



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Entwicklungsaufgaben im Urteil 14- bis 18-jähriger
Jugendlicher

Eine empirische Studie zu interkulturellen Unterschieden

Verfasserin

Julia Spitzer

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer.nat.)

Wien, im März 2012

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

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

INHALTSVERZEICHNIS

Danksagung	3
Einleitung	5
1 Theoretischer Ausgangspunkt	7
1.1 Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz	7
1.2 Situation jugendlicher Migranten in Österreich	17
1.2.1 Kulturelle Einflussfaktoren	17
1.2.2 Expertenurteile zur Entwicklungslage	19
1.3 Fragestellungen	23
2 Empirische Studie: Konzeption und Organisation	29
2.1 Methodik	29
2.1.1 Erhebungsinstrument: Fragebogen zu Entwicklungsaufgaben im Jugendalter	29
2.1.2 Kulturspezifische Adaption des Fragebogens, türkische Übersetzung und soziodemografische Daten	32
2.2 Organisation und Durchführung der Datenerhebung	35
2.3 Kennzeichnung der Stichprobe	39
2.3.1 Alter, Geschlecht, Schultyp, Klasse, Geschwister, Berufswunsch und Freundeskreis	39
2.3.2 Kulturspezifische Differenzierung: Migrationshintergrund	44
2.4 Statistische Auswertung	54
3 Empirische Ergebnisse	55
3.1.1 Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben	55
3.1.1.1 Geschlechtervergleich	63
3.1.1.2 Kulturvergleich	72
3.1.1.2.1 Geschlechtervergleich innerhalb der Variable Kultur	81
3.1.1.2.2 Kulturvergleich innerhalb der Variable Geschlecht	83
3.1.1.3 Zusammenfassung	85
3.1.2 Entwicklungsfortschritt	89

3.1.2.1	Geschlechtervergleich.....	90
3.1.2.2	Kulturvergleich	91
3.1.2.2.1	Geschlechtervergleich innerhalb der Kulturen	92
3.1.2.2.2	Kulturvergleich innerhalb des Geschlechter	94
3.1.2.3	Zusammenfassung.....	96
3.1.3	Weitere, wichtige Entwicklungsaufgaben	99
4	Diskussion	101
5	Zusammenfassung	121
6	Literatur.....	127
7	Anhang	131
7.1	Tabellenverzeichnis	131
7.2	Abbildungsverzeichnis.....	138
7.3	Fragebogen	139
7.4	Abstract (Deutsch).....	155
7.5	Abstract (Englisch)	156
7.6	Elterninfoblatt.....	157
7.7	LehrerInnenbrief	158
7.8	Schulen und Erhebungsdaten	159
7.9	Einverständniserklärung FEM Süd	160
7.10	Einverständniserklärung MEN	161
7.11	Tabelle zu Berufswünschen der SchülerInnen	162
7.12	Angaben zu bereits etablierten Entwicklungsaufgaben der Skala "Weitere, neue Entwicklungsaufgaben"	165
7.13	Lebenslauf.....	185

Danksagung

Hiermit möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich bei der Erstellung dieser Diplomarbeit unterstützt haben.

Ein besonders großer Dank geht an das Frauengesundheitszentrum FEM Süd sowie das Männergesundheitszentrum MEN, in deren Rahmen die Datenerhebung stattfand und ohne die diese Untersuchung nicht möglich gewesen wäre. Danke an dieser Stelle an die Leitung der Institutionen FEM Süd und MEN Mag^a. Hilde Wolf und Mag. Romeo Bissuti sowie an Mag^a. Eva Trettler, Mag. Markus Zingerle und Mag. Predrag Pljevaljic, die mich bei der Planung und Datenerhebung tatkräftig unterstützt haben. Des weiteren möchte ich mich bei Mag^a. Ekim San, Mag^a. Serpil Özsoy sowie Dr.ⁱⁿ Sevin Cayiroglu für das aufschlussreiche Experteninterview und bei Nuray Sümbültepe für die türkische Übersetzung des Fragebogens vielmals bedanken - danke für alles!

Ein besonderer Dank geht auch an meinen Lebenspartner Alexander Hwesta BA, der mich während der gesamten Zeit emotional unterstützt hat und mir in Krisenzeiten die Kraft gab, nicht aufzugeben und erhobenen Hauptes weiterzumachen. Danke, du warst mir eine sehr große Hilfe!

Bei meinen Betreuerinnen Frau Ass.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ulrike Sirsch und Frau Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Eva Dreher möchte ich mich ebenfalls ganz herzlich für die fachliche Unterstützung bei der Planung, Durchführung und Erstellung dieser Diplomarbeit sowie für ihre Geduld bedanken. Vielen Dank!

Ein besonderer Dank gilt außerdem meinen Eltern, ohne deren Unterstützung in jeglicher Art und Weise vieles - vor allem dieses Studium - nicht möglich gewesen wäre! Danke!

Einleitung

Das Jugendalter ist eine Phase innerhalb des Lebenszyklus, die durch das Zusammenspiel biologischer, sozialer und kognitiver Veränderungen einen besonderen Stellenwert im Leben eines Menschen einnimmt (Oerter & Dreher, 2002). Sie stellt eine Zeit des Auf- und Umbruchs, des Suchens und Strebens, sowie eine Zeit des Wandels und des Übergangs dar und wird im Alltagsdenken oft mit Erwachsenwerden verbunden.

Die Beziehungen zu Familie und Freunden verändern sich und nehmen einen anderen Stellenwert im Leben des Heranwachsenden ein, es kommt zu einem Streben nach Ablösung, Autonomie und Eigenverantwortlichkeit sowie zu kognitiven Veränderungen verbunden mit einem Aufbau von Selbstreflexion, zur Bildung von eigenen Wert- und Zukunftsvorstellungen und zur Veränderung des Selbstkonzepts (Göppel, 2005).

Rollenbilder, gesellschaftliche Normen und Umfeld stellen u.a. wichtige Einflussfaktoren auf Erleben und Bewältigung dieser oft als „kritisch“ betitelten Lebensphase der Jugend dar (Göppel, 2005), wobei speziell kulturelle Faktoren in diesem Zusammenhang im wissenschaftlichen Kontext bisher eher unzureichend behandelt wurden, was angesichts der Tatsache, dass der Anteil der in Österreich lebenden Jugendlichen mit Migrationshintergrund stetig steigt (Österreichische Integrationsfonds, 2009), verwunderlich erscheint.

Mit dieser Untersuchung soll nun im Speziellen auf interkulturelle Unterschiede zwischen Jugendlichen im Erleben, der Bewältigung sowie der subjektiven Einschätzung der Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz eingegangen werden, zum einen um einen tieferen Einblick in das Thema sowie zum anderen Denkanstöße für mögliche Interventions- bzw. Lösungsansätze zu erhalten.

1 Theoretischer Ausgangspunkt

1.1 Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz

Robert J. Havighurst prägte in den dreißiger und vierziger Jahren des 20. Jahrhunderts den Begriff der so genannten *developmental tasks* bzw. *Entwicklungsaufgaben*, womit er im Grunde genommen Lernaufgaben bezeichnete, die zur Entwicklung von Fertigkeiten und Kompetenzen nötig sind, um in einer Gesellschaft das eigene Leben konstruktiv bewältigen zu können. In seinem Buch *Developmental Tasks and Education* beschrieb Havighurst (1981) Entwicklung als lebenslangen Lernprozess und die damit verbundenen Entwicklungsaufgaben wie folgt:

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. (p. 2)

Havighurst (1981) nannte drei Quellen, denen die Entwicklungsaufgaben entspringen können:

- psychische Reife
- gesellschaftliche Erwartungen
- individuelle Zielsetzungen und Werte

Weiters machte er auf die Bedeutsamkeit der Gewichtung und Kombination dieser Quellen aufmerksam, wobei auch deren Kombination für die daraus resultierenden Anforderungen entscheidend sei.

Als Basis für Entwicklungsaufgaben können *körperliche Reifungsprozesse* gesehen werden, da diese weitgehend universell sind und abgesehen von geringen Variationen in allen Kulturen zu finden sind. Sie eröffnen dem Individuum neue Erfahrungs- und Verhaltensmöglichkeiten und müssen daher psychisch und sozial verarbeitet werden, wobei sie grundsätzlich endogen und von selbst ablaufen.

Gesellschaftliche Erwartungen hingegen sind sehr kulturspezifisch zu sehen und beziehen sich zu einem großen Teil darauf, was in einer Gesellschaft als "normal" bzw. "angemessen" bewertet wird. Kulturelle Unterschiede liegen hier auf der Hand, wobei diese sich oftmals auch auf Normen im Sinne sozialer Zeitraster beziehen (z.B. Zeitpunkt der Eheschließung und Familiengründung), aber auch einem historischen Wandel unterliegen (z.B. Ausbildungsdauer).

Individuelle Zielsetzungen und Werte beziehen sich auf Wünsche und Vorstellungen, die das Individuum in Bezug auf den eigenen Lebensweg entwickelt und woran es den eigenen Entwicklungsfortschritt messen kann, wobei dies auch als Teil der Entwicklung des eigenen Selbst gesehen werden kann.

Flammer (1993) bezieht sich in diesem Kontext außerdem auf verschiedene *Aufgabensteller* von Entwicklungsaufgaben. In Anlehnung an die von Havighurst postulierten Quellen von Entwicklungsaufgaben meint er, sowohl die *Gesellschaft*, als auch eine *Bezugsgruppe* bzw. *einzelne Bezugspersonen* sowie ein *Individuum selbst* können als Aufgabensteller von Entwicklungsaufgaben fungieren und deren Lösung bzw. Nicht-Lösung oder verfrühte bzw. verspätete Lösung mit unterschiedlichen Reaktionen quittieren. Diese Reaktionen können von Stolz, Respekt, Anerkennung über Befriedigung sowie Verachtung, Ärger, Mitleid oder Ausgrenzung, Erleichterung oder Überraschung reichen und geben dem Individuum eine Rückmeldung zur eigenen Entwicklung. Flammer (1993) beschreibt Entwicklungsaufgaben aus diesem Grund auch als "gesellschaftliche Eintrittskarten" und reiht diese funktional an die Stelle früherer Initiationsrituale, welche einem Individuum weiterführend gesellschaftliche Berechtigungen, Identität und soziale Integration verleihen.

Laut Oerter und Dreher (2002) handelt es sich bei Entwicklungsaufgaben demnach um "ein Bindeglied im Spannungsverhältnis zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen" (S. 269), wobei sie aus physischen Reifungsprozessen, gesellschaftlichen Erwartungen und individuellen Zielsetzungen und Werten entspringen können.

Außerdem hat die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben laut E. Dreher und M. Dreher (1985b) zweifache Bedeutung: einerseits die Wahrnehmung von

Anforderungen und Erwartungen der Umwelt und deren Beantwortung durch tradierte Verhaltensweisen (und somit Konstanthalten eines Systems); andererseits kann sie auch als Anlass genommen werden, um bestimmte Verhaltensweisen zu selektieren und zu erproben und möglicherweise auch einen Beitrag zur Veränderung bestehender Systeme beitragen.

Weiters stellt die Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe auch einen Fortschritt hinsichtlich der Entwicklung bzw. Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten und Handlungskompetenz dar, wobei in diesem Zusammenhang eine *aktive* Auseinandersetzung mit Anforderungen der Umwelt sowie Zielorientierung eine wichtige Rolle spielen (Dreher & Dreher, 1985b). Hierbei sind außerdem Aspekte wie das Bewusstwerden des *Stellenwerts der eigenen Person* im Prozess der Entwicklung im Sinne von Reflexion und formalem Denken von Bedeutung, sowie die Wahrnehmung der eigenen Grenzen und Möglichkeiten im Sinne der Wahrnehmung des *Realitätscharakters* eines Vorhabens (Pietrasinsky, 1983; zitiert nach Dreher & Dreher, 1985a, S. 33).

Havighurst prägte außerdem den Begriff der *sensitive periods of learning* bzw. der *teachable moments*, womit er spezielle Zeiträume im Leben postulierte, die für bestimmte Lernprozesse speziell geeignet seien. Entwicklungsaufgaben könnten zwar auch an einem früheren oder späteren Zeitpunkt im Leben in Angriff genommen werden, allerdings sei dies mit einem größeren Anstrengungsaufwand verbunden und habe geringere Erfolgsaussichten als in Zeiten sensibler Lernperioden (Havighurst, 1981).

Als formale Charakteristika von Entwicklungsaufgaben nannte Havighurst (1981) *Kulturabhängigkeit*, *Interdependenz* und *Zeit*. Ersteres bezieht sich auf die Universalität bestimmter Entwicklungsaufgaben (insbesondere derer die mit physiologischen Reifungsprozessen verbunden sind). So sind manche Entwicklungsaufgaben kulturübergreifend festzustellen, während andere nur in bestimmten Gesellschaften oder gar innerhalb bestimmter sozialer Schichten einer Gesellschaft zu finden sind.

Die *Interdependenz* von Entwicklungsaufgaben bezieht sich hingegen auf bestehende Zusammenhänge zwischen Entwicklungsaufgaben. Damit ist gemeint, dass die Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe Auswirkungen auf die

Auseinandersetzung mit anderen Entwicklungsaufgaben hat bzw. die Lösung einer Entwicklungsaufgabe ein guter Ausgangspunkt für die positive Bewältigung einer anderen sein kann.

Weiters nannte Havighurst (1981) das Charaktersituum der *Zeit*, wobei er zwischen zeitlich begrenzten Entwicklungsaufgaben (z.B. mit körperliche Veränderungen der Pubertät umgehen lernen) und solchen, deren Bewältigung sich unter verschiedenen Anforderungen über mehrere Lebensperioden erstreckt (z.B. Aufbau von intimen zwischenmenschlichen Beziehungen), unterschied.

Die Jugend kann hier als Spezifikum angesehen werden, da sich hier verschiedenste Entwicklungsaufgaben miteinander vernetzen, die teilweise eine Weiterführung von Anforderungen der Kindheit darstellen, teilweise allerdings auch in der Adoleszenz entstehen und erst im Erwachsenenalter vollständig bewältigt werden können. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass es sich beim Jugendalter um eine laut Oerter und Dreher (2002) "konzentrierte Phase multipler Bewältigungsleistungen handelt, die sowohl auf Resultate früherer Aufgaben beruhen als auch Determinanten für die Auseinandersetzung mit Anforderungen des Erwachsenenalters darstellen" (S. 269).

In Bezug auf die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters, welche in der vorliegenden Studie von zentraler Bedeutung sind, meinte Göppel (2005), man könne diese auch vereinfacht als "mehr oder weniger parallel laufende bedeutsame Entwicklungsthemen des Jugendalters" bezeichnen. So sei eine Auseinandersetzung mit diesen Themen in der Jugend unausweichlich und eine erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz ergebe schließlich "so etwas wie *Erwachsenensein*" (S. 75). Natürlich gäbe es in Bezug auf die Entwicklungsaufgaben laut Göppel (2005) keine "formelle *Versetzung*" (S. 75), dennoch kommt ein Jugendlicher beim Näherrücken des Schulabschlusses nicht umhin, sich Gedanken über seine weitere berufliche Laufbahn bzw. seine Zukunft zu machen. Ebenso verhält es sich beispielsweise bei der Entwicklungsaufgabe *Beziehung* (auf die einzelnen Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz wird nachfolgend detailliert eingegangen), welche sich auf das Eingehen intimer zwischenmenschlicher Beziehungen bezieht. Ist es einem Jugendlichen laut Göppel (2005) im Alter von 20 Jahren noch nicht gelungen, eine vertrauensvolle, innige, zwischenmenschliche Beziehung zu einem Freund oder einer Freundin aufzubauen, so wird er oder sie

sich vermutlich fragen, warum das so ist und ob mit ihm bzw. ihr alles in Ordnung ist - ohne mit einem vorgegebenen Normkatalog konfrontiert worden zu sein (*Normativität* von Entwicklungsaufgaben). Hierbei spielt allerdings auch die *Subjektivität* von Entwicklungsaufgaben (Göppel, 2005) eine große Rolle, da Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen auch als solche erkannt, akzeptiert, realisiert und ernst genommen werden müssen, um die nötige *Aktivität* bzw. die nötige Anstrengung und das nötige Engagement zu deren Lösung bzw. Bewältigung aufbringen zu können. Weiters sind außerdem die Aspekte der *Prospektivität* (individuelle Wünsche, Zielsetzungen und Ich-Ideale), *Pädagogizität* (förderliche/hinderliche Rahmenbedingungen, Unterstützungsleistungen) sowie der *Epigenizität* (Entwicklung als geordneter, gestufter Prozess) laut Göppel (2005) im Zusammenhang mit dem Entwicklungsaufgabenkonzept von großer Bedeutung.

Da Entwicklungsaufgaben stets in einen gesellschaftlichen Kontext eingebettet sind (*Kontextualität* von Entwicklungsaufgaben) und u.a. gesellschaftliche Erwartungen in Bezug auf "normales" bzw. "angemessenes" Verhalten darstellen, müssen laut Göppel (2005) Kataloge von zentralen Entwicklungsaufgaben immer wieder auf ihre Gültigkeit bezüglich sich verändernder Kultur- und Zeitmerkmale überprüft werden. In Bezug auf die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters führten E. Dreher und M. Dreher (1985a, b) hierzu mehrere Untersuchungen im Laufe der achtziger Jahre durch, wobei sie den entsprechenden Entwicklungsaufgabenkatalog an ihre neu gewonnenen Erkenntnisse anpassten und aktualisierten. Folgende zehn Entwicklungsaufgaben ergaben sich schließlich aus E. Dreher und M. Dreher's Forschungen (1985a, b):

- *Peer*
Einen Freundeskreis aufbauen, d.h. zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts neue, tiefere Beziehungen herstellen.
- *Körper*
Veränderungen des eigenen Körpers und des eigenen Aussehens akzeptieren.
- *Rolle*
Sich das Verhalten aneignen, das in unserer Gesellschaft zur Rolle eines Mannes bzw. zur Rolle einer Frau gehört.

- *Beziehung*
Engere Beziehungen zu einem Freund bzw. einer Freundin aufnehmen.
- *Ablösung*
Sich von den Eltern loslösen, d.h. von den Eltern unabhängig werden.
- *Beruf*
Sich über Ausbildung und Beruf Gedanken machen: Überlegen, was man werden will und was man dafür tun bzw. lernen muss.
- *Partnerschaft/Familie*
Vorstellungen entwickeln, wie man die eigene zukünftige Familie bzw. Partnerschaft gestalten möchte.
- *Selbst*
Sich selbst kennen lernen und wissen, wie andere einen sehen. d.h. Klarheit über sich selbst gewinnen.
- *Werte*
Eine eigene Weltanschauung entwickeln: Sich darüber klar werden, welche Werte man vertritt und an welchen Prinzipien man das eigene Handeln ausrichten will.
- *Zukunft*
Eine Zukunftsperspektive entwickeln: Sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man annimmt, dass man sie erreichen könnte.

Als weitere mögliche Entwicklungsaufgaben wurden genannt:

- Entwicklung von Toleranz und Konfliktlösekompetenzen
- Umgang mit Vorurteilen lernen bzw. diese abbauen
- Umweltschutz und Friedenssicherung
- komplexe Zusammenhänge in Gesellschaft und Politik erkennen

Auch Schwaller (1991, zitiert nach Flammer, 2009, S. 93) erfasste in seiner Befragung Schweizer Jugendlicher zwischen 14 und 16 Jahren weitere Entwicklungsaufgaben, die im bisherigen Katalog nicht vorhanden sind, aber ebenfalls als relevant angesehen werden können:

- Sozialkompetenz
- politisch-soziales Engagement

Ein sehr ähnliches Ergebnis brachten auch Dekovics Untersuchungen zutage (Dekovics, Noom & Meeus 1997).

Verschiedene Replikationsstudien in den 90er Jahren (d.h. zehn Jahre später) machten schließlich zeit- und geschlechtsbezogene Vergleiche bezüglich der Entwicklungsaufgaben möglich. Hierbei fiel auf, dass die Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben *Beruf* und *Peer* im Wandel eines Jahrzehnts relativ stabil blieb, während die Entwicklungsaufgaben *Beziehung* und *Selbst* einem Wandel unterworfen zu sein scheinen und im Laufe der Zeit an Bedeutsamkeit verloren (Oerter & Dreher, 2002). Auch die Entwicklungsaufgaben *Partnerschaft/Familie* und *Zukunft* nahmen mit der Zeit bei den Jugendlichen an Bedeutung ab.

Im Geschlechtervergleich über die Zeit wiederum zeigte sich, dass Mädchen die Entwicklungsaufgabe *Körper* wichtiger einschätzen als ihre männlichen Kollegen und dieser Unterschied sich zeitlich stabil verhält. Burschen hingegen lassen der Entwicklungsaufgabe *Rolle* signifikant mehr Bedeutung zukommen, was sich im Wandel eines Jahrzehnts ebenfalls nicht veränderte.

Anders sah es hingegen bezogen auf die Entwicklungsaufgabe *Werte* aus. Deren Bedeutsamkeit veränderte sich bei den untersuchten Mädchen im Laufe der Jahre auffällig, wobei sie massiv an Wichtigkeit verlor. Bei Burschen wiederum veränderte sich u.a. die Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgabe *Ablösung*, welche in den 90er Jahren wichtiger eingeschätzt wurde als dies noch in den 80er Jahren der Fall war. So wird deutlich, dass manche Entwicklungsaufgaben mehr, manche weniger einem gesellschaftlichen Wandel unterworfen sind und sich daher teilweise variable oder stabil über die Zeit hinweg verhalten (Oerter & Dreher, 2002).

Stiksrud und Wobit (1985) stellten wiederum Überlegungen zu Bewältigungsproblemen von Entwicklungsaufgaben von jugendlichen Migranten der zweiten Generation an, wobei sie sich dabei hauptsächlich auf junge Türken bezogen, welche im Jahr 1982 in Deutschlands Hauptstadt Berlin zahlenmäßig im Vergleich zu anderen Migrantengruppen am meisten vertreten waren. Sie betonten die individuelle Biografie eines Menschen als Gegenstand der eigenen retrospektiven Bewertung sowie der eigenen prospektiven Planung von Entwicklungsaufgaben und überlegten außerdem, dass es für einen jungen Angehörigen der zweiten Migranten-Generation möglicherweise nicht so klar sei, ob er/sie in ein Umfeld mit wenigen oder unklaren

Zukunftsperspektiven als seinem/ihrem Lebensraum hineinplanen und investieren sollte oder eher nicht (Stiksrud & Wobit, 1985). In diesem Zusammenhang verwies Hornstein (1982, S. 99) außerdem auf den "unsicheren Rechtstatus" von MigrantInnen sowie deren mögliche Unsicherheit über den Verbleib im Aufnahmeland, was laut Hausser (1983, S. 244; zitiert nach Stiksrud & Wobit, 1985, S. 89) wiederum zu einer "objektiv in der Schwebe gehaltenen Zukunftsperspektive" und erlernter Hilflosigkeit führen kann. Die Inangriffnahme bzw. Lösung von Entwicklungsaufgaben könne durch solche Mechanismen behindert werden.

Außerdem meinten Stiksrud und Wobit (1985), dass türkische Eltern ihren Kindern im Vergleich zu nicht-türkischen bzw. deutschen Kindern eine deutlich *verkürzte Adoleszenz* abverlangen, was bedeutet, dass sie früher erwachsen werden sollen. So wird von vielen türkischen Jugendlichen eine frühe Heirat sowie eine frühe Berufswahl mit kurzen Ausbildungswegen erwartet, sie sollen früh eine Familie gründen und ihre Zeit nicht mit wechselnden Partnerschaften, langen Qualifikationswegen und Selbstfindung "verschwenden", sondern sich rasch in das traditionelle türkische Familiensystem eingliedern. Bei deutschen Jugendlichen sei dies umgekehrt der Fall. Hier hätte man es mit einer so genannten *verlängerten Adoleszenz* zu tun, welche sich durch späte Heirat und Familiengründung, lange Ausbildungszeiten, wechselnde Partnerschaften und ein ausgeprägtes psychosoziales Moratorium definiere. Stiksrud und Wobit (1985) vermuteten daher, dass türkische Jugendliche einem deutlich höherem Stresslevel ausgesetzt seien als ihr deutschen Altersgenossen, da sie mehr Entwicklungsaufgaben in kürzerer Zeit bewältigen müssen.

Krappmann (2008) wiederum beschäftigte sich mit Jugendlichen, die in Armut aufwachsen und versuchte herauszuarbeiten, wie sich Armut auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben auswirkt. Bei den durch Armut besonders bedrohten Entwicklungsaufgaben handelt es sich laut ihm um die Entwicklungsaufgaben *Selbst, Ablösung, Beruf, Peer, Rolle* und *Werte*.

So müssten Jugendliche aus niedrigen sozialen Verhältnissen ähnlich wie die zuvor beschriebenen türkischen MigrantInnen aufgrund der wirtschaftlichen Situation deutlich früher erwachsen werden, da sie schnell Geld verdienen sollen, um keine Unterstützung mehr von den Eltern zu verlangen bzw. umgekehrt diese im Gegenzug sogar zu unterstützen. Das Ausbilden einer *erarbeiteten Identität*, wie sie bereits von

Erikson 1973 beschrieben wurde, erscheint dadurch erschwert, da zu wenig Spielraum und Ressourcen für ein psychosoziales Moratorium vorhanden sind und es weiterer Folge zu einer wesentlich schneller erreichbaren Bildung einer *übernommenen Identität* kommen kann.

Außerdem seien viele Eltern aufgrund der bedrückenden wirtschaftlichen Situation von depressiven Verstimmungen und Ehekonflikten betroffen, wie K. J. Conger, R. D. Conger, Elder, Lorenz, Simons und Whitbeck (1992, 1993) in speziellen Analysen Jugendlicher ländlicher Regionen herausfanden, was sich wiederum in inkonsistentem und streng-straftendem Verhalten gegenüber den Heranwachsenden äußerte und somit Ablösung von den Eltern erschwerte.

Bezüglich der Entwicklungsaufgabe *Beruf* weisen Lauterbach, Lange und Becker, (2002) daraufhin, dass Jugendliche aus Familien mit niedrigem Einkommen sich zumeist für weniger anspruchsvolle Ausbildungswege entscheiden und die Schule außerdem früher verlassen als Kinder aus besser gestellten Familien.

Laut Baker & Stevenson (1986) nehmen Eltern aus sozial schwachen Familien außerdem, von ihrer Mangellage überwältigt, nur relativ geringen Anteil an den Schulerfahrungen ihrer Kinder, wobei sie auch nur wenig bis kaum Kontakt zu deren LehrerInnen halten. Dies wirkt sich neben anderen Faktoren nicht zuletzt auch auf den Schulerfolg aus.

Auch im Freundeskreis sind Jugendliche aus ärmeren Verhältnissen mit Schwierigkeiten konfrontiert. Amerikanische Studien zeigen, dass ärmere Jugendliche im Freundeskreis häufiger abgelehnt bzw. weniger akzeptiert werden und sich oftmals einsam fühlen (Bolger, Kupersmidt, Patterson, Thompson, 1995; Clark-Lempers, Lempers & Simons, 1989). Dies kann einerseits am mangelnden Besitz an Symbolgütern (z.B. Markengewand) der Jugendkultur liegen, andererseits kann auch die subjektive Wahrnehmung, schlechter dazustehen als die anderen und keinen Anschluss zu finden, im Sinne selbsterfüllender Prophezeiungen wirksam werden.

Auch in Bezug auf die Entwicklungsaufgaben *Rolle* und *Werte* scheinen Jugendliche aus ärmeren Verhältnissen benachteiligt zu sein, da hier die Vorbildwirkung der Eltern, deren Offenheit und Stereotypen sowie deren Bildungsniveau von Bedeutung sind. So wird auch die Entwicklung von fremdenfeindlichem Verhalten und Ethnozentrismus als eine Reaktion auf Armut gesehen, wie Wetzels (2000) in einer seiner zahlreichen Studien zum Thema Jugendkriminalität feststellen konnte.

Kulturvergleichende Studien bezüglich des Entwicklungsaufgabenkonzepts fanden bisher leider kaum statt, eine Ausnahme bieten hier lediglich die Studien von Schleyer-Lindenmann (2006), wobei 16jährige Jugendliche in Marseille (Frankreich) und Frankfurt am Main (Deutschland) untersucht wurden. Schleyer- Lindenmann ging dabei von einer Analyse nationaler Wertepräferenzen aus und fand heraus, dass französische Jugendliche mehr Wert auf Schule, Beruf und Gesundheit legten als ihre deutschen Altersgenossen, die wiederum Autonomie und Freundschaften betonten. In beiden Städten wurden außerdem Jugendliche mit muslimischen Wurzeln auf die Bedeutsamkeit von Entwicklungsaufgaben hin untersucht - in Frankreich waren dies vor allem NordafrikanerInnen und in Deutschland TürkinInnen. Die Ergebnisse der NordafrikanerInnen unterschieden sich dabei deutlich von den der TürkinInnen, wobei sich beide Einwanderungsgruppen wiederum deutlich von den Ergebnissen der französischen und deutschen Jugendlichen unterschieden. Allerdings konnte man interessanter Weise auch beobachten, dass die NordafrikanerInnen in Marseille sich mehr von den Franzosen unterschieden als die TürkinInnen in Frankfurt am Main von den Deutschen. Dies brachte Schleyer-Lindenmann mit der unterschiedlichen Einwanderungspolitik der beiden Länder in Zusammenhang (Assimilation in Frankreich, Integration in Deutschland), welche unterschiedlich starken Druck auf die Einwanderungsgruppen ausübten, sich an die Gegebenheiten des Aufnahmelandes anzupassen.

1.2 Situation jugendlicher Migranten in Österreich

1.2.1 Kulturelle Einflussfaktoren

Aufgrund der bereits erwähnten *Kontextualität* von Entwicklungsaufgaben (Göppel, 2005), kann man annehmen, dass kulturelle Besonderheiten einen maßgeblichen Einfluss auf das Erleben von Entwicklungsaufgaben haben können. Da es in verschiedenen kulturellen Gesellschaften unterschiedliche Vorstellungen davon gibt, welches Verhalten als "normal" bzw. "angemessen" gilt, erscheint es plausibel, dass Menschen verschiedener Kulturen Entwicklungsaufgaben unterschiedlich bewerten und bewältigen (Göppel, 2005). Bisher wurden die Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz hauptsächlich im Hinblick auf Alters-, Geschlechts- und Generations- bzw. Kohortenunterschiede untersucht, wobei kulturelle Variablen noch nicht berücksichtigt wurden.

In Österreich leben derzeit rund 1,427 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund (= 17,3% der Gesamtbevölkerung), wobei rund 1,075 Millionen (der Großteil) davon der so genannten *ersten Generation* angehören und selbst im Ausland geboren wurden und später nach Österreich zuzogen (Österreichische Integrationsfonds, 2009). Die verbleibenden 352 000 Personen sind in Österreich geborene Nachkommen von Eltern ausländischer Herkunft und werden somit als *zweite Migranten-Generation* bezeichnet.

Ein beträchtlicher Anteil der in Österreich lebenden Zuwanderer ist laut Österreichischen Integrationsfonds (2009) unter 18 Jahre alt, weshalb der Anteil an Kindern bzw. Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den österreichischen Schulen stetig steigt. Speziell in kooperativen Mittelschulen innerhalb ein und derselben Klasse findet man oftmals viele verschiedenen Nationalitäten, Religionen sowie Muttersprachen, während in Schulen, die mit einer Reifeprüfung bzw. Matura abschließen, der Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund eher gering ist (Österreichische Integrationsfonds, 2009).

Wie bereits im vorigen Kapitel beschrieben stellten Stiksrud und Wobit (1985) Überlegungen zu Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsproblemen jugendlicher

MigrantInnen der zweiten Generation an und nahmen an, dass bei fast allen Entwicklungsaufgaben kulturelle Unterschiede zu erwarten seien. Vor allem für die Entwicklungsaufgaben *Zukunft*, *Rolle* und *Ablösung* ließen sich aufgrund kulturvergleichender Studien Hypothesen bezüglich problembelasteter Adoleszenz ableiten, wobei sie außerdem vermuteten, dass jugendliche MigrantInnen eine so genannte *verkürzte Adoleszenz* d.h. die Massierung der Entwicklungsaufgaben auf kürzere Jugendperioden erleben, was vermehrten Stress zur Folge haben kann.

Die Bedeutung der Variable Geschlecht erscheint im interkulturellen Zusammenhang in Bezug auf die Geschlechterrollensozialisation ebenfalls nicht unwesentlich, da vor allem viele kollektivistisch orientierte Gesellschaften durch eine klare Geschlechtertrennung gekennzeichnet sind (Schiffauer, 1983).

Geschlechterrollensozialisation beginnt laut Schiffauer (1983) bereits im frühen Kindesalter, wobei in kollektivistischen Kulturen die Trennung der Geschlechter einen besonderen Stellenwert hat. Im Zuge einer Migration kann dies problematisch erlebt werden, wenn in den westlichen Aufnahmeländern die Frauen- bzw. Männerrolle anders definiert ist bzw. es für den Migranten bzw. die Migrantin zum Konflikt zwischen westlichen "modernen" und kollektivistischen Werten und Geschlechtsstereotypen kommt. Rollenkonfusion, Aggressivität und Gewalt, geringes Selbstvertrauen, affektive Störungen, höhere Ängstlichkeit, Verhaltensauffälligkeiten sowie Schwierigkeiten bei der Identitätsfindung stellen hier nur einige von vielen möglichen Auswirkungen solcher kulturellen Konflikte dar (Schiffauer, 1983).

In dieser Untersuchung soll nun der Frage nachgegangen werden, ob und inwiefern Jugendliche mit Migrationshintergrund sich hinsichtlich der Bewältigung, Bedeutsamkeit und des Erlebens der Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz von Altersgenossen ohne Migrationshintergrund unterscheiden und welche Rolle in diesem Zusammenhang Alter und Geschlecht einnehmen.

1.2.2 Expertenurteile zur Entwicklungslage

Im Zuge der explorativen Vorgangsweise bei dieser Studie zu interkulturellen Unterschieden bei Jugendlichen hinsichtlich der Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz wurde eine Expertendiskussion durchgeführt, um mehr Einblick in die Lebenswelt von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Wien zu erhalten.

Das Interview fand am 15. Dezember 2009 im Frauengesundheitszentrum FEM Süd im Kaiser Franz Josef-Spital statt, wo später auch die Datenerhebungen durchgeführt wurden. Teilnehmerinnen am Interview waren folgende Mitarbeiterinnen des FEM Süd mit türkischer Abstammung, die in ihrer beruflichen Praxis tagtäglich mit Schwierigkeiten und Problemen türkischer MigrantInnen zu tun haben:

- **Mag^a. Ekim San**
Klinische und Gesundheitspsychologin
Tätigkeiten im FEM Süd: türkischsprachige Beratung, Organisation, Vernetzung, Leitung und Koordination des Projekts "Ich bleib gesund"
- **Mag^a. Serpil Özsoy**
Pharmazeutin
Tätigkeiten im FEM Süd: türkischsprachige Beratung, Programmerstellung, Öffentlichkeitsarbeit, Projektentwicklung, wissenschaftliche Arbeit
- **Dr.ⁱⁿ Sevin Cayiroglu**
Klinische und Gesundheitspsychologin, Psychotherapeutin
Tätigkeiten im FEM Süd: psychotherapeutische Beratung in Türkisch

Das Interview selbst verlief sehr angeregt und dauerte ca. zwei Stunden, wobei die Expertinnen mit Sicherheit noch mehr zu sagen gehabt hätten, wäre mehr Zeit zur Verfügung gestanden. Hier können im Folgenden lediglich die wichtigsten Punkte in aller Kürze wiedergegeben werden, da eine ausführlichere Darstellung vermutlich den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde:

- *Erste und zweite Generation türkischer MigrantInnen*

Laut Aussagen der Expertinnen kann nur von einem sehr geringen Unterschied zwischen MigrantInnen erster und zweiter Generation ausgegangen werden, da eine Tendenz zur Isolation der türkischen Gemeinschaften zu beobachten sei und konservative Einstellungen größtenteils von einer zur nächsten Generation weitergegeben werden. Außerdem herrsche eine auffällig große Heimatbezogenheit zum Herkunftsland, der Türkei, weshalb sich viele türkischen MigrantInnen eher türkisch und kaum österreichisch fühlen bzw. wahrnehmen.

- *Freizeitverhalten von türkischen Jugendlichen*

Türkische Burschen pflegen laut Expertinnen hauptsächlich Kontakte untereinander in Form türkische Cliquen, die türkische Lokale bzw. Discos besuchen und eher unter sich bleiben. Es herrsche eine große Tendenz zur Delinquenz und so handeln sich viele junge türkische Burschen Vorstrafen ein oder landen sogar im Gefängnis. Weiters dürfen Burschen - im Gegensatz zu den Mädchen - ihre Sexualität bis zur Hochzeit frei ausleben, wobei oftmals eine Trennung zwischen Liebe und Sexualität vollzogen wird. Türkische Burschen, die sich emanzipieren oder mit Österreichern verkehren, werden häufig ausgeschlossen und von ihren Altersgenossen diskriminiert.

Türkische Mädchen wiederum verbringen laut Expertinnen viel Zeit zu Hause und pflegen hauptsächlich Kontakte mit anderen weiblichen Angehörigen. Gleich- sowie gegengeschlechtliche Freundschaften sind kaum möglich, da die Keuschheit eines Mädchens die so genannte "Familienehre" demonstriert und deshalb vehement geschützt werden muss. Mädchen, deren Jungfräulichkeit dennoch vor einer Eheschließung nicht mehr intakt ist, nehmen in Österreich vermehrt operative Eingriffe zur Hymenwiederherstellung auf sich, sobald eine Hochzeit naht. Das Jugendalter als wichtige Phase des Strebens und Entdeckens wird dabei häufig nicht zur Kenntnis genommen, wobei türkische Mädchen kaum Ablösung erleben. In der konservativen türkischen Gemeinschaft gehen Mädchen zumeist übergangslos von der Vormundschaft bzw. Abhängigkeit des Vaters in die Vormundschaft bzw. Abhängigkeit eines Ehemannes über, wobei ihnen alle wichtigen Lebensentscheidungen abgenommen werden.

Aus Unzufriedenheit über derartige Gegebenheiten rebellieren immer mehr türkische Mädchen und verlassen ihr Elternhaus oder lassen sich nach einer

Hochzeit scheiden (was in der türkischen Gemeinschaft die Ehre der gesamten Familie zerstört). Dies kann für die Mädchen Mittellosigkeit, Ausgrenzung, Isolation oder Schlimmeres in Form von Rachefeldzügen der Familie bedeuten, stellt aber oft die einzige Chance auf ein eigenes, selbstbestimmtes Leben dar. Eine andere Form von Rebellion stellen Essstörungen, v.a. Anorexie, dar, in die sich viele junge Türcinnen flüchten, die allerdings unter langen Gewändern und Kopftuch, das von den Mädchen ab einem Alter von sechs bis zehn Jahren gefordert wird, häufig unbemerkt bleiben.

Andere Mädchen beugen sich dem Druck der Familie und halten sich penibel an die strengen Regeln der türkischen Gemeinschaft, wobei sie den Sinn dieser Gebote häufig nicht verstehen, es allerdings aus Angst auch vermeiden, diese zu hinterfragen. In regelmäßigen Abständen werden sie über den Sommer in die Türkei auf "Heimurlaub" geschickt, wo sie sich oftmals Hals über Kopf in einen türkischen Burschen verlieben und nach einer blitzartigen Kennenlernphase in sehr jungen Jahren (ca. 17 oder 18) eine überstürzte Hochzeit in der Türkei feiern (laut Expertinnen handelt es sich hier um eine Mischung aus Zwangs- und Liebesheirat). Danach verlässt das Paar die Türkei und der junge Ehemann wandert zu seiner frisch Vermählten nach Österreich aus. Viele dieser Ehen werden zurück in Österreich von Alltagsproblemen und Akkulturationskonflikten überschattet und enden aufgrund von Unerfahrenheit, Unterschiedlichkeit und Überstürztheit in einem Desaster. Da Scheidung kaum möglich ist, führen viele türkische Mädchen bereits in jungen Jahren ein trostloses Leben an der Seite eines Mannes, der ihnen ihr Leben vorschreibt. Viele erleben außerdem häusliche Gewalt. Empfängnisverhütung gilt als verpönt und findet oft kaum oder nur heimlich statt, weshalb die Mädchen sehr früh viele Kinder bekommen, Verantwortung für diese tragen müssen und in der Ehe erpressbar werden.

- *Türke ist nicht gleich Türke - Bildung und Erziehung*

Laut Expertinnen macht das individuelle Bildungsniveau große Unterschiede zwischen Türken und Türcinnen aus. So scheint laut Expertinnen der Erziehungsstil der Eltern von deren Bildungsniveau abhängig zu sein, was sich wiederum enorm auf Grenzen und Freiheiten junger TürclInnen auswirkt. Je höher die Bildung sei, desto liberaler sei die Erziehung durch die Eltern. Allerdings gehört es laut Expertinnen zu den häufigsten Problemen von

türkischen Familien, dass eine Unkenntnis bezüglich des österreichischen Bildungssystems herrsche, was dazu führt, dass der Großteil der in Österreich lebenden TürkInnen nur mangelhafte Bildung erfährt. Schließlich kann man seine Möglichkeiten nicht ausschöpfen, wenn man sie nicht kennt. So landen die meisten türkischen Jugendlichen in einer Hauptschule, welche sie mit 14 bis 15 Jahren beenden, um eine Lehre zu beginnen oder ihren Eltern zur Hand zu gehen. Laut Berichten der Expertinnen haben ca. 80% der türkischen Frauen, die im FEM Süd eine Beratung in Anspruch nehmen, sogar nur einen Volksschulabschluss bis maximal einen Hauptschulabschluss.

- *Sozioökonomischer Status*

Laut österreichischen Integrationsfonds (2009) haben MigrantInnen eine wesentlich höhere Armutsgefährdungsquote als die restliche österreichische Bevölkerung. So waren 2007 23% der Menschen aus Ex-Jugoslawien, 36% der TürkInnen und 34% der Menschen sonstiger Nationalitäten außerhalb der EU armutsgefährdet (Österreichische Integrationsfonds, 2009). Dies bestätigten auch die Expertinnen im Interview. Laut ihren Aussagen leben viele türkische Familien auf engstem Raum zusammen, wobei türkische Jugendliche häufig kein eigenes Zimmer besitzen, keinen Rückzugsbereich haben und ihre Hausübungen am Esstisch im Trubel des restlichen Familiengeschehens erledigen müssen. Dass die Konzentration dabei häufig auf der Strecke bleibt und die schulischen Leistungen der Jugendlichen darunter leiden, erscheint wenig verwunderlich, meinten die Expertinnen im Interview.

Sie berichteten außerdem von einem durchschnittlich eher geringem Bildungsniveau, was häufig dazu führt, dass junge TürkInnen oftmals Arbeitsplätze annehmen müssen, die mit schlechten Arbeitsbedingungen verbunden und finanziell wenig ergiebig sind (laut österreichischen Integrationsfonds [2009] befinden sich viele erwerbstätige MigrantInnen ebenfalls an der Armutsgrenze), weshalb es laut Beobachtungen der Expertinnen zu körperlichen Abnutzungserscheinungen, vermehrten Krankenständen und häufigen Frühpensionierungen kommt. Auch von psychischen Folgeerscheinungen wie Burn Out bzw. Depression bei TürkInnen berichteten die Expertinnen im Interview.

- *Sprachprobleme*

Laut Expertinnen herrscht in der türkischen Gemeinschaft, welche sich hauptsächlich in Moscheen, Vereinen und Cliquen manifestiert, ein durchwegs "türkisches" Klima. Es wird ausschließlich Türkisch gesprochen, es werden türkische Medien konsumiert (türkisches TV, türkische Zeitungen etc.) und türkisches Essen gekocht. Die Expertinnen erzählten weiters, dass Deutschkurse leider kaum in Anspruch genommen werden, weshalb viele Türkinnen die deutsche Sprache nur mangelhaft oder kaum beherrschen. Vor allem türkische Frauen weisen laut Expertinnen große sprachliche Defizite auf, da sie ihre Zeit hauptsächlich zu Hause oder in der türkischen Gemeinschaft verbringen und kaum Kontakte zur Außenwelt haben. So können türkische Eltern ihren Kindern meist kaum bei den Schulaufgaben helfen oder schulische Mitteilungen lesen. Da sich türkische Burschen laut Expertinnen ebenfalls hauptsächlich unter sich bzw. in türkischen Cliquen aufhalten und türkische Mädchen viel zu Hause sein müssen, setzt sich das Sprachproblem auf diese Weise leider immer weiter fort und so weisen auch Türkinnen der zweiten Generation häufig einen Mangel bezüglich deutscher Sprachkenntnisse auf.

1.3 Fragestellungen

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine stark explorative Studie von hoher Bedeutung. Da es bisher laut Literaturrecherche leider kaum wissenschaftliche Forschung zu interkulturellen Unterschieden in Bezug auf das Entwicklungsaufgabenkonzept der Adoleszenz gab, erschien eine hypothesengenerierende Herangehensweise am sinnvollsten, wobei die Untersuchung sowohl qualitative als auch quantitative Elemente enthält.

Als Zielstellung gilt der Erwerb von Informationen zu interkulturellen Unterschieden bezüglich Wahrnehmung, Bewertung und Bewältigung der Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz, wobei von folgenden Fragen ausgegangen wird:

- Ist das Entwicklungsaufgabenkonzept für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund noch als gültig zu betrachten? Sind Ergänzungen bzw. Aktualisierungen notwendig?
- Welche Bedeutsamkeit weisen Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund den einzelnen Entwicklungsaufgaben zu?
- Wo sehen sich Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund selbst in ihrer Entwicklung bzw. wie schätzen sie ihren Bewältigungsgrad bezüglich der einzelnen Entwicklungsaufgaben ein?
- Gibt es Geschlechtsunterschiede im interkulturellen Vergleich in Bezug auf Wahrnehmung, Bewertung und Bewältigung der Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz?

Bezogen auf die einzelnen Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz könnten laut Expertinnen außerdem folgende mögliche Besonderheiten bei türkischen Jugendlichen zu beobachten sein:

- *Peer* „Einen Freundeskreis aufbauen, neue, tiefere Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts herstellen.“
Da türkische Mädchen laut Expertinnen häufig viel Zeit zu Hause verbringen müssen, ist anzunehmen, dass sie sich hinsichtlich der Bewertung und Bewältigung der Entwicklungsaufgabe *Peer* von Mädchen ohne Migrationshintergrund unterscheiden.
- *Körper* „Veränderungen des Körpers und des eigenen Aussehens akzeptieren.“
Da die türkische Gemeinschaft laut Expertinnen Sexualität tabuisiert und Triebfeindlichkeit vorherrscht, findet sexuelle Aufklärung durch die Familie kaum statt. Türkische Jugendliche sind demnach häufig stark verunsichert, wenn körperliche Veränderungen wie z.B. des Einsetzens der Monatsblutung bei Mädchen oder der erste Samenerguss bei Burschen eintreten und fühlen sich damit überfordert. Da Weiblichkeit

außerdem tendenziell versteckt und weibliche Lust zudem bis zur Eheschließung unterdrückt werden muss, könnten körperliche Veränderungen wie das Wachsen der Brüste oder erwachendes sexuelles Verlangen von heranwachsende Türkinnen ebenfalls konflikthaft erlebt werden. Somit sind auch bezüglich der Entwicklungsaufgabe *Körper* Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zu erwarten.

- *Rolle* „Sich Verhaltensweisen aneignen, die in unserer Gesellschaft zur Rolle eines Mannes bzw. einer Frau gehören.“

Da türkische Jugendliche oftmals im Konflikt zwischen der Kultur ihres Herkunfts- und der des Gastlandes stehen, könnte die Entwicklungsaufgabe Rolle ebenfalls als problematisch erlebt werden. Laut Expertinnen fühlen sich allerdings die meisten jungen TürkInnen mehr "türkisch" als "österreichisch", weshalb sie sich vermutlich stärker an den traditionellen Geschlechtsrollenbildern der türkischen, konservativen Gesellschaft orientieren, welche klarer definiert sind als Rollenbilder westlicher Kulturen. Möglicherweise fällt es türkischen Jugendlichen dadurch leichter als Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, sich in die Rolle eines Mannes bzw. einer Frau einzufinden.

- *Beziehung* „Engere Beziehungen zu einem Freund bzw. einer Freundin aufnehmen.“

Da türkische Mädchen ihre Jungfräulichkeit bis zur Hochzeit schützen müssen und auch für türkische Burschen jugendliche Liebesbeziehungen laut Expertinnen eher ungewöhnlich sind, ist anzunehmen, dass es auch hier Unterschiede zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund gibt.

- *Ablösung* „Von den Eltern loslösen, d.h. von den Eltern unabhängig werden.“

Da türkische Mädchen meist von einer Abhängigkeit (Herkunftsfamilie) in die nächste (neue Familie des Ehemannes) kommen, könnte

vermutet werden, dass Ablösung im herkömmlichen Sinn bei ihnen kaum bzw. in veränderter Form stattfindet.

- *Beruf* „Überlegen, was man werden will und was man dafür können bzw. lernen muss.“

Laut Expertinnen herrscht in türkischen Familien große Unkenntnis bezüglich des österreichischen Bildungssystems vor. Es fehlen außerdem Vorbilder mit akademischem Hintergrund, weshalb es für türkische Jugendliche schwierig erscheint, einen passenden Beruf auszuwählen, zumal sie ihre Möglichkeiten kaum kennen. Viel mehr herrscht die Devise, man müsse sich sein Geld hart erarbeiten und komme nur mit viel Fleiß und Anstrengung ans Ziel. Möglicherweise herrscht dadurch viel Unsicherheit in Bezug auf die Entwicklungsaufgabe Beruf, was sich in unterschiedlichen Ergebnissen zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zeigen könnte.

- *Partnerschaft/Familie* „Vorstellungen entwickeln, wie man die eigene zukünftige Familie bzw. Partnerschaft gestalten möchte.“

Da türkische Jugendliche laut Expertinnen tendenziell relativ früh heiraten (im Alter von 17 oder 18 Jahren), könnte man davon ausgehen, dass sie sich im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund auch früher mit Gedanken an eine zukünftige Partnerschaft und Familie beschäftigen.

- *Selbst* „Sich selbst kennen lernen und wissen, wie andere einen sehen, d.h. Klarheit über sich selbst gewinnen.“

Da die türkische Gemeinschaft kollektivistisch geprägt ist und Individualität nur schwer ausgelebt werden kann, sind auch hier Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zu erwarten.

- *Werte* „Eine eigene Weltanschauung entwickeln: Sich darüber klar werden, welche Werte man vertritt, und an welchen Prinzipien man das eigene Handeln ausrichten will.“

Hier könnten Konflikte zwischen Werten der Kultur des Herkunfts- und der des Aufnahmelandes vorhanden sein.

- *Zukunft* „Eine Zukunftsperspektive entwickeln: Sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man annimmt, dass man sie erreichen könnte.“

Möglicherweise beschäftigen junge TürkInnen sich bereits früher mit Zukunftsvorstellungen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund, da sie tendenziell kürzer in die Schule gehen (Hauptschule), früher ins Berufsleben einsteigen (Lehre) und früher eine Familie gründen.

2 Empirische Studie: Konzeption und Organisation

2.1 Methodik

Nun folgt ein Überblick bzw. eine kurze Beschreibung des Erhebungsinstruments, Untersuchungsablaufs, der untersuchten Stichprobe sowie der angewandten Auswertungsverfahren, die bei dieser Studie zum Einsatz kamen.

2.1.1 Erhebungsinstrument: Fragebogen zu Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Als Untersuchungsinstrument zur Studie wird der bereits etablierte *Fragebogen zu Entwicklungsaufgaben im Jugendalter* von E. Dreher und M. Dreher (2009) herangezogen, der in adaptierter Form zur Durchsicht im Anhang zu finden ist (auf die Adaption des Fragebogens wird im entsprechenden Kapitel detailliert eingegangen). Der Fragebogen besteht neben einem Deckblatt aus folgenden fünf Skalen, die verschiedene Aspekte der Fragestellung abdecken sollen:

1. Einschätzung der Bedeutsamkeit der verschiedenen Entwicklungsaufgaben

- Hier wurde die subjektive Wichtigkeit der einzelnen Entwicklungsaufgaben mit Hilfe einer Ratingskala erfasst, welche von „noch nicht wichtig“, über „zunehmend wichtig“, bis „wichtig“ und „sehr wichtig“, „abnehmend wichtig“ und „nicht mehr wichtig“ reichte. Außerdem konnte im Falle des Wunsches einer Ablehnung der betreffenden Entwicklungsaufgabe die Rubrik „für mich kein Thema“ gewählt werden, welche durch einen Balken von den übrigen Antwortmöglichkeiten optisch getrennt dargestellt wurde. Zur Veranschaulichung wird in *Abbildung 1* ein Beispiel-Item zur Entwicklungsaufgabe *Beruf* angeführt.

Sich über Ausbildung und Beruf Gedanken machen: Überlegen, was man werden will, und was man dafür können bzw. lernen muss.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
noch nicht wichtig	zunehmend wichtig	wichtig	sehr wichtig	abnehmend wichtig	nicht mehr wichtig	für mich kein Thema

Abbildung 1: Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben: Darstellung eines Beispiel-Items zur Entwicklungsaufgabe Beruf.

2. Weitere, wichtige Entwicklungsaufgaben

- Im zweiten Teil des Fragebogens gab es für die Jugendlichen die Möglichkeit, Entwicklungsaufgaben, die ihnen neben den zehn von E. Dreher und M. Dreher postulierten ebenfalls wichtig erscheinen, anzuführen. Die Frage wurde offen gestellt und es war viel Platz für detaillierte Antworten und Begründungen vorhanden.

3. Entwicklungsaufgaben: Eigene Aktivität und mögliche Hilfen

- Hier sollten die Jugendlichen Bewältigungsmöglichkeiten zu den einzelnen Entwicklungsaufgaben vorschlagen und darüber reflektieren, was sie einerseits selbst zur Bewältigung tun und wo oder wie sie sich Hilfe suchen können. Dieser Teil stellte später bei der Auswertung den umfangreichsten bzw. Hauptteil des Fragebogens dar und beschäftigte die TeilnehmerInnen aufgrund der offenen Fragestellungen zeitlich am längsten. In *Abbildung 2* wird zur Veranschaulichung ein Beispiel zur Entwicklungsaufgabe *Selbst* dargestellt.

Eigene Aktivität

Hilfe

5. Bedeutsame Ereignisse

- Der letzte Teil des Fragebogens thematisiert subjektiv wahrnehmbare bzw. sichtbare Zeichen der Veränderung in der persönlichen Entwicklung. Die Jugendlichen wurden dabei gebeten, wichtige Ereignisse in ihrem Leben des vergangenen Jahres anzugeben, die ihrer Meinung nach gewisse Entwicklungsveränderungen beeinflusst oder ausgelöst haben könnten. Die Frage wurde wieder offen gestellt und es gab genügend Platz, um einerseits ein oder mehrere Ereignisse und andererseits die resultierten Konsequenzen angeben zu können.

Insgesamt ist zu sagen, dass die Bearbeitung des Fragebogens relativ viel Reflexionsvermögen von den TeilnehmerInnen abverlangte und Jugendliche sich dabei ernsthaft mit dem Thema Entwicklung auseinandersetzen, sich Lösungsansätze für deren Bewältigung überlegen, ihren eigenen Entwicklungsstand subjektiv einschätzen sowie diesen mit bedeutsamen Ereignissen in ihrem Leben in Verbindung bringen sollten. Natürlich kann in der Praxis nicht davon ausgegangen werden, dass diese Reflexionsbereitschaft bei allen TeilnehmerInnen vorausgesetzt werden kann, bei entsprechender Instruktion, einem großzügigen zeitlichen Rahmen betreffend der Bearbeitungszeit sowie der Bereitstellung von kleinen Anreizen („Belohnungen“) kann diese allerdings begünstigt werden (genauere Erläuterungen dazu siehe Kapitel „Befragungsablauf“).

2.1.2 Kulturspezifische Adaption des Fragebogens, türkische Übersetzung und soziodemografische Daten

Im Gespräch mit den Expertinnen des FEM Süd erschienen einige im Fragebogen zu den Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz verwendete sprachliche Ausdrucksweisen problematisch in Bezug auf die Verständlichkeit für Jugendliche mit Migrationshintergrund oder niedrigem sozioökonomischen Status.

Um die entsprechenden Punkte einer genaueren Analyse zu unterziehen, wurde schließlich eine *Fokusgruppendifkussion* mit 20 SchülerInnen einer Hauptschule des 12. Wiener Gemeindebezirks durchgeführt, wo ausführlich über verschiedene

sprachlichen Formulierungen diskutiert wurde und äquivalente Begriffe, die den Jugendlichen geläufiger erschienen, gesammelt. Auch diese Voruntersuchung fand im Rahmen des FEM Süd statt. Die auf diesem Wege im Vorfeld mit der Fokusgruppe erarbeiteten Adaptionsvorschläge zum Fragebogen wurden schließlich berücksichtigt.

Hier nun eine kurze Zusammenfassung der adaptierten Punkte:

- *Peer* „Einen Freundeskreis aufbauen, d.h. zu *Altersgenossen beiderlei Geschlechts neue, tiefere Beziehungen eingehen.*“
 - Adaption zur Vereinfachung der Sprache:⇒ „..., d.h. mit Mädchen und Burschen im selben Alter Freundschaften eingehen.“
- *Körper* „*Veränderungen des Körpers und des eigenen Aussehens akzeptieren.*“
 - Adaption für mehr inhaltliche Klarheit:⇒ „Veränderungen des Körpers und des eigenen Aussehens akzeptieren (bei Mädchen: Einsetzen der Monatsblutung, Wachsen der Brüste,... Bei Burschen: Bartwuchs, Stimmbruch, erster Samenerguss...)“
- *Rolle* „Sich Verhaltensweisen aneignen, die *in unserer Gesellschaft* zur Rolle eines Mannes bzw. einer Frau gehören.“
 - Adaption zur Vereinfachung der Bedeutung:⇒ „Sich Verhaltensweisen aneignen, die zur Rolle eines Mannes bzw. zur Rolle einer Frau gehören.“
- *Werte* „*Eine eigene Weltanschauung entwickeln:* Sich darüber klar werden, welche Werte man vertritt, und an welchen Prinzipien man das eigene Handeln ausrichten will.“
 - Adaption zur sprachlichen Vereinfachung:⇒ „Ein eigenes Bild der Welt entwickeln: Sich darüber klar werden, was einem wichtig ist und an welchen Prinzipien man das eigene Verhalten ausrichten will.“

- Skala *Entwicklungsaufgaben: Eigene Aktivität und Hilfe*:
 „Eigene Aktivität“ und „Hilfe“ (zu abstrakt)
 - Adaption zur besseren Verständlichkeit:
 ⇒ „was ich dazu tun kann“ und „wer / was mir dabei helfen kann“

- Skala *Entwicklungsfortschritt*: „vollständig bewältigt“
 - Adaption zur sprachlichen Vereinfachung:
 ⇒ „vollständig geschafft“

Nach erfolgter Adaption des Fragebogens wurde schließlich eine weitere Voruntersuchung durchgeführt, indem der adaptierte Fragebogen einer Gruppe von 15 Hauptschülerinnen des 10. Wiener Gemeindebezirks vorgegeben wurde. Dabei konnte festgestellt werden, dass die geänderten Inhalte nun von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund allgemein zwar besser verstanden wurden, speziell die türkischen Teilnehmerinnen allerdings immer noch enorme Verständnisschwierigkeiten hatten, was ihnen eine gewissenhafte Bearbeitung des Fragebogens erschwerte. Somit wurde entschieden, den Fragebogen auf Türkisch übersetzen zu lassen, um sicherzustellen, dass er auch *wirklich* von den ProbandInnen verstanden werden konnte. **Nuray Sümbültepe**, eine türkische Mitarbeiterin des FEM Süd, berufliche Übersetzerin und Deutsch-Türkisch-Dolmetscherin, erklärte sich freundlicher Weise bereit, die Übersetzung vorzunehmen.

Für die spätere Interpretation der Ergebnisse erschien es außerdem sinnvoll, zusätzlich einige Informationen bezüglich der Lebenswelt der Jugendlichen mitzuerheben. Interessierende soziodemografische Daten stellten in diesem Fall neben Erhebungsdatum und Geschlecht folgende Punkte dar:

- Alter
- Schultyp
- Schulstufe
- Freundeskreis:
 - Anzahl der FreundInnen
 - Kultur der FreundInnen

- Frequenz der Treffen mit FreundInnen
 - Vorhandensein einer besten Freundin bzw. eines besten Freundes
 - Verwendete Sprache in der Kommunikation mit den FreundInnen
-
- Berufswunsch
 - Geschwister
 - Muttersprache
 - Geburtsland
 - Verwendete Sprache in der Kommunikation mit den Eltern

Der adaptierte Fragebogen inklusive türkischer Übersetzung und soziodemografischem Deckblatt ist dem Anhang zu entnehmen.

2.2 Organisation und Durchführung der Datenerhebung

Die Erhebung der Daten fand im Zeitraum von 14. April und 22. Juni 2010 im Rahmen des Frauengesundheitszentrums FEM Süd und im Männergesundheitszentrum MEN im Kaiser Franz Josef-Spital (Sozialmedizinischen Zentrum Süd) in der Kundratstraße 3 in Wien, Favoriten statt. Neben psychologischen Beratungen, Gesundheitsprojekten, Vorträgen und einem wechselnden Kursprogramm werden sowohl im FEM Süd als auch im MEN zweimal wöchentlich Workshops für Schulklassen zum Thema *Liebe, Partnerschaft und Sexualität* angeboten. Die Workshops finden jeweils von 10 bis 13 Uhr in den Räumlichkeiten des FEM Süd und MEN statt und werden geschlechtssensibel und somit für Mädchen und Burschen zur selben Zeit aber räumlich getrennt abgehalten. Da ich bereits seit meinem sechswöchigen psychologischen Pflichtpraktikum 2006 im FEM Süd nebenberuflich tätig bin und u.a. regelmäßig die Workshops für die weiblichen Schülerinnen halte, bot es sich an, die Erhebung zu meiner Studie im Anschluss an die Workshops vorzunehmen.

In einer Vorlaufzeit von einem Monat wurde mit allen LehrerInnen der betroffenen Schulklassen Kontakt aufgenommen, um diese über die anstehende Untersuchung

aufzuklären. Sie erhielten außerdem ein Informationsblatt (bzw. ein speziell adaptiertes kurzes Exposee, vgl. Anhang) und einen Brief an die Erziehungsberechtigten der SchülerInnen, welcher im Unterricht an die SchülerInnen ausgeteilt werden, zu Hause vorgelegt und von den Erziehungsberechtigten unterschrieben retourniert werden sollte. Diese elterliche Einverständniserklärung galt als Voraussetzung für die Befragung der SchülerInnen, die zum Zeitpunkt der Erhebung die Volljährigkeit noch nicht erreicht hatten, und wurde vor dem Workshop mit Unterschrift der Erziehungsberechtigten von den LehrerInnen an mich ausgehändigt. Mit Ausnahme einer Lehrperson erklärten sich alle LehrerInnen damit einverstanden, bei den nicht erbrachten bzw. negativ beantworteten Einverständniserklärungen der Erziehungsberechtigten betrug die Anzahl 13 von 309, was eine enorm hohe Rücklaufquote von 95,8 % bedeutet. Eine Genehmigung des Stadtschulrats wurde nicht benötigt, da die SchülerInnen im Anschluss an den Workshop und somit in ihrer Freizeit und außerhalb des schulischen Rahmens auf freiwilliger Basis an der Befragung teilnahmen. Das Infoblatt inklusive Teilnahmeabschnitt für die Erziehungsberechtigten der SchülerInnen ist dem Anhang ebenso zu entnehmen wie die Genehmigungen zur Durchführung der Studie des FEM Süd und MEN.

Im FEM Süd und MEN mussten alle involvierten Personen über den genauen Hergang der Studie aufgeklärt werden, wobei speziell Mag^a. Eva Trettler und Mag. Markus Zingerle, die ebenfalls für die Leitung der Workshops *Liebe, Partnerschaft und Sexualität* verantwortlich sind und mir deshalb zu einem Teil bei der Erhebung behilflich waren, genaue Instruktionen zur Durchführung der Erhebung von meiner Seite (mündlich und schriftlich) erhielten.

Die Befragung selbst fand wie bereits erwähnt im Zeitraum von 14. April und 22 Juni 2010 statt und wurde an 13 verschiedenen Tagen abgehalten (jeweils Dienstag und Mittwoch). Somit konnten SchülerInnen aus 13 verschiedenen Klassen und aus zehn verschiedenen Schulen aus Wien und Umgebung befragt werden. Die Klassengröße bestand dabei aus durchschnittlich 24 SchülerInnen.

Die Datenerhebung fand wie ebenfalls bereits erwähnt im Anschluss an den Workshop *Liebe, Partnerschaft und Sexualität* statt. Die Inhalte des Workshops

beziehen sich auf Themen der Sexualpädagogik. Es werden Informationen zu Sexualität, zum Körper und dessen Veränderungen, zu Verhütung, Geschlechtskrankheiten und Schwangerschaft vermittelt, sowie Rollenbilder, Ängste, Gefühle und Stereotypen diskutiert. Zweifelsohne hatten die Jugendlichen zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch Inhalte aus dem Workshop im Kopf, was allerdings im Zusammenhang mit der Bearbeitung des Fragebogens zu den Entwicklungsaufgaben nicht störend erscheint, da der Workshop ebenso wie der Fragebogen zur Selbstreflexion anregt. Beim Workshop sowie bei der Erhebung waren die LehrerInnen selbstverständlich nicht anwesend.

Als Bearbeitungszeit wurden ca. 30 - 40 Minuten eingeplant, wobei die SchülerInnen davor eine kurze Instruktion zur Durchführung, zum Fragebogen und dem Entwicklungsaufgabenkonzept erhielten. Die durchschnittliche Bearbeitungsdauer lag hier bei ca. 25 Minuten. Um eine gewissenhafte Bearbeitung zu gewährleisten, sollten alle SchülerInnen so lange auf ihren Plätzen verharren, bis alle den Fragebogen bis zum Ende ausgefüllt hatten. Dies erschien sinnvoll, um Unruhezustände durch häufiges Aufstehen bzw. das Verlassen des Raumes sowie subjektiv empfundenen Zeitdruck aufgrund schnellerer MitschülerInnen zu vermeiden. Außerdem erhielten die SchülerInnen als Anreiz zur Bearbeitung des (relativ umfangreichen) Fragebogens jeweils ein Kondom, das im „normalen“ Rahmen, d.h. außerhalb des Untersuchungszeitraums, ebenso jedes Mal am Ende eines Workshops an die SchülerInnen ausgeteilt wird.

Bei Verständnisschwierigkeiten bestand natürlich die Möglichkeit, Fragen zu stellen, was auch häufig in Anspruch genommen wurde. Vor allem in Klassen mit vielen Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder aus sozioökonomisch niedrigeren Gesellschaftsschichten, wie es oft in Hauptschulklassen der Fall ist, waren z.T. ausführliche Erklärungen zu den einzelnen Skalen oder Items des Fragebogens notwendig. Einmal kam es vor, dass ein Mädchen mit Migrationshintergrund den Fragebogen unbearbeitet zurückgeben musste, da sie laut Angaben ihrer Mitschülerin erst vor zwei Monaten aus Albanien nach Österreich gekommen und zum Untersuchungszeitpunkt der deutschen Sprache noch nicht mächtig war. Ansonsten hielten sich die Sprachbarrieren allerdings in Grenzen – meist lagen die

Herausforderungen eher im Bereich des inhaltlichen Verständnisses des Fragebogens.

Insgesamt verlief die Befragung meist sehr günstig und es kamen einige positive Rückmeldungen sowie Fragebögen, verziert mit Zeichnungen und persönlichen Danksagungen (bezüglich des Workshops und der Betreuung), sowie Glückwünsche für die Studie von seitens der Jugendlichen zurück.

2.3 Kennzeichnung der Stichprobe

Zunächst soll die Zusammensetzung der Gesamtstichprobe sowie anschließend die Aufteilung der verschiedenen für diese Untersuchung relevanten Subgruppen dargestellt werden.

2.3.1 Alter, Geschlecht, Schultyp, Klasse, Geschwister, Berufswunsch und Freundeskreis

Insgesamt nahmen 296 Jugendliche an der Untersuchung teil, wobei zwei Fragebögen aufgrund fehlender Eingaben ausgeschlossen werden mussten und die Gesamtstichprobe somit aus 294 SchülerInnen aus Wien und Umgebung besteht.

Hinsichtlich des Geschlechts der Befragten erwies sich die Verteilung als signifikant unterschiedlich. Es ergab sich eine Zusammensetzung aus 167 weiblichen (56.8%) und 127 männlichen Jugendlichen (43.2%), weshalb mehr Mädchen an der vorliegenden Studie teilnahmen (siehe *Tabelle 1*).

Tabelle 1: Verteilung der Variable Geschlecht in absoluten Zahlen und Prozent (N=294).

Geschlecht	Häufigkeit	Prozentsatz
weiblich	167	56.8
männlich	127	43.2
Gesamt	294	100

Anmerkungen. Überprüfung auf Verteilungsunterschiede mittels Chi²-Test.

Chi² = 5.44, df = 1, p = .020.

Die TeilnehmerInnen waren im Durchschnitt 14.9 Jahre alt, wobei der bzw. die jüngste ProbandIn genau 13 Jahre und der bzw. die älteste ProbandIn 18 Jahre alt war (siehe *Tabelle 2*).

Tabelle 2: Statistische Kennwerte der Variable Alter der 294 SchülerInnen.

	N	Min	Max	M	SD
Alter	294	13.00	18.05	14.91	1.22

Im Altersvergleich der Geschlechter zeigten sich keine signifikanten Unterschiede, wie aus *Tabelle 3* hervorgeht.

Tabelle 3: Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleich der Variable Alter bei Mädchen und Burschen..

	n	Min	Max	M	SD	T (df)	p
Mädchen	167	13.06	18.02	14.98	1.20	0.95 (292)	.342
Burschen	127	13	18.05	14.83	1.23		

Hinsichtlich des Schultyps der befragten Jugendlichen erwies sich die Verteilung als signifikant unterschiedlich. Es ergab sich eine Zusammensetzung von 151 GymnasiastInnen (51.4%), 76 SchülerInnen Berufsbildender Schulen (25.9%), 51 SchülerInnen einer Kooperativen Mittelschule bzw. Hauptschule (17.3%), 12 SchülerInnen einer Höheren Lehranstalt (4.1%) und 4 SchülerInnen (1.4%), die eine Polytechnische Schule besuchen (siehe *Tabelle 4*).

Tabelle 4: Verteilung der 294 SchülerInnen nach Schultyp in absoluten Zahlen und Prozent.

		Gesamt	
Schultyp	Gymnasium, Realgymnasium	n	151
		%	51.4
	Höhere Lehranstalt	n	12
		%	4.1
	KMS, HS	n	51
		%	17.3
	Polytechnische Schule	n	4
		%	1.4
	Berufsbildende Schule	n	76
		%	25.9
Gesamt		N	294
		%	100

Anmerkungen. Zur Überprüfung auf Verteilungsunterschiede mittels χ^2 -Test wurden die Schultypen Gymnasium, Realgymnasium und Höhere Lehranstalt sowie Polytechnische und Berufsbildende Schule jeweils in größere Gruppen zusammengefasst.

$\chi^2 = 68.96$, $df = 2$, $p < .0001$.

In Bezug auf das Vorhandensein eines Berufswunsches sind die Antworten der Burschen und Mädchen gleich verteilt. Auf die Frage nach ihrem Berufswunsch gaben 174 Jugendliche (59.2%) an, einen zu besitzen, während 120 SchülerInnen (40.8%) angaben, noch nicht zu wissen, was sie einmal werden wollen (siehe *Tabelle 5*).

Tabelle 5: Verteilung der 294 SchülerInnen bezüglich des Vorhandenseins eines Berufswunsches nach Geschlecht in absoluten Zahlen und Prozent.

		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
Berufswunsch	ja	<i>n</i>	104	174
		%	35.4	59.2
	nein	<i>n</i>	63	120
		%	21.4	40.8
Gesamt		<i>N</i>	167	294
		%	56.8	100

Anmerkungen. Überprüfung auf Verteilungsunterschiede mittels χ^2 -Test.

$\chi^2 = 1.53$, $df = 1$, $p = .216$.

Bei den beliebtesten Berufen handelten es sich zu 4.8% um den Beruf Arzt (Chirurg, Neurologe, Anästhesist, Onkologe, Kinderarzt etc. / $N = 14$), an zweiter Stelle mit 4.1% ($N = 12$) um Bürokauffrau bzw. -mann und an dritter Stelle mit 3.7% ($N = 11$) um Profi-Sportler (Fußballer, Skater, Tennisprofi etc.) und Anwalt. *Tabelle 6* gibt die zehn beliebtesten Berufe der Jugendlichen wieder. Eine ausführlichere Tabelle mit allen genannten Berufen findet sich im Anhang.

Tabelle 6: Die zehn beliebtesten Berufe der 294 Jugendlichen in absoluten Zahlen und Prozent.

Berufswunsch	Häufigkeit	Prozentsatz
Bürokauffrau bzw. -mann	17	9.8
Arzt	14	8
Anwalt	11	6.3
Profi-Sportler	11	6.3
Koch	9	5.2
Polizist	7	4
Psychologe	7	4
Informatiker	6	3.4
Lehrer	6	3.4
Pharmazeut	6	3.4

Bezüglich eines Geschlechtervergleichs wurden bei den Mädchen außerdem am häufigsten die Berufe Bürokauffrau, Ärztin und Anwältin genannt (siehe *Tabelle 7*), während Burschen Berufe wie Profi-Sportler (Fußballer, Skater, Basketballer etc...), Koch und Informatiker bevorzugten.

Tabelle 7: Die zehn beliebtesten Berufe der Mädchen und Burschen.

Berufswunsch Mädchen	Häufigkeit	Berufswunsch Burschen	Häufigkeit
Bürokauffrau	14	Profi-Sportler	10
Ärztin	10	Koch	9
Anwältin	7	Informatiker	7
Psychologin	6	Arzt	5
Fotografin	5	Elektrotechniker	5
Kindergärtnerin	5	Anwalt	4
Lehrerin	5	Architekt	3
Pharmazeutin	4	Bürokaufmann	3
Polizistin	4	Polizist	3
Eventmanagerin	3	Einzelhandelskaufmann	2

Ihre Familie betreffend gaben 90.5% der befragten Jugendlichen an, Geschwister zu haben, wobei 35% (N = 103) jüngere und 34.7% (N = 102) ältere Geschwister haben. 20.4% (N = 60) der SchülerInnen haben jüngere und ältere Geschwister, 9.5% (N = 28) der Stichprobe sind Einzelkinder und ein Proband gab an, einen Zwilling zu haben (siehe *Tabelle 8*).

Tabelle 8: Verteilung der Stichprobe nach Geschwistern in absoluten Zahlen und Prozent.

	Jüngere Geschwister	Ältere Geschwister	Jüngere und ältere Geschwister	Keine Geschwister	Zwilling	Gesamt
Häufigkeit	103	102	60	28	1	294
Prozentsatz	35	34.7	20.4	9.5	0.3	100

Um die Lebenswelt der ProbandInnen besser verstehen zu können, erschien es sinnvoll, auch Informationen rund um deren Freundeskreis im Zuge des soziodemografischen Teils zu erheben.

Bezüglich der Anzahl ihrer FreundInnen gaben die befragten Jugendlichen an, durchschnittlich 16.72 männliche und 15.17 weibliche Personen ihre Freunde nennen zu dürfen, wobei aus den *Tabellen 9* und *10* hervorgeht, dass es hierbei eine

auffällig große Variation zwischen den einzelnen SchülerInnen geben dürfte (welche bezogen auf die Anzahl männlicher Freunde noch größer ist als bezüglich der Anzahl weiblicher Freundinnen).

Tabelle 9: Statistische Kennwerte bezüglich der Anzahl weiblicher Freundinnen der untersuchten SchülerInnen (N=240).

Stichprobe	N	Min	Max	M	SD
Mädchen	147	2	60	16.03	13.46
Burschen	93	0	58	13.8	10.97
Gesamt	240	0	60	15.17	12.58

Tabelle 10: Statistische Kennwerte bezüglich der Anzahl männlicher Freunde der untersuchten SchülerInnen (N=239).

Stichprobe	N	Min	Max	M	SD
Mädchen	146	0	80	12.49	13.86
Burschen	93	2	65	23.35	15.02
Gesamt	239	0	80	16.72	15.24

Der Freundeskreis der Mehrheit von 84.7% der Befragten besteht dabei laut den Angaben der SchülerInnen aus österreichischen Jugendlichen und Jugendlichen anderer Kulturen, wobei nur 15.3% der ProbandInnen angaben, sich ausschließlich mit Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zu treffen (siehe *Tabelle 11*).

Tabelle 11: Verteilung der Stichprobe (N=294) nach Kultur der Freunde in absoluten Zahlen und Prozent.

	Ausschließlich Freunde ohne Migrationshintergrund	Freunde verschiedener Kulturen	Gesamt
Häufigkeit	45	249	294
Prozentsatz	15.3	84.7	100

Die durchschnittliche Frequenz der Treffen mit FreundInnen lag hier zum Großteil (N = 126; 43%) bei zwei bis dreimal pro Woche, wobei 95 Jugendliche (32.4%) ihre FreundInnen sogar täglich sehen. Weitere 42 SchülerInnen treffen ihre FreundInnen ca. einmal pro Woche, 20 (6.8%) nur ein- bis zweimal im Monat und nur 10 ProbandInnen (3.4%) gaben an, noch seltener mit FreundInnen zusammen zu sein (siehe *Tabelle 12*).

Tabelle 12: Verteilung der Stichprobe (N=293) nach Frequenz der Treffen mit Freunden in absoluten Zahlen und Prozent.

Frequenz der Treffen mit Freunden					
	jeden Tag	2-3x in der Woche	1x in der Woche	1-2x im Monat	seltener
Häufigkeit	95	126	42	20	10
Prozentsatz	32.4	43	14.3	6.8	3.4
Gesamt					

Die Antworten der Mädchen und Burschen bezüglich des Vorhandenseins einer besten Freundin bzw. eines besten Freundes erwiesen sich als statistisch gleich verteilt (siehe *Tabelle 13*). 78.9% (N = 232) der befragten Jugendlichen gaben an, eine beste Freundin bzw. einen besten Freund zu haben und nur 21.1% (N = 62) verneinten diese Frage.

Tabelle 13: Verteilung der Stichprobe (N=294) nach Vorhandensein eines besten Freundes bzw. einer besten Freundin nach Geschlecht in absoluten Zahlen und in Prozent.

		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
Beste(r) Freund(in)	ja	<i>n</i>	136	232
		%	46.3	78.9
	nein	<i>n</i>	31	62
		%	10.5	21.1
Gesamt		<i>N</i>	167	294
		%	56.8	100

Anmerkungen. Überprüfung auf Verteilungsunterschiede mittels χ^2 -Test.

$\chi^2 = 1.48$, $df = 1$, $p = .223$.

2.3.2 Kulturspezifische Differenzierung: Migrationshintergrund

Zur weiteren Vorgangsweise war es notwendig, die Stichprobe in interessierende Subgruppen aufzuteilen, welche hier nach Kultur gebildet wurden.

Bezüglich der Kultur fungierten die erhobenen Punkte *Muttersprache* und *Geburtsland* als so genannte *Migrationsmarker*, wobei eine nicht-deutsche Muttersprache oder ein anderes Geburtsland als Österreich als Hinweis für einen Migrationshintergrund der jeweiligen Jugendlichen aufgefasst wurden. Die Gesamtstichprobe wurde somit in die beiden Gruppen *Jugendliche ohne Migrationshintergrund* (Abkürzung „JoM“) und *Jugendliche mit Migrationshintergrund* (Abkürzung „JmM“) geteilt. Die Gruppen erwiesen sich dabei als statistisch gleich verteilt, wobei die erste Gruppe mit 48% (N = 141) etwas kleiner ist als die zweite mit 52% (N = 153).

Tabelle 14: Stichprobenzusammensetzung nach in absoluten Zahlen und in Prozent (N=294).

	Jugendliche ohne Migrationshintergrund	Jugendliche mit Migrationshintergrund	Gesamt
Häufigkeit	141	153	294
Prozentsatz	48	52	100

Anmerkungen. Überprüfung auf Verteilungsunterschiede mittels χ^2 -Test.

$\chi^2 = 0.49$, $df = 1$, $p = .484$.

Die Geschlechter sind dabei statistisch gleich auf die beiden Kulturgruppen verteilt (siehe *Tabelle 15*). Es nahmen – wie bereits erwähnt - 167 Mädchen (56.8%) und 127 Burschen (43.2%) an der Untersuchung teil, wobei es bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund 79 Mädchen (26.9%) und 62 Burschen (21.1%) und bei den jugendlichen MigrantInnen 88 Mädchen (29.9%) und 65 Burschen (22.1%) waren.

Tabelle 15: Stichprobenzusammensetzung nach Geschlecht und Kultur in absoluten Zahlen und in Prozent (N=294).

			JoM	JmM	Gesamt
Geschlecht	weiblich	<i>n</i>	79	88	167
		%	26.9	29.9	56.8
	männlich	<i>n</i>	62	65	127
		%	21.1	22.1	43.2
Gesamt		<i>N</i>	141	153	294
		%	48	52	100

Anmerkungen. Überprüfung auf Verteilungsunterschiede mittels χ^2 -Test.

$\chi^2 = 0.07$, $df = 1$, $p = .797$.

Hinsichtlich des Alters gab es hier einen signifikanten Unterschied zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, wobei erstere durchschnittlich 14.6 Jahre und zweitere durchschnittlich 15.2 Jahre alt waren (siehe *Tabelle 16*). Ein Jahr Altersunterschied erscheint auf den ersten Blick zwar nicht allzu groß, dennoch kann es speziell in der Adoleszenz einen bedeutsamen Unterschied bezogen auf die Entwicklung des Jugendlichen machen.

Tabelle 16: Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleich der Variable Alter bei Jugendlichen ohne (JoM) und mit Migrationshintergrund (JmM).

	<i>n</i>	Min	Max	M	SD	T (df)	p
JoM	141	13.05	18.05	14.62	1.24	-4.06	.000
JmM	153	13	18.02	15.18	1.13	(292)	

Auf die Frage nach ihrer Muttersprache gaben 141 Jugendliche (48%) Deutsch, 148 (50.3%) eine andere Muttersprache und weitere 5 (1.7%) Deutsch und eine andere Muttersprache an, wie aus *Tabelle 17* ersichtlich wird.

Tabelle 17: Stichprobenzusammensetzung nach Muttersprache in absoluten Zahlen und Prozent.

		Häufigkeit	Prozentsatz
Muttersprache	Deutsch	141	48
	andere Sprache	148	50.3
	Deutsch und eine andere Sprache	5	1.7
	Gesamt	294	100

Bei den Jugendlichen mit nicht-deutscher Muttersprache gab es eine Fülle an Angaben verschiedenster Sprachen aus aller Welt, wobei eine Mehrheit von 65 SchülerInnen Türkisch (42.5%) und eine weitere von 39 SchülerInnen BKS (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, 25.5%) als ihre Muttersprache angaben. Weitere Sprachen, die häufiger als dreimal genannt wurden, waren Albanisch (N = 7), Arabisch (N = 5) und Kurdisch (N = 5). Exoten stellten in diesem Zusammenhang

u.a. Dari, Ga, Punjabi, Romani Chib, Tagalog und Telegu dar, welche jeweils nur einmal genannt wurden (siehe *Tabelle 18*).

Tabelle 18 : Alphabetische Auflistung der genannten Sprachen der Jugendlichen mit nicht-deutscher Muttersprache (N = 153) in absoluten Zahlen sowie in Prozent

Sprache	Häufigkeit	Prozentsatz
Albanisch	7	4.6
Arabisch	5	3.3
Armenisch	1	0.7
Chinesisch	1	0.7
Dari	1	0.7
Englisch	3	2
Ga	1	0.7
Hindi	1	0.7
Kurdisch	5	3.3
Mazedonisch	2	1.3
Norwegisch	1	0.7
Persisch	1	0.7
Polnisch	2	1.3
Punjabi	1	0.7
Romani Chib	1	0.7
Rumänisch	3	2
Russisch	1	0.7
Serbokroatisch/Bosnisch	39	25.5
Slowakisch	2	1.3
Spanisch	1	0.7
Tagalog	1	0.7
Telugu	1	0.7
Thailändisch	1	0.7
Tschetschenisch	2	1.3
Türkisch	65	42.5
Ukrainisch	2	1.3
Ungarisch	1	0.7
Vietnamesisch	1	0.7
Gesamt	153	100

Obwohl 52% der SchülerInnen (N = 153) entweder eine andere Muttersprache als Deutsch oder Deutsch und eine andere Muttersprache haben, sind nur 17.7% der Befragten (N = 52) nicht in Österreich geboren. Die Mehrheit der SchülerInnen von 82.3% (N = 242) hingegen gab Österreich als Geburtsland an (siehe *Tabelle 19*).

Tabelle 19: Stichprobenzusammensetzung nach Geburtsland in absoluten Zahlen und Prozent.

		Häufigkeit	Prozentsatz
Geburtsland	Österreich	242	82.3
	anderes Land	52	17.7
	Gesamt	294	100

Bei den Jugendlichen, die nicht in Österreich geboren sind, gab es wiederum eine Fülle an verschiedenen Geburtsländern, wobei hier die Türkei mit 19 (36.5%) und Serbien mit zehn Nennungen (19.2%) am häufigsten angegeben wurden. Die übrigen Länder kamen jeweils nur ein- oder zweimal vor und sind aus *Tabelle 20* ersichtlich.

Tabelle 20: Alphabetische Auflistung der genannten Geburtsländer der Jugendlichen, die nicht in Österreich geboren sind (N = 52) in absoluten Zahlen sowie in Prozent.

Land	Häufigkeit	Prozentsatz
Bosnien Herzegowina	1	1.9
China	1	1.9
Deutschland	1	1.9
Ecuador	1	1.9
Ghana	1	1.9
Indien	2	3.8
Irak	2	3.8
Iran	1	1.9
Kosovo	1	1.9
Mazedonien	2	3.8
Polen	1	1.9
Rumänien	1	1.9
Russland	1	1.9
Serbien	10	19.2
Slowakei	1	1.9
Thailand	1	1.9
Tschetschenien	2	3.8
Türkei	19	36.5
Ukraine	2	3.8
USA	1	1.9
Gesamt	52	100

Aufgrund der erhobenen Daten zu Muttersprache und Geburtsland war es nun auch möglich, zu eruieren, ob die hier untersuchten Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der so genannten *ersten* oder *zweiten Generation* in Österreich leben – also in Österreich geboren sind oder nicht und somit zu Lebzeiten eine Migration miterlebt haben oder nicht. Mit 66% (N = 101) gehörte die Mehrheit der Migrantenjugendlichen in der vorliegenden Studie der zweiten Generation an und wurde somit bereits in Österreich geboren, während nur 52 SchülerInnen (34%) mit Migrationshintergrund in einem anderen Land geboren wurden und somit zur ersten Generation gezählt werden können (siehe *Tabelle 21*).

Tabelle 21: Zusammensetzung der Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund nach Geburtsland bzw. Migrationsgeneration.

		Häufigkeit	Prozent
Geburtsland (Migrationsgeneration)	Österreich (2. Generation)	101	66
	Anderes Land (1. Generation)	52	34
	Gesamt	153	100

Hinsichtlich des Schultyps der befragten Jugendlichen zeigte die statistische Verteilungsprüfung, dass Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund sich in der vorliegenden Studie bezüglich des besuchten Schultyps signifikant von einander unterscheiden. Es stellte sich heraus, dass 41.5% der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (N = 122) zum Zeitpunkt der Untersuchung ein Gymnasium besuchten, während dies bei jugendlichen MigrantInnen nur zu 9.9% (N = 29) der Fall war. Der Großteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund (N = 73) gab mit 24.8% hingegen an, eine Berufsbildende Schule zu besuchen, weitere 13.9% (N = 41) eine Kooperative Mittelschule bzw. Hauptschule, 2.7% (N = 8) eine Höhere Lehranstalt und nur zwei Personen nannten eine Polytechnische Schule (siehe *Tabelle 22*).

Bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund war der Anteil an SchülerInnen einer Kooperativen Mittelschule bzw. Hauptschule wiederum mit 3.4% (N = 10) vergleichsweise gering, wobei auch nur vier Personen eine Höhere Lehranstalt und nur zwei eine polytechnische Schule angaben.

Tabelle 22: Kulturvergleich hinsichtlich der Variable Schultyp in absoluten Zahlen und Prozent.

		Kultur		Gesamt
		JoM	JmM	
Schultyp	Gym	<i>n</i>	122	151
		%	41.5	51.4
	Höhere Lehranstalt	<i>n</i>	4	12
		%	1.4	4.1
	KMS, HS	<i>n</i>	10	51
		%	3.4	17.3
	Poly	<i>n</i>	2	4
		%	0.7	1.4
	Berufsbildende Schule	<i>n</i>	3	76
		%	1	25.9
	Gesamt	<i>N</i>	141	294
		%	48	100

Anmerkungen. Zur Überprüfung auf Verteilungsunterschiede mittels χ^2 -Test wurden die Schultypen Gymnasium, Realgymnasium und Höhere Lehranstalt sowie Polytechnische und Berufsbildende Schule jeweils in größere Gruppen zusammengefasst.

$\chi^2 = 128.41$, $df = 2$, $p < .0001$.

Betrachtet man den Freundeskreis der ProbandInnen, so konnten signifikante Verteilungsunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich der Frequenz der Treffen mit Freunden entdeckt werden. So gaben Jugendliche mit Migrationshintergrund mit 57 Nennungen (19.5%) häufiger an, ihre Freunde täglich zu sehen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund, die mit 59 Nennungen (20.1%) wiederum häufiger angaben, ihre Freunde 2-3 mal in der Woche zu sehen, wie aus *Tabelle 23* hervorgeht.

Tabelle 23: Kulturvergleich bezogen auf die Frequenz der Treffen mit Freunden in absoluten Zahlen und Prozent.

		Kultur		Gesamt
		JoM	JmM	
Frequenz der Treffen mit Freunden	jeden Tag	<i>n</i>	38	57
		%	13	19.5
	2-3x in der Woche	<i>n</i>	59	67
		%	20.1	22.9
	1x in der Woche	<i>n</i>	30	12
		%	10.2	4.1
	1-2x im Monat	<i>n</i>	12	8
		%	4.1	2.7
	seltener	<i>n</i>	1	9
		%	0.3	3.1
	Gesamt	<i>N</i>	140	153
		%	47.8	52.2

Anmerkungen. Überprüfung auf Verteilungsunterschiede mittels Chi² -Test.

Chi² = 18.68, df = 4, p = .001.

Bezüglich der genannten Berufswünsche gaben Jugendliche ohne Migrationshintergrund am häufigsten an, einmal Arzt bzw. Ärztin werden zu wollen, gefolgt vom Beruf LehrerIn und den Berufen Koch/Köchin und Anwalt/Anwältin. Bei jugendlichen MigrantInnen hingegen erreichte der Beruf Bürokauffrau/-mann mit großem Abstand den ersten Platz der beliebtesten Berufe, gefolgt von Profi-SportlerIn (FußballerIn, SkaterIn, BasketballerIn etc...) und PolizistIn (siehe *Tabelle 24*).

Tabelle 24: Die zehn beliebtesten Berufe der Jugendlichen mit (JmM) und ohne Migrationshintergrund (JoM).

Berufswunsch JoM	Häufigkeit JoM	Berufswunsch JmM	Häufigkeit JmM
Arzt	9	Bürokauffrau/-mann	16
Lehrer	6	Profi-Sportler	8
Anwalt	5	Polizist	7
Koch	5	Anwalt	6
Architekt	4	Arzt	6
Hotelmanager	4	Informatiker	6
Kindergärtner	4	Elektrotechniker	4
Tierarzt	4	Fotograf	4
Eventmanager	3	Koch	4
Pharmazeut	3	Psychologe	4

Weiters konnte mittels Fragebogen erfasst werden, in welcher Sprache die Jugendlichen mit Migrationshintergrund bevorzugt mit ihren Eltern und Freunden kommunizieren. Bezüglich der elterlichen Kommunikation bestehen hier signifikante Verteilungsunterschiede zwischen den Jugendlichen (siehe *Tabelle 25*). Es ergab sich eine Konstellation von einer Minderheit von 18 SchülerInnen (11.8%), die sich mit ihren Eltern auf Deutsch unterhalten, einer Mehrheit von 98 SchülerInnen (64.1%), die dies in einer anderen Sprache zu tun pflegen, und 37 Jugendlichen (24.2%), die auf Deutsch und einer anderen Sprache mit ihren Eltern sprechen.

Tabelle 25: Kommunikation mit den Eltern der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in absoluten Zahlen und Prozent.

		Häufigkeit	Prozentsatz
Kommunikation mit den Eltern	Deutsch	18	11.8
	andere Sprache	98	64.1
	Deutsch und eine andere Sprache	37	24.2
	Gesamt	153	100

Anmerkungen. Überprüfung auf Verteilungsunterschiede mittels χ^2 -Test.

$\chi^2 = 68.51$, $df = 2$, $p < .0001$.

Bezüglich der Kommunikation mit Freunden bestehen hier ebenfalls signifikante Verteilungsunterschiede zwischen den Jugendlichen (siehe *Tabelle 26*). Hier gab eine knappe Mehrheit von 52.9% ($N = 81$) der Jugendlichen mit Migrationshintergrund an, sich im Freundeskreis ausschließlich auf Deutsch zu unterhalten, 42 Jugendliche gaben an, in der Kommunikation mit Freunden Deutsch und eine andere Sprache zu verwenden, und nur 30 MigrantInnen (19.6%) bedienen sich auch unter Freunden ausschließlich einer anderen Sprache als Deutsch.

Tabelle 26: Kommunikation mit Freunden der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in absoluten Zahlen und Prozent.

		Häufigkeit	Prozent
Kommunikation mit Freunden	Deutsch	81	52,9
	andere Sprache	30	19,6
	Deutsch und eine andere Sprache	42	27,5
	Gesamt	153	100,0

Anmerkungen. Überprüfung auf Verteilungsunterschiede mittels χ^2 -Test.

$\chi^2 = 27.88$, $df = 2$, $p < .0001$.

2.4 Statistische Auswertung

Die statistische Auswertung der Daten der Hauptuntersuchung erfolgte mittels dem Programm PASW (*Predictive Analysis SoftWare*, ehemals SPSS, *Statistical Package for Social Sciences*) 18.0 für Windows.

Das Signifikanzniveau wurde auf $p < .05$ bzw. 5% festgelegt, wobei zweiseitig getestet wurde. Die Überprüfung auf Verteilungsunterschiede erfolgte mittels χ^2 -Tests, außerdem kamen T-Tests zum Mittelwertsvergleich der Daten zur Anwendung. Zur Auswertung der qualitativen Daten erfolgte eine Inhaltsanalyse mittels Kategorisierung und stufenweiser Verdichtung.

Tabelle 27 zeigt die Abkürzungen der in dieser Studie verwendeten statistischen Kennwerte und ihre Bedeutung.

Tabelle 27: Abkürzungen statistischer Kennwerte.

Statistische Bezeichnung	Bedeutung
N / n	Gesamtstichprobe / Teilstichprobe
M	Mittelwert
SD	Standardabweichung
df	Freiheitsgrade
p	Signifikanzwert bzw. Wahrscheinlichkeit
χ^2	Chi-Quadrat

3 Empirische Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie setzen sich aus einem quantitativen und einem qualitativen Teil zusammen, wobei zuerst auf die quantitativen Ergebnisse eingegangen werden soll. Es erfolgte außerdem eine Fokussierung auf die Skalen *Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben*, *Entwicklungsfortschritt* und *Weitere, wichtige Entwicklungsaufgaben*, da die Aufarbeitung aller Bereiche des Fragebogens den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen würde.

Es ist zu beachten, dass der Begriff "Entwicklungsaufgabe" nun im Folgenden mit den Buchstaben "EA" abgekürzt wird.

3.1.1 Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben

Der erste Teil des Fragebogens thematisiert die Bedeutsamkeit, die Jugendliche den einzelnen Entwicklungsaufgaben zukommen lassen. Hierbei wurden diese gebeten, jeweils anzukreuzen, wie wichtig ihnen eine zuvor genannte Entwicklungsaufgabe erscheint, wobei die Antwortskala von *noch nicht wichtig* bis zu *nicht mehr wichtig* und *kein Thema für mich* reichte.

Tabelle 28 stellt das Gesamtergebnis der Bedeutsamkeitsschätzungen der 294 Jugendlichen in absoluten Zahlen und Prozent dar.

Tabelle 28: Gesamtergebnis der Bedeutsamkeitseinschätzung der Entwicklungsaufgaben in absoluten Zahlen und Prozent (N=294).

Entwicklungs- aufgabe		Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben						
		noch nicht wichtig	zunehmend wichtig	wichtig	sehr wichtig	abnehmend wichtig	nicht mehr wichtig	kein Thema für mich
Peer	<i>n</i>	3	20	120	134	8	1	8
	%	1%	6.8%	40.8%	45.6%	2.7%	0.3%	2.7%
Körper	<i>n</i>	2	18	124	96	22	18	14
	%	0.7%	6.1%	42.2%	32.7%	7.5%	6.1%	4.8%
Rolle	<i>n</i>	9	60	121	41	22	11	27
	%	3.1%	20.5%	41.3%	14%	7.5%	3.8%	9.2%
Beziehung	<i>n</i>	11	50	85	128	10	2	7
	%	3.7%	17%	28.9%	43.5%	3.4%	0.7%	2.4%
Ablösung	<i>n</i>	49	55	53	80	22	10	25
	%	16.7%	18.7%	18%	27.2%	7.5%	3.4%	8.5%
Beruf	<i>n</i>	13	48	78	145	6	1	3
	%	4.4%	16.3%	26.5%	49.3%	2%	0.3%	1%
Partnerschaft/ Familie	<i>n</i>	48	64	74	84	9	1	13
	%	16.3%	21.8%	25.2%	28.6%	3.1%	0.3%	4.4%
Selbst	<i>n</i>	4	47	101	112	16	7	7
	%	1.4%	16%	34.4%	38.1%	5.4%	2.4%	2.4%
Werte	<i>n</i>	10	65	102	94	9	4	9
	%	3.4%	22.1%	34.8%	32.1%	3.1%	1.4%	3.1%
Zukunft	<i>n</i>	17	48	93	117	9	2	7
	%	5.8%	16.3%	31.7%	39.9%	3.1%	0.7%	2.4%

Anmerkungen. Die größten Prozentwerte in Bezug auf die Bedeutsamkeitseinschätzung (d.h. spaltenweise) sind kursiv und die größten Prozentwerte in Bezug auf die einzelnen Entwicklungsaufgaben (d.h. zeilenweise) fett gekennzeichnet. Werte, die sowohl spalten- als auch zeilenweise am größten sind, sind fett dargestellt und mit grauer Füllung unterlegt.

Insgesamt betrachtet schätzen die meisten Jugendlichen die Entwicklungsaufgaben als „wichtig“ und „sehr wichtig“ ein, wobei die EA *Beruf* hier mit 49.3% die größten Werte in der Kategorie „sehr wichtig“ erreicht – dicht gefolgt von der EA *Peer* mit 45.6% und der EA *Beziehung* mit 43.5%.

Der EA *Ablösung* wird wiederum mit 27.2% die niedrigste Bedeutsamkeit zugesprochen, wobei die EA *Partnerschaft/Familie* von den Jugendlichen ebenfalls nur zu 28.6% als „sehr wichtig“ erachtet wird. Die geringe Bedeutsamkeitseinschätzung bezüglich der EA *Ablösung* drückt sich außerdem durch den höchsten Wert von 16.7% in der Kategorie „noch nicht wichtig“ aus und auch bei „für mich kein Thema“ rangiert diese EA mit 8.5% auf Platz zwei hinter der von den Jugendlichen mit 9.2% am meisten abgelehnten EA *Rolle*.

„Zunehmend wichtig“ wird für die Jugendlichen hingegen die EA *Werte* mit 22.1%, wobei hier wiederum die EA *Rolle* mit 20.5% und die EA *Ablösung* mit 18.7% an zukünftiger Wichtigkeit gewinnen. Interessanter Weise rangieren die EA *Rolle* und *Ablösung* allerdings auch bei der Kategorie „abnehmend wichtig“ neben der EA *Körper* mit je 7.5% auf den vordersten Rängen.

Die Kategorie „nicht wichtig“ wurde kaum genutzt, lediglich die EA *Körper* erreicht hier mit 18 Nennungen 6.1%.

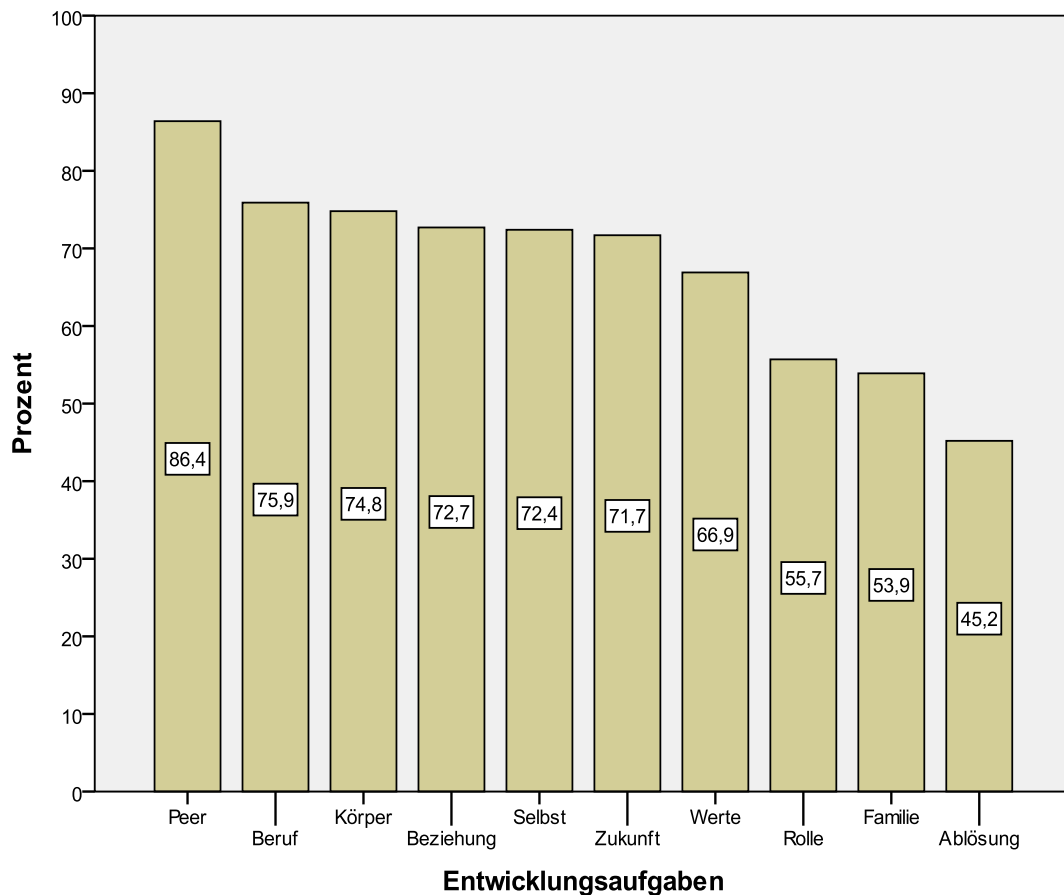


Abbildung 4 : Rangreihe der Entwicklungsaufgaben nach Bedeutsamkeit „wichtig/sehr wichtig“ der Gesamtstichprobe (N = 294) in Prozent.

In *Abbildung 4* wurden die Antwortalternativen „wichtig“ und „sehr wichtig“ zusammengefasst und nach Häufigkeit der entsprechenden Antworten gerangreicht. Hier wird ersichtlich, dass die EA *Peer* von den Jugendlichen am bedeutsamsten eingeschätzt wurde (86.4%) und deutlich an erster Stelle subjektiver Bedeutsamkeit steht. An zweiter Stelle findet sich die EA *Beruf* (75.9%), dicht gefolgt von der EA *Körper* (74.8%), die die SchülerInnen ebenfalls relativ bedeutsam einstufen.

Am wenigsten Bedeutsamkeit sprachen die jugendlichen ProbandInnen der EA *Ablösung* zu (45.2%), welche mit einigem Abstand an letzter Stelle zu finden ist. Ebenfalls weniger wichtig schätzen die SchülerInnen die EA *Partnerschaft/Familie* (53.9%) und die EA *Rolle* (55.7%) ein.

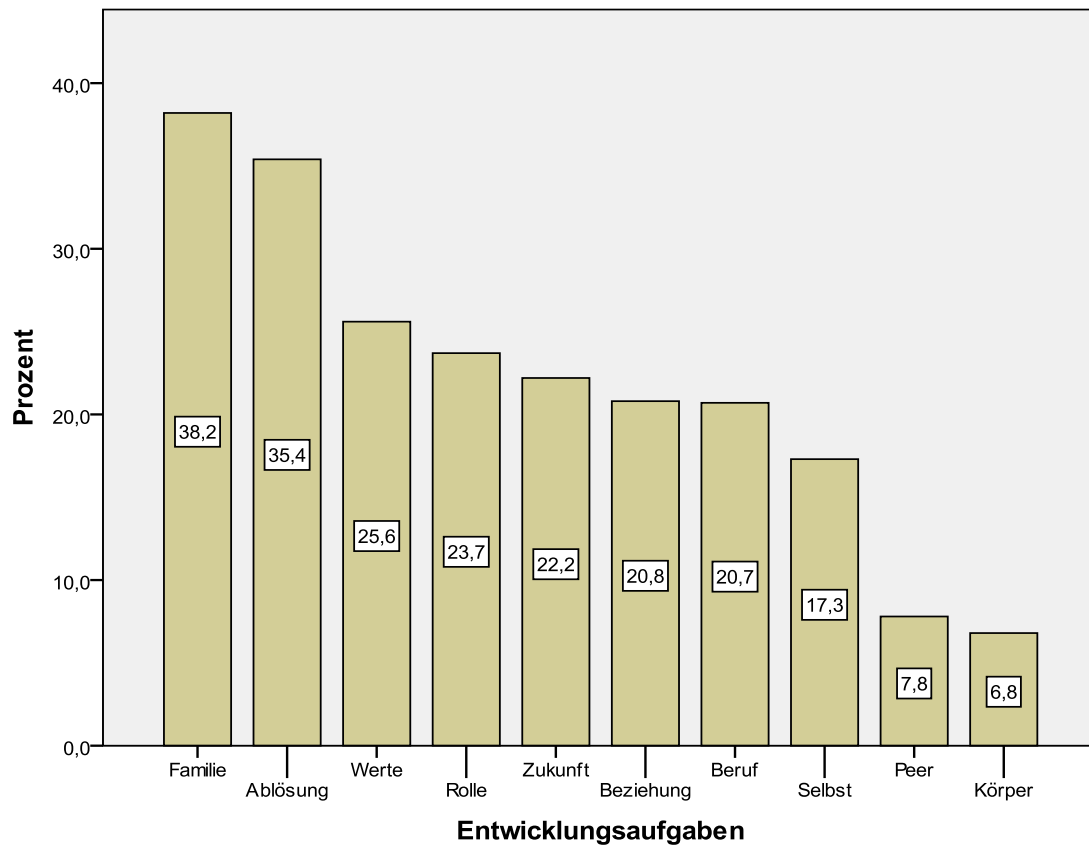


Abbildung 5: Rangreihe der Entwicklungsaufgaben nach Bedeutsamkeit „noch nicht wichtig/zunehmend wichtig“ (aufsteigende Bedeutsamkeit) der Gesamtstichprobe (N = 294) in Prozent

Betreffend der *aufsteigenden Bedeutsamkeit*, welche durch die Antwortalternativen „noch nicht wichtig“ und „zunehmend wichtig“ erfasst wird, lässt sich erkennen, dass vor allem die EA *Partnerschaft/Familie* am häufigsten in der Zukunft gesehen wird (38.2%). Auch die EA *Ablösung* gewinnt für die Jugendlichen erst nach und nach an Bedeutung (35.4%) bzw. wird eher als in der Zukunft liegend gesehen (siehe *Abbildung 5*).

Die EA *Körper* (6.8%) und *Peer* (7.8%) hingegen wurden am seltensten in der Zukunft gesehen und scheinen dadurch mehr Aktualität zu haben.

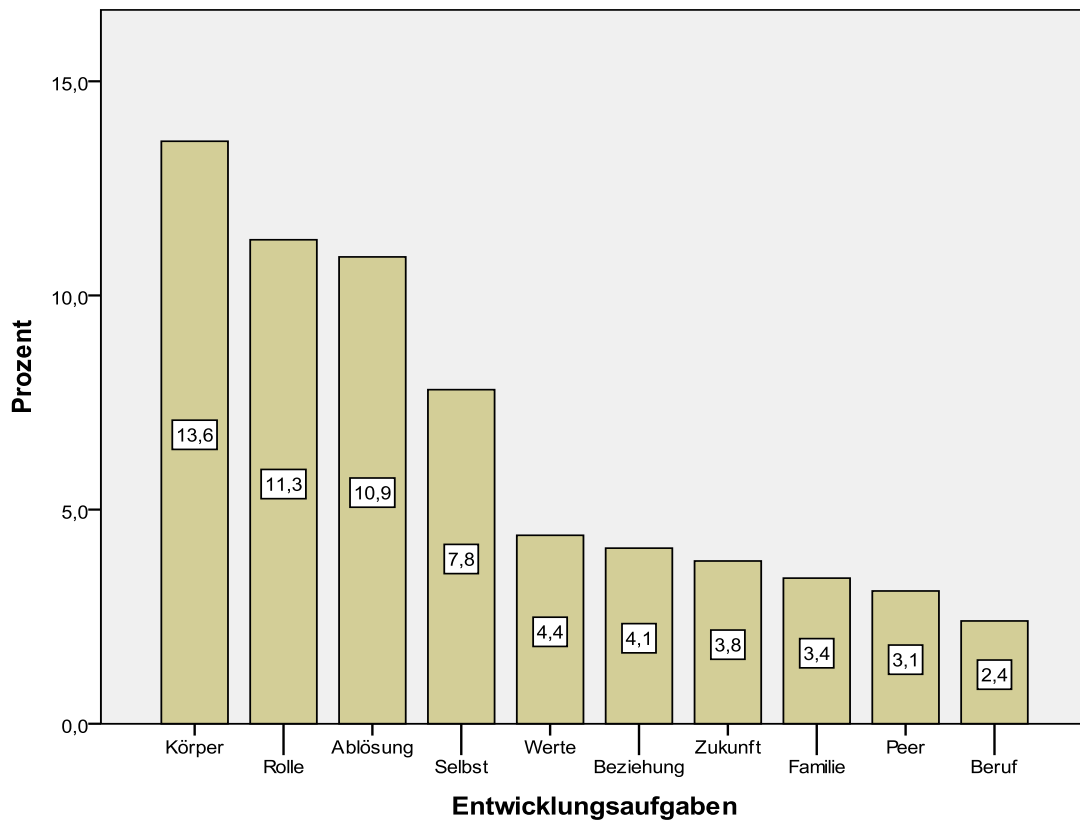


Abbildung 6: Rangreihe der Entwicklungsaufgaben nach Bedeutsamkeit „abnehmend wichtig/nicht mehr wichtig“ (absteigende Bedeutsamkeit) der Gesamtstichprobe (N = 294) nach Prozent.

Die *absteigende Bedeutsamkeit* konnte anhand der Antwortalternativen „abnehmend wichtig“ und „nicht mehr wichtig“ erfasst werden und stellt die Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben in der Vergangenheit dar. Hier ist die EA *Körper* an erster Stelle zu finden (13.6%), gefolgt von der EA *Rolle* (11.3%) und *Ablösung* (10.9%), welche anscheinend auch in der Vergangenheit der SchülerInnen wichtig gewesen sein müssen (siehe *Abbildung 6*).

Schlusslicht stellt hier die EA *Beruf* (2.4%) dar und auch die Entwicklungsaufgaben *Peer* (3.1%) und *Partnerschaft/Familie* (3.4%) liegen für die Jugendlichen am wenigsten in der Vergangenheit.

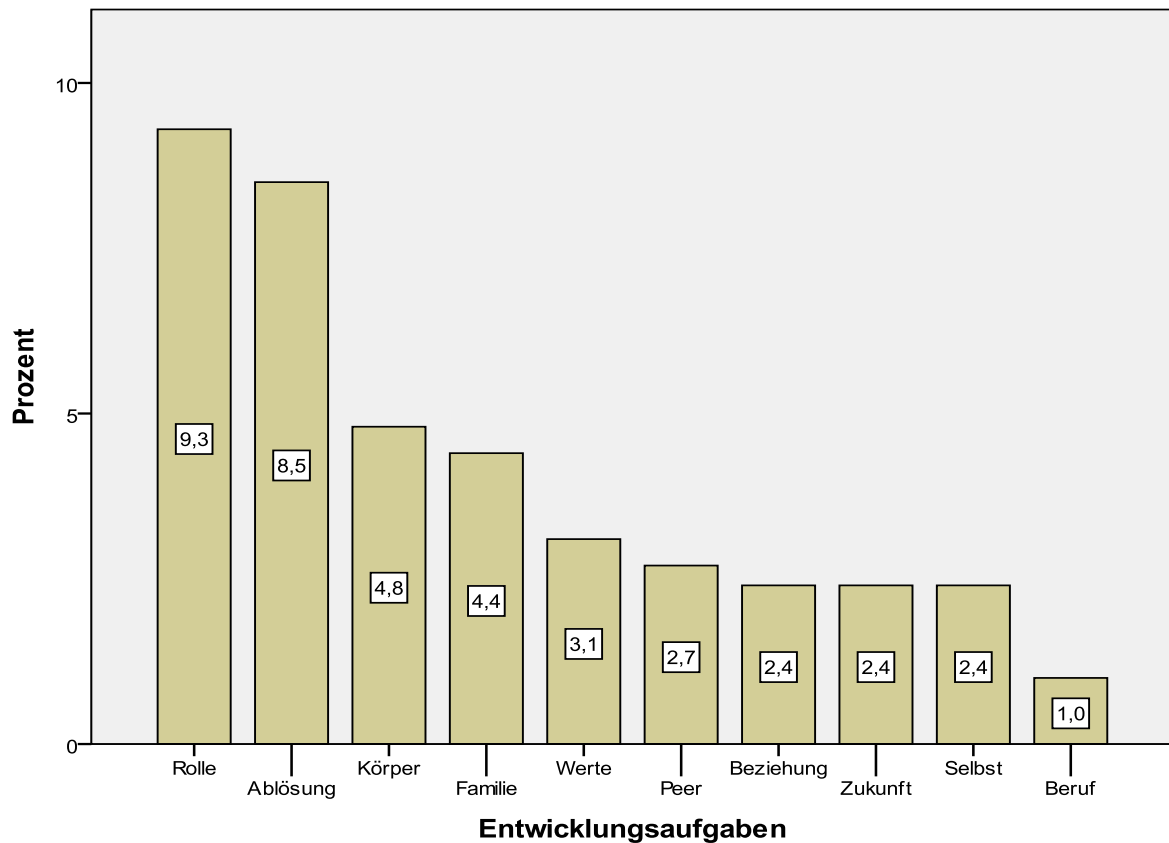


Abbildung 7: Rangreihe der Entwicklungsaufgaben nach Bedeutsamkeit „kein Thema für mich“ (nicht akzeptiert) der Gesamtstichprobe (N = 294) in Prozent.

Die Antwortalternative „für mich kein Thema“ konnte von den Jugendlichen gewählt werden, wenn diese eine Entwicklungsaufgabe als solche nicht anerkennen wollten bzw. ablehnten. Hier erreichte die EA *Rolle* mit 9.3% die höchsten Werte und somit die stärkste Ablehnung seitens der SchülerInnen. Auch die EA *Ablösung* (8.5%) wurde nicht als solche angesehen und tendenziell eher abgelehnt (siehe *Abbildung 7*).

Im Zuge des weiteren Vorgehens wurden die Bedeutsamkeitswerte für einen Teil der Berechnungen zusammengefasst und umkodiert. Die Umkodierung wurde durchgeführt wie folgt:

- „Kein Thema für mich“ wurde mit dem Wert **0** kodiert und kurz **„kein Thema“** benannt.
- „noch nicht wichtig“ und „nicht mehr wichtig“ erhielten den Wert **1** und die neue Bezeichnung **„nicht wichtig“**.
- „zunehmend wichtig“ und „abnehmend wichtig“ wurden mit dem Wert **2** kodiert und erhielten die Bezeichnung **„weniger wichtig“**.
- „wichtig“ behielt den Wert **3** und die Bezeichnung **„wichtig“**.

- „sehr wichtig“ behielt ebenfalls den ursprünglichen Wert **4** und die Bezeichnung „**sehr wichtig**“.

Nach der Umkodierung konnten nun Mittelwerte und Standardabweichungen gebildet werden. Ordnet man schließlich die Entwicklungsaufgaben nach ihrer durchschnittlichen Bedeutsamkeit, so kann man erkennen, dass der EA *Peer* mit einem Mittelwert von 3.25 (SD = 0.89) die größte Bedeutsamkeit zukommt. Am zweitbedeutsamsten schätzten die Jugendlichen die EA *Beruf* (M = 3.18, SD = 0.96) und an dritter Stelle die EA *Beziehung* (M = 3.07, SD = 1.02) ein, wie in *Tabelle 29* dargestellt.

Tabelle 29: Mittelwerte und Standardabweichungen der Bedeutsamkeitsschätzungen der Jugendlichen (nach Umkodierung).

Entwicklungsaufgaben	Mittelwert	Standardabweichung
Peer	3.25	0.89
Körper	2.91	1.08
Rolle	2.44	1.11
Beziehung	3.07	1.02
Ablösung	2.35	1.3
Beruf	3.18	0.96
Partnerschaft/Familie	2.57	1.19
Selbst	3.02	0.98
Werte	2.88	1.02
Zukunft	3	1.04

Die Entwicklungsaufgabe mit der niedrigsten Bedeutsamkeitseinschätzung stellt hier die EA *Ablösung* dar, welche einen durchschnittlichen Wert von 2.35 (SD = 1.3) erreicht und sich somit im Bereich „weniger wichtig“ bewegt. Auch die EA *Rolle* (M = 2.44, SD = 1.11) wird von den Jugendlichen als „weniger wichtig“ eingeschätzt und die EA *Partnerschaft/Familie* rangiert ebenfalls im niedrigerem Bedeutsamkeitsbereich (M = 2.57, SD = 1.19).

Insgesamt gesehen wurden die meisten Entwicklungsaufgaben im Durchschnitt als „wichtig“ eingeschätzt, wobei jeweils die ganze Skala ausgeschöpft wurde und die Spannweite der Antworten pro Entwicklungsaufgabe zwischen einem minimalem Wert von null und einem Maximum von vier lag.

3.1.1.1 Geschlechtervergleich

Nun sollen die subjektiven Bedeutsamkeitseinschätzungen von weiblichen und männlichen Jugendlichen verglichen werden, wobei der Fokus hier auf mögliche Unterschiede gelegt wird. *Tabelle 30* und *31* geben die Ergebnisse der Häufigkeiten der verschiedenen Bedeutsamkeitsstufen getrennt für Mädchen und Burschen wieder.

Insgesamt betrachtet schätzen sowohl weibliche als auch männliche Jugendliche die Entwicklungsaufgaben als „wichtig“ und „sehr wichtig“ ein, wobei die EA *Beruf* bei den Mädchen mit 52.1% die größten Werte in der Kategorie „sehr wichtig“ erreicht – gefolgt von der EA *Beziehung* mit 46.1% und der EA *Peer* mit 44.3% - und die EA *Peer* bei den Burschen mit 47.2% in dieser Kategorie Höchstwerte erreicht (dicht gefolgt von der EA *Beruf* mit 45.7% und der EA *Beziehung* mit 40.5%) .

Der EA *Rolle* wird wiederum mit 12% bei den Mädchen und 16.8% bei den Burschen die niedrigste Bedeutsamkeit zugesprochen, wobei sich die beiden Geschlechter einig zu sein scheinen. Die geringe Bedeutsamkeitseinschätzung bzw. Ablehnung der EA *Rolle* drückt sich bei weiblichen Teilnehmerinnen außerdem durch den größten Wert (12.7%) in der Kategorie „für mich kein Thema“ aus, wobei ihre männlichen Kollegen hier am häufigsten die EA *Körper* (8.7%) nannten.

Am zweitstärksten lehnen allerdings Mädchen und Burschen gleichermaßen die EA *Ablösung* ab (♀: 9.6%, ♂: 7.1%).

Interessanter Weise erreicht die in der Kategorie „sehr wichtig“ die niedrigsten Werte aufweisende EA *Rolle* in der Kategorie „wichtig“ bei weiblichen Jugendlichen mit 42.8% einen relativ hohen Wert und steht hier an dritter Stelle der bedeutendsten Entwicklungsaufgaben, was möglicherweise eine gewisse zwiespältige Einstellung diese Entwicklungsaufgabe betreffend ausdrückt.

In der Kategorie „noch nicht wichtig“ kann man wieder Unterschiede zwischen den Geschlechtern erkennen, da hier Mädchen am häufigsten die EA *Partnerschaft/Familie* nennen (16.8%), während dies bei ihren männlichen Kollegen bei der EA *Ablösung* der Fall ist (20.5%).

„Zunehmend wichtig“ schätzen weibliche Probandinnen außerdem wieder die EA *Partnerschaft/Familie* mit 20.4%, wobei die Burschen hier die EA *Werte* mit 25.4% am ehesten als in der Zukunft bedeutsam einstufen.

In der Kategorie „abnehmend wichtig“ nannten männliche Jugendliche am häufigsten die EA *Ablösung* (9.4%), während sich bei ihren weiblichen Kolleginnen die Entwicklungsaufgaben *Körper* und *Rolle* den ersten Platz mit jeweils 7.2% teilen. Ebenfalls absteigende Bedeutsamkeit betreffend der Antwortmöglichkeit „nicht mehr wichtig“ weisen die Burschen hier der EA *Rolle* mit 4.8% und Mädchen wieder der EA *Körper* (7.8%) zu.

In *Tabelle 30* und *31* sollen die Ergebnisse übersichtlich dargestellt werden.

Tabelle 30 : Bedeutsamkeitseinschätzung der Entwicklungsaufgaben der weiblichen Jugendlichen (N=167) in absoluten Zahlen und Prozent.

Entwicklungs- aufgabe		Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben						
		noch nicht wichtig	zunehmend wichtig	wichtig	sehr wichtig	abnehmend wichtig	nicht mehr wichtig	kein Thema für mich
Peer	<i>n</i>	2	13	65	74	4	1	8
	%	1.2%	7.8%	38.9%	44.3%	2.4%	0.6%	4.8%
Körper	<i>n</i>	1	7	73	58	12	13	3
	%	0.6%	4.2%	43.7%	34.7%	7.2%	7.8%	1.8%
Rolle	<i>n</i>	5	32	71	20	12	5	21
	%	3%	19.3%	42.8%	12%	7.2%	3%	12.7%
Beziehung	<i>n</i>	8	21	50	77	5	2	4
	%	4.8%	12.6%	29.9%	46.1%	3%	1.2%	2.4%
Ablösung	<i>n</i>	23	32	39	42	10	5	16
	%	13.8%	19.2%	23.4%	25.1%	6%	3%	9.6%
Beruf	<i>n</i>	3	24	47	87	2	1	3
	%	1.8%	14.4%	28.1%	52.1%	1.2%	0.6%	1.8%
Partnerschaft/ Familie	<i>n</i>	28	34	41	51	6	0	7
	%	16.8%	20.4%	24.6%	30.5%	3.6%	0%	4.2%
Selbst	<i>n</i>	2	24	59	68	8	3	3
	%	1.2%	14.4%	35.3%	40.7%	4.8%	1.8%	1.8%
Werte	<i>n</i>	6	33	64	54	5	0	5
	%	3.6%	19.8%	38.3%	32.3%	3%	0%	3%
Zukunft	<i>n</i>	11	24	53	66	7	1	5
	%	6.6%	14.4%	31.7%	39.5%	4.2%	0.6%	3%

Anmerkungen. Die größten Prozentwerte in Bezug auf die Bedeutsamkeitseinschätzung (d.h. spaltenweise) sind kursiv und die größten Prozentwerte in Bezug auf die einzelnen Entwicklungsaufgaben (d.h. zeilenweise) fett gekennzeichnet. Werte, die sowohl spalten- als auch zeilenweise am größten sind, sind fett dargestellt und mit grauer Füllung unterlegt.

Tabelle 31: Bedeutsamkeitseinschätzung der Entwicklungsaufgaben der männlichen Jugendlichen (N=127) in absoluten Zahlen und Prozent.

Entwicklungs- aufgabe		Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben						
		noch nicht wichtig	zunehmend wichtig	wichtig	sehr wichtig	abnehmend wichtig	nicht mehr wichtig	kein Thema für mich
Peer	<i>n</i>	1	7	55	60	4	0	0
	%	0.8%	5.5%	43.3%	47.2%	3.1%	0%	0%
Körper	<i>n</i>	1	11	51	38	10	5	11
	%	0.8%	8.7%	40.2%	29.9%	7.9%	3.9%	8.7%
Rolle	<i>n</i>	4	28	50	21	10	6	6
	%	3.2%	22.4%	40%	16.8 %	8 %	4.8 %	4.8 %
Beziehung	<i>n</i>	3	29	35	51	5	0	3
	%	2.4 %	23 %	27.8 %	40.5 %	4 %	0 %	2.4 %
Ablösung	<i>n</i>	26	23	14	38	12	5	9
	%	20.5 %	18.1 %	11 %	29.9 %	9.4 %	3.9 %	7.1 %
Beruf	<i>n</i>	10	24	31	58	4	0	0
	%	7.9 %	18.9 %	24.4 %	45.7 %	3.1 %	0 %	0 %
Partnerschaft/ Familie	<i>n</i>	20	30	33	33	3	1	6
	%	15.7 %	23.6 %	26 %	26 %	2.4 %	0.8 %	4.7 %
Selbst	<i>n</i>	2	23	42	44	8	4	4
	%	1.6 %	18.1 %	33.1 %	34.6 %	6.3 %	3.1 %	3.1 %
Werte	<i>n</i>	4	32	38	40	4	4	4
	%	3.2 %	25.4 %	30.2 %	31.7 %	3.2 %	3.2 %	3.2 %
Zukunft	<i>n</i>	6	24	40	51	2	1	2
	%	4.8 %	19 %	31.7 %	40.5 %	1.6 %	0.8 %	1.6 %

Anmerkungen. Die größten Prozentwerte in Bezug auf die Bedeutsamkeitseinschätzung (d.h. spaltenweise) sind kursiv und die größten Prozentwerte in Bezug auf die einzelnen Entwicklungsaufgaben (d.h. zeilenweise) fett gekennzeichnet. Werte, die sowohl spalten- als auch zeilenweise am größten sind, sind fett dargestellt und mit grauer Füllung unterlegt.

Um nun die Geschlechter direkt einander gegenüberstellen zu können, wurden die Kategorien der Antwortalternativen erneut zusammengefasst und folgende neue Kategorien *hohe Bedeutsamkeit* („wichtig“/„sehr wichtig“), *aufsteigende Bedeutsamkeit* („noch nicht wichtig“/„zunehmend wichtig“) und *absteigende Bedeutsamkeit* („abnehmend wichtig“/„nicht mehr wichtig“) gebildet. Nur die Kategorie *Kein Thema* bleibt hier unverändert und bezieht sich wieder auf die Ablehnung einzelner Entwicklungsaufgaben als solche.

Tabelle 32: Rangreihe der Entwicklungsaufgaben nach Bedeutsamkeit „wichtig/sehr wichtig“ im Geschlechtervergleich für 167 weibliche und 127 männliche Jugendliche.

Mädchen		Burschen	
83.2%	Peer	90.6%	Peer
80.2%	Beruf	72.2%	Zukunft
78.4%	Körper	70.1%	Körper / Beruf
76%	Beziehung / Selbst	68.3%	Beziehung
71.3%	Zukunft	67.7%	Selbst
70.7%	Werte	61.9%	Werte
55.1%	Partnerschaft/Familie	56.8%	Rolle
54.8%	Rolle	52.4%	Partnerschaft/Familie
48.5%	Ablösung	40.9%	Ablösung

In *Tabelle 32* wurden die Antwortalternativen „wichtig“ und „sehr wichtig“ zusammengefasst und nach Häufigkeit der entsprechenden Antworten gereiht. Hier wird ersichtlich, dass die EA *Peer* von Jugendlichen beider Geschlechter am bedeutsamsten eingeschätzt wurde, wobei Burschen dies noch deutlicher tun (90.6%) als ihre weiblichen Altersgenossinnen (83.2%).

An zweiter Stelle findet sich bei den Mädchen die EA *Beruf* (80.2%), gefolgt von der EA *Körper* (78.4%), die die SchülerInnen ebenfalls relativ bedeutsam einstufen. Männliche Jugendliche hingegen vergaben den zweiten Platz des Rankings mit 72.2% an die EA *Zukunft* - welche bei den Mädchen wiederum erst auf Platz 5 zu finden ist - dicht gefolgt von den Entwicklungsaufgaben *Körper* und *Beruf*, welche sich mit jeweils 70.1% den dritten Platz teilen.

Am wenigsten Bedeutsamkeit sprachen die jugendlichen ProbandInnen der EA *Ablösung* zu, welche mit einigem Abstand an letzter Stelle zu finden ist und wo sich männliche und weibliche TeilnehmerInnen einig sind. Ebenfalls weniger wichtig wurden die Entwicklungsaufgaben *Partnerschaft/Familie* und *Rolle* durch die SchülerInnen eingestuft, wobei Burschen hier erstere Entwicklungsaufgabe auf Platz 8 und zweite auf Platz 7 verweisen, während dies bei Mädchen umgekehrt der Fall ist.

Tabelle 33: Rangreihe der Entwicklungsaufgaben nach Bedeutsamkeit „noch nicht wichtig / zunehmend wichtig“ (aufsteigende Bedeutsamkeit) im Geschlechtervergleich für 167 weibliche und 127 männliche Jugendliche.

Mädchen		Burschen	
37.1%	Partnerschaft/Familie	39.7%	Partnerschaft/Familie
32.9%	Ablösung	38.6%	Ablösung
23.4%	Werte	28.6%	Werte
22.3%	Rolle	26.8%	Beruf
21%	Zukunft	25.6%	Rolle
17.4%	Beziehung	25.4%	Beziehung
16.2%	Beruf	23.8%	Zukunft
15.6%	Selbst	19.7%	Selbst
9%	Peer	9.4%	Körper
4.8%	Körper	6.3%	Peer

Betreffend der *aufsteigenden Bedeutsamkeit* (siehe *Tabelle 33*), welche durch die Antwortalternativen „noch nicht wichtig“ und „zunehmend wichtig“ erfasst wird, lässt sich erkennen, dass die EA *Partnerschaft/Familie* von Mädchen und Burschen gleichermaßen am häufigsten in der Zukunft gesehen wird, wobei dies bei männlichen Jugendlichen (39,7%) noch stärker der Fall sein dürfte als bei weiblichen (37,1%).

Mit einigem Abstand ist die EA *Ablösung* wieder bei beiden Geschlechtern an zweiter Stelle zu finden und auch beim dritten Platz herrscht mit der EA *Werte* Einigkeit zwischen Mädchen und Burschen. Lediglich hinsichtlich der EA *Beruf* ergeben sich relativ große geschlechtliche Unterschiede, da männliche Jugendliche diese

Entwicklungsaufgabe häufiger in der Zukunft liegend sehen (23.8%) als ihre weiblichen Kolleginnen mit 16.2%.

Die EA *Körper* wurde außerdem mit 4.8% von den Mädchen am seltensten in der Zukunft gesehen und nimmt hier den letzten Platz ein, wobei dies bei Burschen bei der EA *Peer* (6.3%) der Fall ist und auch die EA *Körper* niedrig gereiht wurde.

Tabelle 34: Rangreihe der Entwicklungsaufgaben nach Bedeutsamkeit „abnehmend wichtig / nicht mehr wichtig“ (absteigende Bedeutsamkeit) im Geschlechtervergleich für 167 weibliche und 127 männliche Jugendliche.

Mädchen		Burschen	
15%	Körper	13.4%	Ablösung
10.2%	Rolle	12.8%	Rolle
9%	Ablösung	11.8%	Körper
6.6%	Selbst	9.4%	Selbst
4.8%	Zukunft	6.3%	Werte
4.2%	Beziehung	4%	Beziehung
3.6%	Partnerschaft/Familie	3.2%	Partnerschaft/Familie
3%	Werte / Peer	3.1%	Peer / Beruf
1.8%	Beruf	2.4%	Zukunft

Die *absteigende Bedeutsamkeit* konnte anhand der Antwortalternativen „abnehmend wichtig“ und „nicht mehr wichtig“ erfasst werden und stellt die Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben in der Vergangenheit dar. Hier unterscheiden weibliche und männliche Jugendliche sich in der Platzvergabe der ersten drei Plätze, da die EA *Körper* bei den Mädchen an erster Stelle zu finden ist (15%), während die Erstplatzierung bei den Burschen der EA *Ablösung* zukommt und die EA *Körper* erst auf dem dritten Platz zu finden ist (bei den Mädchen ist dies offensichtlich umgekehrt der Fall, siehe *Tabelle 34*).

Auch die EA *Werte* wurde von den beiden Geschlechtern offensichtlich unterschiedlich beurteilt, da sie bei den Burschen auf dem fünften und bei den Mädchen erst auf dem achten Platz rangiert. Männliche Jugendliche scheinen diese Entwicklungsaufgabe mit 6.3% daher häufiger in der Vergangenheit liegend zu sehen als ihre weiblichen Kolleginnen mit nur 3%.

Tabelle 35: Rangreihe der Entwicklungsaufgaben nach Bedeutsamkeit „für mich kein Thema“ (Ablehnung der jew. Entwicklungsaufgabe) im Geschlechtervergleich für 167 weibliche und 127 männliche Jugendliche.

Mädchen		Burschen	
12.7%	Rolle	8.7%	Körper
9.6%	Ablösung	7.1%	Ablösung
4.8%	Peer	4.8%	Rolle / Partnerschaft/Familie
4.2%	Partnerschaft/Familie	3.2%	Werte
3%	Zukunft / Werte	3.1%	Selbst
2.4%	Beziehung	2.4%	Beziehung
1.8%	Körper / Beruf / Selbst	1.6%	Zukunft
		0%	Peer / Beruf

Die Antwortalternative „für mich kein Thema“ konnte von den Jugendlichen gewählt werden, wenn diese eine Entwicklungsaufgabe als solche nicht anerkennen wollten bzw. ablehnten. Hier erreichte die EA *Rolle* mit 12.7% die höchsten Werte bei weiblichen Jugendlichen, wohingegen der erste Platz bei männlichen Jugendlichen an die EA *Körper* ging (8.7%) und somit die stärkste Ablehnung seitens der Schüler erreichte (siehe *Tabelle 35*). Interessant erscheint hier die Tatsache, dass Mädchen der EA *Körper* hingegen die geringste Ablehnung entgegenbrachten (1.8%).

Betreffend der zweitstärksten Ablehnung der EA *Ablösung* scheint allerdings Einigkeit bei den beiden Geschlechtern zu herrschen.

Unterschiede sind hier außerdem bezüglich der EA *Peer* zu finden, welche ausschließlich von weiblichen Probandinnen nicht als Entwicklungsaufgabe anerkannt wurde, während es bei den Burschen hier keine einzige Nennung gab.

Übereinstimmung unter den Geschlechtern herrscht wiederum bezüglich der EA *Beruf* (1%), welche bei Mädchen den geringsten Wert aufweist bzw. von den Burschen gar nicht genannt wurde und somit allgemein als Entwicklungsaufgabe voll akzeptiert und anerkannt zu sein scheint.

Im Zuge weiterer Berechnungen wurde wieder eine Umkodierung der Bedeutsamkeitseinschätzungen durchgeführt, wodurch es möglich wurde, Mittelwerte

und Standardabweichungen zu ermitteln, sowie T-Tests zum Mittelwertsvergleich anzuwenden.

Tabelle 36: Mittelwerte und Standardabweichungen sowie Mittelwertsvergleich der Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben im Geschlechtervergleich (nach Umkodierung) für 167 weibliche und 127 männliche Jugendliche.

Entwicklungs- aufgabe	Geschlecht	M	SD	t	df	p
Peer	weiblich	3.16	1.01	-2.11	287.43	.036
	männlich	3.37	0.68			
Körper	weiblich	3.01	0.98	1.84	242.36	.067
	männlich	2.78	1.18			
Rolle	weiblich	2.36	1.17	-1.56	289	.119
	männlich	2.56	1.02			
Beziehung	weiblich	3.11	1.03	0.82	291	.415
	männlich	3.02	1.00			
Ablösung	weiblich	2.38	1.29	0.36	292	.723
	männlich	2.32	1.32			
Beruf	weiblich	3.26	0.93	1.63	292	.104
	männlich	3.08	1.00			
Partnerschaft	weiblich	2.60	1.20	0.57	291	.566
Familie	männlich	2.52	1.19			
Selbst	weiblich	3.10	0.94	1.64	292	.103
	männlich	2.91	1.03			
Werte	weiblich	2.93	0.98	1.04	291	.299
	männlich	2.81	1.06			
Zukunft	weiblich	2.98	1.07	-0.52	291	.603
	männlich	3.04	0.99			

Anhand der durchschnittlichen Bedeutsamkeitseinschätzungen der 294 Jugendlichen kann man mittels T-Test erkennen, dass Mädchen und Burschen sich im Hinblick auf die EA *Peer* von einander unterscheiden. Burschen stufen die EA *Peer* dabei signifikant wichtiger ein als Mädchen (siehe *Tabelle 36*).

Ansonsten gibt es allerdings keine Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Bedeutsamkeitseinschätzung der Entwicklungsaufgaben.

3.1.1.2 Kulturvergleich

Nun sollen die subjektiven Bedeutsamkeitseinschätzungen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (JoM/JmM) mit Fokus auf mögliche Unterschiede verglichen werden.

Insgesamt betrachtet schätzen sowohl Jugendliche mit als auch ohne Migrationshintergrund die Entwicklungsaufgaben größtenteils als „wichtig“ und „sehr wichtig“ ein – eine Ausnahme stellt hier lediglich die EA *Partnerschaft/Familie* dar, welche als einzige Entwicklungsaufgabe und ausschließlich von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund am häufigsten als „zunehmend wichtig“ eingestuft wurde.

Am bedeutsamsten schätzten Jugendliche ohne Migrationshintergrund die EA *Peer* ein (53.9%), während Jugendliche mit Migrationshintergrund hier am häufigsten die EA *Beruf* (58.2%) als „sehr wichtig“ angaben.

In Bezug auf die geringste Bedeutsamkeit herrschte allerdings Einigkeit zwischen den Kulturen, wobei die EA *Rolle* von beiden Gruppen die geringsten Werte in der Kategorie „sehr wichtig“ erreichen konnte.

Interessant erscheint allerdings, dass jugendliche MigrantInnen die EA *Rolle* in der Kategorie „wichtig“ wiederum mit 48% am häufigsten nannten und dies bei ihren KollegInnen ohne Migrationshintergrund immerhin am dritthäufigsten (34.5%) der Fall war. 11.5% der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund lehnen diese Entwicklungsaufgabe dennoch eher ab, da sie diese am häufigsten in der Kategorie „für mich kein Thema“ nannten. Allerdings erreichte die EA *Rolle* auch in der Kategorie „zunehmend wichtig“ in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund mit 30.9 % den größten Häufigkeitswert, was möglicherweise auf eine Verunsicherung diese Entwicklungsaufgabe betreffend hindeuten kann.

Bei jugendlichen MigrantInnen scheint es wiederum eine Verunsicherung hinsichtlich der EA *Ablösung* zu geben, welche einerseits mit 19.6% in der Kategorie „noch nicht wichtig“ (d.h. in der Zukunft liegend) sowie mit 18.4% in der Kategorie „abnehmend wichtig“ (d.h. in der Vergangenheit liegend) und andererseits mit 12.4% in der

Kategorie „für mich kein Thema“ (d.h. Ablehnung der Entwicklungsaufgabe als solche) am häufigsten genannt wurde.

In der Kategorie „noch nicht wichtig“ kann man außerdem wieder Unterschiede zwischen den Kulturen erkennen, da hier SchülerInnen ohne Migrationshintergrund am häufigsten die EA *Partnerschaft/Familie* nennen (19.1%), während dies bei ihren KollegInnen mit Migrationshintergrund bei der EA *Ablösung* (19.6%) der Fall ist.

„Zunehmend wichtig“ schätzen jugendliche MigrantInnen außerdem die EA *Werte* mit 18.4% ein, wobei Jugendliche ohne Migrationshintergrund - wie bereits erwähnt - hier die Bedeutsamkeit der EA *Rolle* mit 30.9 % am meisten in der Zukunft sehen.

In der Kategorie „abnehmend wichtig“ nennen jugendliche MigrantInnen am häufigsten die EA *Ablösung* (9.8%), während bei ihren KollegInnen ohne Migrationshintergrund die EA *Körper* mit 9.9% den ersten Platz einnimmt.

Betreffend der Antwortmöglichkeit „nicht mehr wichtig“, welche sich ebenfalls auf die Vergangenheit der ProbandInnen bezieht, gibt es hier keine kulturellen Unterschiede, da beide Subgruppen am häufigsten die EA *Körper* nannten.

Die *Tabellen 37* und *38* geben die Ergebnisse der Häufigkeiten der verschiedenen Bedeutsamkeitsstufen getrennt für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund wieder.

Tabelle 37: Bedeutsamkeitseinschätzung der Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (N=141) in absoluten Zahlen und Prozent.

Entwicklungsaufgabe		Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben						
		noch nicht wichtig	zunehmend wichtig	wichtig	sehr wichtig	abnehmend wichtig	nicht mehr wichtig	kein Thema für mich
Peer	<i>n</i>	1	11	49	76	3	0	1
	%	0.7 %	7.8 %	34.8 %	53.9 %	2.1 %	0 %	0.7 %
Körper	<i>n</i>	1	9	54	47	14	8	8
	%	0.7 %	6.4 %	38.3 %	33.3 %	9.9 %	5.7 %	5.7 %
Rolle	<i>n</i>	3	43	48	16	8	5	16
	%	2.2 %	30.9 %	34.5 %	11.5 %	5.8 %	3.6 %	11.5 %
Beziehung	<i>n</i>	6	29	35	59	5	1	5
	%	4.3 %	20.7 %	25 %	42.1 %	3.6 %	0.7 %	3.6 %
Ablösung	<i>n</i>	19	33	28	42	7	6	6
	%	13.5 %	23.4 %	19.9 %	29.8 %	5 %	4.3 %	4.3 %
Beruf	<i>n</i>	9	27	43	56	5	0	1
	%	6.4 %	19.1 %	30.5 %	39.7 %	3.5 %	0%	0.7 %
Partnerschaft/ Familie	<i>n</i>	27	41	31	27	6	0	8
	%	19.1 %	29.1 %	22 %	19.1 %	4.3 %	0 %	5.7 %
Selbst	<i>n</i>	2	32	44	48	7	4	4
	%	1.4 %	22.7 %	31.2 %	34 %	5 %	2.8 %	2.8 %
Werte	<i>n</i>	6	37	42	49	4	1	2
	%	4.3 %	26.2 %	29.8 %	34.8 %	2.8 %	0.7 %	1.4 %
Zukunft	<i>n</i>	11	34	39	49	5	0	3
	%	7.8 %	24.1 %	27.7 %	34.8 %	3.5 %	0 %	2.1 %

Anmerkungen. Die größten Prozentwerte in Bezug auf die Bedeutsamkeitseinschätzung (d.h. spaltenweise) sind kursiv und die größten Prozentwerte in Bezug auf die einzelnen Entwicklungsaufgaben (d.h. zeilenweise) fett gekennzeichnet. Werte, die sowohl spalten- als auch zeilenweise am größten sind, sind fett dargestellt und mit grauer Füllung unterlegt.

Tabelle 38: Bedeutsamkeitseinschätzung der Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (N=153) in absoluten Zahlen und Prozent.

Entwicklungsaufgabe		Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben						
		noch nicht wichtig	zunehmend wichtig	wichtig	sehr wichtig	abnehmend wichtig	nicht mehr wichtig	kein Thema für mich
Peer	<i>n</i>	2	9	71	58	5	1	7
	%	1.3 %	5.9 %	46.4 %	37.9 %	3.3 %	0.7 %	4.6 %
Körper	<i>n</i>	1	9	70	49	8	10	6
	%	0.7 %	5.9 %	45.8 %	32 %	5.2 %	6.5 %	3.9 %
Rolle	<i>n</i>	6	17	73	25	14	6	11
	%	3.9 %	11.2 %	48 %	16.4 %	9.2 %	3.9 %	7.2 %
Beziehung	<i>n</i>	5	21	50	69	5	1	2
	%	3.3 %	13.7 %	32.7 %	45.1 %	3.3 %	0.7 %	1.3 %
Ablösung	<i>n</i>	30	22	25	38	15	4	19
	%	19.6 %	14.4 %	16.3 %	24.8 %	9.8 %	2.6 %	12.4 %
Beruf	<i>n</i>	4	21	35	89	1	1	2
	%	2.6 %	13.7 %	22.9 %	58.2 %	0.7 %	0.7 %	1.3 %
Partnerschaft/ Familie	<i>n</i>	21	23	43	57	3	1	5
	%	13.7 %	15 %	28.1 %	37.3 %	2 %	0.7 %	3.3 %
Selbst	<i>n</i>	2	15	57	64	9	3	3
	%	1.3 %	9.8 %	37.3 %	41.8 %	5.9 %	2 %	2 %
Werte	<i>n</i>	4	28	60	45	5	3	7
	%	2.6 %	18.4 %	39.5 %	29.6 %	3.3 %	2 %	4.6 %
Zukunft	<i>n</i>	6	14	54	68	4	2	4
	%	3.9 %	9.2 %	35.5 %	44.7 %	2.6 %	1.3 %	2.6 %

Anmerkungen. Die größten Prozentwerte in Bezug auf die Bedeutsamkeitseinschätzung (d.h. spaltenweise) sind kursiv und die größten Prozentwerte in Bezug auf die einzelnen Entwicklungsaufgaben (d.h. zeilenweise) fett gekennzeichnet. Werte, die sowohl spalten- als auch zeilenweise am größten sind, sind fett dargestellt und mit grauer Füllung unterlegt.

Um nun kulturellen Unterschieden weiter auf den Grund gehen zu können, wurden die Kategorien der Antwortalternativen wieder zusammengefasst und erneut die Kategorien *hohe Bedeutsamkeit* („wichtig“/„sehr wichtig“), *aufsteigende Bedeutsamkeit* („noch nicht wichtig“/„zunehmend wichtig“) und *absteigende Bedeutsamkeit* („abnehmend wichtig“/„nicht mehr wichtig“) gebildet. Nur die Kategorie *Kein Thema* bleibt hier unverändert und bezieht sich wieder auf die Ablehnung einzelner Entwicklungsaufgaben als solche.

Tabelle 39: Die Entwicklungsaufgaben nach Bedeutsamkeit „wichtig/sehr wichtig“ im Kulturvergleich für Jugendliche mit (N = 153) und ohne Migrationshintergrund (N = 141).

Jugendliche ohne Migrationshintergrund		Jugendliche mit Migrationshintergrund	
88.7%	Peer	84.3%	Peer
71.6%	Körper	81%	Beruf
70.2%	Beruf	80.3%	Zukunft
67.1%	Beziehung	79.1%	Selbst
65.2%	Selbst	77.8%	Beziehung / Körper
64.5%	Werte	69.1%	Werte
62.4%	Zukunft	65.4%	Partnerschaft/Familie
49.6%	Ablösung	64.5%	Rolle
46%	Rolle	41.2%	Ablösung
41.4%	Partnerschaft/Familie		

In *Tabelle 39* wurden die Antwortalternativen „wichtig“ und „sehr wichtig“ wieder zusammengefasst und nach Häufigkeit der entsprechenden Antworten gereiht. Hier wird ersichtlich, dass die EA *Peer* von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund am bedeutsamsten eingeschätzt wurde.

An zweiter Stelle findet sich bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund mit relativ viel Abstand die EA *Körper* (71.6%), gefolgt von der EA *Beruf* (70.2%), während jugendliche MigrantInnen hingegen den zweiten Platz des Rankings mit beachtlichen 81% an die EA *Beruf* vergaben, dicht gefolgt von der EA *Zukunft* (80.3%).

Am wenigsten Bedeutsamkeit sprechen jugendliche MigrantInnen der EA *Ablösung* zu, welche mit einigem Abstand und 41.2% an letzter Stelle zu finden ist. Jugendliche ohne Migrationshintergrund vergaben den letzten Platz wiederum an die EA *Partnerschaft/Familie* (41.4%), welche bei ihren KollegInnen mit Migrationshintergrund hingegen immerhin mit einer Frequenz von 65.4% deutlich

häufiger als „wichtig“ oder „sehr wichtig“ eingestuft wurde. Den vorletzten Platz betreffend herrscht allerdings Einigkeit zwischen den Kulturen – die EA *Rolle* erreicht hier nur 46% bei Jugendlichen ohne und 64.5% bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Der größte Unterschied zwischen den verschiedenen Kulturen betrifft die EA *Zukunft*, welche von jugendlichen MigrantInnen am drittbedeutsamsten eingestuft wurde (80.3%), während sie bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund mit 62.4% erst am siebenten Platz zu finden ist.

Tabelle 40: Rangreihe der Entwicklungsaufgaben nach Bedeutsamkeit „noch nicht wichtig / zunehmend wichtig“ (aufsteigende Bedeutsamkeit) im Kulturvergleich für Jugendliche mit (N = 153) und ohne Migrationshintergrund (N = 141).

Jugendliche ohne Migrationshintergrund		Jugendliche mit Migrationshintergrund	
48.6%	Partnerschaft/Familie	34%	Ablösung
36.9%	Ablösung	28.8%	Partnerschaft/Familie
33.1%	Rolle	21.1%	Werte
31.9%	Zukunft	17%	Beziehung
30.5%	Werte	16.3%	Beruf
25.5%	Beruf	15.1%	Rolle
25%	Beziehung	13.2%	Zukunft
24.1%	Selbst	11.1%	Selbst
8.5%	Peer	7.2%	Peer
7.1%	Körper	6.5%	Körper

Betreffend der *aufsteigenden Bedeutsamkeit*, welche durch die Antwortalternativen „noch nicht wichtig“ und „zunehmend wichtig“ erfasst wird, lässt sich erkennen, dass vor allem die Entwicklungsaufgaben *Partnerschaft/Familie* und *Ablösung* von den SchülerInnen am häufigsten in der Zukunft gesehen werden, wobei jugendliche MigrantInnen die EA *Ablösung* an erste Stelle setzten, gefolgt von der EA *Partnerschaft/Familie*, und dies bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund genau umgekehrt der Fall war (siehe *Tabelle 40*).

Bezüglich der EA *Zukunft* werden auch hier wieder kulturelle Unterschiede ersichtlich, da diese bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund am vierthäufigsten in der Zukunft gesehen wird (31.9%), während diese bei jugendlichen MigrantInnen

mehr Aktualität besitzen dürfte und somit erst auf dem siebenten Platz (13.2%) zu finden ist.

Auch die EA *Rolle* stufen die Jugendlichen verschiedenen Kulturen unterschiedlich ein, da sie bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund den dritten Platz erreichte (33.1%), während ihr bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit 15.1% nur der sechste Platz zukam.

Die EA *Körper* wiederum wurde von beiden Subgruppen am seltensten in der Zukunft gesehen und nimmt hier den letzten Platz ein, gefolgt von der EA *Peer*, die anscheinend mehr Aktualität besitzt.

Tabelle 41: Rangreihe der Entwicklungsaufgaben nach Bedeutsamkeit „abnehmend wichtig / nicht mehr wichtig“ (absteigende Bedeutsamkeit) im Kulturvergleich für Jugendliche mit (N = 153) und ohne Migrationshintergrund (N = 141).

Jugendliche ohne Migrationshintergrund		Jugendliche mit Migrationshintergrund	
15.6%	Körper	13.2%	Rolle
9.4%	Rolle	12.4%	Ablösung
9.2%	Ablösung	11.8%	Körper
7.8%	Selbst	7.8%	Selbst
4.3%	Beziehung / Familie	5.3%	Werte
3.5%	Werte / Zukunft	3.9%	Peer / Zukunft / Beziehung
3.4%	Beruf	2.6%	Familie/Partnerschaft
2.1%	Peer	1.3%	Beruf

Die *absteigende Bedeutsamkeit* konnte anhand der Antwortalternativen „abnehmend wichtig“ und „nicht mehr wichtig“ erfasst werden und stellt die Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben in der Vergangenheit dar. Hier unterscheiden Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund sich in der Platzvergabe der ersten drei Plätze, da die EA *Körper* bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund an erster Stelle zu finden ist (15.6%), während die Erstplatzierung bei jugendlichen MigrantInnen der EA *Rolle* zukommt (13.2%) und die EA *Körper* erst auf dem dritten Platz zu finden ist (siehe Tabelle 41). Ebenfalls unter den drei häufigsten hier genannten Entwicklungsaufgaben findet sich die EA *Ablösung*, welche ebenfalls relativ häufig in der Vergangenheit gesehen wird.

Die niedrigsten Plätze erreicht hier bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund mit 2.1% die EA *Peer*, gefolgt von der EA *Beruf* (3.4%), und bei ihren KollegInnen mit Migrationshintergrund mit 1.3% die EA *Beruf*, gefolgt von der EA *Partnerschaft/Familie* (2.6%).

Tabelle 42: Rangreihe der Entwicklungsaufgaben nach Bedeutsamkeit „für mich kein Thema“ (Ablehnung der jew. Entwicklungsaufgabe) im Kulturvergleich für Jugendliche mit (N = 153) und ohne Migrationshintergrund (N = 141).

Jugendliche ohne Migrationshintergrund		Jugendliche mit Migrationshintergrund	
11.5%	Rolle	12.4%	Ablösung
5.7%	Körper / Partnerschaft/Familie	7.2%	Rolle
4.3%	Ablösung	4.6%	Werte / Peer
3.6%	Beziehung	3.9%	Körper
2.8%	Selbst	3.3%	Partnerschaft/Familie
2.1%	Zukunft	2.6%	Zukunft
1.4%	Werte	2%	Selbst
0.7%	Peer / Beruf	1.3%	Beruf / Beziehung

Die Antwortalternative „für mich kein Thema“ konnte von den Jugendlichen gewählt werden, wenn diese eine Entwicklungsaufgabe als solche nicht anerkennen wollten bzw. ablehnten. Hier erreichte die EA *Rolle* mit 11.5% die höchsten Werte bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, wohingegen der erste Platz bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund an die EA *Ablösung* ging (12.4%) und somit die stärkste Ablehnung seitens der SchülerInnen erreichte, wie *Tabelle 42* veranschaulicht.

Die imposantesten kulturellen Unterschiede lassen sich hier bei den Entwicklungsaufgaben *Werte* und *Beziehung* erkennen. Die EA *Werte* nimmt bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund den vorletzten Platz ein, während ihr jugendliche MigrantInnen deutlich mehr Ablehnung entgegenbringen und sie somit auf Platz 3 reihten. Bezüglich der EA *Beziehung* verhalten sich die Differenzen umgekehrt – hier nannten Jugendliche ohne Migrationshintergrund diese Entwicklungsaufgabe mit 3.6% deutlich häufiger in der Kategorie „für mich kein Thema“ als ihre KollegInnen mit Migrationshintergrund, welche der EA *Beziehung* mit nur 1.3% die geringste Ablehnung entgegenbrachten.

Im Zuge weiterer Berechnungen wurde wieder eine Umkodierung der Bedeutsamkeitseinschätzungen durchgeführt, wodurch es möglich wurde, Mittelwerte und Standardabweichungen zu ermitteln, sowie statistische Mittelwertsvergleiche anzuwenden.

Tabelle 43: Mittelwerte und Standardabweichungen sowie Mittelwertsvergleich der Entwicklungsaufgaben im Kulturvergleich (nach Umkodierung) für Jugendliche mit (n = 153) und ohne Migrationshintergrund (n = 141).

Entwicklungs- aufgabe	Kultur	M	SD	t	df	p
Peer	JoM	3.40	0.76	2.86	292	.005
	JmM	3.11	0.98			
Körper	JoM	2.87	1.12	-0.6	292	.550
	JmM	2.95	1.04			
Rolle	JoM	2.29	1.12	-2,31	289	.022
	JmM	2.59	1.08			
Beziehung	JoM	2.97	1.09	-1.62	291	.106
	JmM	3.16	0.94			
Ablösung	JoM	2.53	1.21	2.27	292	.024
	JmM	2.19	1.36			
Beruf	JoM	3.02	0.97	-2.81	292	.005
	JmM	3.33	0.93			
Partnerschaft / Familie	JoM	2.30	1.16	-3.79	291	.000
	JmM	2.82	1.18			
Selbst	JoM	2.89	1.02	-2.14	292	.033
	JmM	3.14	0.93			
Werte	JoM	2.91	0.98	0.56	291	.578
	JmM	2.85	1.05			
Zukunft	JoM	2.85	1.06	-2.45	291	.015
	JmM	3.14	1.00			

Anmerkungen. JoM bezeichnet Jugendliche ohne Migrationshintergrund und JmM Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Beim Mittelwertsvergleich konnten hier einige statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich der Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben festgestellt werden. So stufen jugendliche MigrantInnen die Entwicklungsaufgaben *Rolle*, *Beruf*, *Partnerschaft/Familie*, *Selbst* und *Zukunft* signifikant bedeutsamer ein als ProbandInnen ohne

Migrationshintergrund, die wiederum den Entwicklungsaufgaben *Peer* und *Ablösung* signifikant mehr Bedeutung zukommen lassen (siehe *Tabelle 43*).

3.1.1.2.1 Geschlechtervergleich innerhalb der Variable Kultur

Nun sollen mögliche Geschlechtsunterschiede innerhalb der beiden Subgruppen der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund untersucht werden. Hierfür wurden Mittelwertsvergleiche, d.h. T-Tests, zwischen Mädchen und Burschen jeweils innerhalb der beiden Stichproben der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund durchgeführt.

Tabelle 44: Mittelwerte, Standardabweichungen und Mittelwertsvergleich der Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben im Geschlechtervergleich innerhalb der Kulturen (nach Umkodierung) – Jugendliche ohne Migrationshintergrund (♂: n = 62, ♀: n = 79).

Entwicklungs- aufgabe	Geschlecht	M	SD	t	df	p
Peer	weiblich	3.42	0.78	0.24	139	.812
	männlich	3.39	0.73			
Körper	weiblich	3.09	0.95	2.56	110.35	.012
	männlich	2.60	1.26			
Rolle	weiblich	2.14	1.22	-1.81	137	.072
	männlich	2.48	0.95			
Beziehung	weiblich	3.08	1.11	1.29	138	.199
	männlich	2.84	1.07			
Ablösung	weiblich	2.62	1.11	0.96	118.77	.340
	männlich	2.42	1.33			
Beruf	weiblich	3.22	0.89	2.68	120.61	.008
	männlich	2.77	1.03			
Partnerschaft / Familie	weiblich	2.39	1.17	1.08	138	.283
	männlich	2.18	1.13			
Selbst	weiblich	2.95	0.96	0.73	139	.465
	männlich	2.82	1.09			
Werte	weiblich	2.96	0.88	0.63	115.35	.533
	männlich	2.85	1.10			
Zukunft	weiblich	2.82	1.13	0.36	139	.721
	männlich	2.89	0.96			

Beim Mittelwertsvergleich konnten hier statistisch signifikante Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund hinsichtlich der Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben festgestellt werden, wie aus *Tabelle 44* ersichtlich wird. Mädchen schätzen die Entwicklungsaufgaben *Körper* und *Beruf* (hier signifikant bedeutsamer ein als Burschen).

Weiters sollen nun die durchschnittlichen Ergebnisse der männlichen und weiblichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund miteinander verglichen werden.

Tabelle 45: Mittelwerte, Standardabweichungen und Mittelwertsvergleich der Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben im Geschlechtervergleich innerhalb der Kulturen (nach Umkodierung) – Jugendliche mit Migrationshintergrund (♂: n = 65, ♀: n = 88).

Entwicklungs- aufgabe	Geschlecht	M	SD	t	df	p
Peer	weiblich	2.93	1.14	-2.93	140.27	.004
	männlich	3.35	0.62			
Körper	weiblich	2.94	1.01	-0.06	151	.950
	männlich	2.95	1.08			
Rolle	weiblich	2.55	1.09	-0.44	151	.657
	männlich	2.63	1.08			
Beziehung	weiblich	3.15	0.97	-0.24	151	.810
	männlich	3.18	0.90			
Ablösung	weiblich	2.16	1.40	-0.32	151	.749
	männlich	2.23	1.32			
Beruf	weiblich	3.31	0.98	-0.41	151	.684
	männlich	3.37	0.88			
Partnerschaft / Familie	weiblich	2.80	1.21	-0.26	151	.793
	männlich	2.85	1.15			
Selbst	weiblich	3.24	0.90	1.57	151	.118
	männlich	3.00	0.97			
Werte	weiblich	2.91	1.07	0.83	150	.406
	männlich	2.77	1.02			
Zukunft	weiblich	3.11	1.00	0.45	150	.654
	männlich	3.19	1.01			

Im Mittelwertsvergleich konnte hier ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der EA *Peer* erfasst werden, welcher männliche Migranten

deutlich mehr Bedeutsamkeit zukommen lassen als ihre weiblichen Altersgenossinnen (Signifikanzniveau = .05), wie *Tabelle 45* veranschaulicht.

3.1.1.2.2 Kulturvergleich innerhalb der Variable Geschlecht

Um die Untersuchung noch weiter zu vertiefen, sollen hier nun mögliche interkulturelle Unterschiede innerhalb der beiden Subgruppen der 167 Mädchen und 127 Burschen untersucht werden.

Tabelle 46: Mittelwerte und Standardabweichungen sowie Mittelwertsvergleich der Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben im Kulturvergleich der Geschlechter (nach Umkodierung) – Mädchen (JoM: n = 79, JmM: n = 88).

Entwicklungs- aufgabe	Kultur	M	SD	t	df	p
Peer	JoM	3.42	0.78	3.18	165	.002
	JmM	2.93	1.14			
Körper	JoM	3.09	0.95	0.96	165	.341
	JmM	2.94	1.01			
Rolle	JoM	2.14	1.22	-2.31	164	.022
	JmM	2.55	1.09			
Beziehung	JoM	3.08	1.11	-0.45	165	.655
	JmM	3.15	0.97			
Ablösung	JoM	2.62	1.11	2.37	162.76	.019
	JmM	2.16	1.40			
Beruf	JoM	3.22	0.89	-0.63	165	.528
	JmM	3.31	0.98			
Partnerschaft/ Familie	JoM	2.39	1.17	-2.19	165	.030
	JmM	2.80	1.21			
Selbst	JoM	2.95	0.96	-2.01	165	.046
	JmM	3.24	0.90			
Werte	JoM	2.96	0.88	0.35	165	.729
	JmM	2.91	1.07			
Zukunft	JoM	2.82	1.13	-1.77	165	.079
	JmM	3.11	1.00			

Anmerkungen. JoM bezeichnet Jugendliche ohne Migrationshintergrund und JmM Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Beim Mittelwertsvergleich konnten hier ebenfalls statistisch signifikante Unterschiede zwischen weiblichen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich der Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben festgestellt werden. Migrantinnen stufen die Entwicklungsaufgaben *Rolle*, *Partnerschaft/Familie* und *Selbst* signifikant bedeutsamer ein als Mädchen ohne Migrationshintergrund. Diese wiederum schätzen die Entwicklungsaufgaben *Peer* und *Ablösung* signifikant bedeutsamer ein (siehe *Tabelle 46*).

Weiters sollen nun die durchschnittlichen Ergebnisse der männlichen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund miteinander verglichen werden.

Tabelle 47: Mittelwerte und Standardabweichungen sowie Mittelwertsvergleich der Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben im Kulturvergleich der Geschlechter (nach Umkodierung) – Burschen (JoM: n = 62, JmM: n = 65).

Entwicklungs- aufgabe	Kultur	M	SD	t	df	p
Peer	JoM	3.39	0.73	0.28	125	.783
	JmM	3.35	0.62			
Körper	JoM	2.60	1.26	-1.71	120.23	.090
	JmM	2.95	1.08			
Rolle	JoM	2.48	0.95	-0.81	123	.421
	JmM	2.63	1.08			
Beziehung	JoM	2.84	1.07	-1.99	124	.049
	JmM	3.18	0.90			
Ablösung	JoM	2.42	1.33	0.80	125	.423
	JmM	2.23	1.32			
Beruf	JoM	2.77	1.03	-3.51	125	.001
	JmM	3.37	0.88			
Partnerschaft/ Familie	JoM	2.18	1.13	-3.27	124	.001
	JmM	2.85	1.15			
Selbst	JoM	2.82	1.09	-0.97	121.53	.336
	JmM	3.00	0.97			
Werte	JoM	2.85	1.10	0.47	124	.637
	JmM	2.77	1.02			
Zukunft	JoM	2.89	0.96	-1.71	124	.089
	JmM	3.19	1.01			

Anmerkungen. JoM bezeichnet Jugendliche ohne Migrationshintergrund und JmM Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Im Mittelwertsvergleich konnten statistisch signifikante interkulturelle Unterschiede hinsichtlich der Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben *Beziehung*, *Beruf* und *Partnerschaft/Familie* erfasst werden, welchen jugendliche Migranten mehr Bedeutsamkeit zukommen lassen als ihre Kollegen ohne Migrationshintergrund (siehe *Tabelle 47*).

3.1.1.3 Zusammenfassung

Insgesamt zeigt sich, dass alle zehn Entwicklungsaufgaben bei den Jugendlichen zum Zeitpunkt der Untersuchung große Aktualität besaßen, wobei die Entwicklungsaufgaben *Peer*, *Beruf* und *Beziehung* im Durchschnitt als am wichtigsten von den SchülerInnen angesehen wurden. Die Entwicklungsaufgaben *Ablösung*, *Rolle* und *Partnerschaft/Familie* landeten wiederum auf den letzten Plätzen der Bedeutsamkeitseinschätzungen.

Bezüglich der *aufsteigenden Bedeutsamkeit*, welche sich auf die Zukunft bezieht, rangierten die Entwicklungsaufgaben *Partnerschaft/Familie*, *Ablösung* und *Werte* auf den vordersten Plätzen, während die Entwicklungsaufgaben *Körper*, *Rolle* und *Ablösung* bezogen auf die *absteigende Bedeutsamkeit*, welche sich auf die Vergangenheit bezieht, die höchsten Werte erreichten.

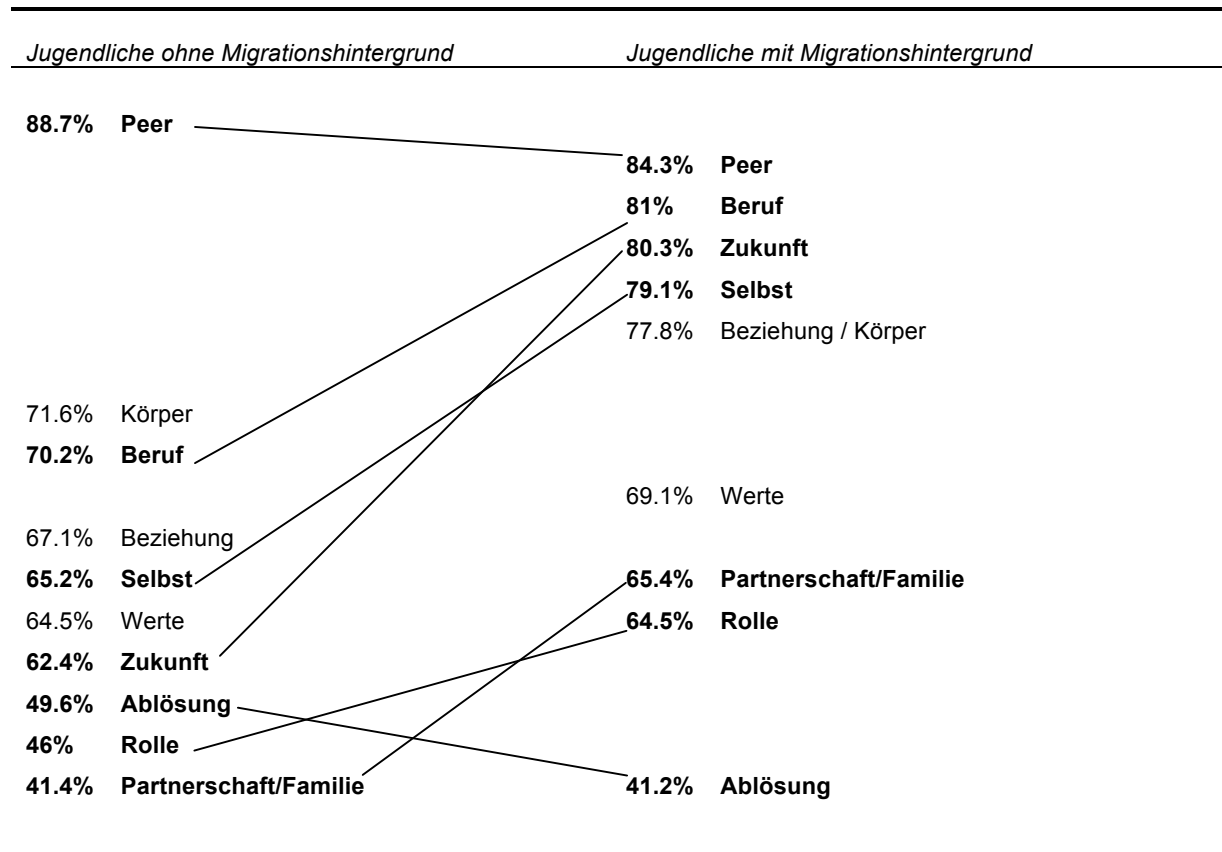
Die meiste Ablehnung seitens der Jugendlichen wurde wiederum den Entwicklungsaufgaben *Rolle*, *Ablösung* und *Körper* entgegengebracht, welche viele SchülerInnen mit der Antwortalternative "für mich kein Thema" quittierten.

Im Geschlechtervergleich zeigte sich, dass Burschen die EA *Peer* bedeutsamer einschätzten als Mädchen, wobei sonst keine Unterschiede festgestellt werden konnten (siehe *Tabelle 49*).

Im Kulturvergleich sah dies allerdings anders aus. Hier zeigten sich mehrere Unterschiede hinsichtlich der Bedeutsamkeitseinschätzungen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. So schätzten jugendliche MigrantInnen die Entwicklungsaufgaben *Rolle*, *Beruf*, *Partnerschaft/Familie*, *Selbst* und *Zukunft* bedeutsamer ein als ihre MitschülerInnen ohne Migrationshintergrund. Diese wiederum maßen den Entwicklungsaufgaben *Peer* und *Ablösung* mehr Bedeutung

bei. *Tabelle 48* bietet einen Überblick aller signifikanter Ergebnisse zur Skala Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben im Kulturvergleich.

Tabelle 48: Die Entwicklungsaufgaben nach Bedeutsamkeit „wichtig/sehr wichtig“ im Kulturvergleich für Jugendliche mit (N = 153) und ohne Migrationshintergrund (N = 141).



Anmerkungen. Die Verbindungslinien zwischen den Entwicklungsaufgaben bezeichnen statistisch signifikante Ergebnisse zu Unterschieden zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.

Im Kulturvergleich innerhalb der Variable Geschlecht zeigte sich, dass Migrantinnen die Entwicklungsaufgaben *Rolle*, *Partnerschaft/Familie* und *Selbst* als bedeutsamer einschätzten als Mädchen ohne Migrationshintergrund, welche wiederum den Entwicklungsaufgaben *Peer* und *Ablösung* mehr Bedeutung zukommen ließen.

Bei den Burschen konnten ebenfalls Kulturunterschiede gefunden werden, da männliche Migranten die Entwicklungsaufgaben *Beziehung*, *Beruf* und *Partnerschaft/Familie* als wichtiger einstufen als ihr Altersgenossen ohne Migrationshintergrund (siehe *Tabelle 49*).

Auch bei der Betrachtung von Geschlechtsunterschieden innerhalb der beiden kulturellen Vergleichsgruppen zeigten sich statistisch signifikante Unterschiede. In

der Gruppe der SchülerInnen mit Migrationshintergrund vergaben Burschen hinsichtlich der EA *Peer* höhere Bedeutsamkeitswerte als ihre Kolleginnen.

Bei SchülerInnen ohne Migrationshintergrund stuften wiederum die Mädchen die Entwicklungsaufgaben *Körper* und *Beruf* wichtiger ein als die Burschen (siehe *Tabelle 49*).

Tabelle 49 bietet eine Übersicht aller signifikanten Ergebnisse zur Skala Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben.

Tabelle 49: Übersicht der Skala Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben: statistisch signifikante Ergebnisse bezüglich der Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen sowie Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.

Entwicklungsaufgabe	Geschlechter- vergleich	Kulturvergleich	Kulturvergleich innerhalb der Variable Geschlecht	Geschlechter- vergleich innerhalb der Variable Kultur
Peer	♂ > ♀	JoM > JmM	♀: JoM > JmM	JmM: ♂ > ♀
Körper				JoM: ♀ > ♂
Rolle		JmM > JoM	♀: JmM > JoM	
Beziehung			♂: JmM > JoM	
Ablösung		JoM > JmM	♀: JoM > JmM	
Beruf		JmM > JoM	♂: JmM > JoM	JoM : ♀ > ♂
Partnerschaft/ Familie		JmM > JoM	♀: JmM > JoM ♂: JmM > JoM	
Selbst		JmM > JoM	♀: JmM > JoM	
Werte				
Zukunft		JmM > JoM		

Anmerkungen. JoM bezeichnet Jugendliche ohne Migrationshintergrund und JmM Jugendliche mit Migrationshintergrund. Mädchen und Burschen sind durch die Symbole ♀ und ♂ gekennzeichnet. Es handelt sich bei allen Unterschieden um signifikante Ergebnisse bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5%.

3.1.2 Entwicklungsfortschritt

In diesem Abschnitt soll untersucht werden, an welchem Punkt sich die Jugendlichen selbst in ihrer Entwicklung sehen bzw. wie sehr sie glauben, die einzelnen Entwicklungsaufgaben bereits bewältigt zu haben. Die Skala wurde von 254 TeilnehmerInnen bearbeitet.

Insgesamt schätzten die Jugendlichen ihren Entwicklungsfortschritt bezogen auf die EA *Peer* mit einem Mittelwert von 70.31 (SD = 24.70) durchschnittlich am größten ein, gefolgt von den Entwicklungsaufgaben *Körper* (M = 68.06, SD = 27.80) und *Beziehung* (M = 65.04, SD = 29.77), welche ebenfalls hinsichtlich ihrer Bewältigung relativ hoch eingeschätzt wurden (siehe *Tabelle 50*).

Tabelle 50: Anzahl der Antworten, Mittelwerte, Standardabweichungen und Varianzen pro Entwicklungsaufgabe der Gesamtstichprobe (N = 254) bezüglich des Entwicklungsfortschritts.

Entwicklungsaufgabe	Mittelwert	Standardabweichung
Peer	70.31	24.70
Körper	68.06	27.80
Rolle	58.32	26.73
Beziehung	65.04	29.77
Ablösung	45.34	30.10
Beruf	58.13	29.39
Familie	47.04	30.64
Selbst	58.95	25.83
Werte	59.78	26.06
Zukunft	57.83	27.84

Am wenigsten hingegen haben die Jugendlichen zum Zeitpunkt der Untersuchung die EA *Ablösung* bewältigt, welche mit einem Mittelwert von 45.34 (SD = 30.10) durchschnittlich den niedrigsten Wert erreicht. Betrachtet man allerdings die Standardabweichung, so kann man erkennen, dass diese bei der EA *Ablösung* am zweitgrößten ist, was auf Uneinigkeiten zwischen den ProbandInnen hinweist. Auch bei den Entwicklungsaufgaben *Familie* und *Zukunft* ist im Durchschnitt noch mehr Bewältigungsbedarf seitens der SchülerInnen vorhanden, da diese mit den Mittelwerten 47.04 und 57.83 ebenfalls auf den letzten Plätzen des erfassten subjektiven Entwicklungsfortschritts rangieren. Die Standardabweichung der EA

Familie weist außerdem wieder auf Uneinigkeit zwischen den Jugendlichen hin, da diese hier am größten ist (siehe *Tabelle 50*).

3.1.2.1 Geschlechtervergleich

Nun sollen die subjektiven Einschätzungen des Entwicklungsfortschritts von weiblichen und männlichen Jugendlichen verglichen werden, wobei der Fokus hier auf mögliche Unterschiede gelegt wird. Die folgende *Tabelle 51* veranschaulicht den Vergleich bezüglich des durchschnittlichen Bewältigungsgrads von Mädchen und Burschen, wobei ein Wert von 100 einer vollständigen Bewältigung entspricht.

Tabelle 51: Mittelwerte, Standardabweichungen und Mittelwertsvergleich des Entwicklungsfortschritts im Geschlechtervergleich.

Entwicklungs- aufgabe	Geschlecht	M	SD	t	df	p
Peer	weiblich	68.94	25.10	-1.14	249	.255
	männlich	72.61	23.97			
Körper	weiblich	67.38	28.14	-0.50	251	.615
	männlich	69.20	27.33			
Rolle	weiblich	56.71	27.47	-1.21	242	.226
	männlich	60.99	25.39			
Beziehung	weiblich	65.79	30.25	0.52	250	.604
	männlich	63.78	29.08			
Ablösung	weiblich	42.74	29.29	-1.80	247	.075
	männlich	49.78	31.09			
Beruf	weiblich	60.47	29.46	1.67	249	.097
	männlich	54.08	28.97			
Partnerschaft / Familie	weiblich	47.07	31.31	0.02	245	.986
	männlich	47.00	29.61			
Selbst	weiblich	57.03	26.16	-1.56	250	.120
	männlich	62.28	25.04			
Werte	weiblich	58.98	26.44	-0.63	245	.527
	männlich	61.17	25.49			
Zukunft	weiblich	57.10	28.90	-0.54	242	.589
	männlich	59.10	26.00			

Im Mittelwertsvergleich konnten hier keine signifikanten Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen festgestellt werden (siehe *Tabelle 51*).

3.1.2.2 Kulturvergleich

Weiters sollen die subjektiven Einschätzungen des Entwicklungsfortschritts von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (JoM/JmM) mit Fokus auf mögliche Unterschiede verglichen werden. Die *Tabelle 52* veranschaulicht den Vergleich bezüglich des durchschnittlichen Bewältigungsgrads von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, wobei ein Wert von 100 einer vollständigen Bewältigung entspricht.

Tabelle 52: Mittelwerte, Standardabweichungen und Mittelwertsvergleich des Bewältigungsgrades der Entwicklungsaufgaben im Kulturvergleich.

Entwicklungs- aufgabe	Kultur	M	SD	t	df	p
Peer	JoM	69.72	22.54	-0.38	249	.707
	JmM	70.90	26.74			
Körper	JoM	69.64	26.98	0.90	251	.367
	JmM	66.48	28.61			
Rolle	JoM	55.75	25.74	-1.48	242	.139
	JmM	60.81	27.53			
Beziehung	JoM	60.08	31.28	-2.66	250	.008
	JmM	69.92	27.47			
Ablösung	JoM	51.32	27.85	3.21	247	.002
	JmM	39.31	31.17			
Beruf	JoM	58.82	29.91	0.37	249	.715
	JmM	57.46	28.98			
Partnerschaft/ Familie	JoM	40.98	30.12	-3.13	245	.002
	JmM	52.96	30.10			
Selbst	JoM	58.02	25.04	-0.56	250	.577
	JmM	59.84	26.64			
Werte	JoM	59.34	26.10	-0.26	245	.796
	JmM	60.20	26.13			
Zukunft	JoM	54.58	27.11	-1.80	242	.073
	JmM	60.97	28.28			

Anmerkungen. JoM bezeichnet Jugendliche ohne Migrationshintergrund und JmM Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Bei allen Entwicklungsaufgaben außer *Körper* und *Ablösung* fällt auf, dass jugendliche MigrantInnen einen durchschnittlich höheren Bewältigungsgrad angeben als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Die größten Differenzen zwischen den Kulturen zeigen sich bei den Entwicklungsaufgaben *Beziehung*, *Ablösung* und

Partnerschaft/Familie, wobei diese Unterschiede laut t-Test auch als signifikant gelten (siehe *Tabelle 52*). Jugendliche MigrantInnen schätzen sich demnach die Entwicklungsaufgaben *Beziehung* und *Partnerschaft/Familie* betreffend in ihrer Entwicklung signifikant fortgeschrittener ein als ProbandInnen ohne Migrationshintergrund. Diese wiederum meinen, die EA *Ablösung* signifikant stärker bewältigt zu haben als ihre MitschülerInnen mit Migrationshintergrund.

3.1.2.2.1 Geschlechtervergleich innerhalb der Kulturen

Nun sollen mögliche Geschlechtsunterschiede innerhalb der beiden Subgruppen der 128 Jugendlichen mit und 126 Jugendlichen ohne Migrationshintergrund untersucht werden.

Tabelle 53: Mittelwerte, Standardabweichungen und Mittelwertsvergleich des Bewältigungsgrades der Entwicklungsaufgaben im Geschlechtervergleich innerhalb der Kulturen – Jugendliche ohne Migrationshintergrund.

Entwicklungs- aufgabe	Geschlecht	M	SD	t	df	p
Peer	weiblich	69.61	21.04	-0.07	123	.945
	männlich	69.90	25.00			
Körper	weiblich	69.49	26.66	-0.8	124	.935
	männlich	69.90	27.76			
Rolle	weiblich	54.18	27.93	-0.88	113.19	.383
	männlich	58.19	21.98			
Beziehung	weiblich	63.12	32.09	1.38	123	.170
	männlich	55.21	29.61			
Ablösung	weiblich	50.45	26.77	-0.44	123	.662
	männlich	52.71	29.73			
Beruf	weiblich	65.32	28.52	3.24	121	.002
	männlich	47.93	29.30			
Partnerschaft/ Familie	weiblich	44.28	31.84	1.56	120	.121
	männlich	35.54	26.48			
Selbst	weiblich	57.18	25.31	-0.49	122	.627
	männlich	59.46	24.79			
Werte	weiblich	58.83	26.90	-0.28	119	.778
	männlich	60.23	24.92			
Zukunft	weiblich	54.13	29.28	-0.25	108.69	.805
	männlich	55.33	23.34			

Anmerkungen. JoM bezeichnet Jugendliche ohne Migrationshintergrund und JmM Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Überprüft man die Unterschiede zwischen Burschen und Mädchen im Mittelwertsvergleich, so zeigt sich, dass weibliche Jugendliche ohne Migrationshintergrund sich mit einem Mittelwert von 65,32 (SD = 28.52) bei der Bewältigung der EA *Beruf* signifikant fortgeschrittener einschätzen als Burschen mit einem Mittelwert von 47,93 (SD = 29.30), wie *Tabelle 53* veranschaulicht.

Weiters sollen nun die durchschnittlichen Ergebnisse der männlichen und weiblichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund miteinander verglichen werden.

Tabelle 54: Mittelwerte, Standardabweichungen und Mittelwertsvergleich des Bewältigungsgrades der Entwicklungsaufgaben im Geschlechtervergleich innerhalb der Kulturen – Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Entwicklungs- aufgabe	Geschlecht	M	SD	t	df	p
Peer	weiblich	68.29	28.59	-1.45	124	.149
	männlich	75.43	22.78			
Körper	weiblich	65.35	29.51	-0.59	125	.555
	männlich	68.48	27.16			
Rolle	weiblich	59.05	27.00	-0.94	122	.347
	männlich	63.91	28.48			
Beziehung	weiblich	68.33	28.35	-0.86	125	.390
	männlich	72.72	25.92			
Ablösung	weiblich	35.31	29.85	-1.95	122	.054
	männlich	46.59	32.54			
Beruf	weiblich	55.91	29.77	-0.81	126	.422
	männlich	60.22	27.61			
Partnerschaft/ Familie	weiblich	49.69	30.77	-1.66	123	.100
	männlich	58.98	28.17			
Selbst	weiblich	56.89	27.10	-1.69	126	.094
	männlich	65.11	25.24			
Werte	weiblich	59.13	26.15	-0.61	124	.545
	männlich	62.07	26.26			
Zukunft	weiblich	59.88	28.44	-0.58	122	.564
	männlich	62.95	28.21			

Anmerkungen. JoM bezeichnet Jugendliche ohne Migrationshintergrund und JmM Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Im statistischen Mittelwertsvergleich konnten hier keinerlei signifikante Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen MigrantInnen festgestellt werden (siehe *Tabelle 54*).

3.1.2.2.2 Kulturvergleich innerhalb des Geschlechter

Um die Untersuchung noch weiter zu vertiefen, sollen hier nun mögliche interkulturelle Unterschiede innerhalb der beiden Subgruppen der 160 Mädchen und 97 Burschen untersucht werden.

Tabelle 55: Mittelwerte, Standardabweichungen und Mittelwertsvergleich des Bewältigungsgrades der Entwicklungsaufgaben im Kulturvergleich innerhalb der Geschlechter – Mädchen.

Entwicklungs- aufgabe	Kultur	M	SD	t	df	p
Peer	JoM	69.61	21.04	0.33	145.14	.741
	JmM	68.29	28.59			
Körper	JoM	69.49	26.66	0.93	156.37	.354
	JmM	65.35	29.51			
Rolle	JoM	54.18	27.93	-1.09	150	.276
	JmM	59.05	27.00			
Beziehung	JoM	63.12	32.09	-1.08	156	.280
	JmM	68.33	28.35			
Ablösung	JoM	50.45	26.77	3.34	155	.001
	JmM	35.31	29.85			
Beruf	JoM	65.32	28.52	2.03	157	.044
	JmM	55.91	29.77			
Partnerschaft/ Familie	JoM	44.28	31.84	-1.08	155	.280
	JmM	49.69	30.77			
Selbst	JoM	57.18	25.31	0.07	158	.945
	JmM	56.89	27.10			
Werte	JoM	58.83	26.90	-0.07	155	.945
	JmM	59.13	26.15			
Zukunft	JoM	54.13	29.28	-1.24	153	.217
	JmM	59.88	28.44			

Anmerkungen. JoM bezeichnet Jugendliche ohne Migrationshintergrund und JmM Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Anhand der durchschnittlichen Einschätzungen des individuellen Entwicklungsfortschritts bezüglich der einzelnen Entwicklungsaufgaben der 160 weiblichen Jugendlichen kann man im Mittelwertsvergleich erkennen, dass es durchaus Unterschiede zwischen Mädchen mit und ohne Migrationshintergrund gibt. Demnach schätzen sich Mädchen ohne Migrationshintergrund bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben *Ablösung* und *Beruf* signifikant fortgeschrittener ein als jugendliche Migrantinnen (siehe *Tabelle 55*).

Weiters sollen nun die durchschnittlichen Ergebnisse der männlichen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund miteinander verglichen werden.

Tabelle 56: Mittelwerte, Standardabweichungen und Mittelwertsvergleich des Bewältigungsgrades der Entwicklungsaufgaben im Kulturvergleich innerhalb der Geschlechter – Burschen.

Entwicklungs- aufgabe	Kultur	M	SD	t	df	p
Peer	JoM	69.90	25.00	-1.12	92	.256
	JmM	75.43	22.78			
Körper	JoM	69.90	27.76	0.25	92	.803
	JmM	68.48	27.16			
Rolle	JoM	58.19	21.98	-1.08	90	.282
	JmM	63.91	28.48			
Beziehung	JoM	55.21	29.61	-3.04	92	.003
	JmM	72.72	25.92			
Ablösung	JoM	52.71	29.73	0.94	90	.349
	JmM	46.59	32.54			
Beruf	JoM	47.93	29.30	-2.07	90	.041
	JmM	60.22	27.61			
Partnerschaft/ Familie	JoM	35.54	26.48	-4.07	88	.000
	JmM	58.98	28.17			
Selbst	JoM	59.46	24.79	-1.08	90	.282
	JmM	65.11	25.24			
Werte	JoM	60.23	24.92	-0.34	88	.743
	JmM	62.07	26.26			
Zukunft	JoM	55.33	23.34	-1.39	87	.168
	JmM	62.95	28.21			

Anmerkungen. JoM bezeichnet Jugendliche ohne Migrationshintergrund und JmM Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Im Zuge statistischer Mittelwertsvergleiche wird deutlich, dass sich männliche Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund in Bezug auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben *Beziehung*, *Beruf* und *Partnerschaft/Familie* signifikant unterscheiden bzw. dass männliche Migranten im Vergleich zu Burschen ohne Migrationshintergrund sich hier bezogen auf ihren Entwicklungsfortschritt signifikant weiter einschätzen (siehe *Tabelle 56*).

3.1.2.3 Zusammenfassung

Insgesamt zeigt sich, dass alle zehn Entwicklungsaufgaben für die Jugendlichen zum Zeitpunkt der Untersuchung noch Bewältigungsbedarf besaßen, wobei die Entwicklungsaufgaben *Peer*, *Körper* und *Beziehung* im Durchschnitt als am von den SchülerInnen bereits am meisten bewältigt angesehen wurden. Die Entwicklungsaufgaben *Ablösung*, *Zukunft* und *Partnerschaft/Familie* landeten wiederum auf den letzten Plätzen und besitzen daher noch den größten Bewältigungsbedarf.

Im Geschlechtervergleich zeigten sich hier keinerlei Unterschiede zwischen Burschen und Mädchen (siehe *Tabelle 57*).

Im Kulturvergleich sah dies anders aus. Hier zeigten sich mehrere Unterschiede hinsichtlich des Entwicklungsfortschritts von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. So schätzten sich jugendliche MigrantInnen die Entwicklungsaufgaben *Beziehung* und *Partnerschaft/Familie* betreffend, signifikant fortgeschrittener ein als ihre MitschülerInnen ohne Migrationshintergrund. Diese wiederum gaben an, die EA *Ablösung* bereits mehr bewältigt zu haben.

Bei der Betrachtung von Geschlechtsunterschieden innerhalb der beiden kulturellen Vergleichsgruppen zeigte sich in der Gruppe der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund, dass sich Mädchen hinsichtlich der EA *Beruf* fortgeschrittener einschätzen als Burschen. In der Gruppe der SchülerInnen mit Migrationshintergrund konnten allerdings keinerlei Geschlechtsunterschiede bezüglich des Entwicklungsfortschritts gefunden werden (siehe *Tabelle 57*).

Im Kulturvergleich innerhalb der Variable *Geschlecht* zeigte sich in der Gruppe der Mädchen, dass Schülerinnen ohne Migrationshintergrund bezüglich der Entwicklungsaufgaben *Ablösung* und *Beruf* einen signifikant höheren Bewältigungsgrad angaben als Migrantinnen.

Bei den Burschen konnten ebenfalls Kulturunterschiede gefunden werden, wobei männliche Migranten sich hier im Bezug auf die Entwicklungsaufgaben *Beziehung*

und *Beruf* fortgeschrittener einstufen als ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund (siehe *Tabelle 57*).

Tabelle 57: Übersicht der Skala Entwicklungsfortschritt: statistisch signifikante Ergebnisse bezüglich der Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen sowie Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.

Entwicklungsaufgabe	Geschlechter- vergleich	Kulturvergleich	Kulturvergleich innerhalb der Variable Geschlecht	Geschlechter- vergleich innerhalb der Variable Kultur
Peer				
Körper				
Rolle				
Beziehung		JmM > JoM	♂: JmM > JoM	
Ablösung		JoM > JmM	♀: JoM > JmM	
Beruf			♀ JoM > JmM ♂: JmM > JoM	JoM: ♀ > ♂
Partnerschaft/ Familie		JmM > JoM		
Selbst				
Werte				
Zukunft				

Anmerkungen. JoM bezeichnet Jugendliche ohne Migrationshintergrund und JmM Jugendliche mit Migrationshintergrund. Mädchen und Burschen sind durch die Symbole ♀ und ♂ gekennzeichnet. Es handelt sich bei allen Unterschieden um signifikante Ergebnisse bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5%.

3.1.3 Weitere, wichtige Entwicklungsaufgaben

Im zweiten Teil des Fragebogens hatten die SchülerInnen die Möglichkeit, weitere Entwicklungsaufgaben anzugeben, die ihrer Meinung nach ebenfalls als relevant anzusehen sind. Die meisten der 215 Antworten konnten allerdings im Zuge der Auswertung den zehn bereits vorhandenen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters von E. Dreher und M. Dreher (1985a) zugeordnet werden und nur ein kleiner Teil ($n = 33$) davon war nicht zuordenbar und demnach tatsächlich als "neu" anzusehen.

Hier soll allerdings ausschließlich auf diese "neuen" Entwicklungsaufgaben eingegangen werden, da sie für die vorliegende Untersuchung von besonderer Bedeutung sind. Der interessierte Leser findet aber detaillierte Angaben zu den bereits etablierten Entwicklungsaufgaben sowie weiteren Angaben, Geschlechts- und Kulturdifferenzierungen in Tabellenform im Anhang.

Fasst man nun die Angaben, die keiner der zehn bereits etablierten Entwicklungsaufgaben zugeordnet werden konnten, zusammen, erhält man schließlich Kategorien, welche als "neue Entwicklungsaufgaben" angesehen werden können (*Tabelle 58*).

Tabelle 58: Angaben zu "Weitere, wichtige Entwicklungsaufgaben": Entwicklungsaufgaben, die als "neu" angesehen werden können

Kategorie	N
Umgang mit Geld lernen	4
Umgang mit Alkohol und Drogen lernen	4
Unterstützung der Eltern annehmen können. Ein gutes Verhältnis mit den Eltern, Lehrern und Erwachsenen im Allgemeinen haben.	8
Reife erlangen. Erwachsen werden.	4
Verantwortung übernehmen.	2

Betrachtet man die in *Tabelle 58* dargestellten "neuen Entwicklungsaufgaben", so fällt auf, dass die Kategorien *Umgang mit Geld lernen* und *Unterstützung der Eltern annehmen können* sich indirekt auf die Entwicklungsaufgabe *Ablösung* beziehen, da sie finanzielle Unabhängigkeit und ein reifes, erwachsenes Eltern-Kind-Verhältnis auf Augenhöhe thematisieren.

Umgang mit Alkohol und Drogen lernen sowie *Verantwortung übernehmen* bezieht sich wiederum indirekt auf die EA *Selbst*, wo es darum geht, sich selbst und somit auch die eigenen Grenzen kennen zu lernen, während *Reife erlangen* bzw. *Erwachsen werden* eher ein mit der Adoleszenz und dem frühen Erwachsenenalter verbundenes Konstrukt und somit keine Entwicklungsaufgabe per se darstellt.

Neben den 22 Angaben, die in diese Kategorien zusammengefasst werden konnten, gab es weitere 11 Antworten, die übrig blieben, welche vom interessierten Leser im Anhang aus den Tabellen zu "Weiteren Antworten" entnommen werden können.

4 Diskussion

Nach erfolgter und detaillierter Darlegung der Ergebnisse der Untersuchung sollen diese nun ausführlich diskutiert und interpretiert werden. Zunächst wird jede Entwicklungsaufgabe für sich näher beleuchtet und zusammengefasst und in weiterer Folge sollen Querverbindungen zwischen einzelnen relevanten Ergebnissen geschaffen werden, um schließlich zu allgemeinen Schlussfolgerungen zu gelangen.

Entwicklungsaufgabe PEER

Der Entwicklungsaufgabe *Peer* wurde von den untersuchten Jugendlichen insgesamt die höchste Bedeutsamkeit zugewiesen, wobei sie große Aktualität besitzt, da sie kaum in der Vergangenheit (*absteigende Bedeutsamkeit*) oder in der Zukunft (*aufsteigende Bedeutsamkeit*) gesehen wurde. Auch Ablehnung zeigte sich nur wenig bezüglich dieser Entwicklungsaufgabe - im Gegenteil, wurde sie doch im zweiten und qualitativen Teil des Fragebogens *Weitere, wichtige Entwicklungsaufgaben* von vielen ProbandInnen erneut genannt, was wiederum die Wichtigkeit von Freundschaftsbeziehungen im Jugendalter unterstreicht.

Im soziodemografischen Abschnitt des Fragebogens (vgl. Kapitel *Kennzeichnung der Stichprobe*) gaben die SchülerInnen an, durchschnittlich 15.2 männliche und 16.7 weibliche Personen ihre Freunde nennen zu dürfen, wobei Burschen durchschnittlich mehr FreundInnen angaben als ihre weiblichen Kolleginnen. Laut Göppel (2005) ist dies charakteristisch für männliche Jugendliche, da diese im Vergleich zu weiblichen Jugendlichen eher umfangreichere jedoch lockere Freundeskreise haben. Mädchen hingegen pflegen engere dyadische Freundschaftsbeziehungen, welche sich durch Exklusivität und Intimität auszeichnen und geben häufiger an, eine "beste Freundin" zu haben, wohingegen Burschen auf eine Abstufung zwischen "den Freunden" und "dem besten Freund" größtenteils verzichten (Göppel, 2005, S.171). So gaben auch in der vorliegenden Untersuchung 46.3% der Mädchen und nur 32.7% der Burschen an, eine beste Freundin bzw. einen besten Freund zu haben.

Geschlechtsunterschiede zeigten sich auch in der Frequenz der Treffen, da Burschen im Durchschnitt häufiger angaben, ihre Freunde täglich zu sehen - eine

Tendenz die sich auch im Geschlechtervergleich innerhalb der Kulturen zeigte. Männliche Migranten gaben hier häufiger an, sich jeden Tag mit Freunden zu treffen, während weibliche Migrantinnen das tendenziell eher zwei- bis dreimal in der Woche tun. Insgesamt sehen männliche Migrantenjugendliche laut der vorliegenden Studie im Vergleich zu den übrigen ProbandInnen ihre Freunde am häufigsten.

Am subjektiv bedeutsamsten wurde die *EA Peer* allerdings im Durchschnitt von Burschen ohne Migrationshintergrund eingestuft, wobei diesbezüglich auch ein signifikanter Unterschied zwischen Mädchen und Burschen gefunden werden konnte. So schätzen männliche Jugendliche die *EA Peer* bedeutsamer ein als ihre Altersgenossinnen.

Im Kulturvergleich schätzten Jugendliche ohne Migrationshintergrund die *EA Peer* signifikant bedeutsamer ein als jugendliche MigrantInnen, was allerdings auf den Einfluss der unterschiedlichen Altersverteilung in den Vergleichsgruppen zurückzuführen sein kann. So betrug der Altersdurchschnitt in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund 14.6 Jahre, während jugendliche MigrantInnen zum Zeitpunkt der Untersuchung im Schnitt 15.2 Jahre alt waren, was einer inhomogenen Verteilung der Stichprobe bezüglich des Alters entspricht. Dies erscheint relevant, da sich der Bezug Jugendlicher zur *EA Peer* mit zunehmenden Alter verändert. So spielt die Peergroup in der frühen Adoleszenz noch eine sehr wichtige Rolle, wird jedoch im Laufe des Jugendalters zunehmend vom Beziehungspartner abgelöst (Furmann & Wehner, 1994).

Ein anderer möglicher Grund für den Kulturunterschied bezüglich der Bedeutsamkeit der *EA Peer* könnte die Tatsache sein, dass Migration tendenziell den familiären Zusammenhalt stärkt und somit dazu führen kann, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund sich eher auf die Kernfamilie als auf ihre Peergroup konzentrieren (Nauck, 1994).

Im Geschlechtsvergleich innerhalb der Gruppe der MigrantInnen lassen männliche Jugendliche der Entwicklungsaufgabe wiederum signifikant mehr Bedeutsamkeit zukommen als ihre Kolleginnen.

Da auch im Kulturvergleich innerhalb der Geschlechter Mädchen ohne Migrationshintergrund die *EA Peer* signifikant bedeutsamer einschätzen als

Migrantinnen zeigt sich, dass Mädchen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den übrigen ProbandInnen der EA *Peer* die geringste Bedeutsamkeit zukommen lassen. Dies erscheint nicht verwunderlich, greift man auf die Erkenntnisse der Expertendiskussion zurück (vgl. Kapitel *Expertenurteile zur Entwicklungslage*), wo von den befragten türkischen Expertinnen darauf hingewiesen wurde, dass jugendliche Migrantinnen aus kollektivistischen Kulturen und streng religiösen Haushalten wenig Freizeit außer Haus verbringen und somit wenig Gelegenheit haben, freundschaftliche Kontakte zu pflegen oder überhaupt aufzubauen. Folglich erscheint es nachvollziehbar, dass diese Mädchen die EA *Peer* als weniger bedeutsam erleben bzw. wahrnehmen und bewerten als Entwicklungsaufgaben, die sich mehr auf die Persönlichkeitsentwicklung und Zukunftsplanung beziehen wie *Selbst, Zukunft, Beziehung* und *Werte*.

Bezüglich des Entwicklungsfortschritts zeigten sich hinsichtlich der EA *Peer* ähnliche Ergebnisse wie bei der Bedeutsamkeitsschätzung - allerdings ohne statistisch signifikante Ergebnisse. Mit 70.31% schätzten sich die untersuchten Jugendlichen im Durchschnitt in Bezug auf die Bewältigung der EA *Peer* im Vergleich zu den übrigen Entwicklungsaufgaben am fortgeschrittensten ein (100% = "vollständig bewältigt"). Abermals waren hier bei den männlichen Probanden die höchsten Werte zu beobachten, was sich allerdings nicht nur auf die EA *Peer*, sondern ebenso auf die Bewältigung aller anderen Entwicklungsaufgaben bezieht.

Entwicklungsaufgabe KÖRPER

Die EA *Körper* wurde von den befragten Jugendlichen am häufigsten als "wichtig" und "abnehmend wichtig" eingestuft, wobei sie selten in der Zukunft und häufig in der Vergangenheit gesehen wurde und somit durchschnittlich im Mittelfeld der Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben angesiedelt war.

In Bezug auf das Ausmaß an Bedeutsamkeit schienen sich sowohl Mädchen und Burschen als auch Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund im Großen und Ganzen einig zu sein, allerdings traten enorme Unterschiede bezüglich der Ablehnung der EA zutage. So gaben mit 1.8% nur sehr, sehr wenige Mädchen an, die EA *Körper* sei für sie kein Thema, bei den Burschen hingegen stieß sie mit 8.7% im Vergleich zu den übrigen Entwicklungsaufgaben auf die größte Ablehnung überhaupt. Vor allem jugendliche Migranten lehnten die EA *Körper* eher ab, obwohl

sie gleichzeitig den Bewältigungsgrad in Bezug auf die EA relativ hoch einschätzten - ebenso wie der Durchschnitt der Befragten mit insgesamt 68.06% (100% = "vollständig bewältigt").

Signifikante Unterschiede waren allerdings nur beim Geschlechtervergleich innerhalb der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zu beobachten, wo Mädchen die EA *Körper* als signifikant bedeutsamer einschätzten als ihre männlichen Kollegen. Durchschnittlich vergaben alle weiblichen Untersuchungsteilnehmerinnen insgesamt etwas höhere Bedeutsamkeitswerte, was möglicherweise gesellschaftliche Gründe in Bezug auf unser westliches Schönheitsideal haben könnte. Mädchen werden in unserer Gesellschaft schon sehr früh mit dem Thema Schönheit konfrontiert und zum Teil bereits im Kindesalter darauf trainiert, möglichst "hübsch auszusehen", wobei sie außerdem häufig Lob für ein "puppenhaftes, niedliches Erscheinen" erhalten (Schnaubelt, 2010, S.54) und somit Schönheit im Sinne von sozialer Erwünschtheit erlernen. Mit dem Einsetzen der Pubertät geht allerdings eine Veränderung des weiblichen Körpers in Richtung weiblicher Rundungen einher, welche mit dem westlichen Schlankheitsideal im Widerspruch steht und von den Mädchen daher als konflikthaft erlebt wird. Der daraus resultierende Druck könnte möglicherweise die Beschäftigung mit dem Körper intensivieren und somit dessen Bedeutsamkeit für die Mädchen erhöhen.

Entwicklungsaufgabe ROLLE

Die EA *Rolle* erfreute sich bei den untersuchten Jugendlichen geringerer Beliebtheit als andere Entwicklungsaufgaben und landete somit am vorletzten Platz der durchschnittlichen Bedeutsamkeitseinschätzungen. Außerdem wurde sie am häufigsten abgelehnt bzw. als "für mich kein Thema" gewertet sowie mit diversen Randkommentaren, welche diese Ablehnung untermauern, versehen. Vor allem weibliche Jugendliche scheinen die EA *Rolle* nicht als solche zu akzeptieren und die, die dies dennoch tun, sehen diese EA tendenziell eher in der Vergangenheit, d.h. als bereits bewältigt.

Durchschnittlich gaben männliche Jugendliche hier etwas höhere Bewältigungsgrade bezüglich dieser EA an und schätzen sie auch im Schnitt etwas bedeutsamer ein,

wobei allerdings keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der EA *Rolle* gefunden wurden.

Im Kulturvergleich zeigte sich, dass jugendliche MigrantInnen die EA *Rolle* signifikant bedeutsamer einschätzen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund, ebenso weibliche Migrantinnen im Vergleich zu Mädchen ohne Migrationshintergrund, was vermutlich damit zusammenhängt, dass Migrantinnen häufig aus traditionellen, kollektivistischen Kulturen kommen, wo traditionelle Rollenbilder vorherrschend sind und als eine der wenigen möglichen Optionen gesehen werden, seinen Platz im Leben zu finden. Demnach verspüren Jugendliche mit Migrationshintergrund möglicher Weise verstärkt Druck, sich in vorhandene Modelle bzw. Stereotypen einzufinden, da die Alternative laut Aussagen der Expertinnen im Interview häufig zur Ausgrenzung aus der eigenen Gesellschaft führen kann. Hinzu kommt, dass Migrantenjugendliche sich laut Expertinnen selbst oftmals als zwischen den gesellschaftlichen Strukturen stehend sehen und in einen Rollenkonflikt zwischen dem von ihren Eltern und Verwandten als althergebracht und wertvoll vermittelten geschlechtsstereotypen Verhalten und westlichen, aufgeschlosseneren Werten geraten (vgl. Kapitel *Expertenurteile zur Entwicklungslage*).

Natürlich kann aber auch der Einfluss der unterschiedlichen Altersverteilung in den Vergleichsgruppen nicht ausgeschlossen werden.

Entwicklungsaufgabe BEZIEHUNG

Die EA *Beziehung* landete bei der Bedeutsamkeitseinschätzung der Jugendlichen im Durchschnitt auf Platz drei, was bedeutet, dass sie als relativ wichtig angesehen wurde. Sowohl im Kontext aufsteigender als auch absteigender Bedeutsamkeit wurde sie im Mittelfeld bzw. auf dem sechsten Platz angesiedelt, wobei ihr außerdem relativ wenig Ablehnung entgegenschlug. Vor allem Jugendliche mit Migrationshintergrund akzeptierten die EA als solche einwandfrei, wobei sie sie im Vergleich zu ihren KollegInnen ohne Migrationshintergrund häufiger in der Zukunft liegend sahen als in der Vergangenheit.

Signifikante Unterschiede hinsichtlich der EA *Beziehung* konnten nur im kulturellen Vergleich innerhalb der Geschlechter gefunden werden. So erreichte sie bei

männlichen, jugendlichen Migranten signifikant mehr Bedeutsamkeit als bei Burschen ohne Migrationshintergrund.

Bezüglich des Entwicklungsfortschritts schätzten sich jugendliche MigrantInnen ebenfalls signifikant weiter ein als ProbandInnen ohne Migrationshintergrund und innerhalb der Subgruppe der männlichen Jugendlichen ergaben sich auch hier wieder relativ große signifikante Unterschiede zwischen Burschen ohne und Burschen mit Migrationshintergrund. Die Daten deuten darauf hin, dass männlichen Schüler ohne Migrationshintergrund das Eingehen einer engeren Beziehung zu einer anderen Person im Vergleich zu den anderen Subgruppen als weniger wichtig empfinden, weshalb sie ihren Bewältigungsgrad bezüglich der EA *Beziehung* mit 55.21% (100% = "vollständig bewältigt") im Vergleich zu Burschen mit Migrationshintergrund mit 72.72% eher gering einschätzten.

Auch bei den Mädchen vergaben Migrantinnen etwas höhere Werte bezüglich der Bedeutsamkeit und des Bewältigungsgrades der EA *Beziehung* als Schülerinnen ohne Migrationshintergrund, signifikante Unterschiede zeigten sich hier allerdings nicht. Bezüglich des Entwicklungsfortschritts landeten weibliche Migrantinnen mit 68.33% an zweiter Stelle hinter ihren männlichen Kulturgenossen, gefolgt von Mädchen ohne Migrationshintergrund mit 63.12%, während Burschen ohne Migrationshintergrund hier das Schlusslicht bildeten.

Diese Ergebnisse könnten allerdings durch den Einfluss des Alters der Befragten erklärt werden. So stellte sich die Stichprobe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund als signifikant älter heraus als die Vergleichsgruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, wobei erstere ein Durchschnittsalter von 14.6 und zweitere eines von 15.2 aufweist. Laut Furmann und Wehner (1994) verändert sich die Bedeutsamkeit der EA *Beziehung* mit zunehmendem Alter in der Adoleszenz. So werden Beziehungspartner in der frühen Adoleszenz eher unterstützend und als Ergänzung zu Peergroup und Familie angesehen, was sich im Laufe des Jugendalters verändert und dem Partner im Zuge dessen immer mehr Bedeutsamkeit zukommt, bis er schließlich gegen Ende der Adoleszenz enge Freunde und Familie ersetzt und auf Platz eins der wichtigsten Bezugspersonen rangiert.

Entwicklungsaufgabe ABLÖSUNG

Durchschnittlich am letzten Platz der Bedeutsamkeitsschätzungen rangiert die EA *Ablösung* und wurde somit von den Jugendlichen als am wenigsten wichtig eingestuft.

Vom Großteil der Befragten wurde sie außerdem eher in der Zukunft gesehen, wobei speziell männliche Jugendliche die EA auch häufig in der Vergangenheit einordneten. Demnach meinten Burschen eher, die EA *Ablösung* bereits bewältigt zu haben, was allerdings auch damit zusammenhängen könnte, dass Eigenschaften wie Unabhängigkeit oder Selbständigkeit in unserer Gesellschaft allgemein als typisch männliche Eigenschaften gelten. Passivität, Abhängigkeit und psychische Schwäche werden neben anderen Eigenschaften wiederum eher Frauen zugeordnet (Schenk, 1996), weshalb die Ausgangsbasis bezüglich der Bewältigung der EA *Ablösung* bei den Geschlechtern unterschiedlich aussehen dürfte.

Signifikante Unterschiede konnten hier allerdings hauptsächlich im kulturellen Kontext erfasst werden. So schätzten Jugendliche ohne Migrationshintergrund die EA *Ablösung* signifikant wichtiger ein als SchülerInnen mit Migrationshintergrund - ein Ergebnis, das sich auch hinsichtlich des subjektiven Entwicklungsfortschritts der Jugendlichen wiederholte. Hier erscheint es außerdem interessant, dass jugendliche MigrantInnen die EA *Ablösung* häufig mit "für mich kein Thema" quittierten bzw. diese an erster Stelle der nicht akzeptierten Entwicklungsaufgaben landete. Bei männlichen Migranten zeigte sich diese Ablehnung vor allem darin, dass diese Fragen zur EA *Ablösung* häufig unbeantwortet ließen, während Mädchen mit Migrationshintergrund die betreffenden Fragen oftmals mit diversen Randbemerkungen versahen (wie z.B. "das finde ich nicht gut!" oder "das sollte man nicht tun!"), die sich auf eine heftige Ablehnung dieser EA bezogen.

Im Kulturvergleich innerhalb der Geschlechter stellte sich außerdem heraus, dass Mädchen ohne Migrationshintergrund die Ablösung von den Eltern als signifikant bedeutsamer bewerteten als Migrantinnen. Die Bewältigung dieser EA betreffend reihten sich Schülerinnen ohne Migrationshintergrund ebenso fortgeschrittener ein, wobei sie ihren Bewältigungsgrad hier auf durchschnittlich 50.45% und jugendliche Migrantinnen auf 35.31% schätzten (100% = "vollständig bewältigt"). Demnach scheint die EA *Ablösung* Mädchen ohne Migrationshintergrund deutlich mehr zu

beschäftigen als Migrantinnen. Dieser Trend setzte sich auch im qualitativen Teil des Fragebogens *Weitere, wichtige Entwicklungsaufgaben* fort, wo Mädchen ohne Migrationshintergrund am häufigsten Antworten gaben, die der EA *Ablösung* zugeordnet werden konnten.

Insgesamt erhält man aufgrund der Randbemerkungen sowie der Daten den Eindruck, als würden viele jugendliche MigrantInnen Ablösung mit Kontaktabbruch verwechseln, was eine mögliche Erklärung für die massive Ablehnung dieser Entwicklungsaufgabe sein könnte.

Laut Interview mit den türkischen Expertinnen ist es häufig der Fall, dass vor allem Mädchen aus kollektivistischen bzw. konservativen gesellschaftlichen Strukturen kaum Ablösung erleben, da diese traditioneller Weise von der Vormundschaft des Vaters in die Vormundschaft eines Ehemanns übergehen und sie somit keine Gewalt über ihre eigenen Lebensentscheidungen haben. Sie kommen praktisch von einer Abhängigkeit (Herkunftsfamilie) in die nächste (neue Familie des Ehemanns), weshalb vermutet werden kann, dass bei ihnen kaum Ablösung möglich ist bzw. ganz einfach nicht stattfindet (vgl. Kapitel *Expertenurteile zur Entwicklungslage*).

Entwicklungsaufgabe BERUF

Die EA *Beruf* landete durchschnittlich am zweiten Platz der Bedeutsamkeitsschätzungen und gehört somit zu den für die Jugendlichen am wichtigsten angesehenen Entwicklungsaufgaben. Da sie eher selten in der Vergangenheit und auch wenig in der Zukunft gesehen wird, besitzt sie außerdem große Aktualität zu, wobei sie kaum abgelehnt und fast einstimmig als Entwicklungsaufgabe akzeptiert wird.

Allgemeine Geschlechtsunterschiede konnten hier keine festgestellt werden, lediglich kulturell bedingte Unterschiede kamen zum Tragen. So schätzten jugendliche MigrantInnen die EA *Beruf* signifikant bedeutsamer ein als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Dies könnte allerdings mit dem bereits erwähnten Altersunterschied zwischen den Subgruppen zusammenhängen, da die Gruppe der Schüler mit Migrationshintergrund im Schnitt älter ist als die Gruppe der Jugendlichen

ohne Migrationshintergrund und sich somit zwangsläufig mehr mit Entscheidungen für eine Ausbildung oder einen Beruf befassen muss.

Im Geschlechtervergleich innerhalb der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zeigte sich außerdem, dass Mädchen die *EA Beruf* signifikant als wichtiger erachten als Burschen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass es für Frauen in unserer Gesellschaft schwieriger ist, einen gesicherten Platz im Berufsleben zu erlangen sowie Familie und Karriere unter einen Hut zu bringen. Frauen haben laut Bundesministerium für soziale Sicherheit und Generationen (2002) ein besonders hohes Verarmungsrisiko, sind überproportional häufig von dauerhafter Erwerbslosigkeit betroffen und haben nach Phasen der Kinderbetreuung nur geringe Wiedereinstiegschancen (Otto & Mohr, 2009). Somit sind Frauen gezwungen, sich schon früh und eingehend damit auseinanderzusetzen, wie ihr beruflicher Alltag im Erwachsenenalter aussehen soll, wie Karriere und Familie sich vereinbaren lassen und woher sie die dafür nötige finanzielle Sicherheit bekommen könnten.

Die intensive Beschäftigung mit beruflichen Themen führt weiters dazu, dass sich die untersuchten Mädchen ohne Migrationshintergrund in ihrer persönlichen Entwicklung bezüglich der *EA Beruf* mit 65.32% signifikant fortgeschrittener einschätzen als ihre männlichen Kollegen mit 47.93% (100% = "vollständig bewältigt").

Auch Mädchen mit Migrationshintergrund bewerten die *EA Beruf* als sehr wichtig, allerdings schätzen sie sich bei ihrer Bewältigung mit 55,91% als signifikant weniger fortgeschritten ein als Mädchen ohne Migrationshintergrund. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Migrantinnen zwar gerne etwas aus ihrem Leben machen und arbeiten wollen, laut Expertinnen häufig allerdings keine Vorbilder im Sinne von berufstätigen und selbständigen Müttern bzw. weiblichen Bezugspersonen und Verwandten vorhanden sind, da Frauen in konservativen und vor allem muslimischen Gesellschaften oftmals ausschließlich die Rolle der Hausfrau und Mutter innehaben. So fehlt es laut Aussagen der Expertinnen im Interview jungen Migrantinnen häufig an Rat und Perspektiven, um Berufsvorstellungen zu entwickeln und umzusetzen (vgl. *Expertenurteile zur Entwicklungslage*).

Auch innerhalb der Gruppe der Burschen konnten kulturelle Unterschiede festgestellt werden. So schätzten männliche Migranten die EA *Beruf* signifikant bedeutsamer als Schüler ohne Migrationshintergrund, wobei sie außerdem angaben, diese EA signifikant mehr bewältigt zu haben. Junge Migranten scheinen sich demnach ebenfalls relativ intensiv mit dem Thema Beruf auseinanderzusetzen, was mit Zukunftsängsten in Verbindung gebracht werden könnte. Laut Expertinnen leben viele Migrantenfamilien unter der Armutsgrenze und in Unkenntnis über das österreichische Bildungssystem (vgl. Kapitel *Expertenurteile zur Entwicklungslage*). In vielen Familien wird kaum Deutsch gesprochen, viele MigrantInnen gelten als arbeitsuchend, was wiederum viele Jugendliche immens verunsichert. Bezüglich der genannten Berufswünsche im soziodemografischen Teil des Fragebogens konnte beobachtet werden, dass jugendliche MigrantInnen vermehrt Berufe ohne akademische Laufbahn angaben (Bürokauffrau/-mann, Profi-SportlerIn, PolizistIn), was wiederum an mangelnden Vorbildern liegen könnte. Nur 24.2% der befragten jugendlichen MigrantInnen besuchten außerdem zum Zeitpunkt der Untersuchung ein Gymnasium oder eine höhere Schule, welche eine akademische Weiterbildung ermöglichen, während 75.8% eine Haupt-, Polytechnische oder Berufsschule besuchten und somit bereits oder beinahe an einem Punkt angelangt waren, an dem eine Entscheidung für einen Beruf oder eine weiterführende Ausbildung bereits getroffen werden musste. Dies könnte u.a. erklären, dass jugendliche Migranten sich bezüglich der Bewältigung der EA *Beruf* fortgeschrittener einschätzen als Burschen ohne Migrationshintergrund, wobei auch die bereits erwähnte inhomogene Altersverteilung der beiden Vergleichsgruppen hier von Bedeutung sein kann.

Entwicklungsaufgabe PARTNERSCHAFT/FAMILIE

Im Ranking der Bedeutsamkeit der einzelnen Entwicklungsaufgaben landete die EA *Partnerschaft/Familie* durchschnittlich am 8. Platz und wurde demnach als eher weniger aktuell eingeschätzt. Betrachtet man allerdings die aufsteigende Bedeutsamkeit, so wird klar, dass die meisten SchülerInnen diese EA vor allem in der Zukunft sehen, was durchaus plausibel erscheint, da es hier schließlich darum geht, Vorstellungen über eine *zukünftige* Partnerschaft und Familie zu entwickeln.

Hierbei konnten keine Geschlechtsunterschiede, sondern hauptsächlich kulturelle Unterschiede beobachtet werden, welche sich vor allem auf Aktualität und Akzeptanz

dieser EA beziehen. So schätzten jugendliche MigrantInnen die EA *Partnerschaft/Familie* signifikant bedeutsamer ein als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.

Sowohl in der Gruppe der Mädchen als auch in der der Burschen erreichten jugendliche MigrantInnen signifikant höhere Bedeutsamkeitswerte und auch in Bezug auf den subjektiven Bewältigungsgrad schätzten Jugendliche mit Migrationshintergrund sich signifikant fortgeschrittener ein. Die höchsten Werte erreichten hier männliche Migranten mit einem durchschnittlichen Bewältigungsgrad von 58.98% (100% = "vollständig bewältigt"), gefolgt von weiblichen Migrantinnen mit 49.69%, während weiblichen Probandinnen ohne Migrationshintergrund lediglich 44.28% erreichten. Schlusslicht stellten hier, ähnlich wie bei der EA *Beziehung*, Burschen ohne Migrationshintergrund dar, welche die EA *Partnerschaft/Familie* am unwichtigsten und ihren eigenen Bewältigungsgrad in Bezug auf diese EA mit 35.54% am geringsten einschätzten.

Dass jugendliche MigrantInnen die EA *Partnerschaft/Familie* als signifikant bedeutsamer einschätzten und durchschnittlich einen signifikant höheren Bewältigungsgrad angaben als Jugendliche ohne Migrationshintergrund, könnte möglicherweise mit der so genannten *verkürzten Adoleszenz* von Migrantenjugendlichen zusammenhängen. Laut Stiksrud und Wobit (1985) muten türkische Eltern ihren Kindern eine ähnlich zeitlich verkürzte Jugend zu, wie sie sie selbst erfahren mussten, was sich laut Aussagen der türkischen Expertinnen im Interview (vgl. *Expertenurteile zur Entwicklungslage*) wiederum in sehr frühen Hochzeiten im Alter von 17 oder 18 sowie relativ kurzen Ausbildungswegen (z.B. Lehre) äußert. Migrantenjugendliche (sowie Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischen Status) müssen oftmals früh erwachsen werden, stehen unter Druck, Geld zu verdienen und die Herkunftsfamilie zu unterstützen, wobei von ihnen außerdem häufig erwartet wird, möglichst bald eine eigene Familie zu gründen und wiederum für diese zu sorgen. Jugendliche ohne Migrationshintergrund und höherem sozioökonomischem Status hingegen erleben in westeuropäischen Ländern oftmals eine so genannte *verlängerte Adoleszenz* (Stiksrud & Wobit, 1985), welche durch lange Ausbildungszeiten, zwanglose geschlechtliche Beziehungen ohne Heiratsdruck und wenig Zeitdruck hinsichtlich beruflicher Verpflichtungen charakterisiert ist. So scheint die EA *Partnerschaft/Familie* für sie noch weit entfernt in der Zukunft zu

liegen, während ihre AltersgenossInnen mit Migrationshintergrund bereits vermehrt Druck verspüren, die EA bald in Angriff nehmen zu müssen.

Ein weiterer Einflussfaktor könnte aber auch schlicht die bereits erwähnte unterschiedliche Altersverteilung der Vergleichsgruppen sein, da Jugendliche mit Migrationshintergrund zum Untersuchungszeitpunkt durchschnittlich etwas älter waren als Jugendliche ohne Migrationshintergrund und sie sich somit möglicherweise automatisch mehr Gedanken über ihre Zukunft und mögliche Familienplanung machen.

Entwicklungsaufgabe SELBST

Die Entwicklungsaufgabe *Selbst* wurde von den befragten Jugendlichen als mittelmäßig wichtig eingestuft und landete am fünften Platz der Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben sowie am fünften Platz hinsichtlich des subjektiven Entwicklungsfortschritts. Tendenziell wurde sie außerdem eher in der Vergangenheit als in der Zukunft gesehen und kaum abgelehnt.

Unterschiede fand man hier wieder hinsichtlich der Variable Kultur. So schätzten jugendliche MigrantInnen die EA *Selbst* signifikant bedeutsamer ein als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Dies kann möglicherweise wieder mit der inhomogenen Altersverteilung der beiden Gruppen in Verbindung gebracht werden. So waren die befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit einem Altersschnitt von 15.2 Jahren durchschnittlich älter als Jugendliche ohne Migrationshintergrund mit 14.6 Jahren, was sich auf höhere Bedeutsamkeitswerte bezüglich der EA *Selbst* auswirken könnte, da das Interesse an Identitätsbildung mit zunehmendem Alter im Zuge ablösungsbedingter Prozesse steigt, wobei auch die damit verbundenen Wertorientierungen alterstypischen Prozessen unterliegen (Berndt, 1979; Brown, Eicher & Petrie, 1986; Furman & Gavin, 1989).

Möglicherweise können diese Unterschiede allerdings auch im Kontext der Identitätsbildung nach Erikson erklärt werden. So führt eine *verkürzte Adoleszenz*, wie sie häufig bei MigrantInnen vorkommt (Stiksrud & Wobit, 1985), oftmals dazu, dass kaum Raum für ein *psychosoziales Moratorium* im Sinne der Exploration alternativer Identitäten bleibt und es in weiterer Folge häufig zu einer *übernommenen*

Identität kommt (Habermas, 2008), welche früher abgeschlossen ist als eine so genannte *erarbeitete Identität*.

Hinsichtlich des Entwicklungsfortschritts konnten allerdings keine kulturellen Unterschiede gefunden werden, wobei männliche Migranten hier mit einem durchschnittlichen Bewältigungsgrad von 65.11% (100% = "vollständig bewältigt") die höchsten und Mädchen ohne Migrationshintergrund mit 57.18% die niedrigsten Werte angaben.

Im Kulturvergleich innerhalb der Variable Geschlecht zeigte sich außerdem, dass weibliche Migrantinnen die EA *Selbst* signifikant bedeutsamer einstufen als Mädchen ohne Migrationshintergrund, was allerdings möglicherweise wieder durch den signifikanten Altersunterschied zwischen den Vergleichsgruppen bedingt sein könnte.

Entwicklungsaufgabe WERTE

Am 7. Platz der Bedeutsamkeitsschätzungen landete die EA Werte, welche somit von den befragten Jugendlichen als weniger wichtig bzw. weniger aktuell eingestuft wurde. Die Bedeutsamkeit der EA *Werte* scheint demnach eher in der Zukunft zu liegen, wobei sie im Allgemeinen relativ gut als Entwicklungsaufgabe akzeptiert wurde. In der Gruppe jugendlicher MigrantInnen zeigte sich allerdings deutlich mehr Ablehnung der EA gegenüber als in der Gruppe der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund, was möglicherweise mit Verständnisschwierigkeiten die EA betreffend zusammenhängen kann (Antworten wie "Die Frage verstehe ich nicht" kamen in der Gruppe der MigrantInnen einige Male vor).

Statistisch signifikante Unterschiede konnten hier allerdings weder bezüglich der Variable Geschlecht noch bezüglich der Variable Kultur gefunden werden.

Den subjektiven Bewältigungsgrad betreffend erreichte die EA *Werte* den vierten Platz, weshalb sich die Jugendlichen hier in ihrer persönlichen Entwicklung durchschnittlich relativ fortgeschritten sahen. Den höchsten Bewältigungsgrad erreichten hier männliche Migranten mit 65.11% (100% = "vollständig bewältigt"), gefolgt von Burschen ohne Migrationshintergrund mit 59.46% und weiblichen

Migrantinnen mit 59.13%, während Mädchen ohne Migrationshintergrund mit 58.83 das Schlusslicht darstellten. Allerdings konnten auch hier keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern und Kulturen festgestellt werden.

Entwicklungsaufgabe ZUKUNFT

Die Entwicklungsaufgabe *Zukunft* wurde von den befragten Jugendlichen im Mittelfeld der Bedeutsamkeitseinschätzungen angesiedelt und erfuhr kaum Ablehnung. Jugendliche MigrantInnen vergaben hier allerdings signifikant höhere Bedeutsamkeitswerte als Jugendliche ohne Migrationshintergrund, wobei erstere die EA außerdem aktueller einschätzten und sie zum Zeitpunkt der Befragung eher in der Gegenwart als in der Zukunft sahen.

Den Bewältigungsgrad der EA *Zukunft* betreffend konnten zwar keine statistisch signifikanten kulturellen Unterschiede festgestellt werden, allerdings vergaben Jugendliche mit Migrationshintergrund hier ebenfalls durchschnittlich höhere Werte als Schülerinnen ohne Migrationshintergrund. Männliche Migranten haben mit 62.95% (100% = "vollständig bewältigt") die EA bereits am meisten bewältigt, während Mädchen ohne Migrationshintergrund hier mit einem Bewältigungsgrad von durchschnittlich 54.13% das Schlusslicht bildeten.

Diese Ergebnisse können einerseits mit dem durchschnittlich höherem Alter der Gruppe der Migrantenjugendlichen zusammenhängen (wie bereits erwähnt besteht eine inhomogene Altersverteilung zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund) und andererseits mit der Tatsache, dass die Mehrheit der jugendlichen MigrantInnen zum Zeitpunkt der Untersuchung eine Hauptschule, ein Polytechnikum oder eine berufsbildende Schule besuchten und somit bereits am Ende ihrer schulischen Laufbahn standen. Jugendliche ohne Migrationshintergrund besuchten dagegen häufiger ein Gymnasium oder eine höhere Schule und hatten dadurch zum Befragungszeitpunkt noch mehrere Schuljahre vor sich und somit noch länger Zeit, um sich über ihre (berufliche) Zukunft Gedanken zu machen.

Hinzu kommt, dass jugendliche MigrantInnen häufig aus schwächeren ökonomischen Familienverhältnissen kommen (Österreichischer Integrationsfonds, 2009), was sich laut Kalakoski, Nurmi und Poole (1996) ebenfalls auf die Entwicklung von

Zukunftsperspektiven auswirken kann. So haben Jugendliche aus ärmeren Verhältnissen häufig weniger weitreichende Zukunftsängste als Jugendliche aus wohlhabenden Familien und beziehen sich in diesem Zusammenhang tendenziell eher auf berufliche Sorgen.

Diskussion der Gesamtergebnisse

Insgesamt zeigte sich, dass alle zehn Entwicklungsaufgaben bei den Jugendlichen zum Zeitpunkt der Untersuchung große Aktualität besaßen, wobei die EA *Peer* hier die größten Werte und die EA *Ablösung* die niedrigsten Werte aufwies. Die Entwicklungsaufgaben *Beruf* und *Beziehung* rangierten ebenfalls auf den vordersten Plätzen der Bedeutsamkeitseinschätzungen, während die Entwicklungsaufgaben *Rolle* und *Partnerschaft/Familie* hier zusammen mit der EA *Ablösung* das Schlusslicht bildeten.

Die EA *Ablösung* stieß außerdem auf außerordentlich viel Widerstand, wurde am häufigsten mit der Antwortalternative "für mich kein Thema" quittiert und vor allem von Migrantenjugendlichen möglicher Weise mit Kontaktabbruch mit der Herkunftsfamilie verwechselt und somit als Provokation verstanden. Diese Ablehnung wurde noch von diversen Randbemerkungen verstärkt, welche z.T. Empörung über die EA *Ablösung* zum Ausdruck brachten. Im Kulturvergleich innerhalb der Gruppe der Mädchen zeigte sich außerdem ein hochsignifikanter Unterschied, da Mädchen ohne Migrationshintergrund sich in Bezug auf die EA *Ablösung* um einiges fortgeschrittener einschätzen als Migrantinnen. Hinweise dazu seitens der im Vorfeld im Interview befragten türkischen Expertinnen bezogen sich dabei vor allem auf die Lebenswelt von Mädchen aus kollektivistischen, konservativen Kulturen, welche kaum Ablösung erleben und oftmals fließend von der Vormundschaft des Vaters in die Vormundschaft eines Ehemannes übergehen. Ablösung scheint diesen Mädchen somit unmöglich gemacht zu werden, was sich in der vorliegenden Studie durch signifikant geringere Werte in Bezug auf die Valenz und die Bewältigung der betreffenden EA äußert.

Doch auch Burschen mit Migrationshintergrund lehnten die EA *Ablösung* oftmals ab und taten sie das nicht, so wurde die EA hauptsächlich im Kontext finanzieller Unabhängigkeit gesehen.

Jugendliche MigrantInnen vergaben dafür im Vergleich zu SchülerInnen ohne Migrationshintergrund signifikant höhere Werte hinsichtlich der Bedeutsamkeit bzw. Aktualität der Entwicklungsaufgaben *Rolle*, *Beruf*, *Partnerschaft/Familie*, *Selbst* und *Zukunft*. Hinsichtlich der Entwicklungsaufgaben *Beziehung* und *Partnerschaft/Familie* schätzten sie sich außerdem in der Bewältigung der EA signifikant fortgeschrittener ein. Hochsignifikante Ergebnisse erhielt man hier in Bezug auf die Bedeutsamkeit der EA *Partnerschaft/Familie*, welche junge MigrantInnen signifikant als bereits mehr bewältigt sehen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. In der Gruppe der Burschen zeigte sich außerdem im Kulturvergleich, dass männliche Migranten ihren Bewältigungsgrad hinsichtlich der EA *Beruf* signifikant höher einschätzen als Burschen ohne Migrationshintergrund.

Möglicherweise können diese Unterschiede im Kontext der bereits erwähnten *verkürzten Adoleszenz* erklärt werden, wie sie häufiger bei MigrantInnen und sozial schwächeren Familien vorkommt (Stiksrud & Wobit, 1985). Diese führt oftmals dazu, dass Jugendliche früher den Druck verspüren, erwachsen zu werden und wenig Raum für ein *psychosoziales Moratorium* im Sinne der Exploration alternativer Lebenswege bleibt, weshalb Entwicklungsaufgaben wie *Rolle*, *Beruf*, *Partnerschaft/Familie*, *Selbst* und *Zukunft*, die sich stark auf den zukünftigen Lebensweg beziehen, früher an Bedeutung gewinnen bzw. in Angriff genommen werden müssen.

Aufgrund der ungünstigen Altersverteilung der kulturellen Vergleichsgruppen (Jugendliche ohne Migrationshintergrund waren zum Befragungszeitpunkt durchschnittlich 14,6 und Jugendliche mit Migrationshintergrund durchschnittlich 15,2 Jahre alt) erscheint es allerdings auch möglich, dass die in dieser Studie erfassten interkulturellen Unterschiede hauptsächlich durch die Variable Alter zustande kommen, da die meisten Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz (mit Ausnahmen) mit fortschreitendem Alter an Bedeutung gewinnen.

Geschlechtsunterschiede traten in der vorliegenden Studie in geringerem Ausmaß zutage. So vergaben Burschen signifikant höhere Werte hinsichtlich der Bedeutsamkeit der EA *Peer* als Mädchen. Laut Göppel (2005) ist dies charakteristisch für männliche Jugendliche, da diese im Vergleich zu weiblichen

Jugendlichen eher umfangreichere jedoch lockere Freundeskreise haben, während Mädchen engere dyadische Freundschaftsbeziehungen pflegen.

Andere signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen traten in dieser Studie allerdings nicht zutage.

Interessant erscheint es trotzdem, dass in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund Mädchen in Bezug auf alle Entwicklungsaufgaben durchschnittlich etwas höhere Bedeutsamkeitswerte vergaben als Burschen (mit Ausnahme der Entwicklungsaufgaben *Rolle* und *Zukunft*), wohingegen dies in der Gruppe der MigrantInnen umgekehrt der Fall war und hier Burschen etwas höhere Werte vergaben als Mädchen (mit Ausnahme der Entwicklungsaufgaben *Selbst* und *Werte*). In der Gruppe der MigrantInnen wiederholten sich diese Ergebnisse bezüglich der Skala *Entwicklungsfortschritt*, wobei hier Burschen sogar ausnahmslos einen etwas höheren Bewältigungsgrad der Entwicklungsaufgaben angaben. Bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund hingegen veränderte sich das Geschlechterverhältnis dahingehend, dass Burschen ihren Bewältigungsgrad nun ebenfalls etwas höher einschätzten als Mädchen (mit Ausnahme der Entwicklungsaufgaben *Beziehung*, *Beruf* und *Familie*), obwohl diese die Entwicklungsaufgaben zuvor als etwas bedeutsamer eingeschätzt hatten.

Aus den qualitativen Ergebnissen konnte außerdem herausgelesen werden, dass Mädchen unabhängig von ihrer Kultur sich reflektierter und intensiver mit dem Fragebogen befassten und Fragen sowohl häufiger als auch ausführlicher beantworteten. Burschen schienen sprachlich etwas benachteiligt zu sein, konnten sich schlechter ausdrücken und hatten vermehrt Verständnisprobleme, außerdem schien es ihnen an Motivation zum gewissenhaften Ausfüllen des Fragebogens zu mangeln, weshalb sie die Fragen oft mit Scherzantworten sowie vulgären Beschimpfungen quittierten. Möglicherweise neigten die befragten männlichen Jugendlichen aufgrund überhasteter Beantwortung des Fragebogens dazu, sich hinsichtlich ihres Bewältigungsgrads der Entwicklungsaufgaben zu überschätzen, während Mädchen aufgrund ihrer höheren Reflexionsbereitschaft die Komplexität der Entwicklungsaufgaben stärker erfassten und somit bei der Beantwortung der Fragen nach ihrem subjektiven Entwicklungsfortschritt verhaltener und reflektierter agierten.

Hierzu muss angemerkt werden, dass man männliche Jugendliche zur Gewährleistung einer korrekten und gewissenhaften Bearbeitung des Fragebogens möglicherweise gesondert motivieren hätte müssen. Aufgrund ihrer sprachlichen Unterlegenheit kostete es sie möglicherweise mehr Anstrengung, den Fragebogen vollständig zu beantworten, weshalb man ihnen mehr Bearbeitungszeit zur Verfügung stellen hätte müssen. In Folgestudien sollte daher darauf geachtet werden, dass Burschen den Fragebogen ebenso gewissenhaft bearbeiten wie ihre Mitschülerinnen und dass ihnen dazu genügend Zeit zur Verfügung steht.

Insgesamt ist zu sagen, dass die in dieser Studie erfassten Ergebnisse die Gültigkeit des Entwicklungsaufgabenkonzepts erneut bestätigen und es sich bei den zehn Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz ausnahmslos um für die Jugendlichen höchst relevante und aktuelle Themen handelt. Diese Relevanz zeigte sich auch darin, dass die von den Jugendlichen postulierten weiteren Entwicklungsaufgaben meist nur Paraphrasierungen und Umformulierungen der bereits etablierten Entwicklungsaufgaben darstellten. Trotzdem ergaben sich auch weitere Themen, welche für die Jugendlichen ebenfalls als relevant angesehen werden können:

- Umgang mit Geld

Hier betonten die ProbandInnen, dass es sehr wichtig sei, einen konstruktiven Umgang mit finanziellen Mitteln zu erlernen, um sich auf lange Sicht nicht zu verschulden oder zu verarmen.

- Umgang mit Suchtmitteln

Gefahren bezüglich Alkohol und Drogen schienen bei den Jugendlichen ebenfalls ein Thema zu sein. Grenzen kennen lernen sei wichtig, außerdem sei es ebenfalls von Bedeutung, einen gesunden Umgang mit Genussmitteln zu erlernen, um nicht einer destruktiven Sucht zu verfallen.

- ein gutes unterstützendes Verhältnis mit den Eltern

Dies bezieht sich wiederum auf die EA *Ablösung*. So meinten einige SchülerInnen, es sei zwar wichtig sich abzulösen, nur solle man dennoch ein gutes Verhältnis mit den Eltern pflegen und ihre Unterstützung auch annehmen können. Kontakt zu den Eltern sei demnach Teil gelungener Ablösung.

- Verantwortung für sich und andere übernehmen

Jedes Verhalten hat Konsequenzen, welche man sich stets bewusst machen soll und welchen man sich nach Meinung einiger Jugendlicher auch stellen muss. Weiters betreffen Handlungen oft nicht nur eine Person selbst sondern auch andere, was man sich ebenfalls vor Augen halten und worauf man Rücksicht nehmen sollte.

Da es sich hier um eine explorative Studie zur Hypothesengenerierung handelt, sollen die Ergebnisse als Grundlage für weiterführende Untersuchungen dienen. Allerdings sollte in Zukunft darauf geachtet werden, dass die Altersverteilung der Vergleichsgruppen homogen ist, was in der vorliegenden Studie aufgrund natürlicher Gruppen (Schulklassen) leider nicht möglich war. Im Jugendalter haben bereits minimale Altersunterschiede, wie sie in ein und derselben Schulklasse vorkommen können, große Effekte auf den Entwicklungsstand der Jugendlichen, wobei hier biologische Fakten im Kontext der Pubertät sowie kognitive und emotionale Aspekte im Kontext der Adoleszenz eine große Rolle spielen. So waren die TeilnehmerInnen dieser Untersuchung ohne Migrationshintergrund mit 14.6 Jahren zwar augenscheinlich nicht viel jünger als die Vergleichsgruppe der MigrantInnen mit 15.2 Jahren - dennoch kann man davon ausgehen, dass im Alter zwischen 14 und 15 Jahren einschneidende Veränderungen möglich sind, die z.B. durch körperliche Veränderungen wie dem Wachstum der Brüste bei Mädchen oder dem Bartwuchs bei Burschen ausgelöst werden können. Aber auch ein Schulwechsel nach der 4. Schulstufe, wie es beim Besuch einer Hauptschule üblich ist, kann enorme Veränderungen mit sich bringen und weitere Folgen wie neue Freundschaften, Lehrer und Interessen mit sich bringen. Aus diesem Grund könnten die in dieser Studie erfassten Unterschiede auch zu einem großen Teil durch Altersunterschiede der Vergleichsgruppen entstanden sein, was in weiterfolgenden Untersuchungen ausgeschlossen werden sollte.

Trotzdem kann man aufgrund des umfangreichen Datenmaterials von einem direkten Gewinn an Wissen über das Erleben von und die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz sprechen und es bleibt zu wünschen, dass

neue Studien die hier erfassten Ergebnisse als Grundlage für weitere Forschung und Wissensvermehrung im Entwicklungsbereich verwenden können.

5 Zusammenfassung

In der vorliegenden Studie sollten interkulturelle sowie Geschlechtsunterschiede bei Jugendlichen in Bezug auf das Entwicklungsaufgabenkonzept der Adoleszenz von E. Dreher und M. Dreher (1985b) untersucht werden. Bei Entwicklungsaufgaben handelt es sich laut Oerter und Dreher (2002) um ein "Bindeglied im Spannungsverhältnis zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen" (S. 269), wobei sie aus physischen Reifungsprozessen, gesellschaftlichen Erfahrungen und individuellen Zielsetzungen und Werten entspringen können.

Die Datenerhebung fand im Zeitraum von 14. April bis 22. Juni 2010 im Rahmen des Frauengesundheitszentrums FEM Süd und des Männergesundheitszentrum MEN im Kaiser Franz Josef-Spital in Wien, Favoriten statt. Als Untersuchungsinstrument wurde der bereits etablierte *Fragebogen zu Entwicklungsaufgaben im Jugendalter* von E. Dreher und M. Dreher (5. Fassung, 2009) in adaptierter Form herangezogen, welcher insgesamt 296 SchülerInnen aus 13 verschiedenen Schulklassen und zehn verschiedenen Wiener Schulen vorgelegt wurde. Es erfolgte eine Fokussierung auf die Skalen *Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben*, *Entwicklungsfortschritt* und *Weitere, wichtige Entwicklungsaufgaben*, da die Aufarbeitung aller Bereiche des Fragebogens den Rahmen dieser Diplomarbeit gesprengt hätte.

Die Stichprobe bestand nach Ausschluss zweier Fragebögen aus 294 Jugendlichen, welche im Durchschnitt 14.9 Jahre alt waren. Es ergab sich eine Zusammensetzung aus 167 weiblichen und 127 männlichen Jugendlichen, wobei es sich bei 141 ProbandInnen um SchülerInnen ohne und bei 153 ProbandInnen um SchülerInnen mit Migrationshintergrund handelte. Als häufigste nicht-deutsche Muttersprachen wurden die Sprachen Türkisch und Serbokroatisch/Bosnisch erfasst und Jugendliche, die nicht in Österreich geboren sind, gaben am häufigsten die Türkei und das ehemalige Jugoslawien als Geburtsland an. Bei dem Großteil der in dieser Studie untersuchten SchülerInnen mit Migrationshintergrund handelte es sich allerdings um MigrantInnen der zweiten oder dritten Generation, welche bereits in Österreich geboren sind.

151 SchülerInnen besuchten zum Zeitpunkt der Untersuchung ein Gymnasium, 76 eine Berufsbildende Schule, 51 eine Kooperative Mittelschule, 12 eine Höhere Lehranstalt und 4 eine Polytechnische Schule, wobei Jugendliche ohne Migrationshintergrund vermehrt in den Gymnasien und jugendliche MigrantInnen vermehrt in Schulen ohne AHS-Matura anzutreffen waren.

Männliche und weibliche Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund wurden bezüglich subjektiver Bedeutsamkeit und Bewältigung der zehn Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz miteinander verglichen, wobei diverse Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts und der Kultur der ProbandInnen erfasst werden konnten.

Bezüglich der Variable Kultur konnte beobachtet werden, dass jugendliche MigrantInnen im Vergleich zu SchülerInnen ohne Migrationshintergrund signifikant höhere Werte hinsichtlich der Bedeutsamkeit bzw. Aktualität der Entwicklungsaufgaben *Rolle*, *Beruf*, *Partnerschaft/Familie*, *Selbst* und *Zukunft* vergaben. In Bezug auf die Entwicklungsaufgaben *Beziehung* und *Partnerschaft/Familie* schätzten sie sich außerdem in der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe ebenfalls signifikant fortgeschrittener ein.

Möglicherweise können diese Unterschiede im Kontext einer so genannten *verkürzten Adoleszenz* erklärt werden, wie sie häufiger bei MigrantInnen und sozial schwächeren Familien vorkommt (Stiksrud & Wobit, 1985). Diese führt oftmals dazu, dass Jugendliche früher den Druck verspüren, erwachsen zu werden und wenig Raum für ein *psychosoziales Moratorium* im Sinne der Exploration alternativer Lebenswege bleibt, weshalb Entwicklungsaufgaben, die sich stark auf den zukünftigen Lebensweg beziehen, früher an Bedeutung gewinnen. Aufgrund der inhomogenen Altersverteilung der kulturellen Vergleichsgruppen erscheint es allerdings auch möglich, dass das Alter ebenfalls am Zustandekommen der Ergebnisse beteiligt war.

Jugendliche ohne Migrationshintergrund vergaben wiederum höhere Bedeutsamkeitswerte in Bezug auf die Entwicklungsaufgaben *Peer* und *Ablösung*, wobei sie sich bezüglich der Bewältigung der EA *Ablösung* auch signifikant fortgeschrittener einschätzten als MigrantInnen. Hinsichtlich der EA *Peer* ist es möglich, dass erneut die inhomogene Altersverteilung der Vergleichsgruppen den in

dieser Studie erfassten kulturellen Unterschied erklären kann, da die Bedeutsamkeit der Peergroups im frühen Jugendalter am größten ist und danach immer mehr abnimmt und vom Beziehungspartner abgelöst wird (Furmann & Wehner, 1994).

Hinsichtlich der EA *Ablösung* zeigte sich allerdings generell große Ablehnung seitens jugendlicher MigrantInnen, wobei vor allem Mädchen mit Migrationshintergrund sich hier stark von Mädchen ohne Migrationshintergrund unterscheiden und die Bedeutsamkeit der EA *Ablösung* sowie ihren Bewältigungsgrad hinsichtlich dieser EA signifikant geringer einschätzten. Laut Expertenurteilen könnte dies damit erklärt werden, dass Migrantinnen häufig wenig Ablösung erleben und oftmals nahtlos von der Vormundschaft der Eltern in die des Ehemanns übergehen, ohne Eigenständigkeit und Unabhängigkeit zu erlangen.

In der Gruppe der Mädchen gab es außerdem Unterschiede hinsichtlich der Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben *Peer*, *Rolle*, *Partnerschaft/Familie* und *Selbst*, wobei Migrantinnen die Entwicklungsaufgaben *Rolle*, *Partnerschaft/Familie* und *Selbst* wichtiger einstufen. Mädchen ohne Migrationshintergrund bewerteten dagegen die EA *Peer* als wichtiger, was laut Aussagen der Expertinnen dadurch begründet sein könnte, dass Migrantinnen aus konservativen Kulturkreisen oftmals weniger Freiheiten genießen, weniger ohne Eltern unternehmen und weniger Zeit mit Freundinnen verbringen dürfen als Mädchen ohne Migrationshintergrund. Dies könnte außerdem erklären, warum Migrantinnen sich mehr mit den Entwicklungsaufgaben *Rolle*, *Partnerschaft/Familie* und *Selbst* auseinandersetzen. Mädchen ohne Migrationshintergrund schätzten ihren Entwicklungsfortschritt bezüglich der EA *Beruf* dagegen signifikant größer ein, was damit zu tun haben könnte, dass diese häufiger ein Gymnasium besuchen und somit bessere Bildungs- und Berufschancen haben.

In der Gruppe der Burschen hingegen bewerteten Migranten die Entwicklungsaufgaben *Beziehung*, *Beruf* und *Partnerschaft/Familie* als bedeutsamer als Burschen ohne Migrationshintergrund, wobei sie sich in Bezug auf die Entwicklungsaufgaben *Beziehung* und *Beruf* auch fortgeschrittener einschätzten. Diese Unterschiede könnten wieder einerseits auf die inhomogene Altersverteilung und andererseits auf das Phänomen der bereits erwähnten *verkürzten Adoleszenz* (Stiksrud & Wobit, 1985) zurückzuführen sein.

Geschlechtsunterschiede zeigten sich eher weniger. So unterschieden Burschen und Mädchen sich in der vorliegenden Studie lediglich im Hinblick auf die EA *Peer*, welcher männliche Jugendliche mehr Bedeutsamkeit zukommen ließen als weibliche. Laut Göppel (2005) könnte dies dadurch erklärt werden, dass Burschen meist umfangreichere jedoch lockere Freundeskreise haben, während Mädchen eher die Exklusivität einer dyadischen Beziehung zur "besten Freundin" bevorzugen.

In der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund bewerteten Mädchen wiederum die Entwicklungsaufgaben *Körper* und *Beruf* bedeutsamer als Burschen, wobei sie sich auch bezüglich der Bewältigung der EA *Beruf* signifikant fortgeschrittener einstufen. Möglicherweise erleben Mädchen hinsichtlich der EA *Körper* mehr gesellschaftlichen Druck in Form von androgynen Schönheitsidealen, die im Kontrast zu sich neu entwickelnden weiblichen Rundungen stehen (Schnaubelt, 2010), weshalb sie die EA negativer erleben als Burschen und sich daher mehr damit beschäftigen.

Auch bezüglich der EA *Beruf* haben Mädchen eine andere Ausgangsbasis als Burschen, da Frauen in unserer Gesellschaft ein besonders hohes Verarmungsrisiko haben (Bundesministerium für soziale Sicherheit und Generationen, 2002), überproportional häufig von Erwerbslosigkeit betroffen sind und nach Phasen der Kinderbetreuung nur geringe Wiedereinstiegschancen haben (Otto & Mohr, 2009). Insofern erscheint es plausibel, dass Mädchen der EA *Beruf* mehr Bedeutsamkeit zukommen lassen als Burschen und sich durch die intensive Beschäftigung mit dem Thema möglicherweise in ihrer Bewältigung fortgeschrittener sehen.

In der Gruppe der MigrantInnen unterschieden sich die Geschlechter lediglich im Hinblick auf die EA *Peer*, welche von den Burschen wichtiger eingestuft wurde als von den Mädchen. Expertenurteilen zufolge haben in kollektivistischen konservativen Kulturen Burschen deutlich mehr Freiheiten als Mädchen, deren Freizeit eher im Kreise der Familie verbracht wird, was Freundschaften erschwert und den hier erfassten Unterschied begründen könnte.

Insgesamt ist zu sagen, dass die in dieser Studie erfassten Ergebnisse die Gültigkeit des Entwicklungsaufgabenkonzepts erneut bestätigen und es sich bei den zehn

Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz ausnahmslos um für die Jugendlichen höchst relevante und aktuelle Themen handelt.

Auch als "neu" anzusehende Entwicklungsaufgaben konnten erfasst werden, welche den bestehenden Katalog der zehn Entwicklungsaufgaben ergänzen könnten:

- Umgang mit Geld
- Umgang mit Suchtmitteln
- ein gutes unterstützendes Verhältnis mit den Eltern
- Verantwortung für sich und andere übernehmen

6 Literatur

Baker, D. P. & Stevenson, D. L. (1986). Mothers' strategies for children's achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education*, 59, 156-166.

Berndt, T. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 15, 608-616.

Bolger, K.E., Patterson, C.J., Thompson, W.W. & Kupersmidt, J. B. (1995). Psychosocial adjustment among children experiencing persistent and intermittent family economic hardship. *Child Development*, 66, 1107–1129.

Brown, B. B., Eicher, S. A. & Petrie, S. D. (1986). The importance of peer group ("crowd") affiliation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 9, 73-96.

Bundesministerium für soziale Sicherheit und Generationen (2002). *Soziale Ungleichheit und Gesundheit*. Wien: Österreichisches Bundesinstitut für Gesundheitswesen.

Clark-Lempers, D., Lempers, J.D. & Simons, R. L. (1989). Economic hardship, parenting, and distress in adolescence. *Child Development*, 60, 25–39.

Conger, K. J., Conger, R. D., Elder, G. H., Lorenz, F. O., Simons, R. L. & Whitbeck, L. B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63, 526-541.

Conger, K. J., Conger, R. D., Elder, G. H., Lorenz, F. O., Simons, R. L. & Whitbeck, L. B. (1993). Family economic stress and adjustment of early adolescent girls. *Developmental Psychology*, 29, 206—219.

Dekovic, M., Noom, M. J., & Meeus, W. (1997). Expectations regarding development during adolescence: Parental and adolescent perceptions. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 253-272.

Dreher, E. & Dreher, M. (1985a). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepmann & A. Stiksrud (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme der Adoleszenz* (S. 56-70). Göttingen: Hogrefe.

Dreher, E. & Dreher, M. (1985b). Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In R. Oerter (Hrsg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter* (S. 30-61). Weinheim: VHC Verlagsgesellschaft.

Dreher, E. & Dreher, M. (2009). *Fragebogen zu Entwicklungsaufgaben im Jugendalter* (5. Fassung, gekürzt). München: Ludwig-Maximilians-Universität München.

Flammer, A. (1993). Entwicklungsaufgaben als gesellschaftliche Eintrittskarten. In H. Mandl et.al. (Hrsg.), *Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext* (S. 119-128). Göttingen: Hogrefe.

Flammer, A. (2009). Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz. In J. M. Fegert, A. Streeck-Fischer, H. J. Freyberger (Hrsg.), *Adoleszenzpsychiatrie*. Psychiatrie und Psychotherapie der Adoleszenz und des jungen Erwachsenenalters (S. 92-104). Stuttgart: Schattauer.

Furman, W. & Gavin, L. (1989). Age difference in adolescents' perceptions of their peer groups. *Developmental Psychology*, 25, 827-834.

Furman, W. & Wehner, E. A. (1994). Romantic views: Toward a theory of adolescent romantic relationships. In R. Montemayor, G.R. Adams, & G.P. Gullota (Eds.), *Advances in adolescent development: Vol. 6. Relationships during adolescence* (pp. 168–175). Thousand Oaks, CA: Sage.

Göppel, R. (2005). *Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben - Entwicklungskrisen - Bewältigungsformen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Habermas, T. (2008). Identitätsentwicklung im Jugendalter. In R. K. Silbereisen & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, Serie V, Band 5 (S. 364-388). Göttingen: Hogrefe.

Havighurst, R. J. (1981). *Developmental tasks and education* (3rd rev. ed., 6th print). New York: Longman.

Hornstein, W. (1982). *Jugend ohne Orientierung? Zur Sinnkrise der gegenwärtigen Gesellschaft*. München: Urban Schwarzenberg.

Kalakowski, V., Nurmi, J.-E. & Poole, M. E. (1996). Age differences in adolescent identity exploration and commitment in urban and rural environments. *Journal of Adolescence*, 19, 443-452.

Krappmann, L. (2008). Entwicklung in der Adoleszenz unter Lebensbedingungen von Armut. In R. K. Silbereisen & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, Serie V, Band 5 (S. 699-721). Göttingen: Hogrefe.

Lauterbach, W., Lange, A. & Becker, R. (2002). Armut und Bildungschancen: Auswirkungen von Niedrigeinkommen auf den Schulerfolg am Beispiel eines Übergangs von der Grundschule auf weiterführende Schulen. In C. Butterwegge & M. Klundt (Hrsg.), *Kinderarmut und Generationengerechtigkeit* (S. 153 -170). Opladen: Leske und Budrich.

Nauck, B. (1994). Changes in Turkish migrant families in Germany. In B. Lewis & D. Schnapper (Eds.), *Muslims in Europe* (pp. 130-147). London/New York: Pinter Publishers.

Oerter, R. & Dreher, E. (2002). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. vollständig überarbeitete Auflage, S. 258-318). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Österreichische Integrationsfonds (2009). *Migration & Integration. Zahlen. Daten. Fakten*. Wien: Bundesministerium für Inneres.

Otto, K. & Mohr, G. (2009). Programme zur Förderung der psychosozialen Gesundheit von Langzeitarbeitslosen. In A. Holleder (Hrsg.), *Gesundheit von Arbeitslosen fördern!* (S. 135-154). Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag.

Schenk, M. (1996). *Praxis- Leit(d)-Faden zur emanzipatorischen Jugendarbeit in der offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Nürnberg: Jugendamt.

Schiffauer, W. (1983). *Die Gewalt der Ehre. Erklärungen zu einem türkisch-deutschen Sexualkonflikt*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Schleyer-Lindenmann, A. (2006). Developmental tasks of adolescents of native or foreign origin in France and Germany. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 85-99.

Schnaubelt, N. (2010). Essstörungen. Frauen zwischen Widerstand und Anpassung. In H. Wolf, M. Endler & B. Wimmer-Puchinger (Hrsg.), *Frauen - Gesundheit - Soziale Lage* (S. 50-63). Wien: facultas.wuv.

Stiksrud, A. & Wobit, F. (1985). Entwicklungsaufgaben als Bewältigungsprobleme von jugendlichen Migranten der zweiten Generation. In D. Liepmann & A. Stiksrud (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz* (S. 84-98). Göttingen: Hogrefe.

Wetzels, P. (2000) Ausländerfeindlichkeit und Ethnozentrismus bei Schülerinnen und Schülern: Ergebnisse repräsentativer Befragungen in Rostock und Delmenhorst. *Politisches Lernen*, 18, 50-73.

7 Anhang

7.1 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verteilung der Variable Geschlecht in absoluten Zahlen und Prozent (N=294).

Tabelle 2: Statistische Kennwerte der Variable Alter der 294 SchülerInnen.

Tabelle 3: Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleich der Variable Alter bei Mädchen und Burschen..

Tabelle 4: Verteilung der 294 SchülerInnen nach Schultyp in absoluten Zahlen und Prozent.

Tabelle 5: Verteilung der 294 SchülerInnen bezüglich des Vorhandenseins eines Berufswunsches nach Geschlecht in absoluten Zahlen und Prozent.

Tabelle 6: Die zehn beliebtesten Berufe der 294 Jugendlichen in absoluten Zahlen und Prozent.

Tabelle 7: Die zehn beliebtesten Berufe der Mädchen und Burschen.

Tabelle 8: Verteilung der Stichprobe nach Geschwistern in absoluten Zahlen und Prozent.

Tabelle 9: Statistische Kennwerte bezüglich der Anzahl weiblicher Freundinnen der untersuchten SchülerInnen (N=240).

Tabelle 10: Statistische Kennwerte bezüglich der Anzahl männlicher Freunde der untersuchten SchülerInnen (N=239).

Tabelle 11: Verteilung der Stichprobe (N=294) nach Kultur der Freunde in absoluten Zahlen und Prozent.

Tabelle 12: Verteilung der Stichprobe (N=293) nach Frequenz der Treffen mit Freunden in absoluten Zahlen und Prozent.

Tabelle 13: Verteilung der Stichprobe (N=294) nach Vorhandensein eines besten Freundes bzw. einer besten Freundin nach Geschlecht in absoluten Zahlen und in Prozent.

Tabelle 14: Stichprobenzusammensetzung nach in absoluten Zahlen und in Prozent (N=294).

Tabelle 15: Stichprobenzusammensetzung nach Geschlecht und Kultur in absoluten Zahlen und in Prozent (N=294).

Tabelle 16: Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleich der Variable Alter bei Jugendlichen ohne (JoM) und mit Migrationshintergrund (JmM).

Tabelle 17: Stichprobenzusammensetzung nach Muttersprache in absoluten Zahlen und Prozent.

Tabelle 18 : Alphabetische Auflistung der genannten Sprachen der Jugendlichen mit nicht-deutscher Muttersprache (N = 153) in absoluten Zahlen sowie in Prozent

Tabelle 19: Stichprobenzusammensetzung nach Geburtsland in absoluten Zahlen und Prozent.

Tabelle 20: Alphabetische Auflistung der genannten Geburtsländer der Jugendlichen, die nicht in Österreich geboren sind (N = 52) in absoluten Zahlen sowie in Prozent.

Tabelle 21: Zusammensetzung der Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund nach Geburtsland bzw. Migrationsgeneration.

Tabelle 22: Kulturvergleich hinsichtlich der Variable Schultyp in absoluten Zahlen und Prozent.

Tabelle 23: Kulturvergleich bezogen auf die Frequenz der Treffen mit Freunden in absoluten Zahlen und Prozent.

Tabelle 24: Die zehn beliebtesten Berufe der Jugendlichen mit (JmM) und ohne Migrationshintergrund (JoM).

Tabelle 25: Kommunikation mit den Eltern der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in absoluten Zahlen und Prozent.

Tabelle 26: Kommunikation mit Freunden der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in absoluten Zahlen und Prozent.

Tabelle 27: Abkürzungen statistischer Kennwerte.

Tabelle 28: Gesamtergebnis der Bedeutsamkeitseinschätzung der Entwicklungsaufgaben in absoluten Zahlen und Prozent (N=294).

Tabelle 29: Mittelwerte und Standardabweichungen der Bedeutsamkeitsschätzungen der Jugendlichen (nach Umkodierung).

Tabelle 30 : Bedeutsamkeitseinschätzung der Entwicklungsaufgaben der weiblichen Jugendlichen (N=167) in absoluten Zahlen und Prozent.

Tabelle 31: Bedeutsamkeitseinschätzung der Entwicklungsaufgaben der männlichen Jugendlichen (N=127) in absoluten Zahlen und Prozent.

Tabelle 32: Rangreihe der Entwicklungsaufgaben nach Bedeutsamkeit „wichtig/sehr wichtig“ im Geschlechtervergleich für 167 weibliche und 127 männliche Jugendliche.

Tabelle 33: Rangreihe der Entwicklungsaufgaben nach Bedeutsamkeit „noch nicht wichtig / zunehmend wichtig“ (aufsteigende Bedeutsamkeit) im Geschlechtervergleich für 167 weibliche und 127 männliche Jugendliche.

Tabelle 34: Rangreihe der Entwicklungsaufgaben nach Bedeutsamkeit „abnehmend wichtig / nicht mehr wichtig“ (absteigende Bedeutsamkeit) im Geschlechtervergleich für 167 weibliche und 127 männliche Jugendliche.

Tabelle 35: Rangreihe der Entwicklungsaufgaben nach Bedeutsamkeit „für mich kein Thema“ (Ablehnung der jew. Entwicklungsaufgabe) im Geschlechtervergleich für 167 weibliche und 127 männliche Jugendliche.

Tabelle 36: Mittelwerte und Standardabweichungen sowie Mittelwertsvergleich der Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben im Geschlechtervergleich (nach Umkodierung) für 167 weibliche und 127 männliche Jugendliche.

Tabelle 37: Bedeutsamkeitseinschätzung der Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (N=141) in absoluten Zahlen und Prozent.

Tabelle 38: Bedeutsamkeitseinschätzung der Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (N=153) in absoluten Zahlen und Prozent.

Tabelle 39: Die Entwicklungsaufgaben nach Bedeutsamkeit „wichtig/sehr wichtig“ im Kulturvergleich für Jugendliche mit (N = 153) und ohne Migrationshintergrund (N = 141).

Tabelle 40: Rangreihe der Entwicklungsaufgaben nach Bedeutsamkeit „noch nicht wichtig / zunehmend wichtig“ (aufsteigende Bedeutsamkeit) im Kulturvergleich für Jugendliche mit (N = 153) und ohne Migrationshintergrund (N = 141).

Tabelle 41: Rangreihe der Entwicklungsaufgaben nach Bedeutsamkeit „abnehmend wichtig / nicht mehr wichtig“ (absteigende Bedeutsamkeit) im Kulturvergleich für Jugendliche mit (N = 153) und ohne Migrationshintergrund (N = 141).

Tabelle 42: Rangreihe der Entwicklungsaufgaben nach Bedeutsamkeit „für mich kein Thema“ (Ablehnung der jew. Entwicklungsaufgabe) im Kulturvergleich für Jugendliche mit (N = 153) und ohne Migrationshintergrund (N = 141).

Tabelle 43: Mittelwerte und Standardabweichungen sowie Mittelwertsvergleich der Entwicklungsaufgaben im Kulturvergleich (nach Umkodierung) für Jugendliche mit (n = 153) und ohne Migrationshintergrund (n = 141).

Tabelle 44: Mittelwerte, Standardabweichungen und Mittelwertsvergleich der Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben im Geschlechtervergleich innerhalb der

Kulturen (nach Umkodierung) – Jugendliche ohne Migrationshintergrund (♂: n = 62, ♀: n = 79).

Tabelle 45: Mittelwerte, Standardabweichungen und Mittelwertsvergleich der Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben im Geschlechtervergleich innerhalb der Kulturen (nach Umkodierung) – Jugendliche mit Migrationshintergrund (♂: n = 65, ♀: n = 88).

Tabelle 46: Mittelwerte und Standardabweichungen sowie Mittelwertsvergleich der Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben im Kulturvergleich der Geschlechter (nach Umkodierung) – Mädchen (JoM: n = 79, JmM: n = 88).

Tabelle 47: Mittelwerte und Standardabweichungen sowie Mittelwertsvergleich der Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben im Kulturvergleich der Geschlechter (nach Umkodierung) – Burschen (JoM: n = 62, JmM: n = 65).

Tabelle 48: Die Entwicklungsaufgaben nach Bedeutsamkeit „wichtig/sehr wichtig“ im Kulturvergleich für Jugendliche mit (N = 153) und ohne Migrationshintergrund (N = 141).

Tabelle 49: Übersicht der Skala Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben: statistisch signifikante Ergebnisse bezüglich der Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen sowie Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.

Tabelle 50: Anzahl der Antworten, Mittelwerte, Standardabweichungen und Varianzen pro Entwicklungsaufgabe der Gesamtstichprobe (N = 254) bezüglich des Entwicklungsfortschritts.

Tabelle 51: Mittelwerte, Standardabweichungen und Mittelwertsvergleich des Entwicklungsfortschritts im Geschlechtervergleich.

Tabelle 52: Mittelwerte, Standardabweichungen und Mittelwertsvergleich des Bewältigungsgrades der Entwicklungsaufgaben im Kulturvergleich.

Tabelle 53: Mittelwerte, Standardabweichungen und Mittelwertsvergleich des Bewältigungsgrades der Entwicklungsaufgaben im Geschlechtervergleich innerhalb der Kulturen – Jugendliche ohne Migrationshintergrund.

Tabelle 54: Mittelwerte, Standardabweichungen und Mittelwertsvergleich des Bewältigungsgrades der Entwicklungsaufgaben im Geschlechtervergleich innerhalb der Kulturen – Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Tabelle 55: Mittelwerte, Standardabweichungen und Mittelwertsvergleich des Bewältigungsgrades der Entwicklungsaufgaben im Kulturvergleich innerhalb der Geschlechter – Mädchen.

Tabelle 56: Mittelwerte, Standardabweichungen und Mittelwertsvergleich des Bewältigungsgrades der Entwicklungsaufgaben im Kulturvergleich innerhalb der Geschlechter – Burschen.

Tabelle 57: Übersicht der Skala Entwicklungsfortschritt: statistisch signifikante Ergebnisse bezüglich der Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen sowie Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.

Tabelle 58: Angaben zu "Weitere, wichtige Entwicklungsaufgaben": Entwicklungsaufgaben, die als "neu" angesehen werden können

Tabelle 59: Alphabetische Auflistung der kategorisierten Berufswünsche der 174 Jugendlichen, in absoluten Zahlen sowie in Prozent.

Tabelle 60: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Peer

Tabelle 61: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Peer

Tabelle 62: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Peer

Tabelle 63: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Peer

Tabelle 64: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Körper

Tabelle 65: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Körper

Tabelle 66: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Körper

Tabelle 67: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Körper

Tabelle 68: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Rolle

Tabelle 69: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Beziehung

Tabelle 70: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Beziehung

Tabelle 71: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Beziehung

Tabelle 72: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Beziehung

Tabelle 73: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Ablösung

Tabelle 74: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Ablösung

Tabelle 75: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Ablösung

Tabelle 76: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Ablösung

Tabelle 77: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Beruf

Tabelle 78: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Beruf

Tabelle 79: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Beruf

Tabelle 80: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Beruf

Tabelle 81: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Partnerschaft / Familie

Tabelle 82: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Partnerschaft / Familie

Tabelle 83: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Partnerschaft / Familie

Tabelle 84: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Partnerschaft / Familie

Tabelle 85: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Selbst

Tabelle 86: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Selbst

Tabelle 87: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Selbst

Tabelle 88: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Selbst

Tabelle 89: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Werte

Tabelle 90: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Werte

Tabelle 91: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Werte

Tabelle 92: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Zukunft

Tabelle 93: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Zukunft

Tabelle 94: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Zukunft

Tabelle 95: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen ohne Migrationshintergrund, welche keiner der bereits vorhandenen zehn Entwicklungsaufgaben zugeordnet werden konnten

Tabelle 96: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen ohne Migrationshintergrund, welche keiner der bereits vorhandenen zehn Entwicklungsaufgaben zugeordnet werden konnten

Tabelle 97: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen mit Migrationshintergrund, welche keiner der bereits vorhandenen zehn Entwicklungsaufgaben zugeordnet werden konnten

Tabelle 98: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen mit Migrationshintergrund, welche keiner der bereits vorhandenen zehn Entwicklungsaufgaben zugeordnet werden konnten

7.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben: Darstellung eines Beispiel-Items zur Entwicklungsaufgabe Beruf.

Abbildung 2: Bewältigung der Entwicklungsaufgaben: Darstellung eines Beispiel-Items zur Entwicklungsaufgabe Selbst.

Abbildung 3: Entwicklungsfortschritt: Darstellung eines Beispiel-Items zur Entwicklungsaufgabe Ablösung.

Abbildung 4 : Rangreihe der Entwicklungsaufgaben nach Bedeutsamkeit „wichtig/sehr wichtig“ der Gesamtstichprobe (N = 294) in Prozent.

Abbildung 5: Rangreihe der Entwicklungsaufgaben nach Bedeutsamkeit „noch nicht wichtig/zunehmend wichtig“ (aufsteigende Bedeutsamkeit) der Gesamtstichprobe (N = 294) in Prozent

Abbildung 6: Rangreihe der Entwicklungsaufgaben nach Bedeutsamkeit „abnehmend wichtig/nicht mehr wichtig“ (absteigende Bedeutsamkeit) der Gesamtstichprobe (N = 294) nach Prozent.

Abbildung 7: Rangreihe der Entwicklungsaufgaben nach Bedeutsamkeit „kein Thema für mich“ (nicht akzeptiert) der Gesamtstichprobe (N = 294) in Prozent.

7.3 Fragebogen

Deckblatt Mädchen

Liebe Schülerin, lieber Schüler!



Unserer Ansicht nach ist es wichtig zu wissen, **was Jugendliche in deinem Alter denken**, was sie beschäftigt und mit welchen Themen bzw. Entwicklungsaufgaben sie sich auseinandersetzen.

Wir bitten dich, uns dabei zu helfen, indem du ein paar Fragen beantwortest!

Überlege dir deine Antworten bitte sorgfältig und kreuze immer das an, was für dich zutrifft. Du brauchst keinen Namen anzugeben und wenn du etwas nicht verstehst, frag einfach nach!

Und jetzt geht's los 😊!

1. Datum: _____

2. Geschlecht:

- ☐ männlich
- ☐ weiblich

3. Alter: _____ Jahre _____ Monate

4. Schule:

- ☐ Hauptschule
- ☐ Gymnasium (AHS, BORG,...)
- ☐ Höhere Lehranstalt (HAK, HTL, HBLA,...)
- ☐ Kooperative Mittelschule (KMS)
- ☐ Polytechnische Schule
- ☐ Berufsbildende Schule (BHS, BMS, BFI,...)
- ☐ Berufsschule (Lehre)

5. Schulstufe (Klasse): _____

6. Wie groß ist dein Freundeskreis außerhalb der Schule?

Wie viele Mädchen gehören zu deinen Freunden? _____

Wie viele Burschen gehören zu deinen Freunden? _____

7. Gehören zu deinen Freunden...

- ☐ nur österreichische Jugendliche

- ☐ oder auch Jugendliche anderer Kulturen?

Deckblatt Burschen



Lieber Schüler, liebe Schülerin!

Unserer Ansicht nach ist es wichtig zu wissen, **was Jugendliche in deinem Alter denken**, was sie beschäftigt und mit welchen Themen bzw. Entwicklungsaufgaben sie sich auseinandersetzen.

Wir bitten dich, uns dabei zu helfen, indem du ein paar Fragen beantwortest!

Überlege dir deine Antworten bitte sorgfältig und kreuze immer das an, was für dich zutrifft. Du brauchst keinen Namen anzugeben und wenn du etwas nicht verstehst, frag einfach nach!

Und jetzt geht's los 😊!

1. Datum: _____

2. Geschlecht:

- ☐ männlich
☐ weiblich

3. Alter: _____ Jahre _____ Monate

4. Schule:

- ☐ Hauptschule
☐ Gymnasium (AHS, BORG,...)
☐ Höhere Lehranstalt (HAK, HTL, HBLA,...)
☐ Kooperative Mittelschule (KMS)
☐ Polytechnische Schule
☐ Berufsbildende Schule (BHS, BMS, BFI,...)
☐ Berufsschule (Lehre)

5. Schulstufe (Klasse): _____

6. Wie groß ist dein Freundeskreis außerhalb der Schule?

Wie viele Mädchen gehören zu deinen Freunden? _____

Wie viele Burschen gehören zu deinen Freunden? _____

7. Gehören zu deinen Freunden...

- ☐ nur österreichische Jugendliche
☐ oder auch Jugendliche anderer Kulturen?

(Fortsetzung des Fragebogens: für Burschen und Mädchen gleich)

8. Wie oft triffst dich mit diesen Freunden?

- ☐ jeden Tag
- ☐ 2-3 mal in der Woche
- ☐ 1 mal in der Woche
- ☐ 1-2 mal im Monat
- ☐ seltener

9a Für Mädchen:

Hast du eine beste Freundin?

- ☐ ja
- ☐ nein

9b Für Burschen:

Hast du einen besten Freund?

- ☐ ja
- ☐ nein

10. Berufswunsch:

- ☐ _____
- ☐ weiß ich noch nicht

11. Hast du Geschwister?

- ☐ ja, jüngere
- ☐ ja, ältere
- ☐ nein

12. Muttersprache:

- ☐ Deutsch
- ☐ nicht Deutsch, sondern _____

13. Geburtsland:

- ☐ Österreich
- ☐ nicht Österreich, sondern _____

14. In welcher Sprache unterhältst du dich meistens mit deinen **Eltern**?

- ☐ Deutsch
- ☐ nicht Deutsch, sondern _____

15. In welcher Sprache unterhältst du dich meistens mit deinen **besten Freunden**?

- ☐ Deutsch
- ☐ nicht Deutsch, sondern _____

Fragebogen zu Entwicklungsaufgaben im Jugendalter¹

Eva Dreher & Michael Dreher

© Dreher, E. & Dreher, M. (2009). Fragebogen zu Entwicklungsaufgaben im Jugendalter (5. Fassung, gekürzt). München: Ludwig-Maximilians-Universität München.

¹ adaptiert für die Erhebung von Julia Spitzer 2010
Türkische Übersetzung: Nuray Sümbültepe Keegan

Entwicklungsaufgaben: Einschätzung der Bedeutsamkeit

Gelişim görevleri: Önem değerlendirmesi

Als Jugendlicher steht man zwischen Kindheit und Erwachsensein. Dieser Altersabschnitt bringt neue Möglichkeiten und Aufgaben.

Genç erişkin olarak insan, çocuk olmakla yetişkin olmak arasında durur. Bu yaş dönemi beraberinde yeni olanaklar ve görevler getirir.

Im Folgenden findest Du eine Reihe von Entwicklungsaufgaben bzw. Themen, mit denen sich Jugendliche beschäftigen.

Kreuze bitte bei jedem Thema an, wie **wichtig** es **Dir** erscheint!

Aşağıda, gençlerin uğraştığı gelişim görevleri ve konular göreceksin.

Lütfen, aşağıdaki her konuyu senin için ne derecede önemli olduğunu işaretle!

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
noch nicht wichtig	zunehmend wichtig	wichtig	sehr wichtig	abnehmend wichtig	nicht mehr wichtig		für mich kein Thema
<i>henüz önemli değil</i>	<i>önemi artıyor</i>	<i>önemli</i>	<i>çok önemli</i>	<i>önemi azalıyor</i>	<i>artık önemli değil</i>		<i>sözkonusu bile olamaz</i>

Entscheide Dich jeweils für das Kästchen, das Deiner Bewertung am besten entspricht und kennzeichne ☒ es!

Lütfen, her soruda senin değerlendirmelerine en çok uyan cevabı seç ve çarpı ile işaretle! ☒

1. Einen Freundeskreis aufbauen, d.h. mit Mädchen und Burschen im selben Alter Freundschaften eingehen.

Arkadaş çevresi oluşturmak, yani aynı yaştaki kızlar ve erkeklerle arkadaşlık kurmak.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
noch nicht wichtig	zunehmend wichtig	wichtig	sehr wichtig	abnehmend wichtig	nicht mehr wichtig		für mich kein Thema

2. Veränderungen des Körpers und des eigenen Aussehens akzeptieren
(bei Mädchen: Einsetzen der Monatsblutung, Wachsen der Brüste, ...
bei Burschen: Bartwuchs, Stimmbruch, erster Samenerguss,...)

Vücuttaki ve kendi dış görünüşündeki değişiklikleri kabullenmek (kızlarda: adet kanamalarının başlaması, göğüslerin büyümesi.... Erkeklerde: sakalların uzaması, sesin değişmesi ve ilk meninin gelmesi...)

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
noch nicht wichtig	zunehmend wichtig	wichtig	sehr wichtig	abnehmend wichtig	nicht mehr wichtig		für mich kein Thema

3. Sich Verhaltensweisen aneignen, die zur Rolle eines Mannes bzw. zur Rolle einer Frau gehören.

Kadın ve erkek rollerine özgü olan davranış biçimlerini benimsemek.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
noch nicht wichtig	zunehmend wichtig	wichtig	sehr wichtig	abnehmend wichtig	nicht mehr wichtig		für mich kein Thema

4. Engere Beziehungen zu einem Freund bzw. zu einer Freundin aufnehmen.

Bir kız ya da erkek arkadaşla daha sıkı ilişkiler kurmak.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
noch nicht wichtig	zunehmend wichtig	wichtig	sehr wichtig	abnehmend wichtig	nicht mehr wichtig		für mich kein Thema

5. Sich von den Eltern loslösen, d.h. von den Eltern unabhängig werden.

Aileden ayrılmak ya da aileden bağımsız olmak.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
noch nicht wichtig	zunehmend wichtig	wichtig	sehr wichtig	abnehmend wichtig	nicht mehr wichtig		für mich kein Thema

6. Sich über Ausbildung und Beruf Gedanken machen: Überlegen, was man werden will, und was man dafür können bzw. lernen muss.

Eğitim ve meslek üzerine kafa yormak. İnsanın ileride ne olacağını ve bunun için neye kabiliyetli olduğunu ve neler öğrenmesi gerektiğini düşünmek.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
noch nicht wichtig	zunehmend wichtig	wichtig	sehr wichtig	abnehmend wichtig	nicht mehr wichtig		für mich kein Thema

7. Vorstellungen entwickeln, wie man die eigene zukünftige Familie bzw. Partnerschaft gestalten möchte.

Gelecekte kendi ailesini ya da bir ilişkiyi nasıl kuracağı üzerine düşünceler geliştirmek.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
noch nicht wichtig	zunehmend wichtig	wichtig	sehr wichtig	abnehmend wichtig	nicht mehr wichtig		für mich kein Thema

8. Sich selbst kennen lernen, und wissen, wie andere einen sehen, d.h. Klarheit über sich selbst gewinnen.

İnsanın kendini tanıması ve diğerlerinin insanları nasıl gördüğünü bilmesi, yani insanın kendi hakkında bir açıklığa kavuşması

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
noch nicht wichtig	zunehmend wichtig	wichtig	sehr wichtig	abnehmend wichtig	nicht mehr wichtig		für mich kein Thema

9. Ein eigenes Bild der Welt entwickeln: Sich darüber klar werden, was einem wichtig ist und an welchen Prinzipien man das eigene Verhalten ausrichten will.

Dünya hakkında kendi resmini geliştirmek. Neyin önemli olduğu ve davranışını hangi prensiplere bağlamak istediği konusunda açıklığa kavuşmak.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
noch nicht wichtig	zunehmend wichtig	wichtig	sehr wichtig	abnehmend wichtig	nicht mehr wichtig		für mich kein Thema

10. Eine Zukunftsperspektive entwickeln: Sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man annimmt, dass man sie erreichen könnte.

Yeni bir gelecek perspektifi geliştirmek. Hayatını planlamak ve gerçekleştirmek üzere yeni amaçlar edinmek.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
noch nicht wichtig	zunehmend wichtig	wichtig	sehr wichtig	abnehmend wichtig	nicht mehr wichtig		für mich kein Thema

Weitere, wichtige Entwicklungsaufgaben

Diğer önemli gelişim görevleri

Nenne weitere Entwicklungsaufgaben, die **Deiner** Meinung nach **wichtig** sind, und die man in Deinem Alter in Angriff nehmen sollte!

Sence önemli olan ve senin yaşında ele alınması gereken gelişim görevlerini adlandır.

Entwicklungsaufgabe

Gelişim görevi _____

Begründung

Sebe _____

Entwicklungsaufgabe _____

Begründung _____

Entwicklungsaufgabe _____

Begründung _____

Entwicklungsaufgaben: Eigene Aktivität und mögliche Hilfen

Gelişim görevleri: İnsanın kendi gayreti ve mümkün olan yardımlar

Gib für die einzelnen Entwicklungsaufgaben an,

- was Jugendliche selbst dazu tun können,

- wer / was dabei helfen könnte, die jeweilige Aufgabe zu schaffen!

Her gelişim görevi için bilgi ver;

- gençlerin **kendileri** bunun için ne yapabilirler
- kim/ne bu görevin **başarılmasında yardım edebilir!**

1. Einen Freundeskreis aufbauen, d.h. mit Mädchen und Burschen im selben Alter Freundschaften eingehen.

Arkadaş çevresi oluşturmak, yani aynı yaştaki kızlar ve erkeklerle arkadaşlık kurmak.

was ich dazu tun kann

ben ne yapabilirim _____

wer / was mir dabei helfen kann

kim/ne bana yardım edebilir _____

2. Veränderungen des Körpers und des eigenen Aussehens akzeptieren
(bei Mädchen: Einsetzen der Monatsblutung, Wachsen der Brüste, ...
bei Burschen: Bartwuchs, Stimmbruch, erster Samenerguss,...)

Vücuttaki ve kendi dış görünüşündeki değişiklikleri kabullenmek (kızlarda: adet kanamalarının başlaması, göğüslerin büyümesi.... Erkeklerde: sakalların uzaması, sesin değişmesi ve ilk meninin gelmesi...)

was ich dazu tun kann

ben ne yapabilirim _____

wer / was mir dabei helfen kann

kim/ne bana yardım edebilir _____

3. Sich Verhaltensweisen aneignen, die zur Rolle eines Mannes bzw. zur Rolle einer Frau gehören.

Kadın ve erkek rollerine özgü olan davranış biçimlerini benimsemek.

was ich dazu tun kann

ben ne yapabilirim _____

wer / was mir dabei helfen kann

kim/ne bana yardım edebilir _____

4. Engere Beziehungen zu einem Freund bzw. zu einer Freundin aufnehmen.

Bir kız ya da erkek arkadaşla daha sıkı ilişkiler kurmak.

was ich dazu tun kann

ben ne yapabilirim _____

wer / was mir dabei helfen kann

kim/ne bana yardım edebilir _____

5. Sich von den Eltern loslösen, d.h. von den Eltern unabhängig werden.

Aileden ayrılmak ya da aileden bağımsız olmak.

was ich dazu tun kann

ben ne yapabilirim _____

wer / was mir dabei helfen kann

kim/ne bana yardım edebilir _____

6. Sich über Ausbildung und Beruf Gedanken machen: Überlegen, was man werden will,
und was man dafür können bzw. lernen muss.

Eğitim ve meslek üzerine kafa yormak. İnsanın ileride ne olacağını ve bunun için neye kabiliyetli olduğunu ve neler öğrenmesi gerektiğini düşünmek.

was ich dazu tun kann

ben ne yapabilirim _____

wer / was mir dabei helfen kann

kim/ne bana yardım edebilir _____

7. Vorstellungen entwickeln, wie man die eigene zukünftige Familie bzw. Partnerschaft gestalten möchte.

Gelecekte kendi ailesini ya da bir ilişkiyi nasıl kuracağı üzerine düşünceler geliştirmek.

was ich dazu tun kann

ben ne yapabilirim _____

wer / was mir dabei helfen kann

kim/ne bana yardım edebilir _____

8. Sich selbst kennen lernen, und wissen, wie andere einen sehen, d.h. Klarheit über sich selbst gewinnen.

İnsanın kendini tanıması ve diğerlerinin insanları nasıl gördüğünü bilmesi, yani insanın kendi hakkında bir açıklığa kavuşması

was ich dazu tun kann

ben ne yapabilirim _____

wer / was mir dabei helfen kann

kim/ne bana yardım edebilir _____

9. Ein eigenes Bild der Welt entwickeln: Sich darüber klar werden, was einem wichtig ist und an welchen Prinzipien man das eigene Verhalten ausrichten will.

Dünya hakkında kendi resmini geliştirmek. Neyin önemli olduğu ve davranışını hangi prensiplere bağlamak istediği konusunda açıklığa kavuşmak.

was ich dazu tun kann

ben ne yapabilirim _____

wer / was mir dabei helfen kann

kim/ne bana yardım edebilir _____

10. Eine Zukunftsperspektive entwickeln: Sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man annimmt, dass man sie erreichen könnte.

Yeni bir gelecek perspektifi geliştirmek. Hayatını planlamak ve gerçekleştirmek üzere yeni amaçlar edinmek.

was ich dazu tun kann

ben ne yapabilirim _____

wer / was mir dabei helfen kann

kim/ne bana yardım edebilir _____

Entwicklungsfortschritt

Gelişim aşamaları

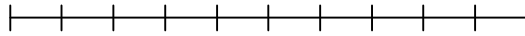
Im Folgenden werden die Entwicklungsaufgaben nochmals aufgeführt. Kreuze bitte auf der Linie an, wo **Du** bei der **Bewältigung der jeweiligen Aufgabe gerade stehst!**

Gelişim görevleri aşağıda tekrar veriliyor. Lütfen aşağıdaki çizgide, her görevin hakkında gelme konusunda nerede durduğunu işaretle!

1. Einen Freundeskreis aufbauen, d.h. mit Mädchen und Burschen im selben Alter Freundschaften eingehen.

Arkadaş çevresi oluşturmak, yani aynı yaştaki kızlar ve erkeklerle arkadaşlık kurmak.

ganz am Anfang
en başta

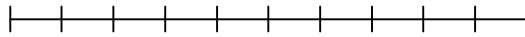


vollständig geschafft
eksiksiz başardım

2. Veränderungen des Körpers und des eigenen Aussehens akzeptieren
(bei Mädchen: Einsetzen der Monatsblutung, Wachsen der Brüste, ...
bei Burschen: Bartwuchs, Stimmbruch, erster Samenerguss,...)

Vücuttaki ve kendi dış görünüşündeki değişiklikleri kabullenmek (kızlarda: adet kanamalarının başlaması, göğüslerin büyümesi.... Erkeklerde: sakalların uzaması, sesin değişmesi ve ilk meninin gelmesi...)

ganz am Anfang
en başta

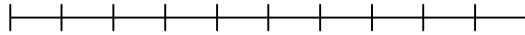


vollständig geschafft
eksiksiz başardım

3. Sich Verhaltensweisen aneignen, zur Rolle eines Mannes bzw. zur Rolle einer Frau gehören.

Kadın ve erkek rollerine özgü olan davranış biçimlerini benimsemek.

ganz am Anfang
en başta

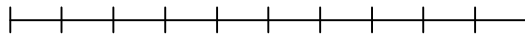


vollständig geschafft
eksiksiz başardım

4. Engere Beziehungen zu einem Freund bzw. zu einer Freundin aufnehmen.

Bir kız ya da erkek arkadaşla daha sıkı ilişkiler kurmak.

ganz am Anfang
en başta

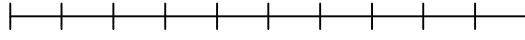


vollständig geschafft
eksiksiz başardım

5. Sich von den Eltern loslösen, d.h. von den Eltern unabhängig werden.

Aileden ayrılmak ya da aileden bağımsız olmak.

ganz am Anfang
en başta

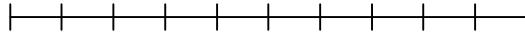


vollständig geschafft
eksiksiz başardım

6. Sich über Ausbildung und Beruf Gedanken machen: Überlegen, was man werden will, und was man dafür können bzw. lernen muss.

Eğitim ve meslek üzerine kafa yormak. İnsanın ileride ne olacağını ve bunun için neye kabiliyetli olduğunu ve neler öğrenmesi gerektiğini düşünmek.

ganz am Anfang
en başta

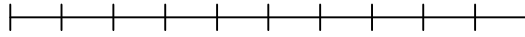


vollständig geschafft
eksiksiz başardım

7. Vorstellungen entwickeln, wie man die eigene zukünftige Familie bzw. Partnerschaft gestalten möchte.

Gelecekte kendi ailesini ya da bir ilişkiyi nasıl kuracağı üzerine düşünceler geliştirmek.

ganz am Anfang
en başta

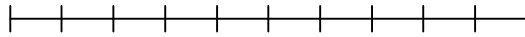


vollständig geschafft
eksiksiz başardım

8. Sich selbst kennen lernen, und wissen, wie andere einen sehen, d.h. Klarheit über sich selbst gewinnen.

İnsanın kendini tanıması ve diğerlerinin insanları nasıl gördüğünü bilmesi, yani insanın kendi hakkında bir açıklığa kavuşması

ganz am Anfang
en başta

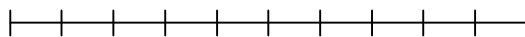


vollständig geschafft
eksiksiz başardım

9. Ein eigenes Bild der Welt entwickeln: Sich darüber klar werden, was einem wichtig ist und an welchen Prinzipien man das eigene Verhalten ausrichten will.

Dünya hakkında kendi resmini geliştirmek. Neyin önemli olduğu ve davranışını hangi prensiplere bağlamak istediği konusunda açıklığa kavuşmak.

ganz am Anfang
en başta

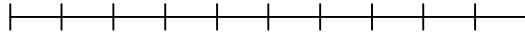


vollständig geschafft
eksiksiz başardım

-
10. Eine Zukunftsperspektive entwickeln: Sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man annimmt, dass man sie erreichen könnte.

Yeni bir gelecek perspektifi geliştirmek. Hayatını planlamak ve gerçekleştirmek üzere yeni amaçlar edinmek.

ganz am Anfang
en başta



vollständig geschafft
eksiksiz başardım

Bedeutsame Ereignisse

Önemli olaylar

Wichtige **Veränderungen** können durch bestimmte Ereignisse (Erlebnisse, Vorfälle, Begegnungen) ausgelöst oder beeinflusst werden. Gab es im letzten Jahr Ereignisse, die für **Deine Entwicklung** wichtig waren?

*Önemli **değişiklikler** belli olaylar (yaşantı, belli durumlar, rastlantılar) sonucu ortaya çıkar ya da etkilenirler. Geçen sene içinde **senin gelişimin** için önemli olan olaylar oldu mu?*

Ereignis

Olay _____

Folgen

Sonuç _____

Ereignis

Olay _____

Folgen

Sonuç _____

Ereignis

Olay _____

Folgen

Sonuç _____

Danke für deine Mitarbeit!!!

7.4 Abstract (Deutsch)

In der vorliegenden Studie sollten interkulturelle sowie Geschlechtsunterschiede bei Jugendlichen in Bezug auf das Entwicklungsaufgabenkonzept der Adoleszenz von E. Dreher und M. Dreher (1985a) untersucht werden. Als Untersuchungsinstrument wurde der bereits etablierte *Fragebogen zu Entwicklungsaufgaben im Jugendalter* von E. Dreher und M. Dreher (5. Fassung, 2009) in adaptierter Form herangezogen. Männliche und weibliche Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund wurden bezüglich subjektiver Bedeutsamkeit, aktiver Auseinandersetzung und Bewältigung der zehn Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz miteinander verglichen, wobei diverse Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts und der Kultur der ProbandInnen erfasst werden konnten.

Hinsichtlich der Variable Kultur konnte beobachtet werden, dass jugendliche MigrantInnen im Vergleich zu SchülerInnen ohne Migrationshintergrund signifikant höhere Werte hinsichtlich der Bedeutsamkeit bzw. Aktualität der Entwicklungsaufgaben *Rolle*, *Beruf*, *Partnerschaft/Familie*, *Selbst* und *Zukunft* vergaben. Hinsichtlich der Entwicklungsaufgaben *Beziehung* und *Partnerschaft/Familie* schätzten sie sich außerdem in der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe signifikant fortgeschrittener ein.

Möglicherweise können diese Unterschiede im Kontext einer so genannten *verkürzten Adoleszenz* erklärt werden, wie sie häufiger bei MigrantInnen und sozial schwächeren Familien vorkommt (Stiksrud & Wobit, 1985). Diese führt oftmals dazu, dass Jugendliche früher den Druck verspüren, erwachsen zu werden und wenig Raum für ein *psychosoziales Moratorium* im Sinne der Exploration alternativer Lebenswege bleibt, weshalb Entwicklungsaufgaben, die sich stark auf den zukünftigen Lebensweg beziehen, früher an Bedeutung gewinnen. Aufgrund der ungünstigen Altersverteilung der kulturellen Vergleichsgruppen erscheint es allerdings auch möglich, dass das Alter ebenfalls am Zustandekommen der Ergebnisse beteiligt war.

Insgesamt ist zu sagen, dass die in dieser Studie erfassten Ergebnisse die Gültigkeit des Entwicklungsaufgabenkonzepts erneut bestätigen und es sich bei den zehn Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz ausnahmslos um für die Jugendlichen höchst relevante und aktuelle Themen handelt.

7.5 Abstract (Englisch)

The present study was designed to investigate intercultural and gender differences among youths regarding the concept of developmental tasks of adolescence by E. Dreher and M. Dreher (1985a). For this investigation, an adapted version of the established questionnaire by E. Dreher and M. Dreher (*Fragebogen zu Entwicklungsaufgaben im Jugendalter*, 5. Fassung, 2009) was used as a research instrument.

Male and female adolescents with and without migration background were compared regarding subjective importance of, as well as active engagement and coping with, the ten developmental tasks of adolescence. Thereby, several differences regarding gender and culture were revealed.

It seems interesting that in the group of young migrants, girls tended to give more priority to these tasks than boys, whereas the opposite was the case in the group of adolescents without migration background. Regarding the variable 'culture' it could be noticed that young migrants gave significantly more priority to the importance and currency of the developmental tasks *role*, *career*, *partnership/family*, *self* and *future*. Furthermore, they rated themselves as significantly more developed considering the tasks *relationship* and *partnership/family*.

It may be possible to explain these differences within the context of an abbreviated adolescence (*verkürzte Adoleszenz*), which occurs more often in migrants and in families with lower socioeconomic status (Stiksrud & Wobit, 1985). This often leads young people to feel the pressure to grow up earlier, so that there is only little time left for a *psychosocial moratorium* in terms of exploring alternative lifestyles. Therefore, developmental tasks which are strongly related to the future path of life will sooner gain importance. However, because of an unfavourable age distribution in the cultural comparison groups, it may also be possible that the age of the participants was influenced the results.

Overall, it has to be mentioned that the results of this study reconfirm the validity of the concept of developmental tasks of adolescence and that the ten developmental tasks of adolescence are invariably of utmost relevance to youths.

7.6 Elterninfoblatt

Liebe Eltern, sehr geehrte Erziehungsberechtigte!

Wie Sie bereits wissen, wird die Klasse Ihrer Tochter / Ihres Sohnes im Rahmen des Biologie-Unterrichts eine Exkursion ins FEM Süd unternehmen, wo die SchülerInnen in einem Workshop Wissenswertes zum Thema „Liebe, Partnerschaft und Sexualität“ erfahren werden.

Im Anschluss an den Workshop wird es dabei die Möglichkeit geben, an einer kurzen Befragung zur Situation von **Jugendlichen in Wien** teilzunehmen. Diese Befragung ist Teil meiner Diplomarbeit an der Universität Wien und soll Aufschluss über Entwicklungsaufgaben geben, mit denen sich Pubertierende im täglichen Leben auseinandersetzen müssen (Zukunftsperspektiven entwickeln, Rollenverhalten, Freundschaften knüpfen, Veränderungen des eigenen Körpers akzeptieren etc...). Durch diese Befragung wollen wir lernen, Jugendliche besser verstehen zu können, um diese bestmöglich zu fördern und in Zukunft noch effizienter auf Schulklassen und deren individuelle Gruppendynamik eingehen zu können.

Die Erhebung selbst wird in Form eines kurzen **Fragebogens** (ca. 30 min) erfolgen, wobei die Fragen keinerlei Inhalte haben, welche die Intimsphäre verletzen könnten, und die Daten natürlich vollkommen anonymisiert behandelt und ausschließlich in meiner Diplomarbeit aufscheinen werden.

Mit der Teilnahme an der Befragung hat Ihr Sohn / Ihre Tochter die einmalige Möglichkeit, einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Förderung von Jugendlichen in Österreich zu leisten, weshalb ich Sie hiermit höflichst um Ihr Einverständnis dazu ersuchen möchte! Bitte füllen Sie dafür den vorgefertigten Abschnitt weiter unten aus, trennen ihn ab und retournieren diesen wieder an die Schule!

Herzlichen Dank im Voraus!

Mit freundlichen Grüßen
Julia Spitzer

FEM Süd
Kaiser Franz Josef-Spital

P.S.: Für nähere Infos können Sie mich auch gerne telefonisch unter 0676 705 25 82 oder per Email a0105339@unet.univie.ac.at kontaktieren oder Sie besuchen unsere Homepage unter www.fem.at!

-
- Ich bin damit **einverstanden**, dass meine Tochter / mein Sohn im Anschluss an den Workshop im FEM Süd an der Befragung zum Thema „Entwicklungsaufgaben im Jugendalter“ teilnehmen darf.
 - Ich bin nicht damit einverstanden, dass meine Tochter / mein Sohn im Anschluss an den Workshop im FEM Süd an der Befragung zum Thema „Entwicklungsaufgaben im Jugendalter“ teilnehmen darf.

Datum

Unterschrift

.....

7.7 LehrerInnenbrief

Sehr geehrte Lehrer und Lehrerinnen!

Hiermit möchte ich Sie darüber informieren, dass Ihre SchülerInnen im Anschluss an den Workshop im FEM Süd die Möglichkeit haben werden, auf freiwilliger Basis an einer kurzen Befragung zur Situation von **Jugendlichen in Wien** teilzunehmen.

Diese Befragung ist Teil meiner Diplomarbeit an der Universität Wien und soll Aufschluss über **Entwicklungsaufgaben** geben, mit denen sich Pubertierende im täglichen Leben auseinandersetzen müssen (Zukunftsperspektiven entwickeln, Rollenverhalten, Freundschaften knüpfen, Veränderungen des eigenen Körpers akzeptieren etc...). Durch diese Erhebung wollen wir lernen, Jugendliche besser zu verstehen, um diese bestmöglich zu fördern und in Zukunft noch effizienter auf Schulklassen und deren individuelle Gruppendynamik eingehen zu können.

Die Erhebung selbst wird in Form eines kurzen **Fragebogens** (ca. 20-30 min) erfolgen, wobei die Fragen keinerlei Inhalte haben, welche die Intimsphäre verletzen könnten, und die Daten natürlich vollkommen anonymisiert behandelt und ausschließlich in meiner Diplomarbeit aufscheinen werden.

Mit der Teilnahme an der Befragung heben Ihre SchülerInnen die einmalige Möglichkeit, einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Förderung von Jugendlichen in Österreich zu leisten, weshalb ich Sie hiermit höflichst um Ihre Kenntnisnahme bzw. Ihr Einverständnis dazu ersuchen möchte!

Herzlichen Dank im Voraus!

Mit freundlichen Grüßen

Julia Spitzer

FEM Süd
Kaiser Franz Josef-Spital

P.S.: Für nähere Infos können Sie mich auch gerne telefonisch unter 0676 705 25 82 oder per Email a0105339@unet.univie.ac.at kontaktieren oder Sie besuchen unsere Homepage unter www.fem.at!

7.8 Schulen und Erhebungsdaten

<i>Datum 2011</i>	<i>Schultyp</i>	<i>Schule</i>	<i>Adresse</i>
7. April	Gym	Rosasgasse	Rosasgasse 1-3, 1120 Wien
13. April	HBLA	Herbststraße	Herbststraße 104, 1160 Wien
14. April	Gym	Purkersdorf	Herrengasse 4, Purkersdorf
21. April	Gym	Purkersdorf	Herrengasse 4, Purkersdorf
27. April	Borg	Landstraße	Landstraßer Hauptstraße 70, 1030 Wien
28. April	Gym	Purkersdorf	Herrengasse 4, Purkersdorf
4. Mai	Borg	Landstraße	Landstraßer Hauptstraße 70, 1030 Wien
5. Mai	BFI	Margaretenstraße	Margaretenstr. 65, 1050 Wien
11. Mai	Borg	Landstraße	Landstraßer Hauptstraße 70, 1030 Wien
12. Mai	Borg	Landstraße	Landstraßer Hauptstraße 70, 1030 Wien
18. Mai	Sportmittelschule	Wendstattgasse	Wendstattgasse 5, 1010 Wien
19. Mai	BFI	Margaretenstraße	Margaretenstraße 65, 1050 Wien
26. Mai	♀:BFI	Margaretenstraße	Margaretenstraße 65, 1050 Wien
	♂: HTL	Neustiftgasse	Neustiftgasse 66/1/6, 1070 Wien
1. Juni	Sportmittelschule	Wendstattgasse	Wendstattgasse 5, 1010 Wien
2. Juni	Gym	Rosasgasse	Rosasgasse 1-3, 1120 Wien
9. Juni	KMS	Herzgasse	Herzgasse 27, 1010 Wien
16. Juni	Polytechnische Schule	Burggasse	Burggasse 14-16, 1070 Wien
22. Juni	KMS	Leibnitzgasse	Leibnitzgasse 33, 1010 wien

7.9 Einverständniserklärung FEM Süd

Julia Spitzer
Antonigasse 99/3
1170 Wien
Tel.: 0676 705 25 82

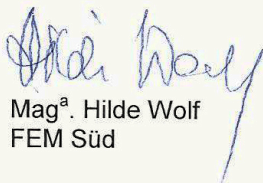
Mag^a. Hilde Wolf
FEM Süd
Kaiser Franz Josef-Spital
Sozialmedizinisches Zentrum Süd
Kundratstraße 3
1100 Wien
Tel.: 60 19 15 201

Wien, 12. Jänner 2010

Betreff: Einverständniserklärung zur Durchführung der Untersuchung zur
Diplomarbeit von Julia Spitzer im Rahmen des Frauengesundheitszentrums
FEM Süd

Hiermit genehmige ich, Mag^a. Hilde Wolf, dass meine Mitarbeiterin Julia Spitzer, Psychologin i. A., während ihrer Arbeitszeit und im Rahmen des FEM Süd die Untersuchung zu ihrer Diplomarbeit zur Erlangung des Magistra-Titels im Fach Psychologie mit dem Titel ***Interkulturelle Unterschiede bei Jugendlichen in Bezug auf die Bewältigung, Bedeutsamkeit und das Erleben der Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz*** durchführen darf. Ich erkläre mich außerdem damit einverstanden, dass die Datenerhebung zur betreffenden Untersuchung im Anschluss an die u.a. von Frau Spitzer abgehaltenen Workshops *Liebe, Partnerschaft und Sexualität* im FEM Süd stattfinden wird, wobei die Teilnahme der betroffenen SchülerInnen freiwillig und nach Informierung der LehrerInnen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten erfolgen wird.

Mit freundlichen Grüßen


Mag^a. Hilde Wolf
FEM Süd

FEM Süd Frauen
Mädchen
Eltern
Gesundheitszentrum Kundratstraße 3
Health Center A-1100 Wien
Sağlık Merkezi Tel.: 60191-6201
Zdravstveni Center Fax: 60191-6209

7.10 Einverständniserklärung MEN

Julia Spitzer
Antonigasse 99/3
1170 Wien
Tel.: 0676 705 25 82

Mag. Romeo Bissuti
Männergesundheitszentrum MEN
Kaiser Franz Josef-Spital
Sozialmedizinisches Zentrum Süd
Kundratstraße 3
1100 Wien
Tel.: 601 91 54 54

Wien, 12. Jänner 2010

Betreff: Einverständniserklärung zur Durchführung der Untersuchung zur
Diplomarbeit von Julia Spitzer im Rahmen des Männergesundheitszentrums
MEN

Hiermit genehmige ich, Mag. Romeo Bissuti, dass Julia Spitzer, Psychologin i. A. und Mitarbeiterin des FEM Süd, die Untersuchung zu ihrer Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades mit dem Titel ***Interkulturelle Unterschiede bei Jugendlichen in Bezug auf die Bewältigung, Bedeutsamkeit und das Erleben der Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz*** im Rahmen des MEN durchführen darf. Ich erkläre mich somit außerdem damit einverstanden, dass die Datenerhebung zur betreffenden Untersuchung im Anschluss an die im FEM Süd und MEN stattfindenden Workshops *Liebe, Partnerschaft und Sexualität* stattfinden wird, wobei die Teilnahme auf freiwilliger Basis und mit vorangegangener Informierung von LehrerInnen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten erfolgen wird.

Mit freundlichen Grüßen


MEN Männer
Väter
Burschen
Männergesundheitszentrum
Health Center
Sagitt-Merkel
Kundratstraße 3
1100 Wien
E: men-center.at
T: 601 91 54 54
F: 601 91 54 59
http://www.men-center.at

7.11 Tabelle zu Berufswünschen der SchülerInnen

Tabelle 59: Alphabetische Auflistung der kategorisierten Berufswünsche der 174 Jugendlichen, in absoluten Zahlen sowie in Prozent.

Beruf	N	%
Aktienhändler	1	0.6
Anwalt	11	6.3
Architekt	5	2.9
Arzt	14	8
Bankkauffrau/-mann	1	0.6
Bauleiter	1	0.6
Biomedizinischer Analytiker	1	0.6
Bürokauffrau/-mann	17	9.8
Controller	1	0.6
Drogist	1	0.6
Einzelhandelskauffrau/-mann	3	1.7
Elektrotechniker	5	2.9
Eventmanager	3	1.7
Filmmacher	2	1.1
Fluglotse	1	0.6
Fotograf	5	2.9
Grafiker	1	0.6
Hotelmanager	4	2.3
Informatiker	6	3.4
Journalist	1	0.6
Kfz-Techniker	1	0.6
Kindergärtner	5	2.9
Koch	9	5.2
Krankenschwester	3	1.7
Lehrer	6	3.4
LKW-Fahrer	1	0.6
Logopäde	1	0.6
Manager	1	0.6
Mediendesigner	1	0.6
Modedesigner	1	0.6
Model	3	1.7
Musiker	3	1.7
Ökologe	1	0.6
Pharmazeut	6	3.4

Pilot	1	0.6
Polier	1	0.6
Politiker	2	1.1
Polizist	7	4
Profi-Sportler	11	6.3
Psychologe	7	4
Psychotherapeut	1	0.6
Schauspieler	2	1.1
Schriftsteller	1	0.6
Soldat	1	0.6
Sonderpädagoge	1	0.6
Stewardess	2	1.1
Stuntman	1	0.6
Tänzer	1	0.6
Tierarzt	4	2.3
Tierforscher	1	0.6
Visagist	1	0.6
Werbeproduzent	1	0.6
Zahnarztassistent	1	0.6
Gesamt	174	100

7.12 Angaben zu bereits etablierten

Entwicklungsaufgaben der Skala "Weitere, neue Entwicklungsaufgaben"

Die folgenden Tabellen stellen die erfassten Antworten nach Subgruppen im Detail dar, wobei sie ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen wurden, um ein möglichst authentisches und unverzerrtes Bild der befragten Jugendlichen gewährleisten zu können (lediglich obszöne Ausdrücke wurden durch neutrale Synonyme ersetzt). Auf Kategorisierungen wurde hier verzichtet, um einen möglichst großen Informationsgehalt zu gewährleisten, welcher hier durch den Erhalt der exakten Formulierungen der SchülerInnen begründet ist.

Die genannten Antworten sind nach Kultur gruppiert und soweit sie den Entwicklungsaufgaben zuzuordnen waren, entsprechend geordnet. Die Antworten der Mädchen und der Burschen werden jeweils in getrennten Tabellen dargestellt. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.

Peer

Tabelle 60: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Peer

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
Freunde haben * ²	Freundschaft ist wichtig
mehr Freunde finden	in unserer Zeit wird man sehr schnell ausgeschlossen wegen Schönheitsidealen und Kleidung
Freunde finden u Vertrauen aufbauen	damit man jemanden hat, mit dem man gut reden kann
Freunde fürs Leben finden * ²	Freunde sind wichtig im Leben
Probleme anderen erzählen	damit man nie alleine dasteht
Freundschaften pflegen	man kann nicht alles in sich hineinfressen

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Tabelle 61: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Peer

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
man sollte sich darüber klar werden, wer seine echten Freunde sind	in jungen Jahren hat man viele bzw. verschiedene Freunde, mit denen man aber nicht über alles reden kann u. da der Druck im Leben mit dem Älterwerden steigt sollte man seine Freunde filtern um immer einen Ansprechpartner zu haben
guten Freundeskreis aufbauen	man braucht Freunde, die einem Mut geben

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Tabelle 62: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Peer

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
Freunde fürs Leben	weil es wichtig ist, Freunde zu haben, die eine 2. Familie sind, wenn man mit den Eltern nicht reden kann
immer für die wichtigsten Freunde da sein	Menschen haben, die dich immer unterstützen u dir Rat geben
gute Freunde haben	man muss lernen mit Menschen zu kommunizieren u. sie sind wichtig in schweren Lebenssituationen
guten Freundeskreis aufbauen	jeder braucht einen Freundeskreis u. allein fühlt man sich sehr einsam
eigener Freundeskreis	

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Tabelle 63: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Peer

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
mehr mit Freunden unternehmen	Grenzen überschreiten z.B. Sex, Alkohol

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Körper

Tabelle 64: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Körper

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
sich mit dem eigenen Körper vertraut machen, wissen was angenehm ist und wie weit man gehen möchte	damit keine Unsicherheit auftaucht
dass man seinen Körper, sein Aussehen so nimmt, wie man ist	weil man sonst kein Selbstbewusstsein hat und man kann auch nichts daran ändern
abnehmen	weil ich es nicht aushalte, wenn andere Menschen mich beleidigen und demütigen. außerdem schaffe ich es nicht, in den Spiegel zu schauen und das möchte ich ändern

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Tabelle 65: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Körper

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
Sporterfolge	
Sport machen	hält gesund und trainiert den Körper

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Tabelle 66: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Körper

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
Aufklärung aller Fragen	weil es wichtig ist
Tage ^{*2}	sehr wichtig, weil man sie auch nicht bekommen kann u. man könnte dann schwanger sein die Tage kriegt man jedes Monat, weil es so ist u. man nicht schwanger sein wird
eigenen Style finden und gut aussehen	da man sonst nicht akzeptiert wird
Kleidung	weil wenn man z.B. 15 ist u. Sachen anhat, die 12jährige Kinder tragen, es nicht so cool ist

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Tabelle 67: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Körper

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
man sollte masturbieren	weil man so das Sperma reduziert

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Rolle

Tabelle 68: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Rolle

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
seine eigene Rolle in der Welt erkennen	damit man weiß, dass man einzigartig u. etwas besonderes ist
bei der Hausarbeit, im Haushalt helfen	weil man jetzt schon lernen soll, was man wenn man älter ist alles machen muss in seiner Wohnung
sich für die Familie interessieren und ein Vorbild für jüngere Geschwister sein	

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Interessanter Weise gaben hier ausschließlich Mädchen ohne Migrationshintergrund Antworten an, die man der EA *Rolle* zuordnen kann.

Beziehung

Tabelle 69: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Beziehung

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
Freund haben	weil man sich an jemanden anlehnen und mit ihm über alles reden kann
sexuelle Erfahrungen sammeln	weil Sexualität wichtig für mich ist
Sexualität entdecken	wichtig für das Leben und auch fürs Verhalten
erste Erfahrungen mit Sexualität	für weitere Entwicklung nötig
für mich ist wahre Liebe wichtig	da mir mein Freund (der nicht so ist wie andere u. Gefühle zeigt usw.) mir beigebracht hat, was Liebe ist... wir sind verlobt!
Erfahrungen mit anderem Geschlecht machen	es ist interessant, aufregend u. man lernt fürs Leben
Liebe & Erfahrungen sammeln	je mehr Erfahrungen man macht, desto mehr lernt man aus seinen Fehlern u. weiß wie der andere tickt
Beziehung eingehen	Erfahrung für später
Liebe (körperlich, seelisch) zu einem anderen Menschen entdecken	wichtig für die Entwicklung, das Verhalten
Beziehungen, Freund	

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Tabelle 70: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Beziehung

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
Sex	man will es einfach, man will den Körper der geliebten Person erkunden
Sexualität entdecken	
mit einer Freundin eine Beziehung anfangen	ich finde es toll, mit meiner Traumfrau zusammen zu sein
feste Freundin	weil es zum Leben dazugehört
Freundin finden	wichtig fürs Zusammenleben
Beziehung zu meiner Freundin aufbauen	
Freundin haben	Familienplanung

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Tabelle 71: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Beziehung

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
der Junge sollte schon 1-2 Jahre älter als das Mädchen sein	weil er sonst zu kindisch sein kann
Beziehung beginnen	
eine Beziehung eingehen	
bei Beziehungen darüber nachdenken, ob das schon derjenige ist, mit dem man das Leben verbringen will od. ob man noch andere haben will	Treue ist wichtig, deswegen sollte man sich darüber bewusst sein

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Tabelle 72: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Beziehung

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
eine feste Freundin haben	
Sex haben mit der Freundin, wenn man sich bereit fühlt	weil das die Liebe stärkt
Geschlechtsverkehr haben	weil das sehr wichtig ist, das Mädchen kann dann ja vielleicht schwanger werden
Sex	Kinder kriegen

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Ablösung

Tabelle 73: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Ablösung

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
Sachen selbst in die Hand nehmen	damit man im weiteren Leben alleine klar kommt und nicht immer Hilfe braucht
Verantwortung lernen	damit man später klarkommt
Selbständigkeit lernen	weil man im Leben teilweise auf sich allein gestellt ist
Eigenverantwortung übernehmen	Eltern können nicht das ganze Leben für einen sorgen
Verantwortung übernehmen lernen	
Selbständigkeit * ⁵	im späteren Leben wird man immer mehr Verantwortung bekommen, weshalb man wissen sollte, wie man damit umgeht weil man alt genug ist, um Verantwortung zu übernehmen selber über alles bestimmen können z.B. wo, mit wem man wohnt, was man isst, wofür man Geld braucht
Unabhängigkeit, selbst mit Dingen klarkommen	es ist gut auf eigenen Beinen zu stehen, da man immer alleine gelassen werden kann, damit man nicht ewig von den Eltern oder anderen abhängig ist

selbständig werden	
erwachsen werden u. Selbstverantwortung übernehmen	weil man das für die Zukunft einfach können muss
selbständig werden z.B. lernen, HÜ machen ohne dass immer jemand (Mutter) alles kontrollieren muss	dass man Dinge auch allein erledigen kann
Eigenständigkeit	damit man trotzdem klarkommt, falls man mal auf sich allein gestellt ist
Unabhängigkeit	
Verantwortungsübernahme	Verhütung beim Sex, nicht zuviel Alkohol und Zigaretten
von den Eltern abnabeln	man will selbständig sein u. eigene Entscheidungen treffen u. Eltern nerven
eigener Wohnort	

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Tabelle 74: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Ablösung

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
eigene Wohnung ^{*2}	weil man wo wohnen muss
eigene Sachen selber erledigen	damit man erwachsen wird
alles selbst übernehmen	selbständiger werden
Verantwortung übernehmen	weil es später wichtig werden wird u. man es immer braucht
Selbständigkeit	
Verantwortungsbewusstsein lernen	um zu zeigen, dass man erwachsen wird

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Tabelle 75: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Ablösung

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
Verantwortung übernehmen * ²	Sachen alleine schaffen ohne die Hilfe der Eltern wenn ich schon rauchen, mit L17 fahren und wählen gehen kann, sollte ich auch Verantwortung für mich selbst übernehmen
selbständiger werden * ⁴	weil man sich auf das eigene Leben vorbereiten soll, sehen was man alles kann u. Neues dazulernen
verantwortungsvoll werden	es ist sehr wichtig, Verantwortung übernehmen zu können, denn wenn man später mal Kinder hat, braucht man es
auf eigenen Füßen stehen	
eigene Wohnung mit dem Partner	weil ich mehr Freiheit will

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Tabelle 76: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Ablösung

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
eigene Wohnung	

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Beruf

Tabelle 77: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Beruf

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
Bildung	weil das Schulsystem einfach scheiße ist
Berufswunsch	
trotz Müdigkeit in die Schule gehen	wegen des guten Jobs
sich nach der Schule entscheiden, was man im Leben noch alles erreichen möchte (Beruf)	wenn man sich nicht früh entscheidet, kann es sein, dass man dann mit leeren Händen dasteht
Schule	da wir in dem Alter sind, wo man Schule wechseln muss
ich möchte etwas aus mir machen u. hoffe, dass ich es in einer HAK schaffen werde	weil ich in der Gesellschaft mitreden will, später meinen Kindern was bieten u. auf mich achten möchte
lernen ohne aufgefordert zu werden	bessere Chancen in anderen Schulen
Eignung, Beruf	man muss sich überlegen, was man kann u. so einen Bildungszweig nehmen
Beruf	
eigener Job	dass man für sich selbst sorgen kann
fester Job	damit man sich sicher sein kann, nie ohne etwas dazustehen
schulisch vorankommen	wegen meiner Zukunft
Schule meistern	sollte alles Ziel u. Aufgabe eines Erwachsenwerdenden sein

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Tabelle 78: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Beruf

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
lernen	bessere Berufe, klüger sein
Schule positiv abschließen	um später einen guten Job zu bekommen
Ausbildung sichern	
Schule schaffen	gute Zukunft

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Tabelle 79: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Beruf

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
Ausbildung abschließen * ²	damit man einen guten Job kriegt u. gut leben kann damit man im Leben etwas erreicht
Schule fertig machen * ³	gute Ausbildung
Schulabschluss haben * ²	weil ich ein gebildeter Mensch sein will und nicht so wie meine Eltern oder Verwandten guter Job, mehr Geld
Lehrstelle suchen	weil man dann das eigene Geld verdient u. von niemandem abhängig ist
Schule positiv abschließen	einen guten Job haben, nicht dem Ehemann in die Hand schauen
Schule	ohne Schule kein Erfolg im Leben
Berufswunsch	weil man sich schon Gedanken darüber machen soll, was man werden will
Schulausbildung	weil man mit einer gescheiten Berufswahl einen guten Abschluss hat und somit einen guten Job
guten Job finden	Spaß am Job
gute Ausbildung	
Fortbildungen machen	
einen guten Job haben	wenn man Kinder hat, sollte man sie auch ernähren können
dass man gut in der Schule ist	wenn man in der Schule gut ist, kann man einen guten Job bekommen. wenn man nicht gut in der Schule ist, kann man keine
vielleicht weiter auf die Sportuni gehen	ich liebe Sport und wollte das machen, aber dann habe ich mich anders entschieden
eigener Job	damit man alles für sich selbst entscheiden kann und mehr Freiheit hat
Schule, Ausbildung!!!	man kann nur einen guten Job haben, wenn man eine gute Ausbildung hat
überlegen was man arbeiten kann und wie man sein Leben lebt	man soll schon ein bisschen wissen was man später arbeitet

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Tabelle 80: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Beruf

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
Fußballkarriere und Geld	es ist meine Zukunft
Polizist	um zu wissen, was ich machen soll
eigener Beruf	

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Partnerschaft/Familie

Tabelle 81: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Partnerschaft / Familie

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
Familie	

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Tabelle 82: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Partnerschaft / Familie

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
mit meiner Partnerin treffen und zusammen Familie planen	weil ich nicht einsam sein möchte und Kinder haben will

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Tabelle 83: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Partnerschaft / Familie

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
schwanger werden	keine Ahnung

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Tabelle 84: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Partnerschaft / Familie

Antwort	Begründung
heiraten!!	neues Leben, man muss sich verändern (Charakter usw..)

Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.

Selbst

Tabelle 85: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Selbst

Antwort	Begründung
Eigenständigkeit + Selbstbewusstsein entwickeln	damit man sein eigenes Leben meistert
eigenen sozialen Charakter entwickeln	weil man dadurch interessanter, kein Mitläufer u. selbstbewusster wird
immer man selbst sein	weil man sich nicht nach anderen richten soll
sich selbst mögen	mehr Selbstvertrauen
eigene Meinung durchsetzen können	weil ich mich oft etwas nicht traue
mit sich selbst ins Reine kommen	nicht mehr unsicher sein, Selbstbewusstsein stärken
eigene Meinung * ³	sonst keine Eigenständigkeit weil ich einen eigenen Weg finden möchte
Persönlichkeit entwickeln	es ist wichtig, eine eigene Meinung zu haben
selbständig, reflektiert denken	immer wichtig
sich selbst akzeptieren * ²	Selbstbewusstsein gewinnen da man sich sonst selbst nie finden kann
sich selbst akzeptieren und sich nicht anpassen	
vor seinen Problemen nicht davonlaufen	man muss sich seinen Problemen stellen
Fehler zugeben lernen	man ist kein Kind mehr und sollte es deshalb besser wissen
sich äußerlich, geistig und innerlich verändern	weil du erwachsen wirst und kein Kind bleibst
selbstbewusst	dass man sich Dinge auch alleine traut u. nicht immer wen anderen dazu braucht
reifer werden	man kann als Erwachsener nicht mehr einfach lachen wenn jemand z.B. das Wort Sex sagt

Verhalten	
-----------	--

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Tabelle 86: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Selbst

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
erwachsenes Verhalten lernen	
soziale Kompetenzen erwerben	
sexuelle Orientierung entdecken	damit man nicht plötzlich merken muss, dass man jemanden vom eigenen Geschlecht sexuell attraktiv findet
sich outen	späteren Stress vermeiden
nicht mehr allzu kindisch sein	nicht mehr mit Actionfiguren spielen
lernen sich besser auszudrücken	
sich besser beherrschen	sehr wichtig für die Zukunft (Arbeit, Familie, Streit)
Verantwortung für eigenes Handeln übernehmen	
reden lernen - über Gefühle, Meinung, Wünsche...	damit weniger Unklarheiten u. Konflikte auftauchen

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Tabelle 87: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Selbst

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
Charakteraufbau	um mein Leben aufzubauen
sich darüber bewusst sein, was man tut z.B. wie man sich gegenüber anderen Menschen verhält	weil jeder Mensch anders ist u. auch jeder anders reagiert, d.h. man kann nicht mit jedem gleich umgehen
Kritik annehmen können	einige werden gleich böse aber man braucht das einfach und sollte es verstehen
Gefühle sortieren	Klarheit haben
selbstbewusst sein	weil man auf sich vertrauen u. alles selber entscheiden muss
Selbstbewusstsein entwickeln	wenn man selbstbewusst ist akzeptieren einen auch die anderen
eigene Meinung haben und ohne Furcht anderen	weil man selbstbewusster wird, ansonsten ist

mitteilen	man für die anderen ziemlich leicht angreifbar
sich seine eigene Meinung bilden	weil es wichtig ist, Entscheidungen aufgrund seiner eigenen Meinung zu treffen
man selbst bleiben egal was andere sagen	weil man sich sonst selbst nicht mehr mag
eigene Meinung	wissen was man braucht und will
kindisches Verhalten eingrenzen	weil es in der Berufs- u. Umwelt nicht immer gut überkommt

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Tabelle 88: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Selbst

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
mehr denken	gut sein

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Werte

Tabelle 89: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Werte

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
keine Menschen betrügen	da es Folgen im weiteren Leben haben kann

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Tabelle 90: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Werte

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
politische Richtung finden	eigene Meinung
Respekt	

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Interessanter Weise gaben weibliche Jugendliche mit Migrationshintergrund im Gegensatz zu ihren männlichen Kollegen hier keine Antworten, die man der EA Werte zuordnen kann.

Tabelle 91: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Werte

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
höflich sein und Respekt haben, andere Menschen respektieren	

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Zukunft

Tabelle 92: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Zukunft

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
Gedanken über die Zukunft machen	weil ich nicht als Penner enden will
Gedanken über die Zukunft u. Arbeit machen	gutes Leben
Zukunft gestalten	weil man sich für einen Job und eine gewisse Schule entscheiden muss
sich klar werden was man erreichen will	weils einfach wichtig ist, sich weiterzuentwickeln u. zu schauen, wie ich meine Zukunft gestalten will
sein Leben in den Griff bekommen u. schauen, wie man sich seine Zukunft vorstellt (z.B. Beruf, wann will ich ausziehen, will ich alleine wohnen)	weil es für später wichtig ist z.B. was will ich werden
man sollte sein Leben schon von Anfang an in Planung nehmen	im Endeffekt für ein selbständiges Leben sehr wichtig
eigene Ziele	
die Zukunft	
Ziele setzen	damit man weiß, wofür man lernt oder arbeitet
will ich mal Kinder oder nicht? will ich berühmt werden? überlegen, wie stell ich mir die Zukunft vor und ist das auch realistisch!!	weil wenn ich mir sag, ich werde Sängerin und ich kann nicht singen, ist es ziemlich unrealistisch, dass ich Sängerin werde

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Tabelle 93: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen ohne Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Zukunft

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
Ziele setzen	sich für etwas entscheiden u eine Zukunft aufbauen

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Tabelle 94: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen mit Migrationshintergrund - Entwicklungsaufgabe Zukunft

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
Bildung u Zukunft ernster nehmen	manchen Jugendlichen ist es egal wenn sie die Schule abbrechen weil sie keine Lust mehr drauf haben, ich will mehr erreichen
Zukunft *5	weil man weiß nicht, was auf einen zukommt man muss immer überlegen, was man in Zukunft machen will
Ziele setzen	weil das wichtig ist, man muss planen und wissen, was man machen soll um weiterzukommen
Zukunftsziele setzen	wenn man nur träumt und das Ziel nicht erreicht ist man später von sich selbst u vom Leben enttäuscht

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Männliche Migranten gaben hier keine Antworten, die man der EA *Zukunft* zuordnen kann.

Weitere Antworten

In den folgenden Tabellen sind nun die Angaben der SchülerInnen zu finden, welche keiner der vorhandenen zehn Entwicklungsaufgaben eindeutig zugeordnet werden konnten und somit als "neu" anzusehen sind.

Tabelle 95: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen ohne Migrationshintergrund, welche keiner der bereits vorhandenen zehn Entwicklungsaufgaben zugeordnet werden konnten

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
ans Erwachsenwerden denken	weil man langsam aber sicher erwachsen wird
Umgang mit Finanzen lernen	Kinder geben Geld für Unnötiges aus, man sollte lernen wie man spart und Geld für etwas Sinnvolles ausgeben
Unterstützung der Eltern annehmen	man kann nicht alles alleine schaffen
neue Interessen entwickeln	man wird älter
manchmal auf die Eltern hören	um keine Probleme zu verursachen
sich mit Lehrern gut verstehen	kein Stress mit den Eltern
Geldplanung	wenn man eine Arbeit hat u. nicht mehr zu Hause wohnt, muss man Miete, Strom und alles andere selber zahlen
Finanzierung	du solltest nicht plötzlich ohne Geld dastehen
Alltag verändern	damit man spürt, dass etwas anders ist u man erwachsen wird
trinken, rauchen, Drogen	
schlauer werden	weil ich immer 3er schreibe
sich von Altem trennen und Neues kennen lernen	weil man sich zu Mann oder Frau entwickelt

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Tabelle 96: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen ohne Migrationshintergrund, welche keiner der bereits vorhandenen zehn Entwicklungsaufgaben zugeordnet werden konnten

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
gutes Verhältnis zu Eltern behalten	Rückhalt in finanziellen Krisen
Umgang mit Alkohol und Drogen	damit man weiß, wann genug ist bzw. die Wirkung kennenlernt
Clean bleiben	weil man sich dann leichter tut
Umgang mit Geld lernen	später im Leben muss man das können
Partys	

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Tabelle 97: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Mädchen mit Migrationshintergrund, welche keiner der bereits vorhandenen zehn Entwicklungsaufgaben zugeordnet werden konnten

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
guten Kontakt zu Erwachsenen	haben mehr Erfahrungen und können oft besser helfen
sich klarmachen, dass man nicht alles erreichen kann	wenn man zu ehrgeizig ist kommt man nicht weiter
für mich ist es wichtig mit meinen Eltern mehr Zeit zu verbringen	meine Eltern sind wichtig für mich
besser mit den Eltern auszukommen und mit ihnen alles besprechen können	
Alkohol, Drogen, Zigaretten etc.	weil immer mehr Jugendliche beginnen zu rauchen und noch nicht genau wissen, wie sehr es die Gesundheit gefährdet
an andere Leute anpassen	weil man sonst von anderen leuten ausgegrenzt wird
die Jugendlichen in meinem Alter sollten reif sein	damit sie wissen, was sie tun
von anderen Menschen lernen	damit es nicht nochmal vorkommt
von den Eltern beachtet und nicht zu streng behandelt werden	weil es meistens nervt
Mutter helfen	weil man schon alt genug ist, um der Mutter zu helfen
Freiheit	um sich entwickeln zu können
ich will mama-machen	
Verantwortung nicht nur für sich selber, sondern auch für andere übernehmen lernen	weil man früh lernen sollte, dass sich fast jede Entscheidung negativ oder positiv auf Menschen in der Umwelt auswirkt und man das schnell begreifen sollte, bevor es nach Jahren zu spät ist

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

Tabelle 98: Angaben zu "Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben" der Burschen mit Migrationshintergrund, welche keiner der bereits vorhandenen zehn Entwicklungsaufgaben zugeordnet werden konnten

<i>Antwort</i>	<i>Begründung</i>
vom Kind zum Mann werden	Verantwortung übernehmen können
Pubertät - reif werden	ist sehr wichtig
erwachsen werden	weil man erwachsen werden muss

*Anmerkungen. Die Antworten wurden ohne Korrektur in Grammatik und Rechtschreibung und somit direkt aus den Angaben der SchülerInnen übernommen. Mehrfachnennungen sind mit einem * versehen, wobei die Zahl dahinter die Häufigkeit der Nennung angibt.*

7.13 Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Julia Spitzer
Geburtsdaten	19. September 1982, Wien
Familienstand	ledig
Staatsbürgerschaft	Österreich

Bildung

seit SS 2012	Weiterbildung zur Praktikerin der ganzheitlichen Stimm- und Gesangsarbeit nach C. Wijnen am Institut für ganzheitliche Stimmarbeit und Gesangstherapie (ISGT), Berlin, Deutschland
seit WS 2001/2002	Studium der Psychologie an der Universität Wien
1993 bis 2001	AHS Billrothgymnasium, 1190 Wien
1989 bis 1993	Volksschule Grinzinger Straße, 1190 Wien

Berufserfahrungen

2006 bis 2012	Workshopleitung <i>Liebe, Partnerschaft und Sexualität</i> sowie <i>Mobbing, Rollenbilder und Gewaltprävention</i> für jugendliche Mädchen: Frauengesundheitszentrum FEM Süd, Kaiser Franz Josef-Spital (SMZ Süd, Wien) sowie in diversen Wiener Schulen und Jugendzentren
2009	Autorentätigkeit: Trettler, E. & Spitzer, J. (2010). Mädchenräume – Freiräume! Zur Notwendigkeit geschlechtssensibler Mädchenarbeit. Exkurs: Kultursensible Mädchenarbeit. In H. Wolf, M. Endler & B. Wimmer-Puchinger (Hrsg.), <i>Frauen – Gesundheit - Soziale Lage</i> (S.64-75). Wien: facultas-Verlag
2008 bis 2011	diverse Vorträge zu Sexualität, Familienplanung und Verhütung für Migrantinnen im Rahmen des FEM Süd, wie z.B. im Wiener Integrationswohnhaus, bei <i>Mama lernt Deutsch</i> , in muslimischen

	Schulen, für die <i>Schwarze Frauen Community</i> etc. (z.T. inklusive Dolmetscherin)
November 2008	Podiumsdiskussionsgast bei <i>Sex and the Vienna City</i> : Wiener Frauengesundheitstage Fem Vital, Wiener Rathaus
2007/2008	organisatorische und psychologische Betreuung des Projekts <i>Essen nach Herzenslust</i> für übergewichtige bzw. adipöse Frauen: Frauengesundheitszentrum FEM Süd
2006 bis 2011	Mitarbeit bei diversen FEM-Veranstaltungen und Fachtagungen wie <i>Soziale Lage – Gender – Gesundheit</i> 2008, <i>Enquete: Schwangerschaft und Geburt</i> 2006, <i>Europäischer Tag der Gesundheit und Sexualität</i> 2008, <i>Aktionswoche Chancengleichheit</i> 2008 <i>Schulgesundheitsstage</i> 2010 <i>Girl's Day</i> 2006/2007/2010 (Favoritner Mädchengesundheitstag) <i>Action Day</i> 2010 (Berufsorientierungstag für Jugendliche), <i>LehrerInnen-Gesundheitstag</i> 2011
Sept bis Dez 2006	Psychologisches Pflichtpraktikum Frauengesundheitszentrum FEM Süd
2007	Gesang für Werbe-Jingles: <i>Mac Jingle Tonstudio</i>
2006	Promotiontätigkeit: <i>ÖBB</i>
2005	VIP-Gästebetreuung: <i>Österreichischen Lotterien</i>
2004	Verkauf: <i>Humanic Shoes</i>
2003	Kassiertätigkeit: <i>Spar Gourmet</i>
2003	Promotiontätigkeit: <i>Campus Group</i>
2002	Telefonmarketing: <i>Follow Up</i>
2002	Service: <i>Schlumberger</i> (Sektellerei)
2001	Museumsaufsicht: <i>Kunsthistorischen Museum Wien</i>
1998 - 2006	Kinderbetreuung (privat)

