

Reinders, Heinz

Der Einfluss perzipierter Entwicklungsnormen auf Entwicklungsziele Jugendlicher in Abhängigkeit der subjektiven Valenz von Eltern und Freunden

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 26 (2006) 4, S. 361-382



Quellenangabe/ Reference:

Reinders, Heinz: Der Einfluss perzipierter Entwicklungsnormen auf Entwicklungsziele Jugendlicher in Abhängigkeit der subjektiven Valenz von Eltern und Freunden - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 26 (2006) 4, S. 361-382 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-56550 - DOI: 10.25656/01:5655

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-56550>

<https://doi.org/10.25656/01:5655>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Journal for Sociology of Education and Socialization

26. Jahrgang / Heft 4/2006

Beiträge

- Klaus Boehnke, Christian Welzel
Wertetransmission und Wertewandel: Eine explorative Drei-Generationen-Studie
Value Transmission and Value Change: An Exploratory Three-Generation-Study 341
- Heinz Reinders
Der Einfluss perzipierter Entwicklungsnormen auf Entwicklungsziele Jugendlicher in Abhängigkeit der subjektiven Valenz von Eltern und Freunden
The Impact of Perceived Developmental Norms on Adolescents' Developmental Goals: The Role of the Personal Valence of Parents and Peers 361
- Nancy Fussan
Einbindung Jugendlicher in Peer-Netzwerke: Welche Integrationsvorteile erbringt die Mitgliedschaft in Sportvereinen?
Adolescents Involvement in Peer-Networks: What Advantages Does the Membership in Sports Clubs Generate? 383
- Claudia Schuchart
Die Bedeutung der Entkopplung von Schulart und Schulabschluss für die Schullaufbahnplanung aus Elternsicht
The Importance of Disconnection of School Type and Graduation for the School Carrier Planning of Parents 403
- Eva-Verena Wendt, Sabine Walper
Liebesbeziehungen im Jugendalter: Konsequenzen einer elterlichen Scheidung und die Transmission von Beziehungsqualitäten
Romantic Relationships in Adolescence: Effects of Parental Separation and the Transmission of Relationship Quality 420

Rezension/Book Review

- Einzelbesprechung*
B. Schmidt über K. Künzel „Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung“ 439

Aus der Profession/Inside the Profession

Veranstaltungskalender

Oldenburger Fortbildungszentrum (OFZ) und Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: „Fachtagung Bildung und Lernen der Drei- bis Achtjährigen“ 442

Max-Planck-Institut für demografische Forschung (Rostocker Zentrum) und das Zentrum für Umfragen und Methoden (Mannheim): „Wandel der Lebensformen in Deutschland – Ausmaß, Ursachen und Konsequenzen im sozialpolitischen Kontext“ 442

Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) und Gender Research Group der Universität Kiel: „Symposium 2007: Diversity and Inclusion: Potenziale einer alternden Gesellschaft“ 443

European Society for Developmental Psychology (ESDP), Center for Applied Developmental Science (CADS) und die Friedrich-Schiller-Universität Jena: „13th European Conference on Developmental Psychology“ 443

Tagungsbericht

Bericht zur Tagung „Family Psychology in Context: Linking Research, Policy and Practice“ der International Academy of Family Psychology 443

Call for Papers 448

Vorschau/Forthcoming Issue 448

Heinz Reinders

Der Einfluss perzipierter Entwicklungsnormen auf Entwicklungsziele Jugendlicher in Abhängigkeit der subjektiven Valenz von Eltern und Freunden¹

The Impact of Perceived Developmental Norms on Adolescents' Development Goals: The Role of the Personal Valence of Parents and Peers

Jugendliche setzen ihre Entwicklungsziele nicht nur in Abhängigkeit ihrer selbst perzipierten Kompetenzen, sondern auch vor dem Hintergrund der von ihnen wahrgenommenen Entwicklungsnormen. Welche Ziele sich Heranwachsende in welcher Intensität setzen, wird u.a. von den Normen beeinflusst, die Jugendliche bei ihren Eltern und Freunden wahrnehmen. Dabei sollte das Ausmaß des Zusammenhangs von perzipierter Norm und gesetztem Entwicklungsziel mit der subjektiven Valenz der Normsetzer variieren. Je wichtiger Eltern bzw. Freunde im Leben von Jugendlichen sind, desto wahrscheinlicher ist, dass sie ihre Entwicklungsziele an diesen Bezugspersonen und deren Normen ausrichten. Die Daten einer Fragebogenstudie mit 1.195 Jugendlichen im Alter von 12 bis 16 Jahren werden dazu genutzt, diese Annahmen zu überprüfen. Es zeigt sich, dass Eltern und Freunde in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen einen jeweils dominanten Einfluss auf die jugendlichen Entwicklungsziele ausüben, dieser Einfluss aber davon abhängig ist, welche subjektive Valenz Eltern und Freunde für Jugendliche besitzen. Die Befunde werden abschließend kritisch diskutiert.

Schlüsselwörter: Jugend, Entwicklungsnorm, Familie, Peers

Adolescents' developmental goals not only have to be seen in the light of their capabilities to reach their goals. In addition the developmental norms adolescents perceive from their environment (parents, peers) can be seen as guidelines for their future objectives. It is proposed that the interrelation between developmental norms and personal goals does exist in general but also is influenced by the importance adolescents grant their parents and friends. The more important parents or friends are the higher the correlation between their particular norms and the adolescents developmental goals should be. Empirical analyses of 1.195 adolescents' (aged 12 to 16) questionnaire data indicates that there is a general interrelation between developmental norms of parents and friends and the developmental goals of adolescents. Furthermore, results show that this link depends on the personal importance of parents and friends. The more important parents or peers are, the more adolescents direct personal developmental goals towards the norms of these two microsystems.

Keywords: adolescence, developmental norms, family, peers

¹ Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Projekts „Personalisierung und Pluralisierung von Entwicklungsnormen in der Adoleszenz“ (<http://perplex.jugendforschung.de>), das von der Landesstiftung Baden-Württemberg mit Sachbeihilfen an den Autor gefördert wird.

Robert J. Havighurst hat in seinem Band „Developmental Tasks and Education“ (1948) ein theoretisches Gerüst zur Beschreibung lebensphasenspezifischer Herausforderungen geliefert, welches die entwicklungspsychologische, soziologische und erziehungswissenschaftliche Jugendforschung nachhaltig geprägt hat (Larson, 2002). Dabei ist nicht nur die Jahrzehnte währende Wirkungsgeschichte des Konzepts erstaunlich, sondern auch der Umstand, dass der von Havighurst aufgestellte Katalog an Entwicklungsaufgaben für das Jugendalter auch noch über 50 Jahre später Gültigkeit für sich beanspruchen kann. In unregelmäßigen Abständen zeigen Studien, dass Jugendliche die an sie gestellten Entwicklungsanforderungen akzeptieren und ihre biografische Planung sowie ihre Handlungen nach diesen ausrichten (Nitzberg, 1980; Dreher & Dreher, 1985; Schönplflug, 1993; Kracke, 2000; zusf. Reinders, 2002). Zumindest für westliche Industrienationen scheint es sich bei Aufgaben der Vorbereitung auf den Beruf, Aufbau reifer Beziehungen zu Peers etc. um normative Lebensereignisse zu handeln, die historisch invariant bleiben und eher durch neue Aufgaben – etwa der Aufgabe des verantwortungsvollen Umgangs mit dem Konsumwarenmarkt (Hurrelmann, 2004) – ergänzt werden als eine grundlegende Revision zu erfahren. Zwar wird regelmäßig auf die variierenden Risiken bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben verwiesen,² der Aufgabenkatalog selbst besitzt jedoch eine erstaunliche Konstanz. Da Jugendliche aus den verschiedensten Kulturen westlicher Provenienz Entwicklungsaufgaben für die Wahl und Ausführung von Handlungen (Schönplflug, 1993) als leitend zu akzeptieren scheinen (Coleman, 1989; Dales, 1955; Dekovic, Noom & Meeus, 1997; Dreher & Dreher, 1985), wurde der Schwerpunkt bisheriger Forschung auf die Frage gelegt, wie und unter welchen Bedingungen Jugendliche die Aufgaben bewältigen. Aktive, nicht vermeidende Coping-Strategien (Seiffge-Krenke, 1984), regulative Handlungskompetenz (Silbereisen & Kastner, 1987; Schönplflug, 1993), die Fähigkeit zur Sequenzierung von Aufgaben (Coleman, 1989), eine realistische Selbstwirksamkeitserwartung (Ozer & Bandura, 1990) und eine ausgeglichene psychosoziale Befindlichkeit (Dalbert, 1993; Butz, 1998) sowie die Fähigkeit zur Nutzung sozialer Ressourcen (Waters & Sroufe, 1983) können als die wesentlichen personalen Faktoren einer gelungenen Aufgabenbewältigung angesehen werden.

Weniger Beachtung hat demgegenüber die Frage gefunden, wie Entwicklungsanforderungen an Jugendliche herangetragen werden. Erwachsene werden im Allgemeinen (Grob, Flammer & Rhyn, 1995) und Eltern (Filipp & Schneewind, 1975) sowie Lehrer im Besonderen (Neuenschwander, 2003) als normsetzende Instanzen angeführt. Auch Peers gelten als Orientierungspunkt für jugendliche Sozialisation (zusef. Krappmann, 1998). Allerdings bestehen wenige Kenntnisse, unter welchen Bedingungen Heranwachsende die Erwartungen ihrer Umwelt für sich als Orientierung zur Auswahl von Handlungen nutzen. Die vorliegende Studie thematisiert deshalb die Frage, welche Rolle Entwicklungsnormen der Umwelt für die individuelle Setzung von Entwicklungszielen spielen. Die Angaben von 1.195 Jugendlichen im Alter von 12 bis

2 So etwa Münchmeier (1997) bezüglich der Berufsintegration, Papastefanou (2000) hinsichtlich der Ablösung vom Elternhaus bzw. insgesamt die Individualisierungsdebatte der 1980/90er Jahre (Beck, 1986), die eine starke Gefährdung jugendlicher Lebensläufe durch Desintegration und Enttraditionalisierung vermutete.

16 Jahren werden für den Nachweis herangezogen, dass sich Jugendliche ihre Entwicklungsziele in Abhängigkeit der bei Eltern und Freunden wahrgenommenen Normen und der subjektiven Relevanz beider Mikrosysteme setzen.

Im ersten Schritt wird der Stand der Forschung knapp skizziert, nachfolgend das Verhältnis von Entwicklungsnormen und Entwicklungszielen theoretisch geklärt. Hieran schließen sich Überlegungen an, welchen Einfluss die Perzeption von Entwicklungsnormen in Abhängigkeit der subjektiven Valenz von Eltern und Freunden auf die Setzung von Entwicklungszielen bei Jugendlichen ausübt. Es werden Hypothesen abgeleitet und im anschließenden empirischen Teil überprüft. Der Beitrag schließt mit einer kritischen Diskussion der Befunde.

1. Stand der Forschung

Entwicklungsaufgaben haben auffordernden Charakter. Jugendliche sollen sich auf den Beruf vorbereiten, reife Beziehungen zu Gleichaltrigen entwickeln und sich sozial verantwortungsvolles Verhalten aneignen. Havighurst (1956) spricht von „cultural pressure“ bzw. „expectations of society“ als Quelle von Entwicklungsaufgaben. Die Studie von Grob, Flammer und Rhyn (1995) zeigt, dass diese gesellschaftlichen Erwartungen über die ältere Generation an Jugendliche herangetragen werden. Die von den Autoren befragten Erwachsenen reagierten mit Unverständnis oder Ablehnung, wenn ein fiktiver Jugendlicher sich dem Übertritt in den Beruf verweigerte bzw. diesen nur sehr verzögert anging. Positive Reaktionen riefen bei den Erwachsenen Biografien hervor, bei denen Jugendliche zügig und zielstrebig die Transition in den Arbeitsmarkt verfolgten. Dekovic, Noom und Meeus (1997) konnten bei niederländischen Familien zeigen, dass Eltern Erwartungen darüber besitzen, in welchem Alter ihre Kinder bestimmte Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben. Die bei Hofer (2003) zusammengefassten Befunde zu Eltern-Kind-Gesprächen legen nahe, dass Entwicklungsnormen durch Diskussionen und (Konflikt-)Gespräche von Vätern und Müttern an ihre Kinder herangetragen werden. Es erscheint demnach sinnvoll, zwischen den von Jugendlichen zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben und den dahinter liegenden Normen der Umwelt zu unterscheiden.

Die bisherige Befundlage ist durch einen geringen, expliziten Kenntnisstand zur Rolle von Eltern- und Freundesnormen bei der Setzung individueller Entwicklungsziele gekennzeichnet. Es lassen sich jedoch Studien anführen, die indirekte Hinweise auf die Rolle von Normen dieser beiden jugendlichen Umwelten für Entwicklungsziele in der Adoleszenz liefern.

Eltern-Normen. Hinsichtlich der Eltern-Normen kann Forschung zu Erziehungszielen herangezogen werden, die durch dreierlei gekennzeichnet ist. Erstens ergeben Studien eine Unabhängigkeit von Erziehungszielen und Erziehungsstilen (Rheinberg et al., 2002). Unterschiedliche Erziehungsziele lassen sich offenbar mit den gleichen Erziehungsstilen und umgekehrt ein spezifisches Erziehungsziel durch unterschiedliche Erziehungsstile realisieren. Daraus folgt, dass bei der Betrachtung elterlicher sozialisatorischer Einflüsse zwischen diesen beiden Dimensionen unterschieden werden muss.

Zweitens ergeben diverse Studien, dass eine erstaunliche Unabhängigkeit zwischen den durch Erziehungsziele transportierten Normen und deren Wahr-

nehmung durch Jugendliche besteht (Filipp & Schneewind, 1975). Dies gilt etwa für die Wahrnehmung von Normen altersgerechten Verhaltens (zusf. Fuchs-Heinritz, 2002) oder auch für die Intensität der von Eltern artikulierten und von Jugendlichen wahrgenommenen Normen (Nauck, 1989). Hieraus folgt, dass weniger die von Eltern kommunizierten, sondern die von Jugendlichen perzipierten Entwicklungsnormen entscheidend für die Formulierung individueller Entwicklungsziele sind. Lediglich wenn Entwicklungsbereiche hoch salient sind, wie etwa elterliche politische Orientierungen, religiöse Einstellungen oder sexuelle Verhaltenserwartungen, ergeben sich offensichtlich erhöhte Übereinstimmungen zwischen den Erziehungsnormen der Eltern und deren Wahrnehmung durch Jugendliche (Acock & Bengtson, 1978; Buhl & Kuhn, 2003; Filipp & Schneewind, 1975; Maguen & Armistead, 2006; Zinnecker & Hasenberg, 1999).

Drittens stellt insbesondere die Jugendphase einen Lebensabschnitt dar, in dem Entwicklungsnormen zwischen Eltern und Kindern verstärkt und konflikthaft ausgehandelt werden (Kreppner, 2003; Youniss & Smollar, 1985). Bezogen auf die von Steinberg (1981) eingeführten drei Dimensionen der Autonomie ergeben sich Konflikte zwischen Eltern und Kindern insbesondere im Bereich der Aushandlung von Verhaltensautonomie (abends weggehen, Kleidung etc.), wohingegen die Erlangung von Werte- bzw. emotionaler Autonomie offenbar weniger Gegenstand von Eltern-Kind-Konflikten darstellt (Oswald & Boll, 1992; Hofer & Pikowsky, 2002). Dies lässt erwarten, dass die „transmission belts“ (Phalet & Schönplflug, 2001) zwischen elterlichen Normen und jugendlichen Zielen nur partiell unterbrochen sind.

Zusammengenommen legen bisherige Befunde nahe, dass Jugendliche die elterlichen Normen hinsichtlich von Zukunftszielen (Politik, Beruf, Schule, Religiosität) akzeptieren und ihre eigenen Entwicklungsvorstellungen an diesen ausrichten (zusf. Noack, 2002).

Peer-Normen. Der Einfluss von Normen der Peergruppe und Freunden auf Erziehungsziele von Jugendlichen wurden ebenfalls kaum direkt erfasst, ist aber hinsichtlich der Gleichheit von Verhalten (Kandel, 1978) und Einstellungen (Wiese & Schmitz, 2002) vielfach erforscht worden. So zeigen bisherige Studien zum einen, dass jugendkulturelle Stile und damit verbundene Lebensvorstellungen stark durch Gleichaltrige beeinflusst werden (Jugendwerk, 1981, 1997). Zum anderen belegen Studien, dass die schulischen Ziele von Jugendlichen durch die Stigmatisierung als „Streber“ negativ von Peers beeinflusst werden (Fend, 1998; Pelkner, Günther & Boehnke, 2002). Aus der US-amerikanischen Forschung liegen schließlich eine Reihe von Studien vor, die den Einfluss von Gleichaltrigen auf abweichendes und riskantes Verhalten jugendlicher belegen (Andrews et al., 2002; Gardner & Steinberg, 2005; Jaccard, Blanton & Dodge, 2005). Differenzielle Befunde ergeben sich bezüglich des Einflusses von Gleichaltrigen auf gesundheitliches und körperbezogenes Verhalten. Während entgegen üblicher Annahmen Alkoholkonsum jugendlicher nicht primär von den Peers, sondern von den Eltern beeinflusst wird (Wood et al., 2004), steht die Nutzung „harter“ Drogen in engerem Zusammenhang zu Peer-Normen (Andrews et al., 2002; Kandel, 1986). Auch finden sich längsschnittliche Einflüsse von Peers auf das mit dem Körper selbstbild bezogene Verhalten, insbesondere bei Mädchen, die häufiger Symptome von Bulimie

zeigen, wenn deren Peers ebenfalls solche Symptome aufwiesen (Zalta & Keel, 2006). Bukowski und Sippola (1996) schließlich tragen in einer Forschungsübersicht eine Reihe von empirischen Hinweisen zusammen, die den Einfluss von Freunden auf moralische Standards Jugendlicher belegen.

Insgesamt kann der Einfluss von Peers auf die Zielbildung Jugendlicher als gesichert, wenngleich entwicklungsdomänenspezifisch differenziert, gelten. Dabei treten insbesondere Beeinflussungsprozesse in den Vordergrund, die im Kontext gegenwartsbezogenen jugendkulturellen Verhaltens bedeutsam sind und in ihrer Wirkung, wie die Studie von Mielke (1998) zeigt, nicht zu unterschätzen sind.

2. Entwicklungsnormen und Entwicklungsziele

Oerter (1978) hat ein theoretisches Modell entwickelt, das eine Unterscheidung zwischen Entwicklungsnormen und Entwicklungszielen vornimmt. Seine Kernthese ist, dass die Umwelt Entwicklungsnormen an Individuen heranträgt und Individuen sich persönliche Entwicklungsaufgaben in Abhängigkeit der Norm und der wahrgenommen persönlichen Fähigkeiten und Ressourcen setzen. Oerter (1978) versteht Entwicklungsnormen als soziale Normen, die sich auf Abschnitte im Lebenslauf beziehen, in sequenzieller Reihenfolge an Individuen herangetragen werden und eine Langzeitperspektive besitzen, bei der eine sofortige Einlösung nicht erwartet wird. Oerter (1978) spricht von Entwicklungsaufgaben als „Anspruchsniveausetzung“, bei der Individuen über einen längeren Zeitraum das aktuelle Kompetenzniveau verändern möchten. Entwicklungsaufgaben definiert er folglich als „den Punkt auf der Distanz zwischen Norm und [individueller] Fähigkeit“, den das „Individuum zu einem gegebenen Zeitpunkt“ anstrebt (Oerter, 1978, S. 74). Daraus folgt, dass Entwicklungsnorm und -aufgabe nicht identisch sind, sondern sich Personen Entwicklungsaufgaben als Entwicklungsziele setzen, die Folge der Abwägung zwischen sozialer Erwartung und individueller Umsetzungskapazität sind.

Dieses theoretische Modell wird für die vorliegende Studie als Grundlage genommen. Zur Vermeidung von Missverständnissen, die durch den Gebrauch des Begriffs „Entwicklungsaufgabe“ entstehen können, ist im Folgenden synonym von Entwicklungszielen die Rede. Unter Entwicklungsziel wird ein von Jugendlichen in der Zukunft liegender, erwünschter körperlicher, kognitiver und/oder sozialer Zustand verstanden. Entwicklungsziele Jugendlicher können nach Oerter (1978) drei Arten von Distanzen zu Entwicklungsnormen aufweisen: Eine negative Distanz zu Entwicklungsnormen besteht, wenn ein persönliches Ziel hinter den Erwartungen der Umwelt zurückbleibt. Nulldistanz besteht, wenn Entwicklungsziel und -norm identisch sind und eine positive Distanz drückt aus, dass die Entwicklungsziele von Jugendlichen weiter reichen als die äußeren Erwartungen.

In Anlehnung an Flammer (1992) sowie Flammer und Avramakis (1992) werden diese Normvermittlungsprozesse zwischen Eltern und Jugendlichen bzw. zwischen Freunden als personale Transmission von Normen klassifiziert, wobei nochmals zu unterscheiden ist nach intergenerationaler (Eltern-Kind-) und intra-generationaler (Freundschafts-)Transmission. Inwiefern beide Varianten einen unterschiedlichen Einfluss auf die Setzung von Entwicklungszielen Jugendlicher nehmen und welche Rolle der subjektiven Valenz von Eltern und Freunden zukommt, wird im folgenden Abschnitt bearbeitet.

3. Inter- und intragenerationale Entwicklungsnormen und subjektive Valenz der Normsetzer

Bis in die 1970er Jahre hinein wurde der Einfluss von Gleichaltrigen auf die Entwicklung Jugendlicher skeptisch betrachtet. Deren Normen und Wertvorstellungen wurden im Widerspruch zu jenen der älteren Generation gesehen (zusf. Reinders & Youniss, 2005). Insbesondere der durch die Jugendbewegung artikuliert Wertekanon mit seiner deutlichen Absage an die Erwachsenengeneration hat zur Auffassung vom „Klassenkampf der Generationen“ (Litt, 1947) beigetragen. Jugendkulturelle Ausdrucksformen und Verhaltensweisen wurden als deviantes Verhalten angesehen (Parsons, 1942; Klett, 1977). Erst in den 1980er Jahren hat sich die Auffassung durchsetzen können, dass Gleichaltrige eine wichtige Entwicklungsressource zur Alltagsbewältigung darstellen (Jugendwerk, 1981) und Sozialräume für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zur Verfügung stellen (Böhnisch & Münchmeier, 1990; Noack, 1990). Mittlerweile sind eine Reihe von Determinanten eines positiven oder negativen Einflusses von Peers identifiziert (bspw. Altersstruktur, Devianztendenz der Clique; vgl. Kandel, 1978), sodass mittlerweile nach Kontinuität, Ergänzung und Kompensation von Peer- im Vergleich zu Familienbeziehungen unterschieden wird (Noack, 2002, S. 157). Der Regelfall scheinen Kontinuität und Ergänzung zu sein. Jugendliche bewegen sich zumeist in Gleichaltrigengruppen, in denen ähnliche Werte wie in der Familie vorherrschen (Oswald, 1989). Peers besitzen insofern ergänzende Funktion, als sie in anderen Entwicklungsdomänen gefragt sind als Eltern. Eltern werden von Jugendlichen als Orientierungspunkt im Bereich Schule, Beruf und Zukunftsplanung gesehen (zusf. Oswald, 1989, S. 373), wohingegen Peers stärker im Bereich Partnersuche, Sexualität, Kleidung, Musik und Freizeitgestaltung gefragt sind, also insgesamt eher im Bereich der Alltagsgestaltung unterstützend wirken (Noack, 2002; Reinders, 2002). Dementsprechend ist erwartbar, dass elterliche Normen im Bereich Zukunftsvorbereitung und Peer-Normen stärker hinsichtlich der Alltagsgestaltung³ wirken. Bezogen auf den Katalog an Entwicklungsaufgaben bedeutet dies etwa, dass Eltern stärker normative Wirkung im Bereich schulischen Lernens, Vorbereitung auf den Beruf und Sparsamkeit besitzen werden, während Peers in den Domänen Lebensstil (Kleidung, Musik etc.), Aufbau von reifen Beziehungen zu Peers und alltäglichem sozialen Verhalten als normative „Leitplanke“ Wirkung zeigen sollten.

Diverse Studien legen allerdings nahe, die Wirkung inter- und intragenerationaler Normsetzungsprozesse nicht nur nach Entwicklungsdomänen aufzuteilen, sondern auch nach der subjektiven Valenz von Eltern und Peers zu fragen. Palmonari, Pombeni und Kirchler (1990) zeigen für italienische Jugendliche, dass Jugendliche sich in unterschiedlichem Maße an Eltern und Freunden orientieren und ihre Bewältigung von Entwicklungsaufgaben vom Grad und der Kombination der Identifikation mit beiden Bezugsgruppen abhängt. Insbesondere Jugendliche, die sich sowohl mit den Freunden als auch mit den Eltern hoch

3 Allerdings stellen Peers ein wichtiges Übungsfeld für soziale Interaktionen dar, in denen Werte der Gleichberechtigung, gegenseitige Achtung und Fairness eingeübt werden (Youniss & Smollar, 1985), die als wichtige Vorbereitung auf die Teilhabe an demokratischen Prozessen angesehen werden (Eisenstadt, 1966; Reinders & Youniss, 2005).

identifizieren, weisen positive Langzeiteffekte bei der Bewältigung von Entwicklungszielen auf. Auch die exklusive Identifikation mit Eltern oder Freunden hatte – in schwächerem Maße – positive Entwicklungsimpulse zur Folge, unabhängig davon, ob die Peer-Aktivitäten in formellen oder informellen Settings stattfanden (Palmonari, Pombeni & Kirchler, 1990). In einer weiteren Auswertung derselben Studie kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass auch die Relevanz von Entwicklungsaufgaben vom Grad der Identifikation abhängt. Je stärker sich Jugendliche mit ihrer Peergruppe identifizieren, desto wichtiger sind ihnen insbesondere die alltagsbezogenen Entwicklungsziele (Aufbau von Peer- und sexuellen Beziehungen, Ablösung vom Elternhaus). Umgekehrt steigt die Relevanz von zukunftsbezogenen Zielen (Vorbereitung auf den Beruf) mit der Identifikation mit den Eltern (vgl. Kirchler, Palmonari & Pombeni, 1993). Diese Befunde legen nahe, dass die Bedeutung von Entwicklungszielen mit der Valenz der normsetzenden Instanzen kovariiert. Je wichtiger Jugendlichen Peers bzw. Eltern sind, desto mehr Wert sollten sie auf die von diesen Bezugspersonen gesetzten Entwicklungsnormen legen.

Für dieses Phänomen lassen sich eine Reihe theoretischer Erklärungen anführen. Gemäß des Symbolischen Interaktionismus sollten sich Jugendliche an den ihnen wichtigen Bezugsgruppen orientieren, weil Menschen gegenüber Objekten (Gegenstände, Personen) auf der Basis der Bedeutung handeln, die diese Objekte für sie besitzen (Blumer, 1973). Kognitions- und handlungstheoretische Positionen gehen davon aus, dass Personen sich die für sie passende Umwelt suchen und sich aufgrund der dadurch erzeugten Umwelt-Individuum-Passung gemäß den Standards dieser Umwelten verhalten (zuf. Nurmi, 1993). Ajzen und Fishbein (1980) konnten in einer Reihe von Verhaltensbereichen nachweisen, dass Verhaltensintentionen nicht nur von der sozialen Norm, sondern auch von der Wertschätzung dieser Normen abhängig ist. Zielsetzung und die Motivation zur Erreichung von Zielen werden offenbar wesentlich von den Umwelten beeinflusst, die von Individuen ausgesucht und als bedeutsam erlebt werden (Emmons, 1986). Mit Fischer (1999) lassen sich diese Annahmen zu der Aussage verdichten, dass jene Rahmenbedingungen Jugendlicher relevant sind, „die Jugendliche selbst interessieren“, weil diese handlungsleitend seien (Fischer, 1999, S. 21).

Insgesamt wird davon ausgegangen, dass Eltern und Freunde in unterschiedlichen Entwicklungsdomänen als normsetzende Instanzen wirken. Im Vordergrund steht dabei nicht die konkrete Ausgestaltung von Handlungen, die zur Zielerreichung dienen. Vielmehr wird zunächst die Auswahl von Entwicklungszielen durch Jugendliche in Abhängigkeit der Normsetzer Peers und Eltern betrachtet. Es wird erwartet, dass die Zielsetzung mit der Valenz von Eltern und Freunden variiert. Die theoretischen Annahmen werden im Folgenden zusammengefasst und in Hypothesen überführt.

4. Hypothesen

Die Setzung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter erfolgt nicht nur in Abhängigkeit der selbstperzipierten Fähigkeiten, sondern auch vor dem Hintergrund wahrgenommener Entwicklungsnormen. Diese Entwicklungsnormen bestehen zwar auf einer allgemeinen gesellschaftlichen Ebene, werden aber insbesondere von der sozialen Nahwelt an Jugendliche vermittelt. Im Rahmen die-

ses Beitrags wird die besondere Rolle von Eltern und Freunden als normsetzende Instanz bei der Setzung von Entwicklungszielen betrachtet. Vier Hypothesen leiten sich aus den theoretischen Überlegungen ab und werden im empirischen Teil geprüft.

- H₁: Jugendliche setzen ihre eigenen Entwicklungsziele vor dem Hintergrund der bei Eltern und Freunden perzipierten Normen.
- H_{2a}: Im Bereich zukunftsorientierter Entwicklungsziele sind die von den Eltern wahrgenommenen Normen wesentlich für die Setzung von Entwicklungszielen von Jugendlichen.
- H_{2b}: Im Bereich gegenwartsorientierter Entwicklungsziele sind die von den Freunden wahrgenommenen Normen wesentlich für die Setzung von Entwicklungszielen von Jugendlichen.
- H₃: Jugendliche orientieren sich bei der Setzung von Entwicklungszielen in Abhängigkeit der subjektiven Valenz von Eltern und Freunden an deren Entwicklungsnormen.

Bezogen auf die Hypothesen 2a und 2b sind die Begriffe der zukunfts- und gegenwartsorientierten Entwicklungsziele zu klären. Unter zukunftsorientierten Entwicklungszielen werden Zustände verstanden, bei denen der Ertrag einer Handlung zeitlich deutlich nach der Handlung selbst liegt (postaktionale Anreize, bspw. „Schulische Vorbereitung auf den Beruf“ oder „Sparsamkeit“) und gleichzeitig nur geringe periaktionale Anreize bestehen (bspw. ist Lernen für die Schule mit Anstrengung verbunden und Sparen bedeutet, Geld nicht ausgeben zu können) (vgl. Schmid et al., 2005).

Mit gegenwartsorientierten Entwicklungszielen sind angestrebte Zustände gemeint, deren Erreichung selbst periaktionale Anreize bietet (bspw. „Entwicklung eines Lebensstils“) und somit Belohnungen für die Erreichung des Ziels in den dafür notwendigen Handlungen selbst liegen (Hören von Musik, verschiedene Kleidungsstile ausprobieren etc.). Postaktionale Handlungsanreize spielen bei gegenwartsorientierten Entwicklungszielen keine oder nur eine untergeordnete Rolle.

5. Die vorliegende Studie

5.1 Stichprobe

Im Rahmen der Studie „Entwicklungsnormen in der Adoleszenz“ wurden im Herbst 2003 1.195 jugendliche Haupt- und Realschüler sowie Gymnasiasten in den Klassenstufen 7 und 8 befragt. Ihnen wurde ein standardisierter Fragebogen mit Items zur subjektiven Valenz von Eltern und Freunden, den wahrgenommenen Entwicklungsnormen beider Bezugsgruppen sowie ihren eigenen Entwicklungszielen vorgelegt. Die Auswahl der Schulen erfolgte im Anschluss an die Befürwortung durch die Schulbehörden nach der Bereitschaft zur Teilnahme. Das Durchschnittsalter der Jugendlichen betrug zum Zeitpunkt der Befragung 13,3 Jahre (SD = 0,93), 52,3 % der Probanden sind männlich, 47,7 % weiblich. Die Hauptschule ist mit 285 Schülern (23,8 %) am geringsten vertreten, gefolgt vom Gymnasium (N = 432; 36,2 %) und der am stärksten repräsentierten Realschule (N = 478; 40,0 %).

5.2 Messinstrumente und Auswertungsmethode

Gruppierungsvariablen. Zur Erfassung der subjektiven Valenz von Eltern und Freunden wurde den Jugendlichen eine neu konstruierte Skala vorgelegt, die in gleichem Wortlaut für beide Gruppen danach fragt, wie wichtig diese den Jugendlichen in verschiedenen Bereichen des Lebens sind (Bsp.-Item: „Wenn ich eine Entscheidung treffe, ist mir das Urteil meiner Eltern/ meiner Freunde wichtig“; 9 Items; $M_{\text{Eltern}} = 2,7$; $SD_{\text{Eltern}} = 0,61$; Cronbachs $\alpha_{\text{Eltern}} = 0,82$; $M_{\text{Eltern}} = 2,5$; $SD_{\text{Eltern}} = 0,56$; Cronbachs $\alpha_{\text{Eltern}} = 0,81$; Antwortformat: 1 – stimmt nicht bis 4 – stimmt völlig). Den Jugendlichen dieser Studie sind die Eltern etwas wichtiger als die Freunde. Beide Variablen sind signifikant miteinander korreliert (Pearsons $r = 0,22$; $p < .001$). Die subjektive Valenz von Eltern und Freunden ist demnach nicht unabhängig. Allerdings deutet der geringe Koeffizient an, dass nur ein geringer Anteil systematischer Kovarianz besteht. Anhand eines Median-Splits der beiden Variablen wurden die Jugendlichen in Anlehnung an die Vorgehensweise bei Gerber und Wild (2003) vier Gruppen zugeordnet: Eltern- und Peerorientiert ($N = 311$; 26,0 %), nur Elternorientiert ($N = 265$; 22,2 %), nur Peerorientiert ($N = 224$; 18,7 %) und Abgewendet ($N = 382$; 32,0 %). Die höheren Fallzahlen bei den doppelorientierten und abgewendeten Jugendlichen ergeben sich aus der Korrelation der beiden Variablen zur subjektiven Valenz beider Gruppen. Die Bezeichnungen der Gruppen spiegeln lediglich eine relative Position zur Gesamtstichprobe wider. Die z-Werte der beiden Skalen zur subjektiven Valenz von Eltern und Freunden weisen das spezifische Profil der vier Gruppen aus (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Z-scores der Skalen zur subjektiven Valenz von Eltern und Freunden nach Orientierungstyp⁴

	Abgewendet	Peerorientiert	Elternorientiert	Doppelorientiert
Valenz der Eltern	-0,84	-0,70	0,73	0,91
Valenz der Freunde	-0,77	0,84	-0,69	0,93

Charakteristisch für die Gruppen ist ferner deren Geschlechtsspezifität. Mädchen sind in der Gruppe der peer- und doppelorientierten Jugendlichen überrepräsentiert, Jungen in den Gruppen der abgewendeten und elternorientierten Heranwachsenden ($\chi^2 = 46,86$; $p < .001$). Keine der Zellen enthält allerdings weniger als 101 Probanden. Schulformeffekte lassen sich nur für die Hauptschüler nachweisen, die überproportional der Gruppe der Doppelorientierung zugeordnet sind (Korr. Residuum: 3,3). Alterseffekte ergeben sich lediglich für die Gruppe der „Abgewendeten“, die mit einem Durchschnittsalter von 13,4 Jahren im Mittel etwa 0,2 Jahre jünger als die Übrigen sind. Aufgrund der teilweise bestehenden Konfundierungen mit dem Geschlecht, der Schulform und dem Alter wird deren Einfluss in den Analysen kontrolliert.

Unabhängige Variablen. Den Jugendlichen wurde für insgesamt fünf Entwicklungsbereiche jeweils eine Skala vorgelegt, mit denen die perzipierten Nor-

4 Da die vier Gruppen anhand eines Median-Splits der Eltern- und Peer-Orientierung gebildet wurden, unterscheiden sich die z-scores zwischen den vier Gruppen per se signifikant. Die Darstellung der Werte erfolgt lediglich, um das spezifische Profil der vier Typen zu illustrieren.

men von Eltern und Freunden jeweils im gleichen Wortlaut erfragt wurden. Bei diesen fünf Bereichen handelt es sich um: Schulische Vorbereitung auf den Beruf („Meinen Eltern/Freunden ist es wichtig, dass ich meine berufliche Zukunft ernst nehme“; 6 Items), Verantwortungsvoller Umgang mit dem Konsumwarenmarkt („Meinen Eltern/Freunden ist es wichtig, dass ich nicht etwas kaufe, nur weil es gerade ‚in‘ ist“; 5 Items), Aufbau reifer Beziehungen zu Peers („Meinen Eltern/Freunden ist es wichtig, dass ich in der Lage bin, neue Freunde kennen zu lernen“; 4 Items), Entwicklung eines eigenen Lebensstils („Meinen Eltern/Freunden ist es wichtig, dass ich meinen eigenen Lebensstil entwickle“; 5 Items) sowie die Entwicklung sozial verantwortungsvollen Verhaltens („Meinen Eltern/Freunden ist es wichtig, dass ich darauf achte, wie andere Menschen sich fühlen“; 6 Items) (Antwortformat für alle Skalen: 1 – nicht wichtig bis 4 – völlig wichtig). Die Parameter der insgesamt zehn Skalen sind in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2: Parameter der Skalen zur Erfassung der perzipierten Normen von Eltern und Freunden in fünf Entwicklungsbereichen

	perzipierte Norm der Eltern			perzipierte Norm der Freunde			r ⁵
	M	SD	α	M	SD	α	
Berufsvorbereitung	3,8	0,29	0,61	2,3	0,86	0,89	.21***
Konsumwarenmarkt	3,1	0,61	0,69	2,1	0,83	0,85	.31***
Peer-Beziehungen	3,2	0,66	0,79	3,2	0,73	0,76	.34***
Lebensstil	2,6	0,68	0,70	2,3	0,81	0,81	.41***
Soziales Verhalten	3,3	0,54	0,76	2,9	0,83	0,88	.45***

Auffallend ist, dass für die Eltern mit einer Ausnahme eine jeweils höhere Relevanz der Normen wahrgenommen wird. Lediglich bei der Skala zum Aufbau reifer Beziehungen zu Peers nehmen die Jugendlichen von Eltern und Freunden im Mittel eine gleichermaßen hohe Normativität wahr. Innerhalb der von den Eltern wahrgenommenen Normen rangieren oben auf der Liste die Vorbereitung auf den Beruf, gefolgt vom Erwerb sozial verantwortungsvollen Verhaltens und dem Aufbau reifer Beziehungen zu Peers. Hinsichtlich der Entwicklung eines eigenen Lebensstils nehmen die Jugendlichen von den Eltern den geringsten normativen Druck wahr. Innerhalb der von den Freunden perzipierten Normen befindet sich an erster Stelle der Aufbau reifer Beziehungen zu Peers und der Erwerb sozial verantwortungsvollen Verhaltens. Für die Berufsvorbereitung, der Entwicklung eines Lebensstils und insbesondere dem verantwortungsvollen Umgang mit dem Konsumwarenmarkt nehmen die hier befragten Jugendlichen eine nur mäßige Erwartungshaltung wahr.

Unabhängig von der absoluten Distanz besteht eine relative Ähnlichkeit der von Eltern und Freunden wahrgenommenen Normen. Jugendliche, die von ihren Eltern Erwartungen bzgl. des Erwerbs sozialen Verhaltens wahrnehmen, erleben diese Erwartung auch von ihren Freunden. Für die übrigen vier Entwick-

5 Zusammenhang zwischen der von den Eltern und den Freunden wahrgenommenen Norm. Pearsons r, * p < .05; ** p < .01; *** p < .001.

lungsbereiche gilt Ähnliches,⁶ allerdings bei schwächeren Zusammenhängen zwischen den Erwartungen von Eltern und Freunden. Dies spricht für die Annahme, dass zwischen Eltern und Freunden eher eine Kontinuität des Entwicklungskontexts besteht.

Abhängige Variablen. Ebenfalls für die o.g. fünf Entwicklungsbereiche wurden den Jugendlichen Skalen vorgelegt, die ihre eigene Zielsetzung erfassen. Der Wortlaut ist mit jenem der perzipierten Entwicklungsnormen identisch, nur das Subjekt wurde ausgetauscht (Bsp.-Item: „Mir persönlich ist es wichtig, dass ich meine berufliche Zukunft ernst nehme“). Die Parameter der Entwicklungsziele der Jugendlichen sind in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 3: Parameter der Skalen zur Erfassung der persönlichen Entwicklungsziele in fünf Entwicklungsbereichen

	M	SD	α
Berufsvorbereitung	3,5	0,54	0,80
Konsumwarenmarkt	3,1	0,74	0,82
Peer-Beziehungen	3,6	0,56	0,77
Lebensstil	3,2	0,71	0,80
Soziales Verhalten	3,4	0,60	0,84

Besondere Relevanz besitzt für die befragten Jugendlichen der Aufbau reifer Beziehungen zu Peers, gefolgt von der schulischen Vorbereitung auf den Beruf und dem Erwerb sozialen Verhaltens. Die Entwicklung eines eigenen Lebensstils und der verantwortungsvolle Umgang mit dem Konsumwarenmarkt sind für die Schülerinnen und Schüler zwar ebenfalls von Bedeutung, bleiben aber in ihrer Relevanz hinter den anderen drei Bereichen zurück. Diese Rangfolge deckt sich mit jener früherer Untersuchungen zur Relevanz von Entwicklungsaufgaben (Dreher & Dreher, 1985; Kracke, 2000). Alle Entwicklungsziele sind positiv miteinander korreliert, wobei der höchste Zusammenhang zwischen dem Aufbau reifer Beziehungen zu Peers und dem Erwerb sozialen Verhaltens besteht ($r = .70$; $p < .001$). Der geringste Zusammenhang besteht zwischen der Vorbereitung auf den Beruf und der Entwicklung eines eigenen Lebensstils (Pearsons $r = 0.26$; $p < .001$). Alle übrigen Skalen sind um .40 miteinander korreliert. Trotz der vergleichsweise hohen Korrelationen weisen konfirmatorische Faktorenanalysen eine fünffaktorielle Lösung als optimal aus. Dies erklärt sich aus den hohen internen Konsistenzen der Einzelskalen.

Auswertungsmethode. Der Einfluss der bei Eltern und Freunden perzipierten Entwicklungsnormen auf die Entwicklungsziele der Jugendlichen wird getrennt für jeden der fünf Bereiche getestet. Auf diese Weise werden Kolinearitätseffekte hoch korrelierter Bereichsskalen (bspw. Peer-Beziehungen und soziales Verhalten) ausgeschlossen. Ferner werden die Zusammenhänge der per-

6 Die Items zu den Entwicklungserwartungen von Eltern und Freunden wurden im Fragebogen nicht in direkter Abfolge erfragt, sondern waren an unterschiedlichen Stellen platziert. Die unterschiedlich hohen Korrelationen sprechen gegen die Annahme, dass hier Halo-Effekte zum Tragen kommen und die signifikanten Korrelationen erklären könnten.

zipierten Normen und der Entwicklungsziele zum einen für die gesamte Stichprobe überprüft (Test der Hypothesen H_1 , H_{2a} und H_{2b}), zum anderen separat für die vier Untergruppen der abgewendeten, peer-, eltern- und doppelorientierten Jugendlichen getestet (Test der Hypothese H_3). Hierzu werden insgesamt 25 Regressionsmodelle (stepwise-Methode) mit den Entwicklungszielen als abhängige Variablen, den jeweiligen Entwicklungsnormen von Eltern und Peers als unabhängige Variablen sowie Alter, Geschlecht und Schulform als Kontrollvariablen gerechnet.

6. Ergebnisse

Gemäß der ersten Hypothese sollten sich in den Regressionsmodellen prinzipiell Zusammenhänge zwischen den perzipierten Entwicklungsnormen und den Entwicklungszielen der Jugendlichen nachweisen lassen (vgl. Tabelle 4). Mit lediglich zwei Ausnahmen trifft dies für alle überprüften Modelle zu. Wie wichtig den Jugendlichen die Vorbereitung auf den Beruf, der verantwortungsvolle Umgang mit dem Konsumwarenmarkt etc. ist, kovariiert mit dem Ausmaß, in dem die Eltern und Freunde der Jugendlichen (aus Sicht der Jugendlichen) ebenfalls Wert auf die einzelnen Entwicklungsziele legen. Dabei zeigen sich aber je nach Entwicklungsbereich und subjektiver Valenz der Bezugspersonen deutliche Variationen dieser Zusammenhänge. Ein durchgängiger Einfluss der Kontrollvariablen Alter, Geschlecht und Schulform zeigt sich nicht. Sporadisch treten Alter und Geschlecht als Prädiktoren auf (bspw. Vorbereitung auf den Beruf, Umgang mit dem Konsumwarenmarkt), auch die Schulform trägt vereinzelt zur Varianzaufklärung bei (bspw. Umgang mit dem Konsumwarenmarkt, Aufbau von Peerbeziehungen). Das Geschlecht der Jugendlichen erweist sich lediglich beim Entwicklungsziel des Aufbaus reifer Beziehungen zu Peers für alle Untergruppen als signifikanter Prädiktor. Da die Regressionskoeffizienten der Kontrollvariablen durchgängig geringer als jene der perzipierten Entwicklungsnormen sind und unsystematischen Einfluss besitzen, wird auf die Interpretation im Folgenden verzichtet.

Tabelle 4: Ergebnisse der schrittweisen Regressionen in fünf Entwicklungsbereichen für die Gesamtstichprobe und die vier Subgruppen (standardisierte β -Koeffizienten und standardisiertes R^2)⁷

Beruf	Gesamt	Abgewendet	Peerorientiert	Elternorientiert	Doppelorientiert
Alter	-.10	-.14			
Geschlecht					
Schulform					
Elternnorm	.27	.30	.17	.28	.37
Freundesnorm	.21	.20	.36		.27
R^2	.19	.18	.17	.08	.22

7 Aus Gründen der Übersichtlichkeit sind nur Koeffizienten dargestellt, die sich auf dem 5%-Niveau als signifikant erweisen. Aufgrund der Stichprobengröße handelt es sich selbst bei auf diesem Niveau statistisch bedeutsamen Koeffizienten teilweise um eine aufgeklärte Varianz von einem Prozent. Nicht signifikante Koeffizienten klären demnach noch weniger Varianz auf und sind deshalb für die Erklärung der abhängigen Variablen hinsichtlich der Effektstärke unbedeutsam.

Konsum	Gesamt	Abgewendet	Peerorientiert	Elternorientiert	Doppelorientiert
Alter	-.05				
Geschlecht	-.09	-.13			
Schulform	-.05				
Elternnorm	.35	.32	.26	.41	.36
Freundesnorm	.23	.20	.37		.22
R ²	.24	.19	.26	.17	.21
Lebensstil	Gesamt	Abgewendet	Peerorientiert	Elternorientiert	Doppelorientiert
Alter					
Geschlecht			.13		
Schulform					
Elternnorm	.25	.23	.20	.33	.27
Freundesnorm	.30	.22	.37	.19	.33
R ²	.21	.13	.25	.18	.27
Peers	Gesamt	Abgewendet	Peerorientiert	Elternorientiert	Doppelorientiert
Alter					
Geschlecht	.14	.13	.22	.11	.12
Schulform		-.09			
Elternnorm	.20	.20		.33	.23
Freundesnorm	.37	.19	.43	.20	.28
R ²	.28	.23	.28	.23	.20
Soziales Verhalten	Gesamt	Abgewendet	Peerorientiert	Elternorientiert	Doppelorientiert
Alter					
Geschlecht					
Schulform					
Elternnorm	.27	.28	.15	.34	.31
Freundesnorm	.44	.32	.51	.27	.38
R ²	.37	.26	.34	.31	.35

Für die Gesamtstichprobe zeigt sich im Vergleich der fünf Entwicklungsbereiche zunächst, dass die perzipierte *elterliche Entwicklungsnorm* die stärkste prädiktive Kraft für das Entwicklungsziel der Vorbereitung auf den Beruf und dem verantwortungsvollen Umgang mit dem Konsumwarenmarkt besitzt. Die *Freundesnormen* weisen in der Gesamtstichprobe demgegenüber einen höheren Zusammenhang zu den Entwicklungszielen der Jugendlichen in den Bereichen Entwicklung eines eigenen Lebensstils, Aufbau reifer Beziehungen zu Peers und Erwerb eines sozial verantwortungsvollen Verhaltens auf. Auch wenn sich die Differenzen der β -Koeffizienten der elterlichen und Freundesnormen nicht durchgängig als signifikant erweisen,⁸ so folgt die Richtung der Diffe-

8 Die Differenzen der standardisierten β -Gewichte sind signifikant in den Entwicklungsbereichen Umgang mit dem Konsumwarenmarkt ($p < .001$), Aufbau reifer Beziehungen zu Peers ($p < .000$) und Erwerb sozial verantwortungsvollen Verhaltens ($p < .000$). Für die Vorbereitung auf den Beruf ($p < .06$) und die Entwicklung eines eigenen Lebensstils ($p < .09$) konnten keine signifikanten Differenzen zwischen den Prädiktoren ermittelt werden.

renz dennoch einem erwartbaren und systematischen Muster. Werte wie (schulische) Leistung und Berufsvorbereitung sowie Sparsamkeit werden stärker in Anlehnung an die Eltern entwickelt. Fragen des Lebensstils, des Umgangs mit Peers und soziales Verhalten bearbeiten Jugendliche eher im Kontext von Peers (Noack, 2002; Reinders & Youniss, 2005). In den Untergruppen zeigt sich aber auch, dass der Zusammenhang von perzipierten Entwicklungsnormen und jugendlichen Entwicklungszielen in Abhängigkeit der subjektiven Valenz von Eltern und Freunden variiert.

Bei der schulischen *Vorbereitung auf den Beruf* findet sich mit Ausnahme der Gruppe der elternorientierten Jugendlichen ein statistisch bedeutsamer Zusammenhang von elterlichen und Freundesnormen und Entwicklungszielsetzung. Bei den abgewendeten, elternorientierten und doppelorientierten Jugendlichen ist der Koeffizient jeweils höher für die perzipierte Entwicklungsnorm der Eltern. Bei den peerorientierten Jugendlichen ist der Zusammenhang zur Entwicklungsnorm der Freunde enger. Mit Ausnahme derjenigen Jugendlichen, für die primär die Peers eine hohe Valenz besitzen, sind es offenbar die Eltern, deren Normen im Bereich Vorbereitung auf den Beruf für Jugendliche stärker entwicklungsleitend sind.

Dieses Muster zeigt sich auch beim Entwicklungsziel des verantwortungsvollen *Umgangs mit dem Konsumwarenmarkt*. Auch hier sind die β -Koeffizienten höher bei der elterlichen Entwicklungsnorm, mit Ausnahme der peerorientierten Jugendlichen. Nur für diese Gruppe steht die Setzung dieses Entwicklungsziels in engerem Zusammenhang zur perzipierten Freundesnorm. Für diesen wie für den vorigen Entwicklungsbereich ist bezeichnend, dass bei den elternorientierten Befragten kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang identifizierbar ist, der sich gegen den Einfluss der elterlichen Norm durchsetzen kann. Wie wichtig den Elternorientierten die Vorbereitung auf den Beruf und der vernünftige Umgang mit Geld sind, steht lediglich im Zusammenhang zur perzipierten Eltern- und nicht zur Freundesnorm.

Bei der *Entwicklung eines eigenen Lebensstils* sind es wiederum die Elternorientierten, bei denen der Zusammenhang zwischen elterlicher Norm und eigenem Entwicklungsziel enger als jener zu den Normen der Freunde ausfällt. Der in der Gesamtstichprobe höhere Zusammenhang zwischen Freundesnorm und Entwicklungsziel setzt sich demgegenüber bei den peer- und doppelorientierten Jugendlichen fort. Zwar besteht auch ein Zusammenhang zur perzipierten Eltern-Norm, allerdings fällt dieser Zusammenhang jeweils geringer als jener zur Freundesnorm aus. Bei den abgewendeten Jugendlichen besteht zu den perzipierten Normen von Eltern und Freunden – ähnlich den Doppelorientierten – ein vergleichbarer Zusammenhang, allerdings sind die Koeffizienten jeweils geringer als jene bei den doppelorientierten Schülerinnen und Schülern.

Im Entwicklungsbereich *Aufbau reifer Beziehungen zu Peers* setzt sich der enge Zusammenhang von Freundesnorm und Entwicklungsziel der Jugendlichen bei den peer- und doppelorientierten Jugendlichen fort. Bei den peerorientierten Befragten besteht kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang zu den von den Eltern wahrgenommenen Normen. Nur bei den elternorientierten Jugendlichen fällt der Koeffizient für die perzipierten Eltern-Normen höher als jener für die Freundesnorm aus. Bei den Abgewendeten präzisieren die Normen bei-

der Bezugsgruppen das Entwicklungsziel der Jugendlichen, aber auch hier ist der Zusammenhang jeweils weniger eng als bei den Doppelorientierten.

Für das Entwicklungsziel des *Erwerbs sozial verantwortungsvollen Verhaltens* erweisen sich nicht nur in der Gesamtstichprobe, sondern auch für drei der vier Untergruppen die bei den Freunden wahrgenommenen Normen als stärkster Prädiktor der jugendlichen Zielsetzung. Besonders deutlich wird dies bei den peerorientierten Schülerinnen und Schülern. Wiederum sind es die Elternorientierten, deren Zielsetzung einen engeren Zusammenhang zur perzipierten Eltern- im Vergleich zur Freundesnorm aufweist. Bei den an Eltern und Peers orientierten Jugendlichen fällt der β -Koeffizient für den Zusammenhang zur Freundesnorm höher aus, allerdings besitzt die elterliche Norm einen ebenfalls bedeutsamen Einfluss. In geringerem Ausmaß findet sich diese Relation auch bei den abgewendeten Befragten mit wiederum im Vergleich zu den Doppelorientierten geringeren Werten.

Bezogen auf die verschiedenen Entwicklungsbereiche lässt sich folgende Systematik erkennen. Bei den Entwicklungszielen, bei denen die perzipierte Norm der Eltern den höheren Einfluss besitzt (Beruf, Konsum), wird dieser Einfluss nur bei den peerorientierten Jugendlichen „überlagert“. Sie orientieren sich auch in diesen Entwicklungsbereichen stärker in ihrer Zielsetzung an den Freunden als an den Eltern. Auf der anderen Seite sind es die elternorientierten Jugendlichen, die bei den ansonsten peerdominierten Entwicklungsbereichen (Lebensstil, Peers, soziales Verhalten) ihre Entwicklungsziele stärker von den Normen der Eltern als von jenen der Freunde abhängig machen. Ein weiteres Muster besteht darin, dass sowohl für die abgewendeten als auch doppelorientierten Schülerinnen und Schüler elterliche und Freundesnormen eine wichtige Rolle bei der Setzung von Entwicklungszielen spielen; diese Zusammenhänge sind zwar bei den Doppelorientierten nicht durchgängig signifikant, aber systematisch höher. Die Befunde werden abschließend kritisch diskutiert.

7. Diskussion

In diesem Beitrag wurde der Frage nachgegangen, ob jugendliche Entwicklungsziele in Abhängigkeit der bei Eltern und Freunden wahrgenommenen Entwicklungsnormen und der subjektiven Valenz beider Bezugsgruppen variieren. Als theoretischer Ausgangspunkt wurde das Modell von Oerter (1978) gewählt, der die Setzung von individuellen Entwicklungszielen und Entwicklungsnormen der Umwelt unterscheidet und annimmt, dass die Zielsetzung u. a. vor dem Hintergrund der perzipierten Normen erfolgt. Verschiedene Studien legen nahe, dass Eltern vor allem bei zukunftsorientierten und Peers vor allem bei gegenwartsbezogenen Entwicklungsbereichen entwicklungsleitend wirken. Ergänzend wurde in Anlehnung an handlungstheoretische Annahmen und empirische Befunde postuliert, dass Entwicklungsnormen umso wirksamer bei der Setzung von Entwicklungszielen sind, je höher die subjektive Valenz der Normsetzer ist. Überprüft wurden die Annahmen anhand von Daten einer Fragebogenstudie bei Jugendlichen in der mittleren Adoleszenz aller Schulformen.

Die erste Hypothese zum Zusammenhang von perzipierten Normen und der Setzung von Entwicklungszielen konnte anhand der vorliegenden Daten bestätigt werden. Für alle Entwicklungsbereiche in der Gesamtstichprobe und in nahezu allen Subgruppen erwiesen sich die perzipierten Eltern- und Freundesnor-

men als signifikante Prädiktoren bei der Setzung der jeweiligen Entwicklungsziele.

Bezogen auf die Hypothesen 2a und 2b deuten die Befunde durch ihre Systematik an, dass elterliche Normen stärker bei den zukunfts- und Peereinflüsse primär bei den gegenwartsbezogenen Entwicklungsbereichen wirken.

Diese grundlegende Unterscheidung der Entwicklungsbereiche beeinflusste auch die Befunde in den Untergruppen. Dies heißt im Hinblick auf Hypothese 3: Nur wenn Jugendliche exklusiv den Eltern oder exklusiv den Freunden eine hohe subjektive Valenz beimessen, übersteigt deren Einfluss bei der Setzung von Entwicklungszielen jenen der jeweils anderen Bezugsgruppe. Damit ergeben sich aus der vorliegenden Studie Hinweise für die bedingte Triftigkeit der letzten Hypothese. Je nach Entwicklungsbereich führt eine exklusive Orientierung an Eltern oder Freunden dazu, dass eigene Entwicklungsziele in besonderer Abhängigkeit zu diesen Bezugspersonen gesetzt werden.

Die Befunde werfen aber auch eine Reihe von Fragen und Kritikpunkten auf. Diese werden daraufhin diskutiert, inwiefern durch den Einbezug weiterer Aspekte die Varianzaufklärung der abhängigen Variablen „Entwicklungsziel“ optimiert werden könnte.

Sanktionsmöglichkeiten der Normen. Marini (1984) merkt kritisch an, dass von Normen nur gesprochen werden kann, wenn die normsetzende Instanz prinzipiell über die Möglichkeit der Sanktionierung von Normverletzungen verfügt. Hiervon kann im Bereich der schulischen Vorbereitung auf den Beruf (Wild, 1999) und dem Umgang mit Geld in der Familie ausgegangen werden. Durch den asymmetrischen Charakter der Eltern-Kind-Beziehungen (Youniss, 1980) besitzen Eltern die Möglichkeit, Abweichungen von Normen zu sanktionieren (Hofer, 2003). Dies dürfte auch für den Lebensstil (Kleidung etc.) und das Sozialverhalten gelten, allerdings sind hier weniger starke, normative Wirkungen erwartbar als bspw. seitens der Peers. So drohen für Freundschaften Konflikte oder deren Ende, wenn einer der Partner Prinzipien der Fairness, des Vertrauens und der Gegenseitigkeit verletzt (Seiffge-Krenke, 1993). Auch definieren sich Freunde über gemeinsam geteilte Musik- und Kleidungsstile (Bohnsack & Nohl, 2001; Reinders, 2003) und etablieren Normen darüber, was als jugendkulturell adäquat erachtet wird (Weller, 2003). Gleichwohl wäre individualzentriert zu überprüfen, ob die Jugendlichen erwarten, dass Eltern und Freunde eine Abweichung von den perzipierten Normen auch tatsächlich sanktionieren werden. Der Zusammenhang von Zielsetzung und perzipierter Norm sollte mit der Erwartung von Sanktionen variieren. Je eher ein Jugendlicher erwartet, dass Normverstöße negativ sanktioniert werden, desto enger sollte der Zusammenhang von perzipierter Norm und Entwicklungsziel ausfallen.

Flexibilität der Normen und retroaktive Sozialisation. Normen seitens der Umwelt sind nicht statisch, sondern verändern sich insbesondere im Zuge der Entwicklung Jugendlicher. So stehen Eltern vor der Aufgabe auf Verbundenheit und Ablösung zielende Normen (Gestaltung der Freizeit etc.) den neuen Kompetenzen und Bedürfnissen der Jugendlichen anzupassen (Hofer & Pikowsky, 2002). Die Jugendlichen nehmen durch die Erfahrung symmetrischer Reziprozität Einfluss auf den Interaktionsstil mit den Eltern und auf die für sie geltenden Normen (Youniss & Smollar, 1985). Gerber und Wild (2003)

konnten zeigen, dass solche Prozesse der retroaktiven Sozialisation primär bei Jugendlichen auftreten, die an Eltern und Peers bzw. nur an Peers orientiert sind. Elternorientierte und abgewendete Jugendliche scheinen demgegenüber weniger Einfluss auf Normen der Eltern zu nehmen. Dies zeigt sich auch in der eigenen Studie⁹ und verweist auf den zu untersuchenden Umstand, dass elterliche Normen bei diesen beiden Gruppen offenbar variabler ausfallen. Diese erhöhte Variabilität sollte eine größere Unabhängigkeit von Entwicklungsnorm und -ziel mit sich bringen, da peer- und doppelorientierte Jugendliche eher der Ansicht sein werden, die Umwelt nach ihren Entwicklungszielen modifizieren zu können.

„*Objektive*“ und *perzipierte Normen*. Ein weiteres Problem der Analysen entsteht aus der Betrachtung von perzipierten und nicht den von den Eltern oder Freunden selbst artikulierten Normen. Verschiedene Studien haben gezeigt, dass die Übereinstimmung zwischen dem, was Eltern an Erziehungszielen und Normen formulieren und dem, was deren Kinder wahrnehmen, vergleichsweise gering ausfällt (Filipp & Schneewind, 1975; Dekovic, Noom & Meeus, 1997). Lediglich im Bereich religiöser und politischer Werte finden sich bedeutsame Zusammenhänge, die über Korrelationen von .30 hinausreichen (zusf. Oswald, 1989). Auch in dieser Studie, bei der neben den Jugendlichen auch 253 Mütter und 169 Väter dazu befragt wurden, welche Entwicklungsnormen sie an ihre Kinder richten, fallen die Zusammenhänge zwischen den von den Eltern geäußerten und von den Jugendlichen wahrgenommenen Normen eher moderat aus. Die höchsten Zusammenhänge finden sich im Entwicklungsbereich Vorbereitung auf den Beruf ($r_{\text{Jugendlicher-Mutter}} = .23$; $p < .001$; $r_{\text{Jugendlicher-Vater}} = .20$; $p < .01$) sowie dem Umgang mit dem Konsumwarenmarkt ($r_{\text{Jugendlicher-Mutter}} = .21$; $p < .001$; $r_{\text{Jugendlicher-Vater}} = .20$; $p < .05$). In den drei übrigen, gegenwartsbezogenen Entwicklungsbereichen reichen die Korrelationen nicht über $r = .15$ hinaus und sind im Bereich Sozialverhalten nicht statistisch bedeutsam. Keine signifikanten bivariaten Zusammenhänge ergeben sich ferner zwischen den von den Eltern angegebenen Normen und den Entwicklungszielen ihrer Kinder. Offenbar ist vom Einbezug „objektiver“ Normen keine zusätzliche Varianzaufklärung bei den abhängigen Variablen erwartbar. Dies deckt sich mit Studien zur Wirksamkeit objektiver Bedingungen und subjektiver Wahrnehmung der Bedingung (Natsoulas, 1974; Chatzisarantis & Biddle, 1998), etwa im Bereich ökonomischen Drucks und dessen Perzeption durch Eltern (Hofer et al., 1995; Butz, 1998).

Kausalität der Beziehungen. Da es sich bei der vorliegenden Studie um Querschnittsdaten handelt, kann die zeitliche Richtung der Einflüsse nicht bestimmt und damit die Kausalitätsfrage nicht geklärt werden. Vielmehr werden die Daten vor dem Hintergrund der Hypothesen interpretiert. Da die Befunde anzeigen, dass die Höhe und Vorzeichen der Einflüsse den theoretischen Annahmen entsprechen und andere Studien im Längsschnitt den Einfluss von

9 Der Unterschied zwischen den vier Gruppen bei der auch von Gerber und Wild (2003) verwendeten Skala zur Retroaktiven Sozialisation erweist sich als statistisch bedeutsam ($F = 21,43$; $p < .000$). Doppelorientierte ($M = 2,5$; $SD = 0,58$) und Peerorientierte ($M = 2,4$; $SD = 0,65$) berichten in höherem Maße, die Meinung und Ansichten ihrer Eltern beeinflussen zu können als Elternorientierte ($M = 2,2$; $SD = 0,58$) oder Abgewendete ($M = 2,1$; $SD = 0,53$).

Eltern bzw. Peers in Richtung Individuum nachweisen (zusf. Noack, 2002), sind die in den Hypothesen enthaltenen Kausalannahmen plausibel, wenngleich erst durch Längsschnittdaten letztlich prüfbar.

Eine Optimierung der Vorhersage jugendlicher Entwicklungsziele ist durch den Einbezug der Sanktionserwartungen Jugendlicher und der Betrachtung retroaktiver Sozialisationsprozesse sowie der Verwendung von Längsschnittdaten erwartbar. Trotz dieser Einschränkungen vermögen die Befunde der Studie aufzuzeigen, dass Jugendliche ihre Entwicklungsziele nicht nur in Abhängigkeit der selbstperzipierten Fähigkeiten setzen, sondern auch wahrgenommene Entwicklungsnormen von Eltern und Freunden hierbei eine Rolle spielen. Bei diesem Prozess ist je nach Entwicklungsbereich die subjektive Valenz dieser Sozialisationsinstanzen bedeutsam. Damit ist ein weiterer Ansatzpunkt gefunden, dem von Robert J. Havighurst geschaffenen Klassiker der Entwicklungspsychologie eine neue Seite abzugewinnen und jugendliche Entwicklung(-svorstellungen) näher zu betrachten.

Literatur

- Acock, A. C. & Bengtson, V. L. (1978). On the relative influence of mothers and fathers: A covariance analysis of political and religious socialization. *Journal of Marriage and the Family*, 40 (3), 519-530.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Andrews, J. A., Tildesley, E., Hops, H. & Li, F. (2002). The influence of peers on young adult substance use. *Health Psychology*, 21, 349-357.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgemeinschaft Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1* (S. 80-145). Frankfurt am Main: Athenäum.
- Bohnsack, R. & Nohl, A.-M. (2001). Jugendkulturen und Aktionismus. Eine rekonstruktive empirische Analyse am Beispiel des Breakdance. In H. Merkens & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung 01/2001* (S. 17-38). Opladen: Leske + Budrich.
- Böhnisch, L. & Münchmeier, R. (1990). *Pädagogik des Jugendraums – Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Buhl, M. & Kuhn, H.-P. (2003). Jugendspezifische Formen politischen und sozialen Engagements. In H. Reinders & E. Wild (Hrsg.), *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium* (S. 85-110). Opladen: Leske + Budrich.
- Bukowski, W. M. & Sippola, L. K. (1996). Friendships and morality: (How) are they related? In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Hrsg.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence* (S. 238-261). Cambridge: Cambridge University Press.
- Butz, P. (1998). *Familie und Jugend im sozialen Wandel*. Hamburg: Kovac.
- Chatzisarantis, N. L. D. & Biddle, S. J. H. (1998). Functional significance of psychological variables that are included in the Theory of Planned Behaviour: A Self-Determination Theory approach to the study of attitudes, subjective norms, perceptions of control and intentions. *European Journal of Social Psychology*, 28 (3), 303-322.
- Coleman, J. C. (1989). The focal theory of adolescence: A psychological perspective. In K. Hurrelmann & U. Engel (Hrsg.), *The social world of adolescents* (S. 43-56). Berlin: DeGruyter.
- Dalbert, C. (1993). Psychisches Wohlbefinden und Persönlichkeit in Ost und West. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 13 (1), 82-94.

- Dales, R. (1955). A method for measuring developmental tasks: Scales for selected tasks at the beginning of adolescence. *Child Development*, 26 (1), 111-122.
- Dekovic, M., Noom, M. J. & Meeus, W. (1997). Expectations regarding development during adolescence: Parental and adolescent perceptions. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (3), 253-272.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985). Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In R. Oerter (Hrsg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter* (S. 30-61). Weinheim: Juventa.
- Eisenstadt, S. N. (1966). *Von Generation zu Generation – Altersgruppen und Sozialstruktur*. München: Juventa.
- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (4), 1058-1068.
- Fend, H. (1998). *Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter*. Bern: Hans Huber.
- Filipp, U.-D. & Schneewind, K. A. (1975). Elterliche Erziehungsziele aus der Sichtweise von Eltern und Kindern. Zusammenhänge zwischen selbst- und fremdperzipierten elterlichen Erziehungszielen. In H. Lukesch (Hrsg.), *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile* (S. 96-110). Göttingen: Hogrefe.
- Fischer, A. (1999). Sozialwissenschaft und Jugendforschung. In H. Timmermann & E. Wessela (Hrsg.), *Jugendforschung in Deutschland – Eine Zwischenbilanz* (S. 11-24). Opladen: Leske + Budrich.
- Flammer, A. (1992). Entwicklungsaufgaben als gesellschaftliches Bindemittel. In H. Mandl, M. Dreher & H.-J. Konradt (Hrsg.), *Kultur – Entwicklung – Denken* (S. 119-128). Göttingen: Hogrefe.
- Flammer, A. & Avramakis, J. (1992). Developmental tasks – Where do they come from? In M. v. Cranach, G. Mugny & W. Doise (Hrsg.), *Social representations and the social base of knowledge* (S. 56-63). Bern: Hans Huber.
- Fuchs-Heinritz, W. (2002). Zur Bedeutung des Altersnormen-Konzepts für die Jugendforschung. In: H. Merckens & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung 2/2002* (S. 39-61). Opladen: Leske & Budrich.
- Gardner, M. & Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: An experimental study. *Developmental Psychology*, 41, 625-635.
- Gerber, J. & Wild, E. (2003). Retroaktive Sozialisation in Abhängigkeit von sozialem Wandel und Peerorientierung. In H. Reinders & E. Wild (Hrsg.), *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium* (S. 277-290). Opladen: Leske + Budrich.
- Grob, A., Flammer, A. & Rhyn, H. (1995). Entwicklungsaufgaben und soziale Normsetzung: Reaktionen Erwachsener auf Lösungsmodi von Entwicklungsaufgaben Jugendlicher. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 15 (1), 45-62.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental Tasks and Education*. New York: Longman.
- Havighurst, R. J. (1956). Research on the Developmental Task Concept. *The School Review*, 64 (2), 215-233.
- Hofer, M., Kracke, B., Noack, P., Klein-Allermann, E., Kessel, W., Jahn, U. & Ettrich, K. U. (1995). Der soziale Wandel aus Sicht ost- und westdeutscher Familien, psychisches Wohlbefinden und autoritäre Vorstellungen. In B. Nauck, N. Schneider & A. Tölke (Hrsg.), *Familie und Lebensverlauf im gesellschaftlichen Umbruch* (S. 154-171). Stuttgart: Enke.
- Hofer, M. & Pikowsky, B. (2002). Familien mit Jugendlichen. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen* (S. 241-264). Göttingen: Hogrefe.
- Hofer, M. (2003). *Selbständig werden im Gespräch*. Göttingen: Hogrefe.
- Hurrelmann, K. (2004). *Lebensphase Jugend*. Weinheim: Juventa.

- Jaccard, J., Blanton, H. & Dodge, T. (2005). Peer influences on risk behavior: An analysis of the effects of a close friend. *Developmental Psychology*, 41, 135-147.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1981). *Jugend '81*. Hamburg: Eigenverlag.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1997). *Jugend '97 – Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kandel, D. B. (1978). Homophily, selection and socialization in adolescent friendships. *American Journal of Sociology*, 84 (2), 427-436.
- Kandel, D. B. (1986). Processes of peer influence in adolescence. In R. K. Silbereisen, K. Eyferth & G. Rudinger (Hrsg.), *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development* (S. 203-228). New York: Springer.
- Kirchler, E., Palmonari, A. & Pombeni, M. L. (1993). Developmental tasks and adolescents' relationships with their peers and their family. In S. Jackson & H. Rodriguez-Tomé (Hrsg.), *Adolescence and its social worlds* (S. 145-167). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Klett, J. F. (1977). *Rites of Passage. Adolescence in America 1790 to the present*. New York: Basic Books.
- Kracke, B. (2000, April). *Importance and Achievement of Social and Occupational Developmental Tasks in Middle Track Students During the Last School Years*. Poster. 7th Biennial Meeting of the European Association for Research on Adolescence. Jena.
- Krappmann, L. (1998). Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 355-375). Weinheim: Beltz.
- Kreppner, K. (2003). Zeit für die Verhandlung von Werten und Normen in der Familie. Wie sich die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern beim Übergang zur Jugend verändert. In H. Reinders & E. Wild (Hrsg.), *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium* (161-186). Opladen: Leske + Budrich.
- Larson, R. W. (2002). Globalization, Societal Change, and New Technologies: What They Mean for the Future of Adolescence. *Journal for Research on Adolescence*, 12 (1), 1-30.
- Litt, T. (1947). *Das Verhältnis der Generationen ehemals und heute*. Wiesbaden: Dietrich'sche Verlagsbuchhandlung.
- Maguen, S. & Armistead, L. (2006). Abstivence among female adolescents: Do parents matter above and beyond the influence of peers? *American Journal of Orthopsychiatry*, 76, 260-264.
- Marini, M. M. (1984). Age and sequencing norms in the transition to adulthood. *Social Forces*, 63 (1), 229-244.
- Mielke, R. (1998). „Sheep-painting“ als verdeckte Ingroup-Favorisierung schützen religiöse Überzeugungen vor Diskriminierung anderer. Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie, Nr. 185. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Münchmeier, R. (1997). Mit gemischten Gefühlen in die Zukunft sehen. *Jugend, Beruf, Gesellschaft*, ## (2), 58-62.
- Natsoulas, T. (1974). The subjective, experiential element in perception. *Psychological Bulletin*, 81 (1), 611-631.
- Nauck, B. (1989). Die normative Struktur intergenerativer Beziehungen im interkulturellen Vergleich: Erziehungseinstellungen in deutschen, türkischen und Migrantenfamilien. In H. Bertram, R. Borrmann-Müller, S. Hübner-Funk & A. Weidacher (Hrsg.), *Blickpunkt Jugend und Familie. Internationale Beiträge zum Wandel der Generationen* (S. 276-299). München: DJI Verlag.
- Neuenschwander, M. P. (2003). Bildungserwartungen und Identitätsstatus. Längsschnittergebnisse zur Abstimmung von schulischen Erwartungen zwischen Jugendlichen und Lehrpersonen. In H. Reinders & E. Wild (Hrsg.), *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium* (S. 219-233). Opladen: Leske + Budrich.

- Nitzberg, M. C. (1980). Development of modified Q-sort instrument to measure priorities adolescent places on developmental tasks. *Adolescence*, 59 (15), 501-508.
- Noack, P. (1990). *Jugendentwicklung im Kontext. Zum aktiven Umgang mit sozialen Entwicklungsaufgaben in der Freizeit*. München: Psychologie Verlags Union.
- Noack, P. (2002). Familie und Peers. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen* (S. 143-167). Göttingen: Hogrefe.
- Nurmi, J.-E. (1993). Adolescent development in an age-graded context: The role of personal beliefs, goals, and strategies in the tackling of developmental tasks and standards. *International Journal of Behavioral Development*, 16 (2), 169-189.
- Oerter, R. (1978). Zur Dynamik von Entwicklungsaufgaben im menschlichen Lebenslauf. In R. Oerter (Hrsg.), *Entwicklung als lebenslanger Prozeß* (S. 66-110). Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Oswald, H. (1989). Intergenerative Beziehungen (Konflikte) in der Familie. In M. Markeska & R. Nave-Herz (Hrsg.), *Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Band 2: Jugendforschung* (S. 367-381). Neuwied: Luchterhand.
- Oswald, H. & Boll, W. (1992). Das Ende des Generationskonflikts? Zum Verhältnis von Jugendlichen zu ihren Eltern. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 12, 30-51.
- Ozer, E. M. & Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (4), 472-486.
- Palmonari, A., Pombeni, M. L. & Kirchler, E. (1990). Adolescents and their peer-groups: a study on the significance of peers, social categorization processes and coping with developmental tasks. *Social Behaviour*, 5 (1), 33-48.
- Papastefanou, C. (2000). Die Eltern-Kind-Beziehung in der Auszugsphase. Die neue Balance zwischen Verbundenheit und Abgrenzung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20 (3), 379-390.
- Parsons, T. (1942). Age and sex in the social structure of the United States. In T. Parsons (Hrsg.), *Essays in Sociological Theory* (S. 89-103). New York: Wiley.
- Pelkner, A.-K., Günther, R. & Boehnke, K. (2002). Die Angst vor sozialer Ausgrenzung als leistungshemmender Faktor? Zum Stellenwert guter mathematischer Schulleistungen unter Gleichaltrigen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. Beiheft, 326-340.
- Phalet, K. & Schönplflug, U. (2001). Intergenerational transmission in Turkish immigrant families: Parental collectivism, achievement values and gender differences. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 186-201.
- Reinders, H. (2002). Entwicklungsaufgaben. Theoretische Positionen zu einem Klassiker. In H. Merkens & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung*, 02/2002 (S. 13-38). Opladen: Leske + Budrich.
- Reinders, H. (2003). Entstehungskontexte interethnischer Freundschaften in der Adoleszenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (1), 121-146.
- Reinders, H. & Youniss, J. (2006). Die Entwicklung sozialer Orientierungen Jugendlicher im Kontext von Freundschaften und Eltern-Kind-Beziehungen. In B. Schuster, H.-P. Kuhn & H. Uhlendorff (Hrsg.), *Entwicklung in sozialen Beziehungen. Heranwachsende in ihrer Auseinandersetzung mit Familie, Freunden und Gesellschaft* (S. 259-278). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Rheinberg, F., Bromme, R., Minsel, B., Winteler, A. & Weidenmann, B. (2001). Die Erziehenden und Lehrenden. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 271-356). Weinheim: Beltz PVU.
- Schönplflug, U. (1993). Entwicklungsregulation im Jugendalter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 13 (4), 326-339.
- Seiffge-Krenke, I. (1984). *Problembewältigung im Jugendalter*. Habilitationsschrift. Giessen: Universität Giessen.
- Seiffge-Krenke, I. (1993). Close friendship and imaginary companions in adolescence. In B. Laursen (Hrsg.), *Close Friendships in Adolescence* (S. 73-88). San Francisco: Jossey-Bass.

- Silbereisen, R. K. & Kastner, P. (1987). Jugend und Problemverhalten. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 882-919). München: PVU.
- Steinberg, L. D. (1981), Transformations in Family Relations at Puberty. *Developmental Psychology*, 17, 833-840.
- Waters, E. & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3 (1), 79-97.
- Weller, W. (2003). *HipHop in Sao Paulo und Berlin. Ästhetische Praxis und Ausgrenzungserfahrungen junger Schwarzer und Migranten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wiese, B. S. & Schmitz, B. (2002). Soziale Beeinflussung jugendlicher Konsum Einstellungen und -wünsche am Beispiel Mobiltelefon. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 33, 181-192.
- Wild, E. (1999). *Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation*. Unveröff. Habilitationsschrift. Mannheim: Universität Mannheim.
- Wood, M. D., Read, J. P., Mitchell, R. E. & Brand, N. H. (2004). Do parents still matter? Parent and peer influences on alcohol involvement among recent high school graduates. *Psychology of Addictive Behavior*, 18, 19-30.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Youniss, J. & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zalta, A. K. & Keel, P. K. (2006). Peer influence on bulimic symptoms in college students. *Journal of Abnormal Psychology*, 115, 185-189.
- Zinnecker, J. & Hasenberg, R. (1999). Religiöse Eltern und religiöse Kinder: Die Übertragung von Religion auf die nachfolgende Generation in der Familie. In R. K. Silbereisen & J. Zinnecker (Hrsg.), *Entwicklung im sozialen Wandel* (S. 445-458). Weinheim: PVU.

PD Dr. Heinz Reinders, Diplompädagoge, Universität Mannheim, Lehrstuhl Erziehungswissenschaft II, A5, B307, 68131 Mannheim, E-Mail: reinders@social-research.de

Eingereicht am: 14.11.2005

Überarbeitet angenommen (submitted paper): 26.06.2006