



Sophie Domann

Gruppen Jugendlicher in der Heimerziehung

BELTZ JUVENTA

Sophie Domann
Gruppen Jugendlicher in der Heimerziehung

Sophie Domann

Gruppen Jugendlicher in der Heimerziehung

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Sophie Domann, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim.

Zugleich: Dissertation (Von Gruppen Jugendlicher in Wohngruppen der Heimerziehung. Sichtweisen von Adressaten_innen der stationären Heimerziehung über Gruppen) an der Universität Hildesheim, 2018.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-6202-1 Print

ISBN 978-3-7799-5504-7 E-Book (PDF)

1. Auflage 2020

© 2020 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hannelore Molitor

Satz: Christine Groh, Frankfurt am Main

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Kapitel 1	
Einführung und Ankommen	7
Kapitel 2	
Jugendliche Adressat_innen der Heimerziehung	11
2.1 Freunde, Gleichaltrige, Peers und Partner_in	14
2.2 Dynamiken und Pädagogik in Gruppen	16
Kapitel 3	
Von Entwicklungsaufgaben zu Kernherausforderungen in der Jugendphase	21
Kapitel 4	
Herausforderungen für Jugendliche in der Heimerziehung	27
4.1 Jugendliche als Gruppe in der stationären Erziehungshilfe	27
4.2 Wie erleben Jugendliche das Ankommen in der Wohngruppe?	30
4.3 Wie können Jugendliche Sexualität und Beziehungen in der Wohngruppe leben?	33
4.4 Gibt es Gewalt und peer violence im Heim?	35
Kapitel 5	
Zwischenworte	40
Kapitel 6	
Methodisches Vorgehen: Gruppendiskussionen und die dokumentarische Methode	42
6.1 Rekonstruktive Sozialforschung	42
6.2 Gruppendiskussionen als Analysegrundlage	44
6.3 Auswertung mit der dokumentarischen Methode	46
6.4 Umsetzung und Herausforderungen in der Datenerhebung	50
Kapitel 7	
Empirische Analyse	54

Kapitel 8	
Fallportraits der Gruppendiskussionen	55
8.1 Untersuchungsgruppe 1: Wand	55
8.2 Untersuchungsgruppe 2: Aktionstruppe	66
8.3 Untersuchungsgruppe 3: Wir&Wir	75
8.4 Untersuchungsgruppe 4: Raucherinnen	82
Kapitel 9	
Von den Fallbeschreibungen zu den Herausforderungen	91
Kapitel 10	
Komparative Analyse	94
10.1 Ankunft und Ankommen	95
10.2 Sex & crime oder Krach- und Klatschgeschichten	135
Kapitel 11	
Rundschau aus Empirie und Theorie	153
11.1 Gruppenzwang und Peerforschung	154
11.2 Ankommen als gemeinsamer Prozess mit Ritualen	166
11.3 Partizipation und Schutzkonzepte im Heim	172
11.4 Alltäglicher Umgang mit Gewalt	175
Kapitel 12	
Gruppen Jugendlicher in Wohngruppen der Heimerziehung	178
12.1 Positionen von Jugendlichen	178
12.2 Narrative von Gruppen	182
12.3 Steuerungs- und Mitbestimmungsansätze	186
Kapitel 13	
Gemeinsamer Umgang mit Kernherausforderungen	188
Literaturverzeichnis	191
Anhang	198

Kapitel 1

Einführung und Ankommen

Ein großes Banner mit dem Schriftzug: „Herzlich Willkommen“ erwartet wohl die wenigsten Jugendlichen, wenn sie in eine Wohngruppe der stationären Heimerziehung einziehen. Neben der ungewohnten Umgebung und den neuen Strukturen sind die Jugendlichen auch mit anderen Jugendlichen, deren Gruppenstruktur und Miteinander konfrontiert. Wie schaffen es die Jugendlichen in Wohngruppen sich als eine Gruppe zu fühlen und mit Herausforderungen und den gegebenen Unsicherheiten umzugehen? Innerhalb der Rahmenbedingungen für Jugendliche in Deutschland der stationären Heimerziehung gibt es Möglichkeiten, ein Gruppengefühl und eine Identität als Gruppe herzustellen, und gleichzeitig bestehen darin auch verschiedene Herausforderungen. Die Herausforderungen durch die Rahmenbedingungen sind der Wechsel der Mitbewohner_innen¹, der regulierte Umgang bei Sexualität und Paarbeziehungen sowie die Möglichkeit von Gewalt betroffen zu sein. Diese Aspekte sind neben den Kernherausforderungen des 15. Kinder- und Jugendberichts (Selbstpositionierung, Verselbstständigung und Qualifizierung) für Jugendliche besonders brisant und nötig für die Adressat_innen der Heimerziehung zu analysieren.

Die Bedeutung der Gruppe von Jugendlichen in Wohngruppen der stationären Erziehungshilfe ist in dem Forschungsbereich über Heimerziehung unterrepräsentiert und zeigt gleichzeitig bedeutende historische Forschungsergebnisse auf (Landenberger und Trost 1988; Niederberger et al. 1988). Ebenso findet sich in der Peerforschung und Jugendforschung immer wieder die große Bedeutung von Peers für die Entwicklung von Jugendlichen (Köhler 2012; Hoffmann 2014). Der Fokus in den Hilfen zur Erziehung liegt auf dem einzelnen Jugendlichen und dem individuellen Hilfebedarf bzw. dem der Personensorgeberechtigten. Innerhalb der Hilfe in stationären Einrichtungen wird der Hilfeplan der einzelnen Jugendlichen umgesetzt. Die Lebensweltorientierung als Fokus auf die Lebensumstände und Umwelt des Einzelnen ist relevant und beinhaltet auch den Blick auf das Zusammenleben der Jugendlichen in einer Wohngruppe.

Daraus ergibt sich der erste Teil der leitenden Fragestellung für diese Studie: Wie stellen sich Jugendliche einer Wohngruppe selbst als Gruppe her und wie zeigt sie sich nach innen und außen? Es werden die Regeln, Strukturen, Orien-

1 Die Schreibweise des Unterstrichs symbolisiert das Kontinuum von Geschlecht. Dadurch wird weder der Androzentrismus des generischen Maskulinums noch die hegemoniale Zweigeschlechtlichkeit durch das Binnen-I reproduziert (Herrmann 2003).

tierungen und Eigenschaften der einzelnen Untersuchungsgruppen² analysiert. Welche Mechanismen und Herstellungsformen nutzen die Jugendlichen in stationären Wohngruppen, welche Gemeinsamkeiten teilen sie und wo liegen die Unterschiede? Daran schließt sich der zweite Teil der Fragestellung an: Wie gehen sie mit Herausforderungen in dem Lebensumfeld der Wohngruppe und Heimerziehung um? Dabei werden drei Aspekte als besondere Herausforderungen angesehen. Die erste bezieht sich auf die Ankunft von neuen Jugendlichen in der Wohngruppe. Dabei wird die Zusammensetzung der Wohngruppe und das Miteinander neu strukturiert. Zweitens wird die Möglichkeit Partnerschaft und Sexualität (auszu-)leben fokussiert. Hier ist zu untersuchen, wie dies innerhalb und außerhalb der Wohngruppe realisiert werden kann. Als dritte Herausforderung wird Gewalt in verschiedenen Formen als Herausforderung beleuchtet. Gewalt unter Jugendlichen (peer violence) ist innerhalb von Wohngruppen besonders herausfordernd. Die permanente Nähe und die vielen Konfliktmöglichkeiten sind dabei zu berücksichtigen. Diese gewählten Herausforderungen werden zu den Kernherausforderungen des Aufwachsens in Bezug gesetzt: Qualifizierung, Verselbstständigung und Selbstpositionierung. Für die Adressat_innen der stationären Kinder- und Jugendhilfe sind die Kernherausforderungen noch anders gerahmt: sie leben innerhalb einer nicht-freiwillig gewählten Gruppe mit anderen Jugendlichen (BMFSFJ 2017).

Deutschsprachige rekonstruktive Studien konzentrieren sich überwiegend auf das Erforschen von unterstützenden Praktiken oder auf die Unterstützungs- und Hilfeleistungen der Sozialpädagogik für das Individuum. Die Forschung geht dabei sehr wenig auf Gruppenpädagogik und gruppenspezifische Prozesse ein. Dadurch sind die Evaluationen individualisiert und der Fokus ist auf die Freundschaften und die Ressourcen beschränkt (bspw. Günder 2003; Wolf 2007; Hartwig, Kanz, Schone et al. 2010; Landenberger und Trost 1988). Neben dem fehlenden Gruppenfokus arbeiten diese Studien vor allem retrospektiv und mit Einzelpersonen. Weitere inhaltliche und aktuelle Desiderata zeigen sich auch in dem Bereich des Ankommensprozesses und der sexualpädagogischen Angebote in der stationären Heimerziehung (Nowacki 2014a; Mantey 2015).

Im internationalen Kontext ist der Bereich der peer violence intensiv in der Forschungslandschaft vertreten. Aufarbeitungen und Studien zu peer violence im Bereich der Heimerziehung in Deutschland liegen nur geringfügig im historischen Kontext vor (Runder Tisch Heimerziehung 2011; Jörns 1995; Nolte und Reich 2007). Barter u. a. (Barter 2003; Barter 2006; Barter et al. 2014) haben für den stationären Bereich in Großbritannien eine sehr breit angelegte Studie zu

2 Die Untersuchungsgruppe umfasst alle Jugendlichen, die an einer Gruppendiskussion teilgenommen haben. Sie wird im Folgenden mit „U-Gruppe“ abgekürzt (s. auch Abb. 1: Gruppenglossar).

peer violence vorgelegt, die ein detailliertes und erschreckendes Bild dessen zeigt (Barter 2003; Barter 2006; Barter et al. 2014). Ebenso gab es in Kroatien und Finnland Untersuchungen zu peer violence in der stationären Heimerziehung (Sekol 2013; Pösö et al. 2008). Ergebnisse waren ein Zusammenhalt der Jugendlichen gegenüber den Betreuungspersonen, eine Gruppenhierarchie nach innen bzw. starke Machtunterschiede und verschiedene Formen von Aufnahmeprüfungen unter den Jugendlichen mit Neuen. Bei jeder Form von Gewalt und anderen Problemlagen fanden Hallett und Murray heraus, dass Jugendliche in stationären Einrichtungen eher mit „Ihresgleichen“ (gleiches Geschlecht, gleiches Alter, gleiche Erfahrungen, tiefe Freundschaften mit Vertrauen und Diskretion) – also Peers sprechen (Hallett et al. 2003). In Deutschland liegen teilweise ähnliche Rahmenbedingungen in den Formen der Unterbringung und Gruppenzusammensetzungen vor, woraus sich schließen lässt, dass es auch in Deutschland zu Gewalt unter Jugendlichen, gewalttätig aufgeladenen Aufnahme Ritualen, Gruppenhierarchien, Machtaushandlungen, aber auch zu Freundschaften und Unterstützungsnetzen kommt. Demgegenüber liegen wenige Untersuchungen zur gegenseitigen Unterstützung von Jugendlichen in der Heimerziehung in Deutschland vor.

Neben dem Terminus einer Gruppe gewinnt der Peerbegriff auch in der sozialpädagogischen Forschung an Bedeutung. Siebholz eröffnet nach ihrer Darstellung von Untersuchungen zu Peers von Jugendlichen in der Heimerziehung folgendes Desiderat: „Insbesondere der Aspekt von Brüchen und Diskontinuitäts Erfahrungen in Peerbeziehungen am Übergang in und zwischen Erziehungshilfen sowie nach deren Ende, der in vorliegenden Arbeiten aufscheint, aber auch die sich andeutenden Funktionen von Peers als signifikant Anderen wären dabei weiter zu untersuchen“ (Siebholz 2016, S. 449). Daran kann diese Studie sehr gut anschließen, indem sie die Gruppen von Jugendlichen in Wohngruppen fokussiert.

Die Bearbeitung der Fragestellung erfolgt mit Daten, die aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen entstanden, die zum Erhebungszeitpunkt in einer Wohngruppe lebten. Innerhalb der Heimerziehungsforschung sind viele Studien retrospektiv mit ehemaligen Bewohner_innen der Heimerziehung und auch als Einzelinterviews/-befragungen angelegt (Gehres 1997). Die Relevanz und Aussagekraft dieser Studien sind für die Entwicklungen in diesem Bereich aber ebenso wichtig wie die hier betrachtete Ebene der Gruppe von Jugendlichen in den Wohngruppen. Die Jugendlichen als Gruppe stellen sich den Themen und Herausforderungen des Gruppenlebens, der Ankunft, von peer violence und wie die Themen Sexualität und Paarbeziehungen realisiert werden können. Durch die Erhebungsmethode Gruppendiskussion und die Auswertung in Anlehnung an die dokumentarische Methode werden Ergebnisse über gemeinsame Orientierungen als Gruppe erstellt (Bohnsack et al. 2013).

Um die Fragestellung zu beantworten, wird zu Beginn das aktuelle Feld der stationären Heimerziehung in Deutschland dargestellt sowie die Adressatengrup-

pe der jugendlichen Bewohner_innen beschrieben (Kap. 2). Daran schließen Verbindungen zur Peerforschung und der Gruppendynamik an. Diese Aspekte sind dem Bereich der Heimerziehung inhärent. In weiteren Kapiteln wird sich dem Jugendbegriff genähert und die Verwendung von Kernherausforderungen statt Entwicklungsaufgaben thematisiert (Kap. 3). Daran anschließend zeigen sich Forschungen und Desiderate zu den drei zusätzlich gewählten Herausforderungen: Ankunft in der Gruppe, Sexualität und Paarbeziehungen sowie peer violence (Kap. 4). Nach einem Zwischenwort wird die Form der Gruppendiskussion als Erhebungsmethode und das Auswertungsinstrument der dokumentarischen Methode präsentiert (Kap. 6). Es schließen sich zwei umfangreiche empirische Kapitel an. Zuerst werden die vier Gruppendiskussionen einzeln als Fall dargestellt und Antworten auf den ersten Teil der Fragestellung gegeben (Kap. 8). Der zweite empirische Teil untersucht nach einer Zusammenfassung (Kap. 9) den Umgang mit den Herausforderungen gruppenübergreifend (Kap. 10). Das Ergebniskapitel verbindet die empirischen Ergebnisse mit den theoretischen Ausführungen und verdeutlicht, wie die Analyse zu Gruppen von Jugendlichen in der Heimerziehung in die Peerforschung integriert werden können (Kap. 11), welche Möglichkeiten und Bezüge sich im Bereich der Ankunft und Aufnahme-rituale ergeben und wie den Themen von Sexualität, Partizipation und peer violence im Kontext der stationären Heimerziehung jugendgerechter begegnet werden könnten, um diese als Herausforderungen in diesem Kontext zu bewältigen. Einen Zusammenhang mit den Kernherausforderungen integriert das vorletzte Kapitel und zeigt die Spannungsverhältnisse auf, innerhalb derer die Jugendlichen in der Heimerziehung ihre Kernherausforderungen gemeinsam oder allein bearbeiten (Kap. 12). Zum Abschluss wird der gemeinsame Umgang von Jugendlichen in stationären Wohngruppen zusammenfassend thematisiert (Kap. 13).

Die Ergebnisse der Arbeit zeigen, dass es für Jugendliche in der stationären Erziehungshilfe viele Möglichkeiten gibt, sich selbst als Teil einer Wohngruppe zu erleben und dabei sowohl die herausfordernden als auch die unterstützenden Aspekte wahrzunehmen. Das Zusammenleben in der Wohngruppe bietet den Jugendlichen Schutz und Sicherheit, birgt aber auch die Gefahr von Ausschluss und peer violence. Gleichzeitig können die allgemeinen Kernherausforderungen für jugendliches Aufwachsen mit besonderen Spannungsfeldern aus dem Kontext der Heimerziehung ergänzt werden. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf Formen von Partizipation und der Gruppenpädagogik.

Diese Studie zu Gruppen Jugendlicher in der Heimerziehung konnte nur durch ihre Offenheit, Entschlossenheit und Denkanstöße zustande kommen. Vielen Dank an alle Jugendlichen aus den Wohngruppen, die an den Gruppendiskussionen teilgenommen haben. Weiter haben viele Diskussionen und Austauschmöglichkeiten im Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim und im Privaten dieses Werk geformt und geprägt – allen Beteiligten über diese lange Zeit bin ich sehr dankbar.

Kapitel 2

Jugendliche Adressat_innen der Heimerziehung

Es werden die Sichtweisen jugendlicher Menschen präsentiert, die aus verschiedenen Gründen in der Heimerziehung leben und auf unterschiedlichen Wegen in die stationäre Erziehungshilfe gelangt sind. Einem Überblick über die Adressat_innen folgt eine Zusammenfassung von häufig genutzten gruppenspezifischen Modellen und angewandten Rollentheorien in der Sozialpädagogik. Zu den jugendlichen Adressat_innen der stationären Erziehungshilfe werden im Folgenden die gesetzlichen Rahmenbedingungen sowie statistische Kennzahlen zusammengetragen. Es zeigt sich auch, wie (und wie lange) sich die Wohngruppen zusammensetzen. Die Heimerziehung der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland unterliegt den gesetzlichen Regelungen des §34 SGB VIII und beschreibt die Unterbringung von Kindern und Jugendlichen außerhalb der Herkunftsfamilien über Tag und Nacht. Dabei gibt es verschiedene Formen von Heimeinrichtungen, die dieses Angebot der Kinder- und Jugendhilfe anbieten (Rätz et al. 2014). Die Jugendlichen können in den Einrichtungen in verschiedenen Formen von Gruppen je nach eruiertem Bedarf und Anspruch untergebracht sein. Dabei spielt besonders die Wohngruppe eine Rolle, die allgemein als Gruppe von Kindern und Jugendlichen mit Fachkräften umschrieben wird. Diese findet sich als eine selbstversorgende Wohneinheit in einem Haus (Etage, Haus oder Haushälfte etc.) wieder (Rätz et al. 2014). Weitere hier relevante Formen sind die heilpädagogische Wohngruppe und Verselbstständigungsgruppe. Bei der ersten liegt ein therapeutisches Milieu für die Kinder und Jugendlichen mit entsprechenden Angeboten vor. In der Verselbstständigungsgruppe leben Jugendliche oder junge Volljährige gemeinsam zusammen, die besonders eigenständig in ihrer Lebensführung sind und teilweise auch aus einer Wohngruppe eines Heims stammen. Dabei werden sie durch die Jugendhilfe weiter bedarfsgerecht betreut (Rätz et al. 2014).

„Die Aufgabe der Heimerziehung und sonstiger betreuten Wohnformen besteht in der sozialpädagogischen Betreuung, Begleitung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit dem Ziel, ihnen einen sozialpädagogischen Lebensort zu bieten und entwicklungsfördernde Erfahrungen zu eröffnen.“ (Rätz et al. 2014, S. 174)

Die Heimerziehung unterstützt die Jugendlichen im schulischen Bereich (Qualifikationen) und nutzt Vernetzungen im Sozialraum zur Gesundheit und Frei-

zeit für ihr Aufwachsen und ihre Erziehung. Die Wohnortnähe kann dazu beitragen, dass Freundschaftsbeziehungen sowie die Schulzugehörigkeit oder Vereinsaktivitäten weiter bestehen bleiben. Ausnahmen bilden die zwingende Distanz zur Herkunftsfamilie bei einem Heimaufenthalt (Gewalt) (Rätz et al. 2014). Die Wohngruppen haben meist Einzelzimmer und einen Fokus auf das gruppenpädagogische Setting. Dabei gibt es auch Einrichtungen in der Heimerziehung, die besondere Zielgruppen nach Alter oder Geschlecht aufnehmen. Trotz oder gerade wegen des Bewusstseins des künstlichen Milieus für die Jugendlichen sollen Alltagsnähe und „Normalisierung“ hergestellt werden. Dies findet Umsetzung in entsprechenden Gemeinschaftsräumen und durch Aufgaben für die gesamte Wohngruppe. Gleichzeitig bedarf es Regeln und Aushandlungsprozesse über Freizeit und Alltagsgestaltung der Jugendlichen der Wohngruppe des Heims (Rätz et al. 2014).

„Wichtig ist, dass die BewohnerInnen ihren neuen Lebensort annehmen und sich darin wohl fühlen [sic!]. Alltägliche Aspekte, wie die eigene Gestaltung des Zimmers, die Gruppengröße, Gruppenregel etc. haben Einfluss darauf, ob die Betroffenen die ihnen entgegenbrachten Hilfeangebote annehmen.“ (Rätz et al. 2014, S. 175)

An diese sozialpädagogisch orientierten Aussagen über die grundlegenden Rahmenbedingungen schließen die statistischen Analysen über die stationären Erziehungshilfen an (Fendrich et al. 2016). Die Aussagen stützen sich auf die Zahlen aus dem Jahr 2014, das auch gleichzeitig dem Erhebungsjahr der hier verwendeten Gruppendiskussion mit Jugendlichen entspricht. Im Jahr 2014 lebten circa „19 % der jungen Menschen in den Hilfen zur Erziehung [... , SD] im Rahmen einer Fremdunterbringung in einer Pflegefamilie oder einem stationären Setting, davon etwa 10 % in der Heimerziehung“ (Fendrich et al. 2016, S. 13). Der numerische Ausdruck dafür beträgt 108.293 Maßnahmen. Im Jahr 2014 gab es einen Anstieg bei der Gewährung aller Hilfen zur Erziehung und in „der Summe entspricht das dem höchsten Anstieg neuer familienersetzender Maßnahmen seit 2008“ (Fendrich et al. 2016, S. 84). Dies entsprach 3.000 neuen Fällen in der Heimerziehung (Fendrich et al. 2016).

Die Kinder und Jugendlichen in der Heimerziehung kommen vermehrt aus Familien mit einem Elternteil (alleinerziehend 43,9 %), mit Bezügen von Transferzahlungen (56 %) sowie aus Familien mit einem Migrationshintergrund (22,8 %, Fendrich et al. 2016). Deutlich wird in der Statistik, dass die Gruppe von Adressat_innen der Heimerziehung bei Hilfebeginn 13,8 Jahre alt ist und sich für etwa 20 Monate in dieser Hilfeform aufhält (Fendrich et al. 2016, S. 76).

Im Jahr der Datenerhebung 2014 mit Jugendlichen in Wohngruppen lebten 72 204 Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung in Deutschland³ (Statistisches Bundesamt 2016). Die Zahlen sagen weiterhin aus, dass sich deutlich mehr männliche Jugendliche in der stationären Heimerziehung aufhalten als Mädchen und junge Frauen (Fendrich et al. 2016, S. 77). Auch zeigt sich, dass der Anteil der Jugendlichen in der Heimerziehung besonders hoch ist. „Die jugendliche Klientel im Alter von 14 bis unter 18 Jahren weist für das Jahr 2014 dementsprechend die höchste Inanspruchnahme auf“ (Fendrich et al. 2016, S. 77).

Aus diesen Zahlen wird auch die Bedeutung der Arbeit ersichtlich, wie viele Jugendliche sich mit Wohngruppen der Heimerziehung arrangieren und wie diese Erfahrungen ihr Aufwachsen prägen. Die Hilfeform der stationären Heimerziehung arbeitet in einem gruppenpädagogischen Kontext besonders mit der Altersgruppe der Jugendlichen zwischen 14 und 18 Jahren (Rätz et al. 2014; Fendrich et al. 2016). Diese kurze Darstellung der Rahmenbedingungen bildet nicht die Fülle an Quellen zur Ausgestaltung und über die pädagogischen Konzepte der Heimerziehung ab, sondern gibt eine komprimierte Übersicht zur Realisierung von stationären Kontexten der Hilfen zur Erziehung. Der hohen Anzahl von Jugendlichen in Wohngruppen der Heimerziehung wird meist mit einem gruppenpädagogischen Konzept begegnet. Gleichzeitig bilden die Jugendlichen unter sich ebenso eine Peergroup mit eigenen Strukturen. Diese beiden Ebenen der Gruppenbildung für die Heimerziehung werden im Folgenden genauer betrachtet.

Es ist zu klären, welche Funktionen, Möglichkeiten und gleichzeitig Gefahren Jugendliche für Jugendliche als Peergroup haben können. Peergroups selbst beinhalten unterschiedliche Beziehungsdimensionen untereinander. Gleichaltrige oder Peers entstehen in institutionellen Kontexten wie der Heimerziehung. Dort liegen oft gruppenpädagogische Konzepte vor, deren gruppendynamische Prozesse, Phasen und Rollen im Weiteren betrachtet werden. Eine besondere Aufmerksamkeit liegt auf der Anfangszeit der Gruppen. Darüber hinaus werden die Gruppenpädagogik und die Besonderheiten von Gruppen in der Heimerziehung zusammengetragen. Der Begriff der Gruppe wird hier bewusst gewählt, um sowohl die Peergroups als auch freiwillig gegründete Freundschaften sowie institutionell organisierte Gruppen wie Schulklassen und Wohngruppen einzubeziehen. Gleichzeitig ist damit auch eine Verbindung zur Gruppendynamik und Gruppenpädagogik hergestellt, da die Jugendlichen dieser Untersuchung im pädagogischen Kontext der stationären Heimerziehung leben.

3 Der Anstieg von fast 25 % bei der Heimerziehung ist auch durch die hohe Aufnahme von jungen unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen bedingt (Statistisches Bundesamt 2016).

2.1 Freunde, Gleichaltrige, Peers und Partner_in

Die Sozialpädagogik nutzt sowohl die Entwicklungspsychologie als auch die Erziehungswissenschaft für die Positionierung zu den Begriffen Peers oder Peer-group. Beide Perspektiven eröffnen für diese Untersuchung Anknüpfungspunkte zur Beantwortung der Fragestellung, wie sich Jugendliche als Gruppe in der Heimerziehung darstellen und wie sie mit Herausforderungen umgehen. Dementsprechend folgen Definitionen aus den beiden Wissenschaftsbereichen, um zum Abschluss den Fokus von der Entwicklungspsychologie zur Erziehungswissenschaft zu lenken.

Freundschaften zu Gleichaltrigen, Entwicklung von besten Freunden und erste Paarbeziehungen sind für Jugendliche in der Entwicklungspsychologie zentrale Entwicklungsschritte, die in der Jugendphase in den Vordergrund treten. Durch Freundschaften und Partnerschaften wird die Persönlichkeit weiterentwickelt, Entspannung vom Alltag gelebt und die Freizeit gestaltet (Hurrelmann und Quenzel 2013). Freundschaften bieten also in der Jugendphase Unterstützung sowie Vertrauen und setzen sich aus einem Freundeskreis zusammen, der häufig durch gemeinsame (oft auch institutionalisierte) Freizeitaktivitäten oder die Schule entsteht. Der Freundeskreis aus vier bis fünf Personen wird durch die Clique erweitert, die mehr Personen umfasst. Im Freundeskreis finden sich auch die „besten Freunde“, zwischen denen eine intensivere, vertraute und wechselseitige Beziehung vorliegt. Freundschaftsgruppen aus mehreren Personen verbringen gemeinsam die freie Zeit mit geselligen und gruppenfördernden Aktivitäten. Dabei werden die Verbindungen untereinander gestärkt, gemeinsame Werte und Normen hergestellt, gegenseitige Verantwortung und eine gemeinsame Gruppenidentität aufgebaut (Hurrelmann und Quenzel 2013).

„Mit dem Freund oder der Freundin durchlebt man ähnliche Lebenslagen und Entwicklungskrisen in solidarischer Verbundenheit, vom Streit mit den Eltern über ein Schulproblem bis zu den Erfahrungen erster Verliebtheit. Zur Freundschaft zählen auch das Anvertrauen von Geheimnissen und Gefühlen und die Loyalität gegenüber anderen.“ (Hurrelmann und Quenzel 2013, S. 174)

Die Cliques, Peergroups oder Gleichaltrigengruppen sind im weiteren Umfeld von Jugendlichen relevant, indem dort eigene Regelsysteme ausgehandelt werden können, ein gemeinsamer Probier- oder Testraum für Verhaltensweisen, Haltungen und Werte gegeben werden können und dieser außerhalb des Einflussbereichs von Erwachsenen, Personensorgeberechtigten oder anderen Verantwortlichen existiert. Peergroups entwickeln auch gemeinsame Erkennungszeichen, Rituale und Symbolsysteme zur Abgrenzung zu Anderen. Sie basieren ebenso auf Gemeinsamkeiten, Bedürfniskommunikation und Konfliktbearbeitung. Rollen und Handlungskompetenzen können in diesen symmetrischen Be-

ziehungen unter Jugendlichen eingenommen und erworben werden. Innerhalb der Peergroups gibt es verschiedene Positionen oder auch eine Hierarchie, die durch Aushandlungen und Konfliktlösungen verteilt werden (Hurrelmann und Quenzel 2013). Die Peergroups bilden nicht nur den Raum, um jugendliche Praktiken zu üben, sondern stellen mit der Zugehörigkeit auch die eigene Jugendlichkeit dar. Die Peers scheinen anerkannt und notwendig in der Jugendphase zu sein und ausgegrenzte Jugendliche „gelten als gefährdet“ (Jösting 2005, S. 44). Die Außenseiterposition kann selbstgewählt oder von anderen Jugendlichen hergestellt sein. Dabei ist die Ursache meist zugeschriebenes nicht-jugendliches Verhalten (Praktiken und Orientierungen) (vgl. Breitenbach nach ebd.). Die bereits angesprochene Hierarchie in Peergroups kann besondere Herausforderungen bereithalten, indem bestimmte Personen der Gruppe diffamiert und beleidigt werden. Dies kann auch durch Kommunikationsnetzwerke geschehen oder durch ihre Dynamik intensiver werden. Neben dem Missbrauch der digitalen Möglichkeiten erweitert sich auch die Vielfalt an Beziehungen. Jugendliche haben in virtuellen Räumen mehr Möglichkeiten Freundschaften und Paarsowie Liebesbeziehungen herzustellen und zu pflegen (Hurrelmann und Quenzel 2013; Scheer 2010). Gleichzeitig geben sich Peers Unterstützung und Hilfe in verschiedenen Lebens- und Problemlagen, wodurch auch „soziale Virtuosität und psychische Flexibilität“ entstehen (Hurrelmann und Quenzel 2013). Die Darstellung und das Bewusstsein der Jugend werden durch Peers generiert, weswegen die Zugehörigkeit zu einer Peergroup erarbeitet, aufrechterhalten und gepflegt wird. Neben dem Lern-, Austausch- und Darstellungsraum innerhalb von Peers ist dort auch ein Raum sozialer Kontrolle und gesellschaftlicher Normierungen (Jösting 2005).

Der Begriff der Peers ist besonders in der erziehungswissenschaftlichen Forschung präsent und schlägt sich dort vor allem im Bereich der Bildungsforschung nieder (Krüger 2016). Die Herleitung des Terminus mündet in einer großen Offenheit, die als problematisch gilt, denn mit Peers können „ganz unterschiedliche soziale Beziehungsformen unter Jugendlichen angesprochen sein [...], SD]. Diese variieren zum einen hinsichtlich der Zahl der Beteiligten (hetero- oder auch homosexuelle Zweierbeziehungen, ‚beste‘ Freundin oder Freund oder (aus mehreren Jugendlichen bestehende) Freundeskreise bis hin zu Cliques oder eher zufälligen Kinder- und Jugendgruppen). Auch hinsichtlich der Nähe und Verbindlichkeit der Peer-Beziehungen, zu denen enge Freundschaften ebenso gezählt werden wie die Kontakte zu anderen Jugendlichen, [...], SD] ergeben sich beträchtliche Qualitätsunterschiede im Rahmen von Gleichaltrigenbeziehungen“ (Brake und Büchner 2013, S. 488). Ebenso verschieden können Peers durch den institutionellen, freien oder freiwillig gewählten Kontext entstehen und als solche bezeichnet werden (Brake und Büchner 2013). In diesem Zusammenhang werden die Begriffe Zwangsgemeinschaft und Schicksalsgemeinschaft verwendet,

da bspw. der schulische Kontext viele Pflichtbeziehungen hervorbringt, gleichzeitig in der freien Wahl von Freizeitgruppen dies ebenso passiert.

Wie bereits angesprochen, finden sich Jugendliche freiwillig zu Freundschaften und Peergroups zusammen (Wahlgruppe). Gleichzeitig sind sie Teile von Funktionsgruppen, deren Teilnahme sie sich nicht entziehen können (bspw. Schule oder auch Heim). Die Funktionsgruppe findet auch aufgrund institutionalisierter Weisung statt (richterliche Weisung durch das Jugendgericht). Oft liegt zusätzlich ein freiwilliger Zwang zur Teilnahme am Gruppenangebot mit entsprechenden Sanktionen bspw. bei Anti-Aggressivitätstrainings bei Nicht-Teilnahme vor. Im Fall des richterlich angewiesenen Anti-Aggressivitätstrainings ist ein Aufenthalt im Strafvollzug als Sanktion gedacht (Schmidt-Grunert 2009; Weidner 2011). Weisungen und Unfreiwilligkeit von Jugendlichen finden sich ebenso in Wohngruppen der stationären Heimerziehung. Mitbestimmung von Jugendlichen ist in einzelnen Bereichen der Hilfen zur Erziehung zu finden (s. dazu Kap. 4).

„Einzelne Kindergruppen charakterisieren in ihrem Nebeneinander das Kinderheim, über den institutionellen Bezug sind sie miteinander verbunden“ (Schmidt-Grunert 2009, S. 93). Die Mitglieder dieser Gruppen sind alters- und geschlechtergemischt und leben in den Institutionen über eine bestimmte Zeit mit bestimmten Zielvorgaben. Dadurch „befinden [sie, SD] sich also alle in einer ähnlichen sozialen Lebenslage und bilden in diesem ‚Miteinander‘ ihr jeweiliges ‚Soziales System Gruppe‘.“ (Schmidt-Grunert 2009, S. 93). Da die Konzepte von stationären Hilfen zur Erziehung einen Fokus auf die Wohngruppe legen, werden auch Wohngruppen unter gruppendynamischen Prozessen untersucht. Dafür wird im Folgenden ein Modell von Gruppenphasen und deren Rollen vorgestellt und mit der Heimerziehung in Bezug gesetzt.

2.2 Dynamiken und Pädagogik in Gruppen

In diesem Kapitel wird das in der Sozialpädagogik breit rezipierte Modell der Gruppendynamik mit einem Idealverlauf der Gruppenphasen dargestellt. Anschließend wird auch die Kritik daran aufgezeigt. Die „Gruppendynamik erfasst zwischenmenschliche Beziehungen in Gruppen und Gruppenbeziehungen untereinander. Sie versucht somit ‚allgemeine Gesetzmäßigkeiten‘ in diesen Beziehungen zu erforschen“ (Schmidt-Grunert 2009, S. 206).

Die Gruppe als Untersuchungsgegenstand hat vor allem in der Sozialpsychologie verschiedene Modelle für Phasen und Stufen hervorgebracht. Ein Modell entstand aus der Untersuchung von Sozialarbeitsgruppen und kann für diese Studie hinzugezogen werden. Es findet in der Sozialen Arbeit eine sehr breite Verwendung, sodass hier auf wenige Quellen Bezug genommen wird. Dieses angesprochene Modell stammt von den Sozialpsycholog_innen Garland, Jones

und Kolodny und wurde von Bernstein und Lowy Ende der 1960er Jahre in den USA publiziert (Schmidt-Grunert 2009). Eine professionell geleitete Gruppe Menschen entwickelt sich danach im Modell über fünf Phasen hinweg. Die Gruppenphasen sind ein Teil der Gruppendynamik, „für a) die in jeder Gruppe ablaufenden Prozesse, b) die wissenschaftliche Beschäftigung mit diesen Prozessen und c) für die Verfahren, mit deren Hilfe solche Prozesse erhellt und beeinflusst werden sollten“ (Rechtien 2009, S. 101). Besonders zu berücksichtigen ist auch für diese Untersuchung der Beginn einer Gruppe mit Menschen. Gruppen legen zu Beginn unter professioneller Leitung gemeinsame Gruppenziele (Nah- und Fernziele) fest, akzeptieren diese aber unterschiedlich intensiv oder blockieren sie in Einzelfällen. Gruppenziele stehen im Spannungsfeld mit den Gruppenpädagog_innen und den Zielen der Organisation sowie einzelner Individuen (Schmidt-Grunert 2009). Sowohl die Beziehungen und die Nähe zwischen den Teilnehmenden als auch deren Veränderungen liegen im Fokus gruppendynamischer Prozesse. Die Gruppe entwickelt sich gemäß dem oben genannten Modell über fünf Phasen hinweg, welche im Folgenden genauer erklärt werden:

- 1) Voranschluss und Orientierung
- 2) Machtkampf und Kontrolle
- 3) Vertraulichkeit und Intimität
- 4) Differenzierung
- 5) Trennung oder Ablösung

Innerhalb der ersten Phase finden Kennenlernprozesse unter den Mitgliedern der Gruppe statt, aber auch Abgrenzungsprozesse, in denen sie sich miteinander vergleichen. „Das Aufeinanderzugehen findet gewissermaßen distanziert statt. Die Distanzierung folgt dabei der Logik, sich selbst möglichst in geringem Ausmaße zu offenbaren, dies wird als Schutz bezeichnet“ (Schmidt-Grunert 2009, S. 175). Neben dem gegenseitigen Vertrauen werden auch die umgebenden Räumlichkeiten von den Teilnehmenden in Anspruch genommen. Anfangssituationen sind besonders in der Gruppendynamik von hoher Bedeutung. „Jeder Gruppenprozess beginnt mit einem ‚Abklärungsprozess‘ dieser Problemstellung und wird sich geraume Zeit mit diesem befassen“ (Schmidt-Grunert 2009, S. 195). Um das Fremdsein in der Gruppe zu überwinden, können eigene Interessen und Erfahrungen eingegeben werden. Kontraindiziert sind Konkurrenzsituationen in der neuen Gruppe (Schmidt-Grunert 2009).

„Anfangssituationen in Gruppen sind Abklärungsprozesse, die das Ziel verfolgen, die anderen Gruppenmitglieder möglichst rasch einschätzen zu können, sie also im Verhältnis zu sich selbst und den eigenen Interessen verorten zu können, um Handlungsfähigkeit in jedem Sinne für sich sicherzustellen, dass eine erfolgreiche Durch-

setzung in dem Gruppenwettbewerb gewährleistet scheint.“ (Schmidt-Grunert 2009, S. 201)

Nach der gegenseitigen Einschätzung und der ersten Vertrauensaufnahme ringen die Teilnehmer_innen in der zweiten Entwicklungsphase um Macht, Kontrolle und Einfluss im Gruppengeschehen sowohl untereinander als auch gegenüber den Gruppenleitungen. Im Zuge dieser Konkurrenzsituationen entstehen nach dem Modell die Besetzung verschiedener Rollen und eine Gruppenhierarchie (Anführer_in, Clown, Mitläufer_in etc.). Beziehungen, Cliques und Bündnisse haben sich gebildet, möglicherweise auch gegen die Gruppenleitung. Falls die zugeschriebene Gruppenrolle nicht von den Teilnehmenden akzeptiert ist, kann der/die Betroffene die Gruppe verlassen. Gemeinsam bilden die Teilnehmer_innen Normen und Regeln für sich als Gruppe heraus, die nun das verbindende Element der Gruppe darstellen (Schmidt-Grunert 2009).

Die Struktur der Gruppe entsteht auch durch die gegenseitige Anerkennung und das Image der Gruppenteilnehmenden. Rollen sind mit einer gewissen dauerhaften Verhaltenserwartung verknüpft und zeigen sich als regelhaftes Verhalten (Gohla 1977 zit. n. Schmidt-Grunert 2009). Durch Interaktion und Kommunikation werden die Rollen entsprechend verteilt und die Erwartungen an regelhaftes Verhalten werden erfüllt, sodass sich die Teilnehmer_innen selbst den verschiedenen Rollen in der Gruppe zuordnen. Die individuelle Erwartungshaltung in der Gruppe führt dazu, dass die Rollen besetzt werden und mit entsprechendem Verhalten reagiert wird (Schmidt-Grunert 2009).

In der dritten Entwicklungsstufe „Vertrautheit oder Intimität“ entsteht ein wechselseitiges Vertrauen in die Stärken und Schwächen der anderen Gruppenmitglieder. Diese haben sich in der vorhergehenden Phase gezeigt. Die gegenseitige Akzeptanz lässt Konflikte in den Hintergrund treten und die Eigeninitiative der Gruppe tritt hervor. Im Anschluss findet die Differenzierung innerhalb der Gruppe statt. Dabei gelangen die Teilnehmer_innen zu einer inneren Zufriedenheit mit sich selbst, aber auch innerhalb der Gruppe. Die Mitglieder sind nun in der Lage, ohne die Gruppenleitung Probleme und Konflikte miteinander zu lösen. Diese Phase kann auch als Höhepunkt im gemeinsamen Durchlaufen einer Gruppe bezeichnet werden, die ein intensives Wir-Gefühl hervorbringt.

Der Bezug auf die eigene Gruppe löst Konkurrenzgefühle gegenüber anderen Gruppen aus. Es folgt nach der Differenzierung als letzte Phase die Trennung der Gruppe. Dies wird durch interne Prozesse ausgelöst: Die Teilnehmer_innen sind gut miteinander bekannt und tragen dadurch keine Konflikte mehr miteinander aus – sie langweilen sich miteinander und orientieren sich dadurch gleichzeitig an anderen Gruppen. Externe Prozesse wie die Zielerreichung oder der Abschlusszeitpunkt leiten ebenfalls die letzte Phase ein. Diese durchlaufen

die Teilnehmer_innen in unterschiedlicher Form und können darauf mit Trauer und Rückfall reagieren (Schmidt-Grunert 2009).

Die bisherige Beschreibung ist ein Idealverlauf und keineswegs in jeder realen Gruppe anzutreffen. Dieses vorgestellte Entwicklungsmodell von Gruppen muss sich aber auch mit Kritik auseinandersetzen, die sich hauptsächlich auf die ursprünglichen Ausführungen aus den 1960er Jahren bezieht. Das Modell kann nicht schablonenhaft auf die Wirklichkeit von Gruppen übertragen und exakt wiedergegeben werden. In den Ausführungen kommt diese Einschränkung der Übertragbarkeit des Modells meist zu kurz. Weiterhin wird die Natürlichkeit von Gruppen bzw. deren (modellhafte) Entwicklung auch mit diagnostischen Mitteln in den Vordergrund gestellt. Dabei ist die Gefahr, dass das Verhalten der Teilnehmenden immer nur in Bezug zu den verschiedenen Phasen der Gruppenprozesse von der Leitung interpretiert wird. Auch die Leitung darf nicht ausschließlich die Entwicklung der Gruppe nach den Phasen fokussieren, sondern muss weiter offen mit den individuellen Gegebenheiten arbeiten. Diese beziehen sich einerseits auf das Gruppengeschehen als Entwicklung und andererseits auf das Verhalten einzelner Mitglieder. Das idealtypische Modell geht gleichzeitig von einer Leitungsperson aus, die stark die Gruppenprozesse identifiziert und modifiziert. Dadurch geraten die Kraft und der Wille der Gruppe bzw. einzelner Teilnehmenden in den Hintergrund. Auch haben Leitungspersonen nicht immer diese Kompetenzen und verfolgen andere Ziele mit der Gruppe (Schmidt-Grunert 2009).

Ein weiterer wichtiger Diskussionspunkt im Zusammenhang mit Gruppen und deren Gruppendynamik bezieht sich auf die Herausforderungen und negativen Auswirkungen. Dabei kann einerseits von Konformitätsdruck und Homogenisierung gesprochen werden und andererseits von Ausgrenzungen, Konfrontationen, Spaltung und Gewalt in Gruppen. Beide Facetten liegen in Gruppen vor. Sie können sowohl zu Beginn einer Gruppe entstehen als auch in der dritten beschriebenen Phase (Vertraulichkeit und Intimität). Darin bilden sich besonders intensiv die gruppeninternen Regeln und Erwartungen an die einzelnen Gruppenmitglieder. Innerhalb von Gruppen gibt es dann eine konfliktvermeidende Haltung, Zugehörigkeiten werden intensiv hergestellt, Isolierungsgefahr nimmt zu und die Gruppe grenzt sich stärker von außen ab. Der Druck, ein Teil der Gruppe zu sein ist zu diesem Zeitpunkt besonders hoch und fordert „Unterwerfung und Gehorsam“ (Antons 2015, S. 336) der Gruppenmitglieder ein. In bestimmten Situationen führen mächtige Gruppenmitglieder Sanktionen und Strafen gegenüber anderen Mitgliedern durch. Diese münden zum Teil in Gewaltexzessen. Intensive Untersuchungen zur Gewalt im Zweiten Weltkrieg zeigen aber, dass Gruppenprozesse allein nicht ausreichen, „um Gewalt zu erklären, aber sie treten unterstützend zu anderen sozialpsychologischen Prozessen hinzu“ (Antons 2015, S. 342). Diese Wirkungen von Gruppen werden wenig

grundlegend thematisiert und von den Erfolgen durch Gruppen in den Hintergrund der Diskussionen gedrängt.

Die Ausführungen zu diesem Modell der Gruppenentwicklung werden später empirisch für das Feld der Heimerziehung überprüft und auftretende Grenzen gezeigt (Ansätze bereits in Hartwig, Kanz, Schone et al. 2010 und Kap. 11). Neben dem Fokus auf die Gruppe von Jugendlichen in der Heimerziehung beinhaltet die Fragestellung der Arbeit eine weitere Auseinandersetzung mit dem Bereich des Umgangs mit Herausforderungen. Somit wird im nächsten Kapitel der Fokus wieder auf Jugendliche und ihre Entwicklungsaufgaben bzw. Kernherausforderungen in der Jugendphase gelegt.

Kapitel 3

Von Entwicklungsaufgaben zu Kernherausforderungen in der Jugendphase

In diesem Kapitel findet sich eine Darstellung des verwendeten Jugendbegriffs, in dem Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren Forschungsobjekte der Jugendforschung und der Heimforschung sowie -erziehung sind. Es zeigt sich, dass die Jugendphase deutlich eher beginnt und sich bis zum dritten Lebensjahrzehnt ausgedehnt hat (Hurrelmann und Quenzel 2013; Mangold 2016). Darüber hinaus wird eine Weiterentwicklung der Entwicklungsaufgaben aus der Entwicklungspsychologie dargestellt, die in den Kernherausforderungen mündet und für diese Untersuchung genutzt wird. Das Kapitel baut über die Abgrenzung der entwicklungspsychologischen Entwicklungsaufgaben eine Beschreibung der Jugendphase auf, die sich mehr sozialpädagogisch an den Kernherausforderungen im Aufwachsen orientiert. Diese Haltung zum Aufwachsen ist weniger defizitorientiert, normativ und mittelschichtorientiert. Es werden Herausforderungen besonders für diese Untersuchung mit den Adressat_innen der Jugendlichen in der Heimerziehung in den Blick genommen.

Hier wird die gesetzliche Definition von Jugendlichen genutzt, in der ein_e Jugendliche_r ist, „wer 14, aber noch nicht 18 Jahre alt ist“ (§7 Absatz 1 Satz 2 SGB VIII). Sozialwissenschaftlich wird dagegen argumentiert, dass die Jugendphase mit der Pubertät beginnt, die nicht mit dem gesetzlichen Alter gleichzusetzen ist (Rätz et al. 2014; Hurrelmann und Quenzel 2013 und s. Kap. 6).

„Wie alle anderen Lebensphasen auch ist Jugend nicht allein durch die körperliche Entwicklung definiert, sondern zugleich durch kulturelle, wirtschaftliche, soziale und ökologische Faktoren beeinflusst. Hierdurch werden Ausdehnung und Profil dieses Lebensabschnitts bestimmt.“ (Hurrelmann und Quenzel 2013, S. 11)

Zur Beschreibung der Lebensphase kann eben folgendes Konzept der Entwicklungsaufgaben genutzt werden. Die Entwicklungsaufgaben sind ein interdisziplinär verwendeter Begriff, mit dem „die Umsetzung von körperlichen, psychischen, sozialen und ökologischen Anforderungen in individuelle Verhaltensprogramme“ (Hurrelmann und Quenzel 2013, S. 27-28) bezeichnet werden. Dabei werden gesellschaftliche Erwartungen an verschiedene Altersgruppen herangezogen. Deren Akzeptanz und Einsicht der Bewältigung und Umgang mit ihnen rahmen die Entwicklungsaufgaben für die Individuen ein (Havinghurst 1953 nach Hurrelmann und Quenzel 2013). Die Entwicklungsaufgaben beziehen sich