

Generation Corona

Entwicklungsaufgaben in der Jugend
und inwiefern deren Bewältigung möglicherweise
durch die Coronapandemie beeinflusst wird

- Bachelorthesis -

Vorgelegt von: Rieke Marie Hinrichsen

Tag der Abgabe: 17. August 2022

██████████

██████

██████

████████████████████

Betreuende Prüferin: Prof. Dr. Katja Weidtmann

Zweite Prüferin: Dr. Herrad Schönborn

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Lebensphase Jugend	4
1.1 Historische Entwicklung	4
1.2 Begriffsklärungen & Überblick	6
2. Entwicklungsaufgaben in der Jugend	8
2.1 Ursprünge & Aktualisierung des Konzepts.....	9
2.2 Vier Entwicklungsaufgaben des Jugendalters.....	12
2.2.1 Qualifizieren	13
2.2.2 Binden	14
2.2.3 Konsumieren	15
2.2.4 Partizipieren	17
2.3 Bewältigung	17
2.3.1 Unterstützende Rahmenbedingungen.....	18
2.3.2 Gelingende und nicht-gelingende Bewältigung	19
3. Jugend in der Coronapandemie	23
3.1 Einführung in die Coronapandemie	24
3.2 Maßnahmen zur Eindämmung und Ursachen pandemischer Stressbelastung	25
3.3 Forschungsüberblick	29
3.3.1 Forschungslage.....	29
3.3.2 Studienübersicht	30
4. Einfluss der Coronapandemie auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in der Jugend	32
4.1 Qualifizieren.....	33
4.1.1 Entwicklung intellektueller und sozialer Fähigkeiten, um Wissen zu erwerben und anzuwenden.....	33

4.1.2	Erwerb von Bildungstiteln und Ausbildungsabschlüssen	37
4.2	Binden	38
4.2.1	Entwicklung einer Körper- und Geschlechtsidentität	39
4.2.2	Eingehen von Partnerschaften und Auseinandersetzung mit sexuellen Bedürfnissen.....	40
4.2.3	Ablösung von den Eltern.....	41
4.3	Konsumieren	42
4.3.1	Freundschafts- und Sozialkontakte knüpfen	43
4.3.2	Regeneration und Umgang mit Freizeit- und Konsumangeboten	46
4.4	Partizipieren	49
4.4.1	Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems	49
4.4.2	Beteiligung und Mitbestimmung.....	50
	Ausblick: Implikationen für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen während und nach der Coronapandemie.....	54
	Fazit	58
	Literaturverzeichnis.....	61
	Eidesstattliche Erklärung	70

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Strukturierung des Lebenslaufes zu vier historischen Zeitpunkten	4
Abbildung 2: Phasen der Jugend	8
Abbildung 3: Auswirkungen gelingender und misslingender Bewältigung von Entwicklungsaufgaben	20
Abbildung 4: Nutzungshäufigkeit von Gaming und Social Media vor und während der Coronapandemie	47
Abbildung 5: Werden die Sorgen junger Menschen in der Politik gehört?	51
Abbildung 6: Vergleich der Mitsprachemöglichkeiten Jugendlicher in 2019 und 2020	52

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Entwicklungsaufgaben in der Jugend	12
Tabelle 2: Positive personale und soziale Ressourcen von Jugendlichen	18
Tabelle 3: Steckbrief zum Coronavirus	25

Einleitung

Die Jugend - Eine Lebensphase, die jeder Mensch durchläuft. Sicherlich hat jede*r Erwachsene individuelle Erinnerungen und Vorstellungen zu dieser Zeit, weil sie oder er selbst dieses Alter, dieses Lebensgefühl und diese Lebenslage erfahren und durchlebt hat. Dabei lassen sich bestimmt viele gemeinsame Nenner finden, die die Jugendzeit geprägt haben. Zu vermuten ist, dass beispielsweise die Zeit in der Schule, die Freizeitgestaltung, sowie Beziehungen auf familiärer, freundschaftlicher und romantischer Ebene eine relevante Rolle gespielt haben. Mit der Schulzeit werden neben dem erlernten Wissen typischerweise die Pausengestaltung, die Zeit mit Freund*innen und Klassenkamerad*innen, Klassenfahrten und Ausflüge, sowie festliche Ereignisse wie Abschlussfeiern verbunden. Die Freizeitgestaltung in der Jugend wird häufig von Hobbys geprägt, die in Vereinen oder anderen Einrichtungen und häufig gemeinsam mit Gleichaltrigen stattfinden. Feierlichkeiten, Urlaube, neue Erfahrungen machen und Menschen kennenlernen. Die Liste an typisch jugendlichen Erlebnissen könnte wahrscheinlich noch viel länger fortgeführt werden und viele Erwachsene würden sich an Erfahrungen aus ihrer eigenen Jugend erinnern. Auch wenn sie sich sicherlich für jede*n ganz individuell ausgestaltet haben, beschreiben sie im Kern gut, was *die Jugend* für viele ausmacht.

Für Jugendliche, die sich in den vergangenen zwei Jahren in dieser prägenden Lebensphase befunden haben, unterscheiden sich diese Erfahrungen. *Die Jugend* war für sie ebenso prägend, doch auf eine stark veränderte Art und Weise. Seit März 2020 wurde ihr alltägliches Leben von der Coronapandemie bestimmt. Zur Eindämmung der Verbreitung des Covid-19 Virus, wurden zahlreiche Maßnahmen erlassen, die das alltägliche Leben, die sozialen Kontakte und den Schulbesuch drastisch verändern. Bedeutsame Ereignisse mussten abgesagt werden oder unter stark eingeschränkten und veränderten Bedingungen stattfinden. 41,8 Prozent der jungen Menschen gaben an, dass durch die Einschränkungen der Pandemie mindestens ein für sie wichtiges privates Ereignis komplett ausgefallen ist (vgl. Dittmann, Döbrich, Grossart, Kühnel & Moos, 2021, 36). Das Zusammenkommen mit Gleichaltrigen fand vermehrt digital oder in deutlich kleineren Gruppen statt. Die Schule wurde mehrmals für einige Monate von Präsenzunterricht auf Homeschooling umgestellt. Dies sind nur Auszüge aus den Veränderungen, die sich für Jugendliche in der Coronapandemie ergeben haben. Veränderungen, mit denen sie plötzlich konfrontiert worden sind und mit denen sie gezwungenermaßen für einen immer noch unbestimmten Zeitraum leben müssen.

Die Coronapandemie ist seit Beginn des Jahres 2020 bis zum jetzigen Zeitpunkt allgegenwärtig und unumgänglich für alle Bürger*innen des Landes. Auch für die 4,5 Millionen (Statistisches Bundesamt, 2022, online) Jugendlichen im Alter von 12 bis 17 Jahren, die in Deutschland leben. Die Jugend ist im Verhältnis zu anderen Lebensphasen eine kurze und zugleich für die Persönlichkeitsentwicklung äußerst wichtige Phase. Jugendliche stellen gemeinsam mit Kindern

eine besonders vulnerable Gruppe dar, die maßgeblich von ihrer Umwelt beeinflussbar ist (vgl. Quenzel, 2015, 9f.). Die Erfahrungen in dieser Lebensphase sind daher von großer Bedeutung und vieles was dort nicht erlebt und erlernt wird, lässt sich im späteren Lebensverlauf nicht mehr nachholen (vgl. ebd.; vgl. Voigts, 2021, 5.) Es ist daher von großer Bedeutung, die Situation Jugendlicher in der Coronapandemie zu beachten, zu analysieren und entsprechende Rückschlüsse und Maßnahmen aus den Erkenntnissen zu ziehen. Dies betrifft insbesondere Pädagog*innen in all ihren Arbeitsbereichen von Schulen über Beratungsstellen bis zu verschiedensten Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe.

Nach über zwei Jahren der Pandemie lassen sich sowohl akute Auswirkungen als auch längerfristige Tendenzen dazu erheben, dass die Veränderungen im Rahmen der Pandemie nicht spurlos an den jungen Menschen vorbeizugehen scheinen. Rund 71 Prozent der Kinder und Jugendlichen fühlten sich durch die Pandemie und den damit einhergehenden Veränderungen belastet (vgl. Ravens-Sieberer, Kaman, Otto et al., 2021, 1514). Im Vergleich zu der Zeit vor der Pandemie geben die Kinder und Jugendlichen eine geminderte Lebensqualität an, ihr Gesundheitsverhalten hat sich verschlechtert und der Anteil psychischen Auffälligkeiten hat sich in etwa verdoppelt (vgl. ebd.). Dass diese Umstände für Jugendliche eine Herausforderung darstellen, wird mittlerweile auch für diejenigen sichtbar, die sich nicht selbst in dieser Lebensphase befinden oder Kontakt zu solchen haben. Denn die Jugendlichen machen vermehrt ihre Bedürfnisse im Pandemiegeschehen aufmerksam. Im Februar 2022 startete beispielsweise eine Initiative von Schülersprecher*innen, die unter dem Hashtag #wirwerdenlaut einen offenen Brief an Politiker*innen veröffentlichten, in dem es heißt: „Wir haben die Belastungsgrenze erreicht“ (Genow et al., 2022, online). Die dazugehörige Petition wurde bislang von mehr als 140.000 Menschen unterzeichnet.

Ist dies also nun die „Generation Corona“? Eine ganze Generation Jugendlicher, die von einer weltweiten Pandemie und der damit einhergehenden einschränkenden Maßnahmen geprägt wird. Inwiefern die Jugendlichen tatsächlich in ihrer Entwicklung von der Coronapandemie beeinflusst werden, ist Forschungsinteresse der vorliegenden Thesis. Sowohl Jugendliche als auch ihre Familien stellen Arbeitsfelder für Kindheitspädagog*innen dar, somit ist es von fachlichem Interesse, die zuvor aufgeführten Belastungen zu erkennen und abzufangen. Das Thema dieser Arbeit ist sowohl durch seine Aktualität und Allgegenwertigkeit als auch durch seine möglichen langfristigen Folgen von gesamtgesellschaftlichem und politischem Interesse.

Es wird literaturbasiert gearbeitet und als theoretische Grundlage das Konzept der Entwicklungsaufgaben, sowie eine breite Auswahl an Fachliteratur und wissenschaftlichen Studien genutzt. Im Verlauf der Arbeit wird den zwei nachfolgenden Fragestellungen nachgegangen. Begonnen wird mit der Frage, *welche Entwicklungsaufgaben in der Jugend zu bewältigen sind und welche Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Bewältigung hilfreich sein können*. Das Konzept der

Entwicklungsaufgaben geht davon aus, dass in jeder Lebensphase bestimmte Anforderungen zu bewältigen sind (vgl. Tenorth & Tippelt, 2012, 188), so auch in der Jugend. Eine erfolgreiche Bewältigung führt zu einem normalen Verlauf der Persönlichkeitsentwicklung, der Einnahme verschiedener gesellschaftlicher Rollen und zu Wohlbefinden und Gesundheit (vgl. Hurrelmann & Bauer, 2015, 113) und ist somit von großer Relevanz für den weiteren Lebenslauf der Jugendlichen. Im ersten Kapitel wird zunächst eine Einordnung der Lebensphase Jugend vorgenommen. Begonnen wird mit einer kurzen Darlegung der historische Entwicklung, die sich erst im vergangenen Jahrhundert rasant herausgebildet hat. Danach wird eine Übersicht über die Lebensphase und relevante Begrifflichkeiten gegeben, um ein einheitliches Verständnis zu gewährleisten. Im zweiten Kapitel wird dann das Konzept der Entwicklungsaufgaben erläutert und die vier zu bewältigenden Aufgaben in der Jugend nach Hurrelmann beschrieben. Zudem werden unterstützende Bedingungen für eine erfolgreiche Bewältigung dargelegt und Auswirkungen einer gelingenden oder misslingenden Bewältigung angesprochen. Dadurch kann die erste Fragestellung umfangreich beantwortet werden und dient damit als theoretische Grundlage für die weitere Ausarbeitung.

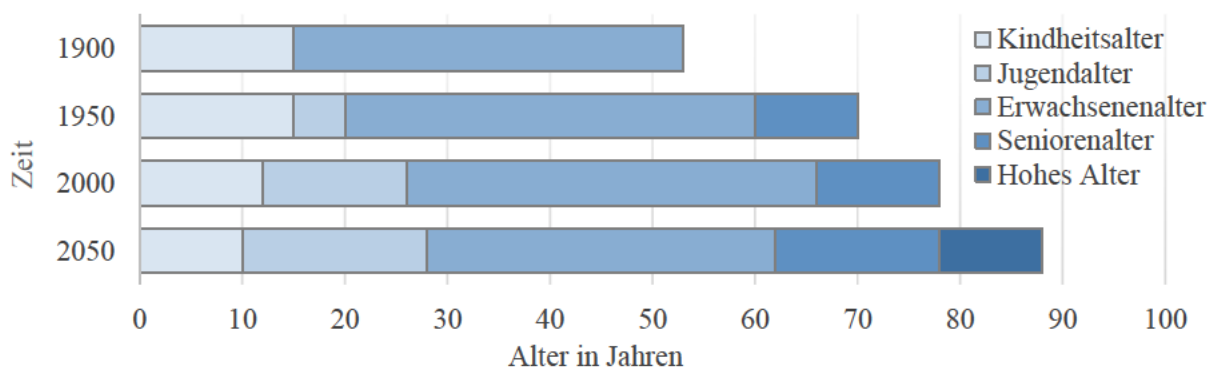
Ab dem dritten Kapitel wird sich der zweiten Fragestellung dieser Thesis zugewandt, die sich mit der Situation Jugendlicher in der Coronapandemie auseinandersetzt. Zu Beginn dieser Einleitung wurde bereits ein anschaulich in die Veränderungen des Alltags der Jugendlichen durch die Coronapandemie eingeführt und ein gesellschaftliches und fachliches Interesse deutlich gemacht. In dieser Thesis soll wissenschaftlich der Frage nachgegangen werden, ***inwiefern die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in der Jugend möglicherweise durch die Coronapandemie beeinflusst werden kann***. Dazu erfolgt zunächst eine Einführung in die Coronapandemie, um einen Überblick über und ein Verständnis für die Krankheit, die Pandemie und den Umfang der einschränkenden Maßnahmen zu schaffen. Zur Einordnung der möglichen Auswirkungen werden die Maßnahmen in Zusammenhang mit Kriterien pandemischer Stressbelastung gesetzt. Anschließend wird ein Überblick über die aktuelle Forschungslage gegeben. Im vierten Kapitel wird dann der Einfluss der Coronapandemie auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben erörtert. Damit wird die bisherige theoretische Grundlage der Entwicklungsaufgaben mit aktuellen Studienerkenntnissen zur Situation Jugendlicher in der Coronapandemie zusammengeführt. Dazu wurde eine breite Auswahl an Studien gesichtet und auf die in diesem Kontext relevanten Aspekte gefiltert. Die vier Entwicklungsaufgaben werden dann nacheinander betrachtet und ausführlich diskutiert, inwiefern die Coronapandemie Einfluss auf die Bewältigung genommen hat. In einem Ausblick werden Implikationen Jugendlicher der zuvor beschriebenen Auswirkungen für die pädagogische Praxis beschrieben und in einem Fazit erfolgt die abschließende Zusammenfassung der Ergebnisse beider Forschungsfragen.

1. Lebensphase Jugend

Wie bereits in der Einleitung anschaulich beschrieben, stellt die Jugend eine einflussreiche Phase im Leben eines jeden Menschen dar. In diesem ersten Kapitel der Thesis soll eine theoretische Einführung in die Lebensphase Jugend erfolgen. Um die steigende Relevanz der Lebensphase zu betonen, wird zunächst auf ihre historische Entstehung eingegangen. Daran anknüpfend werden aktuelle Perspektiven auf die Lebensphase vorgestellt. Dazu werden verschiedene Begrifflichkeiten erläutert und in einen Zusammenhang gesetzt. Dies dient als theoretische Grundlage für den weiteren Verlauf der Arbeit.

1.1 Historische Entwicklung

Dass die Jugend einen eigenen Lebensabschnitt einnimmt, war nicht schon immer so. Noch vor zwei Jahrhunderten war der Übergang von der Kindheit zum Erwachsensein relativ kurz. So kurz, dass gesellschaftlich kaum bis gar nicht von einer eigenen Lebensphase dazwischen gesprochen werden konnte (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2022, 19). Dies hatte vorwiegend ökonomische Gründe: Das Überleben einer Familie hing oft davon ab, dass alle Familienmitglieder so früh wie möglich zum Lebensunterhalt beitrugen – inklusive der heranwachsenden Kinder (vgl. Jungbauer, 2017, 185). Junge und alte Menschen wohnten insbesondere in landwirtschaftlichen Familien gemeinsam und hatten viele ähnliche Aufgaben im Tagesablauf (vgl. ebd.). Das Kind wurde zwar als junger Mensch mit eigenen Bedürfnissen wahrgenommen, galt aber eher als Miniaturausgabe eines Erwachsenen (vgl. ebd.). Erst mit der Industrialisierung in der Mitte des 19. Jahrhunderts bewegten sich die Handlungsbereiche von Kindern und Erwachsenen auseinander. Dies war insbesondere durch das Aufkommen außerhäuslicher Produktionsformen und den gleichzeitig verstärkten Prozess der Verstädterung bedingt (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2022, 19f.). Die Erwachsenen bauten ihre wesentlichen sozialen Beziehungen nun um den außerfamiliären Arbeitsplatz und ihre Politik- und Freizeitaktivitäten auf (vgl. ebd.). Im folgenden Diagramm (*Abbildung 1*) wird der sich dann vollziehende Wandel der Lebensphasen veranschaulicht.



*Abbildung 1: Strukturierung des Lebenslaufes zu vier historischen Zeitpunkten
In eigener Darstellung nach Quenzel & Hurrelmann, 2022, 16*

Zu sehen ist diesem Diagramm (*Abbildung 1*) ein direkter Vergleich der Strukturierung des Lebenslaufes zu vier Zeitpunkten mit jeweils 50 Jahren Abstand zueinander. Neben der deutlich gestiegenen Lebenserwartung ist eine Umstrukturierung in der Dauer, sowie des Beginns und des Endes der Lebensphasen zu erkennen. Der typische Lebenslauf im Jahr 1900 hatte im Vergleich zu heute eine recht einfache Struktur und bestand nur aus zwei Phasen: Dem Kindheits- und Erwachsenenalter. Diese finden sich auch zur späteren Zeit wieder, dort allerdings in veränderter Ausprägung. Erst zwischen 1900 und 1950 hat sich dann die Kindheit in eine frühe und späte Phase aufgeteilt, als deren Grenze zueinander die Pubertät definiert war (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2022, 20). Die spätere der beiden Phasen wurde dann als „Jugend“ bezeichnet. Dabei handelte es sich zunächst noch um eine sehr kurze Phase zwischen dem Eintreten der Geschlechtsreife (damals durchschnittlich im Alter von 15 Jahren bei Frauen und 16 Jahren bei Männern) und dem nur wenige Jahre später folgendem Eintritt in das Arbeitsleben und die Gründung einer Familie (vgl. ebd.). Ein ausschlaggebender Grund für die endgültige Ausbildung der Jugend als neue Lebensphase waren dann die immer komplexer werdenden beruflichen Anforderungen und die Einführung der allgemeinen Schulpflicht. In Vorbereitung auf die beruflichen Arbeitsprozesse wurde es für nahezu alle gesellschaftlichen Schichten erforderlich, eine außerfamiliäre Einrichtung zur Vorbereitung zu besuchen, also Schulen und berufsorientierte Ausbildungseinrichtungen (vgl. Buchmann & Steinhoff, 2018, 342f.; Quenzel & Hurrelmann, 2022, 20; Tenorth & Tippelt, 2007, 371). Auch noch heute wird die Jugendzeit zu einem großen Teil durch den Besuch von Schulen, darauffolgend von Ausbildungseinrichtungen und Hochschulen geprägt. In der Abbildung ist zudem eine Vermutung abgebildet, wie sich der Lebenslauf in den kommenden Jahrzehnten weiter ausdehnen könnte. Anhand dessen wird deutlich, dass der Wandlungsprozess der Lebensphase Jugend scheinbar noch nicht abgeschlossen ist.

Somit hat sich im vergangenen Jahrhundert im Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenleben eine eigene Lebensphase entwickelt, die wir auch heute als »Jugend« kennen. Gleichzeitig mit der veränderten Struktur des Lebenslaufes, haben sich auch die Anforderungen an die Lebensphase Jugend verändert. Während junge Menschen früher typischerweise den Beruf ihrer Eltern erlernt und übernommen haben, sind die Gestaltungsmöglichkeiten heute weitaus vielfältiger. Kennzeichnend für die neue Rolle der Jugend ist unter anderem ein höheres Maß an Mitwirkung und Eigenverantwortung (vgl. Sander, W., 2016, 2). Die Jugend wird nicht ausschließlich als Übergang zum Erwachsensein gesehen, sondern als eigenständige Lebensphase, in denen Jugendliche in einem gewissen Rahmen Verantwortung übernehmen, selbstständig über Mittel verfügen können und eigene Ideen, Vorstellungen und Lösungen entwickeln (vgl. ebd.). Einbetten lassen sich diese Anforderungen in den sogenannten Entwicklungsaufgaben, dessen Konzept eine Grundlage dieser Arbeit bildet und im 2. Kapitel erläutert wird.

1.2 Begriffsklärungen & Überblick

Im vorangegangenen Abschnitt sind bereits ungefähre Alterseinordnungen der Lebensphase Jugend angeklungen. Daran anschließend soll nun detaillierter geklärt werden, welches wissenschaftliche Verständnis der Lebensphase Jugend heutzutage vorherrscht. Dafür werden verschiedene Begrifflichkeiten erläutert und eingeordnet. Somit können die beiden Abschnitte 1.1 und 1.2 gemeinsam einen runden Überblick über die Lebensphase Jugend geben.

Juristisch wird in der Regel mit klaren begrifflichen Abgrenzungen gearbeitet. Im Sozialgesetzbuch VIII [SGB VIII], dem Kinder- und Jugendhilfegesetz, ist im §7 Begriffsbestimmungen zur Definition Jugendlicher Folgendes zu lesen:

„Im Sinne dieses Buches ist

1. Kind, wer noch nicht 14 Jahre alt ist, [...]
2. Jugendlicher, wer 14, aber noch nicht 18 Jahre alt ist,
3. junger Volljähriger, wer 18, aber noch nicht 27 Jahre alt ist,
4. junger Mensch, wer noch nicht 27 Jahre alt ist.“

Solche eindeutigen Abgrenzungen sind für die Handhabbarkeit von Gesetzestexten erforderlich, da in diesen beispielsweise Rechtsansprüche und institutionelle Verpflichtungen, sowie Einschränkungen im Zugang zu bestimmten Konsumgütern oder Veranstaltungen geregelt werden (vgl. Göppel, 2019, 27). Diese klaren Abgrenzungen durch das Alter gehen allerdings nicht auf die Tatsache ein, dass die körperliche und seelische Reife eines Menschen mit gleichem Lebensalter unterschiedlich ausgebildet sein kann. In der soziologischen Jugendforschung und in entwicklungspsychologischen Lehrbüchern wird daher häufig von einer klaren Altersgrenze abgesehen und eher Phasen genutzt, die sich am Entwicklungsstand orientieren (bspw. in Gniewosz & Titzmann, 2018; Göppel, 2019; Quenzel & Hurrelmann, 2022). In einem Lexikon der Pädagogik ist folgende Definition zu finden: „Jugendalter: ist eine Altersphase autogenetischer Entwicklung zwischen Kindheit und Erwachsenen sein, die mit der Pubertät beginnt und mit Übernahme sozial relevanter Erwachsenenrollen endet“ (Tenorth & Tippelt, 2007, 369).

Festhalten lässt sich also, dass die Jugend ein Lebensabschnitt zwischen Ende der Kindheit und Beginn des Erwachsenenalters ist. Wann sie beginnt und endet, lässt sich hiernach nicht an einem konkreten Lebensalter festmachen und ist eher abhängig von Übergängen. Folgende Begrifflichkeiten sind bei der Auseinandersetzung mit dieser Lebensphase immer wieder zu finden: die Pubertät, die Adoleszenz und die Jugend. Diese sollen im Folgenden erläutert und eingeordnet werden.

Pubertät: Für den Übergang aus der Kindheitsphase lässt sich ein verhältnismäßig klares Zeitfenster erkennen, das sich durch die Entwicklung der Geschlechtsreife auszeichnet (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2022, 43). Er wird also von der Natur bestimmt. Der Begriff der Pubertät beschreibt vorwiegend die körperlichen Prozesse, die mit dem Übergang in die Jugend einher gehen (vgl. Kohnstamm, 1999, 17). Nach Kohnstamm (1999, 18f.) werden grundlegend fünf körperliche Ver-

änderungen unterschieden: Die Ausreifung der Geschlechtsorgane, die Ausbildung der sekundären Geschlechtsmerkmale, die Veränderung des Fett- und Muskelgewebes, die Veränderung der Atemwege und des Kreislaufs und ein enormer Wachstumsschub. Die Pubertät wird hier also als biologischer Vorgang beim Übergang in die bzw. zu Beginn der Jugend beschrieben. Der Umfang dieser Aufzählung macht deutlich, wie umfassend die körperlichen Veränderungen in der Lebensphase Jugend sind und wie umfangreich die daraus resultierenden Herausforderungen für Jugendliche sein können.

Adoleszenz: Ein weiterer häufig genutzter Begriff ist die Adoleszenz. Das Wort ist aus dem Lateinischen abgeleitet. Es lässt sich zum einen auf das Substantiv *adolescencia* – *die Jugend* zurückführen, zum anderen auf das Verb *adolescere* – *heranwachsen, gedeihen*. In Abgrenzung zur Pubertät, bezieht sich dieser Begriff nicht auf die biologische Entwicklung. Besonders die Übersetzungen des Verbs als heranwachsen und gedeihen stellen heraus, dass es um einen Prozess geht. Einen Prozess, der ein bestimmtes Ziel hat: das Erwachsensein. Auch nach Jungbauer (2017, 184) wird die Adoleszenz als Phase des Erwachsenwerdens gesehen. Der Schwerpunkt wandert hier also im Gegensatz zur zuvor beschriebenen Pubertät und dem Übergang aus der Kindheit, weiter in Richtung des Übergangs zum Erwachsensein. Der Duden (Duden, online) macht dies noch deutlicher und definiert die Adoleszenz als „Endphase des Jugendalters“. Dabei stellt sich die Frage, wann ist diese Endphase erreicht ist. Der Beginn der Jugend lässt sich, wie zuvor beschrieben, relativ gut eingrenzen – er wird durch die Pubertät und damit von der Natur bestimmt. Zum Ende des Lebensabschnitts lassen sich dagegen keine klar abgrenzbaren biologischen Faktoren erkennen. Es wird weniger von der Natur und mehr von der Kultur und Gesellschaft bestimmt. Dafür lässt sich kein präzises Alter bestimmen, es geht eher darum, wann die Erwachsenenrolle eingenommen wird (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2022, 44; vgl. Tenorth & Tippelt, 2007, 369).

Jugend: Für diese Arbeit wurde also die Pubertät als biologische Entwicklung beim Übergang in die Jugend und die Adoleszenz als Übergang zum Erwachsenenalter definiert - bleibt der Begriff der *Jugend*. Diese wird wie bereits erwähnt als eine Altersphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter definiert, die mit der Pubertät beginnt und mit Übernahme sozial relevanter Erwachsenenrollen endet (vgl. Tenorth & Tippelt, 2007, 369). Sie ist also den beiden anderen zuvor Beschriebenen im Umfang überzuordnen und umfasst diese. Quenzel und Hurrelmann (2022, 7) gehen grundlegend davon aus, dass die Lebensphase Jugend in Deutschland eine Spanne von im Durchschnitt 15 Jahren umfasst. Dies scheint allerdings weiterhin im Wandel zu sein. Denn die Pubertät und damit der Übergang aus der Kindheit setzt immer früher ein und der Übergang ins Erwachsenenalter dagegen schiebt sich immer weiter hinaus (vgl. ebd.). Sie unterteilen die Jugend in drei verschiedene Abschnitte, die in der nachfolgenden Grafik (*Abbildung 2*) zu sehen sind.

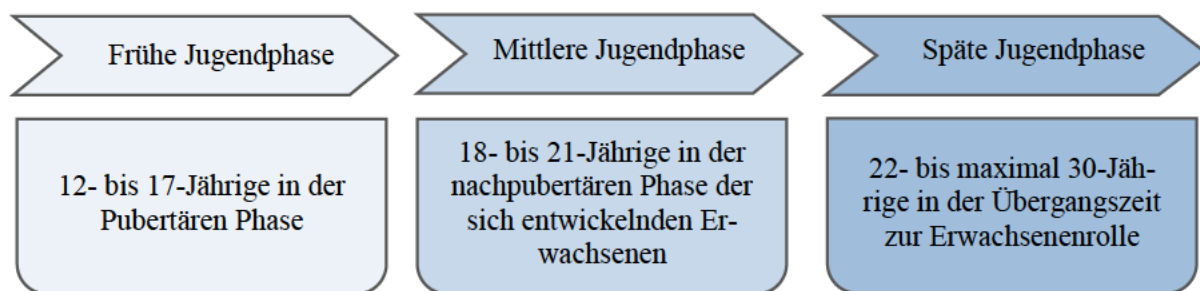


Abbildung 2: Phasen der Jugend in eigener Darstellung nach Quenzel und Hurrelmann (2022, 44)

Hierbei ist ebenfalls zu erkennen, dass die Jugend wie zuvor beschrieben über die Pubertät hinaus geht und zum Ende die Adoleszenz beinhaltet, die hier als späte Jugendphase bezeichnet wird. Insbesondere mit Blick auf die zuvor beschriebene historische Entwicklung und rasante Ausdehnung der Lebensphase, ist außerdem zu bemerken, dass sich dieser Prozess fortzuführen scheint. Das Eintrittsalter verschiebt sich weiter nach vorn, aber besonders die Ausbildung der späten Jugendphase zeigt, dass sich das Austrittsalter tendenziell immer weiter nach hinten verschiebt, denn „viele junge Menschen zwischen 20 und 30 Jahren empfinden sich noch nicht als erwachsen und wollen es auch nicht sein“ (Jungbauer, 2017, 185). Sie finden sich daher in der späten Jugendphase, der Adoleszenz, wieder.

Abschließend lässt sich zu dieser Begriffsklärung also festhalten, dass die Begriffe Jugend, Adoleszenz und Pubertät alle in der zu betrachtenden Lebensphase genutzt werden können. Bei genauerer Betrachtung ergeben sich Unterschiede in der Bedeutung, die im allgemeinen Sprachgebrauch häufig nicht genauer bekannt sind. In der vorliegenden Arbeit wird daher die Jugend als übergeordnete Bezeichnung für die Lebensphase genutzt. Da die, im späteren Verlauf betrachteten Auswirkungen der Coronapandemie, sich unter anderem auf den Schulbesuch beziehen, werden in dieser Arbeit überwiegend Jugendliche bis zum Ende ihrer Schulzeit betrachtet. Es handelt sich also um die frühe und mittlere Jugendphase. Klar abgrenzen lässt sich dies allerdings nicht, da die aktuellen Umstände potenziell auch die kommenden Lebensjahre der Jugendlichen beeinflussen können. Im Kontext dieser Arbeit ist es jedoch nicht notwendig sich auf ein konkretes Lebensalter zu fixieren. Denn wie zu Beginn dieses Abschnitts beschrieben, bedenken starre Altersgrenzen nicht den möglicherweise unterschiedlichen Entwicklungsstand bei gleichem Alter. Viel wichtiger ist demnach also ein Verständnis für die Komplexität der Veränderungen in dieser Lebensphase. Denn dadurch wird die Relevanz der Jugend für das Leben eines jeden Menschen deutlich.

2. Entwicklungsaufgaben in der Jugend

Nachdem nun ausführlich in die Begrifflichkeiten zur Jugend eingeführt worden ist, werden in diesem 2. Kapitel die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters beschrieben. Damit wird umfassend der ersten Fragestellung *Welche Entwicklungsaufgaben sind in der Lebensphase Jugend zu bewältigen*

und welche Rahmenbedingungen können für eine erfolgreiche Bewältigung hilfreich sein? nachgegangen. Dafür wird zunächst kurz auf die Entstehung des Konzeptes der Entwicklungsaufgaben durch Havighurst eingegangen, bevor dann das aktualisierte Modell von Klaus Hurrelmann erläutert wird. Anschließend werden die von ihm definierten vier Entwicklungsaufgaben ausführlich erläutert. Ein Abschnitt über die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben in der Jugend wird dieses zweite Kapitel abschließen. Neben der Beantwortung der ersten Fragestellung bildet dieses Kapitel auch eine Grundlage für die weitere Bearbeitung des Themas dieser Arbeit und wird im Verlauf noch weiter genutzt.

2.1 Ursprünge & Aktualisierung des Konzepts

In seinem Werk ‚Developmental Tasks and Education‘ (1948) schließt der US-amerikanische Erziehungswissenschaftler und Soziologe Robert J. Havighurst an eine Reihe psychoanalytischer und lerntheoretischer Ansätze an. Einflüsse auf seine Forschung hatten beispielsweise das Stufenmodell der kognitiven Entwicklung von Piaget (1974), in dem er die kognitive Entwicklung in Stadien aufteilt. Sowie das Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung von Erikson (1959), in dem er Stufen für die psychosoziale Entwicklung des Menschen aufstellt. Ergänzend bezieht Havighurst nicht nur die sich im Verlauf der Persönlichkeitsentwicklung ergebenden körperlichen und psychischen Stadien mit ein. Sondern er erweitert diese durch typische gesellschaftliche Erwartungen, die in einzelnen Lebensphasen an einen Menschen herangetragen werden. Damit hat er erstmals das Konzept der »Entwicklungsaufgaben« beschrieben. Havighurst definiert das, was er unter einer Entwicklungsaufgabe versteht, folgendermaßen:

„A developmental task is a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society and difficulty with later tasks“ (Havighurst, 1973, 2 zit. n. Quenzel, 2010, 125)

Er sagt also, dass eine erfolgreiche Bewältigung der für das Lebensalter typischen Aufgaben für die Persönlichkeitsentwicklung förderlich ist, zu Zufriedenheit führt und die Lösung künftiger Entwicklungsaufgaben erleichtert. Eine erfolglose Auseinandersetzung dagegen führt zu Unzufriedenheit beim Individuum, Missbilligung durch die Gesellschaft und erschwert die Bewältigung zukünftiger Entwicklungsaufgaben.

Durch Entwicklungsaufgaben lässt sich der Lebenslauf in Phasen unterteilen, die jeweils mit spezifischen Ereignissen und damit verbundenen Anforderungen an die Persönlichkeitsentwicklung einhergehen (vgl. Eschenbeck & Knauf, 2018, 25; vgl. Freund, 2004, 308f.). Diese Aufgaben sind immer adäquat für das Individuum, sodass sie weder eine Über- noch eine Unterforderung darstellen (vgl. Wirtz, 2020, 151). Außerdem stehen sie nicht als Tatsachen fest, sondern werden durch physiologische Veränderungen des Individuums (z.B. Pubertät) beeinflusst, durch sozial und

kulturell vorgegebene Anforderungen und Erwartungen (z.B. Schulabschluss absolvieren) definiert und durch eigene individuelle Wertvorstellungen und Zielsetzungen der Person (z.B. berufliche Selbstständigkeit erreichen) interpretiert (vgl. Greve & Thomsen, 2019, 24; vgl. Sander, W., 2016, 3; vgl. Wirtz, 2020, 151).

Seit Havighursts Ausarbeitung der Entwicklungsaufgaben sind nun mehr als sieben Jahrzehnte vergangen. Im Abschnitt 1.1 wurde die historische Entwicklung der Jugend beschrieben und es wurde deutlich, dass die Grundzüge dieser Lebensphase maßgeblich von den gesellschaftlichen Umständen beeinflusst werden. Da diese sich im vergangenen Jahrhundert rasant verändert haben, liegt die Vermutung nahe, dass sich die heutigen Entwicklungsanforderungen von denen unterscheiden können, die Havighurst in der Mitte des 20. Jahrhunderts für die amerikanische Mittelschicht formulierte. Es ist also notwendig das Konzept fortlaufend zu aktualisieren und bei Bedarf auch weiterzuentwickeln.

Dem nahmen sich bereits mehrere Wissenschaftler*innen an. So forschten Dreher, E. und Dreher (1985) ausführlich an Schulen und benannten im Ergebnis alte Entwicklungsaufgaben um und formulierten neue. Flammer und Alsaker (2011, 58) weisen darauf hin, dass, insbesondere aus Sicht der Eltern, der Umgang mit der Freizeit zu den zentralen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters gehört und dieser Aspekt in Havighursts Ausarbeitung noch nicht ausreichend Bedeutung zukommt. Und Seiffge-Krenke und Gelhaar (2008, 47) stellten fest, dass sich der Zeitpunkt der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben heute im Vergleich zu den Beobachtungen von damals verändert hat. Demnach wird die Mehrheit der von Havighurst dem Jugendalter zugeordneten Aufgaben von den heutigen Jugendlichen bereits im Alter von 14 Jahren angegangen oder sogar schon erfolgreich bewältigt. Beispielsweise wird der Aufbau von Freundschaften zu Peers und die Entwicklung einer emotionalen Unabhängigkeit von den Eltern schon relativ früh im Jugendalter angegangen. Im Gegensatz zum Abschluss der schulischen und beruflichen Ausbildung und dem Eintritt ins Berufsleben, der sich wie bereits erwähnt heutzutage zeitlich nach hinten verlagert.

Diese und weitere Veränderungen hat Klaus Hurrelmann 1985 in seinem Modell vereint. Sein Werk „Lebensphase Jugend - Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung“ wurde seitdem mehrfach überarbeitet und aktualisiert. Denn sowohl die Lebensbedingungen als auch die Ziele, Werte und Lebensformen der jungen Menschen haben sich über die Jahre weiter erheblich verändert. Zuletzt wurde es von ihm gemeinsam mit Gudrun Quenzel überarbeitet und im Jahr 2022 in der 14. Auflage veröffentlicht. Die aktuellste Definition der Entwicklungsaufgaben von Hurrelmann lautet wie folgt:

„Entwicklungsaufgaben beschreiben die für die verschiedenen Altersphasen typischen körperlichen, psychischen, und sozialen Anforderungen und Erwartungen, die von der sozialen Umwelt an Individuen der verschiedenen Altersgruppen herangetragen werden

und/oder sich aus der körperlichen und psychischen Dynamik der persönlichen Entwicklung ergeben.“ (Quenzel & Hurrelmann, 2022, 23)

Auch er ordnet wie Havighurst verschiedene Aufgaben den unterschiedlichen Alters- und Entwicklungsstufen zu. Hurrelmann setzt das Konzept eher in einen sozialwissenschaftlichen Rahmen und bezieht sich daher deutlicher darauf, dass die Anforderungen maßgeblich von der sozialen Umwelt an die Individuen herangetragen werden. Seine Definition von Entwicklungsaufgaben nimmt also verstärkten Bezug auf die gesellschaftlichen Normen und Rollenvorschriften, über die in einer Kultur eine breite Übereinstimmung besteht. Denn auch wenn die Gesellschaft sich heute stetig pluralisiert und individualisiert und die Erwartungen offener werden, existieren gesellschaftliche Vorstellungen des Lebenslaufs weiterhin (vgl. Hurrelmann & Bauer, 2015, 106). Diese gesellschaftlichen Erwartungen werden im Wesentlichen durch die verschiedenen Sozialisationsinstanzen (insbesondere Familie, Kindertagesstätte, Schule) vermittelt, welche Urteile darüber abgeben, was in einem bestimmten Altersabschnitt als angemessene Entwicklung und als anzustrebende Veränderung anzusehen ist (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2022, 24). Diese sollen dann Ziel des individuellen Verhaltens jeder Person sein (vgl. ebd.).

Weitere grundlegende Anpassungen, die Hurrelmann vornahm, sind die Erweiterung des Altersspektrums und Neuordnung einiger Aufgaben, die Havighurst in den 1950er Jahren noch dem Erwachsenenalter zugeordnet hatte. Außerdem fasste er die zahlreichen einzelnen Aufgaben zu vier zentralen Entwicklungsaufgaben zusammen: Qualifizieren, Binden, Konsumieren und Partizipieren.

Die Entwicklungsaufgabe **Qualifizieren** umfasst im Allgemeinen die „Entwicklung der Wahrnehmung und der intellektuellen und sozialen Kompetenzen, um aktive Tätigkeiten zu übernehmen, die persönlich befriedigen und einen Nutzen für das Gemeinwohl haben“ (Quenzel & Hurrelmann, 2022, 24). „Die Entwicklung eines Selbstbildes von Körper und Psyche, um die eigene Identität zu erlangen, und die Fähigkeit, erfüllende Kontakte zu anderen Menschen und eine enge Bindung zu besonders geliebten Menschen einzugehen“ (ebd.) wird von der Entwicklungsaufgabe **Binden** abgedeckt. **Konsumieren** beinhaltet „die Entwicklung von psychischen und sozialen Strategien zur Entspannung und Regeneration und die Fähigkeit zum produktiven Umgang mit Wirtschafts-, Freizeit- und Medienangeboten“ (ebd.). Zu der Entwicklungsaufgabe **Partizipieren** wird „die Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems und die Fähigkeit zur aktiven Mitgestaltung von sozialen Lebensbedingungen“ (ebd. 25) gezählt. Hervorzuheben ist hierbei, dass es Hurrelmann gelingt, nur vier übergeordnete Entwicklungsaufgaben zu definieren, die trotzdem ein breites Spektrum der Entwicklungsanforderungen abdecken. Andere Forscher*innen teilen die Aufgaben durchaus unterschiedlich auf. Hurrelmann identifiziert stattdessen zwei unterschiedliche Dimensionen (individuell und gesellschaftlich) innerhalb der übergeordneten vier Entwicklungsaufgaben, wodurch die Abdeckung eines breiten Spektrums an Anforderungen möglich wird.

Die Bewältigung auf der **individuellen Dimension** dient dem Aufbau einer Persönlichkeitsstruktur mit bestimmten körperlichen, psychischen und sozialen Merkmalen und Kompetenzen (vgl. ebd.). Sie ermöglichen das „subjektive Erleben als unverwechselbares Individuum“ (ebd.). In der **gesellschaftlichen Dimension** rücken die Erwartungen an die Übernahme von sozialen Mitgliedschaftsrollen in den Mittelpunkt, die für den Erhalt der Gesellschaft als wichtig erachtet werden (vgl. Wahl, Diehl, Kruse, Lang & Martin, 2008, 14). Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in der gesellschaftlichen Dimension ermöglicht die soziale Integration, also die Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Gruppen und die Übernahme von verantwortungsvollen gesellschaftlichen Mitgliedsrollen (vgl. Hurrelmann & Quenzel, 2010, 25). Die individuelle und die gesellschaftliche Dimension ergänzen sich dabei. Ohne persönlichen Kompetenzen wird es nicht gelingen, den Aufgaben für die Übernahme von gesellschaftlichen Mitgliedsrollen gerecht zu werden (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2022, 27). Gleichzeitig festigt die gesellschaftliche Kompetenz die persönlichen Kompetenzen und gibt ihnen einen institutionellen Rahmen (vgl. ebd.).

2.2 Vier Entwicklungsaufgaben des Jugendalters

Für die Lebensphase Jugend lassen sich die Entwicklungsaufgaben wie folgt beschreiben:

„Im Jugendalter ist die Veränderung der körperlichen Gestalt zu akzeptieren, eine Geschlechtsidentität zu entwickeln, die schulische Leistungsfähigkeit zu stärken und eine Ablösung von den Eltern einzuleiten. Außerdem geht es darum, Beziehungen zu Gleichaltrigen und später auch intime Paarbeziehungen einzugehen, wirtschaftlich zu handeln und mit Konsum- und Medienangeboten umgehen zu lernen, ein eigenes Wertesystem sowie eine politische Handlungsfähigkeit aufzubauen.“ (Bauer & Hurrelmann, 2021, 166)

Konkreter werden in der folgenden tabellarischen Übersicht (*Tabelle 1*) die vier Entwicklungsaufgaben der Jugend jeweils in der individuellen und gesellschaftlichen Dimension dargestellt. Dadurch wird zunächst ein Überblick über die zu bewältigenden Aufgaben im Jugendalter gegeben. In den anschließenden Abschnitten werden diese ausführlich erläutert.

	Individuelle Dimension	Gesellschaftliche Dimension
Qualifizieren	Entwicklung intellektueller und sozialer Kompetenzen	Kompetenzen für die gesellschaftliche Mitgliedschaftsrolle einer oder eines Berufstätigen erwerben
Binden	Entwicklung der Körper- und Geschlechtsidentität und der Bindungsfähigkeit	Kompetenzen für die gesellschaftliche Mitgliedschaftsrolle eines Familiengründers / einer Familiengründerin erwerben
Konsumieren	Entwicklung von sozialen Kontakten und Entlastungsstrategien	Kompetenzen für die gesellschaftliche Mitgliedschaftsrolle eines Wirtschaftsbürgers / einer Wirtschaftsbürgerin erwerben

Partizipieren	Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems	Kompetenzen für die Mitgliedschaftsrolle des politischen Bürgers / der politischen Bürgerin erwerben
---------------	--	--

Tabelle 1: Entwicklungsaufgaben in der Jugend nach Quenzel & Hurrelmann, 2022, 25ff.

2.2.1 Qualifizieren

Die Entwicklungsaufgabe Qualifizieren beinhaltet in der Jugend die Entwicklung intellektueller und sozialer Kompetenzen, sowie den Erwerb von Bildungstiteln und Ausbildungsabschlüssen und der Kompetenz für die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines / einer Berufstätigen (vgl. Hurrelmann & Quenzel, 2010, 25f.; vgl. Quenzel, 2015, 92).

Konkreter ist das Ziel in der individuellen Dimension der Entwicklungsaufgabe Qualifizieren „die Entfaltung der kognitiven und intellektuellen Fähigkeiten und der sozialen Umgangsformen, um Wissen zu erwerben und anzuwenden und selbstverantwortlich sozial zu handeln“ (Quenzel & Hurrelmann, 2022, 25). Wenn diese Aspekte erfüllt werden, kann ein*e Jugendliche*r mit den Leistungs- und Sozialanforderungen souverän umgehen (vgl. ebd.). Dies stellt eine zentrale Voraussetzung für die schulische und berufliche Bildung und den Erwerb von Bildungsabschlüssen dar (vgl. ebd.).

In der gesellschaftlichen Dimension dieser Entwicklungsaufgabe geht es vorrangig darum, sich kognitive und soziale Fähigkeiten sowie berufsrelevanten Fachkenntnisse anzueignen, sodass entsprechende Tätigkeiten übernommen werden können (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2022, 25). Wenn dieser Aspekt der Entwicklungsaufgabe erfüllt wird und die Übernahme einer Berufstätigkeit gelingt, besteht die Möglichkeit zur selbstständigen Finanzierung des Lebensunterhalts und damit zur ökonomischen Reproduktion der eigenen Existenz (vgl. ebd.). Dies ist zum einen für das Funktionieren einer Industriegesellschaft von Bedeutung (vgl. Quenzel, 2015, 92).

Aus Perspektive der Jugendlichen selbst scheint das Bestreben eines Berufes und einer Karriere insbesondere aus zwei Gründen von Bedeutung zu sein: Zum einen kann ihnen ein erfolgreicher Berufseinstieg ermöglichen, finanziell auf eigenen Beinen zu stehen und unabhängig von bislang unterstützenden Instanzen zu werden (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2022, 25). Zum anderen wird ein zunehmender Anspruch, sich selbst im Beruf zu verwirklichen, beobachtet (vgl. ebd.). Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden streben Jugendliche einen möglichst hohen Schulabschluss an, deutlich stärker als noch vor einigen Jahrzehnten. Dies lässt sich unter anderem durch die Entwicklung erkennen, dass immer größere Teile eines Jahrgangs das Gymnasium besuchen und immer mehr Schüler*innen mit dem niedrigsten Schulabschluss unzufrieden sind (vgl. Quenzel, 2015, 20ff.).

2.2.2 Binden

Die Entwicklungsaufgabe Binden umfasst im Jugendalter den Aufbau enger Kontakte zu Freunden und Gleichaltrigen, das Eingehen einer vertrauensvollen, intimen Partnerschaft und die emotionale und soziale Ablösung von den Eltern (vgl. Quenzel, 2015, 71). Neben der markanten körperlichen Entwicklung und Herausbildung der Geschlechtsidentität, die während der Pubertät stattfinden, gilt das Verhältnis von Jugendlichen zu ihren Eltern und der Peergroup als allgemein bekannte Merkmale der Lebensphase Jugend (vgl. bspw. Erikson, 1995, 12ff.; Kohnstamm, 1999, 72f.; Quenzel, 2015, 71; Seiffge-Krenke, 2018, 107ff.)

In der individuellen Dimension ist die Anforderung laut Hurrelmann und Quenzel (2022, 25) eine Körper- und Geschlechtsidentität und Bindungsfähigkeit zu entwickeln. Konkret ist ein Ziel, das Akzeptieren und aktive Begleiten der sich verändernden körperlichen und psychischen Befindlichkeit und Konstitution. Dies umfasst auch den Fall einer etwaigen Beeinträchtigung oder Behinderung. Insbesondere dem Akzeptieren körperlicher Veränderungen kommt in der Lebensphase Jugend eine besonders große Rolle zu. Denn wie bereits in Abschnitt 1.2 *Begriffsklärungen & Überblick* deutlich geworden ist, sind die biologischen Veränderungsprozesse während der Pubertät eine Herausforderung.

Zudem spielt die emotionale Ablösung von den Eltern eine wichtige Rolle. Die Eltern-Kind-Beziehung durchläuft im Jugendalter eine strukturelle Transformation: „Sie wandelt sich sukzessive von einem hierarchisch geprägten, generationalen zu einem selbstverantworteten und gleichberechtigten Verhältnis“ (Quenzel & Hurrelmann, 2022, 140). Die Jugendlichen gestalten also das Verhältnis zu ihren Eltern um, lösen sich von kindlichen Idealisierungen, Anhänglichkeiten und Abhängigkeiten, um allmählich einen eigenen Stand in der Welt zu gewinnen und immer mehr Entscheidungen selbst zu treffen, aber auch selbst zu verantworten. Dieser Gewinn an Autonomie ist nach Pinquart und Silbereisen (2018, 91) Voraussetzung für die Weiterentwicklung der individuellen Persönlichkeit in der Jugend. Dennoch bleiben die Eltern auch während dieses Prozesses der Autonomiegewinnung zentral für die Jugendlichen.

Außerdem wird die Auseinandersetzung mit den sexuellen Bedürfnissen, der Aufbau einer geschlechtlichen Identität und das Eingehen einer heterosexuellen oder homosexuellen Paar- und Partnerbeziehung, die persönlichen Wunschvorstellungen entsprechen sollte, erwartet (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2022, 25). Je nach sexueller Orientierung und Vorstellungen des eigenen Geschlechts kann dies eine mehr oder weniger herausfordere Anforderung darstellen. Denn viele Studien zeigen beispielsweise, dass homosexuell orientierte Jugendliche mit höheren Bewältigungsanforderungen konfrontiert sind als heterosexuelle Jugendliche (siehe bspw. Buston & Hart, 2001; Dempsey, Hillier & Harrison, 2001; Morrison & L'Heureux, 2001; Saewyc, 2011, 257ff.).

Eine weitere Schwierigkeit könnte die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit dem eigenen Körper darstellen, die insbesondere im Jugendalter eine große Herausforderung darstellt und beispielsweise durch gesellschaftlichen Druck, Darstellung in den Medien und ständig präsente Vergleichsmöglichkeit in Sozialen Netzwerken erschwert wird (vgl. Göppel, 2005, 103ff.; vgl. Quenzel, 2015, 53ff.; vgl. Wilksch, O'Shea, Ho, Byrne & Wade, 2020, 96).

Die gesellschaftliche Dimension der Entwicklungsaufgabe Binden umfasst laut Quenzel und Hurrelmann (2022, 25) den Kompetenzerwerb für die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines Familiengründers oder einer Familiengründerin. Hierbei geht es darum, die „emotionale und soziale Ablösung von den Eltern, also der Herkunftsfamilie, vorzunehmen, enge Kontakte und Freundschaften zu Gleichaltrigen aufzubauen und eine liebevolle, intime Partnerschaft einzugehen“ (ebd.). Wenn dieser Aspekt der Entwicklungsaufgabe erfüllt wird, kann daraus resultierend eine feste Paar- und Partnerbindung eingegangen werden. Diese führt gegebenenfalls zu einer Familiengründung mit eigenem Kind und damit zu einer „biologischen Reproduktion der eigenen Existenz und der Gesellschaft“ (ebd.). Allerdings ist anzumerken, dass im Unterschied zu früheren Generationen ein intimes partnerschaftliches Zusammenleben über viele Jahre hinweg möglich ist, ohne sofort oder überhaupt einer Familiengründung zu dienen (vgl. Hurrelmann & Bauer, 2015, 133).

Hierbei wird der Zusammenhang der individuellen und gesellschaftlichen Dimension ganz besonders deutlich. Wenn die Anforderungen der individuellen Dimension (z.B. Bindungsfähigkeit entwickeln, Auseinandersetzen mit sexuellen Bedürfnissen, Aufbau einer geschlechtlichen Identität) nicht ausreichend bewältigt werden, kann es auch schwieriger sein die gesellschaftlichen Aspekte (z.B. feste Paarbeziehung eingehen) erfolgreich zu bewältigen.

2.2.3 Konsumieren

Die Entwicklungsaufgabe Konsumieren erfordert den Erwerb von Kompetenzen für die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines Wirtschaftsbürgers oder einer Wirtschaftsbürgerin, sowie die Entwicklung sozialer Kontakte und Entlastungsstrategien (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2022, 25, 27).

Auf Ebene der individuellen Dimension geht es darum, einen angemessenen Lebensstil zu entwickeln, der auch den souveränen Umgang mit Freizeit- und Konsumangeboten beinhaltet. Teil davon sind auch ein angemessener Umgang mit Nahrungs- und Genussmitteln, sowie die selbstbestimmte Nutzung von Medien zur individuellen Bereicherung (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2022, 25). In Anbetracht des breiten Konsum- und Freizeitangebots und der frei verfügbaren Zeit und Finanzmittel, die sich mit dem Übergang von der Kindheit zur Jugend ergeben, kann dies für viele Jugendliche eine Herausforderung darstellen. Hurrelmann und Bauer (2015, 130) mahnen, dass Jugendliche dabei heutzutage sowohl die Vorteile als auch die Nachteile einer demokratisch offenen, kommerziell

orientierten Gesellschaft erleben. Sie können sich bei der Nutzung von Medien frei bewegen und sind im Umgang mit digitalen Plattformen und Geräten teilweise souveräner als ihre Eltern. Häufig werden sie daher als „Digital Natives“ benannt, also digitale Ureinwohner, die in der neuen digitalen Welt aufgewachsen sind und für die digitale Medien ihre selbstverständliche Umwelt bilden. Damit ist aber auch die Herausforderung verbunden, diese Inhalte zu verarbeiten. Bspw. besteht dadurch ein ständiger Zugang zu Nachrichten über politische, soziale und ökologische Entwicklungen in der Welt mit samt ihren Krisen und Katastrophen, die es einzuordnen und zu verarbeiten gilt. Außerdem ist es relevant, Fertigkeiten zu erlangen, die der Entlastung von Alltagsanspannungen und der Regeneration der psychischen und körperlichen Kräfte dienen. Dies erfordert die Fähigkeit, emotional erfüllende und stabile Freundschafts- und Sozialkontakte zu knüpfen und ein Freizeitverhalten zu entwickeln (vgl. Eschenbeck & Knauf, 2018, 27). Jugendliche Entspannungsstrategien werden dabei oftmals von der Öffentlichkeit als besorgniserregend eingestuft, denn sie beinhalten häufig einen (übermäßigen) Konsum von Medien, Alkohol und Drogen (vgl. Quenzel, 2015, 111). Es ist tatsächlich gut belegt, dass Freizeitaktivitäten wie laut Musik hören, fernzusehen, im Internet zu surfen, Computerspiele zu spielen, auszugehen und Partys zu feiern, Alkohol zu trinken und zu rauchen verbreitete Strategien der Entspannung und Regeneration unter Jugendlichen sind (siehe bspw. Bütow, 2006; Erbdinger, 2003; Kiesner, Kerr & Stattin, 2004; Leven, Quenzel & Hurrelmann, 2010; Reinders, 2006; Richter, 2005; Schröder, 2005; Sharp, Coatsworth, Darling, Cumsille & Ranieri, 2007 zit. n. Quenzel, 2015, 111). Die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Konsumieren und Regenerieren scheint also ambivalent zu sein. Denn auf der einen Seite sind diese Mittel hilfreich, um sich zu entspannen und zu regenerieren, auf der anderen Seite können sie zu Abhängigkeit und gesundheitlichen Schäden führen. Probleme in der Entwicklung treten dann auf, wenn der Konsum zur Lösung von Problemen eingesetzt wird und / oder einen überwiegenden Teil ihrer Freizeit einnehmen (vgl. Quenzel, 2015, 112). Auch dieser Aspekt der Entwicklungsaufgaben wird im späteren Verlauf der Arbeit noch eine wichtige Rolle spielen.

In der gesellschaftlichen Dimension der Entwicklungsaufgabe Konsumieren geht es darum, die Kompetenz für die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines Wirtschaftsbürgers oder einer Wirtschaftsbürgerin zu erwerben (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2022, 27). Hierbei geht es darum, „einen selbstständigen und an den eigenen Bedürfnissen und Interessen ausgerichteten Umgang mit allen Angeboten des Wirtschafts-, Freizeit- und Mediensektors und seinen vielfältigen Entspannungs-, Selbsterfahrungs- und Unterhaltungsprogrammen einschließlich seiner finanziellen Kosten einzuüben“ (ebd.). Wird diese Dimension der Entwicklungsaufgabe erfüllt, verfügen Jugendliche über die Fähigkeit, Konsum- und Freizeitangebote zum eigenen Vorteil zu nutzen und einen eigenen Haushalt zu führen. Außerdem gelingt eine Regeneration, also Erholung und Wiederherstellung der in anderen Lebensbereichen aufgezehrten Kreativität und Leistungsfähigkeit (vgl. ebd.).

2.2.4 Partizipieren

Als vierte Entwicklungsaufgabe definiert Hurrelmann Partizipieren. Diese beinhaltet sowohl die Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems als auch der Kompetenzerwerb für die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines politischen Bürgers (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2022, 26). Dabei geht es um mehr als die Beteiligung an Wahlen oder soziales Engagement. Die Entwicklungsaufgabe umfasst die Erlangung der grundlegenden Fähigkeit zur aktiven Beteiligung an allen Angelegenheiten der sozialen Gemeinschaft, die einen direkt oder indirekt betreffen (vgl. Quenzel, 2015, 132). Voraussetzung dafür ist der Aufbau von ethischen, moralischen und politischen Orientierungen und die darauf aufbauende Handlungsfähigkeit (vgl. Hurrelmann & Bauer, 2015, 109).

Auf der individuellen Ebene geht es um „die Entfaltung eines persönlichen Systems von Werten und ethischen Prinzipien der Lebensführung, die mit der körperlichen und psychischen Konstitution und den eigenen Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten in Übereinstimmung stehen und eine sinnvolle und persönlich erfüllende Lebensführung ermöglichen“ (Quenzel & Hurrelmann, 2022, 26). Die Entwicklung dieser individuellen Haltung ist Grundvoraussetzung für die in der gesellschaftlichen Dimension geforderte Handlungsebene.

In der gesellschaftlichen Dimension wird laut Quenzel und Hurrelmann (2022, 27) verlangt, die Fähigkeit zur aktiven Beteiligung an Angelegenheiten der sozialen Gemeinschaft zu erlangen. Wenn diese Dimension der Entwicklungsaufgabe erfüllt wird, verfügt ein*e Jugendliche*r über die Kompetenz, die eigenen Bedürfnisse und Interessen in der Öffentlichkeit zu artikulieren. Durch seine bürgerschaftliche und/oder institutionelle Beteiligung ist er oder sie dann in der Lage, zur Stärkung der Selbststeuerungsfähigkeit der Gesellschaft ebenso wie zu ihrem sozialen Zusammenhalt beizutragen (vgl ebd.).

2.3 Bewältigung

In den vorherigen vier Abschnitten wurden die vier Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann beschrieben. Dabei ist der Umfang der Herausforderungen in der Lebensphase Jugend deutlich geworden. Auch wenn die Bewältigung Teil des natürlichen Entwicklungsverlaufes ist, müssen die Entwicklungsaufgaben „von den Individuen erkannt, verstanden, angenommen und in konkrete Verhaltensweisen umgesetzt werden“ (Quenzel & Hurrelmann, 2022, 23f.) und stellen somit im wahrsten Sinne des Wortes eine „Aufgabe“ dar. Unter Bewältigung wird im Kontext der Entwicklungsaufgaben ein Prozess verstanden, der einsetzt, wenn ein Mensch sich aktiv bemüht, den Anforderungen und Erwartungen gerecht zu werden, die durch unterschiedliche Instanzen an sie oder ihn herangetragen werden (vgl. Hurrelmann & Bauer, 2015, 76).

In den folgenden beiden Unterabschnitten werden relevante Aspekte der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in der Jugend beschrieben. Zunächst werden in Abschnitt 2.3.1 unterstützende

Ausgangsbedingungen für eine gelingende Bewältigung aufgeführt. Daran schließt sich in Abschnitt 2.3.2 eine Beschreibung der Auswirkungen einer gelingenden oder nicht-gelingenden Bewältigung an. Abgeschlossen wird das Kapitel mit einem Zwischenfazit, in dem die Beantwortung der ersten Fragestellung dieser Thesis abgeschlossen werden soll.

2.3.1 Unterstützende Rahmenbedingungen

Die Bewältigung dieser umfassenden Entwicklungsaufgaben kann eine Herausforderung darstellen. Daher ist es aus pädagogischer Sichtweise von großem Interesse, welche Bedingungen zu einer erfolgreichen Bewältigung beitragen können. Nach Quenzel und Hurrelmann (2022, 200) sind positive Ausgangsbedingungen hilfreich. Je nach den zur Verfügung stehenden Ressourcen kann es zu unterschiedlichen Ergebnissen bei der Bewältigung der alterstypischen Entwicklungsaufgaben kommen. Sie betonen als positiven Faktor das Zusammenspiel zwischen personalen und sozialen Ressourcen (vgl. ebd. 202ff.). Diejenigen Jugendlichen, die sowohl über positive individuelle Eigenschaften und Fähigkeiten als auch soziale Unterstützungsleistungen verfügen, haben demnach gute Voraussetzungen, ihre Entwicklungsaufgaben erfolgreich zu bewältigen. In der nachfolgenden Übersicht (*Tabelle 3*) sind einige dieser positiven personalen und sozialen Ressourcen zusammengestellt.

Personale Ressourcen	Soziale Ressourcen
<ul style="list-style-type: none"> • Gute körperliche Konstitution • Positives Temperament (flexibel, aktiv, offen) • Überdurchschnittliche Intelligenz • Positives Selbstbild • Gute Begabung • Gute Lern-, Reflexions- und Planungsfähigkeit • Internale Kontrollüberzeugung • Aktiv problemlösende Bewältigungsstrategie • Hohe Leistungsmotivation • Sicheres Bindungsverhalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Gute Bildung der Eltern • Hoher sozialer Status der Eltern • Familiärer Zusammenhalt • Auf selbstständigkeit orientierte Erziehung • Enge Geschwisterbeziehung • Gute Nachbarschaft • Vertrauensvolle Beziehungen zu Erwachsenen • Harmonische Gleichaltrigengruppe • Guter Freund / gute Freundin • Positive Schulerfahrung • Unterstützende Systeme (Schule, Jugendzentrum, Sportverein)

Tabelle 2: Positive personale und soziale Ressourcen von Jugendlichen
 vgl. Blanz, Remschmidt, Schmidt & Warnke, 2006, 543; Kloep, Hendry, Taylor & Stuart-Hamilton, 2016;
 Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2019, 300 zitiert nach Quenzel & Hurrelmann, 2022, 204

Insbesondere der Blick auf die sozialen Ressourcen macht deutlich, dass Jugendliche bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben nicht auf sich allein gestellt sind, sondern Unterstützung von verschiedenen sozialen Institutionen und Einrichtungen erhalten, die idealerweise positive

Unterstützung bieten. Dazu gehören Bindungsbeziehungen zu den Eltern, den Geschwistern, Nachbar*innen und Freund*innen, sowie die Einbindung in unterstützende Systeme wie z.B. die Schule, Jugendzentren, Freizeitanbieter, Einrichtungen der Berufsbildung, Sportvereine.

Doch gerade diese sozialen Kontexte können in der Jugend vulnerabel sein. Eine Ablösung von den Eltern ist sogar Teil der Entwicklungsaufgabe Binden und gleichzeitig sollen sie Stützpunkt sein. Während Eltern besonders in den ersten Lebensjahren wichtige Bezugspersonen und eine Quelle sozialer und emotionaler Unterstützung sind, beeinflussen sie auch noch im Jugendalter wesentlich die sozialen Kompetenzen ihrer Kinder z.B. durch Erziehungsverhaltensweisen sowie familiäre Kommunikationsmuster (vgl. Gniewosz & Titzmann, 2018, 220). Der elterliche Einfluss hat auch direkte Auswirkungen auf die Leistungs- und Sozialentwicklung und „bestimmt damit maßgeblich darüber, wie gut sich ein Jugendlicher [/eine Jugendliche] im schulischen Qualifizierungsprozess entfalten kann“ (Quenzel & Hurrelmann, 2022, 28).

Mit zunehmendem Alter übernehmen jedoch Gleichaltrige eine immer wichtiger werdende Rolle in der psychosozialen und emotionalen Entwicklung ein. Sie lösen das Elternhaus langsam aber sicher als zentrale Instanz für die Werteorientierung sowie als Quelle sozialer und emotionaler Unterstützung ab (vgl. Gniewosz & Titzmann, 2018, 220). Peerbeziehungen geben Jugendlichen emotionale Unterstützung und die Bestätigung des eigenen Denkens, der eigenen Gefühle und des eigenen Wertes und stellen außerdem Rahmenbedingungen bereit, um wichtige soziale und kognitive Fähigkeiten entwickeln und einüben zu können (vgl. Siegler, Eisenberg, DeLoache & Saffran, 2016, 489). Sie sind somit eine wichtige Quelle für die Herausbildung sozialer Kompetenzen, setzen aber auch soziale Kompetenzen voraus. Bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben können sie somit zum Gelingen des Prozesses beitragen (vgl. Lösel & Weiss, 2015, 721f.). Die Bedeutung dieser sozialen Beziehungen wird im Kontext dieser Arbeit besonders betont, da sie im späteren Verlauf noch von hoher Bedeutung sein werden. Denn eine maßgebliche Einschränkung, die Jugendliche während der Coronapandemie erlebt haben, sind neben der Umstrukturierung des alltäglichen Lebens, die massiven Beschränkungen der sozialen Kontakte. Es liegt also die Vermutung nahe, dass dies einen möglichen Einfluss auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ausübt.

2.3.2 Gelingende und nicht-gelingende Bewältigung

In Abschnitt 2.1 wurde die Definition der Entwicklungsaufgaben von Havighurst aufgeführt und betont, dass er darin im Gegensatz zu Hurrelmann einen klaren Fokus auf die erfolgreiche oder nicht erfolgreiche Bewältigung derselben legt. Doch wann gelten die Entwicklungsaufgaben eines Lebensabschnittes überhaupt als erfolgreich oder nicht-erfolgreich bewältigt und welche Auswirkungen kann dies haben?

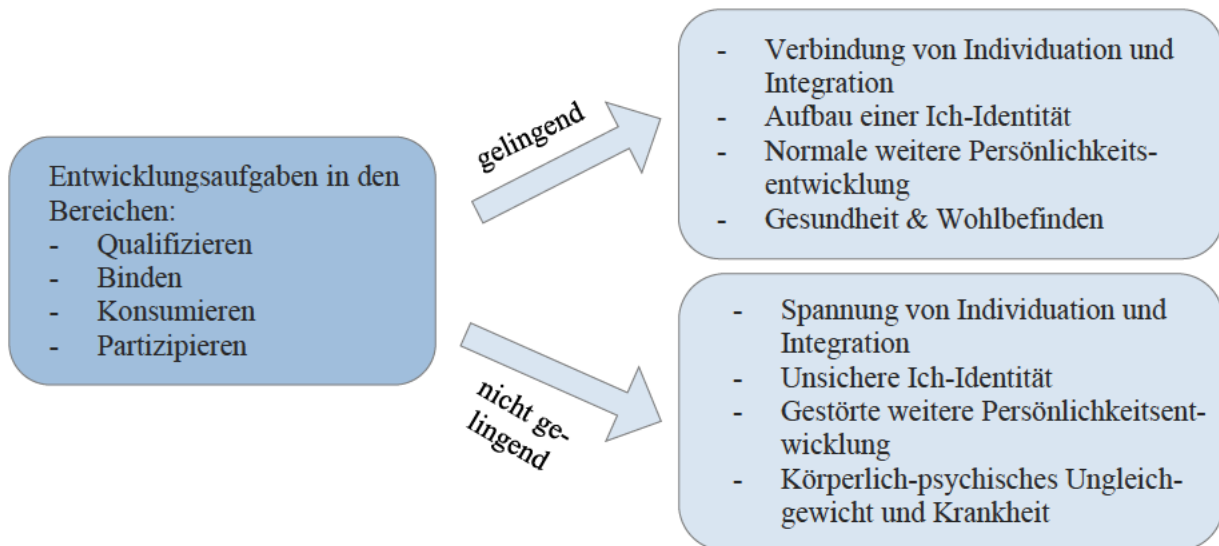


Abbildung 3: Auswirkungen gelingender und misslingender Bewältigung von Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann & Bauer, 2015, 112

In dieser Grafik (Abbildung 3) sind diese Strukturen der Auswirkungen gelingender und nicht-gelingender Bewältigung der Entwicklungsaufgaben übersichtlich dargestellt. Diese werden anschließend beschrieben. Grundlegend ist es wichtig zu erwähnen, dass Quenzel und Hurrelmann (2022, 202) aus diversen Untersuchungen ableiten, dass die große Mehrheit der Jugendlichen den Anforderungen der Entwicklungsaufgaben in einer solchen Weise gerecht wird, dass ihre weitere Persönlichkeitsentwicklung einen positiven und ungestörten Verlauf nimmt. Bei etwa 10 bis 15 Prozent reichen die personalen und / oder sozialen Ressourcen jedoch nicht aus, um die Bewältigung erfolgreich voran zu bringen, sodass dauerhafte Probleme bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben auftreten.

Gelingende Bewältigung

Quenzel und Hurrelmann (2022, 26f.) sagen zur erfolgreichen Bewältigung der vier Entwicklungsaufgaben in den beiden Dimensionen Folgendes: Wenn es gelingt, die Fähigkeiten der individuellen Dimension aufzubauen, sind die Voraussetzungen gegeben, eine unverwechselbare individuelle Persönlichkeit mit dem Bewusstsein einer persönlichen Individuation zu entwickeln. Wenn die Fähigkeiten der gesellschaftlichen Dimension erworben werden, sind die Voraussetzungen gegeben, um die Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Netzwerken und Gruppen herzustellen, die Übernahme von verantwortungsvollen gesellschaftlichen Mitgliedsrollen einzuleiten und damit eine soziale Identität aufzubauen. Gelingt es die Entwicklungsaufgaben dieser beiden Dimensionen erfolgreich zu bewältigen, kommt es zu einem Ausgleich der Spannungen zwischen der personalen und sozialen Identität und dem Aufbau einer vollkommenen und individuellen Ich-Identität (vgl. Hurrelmann & Bauer, 2015, 111). Dies wiederum hat zur Folge, dass die weitere Persönlichkeitsentwicklung normal verlaufen kann und sich Wohlbefinden und Gesundheit einstellen (vgl. ebd. 113). Außerdem erleben Jugendliche bei

erfolgreicher Bewältigung eine Selbstwirksamkeit, also das Empfinden durch eigenes Handeln die Lebenssituationen effektiv beeinflussen zu können (vgl. Bandura, 1993 zit. n. Quenzel & Hurrelmann, 2022, 77). Wenn dieses Gefühl im Jugendalter aufgebaut wird, ergeben sich günstige Voraussetzungen für die Kompetenz der Aufgabenlösung im gesamten nachfolgenden Lebenslauf (vgl. Kloep et al., 2016).

Nicht-gelungende Bewältigung

Gelingt die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben jedoch nicht, bleibt die Spannung zwischen Individuation und Integration bestehen und die Ich-Identität ist unsicher (vgl. ebd.). Die verschiedenen Entwicklungsaufgaben setzen sich wie zuvor beschrieben aus einer Vielzahl von einzelnen Anforderungen zusammen und hängen eng zusammen. Gelingt es beispielsweise nicht, vertrauensvolle Beziehungen zu Gleichaltrigen auszubauen, so fällt auch die Ablösung von den Eltern schwerer. Wenn den Entwicklungsanforderungen nicht in ausreichendem Maße Bewältigungskompetenzen- und ressourcen gegenüberstehen, können sich darauf Risikowege ergeben, die problematische Auswirkungen auf die weitere Persönlichkeitsentwicklung haben (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2022, 207). Wenn ein Mensch sich also bemüht, die Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, dabei aber nicht erfolgreich ist und deshalb unter den Konsequenzen leidet, kann er den entstandenen Entwicklungsdruck nicht lange ertragen und möchte Misserfolg aus Selbstschutz und Scham vor der sozialen Umwelt überspielen (vgl. Hurrelmann & Bauer, 2015, 113). Hurrelmann (vgl. Hurrelmann & Bauer, 2015, 113; Quenzel & Hurrelmann, 2022, 207f.) stellt dafür **drei Risikowege** bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben heraus: einem nach außen gerichteten, einem ausweichenden und einem nach innen gerichteten.

Von einer **externalisierenden, also einer nach außen gerichteten**, Variante kann dann gesprochen werden, wenn ein Jugendlicher oder eine Jugendliche auf den entstandenen Entwicklungsdruck mit Aggressionen gegen andere reagiert. Das Selbstwertgefühl wird durch die misslingende Bewältigung einer oder mehrerer Entwicklungsaufgaben so stark beeinträchtigt, sodass es als Schutzstrategie mit nach außen gerichteten Handlungen überspielt und kompensiert wird.

Kennzeichen der zweiten Variante eines Risikoweges ist das **Ausweichen**, welches sich durch fluchtförmige Verhaltensweisen, in unbeständigen, wechselhaften sozialen Beziehungsmustern und suchtgefährdetem Verhalten ausdrückt. Dadurch wird versucht sich den als unangenehm empfundenen Herausforderungen zu entziehen, die man unzureichend oder garnicht bewältigt hat.

Die dritte Variante eines Risikowegs bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ist **nach innen gerichtet**. Anzeichen sind Rückzug, Selbstisolation, Desinteresse, psychosomatische Störungen und/oder Selbstaggressionen. Die betroffenen Jugendlichen geben sich selbst die Verantwortung für die unzureichende Bewältigung der Entwicklungs Herausforderungen und kennen keine passenden Lösungswege.

Aus subjektiver Perspektive sind alle drei Varianten nachvollziehbare Wege, mit der Frustration der unzureichenden Bewältigung der Entwicklungsaufgaben umzugehen. Für die weitere Persönlichkeitsentwicklung allerdings sind sie objektiv keine tragfähige Basis. Denn die tatsächlichen Herausforderungen werden nicht weiter bearbeitet. Sollte sich ein Risikoweg verfestigen, können sich daraus auf Dauer negative Konsequenzen für die weitere Persönlichkeitsentwicklung geben. Beispielsweise wäre der Aufbau einer persönlichen Individuation erschwert, wenn „durch Ausweichverhalten einer Auseinandersetzung mit der eigenen Person aus dem Weg gegangen wird“ (Quenzel & Hurrelmann, 2022, 209). Weiterhin ist die soziale Integration, die als Grundlage fast aller Entwicklungsaufgaben gilt, nur erschwert möglich, wenn ein externalisierender Risikoweg mit aggressivem Verhalten praktiziert wird (vgl. ebd.).

Es ist also überaus erstrebenswert, über eine breite Palette positiver personaler und sozialer Ressourcen zu verfügen, um den Entwicklungsanforderungen in ausreichendem Maße gerecht zu werden und sie erfolgreich zu bewältigen. Ein Misslingen hat negative Konsequenzen für die weitere Persönlichkeitsentwicklung. Im Jugendalter treten die drei zuvor genannten Varianten des Problemverhaltens in einem deutlich höheren Ausmaß auf als in den anderen Lebensphasen (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2022, 209). Dies ist insbesondere der Anzahl und Dichte der zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben geschuldet, wegen denen es zu entsprechend vielfältigen Problemen bei der Bewältigung kommen kann (vgl. ebd.).

Zwischenfazit

In den vorangegangenen Kapiteln wurde in die Lebensphase Jugend und anschließend ausführlich in das Konzept der Entwicklungsaufgaben eingeführt. Durch die ausführliche Auseinandersetzung kann hier die erste Fragestellung dieser Thesis *Welche Entwicklungsaufgaben sind in der Lebensphase Jugend zu bewältigen und welche Rahmenbedingungen sind für die erfolgreiche Bewältigung unterstützend?* abschließend beantwortet werden.

Der Lebenslauf lässt sich also in Phasen unterteilen, die mit jeweils spezifischen Ereignissen und damit verbundenen Anforderungen an die Persönlichkeitsentwicklung einher gehen. Hurrelmann definiert dazu vier zentrale Anforderungen, die es in jeder Lebensphase zu bewältigen gilt (Qualifizieren, Binden, Konsumieren, Partizipieren), dies sind die »Entwicklungsaufgaben«. In dieser Arbeit liegt ein Fokus auf den Entwicklungsaufgaben in der Jugend. Die Lebensphase Jugend hat sich im letzten Jahrhundert deutlich erweitert. Sie umfasst heutzutage den Abschnitt zwischen der Pubertät und dem Eintritt in ein eigenständiges Berufs- und Familienleben, der mit dem Erlangen des Erwachsenenstatus gleichgesetzt werden kann. In der Jugend ist die Veränderung der körperlichen Gestalt zu akzeptieren, eine Geschlechtsidentität zu entwickeln, die schulische Leistungsfähigkeit zu stärken und eine Ablösung von den Eltern einzuleiten. Außerdem geht es

darum, Beziehungen zu Gleichaltrigen und später auch intime Partnerschaften einzugehen. Zudem sollte wirtschaftlich gehandelt werden und gelernt werden, mit Konsum- und Medienangeboten umzugehen, sowie ein eigenes Wertesystem und eine politische Handlungsfähigkeit aufzubauen. Um eine gelingende Bewältigung zu unterstützen, sind positive personale und soziale Kompetenzen relevant. Dabei ist insbesondere der Einfluss der sozialen Kontakte zu betonen. Eine erfolgreiche Bewältigung der vier Entwicklungsaufgaben ist Voraussetzung für eine normale Persönlichkeitsentwicklung und führt zur Entwicklung einer individuellen Ich-Identität. Eine nicht gelingende Bewältigung stellt dagegen ein Entwicklungsrisiko dar.

Der Fachliteratur ist neben überwiegender Anerkennung, Nutzen und Verwendung auch Kritik an diesem Konzept der Entwicklungsaufgaben zu lesen. Beispielsweise hat Bittner das Konzept wegen seiner Diskrepanz zwischen der fachlichen Formulierung und der tatsächlichen lebenswirklichen Beschreibung einer Aufgabe kritisiert. Es würde sich zu weit vom subjektiven Bewusstsein der Jugendlichen entfernen, die diese Entwicklungsprozesse tatsächlich durchlaufen (vgl. Bittner, 2001, 21f., 45f.). Anstelle der Entwicklungsaufgabe Qualifizieren und „der Entwicklung der intellektuellen und sozialen Kompetenzen, um die gesellschaftliche Mitgliedschaftsrolle einer oder eines Berufstätigen zu übernehmen“ (Quenzel & Hurrelmann, 2022, 201) würden Jugendliche wohl eher folgende lebensnahe Aufgaben nennen „Das Abi schaffen“ oder „eine Lehrstelle als Automobilkauffrau finden“. Außerdem würde nach Bittner das Konzept den Lebenslauf zu sehr didaktisieren und das Konzept der Schullaufbahn aufs Leben übertragen: „Eine Aufgabe folgt der anderen; wenn ich das Pensum einer Klasse ‚bewältigt‘ habe, kann ich in die nächste aufsteigen. Ob das Leben wirklich so läuft?“ (ebd. 46). Diese Kritik ist zum Teil nachvollziehbar, andererseits muss das Konzept der Entwicklungsaufgaben nicht unbedingt so eng normativ verstanden werden. Allerdings kann das Konzept nützlich sein um die mehr oder weniger parallel laufenden Entwicklungsthemen des Jugendalters zu betrachten und in ihrem Umfang anzuerkennen. Es kann ein hilfreicher Anhaltspunkt für Jugendliche sein, insbesondere um zu erkennen, dass man mit dem Eintritt in die Pubertät nicht sofort absolut eigenständig und in physischer sowie psychischer Sicht vollkommen ausgereift zu sein. Insbesondere die Aktualisierung des Konzeptes durch Hurrelmann weist eine hohe Anzahl an lebensnahen Beispielen auf. Außerdem ist eine gewisse verallgemeinerte Beschreibung wichtig, um alle Lebensformen und -vorstellungen jeder und jedes Jugendlichen abzudecken.

3. Jugend in der Coronapandemie

Die Corona Pandemie hat das Leben in Deutschland und auf der ganzen Welt seit über zwei Jahren grundlegend verändert. Wir stehen mitten in einer weltweiten Krise, die neben dem Gesundheitssystem auch die Wirtschaft und das Sozialwesen beeinflusst. Bisher wurden laut Robert Koch-

Institut [RKI] bis zum 16.08.2022 über 31,5 Millionen Fälle in Deutschland registriert (vgl. RKI, 2022a, online). Bund und Länder haben seit März 2020 immer wieder einschneidende Maßnahmen zur Eindämmung des Infektionsgeschehens erlassen, um die Ausbreitung zu bremsen und eine Überforderung des Gesundheitssystems zu vermeiden. Dabei wurde nicht nur das öffentliche Leben drastisch verändert, sondern auch das Familienleben und die Alltagserfahrungen junger Menschen beeinflusst.

In diesem Kapitel wird der zweiten Forschungsfrage dieser Thesis nachgegangen, die danach fragt, *inwiefern die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in der Jugend möglicherweise durch die Coronapandemie beeinflusst werden kann*. Während in den vorangegangenen Kapiteln durch die Beantwortung der ersten Fragestellung bereits in die theoretischen Grundlagen der Entwicklungsaufgaben eingeführt wurde, wird nun in Abschnitt 3.1 kurz in die Coronapandemie und die Krankheit eingeführt, um ein einheitliches Verständnis sicherzustellen. Im Abschnitt 3.2 wird dann ein Überblick über die relevantesten Maßnahmen zum Infektionsschutz gegeben. Diese werden in das bio-psycho-soziale Modell zur Erfassung der pandemischen Stressbelastung von Bering (2021) eingeordnet. Dadurch werden die Maßnahmen nicht nur aufgezählt, sondern in einen theoretischen Rahmen gebracht, der den Umfang pandemischer Stressbelastung Jugendlicher abschätzen lässt.

Durch dieses dritte Kapitel wird ein einheitliches Verständnis der Thematik auf Grundlage des Kenntnisstandes zum Zeitpunkt der Erarbeitung dieser Thesis sichergestellt. Dies ist u.a. auch deshalb notwendig, da sich sowohl die Infektionslage als auch die daran anknüpfenden Maßnahmen der Politik stetig verändern können. Außerdem kann damit deutlich gemacht werden, wie umfassend die Veränderungen des alltäglichen Lebens durch die Corona Pandemie waren und noch immer sind und dadurch ein erster Eindruck davon geschaffen werden, warum sie womöglich auch Einfluss auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in der Jugend haben könnten. Dies wird dann umfassend im 4. Kapitel erörtert.

3.1 Einführung in die Coronapandemie

Nach ersten Berichten über eine unbekannte Atemwegserkrankung mit rasanter Ausbreitung in der Stadt Wuhan in China im Dezember 2019, wurde im Januar 2020 auch in Deutschland die erste Person positiv auf das Virus getestet. Seitdem hat es sich wellenartig in Deutschland und auf der ganzen Welt verbreitet und ist auch noch zum Zeitpunkt der Erarbeitung dieser Thesis vorherrschend. Es kursieren seit Beginn der Pandemie verschiedene Benennungen: Das Virus direkt heißt SARS-CoV-2 (severe acute respiratory syndrome coronavirus type 2) und gehört der Gruppe der Coronaviren an (vgl. RKI, 2021, online). Es wurde als Auslöser von der Krankheit COVID-19 identifiziert (vgl. ebd.). Im allgemeinen Sprachgebrauch wird von dem „Coronavirus“ oder noch einfacher „Corona“ gesprochen. Es verursacht beim Menschen überwiegend Erkältungs-

krankheiten, kann aber auch schwere Lungenentzündungen und weitere Atemwegserkrankungen hervorrufen, die im schlimmsten Fall und nicht allzu selten tödlich verlaufen können (vgl. ebd.). In der folgenden Tabelle (Abbildung 5) ist ein kurzer Steckbrief der Krankheit tabellarisch dargestellt, um einen prägnanten Überblick zu geben.

Hauptübertragungsweg	Tröpfchen/Aerosole, die beim Atmen, Husten, Sprechen, Singen und Niesen entstehen und dann eingeatmet werden
Häufige Symptome	Husten, Fieber, Schnupfen, Störung des Geruchs- und/oder Geschmackssinns, Gliederschmerzen, Erschöpfung
Risikogruppen für einen erschweren Verlauf	Insbesondere Ältere und Vorerkrankte (z.B. Atemwegserkrankungen, geschwächtes Immunsystem, Diabetes, Übergewicht)
Inkubationszeit	4 bis 6 Tage je nach Virusvariante

Tabelle 3: Steckbrief zum Coronavirus nach RKI, 2021, online

Dieses eher medizinische Wissen ist insbesondere relevant für ein Verständnis, der nachfolgend beschriebenen zur Eindämmung getroffenen Maßnahmen. Denn der Hauptübertragungsweg des Coronavirus führt über Aerosole, also kleinste Partikel, die unsichtbar in der Atemluft schweben und so unbemerkt übertragen werden können. Außerdem dauert die Inkubationszeit, also die Zeit, die zwischen Ansteckung und Ausbruch der Krankheit vergeht, einige Tage an. Menschen können demnach hochinfektiös sein, ohne dies zu wissen und dadurch möglicherweise andere Menschen anstecken und gefährden. Dies kann eine rasante Verbreitung der Krankheit erheblich begünstigen und das Infektionsgeschehen schnell unkontrollierbar machen (vgl. Senf, 2021, 17) Außerdem kann ein leichter Verlauf mit typischen Erkältungssymptomen leicht mit einer Erkältung verwechselt werden, was für die infizierte Person selbst ungefährlich ist, bei einer Übertragung an eine zur Risikogruppe gehörenden Person allerdings schwerwiegende Folgen haben kann (vgl. ebd.).

3.2 Maßnahmen zur Eindämmung und Ursachen pandemischer Stressbelastung

Seit im März 2020 in fast jedem Bundesland Fälle des Virus gemeldet worden sind, sind innerhalb weniger Tage weitreichende Maßnahmen zur Eindämmung getroffen worden, die das öffentliche Leben maßgeblich herunterfahren sollten (vgl. Bundesministerium für Gesundheit [BGM], 2022a, online). Zeitgleich erklärt die Weltgesundheitsorganisation [WHO] (2020) den Corona-Ausbruch am 12.03.2020 zu einer »Pandemie«. Eine Pandemie ist „eine neue, aber zeitlich begrenzt in Erscheinung tretende, weltweit starke Ausbreitung einer Infektionskrankheit mit hohen Erkrankungszahlen und i.d.R. auch mit schweren Krankheitsverläufen“ (RKI, 2015, 99). Wenn die WHO eine weltweite Pandemie ausruft, erwartet sie eine „Gesundheitliche Notlage von internationaler Tragweite“ (ebd.), wodurch spätestens dann auch der Bevölkerung der Ernst der Lage deutlich gemacht worden ist. In der Chronik zum Coronavirus des BGM (2022a, online) lässt sich der Verlauf der Pandemie ausführlich nachvollziehen. Reduziert auf die wichtigsten Eckdaten lassen sich folgende

Phasen identifizieren: Auf die Deklaration der Pandemie durch die WHO folgte der erste sogenannte Lockdown in Deutschland bis Mai 2020. Gefolgt von Lockerungen der Maßnahmen im Sommer und einem langandauernden zweiten Lockdown von November 2020 bis März 2021. Über die Osterfeiertage im April 2021 wurde dann ein kurzer harter Lockdown verhängt. Seitdem gab es keinen zeitlich abzugrenzenden „offiziellen“ Lockdown mehr. Das pandemische Geschehen und die einschränkenden Maßnahmen haben sich ab da eher an den wellenartig verlaufenen Infektionszahlen orientiert. Die Bundesländer haben eigenständig, in einem vorgegebenen Rahmen des Bundes, Maßnahmen erlassen und aufgehoben, wie es zu der jeweiligen Zeit am sinnvollsten schien. Es wird nun ausgeführt, welche Maßnahmen davon die Jugendlichen in Deutschland betroffen haben.

Robert Bering stellt in seinem Sammelwerk „Die Psyche in Zeiten der Corona-Krise“ (2021) ein bio-psycho-soziales Modell zur Erfassung der pandemischen Stressbelastung vor, dass er mit dem Fragebogen FACT-19 erhebt. Darin werden systematisch die Vorgeschichte, Ursachen der pandemischen Stressbelastung, sowie die Kontextfaktoren erfasst (vgl. Bering, Schedlich & Zurek, 2021, 52). Zum Ausmaß der pandemischer Stressbelastung werden vier Quellen differenziert:

1. COVID-19 Infektion und letale Bedrohung
2. Ökonomische Existenzangst
3. Isolation
4. Befürchtungsdynamiken

Um in diesem Abschnitt eine Übersicht über die pandemiebedingten Maßnahmen und Einschränkungen für Jugendliche zu geben, werden diese nun anhand dieser vier Quellen pandemischer Stressbelastung aufgezählt und somit eingeordnet. Es handelt sich dabei um eine Aufzählung der Maßnahmen. Eine Wertung kann an dieser Stelle noch nicht vorgenommen werden, da keine eigenständige Forschung dazu erfolgt ist. Es dient lediglich zur Aufzählung der Maßnahmen in einen passenden Rahme und um einen Eindruck zum Ausmaß der Maßnahmen zu geben. Im nachfolgenden Kapitel werden dann Studien mit einbezogen, die die tatsächliche Lage Jugendlicher in der Coronapandemie erhoben haben.

Die erste Quelle pandemischer Stressbelastung kann eine direkte **Infektion mit dem Coronavirus** sein. Dies kann potenziell jede Person betreffen, die sich früher oder später mit dem Virus infiziert. Wie zuvor beschrieben, bedeutet dies für die meisten Personen eine Erkältungskrankheit. Einige Personen sind allerdings gefährdet, einen schweren Verlauf bis zum Tod und langfristige Folgeschäden davon zu tragen. Dies trifft insbesondere auf Jugendliche zu, die einer Risikogruppe angehören. Dazu gehören, wie bereits im tabellarischen Steckbrief des Virus aufgeführt, hauptsächlich Personen mit Vorerkrankungen (z.B. Atemwegserkrankungen, geschwächtes Immunsystem, Diabetes, Übergewicht). Ergebnisse einer Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland zeigen, dass 9,5 Prozent der Kinder und Jugendlichen im Alter zwischen 3 und 17 Jahren übergewichtig und 5,9 Prozent adipös sind (vgl. BGM, 2021, online). Es

gehört demnach allein schon wegen dieses Risikomerkmals ein nicht unerheblicher Anteil Jugendlicher unmittelbar einer Risikogruppe an. Zusätzlich gelten ältere Personen ab einem Alter von 60 Jahren als besonders gefährdet (vgl. RKI, 2021, online). Dazu gehören Jugendliche offensichtlich nicht, dennoch können sie durch diesen Stressfaktor belastet sein. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn sie Angehörige haben, die zu dieser älteren Altersgruppe gehören und sich mit dem Coronavirus infizieren.

Eine zweite Ursache pandemischer Stressbelastung kann die **ökonomische Existenzangst** sein. Diese wird im Fragebogen FACT-19 beispielsweise durch die Frage „Hat die COVID-19-Pandemie Auswirkungen auf Ihr Arbeitsverhältnis (z.B. Kündigung, Kurzarbeit)?“ (Bering et al., 2021, 53) erhoben. In der Jugend wird typischerweise mit kleinen Nebenjobs begonnen, um sein Taschengeld aufzubessern, dies war vielen Jugendlichen während der Pandemie nicht möglich, da die Arbeitsplätze entweder geschlossen oder nur eingeschränkt geöffnet hatten und zunächst ihren hauptbeschäftigten Mitarbeiter*innen einen sicheren Arbeitsplatz ermöglichen mussten, bevor sie zusätzliche Aushilfskräfte einstellen. Einen weiteren Einfluss kann die berufliche und ökonomische Situation der Eltern haben. Beispielsweise, wenn die Eltern ihren Job verlieren, in Kurzarbeit gehen oder sich beruflich neu orientieren müssen, weil ihr vorheriger Arbeitsbereich stark umstrukturiert werden muss (z.B. geschlossene Gastronomie und Einzelhandel). Diese Zustände der ökonomischen Existenzangst können dann auch die Jugendlichen direkt betreffen, im Bezug auf die Wohnsituation oder die Verfügbarkeit von Geld und Lebensmitteln. Auch in Bezug auf die Ausbildungssuche oder einen Studienstart in einer anderen Stadt mussten Jugendliche Einschränkungen erleben (vgl. Bocksch, 2020, online).

Die dritte Quelle pandemischer Stressbelastung ist die **Isolation**. Dieser Faktor nimmt in der gesellschaftlichen Wahrnehmung und in den einschränkenden Maßnahmen der Bundesländer in den sogenannten Lockdowns eine besonders große Rolle ein. Die Beschränkung der sozialen Kontakte in jedem Lockdown und auch in den Phasen dazwischen wird aktiv von den Bürger*innen eingefordert und durch gezielte Maßnahmen durchgesetzt. Die damalige Bundeskanzlerin Angela Merkel wandte sich zu Beginn des ersten Lockdowns am 18. März 2020 in einer Fernsehansprache an die Bevölkerung, was bis zu diesem Zeitpunkt eine für sie eher seltene und besondere Form der Kommunikation mit dem Volk darstellte. Sie betonte darin mehrfach, dass es in der Verantwortung jedes einzelnen Bürgers und jeder einzelnen Bürgerin des Landes liegt, die Ausbreitung des Virus zu verlangsamen, damit die Forschung ein Medikament und einen Impfstoff entwickeln kann und damit diejenigen, die erkranken, bestmöglich versorgt werden können (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung [BPA], 2020, online). Sie appelliert: „Alle staatlichen Maßnahmen gingen ins Leere, wenn wir nicht das wirksamste Mittel gegen die zu schnelle Ausbreitung des Virus einsetzen würden: Und das sind wir selbst“ (ebd.). Hier wird deutlich, in welchem

Ausmaß Verantwortung für die Eindämmung der pandemischen Lage auf die Bürger*innen übertragen wird. Diese Verantwortung traf und trifft noch immer alle Bürger*innen und schließt auch die 4,5 Millionen (Statistisches Bundesamt, 2022, online) Jugendlichen mit ein. Auch diese mussten ihre Kontakte beschränken, durften ihren Freunden und ihrer Familie nicht zu nah kommen und konnten die Schule nicht besuchen.

Zu den Maßnahmen, die die Kontakte beschränken, gehören laut der Chronik des BGM (2022a, online) beispielsweise Folgende: Kundenbeschränkung und Schließungen im Einzelhandel, Schließungen von Freizeitangeboten wie Sportvereinen, Bars und Clubs, Jugendzentren, Pflicht zum Tragen einer Mund-Nasen-Bedeckung, nächtliche Ausgangssperren, Beschränkung auf eine gewisse Anzahl sozialer Kontakte gleichzeitig (zwischenzeitlich eine Person außerhalb des eigenen Haushalts) und Social Distancing¹. Außerdem wurden auch Bildungseinrichtungen geschlossen, somit konnten Jugendliche nicht mehr in Präsenz in den Schulen unterrichtet werden. Stattdessen wurde auf das sogenannte Homeschooling² umgestellt, wodurch die Tagesstruktur und Ansprüche an die Lernmotivation und Eigenorganisation deutlich verändert wurde. Es ist anzunehmen, dass viele Jugendliche dadurch einen größeren Zeitanteil als zuvor zuhause verbracht haben und nicht mehr im gewohnten Umfang die alltäglichen sozialen Kontakte in bspw. ihrer Schulklasse knüpfen konnten. Auch erinnerungswürdige Lebensereignisse wie die Konfirmation oder Kommunion, die Feier der Volljährigkeit und der Schulabschluss mit einer Abschlussfahrt, einer feierlichen Zeugnisvergabe und einem Abschlussball mussten ausfallen oder deutlich anders stattfinden als gewohnt und erhofft. All dies kann also ebenfalls belastend und eine Ursache pandemischer Stressbelastung sein.

Als vierte Quelle lassen sich laut Bergin et al. (2021, 49) **Befürchtungsdynamiken** identifizieren. Darunter sind demnach Befürchtungen zu verstehen, dass gesundheitliche oder wirtschaftliche Schädigung eintritt, die ohne die Pandemie nicht zu befürchten gewesen wären. Dazu gehört also zum einen die Angst vor der eigenen Ansteckung mit dem Coronavirus inklusive den möglichen Langzeitfolgen, die als Long-Covid bezeichnet werden (RKI, 2022b, online). Außerdem könnten Jugendliche davor Angst haben, andere Menschen anzustecken, denn es wurde bereits beschrieben, dass dies leicht durch einen asymptomatischen Verlauf oder den späten Auftritt von Symptomen geschehen kann. Den Jugendlichen ist dann garnicht bewusst, dass sie das Virus in sich tragen und potenziell ansteckend sind. Dieser Belastungsfaktor wird im FACT-19 Fragebogen beispielsweise

¹ **Social Distancing:** „Der Infektionsverhütung dienende Wahrung eines physischen Abstands zu anderen Personen im gesellschaftlichen Umgang“ (Duden 2022b, online)

² **Homeschooling / Homelearning:** Lernen von zu Hause aus, als gegenteilige Beschulungsform zum Präsenzunterricht in der Schule zu sehen, in Deutschland außerhalb der Pandemischen Lage normalerweise nicht erlaubt (siehe bspw. Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestags, 2016, 4)

durch die Frage „Fühlen Sie sich für eine Infektionskette verantwortlich?“ (Bering et al., 2021, 53) erhoben. Wie zuvor beschrieben, wird die gesamtgesellschaftliche Verantwortung jeder Person schon seit Pandemiebeginn sehr hervorgehoben, was vermutlich auch mit Druck einhergehen kann. Alltägliche Entscheidungen und Aktivitäten wie der Gang zum Supermarkt, das Treffen von Freunden oder ein Konzertbesuch können dadurch belastet werden. Weitere Befürchtungsdynamiken können auch mit Unsicherheiten bezüglich der Corona Impfung einhergehen (Universität Erfurt et al., 2022, online).

Es lässt sich also feststellen, dass die Maßnahmen zur Eindämmung des Pandemiegeschehens in den letzten zweieinhalb Jahren sehr umfangreich waren. Für alle Personen, aber insbesondere auch für die Jugendlichen, hat sich der Lebensalltag und die Tagesstruktur stark verändert. Es ist demnach zu vermuten, dass diese Umstände belastend für viele sind. Eine Erhebung des UKE kann dies bestätigen: insgesamt fühlen sich 70,7 Prozent der Kinder und Jugendlichen und 75,4 Prozent ihrer Eltern durch die Pandemie und die damit einhergehenden Veränderungen belastet (vgl. Ravens-Sieberer, Kaman, Otto et al., 2021, 1515). Diese und weitere Studien zum Thema Jugend, Familie und Belastungen während der Coronapandemie werden im nächsten Unterkapitel beschrieben.

3.3 Forschungsüberblick

Die zweite Forschungsfrage dieser Arbeit fragt danach, *inwiefern die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen durch die Corona Pandemie möglicherweise beeinflusst werden kann*. Um dem nachzugehen, wird im Folgenden zunächst ein Forschungsüberblick zu Auswirkungen der Corona Pandemie auf Jugendliche gegeben. Dafür wurde eine Auswahl an Studien aus den Fachbereichen der Pädagogik, Soziologie und Psychologie gesichtet, die sich mit den Themen Corona Pandemie im Zusammenhang mit Jugend und Familie befassen. Diese wurden auf die im Kontext dieser Arbeit relevantesten Aspekte gefiltert. Insgesamt werden Ergebnisse aus über 20 Studien genutzt. Daran anschließend erfolgt in Kapitel 4 eine ausführliche Diskussion darüber, inwiefern die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben möglicherweise durch die in den Studien erhobenen Veränderungen durch die Coronapandemie beeinflusst werden.

3.3.1 Forschungslage

Während der Schutz älterer Menschen zu Beginn der Pandemie im Fokus der politischen und gesellschaftlichen Aufmerksamkeit stand, wurde der Situation von Jugendlichen längere Zeit wenig öffentliches Interesse geschenkt. Dabei sind Jugendliche gemeinsam mit Kindern entwicklungsbedingt vulnerable Gruppen, für die die pandemiebedingten Beschränkungen besonders belastend sein können (vgl. Quenzel, 2015, 9f.; Ravens-Sieberer et al., 2020, 828). Erst im Verlauf der Pandemie folgte auch eine höhere politische und gesellschaftliche Aufmerksamkeit, die besonders im Zusammenhang mit Schulschließungen stand (vgl. Taffertshofer, 2020, 12ff.). In der soziologischen,

pädagogischen und psychologischen Forschung dagegen wurde dieser Gruppe schon relativ früh im Pandemiegeschehen Interesse zugewandt. Eine bemerkenswert hohe Anzahl an Institutionen hat direkt zu Beginn der Pandemie und in den folgenden Sommermonaten im Jahr 2020 mit der Forschung dazu begonnen. Während und nach dem zweiten Lockdown im Winter 2020/21 kamen noch einige mehr hinzu. Daher ist die aktuelle Forschungslage zum Befinden der Jugendlichen in der Coronapandemie zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieser Thesis im Sommer 2022 sowohl qualitativ als auch quantitativ gut aufgestellt. Hervorzuheben ist hierbei, dass anscheinend sehr große Forschungsinteresse, das eine solch hohe Anzahl an veröffentlichten Studien erst ermöglicht. Denn wie im vorherigen Kapitel *Jugend in der Coronapandemie* beschrieben, war das öffentliche Leben insbesondere während den Lockdowns stark eingeschränkt und diverse Unternehmen, Einrichtungen und Geschäfte mussten schließen oder die Arbeits- und Nutzungsbedingungen anpassen. Dennoch liegen Studien aus den ersten Monaten der Pandemie vor, obwohl das alltägliche Leben ansonsten heruntergefahren worden ist. Eine zu erwartende Konsequenz ist, dass die überwiegende Mehrzahl der Erhebungen online durchgeführt wurde, was der Qualität der Ergebnisse allerdings keinen Abbruch tut und dazu der Quantität der Teilnehmenden deutlich zugutekommt.

3.3.2 Studienübersicht

Bevor im nachfolgenden Kapitel 4. die konkreten Erkenntnisse der Studien mit der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in der Jugend zusammengeführt werden, werden hier zunächst einige der relevantesten genutzten Studien vorgestellt. Dies dient der Übersichtlichkeit und Lesbarkeit des nachfolgenden Kapitels.

JuCo-Studien

An der bundesweiten Studie JuCo haben sich junge Menschen im Alter von 15-30 Jahren beteiligt, um von ihren Erfahrungen und Perspektiven während der Corona-Krise zu berichten. Durchgeführt wurde sie von einem Forschungsverbund der sich aus dem Institut für Sozial- und Organisationspädagogik an der Stiftung Universität Hildesheim und dem Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung an der Universität Frankfurt zusammensetzt. Im ersten Durchlauf JuCo I im April/Mai 2020 haben sich 5.520 Personen beteiligt. Diese waren überwiegend Schüler*innen, das Durchschnittsalter lag bei 18,8 Jahren und der Altersschwerpunkt bei 15-18 Jahren und deckt damit den Altersrahmen dieser Thesis gut ab. Der zweite Durchlauf JuCO II hat im November 2020 mit knapp über sieben Tausend Personen stattgefunden und in der JuCO III – Studie haben sich etwas mehr als sechs Tausend junge Menschen beteiligt. Das Durchschnittsalter ist ähnlich geblieben.

Insbesondere bei der ersten Befragung ist deutlich geworden, dass sich die bereits vor der Pandemie bestehenden Stärken und Schwächen in der Infrastruktur für junge Menschen in ihrer Wirkung potenziert haben (vgl. Andresen, Heyer et al., 2020, 5). Zudem wird in den Forschungsergebnissen der Unmut über das (nicht vorhandene) politische Gehör für die Jugendlichen, sowie die Angst vor

der Zukunft deutlich (vgl. ebd. 5, 7). Weitere Schwierigkeiten stellen das Fehlen sozialer Kontakte und die Unzufriedenheit mit dem um- und unstrukturierten Alltag dar (vgl. Andresen, Lips et al., 2020, 9, 11).

COPSY-Studie

Die COPSY-Studie (**Corona** und **Psyche**) des Universitätsklinikums Hamburg-Eppendorf [UKE] befasst sich mit den folgenden Forschungsschwerpunkten: dem Gesundheitsverhalten, der psychischen Gesundheit und der Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen während der Corona Pandemie, sowie passende Fragen zu Schule, Familie und Freunden. Die COPSY-Studie durchläuft als Längsschnittstudie mehrere Untersuchungswellen, wodurch neben den Ergebnissen der einzelnen Befragungen auch Wandlungsprozesse erfasst werden können. Das UKE hat bislang drei Befragungsrunden durchgeführt: Erste Welle im Mai - Juni 2020, zweite Welle im Dezember 2020 - Januar 2021 und dritte Welle im September - Oktober 2021. Es wurden über 1.000 Kinder und Jugendliche und mehr als 1.500 Eltern per Online-Fragebogen befragt.

Nach Auswertung der Erhebungen kommen die Forscher*innen zu dem Ergebnis: „Die COVID-19-Pandemie führt zu einer psychischen Gesundheitsgefährdung der Kinder und Jugendlichen [...]“ (Ravens-Sieberer, Kaman, Otto et al., 2021, 1514). Im Vergleich zu vor der Pandemie geben sie eine geminderte Lebensqualität an, der Anteil von psychischen Auffälligkeiten hat sich mehr als verdoppelt und das Gesundheitsverhalten sich verschlechtert (vgl. ebd.). Psychosomatische Beschwerden haben sich in der ersten Welle verstärkt und sind in der zweiten Welle noch weiter angestiegen (vgl. Ravens-Sieberer, Kaman, Erhart et al., 2021, 8). In der dritten Welle haben sich das psychische Wohlbefinden und die Lebensqualität leicht verbessert, dennoch ist die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die sich durch die Coronapandemie psychisch belastet fühlen, weiterhin hoch (vgl. Lemm, 2022, online). Das äußert sich unter anderem darin, dass psychosomatische Stresssymptome wie Gereiztheit, Niedergeschlagenheit und Einschlafprobleme im Vergleich zur Zeit vor der Pandemie noch immer deutlich häufiger auftreten (vgl. ebd.).

beWirken Jugenderhebung 2021

Das Sozialunternehmen beWirken hat in Kooperation mit der Landeszentrale für politische Bildung [LpB Baden-Württemberg], der niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung [LpB Niedersachsen] und dem Servicebüro Jugendbeteiligung in Berlin die Online-Umfrage „bewirken Jugenderhebung 2021“ durchgeführt. Zwischen Juni und Juli 2021 haben 5.242 junge Menschen aus Baden-Württemberg, Niedersachsen und Berlin zeitgleich daran teilgenommen. Ziel der Erhebung mit 26 Fragen war es, die Auswirkungen der Corona Pandemie auf das Leben junger Menschen im Alter von 14 bis 25 Jahren zu erfassen und dabei insbesondere einen Fokus auf ihre Bildungssituation, ihre Partizipationsmöglichkeiten und die Nutzung digitaler Formate zu legen (vgl. beWirken, 2021, 2). Die Teilnehmenden waren überwiegend zwischen 14 und 21 Jahre alt und Schüler*innen.

Die LpB Baden-Württemberg hat die erhobenen Daten der 2.757 Befragten aus ihrem Bundesland zusätzlich eigenständig betrachtet und in Beziehung zu ihrer eigenen LpB-Jugendstudie 2019 gesetzt (vgl. LpB Baden-Württemberg, 2022, 2). Der Schwerpunkt dabei lag auf den Kommentaren zu den offenen Fragen.

Zunächst ist eine interessante Erkenntnis, dass die Ergebnisse der einzelnen drei Bundesländer sehr ähnlich ausgefallen sind, obwohl die Struktur der Bundesländer Berlin, Baden-Württemberg und Niedersachsen doch recht unterschiedlich ist. Die zentralen Ergebnisse beider Auswertungen (be- Wirken, 2021; LpB Baden-Württemberg, 2022) sind Folgende: Im Homeschooling werden sowohl Schwachpunkte als auch Chancen erkannt. Die Bedeutung zwischenmenschlicher Kontakte zu Peers, wie zu Erwachsenen wird als groß eingeschätzt. Auch in dieser Umfrage wird eine Kritik an politischen Entscheidungen deutlich, sowie das Gefühl von zu wenig Berücksichtigung der jungen Generationen.

JIM-Studien

Erkenntnisse zum Konsum von Medien und zur Freizeitgestaltung Jugendlicher bietet die JIM-Studie (**J**ugend, **I**nformation, **M**edien). Der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest [mpfs] erhebt darin seit 1998 Medienumgang der 12- bis 19-Jährigen in Deutschland in einer repräsentativen Stichprobe von 1.200 Jugendlichen. Für diese Thesen sind insbesondere die beiden letzten Studien von Bedeutung, die sowohl im Jahr 2020 als auch im Jahr 2021 im Juni und Juli erhoben und im November veröffentlicht wurden. Zusätzlich wurde im April 2020 die Ergänzungsstudie „JIMplus Corona“ durchgeführt. Dazu wurden etwas mehr als 1.000 Schüler*innen im gleichen Alter zu ihrer aktuellen Mediennutzung während des ersten Lockdowns und ihrer Situation im Homeschooling befragt.

Auch diese Studien kommen zu der Erkenntnis, dass die Coronapandemie den Alltag von Jugendlichen auf den Kopf gestellt hat. In Bezug auf die Mediennutzung konnte festgestellt werden, dass Jugendliche in Haushalten mit einem breiten Repertoire an Mediengeräten aufwachsen und dass das Internet fester Bestandteil ihres Alltags ist (vgl. mpfs, 2021, 65f.). Außerdem haben sich die Freizeitaktivitäten verändert. In vielen Bereichen wird auf Onlineangebote zurückgegriffen, insbesondere die Beschäftigung mit Online-Videos und Video-Streaming-Diensten und die Nutzung von Tablets ist angestiegen (vgl. mpfs, 2020b, 26). Konkrete Zahlen und weitere Fakten der zuvor genannten und weiteren Studien werden im nun folgenden vierten Kapitel eingebracht.

4. Einfluss der Coronapandemie auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in der Jugend

Nachdem bereits in erste Ergebnisse einiger Studien eingeführt worden ist, erfolgt nun eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Lebensumständen, Veränderungen und Herausforderungen von

Jugendlichen während der Coronapandemie. Diese werden den bereits bekannten Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann und Quenzel (2022) zugeordnet, die im Kapitel 2.2. ausführlich beschrieben wurden. Dafür werden mehr als 20 Erhebungen analysiert und relevante Aspekte eingebracht. Anhand dessen kann der zweiten Fragestellung dieser Thesis umfassend nachgegangen werden. Diese fragt, *inwiefern die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in der Jugend möglicherweise durch die Coronapandemie beeinflusst werden kann.*

Diese vier Entwicklungsaufgaben sind nach Quenzel und Hurrelmann (2022, 24ff.) zentral und beinhalten jeweils weitere Aspekte und Aufgaben, die bereits ausführlich in Kapitel 2.2 dieser Thesis beschrieben worden sind:

- **Qualifizieren:** Die Entwicklung der intellektuellen und sozialen Kompetenzen und der Erwerb von Bildungstiteln, um die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines oder einer Berufstätigen zu übernehmen,
- **Binden:** Entwicklung der Körper- und Geschlechtsidentität und der Bindungsfähigkeit, sowie die Ablösung von den Eltern,
- **Konsumieren:** Das Knüpfen sozialer Kontakte und die Entwicklung der Fähigkeit, angemessen mit Konsum-, Medien- und Freizeitangeboten umzugehen,
- **Partizipieren:** Die Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems und die Übernahme der gesellschaftlichen Mitgliedsrolle des politischen Bürgers oder der politischen Bürgerin.

4.1 Qualifizieren

In der Jugend beinhaltet die Entwicklungsaufgabe Qualifizieren, wie bereits in Abschnitt 2.2.1 erläutert, die Entwicklung intellektueller und sozialer Kompetenzen, sowie den Erwerb von Bildungstiteln und Ausbildungsabschlüssen und die Kompetenz für die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines/einer Berufstätigen. In der modernen demokratischen Industriegesellschaft gilt Bildung als ausschlaggebender Faktor, der über den beruflichen Status entscheidet (vgl. Quenzel, 2015, 92). Daran gebunden sind beispielsweise auch Prestige, Einfluss und Wohlstand. Entsprechend groß ist die Bedeutung der Entwicklungsaufgabe Qualifizieren für den individuellen Lebenslauf und den gesellschaftlichen Status (vgl. ebd.).

4.1.1 Entwicklung intellektueller und sozialer Fähigkeiten, um Wissen zu erwerben und anzuwenden

Ein Ziel der Entwicklungsaufgabe Qualifizieren ist „die Entfaltung der kognitiven und intellektuellen Fähigkeiten und der sozialen Umgangsformen, um Wissen zu erwerben und anzuwenden und selbstverantwortlich sozial zu handeln“ (Quenzel & Hurrelmann, 2022, 25). Der Hauptlernort für die Entwicklung dieser Kompetenzen stellt in der Jugend die Schule dar. Die Dauer, der in Schulen und weiteren Bildungsinstitutionen verbrachten Lebensjahre, hat sich parallel zur Ausweitung der Lebensphase Jugend immer weiter erhöht. Dadurch kommt diesen Einrichtungen im Vergleich zur

früheren Zeit ein immer größer werdender Stellenwert für die Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher zu (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2022, 105). Die Schulschließungen während der Coronapandemie bedeuten für Schüler*innen, dass zuhause gelernt und gearbeitet wird. Damit entfällt die Schule als sozialer Raum, der Schulweg, das Schulgebäude als Ort, der mit dem Lernen assoziiert wird und ein extern vorgegebener Tagesrhythmus, der bis nachmittags Arbeits- und Erholungszeiten vorgibt. Diese Veränderungen trugen in einigen Bereichen Herausforderungen, aber auch Chancen mit sich, welche Auswirkungen auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Qualifizieren haben können.

Technische Ausstattung: In einigen Studien wurde die digitale Infrastruktur abgefragt. Zwei Drittel der Befragten Lehrer*innen des Deutschen Schulbarometers gaben an, dass ihre Schule in Bezug auf die technische Ausstattung unzureichend auf die Situation vorbereitet war (vgl. forsa Politik- und Sozialforschung GmbH [forsa], 2020, 4). Als Herausforderung während der Schulschließungen nannten die Lehrer*innen am häufigsten den Mangel an digitaler Ausstattung ihrer Schüler*innen (vgl. ebd., 3). In der JuCo Studie gaben zwar 99,2 Prozent der Befragten jungen Menschen an, ein eigenes technisches Gerät zu besitzen, allerdings handelt es sich bei nahezu allen um ein Smartphone (vgl. Wilmes, Lips & Heyer, 2020, 27). 71 Prozent gaben an einen Laptop zu besitzen, 36 Prozent ein Tablet und 29 Prozent einen Computer (vgl. ebd.). Die Jugendlichen selbst zeigten sich durchschnittlich zufrieden mit ihrer technischen Ausstattung, indem sie diese auf einer Skala von 0 bis 10 im Mittelwert mit 7,98 bewerteten (vgl. ebd. 27f.). Allerdings gab in einer anderen Studie auch knapp jede*r zehnte Befragte an, digitale Angebote nicht nutzen zu können, weil die Internetverbindung zu schlecht ist (Dittmann et al., 2021, 77).

Dieses nutzten im Durchschnitt 82 Prozent der Befragten der JIMplus Ergänzungsstudie zum Lernen und für Hausaufgaben (vgl. mpfs, 2020a, 14). Dabei eignet sich ein Smartphone für die Nutzung im Homeschooling auf Dauer eher weniger. Zum einen wegen der geringen Größe des Bildschirms, zum anderen auch deshalb, weil nahezu alle Jugendlichen angaben, das Smartphone auch täglich in der Freizeit zur Beschäftigung zu nutzen (vgl. mpfs, 2021, 7, 16). Die Grenzen zwischen der Schule und Freizeit scheinen dadurch zu verschwimmen. Durch den vorher üblichen Präsenzunterricht in der Schule war diese Grenze schon durch die räumliche Trennung deutlich schärfer abgesteckt.

Zufriedenheit im Homeschooling: In der JIM-Studie 2021 wurden die Schüler*innen gebeten Noten für den digitalen Unterricht zu geben. Im Durchschnitt ergab sich dabei die Note 3,1 (mpfs, 2021, 18). Wenn auch 10 Prozent die Bestnote vergaben, positionierten sich etwas mehr als ein Drittel der Schüler*innen bei den schlechteren Noten 4, 5 und 6 (vgl. ebd.). Die Zufriedenheit mit dem Homeschooling scheint bei einem großen Teil der Schüler*innen also nicht so hoch zu sein. Auch die Zufriedenheit mit dem in der Zeit Gelernten zeigt eine sinkende Tendenz. In der COPSYS Studie gaben 44 Prozent der 11 bis 17-Jährigen an, mittelmäßig oder schlechter mit der Schule und

den Aufgaben zurechtgekommen zu sein (vgl. Ravens-Sieberer, Kaman, Otto et al., 2021, 1516). Und in der JuCo Studie gaben passend dazu über die Hälfte der Schüler*innen an eher unzufrieden mit ihrem Gelernten zu sein (vgl. Wilmes et al., 2020, 24). Knapp ein Drittel der Schüler*innen gab an, sich sehr große Sorgen zu machen, durch das Lernen zuhause den Anschluss zu verlieren (vgl. Dittmann et al., 2021, 52). In Abschnitt 2.3.3 wurde erläutert, dass unter anderem eine hohe Leistungsmotivation und eine positive Schulerfahrung unterstützend für eine erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben sind. Eine so hohe Unzufriedenheit mit dem eigenen Gelernten, sowie mit den Rahmenbedingungen des Onlineunterrichts lassen insbesondere auf Dauer keine hohe Leistungsmotivation bei der Mehrheit der Schüler*innen vermuten. Es ist anzunehmen, dass die bereits bestehende und sich über die Kindheit hinweg aufgebaute Leistungsmotivation nicht plötzlich verschwindet. Eingeschränkt werden kann sie durch die zuvor genannten Umstände aber sicherlich.

Lernort: Neben den digitalen Voraussetzungen für das Homeschooling, können auch die weiteren Rahmenbedingungen des Lernortes für eine positive Schulerfahrung und die Leistungsmotivation von Relevanz sein. In der beWirken Jugenderhebung gaben 66 Prozent der Befragten an einen ruhigen Arbeitsplatz zu haben (vgl. LpB Baden-Württemberg, 2022, 9). Auch wenn dies die Mehrheit darstellt, bleibt fraglich, wie die Situation des übrigen Drittels ausgesehen hat. In den offenen Kommentarmöglichkeiten derselben Studie zum Thema Homeschooling wird deutlich, dass einige Schüler*innen häufig durch Störungen zuhause abgelenkt wurden. Es werden beispielsweise die Eltern und Geschwister genannt, die rufen oder etwas von den Schüler*innen wollen, der Postbote der klingelt, der Hund der bellt und mit dem raus gegangen werden muss (vgl. LpB Baden-Württemberg, 2022, 10). Die Anzahl der Geschwister hat Einfluss auf die Zufriedenheit im Homeschooling. Je mehr Geschwister in einer Familie leben, desto niedriger geben die Schüler*innen die Zufriedenheit mit den Bedingungen des Lernens zuhause an (vgl. Dittmann et al., 2021, 52). Doch auch abgesehen davon, war die Konzentration im Homeschooling eine Herausforderung für viele. In der COPSY Studie gaben knapp die Hälfte der Jugendlichen an, dass sie sich gut konzentrieren konnten, während die andere Hälfte dies eher als mittelmäßig, ein wenig oder überhaupt nicht gut einschätzten (vgl. Ravens-Sieberer, Kaman, Otto et al., 2021, 1516). Von einer idealen Grundvoraussetzung für einen lernförderlichen Ort scheinen diese Aspekte weit entfernt zu sein.

Lernzeit: Dies spiegelt sich auch in der Dauer der Lernzeit wider, die im Vergleich zur Zeit vor der Pandemie stark zurück gegangen ist. Das ifo-Bildungsbarometer (2020, 25) kommt zu dem Ergebnis, dass die Schüler*innen im ersten Lockdown im Durchschnitt 3,6 Stunden pro Werktag mit Lernen für die Schule verbracht haben. Vor der Schulschließung waren es mit 7,4 Stunden noch doppelt so viel (vgl. ebd.). Auch wenn die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten mehr als das Lernen von Fachwissen in der Schule beinhaltet, ist anzunehmen, dass die verringerte Lernzeit die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Qualifizieren insbesondere langfristig negativ beeinflussen kann.

Positive Auswirkungen: Dennoch erlebten nicht alle Jugendlichen das Homeschooling ausschließlich als belastend. Als positive Veränderungen wurden in der beWirken Jugenderhebung 2021 beispielsweise die Erreichbarkeit der Lehrkräfte und eine bei einigen Schüler*innen gesunkene Hemmschwelle zur Kontaktaufnahme mit den Lehrer*innen angemerkt (vgl. LpB Baden-Württemberg, 2022, 6). Zudem wurde die freiere Zeiteinteilung positiv angemerkt, sowohl darin wann Aufgaben erledigt werden als auch dadurch, dass die Anfahrtswege entfallen (vgl. ebd., 6, 8). Weitere Kommentare lassen darauf schließen, dass sich viele eine Mischung aus digitalem und Präsenzunterricht wünschen würden (vgl. ebd., 7). 79 Prozent der Befragten stimmten der Aussage zu, dass in Zukunft viel mehr digitale Lernangebote in der Schule genutzt werden sollten (vgl. ebd. 6). Insbesondere für besonders schwierige Fächer wird sich allerdings weiterhin ein realer Kontakt zu den Lehrkräften gewünscht (vgl. ebd. 8).

Unterstützung: Neben einer positiven Schulerfahrung sind auch unterstützende Systeme eine positive soziale Ressource, die bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben hilfreich ist (siehe *Tabelle 2*). Lehrkräfte stellen dabei eine wichtige Unterstützung dar und können mir einer Schüler*innenorientierten Haltung zu einer positiven Schulerfahrung beitragen (vgl. Helmke & Schrader, 2011, 707). In der ersten Befragungswelle der JuCo Studie (2020) ist auf einer Skala von 0 (gänzlich unzufrieden) bis 10 (zu 100% zufrieden) die Zufriedenheit mit der Unterstützung durch Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte erhoben worden. Dabei ist eine breite Streuung der Zufriedenheit mit den Lehrkräften zu erkennen (vgl. Wilmes et al., 2020, 25). In einer weiteren Jugendbefragung gab knapp jede*r zehnte Schüler*in an, sehr zufrieden mit der Unterstützung durch Lehrkräfte zu sein, knapp 8 Prozent sind sehr unzufrieden (vgl. Dittmann et al., 2021, 50). Dies zeigt die unterschiedlichen Erfahrungen, die wahrscheinlich zum einen auf das Engagement einzelner Lehrer*innen und zum anderen auf individuelle schulische Leistungen zurückzuführen sind. Besonders auffällig ist die große Unzufriedenheit mit (Schul-)Sozialarbeiter*innen, Jugendarbeiter*innen und anderen pädagogischen Fachkräften. Über ein Viertel der Jugendlichen wählten die Bewertung 0 und waren damit gänzlich unzufrieden mit der Unterstützung durch pädagogische Fachkräfte (vgl. Wilmes et al., 2020, 25). Insgesamt positionierten sich knapp 60 Prozent auf der unteren Hälfte (0-4) der Skala. Über den Schulkontext hinaus gehende Einrichtungen für Jugendliche mussten phasenweise während der Lockdowns ganz schließen oder konnten nur ein stark eingeschränktes Angebot anbieten. Die Unterstützung dieser Institutionen hat den Jugendlichen also zusätzlich gefehlt. Im Ausblick wird auf diesen Aspekt tiefergehend eingegangen.

Die plötzliche Umstellung auf das Homeschooling hat viele Jugendliche überrumpelt. Einige gaben dazu als positive Veränderung an, dass sie dadurch gelernt hätten selbstständig zu lernen (vgl. Wilmes et al., 2020, 13) was eine wertvolle Ressource darstellt, die sich durch die Umstellung entwickelt hat und von der diejenigen langfristig profitieren können. Andere Schüler*innen gaben

hingegen eine Überforderung bei der Selbstorganisation im Homeschooling an (vgl. LpB Baden-Württemberg, 2022, 5). Mit der Unterstützung des familiären Umfeldes waren knapp 46 Prozent der Befragten sehr zufrieden, während gleichzeitig knapp ein Viertel eher bis sehr unzufrieden war (vgl. Dittmann et al., 2021, 50).

Die verschiedenen Unterstützungssysteme haben sich also scheinbar sehr unterschiedlich für die Schüler*innen ausgestaltet und wurden unterschiedlich wahrgenommen – von sehr gut bis sehr schlecht. Es hat sich herausgestellt, dass sich insbesondere bestimmte Gruppen besonders schwergetan haben.

Soziale Ungleichheit: Bereits vor der Coronapandemie waren Bildungserfolge in Deutschland stark vom Bildungshintergrund und der sozialen Herkunft der Eltern abhängig (vgl. Leven, Quenzel & Hurrelmann, 2019, 172ff.). Im Homeschooling wird dies noch verstärkt, da die Eltern oft die einzigen stets verfügbaren erwachsenen Unterstützungspersonen für die Schüler*innen sind (vgl. Bujard et al., 2021, 67). Junge Menschen aus Familien, die oft nicht oder nie genug Geld zum Leben haben, bewerteten den eigenen Arbeitsplatz, die technische Ausstattung, sowie die familiäre Unterstützung deutlich schlechter, als Jugendliche aus Familien mit immer finanziell abgesicherten Verhältnissen (vgl. Dittmann et al., 2021, 51). Schlechtere Bedingungen für das Homeschooling wurden außerdem von denjenigen berichtet, bei denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren worden ist (vgl. ebd.). Diese Erkenntnisse sollten sowohl für die politischen Entscheidungen, als auch für Pädagog*innen ein relevanter Faktor sein, der stets zu bedenken ist.

Die Bewältigung dieses Aspektes der Entwicklungsaufgabe Qualifizieren wurde also insbesondere durch die Umstellung des Präsenz- auf den Onlineunterricht beeinflusst. Es sind Herausforderungen für die Jugendlichen sichtbar, die sich insbesondere auf die digitale Infrastruktur und die veränderten Ansprüche an das Lernen und die Selbstorganisation beziehen. Durch die starken Veränderungen werden aber auch Chancen bspw. für eine bessere digitale Infrastruktur und auch zukünftige Einbindung digitaler Angebote greifbar.

4.1.2 Erwerb von Bildungstiteln und Ausbildungsabschlüssen

Vor allem für Jugendliche, die kurz vor dem Schulabschluss standen und stehen, war die Situation deutlich belastend. Bei Betrachtung der Zufriedenheit mit dem digitalen Unterricht fällt insbesondere die Unzufriedenheit der 18- bis 19-Jährigen auf. In dieser Altersgruppe wurde nur von 2 Prozent die Note 1, also die Bewertung „es klappt sehr gut“, vergeben, was einen deutlichen Unterschied zu den anderen Altersgruppen erkennen lässt (vgl. mpfs, 2021, 18). Auch der Durchschnitt dieser Altersgruppe war mit 3,4 ebenfalls niedriger als der Gesamtdurchschnitt aller Altersgruppen (vgl. ebd.). Hierbei könnten die Prüfungsvorbereitungen für den Schulabschluss eine Rolle spielen. Denn Anger et al. (2020) fanden in einer Online-Befragung mit 1.027 Personen heraus, dass sich

fast die Hälfte der Schüler*innen aus Vorabschluss- und Abschlussklassen große oder sehr große Sorgen darüber machen, dass sich die Schulschließungen negativ auf ihre Schulleistungen auswirken können (vgl. Anger et al., 2020, 9). Der Erwerb von Schulabschlüssen ist ein wichtiger Teil der Entwicklungsaufgabe Qualifizieren und kann entscheidenden Einfluss auf den weiteren Lebenslauf haben. Jugendlichen ist die Wichtigkeit dessen durchaus bewusst und die Unsicherheit darüber, ob in dieser besonderen Situation ein guter Schulabschluss zu schaffen ist, kann belastend sein. In dem Corona Add-On der AID:A Studie 2020 wurden 14- bis 21-Jährige in einer offenen Frage nach der aktuell größten Herausforderung gefragt. Wie stark die Sorge um Schule tatsächlich für Jugendliche ist zeigt, dass 41 Prozent von ihnen in der offenen Frage die Schule als aktuell größte Herausforderung nannten (Deutsches Jugendinstitut e.V. [DJI], 2020 zit. n. Walper, Reim, Schunke, Berngruber & Alt, 2021, 12). Trotz der zahlreichen weiteren Einschränkungen im Rahmen der Coronapandemie, wurde die Schule mit großem Abstand am häufigsten als Herausforderung genannt. Nach einem Jahr der Pandemie gaben im April 2021 knapp sieben Prozent der Jugendlichen an, ihren angestrebten Schulabschluss aufgrund der besonders schwierigen Situation nicht erreicht zu haben (vgl. Dittmann et al., 2021, 67).

Die Bildung gewinnt an subjektiver und objektiver Bedeutung für die weitere Lebensgestaltung und die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2022, 129). Dadurch wird das Qualifizieren und der Erwerb von Bildungsabschlüssen immer mehr zu einer Entwicklungsaufgabe, ohne deren erfolgreiche Bewältigung auch die Bewältigung der anderen Entwicklungsaufgaben zunehmend schwieriger wird (vgl. ebd.). Wenn also mehr als die Hälfte der Schüler*innen Befürchtungen hinsichtlich der eigenen Bildungskarriere aufgrund der Coronapandemie äußern, ist dies eine äußerst relevante Auswirkung der Pandemie auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben.

Auch außerhalb der Schule zeigten sich für einige Jugendliche konkrete Auswirkungen von Corona auf ihre berufliche Zukunft. 28 Prozent der Befragten jungen Menschen die sich außerhalb der Schule befinden gaben an, dass es schwer oder nicht möglich war, einen Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz zu finden (vgl. Dittmann et al., 2021, 67). Jeweils 5 Prozent konnten ihre bereits geplante Ausbildung und einen Freiwilligendienst nicht beginnen (vgl. ebd.). Und jede*r fünfte Jugendliche gab an, ein geplantes Praktikum nicht durchführen zu können (vgl. ebd.), was als verpasste Chance für die Berufsfindung auch langfristig eine Schwierigkeit darstellen kann.

4.2 Binden

Die Entwicklungsaufgabe Binden umfasst in der Jugend wie bereits in Abschnitt 2.2.2 ausgeführt die Entwicklung einer Körper- und Geschlechtsidentität, die emotionale und soziale Ablösung von den Eltern, das Eingehen einer vertrauensvollen, intimen Partnerschaft und die Auseinandersetzung mit den eigenen sexuellen Bedürfnissen.

4.2.1 Entwicklung einer Körper- und Geschlechtsidentität

In Abschnitt 1.2 dieser Arbeit wurden bereits die umfassenden körperlichen Veränderungen aufgeführt, die Jungen und Mädchen in der Pubertät durchlaufen. Die „Akzeptanz [dieser] körperlichen Veränderungen und des eigenen Aussehens“ (Jungbauer, 2017, 30) stellt die Jugendlichen vor eine große Herausforderung. Mit dieser müssen sie zwar allein lernen umzugehen, aber ihre Umwelt kann einen großen Einfluss darauf nehmen, wie erfolgreich sie dies tun. Ein selbstverständlicher Begleiter im Alltag von Jugendlichen ist heutzutage das Internet. Der Einfluss des Internets, digitaler Geräte und Sozialer Netzwerke wird in diesem Unterkapitel eine große Bedeutung spielen, ebenso wie in den weiteren Abschnitten.

Die Maßnahmen zur Eindämmung des Infektionsgeschehen haben dazu geführt, dass sich ein noch größerer Teil der Kommunikation (gezwungenermaßen) ins Internet verlagert hat. Die tägliche Onlinenutzung der Jugendlichen ist 2020 um rund 26 Prozent angestiegen: Während Jugendliche 2019 ihre tägliche Nutzungsdauer noch auf 205 Minuten eingeschätzt haben, waren es im Jahr 2020 im Schnitt 258 (vgl. mpfs, 2020b, 33). In der COPSY Studie ergab sich ein ähnliches Bild: ein Drittel der Kinder und Jugendlichen gaben an, pro Tag vier Stunden oder mehr mit der Nutzung von Medien zu verbringen (vgl. Ravens-Sieberer, Kaman, Otto et al., 2021, 1518). Es ist anzunehmen, dass dieser starke Anstieg eine Folge der veränderten Lebensumstände in der Coronapandemie ist. Das Wegfallen diverser Freizeitaktivitäten und das Homeschooling verursachten eine verstärkte Online-nutzung sowohl für schulische Zwecke als auch für die Freizeitbeschäftigung.

Einen großen Teil der Internetnutzung nehmen Soziale Medien ein. Die App „Instagram“ ist eine Soziales Netzwerk mit dem Fokus auf das Teilen von Foto- und Videoinhalten. Bei einem Vergleich der JIM-Studien aus 2019 und 2020 ist zu sehen, dass die Nutzung von Instagram während der Coronapandemie deutlich angestiegen ist. 2019 gaben noch 64 Prozent an, die App täglich oder mehrmals wöchentlich zu nutzen, im Jahr 2020 waren es 72 Prozent (vgl. mpfs, 2020b, 40). Instagram belegt jeweils den zweiten Platz in der Wertung der Jugendlichen zu ihren liebsten Internetangeboten und den wichtigsten Apps auf ihrem Smartphone (vgl. ebd., 38).

Bereits vor der Coronapandemie konnten Wilksch et al. (2020, 96) einen Zusammenhang zwischen der Nutzung von Social Media und dem Vorkommen eines gestörten Essverhaltens erheben. Konkret wurde festgestellt, dass insbesondere bei Mädchen eine höhere tägliche Nutzungsdauer von Instagram mit einem signifikant höheren Wert in der Gefährdung für ein Essgestörtes Verhalten verbunden war. Dies würde eine negative Auswirkung auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Binden haben. Essstörungen stellen nach der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BZgA] eine komplexe psychische Erkrankung dar. Auslösend können biologische, soziokulturelle, familiäre und individuelle Ursachen sein, die in Kombination noch stärkere Auswirkungen haben können (vgl. BZgA, online). Insbesondere die soziokulturellen Ursachen spielen in diesem Kontext

eine Rolle. Dazu gehört ein bestimmtes (schlankes) Schönheitsideal, das durchgängig in Werbung, Fernsehsendungen und sozialen Medien präsent ist, welches bei Jugendlichen häufig die Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper steigert (vgl. ebd.). In Abschnitt 2.2.2 dieser Arbeit wurde bereits angemerkt, dass dieser gesellschaftliche und mediale Druck, sowie ständig präsente Vergleichsmöglichkeiten die Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper steigern kann, die Entwicklung einer Körperidentität und die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Binden erschwert wird. Durch die erhöhten Internetnutzung Jugendlicher während der Coronapandemie ist anzunehmen, dass auch die Gefährdung für ein essgestörtes Verhalten angestiegen sein könnte.

Zusätzlich konnten Cooper et al. (2022, 54f.) unabhängig von der Internetnutzung feststellen, dass die einschränkenden Maßnahmen während der Coronapandemie einen Einfluss auf Essstörungen hatten. Für Personen, die bereits zuvor eine Essstörung hatten, bestand ein erhebliches Risiko für eine Zunahme der Symptomatik. Denn der Zugang zu gesunden Bewältigungsmechanismen war eingeschränkt und es gab Veränderungen in der Verfügbarkeit von Nahrungsmitteln und den täglichen Routinen. Die Coronapandemie, konkreter die einschränkenden Maßnahmen und die Folgen dessen, können also teilweise zu einer erschwerten Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Binden beitragen. Der Aspekt der Entwicklung einer Körperidentität wird insbesondere durch das erhöhte Risiko einer Entwicklung oder einer Zunahme eines essgestörten Verhaltens beeinträchtigt. Dass sie Entwicklung einer Geschlechtsidentität beeinflusst worden ist, lässt sich jedoch nicht belegen.

4.2.2 Eingehen von Partnerschaften und Auseinandersetzung mit sexuellen Bedürfnissen

Das Social Distancing während der Coronapandemie macht es grundlegend schwerer, soziale Kontakte zu knüpfen und damit auch eine neue Partnerschaft einzugehen und eine bestehende zu halten. Im später folgenden Abschnitt 4.3.1 *Freundschafts- und Sozialkontakte knüpfen* wird auf die Umstände des sozialen Kontaktes zueinander noch näher eingegangen. In diesem Abschnitt soll der Fokus auf der Auseinandersetzung mit den eigenen sexuellen Bedürfnissen liegen.

Je nach sexueller Orientierung und Vorstellungen des eigenen Geschlechts des oder der Jugendlichen kann dies eine mehr oder weniger herausfordernde Anforderung darstellen. Viele Studien zeigen beispielsweise, dass homosexuell orientierte Jugendliche mit höheren Bewältigungsanforderungen konfrontiert sind als heterosexuelle Jugendliche. Die von der noch immer vorherrschenden heterosexuellen Normalitätserwartung der Gesellschaft abweichende homosexuelle Neigung stellt die Jugendlichen vor die Herausforderung, ihre sexuelle Orientierung positiv zu besetzen und den damit einhergehenden Minderheitenstatus in einer ohnehin psychisch vulnerablen Zeit auszuhalten (siehe bspw. Buston & Hart, 2001; Dempsey et al., 2001; Morrison & L'Heureux, 2001; Saewyc, 2011, 257ff.). Floyd und Stein (2002, 170f.) konnten belegen, dass die

Integration in eine Gruppe gleichgesinnter bi- und homosexueller Jugendlicher oder Erwachsener als hilfreich empfunden wird. Passende soziale Kontakte sind also für die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Binden relevant, insbesondere für homo- und bisexuelle Jugendliche, sowie für sich noch im Prozess der sexuellen Identitätssuche befindliche Jugendliche. In den vorliegenden Studien lassen sich keine konkreten Erhebungen zu diesem Aspekt während der Coronapandemie finden. Es ist fraglich, ob neben der Einschränkung durch das Social Distancing, auch eine Verbesserung der Situation stattgefunden hat. Es wäre möglich, dass durch eine Verlagerung der sozialen Kontakte auf das Internet, passendere Bekanntschaften als im üblichen sozialen Umfeld in der Schule etc. gefunden werden können. Dies ist allerdings nur eine These und müsste weitergehend überprüft werden.

4.2.3 Ablösung von den Eltern

Als dritter Aspekt der Entwicklungsaufgabe Binden spielt in der Jugend die emotionale Ablösung von den Eltern eine wichtige Rolle. In Bezug auf die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben wurden in Abschnitt 2.3.3 ein familiärer Zusammenhalt und eine vertrauensvolle Beziehung zu den Eltern als unterstützende Ausgangsbedingungen genannt. Eltern können also eine positive Ressource darstellen, gleichzeitig ist eine allmähliche Ablösung von ihnen notwendig, um die Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit weiter voranzutreiben. Diese Autonomiegewinnung der Jugendlichen erfolgt auf verschiedenen Ebenen: der psychischen, emotionalen und intimen, kulturellen, materiellen und räumlichen Ebene. Während der Coronapandemie wurden die Möglichkeiten, Autonomiegewinnung zu betreiben, in einigen dieser Ebenen verändert.

Am klarsten scheint es, dass der Gewinn von Autonomie auf materieller und räumlicher Ebene für einen Großteil der Jugendlichen nur eingeschränkt möglich war. Auf materieller Ebene findet ein Autonomiegewinn durch die Erlangung einer wirtschaftlichen Selbstständigkeit statt und ermöglicht somit die finanzielle Unabhängigkeit von den Eltern (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2022, 141). Im Unterkapitel 3.2 Maßnahmen zur Eindämmung und Ursachen pandemischer Stressbelastung wurde unter dem Aspekt der ökonomischen Existenzangst bereits ausgeführt, dass die finanzielle Selbstständigkeit von Jugendlichen während der Coronapandemie deutlich schwerer zu erlangen war. Viele typische Arbeitgeber für Nebenjobs wie Restaurants, Eisdielen und der Einzelhandel hatten geschlossen oder nur mit weniger Mitarbeiter*innen geöffnet. Ebenso war es zeitweise schwieriger, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, weil viele Betriebe in den ersten Monaten der Pandemie davon abgesehen haben, neue Auszubildende einzustellen (vgl. Bocksch, 2020, online). Dies hatte verschiedene Gründe: Hygienemaßnahmen haben es teilweise erschwert, Lehrlinge einzuarbeiten, die Unternehmen waren finanziell geschwächt und/oder die Auftragslage hat keinen Raum für neue Mitarbeiter*innen geboten (vgl. ebd.). Für die Jugendlichen gab es während der

Coronapandemie also nur stark eingeschränkte Möglichkeiten Autonomie auf der materiellen Ebene zu erlangen.

Die materielle Ebene kann eng mit der räumlichen Ebene verbunden sein. Denn für einen Wohnortwechsel sind häufig auch entsprechende finanzielle Mittel erforderlich. Ein Gewinn der Autonomie auf räumlicher Ebene findet dann statt, wenn „[...] der Wohnort zunächst meist teilweise, später ganz aus dem Elternhaus verlagert wird“ (Quenzel & Hurrelmann, 2022, 141). Eine teilweise Verlagerung meint, dass die Jugendlichen sich zunächst stärker in das eigene Zimmer zurückziehen und Aktivitäten vermehrt an Orte außerhalb des Elternhauses verlagern (vgl. ebd.). Dies war während der Pandemie nicht für alle Jugendlichen möglich: In der JuCo Studie gab jede*r zwölfte Jugendliche an, keinen Raum zu Hause zu haben, in dem er oder sie ungestört sein kann (Wilmes et al., 2021, 7). Und Aktivitäten außerhalb des Elternhauses waren auch eher weniger als zuvor möglich. Für einen Hauptteil der Befragten (81%) hat sich die Freizeitgestaltung deutlich verändert (vgl. Andresen, Heyer et al., 2020, 9). Angesichts der einschränkenden Maßnahmen ist dies wahrscheinlich besonders damit verbunden, dass typische Aktivitäten außerhalb des Elternhauses, wie z.B. Vereine, Jugendzentren und Treffen mit mehreren Personen nicht mehr möglich waren.

Es wurde bereits an diversen Stellen deutlich, dass die Maßnahmen zur Eindämmung des Pandemiegeschehens zur Folge haben, dass Jugendliche mehr Zeit zu Hause und mit ihrer Familie verbringen und deutlich weniger unterwegs sind als zuvor. Davon kann dann unter anderem auch die psychische und kulturelle Ebene der Autonomiegewinnung betroffen sein. In denen geht es darum, die Einstellungen und Handlungen nicht mehr vorrangig an den Eltern, sondern verstärkt an Peers auszurichten, sowie einen persönlichen Lebensstil und eine eigene Werteorientierung zu entwickeln (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2022, 141). Dieser Aspekt wird im Unterkapitel 4.4 bei Erörterung der Auswirkungen auf die Entwicklungsaufgaben Partizipieren noch näher erläutert. Dort zeigt sich eine Ambivalenz, in dem die Möglichkeiten eigene Werte und einen persönlichen Lebensstil zu entwickeln sowohl eingeschränkt waren als auch verstärkt wahrgenommen werden konnten.

Es waren also einige der Aspekte, durch die Jugendliche eine Ablösung von ihren Eltern erlangen können, während der Coronapandemie nur eingeschränkt umsetzbar. Die Autonomiegewinnung in der Jugend könnte also erschwert sein. Es ist dennoch anzunehmen, dass dieser wichtige und vielschichtige Prozess grundsätzlich weiter stattgefunden hat.

4.3 Konsumieren

Wie bereits im zweiten Kapitel theoretisch eingeführt, geht es bei der Entwicklungsaufgabe Konsumieren darum, einen selbstständigen und an den eigenen Bedürfnissen ausgerichteten Umgang mit allen Angeboten des Wirtschafts- Medien- und Freizeitsektors einzuüben. Außerdem wird der Umgang mit Entlastungsstrategien zur Regeneration trainiert.

4.3.1 Freundschafts- und Sozialkontakte knüpfen

Im Rahmen der Entwicklungsaufgabe Konsumieren werden Freundschaften im Jugendalter nicht nur als Lernort für soziale Kompetenzen gesehen, sondern dienen auch der Regeneration und Erkundung neuer Emotionen, Denk- und Verhaltensweisen (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2022, 155). Diese Kontakte helfen, „[...] um die Erfahrung von Solidarität und Beistand bei Problemen und Krisen zu machen und zu lernen, selbst anderen beizustehen.“ (ebd.) und sind somit in einer solchen Situation wie der Coronapandemie eine wichtige Stütze für Jugendliche. In der Jugend nimmt gleichzeitig zu der zuvor beschriebenen Ablösung von den Eltern der Kontakt zu Gleichaltrigen zu.

Sozialer Kontakt über digitale Wege: In der 18. Shell Jugendstudie aus 2019 gaben noch über die Hälfte der Jugendlichen an, dass „sich mit Leuten treffen“ zu ihren am häufigsten in der Woche ausgeführten Aktivitäten gehört (vgl. Wolfert & Leven, 2019, 214). Die JuCo Studie ergab dann ein Jahr später, dass sich 56,6 Prozent der Jugendlichen zurzeit in der Coronapandemie überhaupt nicht mit ihren Freund*innen treffen (vgl. Wilmes et al., 2020, 29). Dennoch brach der Kontakt nicht komplett ab. Er hat sich ins Digitale verlagert: Am häufigsten nutzten Jugendliche das Schreiben von Nachrichten über Nachrichtendienste, soziale Medien oder SMS zur Kommunikation (vgl. Dittmann et al., 2021, 40; vgl. mpfs, 2020a, 23; vgl. Wilmes et al., 2020, 21). Ein Großteil der Jugendlichen nannte die App „WhatsApp“ als wichtigste App auf ihrem Smartphone und 94 Prozent gaben an, die App täglich oder mehrmals pro Woche zur Kommunikation mit Freund*innen zu nutzen (vgl. mpfs, 2020b, 38, 40). Auch telefonieren per Videochat oder Telefon stellte für die Befragten der JuCo Studie ein wichtiges Kontaktmittel dar (vgl. Wilmes et al., 2020, 23). Physische Treffen standen bei den Jugendlichen während der Coronapandemie erst an fünfter Stelle (vgl. ebd.). Aufgrund der Kontaktbeschränkungen im Rahmen der Coronapandemie hat die Kommunikation von Jugendlichen mit ihren Freund*innen also von reellen Treffen wegbewegt und sich zu einem Großteil ins Digitale verlagert.

Zufriedenheit mit der Veränderung: Über die Hälfte der Befragten (56,3%) gab in der JuCo III allerdings auch an, dass sie während der Pandemie die Erfahrung gemacht haben, dass soziale Kontakte komplett weggebrochen sind (vgl. Andresen et al., 2022, 10). Wichtige soziale Ressourcen zur erfolgreichen Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, wie „gute Freund*innen“ und „harmonische Gleichaltrigengruppe“ fallen in der Coronapandemie also teilweise weg. Zumindest im persönlichen Kontakt. Mit dem notwendig gewordenen Umstieg auf Kontakt über das Smartphone sind nicht alle Jugendlichen zufrieden. Fast drei Viertel der jungen Menschen gaben zur Zufriedenheit mit dem Kontakt zu ihren Freund*innen an, mindestens teilweise bis sehr unzufrieden zu sein (vgl. Dittmann et al., 2021, 40) In der JuCo Studie ergab sich dafür auf einer Skala von 0 bis 10 ein Mittelwert von 4,93, wobei sich die Angaben breit über die gesamte Skala verteilen und auch beide Extreme an (Un-)Zufriedenheit vertreten waren (vgl. Wilmes et al., 2020, 22).

Belastung & Risiko: Das Fehlen von Freundschaften im Jugendalter kann negative Konsequenzen haben. Nach Schwartz-Mette, Shankman, Dueweke, Borowski und Rose (2020) kann dies zu sozialer Isolation oder Einsamkeit führen, was depressive Stimmungen, ein negatives Selbstbild und ein allgemein niedriges Wohlbefinden auslösen kann (vgl. Schwartz-Mette et al., 2020 zit. n. Quenzel & Hurrelmann, 2022, 157). Freund*innen und der Kontakt zu ihnen sind also für Jugendliche äußerst relevant. In der Jugendbefragung des Bundeslandes Rheinland-Pfalz, an der sich im Frühjahr 2021 über fünf Tausend junge Menschen zwischen 14 und 27 Jahren beteiligt haben, gaben Dreiviertel an, dass die Einschränkungen der Kontakte zu Freund*innen belastend für sie sei (vgl. Dittmann et al., 2021, 35). Für mehr als die Hälfte der jungen Menschen sogar „sehr belastend“ (vgl. ebd.). Die Veränderungen der sozialen Kontakte und der Kommunikationsweisen durch die Coronapandemie stellen ein Risiko für den Abbau von Quantität des freundschaftlichen Kontakts dar. Somit kann die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Konsumieren in diesem Aspekt erschwert sein.

Zusätzlich zu engen Freundschaften kommt auch der Peergroup eine besondere Rolle im Prozess der jugendlichen Persönlichkeitsentwicklung zu. Diese Gleichaltrigen finden Jugendliche typischerweise in der Schule oder in Vereinen. Sie ermöglichen „die Einübung sozialer Spielregeln“ (Quenzel & Hurrelmann, 2022, 156) und stellen eine wichtige Sozialisationsinstanz für Jugendliche dar. Durch die Schulschließungen und den Wegfall von Aktivitäten in Vereinen, sind diese Entwicklungsfelder für die Jugendlichen weggefallen. Die Bedeutung dessen wird in der JuCo II Studie besonders deutlich:

„Das Wegfallen von sozialen Räumen mit den Peers verändert den Jugendalltag grundlegend. Es nimmt den jungen Menschen auch alltägliche Bewältigungsmöglichkeiten, die für den psycho-sozialen Ausgleich in dieser Lebensphase zentral sind“ (Andresen, Heyer et al., 2020, 12)

Cybermobbing: Die Schulschließungen haben für Veränderung in einem weiteren Aspekt im Leben einiger Jugendlicher gesorgt, das mit sozialen Kontakten auf die eher unschöne Art zusammenhängt: dem Mobbing. Der Children's Worlds+ Studie der Bertelsmann Stiftung aus 2019 lässt sich entnehmen, dass etwa jede*r fünfte Jugendliche in Deutschland Erfahrung mit Mobbing in der Schule macht (vgl. Andresen & Möller, 2019, 93). Dazu zählen Ausgrenzungen, Hänseleien und körperliche Übergriffe. Es ist zu vermuten, dass sich diese problematische Situation für betroffene Jugendliche durch die Umstellung des Präsenzunterrichts auf Homeschooling erleichtert haben könnte, da der Ort des Mobbings nicht mehr besucht worden ist. Allerdings verstärkt sich gleichzeitig ein verwandtes Problem: das Cybermobbing. Von Cybermobbing spricht man laut Schenk (2020, 274), wenn es um die folgenden Online-Verhaltensweisen geht: Belästigung, Bloßstellung, Rufschädigung, Demütigung und Bedrohung durch z.B. das Verbreiten von privaten Informationen, Versenden anstößiger bzw. unerwünschter Nachrichten, Verbreitungen von Fälschungen und/oder

die Verbreitung demütigenden Materials wie Videos und Fotos. Das „klassische“ Mobbing ist örtlich auf beispielsweise die Schule begrenzt. In der Regel kommt der oder die Betroffene nach Hause und ist bis zum folgenden Schultag „mobbingfrei“. Das Zuhause wird dadurch als „sicherer Hafen und geschützter Raum“ (Schenk, 2020, 276) wahrgenommen. Das Cybermobbing hingegen ist allgegenwärtig. Es kann, solange elektronische Geräte genutzt werden, an jedem Ort und zu jeder Zeit stattfinden – auch im eigenen Zuhause. Die Studie Cyberlife III hat im November 2020 eine Folgebefragung zur Situation von Schüler*innen in der Coronapandemie in Bezug auf das Thema Cybermobbing durchgeführt. Dort wurde deutlich, dass Cybermobbing ein zunehmendes Problem darstellt, denn die Zahl der Betroffenen ist seit 2017 um 36 Prozent angestiegen (vgl. Beitzinger, Leest & Schneider, 2020, 9). Es konnte nachgewiesen werden, dass die Umstellung auf Homeschooling in Folge der Coronapandemie in einem Zusammenhang mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit von Cybermobbing steht und zur Zunahme von konkreten Fällen beigetragen hat (vgl. ebd., 10). Auch in der JIM 2020 Studie konnte ein Anstieg zum Vorjahr in der Verbreitung von beleidigenden oder falschen Informationen über die jeweiligen Jugendlichen festgestellt werden (vgl. mpfs, 2020b, 62). Als Hauptgrund dafür wird die Verlagerung der Sozialkontakte Jugendlicher ins Internet genannt (vgl. Beitzinger et al., 2020, 10). Juvonen und Gross (2008, 501) konnten bereits zuvor einen Zusammenhang zwischen der Nutzung von Messengerdiensten und der Wahrscheinlichkeit wiederholten Cybermobbings feststellen. In der Sinus-Jugendstudie 2021 nennen über die Hälfte der Jugendlichen die App „Whatsapp“ und weitere 41 Prozent die App „Instagram“ als digitalen Ort, an dem sie Cybermobbing selbst erlebt oder von anderen mitbekommen haben (vgl. SINUS-Jugendforschung, 2021, 38). Diese Apps nutzt wie bereits belegt ein Großteil der Jugendlichen jeden Tag. Zu betonen ist die vulnerable Situation, in der sich Jugendliche in ihrer Lebensphase ohnehin befinden: „In der kritischen Phase der Pubertät sind die Jugendlichen durch Cybermobbing besonders verletzlich“ (Beitzinger et al., 2020, 8). Eine geringe Zufriedenheit mit der eigenen sozialen Alltagssituation, die während der Coronapandemie in mehreren Studien (siehe bspw. Andresen et al., 2022, 10; Bujard et al., 2021, 24ff.; Dittmann et al., 2021, 37; Walper et al., 2021, 9) festgestellt werden konnte, verstärkt nach Beitzinger et al. (2020, 8) diese Verletzlichkeit erheblich. Im Rahmen der Entwicklungsaufgabe Konsumieren soll das Knüpfen und Pflegen von sozialen Kontakten eigentlich der Regeneration der Leistungsfähigkeit und Kreativität, dem Ausprobieren neuer Aktivitäten und der Herausbildung von Interessen dienen (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2022, 155), was sich durch die Konfrontation mit Mobbing allerdings nicht optimal umsetzen lässt. Cybermobbing kann zu einer Reihe negativer Auswirkungen auf das aktuelle Wohlbefinden der Betroffenen, sowie den weiteren Lebenslauf führen (vgl. Schenk, 2020, 289) und hindert die Jugendlichen dadurch an einer erfolgreichen Bewältigung der Entwicklungsaufgaben.

Am Beispiel des Cybermobbings werden die negativen Auswirkungen der Coronapandemie auf die Jugendlichen besonders deutlich. Quenzel und Hurrelmann (2022, 213) betonen, dass Mobbing eine Form der psychischen Gewalt darstellt. Dadurch ergeben sich Probleme bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben, die demnach besonders die Bereiche Binden, den schulischen Alltag, sowie das Knüpfen sozialer Kontakte & Freundschaften im Bereich Konsumieren betreffen. In diesem Unterkapitel ist die Bedeutung sozialer Kontakte für Jugendliche und das Ausmaß ihrer Veränderungen im Rahmen der Coronapandemie deutlich geworden. Eine auch für pädagogische Fachkräfte relevante Auswirkung ist der massive Anstieg des Cybermobbings. In einem abschließenden Ausblick, wird auf diese und weitere Implikationen für die pädagogische Praxis eingegangen, die sich aus den Veränderungen der Coronapandemie ergeben.

4.3.2 Regeneration und Umgang mit Freizeit- und Konsumangeboten

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Entwicklungsaufgabe Konsumieren ist das Regenerieren. Dies hat das Ziel, die psychischen und körperlichen Kräfte zu regenerieren und sich von Alltagsanspannungen zu entlasten (vgl. Quenzel, 2015, 111). Dabei liegt die Herausforderung darin, einen kontrollierten und bedürfnisorientierten Umgang mit Freizeit- und Konsumangeboten zu entwickeln (vgl. ebd.). In der theoretischen Einführung der Entwicklungsaufgabe Konsumieren in Abschnitt 2.2.3 wurde bereits eine Ambivalenz zwischen jugendlicher Entspannungsstrategien und einem teils schadhafte Konsum deutlich gemacht. Denn Freizeitaktivitäten wie laut Musik zu hören, fernzusehen, im Internet zu surfen, Computerspiele zu spielen, auszugehen und Partys zu feiern, Alkohol zu trinken und zu rauchen sind typische Strategien zur Regeneration in der Jugend (siehe bspw. Bütow, 2006; Erbedinger, 2003; Kiesner et al., 2004; Leven et al., 2010; Schröder, 2005 zit. n. Quenzel, 2015, 111). Allerdings sind einige dieser Strategien gleichzeitig zu ihrer regenerativen Wirkung auch als ein Risikoverhalten einzustufen, da diese „negative gesundheitliche Folgen für das Individuum oder seine soziale Umwelt haben können“ (Quenzel, 2015, 113). Dabei ist es sinnvoll zwischen Risikoverhalten mit langfristiger und mit akuter Schädigungsgefahr zu unterscheiden. Im Kontext dieser Arbeit ist insbesondere das Risikoverhalten mit langfristiger Schädigungsgefahr bedeutsam. Dies betrifft beispielsweise den Konsum von Alkohol, Nikotin, Medien und Bewegungsmangel (vgl. ebd.). Im Folgenden wird nun der Umgang von Jugendlichen mit diesen Konsummitteln in Zeiten der Coronapandemie erörtert.

Digitale Medien: Sich mithilfe von elektronischen Unterhaltungsmedien zu entspannen, gehört heutzutage zum Alltag von Jugendlichen. In den letzten Jahren hat das Internet als Freizeitaktivität immer mehr an Bedeutung gewonnen, wie die Erhebungen der Shell Jugendstudien zeigen (vgl. Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2019, 214). Sowohl die Internetnutzung als auch die Smartphone-nutzung ist auch während der Coronapandemie auf einem konstant hohen Niveau, wie die JIM-Studien zeigen. Insbesondere im ersten Jahr der Coronapandemie 2020 lässt sich bei fast allen

Medienarten ein Anstieg in der Nutzungshäufigkeit erkennen, die sich auch im zweiten Jahr noch konstant halten (vgl. mpfs, 2020b, 16, 2021, 14). Der deutlichste Anstieg ist in der Nutzung von Video-Streaming-Angeboten und Tablets zu sehen, aber auch digitale Spiele werden häufiger genutzt (vgl. ebd.).

Beim Medienkonsum ist es von großer Wichtigkeit auf ein angemessenes Maß an Nutzungsdauer und -kompetenz zu achten. Bei so viel neu gewonnener freier Zeit wie in den Lockdowns, kann es für Jugendliche herausfordernd sein, ein angemessenes Maß in der Mediennutzung zu finden. Dazu wurde in Kapitel 4.1 zum Thema Qualifizieren bereits angesprochen, dass durch die Nutzung derselben Geräte für Schule und Freizeit die Trennung zwischen der Pflicht und der Regeneration schwieriger geworden ist. Statistisch ergibt sich aus einer erhöhten Nutzungsdauer die größte Vorhersagekraft für ein problematisches Nutzungsverhalten (vgl. Thomasius, 2020, 74). Ein ausgiebiger Medienkonsum wird beispielsweise mit Bewegungsmangel assoziiert, welcher als Risikoverhalten zu bewerten ist. In den JIM-Studien ist ein Rückgang der sportlichen Freizeitaktivität unter den Jugendlichen zu erkennen. Von 2019 zu 2020 gab es unter den Jugendlichen, die Sport in ihrer Freizeit ausübten, einen Rückgang von sechs Prozentpunkten von 66 Prozent auf 60 Prozent und ein Jahr später gab es einen erneuten Sprung auf dann nur noch 51 Prozent (vgl. mpfs, 2020b, 11, 2021, 11).

In einer Studie des Deutschen Zentrums für Suchtfragen des Kindes- und Jugendalters am UKE im Auftrag der DAK-Gesundheit ist ein solcher Anstieg in der Nutzung von Digitalen Spielen und Social Media während der Coronapandemie erhoben worden. Dabei sind Jugendliche im Alter von 10 bis 17 Jahren zu ihren Nutzungsgewohnheiten von Digitalen Spielen und Social Media befragt worden (siehe Abbildung 5).

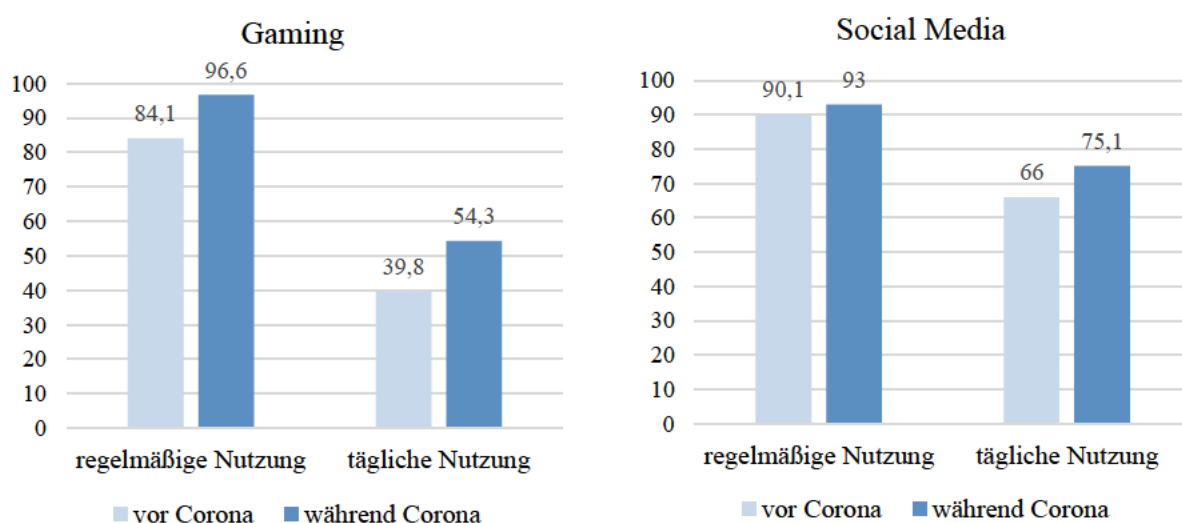


Abbildung 4: Nutzungshäufigkeit von Gaming und Social Media vor und während der Coronapandemie in % nach DAK Gesundheit, 2020, 82

In der Grafik (*Abbildung 5*) ist bei den Digitalen Spielen ein Anstieg von knapp 15 Prozent in der regelmäßigen Nutzung und ein Anstieg von über 36 Prozent in der täglichen Nutzung zu sehen. Regelmäßig meint hierbei die Nutzung mindestens einmal in der Woche. Die regelmäßige Nutzung von Social Media ist auf einem ähnlichen Niveau geblieben, während auch dort die tägliche Nutzung angestiegen ist, konkret um knapp 14 Prozent. Demnach sind während der Coronapandemie deutlich mehr Jugendliche gefährdet, ein problematisches Verhalten zu entwickeln.

Dennoch sollten auch die positiven Aspekte der sozialen Medien und digitalen Geräte nicht außer Acht gelassen werden. Zum einen ist es bei angemessenem Konsum ein legitimes und größtenteils ungefährliches Mittel zur Regeneration bei Jugendlichen. Insbesondere im Vergleich zu möglichen weiteren Konsummitteln, die ein weitaus größeres Suchtpotenzial und Gesundheitsrisiko mit sich bringen. Zudem stellen Medien heutzutage eine wichtige Sozialisationsinstanz für Jugendliche dar und eignen sich ideal dafür, da sie sich den Bedürfnissen und Interessen ihrer Nutzer*innen flexibel anpassen und selbstbestimmt genutzt werden können (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2022, 177). Zudem ist trotz den zuvor beschriebenen Risiken des Cybermobbings und des exzessiven Konsums die positive Nutzungsmöglichkeit nicht zu vergessen. Hätte die Coronapandemie in einem früheren Jahrzehnt stattgefunden, wäre die Kommunikation zu Freund*innen und Familie sicherlich eine deutlich größere Hürde gewesen. Dank der Smartphones, des Internets und der Messengerdienste konnte ein regelmäßiger Kontakt größtenteils beibehalten werden, auch wenn dieser nun verstärkt digital und nicht physisch stattgefunden hat.

Alkoholkonsum: Seit Beginn der Pandemie konnten bis heute mehr als zwei Jahre lang keine Feste stattfinden oder sie hatten veränderte Rahmenbedingungen. Zwei Drittel der jungen Menschen in der Jugendbefragung Rheinland-Pfalz gaben an, dass dieser Verzicht auf öffentliche Feiern, Konzerte und Clubbesuche für sie belastend oder sogar sehr belastend war (vgl. Dittmann et al., 2021, 35). Wie verhält es sich bei dem typischerweise damit verbundenen Alkoholkonsum? Bei Betrachtung der Studienlage zum Alkoholkonsum unter Jugendlichen zeigen sich dazu unterschiedliche Ergebnisse. In einer Studie der Kaufmännische Krankenkasse Hannover [KKH] (2022, online) gaben zum einen 17 Prozent der 16- bis 29-jährigen an, seit der Coronapandemie weniger Bier, Sekt, Wein und ähnliches zu konsumieren als zuvor. Dies seien auch diejenigen, die vor der Pandemie nur zu besonderen Anlässen wie z.B. Party getrunken haben. Allerdings sagten zum anderen auch 13 Prozent dieser Altersgruppe, dass sie seit der Pandemie mehr Alkohol trinken. Dazu gehören überwiegend diejenigen, die sich bereits vor der Pandemie in einer persönlichen Krise befunden haben und ebenso diejenigen, die seit Beginn der Pandemie Perspektiven verloren haben. Es scheinen sich für die Jugendlichen also unterschiedliche Veränderungen in Bezug auf den regelmäßigen Alkoholkonsum in der Coronapandemie ergeben zu haben. Allerdings lässt sich für einen Großteil der Jugendlichen sagen, dass der exzessive Konsum von Alkohol mit der Coronapandemie

zurückgegangen ist (vgl. DAK Gesundheit, 131ff.; vgl. KKH, 2022, online). Ein mäßig gehaltener Alkoholkonsum gehört zu den jugendlichen Entspannungsstrategien und wird erst bei exzessivem Konsum zum Risikoverhalten. In Bezug auf den Alkoholkonsum scheint sich also größtenteils keine negative Auswirkung auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Konsumieren ergeben zu haben.

Wie schon zuvor beim sozialen Kontakt, scheinen sich auch die jugendlichen Entspannungsstrategien weiter in die digitale Welt verlagert zu haben. In Anbetracht der mangelnden Alternativen stellt dies eine nachvollziehbare Entwicklung dar. Solange der Konsum sich nicht in ein Risikoverhalten verlagert, ist dies nicht als problematisch anzusehen.

4.4 Partizipieren

Die vierte Entwicklungsaufgabe ist das Partizipieren, wozu sowohl die Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems gehört als auch die Erlangung der grundlegenden Fähigkeit zur aktiven Beteiligung an allen Angelegenheiten der sozialen Gemeinschaft, die einen direkt oder indirekt betreffen (siehe Abschnitt 2.2.4). In den folgenden zwei Abschnitten werden diese beiden Aspekte in Zusammenhang mit der Situation Jugendlicher in der Coronapandemie gesetzt.

4.4.1 Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems

Auf der individuellen Ebene dieser Entwicklungsaufgabe geht es um die Entfaltung eines persönlichen Systems von Werten und ethischen Prinzipien der Lebensführung, die mit den eigenen Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten in Übereinstimmung stehen und eine sinnvolle und persönlich erfüllende Lebensführung ermöglichen (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2022, 26). Die Entwicklung dieser individuellen Haltung ist eine wichtige Voraussetzung für die gesellschaftliche Dimension dieser Entwicklungsaufgabe.

Die Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems ist ebenfalls Teil der Autonomiegewinnung Jugendlicher und ist ein wichtiger Aspekt in der Ablösung von ihren Eltern. In Abschnitt 4.2.3 wurden bereits weitere Teilbereiche dieses Prozesses ausgeführt und darauf hingewiesen, dass nun in diesem Abschnitt genauer auf die Bereiche der psychischen und kulturellen Ebene eingegangen wird, in der es darum geht, die Einstellungen und Handlungen nicht mehr vorrangig an den Eltern, sondern verstärkt an Peers auszurichten, sowie einen persönlichen Lebensstil und eine eigene Werteorientierung zu entwickeln (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2022, 141). Es ist anzunehmen, dass die Möglichkeiten dafür während der Coronapandemie einen begrenzteren Umfang als davor hatten. Denn die Jugendlichen haben gezwungenermaßen deutlich mehr Zeit zuhause mit ihrer Familie verbracht. Außerdem haben sie weniger Einflüsse von außen erhalten, die vorher durch den Schulbesuch oder Freizeitaktivitäten gegeben waren. Während der Coronapandemie gaben signifikant weniger 12- bis 21-Jährige an, mit den Möglichkeiten ihr Leben

selbst zu gestalten zufrieden zu sein, als zuvor. Während im Sommer 2019 noch 85 Prozent angaben, „sehr zufrieden“ oder „zufrieden“ damit zu sein, waren es im Sommer 2020 nur noch 61 Prozent (Walper et al., 2021, 9).

Allerdings scheint es dort eine Ambivalenz zu geben, welche besonders in den offenen Kommentaren der beWirken Jugendbefragung deutlich wird. Dort werden zum einen „der fehlende soziale Kontakt“ und ein „enges Aufeinander mit der Familie“ beschrieben (LpB Baden-Württemberg, 2022, 10). Zum anderen nennen die Jugendlichen Veränderungen, die sie als positiv bewerten und gerne beibehalten würden. Sie äußerten mehr Zeit für sich selbst und weniger Alltagsstress gehabt zu haben und dass sich das Leben mehr anfühle wie im „Einklang mit sich selbst“ (vgl. ebd. 12). Einige haben neue Hobbys gefunden, die sie auch alleine und unabhängig von anderen ausführen können und andere hatten „[...] genug Zeit, mein [sic!] Stil zu finden und mein [sic!] Musikgeschmack zu ‚Verfeinern‘“ (ebd.). Es scheint also, als hätten einige Jugendliche die Zeit zuhause, ohne die Möglichkeit viel anderes zu unternehmen, sinnvoll für sich und ihre Persönlichkeitsentwicklung nutzen können.

4.4.2 Beteiligung und Mitbestimmung

Ein weiterer Aspekt der Entwicklungsaufgabe Partizipieren erfordert es, die Fähigkeit zur aktiven Beteiligung an Angelegenheiten der Gemeinschaft zu erlangen und die eigenen Bedürfnisse und Interessen in der Öffentlichkeit zu artikulieren (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2022, 27).

In vielen öffentlichen Medien wurden junge Menschen insbesondere in den ersten Monaten der Pandemie als Regelbrecher*innen dargestellt (siehe bspw. BILD, 2020, online; Füssler, 2020, online). Dabei gab jede*r zweite bis jede*r dritte Jugendliche an, die Coronamaßnahmen für angemessen zu halten (vgl. Dittmann et al., 2021, 26; vgl. TUI Stiftung, 2020, 19) und 83 Prozent gaben an, sich an die Regeln zu halten (vgl. TUI Stiftung, 2020, 20). Als größte Motivation dabei gaben sie an, die Gesundheit anderer schützen zu wollen (vgl. ebd.). Im Gegensatz zu einigen Mediendarstellungen, lässt sich Jugendlichen also im Großen und Ganzen nicht nachsagen, dass sie die Coronapandemie nicht ernst nehmen würden.

Die öffentliche Wahrnehmung Jugendlicher war also insbesondere zu Beginn der Pandemie eher negativ geprägt. Umgekehrt äußern viele junge Menschen, dass sie sich nicht ernst genommen fühlen. Denn wie eben belegt, ist dieses negative Image für den Großteil der Jugendlichen unberechtigt. Sie fühlen sich insgesamt sowohl in der medialen Berichterstattung, als auch in politischen Entscheidungen, nicht angemessen repräsentiert. Dies lässt sich unter anderem in diesem Kommentar eines oder einer Jugendlichen aus der JuCo I Studie entnehmen:

„Was Jugendliche abfuckt ist das [sic!] man überhaupt nicht gehört wird, die Tagesschau spricht über Schüler[*innen] jedoch werden nur die Meinungen von erwachsenen [sic!] gezeigt aber nicht von denjenigen die es überhaupt betrifft (die Schüler[*innen])“ (Andresen, Lips et al., 2020, 14)

Nach Auswertung vieler weiterer offener Kommentare in dieser Art heißt es in der beWirken Studie, dass es „die Erwartungshaltung dieser jungen Generation ist, gehört und in politischen Entscheidungen explizit berücksichtigt zu werden und mitreden zu dürfen.“ (LpB Baden-Württemberg, 2022, 27). Dieses ‚gehört werden‘ verlangen sie nicht nur, viele Jugendliche stehen auch aktiv dafür ein. In der Einleitung dieser Thesis wurde bereits die Initiative #wirwerdenlaut erwähnt, in der die Schüler*innen fordern: „Dieser Diskurs sollte ehrlich und öffentlich mit statt nur über uns geführt werden“ (Genow et al., 2022, online). Sie fordern unter anderem langfristige Lösungsstrategien und wollen im Herbst 2022 nicht erneut mit einschränkenden, möglicherweise nicht durchdachten Maßnahmen in ihrer Schullaufbahn umgehen müssen (vgl. Eder, 2022, online).

Darüber hinaus positionieren sich die Jugendlichen in den betrachteten Studien dafür, nicht nur in der Rolle der Schüler*innen, sondern auch als junge Menschen mit eigenen Bedürfnissen gesehen zu werden. Viele von ihnen haben das Gefühl, dass die Rolle der jungen Menschen insbesondere zu Beginn der Pandemie zu stark über die Auswirkungen der Coronapandemie im Bildungssystem definiert werden. Dies wird auch als Fazit der ersten JuCo Studie festgestellt. „Jugendliche und

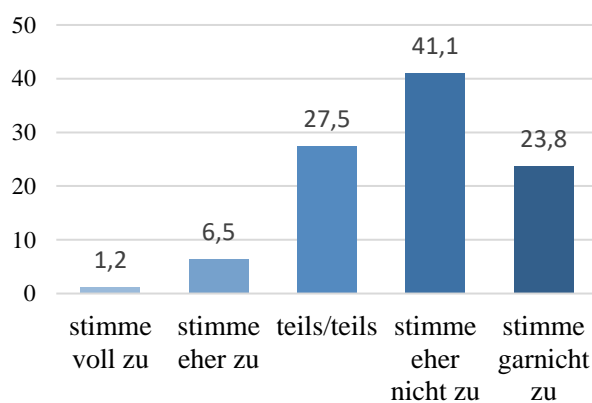


Abbildung 5: Werden die Sorgen junger Menschen in der Politik gehört? In % nach Andresen, Heyer et al., 2020, 10

junge Erwachsene werden bei den Diskussionen rund um die Corona-Pandemie und die damit verbundenen Maßnahmen auf ihre Rolle als Schüler*innen [...] reduziert – die funktionieren sollen“ (Andresen, Lips et al., 2020, 16). In der zweiten JuCo Studie hat sich dieser Befund ebenfalls bestätigt (siehe *Abbildung 5*). Fast 65 Prozent der Befragten haben demnach eher nicht oder gar nicht den Eindruck, dass die Sorgen junger Menschen in der Politik gehört werden.

Ein Anspruch darauf, dass Jugendliche darin unterstützt werden sollen, sich politisch und gesellschaftlich zu beteiligen und mitentscheiden zu können, ist sogar gesetzlich verankert. Beispielsweise besteht gemäß Artikel 12 der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (1989) ein grundsätzliches Beteiligungsrecht für Kinder und Jugendliche, welches besagt, dass sie ihre Perspektive in allen sie betreffenden Angelegenheiten einbringen dürfen und dies in angemessener Weise zu berücksichtigen ist (vgl. Bundesrepublik Deutschland & Vereinte Nationen, 1989, 15, 60f.). Im SGB VIII ist unter anderem in § 11 „Jugendarbeit“ zu lesen, dass diese Jugendarbeit jungen Menschen die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote zur Verfügung stellen soll und diese von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden sollen. Dies soll sie „zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu

sozialem Engagement anregen und hinführen“ (SGB VIII § 11 Abs. 1). Auch im Rahmen des neuen Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes (2021) wird die Beteiligung junger Menschen zusätzlich gestärkt und als essenziellen Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe betont (vgl. Deutscher Bundestag, 2021, 1444ff.). Durch diese und weitere gesetzliche Regelungen werden die Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Partizipieren gesichert. Wie die Ergebnisse sämtlicher Studien zeigen, führt dies dennoch nicht dazu, dass sich die Jugendlichen während der Coronapandemie uneingeschränkt gehört und beteiligt fühlen.

Zusätzlich zum politischen Gehör ist auch in anderen Lebensbereichen ist das Gefühl mitreden zu können während der Coronapandemie zurück gegangen. Dies zeigt sich auch bei einem Vergleich der Antworten auf die Frage „Hast du das Gefühl, dass du mitreden kannst?“ aus der Jugendbefragung zum 3. Kinder- und Jugendbericht Rheinland-Pfalz 2019 und der Corona-Jugendbefragung Rheinland-Pfalz 2021. Dort wurde jeweils die selbe Frage gestellt und die Ergebnisse lassen sich nun im folgendem Diagramm (*Abbildung 6*) miteinander vergleichen:

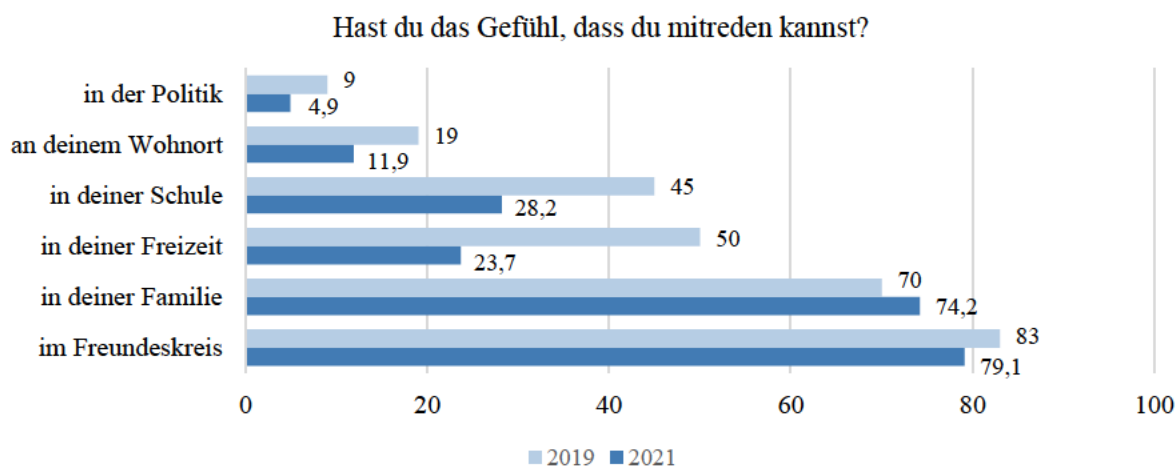


Abbildung 6: Vergleich der Mitsprachemöglichkeiten Jugendlicher in 2019 und 2020

Eigene Darstellung ausgewählter Ergebnisse nach Dittmann et al., 2021, 69 und Ministerium für Familie, Frauen, Jugend, Integration und Verbraucherschutz Rheinland-Pfalz, 2021, 203

Beim Vergleich der beiden Erhebungen ist deutlich zu erkennen, dass sich die Mitbestimmungsmöglichkeiten während der Coronapandemie in nahezu allen Bereichen verschlechtert haben. Lediglich in der Familie haben etwas mehr Jugendliche das Gefühl, mitreden zu können. Ein besonders drastischer Rückgang ist im Kontext der Freizeit, also z.B. in Vereinen oder im Jugendtreff zu beobachten, aber auch in der Schule. Nach den bereits ausgeführten Einschränkungen und Veränderungen, die Jugendliche in diesen Bereichen erlebt haben, ist dieses Ergebnis nicht überraschend. Zudem ist auch in dieser Befragung zu erkennen, dass die ohnehin schon als recht niedrig eingeschätzte politische Mitbestimmung sich fast halbiert hat und bestätigt damit den zuvor zu diesem Thema aufgeführten Befund aus der JuCo-Studie.

Zusätzlich zur subjektiven Einschätzung der Jugendlichen selber, geben auch die deutschen Jugendämter an, dass die Partizipation von Adressat*innen in der Coronapandemie zu kurz kommt (vgl. Mairhofer, Peucker, Pluto, van Santen & Seckinger, 2020, 57). Sie schätzen dies als zweitgrößtes Problem ihrerseits in der aktuellen Situation ein (vgl. ebd. 56). Dies lässt sich unter anderem auf die fehlenden Kontaktmöglichkeiten mit den Adressat*innen zurückführen, die in der Kinder- und Jugendhilfe als unentbehrliche Voraussetzung für eine Realisierung von Partizipation eingestuft wird (vgl. ebd. 57). Die gesetzlich auf mehreren Ebenen verankerte Beteiligung Jugendlicher und die Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse scheinen während der Coronapandemie also nicht vollkommen umgesetzt werden zu können bzw. kommt es nicht in einem ausreichenden Maß bei den Jugendlichen an. Diese und weitere Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte werden nachfolgend in einem Ausblick genauer thematisiert.

Zwischenfazit

Inwiefern kann also die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in der Jugend möglicherweise durch die Coronapandemie beeinflusst werden? Nach der vorangegangenen ausführlichen Erörterung der Auswirkungen der Coronapandemie auf die Bewältigung der vier Entwicklungsaufgaben in der Jugend lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Jugendlichen in allen Lebensbereichen maßgeblich von den Einschränkungen betroffen waren und zum Teil immernoch sind.

Das phasenweise stattfindende Homeschooling hat einige Herausforderungen mit sich gebracht, mit denen die Schüler*innen je nach digitaler Ausstattung, Unterstützung Zuhause und von Seiten der Fachkräfte, sowie der sozio-ökonomischen Situation der Familie unterschiedlich erfolgreich umgehen konnten. Da die Schullaufbahn eine wichtige Grundlage für den weiteren Bildungsweg und die daran anschließende Berufstätigkeit bildet, kann eine Beeinflussung dieses Bereichs auch von langfristiger Bedeutung für die Jugendlichen sein.

Die Entwicklung einer Körper- und Geschlechtsidentität als Teilaspekt der Entwicklungsaufgabe Binden kann möglicherweise durch eine erhöhte Socialmedia Nutzung, das dort reproduzierte Körperideal und eine erhöhte Wahrscheinlichkeit an einer Essstörung zu erkranken beeinflusst worden sein. Die Auseinandersetzung mit sexuellen Bedürfnissen stellt insbesondere Jugendliche vor eine Herausforderung, die eine homo- oder bisexuelle Neigung haben. Für die ist für die Entwicklung einer sexuellen Identität besonders wichtig, gleichgesinnte soziale Kontakte zu pflegen. Es ist zu vermuten, dass einige Jugendliche durch die Verlagerung des sozialen Kontakts ins Digitale eher die Möglichkeit hatten, sich mit diesen Gleichgesinnten auszutauschen. Beide Teilaspekte der Entwicklungsaufgabe Binden wurden allerdings in keiner der betrachteten Studien zur aktuellen Coronasituation betrachtet, sodass nur Ableitungen möglich sind und keine konkreten Erhebungen vorliegen.

Da die Maßnahmen zur Eindämmung des Coronavirus sich überwiegend auf die Reduzierung von Kontakten beziehen, war das Freundschafts- und Sozialkontakte knüpfen als Teil der Entwicklungsaufgabe Konsumieren einer der am stärksten eingeschränkten Bereiche. Der soziale Kontakt hat sich überwiegend ins Digitale verlagert und damit sowohl Chancen als auch Risiko geboten. Die Risiken beziehen sich insbesondere auf eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für ein problematisches Nutzungsverhalten von Medien und die erhöhte Anzahl an Fällen von Cybermobbing. Chancen hat die Verlagerung ins Digitale in dem Sinne gegeben, dass ein Kontakt zu Freund*innen überhaupt stattfinden konnte und die Möglichkeit besteht, sich über Soziale Medien mit Menschen zu verbinden, die ähnliche Interessen haben.

Die Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems unabhängig von den Eltern war während der Pandemie durch die viele Zeit Zuhause und die eingeschränkten Alternativen schwieriger. Allerdings konnten einige Jugendliche diese Zeit auch positiv für ihre Persönlichkeitsentwicklung nutzen. Mit der öffentlichen Wahrnehmung und den Partizipationsmöglichkeiten waren viele Jugendliche unzufrieden und äußerten dies klar.

Es ist also festzuhalten, dass alle vier Bereiche der Entwicklungsaufgaben in der Jugend von der Coronapandemie beeinflusst worden sind. Einige weniger sichtbar, andere dagegen klar messbar. Damit ist die zweite Forschungsfrage dieser Thesis ausführlich beantwortet worden. In einem nun folgenden Ausblick, sollen mögliche Konsequenzen für die pädagogische Praxis benannt und mögliche weitere Forschungsthemen und -lücken aufgezeigt werden.

Ausblick: Implikationen für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen während und nach der Coronapandemie

Die Bedeutung des sozialen Umfelds bestehend aus den Eltern, Freund*innen und der Peergroup für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in der Jugend wurde im Verlauf dieser Arbeit bereits an verschiedenen Stellen deutlich. Auch Pädagog*innen können dabei eine wesentliche Rolle einnehmen. Wenn sie ihre Aufgaben gut erfüllen und die Jugendlichen als produktiv orientierte Individuen stärken, können sie viel Positives zum Gelingen dieses Prozesses beitragen (vgl. Lösel & Weiss, 2015, 725). Wenn sie dies hingegen schlecht machen, kann das zu Problemen in der Bewältigung beitragen (vgl. ebd.). Mögliche Arbeitsfelder pädagogischer Fachkräfte sind dafür beispielsweise Einrichtungen der Jugendhilfe, wozu gemäß dem zweiten Kapitel des SGB VIII die außerschulische Jugendbildung, die Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit, die arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit, die internationale Jugendarbeit, die Kinder- und Jugendberufshilfe und Jugendberufshilfe gehört. Zuständig dafür sind die kommunalen Jugendämter.

Insbesondere während der Lockdowns wurden die etablierten Kommunikations-, Hilfe- und Kontrollnetzwerke der Jugendhilfe weitgehend außer Kraft gesetzt. Die alltäglichen Kontakte zu den

Jugendlichen und ihren Familien, die zuvor z.B. in den Schulen, Jugendzentren oder ambulanten Hilfen stattgefunden haben, konnten aufgrund der Schul- und Einrichtungsschließungen gar nicht oder nur deutlich reduziert aufrechterhalten werden. Dadurch standen den jungen Menschen und ihren Familien weniger unterstützende Strukturen zur Verfügung. Die zuvor genannte Stärkung der Jugendlichen war so deutlich erschwert. Doch die in Kapitel 4 ausgeführten Herausforderungen, die sich aus der Coronapandemie ergeben haben, machen einen Handlungsbedarf pädagogischer Fachkräfte deutlich. Dieser wird im folgenden Zitat aus dem Ergebnis der COPSY Studie prägnant zusammengefasst:

„Die COVID-19-Pandemie führt zu einer psychischen Gesundheitsgefährdung der Kinder und Jugendlichen, auf die präventiv mit niedrigschwelligen und zielgruppenspezifischen Angeboten in der Schule, in der ärztlichen Praxis und in der Gesellschaft im Sinne des Kinderschutzes reagiert werden sollte.“

(Ravens-Sieberer, Kaman, Otto et al., 2021, 1514)

Dies wäre also wünschenswert und notwendig. Doch in der Realität waren die befragten Jugendlichen der ersten JuCo-Studie mit der Unterstützung von pädagogischen Fachkräften während der Pandemie überwiegend unzufrieden. In der ersten JuCo-Studie gaben 25,9 Prozent der Befragten die schlechteste Bewertung, waren damit also gänzlich unzufrieden mit der Unterstützung von pädagogischen Fachkräften (vgl. Wilmes et al., 2020, 25). Insgesamt positionierten sich knapp Dreiviertel auf der unteren Hälfte der Skala (vgl. ebd.), wodurch eine allgemeine Unzufriedenheit zu erkennen ist. Dafür lässt sich der fehlende Kontakt als Hauptgrund ausmachen. Für Pädagog*innen in Jugendämtern ist es beispielsweise die aktuell größte Herausforderung, während der Pandemie neue Hilfebedarfe zu erkennen und zu priorisieren, da der dafür notwendige regelmäßige Kontakt zu Klient*innen fehlt oder nur in einem unzureichenden Ausmaß vorhanden sein kann (vgl. Mairhofer et al., 2020, 56f.).

Zusätzlich zu den eingeschränkten Kontaktmöglichkeiten der Klient*innen zu den pädagogischen Fachkräften, kam es auch dazu, dass weniger Informationen über möglichen Gefährdungen durch Fachkräfte erkannt und an die Jugendämter gemeldet werden konnten. Im DJI-Jugendhilfeb@rometer zu Auswirkungen der Coronapandemie auf die kommunale Kinder- und Jugendhilfe geben 25 Prozent der Jugendämter eine Abnahme der Gefährdungsmeldungen an (vgl. Mairhofer et al., 2020, 35). Auch einer Studie des UKE lässt sich entnehmen, dass zu Beginn des ersten Lockdowns im März und April 2020 im Vergleich zum Vorjahreszeitraum die Fälle von Kindeswohlgefährdungen in deutschen Kinderkliniken und Kinderschutzambulanzen zurückgegangen sind (vgl. Lemm, 2021, online). Jedoch ist zu vermuten, dass aufgrund der zuvor genannten eingeschränkten Möglichkeiten der Hilfeinstitutionen eine erhöhte Anzahl an Kindeswohlgefährdungen ohne Meldung bleibt. Denn normalerweise kommen knapp 40 Prozent der Gefährdungsmeldungen von eben diesen Hilfeinstitutionen, also beispielsweise Schulen, Kitas, Kinderarztpraxen (vgl. Böwing-

Schmalenbrock, Fendrich, Kopp & Meiner-Teubner, 2019, 139f.), welche während der Pandemie allerdings geschlossen waren bzw. weniger aufgesucht wurden. Insgesamt lassen sich zur Anzahl der Gefährdungen während der Pandemie ambivalente Zahlen finden (vgl. Korgmann, 2021, online), sodass eine tatsächliche Feststellung einer Zu- oder Abnahme nicht möglich ist. Da es sich um ein statistisch schwierig zu erhebendes Thema handelt, ist dies keine Überraschung. Von pädagogischen Fachkräften sollte die Möglichkeit eines Anstiegs jedoch in Betracht gezogen werden und in ihrer Arbeit Berücksichtigung finden.

In Bezug auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in der Jugend unter den pandemiebedingt veränderten Bedingungen können pädagogische Fachkräfte in verschiedener Hinsicht positiv auf die Jugendlichen einwirken. Zur Bewältigung der Aufgabe Qualifizieren, zu der maßgeblich der Schulbesuch und der Erwerb von Bildungsabschlüssen gehört, sollte Jugendlichen ausreichend Möglichkeiten gegeben werden, die schwierige Zeit während des Homeschoolings nachzuarbeiten. Dafür könnte es hilfreich sein, auch außerschulische Lernangebote zu erweitern und insbesondere an diejenigen heranzutragen, für die das Lernen von zu Hause aus, eine besonders große Herausforderung dargestellt hat. Des Weiteren könnte ein breites Angebot zur Berufsfindung helfen, die ausgefallenen Praktika auszugleichen und den Beginn einer Ausbildung, eines Studiums oder anderer Maßnahmen begleiten.

Die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Binden und Konsumieren trotz der Auswirkungen der Coronapandemie kann ebenfalls positiv von pädagogischen Fachkräften beeinflusst werden. Das Knüpfen von sozialen Kontakten und der Aufbau von Freundschaften könnte zukünftig von Schulsozialpädagog*innen durch eine engmaschigere Begleitung der Klassen und mehr gemeinschaftliche Angebote gefördert werden. Außerschulische Begegnungsorte wie Jugendzentren sollten priorisiert offen gehalten werden, um soziale Kontakte auch außerhalb der eigenen Familie zu ermöglichen. Außerdem sollten Jugendliche, die während der Coronapandemie möglicherweise Schwierigkeiten im Kontakt mit anderen Menschen entwickelt haben, in der Jugendhilfe die nötige Unterstützung erhalten. Dafür könnte es eine Maßnahme sein, die Hilfen zur Erziehung, insbesondere die im SGB VIII in §29 Soziale Gruppenarbeit und §30 Erziehungsbeistandschaft verankerten Hilfen auszubauen. Ein weiterer Aspekt dieser Entwicklungsaufgabe, der Konsum von Medien, kann vor allem präventiv zum Verhindern der Entstehung eines problematischen Konsums begleitet werden. Die steigenden Fälle des Cybermobbings können ebenfalls bedeutsam für die pädagogische Praxis werden. Dieses Thema ist zwar nicht erst seit der Coronapandemie bekannt, hat aber durch die Verlagerung sämtlicher Lebensbereiche ins Digitale deutlich an Bedeutung zugenommen. Es ist also spätestens jetzt an der Aufgabe pädagogischer Fachkräfte, sich ein breites Fachwissen dazu anzueignen. Dabei ist es relevant, sich sowohl mit einer angemessenen Nachsorge für Opfer auseinanderzusetzen als auch Präventiv auf mögliche Täter einzuwirken (vgl. Schenk, 2020, 282ff.).

Dazu wäre es unter anderem ein notwendiger Schritt, dass der Umgang mit Medien in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte einen größeren Stellenwert einnehmen würde.

Um auch die Bewältigung der vierten Entwicklungsaufgabe Partizipieren zu unterstützen, sollten Pädagog*innen in der öffentlichen Diskussion über mögliche zukünftige Maßnahmen zur Eindämmung des Coronavirus Partei für die Jugendlichen ergreifen. Die große Unzufriedenheit mit den Partizipationsmöglichkeiten Jugendlicher während der Pandemie ist bereits deutlich gemacht worden. Nach über zwei Jahren ist es von steigender Bedeutung, die Kinder und Jugendlichen zu priorisieren und ihre Bedürfnisse zu achten. Denn in der Einführung der Lebensphase Jugend ist deutlich geworden, dass diese sich zwar erweitert hat, sich aber dennoch in einem Zeitrahmen bewegt, der sich nicht ewig nach hinten verschieben lässt. Einige Entwicklungsschritte müssen strukturell bedingt in einem gewissen Zeitrahmen erfolgen (z.B. Schulabschluss erwerben). Außerdem sind langfristige Folgen aufgrund einer psychischen Belastung abzuwenden. Diesen Standpunkt vertritt auch der Expert*innenrat der Bundesregierung in ihrer Stellungnahme zur Notwendigkeit einer prioritären Berücksichtigung des Kindeswohls in der Pandemie: „Bei allen Maßnahmen in der Pandemie, die Kinder und Jugendliche betreffen, ist vorrangig das Kindeswohl zu berücksichtigen. Kinder müssen vor Infektionen und vor Erkrankungen infolge der Pandemie gleichermaßen geschützt werden.“ (Berner et al., 2022, 2) Darin wird die Arbeit von Pädagog*innen in verschiedener Hinsicht gefordert. In der Stellungnahme werden die negativen Auswirkungen, der in der Pandemie getroffenen Maßnahmen, anerkannt und zum Ausgleich dieser die „Entwicklung und schnelle Umsetzung von Maßnahmen und Programmen [gefordert], die nicht nur die pandemiebedingten Defizite kompensieren helfen, sondern vorrangig zum Ziel haben, die bereits zuvor bestehenden Ungleichheiten in Bildungs- und Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen nachhaltig zu verbessern“ (ebd.).

Damit wird ein weiterer wichtiger Aspekt angesprochen, der bereits vor der Pandemie eine wichtige Rolle im pädagogischen Bereich gespielt hat: die soziale Ungleichheit. Diese ist durch die Coronapandemie weiter verstärkt worden. Im Kapitel 4 wurde an mehreren Stellen deutlich, dass sich die ohnehin schwierige pandemische Situation für Jugendliche mit niedrigem sozio-ökonomischen Status und weiteren Merkmalen (z.B. Ein-Eltern-Familien, Deutsch wird Zuhause nicht als erste Sprache gesprochen) deutlich schwieriger gestaltet hat. Es gilt also für pädagogische Fachkräfte, den Empfehlungen des Expert*innenrates der Bundesregierung zu folgen und die pandemiebedingten Schwierigkeiten auszugleichen. Dazu wird vom BGM beispielsweise empfohlen, die jugendlichen Klient*innen aufmerksam zu beobachten, besonders viel Interesse zu zeigen und gezielt nachzufragen: „Eine erhöhte Aufmerksamkeit der Bezugspersonen in Kita und Schule kann helfen, psychische Belastungen der Kinder und Jugendlichen frühzeitig zu erkennen, bevor sie vielleicht zu einer Erkrankung werden“ (BGM, 2022b, online). Außerdem kann es demnach ratsam sein, engmaschig

mit anderen Institutionen und Bezugsdisziplinen zusammenzuarbeiten und bei Bedarf auch an diese zu verweisen.

In der bereits des Öfteren erwähnten Initiative #wirwerdenlaut von mehr als 100 Schülersprecher*innen, die die zahlreichen Schüler*innen an ihren Schulen vertreten, werden Forderungen bezüglich der Unterstützung durch pädagogische Fachkräfte gestellt. Konkret wird eine Aufstockung des pädagogischen und schulpyschologischen Personals gefordert (vgl. Genow et al., 2022, online), was in Anbetracht der vorangegangenen Ausführungen berechtigt und sinnvoll erscheint.

Zur Arbeit pädagogischer Fachkräfte gehört oftmals auch die Zusammenarbeit mit den Eltern der Jugendlichen. Auch diese wurden durch die Situation der Coronapandemie, sowohl im Allgemeinen als auch in Bezug auf die Einschränkungen die ihre Kinder erleben, belastet. Die COPSY Studie ergab, dass sich zwei Drittel der Eltern während der Pandemie Unterstützung im Umgang mit ihrem Kind wünschen (vgl. Ravens-Sieberer, Kaman, Otto et al., 2021, 1514). Es sei aus ihrer Sicht dringend zu empfehlen, belastete Jugendliche und ihre Eltern zu unterstützen, um deren psychische Gesundheit zu schützen bzw. aufrechtzuerhalten (vgl. ebd.). Pädagog*innen sind also stärker als bereits gewohnt gefordert, sowohl mit den Jugendlichen als auch mit ihren Eltern in engen Kontakt zu treten und ihre Bedürfnisse wahrzunehmen. Die Auswirkungen der Pandemie auf die Eltern wurde erst in einigen wenigen Studien Bedeutung geschenkt. Um auch bei ihnen die möglicherweise veränderten Bedarfe zu erkennen, wäre es lohnenswert, auch die Auswirkungen auf die Eltern ausführlich wissenschaftlich zu erheben, um daraus wirkungsvolle Konsequenzen für der Praxis ziehen zu können.

Diese und sicherlich noch viele weitere Aspekte haben sich also für die pädagogischen Fachkräfte durch die Auswirkungen der Coronapandemie ergeben. Außerdem wurden mögliche zukünftige Handlungsschritte genannt. In dem nun folgenden abschließenden Fazit wird ein Rekurs auf die zurückliegende Arbeit genommen und eine zusammenfassende Schlussfolgerung gezogen.

Fazit

“Wir verpassen gerade die besten Jahre und geben so viel auf. Meiner Meinung nach verlieren wir gerade so viele Erlebnisse/Abenteuer, die auch wichtig für unsere Entwicklung und weitere Bildung sind. Ich fühle mich kaum beachtet und habe seit diesen Regelungen kaum noch Spaß am Leben. Das letzte Schuljahr [2020/2021] war das schlimmste, was ich je durchmachen musste. Ich war noch nie so gestresst und am Ende.”

(LpB Baden-Württemberg, 2021, 20)

Ein Kommentar aus der beWirken Jugendbefragung 2021, in der ein*e Jugendliche*r prägnant in Worte fasst, mit welchen Auswirkungen der Coronapandemie die Jugendlichen in Deutschland umgehen müssen und wie sich dies für sie anfühlt. *Die Jugend* – Sie stellt während der Coronapandemie eine offensichtlich noch größere Herausforderung dar, als sie als komplexe Lebensphase ohnehin schon tut.

In der Lebensphase Jugend sind nach Hurrelmann vier Entwicklungsaufgaben zu bewältigen: Qualifizieren, Binden, Konsumieren und Partizipieren. Jede dieser Aufgaben enthält mehrere konkrete Aspekte, die für die weitere Persönlichkeitsentwicklung erfolgreich zu bewältigen sind. Zum Qualifizieren ist die schulische Leistungsfähigkeit zu stärken, sowie Bildungstitel und Ausbildungsabschlüsse zu erreichen. Die Entwicklung einer Körper- und Geschlechtsidentität, das Auseinandersetzen mit sexuellen Bedürfnissen und die Ablösung von den Eltern sind Teile der Entwicklungsaufgabe Binden. Im Rahmen der Entwicklungsaufgabe Konsumieren sollen soziale Kontakte geknüpft und ein angemessener Umgang mit Freizeit- und Konsumangeboten erlernt werden, die jeweils zur Regeneration von Alltagsanspannungen dienen. Des Weiteren soll ein individuelles Werte- und Normensystem entwickelt werden, dass die Jugendlichen anwenden sollen in dem sie sich für ihre eigenen Bedürfnisse einsetzen und sich aktiv an Angelegenheiten der Gemeinschaft beteiligen. Positive personale und soziale Ressourcen können eine gelingende Bewältigung unterstützen. Auch wenn diese Prozesse wie natürlich im Lebenslauf voranschreiten, können sie durch äußere Einflüsse mehr oder weniger erfolgreich verlaufen.

Die Coronapandemie stellt seit März 2020 das alltägliche Leben, wie es zuvor bekannt war, auf den Kopf. Die größten Veränderungen fanden für Jugendliche dabei in den Bereichen des Schulbesuchs, der sozialen Kontakte und Freizeitaktivitäten statt. Aber auch in weiteren Bereichen wie der Autonomiegewinnung von den Eltern, der Entwicklung einer Körper- und Geschlechtsidentität oder dem Umgang mit Konsumangeboten gab es weitreichende Veränderungen und Herausforderungen. Viele Jugendliche fühlen sich in den politischen Entscheidungen zur Coronapandemie nicht ausreichend beachtet und auf die Rolle der Schüler*innen reduziert. Insgesamt wurde damit die Bewältigung jeder der vier Entwicklungsaufgaben in einem mehr oder weniger großen Umfang beeinflusst.

Ist dies nun also die „Generation Corona“? Im öffentlichen Diskurs wird dieser Begriff eher mit einer negativen Konnotation genutzt. Dadurch sollen die negativen Auswirkungen für die Generation der Jugendlichen deutlich gemacht werden. Dass die Jugendlichen nachhaltig von diesen mindestens zwei Jahren in der Coronapandemie geprägt werden, ist unstrittig. Allerdings kann nicht ausschließlich von negativen Veränderungen gesprochen werden. Ausgefallene Ereignisse können zwar nicht genau so nachgeholt werden und viele Jugendliche haben damit zu kämpfen, dass ihnen gewisse Erinnerungen verwehrt worden sind, die andere für essentiell in ihrer Jugend beschreiben würden. Aber statt eines Kinobesuchs in einem Saal konnte ein Autokino besucht werden. Der Geburtstag konnte in keiner Bar, aber dafür im Park gefeiert werden. Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben wurde beeinflusst, in einigen Aspekten erschwert, aber teilweise ergab sich gleichzeitig auch eine positive Veränderung. Wenn im negativen Sinne von einer „Generation Corona“ gesprochen wird, klingt dies, als hätte diese Generation aufgegeben.

Stattdessen soll diese Arbeit mit der Erkenntnis enden, dass die jungen Menschen, die sich in den letzten zwei Jahren in der wichtigen Lebensphase Jugend befunden haben, zwar mit starken Veränderungen umgehen müssen, diese aber zu bewältigen sind. Um langfristige Auswirkungen zu erkennen, sollten die frühzeitig begonnenen Längsschnittstudien wie COPSY und JuCo weitergeführt werden. Die Auswirkungen insbesondere auf sozial benachteiligte Jugendliche sollten nicht unterschätzt werden. Insbesondere die andauernde psychische Belastung sollte angemessen begleitet und sobald wie möglich abgewendet werden, um langfristige Folgen zu verhindern. Doch durch die Unterstützung pädagogischer Fachkräfte, Eltern und Freunde sind einige der negativen Auswirkungen abfangbar.

Die Jugend – Eine herausfordernde Lebensphase, in der es umfassende Entwicklungsaufgaben zu bewältigen gilt. Diese Bewältigung wurde durch die Coronapandemie und die zur Eindämmung des Coronavirus getroffenen Maßnahmen beeinflusst. Es bleibt zu beobachten, wie sich die pandemische Lage weiter entwickelt und zu hoffen, dass es allen Jugendlichen gelingen wird, diese wichtige Lebensphase (mit pädagogischer Unterstützung) erfolgreich zu bewältigen.

Literaturverzeichnis

- Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (Hrsg.). (2019). *Jugend 2019 - Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie*. Weinheim: Beltz.
- Andresen, S., Heyer, L., Lips, A., Rusack, T., Schröder, W., Thomas, S. et al. (2020). „Die Corona-Pandemie hat mir wertvolle Zeit genommen“ – *Jugendalltag 2020*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. Zugriff am 17.03.2022.
- Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröder, W., Thomas, S. et al. (2020). *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. Zugriff am 17.03.2022.
- Andresen, S., Lips, A., Rusack, T., Schröder, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2022). *Verpasst? Verschoben? Verunsichert? Junge Menschen gestalten ihre Jugend in der Pandemie. Erste Ergebnisse der JuCO III Studie - Erfahrungen junger Menschen während der Corona-Pandemie im Winter 2021*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Andresen, S. & Möller, R. (2019). *Children's Worlds+ Studie. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Gesamtauswertung (Bertelsmann Stiftung, Hrsg.), Gütersloh.
- Anger, S., Bernhard, S., Dietrich, H., Lerche, A., Patzina, A., Sandner, M. et al. (2020). Schulschließungen wegen Corona: Regelmäßiger Kontakt zur Schule kann die schulischen Aktivitäten der Jugendlichen erhöhen. *IAB-Forum*, 23. April 2020. Zugriff am 05.05.2022. Verfügbar unter <https://www.iab-forum.de/schulschliessungen-wegen-corona-regelmassiger-kontakt-zur-schule-kann-die-schulischen-aktivitaeten-der-jugendlichen-erhoehen/?pdf=15657>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bauer, U. & Hurrelmann, K. (2021). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (14. vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Beitzinger, F., Leest, U. & Schneider, C. (2020). *Cyberlife III Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr. Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern*. Dritte empirische Bestandsaufnahme bei Eltern, Lehrkräften und Schüler/-innen in Deutschland (Bündnis gegen Cybermobbing e.V. & Techniker Krankenkasse, Hrsg.), Karlsruhe.
- Bering, R. & Eichenberg, C. (Hrsg.). (2021). *Die Psyche in Zeiten der Corona-Krise. Herausforderungen und Lösungsansätze für Psychotherapeuten und soziale Helfer* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bering, R., Schedlich, C. & Zurek, G. (2021). Psychosoziale und psychotherapeutische Hilfen bei pandemischer Stressbelastung. In R. Bering & C. Eichenberg (Hrsg.), *Die Psyche in Zeiten der Corona-Krise. Herausforderungen und Lösungsansätze für Psychotherapeuten und soziale Helfer* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 48-62). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Berner, R., Betsch, C., Brinkmann, M., Buyx, A., Dötsch, J., Drosten, C. et al. (2022, 17. Februar). *7. Stellungnahme des ExpertInnenrates der Bundesregierung zu COVID-19. Zur Notwendigkeit einer prioritären Berücksichtigung des Kindeswohls in der Pandemie*. : ExpertInnenrat der Bundesregierung zu Covid-19. Zugriff am 19.05.2022.
- BeWirken. (2021). *Jugend und die Auswirkungen von Corona. beWirken Jugenderhebung 2021*. Zugriff am 17.05.2022.

- BILD. (2020). *Jugendliche feiern irre Corona-Party in der Berliner U-Bahn*. 10.08.2020, BILD. Zugriff am 12.08.2022. Verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=UMthcxOrpgc>
- Bittner, G. (2001). *Der Erwachsene. Multiples Ich in multipler Welt* (Pädagogik der Lebensalter, Bd. 5, 1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Blanz, B., Renschmidt, H., Schmidt, M. H. & Warnke, A. (2006). *Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter*. Stuttgart: Schattauer.
- Bocksch, R. (2020, 28. Juli). *Weniger Ausbildungsstellen durch Corona. Zuwachs an Ausbildungsstellen in Deutschland* (Statista, Hrsg.). Zugriff am 11.07.2022. Verfügbar unter <https://de.statista.com/infografik/22387/zuwachs-an-ausbildungsstellen-in-deutschland/>
- Böwing-Schmalenbrock, M., Fendrich, S., Kopp, K. & Meiner-Teubner, C. (2019). *Kinder- und Jugendhilfereport 2018. Eine kennzahlenbasierte Analyse*. Gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Buchmann, M. & Steinhoff, A. (2018). Jugend und sozialer Wandel in fortgeschrittenen Industriegesellschaften der westlichen Welt. In B. Gniewosz & P. F. Titzmann (Hrsg.), *Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz* (1. Auflage, S. 333-352). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Bujard, M., von den Driesch, E., Ruckdeschel, Kerstin, Laß, Inga, Thönnissen, C., Schumann, A. & Schneider, N. (2021). *Belastungen von Kindern, Jugendlichen und Eltern in der Corona Pandemie* (BIB.Bevölkerungsstudien 2/2021). Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung.
- Bundesministerium für Gesundheit. (2021). *Förderschwerpunkt Prävention von Übergewicht bei Kindern und Jugendlichen*, Bundesministerium für Gesundheit. Zugriff am 11.07.2022. Verfügbar unter <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/themen/praevention/kindergesundheit/praevention-von-kinder-uebergewicht.html>
- Bundesministerium für Gesundheit (Hrsg.). (2022a). *Chronik zum Coronavirus SARS-CoV-2. Was geschah wann?* Zugriff am 27.04.2022. Verfügbar unter <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/coronavirus/chronik-coronavirus.html?mscl-kid=8e3800e9c60511ecbeca61e6b3aab590>
- Bundesministerium für Gesundheit. (2022b). *Prävention in Schule und Kita. Psychisch stabil bleiben*, Bundesministerium für Gesundheit. Zugriff am 15.08.2022. Verfügbar unter <https://www.zusammengegencorona.de/corona-im-alltag/psychisch-stabil-bleiben/fachkraefte-in-schule-und-kita/praevention-in-schule-und-kita/>
- Bundesrepublik Deutschland; Vereinte Nationen. (1989). Konvention über die Rechte des Kindes. VN Kinderrechtskonvention. Zugriff am 27.07.2022. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93140/78b9572c1bffdda3345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf>
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. *Auslösende Faktoren für Essstörungen*, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Zugriff am 05.05.2022. Verfügbar unter <https://www.bzga-essstoerungen.de/was-sind-essstoerungen/ausloesende-faktoren/?L=0>
- Buston, K. & Hart, G. (2001). Heterosexism and homophobia in Scottish school sex education: exploring the nature of the problem. *Journal of Adolescence*, 24 (1), 95-109.

- Bütow, B. (2006). *Mädchen in Cliques. Sozialräumliche Konstruktionsprozesse von Geschlecht in der weiblichen Adoleszenz*. Weinheim: Juventa.
- Cooper, M., Reilly, E. E., Siegel, J. A., Coniglio, K., Sadeh-Sharvit, S., Pisetsky, E. M. et al. (2022). Eating disorders during the COVID-19 pandemic and quarantine: an overview of risks and recommendations for treatment and early intervention. *Eating disorders*, 30 (1), 54-76.
- DAK Gesundheit (Hrsg.). *DAK Kinder- und Jugendreport 2021. Gesundheitsversorgung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland Schwerpunkt: Suchterkrankungen* (Beiträge zur Gesundheitsökonomie und Versorgungsforschung), Hamburg & Bielefeld.
- Dempsey, D., Hillier, L. & Harrison, L. (2001). Gendered (s)explorations among same-sex attracted young people in Australia. *Journal of Adolescence*, 24, 67-81.
- Deutscher Bundestag. (2021). Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen. Kinder- und Jugendstärkungsgesetz. *Bundesgesetzblatt*, 1385 (29), 1444-1464. Zugriff am 15.08.2022. Verfügbar unter http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&jumpTo=bgbl121s1444.pdf
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (2020). *AID:A 2020 Corona Addon*. München.
- Dittmann, E., Döbrich, A., Grossart, A., Kühnel, S. & Moos, M. (2021). *Jugend in Zeiten von Corona. Ergebnisse der Jugendbefragung in Rheinland-Pfalz 2021*. Mainz: Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz gGmbH (ism). Zugriff am 23.03.2022.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepmann & A. Stiksrud (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz* (S. 56-70). Göttingen: Hogrefe.
- Duden. (o.J.a). *Adoleszenz*, Duden. Zugriff am 07.04.2022. Verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Adoleszenz>
- Duden. (o.J.b). *Social Distancing*, Duden. Zugriff am 02.08.2022. Verfügbar unter https://www.duden.de/rechtschreibung/Social_Distancing
- Eder, L. (2022, 3. Februar). #wirwerdenlaut: Offener Brief als Protest gegen die Corona-Lage an Schulen. *SWR3*. Zugriff am 05.04.2022. Verfügbar unter <https://www.swr3.de/aktuell/coronavirus/schueler-wirwerdenlaut-corona-100.html>
- Erbeldinger, P. (2003). *Freizeithandeln Jugendlicher - Motive und Bedeutungen. Eine empirische Untersuchung zu Freizeitmotiven Jugendlicher*.
- Erikson, E. H. (1995). *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze* (15. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erikson, E. H. (1998). *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Eschenbeck, H. & Knauf, R.-K. (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (Springer-Lehrbuch, 1. Aufl. 2018, S. 23-50). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (BPA), Hrsg.). (2020). *Fernsehansprache von Bundeskanzlerin Angela Merkel am 18. März 2020. Pressemitteilung 100*, Bundesregierung. Zugriff am 19.05.2022. Verfügbar unter <https://www.bundesregierung.de/breg->

de/aktuelles/fernsehansprache-von-bundeskanzlerin-angela-merkel-1732134?mscl-
kid=029b9993c60911ecb2fe29799ca4611e

- Flammer, A. & Alsaker, F. D. (2011). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter* (1. Aufl., 4. Nachdruck). Bern: Huber.
- Floyd, F. J. & Stein, T. S. (2002). Sexual Orientation Identity Formation among Gay, Lesbian, and Bisexual Youths: Multiple Patterns of Milestone Experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 12 (2), 167-191.
- Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH. (2020). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona Krise. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT*, Stuttgart. Zugriff am 22.07.2022.
- Freund, A. (2004). Entwicklungsaufgaben. In A. Kruse & M. Martin (Hrsg.), *Enzyklopädie der Gerontologie* (S. 304-313). Bern: Huber.
- Füssler, C. (2020, 11. Oktober). Warum junge Menschen feiern müssen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Zugriff am 12.08.2022. Verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/wissen/geist-soziales/party-psychologie-und-corona-warum-junge-menschen-feiern-muessen-16994008.html>
- Genow, A., Börgermann, J., Körner, L., Schmolke, Y., Westphal, T., Staar, A. et al. (2022). *Petition #WirWerdenLaut - Schulen in der fünften Welle*, Initiative #wirwerdenlaut. Zugriff am 05.04.2022. Verfügbar unter <https://www.change.org/p/frau-bundesministerin-stark-watzinger-wirwerdenlaut-schulen-in-der-f%C3%BCnften-welle>
- Gniewosz, B. & Titzmann, P. F. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz* (1. Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Göppel, R. (2005). *Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben, Entwicklungskrisen, Bewältigungsformen* (Pädagogik der Lebensalter, Bd. 4). Stuttgart: Kohlhammer.
- Göppel, R. (2019). *Das Jugendalter. Theorien, Perspektiven, Deutungsmuster* (Das Jugendalter, 1. Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Greve, W. & Thomsen, T. (2019). *Entwicklungspsychologie. Eine Einführung in die Erklärung menschlicher Entwicklung* (1. Aufl. 2019). Wiesbaden: Springer.
- Havighurst, R. (1973). *Developmental Tasks and Education* (3rd Edition). New York: David McKay.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2011). Qualitätsmerkmale "guten Unterrichts". In S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch (Hrsg.), *Schule* (Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 3, 1. Auflage, S. 699-725). Paderborn: Schöningh.
- Hurrelmann, K. & Bauer, U. (2015). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (Pädagogik, 11. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (Hrsg.). (2010). *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, K., Rosewitz, B. & Wolf, H. K. (1985). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Juventa.

- Jungbauer, J. (2017). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe* (1. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Juvonen, J. & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *The Journal of school health*, 78 (9), 496-505.
- Kaufmännische Krankenkasse Hannover. (2022). *So wenig jugendliche Rauschtrinker wie lange nicht. Führt Pandemie zu Rückgang stationär behandelter Alkoholvergiftungen bei 12- bis 18-Jährigen?* Hannover. Verfügbar unter <https://www.kkh.de/presse/pressemeldungen/alkoholjugendliche>
- Kiesner, J., Kerr, M. & Stattin, H. (2004). "Very Important Persons" in Adolescence. Going Beyond In-School, Single Friendships in the Study of Peer Homophily. *Journal of Adolescence*, 27, 545-560.
- Kloep, M., Hendry, L., Taylor, R. & Stuart-Hamilton, H. (2016). *Development from Adolescence to Early Adulthood. A dynamic systemic approach to transitions and transformations*. New York: Psychology Press.
- Kohnstamm, R. (1999). *Praktische Psychologie des Jugendalters. Vom Kind zum Erwachsenen - das Individuum - das Umfeld* (Aus dem Programm Huber, 1. Aufl. der dt. Ausg.). Bern: Huber.
- Korgmann, K. (2021). *Häusliche Gewalt. Die im Dunkeln sieht man nicht*, Weisser Ring. Zugriff am 04.08.2022. Verfügbar unter <https://presse.weisser-ring.de/haeusliche-gewalt-in-der-corona-krise-die-im-dunkeln-sieht-man-nicht/>
- Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). (2022). *Umfrage: Jugend und die Auswirkungen von Corona. beWirken Jugenderhebung 2021*, Stuttgart. Zugriff am 22.03.2022.
- Lemm, S. (2021, 10. Februar). *Vermutlich höhere Dunkelziffer an Kindeswohlgefährdungen während des Lockdowns*. Pressemitteilung. Hamburg: Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf (UKE). Zugriff am 18.06.2022. Verfügbar unter https://www.uke.de/allgemein/presse/pressemitteilungen/detailseite_104080.html
- Lemm, S. (2022, 09. Februar). *Psychische Belastung von Jugendlichen weiterhin hoch - aber leicht rückläufig. COPSY-Studie: Ergebnisse der dritten Befragungsrunde liegen vor*. Pressemitteilung. Hamburg: Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf (UKE). Zugriff am 21.07.2022. Verfügbar unter https://www.uke.de/allgemein/presse/pressemitteilungen/detailseite_116483.html
- Leven, I., Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2010). Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2010* (S. 53-128). Frankfurt am Main: Fischer.
- Leven, I., Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2019). Bildung: Immer noch entscheidet die soziale Herkunft. In M. Albert, K. Hurrelmann & G. Quenzel (Hrsg.), *Jugend 2019 - Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie* (S. 163-185). Weinheim: Beltz.
- Lösel, F. & Weiss, M. (2015). Sozialisation und Problemverhalten. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (Beltz Handbuch, 8. Auflage, S. 713-732). Weinheim: Beltz.
- Mairhofer, A., Peucker, C., Pluto, L., van Santen, E. & Seckinger, M. (2020). *Kinder- und Jugendhilfe in Zeiten der Corona-Pandemie. DJI-Jugendhilfeb@rometer bei Jugendämtern*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI).

- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.). (2020a). *JIMplus 2020. Lernen und Freizeit in der Corona-Krise*, Stuttgart.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.). (2020b). *JIM-Studie 2020. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger*, Stuttgart.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.). (2021). *JIM-Studie 2021. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger*, Stuttgart.
- Ministerium für Familie, Frauen, Jugend, Integration und Verbraucherschutz Rheinland-Pfalz (Hrsg.). (Februar 2021). *3. Kinder- und Jugendbericht Rheinland-Pfalz: Gelingt Inklusion? Teilhabe am gesellschaftlichen Leben für alle jungen Menschen als Aufgabe und Herausforderung für ein Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung in Rheinland-Pfalz*, Mainz.
- Morrison, L. L. & L'Heureux, J. (2001). Suicide and gay/lesbian/bisexual youth: implications for clinicians. *Journal of Adolescence*, 24 (1), 39-49.
- Piaget, J. (1974). *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Piaget, J. (2019). *Das moralische Urteil des Kindes* (Schlüsseltexte / Jean Piaget, Band 3, Zweite Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pinquart, M., Schwarzer, G. & Zimmermann, P. (2019). *Entwicklungspsychologie. Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Pinquart, M. & Silbereisen, R. K. (2018). Prävention und Gesundheitsförderung im Jugendalter. In K. Hurrelmann, M. Richter, T. Klotz & S. Stock (Hrsg.), *Referenzwerk Prävention und Gesundheitsförderung* (S. 89-100). Hogrefe.
- Quenzel, G. (2010). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben zur Erklärung von Bildungsmisserfolg. In K. Hurrelmann & G. Quenzel (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (1. Aufl., S. 123-136). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Quenzel, G. (2015). *Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2022). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (Grundlagentexte Soziologie, 14., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Otto, C., Devine, J., Löffler, C. et al. (2021). Quality of life and mental health in children and adolescents during the first year of the COVID-19 pandemic: results of a two-wave nationwide population-based study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-14.
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Devine, J., Erhart, M. et al. (2020). Mental health and quality of life in children and adolescents during the COVID-19 pandemic. Results of the COPSYS study. *Deutsches Ärzteblatt international*, 117 (48), 828-829.
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Napp, A.-K., Becker, M. et al. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSYS-Studie. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 64 (12), 1512-1521.
- Reinders, H. (2006). *Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit. Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz*. Münster: Waxmann.

- Richter, M. (2005). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten im Jugendalter*. Wiesbaden: VS.
- Robert Koch-Institut (Hrsg.). (2015). *Fachwörterbuch Infektionsschutz und Infektionsepidemiologie*. Berlin.
- Robert Koch-Institut. (2021). *Epidemiologischer Steckbrief zu SARS-CoV-2 und COVID-19*, Robert Koch-Institut. Zugriff am 16.03.2022. Verfügbar unter https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/Steckbrief.html
- Robert Koch-Institut. (2022a). *COVID-19: Fallzahlen in Deutschland und weltweit*, Robert Koch-Institut. Zugriff am 16.08.2022. Verfügbar unter https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/Fallzahlen.html/
- Robert Koch-Institut. (2022b). *Was ist Long COVID?*, Robert Koch-Institut. Zugriff am 20.07.2022. Verfügbar unter https://www.rki.de/SharedDocs/FAQ/NCOV2019/FAQ_Long-COVID_Definition.html
- Saewyc, E. M. (2011). Research on adolescent sexual orientation: Development, Health disparities, Stigma and Resilience. *Journal of Research on Adolescence*, 21 (1), 256-272.
- Sander, W. (2016). *Info: Entwicklungsaufgaben*. Münster: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb); Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Schenk, L. (2020). Was ist Cybermobbing? In M. Böhmer & G. Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen. Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge* (S. 273-301). Wiesbaden: Springer.
- Schröder, A. (2005). Gemeinschaften, Jugendkulturen und männliche Adoleszenz. In V. King & K. Flaake (Hrsg.), *Männliche Adoleszenz* (S. 287-305). Frankfurt am Main: Campus.
- Schwartz-Mette, R. A., Shankman, J., Dueweke, A. R., Borowski, S. & Rose, A. J. (2020). Relations of friendship experiences with depressive symptoms and loneliness in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 146 (8), 664-700.
- Seiffge-Krenke, I. (2018). Freundschaften und romantische Beziehungen. In B. Gniewosz & P. F. Titzmann (Hrsg.), *Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz* (1. Auflage, S. 107-125). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Seiffge-Krenke, I. & Gelhaar, T. (2008). Does successful attainment of developmental tasks lead to happiness and success in later developmental tasks? A test of Havighurst's (1948) theses. *Journal of Adolescence*, 31 (1), 33-52.
- Senf, W. (2021). Verlust natürlicher Selbstverständlichkeiten. Anmerkungen zur Psycho-Dynamik der Corona Krise. In R. Bering & C. Eichenberg (Hrsg.), *Die Psyche in Zeiten der Corona-Krise. Herausforderungen und Lösungsansätze für Psychotherapeuten und soziale Helfer* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 17-36). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sharp, E. H., Coatsworth, J. D., Darling, N., Cumsille, P. & Ranieri, S. (2007). Gender Differences in the Self-Defining Activities and Identity Experiences of Adolescents and Emerging Adults. *Journal of Adolescence*, 30, 251-269.
- Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J. & Saffran, J. (2016). Beziehung zu Gleichaltrigen. In S. Pauen (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (4. Auflage, S. 483-527). Berlin: Springer.

- SINUS-Jugendforschung. (November 2021). *SINUS Jugendstudie. Ergebnisse einer Repräsentativ-Umfrage unter Jugendlichen*. Im Auftrag der BARMER, Heidelberg. Zugriff am 16.08.2022. Verfügbar unter <https://www.barmer.de/source/blob/1032266/fa6a3f4ce4789bf63028c271d1ee99ad/sinus-jugendstudie-barmer-data.pdf>
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2022). *Bevölkerung: Deutschland, Stichtag, Altersjahre. Stichtag: 31.12.2020*. Zugriff am 06.04.2022. Verfügbar unter <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=abruftabelleBearbeiten&levelindex=1&levelid=1653644514281&auswahloperation=abruftabelleAuspraegungAuswaehlen&auswahlverzeichnis=ordnungsstruktur&auswahlziel=werteabruf&code=12411-0005&auswahltext=&werteabruf=starten#ab-readcrumb>
- Taffertshofer, B. (2020). „Schul- und Kita Schließungen sind das letzte Mittel bei der Pandemiebekämpfung“. Bundesfamilienministerin Giffey im Interview. *DJI Impulse*, 2/20 (124), 12-17.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2012). *Beltz Lexikon Pädagogik* (1. Auflage). Weinheim & Basel: Beltz.
- Thomasius, R. (2020) Riskante und pathologische Nutzung von Games und sozialen Medien durch Kinder und Jugendliche nach Kriterien des ICD-11 und Einfluss des COVID-19-Lockdowns auf Medienzeiten in deutschen Familien. In DAK Gesundheit (Hrsg.), *Mediensucht 2020 - Gaming und Social Media in Zeiten von Corona. DAK-Längsschnittstudie: Befragung von Kindern, Jugendlichen (12-17 Jahre) und deren Eltern* (S. 66-79). Hamburg.
- TUI Stiftung (Hrsg.). (2020). *TUI Jugendstudie: Junges Deutschland in Zeiten von Corona. So denken Menschen zwischen 16 und 26 Jahren*. Mit Einordnung im europäischen Vergleich, Hannover.
- Universität Erfurt; Bernhard-Nocht-Institut für Tropenmedizin; Robert Koch-Institut; Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung; Leibniz-Institut für Psychologie; Science Media Center. (2022, 18. März). *COSMO Panel Langzeitstudie zum Erleben und Verhalten von Geimpften und Ungeimpften in Deutschland und Österreich. Ergebnisse der zweiten Erhebung Februar 2022*, Erfurt. Zugriff am 20.07.2022.
- Voigts, G. (2021). "... auch wenn über uns geredet wird, geht es einfach nicht um uns!". Zur Situation von jungen Menschen und der Kinder- und Jugendhilfe in der Pandemie. *standpunkt: sozial*, 32 (1), 4-10.
- Wahl, H.-W., Diehl, M., Kruse, A., Lang, F. R. & Martin, M. (2008). Psychologische Altersforschung: Beiträge und Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 59 (1), 2-23.
- Walper, S., Reim, J., Schunke, A., Berngruber, A. & Alt, P. (2021). *Die Situation Jugendlicher in der Corona-Krise. Kurzbericht*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Weltgesundheitsorganisation. (2020, 12. März). *WHO erklärt COVID-19-Ausbruch zur Pandemie*. Zugriff am 18.05.2022. Verfügbar unter <https://www.euro.who.int/de/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/3/who-announces-covid-19-outbreak-a-pandemic>

- Wilksch, S., O'Shea, A., Ho, P., Byrne, S. & Wade, T. D. (2020). The relationship between social media use and disordered eating in young adolescents. *The International journal of eating disorders*, 53, 96-106.
- Wilmes, J., Lips, A. & Heyer, L. (2020). *Datenhandbuch zur bundesweiten Studie JuCo*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Wirtz, M. A. (Hrsg.). (2020). *Dorsch - Lexikon der Psychologie* (19., überarbeitete Auflage). Bern: Hogrefe.
- Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestags. (2016). *Kurzdarstellung zum Zusammenhang von Schulpflicht und Homeschooling in Deutschland. Kurzinformation WD 8 - 3000 - 052/16*. Berlin: Deutscher Bundestag.
- Wolfert, S. & Leven, I. (2019). Freizeitgestaltung und Internetnutzung: Wie Online und Offline ineinandergreifen. In M. Albert, K. Hurrelmann & G. Quenzel (Hrsg.), *Jugend 2019 - Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie* (S. 213-246). Weinheim: Beltz.
- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zierow, L. (2020). Bildung in der Coronakrise. Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? *ifo Schnelldienst*, 73, 25-39.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Rieke Marie Hinrichsen

Hamburg, den 17. August 2022