

ZUARBEIT KARINA WEICHOLD für Nelecom

Thema Positive Jugendentwicklung

Aus:

Weichold, K. & Silbereisen, R. K. (im Druck). Positive Jugendentwicklung und Prävention [Positive youth development and prevention]. In B. Röhrle (Ed.), *Prävention und Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche*. Tübingen: DGTV-Verlag.

Weichold, K. (in press). Prevention against Substance Misuse: Life Skills and Positive Youth Development. In R. K. Silbereisen & R. M. Lerner (Eds.): *Approaches to Positive Youth Development*. Sage.

Konzepte positiver Entwicklung

Lange Zeit herrschte mit Blick auf Prävention das Defizitmodell in Forschung und Anwendung vor. In der Praxis wurden vornehmlich Programme und Interventionsstrategien angewandt, die darauf abzielten, Heranwachsende vor Risiken und Gefahren zu schützen bzw. bereits bestehende Probleme konstruktiv zu lösen. Oft geraten Jugendliche nur aus diesem Blickwinkel in die öffentliche Aufmerksamkeit. Um auch positive Merkmale Jugendlicher zu vermitteln, scheint es deshalb notwendig, nicht nur Probleme zu verhindern, sondern gleichzeitig positive Ergebnisse wie Engagement und Initiative zu fördern (Pittmann, Irby & Ferber, 2001).

Vor diesem Hintergrund propagieren Jugendforscher wie Richard Lerner ein gewollt optimistisches Bild von Entwicklungschancen: **Jeder Jugendliche hat im Prinzip das Potential, sich erfolgreich, gesund und positiv zu entwickeln, und dieses Potential gilt es zu entdecken und zu fördern** (Lerner et al., 2002). *Bekanntlich wird Entwicklung durch Interaktion des Individuums mit verschiedenen Entwicklungssystemen (Familie, Schule, Peergruppe, Nachbarschaft, Gesellschaft) in einer dynamischen, wechselseitigen Weise angestoßen und weitergetrieben (Bronfenbrenner, 1979; Lerner, 1986; Lerner, Lerner, Stefanis & Apfel, 2001). Um Entwicklung durch Intervention zu beeinflussen, ist es daher zum einen notwendig, Individuen bei der Anpassung an verschiedene Situationen zu unterstützen, zum anderen werden sie als aktive Produzenten ihrer eigenen Entwicklung angesehen (Silbereisen & Eyferth, 1986), weshalb die Förderung von aktiver Entwicklungsregulation ein weiterer wichtiger Fokus ist.* Entwicklungsregulation meint die aktiven Bemühungen der

Person, Ziele zu verwirklichen (gegebenenfalls auch zu bestimmen bzw. neu zu definieren) verbunden mit der Nutzung von Ressourcen. Dabei werden die Beziehungen zwischen Person und verschiedenen Kontexten in Abhängigkeit von Personenmerkmalen (z.B. Persönlichkeit) und über die Lebensspanne veränderbar angesehen – d.h., sie weisen Plastizität auf (Baltes, Lindenberger & Staudinger, 1998).

Von Lerner wird der lebenslange Prozess aktiver Entwicklungsregulation als „Thriving“ bezeichnet, was so viel wie gedeihen, blühen, sich entwickeln und Erfolg haben bedeutet. Thriving meint einen Veränderungsprozess, in dem Jugendliche in den Erwachsenenstatus mit positiver psychosozialer Anpassung hineinwachsen (Lerner et al., 2002; Scales, Benson & Leffert, 2000). Proximale Prozesse, deren Ergebnisse anzeigen, dass sich Jugendliche im Sinne von Thriving positiv entwickeln werden, sind Schulerfolg, Hilfsbereitschaft, psychische Gesundheit, eine ausgeprägte Fähigkeit zum Belohnungsaufschub, Wertschätzung von Diversität und angemessene Strategien zur Bewältigung von Problemen und Entwicklungsrisiken.

Damit ist das Konzept des Thrivings verwandt mit anderen Ansätzen zu Voraussetzungen positiver Entwicklungsergebnisse, was im Folgenden anhand von vier Beispielen deutlich gemacht wird.

- (1) Studien der Forschungsgruppe um Eisenberg untersuchten die Entwicklung von prosozialem Verhalten (also freiwilligem Verhalten mit der Intention, Anderen Gutes zu tun). Sie zeigten, dass Empathie und Sympathie in sozialen Beziehungen mit prosozialer Kompetenz, sozial angepasstem Verhalten und geringerem Problemverhalten wie Aggressivität in Beziehung stehen (Eisenberg, Shepard, Guthrie, Murphy & Reiser, 1999).
- (2) Weiterhin zeigte Forschung zum bürgerschaftlichen Engagement bei Jugendlichen, dass Partizipation in der Gemeinschaft (z.B. Mentor sein, Kinder betreuen, soziales Engagement wie Betreuung von Obdachlosen oder politische Partizipation) bei Jugendlichen eine positive Identitätsentwicklung unterstützt (Youniss, McLellan & Mazer, 2001) und die Ausbildung einer positiven Einstellung zur Partizipation und Verantwortlichkeit in der Gesellschaft fördert (Sherrod, 2004).
- (3) Außerdem hat sich gezeigt, dass eine Voraussetzung für proaktive und engagierte Jugendliche die Ausbildung intrinsischer Motivation ist. Diese umfasst spontanes Interesse, Mastery und Exploration, die grundlegend sind für Vitalität und Freude am Leben sowie für die Entwicklung kognitiver und sozialer Fähigkeiten (Ryan & Deci, 2000). Persönliche Ziele anzustreben und zu erreichen, also intrinsisch statt

extrinsisch motiviert zu sein, steht positiv mit Wohlbefinden und Selbstwertgefühl in Beziehung.

- (4) Intrinsische Motivation, Streben nach der Verwirklichung von Zielen und Anstrengungsbereitschaft werden auch von ausgeprägter Neugier beeinflusst (Kashdan, Rose & Fincham, 2004). Befunde zeigen, dass Neugier als Disposition mit positiven subjektiven Erfahrungen, Offenheit für neue Erfahrungen, mastery und „striving for pleasure, excitement, and challenge“ (Kashdan et al., 2004, S. 301) bei Jugendlichen verbunden ist. Wer neugierig ist, ist außerdem weniger ängstlich, apathisch und gelangweilt. Damit bereitet Neugier eine Grundlage, Optionen für persönliches Wachstum und positive Entwicklung wahrzunehmen.

Die genannten Ansätze zu prosozialem Verhalten, bürgerschaftlichem Engagement, intrinsischer Motivation und Neugier werden heute zwar noch nicht zum programmatischen Rahmen positiver Jugendentwicklung gezählt, können aber einen Beitrag zur weiteren Erforschung der Voraussetzungen für positive Entwicklungspfade leisten.

Im Sinne der Positiven Jugendentwicklung werden als Ergebnis des Thriving-Prozesses zumindest **fünf Attribute (auch 5 C's genannt) für eine gelungene positive Entwicklung und aktive Partizipation in der Gesellschaft** unterschieden (Lerner, Fischer & Weinberg, 2000). (1) Interpersonale und intrapersonale Kompetenz (**competence**), (2) Vertrauen (**confidence**) in eigene Kompetenzen und in andere Personen sowie (3) positive Persönlichkeitseigenschaften und ein gefestigter Charakter (**character**) zeigen positive Entwicklung an. Darüber hinaus (4) sollten tragfähige soziale Bindungen bestehen, die Person also mit anderen vernetzt sein (**connection**), und (5) fürsorgliche Beziehungen zu anderen aufgebaut bzw. gepflegt werden (**caring/compassion**). *Zusätzlich leisten Jugendliche, die engagiert, interessiert und zufrieden sind, einen positiven Beitrag für die Gesellschaft. Demnach könnte als sechstes Attribut gelungener positiver Entwicklung „contribution“ hinzugefügt werden.* Thriving als Konzept integriert somit Attribute der Person und Qualitäten sozialer Kontexte.

Damit Jugendliche einen positiven Entwicklungspfad einschlagen, soziale Beziehungen pflegen, gesund leben und sich engagiert in die Gesellschaft einbringen, – sich also im Sinne des Thrivings positiv entwickeln, – müssen bestimmte **Voraussetzungen in der Umwelt** vorliegen. Dies sind beispielsweise eine sichere Umwelt, Anregung zur Kompetenzförderung, Möglichkeiten der Partizipation oder die Freiheit von Vorurteil und Diskrimination (Lerner et al., 2002). Nur wenn diese Gegebenheiten vorliegen, können sich Ressourcen in der Person entwickeln. Im folgenden Abschnitt sollen die persönlichen und

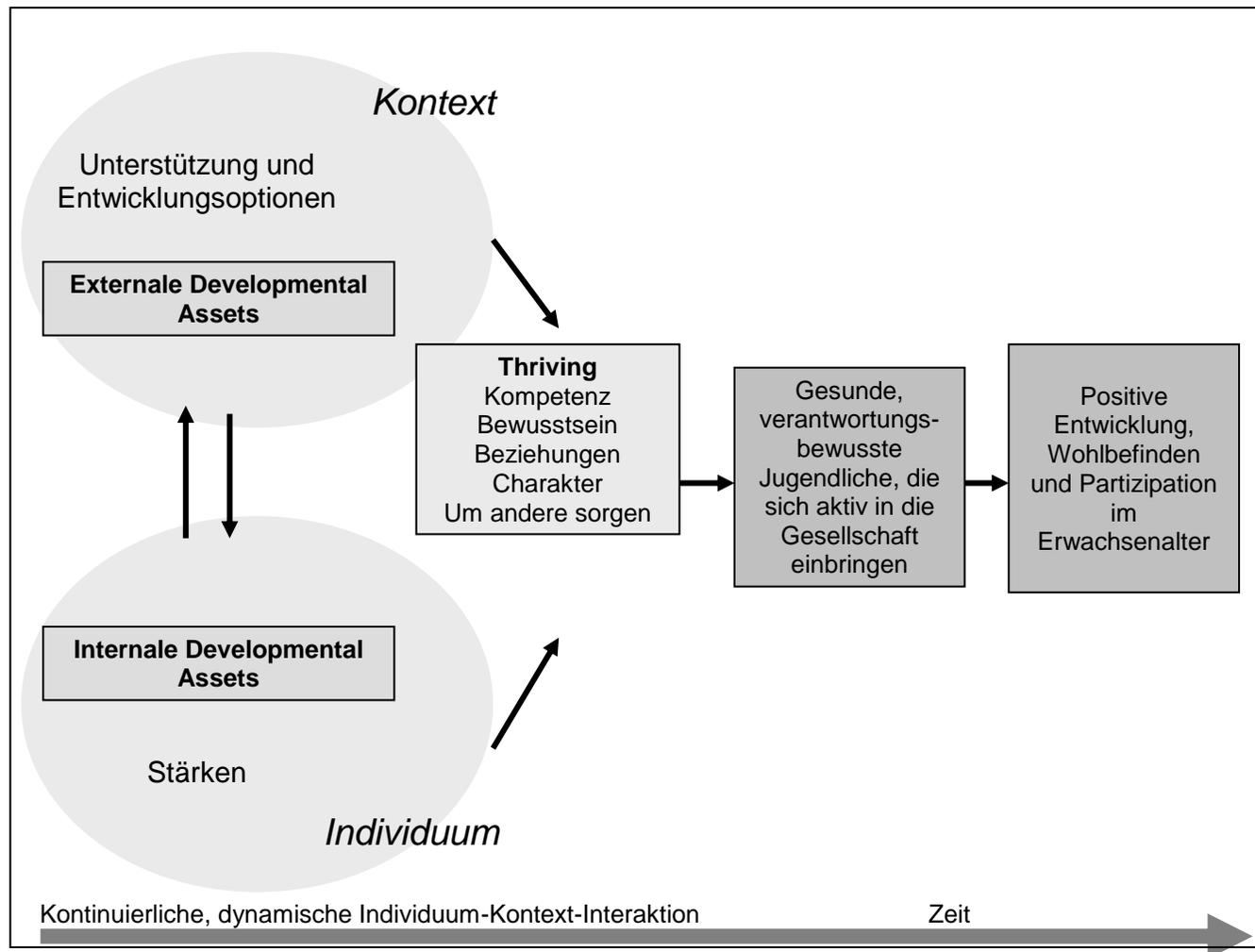
ökologischen Bedingungen, die positive Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen fördern (*Developmental Assets*), beschrieben werden. Darüber hinaus soll analysiert werden, in welcher Beziehung diese Faktoren mit positiven und negativen Entwicklungsergebnissen stehen.

Developmental assets – Entwicklungsfördernde Faktoren (Entwicklungsressourcen)

Unter Developmental Assets versteht man internale und kontextuelle Ressourcen für positive Entwicklung. Sie schützen vor gesundheitsschädigendem Verhalten und erhöhen Optionen für Thriving. Developmental Assets werden als eine Erweiterung des entwicklungspsychopathologischen Konzepts der Schutzfaktoren gesehen (Benson, 2002), wobei Forschungsbefunde aus den Bereichen der Prävention von Risikoverhalten (z.B. Gewalt, Drogenmissbrauch), Förderung von positiven Entwicklungsergebnissen („Thriving“, z.B., Schulerfolg, gesunde Lebensführung) und der Resilienzforschung (Benson, 2002) integriert werden.

Insgesamt 40 Developmental Assets werden in externale und internale Assets gruppiert mit jeweils vier Untergruppen. **Externale Assets** umfassen Entwicklungsressourcen der Umwelten, in denen sich Kinder und Jugendliche entwickeln. Damit sind positive Erfahrungsmöglichkeiten in Beziehungen gemeint (insbesondere mit Erwachsenen) und wahrgenommene Optionen für Partizipation und Initiative. Externale Assets bilden sich durch den beständigen und informellen Austausch der Jugendlichen mit sich sorgenden Erwachsenen und unterstützenden Peers, verstärkt durch ein Netz weiterer Institutionen (Schule, Vereine etc.). Die vier Gruppen von externalen Assets werden überschrieben mit *Unterstützung durch andere, Stärkung der eigenen Person, wahrgenommene Grenzen vs. Erwartungen und konstruktive Nutzung von Zeit.*

Internale Assets umfassen Kompetenzen, Fähigkeiten und Selbstwahrnehmungen, die Kinder und Jugendliche vor dem Hintergrund vielfältiger Erfahrungen entwickeln. In vier Kategorien werden eine *hohe Bereitschaft zum Lernen, positive Werte, soziale Kompetenzen und eine positive Identität* unterschieden (Benson, 1997; Scales & Leffert, 1999). Das Vorliegen von internalen Assets allein ist nicht ausreichend, um positive Entwicklung bei Jugendlichen anzustoßen. Vielmehr bedarf es immer der hiermit interagierenden Einflüsse im Sinne der externalen Developmental Assets (Granger, 2002; Lerner et al., 2002) (vgl. Abbildung 1).



Beziehung zwischen Developmental Assets, Thriving und positive Entwicklung im Erwachsenenalter im Interaktionistischen Entwicklungsprozess (nach Lerner et al., 2002; und Granger, 2002); in Weichold & Silbereisen, im Druck

Einige Publikationen befassen sich mit der Erhebung von Developmental Assets (Scales et al., 2000), demografischen Unterschieden in den Asset-Profilen von Individuen (Benson, 1997) oder deren Wert zur Vorhersage positiver und negativer Entwicklungsergebnisse (Scales et al., 2000). Die empirischen Befunde anhand sehr großer Stichproben amerikanischer Jugendlicher (12.-18. Lebensjahr) bestätigen, dass **Developmental Assets kumulative Effekte** haben – je höher die Anzahl der Assets ist, über die Jugendliche verfügen, desto *ausgeprägter positiv sind die Entwicklungsergebnisse (Thriving) wie Schulerfolg, prosoziales Verhalten oder Fähigkeit zum Belohnungsaufschub*. Darüber hinaus stehen Developmental Assets mit Problemverhalten insofern in Beziehung, dass für Jugendliche mit steigender Zahl von Developmental Assets das *Risiko für Drogenkonsum oder Aggression sinkt* (Leffert et al., 1998; Scales et al., 2000). Außerdem konnte gezeigt werden, dass diese Beziehungen unabhängig von Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit bzw. Merkmalen primärer Entwicklungskontexte (z.B. in Jugendbanden oder aber positiven Jugendgruppen involviert sein) oder sozioökonomischem Hintergrund gültig sind (Benson, 2002; Taylor et al., 2002). **Die entwicklungsfördernden Faktoren wirken demnach nicht isoliert, sondern additiv** (äquivalent zum Effekt von multiplen Risikofaktoren auf Problemverhalten) und stehen mit verschiedenen Indikatoren für positive oder negative Entwicklung in Zusammenhang. Freilich muss angemerkt werden, dass alle bisherigen Befunde korrelativer Natur sind.– Wenn von Wirkung die Rede ist, bedeutet dies zunächst nur, dass eine statistische Assoziation besteht.

Entwicklungsförderung in der Schule

Kontexte, in denen sich Jugendliche entwickeln, können Entwicklungsressourcen bieten. Dabei scheint die Schule einen besonderen Stellenwert einzunehmen. Dies liegt erstens daran, dass über *ergänzende Maßnahmen Kompetenzen bei Schülern ausgebaut und unterstützt* werden können, z.B. durch verbessertes Schulklima und günstigeres Lehrerverhalten im Unterricht oder durch Angebote zur Partizipation und Übernahme von Verantwortung. Die Maßnahmen zur Entwicklungsoptimierung können im Schulsystem mit relativ geringem Aufwand aufeinander abgestimmt eingesetzt werden. Zweitens können *über die Schule weitere Partner in der Gemeinschaft mobilisiert werden*, die Maßnahmen zur Förderung positiver Entwicklung unterstützen können (z.B. Jugendorganisationen oder Freizeitvereine). Drittens ergaben Studien, dass Jugendliche mit mehr Developmental Assets erfolgreicher in der Schule sind und bessere Noten haben, d.h., die Förderung von Assets würde sich

insbesondere positiv auf Verhalten und Leistung der Jugendlichen in der Schule auswirken (Benson, 2002). Folglich sollten Interventionen unter Anwendung des Konzepts der positiven Jugendentwicklung darauf abzielen, Developmental Assets besonders in der Schule, aber auch anderen Entwicklungskontexten von Kindern und Jugendlichen, auszubauen.

Wie sehen nun vor diesem Hintergrund Maßnahmen konkret aus, die Entwicklungsressourcen im Sinne des Konzepts der Developmental Assets stärken? Im Folgenden werden Vorschläge für allgemeine Richtlinien vorgestellt. Mit konkreten Beispielen werden diese untermauert und damit gezeigt, dass die erfolgreiche Förderung positiver Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen möglich ist.

Maßnahmen zur Förderung positiver Entwicklung

Um durch Maßnahmen Veränderungen von Person und Kontext und deren Interaktion zu bewirken und damit positive Entwicklung zu unterstützen, ist es zuvorderst notwendig, den **(A) Willen und die Kapazität für Veränderungsprozesse in Schule und Gemeinschaft** aufzubauen (Granger, 2002). Deshalb soll, bevor auf die Kriterien für Programme zur Förderung von Developmental Assets eingegangen wird gezeigt werden, wie Systeme (z.B. Schule) für die Einführung und Aufrechterhaltung von solchen Maßnahmen motiviert werden können.

Zuerst müssen durch *klare Standards* Ziele geschaffen werden, an denen sich die Kontexte orientieren können und die wiederum Katalysatoren für Veränderungsprozesse darstellen können. Beispielsweise werden diese Standards durch staatliche Bildungsziele definiert und durch Verordnungen und Medien in die Öffentlichkeit transportiert. Weiterhin ist es bedeutsam, einschlägige empirische Befunde beispielsweise im Rahmen von Medienkampagnen öffentlich zu machen. Dies muss mehr sein als nur die Häufigkeit von Problemverhaltensweisen innerhalb einer Populationsgruppe (z.B. unter Jugendlichen) zu benennen, sondern Informationen über die Verfügbarkeit von Ressourcen in der Gemeinde oder über Programme, deren Qualität und Effektivität müssen vermittelt werden. Darüber hinaus fördert *öffentliche Aufmerksamkeit* als solche schon das Engagement für Veränderung und Entwicklungsförderung in verschiedenen Kontexten. Zugleich können Sanktionen bei geringer Bereitschaft für Veränderung erfolgen, beispielsweise in Form eines Verlusts von finanzieller Förderung, wenn sich außerschulische Programme für Jugendliche nicht einer Evaluation unterziehen.

Weiterhin müssen *personale Kapazitäten* erweitert werden. Beispielsweise kann dies über Schulungen (z.B. zu bestehenden Programmen) von Schlüsselpersonen in übergeordneten Institutionen wie Jugendämtern erfolgen. Danach sollte ein Austausch von Wissen (z.B. über Mentorensysteme im Rahmen der Supervision und Unterstützung von Interventionsprogrammen) angeregt werden, damit die Expertise nicht nur bei einzelnen Personen verbleibt (Granger, 2002).

Besteht im Kontext von Schule oder Gemeinde ein Wille für positive Veränderungsprozesse und die Kapazitäten zur Durchführung und Unterstützung weiterer Maßnahmen zur Förderung positiver Entwicklung, geht es an die **(B) Auswahl geeigneter Programme**. Wirksame Programme zur Förderung von Developmental Assets, und damit positiver Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen, sollten neben der

- *Formulierung klarer Ziele* für die Intervention insbesondere die
- *Partizipation der Jugendlichen ermöglichen* und unterstützen. Ein zusätzlicher Fokus ist die
- *Stärkung positiver Beziehungen* zwischen Jugendlichen und Erwachsenen sowie eine
- *systematische Förderung von Lebenskompetenzen*.
- *Evaluation* ist wichtig, um Maßnahmen mit hoher Akzeptanz und Qualität zu erkennen und dieses Wissen zu verbreiten (Lerner, 2000).

Beispiele

Evaluierte Programme zur (expliziten) Förderung positiver Entwicklung bei Jugendlichen liegen bislang kaum vor. Perkins und Kollegen gehen davon aus, dass nur fünf Prozent aller Programme in den USA (das Land mit der führenden Position im Feld positiver Jugendentwicklung) tatsächlich dem Ansatz der Förderung von Developmental Assets folgen (Perkins, Borden, Keith, Hoppe-Rooney & Villarruel, 2003). Dennoch können verschiedene Programme, die einzelne Aspekte positiver Entwicklung betreffen, zur Illustration geeigneter Maßnahmen herangezogen werden. Das erste Beispiel bezieht sich auf das Programm „*Media Masters*“ (Larson, 2004), dessen Absicht es ist, Teamarbeit über das Erlernen von Fähigkeiten im Umgang mit dem Computer zu fördern. Die Zielgruppe sind benachteiligte amerikanische Jugendliche aus städtischen Gegenden mit hoher Kriminalität. Im Rahmen eines 10-wöchigen außerschulischen Programms wurde durch zwei Mentoren der Gruppe Wissen über den Umgang mit verschiedener Software vermittelt. Die Mentoren unterstützten

die praktische Anwendung (z.B. Schneiden eines Videoclips am PC) und auch die Teilnehmer gaben untereinander Hilfestellungen. Weiterhin lernten sie den Umgang mit Feedback (als Sender und Empfänger) und erlebten sich selbst sowohl in der Rolle des Lernenden (wenn Mentoren Informationen vermittelten) als auch des Lehrenden (wenn sie anderen Teilnehmern bei der Bewältigung von Aufgaben halfen). Damit förderte das Programm Teamarbeit, Initiative und Engagement für das eigene Vorankommen. Die Evaluation des Programms basiert leider auf einer kleinen Stichprobe.

Als zweites Beispiel soll ein Programm zur Förderung positiver Entwicklung aus Deutschland vorgestellt werden. Von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung wurden in den letzten Jahren besonders Programme gefördert, die Partizipation und Initiative bei Jugendlichen stärken sollen. Darunter zählt auch das Projekt „*ARTemis*¹“. „*ARTemis*“ ist eine Schülerfirma, die an ein Erfurter Gymnasium angegliedert ist. Die Schülerfirma wird hier als fächerübergreifendes Projekt im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft nachmittags außerhalb der Unterrichtszeiten geführt. In Eigeninitiative unter Hilfestellung durch Lehrer verleihen Schüler Bilder und Fotos, die im Rahmen des Kunstunterrichts entstanden sind, an öffentliche Einrichtungen (Arztpraxen, Firmen etc.). Die Jugendlichen organisieren selbstständig die Rahmungen, Vernissagen und das turnusmäßige Auswechseln der Bilder. Darüber hinaus bieten sie Fotodokumentationen z.B. zum Umbau denkmalgeschützter Objekte an. Die Angebote der Schülerfirma werden durch Prospekte verbreitet sowie durch einen professionellen Internetauftritt, der einen Katalog der Bilder und Fotos umfasst und von den Schülern selbst gepflegt wird. *ARTemis* beteiligt sich weiterhin bei Schülerfirmenmessen oder Medien-Messen. Obwohl auch dieses Projekt bisher nicht formal evaluiert wurde, liegen die positiven Effekte auf der Hand: Die aktive Mitarbeit in der Schülerfirma scheint Initiative und Verantwortungsbewusstsein zu fördern, weiterhin werden Kompetenzen im wirtschaftlichen, technischen, künstlerischen und interpersonalem Bereich erlernt. Der Erfolg der Firma hat letztendlich auch positive Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl der Jugendlichen.

¹ http://www.nasch21.de/firmen/artemis_01.html (15.11.2004).
<http://www.artemis-schuelerfirma.de> (15.11.2004).

Insgesamt bietet die Beschreibung der Projekte einen Einblick in mögliche konkrete Maßnahmen zur Förderung positiver Entwicklungsergebnisse. Mit dem Blick auf die von Lerner (2000) definierten Kriterien für optimale Programme wird deutlich, dass **Programme auf verschiedenen Systemebenen ansetzen und unterschiedliche Maßnahmen miteinander kombinieren sollten**. Das heißt, die geschilderten Beispiele sollten unter optimalen Bedingungen **nicht nur innerhalb eines Systems (z.B. Schule)** implementiert werden, sondern auch mit anderen Maßnahmen in einer Gemeinde vernetzt sein. Dass dieser Ansatz heute schon nicht mehr nur eine Vision ist, zeigen Beispiele in den USA. Hier wurden ganze Gemeinden mobilisiert und entwickelten sich parallel zur Implementation einer Vielfalt von Maßnahmen zu „asset-building communities“, also zu **Gemeinden mit einer maximalen Aufmerksamkeit gegenüber der Förderung von Stärken bei den Heranwachsenden** (Benson, Leffert, Scales & Blyth, 1998).

Maßnahmen zur Motivation von Veränderungsprozessen in Systemen und zur Förderung positiver Jugendentwicklung liegen also vor. Erste Projekte, mit dem Ziel positive Entwicklungsprozesse bei Jugendlichen (Initiative, Teamarbeit, Verantwortungsbewusstsein, Wohlbefinden) zu fördern, konnten sich erfolgreich etablieren. Dennoch mangelt es an einer umfassenden Umsetzung begleitet von einer wissenschaftlichen Evaluation der Effekte, was daran liegen mag, dass in den letzten Jahrzehnten vorrangig zur Prävention von Problemverhalten im Jugendalter gearbeitet wurde.