



Franz Petermann
Ulrike Petermann

Training mit Jugendlichen

Aufbau von Arbeits- und
Sozialverhalten

10., vollständig überarbeitete Auflage

 hogrefe

Training mit Jugendlichen

**Franz Petermann
Ulrike Petermann**

Training mit Jugendlichen

Aufbau von Arbeits- und Sozialverhalten

10., vollständig überarbeitete Auflage

 **hogrefe**

Prof. Dr. Franz Petermann, geb. 1953. 1972–1975 Studium der Mathematik und Psychologie in Heidelberg. Wissenschaftlicher Assistent an den Universitäten Heidelberg und Bonn. 1977 Promotion. 1980 Habilitation. 1983–1991 Leitung des Psychosozialen Dienstes der Universitäts-Kinderklinik Bonn, gleichzeitig Professor am Psychologischen Institut. Seit 1991 Lehrstuhl für Klinische Psychologie an der Universität Bremen und seit 1996 Direktor des Zentrums für Klinische Psychologie und Rehabilitation.

Prof. Dr. Ulrike Petermann, geb. 1954. 1974–1980 Studium der Psychologie und Pädagogik in Mannheim und Bonn. 1982 Promotion. 1986 Habilitation. 1987–1991 Professorin für Psychologie in München, 1991–1994 Professorin in Bremen. 1995–2006 Inhaberin des Lehrstuhls für Rehabilitation und Pädagogik bei psychischen und Verhaltensstörungen an der Universität Dortmund. Seit 2007 Inhaberin des Lehrstuhls für Klinische Kinderpsychologie an der Universität Bremen.

Die ersten fünf Auflagen des Buches sind 1987, 1991, 1993, 1994 und 1996 bei Beltz-Psychologie Verlags Union erschienen.

Zu diesem Buch ist außerdem das Arbeitsheft „Materialien für Jugendliche zum JobFit-Training“, 1. Auflage 2017 lieferbar (ISBN 978-3-8017-2888-5).

Wichtiger Hinweis: Der Verlag hat gemeinsam mit den Autoren bzw. den Herausgebern große Mühe darauf verwandt, dass alle in diesem Buch enthaltenen Informationen (Programme, Verfahren, Mengen, Dosierungen, Applikationen, Internetlinks etc.) entsprechend dem Wissensstand bei Fertigstellung des Werkes abgedruckt oder in digitaler Form wiedergegeben wurden. Trotz sorgfältiger Manuskripterstellung und Korrektur des Satzes und der digitalen Produkte können Fehler nicht ganz ausgeschlossen werden. Autoren bzw. Herausgeber und Verlag übernehmen infolgedessen keine Verantwortung und keine daraus folgende oder sonstige Haftung, die auf irgendeine Art aus der Benutzung der in dem Werk enthaltenen Informationen oder Teilen davon entsteht. Geschützte Warennamen (Warenzeichen) werden nicht besonders kenntlich gemacht. Aus dem Fehlen eines solchen Hinweises kann also nicht geschlossen werden, dass es sich um freie Warennamen handelt.

Copyright-Hinweis:

Das E-Book einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.

Der Nutzer verpflichtet sich, die Urheberrechte anzuerkennen und einzuhalten.

Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Merkelstraße 3
37085 Göttingen
Deutschland
Tel. +49 551 999 50 0
Fax +49 551 999 50 111
verlag@hogrefe.de
www.hogrefe.de

Illustrationen: Claudia Styrsky
Umschlagabbildung: © Syda Productions – Fotolia.com
Satz: ARThür Grafik-Design & Kunst, Weimar

Format: PDF

10., vollständig überarbeitete Auflage 2017
© 2000, 2003, 2007, 2010 und 2017 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen
(E-Book-ISBN [PDF] 978-3-8409-2814-7; E-Book-ISBN [EPUB] 978-3-8444-2814-8)
ISBN 978-3-8017-2814-4
<http://doi.org/10.1026/02814-000>

Nutzungsbedingungen:

Der Erwerber erhält ein einfaches und nicht übertragbares Nutzungsrecht, das ihn zum privaten Gebrauch des E-Books und all der dazugehörigen Dateien berechtigt.

Der Inhalt dieses E-Books darf von dem Kunden vorbehaltlich abweichender zwingender gesetzlicher Regeln weder inhaltlich noch redaktionell verändert werden. Insbesondere darf er Urheberrechtsvermerke, Markenzeichen, digitale Wasserzeichen und andere Rechtsvorbehalte im abgerufenen Inhalt nicht entfernen.

Der Nutzer ist nicht berechtigt, das E-Book – auch nicht auszugsweise – anderen Personen zugänglich zu machen, insbesondere es weiterzuleiten, zu verleihen oder zu vermieten.

Das entgeltliche oder unentgeltliche Einstellen des E-Books ins Internet oder in andere Netzwerke, der Weiterverkauf und/oder jede Art der Nutzung zu kommerziellen Zwecken sind nicht zulässig.

Das Anfertigen von Vervielfältigungen, das Ausdrucken oder Speichern auf anderen Wiedergabegeräten ist nur für den persönlichen Gebrauch gestattet. Dritten darf dadurch kein Zugang ermöglicht werden.

Die Übernahme des gesamten E-Books in eine eigene Print- und/oder Online-Publikation ist nicht gestattet. Die Inhalte des E-Books dürfen nur zu privaten Zwecken und nur auszugsweise kopiert werden.

Diese Bestimmungen gelten gegebenenfalls auch für zum E-Book gehörende Audiodateien.

Anmerkung:

Sofern der Printausgabe eine CD-ROM beigelegt ist, sind die Materialien/Arbeitsblätter, die sich darauf befinden, bereits Bestandteil dieses E-Books.

Vorwort

Die pädagogische Förderung und Psychotherapie von Jugendlichen ist eines der am stärksten vernachlässigten Gebiete überhaupt, obwohl gerade das Jugendalter durch viele, teilweise massive Problemkonstellationen gekennzeichnet ist. Nur vereinzelt liegen für besonders gefährdete Gruppen, wie aggressive, alkohol- und drogenabhängige Jugendliche Therapieprogramme vor. Daneben existieren (meist) unveröffentlichte Konzepte zur Arbeitsförderung von schwer vermittelbaren Jugendlichen, die teilweise von den Industrie- und Handelskammern, der Arbeitsverwaltung oder den Wirtschaftsfachschulen entwickelt wurden. Diese Konzepte und Maßnahmen sind auf mögliche Berufs- und Arbeitsfelder von Jugendlichen zugeschnitten und umfassen in der Regel eine sozialpädagogische und psychologische Betreuung, zum Beispiel im Rahmen einer schulischen Förderung oder betrieblichen Ausbildung. In diesen Fällen sind Probleme im Arbeits- und Sozialverhalten oft gar nicht voneinander zu trennen.

Das vorliegende Training ist nicht eng auf eine spezifische Problematik des Jugendalters begrenzt, sondern wendet sich dem Aufbau und der Verbesserung von Arbeits- und Sozialverhalten bei 13- bis 20-jährigen Jugendlichen zu. Um bei diesem breiten Anwendungsbereich eine gezielte Förderung zu ermöglichen, stehen einerseits gegen andere gerichtete Verhaltensweisen, nämlich aggressiv-dissoziales Verhalten, andererseits initiativloses Verhalten sowie Arbeits- und Motivationsprobleme im Vordergrund. In dem vorliegenden Förder- und Trainingsprogramm werden deshalb neben Emotionswissen und sozialer Kompetenz auch Vorstellungen über die berufliche Zukunft bearbeitet und berufsbezogene Fertigkeiten im Rollenspiel eingeübt.

Die Anwendungsmöglichkeiten unseres Trainings sind dabei sehr vielseitig und beziehen sich zumindest auf folgende Bereiche:

- Präventive Arbeit in Gemeinschafts-, Haupt- und Oberschulen, die das Ziel verfolgt, Arbeits- und Sozialverhalten mit einer Schulklasse zu problematisieren und positive Verhaltensformen einzuüben. Das Vorgehen bietet in diesem Kontext darüber hinaus zum Beispiel die Möglichkeit, das Thema „Schulmüdigkeit“ bei Jugendlichen – unabhängig von der Schulform – zu thematisieren.
- Maßnahmen zur Arbeits- und Motivationsförderung in Bereichen der Berufsorientierung, Berufsausbildungsvorbereitung und der ausbildungsbegleitenden Hilfen mit dem Anspruch, auffälligen Jugendlichen einen Ausbildungseinstieg bzw. Berufsabschluss zu ermöglichen. Mit solchen Problemstellungen sind sowohl Mitarbeiter¹ der betrieblichen Ausbildung und der Berufsschulen

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in diesem Buch in den meisten Fällen die männliche Form gewählt. Natürlich sind beide Geschlechter gleichermaßen einbezogen.

als auch solche konfrontiert, die in den diversen Berufsbildungszentren mit Förder- und Stützunterricht sowie sozialpädagogischer Begleitung beschäftigt sind.

- Pädagogisch-psychologische Fördermaßnahmen aus dem Bereich der Heimerziehung, in dem das Vorgehen ursprünglich ausführlich erprobt wurde. Das breit angelegte Training ermöglicht es, in der Heimerziehung Jugendlichen, die verhaltensauffällig und motivationslos sind und/oder Lernprobleme haben, erste und einschneidende Erfolgserlebnisse zu vermitteln. Die Rückmeldungen aus diesem Bereich waren sehr eindrucksvoll.
- Förderung von Jugendlichen in Förderzentren für die Schwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache. In solchen Fällen sollte das gesamte Vorgehen auf ein halbes oder sogar ein ganzes Schuljahr verteilt werden. Stellt man dabei die berufsbezogenen Inhalte und Themen in den Mittelpunkt, dann sollte man das vorliegende Verhaltenstraining durch berufsbezogene Praktika ergänzen. Bei solchen Maßnahmen ist es nämlich zentral, die Inhalte des Trainings im Alltag zu erproben und zu vertiefen.
- In Haupt- und Realschulen (aber auch Gemeinschafts- und Oberschulen) dient das Training (z. B. ab der 8. oder 9. Klasse) dazu, die Chancen der Jugendlichen für den Einstieg in die betriebliche Ausbildung oder in den Beruf zu verbessern. So können die Inhalte unseres Verhaltenstrainings zum Beispiel in das Unterrichtsfach „Arbeitslehre“ integriert werden.
- Realisierung des Trainings im Rahmen von Maßnahmen der Arbeitsverwaltung (Arbeitsagenturen); hierbei handelt es sich vor allem um Maßnahmen zur Verbesserung der Ausbildungssituation und von Vermittlungschancen, um so eine gute Positionierung auf dem Arbeitsmarkt vorzubereiten.
- Anwendung im Jugendstrafvollzug im Sinne von erzieherischen Resozialisierungsmaßnahmen; gemäß § 10 Jugendgerichtsgesetz (JGG) kann eine richterliche Weisung für delinquente Jugendliche zwischen 14 und 21 Jahren die verbindliche Teilnahme an einem „Sozialen Trainingskurs“ beinhalten. Hierfür werden die Themenblöcke von Einzel- und Gruppentraining zu einer bestimmten Anzahl von Einheiten zusammengefasst und insgesamt als Gruppentraining realisiert. Solche Maßnahmen können von Jugendgerichtshelfern der Jugendämter oder von externen Institutionen wie Jugendhilfeeinrichtungen oder Berufsförderzentren durchgeführt werden.

Das Material des vorliegenden Trainings kann in vielfältiger Weise der Motivationsförderung bei Schülern und Auszubildenden dienen. In der Praxis kann man unterschiedliche Schwerpunkte legen; das heißt, für die Bereiche des Arbeits- und Sozialverhaltens wählt man die Bausteine aus unserem Vorgehen aus, die dem Förderbedarf von Jugendlichen am ehesten entsprechen.

Zur Erarbeitung dieses Trainings empfehlen wir den Anwendern Folgendes: Bitte machen Sie sich zunächst nur mit einigen Teilen des Vorgehens vertraut, und

sammeln Sie schrittweise damit Erfahrungen. Benutzen Sie die Arbeitsmaterialien sowohl zur Strukturierung des Vorgehens als auch zur Motivierung der Jugendlichen. Je vertrauter Sie selbst mit den Materialien sind, desto unvoreingenommener nehmen die Jugendlichen die Materialien als Hilfestellung bei der Problembearbeitung an.

Erstmals existiert zu dieser Auflage des Manuals ein im Hogrefe Verlag erschienenes Arbeitsheft „Materialien für Jugendliche zum JobFit-Training“. Wir kommen damit dem Wunsch vieler Anwender nach, die Trainingsunterlagen, die für die Jugendlichen bestimmt sind, zu bündeln und leichter verfügbar zu machen. Dieses Arbeitsheft ersetzt die Trainingsmappe der Jugendlichen.

Die Themenblöcke des Einzel- und Gruppentrainings sprechen eine Vielzahl von Problemen des Jugendalters im Bereich des Arbeits- und Sozialverhaltens an; und es werden über alle modischen Zeiterscheinungen hinausreichende basale Kompetenzen, wie Anstrengungsbereitschaft, Eigenverantwortlichkeit, Einfühlungsvermögen, Rücksichtnahme im Zusammenleben mit anderen Personen oder Umgang mit Kritik und Misserfolg, in dem Training erarbeitet und eingeübt.

In den letzten fünf Jahren (seit 2011) wurden wir bei der Durchführung und Weiterentwicklung unseres Ansatzes in großzügiger Weise von der Porticus-Stiftung unterstützt. Hiermit konnten wir vor allem unser JobFit-Programm, also die schulbasierte Version unseres Vorgehens, an ungefähr 3 000 Schülerinnen und Schülern erproben und umfassend überprüfen (vgl. auch die Homepage: www.jobfit.uni-bremen.de).

Wir danken neben den vielen studentischen Praktikanten besonders unserer Arbeitsgruppe zum JobFit-Training, vor allem Dipl.-Psych. Jan Schultheiß, der nicht nur das therapeutische Programm, sondern besonders das JobFit-Training immer zu seiner Sache machte. Bei der Aktualisierung dieses Buches unterstützten uns zudem M.Sc. Psych. Mirjam Laakmann, M.Sc. Psych. Rieke Petersen und Mag. rer. nat. Julia Fern. Frau Anja Steinfath unterstützte uns beim Erfassen neuer Textteile und Umsetzen von Korrekturen im Manuskript. Ganz besonderer Dank gilt B. Sc. Psych. Juliane Lüders, die zuverlässig, schnell, kompetent und ausdauernd wesentliche Schreib- und Gestaltungsarbeiten am Manuskript ausführte und für alle unsere Wünsche Ideen zur Umsetzung fand. Die neuen Zeichnungen für die Arbeitsmaterialien unseres Trainings fertigte in sehr bewährter Weise Frau Claudia Styrsky (München) an.

Wir danken einer großen Anzahl von Schulen und Schülern sowie unseren Praktikanten im Projektstudium „Klinische Kinderpsychologie“ an der Universität Bremen. Dem Hogrefe Verlag, vor allem Frau Dipl.-Psych. Anna-Christine Ham-bach, danken wir für die schnelle und fachkompetente Bearbeitung unseres Buches,

mit manch wertvollem Hinweis zur Verbesserung des Manuskriptes, sowie die gewohnt reibungslose Zusammenarbeit.

Wir hoffen, dass unser Training und die vorliegende Materialsammlung den Lesern und Anwendern bei der oft schwierigen Arbeit mit Jugendlichen vielfältige Anregungen vermitteln und Unterstützung bieten.

Bremen, im April 2017

Franz Petermann und Ulrike Petermann

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Zum Einstieg	13
1 Grundlagen	15
1.1 Jugendalter – ein kritischer Lebensabschnitt	15
1.2 Ziele des Jugendalters: Unabhängigkeit und Eigenständigkeit ...	22
1.3 Verhaltensstörungen im Jugendalter	23
1.4 Arbeits- und Motivationsstörungen im Jugendalter	27
1.5 Psychologische Hilfen für Jugendliche	29
2 Ziele des Trainings	31
2.1 Verbesserte Selbst- und Fremdwahrnehmung	31
2.2 Selbstkontrolle und Ausdauer	36
2.3 Umgehen mit eigenen Gefühlen	37
2.4 Einfühlungsvermögen	39
2.5 Selbstsicherheit und stabiles Selbstbild	39
2.6 Umgehen mit Lob, Kritik und Misserfolg	40
2.7 Integration der Ziele	41
3 Indikationsstellung	45
3.1 Diagnostisches Vorgehen	45
3.1.1 Verfahren zur Selbsteinschätzung	45
3.1.2 Erfassung kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten	46
3.1.3 Fremdeinschätzungen und Verhaltensbeobachtungen	46
3.1.4 Aktenanalyse	46
3.2 Zum konkreten Vorgehen	47
3.2.1 Selbsteinschätzung durch strukturierte Interviews	49
3.2.2 Selbsteinschätzung durch objektive Fragebögen	57
3.2.3 Fremdeinschätzung und Verhaltensbeobachtung	59
4 Grundlagen des Vorgehens	65
4.1 Merkmale des Trainings	65
4.1.1 Einzeltraining	66
4.1.2 Gruppentraining	66

4.2	Materialienbezogenes Vorgehen	67
4.3	Familienbezogenes Vorgehen	68
4.4	Institutionsbezogenes Vorgehen	69
4.5	Übertragung der möglichen Erfolge auf den Alltag	71
5	Einzeltraining mit Jugendlichen	75
5.1	Rahmenbedingungen	75
5.1.1	Gesprächsführung	75
5.1.2	Motivierung	76
5.2	Ziele, praktisches Vorgehen und Materialien	78
5.2.1	Erstkontakt	79
5.2.2	Einzeltraining	85
5.2.2.1	Beruf und Zukunft	85
5.2.2.2	Freizeit und Familie	101
5.2.2.3	Lebensschicksale und Eigenverantwortung	114
5.2.2.4	Schwierige Situationen und widerstehen lernen	125
5.2.2.5	Offenes Angebot: Eigenständiges Problemlösen	132
6	Gruppentraining mit Jugendlichen	137
6.1	Rahmenbedingungen	137
6.1.1	Gruppenzusammenstellung	137
6.1.2	Motivierung	140
6.2	Ziele, praktisches Vorgehen und Materialien	142
6.2.1	Erstkontakt	142
6.2.2	Gruppentraining	147
6.2.2.1	Gruppenregeln	147
6.2.2.2	Gefühle und Verhalten	156
6.2.2.3	Vorstellungsgespräche üben	161
6.2.2.4	Einfühlungsvermögen üben	165
6.2.2.5	Selbstsicherheit im Umgang mit Gleichaltrigen	180
6.2.2.6	Anerkennung aussprechen und loben	183
6.2.2.7	Akzeptieren von Außenseitern	188
6.2.2.8	Umgehen mit Kritik im Beruf	196
6.2.2.9	Umgehen mit Misserfolg	200
6.2.2.10	Rückmeldungen zum Training	205
7	Schulbasiertes Vorgehen: Das JobFit-Training	213
7.1	Merkmale des Vorgehens	213
7.2	Ziele und Inhalte	215
7.3	Struktur und übergeordnete Methoden	217

7.4	Methodisches Vorgehen	224
7.4.1	Einführung und Verhaltensregeln	225
7.4.2	Beruf und Zukunft	237
7.4.3	Lebensschicksale und Eigenverantwortung	242
7.4.4	Schwierige Situationen und selbstsicher widerstehen lernen	249
7.4.5	Gefühle, Verhalten und Einfühlungsvermögen	257
7.4.6	Halbzeittafel und Vorstellungsgespräche	266
7.4.7	Vorstellungsgespräche: Üben und reflektieren	275
7.4.8	Positives wahrnehmen und Anerkennung aussprechen	286
7.4.9	Außenseiter und Mobbing	293
7.4.10	Rückmeldung und Zertifikat	300
8	Effektkontrolle	305
9	Übertragung und Variation des Vorgehens	315
9.1	Jugendarbeit	315
9.2	Ambulante Psychotherapie	317
9.3	Entspannungsverfahren	318
Literatur		324
Anhang		
Übersicht über die Arbeitsblätter		331

Materialien auf der CD-ROM

Die Vielzahl an Arbeitsblättern, die im Training genutzt werden, liegen jeweils als PDF-Datei vor. Die Dateien können mit dem Programm Acrobat® Reader (eine kostenlose Version ist unter www.adobe.com/products/acrobat erhältlich) gelesen und ausgedruckt werden.

Zum Einstieg

Der Fall Oliver

Oliver ist ein Jugendlicher von 17 Jahren. Er ist Auszubildender in einem metallverarbeitenden Betrieb. Dort ist er mit noch einem weiteren Auszubildenden zusammen einem Meister und einem Gesellen zugeordnet. Oliver befindet sich am Ende des ersten Ausbildungsjahres. Zu Beginn der Ausbildung war Oliver froh, eine Ausbildungsstelle gefunden zu haben, und das in einem Betrieb, der ihn noch halbwegs interessierte. Aber seit einiger Zeit stinkt ihm alles.

Heute muss Oliver schon wieder mit dem Meister in der Werkstatt arbeiten und darf nicht wie die anderen Auszubildenden mit dem Gesellen zu einer Baustelle rausfahren. Das geht nun schon die zweite Woche so – denkt Oliver. Die Arbeit in der Werkstatt langweilt ihn, mit dem Meister versteht er sich auch nicht so gut wie mit dem Gesellen, und vor Kurzem war er für drei Wochen zur überbetrieblichen Ausbildung und dort auch immer im Werkstattbereich tätig.

Die Überbetriebliche war einerseits interessant – andere Leute und so –, aber auch anstrengend. Man musste viele neue Dinge lernen, und das unter Zeitdruck; vor allem Letzteres mag Oliver gar nicht gerne. Er kann dann auch seine Fähigkeiten nicht voll einbringen. Außerdem werden bei der überbetrieblichen Ausbildung seine Schwächen im Theoretischen deutlich.

Überhaupt hat Oliver mit der Berufsschule und dem ganzen theoretischen Kram seine Probleme. Zweimal hat er die Berufsschule im letzten Vierteljahr geschwänzt. Da gab es ziemlichen Ärger, auch im Betrieb. Oliver merkt in der Berufsschule deutlich, dass er seinen Hauptschulabschluss nur mit Mühe geschafft und vor allem in Mathematik und im Fachrechnen große Lücken hat. Die größten Schwierigkeiten bereiten ihm Textaufgaben. Da versteht er nicht, worin das Problem besteht und was überhaupt gefragt ist. Deshalb kann er auch oft seine Hausaufgaben nicht lösen; dann lässt er es lieber gleich ganz bleiben, anstatt sich abzuquälen.

Der Meister meckert auch oft an Oliver herum: Einmal weiß er nicht die Leicht- und Schwermetalleinteilung, ein andermal hat er nicht sauber gefeilt, oder er hat die falsche Metalllänge geschnitten oder sich die Augen beim Schweißen verblitzt usw. Ein Lob hat der Meister für Oliver nur selten übrig. Auf jeden Fall ist Oliver froh, wenn der Arbeitstag heute zu Ende ist – zumal das Wochenende vor der Tür steht.

Zuerst schnell nach Hause, duschen, andere Klamotten anziehen, etwas essen und dann los in die Disco – denkt Oliver. Ganz so einfach ist es jedoch nicht. Die

Eltern beschwerten sich, dass er nie zu Hause sei. Außerdem käme er abends immer viel zu spät nach Hause, wäre alkoholisiert und würde zudem sein ganzes Geld ausgeben und nichts sparen. Die Eltern wollen Oliver in Zukunft keinen Vorschuss mehr geben, schon gar nicht für teure Kleider und Schuhe oder Zigaretten. Er solle sich mal an seinem älteren Bruder ein Vorbild nehmen.

Jetzt fängt das wieder an – denkt Oliver und „zieht sich, bevor er wütend explodiert, aus dem Familienverkehr“. Immer dieser Zoff mit den Eltern. Die Argumente und Klagen kennt er schon auswendig. Den Ärger kann er gerade noch gebrauchen. Umso stärker drängt es ihn nach draußen, zu Freunden, in die Disco.

Mal sehen, was dieses Wochenende läuft. Oliver steht jedoch vor dem Problem, dass er nicht mehr über allzu viel Geld verfügt. Wenn er heute Abend in die Disco geht und morgen Abend für die Party bei Daniel etwas „Hochprozentiges“ mitbringen will, kann er am Sonntagabend nicht mehr ins Kino gehen. Eine ordentliche Flasche Whisky ist für Daniels Geburtstagsparty schon fällig. Drunter läuft nichts, die anderen lachen ihn sonst aus. Und er will doch unbedingt zu dieser Gruppe gehören. Sonst hat er nämlich keine Freunde.

Abends in der Disco versucht er, zwei Kumpels anzupumpen. Diese haben aber selbst angeblich kein Geld mehr, das sie verleihen könnten. Was soll Oliver machen? Die Eltern hatten ihm ja auch angekündigt, dass sie ihm keinen Vorschuss mehr geben würden. Aber statt an diesem Abend sein Geld einzuteilen, lässt sich Oliver ziemlich mit Bier und obendrein mit Schnaps volllaufen. Schließlich hat er einen weiteren Grund dazu. Das Mädchen, das ihm gefällt, tanzt mit jedem anderen Typen, nur nicht mit ihm. Das geht nun schon die dritte Woche so. Oliver ist in jeder Hinsicht deprimiert und resigniert.

Während er sich so ein Bier nach dem anderen „reinzieht“, kommt er auf verschiedene Gedanken: Zum Beispiel könnte er die Flasche Whisky in einem Supermarkt „mitgehen“ lassen. Mit Tabak hat es ja schon ein paar Mal geklappt. Er kann es ja zumindest mal probieren, und wenn er es schafft, käme er bei den anderen ganz groß raus. Das wär der Hammer!

1 Grundlagen

Die einleitende Falldarstellung verdeutlicht, wie der Wunsch eines Jugendlichen, Anerkennung von Gleichaltrigen zu erhalten, das Fundament zu abweichendem Verhalten (z. B. Ladendiebstahl) bilden kann. Fallberichte dieser Form ließen sich viele schreiben, und sie kennzeichnen das Jugendalter als ein Übergangsstadium, in dem neue Anforderungen auftreten und Konflikte bzw. Krisen nicht ausbleiben. Die Anforderungen an Jugendliche und ungünstige Bewältigungsformen geben Hinweise darauf, wie eine Förderung von bzw. ein Training mit Jugendlichen beschaffen sein sollte.

Wir werden einleitend über einige empirische Befunde berichten, wobei sich die Bemerkungen auf die Probleme des Arbeits- und Sozialverhaltens beschränken. Zur weiterführenden Lektüre sei auf umfassende Einführungen und aktuelle Übersichten zur Psychologie des Jugendalters verwiesen, wie sie zum Beispiel von Fuhrer (2013) oder Lohaus und Vierhaus (2015) vorliegen.

1.1 Jugendalter – ein kritischer Lebensabschnitt

Ob und in welchem Ausmaß das Jugendalter einen kritischen Lebensabschnitt bildet, hängt unter anderem davon ab, wie man die Spanne des Jugendalters absteckt. Welche Zeitspanne man als Jugendalter festlegt, ist nicht eindeutig. Neuere Befunde deuten darauf hin, dass das Jugendalter sich „nach hinten hinaus“ verlängert bzw. die Übergangsphase zwischen Jugend- und Erwachsenenalter sich vergrößert („Emerging Adulthood“; vgl. Seiffge-Krenke, 2015). Wählt man als Untergrenze des Jugendalters das Einsetzen der Pubertät, so muss man bei Mädchen mit dem elften und bei Jungen mit dem zwölften Lebensjahr beginnen, und nimmt man als Obergrenze die finanzielle Unabhängigkeit im Beruf, so wird man heutzutage bis Mitte 20 gehen müssen, da sich in den letzten Jahrzehnten die Zahl der Jugendlichen, die bereits mit 20 Jahren finanziell unabhängig sind, drastisch verringert hat. Ein auf diese Weise definiertes Jugendalter würde einen Altersbereich etwa vom 11. bis 25. Lebensjahr umfassen. Eine solch starke Ausweitung kann für die Entwicklung eines Förderprogramms nicht sinnvoll sein, da die Themen und diesbezüglichen Arbeits- und Fördermaterialien altersspezifisch gestaltet werden müssen. So dürfte der Erfahrungsschatz eines 13-jährigen Schülers mit dem eines 24-jährigen Studenten kaum vergleichbar sein. Konflikte mit Eltern und Beziehungsprobleme mit Gleichaltrigen besitzen eine grundlegend unterschiedliche Qualität in diesen beiden Altersgruppen. Aus diesem Grund beschränken wir uns auf die Altersgruppe der 13- bis 20-Jährigen. Bevor näher auf Risiken und Abweichungen in der Entwicklung des

Jugendalters eingegangen wird, soll kurz benannt werden, welche Faktoren das Jugendalter zu einem kritischen Lebensabschnitt machen:

- *Zeitspanne*: Der Start des Jugendalters ist in der Regel biologisch festgelegt (= Eintritt in die Pubertät); das Ende wird jedoch stark von sozialen Faktoren (z. B. finanzielle Unabhängigkeit) bestimmt und ist somit vage (vgl. Seiffge-Krenke, 2015).
- *Neurobiologische Reifung*: Im Jugendalter kommt es zu einer grundlegenden Umorganisation des Gehirns. So besteht ein Ungleichgewicht zwischen reiferen subkortikalen und unreiferen präfrontalen Hirnstrukturen (Konrad, Firk & Uhlhaas, 2013). Vermutlich steht dies im Zusammenhang mit risikohaften Entscheidungen und Verhaltensweisen (u. a. dem Eingehen von Gesundheitsrisiken).
- *Entwicklungsaufgaben*: Die neuen Herausforderungen treffen Jugendliche meistens unvorbereitet und relativ früh. Nötige Anpassungsleistungen und Schritte der Identitätsfindung erfordern umfassende sozial-emotionale Ressourcen.
- *Zukunft*: Die Zukunft bietet viele Optionen, obwohl häufig die eigenen Fähigkeiten und Grenzen nicht angemessen eingeschätzt werden. Diese Optionen sind aber auch gleichzeitig mit Ängsten und Unsicherheiten verbunden, da man als Erwachsener Freiheiten, die man als Jugendlicher noch hat, verliert (Seiffge-Krenke, 2015).

Bei vielen Kindern und Jugendlichen zeigen sich im Laufe der Jugendzeit vermehrt psychische Probleme und Verhaltensauffälligkeiten. Im Rahmen der KiGGS-Studie wurden 2003 bis 2006, und dann in der ersten Welle der Folgebefragung 2009 bis 2012, die Eltern von über 17 000 Kindern und Jugendlichen im Alter von 0 bzw. 3 bis 17 Jahren hinsichtlich psychischer Auffälligkeiten ihrer Kinder befragt. Mit dem Fragebogen zu Stärken und Schwächen SDQ (= Strengths and Difficulties Questionnaire; Goodman, 1997) sowie dem Impact-Fragebogen (Goodman, 1999) des SDQ wurden folgende Aussagen formuliert (Hölling, Schlack, Petermann, Ravens-Sieberer & Mauz, 2014; Lampert & Kuntz, 2014; Manz et al., 2014):

- 20,2 % der Kinder und Jugendlichen werden nach Einschätzung ihrer Eltern aufgrund des SDQ-Gesamtwertes der Risikogruppe zugeordnet.
- Die Eltern von 21,3 % der Kinder und Jugendlichen berichten von deutlichen oder schweren Beeinträchtigungen in mindestens einem oder mehreren Lebensbereichen aufgrund der Verhaltensauffälligkeiten.
- Jungen sind in den Bereichen Verhaltensprobleme, Probleme mit Gleichaltrigen und Hyperaktivität signifikant auffälliger als Mädchen, die häufiger von emotionalen Problemen belastet sind.
- Es zeigt sich ein Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Verhaltensauffälligkeiten. 33,5 % der Kinder und Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischem Status fallen nach Einschätzung ihrer Eltern in die Risikogruppe.

- Im Telefoninterview der Folgebefragung (2009–2012) geben 12 % der Jugendlichen zwischen 11 und 17 Jahren an, aktuell zu rauchen. Dabei steigt die Häufigkeit von unter 5 % bis zum Alter von 13 Jahren auf 31,2 % bei Mädchen und 37,8 % bei Jungen im Alter von 17 Jahren.
- Bei 15,8 % der Mädchen und Jungen im Alter von 11 bis 17 Jahren kann ein riskanter Alkoholkonsum festgestellt werden. 11,5 % berichten von regelmäßigem Rauschtrinken, was mindestens einmal im Monat den Konsum von mehr als fünf alkoholischen Getränken beinhaltet.
- Etwa 20 % der Jungen und ca. 10 % der Mädchen zwischen 11 und 17 Jahren nutzen Medien (Computer, Fernseher, Spielekonsole) extrem, das heißt häufiger als sechs Stunden am Tag.

Auch unsere Bremer Jugendstudie II (Petermann et al., 2012) und die BELLA-Studie (Klasen et al., 2016) belegten diese Befunde: Im Rahmen der Bremer Jugendstudie II fanden Petermann et al. (2012), dass im klinischen Interview 13,2 % der Jugendlichen zwischen 12 und 17 Jahren die Diagnose einer affektiven Störung aufwiesen. Die Studie von Klasen et al. (2016) zeigt, dass in einer Stichprobe von 3 256 Jugendlichen zwischen 11 und 19 Jahren 11,3 % der Jungen und 20,8 % der Mädchen depressive Symptome aufweisen. 12- bis 17-jährige Jugendliche mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten tragen ein um 1,6-fach erhöhtes Risiko, sechs Jahre später auffällig viel Alkohol zu trinken. Die Wahrscheinlichkeit, dass diese Jugendlichen später delinquent werden, ist sogar um das Zweifache erhöht (Haller et al., 2016).

Diese Belastungen und Verhaltensweisen begünstigen eine Vielzahl von für das Jugendalter typischen psychischen Störungen. Für die Bewältigung solcher Belastungen und damit verbundenen Anforderungen hängt es entscheidend davon ab, ob der Jugendliche davon ausgeht, dass er mit seinem Verhalten etwas bewirken kann, ob er sich zutraut, seine Probleme bzw. Konflikte eigenständig zu lösen, ob er sich also als selbstwirksam einschätzt. So resignieren beispielsweise belastete Jugendliche angesichts auftretender Probleme häufiger als unbelastete, und sie greifen anstelle von konstruktiven Lösungsstrategien eher zu ungünstigen Bewältigungsmaßnahmen, wie zum Beispiel zu Alkohol und Drogen, oder sie isolieren sich sozial (vgl. Groen & Petermann, 2011, 2013). Eine emotionale Belastung der Jugendlichen bei gleichzeitig wenig angemessenen Bewältigungskompetenzen trägt zum vermehrten Konsum von Alkohol bei. Tschann, Flores, Pasch und Van Oss (2005) berichten darüber hinaus, dass der häufige Konsum von Alkohol bei Jugendlichen im Weiteren auch zu einem Anstieg von gewalttätigem Verhalten führt. Das bedeutet, die Probleme der Jugendlichen weiten sich im Entwicklungsverlauf zunehmend aus. Ein hohes Stresserleben bei gleichzeitig geringen Bewältigungskompetenzen führt zusätzlich zu emotionalen Problemen (Hampel & Petermann, 2006).

Hohe Belastungen und geringe Bewältigungskompetenzen schränken also das Erleben von Selbstwirksamkeit ein. In Anlehnung an lerntheoretische Befunde von

Bandura (2003) nehmen wir jedoch an, dass die *erfahrene Selbstwirksamkeit* eine zentrale Bedeutung für eine positive Entwicklung im Jugendalter besitzt. Selbstwirksamkeit kann über vier verschiedene Prozesse das Handeln beeinflussen:

- *Wissen* (z. B. „Wie baue ich mir ein Erfolgs- oder Misserfolgsszenario auf?“),
- *Emotionen* (z. B. „Wie viel Stress und Angst erlebe ich in einer belastenden Situation?“),
- *Motivation* (z. B. „Wie viel Mühe gebe ich mir, um ein gestecktes oder vorgegebenes Ziel zu erreichen?“) und
- *Anspruchsniveau* (z. B. „Präferiere ich Situationen, die ich bewältigen kann, oder solche, die ich für nicht bewältigbar halte?“).

Die Überzeugung und die Erfahrung etwas bewirken zu können, wird Jugendliche dazu bewegen, sich auch größeren Problemen zu stellen, und erst dadurch gelingt es ihnen, ein stabiles Selbstvertrauen aufzubauen. Werden Anforderungen bewältigt und erlebt man sich als Urheber des Erfolgs (als Sieger), so wird man sich in der Folge davon immer schwierigeren Aufgaben zuwenden und sich bemühen, auch diese zu bewältigen. Zentral ist dabei die Überzeugung, dass jemand das Verhalten, das die Voraussetzung für den angestrebten Erfolg bildet, selbst erfolgreich ausführen kann. Wichtig ist demnach die Verknüpfung zwischen eigener Anstrengung und Erfolg. Im Hintergrund dieser Überlegungen steht die Annahme, dass Menschen bestrebt sind, bei Problemen die Möglichkeiten auszuwählen, die am erfolgsversprechendsten sind. Diese Überlegungen wurden vielfach überprüft (vgl. Überblick bei Bandura, 2003). Es konnte dabei gezeigt werden, dass beispielsweise die erfahrene Selbstwirksamkeit entscheidend für die Ausdauer bei der Bearbeitung einer unlösbaren Aufgabe ist. Hegt ein Jugendlicher Zweifel an seinen Fähigkeiten und am Erfolg seiner Bemühungen, dann wird er sich selbst bei der Problemlösung behindern, da die Aufmerksamkeit von der zu lösenden Aufgabe abgelenkt wird. Dieser Prozess vermindert zudem die Anstrengungen – man gibt auf und traut sich nichts mehr zu.

Selbstwirksamkeitserfahrungen und daraus resultierende Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stellen also Schutzfaktoren für Jugendliche dar. Fehlende Selbstwirksamkeitserfahrungen erschweren den Aufbau von Selbstvertrauen, und damit ist ein Risikofaktor gegeben. Da Selbstwirksamkeitserfahrungen daran geknüpft sind, dass eine Person über Kompetenzen verfügt, muss in die Diskussion um Risiko- und Schutzfaktoren die Verfügbarkeit von Kompetenzen einbezogen werden.

Heute liegt eine Vielzahl von Studien vor, die eine Übersicht zu Risiko- und Schutzfaktoren für die Entwicklung im Jugendalter geben (vgl. Petermann & Schmidt, 2009). Aspekten der emotionalen und sozialen Kompetenz kommt dabei eine besondere Bedeutung zu (vgl. Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001; Payton et al., 2000; Petermann & Wiedebusch, 2016; Saarni, 2002). So fasst die Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2015; vgl. Tab. 1) eine

Vielzahl sozial-emotionaler Schlüsselfertigkeiten in fünf Gruppen zusammen, an denen sich fundierte Präventions- und Therapieprogramme orientieren sollten.

Tabelle 1: Sozial-emotionale Schlüsselfertigkeiten in Anlehnung an CASEL (2015)

	Kompetenzbereich	Schlüsselfertigkeiten
Personenbezogener Bereich	Selbstwahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> – Fähigkeit, die eigenen Emotionen wahrzunehmen, die eigenen Gedanken zu erkennen – Fähigkeit, den Einfluss von eigenen Gefühlen oder Gedanken auf das Verhalten zu verstehen – Fähigkeit, die eigenen Stärken und Schwächen zu kennen – Fähigkeit, ein realistisches Selbstvertrauen und Optimismus zu besitzen
	Selbstregulation	<ul style="list-style-type: none"> – Fähigkeit, seine Gefühle, Gedanken und Verhalten zu regulieren – Fähigkeit, mit Stress umzugehen – Fähigkeit, Impulse zu kontrollieren – Fähigkeit, sich selbst motivieren zu können – Fähigkeit, sich Ziele setzen zu können und auf diese hinzuarbeiten
Sozialer Bereich	Soziales Bewusstsein	<ul style="list-style-type: none"> – Fähigkeit zu Perspektivenübernahme und Empathie – Fähigkeit, kulturelle Unterschiede zu verstehen – Fähigkeit, Familie und Freunde und die Gesellschaft als Ressourcen wahrzunehmen
	Beziehungsfertigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> – Fähigkeit, bereichernde Beziehungen mit verschiedenen Personen oder Gruppen aufzunehmen und aufrechtzuerhalten – Fähigkeit zur klaren Kommunikation – Fähigkeit zum aktiven Zuhören – Fähigkeit, mit anderen Menschen zu kooperieren – Fähigkeit, Gruppendruck zu widerstehen und in Konfliktsituationen Kompromisse verhandeln zu können – Fähigkeit, Hilfe und Unterstützung anzunehmen, wenn es notwendig ist
Personenbezogener und sozialer Bereich	Verantwortungsvolles Entscheiden	<ul style="list-style-type: none"> – Fähigkeit, umsichtige und hilfreiche Entscheidungen zu treffen, die sich an sozialen Normen etc. orientieren – Fähigkeit, Entscheidungen hinsichtlich einer realistischen Einschätzung möglicher Handlungsfolgen zu treffen – Fähigkeit, auch das Wohl anderer Menschen in die Entscheidungsfindung miteinzubeziehen.

Die ausgewählten Schlüsselfertigkeiten stellen wesentliche Aspekte sozial-emotionaler Kompetenz dar, die ein angemessenes Sozialverhalten ermöglichen und eine positive Problembewältigung fördern. So weist die sozial-emotionale Kompetenz Schutzfaktorenqualität auf, und man kann sie in ein Entwicklungsmodell des Jugendalters einordnen, in dem empirisch begründete Risiko- und Schutzfaktoren spezifiziert sind (vgl. Groen & Petermann, 2013; Ihle, Lehmann & Esser, 2008).

Abbildung 1 gibt eine Übersicht über einige spezifische Risiko- und Schutzfaktoren des Jugendalters. Überwiegen Risikofaktoren und können keine oder wenige Schutzfaktoren aktiviert werden, misslingt die Bewältigung von Anforderungen im Jugendalter.

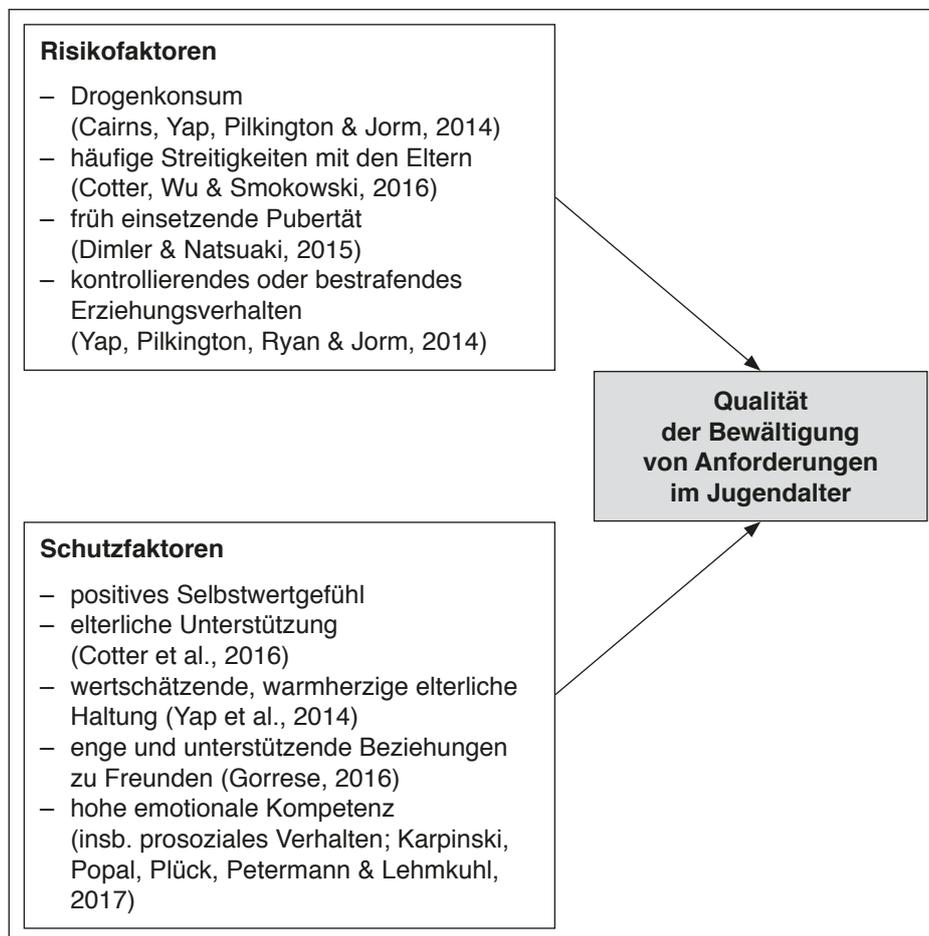


Abbildung 1: Ausgewählte spezifische Risiko- und Schutzfaktoren im Jugendalter

Können die Anforderungen im Jugendalter nicht bewältigt werden, dann entstehen *scheinbare Handlungskompetenzen* bei einem Jugendlichen, die sich auf ganz unterschiedliche Bereiche beziehen können (vgl. Kasten 1). Wir wollen so weit gehen, dass wir die meisten Fehlentwicklungen von Jugendlichen als scheinbare Handlungskompetenzen definieren. Sie stellen unangemessene Formen der Bewältigung von Krisen des Jugendalters dar und können sich sowohl auf das „Pfle- gen“ einer körperlichen (psychosomatischen) oder psychischen Krankheit als auch auf Abhängigkeit und Sucht, Delinquenz und Aggression oder soziale Un- sicherheit, sozialen Rückzug und Apathie beziehen.

Im Folgenden beschränken wir uns in unserem Training vor allem auf aggressiv- dissoziales und initiativloses Verhalten mit mangelndem Selbstvertrauen sowie auf Arbeits- und Motivationsprobleme. Von den weiteren Problemen des Jugend- alters, wie selbstverletzendes Verhalten und Selbstmordversuche (vgl. Becker & Meyer-Keitel, 2013; Petermann & Nitkowski, 2015), das Leben in einer Subkul- tur (z. B. einer Jugendbande oder Jugendsekte) oder eine generelle Verweige- rungshaltung (z. B. Null-Bock-Haltung, Schulverweigerung), werden wir nur die- jenigen aufgreifen, die sich auf das Arbeits- und Sozialverhalten im engeren Sinne beziehen.

Kasten 1: Entwicklung von scheinbaren Handlungskompetenzen im Jugendalter

- psychische bzw. psychosomatische Krankheiten und die damit einherge- henden familiären Verstrickungen
- aggressiv-dissoziales Verhalten
- soziale Unsicherheit und Apathie
- Alkohol-, Drogen- und Medikamentenabhängigkeit
- Leben in einer Subkultur (z. B. einer Jugendbande oder Jugendsekte)
- selbstverletzendes Verhalten und Selbstmordversuche
- Verweigerungshaltung (z. B. Null-Bock-Haltung, Schulverweigerung)
- extreme Ess- und Gewichtsprobleme (Adipositas, Anorexia nervosa, Buli- mia nervosa)

Die Zusammenstellung in Kasten 1 enthält die wichtigsten Bereiche scheinbarer Handlungskompetenzen, aufgrund derer manche Jugendlichen die Beratung auf- suchen (vgl. Petermann, 2013a). Welche scheinbaren Handlungskompetenzen im Einzelnen auftreten, hängt neben biopsychosozialen Risikofaktoren auch von Zeiterscheinungen ab (z. B. von der Verbreitung von Jugendsekten oder von der Verfügbarkeit neuer Medien oder Drogen; vgl. Ihle et al., 2008; Koglin, Witthöft & Petermann, 2009).

1.2 Ziele des Jugendalters: Unabhängigkeit und Eigenständigkeit

Das Jugendalter stellt ein Übergangsstadium dar, in dem Aufgaben und Rollen neu definiert werden. Jugendliche suchen nach attraktiven Vorbildern (Idolen), Leitvorstellungen, Werten und Zielen, mit denen sie sich von ihren Eltern oder Geschwistern unterscheiden können. Diese Abgrenzung ist ein wichtiger Schritt zur Entwicklung von Unabhängigkeit und Eigenständigkeit. Wir definieren deshalb den Begriff „Unabhängigkeit“ im Sinne des LoslöSENS von den Eltern. Die Unabhängigkeit von den Eltern entsteht durch einen sich allmählich vollziehenden Ablösungsprozess; sie hilft dem Jugendlichen, sich für sein Handeln selbst verantwortlich zu fühlen und Selbstwirksamkeit zu erfahren. Hierdurch wird eine entscheidende Grundlage dafür geschaffen, Selbstsicherheit und Selbstvertrauen zu entwickeln.

Für Jugendliche werden Vorbilder außerhalb der Familie bedeutsam; häufig werden in der Folge davon Anforderungen und soziale Regeln des Elternhauses nicht mehr vorbehaltlos akzeptiert oder gar massiv abgelehnt. Aus diesen Gründen sind Jugendliche weit stärker als Kinder dem Einfluss von Gleichaltrigen außerhalb der Familie ausgesetzt. Dies ist mit großen Anforderungen an die sozialen und emotionalen Kompetenzen des Jugendlichen verknüpft. Die Anzahl der Beziehungen, in der sich ein Jugendlicher bewegt, nimmt während des Jugendalters stetig zu, bevor diese im frühen Erwachsenenalter einen Stillstand erreicht (Wrzus, Hänel, Wagner & Neyer, 2013). Demzufolge muss sich ein Jugendlicher in vielen verschiedenen sozialen Kontexten sicher bewegen können (z. B. Schule/Ausbildungsplatz, Familie, verschiedenen Freundeskreisen). Bierman, Torres und Schofield (2010) schlussfolgern, dass Jugendliche dann als sozial kompetent bezeichnet werden können, wenn es ihnen gelingt, ihren Platz in diesen „komplexen sozialen Strukturen“ zu finden (Bierman et al., 2010, S. 128). Um mit der steigenden Anzahl an Beziehungen in unterschiedlichen Kontexten umzugehen, muss der Jugendliche auch über ausreichende emotionale Kompetenzen verfügen.

Ungünstige Folgen des Strebens nach Unabhängigkeit und Eigenständigkeit liegen dann vor, wenn Jugendliche bei der Suche nach eigenen Wegen in ihrer Entwicklung in einer Phase hoher Selbstbezogenheit stehen bleiben. Sie haben sowohl den Kontakt zu ihrer Familie als auch zu den Gleichaltrigen verloren und beschränken sich auf eine Lebensperspektive, die lediglich auf die eigene Person bezogen ist und die von der Umwelt als extreme Selbstbezogenheit, Egoismus oder Arroganz gedeutet werden kann. Die daraus resultierenden Konflikte für das Arbeits- und Sozialverhalten sind leicht vorstellbar.

Sehr problembeladen ist eine Selbstständigkeitsentwicklung auch dann, wenn eine Loslösung von der Familie zwar gelingt, zugleich aber keine Kontakte zu

Gleichaltrigen aufgebaut werden können. Die Balance zwischen Unabhängigkeit von anderen und Verbundenheit mit anderen zu finden, stellt für Jugendliche generell eine große Herausforderung dar. Zunehmende Eigenständigkeit und Loslösung von der Familie oder engen Freunden kann auch zu sozialer Isolation und starken Einsamkeitsgefühlen führen (Majorano, Musetti, Brondino & Corsano, 2015). Kann diese Balance nicht erfolgreich hergestellt werden, können langfristig sozialer Rückzug und depressive Symptome resultieren (Chango, Allen, Szwedlo & Schad, 2014).

1.3 Verhaltensstörungen im Jugendalter

Zu den Verhaltensstörungen zählen nach dem kategorialen Klassifikationssystem ICD-10 (WHO/Dilling, Mombour & Schmidt, 2015) die hyperkinetischen Störungen und die Störungen des Sozialverhaltens. Die Störungen des Sozialverhaltens wiederum beinhalten aggressiv-dissoziales Verhalten einerseits und oppositionell-aufsässiges Verhalten andererseits. Hierbei handelt es sich um unterkontrolliertes bzw. externalisierendes (nach außen gerichtetes) Verhalten, das von überkontrolliertem bzw. internalisierendem (nach innen gerichtetem) Problemverhalten unterschieden werden muss (vgl. Döpfner & Petermann, 2012; Petermann, 2013a). Internalisierende Probleme beziehen sich auf emotionale Störungen, zu denen vor allem die verschiedenen Angststörungen gehören. Störungen der Emotionen schließen auch depressive Symptome ein, die in Kombination mit einer Störung des Sozialverhaltens auftreten können (WHO/Dilling, Mombour & Schmidt, 2015).

Viele Auffälligkeiten stehen für Fehlentwicklungen im Jugendalter und äußern sich vorwiegend im Sozialverhalten. Unter Sozialverhalten versteht man das Handeln, das auf einen anderen ausgerichtet ist und von bestimmten Zielen geleitet wird. Solche Ziele beziehen sich normalerweise darauf, mit anderen in Kontakt zu kommen, zu kooperieren, zu helfen, und auf das eigene Bedürfnis nach Nähe und Geselligkeit. Von einer Verhaltensstörung spricht man dann, wenn diese Ziele gar nicht oder mit unangemessenen Mitteln bzw. Verhaltensweisen angestrebt werden. Dabei kann das Sozialverhalten nicht bzw. kaum (defizitär) oder zu stark (exzessiv) ausgeprägt sein. Im Falle defizitären Sozialverhaltens kann es sich entweder um einen tatsächlichen Mangel an sozialen Fertigkeiten oder um eine Verhaltenshemmung handeln. Ein Verhaltensmangel und/oder eine Verhaltenshemmung liegen zum Beispiel vor, wenn man bei ängstlichen, kontaktscheuen und sozial unsicheren Jugendlichen initiativloses, passives, gleichgültiges und sich zurückziehendes Verhalten feststellt. Neuere Studien belegen bei 20 bis 40 % der Jugendlichen vereinzelte depressive Symptome, wie ein Gefühl des Unglücklichseins oder eine traurige Grundstimmung (vgl. Groen & Petermann, 2011, 2013).

Im Falle exzessiven Sozialverhaltens, das besonders auffällig ist, handelt es sich häufig um aggressiv-dissoziales Verhalten. Vielfach wird deshalb der Begriff „Verhaltensstörung“ auf dieses Verhalten beschränkt. Dies hängt vermutlich mit der starken Verbreitung dieser Verhaltensweisen und ihrem hohen Maß an Bedrohung für die Umwelt zusammen. Es muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Bezeichnung „Verhaltensstörung“ keine Aussagen über die Ursachen trifft, sondern lediglich beschreibenden Charakter besitzt und sich ausschließlich auf beobachtbares Verhalten bezieht. Wir verwenden den Begriff „Verhaltensstörung“ in ähnlicher Weise wie den Ausdruck „unangemessenes Sozialverhalten“, das sich aggressiv-dissozial, oppositionell oder initiativlos und vermeidend äußert sowie zeitlich länger als ein halbes Jahr andauert. Unangemessene und ungünstige Verhaltensweisen sind solche, durch die andere Personen geschädigt werden oder der Jugendliche sich selbst in seiner Entwicklung einschränkt, hemmt, einseitig orientiert und vorhandene Probleme sowie Defizite vergrößert werden. Vielfach erstrecken sich solche Verhaltensweisen nicht nur auf einen Lebensbereich, sondern sie formen sich zu einem allgemeinen Lebensstil heraus. Verhaltensstörungen können eng umschrieben in der Familie, am Arbeitsplatz, im Freizeitbereich, in der Gleichaltrigengruppe oder in mehreren Bereichen gleichzeitig auftreten.

Ein – wie eben angedeuteter – ungünstiger Entwicklungsverlauf einer aggressiv-dissozialen Verhaltensstörung kann sich zu delinquentem Verhalten weiterentwickeln. Dabei treten nicht nur Diebstahl und Sachbeschädigung unter Kindern und Jugendlichen auf, sondern auch schwere Delikte wie Körperverletzung, Mord, Totschlag oder Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung. Dennoch ist zu konstatieren, dass – mit Ausnahme eines geringen Anstiegs 2007 um 1,5 % – die Zahl der tatverdächtigen Kinder unter 14 Jahren von 1999 bis 2014 rückläufig war (zwischen minus 0,6 % und minus 10,9 %; vgl. Bundesministerium des Inneren, 2016). Bei der Betrachtung dieser Veränderungen ist jedoch zu beachten, dass die Zahlen vor und nach 2009 nicht miteinander verglichen werden dürfen, da die Tatverdächtigenzahlen ab 2009 neu berechnet werden. Erst seit 2009 werden die Daten der Tatverdächtigen zwischen den Bundesländern ausgetauscht und verglichen, sodass Mehrfachnennungen der Bundesländer nicht mehr in die Statistik einfließen. Die Zahlen von 2015 müssen ebenfalls differenziert betrachtet werden. Werden die Tatverdächtigenzahlen mit ausländerrechtlichen Verstößen (unerlaubte Einreise usw.) betrachtet, steigt die Zahl der tatverdächtigen Kinder um 16,2 % im Vergleich zum Vorjahr an. Zieht man jedoch die Zahlen ohne ausländerrechtliche Verstöße heran, sank die Anzahl der unter 14-jährigen Tatverdächtigen um 8,1 % im Vergleich zu 2014 (Bundesministerium des Inneren, 2016). Den größten Deliktanteil bei den Kindern stellt der Ladendiebstahl dar, gefolgt von Körperverletzung und Sachbeschädigung.

Auch bei den 14- bis 18-jährigen Jugendlichen zeigt sich in der Tendenz ein ähnliches Bild wie bei den Kindern. Von 2009 bis 2014 hat die Anzahl der tat-

verdächtigen Jugendlichen um 23,5 % abgenommen. Dabei verlief der Rückgang bis 2013 stetig, von 2013 zu 2014 veränderten sich die absoluten Zahlen nicht. Allerdings sank der relative Anteil der Jugendlichen an allen Tatverdächtigen von 9,1 auf 8,9 %. Betrachtet man die Straftaten ohne ausländerrechtliche Verstöße, sank die Zahl der tatverdächtigen Jugendlichen von 2014 zu 2015 um 4,6 %. Unter Einbezug aller Straftaten wird jedoch ein Anstieg um 14,5 % verzeichnet. Die größten Deliktanteile stellen bei den Jugendlichen Ladendiebstahl und Körperverletzung dar sowie Straßenkriminalität und Sachbeschädigung. Auch Rauschgiftdelikte sind bei Jugendlichen häufig. Während bei Körperverletzung und Sachbeschädigung ein Rückgang der Zahlen zu verzeichnen ist, blieben die Zahlen bei Ladendiebstahl und Rauschgiftdelikten sowie Straßenkriminalität relativ stabil. Im Vergleich von deutschen und nicht deutschen Jugendlichen zeigt sich, dass der Anteil nicht deutscher Jugendlicher bei Diebstahlsdelikten, Körperverletzung und Betrug deutlich höher ist als der Anteil deutscher Jugendlicher. Bei Rauschgiftdelikten kehrt sich das Verhältnis um (Bundesministerium des Inneren, 2016).

Die Entwicklung der tatverdächtigen Heranwachsenden (18 bis 21 Jahre) zeigt einen ähnlichen Verlauf wie die Entwicklung der Anzahl jugendlicher Tatverdächtiger. Von 2009 bis 2013 sank die Anzahl um 17,2 %. In 2014 stieg die absolute Anzahl um 1,9 % im Vergleich zum Vorjahr, wobei der relative Anteil der Heranwachsenden an allen Tatverdächtigen um 0,1 % fiel. In 2015 war sowohl ein Anstieg der heranwachsenden Tatverdächtigen bei allen Straftaten (um 20,4 %) als auch bei den Straftaten ohne ausländerrechtliche Verstöße (um 0,7 %) zu verzeichnen, wobei das Ausmaß sehr unterschiedlich ausfiel. Während die Zahl deutscher Tatverdächtiger zwischen 18 und 21 Jahren seit 2009 konstant rückläufig ist, nimmt die Zahl der nicht deutschen Tatverdächtigen seit 2009 konstant zu. Zu den häufigsten Delikten der Heranwachsenden zählen Betrug, Diebstahl und Körperverletzung. Bei Körperverletzung und Rauschgiftdelikten liegt der Anteil der deutschen Tatverdächtigen höher im Vergleich zu den nicht deutschen. Diese sind jedoch bei Diebstahl und Leistungerschleichung deutlich häufiger vertreten als die deutschen Heranwachsenden (Bundesministerium des Inneren, 2016).

Insgesamt zeigen die Daten die Altersabhängigkeit der Art der Straftaten. Eine Altersabhängigkeit ist auch beim Anteil an allen Tatverdächtigen, also Erwachsene ab 21 Jahren eingeschlossen, festzustellen. Im Jahr 2015 betrug der Kinderanteil 2,9 %, der Jugendlichenanteil 8,5 % und der Anteil der Heranwachsenden 9,0 %. Auffällig ist, dass bis zum Jahr 2013 der Anteil der jugendlichen Tatverdächtigen an allen Tatverdächtigen stets größer war als der Anteil der heranwachsenden Tatverdächtigen. Seit 2015 bilden die Heranwachsenden die am stärksten gefährdete Altersgruppe (Bundeskriminalamt, 2016).

Die Polizeiliche Kriminalstatistik zum Berichtsjahr 2015 (Bundesministerium des Inneren, 2016) lässt bezüglich der Kinder- und Jugendlichendelinquenz folgende markanten Aussagen zu:

- Es werden 2,5-mal so viele Jungen im Vergleich zu Mädchen delinquent (im Sinne des Tatverdachts). Dies gilt für Kinder und Jugendliche; bei Heranwachsenden verschlechtert sich das Verhältnis zu Ungunsten der Jungen (3,5 Jungen zu 1 Mädchen).
- Diebstahl ohne erschwerende Bedingungen ist die dominierende Deliktart im Kindes- und Jugendalter, dicht gefolgt von Körperverletzung. Im Heranwachsendenalter wird diese Deliktart deutlich von Körperverletzung und Rauschgiftdelikten übertroffen.
- Körperverletzung überwiegt in allen drei Altersklassen deutlich bei den Jungen, ebenso Sachbeschädigung, die bei den 14- bis 18-jährigen Jungen ihren Höchststand erreicht.
- Diebstahl unter erschwerenden Bedingungen steigt sprunghaft im Jugendalter bei den Jungen an und fällt im Heranwachsendenalter leicht wieder, wobei die Quote immer noch als sehr hoch zu bezeichnen ist.
- Bedenklich stimmen muss das Ergebnis, dass jeweils bei den Deliktarten „Sachbeschädigung“ und „Diebstahl unter erschwerenden Umständen“ über ein Drittel der Tatverdächtigen unter 21 Jahre alt ist.

Für die Entwicklung eines Trainings mit Jugendlichen müssen Aussagen über den Therapie- und Förderbedarf getroffen werden. Viele Probleme im Jugendalter werden naturgemäß gut bewältigt und tragen zu einer gelungenen Persönlichkeitsentwicklung bei. Je länger ein Problem jedoch andauert, desto einschneidender sind die Folgen, die irgendwann vom Jugendlichen bzw. seiner Familie nicht mehr eigenständig überwunden werden können. So kann eine Verhaltensstörung entstehen. Wichtig ist dabei zu beachten, dass eine Reihe von Kriterien bzw. Verhaltensmerkmalen der „Störung des Sozialverhaltens“, wie sie in der ICD-10 (WHO/Dilling, Mombour & Schmidt, 2015) aufgeführt sind, erfüllt sein müssen, so unter anderem der Hinweis, dass eine Auffälligkeit mindestens ein halbes Jahr bestehen muss.

In der Regel weisen Verhaltensstörungen eine sehr ungünstige Prognose auf. Dies trifft vor allem auf aggressiv-dissoziales Verhalten zu, das in Längsschnittstudien sehr gut erforscht wurde (vgl. Petermann & Petermann, 2013a,b; Tremblay, 2006). Aggressives Verhalten geht mit einem hohen Risiko (Fergusson, Horwood & Ridder, 2005) einher, wenn

- die Störung früh beginnt,
- eine große Anzahl von Lebensbereichen (z. B. in der Schule, bei Freizeitaktivitäten und zu Hause) betroffen sind,
- eine Vielfalt des Problemverhaltens auftritt sowie
- gleichzeitig Aufmerksamkeitsprobleme auftreten.

Je weiter die Entwicklung des auffälligen Verhaltens hin zu schwerwiegenden Handlungen voranschreitet, desto unwahrscheinlicher wird die Rückkehr zu einem angemessenen Sozialverhalten. Dies ist auch dadurch zu erklären, dass mit zunehmendem Schweregrad des Problemverhaltens bei den Jugendlichen eine immer größere Bandbreite auffälliger Verhaltensweisen zu beobachten ist.

Eine verfestigte und generalisierte Verhaltensstörung geht fast immer mit Lern- und Arbeitsproblemen in Schule und Berufsausbildung einher. So ist es denkbar, dass die Lern- und Arbeitsprobleme die Folge einer Verhaltensstörung sind, oder, dass sie einer Verhaltensstörung vorausgingen, also einen der möglichen Risikofaktoren für psychische Auffälligkeiten bildeten. So sind Arbeits- und Sozialverhalten im Jugendalter eng miteinander verknüpft und geben Hinweise auf die Ausbildungsfähigkeit eines Jugendlichen.

1.4 Arbeits- und Motivationsstörungen im Jugendalter

Viele Arbeits- und Motivationsprobleme stehen unmittelbar mit *ungünstigen Arbeitsstilen und Lerndefiziten* im Zusammenhang. Ungünstige Arbeitsstile sind durch mangelnde Arbeitstechniken, zum Beispiel bezüglich der Fähigkeit zur Zeiteinteilung, des genauen und ordentlichen Arbeitens, der Selbstständigkeit bei Arbeitsorganisation, Informationsbeschaffung und Problemlösung geprägt. Zudem tritt Vermeidungsverhalten im Kontext mangelnder Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft auf. Besonders häufig wird dabei eine Anforderung durch Ausreden vermieden („Das kann ich schon!“; „Es lohnt sich nicht, diese Arbeit zu machen!“; „Andere machen das auch nicht!“; vgl. Rollett & Bartram, 1998). Dieser Typ von Anstrengungsvermeidern ist besonders schlecht zu motivieren, einen kontinuierlichen Arbeitsrhythmus zu entwickeln. Die Folge davon ist, dass Jugendliche schnell Lerndefizite aufweisen. Ihrem Vermeidungsverhalten, das sehr unterschiedliche Formen besitzt (z. B. ständig aus dem Fenster sehen, Nebensächliches bei konkreten Arbeitsanforderungen in den Mittelpunkt stellen), kann generell schlecht entgegengewirkt werden. In diesen Fällen sind Lern- und Motivationsprobleme eng miteinander verbunden.

Jugendliche in schwierigen sozialen Verhältnissen, wie sie durch verschiedene Formen der sozialen Benachteiligung gegeben sind, flüchten sich oft in eine Fantasiewelt, aus der *unrealistische Ziele* und (berufliche) *Vorstellungen* resultieren. Solche unrealistischen Vorstellungen entstehen, wenn Jugendliche keine differenzierte Rückmeldung über ihre Fähigkeiten und Defizite erhalten und man es versäumt, ihnen ihre Grenzen aufzuzeigen. Unrealistische Ziele und Vorstellungen führen zwangsläufig zu Enttäuschungen des Jugendlichen und in der Folge davon zu Arbeits- und Motivationsstörungen. Der Jugendliche merkt, dass seine Fähigkeiten nicht seinem überzogenen Selbstbild entsprechen und von anderen

nicht geschätzt werden. So ist er gezwungen – allein schon, um das überzogene Selbstbild aufrechtzuerhalten – eine Haltung zu entwickeln, die folgender Maxime entspricht: „Wenn ich will, dann kann ich schon – aber ich will halt nicht!“

Es wurde schon darauf hingewiesen, dass ein mangelndes Selbstvertrauen dazu führt, verstärkt über die eigene Person und ihre Fähigkeiten nachzudenken. Dieses Nachgrübeln lenkt von der zu bearbeitenden Aufgabe ab und behindert bei der Problemlösung (vgl. Groen & Petermann, 2011, 2013). Durch das Nachgrübeln und die hohe Selbstaufmerksamkeit weisen Jugendliche eine *hohe Ablenkbarkeit* auf, die zwangsläufig Arbeits- und Motivationsprobleme zur Folge hat. Unter einer hohen Ablenkbarkeit versteht man ein Abschweifen von einer Aufgabe, das sowohl von äußeren als auch inneren Reizen verursacht sein kann. Durch das Abschweifen werden Informationen nicht aufgenommen oder falsch gedeutet. Diese mangelhafte Informationsverarbeitung führt zu Fehlern und schlägt sich entsprechend in den Arbeitsergebnissen nieder. So entsteht eine Vielfalt von Misserfolgen.

Einen weiteren wichtigen Bereich stellt die Ursachenzuschreibung von gezeigten Erfolgen oder Misserfolgen dar. Dabei hängt Motivation wesentlich davon ab, wie Erfolge oder Misserfolge persönlich erklärt werden. Anstrengungsvermeidende Jugendliche tendieren dazu, Schulerfolge mit Glück und Zufall zu erklären, nicht aber durch ihr eigenes Bemühen und die eigene Lern- und Anstrengungsbereitschaft (Albertin, 2012). Geht man davon aus, dass man durch eigene Fähigkeiten das Ergebnis beeinflussen kann und misst man der Aufgabe Bedeutung bei, dann wird man größere Anstrengungen unternehmen, als wenn man die Aufgabe für unwichtig hält und die jeweiligen Umstände für den Ausgang verantwortlich macht. Damit ein Jugendlicher nach Misserfolgen ein Gefühl der Bewältigbarkeit bzw. Handhabbarkeit von Aufgaben beibehält, ist auch sein Selbstkonzept von entscheidender Rolle. So zeigen Jugendliche eine aktivere Problembewältigung, wenn sie beispielsweise ihre Intelligenz als etwas Veränderbares betrachteten und nicht als etwas Nicht-mehr-Formbares.

Wird die Leistungsbereitschaft und -fähigkeit von Jugendlichen nicht anerkannt und durch Lob unterstützt, so wird man nur bei intrinsisch motivierten Jugendlichen mit ausreichenden Bemühungen rechnen können. *Gezielte Rückmeldung* und *Bekräftigung* geben dem Jugendlichen nicht nur eine Orientierung über seine Leistungsfähigkeit, sondern verdeutlichen ihm Mängel und Fortschritte gleichermaßen. Auf diese Weise erfährt er auch, durch welche Anstrengungen er sich verbessern kann. Rückmeldungen und Bekräftigungen tragen zu Selbstwirksamkeitserfahrungen bei, stärken das Selbstvertrauen des Jugendlichen und lassen ein Kompetenzgefühl erst entstehen. Arbeits- und Motivationsstörungen treten damit nur vereinzelt auf und können von dem Jugendlichen in der Regel selbst bewältigt werden.