichen oft mit großen psychischen Spannungen verbunden. Die Bewältigung erfolge unter reger Anteilnahme der Eltern, die die wichtigsten Bezugspersonen in der Berufswahl darstellen (vgl. ebenda, S. 369).

4.1.3.5 Die Auseinandersetzung mit der Welt und der Aufbau von kulturellen Orientierungen

Die aktive Auseinandersetzung mit der Welt und der Aufbau von kulturellen Orientierungen stellen eine weitere Entwicklungsaufgabe des Jugendalters dar (vgl. ebenda, S. 378-401). Die neue Fähigkeit sich bewusst in ein Verhältnis zur Welt setzen zu können, sie nicht mehr als selbstverständlich gegeben wahrzunehmen, macht Jugendliche nach FEND empfänglich dafür die Welt kennen und verstehen zu lernen, was wiederum für eine aktive Beteiligung an ihr unentbehrlich sei (vgl. ebenda, S. 378). Der Aufbau von Wertorientierungen von Jugendlichen vollziehe sich heute nicht nur im schulischen Kontext der Traditionsvermittlung. Prozesse der adoleszenten Kulturaneignung passieren nach FEND vor allem auch über die Aufnahme oder Abstoßung von Angeboten der Medien (vgl. ebenda, S. 383).

Lange Zeit habe vor allem der schulisch gestaltete Bildungsprozess dem gezielten Aufbau eines differenzierten Weltverständnisses der Jugendlichen gedient. Die Schule bietet, FENDs Meinung nach die besondere Gelegenheit, die Aufgabe der Heranwachsenden, sich in der Welt der „kulturelle Objektivationen“ (ebenda, S. 379), Weltbilder, religiösen Deutungsmuster, literarischen Schöpfungen, Staats- und Wirtschaftsordnungen, Rechtssysteme und technische Schöpfungen zu recht zu finden, vorstrukturieren (vgl. ebenda). Ihr Informationsmonopol habe sie allerdings verloren. Neben dem Bildungswesen als Instanz zur systematischen

Weltorientierung erlangten nach FEND allmählich die Medien große Bedeutung in der Vermittlung von Informationen und „Weltwissen“ (ebenda, S. 379).

Jedoch gehe in der passiven Aufnahme von Welterklärungen, wie FEND beschreibt, die, für ein tieferes Verständnis der Welt, erforderliche aktive Auseinandersetzung mit der Welt, das Erschließen von Hintergründen und die Verdeutlichung von komplexen Zusammenhängen verloren (vgl. ebenda). Werden hingegen anspruchsvolle kulturelle Traditionen von der jungen Generation nachvollzogen und resubjektiviert, sei es möglich, heute selbstverständlichen Denk- und Lebensformen ihre „Quasi-Natürlichkeit“ zu entziehen, ihren sozialhistorischen Ursprung aufzuzeigen und sie differenzierter zu betrachten (vgl. ebenda, S. 385).

In Bezug auf das eigene Dasein eröffne die Rekonstruktion von Hintergründe gegenwärtiger Lebensformen dem Jugendlichen die Chance, die Bedeutung des eigenen Lebens zu bestimmen (vgl. ebenda, S. 379). Ein persönlicher Weg der Lebensführung könne im Rahmen der kulturellen Möglichkeiten gefunden werden (vgl. ebenda). Beispielweise ermögliche die Auseinandersetzung mit Inhalten unserer kulturellen Tradition den Aufbau von Perspektiven des „guten Lebens“ (ebenda, S. 380). Die Aneignung des religiösen Denkens der abendländischen Kulturgeschichte könne Orientierung in Fragen der Sinngebung des Daseins geben. Die Beschäftigung mit politischen Systemen im Sinne einer Gegenüberstellung von Überzeugungen der guten Gestaltung gemeinschaftlichen Zusammenlebens, befähige zu einer Selbstverortung der Heranwachsenden im Rahmen politischer Strukturen (vgl. ebenda, S. 380). Sich mit Literatur, Religion, Recht und Staat auseinander zu setzen, ver helfe dazu, den eigenen Horizont zu erweitern, Daseinsformen und Existenz Erfahrungen abzuwägen und auszuloten, und so ein umfassenderes Verständnis der Welt und eine persönliche Weltanschauung zu entwickeln (vgl. ebenda, S. 382).

FEND streicht hervor, dass im modernen Leben die Medien die Vorstellungen vom guten und schönen Leben in wirkungsmächtiger Weise beeinflussen (vgl. ebenda, S. 382). Kulturelle Orientierung geschehe daher im Jugendalter vor allem auch durch heterogene Sinnangebote der Massenmedien, die Lebensziele definieren,

und Vorbilder eines guten und schönen Lebens vorgeben. Im Vordergrund von jugendbezogenen medialen Angeboten stehe dabei heute Spaß und die Steigerung des Wohlbefindens bzw. des Glückszustandes (vgl. ebenda, S. 383). Daneben drehe sich die mediale Ausrichtung auf Jugendliche um Angebote, die der sozialen Selbstdarstellung dienen (vgl. ebenda). Die alterstypische Art und Weise durch Selbstdarstellung soziale Aufmerksamkeit und Anerkennung zu finden, veranlasse die Heranwachsenden über medial beworbene Körpergestaltung, Kleidung, Bewegung, Besitz, Musik, etc. ihre Persönlichkeit zu bestimmen (vgl. ebenda). In der Pubertät stelle dies eine wichtige Methode der „(...) Selbstverortung in einem großen Spektrums von Lebensstilen (...)“ (ebenda) dar.

4.1.3.6 Die Entwicklung einer neuen Beziehung zu sich selbst

Eine neuen Beziehung zu sich selbst zu entwickeln, bzw. sich zu erarbeiten, was man „ist“ und was man „will“, seine „Identität“ zu finden, gehört nach FEND zu den zentralen Entwicklungsaufträgen unter modernen Lebensbedingungen, welche alle Bewältigungsaufgaben subsumiert (vgl. FEND 1991, S. 1). Hinter der heutigen Vorstellung von Identitätsentwicklung und der Rede von Individuationsprozessen in der Adoleszenz stehe dabei die alte pädagogische Idee der Menschwerdung durch Bildungsprozesse (vgl. ebenda, S.2). Nach Anschauung der klassischen Entwicklungspsychologie erfolgt die Ich-findung über die Auseinandersetzung mit dem kulturellen Erbe. Der Individuationsprozess wird unter dieser Annahme zu einem Enkulturationsvorgang, zu einem „Initiationsprozess“ in die Kultur (vgl. ebenda). Die eigene Identität bildet sich dann durch die Einführung in die Kultur, welche die Möglichkeiten der Lebensgestaltung im „(...) Bereich der Liebe und des Eros, im Bereich der Gesetzgebung, in den Formen wissenschaftlicher Wahrheitsfindung, in den Weisen ökonomischer Produktion, in den Modalitäten künstlerischen Ausdrucks und in den religiösen Angeboten einer allumfassenden Sinndeutung (...)“ (ebenda, S. 2) repräsentiere.

Das neue reflexive Bewusstsein bringt nach FEND den Prozess der Verselbständigung in der Pubertät in eine neue Phase. Nachdem Adoleszente die

selbstverständliche Einbettung in die Umwelt und in vorgegebene Wirklichkeitsdefinitionen verlieren, beginnen sie persönliche Lebensperspektiven aufzubauen. Dieser Vorgang werde heute vielfach Identitätsentwicklung genannt (vgl. ebenda, S. 14). Zu lernen eigenständige Entscheidungen zu treffen, die eigene Entwicklung und das Leben selber in die Hand zu nehmen, persönliche Lebensprojekte zu entwickeln, kann nach FEND sowohl als Prozess der Selbstfindung, als auch der Individuation oder der Identitätsfindung bezeichnet werden, die im Hintergrund stehende Aufgabe ist jedoch dieselbe: die Person als Handlungszentrum muss eine neue Qualität gewinnen (vgl. FEND1994, S.10).

Der Psychoanalytiker Erik H. ERIKSON hat die Entwicklungsaufgabe der Erarbeitung einer Position zu sich selbst und zur Welt, in seiner Theorie des Lebenslaufs als Aufgabe der Jugendphase im Dienste der Identitätsfindung behandelt (vgl. FEND²2001, S. 403). ERIKSON spricht dabei von einem Gefühl, mit sich selber „eins“ zu sein, zu wissen wohin man gehört und was man tun soll (vgl. ebenda, S. 404). Damit ist nach FEND eine vom Heranwachsenden angestrebte innere „Stimmigkeit“, - die Thematik einer ganzheitlichen und konsistenten Struktur der Person, gemeint. Dieses Empfinden der Konsistenz und Kontinuität wird nach ERIKSON jedoch nicht selbstverständlich aufgebaut, sondern müsse durch die Bewältigung jugendphasenspezifischer Krisen und Konflikte erarbeitet werden (vgl. ebenda). Es werde auch nicht ein für allemal errungen, sondern bleibe das gesamte weitere Leben virulent (vgl. ebenda).

ERIKSONS Konzept stellt in FENDS Augen ein Modell des Lebenslaufs dar, welches eine Stufenabfolge der Entwicklung von Vertrauen zur Welt und zu sich selber beschreibe (vgl. ebenda). Wichtig für die Pubertätszeit ist dabei nach ERIKSON, ohne hier näher auf einzelne aufeinander aufbauende Stufen eingehen zu können, die Herausforderung, Vertrauen in sich selber zu gewinnen und eine „(...)Treue zu sich selber und zu dem, was man für das Eigene und Eigentliche an sich selber hält (.)“ (ebenda, S. 406) zu entwickeln. Außerdem müsse es dem Heranwachsenden gelingen, Idole und Ideale zu entfalten, „(...) an die er glauben kann und die ihm eine Perspektive vermitteln, was er sein könnte und wonach er streben sollte (.)“, um in einem nächsten Schritt Identitätsangebote der Kultur, z.B. in der Form einer Berufsrolle aufgreifen zu können (vgl. ebenda).

Die Auseinandersetzung mit Themen der Lebensführung (berufliche Laufbahn, Geschlechtsrolle, Partnerwahl, Weltanschauung, moralische Grundsätze, politischen Ideologien) führt nach FEND zur Ausbildung von „Identitäten“ im Sinne von Überzeugungen und Verpflichtungen (vgl. ebenda, S. 408). Eine Selbstdefinition in den verschiedenen inhaltlichen Bereichen werde möglich. Das eigentliche Kern der „Identitätsarbeit“ besteht nach FEND (in Anschluss an BLASI) jedoch in der Integration der Person in einem Bewusstsein von sich selbst als Subjekt (vgl. ebenda, S. 409). Die Syntheseleistung der Herstellung einer „Ganzheit“, einer kohärenten Einheit sei der zentrale Prozess, die ein Gefühl des „Bei-sich-selber-Seins“ wie ERIKSONS es beschreibt, erlaube (vgl. ebenda, S. 410). Der Adoleszente strebe damit eine innere Ordnung der subjektiven Erfahrungen und Inhalte an, welche persönliche Nähe, „Eigentlichkeit“, „Aufrichtigkeit“ und Zentralität definiere (vgl. ebenda, S. 410f). Der Jugendliche bemühe sich also um „Echtheit“ und „Originalität“, sowie die Differenz von Erscheinen und Sein der eigenen Person (vgl. ebenda, S. 412). Authentizität werde wichtig (vgl. ebenda).

Die Pubertät ist damit nach FEND voll Aktivitäten, „(...) in denen das eigene Selbst beobachtet, gegen andere abgesetzt und zum verpflichtenden Teil des eigenen Handelns wird (.)“ (ebenda, S. 413). Jugendliche suchen mit experimentellem Verhalten, was zu ihnen gehört, was sie ausmacht, worin sie sich wiederfinden, womit sie sich identifizieren können (vgl. FEND 1991, S. 24). Zu Beginn der Pubertät stehen nach FEND Negationsprozesse in der Identitätsbildung im Vordergrund. Der Jugendliche definiere sich darüber, was er nicht mehr sein will bzw. was er nicht akzeptiert. Allmählich komme es zu einer positiven Selbstdefinition durch Identifikation mit Idealen, Positionen, Zielen oder der Identifikation mit Rollen (vgl. FEND 1994, S. 11).

Die Gefahr, dass man mit sich im Unreinen bleibt, oder sich selbst fremd wird, verweist nach FEND auf die große Bedeutung des Identitätsbewusstseins (vgl. ebenda). Neben individueller Grenzen der Identitätsentwicklung müsse beachtet werden, dass Chancen und Möglichkeiten der Personwerdung auch unter dem sozialhistorischen Prozess der Individualisierung nicht allen jeder Zeit offen stehen. Freiheitsräume der selbstgestalteten Lebensgestaltung seien nicht allen

Mitgliedern der Gesellschaft gleichermaßen zugänglich, da über Ressourcen der Verwirklichung z.B. von Berufswünschen auf Grund der arbeitsteiligen Sozialstruktur unterschiedlich verfügt werde (vgl. FEND 1991, S. 24).

4.2 Das Eltern-Kind-Verhältnis in der Pubertät

Nachdem im vorangegangenen Kapitel auf ausführliche Weise das Phänomen Pubertät in seinen Entwicklungsbesonderheiten und Entwicklungsaufgaben für die Jugendlichen dargestellt wurde, soll nun das Eltern-Kind-Verhältnis in der Pubertät erläutert werden, um einen Einblick in die Dynamik, Themen und Schwierigkeiten der Eltern-Kind-Beziehung in der Pubertät zu ermöglichen.

Aus einer sozialhistorischen Perspektive zeigt sich, dass Eltern-Kind-Beziehungen im Laufe der Geschichte sehr unterschiedlich gelebt wurden (vgl. FEND 1998, S. 20f/ FEND ²2001, S. 272ff). FEND streicht bezüglich des Wandels des Verhältnisses von der traditionellen Gesellschaft in die Moderne zwei Prozesse heraus: den Autoritätsverlust und die emotionale Intimisierung im Umgang zwischen Eltern und ihren Heranwachsenden (vgl. FEND ²2001, S. 270). Heute ist nach FEND die emotionale Befriedigung zum Kernbereich der Elternerfahrung geworden (vgl. ebenda, S. 271). Anstelle instrumenteller Gründe, wie der Altersvorsorge oder des Einsatzes als Arbeitskraft, steht der psychologische Erlebniswert, Kinder zu haben im Vordergrund. Das macht die Erwachsenen von der Zuwendungsbereitschaft der Kinder abhängig und vergrößert damit den Machtanteil der Heranwachsenden in der Beziehung (vgl. ebenda).

So ist es nach FEND verständlich, warum das Eltern-Kind-Verhältnis im Jugendalter unter den Bedingungen modernen Lebens häufig in der Perspektive von „Ohnmacht“ beschrieben wird (vgl. ebenda). Jugendliche haben gegenüber früheren Epochen ein unvorstellbares Maß an Selbständigkeit und Unabhängigkeit dazu gewonnen. Der Großteil der Jugend hat sich im Alter von 16 Jahren bereits der Kontrolle der Eltern entzogen (vgl. ebenda). Der Zeitraum der lebensgeschichtlichen Einwirkung von Eltern auf ihren Nachwuchs ist daher kürzer geworden, was für Eltern in Bezug auf ein Entgegenwirken gegen Risikowege des

Aufwachsens Einschränkungen bringt (vgl. ebenda). Die normative Regulierung kindlichen und jugendlichen Verhaltens wird heute nicht mehr durch überindividuell gültige, kulturelle Standards geleistet, wie noch in der traditionellen Familie. Mit dem heutigen Idealtypus der „Verhandlungsfamilie“ muss das „Dürfen“ individuell ausgehandelt werden (vgl. ebenda). Dabei haben Eltern bei sinkenden Einfluss- und Kontrollmöglichkeiten gegenüber den Jugendlichen weiterhin zentrale Verantwortlichkeiten für das Leben der Heranwachsenden. Beispielsweise müssen sie ihre pubertierenden Kinder weiterhin physisch erhalten, bzw. tragen sie die Verantwortung für eine optimale Schullaufbahn als Vorbereitung für eine berufliche Perspektive (vgl. ebenda). Das macht nach FEND die Dramatik für die Eltern in der Jugendphase aus (vgl. ebenda).

Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts wurde die Entwicklung des Eltern-Kind-Verhältnisses im Jugendalter als Auflehnung und Rebellion gegen die Autorität der Eltern, als Ablehnung ihrer Ansichten und Lebenseinstellungen mit Brüchen und familiären Katastrophen gesehen (vgl. ebenda). Der Anspruch auf Autonomie als Jugendlicher, um den eigenen Weg zu gehen, bedeutete zumeist, ihn gegen den Willen der Eltern zu gehen, was die Trennung von den Eltern zur Folge hatte (vgl. ebenda). Heute dagegen wird von einer kontinuierlichen Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung ausgegangen (vgl. ebenda). Grade der Selbstverantwortung werden grundsätzlich ausgehandelt. Ein ko-konstruktiver Prozess der reziproken Sozialisation wird wahrgenommen, in dem beide Seiten sich gegenseitig beeinflussen und verändern (vgl. ebenda). „Eltern bleiben in diesem Prozeß der Reorganisation der Beziehung wichtige Stützen und Personen, an die man sich emotional gebunden fühlt.“ (Ebenda) Verbunden zu bleiben, und doch als junger Mensch eigenständig zu sein, kennzeichnet nach FEND heute einen produktiven Entwicklungsprozess der Beziehung (vgl. ebenda). Eltern schaffen dabei idealerweise noch „ein schützendes Nest“, lassen aber gleichzeitig los und akzeptieren die neuen, mit ihrem eigenen Leben nicht identischen Anforderungen ihrer Kinder, mit Gleichaltrigen neue Beziehungen aufzubauen (vgl. ebenda).

In der traditionellen Rollenerwartung galten Eltern als Erziehungspersonen, „(...) die ihre Erwartungen und Wertvorstellungen in der neuen Generation realisieren wollen.“ (ebenda, S. 272). Das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern war

daher eindeutig nach Verantwortlichkeiten strukturiert (vgl. ebenda). Die Aufgabe der Erwachsenen lag darin, ihre Kinder zu „(...) moralischen, selbständigen und selbstverantwortlichen Personen zu erziehen, die in der Lage sind, sich ökonomisch selbst zu unterhalten und eine Familie zu gründen (.)“ (ebenda). Konflikte resultierten nach FEND in diesem Rahmen aus dem Widerstandspotential der Kinder gegenüber ihren Eltern (vgl. ebenda). Im modernen Konzept der Aushandlungsfamilie geht es hingegen nach FEND darum, unterschiedliche Ansprüche zur Aushandlung zu stellen um dann vernünftige Kompromisse zu suchen (vgl. ebenda). Der Prozess des Selbständigwerdens findet im Kern im Jugendlichen selber statt. Eltern begleiten, fördern und unterstützen ihn dabei auf diesem Weg (vgl. ebenda). Konflikte im Alltagsgeschehen, die die Reorganisation der Beziehung begleiten, sind Teil der Neuverhandlung der Eltern-Kind-Beziehung. Ein Ausbleiben von Konflikten wäre nach FEND ein Ausdruck mangelnder Verselbständigung (vgl. ebenda).

Die Ablösung von den Eltern und die freie Partnerwahl stellen heute eine wichtige Entwicklungsaufgabe der Pubertät dar (siehe auch 4.1.3.3 Die Reorganisation der sozialen Beziehungen). Als grundsätzliche biologische Ursache dieser Anforderung kann nach FEND die aus der Geschlechtsreife entstehende Notwendigkeit der sozialen Organisation der Eltern-Kind-Beziehung durch das Gebot der Vermeidung des Inzest und damit der Vermeidung einer revolutionär gesehen ungünstigen biologischen Entwicklungslinie vermutet werden (vgl. ebenda, S. 274). Ziel der Reorganisation der sozialen Beziehungen des Zusammenlebens von Eltern und Jugendlichen ist nun unter modernen Rahmenbedingungen die Individuation der Heranwachsenden, „(...) die es ihnen ermöglicht, selbständig zu leben und mit ihrer Herkunft verbunden zu bleiben (.)“ (ebenda). Die Neugestaltung von Selbständigkeit und Abhängigkeit erfolgt dabei nach FEND hauptsächlich über Gespräche (vgl. ebenda).

Die Ablösung der Pubertierenden vollzieht sich im modernen Leben idealerweise in einem ko-konstruktiven Prozess, an dem beide Seiten verantwortlich mitarbeiten (vgl. ebenda, S. 275). Im Übergang von der Kindheit zur Adoleszenz wird eine neue Abstimmung der Erwartungen von Eltern und Kindern notwendig (vgl. ebenda, S. 275). Konflikte sind dadurch unvermeidlich, da im konkreten

Alltagsgeschehen die Verselbständigung und der „Prozeß der Emanzipation von der Autorität der Eltern“ (ebenda) häufig nicht harmonisch verlaufen. Nach FEND liegt der Grund dafür in den Interessensgegensätze von Eltern und jugendlich werdenden Kindern (vgl. ebenda). Eltern stellen in ihrer Stellvertreterfunktion „zum Besten“ des Heranwachsenden Regeln auf, welche die Pubertierenden in ihrer Berechtigung zunehmend in Frage stellen. So werden Neuverhandlungen der berechtigten gegenseitigen Erwartungen notwendig (vgl. ebenda).

FEND betont, dass Eltern in irgendeiner Weise auf die pubertären Änderungen ihrer Kinder reagieren müssen. Wie sie dies tun ist unterschiedlich. „Sie können dies starr und unnachsichtig gegenüber neuen Verhaltensweisen und Erwartungen der Kinder tun, sie können mehr oder weniger erfahren und gelassen reagieren oder voller Angst und Sprachlosigkeit sein.“ (Ebenda) Auch die faktischen Gefahren in der Umwelt können unterschiedlich groß sein und Folgen unkontrollierter pubertärer Ansprüche und Freiheiten verschärfen oder mildern (vgl. ebenda). Die Interaktion zwischen Eltern und Pubertierenden wird nach FEND wesentlich durch die Struktur der Elternrolle mitbestimmt (vgl. ebenda, S. 276). Damit meint er den Umstand, dass Eltern nie „interesselos“ gegenüber ihren Kindern handeln (vgl. ebenda). Mutter und Vater sind an einer optimalen Entwicklung ihrer Kinder interessiert. Darum werden sie das Alltagsgeschehen auch nie einfach „laufen lassen“, sondern vielmehr normative Erwartungen stellen (vgl. ebenda). FEND unterstreicht, dass Eltern, wenn sie sich verantwortlich fühlen, Anforderungen stellen, und ihre Kinder auf dieser Grundlage loben oder kritisieren (vgl. ebenda).

Diese formulierten Veränderungserwartungen der Eltern an die Heranwachsenden spiegeln sich in der Wahrnehmung der Jugendlichen wider, in der in den Gesprächen mit den Eltern, im Vergleich etwa zu Gesprächen unter Gleichaltrigen, die negative Kritik überwiegt (vgl. ebenda). Eltern handeln gegenüber ihren Kindern auf Grund ihrer Erwartungen und reagieren auf „(...) Diskrepanzen zwischen Erwartungen und wahrgenommener Realisierung dieser Erwartungen (...)“ (ebenda). Sie versuchen im Abweichungen und Übereinstimmungen zu verstehen und zu erklären und entwickeln daraus Handlungsstrategien welche Maßnahmen und welche Mittel zur Erreichung eines

Ziele notwendig sind. Abweichungen vom Ziel führen ihrerseits zu neuen Handlungsversuchen, „(...) die sich in positive Eskalationsprozesse, aber auch in Teufelskreise hinein bewegen können (...)“ (ebenda).

Grundsätzlich können die Gespräche einseitig von den Eltern ausgehen und wenig Raum für die Interpretationen und Ziele der Heranwachsenden selber lassen (vgl. ebenda, S. 277). Sie können sich aber auch eng an die inneren Entwicklungsprozesse von Töchtern und Söhnen anschließen und vor allem auf die Entfaltung von deren inneren Strukturen ausgerichtet sein (vgl. ebenda, S. 277f). FEND betont, dass Eltern das Interaktionsgeschehen mit den pubertierenden Kindern selbst sehr intensiv erleben. Der Umgang mit den Heranwachsenden kann für Eltern Quelle der Freude und der Identifikation mit ihren erfolgreichen, interessanten und kooperativen Kindern sein oder aber auch Anlass der Sorge und Ursache für schlaflose Nächte (vgl. ebenda, S. 278). „Eltern sind brennend an positiven Beziehungen interessiert, die für sie und die Kinder emotional befriedigend sind. (Ebenda) Ihre Lebenszufriedenheit ist davon entscheidend beeinflusst (vgl. FEND 1990, S. 2).

Auch die Adoleszenten handeln auf Grund ihrer Erwartungen. Auch sie verfolgen Ziele und suchen nach Wegen der Zielerreichung. Jedoch sind ihre Interessen nicht unbedingt identisch mit jenen der Eltern. Obwohl beide Seiten einen optimalen Werdegang im Blick haben, liegen im Detail und bei aktuellen Fragen recht unterschiedliche Einschätzungen und Bedürfnisse vor (vgl. FEND ²2001, S. 278). Ein Gegensatz ergibt sich vor allem aus dem Umstand, dass Jugendliche das Zusammenleben mit ihren Eltern nicht als Ort der Erfüllung eines Lebensprojektes betrachten (vgl. ebenda). Die Perspektive ist eher nach außen und in die Zukunft gerichtet, in der neue Bindungen eingegangen werden (vgl. ebenda). Ihr Ziel ist die Verselbständigung, die sie als Konsequenz aus der engen Bindung an die Eltern und „(...) aus den autoritativen Strukturen der Kindheit (...)“ (ebenda) hinausführt.

Die Reorganisation der Beziehung zu den Eltern erfolgt in einem langen Prozess täglicher Gespräche und Auseinandersetzungen um wiederkehrende Themen (vgl. ebenda). Im Mittelpunkt der Eltern-Kind-Gespräche stehen nach FENDS

Forschungen Schulthemen, Zukunftsfragen und Berufsfragen. Es zeigte sich, dass Gespräche über die Planung gemeinsamer Freizeit im Verlauf der Adoleszenz immer weniger Raum einnehmen (vgl. ebenda, S. 279). Dissenspunkte in den Auseinandersetzungen betreffen zu Beginn der Pubertät vor allem das äußere Erscheinungsbild und Ausgehefreiheiten der Heranwachsenden (vgl. ebenda). Zeitlich gefolgt werden diese von kontroversen Diskussionen über die Wahl der Freunde bzw. „(...) ,ob man schon mit dem anderen Geschlecht eine Freundschaft eingehen soll' (...)“ (ebenda). Weltanschaulicher Dissens wird nach FEND erst in der späten Phase der Pubertät manifest (vgl. ebenda). Die Stufen des Autonomisierungsprozesses der unter der Oberfläche der Alltagskonflikte vor sich geht sind demnach 1. Auseinandersetzungen um neue Zonen der Eigenständigkeit, 2. Autonomiefragen in der Freundschaftsgestaltung und 3. im günstigen Fall Diskussionen im Sinne geistiger Selbständigkeit (vgl. ebenda, S. 281).

Im Kern wird nach FEND in dieser Altersphase vor allem um Fragen der Schulleistung, Ausgang und Freundschaften, Unordentlichkeit, Mithilfe im Haushalt, Aussehen und Benehmen gestritten (vgl. ebenda, S. 279f). Durch die unterschiedlichen Interessenslagen werden die Konflikte von den Eltern und von den Kindern unterschiedlich wahrgenommen (vgl. ebenda, S. 281). Eltern sind mehr aufmerksam gegenüber Konflikten, die wegen der Schulleistungen der Heranwachsenden zu Stande kommen (vgl. ebenda). Ansonsten beurteilen sie das Familienleben konfliktfreier als die Jugendlichen, welche vor allem in den jugendspezifischen Fragen um Freiheiten Konflikte wahrnehmen (vgl. ebenda). In Gesprächsanalysen zwischen Müttern und ihren adoleszenten Kindern hat sich als Besonderheit der Eltern-Kind-Interaktion in der Pubertät gezeigt, dass die Erwartung der Eltern von den Pubertierenden uminterpretiert werden (vgl. ebenda, S. 283). „Was Eltern als moralisch legitime Erwartungen formulieren und auch so begründen, verstehen die pubertierenden Kinder als konventionelle Fragen, die in ihrem persönlichen Belieben stehen.“ (Ebenda) Sehen beispielsweise Eltern fragen des Aufräumens und der Kleidung als Fragen einer Familienmoral und als Fragen der gegenseitigen Rücksichtnahme an, so halten die Jugendlichen dagegen, dies seien persönliche Geschmacksfragen, die in ihrem Belieben stehen (vgl. ebenda).

Für eine gelungene Kommunikation zwischen Eltern und Jugendlichen ist die Beibehaltung bzw. das Entstehen „gemeinsamer Bedeutungswelten“ wichtig (vgl. ebenda, S. 284). Durch Gespräche wird es möglich gemeinsame Deutungen und Interpretationen zu schaffen, was zu überlappenden Weltsichten von Eltern und Kindern führt. Dies ist wichtig, da sich ansonsten die Welten der Eltern von jenen der Kinder trennen, und eine gegenseitige Entfremdung stattfindet (vgl. ebenda). FEND betont ebenso, wie bedeutsam es ist in der Pubertät den Kommunikationsstil zwischen Eltern und Adoleszenten zu reorganisieren (vgl. 285). „In den Familien, in denen sich die Jugendlichen am sichersten fühlen und sich als angenommen empfinden, ändern Eltern ihre Kommunikation am stärksten, wenn ihre Kinder in die Pubertät kommen.“ (Ebenda) Werden jedoch in den Gesprächen die Differenzen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen betont, bzw. in der Interaktion durch Unsicherheit oder ein starkes Regulierungsbedürfnis eine eher eng kontrollierende oder belehrende Haltung eingenommen, so wirkt sich das ungünstig auf das emotionale Befinden der Jugendlichen aus. Sie fühlen sich dann emotional nicht so sicher, ambivalent und ausgegrenzt (vgl. ebenda).

In den Eltern-Kind-Interaktionen im Jugendalter ist die Frage der Kontrolle und die Frage der normativen Erwartungen weiterhin präsent (vgl. ebenda, S. 286). Das Ausverhandeln von Regelungen und von Übereinkünften stellt einen wesentlich Teil der Kommunikation dar. FEND erachtet sowohl einen Mangel an Austauschprozesse und normativen Ansprüchen, als auch eine Überkontrolle für die Jugendlichen als problematisch (vgl. ebenda S. 286). In der Adoleszenz müssen neue Nähe-Distanz-Verhältnisse zwischen Eltern und Heranwachsenden erarbeitet und eingeübt werden. Gemeinsamkeiten und Grenzen sind neu zu definieren (vgl. ebenda, S. 287). Auch die Generationengrenzen müssen neu ausgehandelt werden. „Eltern sind aus ihrer langen Erfahrung mit den Kindern eher daran orientiert, die Kontinuität über die gesamte bisherige Lebensgeschichte zu betonen, die pubertierenden Kinder werden die Diskontinuität in den Vordergrund stellen und schärfer Grenzen definieren. (Ebenda)

4.3 Ausgewählte Elemente, die eine Herausforderung für das Selbstverständnis von Eltern darstellen

Welche Elemente im Umgang von Eltern mit ihren pubertierenden Kindern können nun eine Herausforderungen für das Selbstverständnis der Eltern darstellen?

In diesem Abschnitt wird versucht, aus den gewonnenen Einsichten in die Entwicklungsbesonderheiten der Pubertät und in die zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen, Elemente abzuleiten, die strukturelle Themen des Eltern-Kind-Verhältnisses in der Pubertät darstellen, welche das etablierte Selbstverständnis von Eltern im Umgang mit den Pubertierenden potentiell irritieren, konfrontieren, erschüttern oder verunsichern. Im Folgenden werden sie thesenartig angeführt:

1. Eltern werden in der Pubertät ihres Kindes angesichts der Umgestaltung seines körperlichen Erscheinungsbildes und seiner sexuellen Reifung konfrontiert mit neuen physischen Nähe- und Distanzwünschen des Heranwachsenden (vgl. FEND²2001, S. 222). Dies fordert sie heraus, ein neues Selbstverständnis im Umgang mit dem Pubertierenden zu finden, was körperliche Nähe, Berührung und die Intimsphäre betrifft

2. Eltern werden in der Pubertät ihres Kindes in Anbetracht von neuen kognitiven Fähigkeiten und der Notwendigkeit des Heranwachsenden eine eigene Wertorientierung zu entwickeln, konfrontiert mit Äußerungen, die bis dahin unhinterfragte Handlungsnormen und Wertorientierungen der Eltern in Frage stellen (vgl. STORCH 1994, S. 70). Dies fordert die Eltern heraus etablierte Normen und Werte auf ihre Gültigkeit hin zu überdenken.

3. Eltern werden in der Pubertät ihres Kindes angesichts neu aufkommender Antriebe und Impulse und der Notwendigkeit ein neues Gleichgewicht zu finden, konfrontiert mit Provokationen, welche darauf abzielen, den Umgang mit spontan auftretender Impulsen, Triebansprüche, Emotionen, Affekte, Bedürfnisse durch die Bezugspersonen zu erkunden (vgl. ebenda, S. 77). Dies berührt das

Selbstkonzept von Eltern, dass sie sich im Umgang mit ihren Emotionen und Antrieben errichtet haben.

4. Eltern werden in der Pubertät ihres Kindes im Zuge der innerpsychischen Veränderungen und der Loslösung des Heranwachsenden vom elterlichen Über-Ich konfrontiert mit Provokationen in der Folge von moralischen Unsicherheiten und Orientierungsversuchen des Pubertierenden. Nicht mehr das, was die Eltern für richtig halten, sondern eigene Vorstellungen von dem, was richtig ist und was man für sich selber will, sollen die eigene beginnende Selbstverantwortlichkeit leiten (vgl. FEND 1998, S. 221). Diese Provokationen können das Selbstverständnis von Eltern irritieren.

5. Eltern werden in der Pubertät ihres Kindes im Zuge der innerpsychischen Veränderungen konfrontiert mit der Aufkündigung der kindlichen Identifikation mit ihnen, mit ihrer Entidealisierung durch den Heranwachsenden und der Aufhebung ihrer umfassenden Vorbildwirkung bzw. ihrer vorübergehender Zurückweisung (vgl. STORCH 1994, S. 70). Diese Abwendung der Jugendlichen tangiert das Selbstverständnis der Eltern.

6. Eltern werden in der Pubertät ihres Kindes in der Hinwendung zu den Gleichaltrigen mit dem Verlust ihrer Mittelpunktstellung als Bezugs- und Orientierungspersonen konfrontiert (vgl. FEND 1998, S. 211). Freunde gewinnen stark an Einfluss, was das Selbstverständnis der Eltern irritieren kann.

7. Eltern werden in der Pubertät ihres Kindes im Zuge der Selbstfindung und experimentellen Darstellung konfrontiert mit Ausdrucksmitteln der Heranwachsenden, die von sozial erwarteten und normierten Ausdrucksformen abweichen (vgl. STORCH 1994, S. 70). Dabei werden Eltern im Umgang mit ihren pubertierenden Kindern mit dem eigenen Selbstverständnis in Bezug auf Kleidung, Haartracht, etc. konfrontiert.

8. Eltern werden in der Pubertät ihres Kindes im Zuge der partiellen Ablösung mit Distanzierungsgesten, Abgrenzungsversuchen und einem Konflikthanstieg

konfrontiert (vgl. FEND 1998, S. 213). Das hat Auswirkungen auf das Selbstverständnis von Eltern.

9. Eltern werden in der Pubertät ihres Kindes im Zuge der zunehmenden Unabhängigkeit des Heranwachsenden mit einer Verschiebung der Machtbalance zu ihren Ungunsten, sowie einem Autoritäts- und Kontrollverlust konfrontiert (vgl. STORCH 1994, S. 37). Die Abnahme der Macht und der Kontrollmöglichkeit verlangt eine beträchtliche Umstellungsleistung von den Eltern (vgl. ebenda).

10. Eltern werden in der Pubertät ihres Kindes im Zuge der Autonomisierung mit einem neuen Bindungsverhalten des Heranwachsenden konfrontiert. Die Qualität, die Funktion und die Frequenz des Bindungsverhaltens werden erneuert. Jugendliche streben selbstgewählte, punktuelle Kontakte an (vgl. ebenda, S. 35). Das hat Auswirkungen auf ihr Selbstverständnis.

5 Methodik

5.1 Untersuchungsmaterial

Analysiert werden vier qualitativ erhobene Interviews mit Elternteilen (zwei Mütter, zwei Väter), die zu Alltagssituationen mit ihren pubertierenden Kindern befragt wurden. Die Interviews wurden im Rahmen einer Seminarreihe zur erziehungswissenschaftlichen Forschung an der Abteilung für Aus- und Weiterbildungsforschung (ehemals Erwachsenenbildung) des bildungswissenschaftlichen Instituts der Universität Wien im Studienjahr 2005 von Studierenden durchgeführt.¹² Dem Forschungsprojekt lag die Frage nach Lernherausforderungen Erwachsener im alltäglichen Umgang mit ihren pubertierenden Kindern zu Grunde.

Die Interviews wurden nach dem von Wolfgang SCHMIDL entwickelten Interviewtypus „Interview zur Anregung von Selbstaufklärung“ (kurz: IAS) geführt. Diese Methode stellt die Förderung von Selbstaufklärung von InterviewpartnerInnen in den Mittelpunkt (vgl. CHRISTOF 2004, S. 1). An Hand eines offen gestalteten Leitfadens „(...) - Themen und Etappen sind vorgegeben, die Ausformulierung der Fragen bleibt zum Großteil der interviewenden Person in der konkreten Interviewsituation vorbehalten - (...)“ (ebenda, S. 5) wird nach ganz konkreten Alltagssituationen gefragt.

Die Interviewpartner sollen dabei durch eine anregende Gestaltung des Forschungsprozesses Klarheit über sich selbst als handelnde Personen gewinnen, indem Voraussetzungen des alltäglichen Handelns, wie Selbstbilder, Fremdbilder, Erwartungen, Intentionen, Ziele, Beweggründe des Handelns, etc. exploriert werden. Durch die Befragung soll das Reflektieren der eigenen Handlungspraxis, die Erweiterung der Sichtweisen dieser Praxis und das Entwerfen neuer Handlungsoptionen angeregt werden (vgl. ebenda, S. 2). Ziel ist, „(...) durch das Aufzeigen eigener, bisher noch nicht erkannter Möglichkeiten die Handlungsfähigkeit zu erweitern, um diese zunehmend autonomer gestalten zu

¹² Ich habe als Studentin an diesen Seminaren teilgenommen.

können(.)“ (ebenda). Das Forschungsverständnis, das dem IAS zu Grunde liegt, ist insofern von der Handlungsforschung beeinflusst, als auch hier das Anliegen, Fragestellungen aus der Praxis aufzugreifen und die Verknüpfung von Aktion und Reflexion wesentlich sind (vgl. ebenda, S. 2).

Eine theoretische Anleihe nimmt der leitfadengestützte Interviewtypus IAS beim Konzept des „narrativen Interviews“ (SCHÜTZE 1977) und beim „Forschungsprogramm subjektive Theorien“ (GROEBEN et al. 1988) (vgl. ebenda, S. 2f). Ebenso wie beim „narrativen Interview“ werden die Befragten beim IAS zum spontanen Erzählen motiviert, jedoch wird beim IAS das Interview durch eine konkrete Fragestellung und einen Leitfaden strukturiert (vgl. ebenda, S. 2). Wie beim „Forschungsprogramm subjektive Theorien“ sollen im Rahmen des IAS durch den Dialog mit den Beforschten die subjektiven Sichtweisen der Personen, die „subjektiven Theorien“, „(...) die zu einer bestimmten Handlung geführt haben, bewusst gemacht und reflektiert werden(.)“ (ebenda, S. 3). Dabei setzt das IAS bei der Annahme an, dass diese alltäglichen Situations- und Weltdeutungen in einem fraglosen und selbstverständlichen Modus erfolgen (vgl. ebenda). Indem nun durch die Methode des IAS die jeweils individuelle Situationswahrnehmung und –deutung hinterfragt wird, ist es möglich diese subjektive Sichtweise ihrer Fraglosigkeit und Selbstverständlichkeit zu entheben und Alternativen zu entwickeln (vgl. ebenda).

Der Fokus der Interviewführung im IAS richtet sich auf konkrete Alltagssituationen mit einem auf Grund eigenen Handelns (oder Nichthandelns) unzufriedenstellendem Ausgang (vgl. ebenda, S. 5). Hinter der Ausrichtung des Interviews auf Situationen, in denen auf eine Art und Weise gehandelt wurde, sodass die interviewte Person sich mit ihrem Handeln nicht voll identifizieren konnte, steht die Ansicht, dass aus der Schilderung nicht zufriedenstellend gelöster Situationen Vorstellungen und Phantasien des Interviewten über wünschenswerte alternative Sichtweisen konkreter Alltagssituationen methodisch herausgearbeitet werden können (vgl. ebenda). Diese Vorstellungen und Phantasien, so die Annahme, können als Lerndesiderate der befragten Person verstanden werden.

Die im Zuge des IAS methodisch gewonnenen, empirischen Daten über die subjektive Wahrnehmung der Befragten zu einem bestimmten Thema sind intersubjektiv überprüfbar (vgl. ebenda). In der Analyse der Interviewtexte wird versucht, subjektive Theorien des Interviewpartners zu einer bestimmten Situation möglichst genau nachvollziehbar zu rekonstruieren. Eine Interpretation, Deutung oder Wertung durch die AnalysandInnen wird keinesfalls angestrebt (vgl. ebenda, S. 10). Die Daten und Erkenntnisse sollen in erster Linie den Beforschten selbst wieder zur Verfügung gestellt werden (vgl. ebenda, S. 2).

Im Fall der vier in dieser Arbeit zu analysierenden, qualitativ erhobenen Interviews wurden Mütter und Väter nach ganz konkreten Alltagssituationen mit ihren pubertierenden Kindern gefragt. Die Auswahl der vier Interviews erfolgte in erster Linie unter Berücksichtigung beider Geschlechter, sowohl bei den Eltern als auch bei den pubertierenden Kindern. In zweiter Linie wurde versucht, Interviews von Interviewpartnern mit unterschiedlichen Familiensituationen zu wählen.

In den Interviews wurde sowohl die Reflexion der, einem nicht zufriedenstellenden eigenen Handeln vorausgehenden Situationswahrnehmung des Interviewten (Perspektive „ex ante“), als auch die Reflexion der Situationsdeutungen, die auf das unzufriedenstellende eigene Handeln folgten (Perspektive „ex post“), angeregt. Dadurch wurde es möglich, Einschätzungen, Erwartungen, Intentionen und Ziele des Interviewpartners, sowie seine Äußerungen zum Fremd- und Selbstbild, seine Vorstellung vom Thema der Situation bzw. auch seine Emotionen und Stimmungen „ex ante“, von seinen Ursachenerklärungen bzw. seinem Erleben des Handlungsausgangs „ex post“ zu unterscheiden. Dieses Datenmaterial stellt die Ausgangsbasis meines Vorhabens dar, durch eine Analyse exemplarisch Hinweise auf mögliche Herausforderungen des Selbstverständnisses der Eltern aufzuspüren, die in der überindividuellen Eigenstruktur der Beziehung zwischen ihnen und ihren pubertierenden Kindern liegen.¹³

¹³ Sowohl der verwendete Interviewleitfaden, als auch die vier transkribierten Interviews sind der Arbeit im Anhang beigelegt.

5.2 Methodenkonzeption

Die Auswertung der Daten der transkribierten Interviews soll in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (⁹2007) erfolgen. Eine qualitative Methode wurde für diese Arbeit gewählt, da qualitative Sozialforschung davon ausgeht, dass soziales Handeln sinnhaft ist (vgl. LAMNEK in KÖNIG & ZEDLER ²2002, S. 168). „Es kommt wesentlich darauf an, den subjektiv gemeinten Sinn nachvollziehen zu können, den die einzelnen Akteure mit ihren Handlungen verbinden.“ (Ebenda) Die Interpretationsprozesse, die in den jeweils untersuchten Interaktionen ablaufen, müssen daher methodisch rekonstruiert werden (vgl. ebenda).

Die Inhaltsanalyse stellt eine solche Systematisierung des alltäglichen Verstehens dar (vgl. GROEBEN & RUSTEMEYER ²2002, S. 234). Ihr Gegenstand sind menschliche Kommunikationsprozesse, ihr Einsatz konzentriert sich dabei auf sprachliche Prozesse und Produkte (vgl. ebenda, S. 233). Der Vorgang des Verstehens beschränkt sich nicht nur auf die Dekodierung von gegebenen Informationen, sondern schließt auch das Sprach- und Weltwissen des Rezipienten ein, so dass als „Verstehensprodukt immer eine Verschmelzung von text-generierten und rezipienten-generierten Informationen resultiert (.).“ (Ebenda, S. 234) GROEBEN & RUSTEMEYER machen darauf aufmerksam, dass erst die Systematisierung des alltäglichen Interpretierens eine adäquate wissenschaftliche Beschreibung der jeweils vorliegenden Bedeutungs- u bzw. Sinngenerierung ermöglicht, da bei nichtsystematisiertem Verstehen immer die Gefahr der subjektiven Verzerrung gegeben sei (vgl. ebenda). Die Systematisierung des alltäglichen Verstehens soll einen intersubjektiv übereinstimmenden, komplexitätsreduzierenden zusammenfassenden Überblick ermöglichen (vgl. ebenda, S. 235).

Im Konkreten ist der Gegenstand der Inhaltsanalyse „prinzipiell jede Art symbolischen Materials, seien es Texte, Bilder, Filme, Tondokumente.“ (BOHNSACK et al. 2003, S. 89) Das von MAYRING entwickelte Verfahren einer qualitativen Inhaltsanalyse kann zwischen einer klassifikatorischen und einer sinnrekonstruierenden Vorgehensweise angesiedelt werden (vgl. BOHNSACK et al.

2003, S. 90). In einer Abfolge von Analyseschritten erfolgt die sukzessive Verdichtung des Datenmaterials (vgl. ebenda). Die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING stellt eine eher theoriegeleitete als theoriegenerierende Textinterpretation dar und basiert auf einem Kategorienschema (vgl. ebenda). Theoriegeleitetheit meint nach MAYRING, dass das Material unter einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung analysiert wird, also Ergebnisse vom jeweiligen Theoried Hintergrund her interpretiert werden, und auch die einzelnen Analyseschritte von theoretischen Überlegungen geleitet sind (vgl. MAYRING ⁹2007, S. 12). Das Ziel der Inhaltsanalyse ist nach MAYRING, durch Aussagen über das analysierte Material Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen (vgl. ebenda).

Zu den Grundsätzen der qualitativen Inhaltsanalyse gehören nach MAYRING (vgl. ebenda, S. 34):

1. Das Anknüpfen an alltägliche Prozesse des Verstehens und Interpretierens von sprachlichem Material in Entsprechung zur wissenschaftlichen Orientierung der qualitativen Sozialforschung am Alltag, an alltäglichen, unter natürlichen Bedingungen ablaufenden Prozessen des Denkens, Fühlens und Handelns.
2. Die Analyse muss die Perspektive des anderen, also des Textproduzenten, übernehmen, um eine Verdoppelung des eigenen Vorverständnisses zu verhindern.
3. Die Interpretation sprachlichen Materials ist auch durch qualitative Inhaltsanalyse prinzipiell immer unabgeschlossen. „Sie birgt immer die Möglichkeit der Re-interpretation.“ (Ebenda)

Die beiden wichtigsten methodologischen Probleme der Inhaltsanalyse beziehen sich auf die Festlegung der (zu kategorisierenden)Textteile und die Explikation der thematischen Bedeutungsaspekte in einem sogenannten Kategoriensystem (vgl. GROEBEN & RUSTEMEYER ²2002, S. 238). In Bezug auf die Einheiten unterscheidet die klassische Inhaltsanalyse zwischen Auswahl-, Analyse- und Kontexteinheiten (vgl. ebenda). Unter Auswahlinheit wird die Festlegung jener Texte verstanden, die in die jeweilige Inhaltsanalyse einbezogen werden (vgl. ebenda, S. 239). Als Analyseeinheit wird die Aufteilung der zur Analyse herangezogenen Texte in

einzelne Teile (die dann später unter die Kategorien zu subsumieren sind) bezeichnet. Dieser Vorgang der Einordnung konkreter Textteile unter die jeweilige Kategorie heißt in der Regel „Kodieren“ (vgl. ebenda). Unter Kontexteinheit wird jener (im Vergleich zur Analyseeeinheit größere) Textteil verstanden, auf dessen Basis die Kodierung erfolgt. Die Kontexteinheit soll eventuelle Verstehensunklarheiten beseitigen (vgl. ebenda).

MAYRING unterscheidet in der qualitativen Inhaltsanalyse drei Grundformen des Interpretierens (vgl. MAYRING⁹2007, S. 58):

- die Zusammenfassung, die das Ziel hat, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben,
- die Explikation, die das Ziel hat, zu einzelnen fraglichen Textteilen zusätzliches Material heranzutragen, sodass das Verständnis erweitert wird und die Textstelle erläutert, erklärt und ausgedeutet werden kann, und
- die Strukturierung, die das Ziel verfolgt, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern.

Die Vorgangsweise dieser Untersuchung orientiert sich an der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. ebenda, S. 59-76). In der vorliegenden Arbeit wird jeder Einzelfall getrennt analysiert. Dargestellt wird in dieser Arbeit lediglich der Analyseschritt der Interpretation bzw. die Formulierung von Lernherausforderungen. Dies erfolgt mittels Fließtext. Diese Vorgehensweise erscheint angesichts des intentierten exemplarischen Charakters der empirischen Arbeit rechtfertigbar.

Das Thema der Kategorienbildung wird zuvor theoriegeleitet bestimmt. Es dient als Selektionskriterium, das festlegt, welches Material Ausgangspunkt der Kategoriendefinition sein soll (vgl. ebenda, S. 76). Unwesentliches, Ausschmückendes und vom Thema Abweichendes wird ausgeschlossen. Dabei gibt die Fragestellung der Analyse die Richtung an (vgl. ebenda). Nachdem das Abstraktionsniveau der zu bildenden Kategorien im Sinne der zusammenfassenden Inhaltsanalyse festgelegt wurde, wird das Material Zeile für Zeile durchgearbeitet (vgl. ebenda). „Wenn das erste Mal das Selektionskriterium

im Material erfüllt ist, wird möglichst nahe an der Textformulierung [...] die erste Kategorie als Begriff oder Kurzsatz formuliert.“ (Ebenda) Bei der nächsten Textstelle, die das Selektionskriterium erfüllt, wird entschieden, ob die Textstelle unter die bereits gebildete Kategorie fällt oder eine neue Kategorie zu bilden ist (vgl. ebenda).. Als Ergebnis entsteht ein System an Kategorien zu einem bestimmten Thema, das mit konkreten Textpassagen verbunden ist (vgl. ebenda). Nun kann das ganze Kategoriensystem im Sinne der Fragestellung interpretiert werden (vgl. ebenda).

Folgende Arbeitsschritte erfolgen dementsprechend in dieser Analyse:

1. Gegenstand, Material und Ziel der Analyse, Theorie
2. Festlegung des Selektionskriteriums
3. Materialdurcharbeitung, Kategorienformulierung
4. Interpretation der einzelnen Interviewtexte
5. Formulierung von Lernherausforderungen

Die theoretische Anbindung dieser Analyse wurde in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in der Literatur tiefgreifende Umgestaltungen der Eltern-Kind-Beziehung in der Pubertät beschrieben werden (vgl. FEND ²2001, S. 269-328), die die Notwendigkeit einer Neuorientierung des Selbstverständnisses der Eltern unterstellen (vgl. ZARTLER 1997, S. 25-28). In diesem Zusammenhang ist es nun von Interesse, ob sich mögliche Herausforderungen des Selbstverständnisses von Eltern im Zusammenhang mit der neuen Beziehungsdynamik zwischen ihnen und ihren pubertierenden Kindern in den Alltagserzählungen wiederfinden lassen. Die Analyse ist damit gerichtet auf, Aussagen über den emotionalen und kognitiven Handlungshintergrund der interviewten Personen. Ziel der Analyse in der vorliegenden Arbeit ist konkret, Hinweisen auf Herausforderungen des Selbstverständnisses von Eltern im Zusammenhang mit strukturellen Veränderungen der Eltern-Kind-Beziehung in der Pubertät aufzufinden, und darauf aufbauend die Formulierung subjektiv wahrgenommener Lernherausforderungen. Die in der Einleitung formulierte Fragestellung nach Elementen im Umgang zwischen Eltern und ihren pubertierenden Kindern, welche eine Herausforderung

für das Selbstverständnis der Eltern darstellen, wird dabei aufgegliedert in drei Selektionskriterien, nach denen das Material untersucht wird:

1. Hinweise auf das Selbstverständnis von Eltern, wie z.B.: Selbstbeschreibungen, Intentionen, Ziele von Eltern, sowie im Text aufweisbare Zuschreibungen anderer Personen gegenüber den Eltern
2. Hinweise auf im Theorieteil thesenartig formulierte Elemente im Umgang der Eltern mit ihren pubertierenden Kindern in der ausgewählten Alltagssituation
3. Hinweise auf irritierende Momente im Umgang der Eltern mit ihren pubertierenden Kindern in der ausgewählten Alltagssituation

Für die Analyse wurde in dieser Arbeit jener Textausschnitt herangezogen, in dem eine - auf Grund eigenen Handelns oder Nichthandelns - nicht zufriedenstellende Alltagssituation des interviewten Elternteils im Umgang mit dem eigenen pubertierenden Kind besprochen wird.

6 Rekonstruktion der Lernherausforderungen

6.1 Interview 1

Das Interview wurde mit einer alleinerziehenden Mutter von zwei Kindern geführt. Ihre Tochter ist vierzehn und besucht die vierte Klasse eines Gymnasiums. Ihr Sohn ist zwei Jahre alt. Zu dritt leben sie in einem Haushalt. Die Mutter ist als Sonderschullehrerin tätig.

6.1.1 Paraphrasierung

Die Interviewpartnerin schildert auf die Frage der Interviewerin nach einer unbefriedigenden Situation, in welcher sie auf Grund ihres eigenen Verhaltens ein schlechtes oder unangenehmes Gefühl hatte, folgende Situation: Die Tochter wollte zu ihrem 14. Geburtstag mit Freundinnen in ein Cafehaus Billard spielen gehen. Dieser Wunsch war für die Mutter im ersten Moment absurd, da sie ihre Tochter noch nicht „so erwachsen“ sieht. Daher lehnt die Mutter zunächst die Bitte ab. Es kommt zu einem heftigen Streit. Die Tochter reagiert daraufhin mit Rückzug. Die Mutter gibt an, dass ihr „Nein“ eine erste, autoritäre Reaktion, einen Ausdruck ihres Unverständnisses gegenüber dieser Idee dargestellt hat. Sie hatte das Gefühl, dass mit dem Kaffeehausbesuch nun das Fortgehen anfängt, was sich in Ketten fortsetzen, und schließlich irgendwann in einer Diskothek enden würde. Mit derartigen Forderungen hatte sie nicht gerechnet. Die Situation hatte sie überfordert. Kurzfristig war ihr die Tochter sehr fremd. „Solche“ Diskussionen und die Auseinandersetzung mit „solchen“ Dingen ist Neuland für sie. In dieser Situation fühlte sie sich als Alleinerziehende hilflos, wütend und ratlos, da sie sich mit niemand beraten kann und die Diskussionen allein „ausfechten“ muss. Sie möchte ihre Tochter schützen, und auf sie aufpassen. Gleichzeitig besteht der innere Anspruch, dass sie ihre Tochter auch loslassen muss. Sie versucht für ihre Tochter bewusst dazu sein. Sie sieht es als ihre Aufgabe, wachsam zu sein, und zu beobachten „mit wem“ die Tochter „was“ tut. Diese Aufmerksamkeit gegenüber der Tochter erlebt die Mutter als Gradwanderung zwischen den Polen des „zu sehr“ und des „zu wenig“ „Aufmerksam-seins“. Rückblickend ist die Mutter der

Meinung, sie war in der Konfliktsituation zu viel wachsam, was eine falsche Reaktion gewesen sei. Das „Nein“ tut ihr leid. Die Entscheidung ist ihrer Ansicht nach von ihr zu autoritär getroffen worden.

6.1.2 Interpretation

Die interviewte Mutter äußert in der Frage nach der Ursache ihres Handelns verallgemeinernd „(...) *man will seine Kinder schützen logischerweise* (...)“ (Z 469-470), was sowohl als eine Zuschreibung zu sich selbst, als auch als Zuschreibung an Eltern allgemein verstanden werden kann. Diese grundsätzliche Aussage zum eigenen Rollenverständnis gegenüber der Tochter wird von ihr in Zusammenhang gebracht mit ihrem Beruf, in dem sie mit verhaltensauffälligen Kindern zu tun hat (Z 471-472). Noch weiter führt sie dazu aus, dass sie durch Mädchen, die mit vierzehn Jahren in „(...) *den ärgsten Szenen herumgondeln oder schwanger sind* (...)“ (Z 473-474) sehr viele Negativbeispiele im Hinterkopf hat. Diese Erfahrungen motivieren sie persönlich, die Tochter zu beschützen und auf sie aufzupassen (Z 477-478). Gleichzeitig nimmt die Mutter die Notwendigkeit wahr, die Tochter auch los lassen zu müssen (Z 479). Aus der Betonung des „müssens“ lässt sich ableiten, dass die Mutter diese Haltung noch nicht in ihr Selbstbild integriert hat, sondern eher als Forderung von außen erlebt.

Die Selbstbeschreibung der Mutter in Bezug auf die Tochter wird noch erweitert durch die Aussage, „(...) *ich versuch bewusst, bewusst Da zu sein oder auch...erziehen will ich jetzt gar nicht mehr sagen in dem Alter, (...)*“ (Z 491-494). Dabei verweist die Mutter in diesem Selbstverständnis wieder zum Kontrast auf die Mädchen aus dem Arbeitsbereich, die zu wenig Rückdeckung oder gleichgültige Eltern haben bzw. in die falsche Peergroup geraten sind (Z 496-500). Die Interviewpartnerin sieht es als ihre Aufgabe, wachsam gegenüber der Tochter zu sein, und beobachtend mit zu verfolgen, mit wem sie Kontakt hat und was sie tut (Z 501-503). Sie sieht sich nicht in der Lage die Kontakte oder Aktivitäten der Tochter zu verhindern (Z 503). Das „Wachsam-sein“ erlebt sie als eine Gradwanderung. Sie wirft die generelle Frage auf, „(...) *wann ist man zu und wann ist man zu wenig (?)*“ (Z 507-508) wachsam. Für die Handlungssituation kann sie

die Frage beantworten: Es war zu viel Aufmerksamkeit, und daher ihrer Meinung nach eine falsche Reaktion von ihr (Z 508-509).

Diese Form des Selbstverständnisses der Mutter als „Beschützerin“ und Aufsichts- bzw. Ansprechperson, die im Leben der Tochter präsent sein will, wird im Interview zum Thema durch den neuartigen Wunsch der Tochter zum Geburtstag mit Freundinnen am Nachmittag ins Kaffeehaus Billard spielen zu gehen (Z 255-258). Dieser erstmalige Wunsch kann als ein erster Schritt Richtung Ablösung aus dem Familienleben, und speziell von der Mutter aufgefasst werden. Die Mutter spricht das mit den Worten an *„(...) für mich ist das natürlich Neuland gewesen diese..auch dieses dieses Ab...ablösen irgendwie (...)“* (Z 300-302). Die früheren Geburtstage hatte die Mutter noch für die Tochter im Kreise der Familie, in den die Freundinnen integriert wurden, gestaltet. Jetzt äußert die Tochter einen nach außen gerichteten Wunsch. Der Besuch im Kaffeehaus und das Billardspiel symbolisieren für die Mutter erwachsene Freizeitaktivitäten: *„(...) und Billard spielen zu gehen ah ist für eine Mutter oder für Eltern überhaupt irgendwie das war das klang für mich so pff so erwachsen schon (...)“* (Z 302-304). Das Mädchen will demnach einen Bereich kennenlernen, der den Erwachsenen zu geordnet wird. Sie sucht den Anschluss an die Gleichaltrigen: *„(...) dann kam eben die Idee sie würde gerne mit ihren Freundinnen, die das schon ein paar Mal gemacht haben, Billard spielen gehen zu ihrem Geburtstag (...)“* (Z 308-311).

Die Mutter verliert mit diesem vorgebrachten Wunsch für den Moment das Gefühl der Kontrolle über die Aktivitäten ihrer Tochter *„(...) was sind das für Leute und was tust du dort (...)“* (Z264-265). Im Nachhinein erfährt sie, dass sich der Aufenthalt im Kaffeehaus in einem überschaubaren Rahmen hält: *„(...) als ich dann erfahren hab, dass bis zum achtzehnten Lebensjahr dürfen sie eh nur bis um sechs Uhr dort hingehen bis um achtzehn Uhr und dann dürfen sie da nicht mehr hinein, war das alles schon viel hat das schon ganz anders geklungen dann sind's halt von drei bis um fünf ‚Billard spielen‘ unter Anführungszeichen, (...)“* (Z 269-275). Die Beifügung Billard spielen - „unter Anführungszeichen“ kann dahingehend interpretiert werden, dass die Mutter wahrnimmt, dass es sich bei dem Wunsch mit Freundinnen Billard spielen zu gehen, eher um ein erstes, experimentelles, versuchsweises Ausprobieren und Aneignen einer Freizeitbeschäftigung von

Erwachsenen handelt, im Gegensatz etwa zu einer kindlichen Freizeitbeschäftigung, die dem Alter des Kindes entspricht. Das lässt vermuten, dass die Mutter spürt, dass die Tochter sich einen neuen Lebensraum erschließen will, der von vornherein noch nicht „der ihre“ ist. Die in ihrer Bedeutung zunächst offene, für die Mutter schwer kalkulierbare und unerwartete Forderung der Tochter in einem Bereich der Erwachsenen (Kaffeehaus) einer Freizeitaktivität von Erwachsenen (Billard spielen) in der Gesellschaft von Gleichaltrigen nachzugehen, stellt für das Selbstverständnis der Mutter insofern eine Herausforderung dar, als die Mutter es als ihre Aufgabe sieht, das Mädchen zu beschützen, ihr gegenüber wachsam zu sein und ihre Wege und Kontakte mitzuverfolgen.

Mit dieser Konfrontation setzt ein Prozess der Selbstklärung ein, in dem die Mutter Informationen sammelt, wie dieses Anliegen bezüglich möglicher Gefahren und Risiken einzuschätzen ist: *„Was ist das? Und wo ist das? Und so weiter.“* (Z 288-289) Die Mutter setzt sich im Zusammenhang mit dieser Handlungssituation damit auseinander, welchen Rahmen der Wunsch der Tochter hat, der sich zunächst ihrer Vorstellung und damit ihrer Kontrolle entzogen hat. Sie kann die Situation soweit für sich klären, dass sie ein paar Tage später zu einer neuen reflektierten Entscheidung kommt, und zur Tochter meint, *„(...) es ist o.k. mach's' (...)“* (Z 338-339).

Eine weitere Selbstwahrnehmung der Mutter findet sich in dem Abschnitt, in dem sie über ihre Situation als Alleinerzieherin spricht. Sie sieht sich dadurch in der Notlage, anstehende Diskussionen mit der Tochter *„(...) allein mit ihr ausfechten (...)“* (Z 444-445) zu müssen. Der Vater der Tochter ist ihr keine Stütze, da er *„(...) eher der von der coolen von der coolen Sorte (...)“* (Z 448-450) ist, wovon sie sich zu distanzieren scheint. Und auch ansonsten, gibt es niemanden, mit dem sie sich beraten könnte *„(...) da hab ich niemanden einfach, mit dem ich mich beraten kann oder so (...)“* (Z 446-447). Die Mutter sieht als Ursache für ihre vorschnelle - *„(...) das tut mir jetzt im Nachhinein leid, weil ich zu schnell war (...)“* (Z 267-268) – Reaktion, ihrer Hilflosigkeit und Ratlosigkeit und ihre Wut auf Grund dieser Lebenssituation, in der sie sich befindet, aus der sie aber nicht „raus“ kann (Z 450-452). Auf dem Hintergrund dieses Selbstverständnisses erlebt sie es als

Herausforderung, sich auch noch mit der Forderung der Tochter nach mehr Autonomie auseinandersetzen zu müssen (Z 454-455). Auch hier gelingt es der Mutter „ein paar Stunden“ später durch „Nachdenken“ eine Lösung für sich zu finden (Z 458-460), was als konstruktiver Prozess der Auseinandersetzung mit der eigenen Person und der persönlichen Lage angesichts der Forderung der Tochter interpretiert werden kann.

Sehr emotional schildert die Mutter ihre Beziehung zur Tochter, als sie davon berichtet, dass sie im ersten Schock auf den unerwarteten Wunsch ihres Kindes ihre Tochter als ihr „Baby“ vor Augen hatte (Z 380-381), was in die Richtung gedeutet werden kann, dass die Mutter emotionale Schwierigkeiten hat, sich selbst insofern von ihrem Kind ein Stück zu lösen, als das sie eine dem Alter entsprechende innere Repräsentation der Tochter zu lassen könnte, - und damit die Tochter wahrnehmen kann, als das was sie ist, ein vierzehnjähriges Mädchen. Diese Interpretationsweise, dass es für die Mutter eine Herausforderung bedeutet, die Ablösung der Tochter emotional zu bewältigen, lässt sich stützen durch die Aussage der Mutter *„(...) vom Gefühl her, dieses jetzt fängt's an mit m mit m forgehen und mit und jetzt mir beginnen mit m' Caféhaus am Nachmittag und dann endet's irgendwann amol in der Disco bis um drei in der Früh also des sind so diese Ketten die sich dann unbewusst irgendwie fortsetzen (.)“* (Z 355-360) und die Aussage *„(...) also in der Situation war glaub ich nur einmal der Schutzmechanismus ,nein, also das will ich nicht' (...)“* (Z 361-363). Schon allein die Vorstellung von Ablösungsschritten der Tochter, die sie ja im Zusammenhang mit Gefahren und Risiken wahrnimmt, ist für sie nicht zu begreifen. Und sobald, wie im Fall des Wunsches der Tochter, ein Schritt in Richtung Verselbständigung droht, greift ihrer Aussage nach ein Schutzmechanismus, der sie entscheiden lässt: *„(...) nein, also das will ich nicht (...)“* (Z 363).

Eine weitere Stütze erhält diese Interpretationsweise durch die Aussage der Interviewpartnerin, dass die erste Entscheidung im Schock getroffen wurde (Z 369), wobei der Mutter in der Reflexion bewusst wurde, *„(...) dass es anfangen muss (...)“* (Z 370-371), was wiederum, worauf schon zu Beginn der Analyse hingewiesen wurde, vermuten lässt, dass die Mutter diese Notwendigkeit der Ablösung noch nicht in ihr Selbstkonzept integriert hat. Noch deutlicher wird die

Herausforderung sich emotional und gedanklich mit der Ablösung auseinander zu setzen, durch die Aussage „(...) es geht mir zu schnell (...)“ (Z 389-390), und die Beschreibung „Also dieses ah ein bisschen Luft also Luft weggenommen bekommen, von solchen Forderungen, mit denen rechnet man ja, also man sollt rechnen, aber mit dem hab ich nicht gerechnet. Und das war eher so ein [hält die Luft an] kurzes Luft weg...wegnehmen, ich kann das schwer beschreiben. Ja, in der Situation einfach ein Überforderung, war das für mich (...)“ (Z 390-397). Den Autonomieschritt der Tochter, mit ihren Freundinnen Billard spielen zu gehen, kann die Mutter letztendlich bewältigen. Darauf kann geschlossen werden, da sie erzählt, dass die Tochter Wochen später Billard spielen gegangen sei, und sich das „(...) dann in mehr oder weniger in Wohlgefallen aufgelöst (...)“ (Z 378-379) hat. Es lässt sich vermuten, dass auch hier eine innere Auseinandersetzung der Mutter stattgefunden hat.

Hinweise darauf, dass als Auslöser dieser Selbstklärungsprozesse in der konkreten Alltagssituation eine gewisse „Erschütterung des Selbstverständlichen“ gelten kann, lassen sich in der Aussage finden, dass der Mutter die Tochter in der Situation kurzfristig sehr fremd gewesen ist (Z 404-406). Weiters kann diese Sichtweise, dass der Wunsch der Tochter zum Geburtstag gemeinsam mit den Freundinnen ins Kaffeehaus zu gehen, um Billard zu spielen und „etwas zu trinken“ (Z 308-311) bei der Mutter Irritation, Unverständnis und einen Schock auslöst, belegt werden durch die Aussagen „(...) das war für mich so im ersten Moment so absurd, (...)“ (Z 258-259), „(...) da war meine Reaktion dann eben völliges Unverständnis (...)“ (Z 311-313) und „Das war der erste Schock, (...)“ (Z 369).

6.1.3 Zusammenfassung und Formulierung der Lernherausforderungen

Zusammenfassend kann gedeutet werden, dass die Mutter angesichts der Konfrontation mit einem neuen Schritt der Tochter in Richtung Erweiterung ihres Lebensraumes, Orientierung an Gleichaltrigen und allgemein der Verselbständigung, eine Herausforderung zur Auseinandersetzung mit ihrem Selbstverständnis insofern erfährt, als ihr Verständnis von sich selbst als Schutz-

und Aufsichtsperson gegenüber der Tochter berührt wird. Eine von der Mutter subjektiv wahrgenommene Lernherausforderung könnte sein, eine neue Handlungsorientierung zu finden, zwischen ihrem Wunsch nach Kontrolle und Aufsicht gegenüber der Tochter und dem Gewähren neuer Freiräume für die Tochter. Dies kann Fragen des Umgangs mit Diskussionen über Freiräume betreffen, zu dem die Mutter im Interview angab: *„Jo es war zu, es war autoritär einfach Punkt. Do war nichts, nicht irgendwie was mit gemeinsam ah gemeinsam was erarbeiten oder diskutieren, sondern das war ein autoritäres Nein.“* (Z 522-525), aber auch die Auseinandersetzung mit der Berechtigung von grundsätzlichen Ängsten in Bezug auf Risiken und Gefahren angesichts konkreter Pläne der Tochter, wie z. B. durch die Aussage zum Ausdruck, in der die Mutter sagt, sie hat den Anspruch *„(...) wachsam oder aufmerksam eher ihr gegenüber zu sein. Und das ist halt so eine Gradwanderung, wann ist man zu und wann ist man zu wenig (?)“* (Z 505-508).

Eine weitere Herausforderung zur Auseinandersetzung mit sich selbst wird angeregt (in der Konfrontation mit einem neuen Schritt der Tochter in Richtung Erweiterung ihres Lebensraumes, Orientierung an Gleichaltrigen und allgemein der Verselbständigung) in Bezug auf die Lebenssituation der Mutter, in der sich sich unfreiwillig befindet, was sich durch die Zeilen *„(...) gleichzeitig die Wut auf die Lebenssituation in der ich mich befind, aus der ich aber nicht raus kann (...)“* (Z 451-452) nachweisen lässt. Diese Lebenssituation als Alleinerzieherin, in der sie keine Ansprechperson zur Beratung hat, ist für sie die Ursache, dass sie sich hilflos, ratlos und wütend fühlt, wenn neue Diskussionsthemen mit der Tochter anstehen (Z 460-461). Eine von der Mutter subjektiv wahrgenommene Lernherausforderung könnte hier sein, Handlungsmöglichkeiten auf der Basis ihrer Lebensumstände abzuklären, beispielsweise in dem sie sich mit der Frage nach möglichen äußeren Ressourcen zur Beratung bei anstehenden Problemen auseinandersetzt. Das Bedürfnis nach Rat und Hilfe wird durch die Aussage *„(...) das Diskussionen sind, die ich allein mit ihr ausfechten muss, also da kann ich, da hab ich niemanden einfach, mit dem ich mich beraten kann oder so (...)“* (Z 445-447) deutlich. Eine weitere von der Mutter subjektiv wahrgenommene Lernherausforderung könnte in der grundsätzlichen Klärung innerer Ressourcen und Potentiale zur Erweiterung der eigenen Handlungskompetenz in derartigen

Situationen bestehen. Ein Ansatz dazu kann in den Aussagen *“(...) Ratlos vielleicht ein bisschen mal, direkt danach jo. Weil dann nach ein paar Stunden und Nachdenken hab ich eh eine Lösung für mich gefunden (...)“* (Z 457-460) gesehen werden.

Als dritte Bereich einer von der Mutter subjektiv wahrgenommenen Lernherausforderung im Zusammenhang mit dem eigenen Selbstverständnis (in der Konfrontation mit einem neuen Schritt der Tochter in Richtung Erweiterung ihres Lebensraumes, Orientierung an Gleichaltrigen und allgemein der Verselbständigung) könnte die Klärung der persönlichen Bedeutung der Tochter für die Mutter und in der Prüfung der persönlichen Relevanz, die die Beziehung zur Tochter für das Leben der Mutter hat, verstanden werden. Diese Fragen können beispielweise das Bewusstwerden des Grades und des Punktes der eigenen Identifikation mit der Tochter betreffen, wie sie mit der Aussage *„(...) aber in der Situation war's so richtig [holt Luft und mimt die geschockte Mutter]: ‚Mein Baby!‘ [lachen] (...)“* (Z 379-381) angesprochen werden.

6.2 Interview 2

Das Interview wurde mit einem AHS-Lehrer geführt. Er ist Vater von drei Mädchen im Alter von dreiundzwanzig, achtzehn und sechzehn Jahren. Die Älteste wohnt in Wien, und kommt ab und zu nach Hause. Die Zweite wohnt auch in Wien mit ihrem Freund, und kommt fast jedes Wochenende. Die Jüngste ist derzeit in den U.S.A., weil sie dort ein High-School-Jahr macht. Die Mutter ist teilzeitbeschäftigt.

6.2.1 Paraphrasierung

Der Interviewpartner schildert auf die Frage nach einer auf Grund eigenen Handelns nicht zufriedenstellenden Alltagssituation, eine Begebenheit am Flughafen, die im Zusammenhang mit dem Abflug seiner jüngsten Tochter in die U.S.A. steht. Es gab Schwierigkeiten mit der Gepäckannahme am Check-in-Schalter. Ein anderer Schalter musste aufgesucht werden. Die mittlere Tochter

wollte das erledigen. Der Vater war dagegen. Seiner Meinung nach sollte die Jüngere das selbst erledigen, oder wenigstens dabei sein, da sie in den U.S.A. auch umsteigen muss und dasselbe Problem wieder auftauchen könnte. Die Zeit war jedoch schon knapp. So kam es in der emotional angespannten Situation am Flughafen im letzten Moment vor dem Abflug zu einer Streitsituation. Dabei hatte die mittlere Tochter seiner Ansicht nach einen möglichst ökonomischen Ablauf im Sinn. Sie warf dem Vater vor, dass er in diese Abschiedssituation auf der Gefühlsebene Emotionen bringe, die er sich völlig sparen könne. Der Vater hatte jedoch die Abläufe im Blick, die der jüngeren Tochter in den nächsten Stunden bevorstehen, und meinte darum, „das hat so zu sein“. So ist, wie der Vater erklärt, auf ganz verschiedenen Ebenen gestritten worden. Dass er in dieser Abschiedsphase Streit entzündet hat, erlebt er als unangenehm. Er wollte der Jüngsten im Umgang mit dem Gepäck und dem Umstieg bzw. Weiterflug Sicherheit geben. Vor seinem Handeln habe er gedacht, dass es in der Situation diesen Weitblick braucht, den die anderen nicht haben. Seine Intention sei aber überhaupt nicht so „angekommen“, was er wiederum nicht verstehen konnte. Sein Verhalten, dass er in dieser Situation gleichsam „solche Dinge inszeniere“, ist mit Unverständnis aufgenommen worden. Nachdem die Tochter gut in den U.S.A. angekommen war, hat sich der Vater über sich selbst geärgert und gedacht, dass er sich „das“ sparen hätte können. Aber eigentlich war er sehr lange davon überzeugt, dass sein Handeln sehr notwendig war. Der Ärger über sich selbst, richtet sich darauf, dass sich die Situation nicht zufriedenstellend abwickeln ließ, dass es Ärger gab, und er das nicht verhindern konnte. Die Töchter haben vielleicht in der Situation gedacht, dass sein Verhalten „typisch“ für ihn ist. Diese Annahme ärgerte ihn wieder, weil er dachte, dass jemand das sagen muss, wenn es notwendig ist. Nicht klug war seiner Meinung nach, dass er sich auf die vorhandenen Emotionen eingelassen hat. Inhaltlich war er überzeugt von der Richtigkeit seiner Forderung. Nicht überzeugt war er von der Form, in der die Angelegenheit abgelaufen ist. Der Vater denkt, wenn er von seiner Seite eine andere Form gewählt hätte, wäre die Situation anders verlaufen. Vielleicht, so überlegt er, hätte es einfach genügt, sein Anliegen zu begründen.

6.2.2 Interpretation

Der interviewte Vater beschreibt mehrmals seine Intention, die er in der Alltagssituation, in der es zum Konflikt mit seiner pubertierenden Tochter kam, verfolgt hatte. Er war der Meinung gewesen, dass seine jüngste Tochter, selbst ihr Gepäck einchecken soll, da sie im Zuge der Weiterreise, dies auch selbst tun muss (Z 159-161), und das Problem beim Umsteigen nochmals entstehen könnte (Z 183-184). Der Vater hatte dabei die Abläufe der nächsten Stunden für die Jüngste im Blick (Z 197-198). Er wollte dazu beitragen, dass die Tochter im Umgang mit dem Gepäck Sicherheit gewinnt (Z 215-219). Diese Aussagen lassen das Bild eines besorgten Vaters entstehen, der versucht, der jüngsten Tochter ein Stück Handlungskompetenz im Zuge ihrer Flugreise zu vermitteln. Der Vater, so lässt sich mutmaßen, fühlt sich als autorisierte Instanz, der Tochter Lernnotwendigkeiten zu unterstellen, derartige Lernarrangements zu gestalten und auch durchzusetzen. Diese Vermutung lässt sich belegen, durch die Aussagen: *„(...) ich hab gemeint, nein das soll sie nicht tun, das soll die Jüngste machen (...)“* (Z 159-160) und *„(...) und hab gemeint das hat so zu sein (...)“* (Z 198-199).

In dem der Vater als unmittelbarer Motivation seines Handelns äußert: *„(...) das braucht diesen Weitblick den die anderen nicht haben (...)“* (Z 232-233), beschreibt er sich selbst als Experten, der im Gegensatz zum Rest der Familie, in dieser emotionalen Alltagssituation die Aktualität dieser Lerngelegenheit für die jüngste Tochter im Hinblick auf die Weiterreise einschätzen kann. Weitere Facetten des Selbstverständnisses des Interviewpartners werden aus den Zuschreibungen der mittleren Tochter erschießbar: Sie wirft dem Vater vor, er bringe Emotionen in die Situation ein, die er sich „sparen“ könne (Z 195-197). Es lässt sich vermuten, dass von der mittleren Tochter hier nicht die Emotionen angesprochen wurden, die der Abschied von der Jüngsten mit sich bringt, sondern auf Emotionen hingewiesen wird, welche durch die bewusste Inszenierung einer pädagogischen Lernsituation durch den Vater (Z 224-225), und deren Ablehnung durch den Rest der Familie – *„(...) sie sind alle auf mich hergefallen in der Situation (...)“* (Z 265-266) - ausgelöst wurden.

Der Vater wählt, demnach primär die Rolle des „Pädagogen“ in dieser Abschiedssituation, und lässt beispielsweise die Rolle eines anteilnehmenden Familienvaters, der sein Kind am Flughafen voll Gefühl verabschiedet und/oder fürsorglich-helfend Erledigungen abnimmt, weg. Das dies möglicherweise eine allgemeinere Haltung des Vaters gegenüber seinen Töchtern darstellt, kommt durch die Antwort auf die Frage, was wohl die Töchter vom Vater gedacht haben, zum Ausdruck: *„Typisch vielleicht (...)“* (Z 256). Diese von ihm angenommene Charakterisierung der Töchter ärgert ihn. Durch die negative Emotion lässt sich vermuten, dass der Vater sich selbst nicht einseitig mit der Pädagogenrolle identifiziert. Seiner Sichtweise nach, musste „irgendwer“ das sagen, wenn es notwendig ist. Die Aussage *„(...) irgendwer muss ja das sagen, wenn's notwendig ist (...)“* (Z 256-258) lässt offen, ob es, aus der Wahrnehmung des Vaters, denn eindeutig in der Situation notwendig war. Hier zeigt sich eine gewisse Unsicherheit des Vaters, welche Wahrnehmung und Handhabung der Situation in Anbetracht des Abschiedes der Tochter am ehesten sinnvoll und angebracht ist.

Nähere Hinweise kann eine andere Textstelle bringen, in der der Interviewpartner folgendes angibt: *„Hinterher, als sie gut angekommen ist und des überhaupt keine rolle gespielt hat, hab ich mich geärgert, spätestens da hab ich mir gedacht, das hätt ich mir sparen können. Aber ich war eigentlich dann sehr lang davon überzeugt, dass das sehr notwendig war, was ich getan hab.“* (Z 242-245). Hinterher also, als die Tochter ihr Reiseziel ohne weitere Schwierigkeiten erreicht hat, spielte der Wunsch im Umgang mit dem Gepäck Sicherheit zu geben, keine Rolle mehr. Es tritt dann der Moment des Konfliktes wegen der Inszenierung einer Übungssituation in den Vordergrund, den er sich, hätte er sich nicht in dieser Art und Weise eingebracht, „sparen“ hätte können. Andererseits ist der Vater doch sehr lang davon überzeugt, dass die Aufgabenstellung für die Tochter notwendig war. Dies vermutlich, weil sie seiner Meinung nach im Umgang mit dem Gepäck zu wenig geübt ist, was sich mit folgender Aussage des Vaters belegen lässt: *„(...) sie war noch nie selber am Flughafen (...)“* (Z 235-236). Am Ende des Interviews differenziert der Vater nochmals aus: *„Inhaltlich, das was ich wollte, von dem war ich überzeugt, dass es richtig war, zumindest nach dem es dann doch nicht notwendig war, hab ich mir gedacht, hätt ich mir sparen können.“* (Z 278-280)

Diese Satz lässt darauf schließen, dass der Vater zwar grundsätzlich von der Richtigkeit des Inszenierens dieser Lerngelegenheit für die Tochter zum geübteren Umgang mit den Anforderungen einer Flugreise überzeugt ist. Allerdings scheint ihm fraglich, ob der Zeitpunkt auf Grund des Abschieds der Tochter richtig gewählt war. Die Unsicherheit drückt sich in den folgenden Zeilen aus: *„(...) wenn dann das jüngste Kind das erste Mal weggeht lang, ein Jahr weggeht und so das ma des, na, ich hab mir, ich habs selber gespürt in der Situation dass das, dass das net gescheit ist (.)“* (Z 269-271). Klug war von ihm demnach nicht, im Abschied an seiner Rolle, zu der er sich verpflichtet und berechtigt fühlt, festzuhalten. Gestützt wird diese Annahme, durch die Aussage des Vaters, dass er an der Alltagssituation am Flughafen als unangenehm erlebt hat, dass er in der Abschiedsphase Streit entzündet hat (Z 212-213).

Es kann aus dem Gesagten interpretiert werden, dass der Vater im Zuge der geschilderten Alltagssituation durch die pubertierende Tochter mit der Infragestellung seiner pädagogisch-inszenierenden Handlungsweise in der Vaterrolle konfrontiert wird. Aus dieser erzieherischen Herangehensweise des Vaters gegenüber der jüngeren Tochter entstand unter Zeitknappheit ein Konflikt mit der mittleren Tochter, die ihrerseits im Sinne eines möglichst ökonomischen Ablaufes die noch offenen Erledigungen übernehmen wollte (Z 193-194). Die Tochter lehnt sich gegen den Vater, der die Abschiedssituation einseitig in seinem Selbstverständnis als pädagogische Autorität interpretiert, auf. Sein Beharren auf seinem pädagogischen Anspruch erzeugt Widerstand und Streit (Z 187-190). Was der Vater als Irritation erlebt. – *„(...) das war mein gewünschter Beitrag, ja [lacht], der überhaupt net so angekommen ist dann, was ich wieder auch nicht verstehen konnte (.)“* (Z 218-220) bzw. *„(...) wir haben da eigentlich auf ganz verschiedenen Ebenen miteinander gestritten (.)“* (Z 199-200).

6.2.3 Zusammenfassung und Formulierung der Lernherausforderungen

Zusammenfassend kann gedeutet werden, dass beim Vater durch die Infragestellung seines in der Alltagssituation am Flughafen handlungswirksam gewordenen Selbstkonzeptes als pädagogischer Instanz die Auseinandersetzung

mit seiner Vaterrolle insofern angeregt wurde, als er in seiner selbstverständlichen Auffassung seiner Rolle (Beitrag) verunsichert wurde, was wie folgt belegbar ist *„Das was meine, das war mein gewünschter Beitrag, ja [lacht], der überhaupt net so angekommen ist dann, was ich wieder auch nicht verstehen konnte (.)“* (Z 218-220). Eine vom Vater subjektiv wahrgenommene Lernherausforderung im Zusammenhang mit der geschilderten Alltagssituation kann in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Facetten der Vaterrolle gesehen werden, vorallem mit persönlich interessanten Aspekten der Vaterrolle jenseits der pädagogischen Rollendefinition. Ein weitere selbstklärende Fragestellung diesbezüglich könnte sein: Wie kann ich mich als Vater in die Familie einbringen? Welchen Platz gebe ich meinen Gefühlen als Vater in der Familie, wie bringe ich sie ein?

7 Ergebnisse

Folgende Elemente lassen sich aus den Interviewtexten als Herausforderung für das Selbstverständnis von Eltern im Umgang mit pubertierenden Kindern erschließen:

- Der Wunsch der Tochter mit Freundinnen zum Billard spielen in ein Kaffeehaus zu gehen, wird als Schritt Richtung physischer und sozialer Autonomie (vgl. FEND²2001, S. 280) verstanden. Dieser Schritt stellt eine Herausforderung für das Selbstverständnis der Mutter als Beschützerin und Aufsichtsperson der Tochter dar.
- Die Diskussionen rund um den Wunsch der Tochter mit Freundinnen zum Billardspielen in ein Kaffeehaus zu gehen, werden als Konflikte, die dem Aushandeln von neuen Freiräumen dienen, verstanden. Diese Diskussionen stellen eine Herausforderung für das Selbstverständnis der Mutter dar, die sich als Alleinerzieherin in einer ungewollten Lebenssituation rat- und hilflos wahrnimmt.
- Die von der Mutter thematisierte beginnende Ablösung allgemein stellt eine Herausforderung an ihr Selbstverständnis dar, da die Mutter die Tochter noch nicht als pubertierendes Mädchen wahrnimmt.
- Die Ablehnung der pädagogischen Inszenierung des Vaters durch die Tochter wird als Infragestellung des väterlichen Selbstkonzepts des Pädagogen interpretiert. Diese Ablehnung stellt eine Herausforderung für das Selbstverständnis des Vaters im Zusammenhang mit dieser Rolle dar.

Subjektiv wahrgenommene Lernherausforderungen in Bezug auf das Selbstverständnis der Eltern liegen in folgenden Bereichen vor:

- in der Selbstklärung bezüglich dem Balance-halten zwischen Kontrolle und Gewährung von Freiräumen

- in der Selbstklärung bezüglich Handlungsmöglichkeiten in einer belastenden Lebenssituation
- in der Selbstklärung bezüglich der Identifikation mit der Tochter
- in der Selbstklärung der Vaterrolle

Hinweise auf Irritationen durch die Konfrontation mit Elementen im Umgang zwischen Eltern und ihren pubertierenden Kindern, die das Selbstverständnis von Eltern herausfordern lassen sich finden in den Aussagen:

- „(...) im ersten Moment so absurd (...)“, „(...) meine Reaktion dann eben völliges Unverständnis (...)“, „(...) das war der erste Schock (...)“.
- „(...) mein gewünschter Beitrag, der gar nicht so angekommen ist, was ich wieder auch nicht verstehen konnte (...)“

8 Zusammenfassung und Ausblick

Mit der Forschungsfrage nach Elementen im Umgang zwischen Eltern und ihren pubertierenden Kindern, welche eine Herausforderung für das Selbstverständnis der Eltern darstellen, wurde versucht die Phase der Pubertät aus der Warte der Eltern und ihrer Alltagsbewältigung zu betrachten. Ausgehend von der Annahme, dass das Selbstverständnis von Eltern als Teil des Deutungsrahmens von Alltagssituationen mit Pubertierenden handlungsleitend ist, wurde die Erforschung von Lernherausforderungen im Zusammenhang mit dem Selbstverständnis interessant.

Lernen wurde dabei als ein Prozess der Aneignung von Wissen und Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen in aktiver Auseinandersetzung mit der eigenen Erfahrung definiert. Bildung als Subjektentwicklung zielt in diesem Sinne auf sich selbst (Selbstverständnis), auf den Umgang mit anderen und auf Weltverständnis (vgl. MEUELER ²1998, S. 158). Irritation als Lernanlass zu betrachten, wurde als ein möglicher methodischer Ansatz gesehen, um selbstverständlich-fraglose Deutungsmuster und Lebenskonzepte ins Bewusstsein dringen zu lassen. Hier könnte die formelle Erwachsenenbildung methodisch ansetzen, in dem sie Irritationen die sich im Alltag aus dem Umgang mit pubertierenden Kindern ergeben, aufgreift, und als Irritationen des „Selbstverständlichen“ behandelt und so eine Selbstthematisierung im Zusammenhang mit der Beziehung zum puberierenden Kind initiiert.

Die thesenartig aufgezeigten Elemente in der Beziehung von Eltern zu ihren eigenen pubertierenden Kindern, die eine Herausforderungen für das Selbstverständniss von Eltern sein können, sollen einen ersten Schritt darstellen. Hier könnte sinnvollerweise weitere Forschung ansetzen und einzelne „Konfrontationsthemen“ in ihrer Bedeutung für die Alltagsbewältigung von Eltern in den Blick nehmen.

Literaturverzeichnis

Abels, Heinz (2006): Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt. Wiesbaden.

Beham, Martina (1997a): Pubertät und ihre Bedeutung für Eltern und Kinder. ÖIF-working paper Nr.4, Wien. Online unter http://www.elternbildung.at/eb/download/pubertaet_wp4.pdf, [Stand 18.04.2007]

Beham, Martina (1997b): Pubertät und ihre Bedeutung für Eltern und Kinder. ÖIF-working paper Nr.5, Wien. Online unter http://www.elternbildung.at/eb/download/pubertaet_wp5.pdf, [Stand 18.04.2007]

Benner, Dietrich (⁵2005): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und München.

Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.) (2003): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen.

Breinbauer, Ines Maria (1987): Identität – Ziel von Bildung? In: Breinbauer, Ines Maria/Langer, Michael (Hrsg.): Gefährdung der Bildung – Gefährdung des Menschen. Perspektiven verantworteter Pädagogik. Wien, Köln, Graz. S.225-232.

Breinbauer, Ines Maria/Langer, Michael (Hrsg.) (1987): Gefährdung der Bildung – Gefährdung des Menschen. Perspektiven verantworteter Pädagogik. Wien, Köln, Graz.

Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart.

Buber, Martin (1997): Das dialogische Prinzip. Gerlingen.

Christof, Eveline/Forster, Edgar/Müller, Lydia/Pichler, Barbara/Rebhandl, Nina/Schlembach, Christopher/Steiner, Petra/Strametz, Barbara (2005): Feministische Bildungsarbeit. Leben und Lernen zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Opladen.

Delory-Momberger, Christine (2007): Biographisches Lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim und Basel, S. 142-151.

De Winde, Arne (2002): Generation, Genealogie und Genetik. An der Schwelle zwischen Kultur und Naturwissenschaften (Rezension über Sigrid Weigel u.a. [Hg.]: Generation. Zur Genealogie des Konzepts – Konzepte von Genealogie. München. Wilhelm Fink 2005. – Sigrid Weigel [Hg.]: Genealogie und Genetik. Schnittstellen zwischen Biologie und Kulturgeschichte. Berlin: Akademie 2002.).

Online unter http://iasl.uni-muenchen.de/rezensio/liste/DeWinde_1399.html,
[Stand 12.08.2007]

Dörpinghaus, Andreas/Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar (Hrsg.) (²2008): Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt.

Duden. Das Herkunftswörterbuch (³2001), Band 7. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage.

Dzierbicka, Agnieszka/Kubac, Richard/Sattler, Elisabeth (Hrsg.) (2005): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien, S. 169 – 177.

Ecarius, Jutta (Hrsg.) (1998): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen in der Erziehungswissenschaft. Opladen.

Erikson, Erik H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M.

Faltermaier, Toni/Mayring, Philipp/Saup, Winfried/Strehmel, Petra (1992): Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters. Stuttgart, Berlin, Köln.

Fend, Helmut (1971): Sozialisation (Sozialisierung). - In: Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe, Band 4., Freiburg/Br., S. 113.

Fend, Helmut (1990): Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Band I. Bern, Stuttgart, Toronto.

Fend, Helmut (1991): Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Band II. Bern, Stuttgart, Toronto.

Fend, Helmut (1994): Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Band III. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.

Fend, Helmut (³1996): Sozialgeschichte des Aufwachsens : Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im 20. Jahrhundert. Frankfurt/M.

Fend, Helmut (1998): Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Band V. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.

Fend, Helmut (²2001): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Opladen.

Flammer, August und Alsaker, Francoise (2002): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.

Freire, Paulo (1996): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Stuttgart. Auflage 98.-100. Tausend.

Friedrich, Max H. (1999): Irrgarten Pubertät. Elternängste. Stuttgart.

Garnitschnig, Karl (2003): Einführung in die Erziehungswissenschaft. Unveröffentlichtes Manuskript. Wien.

Gauda, Gudrun (1990): Der Übergang zur Elternschaft. Eine qualitative Analyse der Entwicklung von Mutter- und Vateridentität. Frankfurt/M.

Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim und Basel.

Gößling, Hans-Jürgen (2004): Selbstverhältnisse. Bildungsparadoxien aus handlungstheoretischer Sicht. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 4, S. 536-554.

Griese, Christiane/Levin, Anne/Schmidt, Andrea (Hrsg.) (2007): Mütter, Väter, Supernannies. Ein Buch über funktionalisierenden Tendenzen in der Erziehung. Hohengehren.

Griese, Hartmut M. (Hrsg.) (1979): Sozialisation im Erwachsenenalter. Ein Reader zur Einführung in ihre theoretischen und empirischen Grundlagen. Weinheim, Basel.

Groebe, Norbert/Rustemeyer, Ruth (²2002): Inhaltsanalyse. In: König, Eckhard; Zedler, Peter (Hrsg.): Qualitative Forschung. Weinheim und Basel. S. 233-258.

Guggenbühl, Allan (2000): Pubertät – echt ätzend. Gelassen durch die schwierigen Jahre. Freiburg im Breisgau.

Hentig von, Harmut (⁷2007): Bildung. Ein Essay. München, Wien.

Klika, Dorle (2000): Der „pädagogische Bezug“. Herman Nohls Komposition einer komplexen Struktur intergenerationeller Beziehungen. In: Winterhager-Schmid, Luise (Hrsg.): Erfahrungen mit Generationendifferenz. Weinheim, S. 134-150.

Klosinski, Gunther (2004): Pubertät heute. Lebenssituationen, Konflikte, Herausforderungen. München.

Kolbeck, Julia (2006): Konfliktkultur in der Familie. Über den Umgang mit Konflikten mit eigenen pubertierenden Kindern. Eine thematische Herausforderung auch für die Erwachsenenbildung. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Wien.

König, Eckard (²2002): Qualitative Forschung im Bereich subjektiver Theorien. In: König, Eckhard/Zedler, Peter (Hrsg.): Qualitative Forschung. Weinheim und Basel, S. 55-69.

König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.) (²2002): Qualitative Forschung. Weinheim und Basel.

Krappmann, Lothar/Lepenes, Annette (Hrsg.) (1997): Alt und Jung. Spannung und Solidarität zwischen den Generationen. Frankfurt a. M., New York.

Lamnek, Siegfried (²2002): Qualitative Interviews. In: König, Eckhard/Zedler, Peter (Hrsg.): Qualitative Forschung. Weinheim und Basel, S. 157-193.

Lenz, Werner (1989): Emanzipatorische Erwachsenenbildung. Bildung für Arbeit und Demokratie. München.

Lexikon der Pädagogik (1971). Neue Ausgabe, Band 4. Freiburg/Br.

Liegle, Ludwig (2000): Kinder als Familienmenschen. In: Winterhager-Schmid, Luise (Hrsg.): Erfahrung mit Generationendifferenz. Weinheim, S. 79-91.

Lüscher, Kurt (1995): Postmoderne Herausforderungen der Familie. In: Stierlin, Helm/Duss-von Werdt, Josef (Hrsg.): Familiendynamik. Interdisziplinäre Zeitschrift für systemorientierte Praxis und Forschung. Stuttgart. 20. Jahrgang, S. 233-251.

Lüscher, Kurt (1997): Postmoderne Herausforderungen an die Generationenbeziehungen: In: Krappmann, Lothar/Lepenes, Annette (Hrsg.): Alt und Jung. Spannung und Solidarität zwischen den Generationen. Frankfurt a. M., New York, S. 33-48.

Lüscher, Kurt (2000): Die Ambivalenz von Generationenbeziehungen – eine allgemeine heuristische Hypothese. In: Winterhager-Schmid, Luise (Hrsg.): Erfahrung mit Generationendifferenz. Weinheim, S. 92-113.

Mayring, Philipp (⁹2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel.

Meueller, Erhard (²1998): Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart.

Meyer-Drawe Käthe (2000): Bildung und Identität. In: Essbach, Wolfgang (Hrsg.): Wir/Ihr/Sie. Identität und Alterität in Theorie und Methode. Würzburg, S. 139-150.

Muuss, Rolf E. (1971): Adoleszenz. Eine Einführung in die Theorien zur Psychologie des Jugendalters. Stuttgart.

Orvin, George H. (1997): So richtig in der Pubertät. Was Eltern lassen sollten und was sie tun können. Freiburg im Breisgau.

Petzelt, Alfred (²1955): Kindheit – Jugend – Reifezeit. Grundriß der Phasen psychischer Entwicklung. Freiburg i. Br.

Platzmann, Anica Maria (2003): Macht und Erziehung – Erziehungsmacht: Über die Machtanwendung in der Erziehung. Dissertation Kiel. Online unter http://www.e-diss.uni-kiel.de/diss_1197d1197.pdf [Stand 20.4.2007]

Popitz, Heinrich (1980): Zum Verständnis von Autorität. In: Matthes, Joachim (Hrsg.): Lebenswelt und soziale Probleme. Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentags in Bremen. Frankfurt a. M., S. 78-87.

Rogge, Jan – Uwe (⁵2000): Pubertät. Loslassen und Haltgeben. Reinbek bei Hamburg.

Rohrmoser, Anton (Hrsg.) (1999): Modelle und Reflexionen. Bildungs- und Kulturarbeit in den Regionen. Innsbruck, Wien.

Schäffter, Otfried (1997): Das Eigene und das Fremde. Lernen zwischen Erfahrungswelten. Aufsätze zu einer Theorie der Fremderfahrung. Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Band 11, Berlin.

Schenk-Danzinger, Lotte (²1996): Entwicklung, Sozialisation, Erziehung: Schul- und Jugendalter. Wien.

Schneider, Norbert F. (2002): Elternschaft heute. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und individuelle Gestaltungsaufgaben – Einführende Betrachtungen. In: Schneider, Norbert F./Matthias-Bleck, Heike (Hrsg.): Elternschaft heute. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und individuelle Gestaltungsaufgaben. Opladen, S. 9-21.

Schneider, Norbert F./Matthias-Bleck, Heike (Hrsg.) (2002): Elternschaft heute. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und individuelle Gestaltungsaufgaben. Opladen.

Schopp Johannes (2005): Eltern stärken. Dialogische Elternseminare. Ein Leitfaden für die Praxis. Opladen.

Stierlin, Helm (1980): Eltern und Kinder. Das Drama von Trennung und Versöhnung im Jugendalter. Frankfurt/M.

Schümann, Helmut (2004): Der Pubertist. Überlebens-Handbuch für Eltern. Reinbek bei Hamburg.

Stierlin, Helm (1994): Individuation und Familie. Studien zur Theorie und therapeutischen Praxis. Frankfurt a. M.

Stierlin, Helm/Duss-von Werdt, Josef (Hrsg.) (1995): Familiendynamik. Interdisziplinäre Zeitschrift für systemorientierte Praxis und Forschung. Stuttgart. 20. Jahrgang.

Storch, Maya (1994): Das Eltern-Kind-Verhältnis im Jugendalter. Eine empirische Längsschnittstudie. Weinheim und München.

Strauch, Barbara (2003): Warum sie so seltsam sind. Gehirnentwicklung bei Teenagern. Berlin.

Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2000): Elternkurse auf dem Prüfstand. Wie Erziehung wieder Freude macht. Opladen.

Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.) (2005): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen.

Wimmer, Michael (1998): Fremdheit zwischen den Generationen. Generative Differenz, Generationsdifferenz, Kulturdifferenz. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 81-113.

Winterhager-Schmid, Luise (Hrsg.) (2000): Erfahrung mit Generationendifferenz. Weinheim.

Winterhager-Schmid, Luise (2000): „Groß“ und „klein“ – Zur Bedeutung der Erfahrung mit Generationendifferenz im Prozeß des Heranwachsens. In: Winterhager-Schmid, Luise (Hrsg.): Erfahrung mit Generationendifferenz. Weinheim, S. 15-37.

Wrangsjö Björn (1997): Jugendliche brauchen Werte. Wie Eltern ihren Kindern in der Pubertät Halt und Orientierung geben. München, Wien.

Wüschner, Peer (2003): Pubertät – Das Überlebenstraining für Eltern. Frankfurt/M.

Zdarzil, Herbert/Olechowski, Richard (1976): Anthropologie und Psychologie des Erwachsenen. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz.

Zartler, Ulrike (1997): Pubertät und ihre Bedeutung für Eltern und Kinder. ÖIF-working paper Nr.3, Wien. Online unter http://www.elternbildung.at/eb/download/pubertaet_wp3.pdf, [Stand 18.04.2007]

Ziehe, Thomas (1998): Zur Veränderung der Wissens- und Erwartungshorizonte Jugendlicher. In: Breinbauer, Ines Maria/Brinek, Gertrude (Hrsg.): Jugendtheorie und Jugendarbeit. Wien, S. 71-85

Zirfas, Jörg (2007): Das Lernen der Lebenskunst. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim und Basel, S. 163-175.

Anhang 1

Interviewleitfaden

Dieser halbstrukturierte Leitfaden wurde im Rahmen der Lehrveranstaltung „Zur Theorie und Praxis qualitativ-empirischer Forschung in der Erwachsenenbildung“ im Sommersemester 2005 unter der Leitung von Univ. Prof. Dr. Wolfgang Schmidl und Oberrat Prof. Mag. Dr. Kurt Finger entwickelt. Der Interviewleitfaden besteht aus mehreren Maßnahmen zur methodisch behutsamen Anregung von Selbstaufklärung von alltäglichen Handlungssituationen. Eine wichtige Aufgabe des Interviewenden bestand im rückversichernden, behutsamen Paraphrasieren des Gesagten, um dem Gesprächspartner die Rückmeldung zu geben, ob die Aussagen richtig verstanden wurden, bzw. um eventuell Mißverstandenes zu korrigieren.

Leitfaden für das Hauptinterview

Abkürzungen:

- I InterviewerIn
- IP InterviewpartnerIn
- **Fixfrage**
- **Paraphrase** (Par) – sinngemäße wiederholende Zusammenfassung
- EF Eventualfrage – diese Frage ist nur dann zu stellen, wenn IP in seiner/ihrer Antwort Aspekte noch nicht behandelte, welche jedoch „springende Punkte“ einer Fragestellung (im Sinne des/der I) betreffen.
- AF *Alternativfrage – eine andere Formulierung für die Frage, welche unter • oder EF angeführt ist.*

1. Etappe - Einleitung

- a) ***Dank für die Bereitschaft zum Interview***
 - Ich möchte mich für Ihre Bereitschaft, sich als IP zur Verfügung zu stellen, bedanken
- b) ***Einleitende Erklärung, worum es im Interview geht:***
 - Es geht bei diesem Gespräch um den Umgang von Eltern mit ihren eigenen jugendlichen Kindern in Alltagssituationen.
- c) ***Ankündigung von Zusammenfassungen***
 - Um sicher zu gehen, dass ich das, was Sie mir sagen werden, in Ihrem Sinn verstehe, werde ich im Laufe des Interviews Ihre Äußerungen immer wieder zusammenfassen.

d) Zusicherung von Anonymität

- **Dieses Interview wird im Rahmen einer LV der Uni Wien über das Interview als Forschungsmethode durchgeführt und ausgewertet. Was Sie während des Interviews sagen werden, bleibt völlig anonym.**

2. Etappe – Objektive Daten

- **Zuerst bitte ich Sie um eine kurze Beschreibung Ihrer Familiensituation.**

EF: Welche/wie viele Kinder haben Sie?, Buben oder Mädchen?, wie alt sind sie?

EF: Zu Ihrer Wohnsituation: Leben Sie mit ihrem Kind/ihren Kindern in derselben Wohnung?

AF: Leben sie und ihr Kind/und ihre Kinder im selben Haushalt/unter einem Dach?

EF: Lebt auch die Mutter/der Vater ihres Kindes/ihrer Kinder in diesem Haushalt?

EF: Wer kommt für den Lebensunterhalt auf?

EF: Sind sie berufstätig?

EF: Welche Schulen und Ausbildungen haben sie durchlaufen?, welche davon mit Abschluss?

EF: Wie sind bei ihnen die alltäglichen Haushaltsarbeiten verteilt?

EF: Aus welchen Mitgliedern besteht die weitere Familie (Großeltern, Tanten, Cousins, ...)?

EF: Wer davon spielt für ihre Jugendlichen Kinder eine gewisse Rolle?

EF: Mit welchem Familienmitglied hat ihr jugendliches Kind/haben ihre jugendlichen Kinder den meisten Kontakt?

EF: Welche Schule besucht ihr Kind/besuchen ihre Kinder?, welche Ausbildung macht es derzeit/machen sie derzeit?, was macht es/machen sie beruflich?

EF: Welche Kontakte pflegt ihr jugendliches Kind/pflegen ihre jugendlichen Kinder außerhalb der Familie (Freunde, Nachbarn, ...)?

EF: Was sind sie für ein Jahrgang?

EF: Leben sie mit ihrem Kind/ihren Kindern in der Stadt oder auf dem Land?

EF: Wie sieht bei ihnen die Situation mit Handy, PC und Internet aus?

3. Etappe – Schilderung einer Alltagssituation

- **Zu welchen Anlässen haben sie mit ihrem jugendlichen Kind/ihren jugendlichen Kindern unmittelbar zu tun?**

AF: Bei welchen Gelegenheiten haben sie in ihrem Alltag Kontakt mit ihrem jugendlichen Kind/ihren jugendlichen Kindern?

- **Wenn sie die letzte Woche Revue passieren lassen: Hat es eine Situation mit einem ihrer jugendlichen Kindern/ihrem jugendlichen Kind gegeben, die für sie sehr befriedigend war?**

AF: *Hat es in den letzten Wochen im Alltag zwischen ihnen eine Situation gegeben, die für sie sehr befriedigend war?*

- **Es gibt neben befriedigenden ja auch unbefriedigende Situationen. Erzählen Sie mir bitte eine solche, die sich zwischen ihnen beiden abgespielt hat!**
- **Paraphrase**
- **Ich bitte sie jetzt noch einmal, sich an die letzten Woche zu erinnern: Welche Situation gab es mit ihrem Kind, in der sie mit ihrem Handeln ihm gegenüber zufrieden waren?**
 - AF: *In welcher Situation im Umgang mit ihrem Kind haben sie bezogen auf ihr eigenes Handeln ein gutes Gefühl gehabt?*
 - AF: *In welcher Situation im Umgang mit ihrem Kind haben sie sich nachher selber auf die Schulter geklopft und zu sich gesagt: „Das hast du gut gemacht!“?*
- **Paraphrase**
- **Da wir wissen, dass es neben den befriedigenden immer wieder auch unbefriedigende Situationen gibt, frage ich sie: in Welcher derartigen Situation haben sie auf Grund Ihres Handelns ein ungutes/unangenehmes Gefühl gehabt?**
 - AF: *In welcher Situation haben sie so gehandelt, oder zu handeln unterlassen, dass sie sich nachher nicht ganz wohl gefüllt haben?*
 - EF: Wann und wo hat sich „das“ abgespielt?
 - EF: Erzählen sie bitte den Ablauf möglichst genau!
 - EF: Bitte erzählen sie genau, was sie zueinander gesagt haben/wie sie sich zueinander verhalten haben/wie sie miteinander umgegangen sind!
- **Paraphrase: Sie haben mir erzählt...**

4. Etappe – Präzise Beschreibung des eigenen (unterlassenen) Handelns in dieser Situation
--

- **Worin genau bestand ihr Verhalten in dieser Situation?**
 - AF: *Was genau haben sie in dieser Situation gemacht?*
 - EF: Worin genau bestand ihr Handeln, das sie nicht ausgeführt haben?
 - AF: *Beschreiben sie bitte jenes Handeln möglichst genau, das sie nicht ausgeführt haben!*
 - AF: *Was hätten sie in dieser Situation machen wollen/spontan am liebsten gemacht, haben es aber nicht getan?*
 - AF: *Was genau hätten sie, wie sie in dieser Situation waren, ihrem Impuls nach am liebsten gemacht, haben es aber nicht getan?*
- **Paraphrase: Sie sagen, in dieser Situation haben sie ... getan/nicht getan ...**

5. Etappe – Beschreibung der Situationswahrnehmung ex ante

- **Erinnern sie sich bitte an die Augenblicke, bevor sie „so“ gehandelt haben/reagiert haben/“so“ nicht gehandelt/nicht reagiert haben: Also an die Augenblicke davor: Was ist ihnen da alles durch den Kopf gegangen?**
 - AF: Wenn sie sich jetzt nochmals an diesen Augenblick [Detail aus der Situationsbeschreibung einsetzen, z.B. „Köö“!] erinnern: Was ist ihnen „da“, also bevor sie „so“ gehandelt haben/oder „so“ nicht gehandelt haben, alles durch den Kopf gegangen?*
 - AF: Wenn sich ihr Kind „so“ [konkretisieren!] verhalten hat, was hat das bei ihnen ausgelöst, dass sie sich „so“ [konkretisieren!] verhalten haben/nicht verhalten haben?*
- **Paraphrase: Sie haben erzählt ...**

6. Etappe – Beschreibung der Situationswahrnehmung ex post

- **Und nun zu den Augenblicken, nachdem sie „so“ [konkretisieren!] gehandelt haben: Was haben sie da wahrgenommen/gespürt?**
 - AF: Was ist ihnen, nachdem sie „so“ [konkretisieren!] gehandelt/nicht gehandelt haben, durch den Kopf gegangen?*
 - EF: Wie erklären sie sich, dass sie „so“ gehandelt haben/“das“ nicht getan haben?*
 - AF: Worauf führen sie das zurück, dass sie so gehandelt haben/das nicht getan haben?*
- **Paraphrase: Sie haben erzählt, dass sie nachdem „so“ so gehandelt haben/“das“ nicht getan haben, folgende Reaktionen in sich wahrgenommen haben ...**

7. Etappe – Abschluss des Gesprächs

- a) **Dank**
- **Ich möchte mich nochmals für Ihre Bereitschaft, sich als IP zu Verfügung zu stellen, bedanken.**
- d) **Wiederholung der Zusicherung von Anonymität**
- **Was sie während des Interviews haben, bleibt – wie eingangs schon zugesichert – völlig anonym.**

Anhang 2

Im Folgenden werden die vier Interviews, die für die Inhaltsanalyse herangezogen wurden, in transkribierter Form wiedergegeben.

I: Interviewer/in

IP: Interviewpartner/in

Interview 1

1 **I:** O.k. also, ähm, erstmal möchte ich mi für die
2 Bereitschaft bedanken, dass die du do zur Verfügung
3 stellst. Und äh des hab i eben vorher scho gesagt, es
4 geht um den Umgang von Eltern mit ihren jugendlichen
5 Kindern in Alltagssituationen und ahm, das ma au ganz
6 sicher gehen kann, dass dass es i so versteh wie du es
7 gesagt hast, also in deinem Sinn, werd i immer nach den
8 Etappen, also es gibt insgesamt sind's sieben Etappen,
9 ahm und do werd i dann immer Paraphrasen machen,
10 also kurz zusammenfassen, jo, dass dass i des au
11 wirklich richtig verstanden hab. Und...des..der Zweck
12 ahm vo dem Interview isch ahm des Interview als
13 Methode also zu erforschen und ahm wird auch dann
14 so durchgeführt und ausgewertet. Und später..also do
15 geht's dann darum, dass ahm dass ma Methoden
16 findet, wie ma Erwachsenenbildung betreiben könnte
17 für Erwachsene, weil es geht jo um den Umg...um
18 eigentlich um au schwerere Situationen mit Eltern und
19 Kindern.
20 Jo und des bleibt natürlich ganz anonym und ahm
21 vielleicht an kleiner Tip isch, dass du einfach au in
22 deinem Dialekt redesch, weils einfach einfacher isch, jo,
23 dass du die nid verstellst oder was. Und ahm wenn
24 du jetzt Namen sagscht, weils au leichter isch, werden

25 die natürlich rausgestrichen, des Ganze wird ganz
26 anonym behandelt, jo?
27 O.k. dann ahm die zweite Etappe isch ahm sind
28 objektive Daten, jo. Und do werd i die jetzt nach der
29 Reihe so durch fragen. O.k. Ahm. Wieviele Kinder hast
30 du?
31 **IP:** Zwei.
32 **I:** Buben oder Mädchen.
33 **IP:** Sowohl als auch. [lachen]
34 **I:** Wie alt sind sie?
35 **IP:** Meine Tochter ist vierzehn und mein Sohn ist zwei.
36 **I:** Und zu der Wohnsituation, lebst du mit den Kindern in
37 der selben Wohnung?
38 **IP:** Ja.
39 **I:** Ahm also auch im selben Haushalt?
40 **IP:** Genau.
41 **I:** Ahm. Lebt auch der Vater deiner Kinder in diesem
42 Haushalt?
43 **IP:** Nein.
44 **I:** Ahm. Wer kommt für den Lebensunterhalt auf?
45 **IP:** Ich. Ich bin Alleinerzieherin.
46 **I:** Ah und bist du berufstätig?
47 **IP:** Ja.
48 **I:** Ahm. Welche Schulen und Ausbildungen hast du
49 durchlaufen?
50 **IP:** Jo also AHS Matura, dann hab ich die
51 pädagogische Akademie gemacht und bin
52 Sonderschullehrerin und jetzt das Studium fast fertig.
53 **I:** Jo, ahm d.h. alle mit Abschluss eigentlich.
54 **IP:** Naja das Pädagogikstudium fehlt ma nur mehr die
55 Diplomprüfung.
56 **I:** Jo aber [gemeinsames Lachen]. O.k. Ahm und wie
57 sind bei euch die Haushalt..also die Haushaltsarbeiten
58 verteilt?

59 **IP:** Ah ich würd mal sagen den allergrößten Großteil
60 mach ich und einen Minimalteil macht meine Tochter
61 und mein Sohn fällt logischerweise noch weg. [lachen]
62 **I:** Klar. Ahm und aus welchen Mitgliedern besteht die
63 größere Familie? Also z.B. Großeltern, Tanten,
64 Cousins,...?
65 **IP:** Br...also meine Kinder haben zwei Väter, das
66 kommt mal dazu, also wir haben da überhaupt dann
67 das ist überhaupt sehr weitläufig. Ja meine Eltern
68 kommen noch dazu, mein Bruder, und dann vom Vater
69 meiner Tochter, der ist verheiratet und hat also
70 wie..quasi wieder verheiratet, wobei wir nie verheiratet
71 waren. Ah und hat zwei Söhne also da gibt's
72 Halbgeschwister ja und dann die Familie meines
73 Sohnes. Da ist auch der Vater und und seine Mutter.
74 Die anderen Großväter sind schon gestorben.
75 **I:** Und von deinem Bruder wieder gibt es schon eine
76 Familie?
77 **IP:** Nein, der hat eine Lebensgefährtin, aber keine
78 Kinder.
79 **I:** O.k. ahm und wer davon, also die du jetzt erwähnt
80 hasch, die Personen, spielt ah für deine, also in dem
81 Fall für deine Tochter, jo, weil dein zweijähriger Sohn ist
82 noch zu jung für des Interview also für des Thema
83 einfach. Weil es geht jo um jugendliche Kinder. Und wer
84 davon spielt jetzt für deine Tochter a gewisse Rolle?
85 **IP:** Ja eine große Rolle spielt sicher ihr Vater plus die
86 dazugehörige Familie. Da is sie auch regelmäßig und
87 die ah die Großmutter, also ah die Mutter ihres Vaters,
88 zu der hat sie auch eine sehr sehr enge Beziehung und
89 auch zu meiner Mutter, also die andere Großmutter.
90 Sonst eigentlich weniger.

91 **I:** Ahm und mit welchem Familienmitglied hat sie den
 92 meisten Kontakt, also aber aus der...ahm obwohl do
 93 ghörsch du au dazu.

94 **IP:** Na mit mir logischerweise dann, also der allermeiste
 95 Kontakt, weil sie jo bei mir lebt. Und dann würd ich
 96 sagen, ihr die Vaterfamilie auf jeden Fall. Also ihre die
 97 Familie ihres Vaters.

98 **I:** Und deine Tochter besucht eine Schule oder
 99 **IP:** Ja.

100 **I:** oder macht sie eine Lehre?

101 **IP:** Nein. Die geht ins Gymnasium in die vierte Klasse
 102 und kommt jetzt in die Oberstufe in die Fünfte.

103 **I:** Und was für Kontakte hat Ihr Kind also dein Kind,
 104 tschuldigung do steht nämlich alles in Sie-Form.

105 [gemeinsames Lachen] welche Kontakte hat dein Kind
 106 außerhalb der Familie, Freundinnen, Nachbarn?

107 **IP:** Freundinnen, die aber nicht im selben Ort wohnen.
 108 Ahm und der Kontakt ist jetzt noch nicht regelmäßig,
 109 aber halt durch die Schule sag ich jetzt mal, die
 110 Freundinnen in der Schule, das ist der Kontakt.

111 **I:** Also Nachbarn...

112 **IP:** Nachbarn weniger, nein.

113 **I:** Ahm und was bist du für ein Jahrgang?

114 **IP:** Sieb...neunzehn siebzig.

115 **I:** O.k. Und ahm in dem Fall lebt's ihr auf dem Land?
 116 Oder in der Stadt?

117 **IP:** Na wir leben am Stadtrand von Wien, also
 118 Niederösterreich, aber in unmittelbarer Nähe.

119 **I:** Aber es isch ländlicher Bereich oder?

120 **IP:** Es is Vorstadt sag ich mal. Also so ganz ländlich is
 121 es nicht, nein.

122 **I:** So Bauernhof oder so?

123 **IP:** Nein, nein überhaupt nicht. Aber Vorstadt würd
 124 passen ja.

125 **I:** Ahm und wie sieht's bei euch mit der Situation Handy,
126 PC und Internet aus?
127 **IP:** Ja meine Tochter besitzt ein Handy, ah und PC
128 haben wir natürlich auch einen und Internetzugang is
129 auch, wir haben eine Standleitung, also auch
130 permanent gegeben und wird auch rege verwendet.
131 **I:** O.k. also auch zu Hause.
132 **IP:** Ja.
133 **I:** O.k. so jetzt kommt die dritte Etappe, ah wo i di
134 fragen möcht mh zu welchen Anlässen du mit deinem
135 Kind unmittelbar zu tun hasch, also im Alltag.
136 **IP:** Die Frage versteh ich nicht ganz.
137 **I:** Zum Beispiel jo, des isch hilfreich wenn ich Beispiele
138 bring, ah Mittag essen, Abend essen, fernsehschauen,
139 einkaufen gehen, spielen gehen, Hausaufgaben
140 machen und sowas.
141 **IP:** Ah amol nach der Schule essen wir nicht
142 regelmäßig, aber wir versuchen doch gemeinsam,
143 ahm...und dann eigentlich
144 **I:** Entschuldigung isch des am Mittag oder am Abend.
145 **IP:** Mittags, tschuldige jo. Und dann eigentlich am
146 Abend eher wenn der Kleine im Bett ist. Dann reden wir
147 miteinander oder sehen gemeinsam fern oder kochen
148 was am Abend auch noch gemeinsam. Sonst
149 logischerweise vormittags sind wir beide außer Haus,
150 ah in der Früh ist einfach die Zeit nicht da, also da gibt's
151 wenig Kontakte, außer den Streit ums Bad [lachen].
152 Nein,
153 ja des war's eigentlich.
154 **I:** Und so ahm, also am Wochenende oder so.
155 **IP:** Jo sie is alle vierzehn Tage bei ihrem Vater am
156 Wochenende, ahm und das Wochenende dazwischen
157 wo sie bei mir is, ja gibt's schon gemeinsame
158 Unternehmungen. Wir waren jetzt z.B. in den Ferien

159 eine Woche gemeinsam in Paris, nur wir beide. Ahm, ja
160 aber es ist eher, es ist weniger geworden, sag ich jetzt
161 amal, auch durchs durch das Alter und durch ich mein
162 vierzehn is halt, is halt die Ablösung schon gegeben,
163 sie will nicht oder sie möchte auch mit mir und dem
164 kleinen Bruder nicht wirklich was unternehmen.
165 **I:** O.k. wenn du jetzt die letzten Wochen Revue
166 passieren lasst: ahm hat's do a Situation gegeben mit
167 deinem jugendlichen Kind, also mit deiner Tochter, die
168 für dich sehr befriedigend war?
169 **IP:** Ja, wir waren eben jetzt genau in der ersten
170 Ferienwoche gemeinsam in Paris. Des war bewusst,
171 also den kleinen Bruder ham wir zu Hause lassen und
172 wir sind gemeinsam nach Paris geflogen und ham uns
173 die Stadt angesehen und das war einfach sehr innig
174 und sehr wichtig einfach für uns, weil sonst im Alltag oft
175 die Zeit einfach nicht da is.
176 **I:** Also es gibt eben im alltäglichen Familienleben, des
177 weisch du selber au, ah im Zusammenleben neben
178 befriedigenden Situationen auch unbefriedigende
179 Situationen und ahm nachher möchte ich, dass du mir
180 einfach so a Situation ah erzählsch wie sich des bei
181 euch abspielt hat. Und jetzt möcht i nur no kurz des
182 paraphrasieren, was du bis jetzt gsagt hasch zu der
183 Alltagssituation, dass ihr euch nach der Schule do
184 versuchts Mittag zum essen, dass es allerdings nid
185 immer funktioniert, und ahm dann halt hauptsächlich,
186 wenn dein kleiner Sohn
187 schläft, dass ihr euch dann eher trefft's egal was ihr
188 macht's, essen oder kochen oder fernsehschauen,
189 dann habt's ihr die Zeit für euch. Und die Situation in
190 Paris war für di besonders befriedigend, weil du sehr
191 viel Zeit mit deiner Tochter allein ghabt hasch und sie,
192 sie war dann halt auch zugänglich.

193 **IP:** Genau.

194 **I:** O.k. jetzt erinner di noamol an die letzten Wochen
195 und ahm erinner dich an eine Situation wo du mit
196 deinem eigenen Handeln ah zufrieden warsch, also
197 gegenüber deiner Tochter.

198 **IP:** Mhh. Also i soll ein Beispiel nennen?

199 **I:** Jo.

200 **IP:** Ahm. Meine Tochter war eine knappe Woche als wir
201 aus Paris zurückgekommen sind bei ihrem Vater und es
202 war ausgemacht, dass ich sie abhole und ahm als sie
203 ins Auto gestiegen ist wollt sie sofort...hat sie mich
204 ziemlich angepflaumt, sie will eigentlich wieder zurück
205 und das Wetter ist so schön und der Papa hat einen
206 Swimmingpool im Garten und das is viel besser. Und
207 ich hasse diese überfallsartigen ah „Ich will jetzt“ und ah
208 ja diese Situation ist einfach für mich nicht wirklich
209 angenehm gewesen und ich hab dann mal abgeblockt
210 und hab gsagt: „Wart jetzt mal ab und überhaupt du
211 warst eh eine Woche bei ihm und jetzt bist du eine
212 Woche bei mir und dann bist du eh...“ dann fährt sie mit
213 ihm zwei Wochen nämlich auf Urlaub, also ich wollt sie
214 eigentlich bei mir haben. Und dann im Nachhinein nach,
215 weiß ich nicht, wir waren glaub schon zu Hause, nach
216 einer halben Stunden oder Stunde nachdenken, do hab
217 ich mir gedacht, eigentlich versteh ich sie, weil es ist
218 einfach das Wetter toll und es ist wesentlich schöner
219 beim Papa am Pool zu liegen, als bei der Mama in der
220 Wohnung zu sitzen, wo einfach ja. Und bin dann halt
221 unter Anführungszeichen „über meinen Schatten
222 gesprungen“ und hab dann gsagt: „O.k. du kannst noch
223 drei Tage ahm bei ihm verbringen, aber die restliche
224 Zeit hätte ich gern mit dir verbracht“ und das war dann
225 ein Konsens den sie auch annehmen konnte, jo.

226 **I:** Also du warsch mit ah der Situation zufrieden, ahm in
227 der deine Tochter dich praktisch, a bisschen genörgelt
228 hat, einfach weil sie wieder zu ihrem Vater zurück wollte
229 **IP:** Ja so überfallsartig irgendwie.
230 **I:** jo, und ahm dann hasch du dir des einfach noamol
231 durch den Kopf gehen lassen, wie des für sie sein
232 könnte, also du hasch dich in sie praktisch reinversetzt,
233 für sie isch es feiner am Pool zu sitzen als in der
234 Wohnung und du hasch dir dann dacht „doch jetzt gib i
235 ihr die Möglichkeit einfach noch ahm bei ihm zu sein“
236 und hasch praktisch an Kompromiss abgeschlossen.
237 **IP:** Genau.
238 **I:** Gut. Ahm, was i vorher scho gsagt hab eben, dass es
239 unbefriedigende Situationen auch gibt, möcht i di fragen
240 in welcher derartigen Situation ah du aufgrund deines
241 eigenen Verhaltens ein schlechtes oder unangenehmes
242 Gefühl gehabt hast?
243 **IP:** Willst du jetzt eine konkrete Situation haben oder
244 oder oder was ich gemacht hab?
245 **I:** Also es isch so, dass es darum geht, dass du wegen
246 deinem eigenen Verhalten a Situation in unangenehmer
247 Erinnerung hasch.
248 **IP:** Mhh.
249 **I:** Oder auch wegen deinem Nicht-Handeln, wo du dir
250 gedacht hast, das hätte ich noch tun sollen oder hätte
251 ich überhaupt sagen sollen oder, oder eben du hast
252 eine Situation in unangenehmer Erinnerung wo du nicht
253 zufrieden warst mit deinem Verhalten.
254 **IP:** Da muss ich kurz nachdenken, da gibt's ja viele, ich
255 mein. [lachen] Ah. Meine Tochter wollt zu ihrem
256 vierzehnten Geburtstag, der ist jetzt noch nicht so lange
257 her, mit Freundinnen am Nachmittag Billard spielen
258 gehen, in ein Caféhaus, in Liesing. Und das war für
259 mich so im ersten Moment so absurd, weil ich das weil

260 ich sie noch nicht so seh irgendwie in einem Caféhaus
261 herum, dass ich dass ich in meiner ersten Reaktion
262 gesagt hab: „Nein, also das will ich nicht, dass du in ein
263 Caféhaus gehst und Billard spielst schon mal überhaupt
264 nicht und überhaupt und was sind das für Leute und
265 was tust du dort.“ Und das hat bei ihr natürlich eine
266 heftige Trotzreaktion hervorgerufen und wir haben sehr
267 gestritten. Und das war also das tut mir jetzt im
268 Nachhinein leid, weil ich zu schnell war. In der Si..in der
269 Sache. Vor allem, als ich dann erfahren hab, dass bis
270 zum achtzehnten Lebensjahr dürfen sie eh nur bis um
271 sechs Uhr dort hingehen bis um achtzehn Uhr und dann
272 dürfen sie da nicht mehr hinein, war das alles schon viel
273 hat das schon ganz anders geklungen dann, sind's halt
274 von drei bis um fünf „Billard spielen“ unter
275 Anführungszeichen, also das war eine Situation wo ich
276 im Nachhinein mit mir nicht zufrieden war, weil ich
277 anders reagieren hätte können.

278 **I:** Also du erzählst, dass du eigentlich ahm praktisch,
279 deine Tochter hat dich gefragt, ob sie Billard spielen
280 gehen kann zu ihrem Geburtstag, und des war aber für
281 die wie an Schock also des war für die Neuland
282 praktisch und du wolltesch eigentlich nicht, dass sie
283 geht hasch auch nein gesagt und warsch aber im
284 Nachhinein ahm nicht zufrieden, weil du einfach zu ah
285 schnell oder zu zu extrem vielleicht auch reagiert
286 hasch. Also du hättesch dir gewünscht, dass du mit ihr
287 darüber geredet hasch oder hättesch.

288 **IP:** Ja. Vielleicht mehr Information hätte ich gern von ihr
289 gebraucht. Was ist das? Und wo ist das? Und so weiter.

290 **I:** Und ahm wie war jetzt da Ablauf genau, also wie isch
291 deine Tochter zu dir kommen?

292 **IP:** Weil wir haben die die zu ihrem Geburtstag wurde
293 immer was veranstaltet mit ihren Freundinnen und bis

294 jetzt war's halt logischerweise üblich irgendwelche
295 Kinderfeste wo die... in letzter Zeit waren's dann eher
296 Mädchen die zu uns kamen oder letztes Jahr wie sie
297 dreizehn war sind wir ins Kino gegangen alle
298 gemeinsam, und das Jahr davor habe ich eine
299 Rätselrallye gemacht, also so in die Richtung rennt das
300 halt dann. Und für mich ist das natürlich Neuland
301 gewesen diese..auch dieses dieses Ab...ablösen
302 irgendwie und Billard spielen zu gehen ah is für eine
303 Mutter oder für Eltern überhaupt irgendwie das war das
304 klang für mich so pff so erwachsen schon und das ahm,
305 dass ich in meiner ersten Reaktion mal nein gesagt
306 hab. Also sie hat sie hat eh ganz ich hab sie gefragt
307 was sie machen möcht zu ihrem Geburtstag und dann
308 kam eben die Idee sie würde gerne mit ihren
309 Freundinnen, die das schon ein paar Mal gemacht
310 haben, Billard spielen gehen zu ihrem Geburtstag und
311 sie auf was zum trinken einladen. Und da war meine
312 Reaktion dann eben völliges Unverständnis ah
313 demgegenüber.

314 **I:** Das heißt deine Tochter war dort wo ihre
315 Freundinnen das gemacht haben nicht dabei?

316 **IP:** Nein, sie kannte das nur vom hörensagen.

317 **I:** Und kannst du dich noch erinnern was ihr genau
318 zueinander gesagt habts oder du zu ihr zumindest?

319 **IP:** Also ich glaube ich bin ihr ziemlich drüber gefahren
320 also so nach dem Motto: Billard spielen ahm in ein
321 Caféhaus und was trinken sicher nicht oder so. Also
322 genau den Wortlaut weiß ich nicht mehr. Aber ich weiß,
323 dass ich sicher sehr verständnislos reagiert hab und
324 sehr jo sehr drübergfahren bin und sie sie zieht sich
325 dann sofort zurück, also sie versucht nicht zu
326 diskutieren oder zu zu streiten, sondern sie knallt die
327 Tür zu und ist dann Mal für ein paar Stunden beleidigt

328 und spricht nicht mit mir. Das ist ihre Reaktion drauf
329 und sie weiß auch genau, dass sie mich damit sehr
330 trifft, weil ich das gern ausdiskutieren will und sie
331 schweigt aber dann einfach und das macht mich
332 wahnsinnig.

333 **I:** Also dir isch hauptsächlich noch in Erinnerung, dass
334 „Nein“ von dir und die Trotzreaktion vo deiner Tochter.

335 **IP:** Genau.

336 **I:** also das sie Tür zu und tschüß, i mag mi jetzt mit dem
337 nid auseinandersetzen.

338 **IP:** Und dann hab ich nach ein paar Tagen gmeint: „es
339 ist o.k. mach’s“ und dann hat sie aber drauf gsagt: „nein
340 jetzt will ich nicht mehr, du bist schuld, weil du hast
341 „nein“ gesagt und jetzt will ich schon einmal überhaupt
342 nicht mehr“ also das war so... [lachen]

343 **I:** O.k. ahm, das heißt des war eben die Situation ahm
344 des..dein eigenes Handeln hat sich eben auf des
345 bezogen, dass du einfach verneint hasch, weil du dir
346 war des einfach praktisch zu viel, dass deine
347 vierzehnjährige Tochter jetzt do in so a Café geht und
348 Billiard spielt. Ahm und was genau hasch du in der
349 Situation gmacht?

350 **IP:** Gemacht? In wiefern gemacht?

351 **I:** Gesagt oder...

352 **IP:** Ja das ich ich das ah ah ich war verständnislos, also
353 das war für mich auf der einen Seite das Anliegen
354 überhaupt in ein Caféhaus gehen habe ich nicht
355 verstanden und das Zweite natürlich vom Gefühl her,
356 dieses jetzt fängt’s an mit m mit m fortgehen und mit
357 und jetzt mir beginnen mit m’Caféhaus am Nachmittag
358 und dann endet’s irgendwann amol in der Disco bis um
359 drei in der Früh also des sind so diese Ketten die sich
360 dann unbewusst irgendwie fortsetzen. Das ist mir aber
361 erst nachher bewusst geworden, also in der Situation

362 war glaub ich nur einmal der Schutzmechanismus
 363 „nein, also das will ich nicht“.
 364 **I:** Also bei dir isch es die Angst vor der Zukunft, dass
 365 deine Tochter jetzt irgendwie älter wird
 366 **IP:** Mhh.
 367 **I:** und do halt immer an Schritt weiter geht und des war
 368 praktisch der Versuch sie daran zu hindern...
 369 **IP:** Das war der erste Schock, weil dann im
 370 Nachdenken ist es eh vollkommen klar, dass es
 371 anfangen muss und das es wichtig ist die Erfahrung zu
 372 machen Billard spielen zu gehen oder mal am Abend
 373 weg zu gehen, aber dadurch und dass des noch nie
 374 war und das diesmal das erste Mal war, habe ich
 375 einfach so reagiert. Weil sie ist dann sogar Wochen
 376 später ah ah is sie dann Billard spielen gegangen mit
 377 ihren Freundinnen und hat sie eingeladen auf was zum
 378 Trinken, also das hat sich dann in mehr oder weniger in
 379 Wohlgefallen aufgelöst, aber in der Situation war's so
 380 richtig [holt Luft und mimt die geschockte Mutter]: „Mein
 381 Baby!“ [lachen]
 382 **I:** O.k., ahm die fünfte Etappe heißt:
 383 Situationswahrnehmung ex ante, i weiß nid, ob des
 384 scho amol gehört hasch. Ahm da geht's darum, ah um
 385 die Augenblicke davor, also bevor du „Nein“ gsagt
 386 hasch, bevor du an Schock kriegt hasch, was du ahm,
 387 wie du do reagiert hasch oder, jo die Augenblicke
 388 davor. Was ist dir da durch den Kopf gegangen?
 389 **IP:** Eh das was ich vielleicht schon gsagt hab, es geht
 390 mir zu schnell. Also dieses ah ein bisschen Luft also
 391 Luft weggenommen bekommen, von solchen
 392 Forderungen, mit denen rechnet man ja, also man sollt
 393 rechnen, aber mit dem hab ich nicht gerechnet. Und
 394 das war eher so ein [hält die Luft an] kurzes Luft
 395 weg...wegnehmen, ich kann das schwer beschreiben.

396 Ja, in der Situation einfach eine Überforderung, war das
397 für mich.

398 **I:** Und vielleicht passt die Frag ganz gut dazu, wie dir
399 da also ahm in der Situation davor, also bevor sie des
400 gfragt hat wie isch sie do oder in der Situation
401 eigentlich, wie sie des gfragt hat, wie isch dir do dein
402 Kind vorkommen?

403 **IP:** Najo davor war sie, vor der Situation, sehr fröhlich,
404 weil sie wollt jo was für sie angenehmes haben, und in
405 der Situation is sie mir ja schon sehr fremd also
406 kurzfristig sehr fremd gewesen, das hat sich dann aber
407 wieder gelegt und wirklich nur in dieser Situation, in
408 dieser Frage, das war [atmet aus] das is ja, weil weil's
409 Neuland is eben, für mich, mit solchen Diskuss..mich
410 mit ihr über solche Dinge auseinandersetzen zu
411 müssen oder diskutieren zu müssen, obwohl ich das
412 logischerweise natürlich weiß und auch aus meiner
413 Vergangenheit weiß, dass das die Bedürfnisse da sind,
414 aber als Elternteil reagiert man da einfach ganz anders.
415 Insofern...ja Neuland, das war absolutes Neuland für
416 mich.

417 **I:** Und was hasch du dir dacht ahm wo du ahm gsagt
418 hasch „Nein“ was dein Kind jetzt vo dir denkt?

419 **IP:** Jo sie hat mich gehasst, das weiß ich, also da war,
420 aber das weiß ich aus meiner Geschichte und meiner
421 Vergangenheit, die hat mich in dem Moment wirklich
422 abgrundtief gehasst und „die dumme
423 unverständnisvolle Mutter, die hat keine Ahnung von
424 meinen Bedürfnissen“, bin ich mir ganz sicher, und das
425 bringt sie dann auch eben mit Türen knallen und
426 verächtlichen Blicken zum Ausdruck. Ja, ich mein damit
427 kann ich leben, aber es ist, das ist mir schon klar, dass
428 ich in dem Moment nicht lieb war. [lachen]

429 **I:** Also du hasch erzählt, dass deine Tochter dich in
430 dem Moment verachtet hat, wo das „Nein“ gekommen
431 isch und dass du deine Tochter einfach ahm eigentlich
432 als ganz normales Kind, die Bedürfnisse kommen
433 einfach, sagsch du jo, dass sie amol fortgehen will mit
434 ihren Freundinnen ahm aber es war einfach für die halt
435 Neuland sagsch du eben, dass deine Tochter des jetzt
436 jetzt will, also so des jetzt kommt's dann langsam des
437 fortgehen und so, jo. Ahm, o.k.
438 Jetzt kommt die Beschreibung der
439 Situationswahrnehmung ex post, also das heißt
440 danach. Ahm, was hasch du do wahrgenommen,
441 nachdem du „Nein“ gsagt hasch? Also nachdem du
442 deiner Tochter des untersagt hasch do Billard spielen
443 zu gehen mit ihren Freundinnen?
444 **IP:** Ja ich war auf der einen Seite wütend generell, dass
445 das Diskussionen sind, die ich allein mit ihr ausfechten
446 muss, also da kann ich, da hab ich niemanden einfach,
447 mit dem ich mich beraten kann oder so, weil ich weiß
448 ihr Vater würd sagen: „Na geh lass und ja is eh kein
449 Problem“, ahm der is eher der von der coolen von der
450 coolen Sorte, ahm, also das war die Hilflosigkeit,
451 gleichzeitig die Wut auf die Lebenssituation in der ich
452 mich befind, aus der ich aber nicht raus kann, ich mein,
453 is so, und die Hilflosigkeit, das [atmet tief durch] jetzt
454 muss ich mich damit auseinander..auch noch
455 auseinandersetzen, auf der anderen Seite reflexiv
456 schon war mir's schon klar, dass das kommt, nur ahm,
457 ja wütend und hilflos trifft's am ehesten. Ratlos vielleicht
458 ein bisschen mal, direkt danach jo. Weil dann nach ein
459 paar Stunden und Nachdenken hab ich eh eine Lösung
460 für mich gefunden, nur direkt danach, jo, wütend, ratlos,
461 hilflos [lacht] trifft's am besten.

462 **I:** Ahm, also dir isch au des so durch den Kopf gangen,
463 du hasch ganz bewusst des gwusst, also du hasch des
464 bewusst wahrgenommen – i bin jetzt wütend, i bin hilflos,
465 i bin ratlos.

466 **IP:** Ja, ja.

467 **I:** Ahm und kannsch du dir des erklären, ah, dass du
468 deiner Tochter des ahm praktisch verwehrt hasch?

469 **IP:** Naja, man will man will seine Kinder schützen
470 logischerweise, und das, mh, das is einfach, ich
471 vielleicht auch durch meinen Beruf, einfach da ich sehr
472 viel mit verhaltensauffälligen Kindern zu tun hab und mit
473 sehr vielen Mädchen die mit vierzehn in in den ärgsten
474 Szenen herumgondeln oder schwanger sind oder was
475 auch immer. Also ich hab einfach ein, so im Hinterkopf
476 sehr viele Negativbeispiele, ahm, und da ist vielleicht
477 von meiner Seite aus dann dieses – ich will auf sie
478 aufpassen und sie ein bisschen beschützen,
479 gleichzeitig mit dem ich muss sie aber auch loslassen –
480 also das das kann's sein ja.

481 **I:** Also du sagst, dass du ah in deinem Beruf – oder?

482 **IP:** Mhhh.

483 **I:** auch mit vierzehnjährigen Mädchen zu tun hasch und
484 das du irgendwie deshalb vielleicht noch vorsichtiger
485 mit deiner Tochter umgehen möchtest.

486 **IP:** Wachsender ja.

487 **I:** weil du siehst des was passieren kann, jo, wie's
488 sein kann und du versuchst auf der anderen Seite bei
489 deiner Tochter die Beschützerin zu sein, einfach
490 schauen, dass des jo nid passiert.

491 **IP:** Naja das, na, nei...eher weniger, ich versuch die ich
492 versuch bewusst, bewusst Da zu sein oder
493 auch...erziehen will ich jetzt gar nicht mehr sagen in
494 dem Alter, weil das do ich glaub nicht, dass man einen
495 Vierzehnjährigen noch erziehen kann, Da zu sein, weil

496 ich einfach seh bei den Mädels, bei den
497 Vierzehnjährigen, dass da niemand da ist oder die zu
498 wenig Rückendeckung haben oder den Eltern das
499 wurscht ist oder sie einfach in die falsche Peergroup
500 geraten sind und so weiter. Und da denke ich mir das
501 ist schon, also das sehe ich als meine Aufgabe einfach,
502 wachsam zu sein, zu schauen mit wem ist sie und was
503 tut sie, verhindern kann ich's sowieso nicht. Das
504 irgend..mal was passieren könnte, das ist eh klar. Aber
505 nicht jetzt direkt..ja...wachsam oder aufmerksam eher
506 ihr gegenüber zu sein. Und das ist halt so eine
507 Gradwanderung, wann ist man zu und wann ist man zu
508 wenig? Das is...in der Situation war's zuviel, also das
509 war falsch reagiert von mir.

510 **I:** Also du sagsch, du versuchst richtig des a bisschen
511 abzuwägen auch immer, je nach Situation, wie
512 beschützerisch gehe ich mit meiner Tochter um oder
513 wie sehr achte ich auf sie oder wie sehr bin ich für sie
514 da oder nicht? Es geht mehr so um des Dasein. Ahm
515 do hätte i mehr, du denkscht da vielleicht, do hätte i
516 mehr, in der Situation die du vorher beschrieben hasch,
517 mehr für sie Dasein sollen, indem i mit ihr gredet hätte
518 oder einfach....

519 **IP:** Jo genau. Jo mhh.

520 **I:** so des...auch natürlich des STOP, HALT du gehst
521 noch nicht fort, so des...

522 **IP:** Jo es war zu, es war autoritär einfach Punkt. Do war
523 nichts, nicht irgendwie was mit gemeinsam ah
524 gemeinsam was erarbeiten oder diskutieren, sondern
525 das war ein autoritäres Nein.

526 **I:** Also du siehst eben zwei: du sagsch du warsch
527 nicht da für deine Tochter, des war dein Wunsch und
528 ahm des zweite war die, des verneinen wegen der
529 Angst die do isch, ahm, das sie jetzt scho fortgehen will.

530 O.k. jo dann sind wir jetzt fertig, nochmals vielen Dank,
531 dass du do mitgmacht hasch. Und ahm nomol möcht i
532 dir eben sagen, dass es anonym bleibt, ganz klar.

Interview 2

- 1 I: Ich möchte mich für deine Bereitschaft, dich als Interviewperson zur Verfügung
2 zu stellen bedanken. Ahm, wie schon erwähnt, es geht bei diesem Gespräch um
3 den Umgang von Eltern mit ihren eigenen jugendlichen Kindern in
4 Alltagssituationen.
- 5 Ahm, um sicherzugehen, ahm, dass das was du mir sagen willst, ich auch in
6 deinem Sinn verstehe, werde ich im Laufe des Interviews deine Äußerungen
7 zwischendurch immer wieder zusammenfassen.
- 8 Dieses Interview wird im Rahmen einer Lehrveranstaltung an der Universität Wien
9 über das Interview als Forschungsmethode durchgeführt und ausgewertet und
10 was während des Interviews gesagt wird, bleibt natürlich anonym.
- 11 Gut. Zuerst bitte ich dich um eine kurze Beschreibung der Familiensituation, ahm,
12 wie viele Kinder hast du?
- 13 IP: Drei
- 14 I: Buben oder Mädchen?
- 15 IP: Drei Töchter.
- 16 I: Mhm. Wie alt sind die?
- 17 IP: Äh, 22, beziehungsweise 23 demnächst, ähm, 21 und 16.
- 18 I: Ja, gut. Zur Wohnsituation. Lebst du mit deinen Kinder im selben Haushalt?
- 19 IP: Äh, die Kinder sind derzeit fast immer alle außer Haus.
- 20 I: Mhm, gut. Aber prinzipiell, ahm, sind sie noch zu Hause. Oder haben sie schon
21 einen eigenen Haushalt?
- 22 IP: Die Älteste wohnt in Wien, kommt ab und zu, die zweite wohnt auch in Wien
23 mit ihrem Freund und die kommt fast jedes Wochenende. Und die Jüngste ist
24 derzeit in den U.S.A. weil sie dort ein High School Jahr hat.
- 25 I: Gut. Ahm, lebt auch die Mutter der Kinder in diesem Haushalt in dem du lebst?
- 26 IP: Ja.
- 27 I: Ja. Wer kommt für den Lebensunterhalt auf?
- 28 IP: In der Familie?
- 29 I: Mhm [zustimmend]
- 30 IP: Ah, wir [lacht].
- 31 I: Gut. Bist du berufstätig?
- 32 IP: Ja.

33 **I:** Welche Schul- und Ausbildungen hast du durchlaufen?
34 **IP:** Volksschule, Gymnasium, Universität.
35 **I:** Mhm, gut. Ahm. Wie sind bei euch die alltäglichen Hausarbeiten verteilt?
36 **IP:** Die alltäglichen Hausarbeiten verteilt...
37 **I:** Mhm [zustimmend]
38 **IP:** Den größeren Teil macht meine Frau. Ahm ja. [räuspert sich]. Willst du das
39 näher beschrieben haben?
40 **I:** Na, wie's prinzipiell aufgeteilt ist.
41 **IP:** Also den größeren Teil macht meine Frau.
42 **I:** Gut. Ist deine Frau berufstätig, ist sie Hausfrau?
43 **IP:** Ja, teilbeschäftigt.
44 **I:** Gut. Aus welchen Mitgliedern besteht die weitere Familie? Also Großeltern und
45 so weiter. Im näheren Umkreis.
46 **IP:** Ja also wir, wir wohnen, also wir wohnen nicht mit Großeltern. Die nähere, also
47 die weitere Familie, es gibt Großeltern, die ungefähr 15 km entfernt sind, die
48 demnächst mitsammen ihren 80er feiern.
49 Und es gibt Groß-, also die Eltern meinerseits, die wohnen ungefähr 40 km
50 entfernt und und im Moment eine schwierige Familiensituation weil mein Vater
51 eigentlich völlig pflegebedürftig ist.
52 **I:** Mhm verstehe. Gut. Ahm, wer davon spielt ahm für die Kinder eine gewisse
53 Rolle, eine ja, mehr oder weniger wichtige Rolle?
54 **IP:** Ähm, die Eltern meiner Frau eine größere Rolle als meine Eltern, weil äh, als
55 meine Gattin wieder begonnen hat berufstätig zu sein, also die Oma, also wir die
56 Kinder zu ihr gebracht haben, fast regelmäßig, also ein mal in der Woche.
57 **I:** Mhm. Mit welchen Familienmitglied hat das jugendliche Kind beziehungsweise
58 noch alle drei Kinder, je nachdem, den meisten Kontakt?
59 **IP:** In der Familie oder?
60 **I:** Ja
61 **IP:** in der Größeren Familie?
62 **I:** In der größeren Familie ja.
63 **IP:** [überlegt, räuspert sich] Naja, den den häufigsten Kontakt mit der Mutter
64 meiner Frau.
65 **I:** Mhm

66 **IP:** und vielleicht den intensivsten Kontakt mit den Tanten, also mit den
67 Schwestern meiner Frau.

68 **I:** Mhm. Gut, ahm, welche Schule besuchen, ahm, deine Kinder derzeit, welche
69 Ausbildung machen sie gerade?

70 **IP:** Die älteste Tochter studiert in Wien Jus und Sprachen, die zweite studiert
71 Psychologie und Kunstgeschichte und die Jüngste ist in den U.S.A., High School.

72 **I:** Genau, die is grad, ja. Ahm welche Kontakte, ahm, pflegen die Kinder außerhalb
73 der Familie? Also gibt's bestimmt Freunde oder Nachbarn?

74 **IP:** [räuspert sich]: Ja, die Kinder sind eigentlich alle sehr sozial sehr aktiv, wir
75 haben unsere Wohnsituation ist eigentlich eine sehr intensive Nachbarschaft, das
76 heisst also die Kinder sind so 10 bis 20, [lacht], 10 bis 20 Kinder also in sehr
77 engem Kontakt miteinander aufgewachsen weil es da eigentlich unter den
78 Nachbarn keine Grenzen gibt und das sind eigentlich sehr enge Freundschaften
79 die jetzt darüber hinausgehen, wo's auch jetzt nicht mehr da wohnen. [räuspert
80 sich]

81 **I:** Gut, ahm, was bist du für ein Jahrgang?

82 **IP:** 1954.

83 **I:** Gut. Ahm Lebt, lebt ihr mit den Kinder in der Stadt oder auf dem Land?

84 **IP:** Im Dorf in der Stadt [lacht]

85 **I:** [lacht] O.K. Wie sieht es bei euch mit, wie ist die Situation bei euch mit Handy,
86 PC und Internet, also wie wichtig ist das bei euch?

87 **IP:** [lacht]: Es ist jetzt weniger wichtig geworden, nachdem die Kinder ausgezogen
88 sind, vorher war es immer sehr wichtig, Grenzen zu ziehen [lacht], na, es haben
89 alle ein Handy und es ist im Moment kein Problem, sagen wir so, es waren in
90 früheren Jahren eigentlich immer so, dass das Telefonieren eine Sucht fast war
91 [lacht].

92 **I:** Mhm [lacht]

93 **IP:** Internet, ja, wir haben Internetanschluss.

94 **I:** Mhm. Gut.

95 **IP:** PC und Laptop.

96 **I:** O.K. Zu welchen Anlässen hast du mit deine jüngeren Kindern, also mit den
97 jugendlichen Kindern unmittelbar zu tun?

98 [Pause]

99 **I:** Mit der Jüngsten jetzt wahrscheinlich weniger, weil die eben nicht da ist.

100 **IP:** Ja, e-mail- Kontakt, mit der Jüngsten in erster Linie e-mail.
101 **I:** Ja, mit den anderen?
102 **IP:** Ab und zu telefonieren, ja, mit den anderen, ah, auch e-mail und Telefon in
103 erster Linie. Es, die äußeren Anlässe, also die die Anlässe sind meistens äußere,
104 also so Geschichte wie zum Beispiel heute, die älteste Tochter mich angerufen
105 hat, das sie noch keine E-Card bekommen hat und so weiter, das sind meistens
106 greifbare äußere Dinge, die auch eine, die die Kontakte fördern. [lacht]
107 **I:** Verstehe, gut. Hat es in den letzten Wochen im Alltag zwischen euch eine
108 Situation gegeben, die für dich sehr befriedigend war.
109 [Pause]
110 **I:** Die sehr positiv geladen war.
111 **IP:** Ja, ja, meine Frau ist mit der mittleren Tochter in Italien auf Urlaub gewesen
112 und es hat beiden sehr getaugt und das hat mir auch irgendwie sehr gut gefallen
113 [lacht]
114 **I:** Gut, ahm, es gibt im alltäglichen Familien, familiären Zusammenhang neben
115 befriedigenden ja auch unbefriedigende Situationen. Erzähl mir bitte eine solche,
116 die sich zwischen, ahm, euch beiden abgespielt hat.
117 **IP:** Euch beiden?
118 **I:** Dir und eine deiner Töchter, sag ich einmal.
119 **IP:** Ja, eine sehr unbefriedigende Situation war, war eigentlich immer das, das
120 unmäßige Telefonieren zu begrenzen.
121 **I:** Mhm.
122 **IP:** denn, das das, würd ich, würd ich eigentlich immer so, wird kaum eingesehen
123 also so, so unverständlich, Unverständnis hab ich gegenüber diesem
124 kommunikativen Bedürfnissen und [lacht, spricht nicht weiter]
125 **I:** Verstehe. Ahm, das heißt also prinzipiell ist momentan der Kontakt zu deinen
126 Kindern darauf, ja mehr oder weniger beschränkt, um alltägliche, äußere, wie du
127 es genannt hast, Dinge zu besprechen beziehungsweise ihr habt Kontakt über e-
128 mail, Telefon und sehr euch ja auch an den Wochenenden, gelegentlich.
129 **IP:** Ja, na zum Beispiel die Älteste, die vor 2 Wochen ihr ihre Sachen weil's ja
130 übersiedelt ist alles was sie so am Flohmarkt gebracht hat, zu dem Zweck kommt
131 sie, holt sich das Auto, gleichzeitig hat sie einen Kasten mitgenommen, den tun
132 wir gemeinsam aufladen auf das Dach und so weiter also im gemeinsamen Tun ist
133 das eigentlich verbindend, ja. Und die Distanz, beziehungsweise das dass sie

134 eigentlich nicht mehr den Alltag mit uns teilen hat eigentlich die Beziehung sehr
135 entspannt und verbessert.

136 **I:** Ja, ahm, also sehr positives Erlebnis für dich war dass deine mittlere Tochter mit
137 deiner Frau auf Urlaub war und es den beiden sehr gut gefallen hat und das sehr
138 gut getan hat, eine nicht so positiv beladene Situation war in der Vergangenheit
139 das Telefonieren der Töchter beziehungsweise hast versucht, das einzuschränken
140 ein bissl.

141 **IP:** Nicht das telefonieren sondern meiner Meinung nach das Übermäßige
142 telefonieren [lacht].

143 **I:** [lächelt] Gut, ahm. Ich bitte dich jetzt noch einmal, dich an die letzten Wochen
144 oder an die nahe Vergangenheit zu erinnern. Welche Situation gab es ähm, mit
145 einem der Kinder, in der du mit deinem eigenen Handeln ihnen gegenüber sehr
146 zufrieden warst.

147 **IP:** Eine einmalige Situation oder?

148 **I:** Ja, eine Situation wo du ein sehr gutes Gefühl gehabt hast.

149 **IP:** Ja, ein Gespräch mit der älteren Tochter das eigentlich sie initiiert hat ähm
150 wo's eigentlich um die Finanzierung des Studium gegangen ist, wo sie öfter ein
151 schlechtes Gefühl gehabt hat dass sie vielleicht zu langsam studiert oder [lächelt]

152 **I:** Ja, ahm gut und, ja, da wir wissen, dass es eben neben den ahm, positiv
153 beladenen immer wieder auch ein bissl negativ beladene Situationen gibt, möchte
154 ich dich jetzt fragen: in welcher derartigen Situation ahm hast du auf Grund deines
155 eigenen Handelns, Handelns ein schlechtes oder unangenehmes Gefühl gehabt?

156 **IP:** [räuspert sich] Ja des war als die Jüngste also, als wir mit der jüngsten Tochter
157 am Flughafen waren und es da gewisse Schwierigkeiten gegeben hat dass da,
158 dass, dass am am Check-in Schalter das Gepäck angenommen haben, das
159 hamma auf einem anderen Schalter, ahm, abgeben müssen und die mittlere
160 Tochter wollte das erledigen. Und ich hab gemeint, nein das soll sie nicht tun, das
161 soll die Jüngste machen, denn die wird auch umsteigen und in den U.S.A. muss
162 sie das auch selber tun, aber die Zeit war schon knapp sodass es da eigentlich in
163 dem letzten Moment irgendwie in der ganzen Gereiztheit zu einer Streitsituation
164 gekommen ist und da hab ich mir gedacht, des hätt ich mir sparen können. [lacht].

165 **I:** Mhm. Das heißt, das Ganze ist am Flughafen passiert kurz bevor

166 **IP:** Ja

167 **I:** deine jüngste Tochter weggeflogen ist.

168 **IP:** Ja
169 **I:** Mhm. Wann war das?
170 **IP:** Ah, 11. August oder.
171 **I:** Aha gut, also ist noch nicht so lang her.
172 **IP:** Nein.
173 **I:** Ahm, erzähl mir bitte diesen Ablauf möglichst genau.
174 **IP:** Wir, sie ist, wie gesagt, in die U.S.A. abgeflogen, hat umsteigen müssen ein
175 mal und hat in den U.S.A: selber noch nicht gewusst, ob sie dann mit Bus
176 weiterfahrt oder wieder an dem Zielort mit dem Flugzeug ankommt und die hat
177 einen Koffer gehabt, ein Handgepäck und ein Snowboard.
178 **I:** Mhm.
179 **IP:** Meine Frau hat sich erkundigt und hat gesagt, ja, das Snowboard kann sie
180 mitnehmen. Es war aber dann so, am Eincheck-Schalter, dass sie dieses
181 Snowboard nicht genommen haben sondern extra transportiert werden musste
182 und wir auch nicht gewusst haben, ob in den U.S.A. den Weiterflug, das
183 gebührenpflichtig ist oder nicht. Und äh, die Simone war, die zweite war dann sehr
184 hilfsbereit und wollte das alles gleich erledigen. Und ich hab mir halt gedacht,
185 dasselbe Problem kann bei umsteigen wieder auftauchen, das soll die Jüngste, sie
186 muss zumindest dabei sein. Ja?[lacht]
187 **I:** Ja
188 **IP:** Das war aber, die Zeit war dann tatsächlich auch schon knapp und das hat
189 dann die mittlere, die das erledigen wollte, sehr gereizt auch reagiert und, und in
190 der ganzen emotional angespannten Situation dort drinnen und alle dann
191 eigentlich sehr gereizt reagiert. [räuspert sich]
192 **I:** Mhm. Gut. Ahm, kannst du mir erzählen, ahm, was ihr da zueinander gesagt
193 habt, wie sich das abgespielt hat?
194 **IP:** Naja, ich mein die, es war in erster Linie so dass die mittlere mir vorgeworfen
195 hat, sie, sie hat das gesehen im Sinne eines, eines möglichst ökonomischen
196 Ablaufes und hat auf der emotionalen Ebene mir vorgeworfen, dass ich da jetzt in
197 der Situation, also da Emotionen hineinbringe und und die könn ich mir völlig
198 sparen, ja. [räuspert sich] und ich hab des allerdings gesehen also von den
199 Abläufen, auch die den nächsten Stunden für die Jüngste bevorstehen und hab
200 gemeint das hat so zu sein und wir haben da eigentlich auf ganz verschiedenen
201 Ebenen miteinander gestritten. [lacht]

202 **I:** Verstehe. Gut, also du hast mir jetzt eben gerade erzählt dass in der Situation,
 203 in der die jüngste Tochter nach Amerika geflogen ist, ahm, es am Flughafen bei
 204 der Gepäcksaufgabe ein paar Schwierigkeiten gegeben hat und zwar dass ein
 205 Gepäckstück, das Snowboard, ahm extra ahm, ja irgendwie, ahm, verladen
 206 werden musste und transportiert werden musste und dass die mittlere Tochter,
 207 ahm, in einer, ja aus Hilfsbereitschaft heraus, ahm, das abwickeln wollte, du ihr
 208 aber gesagt hast, dass das die jüngste Tochter machen soll um sie, deine
 209 Intention war, sie darauf vorzubereiten, falls so eine Situation auftritt, in der sie
 210 dann alleine ist. Also wo ihr keine Schwester, kein Vater, niemand gleich zur Hilfe
 211 steht. Dass sie einfach weiß, was sie dann zu tun hat.
 212 Gut.

213 **IP:** Ja. Und das war das Unangenehm erlebte, dass ich da Streit entzünde in
 214 dieser Abschiedphase.

215 **I:** Mhm. Ok. Worin genau bestand dein Verhalten in dieser Situation?

216 **IP:** Mein Verhalten bestand darin, dass ich irgendwo der Jüngsten also, is eh
 217 wurscht wegen der Anonymität, also die Anna, der Anna Sicherheit geben wollte,
 218 dass sie, wenn sie mit dem konfrontiert ist beim Umsteigen oder bei der Ankunft
 219 wenn sie dann weiterfliegt, ja, dass sie mit dem umgehen kann. Das was meine,
 220 das war mein gewünschter Beitrag, ja [lacht], der überhaupt net so angekommen ist
 221 dann, was ich wieder auch nicht verstehen konnte.

222 **I:** Ja, gut, also, ahm, du hast den Eindruck gehabt, dass, ahm, deine, dass dein
 223 Wohlwollen gegenüber der jüngsten Tochter bei der mittleren Tochter nicht als
 224 solches rübergekommen ist, im ersten Moment.

225 **IP:** eigentlich bei alles wurde dann mein, mein Verhalten, das ich da in der
 226 Situation ah, da irgend, da, da solche Dinge da gleichsam inszeniere, ö äh, mit
 227 Unverständnis aufgenommen.

228 **I:** gut. Ah, erinner dich bitte an die Augenblicke, bevor du so gehandelt hast
 229 beziehungsweise reagiert hast, ahm, also an diesen Augenblick davor. Was ist dir
 230 das durch den Kopf gegangen als diese Situation jetzt eben da war bevor du
 231 gehandelt hast. Das heißt, bevor du dich entschieden hast, dass deine jüngste
 232 Tochter das machen soll.

233 **IP:** Sie, ich war der Meinung, das braucht diesen Weitblick den die anderen nicht
 234 haben [lächelt].

235 **I:** Mhm, ah, was hast du dir in dieser Situation dann davon erhofft?

236 **IP:** Dass, ja wie gesagt, dass so eine, eine Situation, sie, sie war noch nie selber
237 am Flughafen, die Anna, dass sie, wenn sie umsteigt oder irgendwas mit dem
238 Gepäck in den nächsten Stunden so zu tun hat, sie da eine Sicherheit hat und mit
239 dem umgehen kann.

240 Das hab ich mir erhofft.

241 **I:** Ahm, du hast gesagt dass, ahm, dass gegenüber der gesamten Familie eher net
242 so gut angekommen ist. Wie bist du dir da selber vorgekommen in der Situation?

243 **IP:** Hinterher, als sie gut angekommen ist und des überhaupt keine rolle gespielt
244 hat, hab ich mich geärgert, spätestens da hab ich mir gedacht, das hätt ich mir
245 sparen können. Aber ich war eigentlich dann sehr lang davon überzeugt, dass das
246 sehr notwendig war, was ich getan hab.

247 **I:** Also, also eben in diesem Augenblick davor warst du davon überzeugt, dass
248 das jetzt für deine Tochter, deine jüngste Tochter, ahm, das Richtige ist, das Beste
249 ist, eben aus diesem Wohlwollen heraus.

250 **IP:** Ja, es war ein Ärger eigentlich auch über mich, das des net, das man des net,
251 net zufriedenstellend, normal und, abwickeln kann, net. Das des, das des ein
252 Ärger wird, net, über das hab ich mich selber geärgert, das ich des net verhindern
253 hab können.

254 **I:** Mhm, ahm, und was hast du da in diesem Augenblick angenommen, dass jetzt
255 die anderen, sprich, deine mittlere oder deine jüngere Tochter von dir gedacht
256 haben?

257 **IP:** Typisch vielleicht [lacht]. Und das hat mich, des war wahrscheinlich, das hat
258 mich auch geärgert, weil ich mir gedacht habe...irgendwer muss ja das sagen,
259 wenn's notwendig ist.

260 **I:** Mhm, ja. Und nun zu den Augenblicken nach dem du so gehandelt hast, also
261 eben eingeschritten bist und gesagt hast die Jüngste soll das in die Hand nehmen.
262 Ahm, was hast du danach gespürt oder wahrgenommen? Beziehungsweise was
263 ist dir das durch den Kopf gegangen nachdem du deiner mittleren Tochter gesagt
264 hast: Nein, das soll die jüngere machen und die mittlere Tochter eben dann
265 dementsprechend, also reagiert hat.

266 **IP:** Das war ja nicht das Problem, sie sind alle auf mich hergefallen in der
267 Situation, net [lacht].

268 **I:** Gut, also, was ist dir da durch den Kopf gegangen, wie eben, sozusagen alle...

269 **IP:** Zu wenig wahrscheinlich, net. Ich mich auf die Emotionen da auch einlassen
270 und des is net gscheit wenn dann das jüngste Kind das erste Mal weggeht lang,
271 ein Jahr weggeht und so das ma des, na, ich hab mir, ich habs selber gespürt in
272 der Situation dass das, dass das net gescheit ist.

273 **I:** Mhm. Hat es irgendwelche Gedanken gegeben, die du dir unmittelbar, also du
274 hast eigentlich gesagt, du warst danach noch einige Zeit davon überzeugt, dass du
275 richtig gehandelt hast.

276 **IP:** Ja.

277 **I:** Was war der Grund, dass du dann, dass du dir dann gedacht hast, na, des war
278 vielleicht doch net so...

279 **IP:** Inhaltlich, das was ich wollte, von dem war ich überzeugt, dass es richtig war,
280 zumindest nach dem es dann doch nicht notwendig war, hab ich mir gedacht, hätt
281 ich mir sparen können. Was ich nicht überzeugt war, in welcher form das
282 abgelaufen ist und da war sicher von meiner Seite wenn ich das anders gemacht
283 hätte sicher anders verlaufen, net. Ich hätt das, vielleicht hätt es einfach genügt,
284 es zu begründen.

285 **I:** Mhm. Du hast jetzt mir erzählt, dass du, ahm, in diesem Augenblick danach
286 noch ah, inhaltlich gesehen überzeugt warst, dass du der richtigen Meinung bist,
287 dir aber anschließend, ahm, überlegt hast, dass die, ahm, die art der Reaktion
288 beziehungsweise halt das Verhalten, vielleicht der Ton, ahm, ein anderer sein
289 hätte können.

290 **IP:** Müssen. [lacht nach einer Pause]

291 **I:** Müssen, gut, das war's dann eigentlich schon. Ich möchte mich nochmals für
292 deine Bereitschaft, dich als Interviewperson zur Verfügung zu stellen, sehr herzlich
293 bedanken, was wir während des Interviews gesprochen haben, bleibt, wie
294 eingangs schon erwähnt, völlig anonym.

295 **IP:** O.K. [lacht]

296 **I:** Dankeschön

Anhang 3

Gegenüberstellung klassischer jugendpsychologischer Entwicklungserwartungen mit empirischen Untersuchungsergebnissen

Lassen sich von der klassischen Jugendpsychologie entfaltete Besonderheiten der jugendlichen Psyche gegenwärtig empirisch nachweisen? - FEND konfrontiert Annahmen der „klassischen“ Entwicklungspsychologie des Jugendalters mit seinen Forschungsergebnissen aus einer umfassenden Longitudinalstudie von 1979 bis 1983 an der Uni Konstanz und Daten aus von ihm durchgeführten, qualitativen und quantitativen Folgearbeiten ab dem Jahr 1988 an der Uni Zürich (vgl. FEND 1994, S. 12-17).

Das in der frühen Jugendpsychologie beobachtete Phänomen des Schreibens von Tagebüchern konnte durch die Erhebungen von FEND als eine alterstypische Phase des schriftlichen Ausdrucks über die eigene Person mit einem klaren Beginn (ca. 11. Lebensjahr) und relativ klarem Ende (ca. 20. Lebensjahr) bestätigt werden (vgl. ebenda, S. 36f). Im Vergleich zu den Burschen schreiben anzahlmäßig mehr Mädchen ihre Gedanken nieder. Sie tun dies häufiger und kontinuierlicher, beginnen früher über sich Buch zu führen, sind stärker nach innen gerichtet und reflektieren die eigene Person und die Beziehungen zu anderen intensiver. Burschen hingegen sind in ihren Ausführungen deutlich sachlicher und kürzer bzw. aufgabenorientierter (vgl. ebenda). Hinsichtlich der Zugehörigkeit zu verschiedenen Schulformen und der Intensität bzw. Häufigkeit des Verfassens von Tagebüchern fand sich in den Befragungen von FEND kein divergentes Verhalten der Jugendlichen (vgl. ebenda, S. 38). Die traditionelle Jugendforschung arbeitete bis in die 30er Jahre des 20. Jahrhunderts mit Methoden, die eine Rekonstruktion des Innenlebens der Pubertierenden ermöglichte. Das Tagebuch galt als informativste Quelle (vgl. ebenda, S. 30). Die tatsächliche Repräsentativität von Tagebüchern für generelle jugendliche Entwicklungsprozesse ist nach FEND jedoch ungewiss (vgl. ebenda, S. 36). Er verweist auf Untersuchungen, die zeigen, dass adoleszentes Denken, wie es in Tagebüchern zum Ausdruck kommt, nicht als zeitunabhängige, universale Erlebensweise der Jugendphase verstanden werden kann, sondern in seiner historischen Abhängigkeit und geschlechtsspezifischen

Unterschiedlichkeit gesehen werden muss (vgl. ebenda, S. 31). Schon Charlotte BÜHLER verglich Tagebücher aus aufeinander folgenden Epochen und arbeitete diesbezügliche Unterschiede heraus (vgl. ebenda, S. 31-35). Derzeit gibt es nur wenig systematisch Forschung zu Inhalten von Tagebüchern (vgl. ebenda, S. 36). Auf der Grundlage der Quellen von FEND stechen vor allem „(...) die Mädchen als jene Gruppe hervor, die die Adoleszenz in einer Weise erleben, wie sie etwa CH. BÜHLER und SPRANGER geschildert haben (...)“ (ebenda, S. 87). Beachtet man die gesamte Bandbreite der Ausdrucksformen, werde sichtbar, dass die meisten die Lebensphase „(...) ruhiger, sprachlich weniger artikuliert, zufriedener und weniger individualisiert (...)“ (ebenda, S. 88) durchlaufen.

Der Wunsch Einblicke in das selbstbezogene Denken Pubertierender zu gewinnen, motivierte FEND von Studenten Aufsätze zum Erleben der eigenen Jugendzeit zu erbitten (vgl. FEND 1994, S. 19-25). Er konnte in diesen schriftlichen Erinnerungsarbeiten charakteristische, schon in klassischen theoretischen Ausführungen postulierte Themen der Adoleszenz wieder finden. An erster Stelle zeigte sich in den etwa 60 inhaltlich ausgewerteten Aufzeichnungen die Thematik der Entwicklung des Ich und damit verbundene Unsicherheiten, sowie „(...) das Heraustreten aus den Bindungen an die selbstverständliche, elterngestaltete Welt der Kindheit (...)“ (ebenda, S. 20). Die Dynamik der Identitätsfindung kam in enger Verbindung mit den körperlichen Veränderungen und der Akzentuierung der Geschlechtsrolle zur Darstellung. Ein schockartiges Erleben des Übergangs von der Geborgenheit der Kindheit in die beginnende Selbstverantwortung wurde oft angeführt (vgl. ebenda). Daneben wurde in der Rückschau „(...) das Durchspielen eigener Positionen, die Fähigkeit dies auch gegen die Eltern durchzuhalten (...)“ (ebenda, S. 21) als zentrale Erlebensweisen der Pubertätsphase angegeben. Rückblickend betrachtet lag der Fokus der Gedankenwelt auf der eigenen Geschlechtsrolle und deren Akzeptanz, auf der Frage nach der eigenen Attraktivität und der Stellung unter Gleichaltrigen, sowie auf einer Selbstverortung in Bezug auf eigene Fähigkeiten, die beruflich relevant werden können (vgl. ebenda). Die Integration des gereiften Körpers und der Sexualität in das eigene Selbst, wurde von vielen retrospektiv als schwierig erlebt. An zweiter Stelle wurde als Besonderheit des Erlebens der Pubertätsphase die bewusste Gestaltung sozialer Beziehungen in der Auseinandersetzung mit Eltern, Geschwistern und

Freunden erinnert (vgl. ebenda, S. 22f). Der dritte Schwerpunkt in den rückbezüglichen Berichten lag im Beziehungsfeld der Schule. Im Gedächtnis blieb, dass die Bestätigung und Anerkennung durch die Altersgruppe an Wichtigkeit gewann. Auch dass, das meist in der Kindheit verinnerlichte Streben nach guten Leistungen in der Pubertät im sozialen Kontext zwiespältig und konflikthaft empfunden wurde (vgl. ebenda, S. 23f). FEND weist darauf hin, dass diese aufgezeigten Erinnerungen an die eigene Jugendzeit sicherlich als Konstruktionen zu werten sind, als nachträgliche Ordnungsversuche, jedoch dennoch seiner Meinung nach die zentralen Aufgaben der Adoleszenz: „(...) die Themen der Ich-Findung, die Reorganisation der sozialen Beziehungen und der auf Zukunft ausgerichteten Lebensplanung (...)“ (ebenda, S. 25) zu bestätigen vermögen.

Eine über selbstreflexive Prozesse verlaufende Ich-Findung, Veränderungen in den sozialen Beziehungen, die Lösung von den Eltern und die Hinwendung zum anderen Geschlecht als die, „klassischen“ Hauptthemen des Jugendalters, entdeckte FEND auch in Gedichten von Jugendlichen (vgl. ebenda, S. 39-52). Wie intensiv emotional diese Phase durchlebt wird, kommt seiner Meinung nach in diesen, in einer Zeitschrift veröffentlichten und von ihm interpretierten Texten besonders eindringlich zum Ausdruck. Vor allem kommt die Sehnsucht, die diese Lebensphase begleitet, zur Sprache. Eine innere Unsicherheit, die zum „Suchen nach Sinn und Bedeutung“ (ebenda, S. 50) führt, wird verbalisiert. Diese suchende Bewegung mündet, so wird nach FEND in den lyrisch verfassten inneren Dialogen deutlich, bestenfalls in Lebensperspektiven und „(...) in Möglichkeiten, sich einer großen Sache hinzugeben (...)“ (ebenda). Inhaltsanalytische Auswertungen der Verse zeigen, dass thematisch Beziehungsprobleme in den zu rund 83% von Mädchen und überwiegend in der späten Adoleszenz verfassten Niederschriften im Vordergrund stehen (vgl. ebenda). Das Erlebnis des nicht erwiderten Liebesangebotes gehört dabei zu den schmerzlichsten niedergeschriebenen Erfahrungen. Weiters werden Grenzerfahrungen und Krisen – Sinnkrisen, gesellschaftliche Krisensituationen (Gewalt, Umweltzerstörung etc.), wie auch kritische Beziehungsverhältnisse mit den Eltern literarisch verarbeitet, und dabei häufig in getrübler, unglücklicher Stimmung, mit dem Gefühl des Unverstandenseins, der Trauer und Depression übermittelt. Die Gedichte bestätigen eine als alterstypisch beobachtete Neigung zu Träumen, zu

Sehnsüchten und Hoffnungen, als auch den Hang über das Leben, den Tod und das Menschsein zu philosophieren (vgl. ebenda, S. 51). Insgesamt fällt die Ichbezogenheit in den Formulierungen auf und die Suche nach Identität: „(...) nach dem, was man ist und was man sein möchte (...)“ (ebenda, S. 51), bzw. der Ausgriff auf mögliche Gestaltungsräume in Phantasien, Träumen, Idealen, Zukunft und Unbekanntem (vgl. ebenda).

Neben Auswertungen verschiedener Quellen qualitativer Jugendforschung stellte FEND klassischen entwicklungspsychologischen Anschauungen zu psychischen Merkmalen der Pubertätszeit Daten aus seinen von 1979 bis 1983 an 12 bis 16 Jährigen durchgeführten Untersuchungen (Konstanzer Längsschnittuntersuchungen) gegenüber (vgl. FEND 1990, S. 88-132). In Berücksichtigung der traditionellen Vorstellung der Pubertät als Krisenzeit, ging FEND folgenden, von der „alten“ Entwicklungspsychologie vertretenen Thesen, nach:

1) Die klassische Entwicklungspsychologie der Adoleszenz beschreibt den Übergang von der Kindheit ins Erwachsenenalter zunächst als *Phase der Destabilisierung*, des Selbstzweifels, des negativen Lebensgefühls, der Selbstabwertung, der emotionalen Labilität, der Disziplinschwierigkeiten und des Sinkens der allgemeinen Lebenszufriedenheit (vgl. ebenda, S. 88). FENDS Forschungen ergeben dagegen global keine deutlichen Destabilisierungen im Entwicklungsverlauf vom 12. zum 16. Lebensjahr (vgl. ebenda, S. 90-94). Die Selbstakzeptanz bleibt über die Pubertätsjahre hinweg gleich, im Körperselbstbild finden sich keine jahrgangsspezifischen Verunsicherungen. In der Leistungsangst spiegeln sich kaum altersspezifische Veränderungen. Die Handlungsregulation stabilisiert sich zunehmend. Die emotionale Stabilität erfährt keine gravierende Verschlechterung, obwohl die Unbeherrschtheit bei Emotionen wie Ärger oder Wut zunimmt. Allerdings setzt ab dem 13. Lebensjahr bei Mädchen eine emotionale Destabilisierung ein, die im Laufe der Jahre in Richtung größerer Instabilität ansteigt, während Burschen sich in Richtung zunehmender gefühlsmäßiger Stabilität entwickeln. Mädchen erweisen sich allgemein als weniger stabil im Vergleich zu Burschen. Sie kennzeichnet ein niedrigeres Selbstwertgefühl, ein

negativeres Körper selbstbild, geringere Handlungs- und Emotionskontrolle und größere Leistungsangst (vgl. ebenda).

2) Die frühe europäische Jugendpsychologie spricht von *vermehrter körperlicher Beeinträchtigung* und steigender Ermüdbarkeit als Charakteristikum des Übergangsprozesses vom Kind zum Erwachsenen (ebenda, S. 88). Übersäumende Kraft wechsele mit totaler Erschöpfung, ein euphorisches Körper- und Selbstgefühl mit Mattigkeit und Verstimmungen (vgl. ebenda, S. 94). FEND bestätigt auf Grund seiner Untersuchungen eine altersabhängige Verschlechterung des gesundheitlichen Wohlbefindens. Einschlafschwierigkeiten, Verdauungsstörungen und Schwindelgefühle nehmen zu, Kopfschmerzen und Bauchbeschwerden bleiben gleich. Insbesondere bei Mädchen lässt sich eine Zunahme von (psycho-)somatischen Beschwerden, von Durchhalteschwierigkeiten in und Erschöpfungszuständen nach der Schule darstellen (vgl. ebenda, S. 94-97).

3) In der Tradition der „alten“ Entwicklungspsychologie des Jugendalters wird angenommen, dass sich in der Jugend im Zusammenhang mit der entstehenden kognitiven Fähigkeit neben dem kausal-naturwissenschaftlichen Denken nun auch geisteswissenschaftlich, hermeneutisch und psychologisierend zu denken, die *Selbstaufmerksamkeit erhöht* und eine Beobachtung des eigenen Innenlebens einsetzt. Das Tagebuchschreiben und Grübeln seien Ausdruck für diese postulierte Innenwendung (vgl. ebenda, S. 88). Die Tendenz sich in Gedanken mit sich selbst zu beschäftigen steigt nach FEND tatsächlich mit zunehmendem Alter an. Bei Mädchen deutlicher und kontinuierlicher.(vgl. FEND 1991, S. 97-99).

4) Ein *Leistungs- und Haltungsverfall* in der Pubertätsphase entspricht der etablierten Erwartung der klassischen Linie der Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Es wird unterstellt, dass die Bereitschaft zur Anstrengung sinkt, Disziplinprobleme sich verschärfen und Noten sich verschlechtern (vgl. ebenda, S. 88). Die Pubertierenden gelten als zerstreut, verträumt, vergesslich, unaufmerksam, unzuverlässig, interesse- und teilnahmslos (vgl. ebenda, S. 99). Laut FENDs Studien kommt es in der Tat zu einer Verschlechterung der Noten, der Notendurchschnitt geht zurück. Klassenwiederholungen sind dabei nicht

signifikant erhöht. Obwohl die Zeitinvestitionen bei Hausaufgaben gleich bleiben, geht die Leistungsbereitschaft zurück. Es zeigt sich nach FEND unübersehbar eine altersbezogene Vergrößerung von Schwierigkeiten betreffend schulische Erwartungen, das Schuleschwänzen und betreffend Disziplin, Verhalten und Aggression gegenüber Lehrern. Diese problematische Dimension ist bei Burschen ungleich stärker ausgeprägt, und anbelangt vor allem Probleme der Aggression, der Normverletzung, des Stören und des Schuleschwänzen (vgl. ebenda, S. 99-103).

5) Die klassische Jugendpsychologie beschreibt eine pubertätsspezifische Abwendung des Heranwachsenden von Erwachsenen, eine *Distanzierung von Eltern und Lehrern* (vgl. ebenda, S. 88). Beispielsweise zeigt SPRANGER nach FEND „(...) einen Rückzug aus der Welt der Erwachsenen, aus der vertrauten Einbindung in die Familie und schulisches Leben (...)“ (ebenda, S. 104) auf, und setzt diesen Prozess mit dem in der Adoleszenz besonders großen Bedürfnis nach Verstandenwerden und dem gleichzeitig bestehenden Gefühl des „Nicht-Verstanden-Seins“ in Zusammenhang. Die Psychoanalyse dagegen vermutet eine andere Dynamik. Sie sieht nach FEND die Abwendung des Heranwachsenden in Verbindung mit der Loslösung aus den libidinösen Bindungen an Mutter und Vater und der Ausrichtung der freiwerdenden Liebeswünsche auf neue Partner. Eine dritte „klassische“ Annahme betone den Vorgang, dass Jugendliche durch „(...) die Formulierung eines Kontrastbildes zur Welt der Erwachsenen, zur Welt der Eltern (...)“ (ebenda), durch eine kämpferische, aktive und konfliktreiche Auseinandersetzung, einen eigenen Standpunkt in der Welt aufbauen wollen (vgl. ebenda).

In Bezugnahme auf diese Annahmen kommt FEND durch seine Analysen zur Veränderung des Verhältnisses zu den Eltern zum Ergebnis, dass sich die Wahrnehmung einer positiven Eltern-Kind-Beziehung tatsächlich verringert (vgl. 105-109). „Sich zu Hause sehr wohl zu fühlen“ wird im Verlauf der Altersphase zwischen 12 und 16 Jahren von anfänglichen zwei Dritteln Nennungen auf 35% rückläufig angegeben. Diesen Prozess begleitet jedoch kein rapider Anstieg von familiären Dissens- oder Konfliktpunkten. Auch die Gesprächsintensität sinkt nicht von Jahr zu Jahr. Jedoch werden Eltern zunehmend weniger als Bezugs- und

Vertrauenspersonen bei persönlichen oder sozialen Problemen gewählt. In politischen Fragen, also Orientierungsfragen zur Wirklichkeit bleiben sie dagegen bevorzugte Ansprechpartner. Kommunikationsthemen betreffen am häufigsten die Zukunftsplanung der Kinder bzw. Kommentare zu ihrer Schullaufbahn. Elternkritik und konflikthafte Gesprächsstoffe drehen sich zu Beginn der Pubertät um Äußerlichkeiten, jugendstilspezifische Kleidung und Kaufwünsche. Später werden Konflikte rund um „das Ausgehen“ und um Freunde häufiger. Diskrepanzen in Fragen der Weltanschauung (Religion, Politik) werden von bis zu 50% der Jugendlichen genannt. Bei Schulleistungen führen 30% der Heranwachsenden an, im Vergleich zu den Eltern eine unterschiedliche Gewichtung zu haben (vgl. ebenda, S. 105-108). Insgesamt wird nach FEND deutlich, dass sich in der Wahrnehmung der Jugendlichen die Beziehung zu den Eltern nicht besonders krisen- und konflikthaft gestaltet (vgl. ebenda, S. 109). Einen Wandel des Verhältnisses bringen die größer werdende emotionale Distanzierung und die sich vermindernde Offenheit der Heranwachsenden in der Diskussion von persönlichen Problemen, insbesondere bei Erfahrungen mit dem anderen Geschlecht. Auch empfinden Pubertierende, dass das Verständnis der Eltern bei eigenen Problemen sinkt. Sie nehmen bei Mutter und Vater ein verstärktes Kontrollbedürfnis und eine Unsicherheit über zu stellende Ansprüche wahr. Dieser Eindruck der Jugendlichen lässt sich nach FEND mit der Kollision des aus dem elterlichen Verantwortungsbewusstsein resultierenden Kontrollbedürfnisses mit den alterstypischen Wünschen nach Selbständigkeit erklären. Intensiv diskutiert werden zu Hause die Alltagsgestaltung des Lebens, die Freizeitorganisation und die Zukunftsperspektive. FEND weist daraufhin, dass diese Ergebnisse vor allem Analysen von Alterstrends darstellen. Einen wesentlich größeren Einfluss auf unterschiedliche Formen des familiären Zusammenlebens während der Pubertät schreibt er dem Bildungsniveau des Elternhauses bzw. des Jugendlichen und dem „sozialökologischen Kontext städtischer und ländlicher Regionen“ (ebenda, S. 109), sowie den individuellen Varianten des Eltern-Kind-Verhältnisses zu. „In ländlichen Gebieten, in Arbeiterkreisen und bäuerlichen Kreisen werden heranwachsende Kinder am stärksten kontrolliert und die emotionale Distanz zu den Eltern ist hier am größten. Bei Kindern städtischer Bildungsschichten finden wir die größte emotionale Nähe und die geringste äußere Kontrolle.“ (Ebenda)

Einen markanten „Liebesentzug“ der Pubertierenden ergeben FENDS Untersuchungen zur Veränderung des Verhältnisses gegenüber Schule und Lehrerschaft (vgl. ebenda S. 109). Das Wohlfühl in der Schule sinkt bei Mädchen und Burschen gleichermaßen, die Distanz zur Schule und zu den Lehrern steigt. Gegenüber Leistungsansprüchen wird Abstand demonstriert. Es zeigt sich, dass Jugendliche eine Abnahme der persönlichen Zuwendung und Aufsicht der Lehrer wahrnehmen. Stattdessen kennzeichne ihrem Empfinden nach eine leistungs- und notenbezogene, kühl-distanzierte und Selbständigkeit unterstellende Kontrolle die Art der sozialen Kontrolle in dieser Lebensphase (vgl. ebenda, S. 109-111).

6) Die klassische Entwicklungspsychologie geht davon aus, dass es in der Pubertät in Bezug auf *Gleichaltrige zu einer Doppelbewegung* kommt. Es wird angenommen, dass sich Heranwachsende einerseits zu Freunden als Gesprächspartnern und Vertrauenspersonen hinwenden, andererseits aber der Wunsch nach Alleinsein besteht, und der Jugendliche damit zur Isolierung tendiert. Die Anzahl der Freunde verringere sich, und die Klassensolidarität schwinde (vgl. ebenda, S. 88). Die Erwartungen der frühen Jugendpsychologie verweisen auch auf einen konflikthaften Beziehungsverlauf zu Altersgleichen. Der pubertäre Übergangsprozess wird beschrieben, als Zeit in der alte Freundschaften zerbrechen und neue gefühlsintensive Bande zu auserlesenen Freunden geknüpft werden. Durch die Innenwendung und Individuationsvorgänge komme es zu Einsamkeitsgefühlen. Eine gewisse Distanz zu Gleichaltrigen werde empfunden (vgl. ebenda, S. 111). FEND kann die klassische Annahme eines alterstypischen Anstiegs der Vereinsamung zu Beginn der Pubertät so nicht bestätigen. Das Gefühl sozial anerkannt zu sein, „dabei zu sein“ und „dazu zugehören“ nimmt im Verlauf der Entwicklung zu. Noch deutlicher steigen soziale Interessen und soziales Selbstvertrauen an. Mädchen zeigen dabei stärker soziale Interessen, Burschen eher ein Bewusstsein der positiven sozialen Einbettung (vgl. ebenda, 113-115). Insgesamt fühlt sich nach FEND der Großteil der Heranwachsenden in das soziale Beziehungsnetz der Altersgleichen integriert und zugehörig (vgl. ebenda 117). Innerhalb der Schulklassen wird ein sinkender Konkurrenzkampf, aber ein steigender Konformitätszwang wahrgenommen. Was den Klassenzusammenhalt betrifft, ist das Solidaritätspotential im 13. Lebensjahr

besonders hoch. Danach zeigen sich aber, wie in den klassischen Entwicklungsvorstellungen vertreten wurde, Brüche in den sozialen Beziehungen und eine stärkere Vercliquung. Von den Jugendlichen wird als altersbezogene Veränderung „(...) eine Differenzierung und Intensivierung der Konflikthaftigkeit von Erwartungsstrukturen (...)“ (ebenda) in der Klassengemeinschaft empfunden. Zentrale Konfliktpunkte bestehen zwischen individueller Profilierung und sozialer Hilfestellung für Mitschüler. FEND führt dazu aus, dass offensichtlich im Klassenverband die „(...) Balance zwischen individueller Profilierung, und persönlichem Geltungsstreben und sozialer Selbstdarstellung sowie solidarischem Gemeinschaftsstreben (...)“ (ebenda, S. 117f) noch schwer herzustellen ist (vgl. ebenda, S. 115-118). Eine empirische Bestätigung erfährt auch die psychoanalytisch inspirierte Erwartung der altersspezifischen Neuorientierung hin zu Gleichaltrigen und gegengeschlechtlichen Partnern. Nachweislich tritt der Pubertierende aus den überwiegenden oder gar ausschließlichen innerfamiliären Kommunikationszusammenhängen heraus und öffnet sich gegenüber Freundschaften zum eigenen und anderen Geschlecht. Sie lösen die Eltern als Gesprächspartner teilweise ab (vgl. ebenda).

7) Nach Ansicht von frühen jugendpsychologischen Entwicklungsentwürfen drückt sich die unterstellte Destabilisierung des Heranwachsenden durch den *Wechsel von Aktivität und Passivität*, von Lebensdrang und Faulheit aus. Das Tagträumen und „Herumhängen“ nehme zu (vgl. ebenda, S. 89). FENDs Untersuchungen zu Freizeitaktivitäten von Jugendlichen belegen tatsächlich die Zunahme des Träumens. Mädchen hängen dabei häufiger den eigenen Gedanken nach. Langeweile hingegen ist weder sehr ausgeprägt, noch nimmt sie in dieser Phase zu. Das Fernsehen als Freizeittätigkeit geht sogar tendenziell zurück. Es entsteht kein Einbruch bei außerschulischen Gesellungsformen. Die Gruppenmitgliedschaft, wie etwa bei Turn- und Sportvereinen bleibt konstant. Die Beteiligung an schulischen Mitbestimmungsprozessen nimmt mit dem Alter zu. Die soziale Einsatzbereitschaft zeigt sich insbesondere bei Mädchen gleich bleibend hoch (vgl. ebenda, S. 118-121). Insgesamt ist nach FEND kein besonders passives Verhalten für die untersuchte Altersgruppe nachweisbar. Klassische kindliche Beschäftigungen, wie jene mit Haustieren, gehen jedoch zurück. Als Freizeitaktivität dominiert das Musikhören. „Anspruchsvolle kulturelle Aktivitäten

geraten in eine Krise.“ (Ebenda, S. 122) Sportvereine zählen zu den häufigsten außerschulischen und außerhäuslichen Gemeinschaftsformen und Verantwortungsfeldern. Politische Jugendgruppen haben nur sehr geringe Bedeutung. 10% der Jugendlichen werden durch kirchliche Aktivitäten erreicht (vgl. ebenda).

8) Als Phänomen der fortgeschrittenen Pubertätsphase werden von der klassischen Entwicklungspsychologie (nach der Zeit der personalen Destabilisierung) Aufbauprozesse der Persönlichkeit des Heranwachsenden beschrieben, die sich insbesondere in einer *intensiveren Hinwendung des Jugendlichen zu kulturellen Angeboten und politischen Problemen*, sowie zu möglichen Lebensformen in dieser Welt äußern (vgl. ebenda, S. 89). In der mittleren Adoleszenz öffne sich der junge Mensch demnach gegenüber den Lebensbereichen der Politik, Gesellschaft, Kunst und dem Naturerleben (vgl. ebenda, S. 122). FEND ist der Frage zum Erwachen des politischen Bewusstseins und des kulturellen Interesses nachgegangen (vgl. ebenda, S. 122-127). Er konnte tatsächlich einen mit der Lebensphase in Zusammenhang stehenden, deutlichen Anstieg im Wissen um demokratische Strukturen und in der Analysekompetenz auffinden. Dieser Alterseffekt betrifft jedoch ungleich stärker Schüler höherer Schulformen, also Gymnasiasten. Hauptschüler verzeichnen kaum nennenswerte Veränderungen. Geschlechtsspezifisch betrachtet, zeigen zunächst Burschen ein größeres politisches Verständnis. Mädchen holen jedoch bis zum 16. Lebensjahr auf. Begleitet wird dieser Prozess von einer kritischen Distanzierung zu den politischen Verhältnissen, denn das Vertrauen in geordnete und gerechte Verhältnisse im Staat sinkt von Jahr zu Jahr. Die grundsätzliche emotionale Distanz ist hier bei Mädchen ausgeprägter. Parallel zu dieser wachsenden Skepsis steigen aber auch das politische Interesse und die regelmäßige Information über politische Ereignisse. Burschen sind dabei interessierter als Mädchen (vgl. ebenda, S. 122-126). Diese zeigen demgegenüber einen Vorsprung in der bei beiden Geschlechtern signifikant ansteigenden Entwicklung des moralischen Urteilsniveaus im Sinne der „(...) Präferenz höherwertiger Argumente in der Lösung sozialer Konflikte (...)“ (ebenda, S. 125). Im Gegensatz zur Öffnung gegenüber politischen Themen zeigt sich im Bereich der kulturellen Entwicklung gemäß FENDS Analysen insgesamt nicht der erwartete

altersbezogene Anstieg. Kulturelles erschließt sich Mädchen eher als Burschen, deren Kulturinteresse stagniert. Aktivitäten wie das Lesen, Tagebuchschreiben, und Gespräche über Bücher, Filme und Theater werden häufiger von Mädchen angegeben. Im Vordergrund steht bei den von FEND untersuchten Jugendlichen allerdings eine „(...) Orientierungen an Liebe und Sexualität, an persönlichen Problemen und Schwierigkeiten, an Kleider und Mode, am Aussehen, an den Persönlichkeitsmerkmalen anderer (...)“ (ebenda, S. 127) und ein vorwiegend männliches Interesse an unserer Industriekultur, an Autos, Motorrädern, Sport und Fußball (vgl. ebenda, S. 131). Hier findet nach FEND, an der Stelle einer kulturellen Öffnung, der zentrale Entwicklungsprozess statt, wobei Mädchen den Burschen (entsprechend einem mehrfach festgestellten Trend zum psychischen Entwicklungsvorsprung, vgl. ebenda, S. 107) um 2-3 Jahre voraus sind (vgl. ebenda, S. 126f).

Lebenslauf

Name: Helga Kaltenbrunner
Geburtsdatum: 6.12.1967
Wohnort: Wien
Familienstand: Lebensgemeinschaft, 1 Sohn
Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulbildung:

1974 – 1978	Volksschule, Mank
1978 – 1982	Integrierte Gesamtschule, Mank
1982 – 1984	Handelsschule, St. Pölten
1984 – 1987	Krankenpflegeschule, St. Pölten Diplomierung mit ausgezeichnetem Erfolg
1996 – 1997	Abschluss der Studienberechtigungsprüfungen, Wien
1997 – 2000	Berufsbegleitendes Kolleg für Sozialpädagogik, Wien Diplomabschluss mit ausgezeichnetem Erfolg
1998 – 2008	Studium der Pädagogik und Ethnologie, Uni Wien

Berufstätigkeit:

1987 – 2000	Tätigkeit als Diplomkrankenschwester in Wien und NÖ
2001 – fortlaufend	Anstellung als Sozialpädagogin / Gemeinde Wien

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die Diplomarbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Ich versichere, dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland zur Begutachtung in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Ich versichere, dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, Oktober 2008