



WAS BEWEGT DICH?

Bachelorstudiengang
Ergotherapie
Hogeschool Zuyd Heerlen
20. November 2018

Alexandra Malcherek
Sandra Mauritz
Lea Steinmann

Betreuende Dozentin:
Cornelie Zillhardt

Occupational Transition -

So erleben Jugendliche das Erwachsenwerden aus
betätigungsorientierter Sicht

*„I think ageing is an extraordinary process
whereby you become the person that you always
should have been.“*

(David Bowie)

Bachelorarbeit des Fachbereichs „Gezondheidszorg“

Bachelorstudiengang Ergotherapie
der Hogeschool Zuyd, Heerlen

20. November 2018

Alexandra	Malcherek	(1669559)
Sandra	Mauritz	(1669567)
Lea	Steinmann	(1669648)

Betreuende Dozentin:
Cornelie Zillhardt

Kontaktadresse:
ergotherapie.bachelor@gmail.com

© Copyright Hogeschool Zuyd 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne vorhergehende schriftliche Zustimmung der Hogeschool Zuyd unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, die Speicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen, Mikroverfilmungen und Übersetzungen.

Vorwort

Diese Arbeit richtet sich an alle Ergotherapeuten_innen, die mit Jugendlichen arbeiten und an Alle, die sich für das Thema der Adoleszenz mit Blick auf die Occupational Transition interessieren.

Danksagung

An dieser Stelle möchten wir uns herzlich bei allen an dieser Arbeit beteiligten Personen bedanken.

Zuerst möchten wir der Jugendeinrichtung und den Verantwortlichen der Einrichtung für die enorme Unterstützung bei der Durchführung der Fokusgruppen danken. Euer Engagement hat uns echt von den Socken gehauen.

Ebenso danken wir der Moderatorin für die Zeit und ihr Engagement, die sie uns zur Vorbereitung und bei der Durchführung der Fokusgruppen zur Verfügung gestellt hat.

Auch den Teilnehmerinnen der Fokusgruppen möchten wir für ihre wertvolle Zeit und ihre ehrlichen offenen Worte danken. Nur durch den Einblick, den ihr uns gewährt habt, konnte die Arbeit in dieser Form zustande kommen.

Unseren Korrekturleserinnen und dem Korrekturleser möchten wir für ihre ehrliche und konstruktive Kritik danken, durch euch haben wir den Blick für das Wesentliche nicht aus den Augen verloren.

Unser größter Dank geht abschließend an Connie Zillhardt, die uns seit Anfang dieses Jahres stetig mit ihrer Kompetenz zur Seite gestanden ist. Für deine erleuchtenden Anregungen, deine Tipps und deinen Humor möchten wir dir besonders danken.

Und natürlich danken wir auch unserem persönlichen Umfeld für das entgegengebrachte Verständnis und das „Rücken freihalten“.

Lesehinweis

Personenbezeichnungen

Die Verfasserinnen dieser Arbeit nutzen die Begriffe

- ☞ Forscherinnen für Verfasserinnen dieser Arbeit
- ☞ Teilnehmerinnen für Personen, die an den Fokusgruppen teilgenommen haben
- ☞ Zielgruppe für die potenziell teilnehmenden Jugendlichen
- ☞ Moderatorin für die Moderatorin der Fokusgruppen
- ☞ Studienteilnehmerinnen für teilnehmende Personen an anderen Studien

Für eine bessere Lesbarkeit wird ausschließlich die weibliche Pluralform genutzt. Dies soll in keiner Weise diskriminierend oder wertend sein. Ausnahmen sind Angaben, die ausdrücklich auf das männliche Geschlecht bezogen sind.

Umgang mit englischer Literatur und Terminologie

Englische Fachterminologie wird bei der ersten Nennung in () übersetzt, damit die Studieninhalte allgemein verständlich sind. Bei Wiederholung der jeweiligen Begrifflichkeit wird ausschließlich der englische Begriff, zugunsten einer verbesserten Lesbarkeit genutzt. Beispiel: Occupational Participation (Betätigungspartizipation).

Kennzeichnungen und Hervorhebungen

- ☞ Zitate im Text sowie anschließende Literaturverzeichnisse entsprechen den Kriterien des American Psychological Association der sechsten Auflage (APA6). Direkte Zitate im Fließtext sind *kursiv* hervorgehoben.
- ☞ Die Klammer hinter den Zitaten der Teilnehmerinnen wird verkleinert dargestellt und setzt sich aus dem Pseudonym, der jeweiligen Fokusgruppennummer (F1 für die erste Fokusgruppe und F2 für die zweite Fokusgruppe) und der jeweiligen Zeile (Z) aus dem entsprechenden Transkript zusammen. Beispiel: (Soleil, F1, Z23).
- ☞ Unterüberschriften und Überthemen sind im Fließtext farbig markiert.

* Dieses Zeichen markiert Wörter, welche im Glossar am Ende der vorliegenden Arbeit erläutert werden. Das Glossar dient einem besseren Verständnis verschiedener Begrifflichkeiten. Dabei werden vereinzelt Begriffe, die keine weitere Erläuterung benötigen, mit einfachen Übersetzungen erklärt.

➔ Querverweise zwischen einzelnen Kapiteln werden durch das Symbol eines Pfeiles gekennzeichnet. Die Nummer des verwiesenen Kapitels befindet sich hinter diesem Symbol. Auch Verweise auf Abbildungen oder Tabellen werden so markiert.

✍ Verweise auf Bestandteile der Anlagen werden durch einen Stift gekennzeichnet. Auch hier ist die jeweilige Nummer dem Symbol nachgestellt. Die Anlagen bestehen aus Dokumenten, die Teile sowie Auszüge des Studienprozesses beinhalten und tragen damit zur Transparenz bei.

[...] Textauslassungen in direkten Zitaten werden mit eckigen Klammern und drei Punkten innerhalb der Klammern dargestellt.

[] Ergänzende Wörter in direkten Zitaten werden zugunsten eines verbesserten Kontextverständnisses in eckigen Klammern eingefügt. Beispiel: „Sie [meine Schwester] hat mich verstanden.“

„“ Alle direkten Zitate werden durch Anführungszeichen eingegrenzt. Bei Zitaten mit mehr als 40 Wörter fallen die „“ weg und werden eingerückt.

Abbildungen, Abkürzungen und Tabellen

- ☞ Abkürzungen, Abbildungen und Tabellen werden im jeweiligen Verzeichnis aufgeführt und sind gesondert nummeriert. Diese sind in den Anlagen zu finden.
- ☞ Tabellen und Abbildungen ohne Quellenangaben wurden von den Forscherinnen generiert.

Abkürzungsverzeichnis

Folgende Abkürzungen sind im gesamten Dokument der vorliegenden Arbeit zu finden.

Abb.	Abbildung
bzw.	beziehungsweise
Hrsg.	Herausgeber
Tab.	Tabelle
z.B.	zum Beispiel

Abstract (deutsch)

Bisher finden Jugendliche nur im Zusammenhang mit Beeinträchtigungen den Weg in die Ergotherapie. Um die **Jugendphase aus ergotherapeutischer Perspektive** zu erfassen, ist das Ziel dieser Arbeit, das Erleben der Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen aus Sicht Jugendlicher darzustellen.

Zwei Fokusgruppen mit sechs Teilnehmerinnen dienten zur **qualitativen Erhebung** des Forschungsgegenstandes. Die Auswertung der Daten erfolgte mittels der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring. Die Ergebnisse der ersten Fokusgruppe wurden als Grundlage der zweiten Erhebung genutzt.

Jugendliche erleben die Occupational Transition als eine Phase mit **bedeutsamen Veränderungen**, die vor allem durch eine Diskrepanz zwischen dem Bedürfnis selbstständig sein zu wollen und einem Gefühl der Bevormundung gekennzeichnet ist.

Die **Ergebnisse** dieser Arbeit machen unterschiedliche Ansatzpunkte in Form von präventiv beratender Ergotherapie deutlich.

Abstract (englisch)

Only young people with impairments have found their way to occupational therapy. To capture the **adolescence from an occupational perspective**, the aim of this work is to present the experiences of the occupational transition from childhood to adulthood from the adolescents' point of view.

Two focus groups with six participants were used for the **qualitative research**. The data were evaluated by using Mayring's summarizing content analysis. The results of the first focus group were used for the second survey.

Adolescents experience the occupational transition as a time of **significant change**, characterized by a discrepancy between the need to be independent and a feeling of paternalism.

This **research reveals** different approaches in form of prevention and advocacy in occupational therapy practice.

Abstract (niederländisch)

Tot nu vinden jongere alleen in verband met benadelingen de weg naar de ergotherapie. Het doel van deze scriptie is **het beleven van de Occupational Transition van kind tot volwassene** vanuit de ogen van der jongere af te beelden.

Twee focusgroepen dienden voor de **kwantitatieve vaststelling** van het onderzochte thema. De evaluatie van de gegevens geschiedde door middel van de samenvattende inhoudsanalyse volgens Mayring. De resultaten van de eerste focusgroep werden als basis voor de tweede enquête gebruikt.

Jongere beleven de Occupational Transition als een **fase met belangrijke veranderingen**, die voor al door een discrepantie tussen de behoefte naar zelfstandigheid en het gevoel van betutteling gekentekend is.

De **resultaten** van deze scriptie maken de verschillende uitgangspunten in de vorm van preventief adviserende ergotherapie duidelijk.

Inhaltliche Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie Jugendliche die Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen erleben. Dazu wird genauer betrachtet, welche Betätigungen für Jugendliche bedeutsam sind, ob sich diese während der Occupational Transition verändern und wenn ja, inwiefern. Zudem wird erforscht, welche Gründe Jugendliche für Veränderungen im Betätigungsverhalten sehen.

Im Rahmen des theoretischen Hintergrundes wird aus Sicht der Occupational Science der Begriff Betätigung näher betrachtet und die Dimensionen von Betätigung nach Wilcock und Hocking (2015) beschrieben. Nachfolgend findet eine Auseinandersetzung mit den Begriffen der Transition und der Occupational Transition im Allgemeinen statt. Um ein einheitliches Verständnis der Jugendphase zu ermöglichen, werden außerdem die bio-psychozialen Veränderungen in der Adoleszenz beschrieben.

Die Adoleszenz, als bedeutsame Lebensphase in der Entwicklung hin zu einem erwachsenen Menschen, findet innerhalb der Ergotherapie bisher wenig Beachtung. Die Literaturrecherche zeigt, dass in der ergotherapeutischen Literatur sowohl auf nationaler als auch internationaler Ebene ein Mangel an ergotherapeutischen Interventionsstrategien bestätigt wird.

Auch auf gesellschaftlicher und politischer Ebene wird die Forderung nach mehr Beachtung der Jugendphase in verschiedenen Fachartikeln und Studien deutlich. Nach der Literatursichtung wird erkennbar, dass es in der Adoleszenz ein Vielfaches an Entwicklungsaufgaben zu bewältigen gilt und dass sich die Schwierigkeiten in der Bewältigung dieser Umbruchphase bis weit ins Erwachsenenalter auswirken können.

Im Rahmen der qualitativen Studie dieser Arbeit wird zur Erhebung der individuellen Erfahrungen Jugendlicher die Fokusgruppe als Forschungsdesign eingesetzt. Dafür werden zwei Fokusgruppenrunden mit sechs bzw. vier Jugendlichen und einer Moderatorin durchgeführt. Die Inhalte der beiden Fokusgruppenrunden werden mit der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) analysiert und ausgewertet. Zur systematischen Darstellung der Ergebnisse werden die Dimensionen von Doing – Being – Belonging und Becoming von Wilcock und Hocking (2015) genutzt.

Die Ergebnisse der Erhebung zeigen, dass eine Vielzahl von Faktoren die Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen beeinflusst. Besonders der Zuwachs an Selbständigkeit, die Erweiterung der unabhängigen Mobilität und Social Media, als relativ neues Phänomen unserer Zeit, spielen eine besondere Rolle. In der Phase der Adoleszenz kommt es außerdem zu einer Verschiebung hin zu mehr entlohnten Betätigungen. Dadurch erfahren vor allem Freizeitaktivitäten merkliche Einschränkungen. Des Weiteren streben Jugendliche die Entwicklung einer autonomen Persönlichkeit an.

Es wird geschlussfolgert, dass mit dieser Arbeit der Weg zu einem präventiven Behandlungsansatz für Jugendliche in der Ergotherapie geebnet wird. Jugendliche sollen damit als eigenständige Klientel in der Ergotherapie etabliert werden. Wodurch ein verbessertes therapeutisches Handeln ermöglicht wird.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
Danksagung	4
Lesehinweis	5
Abkürzungsverzeichnis	7
Abstract (deutsch)	8
Abstract (englisch)	9
Abstract (niederländisch)	9
Inhaltliche Zusammenfassung	10
Inhaltsverzeichnis	11
1. Einleitung	15
1.1 Relevanz für die Ergotherapie	15
1.2 Zielsetzung der Arbeit	16
1.3 Aufbau der Arbeit und Kapitelübersicht	17
2. Literaturrecherche	19
3. Theoretischer Hintergrund	22
3.1 Occupational Science	22
3.2 Einführung in die Transition	23
3.3 Einführung in die Occupational Transition	24
3.4 Der Jugendliche in der Ergotherapie	26
3.5 Die Entwicklung vom Kind zum jungen Erwachsenen	28
3.5.1 Der Begriff der Adoleszenz	29
3.5.2 Die Pubertät	29
3.5.3 Biopsychosoziale Veränderungen in der Adoleszenz	30
3.5.4 Die Entwicklung der Identität	31
3.5.5 Was bewegt einen Jugendlichen im Jahr 2018?	32
3.6 Die Dimensionen der Betätigung	33
3.6.1 Der Begriff Betätigung	33
3.6.2 Die Grundelemente Doing – Being – Belonging – Becoming	34
3.6.3 Begründung für die Anwendung der Dimensionen	38

4. Design und Methode	40
4.1 Forschungsdesign	40
4.2 Methodische Aspekte	40
4.2.1 Ethische Überlegungen	40
4.2.2 Forschung mit Jugendlichen	42
4.2.3 Die Fokusgruppe	43
4.2.4 Auswahl der Methode zur Datenauswertung	44
4.3 Gütekriterien qualitativer Forschung	45
5. Planung der Forschung	47
5.1 Entwicklung des Gesprächsleitfadens	47
5.2 Rekrutierung und Auswahl der Teilnehmerinnen	47
5.3 Rekrutierung und Auswahl der Moderatorin	49
5.4 Pretest	49
6. Durchführung der Forschung	51
6.1 Rahmenbedingungen und Ablauf der Fokusgruppen	51
6.2 Die Teilnehmerinnen	52
6.3 Die Moderatorin	53
6.4 Die Datenanalyse nach Mayring	53
7. Darstellung der Ergebnisse	57
7.1 Erleben der Adoleszenz	57
7.2 Bezugspersonen in der Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen ...	58
7.3 Belonging in der Adoleszenz	59
7.4 Erleben der Reaktionen aus dem sozialen Umfeld der Jugendlichen	60
7.5 Betätigungen und Veränderungen im Betätigungsverhalten der Jugendlichen ...	62
7.6 Bedeutung von Betätigungen	63
7.7 Selbständigkeit in der Adoleszenz	65
7.8 Mobilität in der Adoleszenz	67
7.9 Social Media in der Adoleszenz	68
7.10 Werte im Jugendalter	70

7.11 Becoming im Jugendalter	71
7.12 Ratschläge an das "jugendliche Ich"	73
8. Diskussion	75
8.1 Diskussion der Ergebnisse	75
8.1.1 Bezugspersonen der Occupational Transition	75
8.1.2 Bedeutungsvolle Betätigungen in der Adoleszenz	76
8.1.3 Auswirkung von Selbstständigkeit auf die verschiedenen Betätigungsbereiche	78
8.1.4 Einfluss von Mobilität in der Adoleszenz	79
8.1.5 Social Media in der Adoleszenz	80
8.1.6 Werte im Jugendalter	81
8.1.7 Wünsche der Jugendlichen, die die Occupational Transition begleiten	81
8.1.8 Belonging in der Adoleszenz	82
8.1.9 Becoming im Jugendalter	82
8.1.10 Betätigungsveränderungen in der Adoleszenz	83
8.1.11 Die Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen	84
9. Kritische Reflexion der Forschung	88
9.1 Stärken und Schwächen der Studie	88
9.2 Gütekriterien	90
10. Schlussfolgerung und Ausblick	93
Glossar	97
Glossarverzeichnis	101
Literaturverzeichnis	104
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	118
Anlagenverzeichnis	119

1. Einleitung



1. Einleitung

Die Adoleszenz stellt mit all ihren Errungenschaften, Rückschlägen, Gefühlen und weitreichenden Veränderungen eine bedeutsame Phase sowie einen der zentralen Lebensumbrüche (→ 3.2) im Leben eines jeden Menschen dar. Weiter spielt die erfolgreiche Bewältigung von immer neuen Herausforderungen in dieser Zeit eine tragende Rolle im weiterführenden erwachsenen Leben des jeweiligen Menschen (Knagge, 2016; Vroman, 2015).

Die Forscherinnen bemerken in ihrem Arbeitsalltag einen Mangel an Assessments und Behandlungsmethoden, die spezifisch für Jugendliche entwickelt wurden. Eine erste Literaturrecherche bestätigt dieses Empfinden. Laut Knagge (2016) werden Jugendliche nicht als eigenständige Klientel innerhalb der Ergotherapie (→ 3.4) und im Gesundheitswesen gesehen. Eine adäquate ergotherapeutische Begleitung der Jugendphase kann daher bisher nicht gewährleistet werden.

Auch in der deutschen Jugendpolitik wird der Bedarf einer besseren Erforschung der Jugendphase deutlich. Rauschenbach (2017), Erziehungswissenschaftler und Leiter des Deutschen Jugendinstituts (DJI) argumentiert, dass durch den vergangenen intensiven Diskurs über die Kindheit die besonderen Herausforderungen der Adoleszenz politisch aus dem Blickfeld gerückt sind.

Bock (2017), stellvertretende Vorsitzende der Sachverständigenkommission des 15. Kinder- und Jugendberichts, ergänzt, dass sich die Bewältigung der individuellen Herausforderungen in der jeweiligen Generation und Gesellschaftsstruktur deutlich unterscheiden. Selbst wenn die grundlegenden Herausforderungen des Jugendalters wie Qualifizierung, Verselbständigung und Selbstpositionierung gleichgeblieben sind (Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2017).

1.1 Relevanz für die Ergotherapie

Ein Jugendlicher ist laut dem Jugendschutzgesetz eine Person von 14 bis 17 Jahren (§ 7 Nr. 2 SGB VIII, § 1 I Nr. 2 JuSchG) (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2002). Heranwachsende dieses Alters werden in der deutschsprachigen ergotherapeutischen Literatur entweder der Pädiatrie oder den Erwachsenen als übergeordnete Klientel zugeordnet. Schwerpunkt ist dabei die Behandlung von eingeschränkten oder bereits erkrankten Jugendlichen. Knagge (2016) zeigt auf, dass die Ergotherapie Jugendlichen, mit ihren speziellen Bedürfnissen, nicht gerecht wird. In der Praxis findet eine ergotherapeutische Intervention nur aufgrund von bestehenden Diagnosen oder Betätigungsproblemen statt. Der Transitionsprozess vom Kind zum Erwachsenen bringt jedoch tiefgreifende Veränderungen mit sich (Knagge, 2016), die derzeit nicht in Verbindung mit Betätigungsproblemen betrachtet werden obwohl es in der Adoleszenz vermehrt zu diesen kommen kann.

Betätigungen und Lebensumbrüche beeinflussen sich wechselwirkend. Dies bedeutet, dass zum einen Lebensumbrüche die Art und Weise wie Betätigungen ausgeführt werden beeinflussen oder verändern. Zum anderen können Veränderungen im Betätigungsrepertoire* Lebensumbrüche erleichtern oder hemmen. Betätigungen, in ihrem Wesen und ihrer grundlegenden Bedeutung, werden aufgrund der wechselseitigen Beziehung auch von Crider, Calder, Bunting und Forwell (2015) als kritischer Faktor gesehen.

Crider et al. (2015) fordern den Schwerpunkt zukünftiger ergotherapeutischer Forschung explizit auf den Einfluss von Betätigungen auf Transitionen zu legen. Die Pubertät als Lebensumbruch gilt laut Besold (2012) als bisher unerforscht. Sie beschreibt folgende, international erforschte Themenbereiche zu Lebensumbrüchen, die bis zur Erscheinung ihres Artikels veröffentlicht wurden: „[...] Pensionierung [...], Abgabe der Fahrerlaubnis [...], Scheidung [...], Umzug, Verlust einer Wohnung, sowie die Aus- und Einwanderung.“ (S. 5).

In Dänemark wird die Notwendigkeit der Unterstützung im Prozess des Erwachsenwerdens im Gesundheitswesen öffentlich diskutiert. Fegran, Hall, Uhrenfeldt, Aagaard, und Ludvigsen (2014) beschreiben in ihrem Review*, dass Jugendliche als kompetente Mitwirkende in ihrem Transitionsprozess wahrgenommen werden wollen. Außerdem wird formuliert, dass sowohl Jugendliche als auch Gesundheitsfachkräfte, wie beispielsweise Ergotherapeutinnen, bereit sein sollten, die dafür notwendige Zeit und Unterstützung aufzubringen (Fegran et al., 2014).

Im wissenschaftlichen Fachgebiet der Occupational Science wird bereits aktiv an Einfluss und Wirkung der sogenannten Occupational Transition geforscht. Hans Jonsson (1997; 2000; 2001; 2010; 2014), als Pionier in diesem Forschungsgebiet, definiert Occupational Transitions als wesentliche Veränderungen im Betätigungsrepertoire* einer Person (→ 3.3). Er widmet sich in seinen Untersuchungen vor allem dem Eintritt in das Rentenalter. Die Jugendphase als Occupational Transition liegt bisher nicht im Zentrum dieses Forschungsbereiches.

Diesen Forderungen aus ergotherapeutischer sowie aus politischer Sicht möchten die Forscherinnen der vorliegenden Arbeit nachkommen. Damit die Adoleszenz aus ergotherapeutischer Perspektive erfasst werden kann, wird das Verständnis um die Occupational Transition herangezogen. Da die Betätigung im Fokus der ergotherapeutischen Intervention liegt, soll die Begleitung der Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen zukünftig als ein eindeutiges Handlungsfeld ausgearbeitet werden.

1.2 Zielsetzung der Arbeit

Um mehr Erkenntnisse über die Occupational Transition in der Jugendphase zu generieren, soll das Erleben der Adoleszenz aus Sicht Jugendlicher qualitativ erfasst und Einflüsse auf die Occupational Transition bestimmt werden. Ein weiteres Ziel der Arbeit ist es, aus den gewonnenen Erkenntnissen die Basis für einen Diskurs über Jugendliche in der Ergotherapie zu schaffen (→ 10.).

Um die Einflussfaktoren auf Betätigung systematisch darzustellen, werden die Dimensionen von Doing – Being – Belonging und Becoming (Wilcock & Hocking, 2015) konzeptionell genutzt. Die Bedeutung von Betätigung im Verständnis der beiden Autorinnen (→ 3.6) wird in den Fokus der Forschung gerückt. Damit wird diese Arbeit auch den Grundsätzen nach Yerxa (2000) gerecht. Yerxa (2000) betont, dass das ergotherapeutische Wissen über Betätigung das wichtigste Instrument ist, um menschliches Leistungsvermögen zu fördern und Gesundheit zu beeinflussen.

Die Occupational Transition soll in dieser Arbeit vor dem aktuellen gesellschaftlichen Hintergrund betrachtet werden. Als einen wichtigen Einflussfaktor der Occupational Transition sehen die Forscherinnen Social Media (→ 3.5.5) im Zusammenhang mit der fortschreitenden Digitalisierung.

Durch die Fokusgruppe als Methode der Datenerhebung eines qualitativen Forschungsdesigns (→ 4.) soll dem subjektiven Erleben des Einzelnen und einem regen

Austausch der Jugendlichen untereinander Raum gegeben werden. Dadurch wird die Erhebung diverser Daten ermöglicht.

Die zentrale Forschungsfrage der Arbeit lautet:

- ☞ Wie erleben Jugendliche die Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen - und welche Erfahrungen, Werte, Wünsche, Vorstellungen und Ziele begleiten diesen Prozess?

Für eine systematische Analyse werden folgende Leitfragen herausgearbeitet und ausgewertet:

- ☞ Was sind bedeutsame Betätigungen für Jugendliche?
- ☞ Inwiefern haben sich die Betätigungen und/oder wie hat sich die Bedeutung der Betätigung im Verlauf des Erwachsenwerdens verändert?
- ☞ Wodurch wurde das Betätigungsverhalten beim Erwachsenwerden beeinflusst?

1.3 Aufbau der Arbeit und Kapitelübersicht

Die vorliegende Arbeit besteht insgesamt aus zehn Kapiteln. Die Literaturrecherche in Kapitel (➔ 2.) stellt den Vorgang der Recherche dar und wird in den Anlagen tabellarisch dargestellt. Kapitel (➔ 3.) untergliedert sich in sechs Unterkapitel und beinhaltet die theoretischen Grundlagen. Forschungsdesign und -methoden sind in Kapitel (➔ 4.) beschrieben. Die Theorien aus diesem Kapitel werden in Kapitel (➔ 5.) genutzt, um die theoretische Planung der Studie aufzuzeigen. In Kapitel (➔ 6.) folgt dann die Beschreibung der Durchführung. Kapitel (➔ 7.) beinhaltet die Darstellung der Studienergebnisse, die im Kapitel (➔ 8.) unter Einbezug des theoretischen Hintergrunds diskutiert werden. In Kapitel (➔ 9.) wird die durchgeführte Studie kritisch reflektiert. Abschließend gibt Kapitel (➔ 10.) auf Grundlage der Schlussfolgerungen einen Ausblick auf zukünftige Forschung in diesem Bereich. Nach den beschriebenen Kapiteln folgen das Glossar, mit Glossarverzeichnis, das Literaturverzeichnis, das Abbildungs- und Tabellenverzeichnis sowie die 18 Anlagen.

2. Literaturrecherche



2. Literaturrecherche

Im folgenden Abschnitt werden die Literaturrecherche und der Umgang mit der herangezogenen Literatur in dieser Arbeit beschrieben.

Um die zu Beginn formulierte Forschungsfrage weiterzuentwickeln und mit theoretischer Literatur zu verknüpfen, wurde eine umfassende Literaturrecherche durchgeführt. Der Forschungsgegenstand wurde damit eingegrenzt und Schwerpunkte gesetzt. Die Forschungsfrage mit ihren Leitfragen konnte somit im Verlauf dieser Arbeit weiterentwickelt und präziser formuliert werden.

Für die Recherche wurden wissenschaftliche und öffentliche Datenbanken wie PubMed oder Google Scholar genutzt. Des Weiteren konnte eine Vielzahl an Literatur über die Bibliothek und Online-Bibliothek der Zuyd Hogeschool, der Universitätsbibliothek Regensburg, der bayerischen Staatsbibliothek und der Universitätsbibliothek Hohenheim gefunden werden.

Um gezielte Frage- und Problemstellungen zu formulieren, empfehlen Hasselbusch (2016) sowie Sturma, Ritschl, Dennhardt und Stamm (2016) eine PICO-Formel zu nutzen. Die PICO-Fragestellung setzt sich zusammen aus:

- 👥 P - der Patientin (bzw. Klientin) oder der Population
- 👥 I - der Intervention
- 👥 C - dem Comparison beziehungsweise dem Vergleich - dieser Indikator ist bei qualitativen Forschungsfragen nicht unbedingt notwendig
- 👥 O - dem Outcome

Auf Grundlage dieser Indikatoren wurden themenspezifische PI(C)O-Fragestellungen formuliert, um die Literaturrecherche zu systematisieren und die Literatur hinsichtlich der Relevanz für die vorliegende Arbeit kritisch zu bewerten. Folgende Fragestellungen werden hierfür exemplarisch dargestellt:

- 👥 Wie wird das Zusammenspiel von Betätigung und Gesundheit im Sinne von Wilcock und Hocking beschrieben?
- 👥 Welche Transitionen werden aus Sicht der Occupational Science oder der Ergotherapie bereits beschrieben?
- 👥 Wieso befindet sich ein Jugendlicher in ergotherapeutischer Behandlung?
- 👥 Welche Erfahrungen beschreiben Ergotherapeutinnen in der Zusammenarbeit mit Jugendlichen?

Folgende beispielhafte Schlüsselbegriffe wurden aus den PI(C)O-Fragestellungen generiert:

- 👥 Betätigung oder Occupation
- 👥 Doing, Being, Becoming, Belonging
- 👥 Jugendlicher oder Adolescent
- 👥 Jugend oder Youth oder Adolescence
- 👥 Lebensumbrüche
- 👥 Occupational Transition
- 👥 Transition - auch zusammen mit "to adulthood"

Die Begriffe wurden aufgrund der mangelnden deutschsprachigen Ergebnisse und Literatur auch ins Englische übersetzt oder angepasst. Ein Auszug aus der genauen Suchstrategie der Recherche wird in Anlage (➤1) exemplarisch dargestellt.

Neben der systematischen Literaturrecherche in den wissenschaftlichen Datenbanken wurde das Schneeballsystem genutzt, um das Spektrum an theoretischem Wissen zu erweitern. Dabei wird das Literaturverzeichnis bereits gesichteter und als relevant eingestufte Literatur hinsichtlich weiterer potentieller Quellen durchsucht (Döring & Bortz, 2016).

Arbeitet man wissenschaftlich, wird Wert auf die Qualität der genutzten Literatur gelegt. Es bedarf daher einer Beurteilung der Evidenz* wissenschaftlicher Forschung (Borgetto et al., 2007). Dazu wurden von den Forscherinnen die Kriterien nach Letts et al. (2007b) zur kritischen Überprüfung herangezogen. Diese dienen durch Untergliederung in verschiedene Komponenten der kritischen Beurteilung sowie zur Analyse qualitativer und quantitativer Studien. Mit Hilfe dieser kritischen Beurteilungen konnten die Studien dann hinsichtlich ihres Evidenzlevels eingeordnet werden. Hierbei beziehen sich die Forscherinnen auf die sogenannte "Forschungspyramide" nach Tomlin und Borgetto (2011) (↗2). Die Einstufung der genutzten Studien in das jeweilige Evidenzlevel wird in der vorliegenden Arbeit an entsprechender Stelle im Text integriert.

Besonderheiten der genutzten Literatur

Im Verlauf dieser Arbeit fällt ein erhöhter Bezug auf bestimmte Autorinnen auf. Dies ist damit zu begründen, dass es zu der beforschten Thematik wenig spezifische Studien und bezugnehmende Autorinnen gibt. Als grundlegend für diese Arbeit werden die Ausarbeitung von Besold (2012) und der integrative Review* von Crider et al. (2015) anerkannt. Die Publikation von Besold (2012) wird genutzt, da sie sich auf verschiedene Experten und die Theorien von Jonsson sowie Wilcock bezieht. Die Autorinnen (Besold, 2012; Crider et al., 2015) geben einen Überblick über Transitionen im Zusammenhang mit Betätigung im Sinne des ergotherapeutischen Verständnisses. Außerdem beziehen sich die Forscherinnen dieser Arbeit auf die Definition von Occupational Transition nach Jonsson (2014) und weitere Publikationen des Autors. Hans Jonsson stellt einen prägenden Autor und Forscher im Bereich der Occupational Transition, insbesondere der des Renteneintritts, dar. Forschung und Literatur zu Jugendlichen und explizit der Occupational Transition in dieser Lebensphase gibt es bisher nicht.

Aufgrund der Forschungslücke im Bereich Jugendlichen und der Occupational Transition werden groß angelegte nationale Studien aus dem Bereich der Jugendforschung sowie Jugendberichte von politischen Institutionen herangezogen. Dadurch werden Jugendliche im aktuellen, gesellschaftlichen Kontext begriffen und dargestellt.

Die ergotherapeutische Literatur und Forschung im deutschsprachigen Kontext zu Jugendlichen in der Ergotherapie beziehen sich vorwiegend auf Erkrankungen oder Beeinträchtigungen, die eine ergotherapeutische Behandlung verlangen.

In Amerika stellt Vroman (2015) eine Vorreiterin dar, die speziell auf Jugendliche und Transitionen dieser Lebensphase eingeht. Auch auf ihre Ausarbeitung wird im Verlauf dieser Arbeit vermehrt Bezug genommen.

3. Theoretischer Hintergrund



3. Theoretischer Hintergrund

Nachfolgend werden die zugrundeliegenden theoretischen Vorannahmen dieser Arbeit dargestellt. Zuerst wird die Occupational Science als Bezugswissenschaft vorgestellt. Der Begriff der Transition wird erläutert, da er in der ergotherapeutischen Literatur genutzt wird und sich aus ihm der Begriff der Occupational Transition entwickelt. Die Occupational Transition wird besonders ausführlich dargestellt, da dieser Begriff in der Ergotherapie wenig bekannt ist. Die Forscherinnen erachten es als notwendig den Begriff umfassend zu definieren, damit der Forschungsgegenstand einheitlich verstanden werden kann. Anschließend werden Jugendliche in der Ergotherapie näher erläutert. Um die Lebensphase "Jugend" darzustellen, werden relevante Aspekte der bio-psychozialen Entwicklung beschrieben. Die Dimensionen des Doing – Being – Belonging und Becomings von Wilcock und Hocking (2015) sollen abschließend, als Konzept der Occupational Science, die Bedeutung der Betätigung in Bezug auf Gesundheit und Wohlbefinden verdeutlichen und den konzeptionellen Rahmen abstecken.

3.1 Occupational Science

Auch wenn der Begriff "Betätigung" von vielen unterschiedlichen Fachgebieten aufgegriffen wird, so steht er neben der Ergotherapie vor allem auch in der Occupational Science im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Betrachtung (Molineux, 2014). Um die Verbindungen und Unterscheidungsmerkmale der Occupational Science und der Ergotherapie transparent zu machen und das wissenschaftliche Verständnis von Betätigung besser darstellen zu können, wird in diesem Abschnitt die Occupational Science näher betrachtet.

Blickt man einige Jahrzehnte in der Geschichte der Occupational Science zurück, so wird diese in ihren Anfängen als Erforschung des Menschen als Occupational Being (Betätigungswesen) definiert (Yerxa et al, 1989). Der Artikel "An introduction to occupational science, a foundation for occupational therapy in the 21th century", ist als einer der grundlegenden Publikationen in den Anfängen der Occupational Science zu sehen. Yerxa et al. (1989) beschreiben darin, dass die Occupational Science den Ergotherapeutinnen Unterstützung bieten kann sich von anderen Professionen besser abzugrenzen. Gleichzeitig kann den Klienten durch die neuen Erkenntnisse der Wissenschaft eine bessere Praxis ermöglicht werden (Yerxa et al.,1989). Auch Wilcock (1991) sieht diese Verbindung zwischen der Ergotherapie und der Occupational Science. Sie untermauert mit ihrer Veröffentlichung, dass das Potential für Wachstum und Entwicklung der Ergotherapie in den Erkenntnissen der Occupational Science zu sehen ist.

Die Occupational Science wird heute als eigenständiges Forschungsgebiet gesehen (Molineux, 2014). Als "Occupational Beings" besitzen Menschen, im Verständnis der Occupational Science, eine Occupational Nature (Betätigungs-natur). Sie haben ein angeborenes Bedürfnis nach Teilhabe an Betätigungen und besitzen schlussfolgernd auch die notwendigen Voraussetzungen, sich fortwährend zu betätigen (Molineux, 2014). Die Occupational Science ist zudem als interdisziplinäres Forschungsgebiet zu sehen, das menschliche Betätigungen in einem Gesamtkontext sieht und sich mit der wechselseitigen Beziehung zwischen Betätigung und Gesundheit, im großen Stil, beschäftigt. Ziel ist es, zu verstehen und aufzuzeigen, wie im alltäglichen Zusammenleben einer Gesellschaft ein bestmögliches Wohlbefinden und eine gleichberechtigte Partizipation* aller Menschen in dieser Gesellschaft erreicht werden kann (Molineux, 2014).

Im Gegensatz dazu ist die Ergotherapie als angewandte Wissenschaft zu betrachten, die sich auf Grundlage des Wissens um Betätigung und Gesundheit, auf die therapeutischen Anwendungsmöglichkeiten dieses Wissens fokussiert (Clark et al., 1991).

Auch wenn starke Verbindungen zwischen diesen beiden Disziplinen, gerade in Bezug auf Betätigung, zu finden sind, sind beide Fachbereiche als klar voneinander getrennte Einheiten zu betrachten. Die Occupational Science wird heute weder als eine Theorie noch als eine Praxisform der Ergotherapie gesehen (Molineux, 2014).

Die Occupational Transition (→ 3.3) als übergeordnetes Forschungsthema dieser Arbeit ist ein Konzept der Occupational Science, da „[...] ein wichtiger Forschungsschwerpunkt [...] im Zusammenhang zwischen Betätigung, Gesundheit und sozialer Teilhabe, sowie der Entwicklung von Betätigungen [liegt].“ (Clark & Lawlor, 2009, zitiert nach Hösl & Ritschl, 2014, S.91). Auch die Konzepte von Doing – Being – Belonging und Becoming (→ 3.6.2) von Wilcock und Hocking (2015), die in dieser Arbeit konzeptionell genutzt werden, sind dem Forschungsgebiet der Occupational Science zuzuordnen. Die Ergebnisse (→ 7.) sind in diesem Zusammenhang die Basis für weiterführende Forschungen in der Ergotherapie (→ 10.).

3.2 Einführung in die Transition

Knagge (2016) definiert Transitionen allgemein als „[...] Übergänge von einer Entwicklungsstufe zu einer weiteren [...]“ (S. 437). Die „Transition vom Kindesalter zum Jugendlichen“ (S. 437) wird laut der Autorin normativen Transitionen zugeschrieben. Im Gegensatz dazu, versteht sie unter nicht-normativen Transitionen beispielsweise die Veränderung der bisher gelebten Familienstrukturen durch eine Scheidung.

McBryde, Ziviani und Cuskelly (2006) beziehen sich in ihren Ausführungen insbesondere auf die Transition eines Kindergartenkindes zum Schulkind. Sie sehen in Transitionen notwendige Phasen, die beim Übertritt von einer Betätigungsrolle* zu einer anderen auftreten. Transitionen sind damit ein periodisch wiederkehrender, lebenslanger Prozess, der mit einer Veränderung im Leben des Menschen einhergeht (McBryde et al., 2006).

Orentlicher und Gibson (2015) wiederum erkennen die Beeinflussung von Transitionen auf die Occupational Participation* (Betätigungspartizipation) und umgekehrt, die Ein- und Auswirkung von Occupational Participation auf Transitionen an. Ihrer Meinung nach ist eine Transition „[...] a passage, evolution, development, or abrupt change that leads to movement from one life state, stage, or place to another.“ (S. 22). Transitionen können vorhersehbar oder unvorhersehbar sein. Um die neue Situation bewältigen zu können, erfordern alle Lebensumbrüche Vorbereitung, neue Erkenntnisse und Zeit (Orentlicher & Gibson, 2015).

Orentlicher (2015) geht darüber hinaus auf die Transition junger Menschen von der Schule ins Erwachsenenleben ein. Der Fokus liegt hier auf Jugendlichen mit körperlicher und geistiger Beeinträchtigung. Im Vordergrund steht der Bereich der Produktivität, also das, was nach der Schule bildungsorientiert getan werden kann. Die Autorin geht jedoch nicht auf die gesamte Lebensphase der Adoleszenz ein, vielmehr beschreibt und vertieft sie einen Transitionsaspekt, der im Jugendalter durchlaufen wird.

Cleary, Persch und Spencer (2015) befassen sich in ihrem Kapitel “Transition to Adulthood” ebenso mit der Transition vom Schulabsolventen zum Erwachsenen. Dabei beziehen sich die Autorinnen auf verschiedene Studien (Kardos & White, 2005; Newman et al., 2011; Stanish & Temple, 2012) und Werke (Bambara & Wilson, 2012; Falvey, Rosenberg, Monson

& Eshilian, 2006; Wehman, 2013), um das Thema umfassend zu beschreiben. Im Vordergrund der Ausführung stehen junge Menschen mit körperlicher und geistiger Beeinträchtigung und wie für sie und ihr soziales Umfeld Unterstützung in dieser Transition geleistet werden kann. Im Alter von 16 bis 21 Jahren wird Bildung als eine Möglichkeit gesehen, Wissen, Fähigkeiten und Erfahrungen zu entwickeln, um die Transition von der Schule in diverse Erwachsenenrollen reibungslos zu bewältigen (Cleary et al., 2015). Nach dem ersten Schulabschluss haben junge Menschen verschiedene Möglichkeiten, ihre Zukunft zu gestalten. Sie können sich beispielsweise dazu entscheiden, eine Familie zu gründen, eine Hochschulausbildung zu verfolgen oder einer bezahlten Tätigkeit nachzugehen. Der Zugang zu diesen Möglichkeiten und demnach auch die Transition sind davon abhängig, ob eine körperliche oder geistige Beeinträchtigung vorliegt (Cleary et al., 2015). Das Erleben und die Qualität von Transitionen, insbesondere die Transition vom Schüler zum Erwachsenen, können für junge Menschen demnach auch von äußeren Umständen abhängig sein.

Alle in diesem Abschnitt genannten Autorinnen bezeichnen aus ergotherapeutischer Sicht den Übergang von Schule in das Erwachsenenleben oder auch den Übergang vom Kindergarten in den Schulalltag als Transition. Obwohl sie Ergotherapeutinnen sind, definieren sie dies nicht als eine Occupational Transition.

Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) (2018), eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute in Europa, verbindet Transition ebenfalls mit bildungs- und somit auch leistungsorientierten Aspekten. Der Forschungsschwerpunkt wird auf "Übergänge von Jugendlichen" gelegt, die im Kontext der Schulbildung oder des Eintritts in die Arbeitswelt stattfinden.

3.3 Einführung in die Occupational Transition

Laut Crider et al. (2015) ist das Interesse nach einer betätigungsorientierten Perspektive auf Transitionen in den letzten 15 Jahren immer mehr in den Fokus der Forschung gerückt. Eine einheitliche Transitionstheorie und -definition seitens der Occupational Science und der Ergotherapie gibt es bis heute nicht (Crider et al., 2015). Insgesamt wird deutlich, dass verschiedene Autorinnen sich immer mehr mit Definitionen und Auswirkungen von Occupational Transitions befassen. Das Thema wird kontrovers diskutiert.

Pionier der Erforschung von Pensionierung als Occupational Transition ist Hans Jonsson. Er widmet sich seit über zehn Jahren der Thematik und veröffentlicht stetig neue Publikationen dazu. Der Forschungsgegenstand der Occupational Transition wird dadurch immer weiterentwickelt und auch von anderen Autorinnen in deren Veröffentlichungen genutzt. Seine Definition wird deshalb als grundlegend für die Ausführungen der vorliegenden Arbeit angenommen. Jonsson (2014) beschreibt Occupational Transition als: „[...] a major change in the occupational repertoire of a person in which one or several occupations change, disappear, and/or are replaced with others.“ (S. 190). Im Verlauf des Lebens zeichnen sich laut Jonsson (2014) verschiedene Occupational Transitions zum einen durch einzigartige und zum anderen durch gemeinsame Merkmale aus. Zudem können Occupational Transitions erwartet und gewünscht sein, aber auch unerwartet und ungeplant geschehen (Jonsson, 2014). Beispiele für erwünschte und erwartete Occupational Transitions Jugendlicher können der ersehnte Schulabschluss oder eine erste Liebesbeziehung sein. Unerwartete oder ungeplante Occupational Transitions im Jugendalter können hingegen der plötzliche Tod eines engen Verwandten oder eine ungeplante Schwangerschaft darstellen. Wie diese Occupational Transitions in den Alltag integriert oder verarbeitet werden, ist vom Einzelnen abhängig.

Jonsson, Borell und Sadlo (2000) führten eine qualitative Studie mit dem Ziel, die Erfahrung der Pensionierung als Occupational Transition zu betrachten durch. Dabei wird beschrieben, dass eine Veränderung von Betätigungen, hier der Eintritt in die Rente, eine Veränderung in der Bedeutung der Betätigung hervorbringt. Auch erkannten die dort befragten Studienteilnehmerinnen die Bedeutung einer früheren Betätigung erst, als die alten Strukturen des Lebens verloren gingen. Bei der Studie handelt es sich mit Bezug auf Tomlin und Borgetto (2011) um Evidenzlevel zwei (✓2) im Bereich der "Qualitative Research". Der Forschungsgegenstand richtet sich in Jonssons et al. (2000) Studie nicht an ein jugendrelevantes Thema, allerdings können inhaltliche Aspekte, wie die Bedeutung von Betätigungsveränderungen, auch auf den Transitionsprozess im Jugendalter übertragen werden.

Marshall, Lysaght und Krupa (2018) beschreiben in ihrer Studie: „*Occupational transition has begun to be characterized as a process that is dynamic and integrated within life transitions, rather than occurring alongside them.*“ (S.34). Hier wird besonders hervorgehoben, dass Occupational Transition mit Lebensumbrüchen verknüpft sind. Marshall et al. (2018) untersuchen die Occupational Transition im Prozess der Unterbringung nach chronischer Obdachlosigkeit. Dazu wurden insgesamt 11 entsprechende Studienteilnehmerinnen mit Hilfe eines halbstrukturierten Interviews befragt. Die Studie wird nach Tomlin und Borgetto (2011) dem Evidenzlevel zwei (✓2) im Bereich der "Qualitative Research" zugeordnet. Das methodische Vorgehen und dessen Ablauf werden transparent beschrieben und orientieren sich an Gütekriterien der qualitativen Forschung.

In ihrem integrativen Review* untersuchen Crider et al. (2015) ergotherapeutische und betätigungsorientierte Literatur hinsichtlich Betätigung und Transition. Dabei fanden sie heraus, dass nur etwa ein Drittel der untersuchten Literatur explizit auf die Auswirkungen von Transitionen auf Betätigung oder auf den Einfluss von betätigungsorientierter Teilhabe auf den Transitionsprozess eingehen. Den von Crider et al. (2015) beschriebenen Studien ist die Betätigung als wesentliches Merkmal von Transitionen gemein. Transitionen werden subjektiv wahrgenommen und sind somit als ein individualisierter Prozess anzusehen. Das subjektive Erleben einer Transition wird auch durch den sozialen und gesellschaftlichen Kontext, in dem sich die Person befindet, beeinflusst und geprägt. Es wird geschlussfolgert, dass Transitionen zu Veränderungen in der Bedeutung von Betätigungen und Veränderungen in den Mustern der Occupational Participation* führen (Crider et al., 2015). In Bezug zur Zielgruppe der vorliegenden Arbeit kann hierfür beispielsweise das Thema Social Media betrachtet werden (→ 3.5.5). Wenn man davon ausgeht, dass die Bedeutung von Social Media durch die zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben der Jugendphase zunimmt, etablieren sich durch die Teilhabe an Social Media neue Betätigungen in der Art der Freizeitgestaltung.

Der integrative Review von Crider et al. (2015) ist nach Tomlin und Borgetto (2011) einem "systematic review of related descriptive studies" gleichzusetzen und entspricht damit dem höchsten Evidenzlevel (✓2) im Bereich der "Descriptive Research".

In ihrem Artikel beschreibt Besold (2012) sogenannte Lebensumbrüche als „[...] eine qualitative Veränderung im Leben eines Menschen, unabhängig davon, ob diese erwünscht und erwartet oder unerwünscht und unerwartet ist.“ (S. 5). Es wird ebenfalls deutlich, dass aus Sicht der Ergotherapie vor allem die Lebensumbrüche interessant sind, aus denen eine Occupational Transition hervorgeht. Hieraus entsteht laut Besold (2012) die Übersetzung "Betätigungsübergang". Darüber hinaus klassifiziert die Autorin die Veränderungen von Betätigungen in Lebensumbrüchen. Eine Veränderung in der Dauer oder Häufigkeit einer Betätigungsausführung wird quantitativen Betätigungsveränderungen zugeschrieben

(Besold, 2012). Unter qualitativen Betätigungsveränderungen versteht Besold (2012) die Zu- oder Abnahme der Wichtigkeit oder Bedeutung einer Betätigung nach einem Lebensumbruch. Aus den Ausführungen der Autorin und durch ihren Bezug zu Jonsson (2014) lässt sich schließen, dass eine Occupational Transition zu qualitativen und quantitativen Betätigungsveränderungen führen kann.

Höhl und Ritschl (2014) sehen in Occupational Transitions Veränderungen von Betätigungen oder des Betätigungsrepertoires*, Wegfall oder Austausch einer Betätigung gesehen. Im Fokus von Occupational Transition steht demnach stets die Betätigung.

Polatajko et al. (2013) definieren Occupational Transition als:

A point during which there is a shift away from a particular occupation or set of occupations towards an alternative occupation or set of occupation. Such transitions can be self-initiated, occur in response to life events [...], or be part of a developmental process [...]. (S. 56).

Occupational Transitions finden auf drei verschiedenen Ebenen statt (Polatajko et al., 2013): Auf Ebene des Einzelnen, auf Ebene der Gruppe und auf Ebene der Gesellschaft. Auf Ebene des Einzelnen können Occupational Transitions zusätzlich auf Mikro-, Meso- und Makroebene unterschieden werden. Auf Mikroebene tritt eine Occupational Transition auf, wenn man eine Betätigung aufhört und im gleichen Kontext zu einer anderen Betätigung wechselt. Auf Mesoebene beziehen sich Occupational Transitions auf größere Transitionen in Betätigungen, beispielsweise den Wechsel von Betätigungsroutrinen eines Werktages zu denen eines Feiertages. Occupational Transitions auf Makroebene gehen mit großen Lebensumbrüchen einher. Die Autorinnen nennen hier beispielsweise die Heirat. Die Ehe stellt eine deutliche Veränderung der Lebenssituation dar und impliziert einen Wechsel der gewohnten Rollen, Erwartungen und Occupational Participation (Christiansen & Townsend, 2014).

Um die Jugendphase als Occupational Transition systematisch dazustellen, wird die eingangs genannte Definition von Jonsson (2014) genutzt. In Kapitel (→ 3.5) wird auf die Adoleszenz als Entwicklungsphase eingegangen, da bisher die Jugendphase im Kontext der Occupational Transition nicht erforscht wurde (→ 2.).

3.4 Der Jugendliche in der Ergotherapie

Da sich die jugendliche Klientel von der Pädiatrie sowie von den Erwachsenen unterscheidet, wird nachfolgend dargestellt, wie diese derzeit in der Ergotherapie vertreten ist. Es folgt ein kurzer Einblick in die Theorie sowie in die derzeitige Praxis in Deutschland. In der vorliegenden Arbeit wird zudem die amerikanische Literatur genutzt, um ein Beispiel für die Unterstützung in Transitionsprozessen aufzuzeigen.

In jedem Lebensalter können ergotherapeutische Leistungen stattfinden, diese finden sich mit den entsprechenden Beschreibungen sowie den möglichen Indikationen in dem sogenannten Heilmittelkatalog* wieder (Welz, 2006).

Zeigen Jugendliche Beeinträchtigungen in ihrer Handlungsfähigkeit oder deutet es daraufhin, dass eine Einschränkung wahrscheinlich ist, kann eine ergotherapeutische Behandlung begonnen werden (Deutscher Verband der Ergotherapeuten [DVE], 2015). Mittels der ärztlichen Diagnose sowie der ergotherapeutischen Befunderhebung werden individuell geeignete Interventionen eruiert (DVE, 2015).

Bei der Sichtung des Heilmittelkataloges (2017) wird deutlich, dass eine ergotherapeutische Behandlung oder Interventionsprogramme für Jugendliche in Deutschland in Abhängigkeit mit gesundheitlichen Einschränkungen und/oder Diagnosen zum Einsatz kommen. Professor Dr. Bode (2016), Leiter des Sozial Pädiatrischen Zentrums und der Kinderneurologie in Ulm, nennt die Ergotherapie als ärztlich verordnetes Heilmittel für Kinder und Jugendliche bei Entwicklungs- und Verhaltensstörungen. In Kliniken werden ergotherapeutische Interventionen beispielsweise bei alkohol- oder drogenabhängigen Jugendlichen angeboten (Loos, Urland, & Klein-Isberner, 2011). Ambulant mit anderen Diagnosen wie zum Beispiel: Emotionale Störungen, Teilleistungsstörung, Spina bifida*, kombinierte umschriebenen Entwicklungsstörungen, ADS (Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom) mit oder ohne Hyperaktivität sowie frühkindlicher Autismus (DVE, 2017). Dies bekräftigen vorhandene Leitlinien*, in denen eine ergotherapeutische Behandlung für ein bestimmtes Krankheitsbild, je nach Evidenzgrad empfohlen wird. So ist beispielsweise in den Leitlinien für "umschriebene Entwicklungsstörungen motorischer Funktionen (UEMF)" (Gesellschaft für Neuropädiatrie et al., 2011) oder bei "alkoholbezogener Störung" eine unterstützende ergotherapeutische Intervention empfohlen (Deutsche Gesellschaft für Suchtforschung und Suchttherapie e.V. et al., 2016).

Ergotherapeutische Interventionen gehen im Jugendalter, laut dem AOK-Heilmittelbericht aus dem Jahr 2015, deutlich zurück. So *„[...] sinken die Behandlungsraten ab 15 Jahre auf unter 20 Leistungen je 1.000 Versicherte (Jungen) bzw. 15 Leistungen (Mädchen) ab. Erst ab einem Lebensalter von Mitte Vierzig nimmt die ergotherapeutische Behandlungsrate langsam wieder zu. [...]“* (Waltersbacher, 2015, S. 27-28). Dies bestätigt die AOK zwei Jahre später in dem AOK-Heilmittelbericht 2017 erneut *„Neben Kindern bis 14 Jahre sind auch ältere Versicherte ab 60 Jahre [...] eine Gruppe mit besonderem Unterstützungsbedarf in Form einer Heilmitteltherapie [...]“* (Waltersbacher, 2017, S.39). Nach diesen Ergebnissen sind wenig Jugendliche in ergotherapeutischer Behandlung.

Im Kontrast dazu stehen die Erfahrungen der praktizierenden Ergotherapeutinnen. So beschreibt die deutsche Ergotherapeutin Stephanie Knagge (2016) in ihrem Kapitel, "Jugendliche im Fokus der ergotherapeutischen Intervention", eines pädiatrischen Fachbuches, das der Transitionsprozess vom Kind zum Erwachsenen tiefgreifende Veränderungen mit sich bringt. Daraus resultiert, dass Betätigungsprobleme entstehen können (Knagge, 2016). Knagge (2016) sieht daher eine Begleitung des Transitionsprozesses vom Jugendlichen zum Erwachsenen als Handlungsfeld der Ergotherapie. Im Vordergrund einer ergotherapeutischen Behandlung mit Jugendlichen sollte, nach ihrem Verständnis, vor allem die Förderung der Interdependenz stehen, damit der Jugendliche die Möglichkeit hat, auf verschiedene Situationen in dieser Lebensphase zu reagieren. Dabei lernen Jugendliche Hilfen anzunehmen oder selbst Hilfe anzubieten, da eine wechselseitige Abhängigkeit (Interdependenz) zwischen Menschen besteht (Stewart, 2006). Zusammenfassend stellt Knagge (2016) einen Mangel an Assessments und ergotherapeutischen Interventionsstrategien für die jugendliche Klientel fest.

Der Indikationskatalog Ergotherapie (DVE, 2017) gibt einen Überblick über die Leistungsbeschreibung des Berufsbildes. Es wird deutlich, dass es wenige spezielle Assessments für Jugendliche gibt. Gelistet sind für alle ergotherapeutischen Einsatzbereiche insgesamt 181 Assessments. Davon sind 70 speziell für die Pädiatrie gekennzeichnet. Von den pädiatrischen Assessments sind deutlich weniger speziell für Jugendliche anwendbar (DVE, 2017).

Die Notwendigkeit Jugendliche in ihrem Transitionsprozess zu unterstützen sowie diese als kompetente Mitwirkende zu sehen, geht zudem aus der dänischen Literatur hervor. Fegran et al. (2014) verweisen darauf, dass Jugendliche begleitet werden sollen, damit sie Eigenverantwortung über ihre Gesundheit entwickeln können. Die "Qualitative Metasynthese" von Fegran et al. (2014) ist nach Tomlin und Borgetto (2011) (✓2) auf dem höchsten Evidenzlevel einzuordnen. Die vorhandene Evidenz dieser Untersuchung in Bezug zum Forschungsgegenstand untermauert die Überlegungen in der vorliegenden Arbeit.

Laut Conaboy et al. (2008) ist die Begleitung von Transitionsprozessen bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen im amerikanischen Gesetz mit verankert. Darin ist festgeschrieben, dass Kinder und Jugendliche im Alter zwischen drei und 21 Jahren im Kontext Schule sowie Jugendliche nach ihrem Schulabschluss, auf dem Weg ins Erwachsenenleben unterstützt werden sollen (Conaboy et al., 2008). Die Autorinnen veröffentlichten für die American Occupational Therapy Association (AOTA) ein Fact Sheet. In diesem ist festgeschrieben, dass längerfristige Ziele und erwünschte Ergebnisse des Jugendlichen bis spätestens 16 Jahren definiert sein müssen. Die Basis dafür bieten die individuellen Bedürfnisse, Stärken, Vorlieben und Interessen der Jugendlichen. Die Ergotherapeutin kann diesen Prozess des Selbstständigwerdens begleiten. Daneben kann sie tägliche Routinen einführen und bei schulischen oder familiären Themen zur Seite stehen. Damit kann die Ergotherapeutin, in Transitionsprozessen von großer Bedeutung sein (Conaboy et al., 2008).

Sogenannte Transitionsteams sind in den USA aktiv, um Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen in der Schule in ihren Transitionsprozessen vor Ort unterstützen zu können (Cleary et al., 2015). Diese Teams werden individuell sowie interdisziplinär aufgestellt. Sie bestehen aus verschiedenen therapeutischen Fachdisziplinen, Behörden und der Familie.

In diesem Kontext begleitet und unterstützt die Ergotherapeutin die Jugendlichen sowie deren persönliches Umfeld in diesem Transitionsprozess. Ergotherapeutinnen modifizieren Klassenräume und Arbeitsplätze je nach Einschränkungen und Bedürfnissen des Jugendlichen. Die Ergotherapeutin muss den Einfluss auf die Behinderung auf den Transitionsprozess des Individuums erkennen, voraussehen und entsprechend handeln können (Cleary et al., 2015).

Zusammenfassend ist der Literatur zu entnehmen, dass in Deutschland präventive Maßnahmen mit Jugendlichen sowie individuelle Unterstützung während des Transitionsprozesses derzeit in der Praxis kaum Berücksichtigung finden. Auch Besold (2012) sieht ein Umdenken in Richtung präventiver Versorgung als unabdingbar. Damit wird deutlich, dass es Unterstützung für die jugendliche Klientel in der Zeit der Occupational Transition bedarf.

3.5 Die Entwicklung vom Kind zum jungen Erwachsenen

Im folgenden Abschnitt wird die Jugendphase dargestellt. Dies dient dazu, die bedeutsamen Entwicklungsmerkmale aufzuzeigen und diese Alterspanne zu definieren. Es werden zuerst die Begriffe Adoleszenz und Pubertät bestimmt. Anschließend folgen ein Einblick in die Entwicklung vom Kind zum erwachsenen Menschen und ein Blick auf die zentrale Entwicklungsaufgabe dieser Phase. Ein Exkurs in die aktuelle Lebenswelt der Jugendlichen schließt diesen Abschnitt ab, um einen Bezug zur Lebenswirklichkeit der Jugendphase im Jahr 2018 herzustellen.

3.5.1 Der Begriff der Adoleszenz

Der Begriff der Adoleszenz stammt ursprünglich aus dem Lateinischen (*adolescere*) und bedeutet "heranwachsen" oder "aufwachsen". Er bezeichnet die Jugendphase, also die Transition (→ 3.2) vom Kind zum Erwachsenen. Diese Phase wird als eine Übergangszeit beschrieben, die mit einer großen Bandbreite an biologischen, psychologischen und sozialen Herausforderungen einhergeht (Konrad & König, 2018). In der Literatur wird die Altersspanne unterschiedlich festgelegt. Die Angaben variieren je nach Autorinnen zwischen dem 10. und 25. Lebensjahr. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert für die Adoleszenz eine Zeitspanne zwischen dem 11. und 20. Lebensjahr. Konrad und König (2018) fügen hinzu, dass die tatsächliche Zeitspanne zusätzlich von sozioökonomischen, gesellschaftlichen und auch kulturellen Faktoren beeinflusst ist.

Im amerikanischen Kontext findet man darüber hinaus eine Einteilung in eine frühe Adoleszenz (im Alter von 10-13 Jahren), die primär die pubertäre Entwicklung umfasst. Die mittlere Adoleszenz im Zeitraum zwischen 14 und 17 Jahren und die späte Adoleszenz (im Alter von 17-21 Jahren), die vom direkten Übergang in das junge Erwachsenenalter geprägt ist (Vroman, 2015). Auch deutsche Autorinnen wie Konrad und König (2018) nutzen diese Unterteilung in die drei Phasen der Adoleszenz, um die vielschichtigen Herausforderungen differenziert beschreiben zu können. In der vorliegenden Arbeit werden die Einschlusskriterien der Teilnehmerinnen (→ 5.2) anhand dieser Einteilung festgelegt.

3.5.2 Die Pubertät

Der Adoleszenz, als gesamte Jugendphase, steht der Begriff der Pubertät gegenüber. Er steht ausschließlich für die biologische Entwicklung des Kindes hin zu einem erwachsenen Menschen und endet demzufolge mit der vollständigen Geschlechtsreife. Die Pubertät markiert den Startpunkt der Adoleszenz (Konrad & König, 2018). Der Beginn liegt bei Mädchen zwischen dem neunten und 15. Lebensjahr und bei Jungen zwischen dem 10. und 16. Lebensjahr (Konrad & König, 2018). Eine komplexe Interaktions-Schleife zwischen Hypophyse*, Hypothalamus* und Gonaden* steuert dabei die biologische Entwicklung hin zum erwachsenen Menschen und dauert bei gesunden Jugendlichen in etwa drei Jahre ab dem Einsetzen der Pubertät (Vroman, 2015). Auch hier gilt es zu beachten, dass eine genaue zeitliche Bemessung, genauso wie bei der Jugendphase, von genetischen Faktoren begrenzt ist. Ernährungsbedingte und psychische Faktoren haben ebenso Einfluss auf den Beginn der Pubertät (Konrad & König, 2018). Soziale Faktoren, wie zum Beispiel eine schlechte medizinische Versorgung und damit verbunden häufiger auftretende Infektionserkrankungen, bedingen ein späteres Einsetzen der ersten Menstruation. Schwierige Familienverhältnisse können wiederum eine frühe Menarche* auslösen (Konrad & König, 2018). Die individuell ausgeprägten Unterschiede in der Entwicklung der Pubertät nehmen dabei umgekehrt auch Einfluss auf die psychische Gesundheit sowie auf psychologische Prozesse der Entwicklung. Laut Konrad und König (2018) kann ein früher Beginn der Pubertät bei Mädchen mit einem Risiko für Störungen im Sozialverhalten, für Drogenabusus oder selbstverletzendes Verhalten verbunden sein. Die Pubertät ist demzufolge als grundlegender Bestandteil und als Voraussetzung für die Jugendphase anzusehen.

3.5.3 Biopsychosoziale Veränderungen in der Adoleszenz

Die körperliche Entwicklung

Die körperliche Entwicklung beschränkt sich während der Jugendphase auf die Zeitspanne der Pubertät. Die körperlichen Entwicklungen gehen der psychosozialen Entwicklung dabei häufig voraus (Konrad & König, 2018). Der Startpunkt der Pubertät ist die Aktivierung des hormonellen Systems. Die wachstums- und geschlechtsspezifischen Hormone (Estrogene und Gestagene bei Mädchen und Androgene, wie das Testosteron bei Jungen) initiieren eine Zeit im Leben, die von schnellem körperlichem Wachstum gekennzeichnet ist (Vroman, 2015). Im Zusammenhang mit dem rasanten Körperwachstum beginnen bei Jugendlichen auch die körperlichen Veränderungen der sogenannten primären und sekundären Geschlechtsmerkmale. Bei Mädchen beginnt das Wachstum der Gebärmutter und die erste Menstruation setzt ein (Siegler, DeLoache, & Eisenberg, 2005). Bei Jungen kommt es im Verlauf der Entwicklung zum Stimmbruch und Bartwuchs (Konrad & König, 2018). Vroman (2015) beschreibt, dass Jugendliche gerade die körperlichen Veränderungen und die entstehende Sexualität mit einer Kombination aus Furcht und Stolz betrachten. Diese Veränderungen können dabei Gefühle von Verwirrung, über emotionale Unruhe bis hin zu übermäßiger Angst verursachen. Die vielen altersabhängigen körperlichen Entwicklungen gehen zudem mit psychischen und verhaltensbezogenen Änderungen einher (Siegler et al., 2005). Die entwicklungsbedingte Zunahme des Körperfetts bei den Mädchen führt dazu, dass diese schon zu Beginn des Jugendalters häufiger dazu neigen, eine negativere Einstellung zu ihrem Körper zu entwickeln, als das bei gleichaltrigen Jungen der Fall ist (Siegler et al., 2005). Die Pubertät als Beginn der Jugendphase macht laut Konrad und König (2018) deutlich, dass biologische Veränderungen eine wichtige Grundlage für die weitere Entwicklung hin zu einem erwachsenen Menschen bilden. Ein fundiertes Verständnis um diese grundlegenden Veränderungen trägt dazu bei, Präventions- und Interventionsangebote an die speziellen neurobiologischen Veränderungen der Adoleszenz zu adaptieren (Konrad & König, 2018).

Die Gehirnentwicklung

„*The quality of an adolescents´ thinking changes during adolescence.*“ (Vroman, 2015, S. 108). Die Fähigkeit des Denkens wird laut der Autorin im Verlauf der Jugendphase immer kreativer, komplexer und in Hinblick auf die Schnelligkeit und die Anpassungsprozesse auch zunehmend effizienter. Die neurobiologische Entwicklung der Jugendphase ist, anders als die körperliche Entwicklung, nicht auf die Pubertät beschränkt, so dass eine Anwendung der oben beschriebenen Phasen der Adoleszenz grundlegend als sinnvoll erscheint (Konrad & König, 2018). Ein Aufbau der weißen Substanz* und ein Abbau der grauen Substanz* bilden die neuronalen Veränderungsprozesse innerhalb der Jugendphase (Konrad & König, 2018). Der Abbau der grauen Substanz führt zu einer Verbesserung der bereits bestehenden neuronalen Netzwerke und kann als ein „[...] *organisiertes Aufräumen* [...]“ (Konrad & König, 2018, S. 12) gesehen werden. Die insgesamt beobachtbare Zeitverzögerung in der Reifung der subkortikalen* und kortikalen* Netzwerke von der frühen bis hin zu späten Adoleszenz trägt zu einer besseren Bewältigung der sozialen Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz bei (Konrad & König, 2018). Insgesamt wird das Denken in der Adoleszenz im Gegensatz zur späten Kindheit, durchsichtiger, organisierter und systematischer (Vroman, 2015). Auch das Problemlösen und das schlussfolgernde Denken werden im Verlauf der Jugendphase zunehmend raffinierter. Die kognitive Entwicklung spielt damit eine zentrale Rolle in der Ausbildung persönlicher, sozialer, moralischer und politischer Werte, welche für eine Zugehörigkeit zu einer „erwachsenen“ Gesellschaft als kennzeichnend zu betrachten sind (Vroman, 2015).

Die psychosoziale Entwicklung

In der psychosozialen Entwicklung innerhalb der Occupational Transition (→ 3.3) vom Kind zum Erwachsenen ist es laut Vroman (2015) sinnvoll, sich auf die drei Phasen der Adoleszenz zu beziehen. Die frühe Adoleszenz ist durch den Beginn des emotionalen Loslösen von den Eltern gekennzeichnet. Die mittlere Phase der Adoleszenz wird als intensivste Zeit beschrieben, in der der bereits begonnene Abnabelungsprozess voranschreitet (Vroman, 2015). Die Bedeutung der Bindung zu den Eltern wird durch eine wachsende Beziehung zu Gleichaltrigen und Freundinnen beziehungsweise selbst gewählten Bezugspersonen ausgetauscht (Vroman, 2015). In der späten Phase der Jugendzeit wird die Verbindung zu den Eltern dagegen wieder stärker. Gründe dafür sind, dass sich junge Menschen in der späten Adoleszenz sicher in ihren individuellen Werten, Vorstellungen und Meinungen fühlen (Vroman, 2015). Innerhalb der Adoleszenz entwickeln sich Jugendliche idealerweise zu verantwortungsbewussten jungen Erwachsenen die, auch durch die vorangeschrittene Gehirnentwicklung, in der Lage sind eigene Entscheidungen zu treffen. Die Entstehung einer Identität gilt dabei als bestmögliches Resultat der „*psychosozialen Krise*“ (Vroman, 2015, S.110) und wird als bedeutendste Entwicklungsaufgabe des Jugendalters gesehen (Konrad & König, 2018).

3.5.4 Die Entwicklung der Identität

Die Identitätsentwicklung stellt die bedeutendste Entwicklungsaufgabe des Jugendalters und damit auch das zentrale Thema der Adoleszenz dar (Vroman, 2015). Die Autorin beschreibt das Ausbilden von Problemlösestrategien, das Vorhandensein eines Verantwortungsbewusstseins für die eigenen Handlungen und die Fähigkeit, Emotionen und Verhaltensweisen zu regulieren als wichtigste Marker der Identitätsentwicklung. Darüber hinaus geht die Entwicklung einer Identität mit der Übereinkunft einiger Werte der Gemeinschaft einher (Vroman, 2015). Sie geht in ihren Ausführungen darauf ein, dass Jugendliche über ihr reales Ich und ihr imaginäres Ich tagträumen und fantasieren. Dies dient dazu ein Gefühl von Identität erreichen zu können (Vroman, 2015). Ähnlich dazu beschreiben auch Wilcock und Hocking (2015) in Bezug auf das Being (→ 3.6.2), also das Sein eines Menschen, dass dafür eine Zeit der „inneren Einkehr“ notwendig ist. Jugendliche probieren sich in unterschiedlichen Rollen aus, treffen Entscheidungen und erleben in dieser Phase eine Vielfalt von Meinungen und Präferenzen (Vroman, 2015). Außerdem versuchen sie ihre Erfahrungen zu interpretieren. Auch das Teilhaben an einer Vielzahl von Betätigungen und das Ausleben von unterschiedlichen Lebensstilen ist dabei Teil der Identitätsentwicklung (Vroman, 2015). Auch Eschenbeck und Knauf (2018) definieren die Identitätsfindung als zentrale Entwicklungsaufgabe des Jugendalters. In Anlehnung an den Psychoanalytiker Erik H. Erikson, beschreiben sie die Identitätsfindung, als das Erleben eines „[...] *kohärenten, integrierten Selbst, das sichere Gefühl einer stabilen, inneren Kontinuität und Gleichheit mit sich selbst über verschiedene Situationen [hinweg].*“ (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 31).

Neben der Entwicklung einer Identität nennt die Literatur weitere Entwicklungsaufgaben, die es innerhalb der Occupational Transition (→ 3.3) vom Kind zum Erwachsenen erfolgreich zu bewältigen gilt. Wichtig zu erwähnen ist, dass unterschiedliche Faktoren die Entwicklungsaufgaben prägen (Eschenbeck & Knauf, 2018). Die Pubertät setzt heute zwar früher ein, der Start in das Berufsleben, die Ehe und die eigene Familiengründung sind jedoch in ein höheres Alter verschoben worden (Eschenbeck & Knauf, 2018). Diese Fakten spiegeln die kulturbedingten und sozioökonomischen Veränderungsprozesse, denen die Entwicklungsaufgaben der Jugendphase unterlegen sind, wider. Beispiele dafür sind, eine deutlich längere Ausbildungszeit, die Akzeptanz unehelicher sexueller Aktivitäten und die

wachsende Bedeutung der Selbstverwirklichung, in unserem eher individualistisch geprägten Wertesystem (Eschenbeck & Knauf, 2018). Ein Cluster der Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz ist Anlage (✍️) zu entnehmen.

3.5.5 Was bewegt einen Jugendlichen im Jahr 2018?

Dieser Abschnitt soll zum Abschluss einen Einblick in die aktuelle Lebenswirklichkeit Jugendlicher am Beispiel Social Web* geben.

Digitalisierung und Social Media

Die Medienwelt hat sich in den letzten 30 Jahren verändert. Im Zeitalter der Digitalisierung hat sich der Alltag von Jugendlichen vor allem durch Social Media (sozialen Medien) gewandelt. Dies kann deutlich im Aufwachsen der Jugendlichen beobachtet werden (Glüer, 2018). Mit Social Media sind Anwendungen gemeint, die soziale Kommunikation durch aktives Mitgestalten der Nutzerinnen ermöglicht. Sie sind den digitalen Medien zuzuordnen und stehen den sogenannten traditionellen Medien wie Radio oder Zeitung gegenüber (Glüer, 2018). Auch der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (MPFS) spricht von einer voranschreitenden Mediatisierung* und Digitalisierung unserer Gesellschaft. Der MPFS sammelt seit 1998 mit der Studienreihe "Jugend, Information, (Multi)Media", kurz JIM, Daten zum Medienalltag der Jugendlichen und ist als repräsentative Datenlage für Jugend und Medien in Deutschland anerkannt. Betrachtet man allein das Nutzungsverhalten der Jugendlichen heutzutage im Vergleich zum Jahr 1998 wird deutlich, dass damals nur etwa 18% der Jugendlichen Zugang zu Internet hatten (MPFS, 1998). Heute geben bereits 97% aller Jugendlichen an, ein Smartphone zu besitzen und damit freien Zugang zum Internet zu haben (Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen [IZI], 2018).

Aktuell nutzen etwa 95% der Jugendlichen WhatsApp in ihrem Alltag, so dass sich WhatsApp zum meist genutzten sozialen Medium unter Jugendlichen etabliert hat (MPFS, 2016). Die Nutzung von Social Media unterliegt dabei stetigen Veränderungen. Auch wie Jugendliche digitale Medien konsumieren, gestaltet sich äußerst vielfältig (Glüer, 2018). In ihrer Publikation "Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media" ordnen Kietzmann, Hermkens, McCarthy und Silvestre (2011) sozialen Medien sieben Funktionen zu. Die Funktion des Gesprächs, also die Kommunikation über verschiedene Kanäle, wie Videotelefonie oder Text- und Sprachnachrichten, ist dabei die am häufigsten genutzte Funktion (MPFS, 2016). Weitere Funktionen von Social Media sind: Selbstdarstellung, Austausch von Inhalten, Präsenz, Beziehungen, Status und Gruppen (Kietzmann et al., 2011). Die Autoren haben dazu ein Modell erstellt, das die unterschiedlichen sozialen Medien nach so genannten primären, sekundären und tertiären Funktionen unterscheidet. Damit lassen sich soziale Medien wie Facebook oder Instagram nach ihren Funktionen spezifizieren (Kietzmann et al., 2011).

Die Bedeutung der unterschiedlichen sozialen Medien für die Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz, wie das Aufbauen von engen sozialen Beziehungen außerhalb der Herkunftsfamilie, können durch diese Einteilung abgeleitet werden (Glüer, 2018). Innerhalb der Forschung sind aufgrund des rasanten Fortschreitens der Digitalisierung solche Wirkungen und Funktionen auf die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters bisher jedoch nicht ausreichend untersucht (Glüer, 2018).

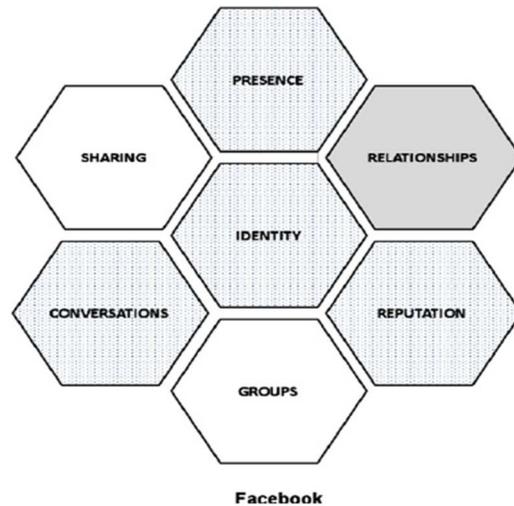


Abb. 1: Funktionen von Facebook nach Kietzmann et al. (2011, S. 248).
 Blau: primäre Funktion; Schattiert: sekundäre Funktionen; Weiß: tertiäre Funktionen

3.6 Die Dimensionen der Betätigung

Konzeptionelle Grundlagen der Forschung dieser Arbeit sind die Definitionen und Theorien von Wilcock und Hocking (2015). In dem Buch "An Occupational Perspective of Health" beschreiben sie Konzepte der Erlangung, Aufrechterhaltung und Wiederherstellung von Gesundheit durch Betätigung. Sie fördern damit nicht nur ein Verständnis dafür, welchen Einfluss das Betätigungsverhalten auf das individuelle Wohlbefinden hat, sondern schaffen auch einen für die Ergotherapie bedeutsamen Blick auf das Zusammenspiel von Betätigung und Gesundheit. Dieser holistische Blick auf Betätigungen wird genutzt, um das Forschungsthema aus einem ergotherapeutischen Blickwinkel zu analysieren.

3.6.1 Der Begriff Betätigung

Laut Wilcock und Hocking (2015) sind Betätigungen eine Kombination aus Allem, was Menschen während ihres Lebens tun. In der Definition sind eingeschlossen: Aktivität, Verhalten, Arbeit, Praxis, Freizeit, Zeitvertreib, Entspannung sowie Erholung und Schlaf. Aktivität wird hierbei als die Begrifflichkeit beschrieben, die wörtlich betrachtet der Bedeutung von Betätigung am ehesten nahekommt. Die beiden Begriffe werden von den Autorinnen gleichwertig verwendet. Bei Jugendlichen sind damit Betätigungen gemeint, die dazu beitragen, selbstbestimmter zu werden und Fertigkeiten aufzubauen. Diese Fertigkeiten dienen dazu für sich selbst sprechen und sich hin zu einem erwachsenen Menschen entwickeln zu können (American Occupational Therapy Association [AOTA], 2014). Wilcock und Hocking (2015) heben bei der Definition von Betätigung besonders die Korrelation von Betätigung und Gesundheit hervor. Denn die von der WHO definierten Gesundheitsvoraussetzungen stehen auf unterschiedlichste Weise mit Betätigungen im Zusammenhang. So können Menschen nur durch ihr eigenes Engagement, Bedürfnissen wie Nahrung, Einkommen und Sicherheit nachkommen. Auch Bildung, Frieden, soziale Gerechtigkeit und ein stabiles Ökosystem werden nur durch das Ausführen von Betätigungen zusammen mit anderen Menschen sichergestellt (Wilcock & Hocking, 2015).

Das, was Menschen tun, wird von vielen Faktoren beeinflusst. Wenn eine ganze Jugendgeneration heutzutage einen Großteil ihres Alltags in Bildungseinrichtungen verbringt, entstehen neue Konstellationen in der Qualifizierung, Verselbstständigung und Selbstpositionierung. Diese beeinflussen dann auch die Betätigungen von jungen Erwachsenen (Bock, 2017).

Weiter sind Gesundheit und Wohlbefinden ebenso mit dem, was Menschen im Laufe ihres Lebens tun und mit dem, was sie täglich tun, verbunden. Auch das, was Menschen erleben, planen, träumen, sich zutrauen und wie sie mit anderen interagieren, zu wem sie sich zugehörig fühlen sowie soziale und umweltbezogene Faktoren, haben Einfluss auf die Gesundheit und das Wohlbefinden (Wilcock & Hocking, 2015).

Die AOTA (2014) definiert Betätigungen von Jugendlichen, als Aktivitäten, die es ihnen ermöglichen zu lernen, Fertigkeiten zum Leben zu entwickeln, kreativ zu sein, Freude zu haben und sich frei zu entfalten. Das Formen und Aufrechterhalten von ertragreichen Freundschaften, der Beginn der Transition (→ 3.2) zum Berufsleben und zu mehr Unabhängigkeit sowie höhere Bildungsformen bestimmen dabei vorrangig das Betätigungsverhalten von Jugendlichen (AOTA, 2014).

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass sich Betätigung, Gesundheit und Wohlbefinden auf komplexe Weise und auf wesentlichen Ebenen beeinflussen. Um diese Komplexität darzustellen und um die Bedeutung von Betätigung im Zusammenhang mit Gesundheit und Wohlbefinden zu diskutieren, werden im Rahmen dieser Arbeit die Dimensionen Doing – Being – Belonging und Becoming (Wilcock & Hocking, 2015) genutzt.

3.6.2 Die Grundelemente Doing – Being – Belonging – Becoming



Abb. 2: Betätigung als Doing – Being – Belonging und Becoming nach Wilcock und Hocking (2015, S. 135).

Doing

Von Doing (das Tun) wird gesprochen, wenn Erledigungen, Ausführungen, Erreichtes, Verrichtungen, Ausübungen und Handlungen gemeint sind. Es wird auch verwendet, wenn es darum geht, sich um etwas zu kümmern, etwas zu regeln oder wenn es um gemeinsam oder individuell erbrachte Leistungen geht. Doing impliziert mentale, physische, soziale, kommunale, spirituelle, entspannende, aktive, verpflichtende, selbstgewählte, bezahlte und unbezahlte Betätigungen. Diese sind von allen erdenklichen Aspekten, vom Wohnort, den begleitenden Gefühlen, von persönlichen, familiären oder auch regionalen Interessen, vom individuellen Leistungsvermögen, von den Talenten, den erlernten Fertigkeiten oder der Bildung, beeinflusst (Wilcock & Hocking, 2015).

Nach Wilcock und Hocking (2015) haben Menschen ein angeborenes Bedürfnis sich zu betätigen. Die Beständigkeit von Gesundheit und Wohlbefinden hängt zum Beispiel davon ab, wie Menschen mit lebenswichtigen Gütern umgehen oder ob sie sich eine sichere

Umgebung schaffen. Mandich und Roger (2006) nehmen in ihrem Kapitel "Doing, Being and Becoming: Their Importance for Children" Bezug auf die Dimensionen von Betätigungen nach Wilcock und Hocking (2015). In Anlehnung an diese Ausführungen sind für den Verlauf des Erwachsenwerdens "sich zu betätigen" und "in Betätigungen teilzuhaben" fundamentale Voraussetzungen dafür, Unabhängigkeit zu entwickeln, produktiv zu werden sowie in Spiel und Freizeit zu partizipieren (Mandich & Roger, 2006).

Doing mit anderen zusammen ist essentiell, um in effizienten Gemeinschaften, für die Familie oder auch für das Gemeingut zu arbeiten. Hierbei werden Identität und Kultur geformt und ein Gefühl von Zugehörigkeit geschaffen. Doing wird von Kindern im Alter zwischen 10 und 16 Jahren, unabhängig von ihrem Entwicklungsstand und den physischen Möglichkeiten als etwas Bedeutsames angesehen (Virgin & Mandich, 2001, zitiert nach Mandich & Roger 2006). Betrachtet man die Ergebnisse der 17. Shell Jugendstudie (Albert, Hurrelmann, & Quenzel, 2015) wird deutlich, dass für Jugendliche heutzutage vor allem das Doing im Sinne von Bildung und Ausbildung eine bedeutende Rolle spielt. Das Doing dient zur eigenen Identitätsfindung und zur Positionierung innerhalb der gesellschaftlichen Strukturen.

Durch Doing mit Freunden, in Peer Groups* oder in der Familie entwickeln Jugendliche ein Gefühl von Belonging und sozialem Engagement, was wesentlich für die Entwicklung zu einem selbst wirksamen Individuum ist (Mandich & Roger, 2006). Züchner (2017), Professor für außerschulische Jugendbildung in Marburg, beschreibt auf Grundlage der Ergebnisse des 15. Kinder und Jugendberichts (BMFSFJ, 2017) in seinem Artikel „Mitgestalten, mitbestimmen, mitverantworten“, dass sich Jugendliche *„[...] auch in organisierter Form jenseits der Schule [organisieren], etwa in Vereinen, Jugendverbänden oder in der offenen Jugendarbeit.“* (S. 23). Albert et al. (2015) beschreiben in ihrer Publikation jedoch einen Rückgang des persönlichen Engagements bei Jugendlichen. Betätigungen in sozialen Verbänden werden laut Davis und Polatajko (2010) dazu genutzt, ein individuelles Betätigungsrepertoire* aufzubauen und die Rolle des Jugendlichen, des Schülers oder auch des Freundes zu entwickeln. Doing zusammen mit Gleichaltrigen ist dabei der stärkste Mechanismus der Sozialisation* (Mandich & Roger, 2006). In der Phase des Aufwachsens und des Erwachsenwerdens wird durch die erfolgreiche Teilhabe an Betätigungen auch die Identität geformt.

Being

Wilcock und Hocking (2015) beschreiben Being (sich entspannen, tagträumen oder sich selbst sein), als eine Zeit der Reflexion und Stille, von der alle Doing-Komponenten des menschlichen Betätigungsrepertoires abhängig sind. Betrachtet man den einzelnen Menschen, so geht es hier um einen Zeitraum von stiller Einkehr hinsichtlich vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Vergnügens, von persönlichen Schwierigkeiten und von individuellen Erfolgen. Darüber hinaus gibt es Momente, in denen sich Menschen in Gruppen zusammenschließen, um sich gegenseitig Beistand zu leisten und über sich nachdenken (Wilcock & Hocking, 2015). Beispiele dafür sind gemeinsame Gebete, Trauersituationen oder große Feste, die eine Bedeutung für die Gemeinschaft haben.

Wörtlich gesehen ist Being mit Begriffen wie Selbst, Verstand, Psyche, das wahre Sein, die innere Person, Seele, Geist, Persönlichkeit oder Dasein verbunden. Being wird als die *„[...] essential nature of someone“* (Wilcock & Hocking, 2015, S. 135) beschrieben. Damit ist nicht nur gemeint, dass Ideen geformt und Pläne formuliert werden, sondern auch, dass Schlaf- und Entspannungsphasen mit eingeschlossen sind.

Being wird auch dafür verwendet die Bedürfnisse und Interessen, die einen Menschen bewegen, zu benennen. So werden Personen zum Beispiel als "Eltern", "Studenten" oder als "kreativ" beschrieben. Being bezieht sich also auch auf die verschiedenen Qualitäten, die das Leben eines Menschen ausmachen (Wilcock & Hocking, 2015). Dies bedeutet, dass nicht nur die Bedingungen für das Überleben, sondern auch die biologischen Charakteristika und die individuellen Möglichkeiten des Einzelnen, für das Leben bereitgestellt werden müssen. Komplexe Leistungen, wie unser Verstand oder die Kreativität, haben den Menschen dazu befähigt, nicht nur seine Grundbedürfnisse zu befriedigen. Darüber hinaus werden auch einzigartige Interessen aufgebaut und eine Bedeutung durch das Doing erlangt (Wilcock & Hocking, 2015).

Bei Heranwachsenden, als Zielgruppe der vorliegenden Arbeit, braucht es demnach Zeit und Möglichkeiten, sich selbst zu entdecken, nachzudenken und das Erlebte Revue passieren zu lassen. Dafür müssen sie laut Mandich und Roger (2006) ihr inneres Selbst entdecken und erkunden können. Für Vroman (2015) ist diese "stille" Zeit auch für die Entwicklung der Identität innerhalb der Adoleszenz (→ 3.5.1) von großer Bedeutung. Das stressige Leben Jugendlicher ist heutzutage vor allem durch Schule und Leistungsdruck gekennzeichnet. Dadurch haben einige Jugendliche nicht mehr genug Zeit zum Being, als essentiellen Bestandteil des Doings (Mandich & Roger, 2006). Die Tatsache, dass der Alltag Jugendlicher in erster Linie durch das Bildungssystem geprägt ist, wird auch aus den Daten des 15. Kinder- und Jugendberichts (BMFSFJ, 2017) ersichtlich. In Bezug auf die institutionelle Einbindung Kinder und Jugendlicher in der heutigen Zeit, berichtet das BMFSFJ (2017) davon, dass *„Jugendliche und junge Erwachsene [...] heute zu großen Teilen – durch Schule, Berufsvorbereitung, Berufsausbildung oder Studium – [sogar] weit bis in die dritte Lebensdekade hinein in das formale Bildungssystem eingebunden [sind].“* (S. 147).

Auch Bock (2017) beschreibt die Einflüsse der zunehmenden Scholarisierung* des Jugendalters und plädiert in diesem Zusammenhang dafür, diese Korrelationen wieder stärker zu erforschen. Fraij, Maschke und Stecher (2015) zeigen in einer quantitativen Längsschnittstudie* evident* auf, dass nicht nur die Zeit, die Jugendliche in der Schule verbringen, seit 2001 stetig zugenommen hat. Sondern das auch außerhalb der Schule immer mehr Zeit für das Lernen aufgewendet wird. Sie nutzten dafür standardisierte Fragebögen zur Befragung Jugendlicher im Alter von 13 bis 18 Jahren. Die subjektive Bedeutung der Schule hat hier signifikant zugenommen, was ebenfalls als Bestätigung der Scholarisierungsthese zu sehen ist (Fraij et al., 2015). Nach den Autorinnen ist unter diesem Begriff gemeint, dass die Jugendphase heute zunehmend von der Scholarisierung beeinflusst ist. Die Studie von Fraij et al. (2015) weist aufgrund der repräsentativen Datenlage und dem Längsschnittvergleich eine aussagekräftige Evidenzlage* auf.

Belonging

Menschen werden als soziale Wesen beschrieben, weil sie im Laufe ihres Lebens in unterschiedlichen Verbänden und Gemeinschaften zusammenleben, um sich bei notwendigen und bei ausgewählten Betätigungen des Lebens zu helfen. Dieser Aspekt wird als Belonging beschrieben (Wilcock & Hocking, 2015). Ausdrücke wie, "ein Teil von etwas sein", "ein Mitglied von etwas sein" oder "verbunden sein mit etwas" beschreiben dabei die verschiedenen Aspekte von Belonging. Dies impliziert, dass Menschen sich zum Beispiel mit einem bestimmten Ort, verschiedenen Personen oder bestimmten Situationen verbunden fühlen. Es geht dabei auch um die Akzeptanz des Ichs oder um ein Gefühl von Sicherheit und Glück in engen zwischenmenschlichen Beziehungen. Diese Erfahrungen werden durch

gemeinsames Betätigungsverhalten in Familien, der Arbeit, im Sport, beim gemeinsamen Musizieren oder in kommunalen Veranstaltungen gemacht (Wilcock & Hocking, 2015).

Wichtig zu differenzieren ist, dass Belonging nichts Statisches, sondern immer etwas Vorläufiges ist. Es befindet sich stetig in einem Prozess und ist daher nie ganz abgeschlossen. Belonging wird auf individueller Ebene durch das tägliche Tun, den sozialen Konventionen, den Verhaltensnormen und Ritualen geformt. Gruppen-Betätigungen ermöglichen ein verstärktes Gefühl von Anerkennung und Belonging, durch das Doing zu finden. Dabei kann das Teilen von gemeinsamen Werten, Geschichten und Symbolen die emotionale Resonanz zu solchen Betätigungen zusätzlich verstärken (Wilcock & Hocking, 2015). Als Beispiel sind hier Glaubensgemeinschaften zu nennen.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Teilhabe an Betätigungen, die historisch verankert sind. Traditionelles Handwerk verknüpft den Menschen beispielsweise, durch die Verbindung zu anderen Personen, der Geschichte und den natürlichen Ressourcen eines bestimmten Ortes, auch geografisch mit etwas (Wilcock & Hocking, 2015). An Betätigungen teilzuhaben, die an einen bestimmten Ort gebunden sind, kann ein Gefühl von "zu Hause" entstehen lassen. Sich zu einem Ort zugehörig fühlen bedeutet dabei auch, von anderen als Beheimateter gesehen zu werden, der die Gepflogenheiten dieser Gemeinschaft kennt und diese auch zu deuten weiß (Wilcock & Hocking, 2015).

Laut Tillmann (2017) ist „[...] das Hauptanliegen der Jugendlichen heutzutage, sich in digitale Welten zu begeben, über geografisch-räumliche Distanzen hinweg persönliche Freundschaftsnetzwerke zu pflegen und zu erweitern.“ (S. 17). An dieses Statement knüpfen die Ergebnisse der 17. Shell Jugendstudie (Albert et al., 2015) an. Auch hier konnte evident* aufgezeigt werden, dass Jugendliche im Allgemeinen das Social Web* als bedeutsamen sozialen Raum betrachten. Das Social Web gehört damit in der heutigen Zeit zum sozialen Leben fast schon selbstverständlich dazu.

Diese neu eröffneten Möglichkeiten, sich mit anderen Menschen, aus anderen Städten, Ländern, Kulturkreisen und Kontinenten zu vernetzen machen deutlich, dass Menschen auch auf globaler Ebene ein Gefühl von Belonging entwickeln können. Dieses "neue" Gefühl von Belonging zeigt, wie vor allem junge Menschen auch über weite Entfernungen hinweg Beziehungen aufbauen, sich mit Menschen anderer Kulturen solidarisieren und sich für eine bessere Welt engagieren (Wilcock & Hocking, 2015). Damit wird sichtbar, wie ethische und politische Werte von Belonging mit umspannt werden und wie vielschichtig Belonging in einer modernen, digitalisierten Gesellschaft zum Ausdruck kommen kann (Wilcock & Hocking, 2015).

Becoming

Alles, was in unserem Leben passiert, ist ein integraler Bestandteil des Becomings. Jeder Aspekt unseres Selbst ermöglicht es uns dabei zu werden, wer wir sind. Das bedeutet, dass Menschen sich über die Zeit hinweg entwickeln und unterschiedlich "werden". Je nachdem, was sie täglich, gelegentlich oder auch nur einmal, tun (Wilcock & Hocking, 2015). Wörtlich gesehen meint Becoming also eine durchgemachte Veränderung, eine Transformation oder eine Entwicklung hin zu etwas beziehungsweise zu "Jemanden".

Nach Wilcock und Hocking (2015) ist Becoming eher ein Ausdruck von sozialisierten Werten, wohingegen Being eng mit dem Selbstkonzept verknüpft ist und einen Ausdruck der Autonomie darstellt.

Mit Blick auf Jugendliche bedeutet dies, dass die Entwicklung einer Persönlichkeit und das Becoming erst durch eine gelungene Bewältigung der Entwicklungsaufgaben (3) ermöglicht werden (Albert et al., 2015). Da es sich beim Jugendalter um eine Lebenszeit handelt, welche durch „[...] eine dichte Staffelung von Entwicklungsaufgaben [...]“ (Albert et al., 2015, S.38) gekennzeichnet ist, kommt es in dieser Phase des Lebens gehäuft zu Bewältigungsproblemen. Diese können Konsequenzen für das weitere Erwachsenenleben haben, wenn eine stabile Entwicklung des Selbst durch misslungene Entwicklungsaufgaben negativ beeinflusst wird (Albert et al., 2015). Ein Beispiel dafür ist ein Nicht-Erlangen von finanzieller Unabhängigkeit im Zuge der Adoleszenz, das zu einer fortwährenden Abhängigkeit im Erwachsenenleben von Staat oder den Eltern führt.

An Betätigungen teilzuhaben, welche als “selbstaktualisierend” erfahren werden, erlauben eine Selbsteinschätzung und begründen ein subjektives Empfinden für Kompetenz und moralischer Werte (Wilcock & Hocking, 2015). Dieses Herausbilden einer eigenen Werteorientierung ist als eine wichtige Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz zu betrachten (Albert et al., 2015).

Mit Blick auf diese spezielle Entwicklungsphase bedeutet das, dass Doing und Being, Becoming ermöglichen. Die Balance zwischen Doing und Being muss dabei als essentieller Prozess gesehen werden (Mandich & Roger, 2006). Das Being wird durch Ruhe und Einkehr und das Doing durch Betätigungen wie Schulaufgaben oder häusliche Tätigkeiten, widergespiegelt. Laut den Autorinnen ist es besonders wichtig, Kinder und Heranwachsende als spirituelle Wesen anzuerkennen, die sich auf einer Reise zum Selbstverständnis und zur Selbstaktualisierung befinden. Dies erfordert, dass sie beides, Doing und Being, gleichermaßen entwickeln müssen, um Becoming erfahren zu können (Mandich & Roger, 2006). Das Erlangen von Kompetenzen durch Schule oder Arbeit ebenso wie die Entwicklung einer Werteorientierung und eines Selbst-Konzepts in der Phase der Adoleszenz müssen erfahren werden, damit Becoming in Form einer autonomen Persönlichkeit entstehen kann.

3.6.3 Begründung für die Anwendung der Dimensionen

Doing – Being – Belonging und Becoming beeinflussen auf unterschiedlichste Art das Überleben, die Gesundheit und das Wohlbefinden, obwohl dies nicht immer offensichtlich ist (Wilcock & Hocking, 2015). Dabei wird der Nutzen von Betätigungen für das, was Menschen brauchen, wollen, müssen oder was Bedeutung für sie hat, oft missverstanden (Wilcock & Hocking, 2015). Auch das Potential von Betätigungen als Stellvertreter von Gesundheit und Veränderung wird oft übersehen (Wilcock & Hocking, 2015). Um die Bedeutung von Betätigung in das Zentrum dieser Arbeit zu rücken sollen Jugendliche hinsichtlich der Dimensionen von Doing – Being – Belonging und Becoming nach Wilcock und Hocking (2015) erforscht werden. Damit kommt diese Arbeit auch den Forderungen des DJI nach, dass eine vermehrte Wiederaufnahme der Erforschung der Lebensumstände und Anforderungen an Heranwachsende in unserer gegenwärtigen Gesellschaft postuliert.

4. Design und Methode



4. Design und Methode

Das folgende Kapitel dient dazu, über das Forschungsdesign dieser Arbeit zu informieren. Die theoretischen Grundlagen des wissenschaftlichen Vorgehens wie Forschungsethik, Forschen mit Jugendlichen, Datenauswertung sowie Gütekriterien werden formuliert.

4.1 Forschungsdesign

Es werden zwei große Forschungsdesigns unterschieden. In der quantitativen Forschung werden mittels standardisierter Messinstrumente und repräsentativen Stichproben theoretisch aufgestellte Hypothesen erforscht (Döring & Bortz, 2016). Die ausgewählten Studienteilnehmerinnen werden dabei, je nach Forschungsgegenstand, nach vordefinierten Gesichtspunkten ausgewählt.

Dem gegenüber steht das qualitative Forschungsdesign. Hier ist das Vorgehen laut Döring und Bortz (2016) datengestützt und induktiv. Es besteht vorab keine Grundannahme oder Hypothese (Döring & Bortz, 2016). Um allgemeingültige Aussagen eruiieren zu können, werden im Rahmen der qualitativen Forschung subjektive Erfahrungen und das Erleben der Studienteilnehmerinnen zu einem spezifischen Thema erhoben (Perkhofer, Gebhart, & Tucek, 2016). Eine qualitative Forschung findet vor allem dann statt, wenn das zu erforschende Thema bisher wenig untersucht wurde. Um die subjektbezogenen Daten zu erhalten sowie mögliche Verzerrungen zu verringern, wird bei diesem Forschungsdesign direkt mit den Studienteilnehmerinnen und in der alltäglichen Umgebung geforscht (Röbken & Wetzel, 2016).

Da dies auf die vorliegende Arbeit zutrifft, wird die qualitative Sozialforschung mit induktivem Ansatz als Forschungsdesign genutzt. Um den Forschungsgegenstand (→ 1.2) zu untersuchen wird das subjektive Erleben Jugendlicher erhoben.

Ziel dieser Arbeit ist es, das Erleben Jugendlicher in deren Transitionsprozess zu erfahren, ihre Ansichten, Meinungen und Wünsche zu erfassen, zu analysieren und zu verstehen. Diese Daten sollen mittels einer Fokusgruppe erhoben werden (→ 4.2.3).

4.2 Methodische Aspekte

4.2.1 Ethische Überlegungen

Bei jeder Forschung gilt es die Sicherheit und Rechte der Studienteilnehmerinnen zu grundlegend zu gewährleisten. Hierfür muss die Forschung transparent und nachvollziehbar aufgebaut sein (Drumml, 2010). Dazu werden verschiedene theoretische sowie praktische Aspekte rund um "Ethikkommissionen und medizinische Forschung" beschrieben. Über mehrere Jahre haben sich folgende vier ethische Grundprinzipien entwickelt (Drumml, 2010):

Autonomie	„Der Respekt vor Personen findet seinen Niederschlag in der Aufklärung und informierten Einwilligung der Versuchspersonen“ (S.19).
Wohltun	„(“Beneficence”, Fürsorgeprinzip) beinhaltet die Verpflichtung, für das Wohl der in Studien aufgenommenen Personen zu sorgen“ (S.19).
Nichtschaden	„(“Nonmaleficence”) als medizinisches Grundprinzip des “primum nil nocere” hat seine Grundlage in der

Vermeidung von Schaden durch eine kritische Nutzen-Risiko- bzw. Nutzen- Belastungsabwägung” (S.19).

Gerechtigkeit *„(“Justice”) beinhaltet einerseits die Verantwortung für eine gerechte Verteilung von Lasten und Risiken von Studien, aber auch die Forderung, dass alle Mitglieder einer Gesellschaft in gleicher Weise vom medizinischen Fortschritt profitieren sollen” (S.19).*

In der nachstehenden Tabelle werden diese Grundprinzipien mit den Inhalten dieser Arbeit folgendermaßen in Verbindung gebracht:

Autonomie	<p>Die Teilnehmerinnen werden über die Studie sowie deren Inhalt und über die Speicherung der Daten informiert. Das in Deutschland bestehende Bundesdatenschutzgesetz (BDSG) (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2017) wurde eingehalten. So können beispielsweise alle Teilnehmerinnen jederzeit die Löschung ihrer personenbezogenen Daten verlangen.</p> <p>Vor Beginn der Fokusgruppe, erhalten die Teilnehmerinnen einen groben, schriftlichen Ablauf (↗12) und die schriftliche Einverständniserklärung für die freiwillige Teilnahme an der Fokusgruppe (↗13) per Mail zugesendet. Hierbei ist transparent beschrieben, dass die Teilnahme jederzeit ohne Angabe von Gründen widerrufen werden kann.</p> <p>Vor Ort halten die Forscherinnen in Zweiergesprächen kurze Rücksprache mit den einzelnen Teilnehmerinnen und weisen erneut auf das Widerrufsrecht sowie auf die Schweigepflicht, den Datenschutz und die Anonymität hin (Flick, 2009).</p>
Wohltun	<p>In der Einleitung der Fokusgruppe wird ausführlich darauf hingewiesen, dass jede Teilnehmerin die Fokusgruppe zu jeder Zeit ohne Angabe der Gründe verlassen kann. Zudem wird eine Forscherin für persönliche Anliegen und Gespräche benannt, die sich während und nach der Fokusgruppe um jegliche Belange der Teilnehmerinnen kümmert. Ebenso wird für das leibliche Wohl und eine angenehme Atmosphäre gesorgt.</p>
Nichtschaden	<p>Durch die absolute Anonymität und Vertraulichkeit sind keinerlei persönliche Daten erkennbar. Um zu gewährleisten, dass generell keine Rückverfolgung auf die Teilnehmerinnen möglich ist, wurde an unterschiedlichen Institutionen rekrutiert und bei Zitationen Pseudonyme für die Namen der Teilnehmerinnen genutzt.</p> <p>Im Vorfeld wird im Forscherinnenteam sowie mit der begleitenden Dozentin besprochen, dass keine Minderjährigen und keine Personen mit einer Vormundschaft an der Studie teilnehmen dürfen. Diese Personengruppen besitzen keine vollständige Bestimmungsmöglichkeit und müssen daher geschützt werden (Bergmann et al., 2004).</p> <p>Ebenso wird vorab in dieser Runde diskutiert, ob Befangenheitsgefühle zwischen Frauen und Männern innerhalb der Gruppe entstehen können und wie darauf reagiert werden kann.</p>
Gerechtigkeit	<p>Alle an dieser Studie interessierten jungen Erwachsenen, die den Einschlusskriterien (↗8) entsprechen, dürfen selbstverständlich an der Fokusgruppe teilnehmen.</p>

Tab. 1: Vier ethische Grundprinzipien nach Druml (2010, S.19), in Anwendung auf diese Arbeit.

4.2.2 Forschung mit Jugendlichen

Forschungen mit Kindern und Jugendlichen werden seit 1989 durchgeführt (Arztmann, 2016). Damals wurde im Rahmen einer Kinderrechtskonvention den beteiligten Kindern erstmalig eine Stimme gegeben. Auch heute sollen Jugendliche, bei für sie interessanten Themen, aktiv miteingebunden werden. Es ist von Vorteil, direkt Jugendliche zu befragen, da die Erwachsenen aufgrund des Alters distanzierter zum Thema sind (Arztmann, 2016).

Dabei können laut Christensen und James (2008) grundlegend dieselben Forschungsmethoden und Designs wie bei Erwachsenen verwendet werden. Die Planung und Durchführung müssen jedoch auf die Bedürfnisse Jugendlicher modifiziert werden. Des Weiteren soll "mit" Jugendlichen und nicht "über" Jugendlichen geforscht werden (Christensen & James, 2008).

Um aufzuzeigen welche Interessengruppen für Jugendliche stehen und in welchem Rahmen mit Jugendlichen geforscht wird, werden im Folgenden die drei repräsentativsten Jugendstudien in Deutschland vorgestellt: die JIM Studie (MPFS, 2016) (→ 3.5.5), die Shell-Jugendstudie (Schneekloth & Leven, 2015) und die Sinus-Jugendstudie (Calmbach, Borgstedt, Borchard, Thomas, & Flaig, 2016). Nachfolgende werden zwei dieser Studien näher beschrieben.

Die 17. Shell-Jugendstudie (Albert et al., 2015) ist eine repräsentative Studie mit Jugendlichen in Deutschland, die sich im Verlauf der Zeit als fester Bestandteil der Jugendforschung etabliert hat. In der vorliegenden Arbeit wird diese Untersuchung herangezogen, um Aussagen über Themen zu treffen, mit denen sich Jugendliche beschäftigen und mit denen sie heutzutage konfrontiert sind. Die Studie basiert auf einer Stichprobengröße von insgesamt 2558 Jugendlichen. Auf dieser Grundlage lassen sich, durch die voll standardisierte quantitative Erhebung, Trendergebnisse über die Lebenssituation Jugendlicher und deren Einstellungen treffen. Ergänzend wurden qualitative Interviews mit 21 Studienteilnehmerinnen durchgeführt. Einige von ihnen nahmen bereits an der quantitativen Erhebung teil (Schneekloth & Leven, 2015).

In der Sinus- Jugendstudie "Wie ticken Jugendliche 2016" (Calmbach et al., 2016) wurden 72 Einzelinterviews mit 14 bis 17-jährigen durchgeführt. Sie widmet sich den Lebenswelten Jugendlicher in Deutschland. Professor Dr. Hurrelmann lobt in der Studie, dass es in Deutschland, eine unabhängige, regelmäßige und im europäischen Land einzigartige Datenvielfalt über die Jugendlichen gibt. Die Sinus-Jugendstudie stellt eine sogenannte Milieuforschung dar. Dabei werden Umwelt- und Umgebungseinflüsse im Hinblick auf die menschliche Entwicklung untersucht. Neben der verbalen Datenerfassung werden auch schriftliche sowie fotografische Daten erfasst, was einen breitgefächerten Blick auf die Lebenswelten ermöglicht (Calmbach et al., 2016).

Im Jahr 2016 wurden folgende Bereiche erforscht:

- 👥 Digitale Medien und digitales Lernen,
- 👥 Mobilität,
- 👥 Umweltschutz, Klimawandel und kritischer Konsum,
- 👥 Liebe und Partnerschaft,
- 👥 Glaube und Religion,
- 👥 Geschichtsbilder,
- 👥 Nation und Nationalität,
- 👥 Flucht und Asyl,

Die Auftraggeberinnen dieser Studien sind verschiedene zivilgesellschaftliche Organisationen (Calmbach et al., 2016).

4.2.3 Die Fokusgruppe

Gruppendiskussionen* und Fokusgruppen* haben ihren Ursprung im anglo-amerikanischen Raum. Sie wurden erstmals in sozialpsychologischen Kleingruppenexperimenten von Lewin im Jahre 1936 durchgeführt (Lamnek & Krell, 2016). Fokusgruppen wurden außerdem in den ersten Jahren nach dem zweiten Weltkrieg vor allem zur Untersuchung der Überzeugungskraft von Propagandafilmen eingesetzt (Schulz, 2012).

In einer Fokusgruppe werden Inhalte, anders als in einem Einzelinterview, in der Breite gesammelt. Es geht keineswegs darum, Übereinstimmungen der Studienteilnehmerinnen zu finden. Vielmehr kann die Gruppendynamik belebend auf die Fokusgruppenteilnehmerinnen wirken und somit zu der gewünschten Fülle an Daten beitragen (Ritschl, Ritschl, Höhsl, Prinz-Buchberger, & Stamm, 2016). Das Ergebnis kann sich durch die Gruppendynamik jedoch auch in eine ungünstige Richtung entwickeln (Ritschl et al., 2016).

Nach Tausch und Menold (2015) ist davon auszugehen, dass die Studienteilnehmerinnen in gewohnten Situationen sowie in einer Gruppe unter Gleichen offen über ein Thema sprechen und sich beteiligen. Daher bietet sich die Durchführung einer Fokusgruppe an, um das Erleben der Jugendlichen in ihrem Transitionsprozess zu erforschen. Fokusgruppen *„[...] kommen häufig zum Einsatz, wenn es darauf ankommt, eine Forschungsfrage zielgruppengerecht, praxisnah, anschaulich und ressourcenschonend zu untersuchen.“* (Schulz, Mack, & Renn, 2012, S. 7).

Morgan und Scannell (1998) definieren die Rekrutierung der Studienteilnehmerinnen als systematischen Prozess. Um sicherzustellen, dass die geplante Anzahl der Studienteilnehmerinnen zur Durchführung vor Ort erscheint, werden folgende drei Vorgehensschritte beschrieben: Zwei Wochen vor der Fokusgruppe wird eine Kontaktaufnahme zu den Studienteilnehmerinnen empfohlen. Eine Woche später wird ein Bestätigungsschreiben an die Studienteilnehmerinnen geschickt und einen Tag vor der Durchführung wird jede Einzelne mittels eines Telefonanrufes erinnert.

Um unabhängige Ergebnisse zu erlangen und um von vornherein ein offenes Gespräch zu gewährleisten, sollen die Fokusgruppenteilnehmerinnen weder untereinander noch mit den Forscherinnen bekannt oder befreundet sein (Flick, 2009).

Morgan (1998) beschreibt eine gute Fokusgruppengröße zwischen sechs und zehn Studienteilnehmerinnen. Je nach Forschungsinhalt soll zuvor abgewogen werden, wie viele Studienteilnehmerinnen mindestens rekrutiert werden müssen, um ausreichend Informationen zu dem Thema zu erhalten. Auf der anderen Seite ist zu beachten, dass die Gruppe nicht zu groß ausfällt, damit jeder Studienteilnehmerin genügend Zeit zur Verfügung steht, um sich zu beteiligen und ihre Erfahrungen zu erzählen. Weiter beschreibt Morgan (1998) eine typische Durchführungszeit der Fokusgruppe zwischen 60 Minuten und 120 Minuten. Zwick und Schröter (2012) sprechen von einer idealen Gruppengröße zwischen sieben und neun Studienteilnehmerinnen. Um kurzfristige Ausfälle zu kompensieren, wird empfohlen, ein bis zwei Personen mehr einzuladen. Bei einer kleinen Gruppengröße ist auf eine sorgfältige Auswahl der Studienteilnehmerinnen zu achten, um zu allen inhaltlich wichtigen Themen mindestens ein Erleben einer Studienteilnehmerin zu erfahren (Zwick & Schröter, 2012).

Schulz et al. (2012) empfehlen pro Forschungsthema drei bis fünf Fokusgruppenrunden durchzuführen. Da es sich bei dieser Arbeit um eine terminierte Bachelorarbeit handelt, wird dieser Empfehlung aufgrund der zeitlichen Vorgaben nicht nachgegangen. Das Ziel dieser Arbeit ist es, zwei Fokusgruppenrunden durchzuführen. Ort und Zeitpunkt der Fokusgruppensitzung sollen zur jeweiligen Gruppe passend durchdacht sein (Morgan & Scannell, 1998). So ist beispielsweise eine gute Erreichbarkeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln oder per Auto ebenso wichtig, wie ein für die Gruppe und das Thema bedeutsamer Ort und die Festlegung einer geeigneten Uhrzeit (Morgan & Scannell, 1998).

In der Regel wird die Fokusgruppe von einer Moderatorin geleitet. Diese steuert die Gruppendynamik und nutzt im Idealfall einen mit den Forscherinnen ausgearbeiteten Gesprächsleitfaden* (↗5 & ↗6). Dieser gilt als Erfolgsfaktor für inhaltsreiche Ergebnisse (Benighaus & Benighaus, 2012). Im Idealfall bringt die Moderatorin Erfahrung in diesem Bereich mit. Sie trägt mit ihren Kompetenzen sowie ihrem Geschick entscheidend zum Erfolg und Ertrag der Fokusgruppe bei (Zwick & Schröter, 2012).

Im Folgenden werden beispielhaft einige Anforderungen an eine Moderatorin nach Benighaus und Benighaus (2012) beschrieben: Eine neutrale, offene Haltung, Wertschätzung gegenüber allen Antworten, ein aktives Zuhören, Empathie, das Zusammenführen von Ergebnissen sowie eine transparente Vorgehensweise und Kennen des Hintergrundes. Festgelegte Vorgaben zur Moderatorin gibt es jedoch nicht (Zwick & Schröter, 2012).

Vor der Durchführung der Fokusgruppe erstellen die Forscherinnen einen Gesprächsleitfaden (↗5 & ↗6). Dieser umfasst nach Benighaus und Benighaus (2012) ungefähr fünf Themen für eineinhalb Stunden. Für den Aufbau wird zu Beginn eine einführende Frage empfohlen, die sich auf die Studienteilnehmerinnen oder auf das Thema bezieht. Im Anschluss folgt eine Übergangsfrage, die in das Thema führt, gefolgt von tiefgreifenderen Fragen, um aussagekräftige Ergebnisse zu bekommen. Der Ablauf einer Fokusgruppe erfolgt dabei in fünf Phasen (↗7).

4.2.4 Auswahl der Methode zur Datenauswertung

Tausch und Menold (2015) schlagen vor, lediglich die Notizen auszuwerten, die die Co-Moderatorin während der Fokusgruppe erstellt hat. Notizen können veranschaulichende Methoden, wie zum Beispiel ein Flip-Chart, eine Themensammlung oder Priorisierungen von Themen darstellen. Eine andere Möglichkeit ist zusätzlich die Auswertung der Aussagen der Studienteilnehmerinnen (Tausch & Menold, 2015). Die genauere Analyse der Ergebnisse erzielt die alleinige Auswertung Transkripten*. Hierbei wird das wörtlich Gesagte analysiert oder in Form einer inhaltlichen Zusammenfassung dargestellt (Tausch & Menold, 2015).

Auch Mayring (2015) beschreibt drei Auswertungsformen der Datenanalyse. Diese sind die Explikation, die Strukturierung und die Zusammenfassung. Ziel der Zusammenfassung ist es, dass mit der Reduktion des Materials die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Die Forscherinnen präferieren diese Analyse, da dadurch die Masse der Daten aus der Fokusgruppe ausgewertet werden können. Die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht es, wichtige Inhalte und Aspekte aus der Datenmenge durch die theoriegeleitete, schrittweise Analyse zu reduzieren und zu erfassen, ohne dass wichtige Inhalte verloren gehen (Mayring, 2015; 2016). In sieben Schritten der Inhaltsanalyse nach Mayring (→ 6.4) werden die Daten komprimiert, analysiert und Kategorien gebildet.

4.3 Gütekriterien qualitativer Forschung

Gütekriterien werden verwendet, um Studienergebnisse in wissenschaftlicher und qualitativer Exaktheit einzuschätzen (Höhl, 2016). Hiervon gibt es eine Vielzahl, die sich je nach Autorin unterscheiden. Wichtig für die Entscheidung der Gütekriterien ist, dass diese zu dem gewählten Forschungsdesign passen. Schon während der Forschung können die ausgewählten Gütekriterien zum Einsatz kommen, um dementsprechende qualitative Kriterien sicherzustellen. Ebenso lassen sich mittels dieser, bereits durchgeführte Studien, auf ihre wissenschaftliche Exaktheit beurteilen. Dahingehend können Rückschlüsse auf die Studie gezogen werden (Höhl, 2016).

Nach Mayring (2016) sollen in der qualitativen Forschung die Ergebnisse mittels folgender sechs Gütekriterien gemessen werden. In Kapitel (→ 9.2) werden diese Gütekriterien auf die vorliegende Arbeit angewandt.

Verfahrensdokumentation	Eine detaillierte Beschreibung des Forschungsprozesses wird dargestellt.
Argumentative Interpretationsabsicherung	Interpretationen müssen begründet werden. Diese sollen in sich stimmig sein.
Regelgeleitetheit	Verfahrensregeln, zum Beispiel bei der Analyse der Ergebnisse, werden eingehalten. Dennoch soll dem Gegenstand gegenüber Offenheit sowie Modifikationsmöglichkeiten, wenn nötig, entgegengebracht werden.
Nähe zum Gegenstand	Es findet eine direkte Forschung mit den Teilnehmerinnen, in möglichst einem alltäglichen räumlichen Kontext mit gleichberechtigtem Verhältnis zwischen Forscherinnen und Studienteilnehmerinnen statt.
Kommunikative Validierung	Die erhobenen Daten werden den Studienteilnehmerinnen nochmals vorgelegt und eventuell darüber diskutiert.
Triangulation	Für das Beantworten der Forschungsfrage werden verschiedene Datenquellen, Theorieansätze, Methoden oder Lösungswege genutzt.

Tab. 2: Sechs Gütekriterien nach Mayring (2016, S. 144f).

5. Planung der Forschung



**WAS
BEWEGT DICH?**

5. Planung der Forschung

Im folgenden Kapitel werden die Vorüberlegungen für die Durchführung der Fokusgruppen (→ 6.) dargestellt. Ein detaillierter Zeitplan über den Forschungsprozess dieser Arbeit ist Anlage (↗4) zu entnehmen.

5.1 Entwicklung des Gesprächsleitfadens

In dieser Arbeit wurde für jede Fokusgruppe ein Leitfaden (↗5 & ↗6) unter Einbezug der Empfehlungen von Benighaus und Benighaus (2012), Krueger und Casey (2015), sowie Mack und Tempe-Mai (2012) entwickelt. Nach Krueger und Casey (2015) sollen Fragen einer Fokusgruppe diese Kriterien erfüllen:

- 👥 **Konversation und Diskussion anregen.**
- 👥 **Der Sprache und dem Wortschatz der Zielgruppe entsprechen.**
- 👥 **Einfach gestellt sein, sodass die Moderatorin keine Probleme hat die Fragen zu verbalisieren.**
- 👥 **Klar, kurz und offen gestellt werden. Die Teilnehmerinnen müssen verstehen können, nach was gefragt wird.**

Nachdem sich die Forscherinnen die Theorie des Forschungsgegenstandes (→ 3.) und des Erstellens eines Leitfadens (→ 4.2.3) angeeignet hatten, wurden in einem ersten Brainstorming Themenschwerpunkte für die erste Fokusgruppe entwickelt. Im weiteren Verlauf hielten die Forscherinnen Absprachen mit der Moderatorin (→ 5.3), um den Gesprächsleitfaden zu erstellen. Dieser soll die Gruppendynamik beachten, ohne zu viel inhaltlichen Einfluss darauf zu nehmen (Benighaus & Benighaus, 2012). Die Leitfragen wurden im Erstellungsprozess kontinuierlich diskutiert und angepasst. Benighaus und Benighaus (2012) empfehlen hier einen bestimmten Ablauf der Fragestellung, an dem sich die Forscherinnen orientierten. Diese Phasen sind in Anlage (↗7) dargestellt.

Die Reflexion (→ 6.1 & ↗14) und die Ergebnisse (→ 7.) der ersten Fokusgruppe wurden als Grundlage für die Erstellung des zweiten Leitfragen-Katalogs genutzt. Zudem wurden kleinere Nachfragen als eventuelle Hilfestellung für die Moderatorin hinzugefügt. Die erstellten Leitfragen der Fokusgruppen wurden jeweils vor der Durchführung in einem Pretest besprochen und angepasst (→ 5.4).

5.2 Rekrutierung und Auswahl der Teilnehmerinnen

Ziel war es, zwei Fokusgruppen durchzuführen. Nach der Forschungsmethode der Fokusgruppe (→ 4.2.3) sollen im Verlauf der Fokusgruppen keine neuen Teilnehmerinnen aufgenommen werden. Um kurzfristige Absagen kompensieren zu können, strebten die Forscherinnen für die erste Fokusgruppe zwischen sieben und neun Teilnehmerinnen (Zwick & Schröter, 2012) an.

Zunächst unterstützte ein offizielles Anschreiben (↗8) die Rekrutierung von Teilnehmerinnen. Zusätzlich wurde der Flyer "Erzähl dein Ding! - und gewinn" (↗9) erstellt und gedruckt, um möglichst viele junge Menschen auf das Forschungsthema aufmerksam zu machen. Hierfür wurde ein Grafikdesigner beauftragt, der die Ideen der Forscherinnen umsetzte. Der Prototyp des Flyers wurde von einigen fachfremden Personen aus dem entfernten persönlichen Umfeld der Forscherinnen kritisch reflektiert. Aufgrund der Rückmeldungen wurden kleine Veränderungen im Design und dem Wortlaut vorgenommen.

Vier der Zielgruppe entsprechende Jugendliche meldeten den Flyer als ansprechende Möglichkeit zurück, Interesse bei Gleichaltrigen zu wecken.

Unter allen Teilnehmerinnen wurden drei Wertgutscheine für einen Internetversand verlost, um einen Anreiz für die Teilnahme zu schaffen (Schulz, 2012). Dies wurde insbesondere durch den Flyer prägnant beworben.

In dem Wissen über das Interesse und die regelmäßige Nutzung Jugendlicher von Social Media (→ 3.5.5) haben die Forscherinnen auf Facebook eine eigene Seite mit dem Forschungsthema erstellt. Im Vordergrund lag hierbei die Veröffentlichung von kurzen, themenbezogenen Beiträgen, um potentielle Teilnehmerinnen anzusprechen, zu informieren und zu erinnern. Es wurde zum Beispiel eine kurze Definition der Ergotherapie veröffentlicht, zielgruppenspezifische Kurzvideos zum Thema Pubertät und Fotos von dem Prozess dieser Arbeit gepostet. Für die Kommunikation im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde zudem eine Mailadresse eingerichtet.

Im gleichen Zeitraum wurde persönlich rekrutiert. Die Durchführung der Forschung fand aufgrund der Wohnorte und potentiellen Rekrutierungsstellen in Bayern statt. Ein Kontakt zwischen einer Forscherin und einer Lehrerin einer großen Berufsfachschule konnte für die Rekrutierung genutzt werden. In einem Telefonat wurde das Forschungsvorhaben formuliert. Das Anschreiben (✍10) mit Informationen über die Studie sowie mit der Bitte um Unterstützung in Form einer persönlichen Rekrutierung wurde anschließend an den Direktor dieser Schule verschickt. Unabhängig davon konnten zwei weitere Jugendeinrichtungen für das Anwerben von Teilnehmerinnen gewonnen werden. Zusätzlich nutzte eine Forscherin den Kontakt zu einer inklusiven Fachoberschule, um interessierten Jugendlichen vor Ort den Flyer und die Informationen weiter zu geben.

Alle Einrichtungen gaben positive Rückmeldung und die Erlaubnis vor Ort zu rekrutieren. Das Anwerben potentieller Teilnehmerinnen in der Berufsfachschule fand an einem Vormittag statt. Die Schülerinnen wurden in den Pausen persönlich auf die Studie angesprochen. Zudem wurden Flyer und Anschreiben im Schulhaus verteilt. Die Berufsfachschule unterstützte die Rekrutierung durch Lautsprecherdurchsagen im Schulgebäude. Alle drei Forscherinnen suchten zweimal Kontakt zu Jugendlichen in den beiden Jugendkulturzentren vor Ort. Ein Jugendhaus unterstützte durch das Teilen der Facebook-Seite. Zudem bot dieses Jugendhaus seine Räumlichkeiten an, die Fokusgruppen dort durchzuführen. Aufgrund der zentralen Lage ist die Einrichtung problemlos für alle Teilnehmerinnen erreichbar. Auch Zwick und Schröter (2012) empfehlen Räumlichkeiten in der Nähe der Teilnehmerinnen auszuwählen. Zudem sprechen die Räumlichkeiten des Jugendkulturzentrums die Zielgruppe an.

Das Einschlusskriterium der Altersspanne von 18 bis 21 Jahren wurde gezielt festgelegt, da zum einen die Definition der späten Adoleszenz (→ 3.5.1) nach Vroman (2015) in dieser Arbeit herangezogen wird. Zum anderen können aus ethischen Gründen (→ 4.2.1) Minderjährige nicht an dieser Studie teilnehmen. Viele Jugendliche gaben im persönlichen Austausch Interesse an der Studienteilnahme an. Acht potentielle Teilnehmerinnen nahmen dabei direkten Kontakt zu den Forscherinnen auf. Zwei Interessentinnen konnten jedoch aufgrund der Einschlusskriterien (Alter) nicht an der Studie teilnehmen. Schlussendlich setzte sich die Gruppe aus sechs weiblichen Teilnehmerinnen zusammen (→ 6.2).

5.3 Rekrutierung und Auswahl der Moderatorin

Die Anforderungen an eine Moderatorin (→ 4.2.3) wurden unter Einbezug von Benighaus und Benighaus (2012) und Schetula und Carrera (2012) von den Forscherinnen festgelegt, da der Verlauf von Fokusgruppen entscheidend von der Art und Weise der Moderation abhängig sein kann. So soll die Moderatorin beispielsweise empathisch sein, eine neutrale und offene Haltung zeigen und einen wertschätzenden Umgang allen Teilnehmerinnen entgegenbringen. Weiter soll sie Interesse an dem Forschungsthema haben, Erfahrung mit entsprechender Gruppenmoderation aufweisen können und motiviert sein sich gegebenenfalls in die Thematik einzulesen.

Für die entsprechende Rekrutierung wurde ein Anschreiben (✓11) formuliert, das den Forschungsgegenstand sowie eine kurze Vorstellung des Forscherteams beinhaltete. Ein Anschreiben wurde in einem Supervisoren-Ausbildungszentrum ausgehängt. Zudem nahm eine Forscherin Kontakt mit einer ehemaligen Kollegin, einer Psychologin, auf. Diese verbreitete das Anschreiben und das Vorhaben der Studie über ein soziales Netzwerk. Daraufhin meldete sich die spätere Moderatorin (→ 6.3) bei den Forscherinnen. Die Moderatorin und eine Forscherin trafen sich persönlich, um sich gegenseitig kennen zu lernen und einen ersten groben Ablauf der Fokusgruppen zu besprechen. Danach folgten Vorbereitungstreffen via Videotelefonie mit der Moderatorin und allen drei Forscherinnen (→ 6.1).

5.4 Pretest

Ziel eines Pretests ist es, zu überprüfen, ob der Wortlaut der Fragestellung angemessen ist, inwiefern die Fragen die beabsichtigte Diskussion hervorrufen und ob die Formulierung der Frage gegebenenfalls nicht verstanden werden könnte. Dabei ist zu beachten, dass die Person nicht bei der Erstellung der Leitfragen involviert war und die Absicht der Studie nicht kennt (Stewart & Shamdasani, 2014). Vor Durchführung der Fokusgruppen bedarf es also eine kritische Evaluation der Leitfragen durch Personen, die im besten Fall der Zielgruppe der Forschung entsprechen.

Die Forscherinnen befragten zwei den Einschlusskriterien entsprechenden Jugendliche in ihrem persönlichen Umfeld, um die Verständlichkeit und Formulierung der Leitfragen zu evaluieren. Der Pretest des ersten Gesprächsleitfadens (✓5) wurde von einem 18-jährigen männlichen Abiturienten durchgeführt. Der zweite Gesprächsleitfaden (✓6) wurde von einem 19-jährigen Studenten kritisch reflektiert. Die Evaluierung der beiden Leitfäden für die Fokusgruppen zeigte auf, bei welchen Fragen es eine ausführlichere Einleitung bedarf. Diese Information wurde der Moderatorin weitergeleitet und konnte dann in den jeweiligen Fokusgruppen umgesetzt werden. Außerdem wurden kleinere Veränderungen an den Formulierungen vorgenommen, damit die Fragen möglichst verständlich gestellt werden. Im Zuge der Pretestung gilt es jedoch auch darauf zu verweisen, dass ein umfassender Pretest des gesamten Forschungsgegenstandes außerhalb des angestrebten Gruppensettings nicht möglich ist (Stewart & Shamdasani, 2014).

6. Durchführung der Forschung



6. Durchführung der Forschung

Im folgenden Kapitel wird zuerst der Ablauf der Fokusgruppen dargestellt. Nachfolgend wird die Datenauswertung der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) transparent beschrieben. Damit die Durchführung der Fokusgruppen nachvollziehbar ist, werden die methodischen Grundsätze aus Kapitel (→ 4.) und die beschriebene Planung (→ 5.) für das folgende Kapitel genutzt.

6.1 Rahmenbedingungen und Ablauf der Fokusgruppen

Nach Absprache mit dem Jugendkulturzentrum, das die Räumlichkeiten zur Verfügung stellte, wurden die erste Fokusgruppe am 11. Mai und die zweite Fokusgruppe am 18. Juni 2018 durchgeführt. Vor der ersten Fokusgruppe bestand mit den sechs Teilnehmerinnen (→ 6.2) per Mail Kontakt. Ihnen wurde eine Woche vor dem ersten Treffen eine Vorabinformation mit einem kurzen Überblick über den Ablauf (↗12) und eine Einverständniserklärung (↗13) zugesandt. Bei der Erstellung der Einverständniserklärungen wurden die "Leitlinien für die Entwicklung einer Einverständniserklärung" nach Weigl (2016, S.43) herangezogen.

An das zweite Treffen wurde ebenfalls eine Woche vorher nochmals per Mail erinnert, hierbei jedoch bewusst kein geplanter Ablauf mitgeschickt, da die Teilnehmerinnen durch die erste Fokusgruppe bereits mit dem Ablauf und dem Thema vertraut waren.

Die Moderatorin und die Forscherinnen vereinbarten insgesamt drei Online-Treffen, um die Gesprächsleitfäden (↗5 & ↗6) für die beiden Fokusgruppenrunden zu besprechen und einen zeitlichen Ablauf zu vereinbaren. Die Moderatorin konnte eigene Ideen für eine ansprechende Einleitung und Moderation einbringen und umsetzen.

Die Räumlichkeiten und die Technik wurden drei Stunden vor Beginn von den Forscherinnen und der Moderatorin vorbereitet und getestet. Außerdem wurden nochmals kurze Absprachen getroffen, um einen möglichst reibungslosen Ablauf zu gewährleisten. Auf Wunsch der Moderatorin wurden die Tische aus dem Raum entfernt und ein Stuhlkreis aufgestellt. Dadurch wird Distanz abgebaut, um eine offene Gesprächssituation zu ermöglichen. Die drei Aufnahmegерäte wurden in der Mitte auf einem Beistelltisch platziert. Die Forscherinnen stellten einen kleinen Imbiss für zwischendurch, ausreichend Getränke und warmes Essen für die Pause sicher (Morgan & Scannell, 1998; Zwick & Schröter, 2012). Es wurde eine angenehme und offene Atmosphäre geschaffen.

Vor Beginn der ersten Fokusgruppe wurden die Einverständniserklärungen der Teilnehmerinnen und der Moderatorin eingesammelt und Namensschilder angefertigt. Dadurch konnten sich alle problemlos mit Namen ansprechen. Wie Benighaus und Benighaus (2012) empfehlen, wurde nach der Aufklärung der Teilnehmerinnen über den Datenschutz, die Anonymität und die freiwillige Teilnahme an den Fokusgruppen mit Hilfe eines kurzen Videos und einer Vorstellungsrunde in die Thematik eingeführt.

Während den Fokusgruppen wurde jeder Forscherin eine Aufgabe zugeteilt. Eine Forscherin saß dabei mit den Teilnehmerinnen und der Moderatorin im Gesprächskreis, die zwei anderen Forscherinnen außerhalb. Diese schrieben, wie Schulz (2012) empfiehlt, ein Zeitprotokoll und standen für das Wohlbefinden sowie die Bedürfnisse der Teilnehmerinnen zur Verfügung (→ 4.2.1). Die im Gesprächskreis integrierte Forscherin hatte in der ersten Fokusgruppe zunächst die Zeit im Blick und konnte die Moderatorin dahingehend aufmerksam machen. In der zweiten Fokusgruppe übernahm sie in Absprache mit der

betreuenden Dozentin zusätzlich die Rolle der Co-Moderatorin. Dadurch war im Vergleich zur ersten Fokusgruppe ein gezielteres Nachfragen hinsichtlich des Forschungsschwerpunktes möglich. Die hauptsächliche Moderation lag dennoch weiterhin bei der Moderatorin. Zu Beginn wurden den Teilnehmerinnen die jeweiligen Rollen erklärt. Die Forscherinnen konzentrieren sich auf ihren Zuständigkeitsbereich und schafften somit eine strukturierte Durchführung des gesamten Ablaufs.

Zum Ende der ersten Fokusgruppe wurde mit Hilfe eines Evaluationsbogens (↗14) ein anonymes Feedback erhoben. Da sich die Teilnehmerinnen nach der Evaluation der ersten Fokusgruppe einen Einstieg mit persönlichen Hintergrundinformationen wünschten, wurde das zweite Mal zu Beginn über den bisherigen Verlauf der Studie berichtet. Des Weiteren fand ein Gespräch mit der Moderatorin statt, um im Nachgang das zweite Treffen zu optimieren. Der Ablauf der zweiten Fokusgruppe gestaltete sich, unter Einbezug des Feedbacks, ähnlich wie der Ablauf des ersten Treffens. Auch die zweite Fokusgruppe wurde mit einem Evaluationsbogen beendet (↗15). Zum Abschluss erhielten alle Teilnehmerinnen ein kleines Dankeschön und es wurden per Zufallsprinzip drei Gutscheine verlost. Die Moderatorin erhielt ebenfalls eine entsprechende Aufwandsentschädigung.

Die Diskussionszeit betrug in der ersten Fokusgruppe circa eine Stunde und in der zweiten Fokusgruppe circa eineinhalb Stunden. Die Forscherinnen legten dabei besonderen Wert auf eine neutrale und wertfreie Kommunikation der Teilnehmerinnen, der Moderatorin, sowie der Co-Moderatorin (Benighaus & Benighaus, 2012; Schetula & Carrera, 2012). Alle definierten Gesprächsregeln wurden von den Teilnehmerinnen eingehalten. Die Teilnehmerinnen äußerten im Feedback-Bogen ein durchweg positives Gefühl in der Gruppe.

6.2 Die Teilnehmerinnen

In dieser vorliegenden Arbeit werden die Teilnehmerinnen mittels eines selbst gewählten Pseudonyms zitiert. Diese wurden zu Beginn der ersten Fokusgruppe von den Teilnehmerinnen ausgewählt und in der zweiten Fokusgruppe nochmals bestätigt.

Alle sechs Teilnehmerinnen erfüllten die in Anlage (↗8) formulierten Einschlusskriterien wie das Alter und die Mündigkeit. Elena und Hermine waren am Tag der zweiten Fokusgruppe spontan verhindert und teilten dies vor Beginn mit. Somit fand die Fokusgruppe das erste Mal mit sechs und das zweite Mal mit vier Teilnehmerinnen statt.

Pseudonym	Geschlecht	Alter
Elena	W	20 Jahre
Flora	W	21 Jahre
Hermine	W	21 Jahre
Leonie	W	18 Jahre
Marie	W	21 Jahre
Soleil	W	21 Jahre

Tab. 3: Teilnehmerinnen der Studie

6.3 Die Moderatorin

Die Moderation beider Fokusgruppen wurde von Daria gehalten. Im Zuge ihres Psychologiestudiums leitete sie bereits mehrere Gruppenangebote und ist mit verschiedenen Arten einer Gesprächsführung vertraut. Sie zeigte im Vorhinein ein großes Interesse gegenüber den Forschungsinhalten und verschaffte sich einen thematischen Überblick.

Die Voraussetzungen (↗11) und Wünsche an die Rolle einer Moderation (→ 5.3) im Anschreiben trafen auf Daria sehr gut zu. Während des Forschungsprozesses hielt die Moderatorin mit den Forscherinnen Rücksprachen und brachte ihre eigenen Ideen zur Moderation ein.

Die Leitfragen wurden jeweils vor den Fokusgruppen gemeinsam besprochen, offene Fragen wurden geklärt und Anregungen mit einbezogen. Einleitung und Schluss wurde von der Moderatorin eigenständig entwickelt und passend auf die Thematik und die Zielgruppe abgestimmt. Nach Evaluation der Feedback-Bögen passte sich Daria den entsprechenden Wünschen an und hielt die Moderation in der zweiten Fokusgruppe mit einer Forscherin als Co-Moderatorin.

6.4 Die Datenanalyse nach Mayring

Um eine transparente und nachvollziehbare Auswertung zu gewährleisten, wurde die auf Tonband aufgezeichnete Diskussion der jeweiligen Fokusgruppe mit Hilfe des Transkriptionsprogramms easytranscript (e-werkzeug, o.D.) in Schriftform gebracht. Das Aufbereitungsverfahren der wörtlichen Transkription nach Mayring (2016) diente dabei als Orientierung. Der Autor beschreibt den Übertrag des Gesprochenen in ein normales Schriftdeutsch: Dialekte und der Stil werden geglättet und der Satzbau wird gegebenenfalls korrigiert niedergeschrieben. Im Vordergrund der wörtlichen Transkription steht die inhaltliche Thematik. Um das Transkribieren zu vereinfachen und mit den Aufnahmegeräten abzugleichen, wurde während der Durchführung die Zeit gestoppt. Zudem wurde ein Protokoll geführt, um die Reihenfolge des Gesprochenen mit den jeweiligen Namen zu notieren. Ein Auszug aus dem Transkript ist in Anlage (↗16) dargestellt. Aufgrund der nah aufeinanderfolgenden Fokusgruppen und den allgemeinen zeitlichen Rahmenbedingungen dieser Arbeit konnte kein Member-Checking* durchgeführt werden.

Eine Grundform der qualitativen Inhaltsanalyse stellt nach Mayring (2016) die Zusammenfassung mit induktiver Kategorienbildung dar. Dieses Auswertungsverfahren wurde im Zuge der Analyse der Daten der vorliegenden Arbeit genutzt. Nach der ersten Fokusgruppe wurden die einzelnen Schritte der Datenanalyse in mehreren Word-Dokumenten durchgeführt. Für jeden Analyseschritt wurde ein neues Dokument erstellt und mit Hilfe farblicher Textgestaltung zwischen den jeweiligen Schritten unterschieden. Die Datenanalyse der zweiten Fokusgruppe wurde mit Hilfe des Programms Qualitative Content Analysis (QCAmap) (Mayring, 2013) übersichtlicher gestaltet.

Die folgende Tabelle veranschaulicht das konkrete Vorgehen mit Bezug auf die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Die Daten wurden zudem unter Berücksichtigung der Leitfragen der Fokusgruppen (→ 5.1 & ↗5 & ↗6) und der Interpretationsregeln (↗17) nach Mayring (2015) ausgewertet.

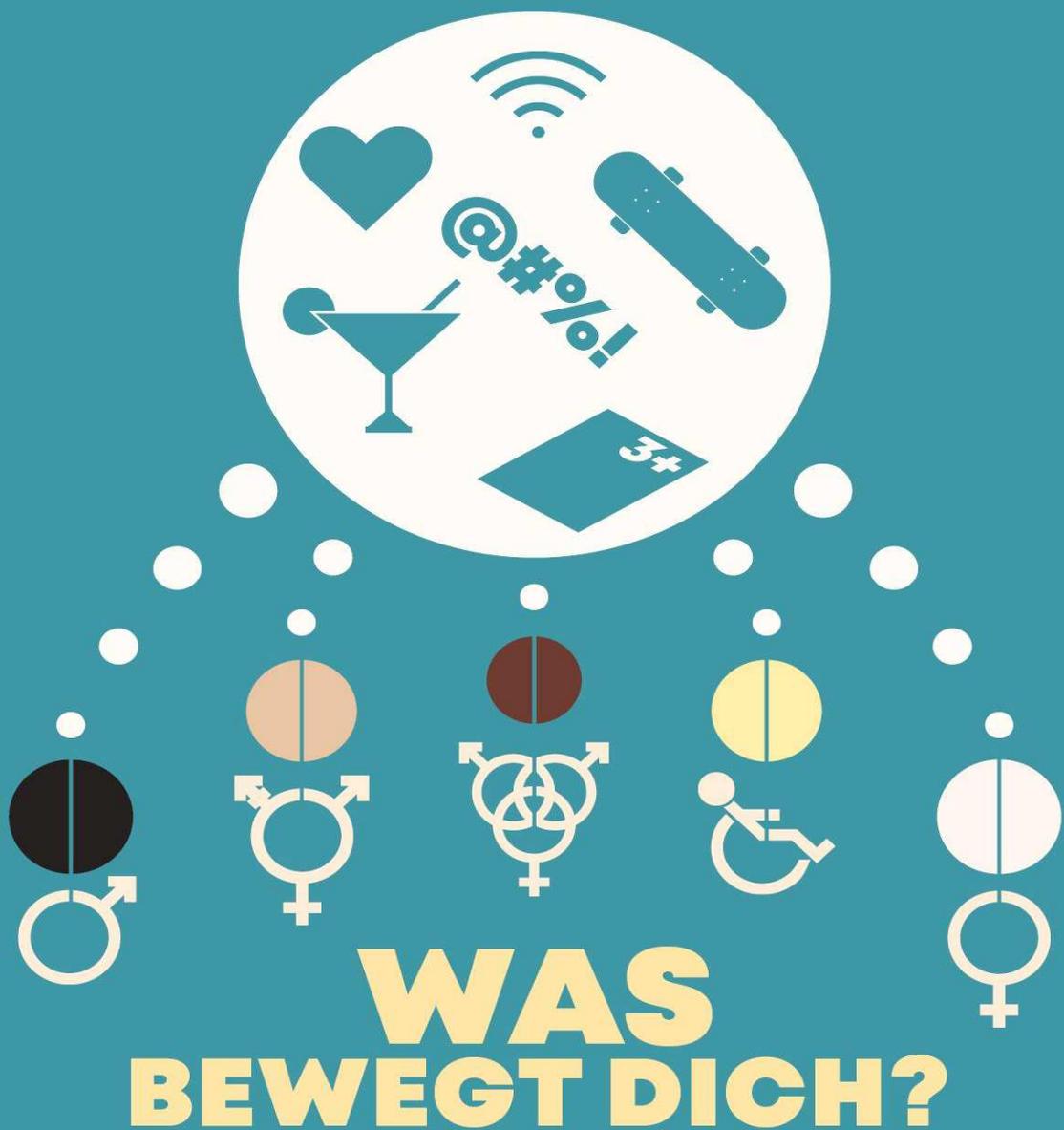
Schritte nach Mayring	Vorgehen der Forscherinnen
<p>1. Bestimmung der Analyseeinheiten</p>	<p>Die Analyseeinheiten wurden bestimmt:</p> <ul style="list-style-type: none">  Kodiereinheit: ein Wort  Kontexteinheit: ein Absatz  Auswertungseinheit: Die Textteile wurden nach der Reihenfolge der Statements der Teilnehmerinnen ausgewertet (ein Wort - ein Satz - ein gesamter Absatz der jeweiligen Teilnehmerin).
<p>2. Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen</p>	<p>Die Information aus den Statements wurde satzweise zusammengefasst. Inhaltstragende Absätze wurden, wenn notwendig, ebenfalls in Paraphrasen umformuliert.</p>
<p>3. Bestimmung des Abstraktionsniveaus</p> <p>Generalisierung der Paraphrasen unter diesem Abstraktionsniveau</p> <p>4. Erste Reduktion durch Selektion, Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen</p> <p>5. Zweite Reduktion durch Bündelung, Konstruktion, Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau</p>	<p>Aufgrund der Datenmenge und des zeitlichen Rahmens der Auswertung, wurden die Analyseschritte drei bis fünf zusammengefasst. In diesem Schritt fanden ein reger Austausch und eine Diskussion über das analytische Vorgehen statt.</p> <p>Das Abstraktionsniveau wurde gemeinsam festgelegt. Dabei sollen die Aussagen der Teilnehmerinnen nach der Generalisierung weiterhin erkennbar bleiben.</p> <p>Inhaltsgleiche, unwichtige und nicht aussagekräftige Paraphrasen wurden gestrichen.</p> <p>Sich aufeinander beziehende Aussagen der Teilnehmerinnen wurden so paraphrasiert, dass sie am Ende zusammengefasst werden konnten. Die neuen Aussagen geben die gebündelten Paraphrasen wieder.</p> <p>Ein Auszug aus der ersten Reduktion ist Anlage (↗18) zu entnehmen.</p>
<p>6. Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem</p>	<p>Die in Schritt drei bis fünf gebildeten Aussagen wurden in einem Kategoriensystem dargestellt.</p>
<p>7. Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial</p>	<p>Abschließend wurde überprüft, ob die entstandenen Kategorien den zu Beginn erstellten Paraphrasen entsprechen und sie den Forschungsgegenstand, die Leitfragen der Fokusgruppe(n) mit Rückbezug auf die Forschungsfrage, widerspiegeln.</p>

Tab. 4: Vorgehen der Forscherinnen in Bezug auf das "Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse" nach Mayring (2015, S.70).

Die Analyseschritte wurden für beide Fokusgruppen durchgeführt. In einem weiteren Schritt wurde das Abstraktionsniveau für die Zusammenführung der beiden Kategoriensysteme festgelegt. Dadurch entstanden Hauptkategorien, die in Bezug zu den theoretischen Vorannahmen (→ 3.) und der Forschungsfrage (→ 1.2) stehen. Der gesamte Prozess der Datenauswertung wurde von allen drei Forscherinnen gemeinsam durchlaufen.

Eine kritische Reflexion dieser praktischen Forschung, sowie die Anwendung der Gütekriterien sind in Kapitel (→ 9.) dargestellt.

7. Darstellung der Ergebnisse



7. Darstellung der Ergebnisse

Zur Darstellung des vorliegenden Materials orientieren sich die Forscherinnen an der Reihenfolge der Fragen des Gesprächsleitfadens der jeweiligen Fokusgruppe (5 & 6). Mit Hilfe dieser Leitfäden werden die Unterthemen dieses Kapitels dargestellt. Darüber hinaus werden die Dimensionen des Doing – Being – Belonging und Becomings von Wilcock und Hocking (2015) genutzt, um die Aussagen der Teilnehmerinnen mit Hilfe der Terminologie des theoretischen Hintergrunds (3.) zu strukturieren.

7.1 Erleben der Adoleszenz

Für einen ersten Einblick in das Erleben Jugendlicher, gab jede Teilnehmerin zum Einstieg einen Überblick über den **Verlauf ihrer Adoleszenz** (3.5.1):

[...] ich hab in meiner Jugend [...] nicht so viele Regeln oder Grenzen oder so einhalten müssen [...]. [...]. Aber [...] auch im Eltern Bereich es gab dann schon auch ein Machtwort [...]. Auch Streitigkeiten oder so, wie's halt ist, wenn man seine Stimmungsschwankungen hat [...]. (Elena, F1, Z6-12).

Außerdem beschrieb Elena, dass sie bei Schwierigkeiten oder Problemen jederzeit auf ihre Mutter oder ihre Schwester zugehen konnte. Sie wurde nie verurteilt, egal um welche Themen es ging (F1, Z8-9 & 16-19). Sie [die Mutter und Schwester] gaben ihr in dieser Zeit Halt und Sicherheit (F1, Z19-22).

Soleil empfand ihre Adoleszenz und besonders die Zeit mit 14 und 15 Jahren positiv, da sie in diesen zwei Jahren viel Feiern war. Auch als das Feiern weniger wurde und das diese Zeit nun vorbei ist, war und ist für Soleil nicht negativ (F1, Z90-94).

Elena beschrieb bezüglich ihrer Pubertät (3.5.2) außerdem folgendes:

Dass Brüste wachsen, [die] Periode [beginnt] das ist das [...] einzig unangenehme [für mich]. [...]. Dass ich da merke, das sind Flüssigkeiten oder Stimmungen, mit denen ich nicht umgehen kann, weil ich nicht weiß, wo sie herkommen. [...]. Oder auch mit der Pille, [...] [und ihren] [...] Hormonen, das ist das einzige schlimme [...] dran [an der Pubertät]. (Elena, F1, Z12-17).

In Bezug auf die gesamte Phase der Adoleszenz äußerten sich zwei Teilnehmerinnen vorwiegend negativ. Flora beschrieb ihre Adoleszenz als eine Zeit, die sie als erste schwierige Phase in ihrem Leben erlebte. Als Grund nannte die Teilnehmerin: „[...] weil sich da alles verändert.“ (Flora, F1, Z36).

Eine weitere Teilnehmerin konnte ihr Erleben etwas genauer beschreiben:

Ich habe die Pubertät so empfunden, dass es ziemlich unangenehm für mich war. Also ich hatte immer das Gefühl, dass die Gedanken, die ich habe, dass die die Erwachsenen nicht verstehen. Also ich habe mich immer, also nicht immer, aber oft unverstanden gefühlt, also keine Ahnung. [...]. Ich will nicht sagen, dass ich eingesperrt war, aber es hat sich halt immer so angefühlt. So mein Kopf, meine Gedanken, ich muss was anderes machen. Aber mir wurde vorgeschrieben, wie es richtig ist, was ja auch gut war. Weil sonst, glaube ich, wäre ich jetzt nicht hier, wo ich jetzt bin. (Hermine, F1, Z45-55).

Die anderen Teilnehmerinnen beschrieben dagegen weniger negative Erlebnisse. Leonie erzählte, dass sie die Adoleszenz nicht bewusst erlebt hat und erst im Nachhinein schwierige Phasen erkennen kann (Leonie, F1, Z57-59). Elena sprach von einer Zeit mit guten Weiterentwicklungsmöglichkeiten (Elena, F1, Z2) und Soleil erlebte ihre Adoleszenz als eher ruhige Lebensphase. Marie sprach von einer "langweiligen" Adoleszenz (Marie, F1, Z67).

Des Weiteren erlebten die Teilnehmerinnen verschiedene Veränderungen in der Jugendphase. Auch ihr eigenes Verhalten in Bezug zu den unterschiedlichen Entwicklungen wurde dazu beschrieben.

So beschrieben die Teilnehmerinnen Veränderungen hinsichtlich Freundschaften und Peergroups*:

Ja also das Ding ist [...], dass man halt im Freundeskreis das auch merkt, dass halt dann die Intrigen [...] [anfangen]. [...]. Das einzige bei den Freunden da merkt man halt, dass sich das dann halt trennt. Dass man abwägt, dass man da dann langsam wahre Gesichter sieht [...]. (Elena, F1, Z26-34).

Floras Freundeskreis änderte sich mit der Wiederholung der Klassenstufe (F1, Z38-39). Sie gab auch an, erste Liebesbeziehungen geführt zu haben (Flora, F1, Z41).

Marie nahm in der Zeit auch Veränderungen von Gleichaltrigen wahr:

[...] in meinem Umfeld haben alle irgendwie angefangen zu klauen und Schule zu schwänzen, sich zu ritzen. [...] da habe ich aber nie mitgemacht oder [die anderen haben] Drogen genommen oder sowas. [...]. Ich fand das irgendwie schon krass was man so in der achten Klasse, wo die alle damit angefangen haben [gemacht hat]. (F1, Z71-77).

Marie erlebte zudem die Trennung ihrer Eltern als Transition (→ 3.2) in ihrem sozialen Umfeld zunächst als negativ (F1, Z65-66). Auch Soleil erlebte durch den Tod der Mutter eine Transition im familiären Kontext:

[...] meine Mutter wurde dann ziemlich krank, da war ich 15 [Jahre], und ist dann gestorben, als ich 18 [Jahre] war und deshalb ist es halt, glaube ich, dann quasi abrupt vorbei gewesen, meine Pubertät. Weil ich einfach dann so, also nicht die Mama-Rolle übernommen hab. Aber halt sehr, sehr viel Verantwortung übernommen hab auf einmal [für die jüngeren Geschwister] [...]. (Soleil, F1, Z84-90).

7.2 Bezugspersonen in der Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen

Ein großes Thema der ersten Fokusgruppe waren die **Bezugspersonen in der Occupational Transition** vom Kind zum Erwachsenen. In Bezug zu Wilcock und Hocking (2015) ging es hier vor allem um ein Gefühl des **Belongings** (→ 3.6.2) zu wichtigen Bezugspersonen dieser Lebensphase.

Alle Teilnehmerinnen sahen in der Adoleszenz in ihren Familienmitgliedern wichtige Bezugspersonen. Zwei Teilnehmerinnen nannten in diesem Zusammenhang ihre Mutter als eine wichtige Bezugsperson (Elena, F1, Z130-131; Marie, F1, Z97). Für eine weitere Teilnehmerin waren beide Elternteile wichtige Bezugspersonen (Flora, F1, Z113). Teilnehmerinnen Elena und Leonie sahen ihre Schwester als Hauptbezugsperson (Elena, F1, Z131; Leonie, F1, Z150-151) und

Teilnehmerinnen Hermine und Leonie nannten ihre Oma als Bezugsperson (Hermine, F1, Z174-175; Leonie, F1, Z158-159).

Soleil empfand ihre gesamte Familie als wichtiges Bezugssystem:

„Ich würde sagen, meine Bezugsperson waren [...] natürlich meine Familie auch. Jetzt sind es auch ganz stark meine Geschwister [...] einfach auch, weil wir [durch] das Erlebnis mit der Mama ganz fest zusammengewachsen sind und der Papa natürlich auch.“ (F1, Z144-146).

Für Marie war zusätzlich ihr Patenonkel wichtiger Begleiter dieser Phase (F1, Z107-109).

Auch Personen außerhalb des direkten Familiensystems stellten für die Teilnehmerinnen wichtige Bezugspersonen dar. So nannte Hermine *„[...] eine gute Bekannte [der Familie] [...]“* (F1, Z176-178).

Freundinnen waren für fünf Teilnehmerinnen wichtig und zwei Teilnehmerinnen nannten ihre ehemaligen Partner als wichtige Personen während der Adoleszenz.

Im Verlauf der Jugendphase beschrieben die Teilnehmerinnen zudem **unterschiedliche Veränderungen im Verhältnis zu ihren Bezugspersonen:**

„Also vor der Pubertät [war es] eher die Mama. Und dann hatte ich eher keinen Bock auf meine Eltern. [...] Und jetzt danach würde ich sagen, ist es eher der Papa als die Mama.“ (Flora, F1, Z115-121).

„[...] als ich halt auch langsam in die Pubertät kam, und sie [die Schwester] langsam raus, dann hat sie mich halt mehr verstanden. [...] Als ich dann 16 war haben sich dann auch meine Eltern getrennt. Und da hat man dann gemerkt, dass halt meine Mum immer mehr das Interesse daran verliert, was bei mir halt so abgeht und dann war halt meine Schwester Hauptbezugsperson. Und jetzt zu Ende, nach der Pubertät ist es auch eher mein Vater. Weil ich jetzt auch bei ihm wohne und da ist es einfach mehr der Bezug dazu. [...] während der Pubertät, glaube habe, ich sie [die Eltern] auch eher von mir weggestoßen [...]“ (Elena, F1, Z132-141).

„Während meiner Pubertät, würde ich sagen, war meine Schwester meine Bezugsperson [...] wir verstehen uns noch gut, aber als Bezugsperson ist sie jetzt nicht mehr so da. Freunde sind jetzt wichtig [...]“ (Leonie, F1, Z150-158).

„Und eine gute Bekannte von uns die, würde ich sagen, ist heutzutage auch noch eine gute Bezugsperson für mich. Also und ich würde auch sagen, dass das Verhältnis auch besser geworden ist.“ (Hermine, F1, Z176-178).

7.3 Belonging in der Adoleszenz

In der zweiten Fokusgruppe wurde das Thema der Bezugspersonen noch einmal unter dem Aspekt des **Belongings** (Wilcock & Hocking, 2015) (→ 3.6.2) thematisiert. Die Teilnehmerinnen beschrieben dazu im ersten Schritt, **wo sie ihre Wurzeln sehen und warum**. Diese Frage erwies sich als besonders schwierig für die Teilnehmerinnen, da sie ein gewisses Maß an Reflexionsfähigkeit und Einkehr voraussetzt. Darüber hinaus wurde hier deutlich, dass sich das Gefühl des Belongings als äußerst individuell und vielschichtig gestaltet.

Eine Teilnehmerin hat sich hier einer Meinung enthalten, Leonie und Soleil sehen die Familie als wichtige Wurzel (Leonie, F2, Z685; Soleil, F2, Z652).

Soleil erläuterte, dass sie ihre Wurzeln zudem in einer Glaubensgemeinschaft in Frankreich sieht (Soleil, F2, 648-651).

Flora nannte neben Freunden und Bekannten aus dem Zirkus (F2, Z545-550) und ihrer Eltern (F2, Z701) auch verschiedene Orte, zu denen sie ein Gefühl von Belonging beschreiben kann:

[...] halt das Dorf, in dem ich aufgewachsen bin, aber zum Beispiel auch [Stadt], da kommt die Familie von meinem Papa her. Da habe ich einfach ganz viel Zeit verbracht in meiner Jugend. Oder in [Stadt], da habe ich ganz viel Zeit mit meiner Oma verbracht, als wir Kinder waren. [...] oder was eben auch noch irgendwie eine Wurzel sozusagen für mich ist, ist zum Beispiel in[Stadt], da bin ich geboren, aber da bin ich nie wirklich aufgewachsen, aber du hast halt eine Verbindung dazu trotzdem [...] und sonst von meinen Auslandsaufenthalten, was mir da ganz sofort einfällt [...] [ist] Neuseeland und da war ich vier Monate und ich kenne zwar niemanden mehr der da, aber das ist irgendwie, da hat man so ein Stück dagelassen. (Flora, F2, Z710-721).

In Bezug darauf, was Belonging für die Jugendlichen bedeutet, gaben zwei Teilnehmerinnen folgende Einblicke:

[...] Wurzeln schlagen ja auch aus und dann hinterlässt man ja überall so ein Stück. Und ja, dass es irgendwie überall so verteilt ist - wo man halt eine Verbindung dazu hat - das muss jetzt nicht unbedingt sein, dass da ein Mensch ist oder so sondern vielleicht auch einfach nur zu einem Ort oder so weil wenn man weiß, man geht dahin wieder zurück dann fühlt man sich irgendwie zu Hause. (Flora, F2, Z701-705).

[...] es [gibt] einerseits so viele Orte [...], wo man sich zu Hause fühlt, dass es sozusagen nicht nur ein Zuhause gibt [...]. Bei mir jetzt noch [Stadt] und der Zirkus und zu Hause bei Papa und hier und in Frankreich und in Taizé. [...] aber was viel wichtiger ist, sind die Leute, die da sind, weil der Zirkus ist ja eigentlich mein Zuhause, weil da die Kinder sind, mit denen ich arbeiten kann und die mich wiedererkennen und sich freuen, wenn ich wieder da bin [...] also es wäre ja auch nichts, wenn man daheim wär und es wär überhaupt keiner da. Also für mich ist es halt auch wichtig, dass die Leute da sind, die ich damit [mit dem Ort] verbinde [...]. (Soleil, F2, Z726-735).

7.4 Erleben der Reaktionen aus dem sozialen Umfeld der Jugendlichen

Ein weiteres Thema im Hinblick auf die Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen waren die **Reaktionen der Bezugspersonen** sowie **retrospektivische Wünsche** der Teilnehmerinnen an das soziale Umfeld. Sie stellten einerseits dar, wie sie sich den interpersonellen* Umgang mit sich selbst im Nachhinein gewünscht hätten. Andererseits wurden die Reaktionen sowie der Umgang des sozialen Umfeldes mit den körperlichen Veränderungen, die die Pubertät mit sich bringen, aufgegriffen.

Drei Teilnehmerinnen gaben an, dass sie von ihren Eltern unterstützt wurden und offen und ehrlich mit ihnen sprechen konnten (Flora, F2, Z303-305; Marie, F2, Z336; Soleil, F2, Z266-274). Auch der Umgang der Lehrerinnen mit den Teilnehmerinnen wurde teilweise als unterstützend empfunden (Leonie, F2, Z289-292).

So beschrieb Soleil zum Beispiel:

Und die Lehrer auch, weil, als sie [die Mutter] dann gestorben ist, haben die Lehrer mir aus der Schule geschrieben. Die waren sogar bei der Beerdigung dabei. Das hat mir sehr geholfen, dass so viele da waren und geholfen haben. (Soleil, F2, Z278-281).

Teilnehmerin Leonie hätte sich dagegen von ihrer Mutter retrospektiv gewünscht, dass ihre Mutter mehr Zeit für sie gehabt hätte (F2, Z296-299).

Zwei Teilnehmerinnen gingen auf die Reaktionen aus dem sozialen Umfeld mit den ersten Liebesbeziehungen ein:

Also, ich war sehr froh, dass es [wenn man einen Freund hat] so offen und locker bei uns in der Familie ist. Ich habe auch nie verheimlichen müssen, wenn ich jetzt einen Freund gehabt habe. Sondern ich habe das dann auch ehrlich meiner Mama gesagt. (Leonie, F2, Z379-381).

Ich war zehn Monate in einer Beziehung und danach haben alle gesagt, ja, wir mochten den ja eh nicht und dann dachte ich mir auch so „Danke, ihr seid aber nette Freunde“. [...] es halt sehr ärgerlich, wenn man es erst im Nachhinein erfährt. [...] Das ist dann wie ein Schlag ins Gesicht. (Flora, F2, Z366-375).

Alle Teilnehmerinnen thematisierten das Verhalten des sozialen Umfeldes in Bezug auf die körperlichen Veränderungen in der Adoleszenz. Marie erlebte die offene Art ihrer Mutter bezüglich der körperlichen Veränderungen als unterstützend:

Ich fands ok, so wie's war [in Bezug auf körperliche Veränderungen]. Meine Mama war immer offen und wenn ich irgendwelche Fragen oder so hatte bin ich immer zu ihr. Das hat mich auch manchmal Überwindung gekostet. Die war aber unbegründet, weil das war immer ganz locker. Das hat gepasst. (Marie, F2, Z336-338).

Flora und Leonie hingegen beschrieben:

[...] als ich meine Tage bekommen hab, [...] [hat] sie [die Mutter] [...] mir gesagt, was man dagegen [die Periode] macht. Was ich mir gewünscht hätte, dass es irgendwie anders gewesen wäre, also meine Mama ist dann schon auch eher immer so ein bisschen „mhmmm, iiii, mhmmm“ ja aber, das kann ich irgendwie nie nachvollziehen. (Flora, F2, Z339-343).

Ich würde sagen, dass ich mir auch da [in Bezug auf die körperlichen Veränderungen] gewünscht hätte, dass vielleicht meine Mama mehr auf mich zugekommen wäre oder mehr für mich da gewesen wäre [...], weil eigentlich war das nie so bei uns Thema. [...]. Und wenn man dann das erste Mal seine Tage hat [...] und man fix und fertig eigentlich mit der ganzen Welt ist. Und sie nur ja dann: „bedien dich im Bad und wenn du was brauchst, dann sag es.“ Für sie ist es ja voll logisch was alles passiert. Aber für einen ja gar nicht und dann denkt man schon sie könnte ein bisschen Verständnis zeigen. (Leonie, F2, Z318-325).

Zwei der Teilnehmerinnen gaben zusätzlich die Aufklärung über das Thema Verhütung von Seiten der Mütter aber auch von Fachärzten als nicht ausreichend an. Soleil erinnerte sich, dass sie sich mit der Entscheidung über die Pille allein gelassen gefühlt hat und sich eine

offenere Aufklärung bezüglich der möglichen Risiken und Nebenwirkungen gewünscht hätte (Soleil, F2, Z327-335).

Flora erlebte Folgendes:

„Und zu der Pille, da wollte meine Mama immer unbedingt, dass ich sie nehm und ich wollte das nicht. Sie konnte das aber nicht nachvollziehen. Und da konnte ich [...] auch nichts dagegen machen.“ (Flora, F2, Z339-246).

Im Gegensatz dazu empfand Elena ihre Mutter bezüglich des Themas Verhütung als unterstützend. Als Grund nannte die Teilnehmerin:

„[...] sie [hat] das Thema mit mir vorsichtig angesprochen beziehungsweise ist auf mich zugegangen [...].“ (Elena, F1, Z4-5).

7.5 Betätigungen und Veränderungen im Betätigungsverhalten der Jugendlichen

Um einen Einblick in die Occupational Transition (→ 3.3) der jungen Erwachsenen zu erhalten, sollten die Teilnehmerinnen **wichtige Betätigungen** und eventuelle **Veränderungen der Betätigungen** beschreiben.

Zwei Teilnehmerinnen berichteten von einer Zirkus-Neigungsgruppe [Wahlfach oder Schularbeitsgruppe (AG)], durch die sie viel Freizeit in der Schule verbracht haben (Flora, F1, Z185-187; Soleil, F1, Z259-260). Flora gibt hier eine Veränderung dieser Betätigung an:

„[...] und desto älter ich wurde, desto mehr habe ich dann da auch gemacht. Also dann auch mehr Zeit dafür aufgewendet. Wir sind viel auf kleine Auftritte gefahren so und dafür musste man dann nochmal extra üben [...]. Und dann ab so 8. Klasse habe ich dann [...] die Jüngerer und die Anfänger eben trainiert.“ (Flora, F1, 179-184).

Mehrere Teilnehmerinnen spielten in der Lebensphase ein Instrument (Flora, F1, Z195; Marie, F1, Z224-225; Hermine, F1, Z249; Elena, F1, Z307; Leonie, F1, Z284). Drei Teilnehmerinnen gaben jedoch auch die Aufgabe dieser Betätigung im Verlauf der Erwachsenwerdens an (Elena, F1, Z311; Hermine, F1, Z254-255).

Teilnehmerin Flora nannte hierfür auch einen Grund:

„[...] das wurde dann aber eher immer uninteressanter, im Gegensatz eben zum Beispiel zum Zirkus.“ (F1, Z195-197).

Leonie und Marie gaben an, das erlernte Musikinstrument auch in der Gegenwart noch zu spielen (Leonie F1, Z296; Marie F1, Z225-226). Des Weiteren beschrieben einige Teilnehmerinnen eine aktive Freizeitgestaltung in Form von Sport als wichtige Betätigung in der Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen:

„Ich habe [...] irgendwann [ab der zehnten Klasse bis nach der Oberstufe] das Bedürfnis, viel mehr nach Bewegung gehabt [...]. Bin ich dann immer geradelt und [...] dann war ich nach dem Radeln noch laufen [...].“ (Flora, F1, Z265-270).

Also am Wochenende waren wir [...] aktiv unterwegs jeden Samstag und Sonntag. Da sind wir oft wandern gegangen oder einfach nur spazieren oder minigolfen. Also Samstag und Sonntag ging es eigentlich immer nur raus, außer es war mal schlechtes Wetter und wir mussten dann ins Kino. Ich musste meinen Verein machen, das gefiel mir nicht so gut, [...] ich habe Volleyball [...] ausprobiert. Leichtathletik habe ich mal gemacht [und] Rollschuhfahren. Dienstag hatte ich immer Yoga-Kurs, das hat mir immer sehr gefallen [...]. (Hermine, F1, Z242-248).

„[...] ich habe Leichtathletik gemacht, Ballett, [...] Tanzen [...] geritten bin ich auch.“ (Elena, F1, Z306-307).

„Und was ich gerne gemacht habe ist, abends einfach mit meiner Freundin spazieren gehen [...].“ (Leonie, F1, Z290-292).

Marie beschrieb die Aufgabe der Betätigung Reiten aufgrund des Umzugs in eine größere Stadt (F1, Z227-228). Auch Elena gab an, das Reiten aufgegeben zu haben (F1, Z307-308). Leonie, Hermine und Elena berichteten vom teilweisen Erhalt der aktiven Freizeitgestaltung (Elena, F1, Z334; Leonie, F1, Z292-294; Hermine, F1, Z254-256). Eine weitere wichtige Betätigung stellte für zwei Teilnehmerinnen das Freunde-Treffen dar (Elena, F1, Z317-322; Marie, F1, Z221-224).

Elena berichtete dazu:

„[...] da habe ich halt gemerkt, die Schule war gleich Null und Freunde alles.“ (F1, 321-322).

Für Soleil (F1, Z273-279) und Flora war vor allem das Reisen eine bedeutsame Betätigung in der Freizeit. Flora beschrieb diesbezüglich:

[...] in den Ferien zum Beispiel da bin ich ganz viel immer auf verschiedene Freizeiten gefahren und damit habe ich dann meistens meine Ferien verbracht. [...] das erste [Mal] kam eher nicht so von mir, aber die [Eltern] haben [...] immer gesagt, ja, hier schau mal, vielleicht hast du ja Lust da mal was zu machen. [...] ich wollte dann nochmal ein zweites Mal hin und dann hat man [...] auch Gefallen daran gefunden. Und dann bin ich [...] mit meiner Cousine und mit meinem Cousin auf einige Freizeiten gefahren. (F1, Z203-215).

Vier Teilnehmerinnen nannten zudem bezahlte Tätigkeiten als bedeutsame Betätigungen in der Freizeit (Elena, F1, Z333-334; Leonie, F1, Z298-300; Marie, F1, Z230-240; Soleil, F1, Z261-264).

7.6 Bedeutung von Betätigungen

In der zweiten Fokusgruppe wurde die **Bedeutung von Betätigungen**, beispielsweise der Freizeitgestaltung oder der Schule, auf Basis der Information der ersten Fokusgruppe thematisiert. Damit konnte das Thema der Occupational Transition (→ 3.3) noch einmal vertieft betrachtet werden.

Soleil und Flora sahen folgende Bedeutungen in Bezug auf ihre aktive Freizeitgestaltung:

„Um beim Sport zu bleiben, das war für mich einfach wichtig um abzuschalten [...]. Aber auch um fit zu bleiben und mich selbst zu bestätigen, dass ich sowas auch kann.“ (Soleil, F2, Z147-151).

Also ich habe ja auch nach der Schule noch viel Zeit nachmittags in der Schule verbracht, weil ich war ja da im Zirkus und das hatte schon eine wichtige Bedeutung für mich, weil man da dann auch wieder mit seinen Freunden was zusammen machen konnte, aber auch, weil es einfach Spaß gemacht hat. Und man hat dann auch bisschen abschalten können und sich dann auch mal bewegt [nach dem ganzen Sitzen in der Schule], also auch um Sport zu machen und dann auch wegen dem Gemeinschaftsgefühl und man muss sich ja dann da auch erstmal einordnen in so eine große Gruppe, ich glaube, das war schon gut. (Flora, F2, Z176-182).

Zwei Teilnehmerinnen gingen auf den Aspekt des Erholens bei der Durchführung von Betätigungen ein.

Flora beschrieb die Bedeutung des Lesens von Büchern als „[...] eine gute Rückzugsmöglichkeit [...] da konnte ich mich dann entspannen.“ (F2, Z184-185).

Marie sah die Bedeutung in der Musikkapelle „[...] weil man in dieser Zeit einfach abschalten kann von Schule.“ (F2, Z159).

Auch die Bedeutung von entlohnten Tätigkeiten und von Freizeit Engagement wurden beschrieben:

Ich habe auch ein autistisches Kind betreut [...], das hat mir irgendwie total viel gegeben, weil die so dankbar war und es hat es auch total Spaß gemacht [...] sie hat mir das einfach alles anvertraut und das war dann total schön [...] Und der Schwester [des autistischen Mädchens] habe ich dann auch noch Nachhilfe gegeben [...], da habe ich dann einfach Sinn drinnen gesehen das zu machen. Ich war dann irgendwie wie so eine große Schwester für sie. [...] [Also auch eine Art Vorbildfunktion zu sein?] Ja, und dass die Schwester [der Autistin] eben auch mal mehr im Mittelpunkt steht. (Soleil, F2, Z163-175).

„Also bei mir war ja viel Unterricht geben, Babysitten, Nachhilfe geben und das habe ich einerseits gemacht, weil es mir Spaß macht und andererseits aber auch weil man gutes Taschengeld kriegt.“ (Marie, F2, Z155-157).

Schule wurde von allen Teilnehmerinnen mit einer vorübergehenden Phase der Unlust, Unmotiviertheit oder Druck verbunden (Flora, F2, 189-192; Hermine, F1, Z48-52; Leonie, F2, Z206-209; Marie, F2, Z198-199; Soleil, F2, Z237 & Z248-249).

Insbesondere schlechte Noten und zeitlich hoher Lernaufwand wurden als negative Einflussfaktoren auf die Befindlichkeit gegenüber Schule beschrieben und führten zu einer eher negativ geprägten Bedeutung der Schule.

Die Teilnehmerinnen gaben jedoch auch an, dass sich Schule im Verlauf der Adoleszenz auch wieder in etwas eher Positives verändern kann:

Und dann so mit 12/13 [Jahren] in der siebten Klasse, als ich die dann wiederholt hatte, dann wars eigentlich wieder wie am Anfang, es hat wieder bisschen Spaß gemacht, es war dann eigentlich ganz okay. Dann bin ich auch wieder gerne in die Schule gegangen. (Flora, F2, Z193-196).

Leonie berichtete davon, dass Schule von ihr erst mit der Oberstufe wieder eher positiv bewertet wurde (Leonie, F2, Z202-203), als Grund dafür nannte sie folgendes:

„Und dann so 11. /12. Klasse habe ich dann mehr Nutzen auch in der Schule gesehen, dass ich da meine Freunde sehe, mich engagieren kann [...].“ (Leonie, F2, Z209-210).

Marie und Flora nannten darüber hinaus als Grund für die positive Bedeutung von Schule ihre Freundinnen, die sie in der Schule treffen konnten (Flora, F2, Z250-254; Marie, F2, Z231-233).

7.7 Selbständigkeit in der Adoleszenz

In der Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen, stellt die Selbstständigkeit ein tragendes Thema für die Jugendlichen dar. Zunächst beschrieben die Teilnehmerinnen, wie sie die **Zunahme von Selbstständigkeit erlebt** haben. Des Weiteren wurden die **Gründe für die Zunahme an Eigenverantwortlichkeit** angesprochen.

Vier Teilnehmerinnen beschrieben in der Occupational Transition vom Kind zum jungen Erwachsenen die Selbstständigkeit als frühes, erstrebenswertes Ziel (Marie, F1 352-353; Soleil, F1, 409-410).

Leonie und Flora berichteten in Bezug darauf außerdem:

„Meine Selbstständigkeit führt daheim oft zu Konflikten, da ich im Vergleich zu meinen drei anderen Geschwistern ziemlich selbstständig bin oder es halt auch sein will.“ (Leonie, F1, Z432-433).

Und dann wie ja schon gesagt, ich habe ja dann auch die Klasse wiederholt und nachdem dann die wiederholte Klasse, also die zweite siebte Klasse vorbei war, habe ich dann gemerkt: Nee jetzt reicht es. Jetzt keine Oma mehr. Und dann habe ich eigentlich immer von da an eigentlich alles dann auch alleine gemacht. (Flora, F1, Z458-462).

Zwei Teilnehmerinnen beschrieben dagegen die Zunahme an Selbstständigkeit aufgrund von Anregungen aus dem sozialen Umfeld:

„Selbstständigkeit hat bei mir eigentlich glaube ich ziemlich früh angefangen. [...] ich musste eigentlich immer meine Arzttermine selber ausmachen oder immer Wäsche waschen oder oft kochen oder mein Zimmer wurde auch nie aufgeräumt.“ (Hermine, F1, Z444-447).

[...] bin ich dann [...] zu meinem Vater gezogen [...]. Und da wars halt so, dass der fast nie daheim war. Und dann wars fast so, dass das meine eigene Wohnung war und er ab und zu da ist. Also selbst einkaufen, selbst Wäsche waschen und sich um alles auch selbst kümmern, dass alles sauber ist [...] also jetzt ist es immer noch so und ich finde es eigentlich gar nicht so schlecht [...], weil es fühlt sich halt echt eigenständig an und ich fühl mich teilweise nicht wie 20 [Jahre alt]. (Elena, F1, Z390-398).

Auch Marie und Soleil erlebten eine Zunahme an Selbständigkeit durch Veränderungen in der Familienkonstellation:

Dass ich dann mit meiner Mama und meinem Bruder alleine war und da habe ich dann auch viele Aufgaben übernommen und meine Mama arbeitet ja in einer Schule und die sind dann auch immer ins Schullandheim gefahren oder sie war dann eben mal auf Schullandheim oder auf irgendwelchen Austausch. Da hab ich dann auch immer Verantwortung für meinem Bruder übernommen. (Marie, F1, Z352-374).

„Wobei ich eben dadurch, dass die Mama auch dann weg war, [Tod der Mutter] schon viel selbstständiger geworden bin von selbst.“ (Soleil, F1, Z419-420).

Drei Teilnehmerinnen brachten Selbständigkeit zudem mit der Ausführung bezahlter Tätigkeiten beziehungsweise mit finanzieller Unabhängigkeit in Verbindung:

Ich [...] hab halt eben dann gearbeitet, dass ich auch mehr Geld habe und selbstständiger sein kann, weil ich mag das irgendwie immer noch nicht von meiner Mama abhängig zu sein. [...]. Ich versuche halt immer nebenbei noch irgendwie selbstständig zu sein. (Marie, F1, Z358-364).

„Also ich habe auch schon mal mit 12 [Jahren] so Zeitungen ausgetragen. Das war so mein erster Kontakt mit Eigenverantwortung und dieser Selbstständigkeit [...].“ (Elena, F1, Z378-379).

„[...] ja und finanziell bin ich auch eigentlich unabhängig und selbstständig durch sämtliche staatliche Gelder.“ (Soleil, F1, Z428-429).

Drei Teilnehmerinnen brachten Selbständigkeit zusätzlich mit dem Auszug aus dem elterlichen Haushalt in Verbindung. Flora verglich dazu das Familienleben im elterlichen Zuhause mit ihrer aktuellen Wohnsituation:

[...] ich wohne seit zweieinhalb Jahren nicht mehr zu Hause. [Und jetzt] weiß ich schon, was alles so zu Hause gemacht wurde so für einen. [...] also meistens hat irgendwer gekocht und das stand dann da halt und die Wäsche wurde gemacht und eingekauft wurde [...]. Also war schon alles eher umsorgt [...]. Aber wenn man nicht mehr zu Hause wohnt, dann fehlt trotzdem einiges was plötzlich nicht mehr gemacht wurde. (Flora, F1, Z466-474).

Soleil beschrieb ähnliche Erlebnisse durch den Auszug aus dem Elternhaus (F1, 418-419). Marie stimmte den Aussagen der anderen Teilnehmerinnen zu, indem sie die Vermutung aufstellte, durch den Auszug von zu Hause ein höheres Maß an Selbständigkeit erreichen zu können (F1, Z369-374).

Im Gegensatz zu den vorangegangenen Aussagen, erlebten zwei Teilnehmerinnen die Zunahme von Selbständigkeit anfangs teilweise auch als Überforderung (Flora, F1, Z475-477; Hermine, F1, Z447-448).

Wie sich ein **höheres Maß an Selbständigkeit auf das Ausüben bestimmter Betätigungen** auswirkt und damit auch die Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen geprägt wird, gaben lediglich zwei Teilnehmerinnen einen Einblick.

Flora und Soleil beschrieben in diesem Zusammenhang beide, dass sich durch die finanzielle Unabhängigkeit die Betätigung Reisen etablieren konnte (Flora F1, Z463-465; Soleil F1, Z411-412).

7.8 Mobilität in der Adoleszenz

Um noch mehr von bedeutsamen Betätigungsbereichen der Jugendlichen zu erfahren und weitere Aspekte des Erlebens der Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen erfassen zu können, wurde speziell auf den Bereich der Mobilität eingegangen. Nachfolgend soll die Veränderung von Mobilität als Betätigungsbereich und deren Einfluss auf die Occupational Transition im Verlauf der Adoleszenz darstellen.

Vier der Teilnehmerinnen gaben Einschränkungen in der Mobilität aufgrund der ländlichen Wohnlage an. Leonie berichtete:

Bei mir war das immer ein großes Problem mit der Selbstständigkeit, weil ich auf der Pampa wohne und dann hat man halt immer die Mama fragen müssen: Kannst du fahren? [...]. Da würde zwar ein Zug kommen aber der bringt mich jetzt nicht dahin wo ich hinmuss. (F1, Z484-487).

Flora und Soleil beschrieben ähnlich wie Leonie eine Abhängigkeit von Eltern oder Bezugspersonen mit Führerschein (Flora, F1, Z519-524; Soleil, F1, Z540-545). Hermine und Soleil beschrieben darüber hinaus, dass sie aufgrund des schlecht ausgebauten Nahverkehrs auf Fahrrad oder Gehen zurückgreifen mussten (Hermine, F1, Z589-592; Soleil, F1, Z543-545). Auch Elena erlebte auf Grund der fehlenden Fahrerlaubnis ebenfalls Einschränkungen in ihrer Mobilität:

[...] es [kein Führerschein] schränkt mich schon auch ein in dem, was ich machen möchte. Aber da muss ich zugeben [...], dass wir so Fahrgemeinschaften bilden. [...] dann ist es halt auch schon so, dass ich dann [eine Mitfahrzentrale] oder sowas benutze. Aber [...] das schränkt mich schon [auch] ein bisschen ein. (Elena F1, Z572-587)

Darüber hinaus beschrieben die Teilnehmerinnen individuelle Veränderungen in der Fortbewegung, die sich auf die Occupational Transition auswirken:

Ich hatte den Führerschein gemacht und dieses begleitete Fahren und dann habe ich eben mit 17 eine Vespa bekommen. [...] im Sommer [kann ich] dann immer mit der Vespa fahren [...]. Und [ich] habe das Auto von meiner Mama, wenn ich es brauche. Ansonsten fahre ich mit dem Bus. [...]. Ich bin [durch den Führerschein] spontaner geworden auf jeden Fall [...]. Oder ich fahre auch im Sommer viel mit dem Fahrrad [...]. (Marie, F1, Z495-512).

Und dann eben mit 17 [Jahren] habe ich auch [...] eine Vespa [bekommen], [...] die hat mich dann schon sehr viel flexibler gemacht. [...] das macht einen ja schon freier, auch mal irgendwie spontan zu Freunden zu fahren [...] oder alleine zum Zug zu kommen und den Zug zu nehmen - den man möchte - und nicht da wo dann die Mama oder der Papa von der Arbeit heimkommen [...] heute fahre ich eigentlich nur noch Fahrrad. (Flora, F1, Z530-537).

Also dann eben [...] so mit 15/16 [Jahren] habe ich dann angefangen, dass ich einfach jeden Weg dann einfach mit dem Fahrrad gemacht habe, weil es auch schneller ging, weil der Bus zickzack gefahren ist über jedes kleine Dorf. [...] Ich [habe] aber mit 17 auch den begleiteten Führerschein gemacht. Und dann genau, habe ich auch [...] einfach viel mehr transportieren können damit, bin dann irgendwie immer einkaufen [Lebensmittel] gefahren. [...] und was ich auch entdeckt habe so, mit 17, ist [...] so eine Mitfahrzentrale. Und damit fahre ich jetzt irgendwie immer rum [...]. (Soleil, F1, Z545-553).

7.9 Social Media in der Adoleszenz

Neben der Schule und Mobilität als wichtige Betätigungsbereiche, stellte die **Nutzung von Social Media** (→ 3.5.5) **in der Occupational Transition** vom Kind zum Erwachsenen einen weiteren wichtigen Bereich dar.

Zusammenfassend nannten die Teilnehmerinnen folgende Social Media, die sie vorwiegend nutzen: Spezielles Internetportal eines bestimmten Jugendwerkes, WhatsApp, Facebook, Instagram, Twitter, ICQ, Doodle.

Alle vier Teilnehmerinnen nutzten E-Mail-Verkehr zusätzlich zu Social Media, zur Kommunikation (Flora, F2, Z37-41; Z101-104; Leonie, F2, Z13-16; Marie, F2, Z20; Soleil, F2, Z108-110).

Veränderungen in der Nutzung von unterschiedlichen Kommunikationsmitteln und -wegen vom Beginn der Adoleszenz bis hin zur aktuellen Nutzung von Social Media beschrieben die Teilnehmerinnen folgendermaßen:

[...] ich [habe] meine französische Austauschschülerin über ein Internetportal vom deutsch-französischen Jugendwerk kennengelernt [...] und da haben wir dann ganz viele E-Mails geschrieben. [...] kurzfristige Verabredungen über das Festnetztelefon; Und mit 16 dann WhatsApp. [...]. Und Facebook nutze ich eigentlich nur für die Freunde aus Taizé [...]. Oder für Veranstaltungen, um da dann Infos darüber zu bekommen. Ansonsten könnte ich, glaube ich, auch darauf verzichten außer auf WhatsApp, weil es einfach so praktisch ist, da kann man umsonst telefonieren und wenn man im WLAN ist funktioniert das auch ganz gut. (Soleil, F2, Z8-11 & Z111-115).

Und ich hatte auch immer Freunde, die weiter weg gewohnt haben, mit denen habe ich auch ganz viel telefoniert; Und als ich dann mein erstes Handy hatte, habe ich eigentlich nur SMS geschrieben; Und dann hat sich das halt einfach weiter verändert. [...]. Am Computer dann auch zum Beispiel E-Mail [...]. Und dann ab der siebten achten Klasse ICQ [...]. Und dann heute WhatsApp und sowas, Telefonieren immer noch aber SMS nicht mehr so und E-Mail noch aber nicht mehr mit Freunden oder SO. (Flora, F2, Z35-43).

„Ich habe auch ganz viel über Telefon gemacht. [...] Und auch viel E-Mail, bevor man dann ein Handy gehabt hat. [...]. Ich würde sagen so 6. Klasse rum habe ich erst mein erstes Handy gehabt.“ (Leonie, F2, Z12-16 & Z18).

„Für mich ist [jetzt] WhatsApp am wichtigsten. Auch wegen den Sprachnachrichten und den Bildern, man kann da eigentlich alles machen. Man kann sich da ja auch anrufen und Videotelefonie.“ (Marie, F2, Z94-96).

Hinsichtlich der Beeinflussung des individuellen Betätigungsverhaltens und der Occupational Transition (→ 3.3) Jugendlicher durch Social Media, wurde von zwei Teilnehmerinnen eine Veränderung bezüglich des Knüpfens sowie dem Pflegen von Freundschaften beschrieben:

„Und ich habe tatsächlich ganz viele Freunde über Twitter kennengelernt. Da ist aus München Südtirol und Kiel alles dabei. Und wir sind jetzt immer noch eine Clique.“ (Marie, F2, Z23-25).

Also ich hatte eine Freundin, die habe ich im Ausland kennengelernt. Und der bin ich dann auf Instagram gefolgt und sie mir. Und dann hatten wir auch keinen Kontakt mehr. Dann als wir aus dem Ausland zurück waren, hat sie mir eine Nachricht geschrieben, dass sie jetzt nach Würzburg zieht und wie es mir geht und dann habe ich ihr gesagt, dass ich auch nach Würzburg ziehen werde. Und dann haben wir Handynummern ausgetauscht und sind mittlerweile sehr sehr gute Freunde, das war jetzt aktives Nutzen von Instagram. (Flora, F2, Z54-59).

Soleil machte darüber hinaus folgende Erfahrung:

„[...] mir ist dann auch erst aufgefallen, wie viel eigentlich jeder am Handy ist und das ist eigentlich schon viel; In der Pause zum Beispiel guckt jeder gleich, ob irgendjemand geschrieben hat oder was es so Neues gibt.“ (F2, Z121-124).

Auf die Frage warum oder wozu sie Social Media nutzen, ergaben sich folgende Erkenntnisse:

Also eigentlich nutze ich hauptsächlich WhatsApp, Facebook kaum, also ich nutze eigentlich nur den Messenger. [...]. Was ich beispielsweise gar nicht nutze, ist Snapchat oder sowas. Und Instagram eher nur zum Schauen, aber nicht so wirklich zum aktiv nutzen. (Flora, F2, Z46-50).

„Also, ich finde bei WhatsApp sind die Gruppen eher dazu da um Bilder auszutauschen oder zum Termine ausmachen, wobei ich da eher Doodle nutze, die meisten machen Doodle Umfragen zum Termine auszumachen.“ (Soleil, F2, Z64-66).

Ja. Damit ich die Infos dann krieg, weil ich habe ja Verständnis dafür, dass die nicht jede Story machen können und dann auch noch mir die einzelnen die Bilder noch schicken können. [...]. Also ich finde, wenn das, etwas tiefgründiger ist oder was Persönliches ist oder es ist was Kompliziertes, dann [...] benutze ich eher ungern WhatsApp oder so. Von Facebook finde ich wird eher weniger genutzt und Instagram zum Zeitvertreib, da schreibt man sich dann in der ersten Nachricht die Handynummer und dann geht man zu WhatsApp über, oder telefoniert oder trifft sich dann. (Leonie, F2, Z67-71 & Z89-91).

[...] wenn ich dann Kontakt haben will, dann schicke ich eher eine Sprachnachricht oder so, die darf dann ruhig auch mal bisschen länger sein und jetzt nicht nur 20 Sekunden oder so. Das ist dann auch besser, um Missverständnisse oder Streitereien in Gruppen vorzubeugen. [...] [der] Rest [...] ist, wie gesagt, einfach eher Zeitvertreib [...]. (Flora, F2, Z76-80).

Darüber hinaus wurden von den Teilnehmerinnen auch negative Aspekte und Erfahrungen im Zusammenhang mit Social Media thematisiert:

Also, ich finde, das ist auch ein bisschen Gruppenzwang. Ich habe auch einige Freunde [...] die sagen dann: "Ich kann dir nicht jedes Bild schicken, geh einfach in Instagram und dann siehst du immer alles was ich poste." [...] dann schaut man jeden Tag durch [...]. Ich finde, es wird unpersönlicher und es ist eben so, dass man auch was verpasst, ich schalte um 8 Uhr abends mein Handy aus und dann verpasst man auch mal wichtige Sachen zum Beispiel am Tag vor der Prüfung, wenn sich alle noch mal schreiben und ich denke mir dann so: „Ja, hat früher doch auch irgendwie geklappt“ [ohne ständig erreichbar zu sein]. (Leonie, F2, Z81-85 & Z135-139).

Da fällt mir ein, in der Klassengruppe stand auch einmal drin, dass der Nachmittagsunterricht ausfällt und ich habe es einfach nicht gelesen. Und das hat mich dann schon geärgert, dass es irgendwie erwartet wird, dass man das liest und dass man das nicht mehr persönlich kommuniziert. (Flora, F2, Z124-127).

7.10 Werte im Jugendalter

Ein bedeutendes Thema der zweiten Fokusgruppe waren zudem Werte, die die Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen begleiten und in das **individuelle Wertesystem** der Jugendlichen aufgenommen wurden. Die Teilnehmerinnen beschrieben dabei eine Vielzahl von unterschiedlichen Werten.

Für zwei Teilnehmerinnen war die Familie ein bedeutsamer Wert (Flora, F2, Z540-542; Leonie, F2, Z503-506).

Leonie nannte zudem – "Loslassen können", "Verantwortung übernehmen", "Gesundheit und das Leben als schätzenswert zu betrachten" (F2, Z503-506 & Z523-524 & Z581-587) in Bezug zu ihrer Werteorientierung.

Für Flora waren darüber hinaus noch "vorurteilsfrei zu sein" (F2, Z558-562) und "Offenheit im Umgang mit Problemen" (F2, Z597-605) wichtige Werte, die sie in ihrer Entwicklung hin zu einem erwachsenen Menschen begleiten.

Eine Teilnehmerin ergänzte "für seine Ziele zu kämpfen" (Marie, F2, Z589) als wichtigen Wert.

Soleil erklärte außerdem:

Ich finde, was mir auch von der Familie mitgegeben worden ist [...], dass man halt immer darauf vertraut, dass es halt schon immer gut wird. Grundvertrauen oder so wie man es nennen mag. Und aber auch Offenheit, so wie du [Flora] es gesagt hast, [...] auch mit ganz vielen anderen Kulturen in Verbindung [zu sein]; zum Beispiel hat mein Papa eine gute Freundin in Amerika. Dann haben wir immer Austauschschüler aufgenommen auch mal für ein Jahr aus Mexiko, jetzt letztes Jahr zum Beispiel oder die Franzosen [...]. Aber trotzdem nicht alles glaubt, was einem gesagt wird, also kritisch zu sein zum Beispiel auch mit Medien [...]. Eben halt zu hinterfragen, das ist glaube ich auch ein Wert, den ich mitnehme [...] und [...] Ehrlichkeit - sich selbst gegenüber vor allem. (Soleil, F2, Z568-577 & Z602 & Z652-655).

7.11 Becoming im Jugendalter

Ein weiterer Aspekt, der von den Forscherinnen betrachtet wurde, ist das **Becoming** (→ 3.6.2) nach Wilcock und Hocking (2015). In der abschließenden Runde der ersten Fokusgruppe sollen die Teilnehmerinnen ihre Bedeutung des Erwachsenwerdens beschreiben. Die Aussagen implizieren die **Vorstellung über das "Sein" als erwachsener Mensch**, die die Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen begleitet:

„Erwachsen zu werden bedeutet glaube ich, also irgendwie [...] zufrieden zu sein mit sich und mit seinen Werten und so leben zu können, dass man eben nach seinen Werten lebt.“ (Soleil, F1, Z602-606).

„Für mich bedeutet das [Erwachsensein] selbstständig zu werden und seinen eigenen Weg zu finden. Das zu finden, was einen glücklich macht im Leben und zu wissen, wer man ist oder sich halt auf dem Weg zu befinden.“ (Marie, F1, Z609-611).

„Erwachsen werden bedeutet für mich, dass man eben selbstständig wird und einfach die Dinge, die sozusagen die Eltern [...] für einen als Kind gemacht haben, das man die dann Stück für Stück selber übernehmen kann.“ (Flora, F1, Z612-614).

„Erwachsen werden bedeutet für mich, dass man [...] vielleicht selbst mit sich im Reinen ist [...]. Das man weiß was man möchte, wer man ist, wo man hinkommen möchte. Dass man sein Leben so gestaltet, wie man das möchte.“ (Hermine, F1, Z226-630).

„Also ich finde nämlich auch, erwachsen werden heißt so Vollständigkeit oder die Unabhängigkeit auf seine Art und Weise auszuleben. So Familie zu gründen, so man sich es halt wünscht oder vorstellt.“ (Elena, F1, Z635-637).

Erwachsenen werden heißt für mich, die eigene Person zu finden und zu sein. Das heißt zu wissen was man will, was einem guttut und auch zu akzeptieren, dass man nicht alle Ansprüche von anderen erfüllen kann. Sondern eben, dass man schaut, was einem selbst guttut und was man selbst will. Und auch zu akzeptieren, dass man selbst nicht für alle anderen der Retter sein kann. Sondern dass man eben für sich selbst verantwortlich ist. (Leonie, F1, Z639-643).

In der zweiten Fokusgruppe wurde das Thema Becoming dann noch ein zweites Mal thematisiert, um einen vertieften Einblick in das Erleben der Jugendlichen zu erhalten. Die Teilnehmerinnen beschrieben in diesem Zusammenhang ihre Vorstellungen sowie Transitionen im Sinne des Becomings (Wilcock & Hocking, 2015).

In der ersten Phase der Adoleszenz (→ 3.5.1) beschrieben die Teilnehmerinnen eine klare **Vorstellung vom Becoming (Erwachsensein)**:

„Ich habe mir eigentlich immer vorgestellt, dass ich so ähnlich werde wie meine Eltern. Ich glaube, dass das bei vielen so ist.“ (Soleil, F2, Z408-409).

Marie und Flora hatten beispielsweise genaue Vorstellungen was die Berufswahl betrifft und beschrieb folgende Einflussfaktoren auf den Prozess des Becomings:

Ich habe mir schon immer gedacht, dass ich einen sozialen Beruf haben möchte aber was genau, wusste ich jetzt auch nicht. Das kam dann erst letztes Jahr im FSJ [freiwilligen sozialen Jahr], da wusste ich dann erst was ich machen will. Und jetzt denke ich, jetzt mache ich das mal, dann habe ich mein Examen und dann muss ich noch fertig studieren. Dann lasse ich mal alles auf mich zukommen, wo ich dann auch wohne und arbeite, solche Sachen, wo es mich dann hin verschlägt. Also ich plane jetzt nicht mehr. (Marie, F2, Z427-433).

Also allgemein kann man sagen bin ich schon eher realistisch. Ich hatte jetzt nicht so unrealistische Träume [...]. Früher habe ich immer gesagt, ich möchte bloß nicht das machen [beruflich], was die Mama macht. [...] ich möchte was ganz anderes machen. Das hat sich dann im Laufe der Zeit dann doch gezeigt, dass es in die Richtung schon geht. Und nachdem ich dann mit dem Abi fertig war, war ich ein Jahr im Ausland und da hat dann auch eine zu mir gesagt: „ja mach doch dann da im Bereich der Körperbehinderten ein FSJ [freiwilliges soziales Jahr].“ [...] und später dann so: „ja das wäre doch vielleicht eine ganz gute Idee, das könnten wir ja jetzt machen.“ [...] Alles was ich nicht wollte habe ich dann gemacht. (Flora, F2, Z436-448).

Leonie erzählte wiederum von folgender Erkenntnis in Bezug auf ihr Becoming:

„[...] in der Schule ist man noch jugendlich und danach ist man erwachsen. Aber das Da zwischendrin, das hat man nie so bedacht. Wo man dann eben zur eigenen Persönlichkeit findet.“ (F2, Z403-405).

Drei der Teilnehmerinnen gingen näher auf den Aspekt ein, dass sie sich derzeit noch nicht erwachsen fühlen. Für sie stellte sich die Occupational Transition zum Erwachsenen als ein andauernder Prozess dar, der nach ihren Vorstellungen eventuell sogar nie abgeschlossen sein wird. Sie beschrieben damit ihr individuelles Erleben von Becoming, wie es auch Wilcock und Hocking (2015) definieren (Flora, F2, Z469-478 & Marie, F2, Z489-494; Soleil, F2, Z463-466).

Ebenso fand eine Veränderung der eigenen Vorstellungen über das persönliche Becoming und dessen Aspekte statt. So wollte Soleil zu Beginn der Adoleszenz gerne viele Kinder, im weiteren Verlauf änderte sich ihre Vorstellung dahingehend, keine eigenen Kinder zu bekommen. Aktuell steht sie dem Thema eher offen gegenüber (F2, Z409-413).

Auch Marie nannte Vorstellungen bezüglich ihrer Berufswahl, die sich im Verlauf der Occupational Transition veränderten:

In der Schule kommt man halt zu seinem Abschluss, dann steht man halt da und hat sich vorher vielleicht überlegt, irgendwas zu studieren zum Beispiel Psychologie, dann hat man aber den Schnitt nicht, dann kann man das eben nicht studieren. [...]. Man muss dann erstmal überlegen, was man eigentlich dann will überhaupt, wenn es soweit ist. Weil vorher kann man sich Gedanken machen und dann kommt es trotzdem irgendwie ganz anders. (F2, Z421-427).

7.12 Ratschläge an das “jugendliche Ich“

Abschließend formulierten alle vier Teilnehmerinnen der zweiten Fokusgruppe **Ratschläge und Wünsche**, die sie ihrem “jugendlichen Ich” nachträglich mit auf den Weg gegeben hätten.

Eine Teilnehmerin formulierte den Wunsch fremden Menschen offener gegenüber zu treten (Flora, F2, Z744-747).

Die anderen drei Teilnehmerinnen wollen weniger selbstkritisch in die Zukunft blicken, sich nicht beirren lassen, für ihre Ziele kämpfen und nicht so viele Gedanken machen:

„Ich würde sagen nicht so viel heulen und Probleme suchen oder reinfressen, wo eigentlich keine Probleme sind, sondern [...] mehr unternehmen.“ (Leonie, F2, Z751-752).

„Dass man sich nicht in seinem Weg beirren lassen soll [...]. Und für seine Ziele kämpfen soll.“ (Marie, F2, Z754-755).

„[...] , dass ich mir nicht so viele Gedanken machen soll. Und einfach mal gucken was kommt. [...] und trotzdem weitermachen und eben nicht also schon Pläne machen aber irgendwie auch nicht böse sein, wenn es anders kommt.“ (Soleil, F2, Z756-758).

8. Diskussion



**WAS
BEWEGT DICH?**

8. Diskussion

8.1 Diskussion der Ergebnisse

Dieses Kapitel dient dazu, die Erkenntnisse aus den Fokusgruppen der vorliegenden Arbeit mit dem theoretischen Hintergrund (→ 3.) sowie mit dem aktuellen Forschungsstand zu verknüpfen. Für die gedankliche Strukturierung dieses Kapitels, orientieren sich die Forscherinnen an den Leitfragen der Forschungsfrage:

- ☞ Was sind bedeutsame Betätigungen für einen Jugendlichen?
- ☞ Inwiefern haben sich die Betätigungen und/oder wie hat sich die Bedeutung der Betätigung im Verlauf des Erwachsenwerdens verändert?
- ☞ Wodurch wurde das Betätigungsverhalten beim Erwachsenwerden beeinflusst?

Die Überschriften im Folgenden sind aus den generierten Kategorien entstanden.

Die Schlussfolgerungen für die ergotherapeutische Praxis, die sich aus der nachfolgenden Diskussion ergeben, sind Kapitel (→ 10.) zu entnehmen.

8.1.1 Bezugspersonen der Occupational Transition

Die Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen wird von verschiedenen Bezugspersonen begleitet und damit auch von ihnen beeinflusst. Auch Leven und Utzmann (2015) geben in der 17. Shell Jugendstudie an, dass deutlich mehr als die Hälfte der Studienteilnehmerinnen ein überwiegend positives Verhältnis zu ihren Eltern haben. Im Gegensatz zu ihrer Elterngeneration, die ihren Eltern kritisch gegenüberstand, ist in dieser aktuellen und für Deutschland repräsentativen Jugendstudie, der Trend eines eher zugewandten und positiven Verhältnisses seit 15 Jahren beobachtbar. Dafür werden folgende Gründe genannt: Eltern bedeuten für Jugendliche Geborgenheit und sind eine Garantie für Sicherheit und Stabilität. Gerade in der Jugendphase, in der die Eltern-Kind-Beziehung Konflikten ausgesetzt ist, soll dieses Gefühl der Sicherheit beständig bleiben (Leven & Utzmann, 2015).

Die Aussagen der ersten Fokusgruppe decken sich damit mit den beschriebenen Ergebnissen der Shell-Jugendstudie aus dem Jahr 2015. Vier von sechs Teilnehmerinnen geben an, ihre Eltern als wichtige Bezugspersonen zu erleben (Elena, F1, Z130-131; Flora, F1, Z113; Marie, F1, Z97). Familie stellt stets ein wichtiges und tragendes Bezugssystem für junge Menschen dar. In der Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen spielt die Familie „[...] eine zentrale Ressource für die Bewältigung alterstypischer und nicht-normativer Anforderungen.“ (Walper, Lux, & Witte, 2018, S. 128f). Erfährt der Mensch während einer Transition soziale Partizipation* und Unterstützung von seinem sozialen Netzwerk, wirkt sich das positiv auf seine Gesundheit und das Wohlbefinden aus (Olson & Wong, 2015).

Weiter stellen neben den Eltern auch andere Familienmitglieder (Elena, F1, Z131; Leonie, F1, Z150-151), enge Bekannte der Familie (Hermine, F1, Z176-178) und Freundinnen (Hermine, F1, Z178; Marie, F1, Z108; Soleil, F1, Z143) wichtige Personen in der Adoleszenz dar. Zudem werden Veränderungen im Verhältnis zu den Bezugspersonen deutlich (Flora, F1, Z115-121; Leonie, F1, Z150-158).

Insgesamt machen die Ergebnisse dieser Arbeit deutlich, dass sich junge Menschen in dieser Occupational Transition weg von der Herkunftsfamilie als Hauptbezugssystem hin zu selbst gewählten Freundinnen und Bezugspersonen bewegen. Es entstehen erste Liebesbeziehungen und auch außerfamiliäre Personen werden als Vorbilder oder Mentoren gesehen. Die Occupational Transition vom Kind zum jungen Erwachsenen ist eine Zeit „[...]“

when adolescents begin to build a larger social network beyond the Family.” (Kramer et al., 2015, S. 350). Das Phänomen des **Abnabelns** vom elterlichen Zuhause beschreibt Vroman (2015) je nach Entwicklungsstufe unterschiedlich ausgeprägt. Während man in der frühen Adoleszenz beginnt, sich emotional von den Eltern zu lösen, wird dieser Prozess in der mittleren Adoleszenz verstärkt und die Beziehungen zu Gleichaltrigen und Freundinnen wird priorisiert. In der späten Adoleszenz pendelt sich die Beziehung zu den Eltern wieder ein.

Als ausschlaggebende Gründe für den Aufbau einer engeren Beziehung zu Bezugspersonen ist in erster Linie eine **emotionale und zwischenmenschliche Verbundenheit** zu erkennen. Bezugspersonen zeigen dabei Empathie und nehmen sich Zeit. Auch das gemeinsame Erleben von positiven und negativen Ereignissen prägt diese Phase (Flora, F1, Z118-119; Leonie, F1, Z171-172; Soleil, F1, Z145-147). Leven und Utzmann (2015) untermauern, dass diese Aspekte vor allem von weiblichen Studienteilnehmerinnen als Gründe für enge Beziehungen zu Bezugspersonen genannt werden. Attribute wie Geborgenheit, Verständnis, Zuhören, Unterstützung oder Zusammenhalt spielen daher besonders für Mädchen eine wichtige Rolle. Männliche Jugendliche sprechen dahingegen von “Hilfe“ seitens der Eltern und benennen damit vorrangig finanzielle Unterstützung oder die Übernahme von Haushaltsaufgaben (Leven & Utzmann, 2015).

8.1.2 Bedeutungsvolle Betätigungen in der Adoleszenz

In der ergotherapeutischen Studie von Passmore und French (2003) wird deutlich, dass Jugendliche **Freizeit** mit Freude, Entscheidungsfreiheit und Auszeit assoziieren. In Fokusgruppen wurden insgesamt 119 Jugendliche im Alter von 12 bis 18 Jahren zu ihrer Vorstellung von Freizeit im Alltag befragt. Die Autorinnen gestalten ihr methodisches Vorgehen und Schritte wie das Member-Checking* und Triangulation* zur Validierung der Studie dabei transparent. Nach Tomlin und Borgettto (2011) ist sie dem Evidenzlevel zwei (✓2) im Bereich der “Qualitative Research” zuzuordnen. Die Ergebnisse implizieren laut den Wunsch Jugendlicher, eigene Entscheidungsgewalt und bewusste Gestaltungsmöglichkeit zu erleben (Passmore & French, 2003). Diese Ansicht unterstützt Lange (2013) in ihrem Kapitel “Jugend und Freizeit”. Sie verweist darauf, dass Jugendliche, die Freizeit als Zeit der Selbsterfahrung nutzen, in dem sie diese unterschiedlich gestalten und sich ausprobieren können. Dies führt wiederum dazu, dass Jugendliche besonders in der Freizeit unterschiedlichen Betätigungen nachgehen und sich die Interessen hinsichtlich bedeutungsvoller Betätigungen immer wieder verändern (Lange, 2013).

Als bedeutungsvolle Betätigungen in der Freizeit sind zum einen **sportliche Aktivitäten** zu thematisieren. Die Bedeutung des Sports liegt darin, einen gesunden Lebensstil zu etablieren, sich selbst zu fordern sowie die persönliche Fitness zu fördern (Flora, F2, Z183-185). Sportliche Aktivitäten werden auch als Bewältigungsstrategie zur Verarbeitung einschneidender Lebensereignisse genutzt (Soleil, F2, Z147-151).

Ebenso werden **musikalische Betätigungen**, wie zum Beispiel das Spielen eines Instruments in der Freizeit als Ausgleich angegeben (Leonie, F2, Z159-160). Auch andere **ruhige Betätigungen**, wie Lesen werden gewählt, um sich Raum für Entspannung zu schaffen (Flora, F2, Z183-185). Wilcock und Hocking (2015) beschreiben eben dieses Bedürfnis nach Zeit zum Being (→ 3.6.2), das besonders in der Adoleszenz während der eigenen Persönlichkeitsentwicklung von großer Bedeutung ist.

Für junge Menschen sind eine Vielzahl von Betätigungen aus unterschiedlichsten Beweggründen bedeutungsvoll. Wenngleich ähnliche Muster von Betätigungen bei den Jugendlichen zu erkennen sind, werden dennoch **individuelle Ziele mit der Durchführung**

dieser Betätigungen verfolgt. Jugendliche erleben gerade in der Freizeit unterschiedlichste Betätigungsveränderungen. Die Veränderungen können dabei von qualitativer oder quantitativer Art sein (→ 3.3).

Betätigungen in der Produktivität

In der vorliegenden Arbeit wird deutlich, dass **Schule** in der Occupational Transition immer mehr an Bedeutung gewinnt. Ein erfolgreicher Schulabschluss stellt dabei eines der wichtigsten Ziele dar, die es von Jugendlichen zu erreichen gilt. Denn der Abschluss wird von Heranwachsenden heutzutage als eines der Hauptkriterien gesehen, sich selbst zu verwirklichen. Nach Leven, Quenzel und Hurrelmann (2015) birgt dieser Wunsch nach Selbstverwirklichung in der heutigen Zeit, höhere Chancen, seine eigenen Ziele zu erreichen und der heutigen Leistungsgesellschaft gerecht zu werden.

Demgegenüber wird aus den Daten dieser Arbeit deutlich, dass Schule und der damit verbundene Leistungsdruck mehrheitlich nicht als positive Möglichkeit, sich selbst zu verwirklichen, erlebt wird (Flora, F2, 189-192; Hermine, F1, Z48-52; Leonie, F2, Z206-209; Marie, F2, Z198-199; Soleil, F2, Z237 & Z248-249). Der hohe **Leistungsdruck wird mit negativen Gefühlen gegenüber der Schule assoziiert**. Auch aus einer aktuellen Datenerhebung der Kaufmännischen Krankenkasse (KKH) (2018) geht hervor, dass etwa 26.500 versicherte Kinder und Jugendliche an psychischen Erkrankungen leiden. Vor allem schulischer Leistungsdruck, der die Betroffenen vermehrt unter Stress setzt, wird hier oft als Grund genannt (KKH, 2018).

Sinkt allerdings der Leistungsdruck, zum Beispiel durch sogenanntes Abwählen unbeliebter Fächer in der Oberstufe oder erleben die Jugendlichen eine gesteigerte schulische Leistung, werden die **Gefühle gegenüber den schulischen Betätigungen wieder positiv** (Flora, F2, Z190-193 & Z221-223). Zudem wird aus den Ergebnissen dieser Arbeit der Zuwachs der Bedeutung von Schule aufgrund von dort gelebten Freundschaften deutlich. Der Schulkontext wird als Möglichkeit gesehen Freundschaften aufzubauen, zu pflegen und zu festigen. Die Bedeutung der Schule verschiebt sich von einem Ort des Leistungsdrucks hin zu einem Ort, an dem soziale Beziehungen gelebt werden können (Flora, F2, Z176-179 & Z216-221). Darüber hinaus wird die Bedeutung von Schule wieder positiv, wenn Raum für persönliches Engagement und Entwicklung vorhanden ist (Leonie, F2, Z255-257).

Thomas und Flügge (2013) entnehmen der Sinus Jugendstudie 2012 „[...] *dass die Mehrheit der Jugendlichen gerne oder zumindest ohne großen Widerwillen zur Schule geht - nicht zuletzt, weil Schule ein Lebensort ist, an dem nicht nur „Lernen“ im Mittelpunkt steht, sondern auch Freizeit geplant und Freundschaften gepflegt werden.*“ (S. 204). Die Sinus Jugendstudie ist eine qualitative Studienreihe, die die Altersgruppe zwischen 14 und 17 Jahren in Bezug zu ihren Lebenswelten beschreibt. Die Ergebnisse sind als nicht „[...] *im statistischen wohl aber im psychologischen Sinne [als] repräsentativ*“ (Calmbach et al., 2016, S.22) zu bewerten, da die Studie mit ihrem qualitativen Design, zwar keine repräsentative Stichprobe abbildet, dennoch eine hohe Inhaltsvalidität und Unverfälschtheit der Ergebnisse erreicht (Calmbach et al., 2016). Mit Inhaltsvalidität ist hier gemeint, dass der Inhalt dem entspricht was erforscht werden soll.

Des Weiteren spielt laut Thomas und Flügge (2013) für Jugendliche eine gute, persönliche Beziehung zu Lehrerinnen eine Schlüsselrolle für den Bildungserfolg. Ein **schlechtes Verhältnis zu Lehrerinnen wirkt sich dabei negativ auf die individuelle Bedeutung der Schule aus** (Marie, F2, Z226-231).

Gerade wenn schulische Aufgaben bis in die freie Zeit hineinreichen (Leonie, F1, Z220-222) oder Schule als von außen auferlegte Pflicht erlebt wird (Hermine, F1, Z48-51), wird Schule als belastend erfahren. Nach Besold (2012) und Polatajko et al. (2013) wird hier ein Betätigungsungleichgewicht beschrieben. Es herrscht **keine Balance zwischen Betätigungen in den Bereichen Produktivität und Freizeit**.

Vor allem im **Kontext der Schule werden unterschiedliche qualitative Betätigungsveränderungen** (Besold, 2012) im Verlauf der Occupational Transition **erlebt**. Die Daten dieser Arbeit machen deutlich, dass Schule von vielen Faktoren wie dem allgemeinen Leistungsdruck, den Lehrerinnen, gewinnbringenden Freundschaften und auch durch die individuellen Leistungen und Ansprüche der Jugendlichen beeinflusst wird. Auch eine **quantitative Betätigungsveränderung** dahingehend, dass für Schule und den damit verbundenen Schulaufgaben mehr Zeit investiert wird, **ist zu beobachten**. Daraus kann zeitweise sogar ein **Betätigungsungleichgewicht zwischen Produktivität und Freizeit** resultieren.

Auch **entlohnte Tätigkeiten gewinnen** im Bereich der Produktivität in der Adoleszenz immer mehr **an Bedeutung**, um sich innerhalb des gesellschaftlichen Kontextes weiter entwickeln zu können (Vroman, 2015). Der Aufbau von entlohten Tätigkeiten erfolgt dabei zum einen aus bereits bestehenden Hobbies aus dem Freizeitbereich (Leonie, F1, Z298-299), die zur Aufbesserung des Taschengeldes genutzt werden. Zum anderen entstehen in der Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen erste entlohnte Tätigkeiten aus dem familiären Kontext heraus (Elena, F1, Z384; Marie, F1, Z231-234). Jugendliche nutzen außerdem bestehende Interessen und persönliche Stärken, um Tätigkeitsfelder für bezahlte Arbeit zu erschließen (Soleil, F1, Z262-264). Auch Knagge (2016) sieht entlohnte Tätigkeiten als Vorbereitung für den späteren Beruf und für die Entwicklung zur finanziellen Eigenständigkeit.

Es ist festzustellen, dass **entlohnte Tätigkeiten mit dem Streben nach Selbstständigkeit korrelieren**. Entlohnte Tätigkeiten gewinnen in der Occupational Transition hin zum erwachsenen Menschen zunehmend an Bedeutung. Das Hauptanliegen Jugendlicher ist es, **von den Eltern unabhängiger sowie selbstständiger zu werden** (Marie, F1, Z358-360; Soleil, F1, Z409-410). Um dieses Ziel zu erreichen, wächst die Bereitschaft, zusätzlich zu Freizeitbetätigungen und Schulaufgaben, entlohnte Betätigungen aufzubauen.

8.1.3 Auswirkung von Selbstständigkeit auf die verschiedenen Betätigungsbereiche

Jugendliche wollen ein Gefühl der persönlichen Identität, Selbstständigkeit, unabhängige Entscheidungsfindung und angemessene Lebenskompetenzen für das Erwachsensein entwickeln (Vroman, 2015).

In dieser Arbeit wird aufgezeigt, dass **im Verlauf der Occupational Transition Selbstständigkeit und Eigenständigkeit immer wichtiger werden** (Marie, F1, Z373-374). Selbstständigkeit wird einerseits mit dem Auszug aus der Herkunftsfamilie assoziiert (Marie, F1, Z370-373). Andererseits sehen Jugendliche in der Selbstständigkeit auch das eigenverantwortliche Übernehmen von Haushaltsaufgaben im Bereich der Selbstversorgung (Elena, F1, Z393-396).

Der Zuwachs an Selbstständigkeit wird dabei von Jugendlichen sehr unterschiedlich erlebt. Die unerwartete, rasche Zunahme an Verantwortung kann zu einer Überforderung führen (Hermine, F1, Z447-448; Soleil, F1, Z420-422). Darüber hinaus kann der Wunsch nach Selbstständigkeit

auch Konflikte mit Eltern mit sich bringen, wenn das Rollenverständnis der Jugendlichen und das der Eltern nicht übereinstimmen (Leonie, F1, Z432-434).

Demgegenüber sehen Jugendliche wenig bis keinen Zuwachs an Selbständigkeit als Grund dafür, dass sich Betätigungen nicht etablieren oder die Ausführung dieser Betätigungen ohne Erfolg bleibt (Flora, F1, Z456-461). Das Ausbleiben eines Erfolgserlebnisses, wie zum Beispiel das Wiederholen einer Jahrgangsstufe, führt dazu, dass der Wunsch nach Selbständigkeit und auch die Anstrengungsbereitschaft für die Bewältigung dieser Situation zunehmen (Flora, F1, Z458-462). Die Abnabelung von den Eltern, als eine Entwicklungsaufgabe des Erwachsenwerdens, will von Jugendlichen bewusst bewältigt werden (Knagge, 2016).

Die Entwicklung von Unabhängigkeit in IADLs (Instrumental Activities of Daily Living) schafft dabei nach Vroman (2015) die Grundlage für physische und finanzielle Unabhängigkeit. In der Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen übernimmt der Jugendliche IADLs also zunehmend eigenständiger. Vroman (2015) erläutert in Bezug zu IADLs, dass Jugendliche lernen, Haushaltsaufgaben zu übernehmen, eigene Entscheidungen bezüglich des Gesundheitsverhaltens zu treffen, das erste Mal eigenständig Geld verdienen, den Umgang mit Geld lernen oder durch Babysitten Verantwortung für andere zu übernehmen. Dadurch wächst die Selbständigkeit über den gesamten Prozess hinweg.

8.1.4 Einfluss von Mobilität in der Adoleszenz

Vroman (2015) sieht auch in der Mobilität eines Jugendlichen eine IADL. Wenn Jugendliche eigenständig Auto fahren können oder öffentliche Verkehrsmittel nutzen, sind sie in der Ausführung bestimmter Betätigungen nicht mehr abhängig von Erwachsenen (Leonie, F1, Z484-488). Calmbach et al. (2016) ergänzen im Rahmen der Sinus Jugendstudie diesbezüglich:

Gerade für Jugendliche bedeutet Mobilität auch eine Loslösung von den Eltern und die Möglichkeit, die eigene Alltagsgestaltung stärker selbst zu übernehmen, buchstäblich den eigenen Lebensweg zu wählen. Dabei ist die Abwägung verschiedener Mobilitätsalternativen jedoch neben persönlichen Vorlieben in der Regel noch geprägt von begrenzten Finanzmitteln und der Zustimmung der Eltern, vor allem wenn es um deren "Fahrdienste" geht. (S.222).

Durch eine ausgebaute öffentliche Verkehrsanbindung und die Besiedlungsdichte fördert das urbane Wohnen den Zuwachs an Selbständigkeit in dieser Occupational Transition. Dies zeigt sich vor allem in dem geringeren Einfluss auf das Betätigungsverhalten Jugendlicher, ein motorisiertes Fahrzeug fahren zu wollen (Elena, F1, Z558-559 & Z566-571).

Calmbach et al. (2016) erläutern, dass durch das Angewiesen sein auf eine Fahrerin, bei ländlicher Wohngegend Einschränkungen in der Mobilität vorhanden sind. Daraus ist zu schließen, dass **das Betätigungsverhalten stark von selbständiger Mobilität** mit eigenen motorisierten Fahrzeugen, **der Wohngegend** oder **der Fahrbereitschaft der Eltern abhängen** (Elena, F1, Z570-574). Calmbach et al. (2016) sehen als Grund für die Abhängigkeit in ländlichen Regionen die oft unzureichenden ausgebauten öffentlichen Verkehrsmittel. Neben diesen Faktoren erweitert sich, durch die Zunahme der selbständigen Mobilität, auch der Bewegungsradius (Marie, F1, Z513-515).

Im Gegensatz zur Sinus Jugendstudie (Calmbach et al., 2016) nutzen die befragten Jugendlichen in der späten Adoleszenz (→ 3.5.1) alternativ die Möglichkeit durch Mitfahrzentralen, Mitfahrgelegenheiten, um nach Hause, in eine andere Stadt oder in den Urlaub zu fahren (Elena, F1, Z574-576; Hermine, F1, Z594-596; Soleil, F1, Z552-555).

Jugendliche machen das priorisierte Fortbewegungsmittel zudem von den verbundenen Kosten abhängig. Dadurch wird teilweise eine Fortbewegung mit dem Fahrrad oder zu Fuß bevorzugt (Flora, F1, Z537-538; Hermine, F1, Z590-592).

8.1.5 Social Media in der Adoleszenz

Aktuell nutzen etwa 95% der Jugendlichen WhatsApp in ihrem Alltag, so dass sich WhatsApp in der heutigen Zeit zum meist genutzten sozialen Medium unter Jugendlichen entwickeln konnte (MPFS, 2016). Auch in der vorliegenden Arbeit kann dieser Trend aufgezeigt werden. Alle Teilnehmerinnen nennen als wichtigstes soziales Medium, WhatsApp (Flora, F2, Z46-50; Marie, F2, Z94-96; Soleil, F2, Z8-11).

Das Nutzen spezifischer Internetportale dient dem Aufbau von Kontakten außerhalb des realen sozialen Umfeldes (Soleil, F2, Z8-10). Facebook und Ähnliches werden genutzt, um bestehende soziale Kontakte aufrecht zu erhalten oder sich über Veranstaltungen in der Umgebung zu informieren (Soleil, F2, Z111-113). WhatsApp wiederum wird vor allem im Zusammenhang mit dem Austausch von Bildern und anderen Daten sowie zum Pflegen von sozialen Beziehungen, wie langjährigen Freundschaften erwähnt (Marie, F2, Z94-97; Soleil, F2, Z64).

Auch Vroman (2015) sieht in der Bedeutung von Social Media in erster Linie die Kommunikation und den Kontaktaufbau zwischen Gleichaltrigen. Das Teilen oder Austauschen von Inhalten stellt eine bedeutsame Funktion von Social Media dar. Diese Nutzungsmöglichkeiten finden sich auch in den sieben Funktionen von sozialen Medien nach Kietzmann et al. (2011) wieder (→ 3.5.5). Weitere Funktionen sind außerdem: Die Funktion der Selbstdarstellung, die Funktion der Präsenz, die Funktion der Beziehung und der Gruppen sowie der Präsenz des "Status" (Kietzmann et al., 2011).

Es ist zu erkennen, dass die Nutzung von Social Media als zunehmend selbstverständlich angesehen wird, um wichtige Informationen im schulischen-, wie auch im Freizeitkontext zu erhalten (Soleil, F2, Z118-119).

Teilweise wird von einer "zwanghaften Nutzung" von sozialen Medien gesprochen, da eine Vielzahl von wichtigen Informationen nur noch über sozialen Medien verbreitet werden (Leonie, F2, Z81-83 & Z136-138; Soleil, F2, Z118-119). Die direkte Kommunikation rückt dabei zunehmend in den Hintergrund.

Wie auch Vroman (2015) aufzeigt, liegt die Bedeutung von sozialen Medien in der Pflege sozialer Beziehungen und in der Kommunikation mit Peers* (Flora, F2, Z35-39; Marie, F2, Z94-96).

Das hohe Interesse Jugendlicher an Social Media kann damit erklärt werden, dass die Nutzung Jugendlichen hilfreich erscheint, um die psychosozialen Entwicklungsaufgaben (→ 3.5.4) zu bewältigen (Valkenburg & Peter, 2011). Im Artikel "Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks" werden in diesem Zusammenhang unter anderem die Selbstoffenbarung, die Entwicklung der Sexualität und die, der Identität aufgegriffen (Valkenburg & Peter, 2011). Die Selbstoffenbarung gilt als Voraussetzung, um soziale Beziehungen eingehen zu können. Sexuelle Entwicklung wiederum stellt im Zusammenhang mit den physischen Veränderungen der Pubertät eine der zentralen Aufgaben des Jugendalters dar, die sich erst durch den Austausch mit den Gleichaltrigen entwickeln kann (Glüer, 2018). Die Entwicklung einer Identität setzt zusätzlich voraus, dass sich Jugendliche gegenüber ihren Peers selbst repräsentieren und auf der Basis der Reaktionen ihres Umfeldes ihre Identität anpassen (Glüer, 2018). All diese

Aspekte lassen sich in den Funktionen der Sozialen Medien (Kietzmann et al., 2011) wiederfinden. Es wird deutlich, dass Social Media für Jugendliche heutzutage eine so große Bedeutung erlangt hat. Kutscher (2013) untermauert in ihrem Kapitel "Jugend und Medien" den Zusammenhang zwischen den zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben und der Mediennutzung der Jugendlichen. Sie geht dabei noch einen Schritt weiter und sieht in der Mediatisierung* der Jugendphase, den adäquaten Umgang mit Medien und insbesondere mit Social Media als eine neue Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz.

8.1.6 Werte im Jugendalter

Wertorientierungen sind als besonders stabile Kennzeichen der Psyche zu betrachten. Dennoch bilden im Speziellen Jugendliche, jene Altersspanne, deren Persönlichkeitsmerkmale und deren Wertesystem mit am wenigstens stabil ist (Gensicke, 2015).

In den Ergebnissen dieser Arbeit ist zu erkennen, dass **Werte wie Freundschaft** (Leonie, F2, Z506-507), **Familie** (Flora, F2, Z542 & Z595; Leonie, F2, Z503-505) und **Verantwortungsbewusstsein** (Flora, F2, 523-524) **wiederholt auftauchen**. Auch **Aufgeschlossenheit** gegenüber Neuem und fremden Personen (Flora, F2, 560-561; Soleil, F2, 570-571) sowie eine **offene und kritische Diskussionskultur** (Soleil, F2, Z574-576 & Z602-604) lassen sich als wichtige Werte für diese Gruppe von Jugendlichen feststellen.

In der 17. Shell Jugendstudie konnte laut Gensicke (2015), im Vergleich zu den Ergebnissen aus dem Jahr 2010, eine Stabilität der Wertorientierungen der Jugendlichen erkannt werden. Auch Familie hat für Jugendliche, neben Freundschaft und Partnerschaft, einen hohen Stellenwert (Gensicke, 2015). „*Eigenverantwortlichkeit und Unabhängigkeit*“ werden, wie auch von den Teilnehmerinnen der vorliegenden Arbeit, hoch eingestuft. Darüber hinaus bewerten Jugendliche „*Phantasie und Kreativität entwickeln*“, „*Tüchtigkeit*“ und „*Respekt vor Gesetz und Ordnung*“ hoch (Gensicke, 2015, S. 240).

Der Trend hin zu stabilen sozialen Beziehungen und die große Bedeutung der Herkunftsfamilie werden damit begründet, dass die Mehrheit der Jugendlichen zum Großteil noch bei ihren Eltern lebt und die eigene Familiengründung erst noch bevorsteht (Gensicke, 2015). Das Streben nach der Ausbildung des eigenen Selbst spiegelt sich dagegen in der hohen Bewertung von Eigenverantwortung und Unabhängigkeit wider (Gensicke, 2015).

Positiv prägende Erfahrungen werden in das Wertesystem aufgenommen und eine **eigene Wertorientierung** wird **aufgebaut** (Flora, F2, Z542; Leonie, F2, Z505-506). Auch vorgelebte Familienverhältnisse prägen die Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen stark. Vorwiegend positive Erfahrungen führen hier zu einem hohen Stellenwert der Herkunftsfamilie. Auch der Wunsch nach einer eigenen Familie wird dadurch bestärkt und in die Wertorientierung integriert (Flora, F2, Z530 & Z540-542; Leonie, F2, Z503-505). Negativ erlebte Erfahrungen können dazu führen, dass sich "entgegengesetzte" Werte ausbilden. "Vorurteilsbehaftet" wird dann zu "offen gegenüber Unbekanntem" (Flora, F2, Z558-562). Sie nehmen damit ebenso Einfluss auf die Occupational Transition.

8.1.7 Wünsche der Jugendlichen, die die Occupational Transition begleiten

Jugendliche kommen, in Deutschland, im Vergleich zu den letzten 30 Jahren früher in die Pubertät und sind damit auch tendenziell früher sexuell aktiv (Sielert, 2013). Dies ist mit dem **Wunsch nach einer offenen** (Elena, F1, Z3-5) und **umfassenden Aufklärung** verbunden. Vor allem in Themenbereichen, wie unterschiedliche Verhütungsmethoden, Risiken und mögliche

Nebenwirkungen (Soleil, F2, Z327-335). Zudem besteht das Anliegen, die **Entscheidung der Verhütungsmethode eigenständig zu treffen** (Flora, F2, Z339-246). Laut Vroman (2015) wird die Pubertät (→ 3.5.2) von Jugendlichen mit einer Kombination aus Angst und Stolz betrachtet. Deswegen wünschen sich junge Menschen besonders in dieser Zeit **Ehrlichkeit, Empathie und Verständnis** gegenüber dieser Lebensphase (Flora, F2, Z366-375).

Werden Jugendliche in der Entwicklung von Freundschaften zu Gleichaltrigen oder bei außerschulischen Aktivitäten von ihrem sozialen Umfeld, insbesondere dem familiären Umfeld, **wertgeschätzt, unterstützt und begleitet, fördert dies eine gesunde Entwicklung** (Vroman, 2015). Wilcock und Hocking (2015) bestärken dies damit, dass das Eingebettet sein in eine emotional gute Beziehung zu Bezugspersonen zu einem verstärkten Gefühl des Belongings führen kann.

8.1.8 Belonging in der Adoleszenz

Jugendliche beschreiben ganz natürlich, aus sich heraus, die Bedeutung des Belongings (→ 3.6.2), wie auch Wilcock und Hocking (2015) es definieren: Man fühlt sich zu unterschiedlichen Zeiten, zu unterschiedlichen Orten und Personen zugehörig. Dies geschieht auf Grundlage vielschichtiger Erfahrungen durch Betätigungen an diesen Orten beziehungsweise mit diesen Personen. Gerade in der Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen, die durch große und tragende Veränderungen gekennzeichnet ist, wird dieser "Prozess" - zu wem man sich wann zugehörig fühlt - besonders ersichtlich. Zudem **ist diese Phase durch ein bewusstes Suchen nach einem Zugehörigkeitsgefühl gekennzeichnet**.

Durch Betätigungen entsteht Belonging oder es wird Belonging durch Betätigungen gefördert (Wilcock & Hocking, 2015). Je nachdem was **Jugendliche** in der Occupational Transition tun, **fühlen sie sich zu unterschiedlichen Orten oder Personengruppen zugehörig** (Flora, F2, Z701-705 & Z710-721; Soleil, F2, Z726-735).

Jugendliche verbringen zudem zunehmend weniger Zeit in der Familie (Vroman, 2015). Dies führt dazu, dass sie sich nicht nur mit dem elterlichen Zuhause verbunden fühlen, sondern auch ein Gefühl des **Belongings** zu Orten und Personen **außerhalb des familiären Kontextes beschreiben** (Flora, F2, Z545-550 & Z710-721; Soleil, F2, 648-651). Dies wird als Teil des Abnabelungsprozesses vom Elternhaus und als Teil des Selbstpositionierungsprozesses gedeutet.

8.1.9 Becoming im Jugendalter

Becoming (→ 3.6.2) ist ein Bedürfnis jedes Menschen und steht nicht im Zusammenhang mit einer besonderen Fähigkeit. Es ist vielmehr in verschiedenen Lebensphasen sichtbar (Wilcock & Hocking, 2015). Dies bedeutet, dass gerade **die Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen eine besondere Lebensphase darstellt, in der die Frage nach dem persönlichen Becoming eine große Bedeutung innehat**. Im Rahmen der beiden Fokusgruppenrunden wurde aufgezeigt, dass für **Jugendliche Becoming vorrangig mit der individuellen Vorstellung des Erwachsenseins gleichzusetzen ist**. Die Occupational Transition ist auch nach Wilcock und Hocking (2015) als eine bedeutsame Phase im Prozess des Becomings zu verstehen. Dies kann damit untermauert werden, dass sich Jugendliche das Erwachsensein, im Sinne des Becomings, sehr unterschiedlich vorstellen.

In der Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen bilden junge Menschen eine eigene Wertorientierung aus. Diese ist geprägt von vorgelebten Werten, Meinungen und

Vorstellungen ihrer Bezugspersonen (Soleil, F1, Z602-606). **Becoming bedeutet für Jugendliche nach einem eigenen Wertesystem zu leben.**

Die Occupational Transition in der Adoleszenz wird durch die Entwicklung einer eigenen Identität geprägt (→ 3.5.4). Für Jugendliche bedeutet Becoming demnach auch, eine **gefestigte Persönlichkeit entwickelt** zu haben, mit der man **glücklich und im Reinen ist** und durch die man weiß, **was man zukünftig erreichen will** (Flora, F1, Z621-622; Hermine, F1, Z628-630; Leonie, F1, Z639-643; Marie, F1, Z609-611). Eine gefestigte Identität führt dazu, dass man für sich selbst Verantwortung übernimmt und sein Leben nach seinen eigenen Vorstellungen gestaltet (Hermine, F1, Z628-630; Leonie, F1, Z639-643; Soleil, F1, Z606). Vroman (2015) bekräftigt dies damit, dass das Vorhandensein eines Verantwortungsbewusstseins für das eigene Handeln, einen wichtigen Marker der Identitätsentwicklung darstellt.

Auch wenn es verschiedene Ansichten Jugendlicher gibt, was das Becoming für die Einzelne bedeutet, ist eine gemeinsame Kernaussage zu treffen:

Becoming ist kein "typisches" Ziel, das irgendwann erreicht wird, sondern es ist **vielmehr ein Prozess hin zu einer selbst-wirksamen, autonomen Persönlichkeit**. Durch erlebte Erfahrungen nähert man sich dieser Persönlichkeit immer mehr an (Flora, F2, Z469-470 & Z475-477; Leonie, F2, Z399-403; Marie, F2, Z489-494; Soleil, F2, Z463-467). Erwachsensein heißt für Jugendliche Vollständigkeit und Unabhängigkeit auf eine persönliche Art und Weise zu leben.

8.1.10 Betätigungsveränderungen in der Adoleszenz

Nach Besold (2012) kann es während Lebensumbrüchen, wie hier der Adoleszenz, zu qualitativen und quantitativen Betätigungsveränderungen (→ 3.3) kommen.

Jugendliche erleben **Betätigungsveränderungen, in dem sich eine weniger bedeutsame Betätigung**, während der Bewältigung von schwierigen Lebensereignissen, **zu einer sehr bedeutungsvollen Betätigung hin entwickeln kann** (Leonie, F1, Z284-287 & Z296-298). Dies entspricht einer qualitativen Betätigungsveränderung im Verlauf der Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen (Besold, 2012).

Die Teilnehmerinnen beschreiben, dass die **Wiederholung einer bestimmten Betätigung**, wie zum Beispiel die wiederholte Teilnahme an Freizeifahrten dazu **führt, dass diese Betätigung an Bedeutung gewinnt** (Flora, F1, Z203-215; Leonie, F2, Z157-158). Somit findet eine qualitative Betätigungsveränderung statt.

Beim Aufbau von Betätigungen werden individuelle Veränderungen erlebt. Es ist zu erkennen, dass in allen Bereichen, in der Freizeit, in der Selbstversorgung sowie in der Produktivität gleichermaßen Betätigungen aufgebaut werden (Elena, F1, Z378-379, Flora, F1, Z265-270, Z463-465; Marie, F1, Z358-364; Soleil, F2, Z163-175 & Z411-412). Dabei **spielt das Interesse Jugendlicher an der Ausführung dieser Betätigungen** sowie die Erwartungen des Umfelds an Jugendliche **eine entscheidende Rolle**.

Besteht hohes Interesse wird für diese Betätigung auch mehr Zeit aufgewandt. Oder es kommt zu einer Erweiterung des Betätigungsrepertoires* innerhalb dieser Betätigung. Oft werden dabei andere Rollen zum Beispiel die der Trainerrolle in einer Zirkusgruppe (Flora, F1, Z191-192) oder die der großen Schwester (Soleil, F2, Z172-173) eingenommen. Weiter werden Betätigungen aufgebaut, um Absichten, die außerhalb der eigentlichen Betätigung liegen, verfolgen zu können. Beispiele dafür sind, das Pflegen von Gemeinschaften oder Freundschaften (Soleil, F1, Z280-281).

Auch einschneidende Lebensereignisse, wie der Tod nahestehender Familienangehörige, beeinflussen die Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen. Betätigungen werden aufgebaut oder das Betätigungsrepertoire wird erweitert, um solche Lebensereignisse besser bewältigen zu können (Soleil, F2, Z147-151).

Produktive Betätigungen, wie Nebenjobs, werden aufgebaut und dafür Freizeitaktivitäten eingeschränkt, um sich eigens gesteckte Ziele wie das Reisen finanzieren zu können (Soleil, F1, Z261-264 & Z410-412).

Jugendliche erleben aufgrund von unterschiedlichen Einflussfaktoren, einen **Wegfall von Betätigungen innerhalb der Occupational Transition** vom Kind zum Erwachsenen (Elena, F1, Z311 & Z307-308; Hermine, F1, Z254-255; Marie, F1, Z227-228). Tätigkeiten werden aufgegeben, wenn sie keine Freude machen oder gar nicht im Interessenfeld (Elena, F1, 306-311; Flora, F1, Z195-198) der Jugendlichen liegen. Auch das Maß an Anstrengung oder Belastung ist damit in Verbindung zu bringen (Elena, F1, Z378-382). Ändert sich die Bedeutung der Betätigung, wird eine qualitative Veränderung induziert (Besold, 2012). Betätigungen werden aufgegeben, weil andere Betätigungsbereiche in den Vordergrund treten.

Schule und schulische Aufgaben nehmen mehr Raum ein und dadurch bedarf es eines höheren zeitlichen Aufwands (Leonie, F1, Z289-290). Dies entspricht in Anlehnung ans Besold (2012) einer quantitativen Betätigungsveränderung.

Auch durch Veränderungen in der räumlichen Umwelt, beispielsweise durch einen Umzug, können Betätigungen wegfallen (Marie, F1, Z227-229). Hier wird dann von einem Betätigungsentzug gesprochen (Besold, 2012).

8.1.11 Die Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen

Früh erlebte **Selbstständigkeit führt dazu, dass das Betätigungsrepertoire** zunächst im **Bereich der Selbstversorgung erweitert wird** (Flora, F1, Z472-477; Hermine, F1, Z444-447). Wann Jugendliche produktive Betätigungen aufnehmen, wird dabei von persönlichen und umweltbezogenen Faktoren beeinflusst (d'Entremont, Gregor, Kirou, Nelligan, & Dennis, 2016). In dem Review* "Developmental milestones for productivity occupations in children and youth: An integrative review" wird beschrieben, dass die Entwicklung von Selbstständigkeit in der Regel im häuslichen Bereich beginnt. Dieser ist nach Tomlin und Borgetto (2011) als "systematic review of related descriptive studies" einzuordnen und entspricht damit dem höchsten Evidenzlevel (✓2) im Bereich der "Descriptive Research".

Je selbstständiger Jugendliche werden, desto mehr wächst auch das Bedürfnis, von zu Hause auszuziehen (Marie, F1, Z370-373). Dies führt dazu, dass Jugendliche mehr Verantwortung für sich und andere übernehmen können (Leonie, F1, Z438-440). Der Wunsch nach einer stetigen Erweiterung des Betätigungsrepertoires innerhalb der Occupational Transition spiegelt die Entwicklung zu einer selbstbestimmten Persönlichkeit wider (Vroman, 2015). Um sich noch mehr vom Elternhaus abzugrenzen, nutzen die Jugendlichen die gewonnene Selbstständigkeit. Sie dient dazu, neue Betätigungen aufzubauen oder bereits bestehende Betätigungen zu erweitern (Leonie, F1, Z434-435 & Z440-441). Der Zuwachs an der Bedeutung von Selbstständigkeit in der Occupational Transition führt dazu, dass Freizeitbetätigungen zugunsten bezahlter und schulischer Betätigungen aufgegeben werden (Leonie, F1, Z289-290; Marie, F1, Z230-238). **Somit ist diese Occupational Transition** dadurch **gekennzeichnet, dass Teile der Freizeit für andere Betätigungsbereiche eingeschränkt werden.**

In der Kindheit und in der frühen Phase der Adoleszenz werden Betätigungen von den Eltern als "vorgegeben" oder "erwartet" erlebt (Leonie, F1, Z284-287 & Z296-298). Es kommt zu Beginn der Occupational Transition zu einem Aufbau von Betätigungen, die durch die Eltern, als soziales Umfeld, initiiert werden. Diese Betätigung, die eher "als vorgegeben" oder "als erwartet" erlebt wird, wird im weiteren Verlauf der Adoleszenz dann wieder vermehrt aufgegeben (Elena, F1, Z310-312; Hermine, F1, Z246 & Z254-255). Jugendliche erleben die Occupational Transition zum erwachsenen Menschen also als eine Phase, in der es zunehmend wichtiger wird, das zu tun was einem persönlich wichtig ist und immer weniger darum, das zu tun, was von einem erwartet wird.

Eine wichtige Entwicklungsaufgabe des Jugendalters ist zudem der Übergang von Schule in das Berufsleben (Eschenbeck & Knauf, 2018). Das bedeutet, dass schulbezogene Betätigungen im Verlauf der Occupational Transition durch entlohnte Tätigkeiten ergänzt und ersetzt werden (Elena, F1, Z383-384; Marie, F2, Z,429). Es kommt im Leben Jugendlicher also erstmals zum Aufbau von entlohten Betätigungen. Dieser ist gekennzeichnet durch das Bestreben nach finanzieller Unabhängigkeit und den Wunsch, eigens gesteckte Ziele zu erreichen. Das Streben nach Selbständigkeit und Unabhängigkeit von den Eltern nimmt im Verlauf der Occupational Transition immer mehr zu.

Einfluss von Mobilität auf die Occupational Transition

Der Erhalt des Führerscheins und eines eigenen motorisierten Fahrzeuges führt dazu, dass sich Selbstständigkeit auch im Bereich der Mobilität etabliert (Flora, F1, Z530-531 & Z533-536; (Vroman, 2015). Dies impliziert eine Erweiterung des Betätigungsrepertoires*. Der Mehrwert an selbständiger Mobilität ermöglicht, dass Aufgaben in anderen Bereichen, wie das Einkaufen für die Familie, übernommen werden können (Soleil, F1, Z549-551). Zudem wird mit dem Erhalt des Führerscheins und mit Besitz eines eigenen Autos spontanes und flexibles Interagieren möglich. Bedeutungsvollen Betätigungen, wie Freundinnen treffen, können dadurch unabhängig von anderen Personen nachgegangen werden (Marie, F1, Z509-511 & Z513-515).

Einfluss von Social Media auf die Occupational Transition

Social Media als ein relativ junges Phänomen führt zur Erweiterung des Betätigungsrepertoires und zum Aufbau von neuen Betätigungen. Alte Betätigungen werden dabei durch die Nutzung von Social Media teilweise ersetzt. Im Verlauf der Adoleszenz ist zu beobachten, dass Social Media als Betätigungsbereich neu hinzugekommen ist und sich immer weiter etablierte. Die Nutzung von Social Media stellt einen bedeutsamen Betätigungsbereich für Jugendliche im Jahr 2018 dar (MPFS, 2016).

Die Funktionen der sozialen Medien (→ 7.9) korrelieren mit der Selbstoffenbarung, der Entwicklung der Sexualität und der Entwicklung der Identität, die als psychosoziale Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz nach Valkenburg und Peter (2011) zu sehen sind. Die Übereinstimmung der Funktionen von Social Media mit den psychosozialen Entwicklungsaufgaben spiegelt sich im bedeutenden Einfluss von Social Media auf die Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen wider. Die Jugendlichen nutzen Social Media, um sich mit anderen zu vergleichen, Selbst- und Fremdbild abzugleichen, sich auszutauschen und sich selbst zu positionieren (BMFSFJ, 2017). Dies alles trägt zur Entwicklung der Identität des Jugendlichen bei. Auch Siegler et al. (2005) sehen, mit Verweis auf die Theorien von Erik Erikson, die Entwicklung der Identität als zentrale Entwicklungsaufgabe des Jugendalters, die in dieser Zeit zu bewältigen ist. Darüber hinaus verändert die Nutzung von Social Media die Art der Kommunikation sowie die Art soziale

Beziehungen, beispielsweise Freundschaften aufzubauen und zu pflegen (Flora, F2, Z32-34 & Z36-39).

Auch die negativen Einflüsse und das potentielle Risiko auf eine gesunde Entwicklung Jugendlicher muss mitberücksichtigt werden (KKH, 2018). Junge Mensch stehen heutzutage mehr denn je unter **Druck, immer erreichbar zu sein** und haben **gleichzeitig das Gefühl, beim "Offline Sein" etwas zu verpassen** (Leonie, F2, Z81-85 & Z135-139; Flora, F2, Z124-127). Auch die Frage nach dem Datenschutz und Cyber-Mobbing in der digitalen Welt stellen Jugendliche vor neue Herausforderungen (BMFSFJ, 2017; Leven & Schneekloth, 2015). Im Rahmen der JIM Studie (MPFS, 2016) gab „[...] in der Altersgruppe der 12- bis 19-Jährigen [...] jeder Dritte an, dass in seinem Bekanntenkreis schon einmal jemand im Internet oder per Handy fertig gemacht wurde.“ (S.59). Diese neuen Herausforderungen und potentielle Gefahren im Social Web* sind somit auch als mögliche, negative Einflüsse auf die Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen zu sehen.

9. Kritische Reflexion der Forschung



9. Kritische Reflexion der Forschung

Im Folgenden werden die Schwächen und Stärken der vorliegenden Arbeit beschrieben sowie auf die Einhaltung der Gütekriterien nach Mayring (2015) (→ 4.3) eingegangen. Dies dient einer transparenten Überprüfung und einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Forschungsprozess.

9.1 Stärken und Schwächen der Studie

Für die kritische Reflexion der Arbeit werden die McMaster "Guidelines for Critical Review Form: Qualitative Studies" (Letts et al., 2007a) zur Analyse der Schwächen und Stärken herangezogen. Diese sind bei der Einordnung von Forschungsliteratur allgemeingültig und dienen der Strukturierung.

Schwächen

Durch die ausschließlich weiblichen Teilnehmerinnen in den Fokusgruppenrunden lassen die Aussagen nur bedingt Schlussfolgerungen auf Jugendliche jegliches Geschlechts zu.

Die Forscherinnen weisen keine Erfahrungen in der Durchführung empirischer Sozialforschung* auf. Hinsichtlich der **prozeduralen Strenge*** können **in der Datenerhebung** und in der Durchführung der Fokusgruppe mögliche Fehler nicht ausgeschlossen werden.

Nach der Analyse der ersten Fokusgruppe fiel auf, dass manche Fragen oberflächlich beantwortet wurden. Daher übernahm in der zweiten Fokusgruppe eine Forscherin die Rolle der Co-Moderatorin.

Aufgrund der zeitlichen Rahmenbedingungen fand kein zweiter Pretest der überarbeiteten Leitfragen für die Fokusgruppen statt.

Rückblickend hätten die Pretests (→ 5.4) auch mit weiblichen Personen durchgeführt werden sollen, da ausschließlich weibliche Teilnehmerinnen an den Fokusgruppen teilnahmen.

In dieser Arbeit werden die Regeln der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (→ 6.4 & 18) nach Mayring (2015) hinsichtlich der **Überprüfbarkeit eingehalten**. Dennoch können die Forscherinnen eine lückenlose Nachvollziehbarkeit des Vorgehens aufgrund der fehlenden Forschungsroutine nicht gewährleisten.

Eine Überprüfung durch die Teilnehmerinnen im Sinne eines **Member Checkings*** fand aus zeitlichen Gründen nicht statt.

Tab. 5: Schwächen der Forschung nach den "Guidelines for Critical Review Form: Qualitative Studies" (Letts et al., 2007a).

Stärken

Der **Zweck** und die **Absicht** der durchgeführten Forschung sind genannt (→ 1.).

Relevante **Literatur** wurde gesichtet, beurteilt und genutzt (→ 2.).

Die **Fokusgruppe** als qualitative Forschungsmethode ist für die Forschungsfrage angemessen.

Außerdem wurden die Fokusgruppen **ausführlich und adäquat vorbereitet** (→ 5. & → 6.), so dass ein angenehmes und wertschätzendes Klima ermöglicht wurde. Die Teilnehmerinnen wurden dadurch zum Erzählen angeregt und die Forscherinnen konnten ein breites Spektrum an Erfahrungen erheben.

Der **Prozess der zielgerichteten Auswahl** und die **Rekrutierung** der Teilnehmerinnen und der Moderatorin sind ausführlich beschrieben (→ 5.2 & → 5.3).

Durch die Einverständniserklärungen (✓13) wurde schriftlich eine **wohininformierte Zustimmung** der Teilnehmerinnen und der Moderatorin eingeholt.

Das konkrete Vorgehen zur **deskriptiven Klarheit*** innerhalb der Fokusgruppen wird in den Kapiteln (→ 5. & → 6.) nachvollziehbar beschrieben.

Die **Datenanalyse** ist **induktiv*** und das Vorgehen für den Leser eindeutig dargestellt (→ 6.).

Während des gesamten Analyseprozesses wurde darauf geachtet, dass die **Ergebnisse mit den erhobenen Daten übereinstimmen**.

Die Aussagen der Teilnehmerinnen werden in Bezug zu der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse gesetzt, um dies für Leserinnen transparent zu gestalten.

Die **Ergebnisse** sind mit **theoretischen Hintergrundinformationen** schlüssig dargestellt (→ 8.).

Eine **Triangulation*** fand statt. Durch die sechs beziehungsweise vier Teilnehmerinnen in den Fokusgruppen wurden die Aussagen verschiedener Personen zur Datenerhebung genutzt.

Ebenso wurde durch den stetigen und regen Austausch der drei Forscherinnen während der gemeinsamen Analyse eine Triangulation gewährleistet.

In der **Schlussfolgerung** wird im Umfang dieser Arbeit die ergotherapeutische Relevanz (→ 10.) diskutiert.

Aufgrund der Heterogenität der Daten dieser Arbeit werden nicht alle Informationen berücksichtigt.

Die im Ausblick formulierten, weiterführenden Fragen zeigen, wie die Ergebnisse dieser Arbeit zur **Weiterentwicklung der Ergotherapie** beitragen.

Tab. 6: Stärken der Forschung nach den "Guidelines for Critical Review Form: Qualitative Studies" (Letts et al., 2007a).

9.2 Gütekriterien

Gütekriterien (Mayring, 2015)	
Verfahrensdokumentation	In Bezug zur Verfahrensdokumentation ist der Forschungsprozess durchweg detailliert beschrieben (→ 5. & → 6.). Zudem ist ein Zeitplan zur transparenten Darstellung des Forschungsprozesses Anlage (↗4) zu entnehmen.
Argumentative Interpretationsabsicherung	<p>Auch auf die Interpretationsabsicherung werden in der vorliegenden Arbeit alle Interpretationen argumentativ begründet. Aus den Vorannahmen (→ 3.) werden Fragen gebildet, die der Beantwortung der Forschungsfrage dienen.</p> <p>Für die Datenauswertung wird das induktive Vorgehen innerhalb der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) genutzt und weitestgehend dargestellt (→ 6.4).</p> <p>Die Argumentation erscheint durch die konsequente Verwendung von Verweisen zu den einzelnen Aussagen der Teilnehmerinnen als eindeutig dargestellt.</p>
Regelgeleitetheit	In der Analyse der Daten werden die Regeln der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) (→ 6.4) genutzt. Um den Gegenstand der vorliegenden Forschung gerecht zu werden, sind die induktiv ausgearbeiteten Kategorien, mit Hilfe der Leitfragen, der Fokusgruppen mit Rückbezug auf die Forschungsfrage überprüft.
Nähe zum Gegenstand	Die Durchführung der Fokusgruppen findet in einem Jugendkulturzentrum statt. Dies entspricht einem alltäglichen, räumlichen Kontext der Teilnehmerinnen. Die Forscherinnen und die Moderatorin begegnen den Teilnehmerinnen zudem auf Augenhöhe und lassen ihnen stets Raum und Zeit für Diskussion und Austausch.
Kommunikative Validierung	Aufgrund der zeitlichen Rahmenbedingungen wird keine kommunikative Validierung durchgeführt (→ 9.1).

Triangulation	Eine getrennte Analyse der Daten durch die einzelnen Forscherinnen findet aufgrund des zeitlichen Rahmens und der Datenmenge nicht statt. Die Fokusgruppen wurden in Anwesenheit aller Forscherinnen durchgeführt und die vorliegenden Daten gemeinsam analysiert und diskutiert. Dadurch kann einer subjektiven Interpretation entgegengewirkt werden. Zur Diskussion der Ergebnisse werden verschiedene Autorinnen und Studien herangezogen (→ 8.). Demnach ist eine Triangulation der Daten gegeben.
----------------------	---

Tab. 7: Gütekriterien nach Mayring (2015) übertragen auf die vorliegende Arbeit.

10. Schlussfolgerung und Ausblick



10. Schlussfolgerung und Ausblick

Beantwortung der zentralen Forschungsfrage

- Wie erleben Jugendliche die Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen - und welche Erfahrungen, Werte, Wünsche, Vorstellungen und Ziele begleiten diesen Prozess?

Jugendliche erleben **körperliche Veränderungen** in der Pubertät, die auch den Beginn der Occupational Transition kennzeichnet, mehrheitlich als unangenehm. Sie fühlen sich zu Beginn dieser besonderen Lebensphase **überfordert**.

Gerade dem Thema Sexualität wird in der Ergotherapie nur spärlich Beachtung geschenkt. Für die ergotherapeutische Praxis zeigen die Ergebnisse, dass seitens weiblicher Jugendlicher ein Bedarf nach einer offeneren und umfassenden sexuellen Aufklärung besteht. Die Forscherinnen sehen hierin den Appell an die Ergotherapie, sich dem Thema Sexualität zu öffnen und dies in der ergotherapeutischen Intervention in Form von Beratung Jugendlicher zu beachten. Zudem muss ein weiteres Aufgabengebiet in der Beratung der Eltern bezüglich der sich entwickelnden Sexualität ihrer Kinder liegen.

Jugendliche sehen innerhalb der Occupational Transition Freundinnen und Peers* neben der Herkunftsfamilie als Hauptbezugsysteme ihres sozialen Netzwerks. Insgesamt **geben Bezugspersonen**, wie Familienmitglieder und Freundinnen **Stabilität** und helfen bei der Bewältigung von neuen Herausforderungen.

Dieser Aspekt muss nach Meinung der Forscherinnen daher für die ergotherapeutische Praxis mitberücksichtigt werden. Ergotherapeutinnen unterstützen und fördern aufgrund ihres Berufsethos* meist unkritisch den Wunsch Selbständigkeit zu erlangen. Mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit stellt sich jedoch die Frage, inwieweit in der Behandlung Jugendlicher zu berücksichtigen gilt, dass Eltern während des Prozesses des Erwachsenwerdens als wichtige Bezugspersonen und damit als Stütze in dieser Zeit erlebt werden. Im ergotherapeutischen Kontext dürfen deswegen nicht ausschließlich nur Jugendliche im Vordergrund stehen, sondern auch deren soziales Umfeld muss miteinbezogen werden.

Die Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen wird dem gegenüber als eine Zeit erlebt, in der sich junge Menschen von Erwachsenen **nicht verstanden** und **bevormundet fühlen**. Das Gefühl, sich unterordnen zu müssen steht dabei in Diskrepanz zu dem Wunsch nach der Entwicklung und Festigung der eigenen Vorstellungen und Werte.

Die Occupational Transition in der Adoleszenz wird als bedeutsame Phase im Prozess des Becomings erlebt, da die **Entwicklung einer autonomen Identität** als wichtige Entwicklungsaufgabe in dieser Zeit im Vordergrund steht.

Ein weiterer bedeutender Einflussfaktor auf die Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen ist laut den Ergebnissen der Studie der **Zuwachs an Selbständigkeit**. Der eigene Wunsch nach mehr Selbständigkeit beeinflusst die Occupational Transition dabei ebenso wie ein Zuwachs an Selbständigkeit, der durch die Umwelt angestoßen wird. Insbesondere die emotionale **Abnabelung vom elterlichen Zuhause** steht für junge Menschen im Vordergrund, um Autonomie zu entwickeln.

Innerhalb der Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen ist eine **Verschiebung hin zu mehr entlohnten Betätigungen**, auf Kosten von Freizeitaktivitäten, zu beobachten.

Für die ergotherapeutische Praxis resultiert aus Sicht der Forscherinnen daraus, dass unter Einbezug der Occupational Balance*, in der Behandlung von Jugendlichen neben der Unterstützung in produktiven Betätigungen ein besonderes Augenmerk auch auf die Freizeitbetätigungen gelegt werden muss. Da die Occupational Balance als wichtiger Faktor für Wohlbefinden und Gesundheit zu sehen ist.

Auch **der schulische Kontext gewinnt** in dieser Occupational Transition **an Bedeutung** und **nimmt** zunehmend mehr **freie Zeit in Anspruch**. Daraus können ein Betätigungsungleichgewicht sowie ein erhöhter Leistungsdruck als Stressor in der Occupational Transition entstehen. Darüber hinaus wird das **Erleben von Schule**, vor allem **von sozialen Faktoren beeinflusst**. Und damit auch ein wesentlicher Bereich der Occupational Transition durch äußere Einflüsse bestimmt.

Auf Grund dessen sehen die Forscherinnen den Bedarf, im ergotherapeutischen Handeln schulische Problemlagen immer in Zusammenhang mit dem Gesamtkontext der Schule zu betrachten. Vor allem der soziale Kontext ist, wie die vorliegende Arbeit zeigen konnte ausschlaggebend dafür, wie Jugendliche Schule und damit verbundene individuelle Leistungen erleben.

Es wurde in der vorliegenden Arbeit zudem aufgezeigt, dass **Betätigungen**, die außerhalb der persönlichen Interessen liegen, im Verlauf der Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen häufig **zugunsten bedeutsamer Betätigungen aufgegeben** werden.

Betätigungen, in denen junge Menschen soziale Beziehungen ausleben können und somit soziale **Partizipation erleben, werden aufrechterhalten** und gepflegt. Freundinnen werden insbesondere in der mittleren Adoleszenzphase wichtige Wegbegleiter. Betätigungen, die mit Freundinnen gemeinsam durchgeführt werden, wendet man sich aktiv zu.

Die Fluktuation im **Auf- und Abbau von unterschiedlichsten Betätigungen** ist eines der Kennzeichen der Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen. Die Fluktuation gilt es nach Meinung der Forscherinnen durch angepasste Assessments und Verlaufsdokumentation sowie in der Interventionsplanung speziell zu berücksichtigen. Es wird deutlich, dass Jugendliche eine "besondere" Klientel darstellen, die sich in Bezug auf das Betätigungsverhalten von Kindern und vom erwachsenen Menschen unterscheidet.

Die regelmäßige Nutzung von **Social Media beeinflusst die Kontaktaufnahme** sowie das Pflegen von Freundschaften zu anderen Jugendlichen. Andererseits stellt das Thema Social Media für Jugendliche eine neue **Form der Abhängigkeit** dar, da sie sonst wichtige Informationen nicht erhalten.

Aus diesen Erkenntnissen ergibt sich für den therapeutischen Kontext, dass abzuklären ist, ob Social Media für das Individuum als Förderfaktor erlebt wird oder ob es dadurch zu Problemstellungen wie zum Beispiel Cyber-Mobbing kommt. Darüber hinaus können Jugendliche in der Ergotherapie präventiv zu einem verantwortungsbewussten Umgang sensibilisiert und befähigt werden.

Die **Zunahme an Selbständigkeit** im Bereich **der Mobilität** beeinflusst die Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen. Gerade in ländlichen Regionen hängen Mobilität, das Gefühl von Abhängigkeit und der **Aufbau oder der Wegfall von Betätigungen** eng zusammen.

Durch äußere unveränderliche Umstände, wie einer mangelnden Infrastruktur, kommt es zu einer sogenannten Occupational Deprivation*. In ländlichen Regionen lebende Jugendliche

werden bei der Ausführung bedeutsamer Betätigungen durch die geografische Lage ihres Zuhauses eingeschränkt. Dadurch kann es aus ergotherapeutischer Sicht zu einer Occupational Injustice* kommen, wenn diese Barriere nicht überwunden werden kann. Damit herrscht eine Ungerechtigkeit der Partizipationsmöglichkeiten Jugendlicher, die es in der ergotherapeutischen Praxis zu berücksichtigen gilt.

Auch die **Entwicklung einer eigenen Werteorientierung** nimmt laut den Erkenntnissen der Studie Einfluss auf diese Occupational Transition. Je nachdem, welche Werte erlebt und in das eigene jugendliche Wertesystem aufgenommen werden, wird die **Ausführung sowie der Auf- oder Abbau einer Betätigung beeinflusst**. Wird beispielsweise der Wert "Selbstständigkeit" als wichtig und bedeutsam empfunden, richtet sich die Durchführung der Betätigungen nach diesem Wert. Betätigungen werden demnach immer mit größtmöglicher Selbstständigkeit ausgeführt.

Der Einfluss des individuellen Wertesystems auf die Occupational Transition verdeutlicht nach Meinung der Forscherinnen, dass diese Werte auch im therapeutischen Kontext zu berücksichtigen sind. Werte geben darüber Aufschluss, warum oder inwieweit bestimmte Betätigungen für den Einzelnen von Bedeutung sind. Diese Annahme bestärkt die Forscherin in der Annahme, dass die Planung der Interventionen mit Jugendlichen nach deren Wertesysteme erfolgen muss.

Damit wird die Forschungsfrage "Wie erleben Jugendliche die Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen" im Rahmen dieser Arbeit als beantwortet angesehen. Die gewonnenen Ergebnisse erweitern den aktuellen Wissensstand der Occupational Transition. Zudem wurde aufgezeigt, wie diese Erkenntnisse aus Sicht der Forscherinnen in die ergotherapeutische Praxis übertragen werden können.

Schlussfolgerung

Gravierende Lebensumbrüche, wie die Adoleszenz, lösen eine Vielzahl von Betätigungsveränderungen aus. Jugendliche stehen in dieser sensiblen Phase vor Herausforderungen, die sie möglicherweise nicht allein bewältigen können. Aus einer Nichtbewältigung dieser Herausforderungen können Einschränkungen und Krankheiten resultieren. Es wird ein Unterstützungsbedarf für Jugendliche auch ohne vorbestehende Diagnose in der Phase der Adoleszenz deutlich.

Die Ergotherapeutin wird mit ihren fachspezifischen Kompetenzen als Unterstützung im Prozess des Selbstständigwerdens gesehen. Der Einbezug der Klientenzentrierung unterstützt junge Menschen eine eigenständige und frei entscheidende Person zu werden. Die Veränderung von Denkansätzen und Verhaltensmustern und das Erleben von Occupational Participation* vor, während und nach der Occupational Transition beeinflussen eine Transition positiv. Die Ergotherapie leistet durch den "betätigungsbasierten Blick" auf Transitionen einen wesentlichen Beitrag zur Unterstützung in dieser Phase.

Auch der Einfluss der Digitalisierung auf die Jugendphase im Jahr 2018 wird mit dieser Arbeit deutlich. Der Nutzen und Fortschritt der Digitalisierung steht dabei in Diskrepanz zu den negativen Folgen, wie dem sozialen Druck und der Angst, Dinge zu verpassen.

Die Ergotherapie muss diese Themen aufgreifen und Jugendliche und Eltern in der verantwortungsvollen Nutzung von Social Media unterstützen und dahingehend sensibilisieren.

Darüber hinaus wird auch Leistungsdruck als möglicher Stressor in der Occupational Transition vom Kind zum Erwachsenen in der vorliegenden Arbeit definiert. Dadurch kann es zu Einschränkungen des Wohlbefindens und zur Beeinträchtigung der Gesundheit kommen. Die Forscherinnen schlussfolgern, dass ein präventiver und gesundheitsfördernder Ansatz in Form einer beratenden Ergotherapie zur Unterstützung junger Menschen in Lebensumbrüchen beiträgt. Jugendliche können damit in Phasen von Lebensumbrüchen vor gesundheitlichen Beeinträchtigungen bewahrt werden.

Ausblick

Die Schlussfolgerungen zeigen auf, dass ein präventiver Ansatz in der ergotherapeutischen Behandlung mit Jugendlichen notwendig ist. Für eine adäquate Umsetzung dieses Ansatzes in die ergotherapeutische Praxis, bedarf es aus Sicht der Forscherinnen weiterführende Forschung in folgenden Bereichen:

- ☞ Erhebung von vorhandenen präventiven Angeboten für Jugendliche in Deutschland, ohne ärztliche Diagnose. Auf Grundlage dessen sollen Präventionsangebote eruiert werden, die die Bedürfnisse Jugendlicher berücksichtigen.
- ☞ Eine genaue Betrachtung der Umweltfaktoren und der daraus abgeleiteten Hemm- und Förderfaktoren der Occupational Transition aus ergotherapeutischer Sicht.
- ☞ Eine heterogene, größer angelegte Forschung zum Thema Occupational Transition in der Adoleszenz. Daraus sollen repräsentative Aussagen über diese Occupational Transition getroffen werden.

Zudem ergeben sich folgende weiterführende Fragestellungen:

- ☞ Inwieweit sind vorhandene Assessments der Pädiatrie beziehungsweise aus dem Erwachsenenbereich für Jugendliche anwendbar und welche neuen Assessments braucht es für jugendliches Klientel?
- ☞ Welche Interventionsformen sind nötig, um den Präventions- und Handlungsbedarf für Jugendliche decken zu können?
- ☞ Inwieweit gibt es geschlechterspezifische Unterschiede in der Intervention mit Jugendlichen, die es zu berücksichtigen gilt?

Glossar

Berufsethos

„Hohe sittliche Vorstellung vom Wert und den Pflichten eines Berufes“ (Bibliographisches Institut GmbH, 2018a). In Bezug zur Ergotherapie ist damit gemeint, dass Ergotherapeutinnen die Befähigung zu einer selbständigen Lebensführung als eine der priorisierten Aufgaben ihrer beruflichen Tätigkeit sehen.

Betätigungsrepertoire

Die Gesamtheit aller Betätigungen, die ein Individuum an einem bestimmten Punkt im Lebensverlauf hat (Davis & Polatajko, 2006).

Betätigungsrolle

Soziokulturell definierte Erwartungen hinsichtlich der Teilhabe an oder in Betätigungen (Christiansen & Townsend, 2010; 2014).

Deskriptive Klarheit

Eine anschauliche, aber prägnante Beschreibung der Teilnehmerinnen, des Standorts und der Forscherinnen, damit die Leserin ein Verständnis für das "Gesamtbild" des Themas oder des Phänomens bekommt (Letts et al., 2007).

Empirische Sozialforschung

Die systematische Erfassung und Deutung sozialer Erscheinungen (Atteslander, 1995).

Evidenz / Evidenzlage

„Empirisch erbrachter Nachweis der Wirksamkeit eines Präparats, einer Therapieform oder Ähnliches“ (Bibliographisches Institut GmbH, 2018b). Evidenzlage meint in Bezug darauf also, die Gegebenheit, inwieweit eine Studie als evident zu betrachten ist.

Forschungsparadigma

„Ein Forschungsparadigma spiegelt wissenschaftliche Methoden und Fragestellungen wider. Es definiert übereinstimmende und allgemein akzeptierte Ansichten, Haltungen, Arbeitsweisen und Kriterien, die die wissenschaftliche Praxis bestimmen. Es gibt den Raum an, in dem sich die Wissenschaft bewegt, und strukturiert die Forschung eines Fachgebiets hinsichtlich ihrer grundlegenden Annahmen und Methoden.“ (Robra-Bissantz, 2012).

Gesprächsleitfaden

Um aus Interviews eine möglichst gute Datensammlung eruiieren zu können, dient der Gesprächs- oder Interviewleitfaden um vorab Fragen zu dem erforschenden Thema zu formulieren (Ritschl et al., 2016).

Gonaden

Auch als Geschlechtsdrüse oder Keimdrüse bezeichnet; und meint Eierstöcke und Hoden (Arnold, Mailahn, Vettin, & Wilck, 2013).

Graue Substanz

Auch Cortex oder Großhirnrinde genannt und befindet sich im Großhirn. Die graue Substanz ist eine dünne Schicht, die zwischen zwei bis fünf Millimeter dick ist und sich in insgesamt vier Lappen unterteilen lässt: Frontal-, Parietal-, Occipital- und Temporallappen (Ahmadi & Futorjanski, o.D.).

Gruppendiskussion

„Ist ein Gespräch mehrerer Teilnehmer zu einem Thema, das der Diskussionsleiter benennt, und dient dazu, Informationen zu sammeln.“ (Lamnek & Krell 2016, S. 384). Die Fokusgruppe zur Abgrenzung davon ist eine Kombination aus einer Gruppendiskussion und einem fokussierten Interview (Dürrenberger & Behringer, 1999, zitiert nach Schultz et. al, 2012).

Heilmittelkatalog

Ist ein Nachschlagewerk, in dem verordnungsfähige Heilmittel wie z.B. der Ergotherapie und deren Diagnosen niedergeschrieben sind (Indikationskatalog Ergotherapie, 2017)

Hypophyse

Hirnanhangdrüse; ein etwa kirschgroßes endokrines Organ, welches unter anderem zur Freisetzung zweier Hormone (Oxytocin und ADH) dient (Arnold et al., 2013).

Hypothalamus

Griechisch: Kammer, Lager; bezeichnet einen Teil des Zwischenhirns mit vielfältigen Funktionen, unter anderem: Wach- und Schlafrythmus, Sexualfunktion, Fettstoffwechsel und Wasserhaushalt (Arnold et al., 2013).

Induktives Vorgehen

Bei der induktiven Vorgehensweise werden die Kategorien nicht vor der Sichtung des Materials erstellt, sondern direkt aus dem Material abgeleitet, ohne sich auf vorab verwendete Theoriekonzepte zu beziehen. Mayring (2015) bezeichnet diese Art der Kategorienbildung als zusammenfassende Inhaltsanalyse. Das Ziel besteht in der Eingrenzung der Textelemente, ohne den inhaltlichen Kern und die Essenz des Materials zu verfälschen.

Interdisziplinär

„Mehrere Disziplinen umfassend; die Zusammenarbeit mehrerer Disziplinen betreffend“ (Bibliographisches Institut GmbH, 2018c).

Interpersonell

„Zwischen zwei oder mehreren Personen [ablaufend], zwei oder mehrere Personen betreffend“ (Bibliographisches Institut GmbH, 2018d).

Kortikales Netzwerk

Siehe auch: graue Substanz.

Längsschnittstudie

„Messung des Verhaltens oder Erlebens über einen längeren Zeitraum bei den gleichen Versuchspersonen, um Veränderungsprozesse über lange Zeitsequenzen zu dokumentieren“ (Lexikon der Psychologie, 2000a).

Leitlinien

„Systematisch entwickelte Aussagen zur Unterstützung der Entscheidungsfindung von Ärzten, anderen im Gesundheitssystem tätigen Personen und Patienten. Das Ziel ist eine angemessene gesundheits-bezogene Versorgung in spezifischen klinischen Situationen.“ (Cochrane, 2018).

Mediatisierung

„Die Mediatisierung verläuft also auf ganz unterschiedlichen Ebenen und in verschiedensten Bereichen. Auf einige, wie etwa das Verhältnis von Medien und Zeit oder Medien und Raum [...] bildet [der Begriff Mediatisierung] ein Konstrukt, das Phänomene des medialen Wandels in den unterschiedlichen Bereichen in einem gemeinsamen Rahmen zu erfassen hilft [...]“ (Wordpress, 2010).

Member-Checking

Das Member-Checking beschreibt eine Beteiligung der Teilnehmerinnen an der Überprüfung der Daten und der Interpretation. Ein Beispiel dafür wäre die Rückgabe an die Teilnehmerinnen in verschiedenen Phasen der Datenerhebung und -analyse, um sicherzustellen, dass die Forscherinnen die Erfahrung des Phänomens so widerspiegeln oder präsentieren, wie es von den Teilnehmerinnen verstanden wird (Letts et al., 2007).

Menarche

Erstes Auftreten der Menstruation (Regelblutung). (Arnold et al., 2013).

Occupational Balance

Ein Konzept, das sich auf die Verteilung der Zeit für die Teilhabe in Gewohnheiten und Routinen der Alltagsbetätigungen bezieht. Tritt auf, wenn die Auswirkungen von Betätigungen in harmonischer, kohärenter und kontrollierter Weise aufeinander abgestimmt sind (Christiansen & Townsend, 2010; 2014).

Occupational Deprivation

Ein Begriff, der Wilcock und Whiteford (2000) zugeschrieben wird und sich auf einen Zustand des anhaltenden Ausschlusses von der Ausübung von Betätigungen - die notwendig oder bedeutsam sind - bezieht, die aufgrund von Faktoren, die sich der Kontrolle eines Individuums entziehen. Ein Beispiel dafür wäre: Die geografische Isolation durch eine ländliche Wohngegend (Christiansen & Townsend, 2010; 2014).

Occupational Injustice/ Justice

Ein Begriff, der Townsend und Wilcock zugeschrieben wird und sich auf die "Ungerechtigkeit" beziehungsweise "Gerechtigkeit" im Zusammenhang mit Möglichkeiten und Ressourcen bezieht, die für die Teilhabe an Betätigungen erforderlich sind, um persönlichen Bedürfnisse befriedigen zu können (Christiansen & Townsend, 2010; 2014).

Occupational Participation

Das Eingebunden sein von Geist, Körper und Seele des Einzelnen in zielgerichtete Aktivitäten (Christiansen & Townsend, 2010; 2014).

Partizipation

„Das Teilhaben oder Beteiligtsein; Synonym: Teilnahme“ (Bibliographisches Institut GmbH, 2018e).

Peergroup

„[Eine] soziale Gruppe von gleichaltrigen Jugendlichen, in der das Individuum soziale Orientierung sucht und die ihm als Bezugsgruppe dient.“ (Kirchgeorg, 2018).

Peers

Ein Begriff für nicht-verwandte und etwa gleichaltrige Kinder und Jugendliche, mit denen Heranwachsende aufwachsen (Lexikon der Psychologie, 2000b).

Prozedurale Strenge

Die Forscherinnen sollten eindeutig die Verfahren beschreiben, die verwendet werden, um sicherzustellen, dass die Leserin die Aufgaben verstehen kann, wie die Daten gesammelt wurden. Alle Informationsquellen, die von den Forscherinnen verwendet werden, sollten beschrieben werden. Dadurch sollte die Leserin in der Lage sein, den Prozess der Datensammlung zu beschreiben (Letts et al., 2007).

Review

Englischer Begriff für: Rezension.

Scholarisierung

Unter Scholarisierung ist in erster Linie ein Aufbau eines allgemein verpflichtenden Grundschulwesens gemeint, darüber hinaus ist mit diesem Begriff auch die zunehmende Ausweitung des Schulbesuchs beziehungsweise des Studiums im Bereich des höheren Schulwesens wie z.B. die Hochschulbildung zu verstehen. Vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat dieser Prozess eine enorme Intensivierung erfahren (Stoik, 2005; 2006).

Social Web

„Der Begriff Social Web steht für neue Formen computervermittelter Kommunikation, welche die Nutzung des Internets im Sinne eines theoretisch sozial unbegrenzten Informations- und Kommunikationsraums kennzeichnen.“ (Griesbaum, o.D., S.1).

Sozialisation

„Prozess der Eingliederung beziehungsweise Anpassung des heranwachsenden Menschen in die ihn umgebende Gesellschaft und Kultur.“ (Maier, 2018).

Spina bifida

„Dysrhapiesyndrom mit unvollständigem Schluss der knöchernen Wirbelsäule. Die Einteilung erfolgt nach Lokalisation und Ausdehnung sowie in offene und geschlossene Formen.“ (Hosie, 2016).

Subkortikales Netzwerk

siehe auch weiße Substanz.

Triangulation

Eine Strategie zur Steigerung der Vertrauenswürdigkeit durch den Einsatz von mehreren Quellen und Perspektiven, um systematische Verzerrungen zu reduzieren. Die Haupttypen von Triangulationen sind: Quellen (Menschen, Ressourcen); nach Methoden (Interviews, Beobachtung, Fokusgruppen); durch die Forscherinnen (Forscherteam versus Einzelpersonen) oder durch Theorien (das Team bringt verschiedene Perspektiven in die Forschung mit ein) (Letts et al., 2007).

Valide, valid

„Gültig, gesichert“ (Bibliographisches Institut GmbH, 2018f).

Weißer Substanz

„Bereiche des Zentralnervensystems (ZNS), die hauptsächlich aus myelinisierten Nervenfasern bestehen, das heißt die markhaltigen Ausläufer von Nervenzellen in Rückenmark und Gehirn. Die Myelinisierung verleiht dem Gewebe die weiße Farbe.“ (Lexikon der Neurowissenschaft, 2000).

Glossarverzeichnis

- Ahmadi, R., & Futorjanski J. (o.D.). Die Graue Substanz. Abgerufen von <https://www.neuronation.de/gehirntraining/die-graue-substanz>
- Arnold, U., Mailahn, M., Vettin, J., & Wilck, A. (2013). *Pschyrembel Klinisches Wörterbuch* (264.Aufl.). Berlin: De Gruyer.
- Atteslander, P. (1995). Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin - New York. Abgerufen von <http://www.bpb.de/lernen/grafstat/krise-und-sozialisation/220833/m-01-02-empirische-sozialforschung>
- Bibliographisches Institut GmbH. (2018a). Berufsethos. Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Berufsethos>
- Bibliographisches Institut GmbH. (2018b). Evidenz. Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Evidenz>
- Bibliographisches Institut GmbH. (2018c). Interdisziplinär. Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/interdisziplinaer>
- Bibliographisches Institut GmbH. (2018d). Interpersonell. Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/interpersonell>
- Bibliographisches Institut GmbH. (2018e). Partizipation. Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Partizipation>
- Bibliographisches Institut GmbH. (2018f). Valid. Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/valid>
- Cochrane. (2018). Leitlinien. Abgerufen von <https://www.cochrane.de/de/leitlinien>
- Christiansen, C.H., & Townsend, E.A. (2010; 2014). Glossary. In C.H. Christiansen & E.A. Townsend (Hrsg.), *Introduction to Occupation: The Art of Science and Living* (2. Aufl.) (S. 363-370). Harlow: Pearson.

- Davis, J.A., & Polatajko, H.J. (2006). The Occupational Development of Children. In S. Rodger & J. Ziviani (Hrsg.), *Occupational Therapy for Children: Understanding Children's Occupations and Enabling Participation* (S. 136-157). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Griesbaum, J. (o.D.). D7 Social Web. Abgerufen von https://www.uni-hildesheim.de/media/fb3/informationssysteme/iim_iw/griesbaum/GdPluD_D7.pdf
- Kirchgeorg, M. (2018). Peer Group. Wiesbaden: Springer Fachmedien. Abgerufen von <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/peer-group-46140/version-269426>
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Letts, L., Wilkins, S., Law, M., Stewart, D., Bosch, J., & Westmorland, M., (2007). *Guidelines for Critical Review Form: Qualitative Studies* (Version 2.0). McMaster University.
- Lexikon der Neurowissenschaft (2000). Weiße Substanz. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag. Abgerufen von <https://www.spektrum.de/lexikon/neurowissenschaft/weisse-substanz/13976>
- Lexikon der Psychologie (2000a). Längsschnittstudie. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag. Abgerufen von <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/laengsschnittstudie/8520>
- Lexikon der Psychologie (2000b). Peers. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag. Abgerufen von <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/peers/11291>
- Maier, G.W. (2018). Sozialisation. Wiesbaden: Springer Fachmedien Abgerufen von <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/sozialisation-43285>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Ritschl, V., Ritschl, H., Höhsl, B., Prinz-Buchberger, B. & Stamm, T. (2016). Qualitative Datensammlung. In V. Ritschl, R. Weigl & T. Stamm (Hrsg.), *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben: Verstehen, Anwenden, Nutzen für die Praxis* (S. 119-127). Berlin Heidelberg: Springer Verlag
- Robra-Bissantz, S. (2012). Forschungsparadigma. Potsdam: Lehrstuhl für Wirtschaftsinformatik: Universität. Abgerufen von <http://www.enzyklopaedie-der-wirtschaftsinformatik.de/lexikon/uebergreifendes/Forschung-in-WI/Forschungsparadigma/index.html>
- Hosie, S. (2016). Pschyrembel Klinisches Wörterbuch. Abgerufen von https://www.pschyrembel.de/_/K0LB2/doc/
- Schulz, M., Mack, B., & Renn, O. (2012). *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-531-19397-7_1
- Stoik, O. (2005; 2006). Wörterbuch der Soziologie. Abgerufen von http://daten.schule.at/dl/Familieskriptum_06-07.pdf
- Wordpress. (26. August 2010). Was ist Mediatisierung? [Web Blog Eintrag]. Abgerufen von <https://mediatisierung.wordpress.com/2010/08/26/was-ist-mediatisierung/>

Literaturverzeichnis

- Adams, J., Hayes, J., & Hopson, B. (1976). *Transition: understanding and managing personal change*. London: Martin Robertson.
- Albert, M., Hurrelmann, K., & Quenzel G. (2015). Jugend 2015: Eine neue Generationsgestalt? In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2015 Eine pragmatische Generation im Aufbruch* (S. 33-45). Frankfurt: Fischer Verlag GmbH.
- American Occupational Therapy Association. (2014). Occupational therapy practice framework: Domain & process (3. Aufl.). *American Journal of Occupational Therapy*, 68(1), 1–48. doi:10.5014/ajot.2014.682006
- Arztmann, D. (2016). Warum sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen? In Science Communications Research e.V. (Hrsg.), *Sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen: Handbuch für begleitende Erwachsene* (S. 12-18). Abgerufen von https://www.sparklingscience.at/_Resources/Persistent/922b71dc5faad32768369238a6552ca5e5dbc5ff/301200431-Handbuch-Sozialwissenschaftlich-Forschen.pdf
- Benighaus, C., & Benighaus, L. (2012). Moderation, Gesprächsaufbau und Dynamik in Fokusgruppen. In M. Schulz, B. Mack & O. Renn (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft - Von der Konzeption bis zur Auswertung* (S. 111-133). Wiesbaden: Springer VS.
- Bergmann, K., Schlack, R., Dewitz, C., Dippelhofer, A., Kurth, B. M., & Eichstädt, H. (2004). Ethische und rechtliche Aspekte der epidemiologischen Forschung mit Kindern und Jugendlichen in Deutschland am Beispiel des Kinder- und Jugendgesundheits surveys. (German). *Ethik in der Medizin*, 16(1), 22-36.
- Besold, A. (2012). Die Wechselwirkung von Betätigung und Gesundheit in Lebensumbrüchen als Grundlage für eine präventiv-beratende Ergotherapie. *Ergoscience*, 7(1), 2-10. doi:10.2443/skv-s-2012-54020120101

- Bock, K. (2017). Bilder der Jugend. *DJI Impulse*, 1, 40-42. Abgerufen von <https://www.dji.de/nc/medien-und-kommunikation/publikationen.html>
- Bode, H. (2016). Grußwort. In A. Baumgarten & H. Strebel (Hrsg.), *Ergotherapie in der Pädiatrie. Klientenzentriert - betätigungsorientiert - evidenzbasiert* (S. 9-10). Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag
- Borgetto, B., Born, S., Bünemann-Geißler, D., Düchting, M., Kahrs, A.-M., Kasper, N., ... Winkelmann, B. (2007). Die Forschungspyramide - Diskussionsbeitrag zur Evidenzbasierten Praxis in der Ergotherapie. *Ergoscience*, 2, 56-63.
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. (2002). *Jugendschutzgesetz (JuSchG)*. Abgerufen von <https://www.gesetze-im-internet.de/juschg/BJNR273000002.html>.
- Bundesministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz in Zusammenarbeit mit der juris GmbH. (2017). *Bundesdatenschutzgesetz (BDSG)*. Abgerufen von https://www.gesetze-im-internet.de/bdsg_2018/BDSG.pdf
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2017). 15. *Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Abgerufen von <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>
- Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P.M., & Flaig, B.B. (2016). SINUS-Jugendstudie u18. *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Berlin: Springer Verlag.
- Christensen, P., & James, A. (2008). Introduction; Researching Children and Childhood, Cultures of Communication. In P. Christensen & A. James (Hrsg.), *Research with Children – Perspectives and Practices* (2. Aufl.) (S. 1-9). New York, London: Routledge Taylor & Francis Group.

- Christiansen, C.H., & Townsend, E.A. (2010; 2014). Glossary. In C.H. Christiansen & E.A. Townsend (Hrsg.), *Introduction to Occupation: The Art and Science and Living* (2. Aufl.) (S. 363-370). Harlow: Pearson.
- Clark, F., Parham, D., Carlson, M., Frank, G., Jackson, J., Pierce, D., Zemke, R. (1991). Occupational science. Academic innovation in the service of occupational therapy's future. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(4), 300-310.
- Cleary, D., Persch, A., & Spencer, K. (2015). Transition to Adulthood. In J. Case-Smith & J. Clifford O'Brian (Hrsg.), *Occupational Therapy for Children and Adolescents* (7. Aufl.) (S. 727-746). St. Louis: Elsevier Mosby.
- Conaboy, K.S., Davis, N.M., Myers, C., Nochajski, S., Sage, J., Schefkind, S., & Schoonover, J. (2008). In American Occupational Therapy Association (AOTA) (Hrsg.). *Transitions for Children and Youth: How Occupational Therapy Can Help*. Bethesda: AOTA inc..
Abgerufen von https://ohioemploymentfirst.org/up_doc/Transitions_for_Children_and_Youth.pdf
- Crider, C., Calder, R., Bunting, K.L., & Forwell, S. (2015). An Integrative Review of Occupational Science and Theoretical Literature Exploring Transition. *Journal of Occupational Science*, 22(3), 304-319. doi:10.1080/14427591.2014.922913
- Davis, J.A., & Polatajko, H.J. (2010). Occupational Development. In C.H. Christiansen & E.A. Townsend (Hrsg.), *Introduction to Occupation: The Art and Science and Living* (2. Aufl.) (S. 113-152). Harlow: Pearson.
- d'Entremont, L., Gregor, M., Kirou, E., Nelligan L., & Dennis, D. (2016). Developmental milestones for productivity occupations in children and youth: An integrative review. *Work* 56, 75–89. doi:10.3233/WOR-162466
- Deutsche Gesellschaft für Suchtforschung und Suchttherapie e.V., Deutsche Gesellschaft für Allgemeinmedizin und Familienmedizin, Deutsche Gesellschaft für Anästhesiologie und Intensivmedizin e.V., Deutsche Gesellschaft für Arbeitsmedizin und

- Umweltmedizin, Deutsche Gesellschaft für Biologische Psychiatrie e. V., Deutsche Gesellschaft für Gynäkologie und Geburtshilfe, ... Wissenschaftlicher Aktionskreis Tabakentwöhnung e.V. (2016). *S3-Leitlinie: Screening, Diagnose und Behandlung alkoholbezogener Störungen*. Abgerufen von https://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/076-001I_S3-Leitlinie_Alkohol_2016-02.pdf
- Deutsches Jugendinstitut. (2018). *Übergänge im Jugendalter*. Abgerufen von <https://www.dji.de/ueber-uns/organisationseinheiten/uebergaenge-im-jugendalter.html>
- Deutscher Verband der Ergotherapeuten. (2015). *Ergotherapie für Kinder und Jugendliche* [Poster]. Karlsbad.
- Deutscher Verband der Ergotherapeuten. (2017). *Indikationskatalog Ergotherapie*. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag GmbH.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). Empirische Sozialforschung im Überblick. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.) (S.3-29). Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). Forschungsstand und theoretischer Hintergrund. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Human - und Sozialwissenschaften* (5. Aufl.) (S.157-180). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Druml, C. (2010). *Ethikkommissionen und medizinische Forschung: Ein Leitfaden für alle an medizinischer Forschung Interessierte*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Eschenbeck, H., & Knauf, R.K. (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S.23-47). Bielefeld: Springer Verlag.
- e-werkzeug. (o.D.). easytranscript. Abgerufen von <https://e-werkzeug.eu/index.php/de/produkte/easytranscript>

- Fegran, L., Hall, E., Uhrenfeldt, L., Aagaard, H., & Spliid Ludvigsen, M. (2014). Review: Adolescents' and young adults' transition experiences when transferring from paediatric to adult care: A qualitative metasynthesis. *International Journal of Nursing Studies*, 51, 123-135. doi:10.1016/j.ijnurstu.2013.02.001.
- Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.
- Fraij, A., Maschke, S., & Stecher L. (2015). Die Scholarisierung der Jugendphase - Ein Zeitvergleich. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. *Journal of Childhood and Adolescence Research* 2, 167-182.
- Gesellschaft für Neuropädiatrie, Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendmedizin e.V., Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie, Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin e.V., Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte, Schweizerische Gesellschaft für Entwicklungspädiatrie, ... Deutscher Verband für Physiotherapie. (2011). *Deutsch-Schweizerische Versorgungsleitlinie: Umschriebene Entwicklungsstörung motorischer Funktionen (UEMF)*. Abgerufen von https://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/022-017k_S3_Umschriebene_Entwicklungsst%C3%B6rungen_motorischer_Funktionen_2011-abgelaufen.pdf
- Gensicke, T. (2015). Die Werteorientierung der Jugend (2002-2015). In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch* (S.237-272). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Glüer, M. (2018). Digitaler Medienkonsum. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S.197-219). Bielefeld: Springer Verlag.
- Hasselbusch, S. (2016). Forschung - Wissen schaffen für die Praxis. In A. Baumgarten & H. Strebel (Hrsg.), *Ergotherapie in der Pädiatrie. klientenzentriert - betätigungsorientiert - evidenzbasiert* (S. 161-178). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

- Heilmittelkatalog (2017). Abgerufen von <https://heilmittelkatalog.de/files/luxe/hmkonline/ergo/index.htm>
- Höhl, B. (2016). Gütekriterien für qualitative Forschung. In V. Ritschl, R. Weigl & T. Stamm (Hrsg.), *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben: Verstehen, Anwenden, Nutzen für die Praxis* (S.127-130). Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Höhl, B., & Ritschl, V. (2014). Occupational transitions: Auswirkungen des Kindergarteneinstiegs auf die Betätigungen von Kindern und deren Eltern - eine qualitative Studie. *Ergoscience*, 9(3), 90-99. doi:10.2443/skv-s-2014-54020140301
- Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI). (2018). *Grunddaten Jugend und Medien 2018. Aktuelle Ergebnisse zur Mediennutzung von Jugendlichen in Deutschland*. München: IZI.
- Jonsson, H. (2010). The First Steps into the Third Age: The Retirement Process from a Swedish Perspective. *Occupational Therapy International*, 18(1), 32–38. doi:10.1002/oti.311
- Jonsson, H. (2014). Occupational Transitions: Work to Retirement. In C. Christiansen & E. Townsend (Hrsg.), *Introduction to Occupation: The Art of Science and Living* (S. 189-208). Harlow: Pearson.
- Jonsson, H., Borell, L., & Sadlo, G. (2000). Retirement: An Occupational Transition with Consequences for Temporality, Balance and Meaning of Occupations. *Journal of Occupational Science*, 7(1), 29-37. doi:10.1080/14427591.2000.9686462
- Jonsson, H., Josephsson, S., & Kielhofner, G. (2001). Narratives and Experience in an Occupational Transition: A Longitudinal Study of the Retirement Process. *American Journal of Occupational Therapy*, 55(4), 424-432.
- Jonsson, H., Kielhofner, G., & Borell, L. (1997). Anticipating Retirement: The Formation of Narratives Concerning an Occupational Transition. *American Journal of Occupational Therapy*, 51(1), 49-56.

- Kaufmännische Krankenkasse. (2018). *Endstation Depression: Wenn Schülern alles zu viel wird*. Abgerufen von <https://www.kkh.de/content/dam/KKH/PDFs/Presse/KKH%20-%20Stress%20bei%20Schülern%20-%20Presseinformation%20und%20Grafiken.pdf>
- Knagge, S. (2016). Jugendliche im Fokus der ergotherapeutischen Intervention. In A. Baumgarten & H. Strebel (Hrsg.), *Ergotherapie in der Pädiatrie. Klientenzentriert - betätigungsorientiert - evidenzbasiert* (S. 433-446). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Kietzmann, J.H., Hermkens, K., McCarthy, I.P., & Silvestre, B. (2011). Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media. *Business Horizons*, 54, 241-251. doi:10.1016/j.bushor.2011.01.005
- Konrad, K., & König, J. (2018). Biopsychosoziale Veränderungen. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S.1-20). Bielefeld: Springer Verlag.
- Kramer, J., Liljenquist, K., Brock, M.E., Rosetti, Z., Howard, B., Demir, M., & Carter, E.W. (2015). Social Participation for Youth Ages 12 to 21. In J. Case-Smith & J. Clifford O'Brian (Hrsg.), *Occupational Therapy for Children and Adolescents* (7. Aufl.) (S. 346-373). St. Louis: Elsevier Mosby
- Krueger, R.A., & Casey, M.A. (2015). *Focus groups. a practical guide for applied research* (5. Aufl.). Los Angeles: SAGE.
- Kutscher, N. (2013). Jugend und Medien. In T. Rauschenbach & S. Borrmann (Hrsg.), *Herausforderungen des Jugendalters* (S.118-138). Weinheim: Beltz Juventa
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Lange, M. (2013). Jugend und Freizeit. In T. Rauschenbach & S. Borrmann (Hrsg.), *Herausforderungen des Jugendalters* (S.101-117). Weinheim: Beltz Juventa.
- Letts, L., Wilkins, S., Law, M., Stewart, D., Bosch, J., & Westmorland, M. (2007a). *Guidelines for Critical Review Form: Qualitative Studies* (Version 2.0). McMaster University.

- Letts, L., Wilkins, S., Law, M., Stewart, D., Bosch, J., & Westmorland, M. (2007b). *Critical review form - Qualitative studies*. McMaster University.
- Leven, I., & Schneekloth, U. (2015). Freizeit und Internet: Zwischen klassischem >>Offline<< und neuem Sozialraum. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2015 Eine pragmatische Generation im Aufbruch* (S.111-151). Frankfurt: Fischer.
- Leven, I., & Utzmann, H. (2015). Jugend im Aufbruch - vieles soll stabiles bleiben. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2015 Eine pragmatische Generation im Aufbruch* (S.273-374). Frankfurt: Fischer.
- Leven, I., Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (2015). Familie, Bildung, Beruf, Zukunft: Am liebsten alles. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2015 Eine pragmatische Generation im Aufbruch* (S.47-110). Frankfurt: Fischer.
- Loos, J., Urand, G., & Klein-Isberner, T. (2011). *Konzept abhängigkeitskranker Jugendlicher und junger Erwachsener*. Abgerufen von https://www.fontane-klinik.de/downloads.html?file=tl_files/upload/artikelbilder/downloads/Broschueren_Flyer_und_Konzeptionen/Konzept_abhaengigkeitskranker_J_E.pdf.
- Mack, B., & Tampe-Mai, K. (2012). Konzeption, Diskussionsleitfaden und Stimuli einer Fokusgruppe am Beispiel eines BMU-Projekts zur Entwicklung von Smart Meter Interfaces und begleitenden einführenden Maßnahmen zur optimalen Förderung des Stromsparens im Haushalt. In M. Schulz, B. Mack & O. Renn (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft - Von der Konzeption bis zur Auswertung* (S. 66-89). Wiesbaden: Springer VS.
- Mandich, A., & Rodger, S. (2006). Doing, Being and Becoming: Their Importance for Children. In S. Rodger & J. Ziviani (Hrsg.), *Occupational Therapy with Children: Understanding Children's Occupations and Enabling Participation* (S.115-135). Oxford: Blackwell Publishing

- Marshall, C. A., Lysaght, R., & Krupa, T. (2018). Occupational transition in the process of becoming housed following chronic homelessness. *Canadian Journal of Occupational Therapy, 85*(1), 33-45. doi:10.1177/0008417417723351
- Mayring, P. (2013). Qualitative Content Analysis. Abgerufen von <https://www.qualitative-content-analysis.org/de/>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung - Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- McBryde, C., Ziviani, J., & Cuskelly, M. (2006). The Transition to School. In S. Rodger & J. Ziviani (Hrsg.), *Occupational Therapy with Children: Understanding Children's Occupations and Enabling Participation* (S. 222-240). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Molineux, M. (2014). Occupational Science and Occupational Therapy: Occupation at Center Stage. In C.H. Christiansen & E.A. Townsend (Hrsg.), *Introduction to Occupation: The Art of Science and Living* (S. 337- 361). Harlow: Pearson.
- Morgan D.L. (1998). *The Focus Group: Guidebook. Focus Group Kit 1*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Morgan, D.L., & Scannell, A.U. (1998). *Planning Focus Groups. Focus Group Kit 2*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (1998). *JIM-Studie 1998. Jugend, Information, (Multi)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12-19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: MPFS.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2016). *JIM-Studie 2016. Jugend, Information, (Multi)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12-19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: MPFS.

- Myers, C.T. (2006). Exploring Occupational Therapy and Transitions for Young Children with Special Needs. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 26(3), 73-88. doi: 10.1080/J006v26n03_06
- Olson, L., & Wong, S.J.D. (2015). Transition in Prevention and Wellness. In M.L. Orentlicher, S. Schefkind & R. Gibson (Hrsg.), *Transitions Across The Lifespan. An Occupational Therapy Approach* (S. 237-258). Bethesda: AOTA Press.
- Orentlicher, M.L. (2015). Transition from School to Adult Life. In M.L. Orentlicher, S. Schefkind & R.W. Gibson (Hrsg.), *Transitions Across The Lifespan. An Occupational Therapy Approach* (S. 103-126). Bethesda: AOTA Press.
- Orentlicher, M.L., & Gibson, R.W. (2015). Foundations of Transition. In M.L. Orentlicher, S. Schefkind & R.W. Gibson (Hrsg.), *Transitions Across The Lifespan. An Occupational Therapy Approach* (S.21-30). Bethesda: AOTA Press.
- Passmore, A., & French D. (2003). The Nature of Leisure in Adolescence: a Focus Group Study. *British Journal of Occupational Therapy*, 66(9), 419-426. doi:10.1177/030802260306600907
- Perkhofer, S., Gebhart, V., & Tucek, G. (2016). Was ist qualitative Forschung? In V. Ritschl, R. Weigl & T. Stamm (Hrsg.), *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben: Verstehen, Anwenden, Nutzen für die Praxis* (S.68-69). Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Polatajko, H.J., Backman, C., Baptiste, S., Davis, J., Eftekhar, P., Harvey, A., ... Connor-Schisler, A. (2013). Human occupation in context. In E.A. Townsend & H.J. Polatajko (Hrsg.), *Enabling Occupation II: Advancing an Occupational Therapy Vision for Health, Well-being, & Justice through Occupation* (S.37-62). Ottawa, Ontario: CAOT Publications ACE.
- Rauschenbach, T. (2017). Jugend - eine vernachlässigte Altersspanne. *DJI Impulse*, 115, 4-7. Abgerufen von https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull115_d/DJI_17_01_Web.pdf

- Ritschl, V., Mosor, E., & Stamm, T. (2016). Den richtigen Forschungsansatz finden. In V. Ritschl, R. Weigl & T. Stamm (Hrsg.), *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben: Verstehen, Anwenden, Nutzen für die Praxis* (S.270-272). Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Ritschl, V., Ritschl, H., Höhsl, B., Prinz-Buchberger, B., & Stamm, T. (2016). Qualitative Datensammlung. In V. Ritschl, R. Weigl & T. Stamm (Hrsg.), *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben: Verstehen, Anwenden, Nutzen für die Praxis* (S. 119-127). Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Röbken, H., & Wetzel, K. (2016). *Qualitative und quantitative Forschungsmethoden*. Abgerufen von http://www.bba.uni-oldenburg.de/download/leseprobe_quantitativ_analytische_methoden.pdf
- Schefkind, S. (2015). Occupational Therapy and Transition. In M.L. Orentlicher, S. Schefkind & R.W. Gibson (Hrsg.), *Transitions Across The Lifespan. An Occupational Therapy Approach* (S. 31 - 48). Bethesda: AOTA Press.
- Schetula, V., & Carrera, D. (2012). Konfliktsituationen in Fokusgruppen: Eine Herausforderung für den Moderator. Strategien im Umgang mit Konfliktsituationen, dargestellt am Fallbeispiel des Projektes „Energie nachhaltig konsumieren – nachhaltige Energie konsumieren. Wärmeenergie im Spannungsfeld von sozialen Bestimmungsfaktoren, ökonomischen Bedingungen und ökologischem Bewusstsein“. In M. Schulz, B. Mack & O. Renn (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft - Von der Konzeption bis zur Auswertung* (S. 90-110). Wiesbaden: Springer VS.
- Schneekloth, U., & Leven, I. (2015). Methodik. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2015 Eine pragmatische Generation im Aufbruch* (S.389-398). Frankfurt: Fischer.

- Schulz, M. (2012). Quick and easy!? Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In M. Schulz, B. Mack & O. Renn (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft - Von der Konzeption bis zur Auswertung* (S. 9-22). Wiesbaden: Springer VS.
- Schulz, M., Mack, B., & Renn, O. (2012). Vorwort. In M. Schulz, B. Mack & O. Renn (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung* (S.7- 8). Stuttgart: Springer Verlag.
- Siegler, R., DeLoache, J., & Eisenberg, N. (2005). Wachstum und Entwicklung des Körpers. In S. Pauen (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (S.159-171). München: Eselvier.
- Sielert, U. (2013). Jugend und Sexualität. In T. Rauschenbach & S. Borrmann (Hrsg.), *Herausforderungen des Jugendalters* (S.139-158). Weinheim: Beltz Juventa
- Stewart, D. (2006). Evidence to support a positive transition into adulthood for youth with disabilities. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 26(4), 1-4.
- Stewart, D.W., & Shamdasani, P.N. (2014). *Focus groups. Theory and Practice* (3. Aufl.). Thousand Oaks: SAGE.
- Sturma, A., Ritschl, V., Dennhardt, S., & Stamm, T. (2016). *Reviews*. In V. Ritschl, R. Weigel & T. Stamm (Hrsg.), *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben. Verstehen, Anwenden, Nutzen für die Praxis* (S. 207-222). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Tausch, A., & Menold, N. (2015). *Methodische Aspekte der Durchführung von Fokusgruppen in der Gesundheitsforschung. Welche Anforderungen ergeben sich aufgrund der besonderen Zielgruppen und Fragestellungen?* Abgerufen von https://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/gesis_papers/GESIS-Papers_2015-12.pdf

- Thomas, P.M., & Flügge, E. (2013). Lernen kann man überall. In P.M. Thomas & M. Calmbach, (Hrsg.), *Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft* (S. 201-212). Berlin Heidelberg: Springer Spektrum Verlag.
- Tillmann, A. (2017). Digital vernetzt. *DJI Impulse*, 1, 16-19. Abgerufen von <https://www.dji.de/nc/medien-und-kommunikation/publikationen.html>
- Tomlin, G., & Borgetto, B. (2011). Research Pyramid: A New Evidence-Based Practice Model for Occupational Therapy. *The American Journal of Occupational Therapy*, 65(2), 189-196.
- Valkenburg, M.P., & Peter, J. (2011). Online Communication among adolescents: An integrated model of attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*, 48, 121-127. doi:10.1016/j.jadohealth.2010.08.020.
- Vroman, K. (2015). Adolescent Development: Transitioning from Child to Adult. In J. Case-Smith & J. Clifford O'Brian (Hrsg.), *Occupational Therapy for Children and Adolescents* (7. Aufl.) (S. 102-125). St. Louis: Elsevier Mosby
- Walper, S., Lux, U., & Witte S. (2018). Sozialbeziehungen zur Herkunftsfamilie. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 113-137). Berlin: Springer Verlag.
- Waltersbacher, A. (2015). *Heilmittelbericht 2015. Ergotherapie, Sprachtherapie, Physiotherapie*. In Wissenschaftliches Institut der AOK (Hrsg.). Abgerufen von https://www.wido.de/fileadmin/wido/downloads/pdf_heil_hilfsmittel/wido_hei_hmb_2015_1512.pdf
- Waltersbacher, A. (2017) *Heilmittelbericht 2017: Ergotherapie, Sprachtherapie, Physiotherapie, Podologie*. In Wissenschaftliches Institut der AOK (Hrsg.). Abgerufen von https://www.wido.de/fileadmin/wido/downloads/pdf_heil_hilfsmittel/wido_hei_hmb17_aktualisierte_fassung_1217.pdf

- Weigl, R. (2016). Rechtliche Rahmenbedingungen. In V. Ritschl, R. Weigl & T. Stamm (Hrsg.), *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben: Verstehen, Anwenden, Nutzen für die Praxis* (S. 37-45). Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Welz, D. (2006). *Ergotherapie in der Praxis*. In H. Becker & U. Steding-Albrecht (Hrsg.), *Ergotherapie im Arbeitsfeld Pädiatrie* (S. 408-409). Stuttgart: Thieme Verlag.
- World Health Organization (WHO). *Adolescent*. Abgerufen von http://www.who.int/topics/adolescent_health/en/
- Wilcock, A.A. (1991). Occupational Science. *British Journal of Occupational Therapy*, 54(8), 297-300.
- Wilcock, A.A., & Hocking, C. (2015). *An Occupational Perspective of Health* (3. Aufl.). Thorofare: SLACK Incorporated.
- Yerxa, E.J. (2000). Occupational science: A renaissance of service to humankind through knowledge. *Occupational Therapy International*, 7(2), 87-98.
- Yerxa, E.J, Clark, F., Jackson, J., Parham, D., Pierce, D., Stein, C., & Zemke, R. (1989). An introduction to occupational science, a foundation for occupational therapy in the 21st century. *Occupational Therapy in Health Care*, 6(4), 1-17.
- Züchner, I. (2017). Mitgestalten, mitbestimmen, mitverantworten. *DJI Impulse*, 1, 23-25. Abgerufen von <https://www.dji.de/nc/medien-und-kommunikation/publikationen.html>
- Zwick, M.M., & Schröter, R. (2012). Konzeption und Durchführung von Fokusgruppen am Beispiel des BMBF-Projekts „Übergewicht und Adipositas bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen als systemisches Risiko“. In M. Schulz, B. Mack & O. Renn (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung* (S. 24-48). Wiesbaden: Springer VS.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen:

Abb. 1: Funktionen von Facebook nach Kietzmann et al. (2011)	33
Abb. 2: Betätigung als Doing – Being – Belonging und Becoming nach Wilcock und Hocking (2015)	34
Abb. 3: “Research Pyramid“ nach Tomlin und Borgetto (2011)	121
Abb. 4: Flyer zur Rekrutierung der Teilnehmerinnen	130
Abb. 5: Interpretationsregeln nach Mayring (2015)	141

Tabellen:

Tab. 1: Vier ethische Grundprinzipien nach Druml (2010)	41
Tab. 2: Sechs Gütekriterien nach Mayring (2016)	45
Tab. 3: Teilnehmerinnen der Studie	52
Tab. 4: Vorgehen der Forscherinnen in Bezug auf das “Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse“ nach Mayring (2015)	54
Tab. 5: Schwächen der Forschung nach den “Guidelines for Critical Review Form: Qualitative Studies“ nach Letts et al. (2007a)	88
Tab. 6: Stärken der Forschung nach den “Guidelines for Critical Review Form: Qualitative Studies“ nach Letts et al. (2007a)	89
Tab. 7: Gütekriterien nach Mayring (2015) übertragen auf die vorliegende Arbeit	91
Tab. 8: Literaturrecherche	120
Tab. 9: Clusterung der Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz in Anlehnung an Albert et al. (2015)	122
Tab. 10: Detaillierter Zeitplan des Forschungsprozesses	123
Tab. 11: Gruppendynamischer Ablauf einer Fokusgruppe in fünf Phasen nach Benighaus und Benighaus (2012)	127
Tab. 12: Beispielhafter Auszug aus der 1. Reduktion aus dem Transkript der ersten Fokusgruppe	142

Anlagenverzeichnis

- Anlage 1: Auszug aus der Literaturrecherche
- Anlage 2: Forschungspyramide nach Tomlin und Borgetto (2011)
- Anlage 3: Cluster der Entwicklungsaufgaben
- Anlage 4: Detaillierter Zeitplan
- Anlage 5: Gesprächsleitfaden Fokusgruppe 1
- Anlage 6: Gesprächsleitfaden Fokusgruppe 2
- Anlage 7: Fünf Phasen einer Fokusgruppe
- Anlage 8: Anschreiben an die Teilnehmerinnen
- Anlage 9: Flyer zur Rekrutierung der Teilnehmerinnen
- Anlage 10: Anschreiben an die Einrichtungen
- Anlage 11: Anschreiben an die Moderatorin
- Anlage 12: Anschreiben Ablauf der Fokusgruppen 1
- Anlage 13: Einverständniserklärung Teilnehmerinnen
- Anlage 14: Evaluationsbogen Fokusgruppe 1
- Anlage 15: Evaluationsbogen Fokusgruppe 2
- Anlage 16: Auszug aus dem Transkript der 1. Fokusgruppe
- Anlage 17: Interpretationsregeln
- Anlage 18: Auszug aus der ersten Reduktion

Anlage 1: Auszug aus der Literaturrecherche

Datenbank: DIZ Hogeschool Zuyd		Datum: 10.07.18	
Stichwörter und Operatoren		Trefferanzahl	
"Occupational Transition"		708	
"Occupational Transition" / Publikationszeitraum 2016-2018		143	
"Occupational Transition" / Publikationszeitraum 2016-2018 / Sprache: englisch		131	
"Occupational Transition" AND studies / Publikationszeitraum 2016-2018 / Sprache: englisch		120	
Datenbank: DIZ Hogeschool Zuyd		Datum: 11.08.18	
Stichwörter und Operatoren		Trefferanzahl	
Transition from Child to Adulthood AND "Occupational Transition"		69	
Transition from Child to Adulthood AND "Occupational Transition" AND Adolescents		40	
Transition from Child to Adulthood AND "Occupational Transition" AND Adolescents AND Occupational Therapy		8	
Transition from Child to Adulthood AND "Occupational Transition" AND Adolescents AND Occupational Therapy AND Adolescents OR Teenagers OR Young Adults		13	
Datenbank: DIZ Hogeschool Zuyd		Datum: 28.08.18	
Stichwörter und Operatoren		Trefferanzahl	
Development of Adolescence AND "Influence on Occupation"		66	
Development of Adolescence AND "Influence on Occupation" AND Transition		18	
Development of Adolescence AND "Influence on Occupation" AND Transition / Publikationszeitraum 2008-2018		6	
Development of Adolescence AND "Influence on Occupation" AND Transition AND Occupational Therapy / Publikationszeitraum 2008-2018		2	

Tab. 8: Literaturrecherche

Anlage 2: Forschungspyramide nach Tomlin und Borgetto (2011)

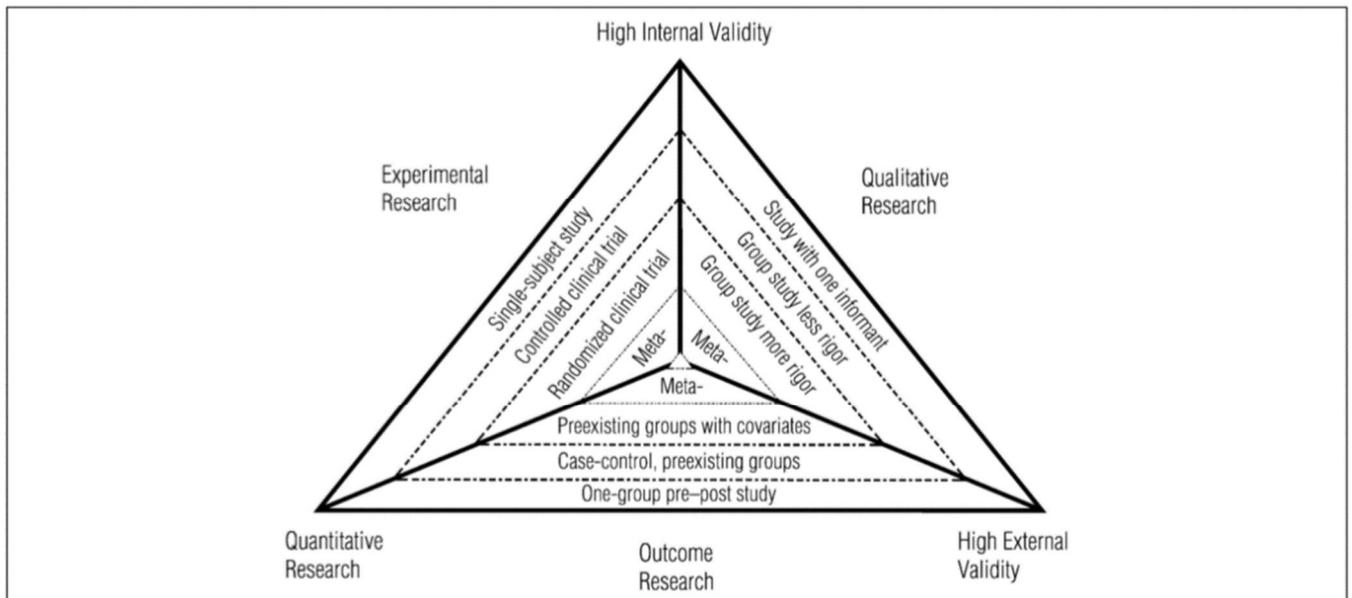


Abb. 3: "Research Pyramid" nach Tomlin und Borgetto (2011, S.191).

Den Stufen der Forschungspyramide werden hierarchische Evidenzlevel zugeschrieben, die eine Einordnung erleichtern.

Outcome Research

1. Meta-analyses of related outcome studies
2. Pre-existing groups comparisons with covariate analysis
3. Case-control studies; preexisting groups comparisons
4. One-group pre-post studies

Experimental Research

1. Meta-analyses of related experimental studies
2. Individual (blinded) randomized controlled trials
3. Controlled clinical trials
4. Single-subject studies

Qualitative Research

1. Meta-syntheses of related qualitative studies
2. Group qualitative studies with more rigor (a, b, c)
3. Group qualitative studies with less rigor (a, b, c)
 - a. Prolonged engagement with participants
 - b. Triangulation of data (multiple sources)
 - c. Confirmation of data analysis and interpretation (peer and member checking)
4. Qualitative studies with a single informant

Descriptive Research

1. Systematic reviews of related descriptive studies
2. Association, correlational studies
3. Multiple-case studies (series), normative studies, descriptive surveys Individual case studies

Anlage 3: Cluster der Entwicklungsaufgaben

Die Gruppierung der Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz werden hier in Anlehnung an die Ergebnisse der Shell Jugendstudie (Albert et al., 2015) dargestellt.

Entwicklungsaufgabe	Erläuterung
Qualifizierung	Qualifizierung ist die Entwicklung von sozialen und intellektuellen Fähigkeiten. Dazu zählen: Wissenserwerb und Wissensanwendung, eigenverantwortliches Handeln im sozialen Kontext, sowie das erfolgreiche Abschließen der Schul- und Berufsausbildung, mit dem Ziel der finanziellen Unabhängigkeit.
Aufbau sozialer Bindungen	Der Aufbau sozialer Bindungen ist die Entwicklung einer Identität, in Bezug zu Geschlecht und Körper, sowie die Entwicklung der Bindungsfähigkeit. Dazu müssen folgende Schritte durchlaufen werden: Sich als Angehöriger eines Geschlechts fühlen, sich emotional von Vater und Mutter lösen, Freundschaften zu Peers* und einer Partnerbeziehung aufbauen. Die Partnerbeziehung ist dabei als möglicher Startpunkt für die Gründung einer eigenen Familie zu sehen.
Konsum und Regeneration	Das Aufbauen von Fähigkeiten und eines verantwortungsvollen Umgangs mit Konsumgütern, Medienangeboten sowie Freizeitmöglichkeiten. Dazu zählen die Entwicklung eines individuellen Freizeitverhaltens, die verantwortungsvolle Nutzung von Medien, insbesondere Social Media, sowie die Fähigkeit psychische und physische Kräfte zu regenerieren.
Partizipation*	Eine individuelle Wertorientierung und ein eigenes Normensystem müssen aufgebaut werden. Eigene Werte und ethische Normen als Grundlage für die Orientierung des eigenen Handelns müssen entwickelt und darüber hinaus auch die politische Partizipation gestaltet werden.

Tab. 9: Clusterung der Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz in Anlehnung an Albert et al. (2015)

Anlage 4: Detaillierter Zeitplan

Januar	Literaturrecherche	Themen- und Gruppenfindung	
Februar		Abgabe Proposal Formulierung der Forschungsfrage und Leitfragen Festlegung Forschungsdesign	
März		Rekrutierung Teilnehmerinnen Rekrutierung Moderatorin Raumsuche	
April		Beginn theoretischer Hintergrund Erstellung des Gesprächsleitfaden Fokusgruppe 1 Pretest Leitfragen Fokusgruppe 1	
Mai		Durchführung Fokusgruppe 1 Transkription Fokusgruppe 1 Erstellung des Gesprächsleitfaden Fokusgruppe 2 Pretest Gesprächsleitfragen Fokusgruppe 2	
Juni		Literaturrecherche	Durchführung Fokusgruppe 2 Schreiben des theoretischen Hintergrundes Transkription Fokusgruppe 2 Schreiben des Forschungsdesigns
Juli			
August			
September			
Oktober			
November		Darstellung und Diskussion der Ergebnisse Schlussfolgerung und Ausblick Korrektur und Layout Druck und Abgabe der Bachelorarbeit	

Tab. 10: Detaillierter Zeitplan des Forschungsprozesses

Anlage 5: Gesprächsleitfaden Fokusgruppe 1



Fragen für die 1. Fokusgruppe am 11. Mai 2018

1. Wie ist deine Pubertät verlaufen?

2. Wer und (was) hat deine Pubertät geprägt und inwieweit haben sich deine Bezugspersonen und Beziehungen verändert?

*Was hast du in dieser Zeit unterstützend empfunden, was als hemmend und was hättest du dir im Nachhinein gewünscht? (Familie, Schule, Freunde, ...)
(Familie, Freunde, Verwandtschaft, Bekannte; welchen Einfluss hatte das auf das Ausüben bestimmter Tätigkeiten?)*

3. Mit was/welchen Tätigkeiten hast du deinen Tag verbracht und gabs innerhalb der Tätigkeiten bzw. in der Bedeutung/ Wichtigkeit der Tätigkeiten für dich Veränderungen?

Ab wann hat das Thema Social Media für dich an Wichtigkeit/Bedeutung gewonnen und welchen Einfluss hatte dies in Bezug auf deine Pubertät? Unterschiede zwischen Wochenende und unter der Woche?

4. Inwieweit hat die Zunahme von Selbständigkeit/ Eigenverantwortung das Ausüben bestimmter Tätigkeiten beeinflusst.

(z.B. Umgang mit Taschengeld, Entscheidungen selbstständig treffen für z.B. Verein o.ä., Arztbesuche)

5. Wie hat sich deine Mobilität verändert und welchen Einfluss hatte diese Veränderung auf das Ausüben bestimmter Tätigkeiten?

(z.B. Erreichen von Sportverein, Freunden, bestimmten Orten, die mit bestimmten Betätigungen verbunden sind, Nutzung von Öffis)

6. Was bedeutet für dich „Erwachsen werden“?

Fokusgruppe 1, Leitfragen Malcherek A., Steinmann L. & Mauritz S.

Anlage 6: Gesprächsleitfaden Fokusgruppe 2



Fragen für die 2. Fokusgruppe am 18. Juni 2018

1. Hinleiten zur Frage: In der ersten Runde wurde deutlich, dass euch der Kontakt zu Freunden wichtig war, habt ihr hierfür Medien genutzt, wenn ja welche? → Welche Medien habt ihr in der Pubertät genutzt?

Welchen Einfluss hatten Medien während deiner Pubertät auf das Ausüben von bestimmten Aktivitäten? Inwiefern gab es hier Veränderungen im Verlauf deiner Pubertät?

Speziell: Internet (Social Media), Fernseher, Handy → Auswirkungen auf Kommunikation, Freunde treffen, aber auch Streit

Nachfrage ggf.: Wurde das von Erziehungsberechtigten reglementiert? Wie hast du dich dadurch gefühlt? Gab es Vor- oder Nachteile dadurch für dich?

2. Hinleiten zur Frage: Letztes Mal haben wir schon viel über euren Tagesablauf (also Schule, Freizeit etc.) gesprochen. Heute würden wir gerne nochmal darauf eingehen, **welche Bedeutung für dich z.B. die Freizeitgestaltung oder die Schule hatte?**

Falls zu wenig: konkreten Bezug: [REDACTED] (Zirkus)

3. Hinleiten zur Frage: Wir haben das letzte Mal rausgehört dass die Pubertät auch einige schwierige Situationen* beinhaltet hat. Wenn du nochmal daran zurückdenkst, **was hättest du Dir für den Moment (in der Pubertät) anders gewünscht? Was hättest du gebraucht? Wie hättest du dir gewünscht, dass man mit dir umgeht?**

*z.B. Liebeskummer, Streit mit Eltern/Freunden, Veränderungen des Körpers, "kein Bock auf nix"

PAUSE ca. 20 - 30 Min.

4. Hinleiten zur Frage: Wir haben das letzte Mal ja schon gehört was für euch Erwachsen Sein bedeutet. Heute hätten wir gerne einen "Zwischenstand" von dir erfahren. **Wie hast du dir dich als erwachsenen Menschen vorgestellt? Wie siehst du dich jetzt? Hat sich dein Bild von deinem "Erwachsenen- Ich" verändert?**

Die Teilnehmerinnen berichten.

Nachfrage nach allen Aussagen: **Inwieweit fühlst du dich denn (überhaupt) erwachsen?**

5. Hinleiten zur Frage: Gerade eben hatten wir es ja von den Vorstellungen des Erwachsenwerdens, was würdest du sagen **Welche Werte haben Dich geprägt? Z.B. durch andere Personen positiv oder negativ? Welche Veränderungen hast du in diesem Bereich mitgenommen und evtl. weitergegeben?**

Mögliche Bereiche: Ehrlichkeit, Leistung, Zuverlässigkeit, Offenheit gegenüber Neuem + anderen Kulturen, Politik, Religion

6. Hinleiten zur Frage: Wenn man sich das Leben als Time-Line vorstellt, beginnt es und nimmt seinen Lauf. Ihr seid jetzt ziemlich am Anfang. Geht mal noch ein Stück zurück zu euren Wurzeln. **Wo siehst du diese [Wurzeln] und deine Zugehörigkeit *? Wer oder was hat Dein Ich [die Identität] geprägt? Hatten die Veränderungen Auswirkungen auf deine anderen Lebensbereiche? Was hat Dich zu dem gemacht, was Du heute bist?**

Erklärung:

* können Menschen, Gruppen, Orte, Situationen und Dinge sein, die eine tiefe (seelische) Bedeutung für einen selbst haben.

Gefühle die mitschwingen: Selbstakzeptanz, Sicherheit, Glück in engen Beziehungen, Gefühl von nationaler Identität. Gefühl kommt durch gemeinsame Betätigungen z.B. innerhalb der Familie, eines Vereins, in der Arbeit, Engagement für die Gemeinde.

7. Hinleiten zur Frage: Wenn ich die Möglichkeit hätte meinem "pubertären Ich" etwas mit auf den Weg geben zu können würde ich mir sagen: "Es ist alles nur noch ein hundertstel dessen peinlich/ schlimm, worüber du dir gerade den Kopf zerbrichst, wenn du später erwachsen bist." **Was würdest du deinem "pubertären ICH" gerne auf den Weg mitgeben?**

Anlage 7: Fünf Phasen einer Fokusgruppe

Ablauf einer Fokusgruppe - die fünf Phasen
Phase 1: Begrüßung und Einführung
Phase 2: Einführende Frage – Frage zum “ICH“ (Selbstkonzeption)
Phase 3: Übergangsfrage – Frage zum “WIE“ (Aufbau einer Arbeitsbeziehung)
Phase 4: Hauptfragenkatalog – Fragen zum “ES“ (inhaltliche Fragen)
Phase 5: Abschlussfrage – Zusammenführung der Ergebnisse

Tab. 11: Gruppendynamischer Ablauf einer Fokusgruppe in fünf Phasen nach Benighaus und Benighaus (2012, S.115).

Anlage 8: Anschreiben an die Teilnehmerinnen



Wir suchen Dich!

Hallo!

Wir, Alexandra, Sandra und Lea, sind Ergotherapeutinnen und studieren berufsbegleitend an der Zuyd Hogeschool in Heerlen (NL). Derzeit schreiben wir unsere Bachelorarbeit, die sich damit beschäftigt, wie junge Erwachsene den Prozess des Erwachsenwerdens erleben. In unserem Berufsalltag fällt uns auf, dass auf die Wünsche und Bedürfnisse von jungen Erwachsenen wenig eingegangen wird. Daher möchten wir von dir erfahren, wie du deine eigene Pubertät erlebt hast.

Du kannst an unserer Studie teilnehmen, wenn:

- du zwischen 18 und 21 Jahren alt bist.
- du mündig bist, also keinen gesetzlichen Betreuer hast.
- du Lust hast, dich in einer Gruppe auszutauschen.
- du im Mai und Juni für je einen Termin Zeit für uns hast.
- und du Lust hast, deine Erfahrungen über das Erwachsenwerden mit uns zu teilen.

Treffen die oben genannten Punkte alle auf DICH zu?

Dann möchten wir gerne eine Fokusgruppe¹ mit dir und den anderen Teilnehmern*innen durchführen.

Zu diesem Zweck vereinbaren wir insgesamt zwei Termine mit allen Studienteilnehmern*innen.

Am ersten Termin findet ein Austausch unter den Studienteilnehmern*innen mit einem Moderator*in über das oben genannte Thema statt.

Am darauffolgenden, zweiten Termin findet ein erneuter Austausch, mit den bereits bekannten Teilnehmern*innen und dem Moderator*in, über die Erkenntnisse des ersten Treffens statt.

Den Ort des Treffens versuchen wir so festzulegen, sodass du möglichst keine zusätzliche Zeit oder Kosten für Fahrtwege auf dich nehmen musst.

Der Austausch selbst dauert jeweils 2 - 2 ½ Stunden.

Da wir uns auf eure Beiträge konzentrieren wollen und uns nicht alles merken können, was in der Gruppe angesprochen wird, nehmen wir die Fokusgruppe auf Tonband und Video auf.

¹ Eine **Fokusgruppe** ist eine moderierte Gruppendiskussion von 6-10 Personen, die in mehreren Phasen, ein im Voraus festgelegtes Thema zielgerichtet bearbeitet (Partizipative Qualitätsentwicklung, 2008).

Was du noch wissen solltest...

- ! Alle für die Bachelorarbeit verwendeten Daten werden anonymisiert.
- ! Du musst keine Fragen beantworten, auf die du nicht antworten möchtest.
- ! Du kannst natürlich auch, nachdem du an der Fokusgruppe teilgenommen hast, von deiner Einwilligungserklärung zurücktreten.

Wir brauchen dich, um jungen Erwachsenen eine Stimme zu geben.

Wie war deine Pubertät? Was hättest du dir rückblickend gewünscht? Was hat dich in diesem Lebensabschnitt beeinflusst? Und inwiefern gab es Veränderungen während diesem Lebensabschnitt?

Das klingt jetzt alles ziemlich viel, aber keine Sorge, es gibt kein Richtig oder Falsch bei diesem Austausch. Es geht uns um deine persönliche Erfahrung.



Du hast Interesse? Super!

Dann lass uns das wissen und schick uns eine Nachricht, **bis zum 30.04.2018**, über Facebook (ergotherapie.bachelor / Erzähl dein Ding) oder schreib uns eine E-Mail an ergotherapie.bachelor@gmail.com.

Als kleines Dankeschön für die Unterstützung verlosen wir unter allen Teilnehmern*innen drei Amazon-Gutscheine im Wert von je 15,00€.

Auch für das leibliche Wohl ist an den beiden Treffen gesorgt.

Wir freuen uns auf deine Nachricht und wünschen dir bis dahin eine gute Zeit!

Viele Grüße



Alexandra Malcherek



Sandra Mauritz



Lea Steinmann

Anlage 9: Flyer zur Rekrutierung der Teilnehmerinnen



The flyer is divided into two main sections. The left section has a teal background and features the text 'ERZÄHL DEIN DING! -und gewinn' at the top. Below this is a large white circle containing icons for a heart, a Wi-Fi symbol, a smartphone, a martini glass, a laptop with '@#%!' symbols, and a '3+' icon. Below the circle are several smaller icons representing diversity: a male symbol, a female symbol, a combined gender symbol, a person in a wheelchair, and another female symbol. At the bottom of this section is the text 'WAS BEWEGT DICH?'. The right section also has a teal background and features the text 'PARTY, LERNEN, FREUNDE, SPORT?' at the top. Below this is the text 'WAS BEWEGT DICH?' in large, bold letters. Underneath is 'DEINE Meinung ist gefragt!'. Then, 'DU bist zwischen 18 und 21 Jahren?'. Below that, 'Dann besuch uns auf Facebook: facebook.com/ergotherapie.bachelor'. Then 'ODER'. Then 'schreib uns eine Email an: ergotherapie.bachelor@gmail.com'. At the bottom right of this section is a QR code.

Abb. 4: Flyer zur Rekrutierung der Teilnehmerinnen

Anlage 10: Anschreiben an die Schule



Teilnehmer*innen für eine Studie gesucht!!!

Sehr geehrter Herr ████████,

wir, Alexandra Malcherek, Sandra Mauritz und Lea Steinmann, sind examinierte Ergotherapeutinnen, die berufsbegleitend an der Hogeschool Zuyd (NL) studieren und derzeit an unsere Bachelorarbeit zum Thema „Occupational Transition“ im Jugendalter schreiben.

In der täglichen Berufspraxis ist uns aufgefallen, dass Jugendliche an sich keine eigenständige Klientel darstellen. Auch in der Wissenschaft ist das Thema „Jugendliche in der Ergotherapie“ bisher wenig erforscht. Unser Anliegen ist es nun, den Jugendlichen eine Stimme zu geben, um eine Grundlage für beispielsweise spezifische Assessments und Interventionen zu schaffen.

Dazu mochten wir in Form einer Fokusgruppe² junge Erwachsene im Alter von 18 bis 21 Jahren zu ihren Erfahrungen im Übergang vom Kindesalter zum Erwachsenen befragen.

Hierfür wurden wir gerne potentielle Teilnehmer*innen über Ihre Schule rekrutieren. Einschlusskriterien zur Teilnahme an der Studie sind...

- Die Teilnehmer*innen müssen mindestens 18 Jahre und höchstens 21 Jahre alt sein.
- Die Teilnehmer*innen dürfen nicht gesetzlich bevormundet sein.
- Die Teilnehmer*innen sind bereit sich in einer Gruppe auszutauschen und haben Interesse ihre Erfahrungen über das Erwachsenwerden mit uns zu teilen.
- Die Teilnehmer*innen können an zwei Terminen im Zeitraum von Mai bis Juni an der Fokusgruppe teilnehmen.

Zu diesem Zweck vereinbaren wir insgesamt zwei Termine mit allen Studienteilnehmer*innen, die jedoch nicht in der Unterrichtszeit liegen werden.

Da unsere Fokusgruppe in zwei Phasen verläuft, findet im Mai ein erster Austausch unter den Studienteilnehmern*innen und einem Moderator*in über das oben genannte Thema statt. Im Anschluss daran folgt ein erneuter Austausch in gleicher Konstellation über die Erkenntnisse des ersten Treffens.

Der zeitliche Rahmen, inklusive Kennenlernen und Pausen, ist jeweils für 2 - 2. Stunden angedacht. Für das leibliche Wohl ist an den beiden Treffen gesorgt.

1 Im Laufe des Lebens erfährt jeder Mensch Zeiten tiefgreifender Veränderungen, die sich auf sein Betätigungsrepertoire auswirken. Diese werden in der Occupational Science als **Occupational Transitions** beschrieben (Hohsl & Ritschl, 2014).

2 Eine **Fokusgruppe** ist eine moderierte Gruppendiskussion von 6-10 Personen, die in mehreren Phasen, ein im Voraus festgelegtes Thema zielgerichtet bearbeitet (Partizipative Qualitätsentwicklung, 2008).

Als kleines Dankeschön für die Unterstützung verlosen wir zusätzlich unter allen Teilnehmern*innen drei Gutscheine (Online- Versandhandler) im Wert von je 15,00€.

Wichtig zu wissen ist außerdem...

- ! Alle für die Bachelorarbeit verwendeten Daten werden anonymisiert.
- ! Es müssen keine Fragen beantwortet werden, auf die der Teilnehmer*in nicht antworten mochte.
- ! Es ist jederzeit möglich von der Einwilligungserklärung zur Studienteilnahme zurückzutreten.
- ! Da wir uns auf die Beiträge der Teilnehmer*innen konzentrieren wollen, nehmen wir die Fokusgruppe auf Tonband und Video auf.

Folgende Inhalte dienen zur Orientierung:

Wie war die Pubertät? Was war dabei wichtig? Was wäre rückblickend wünschenswert gewesen? Inwiefern gab es Veränderungen während diesem Lebensabschnitt? Was hat diesen Lebensabschnitt beeinflusst?

Hierbei gibt es kein Richtig oder Falsch! Unser Ziel ist es, die persönlichen Erfahrungen von jungen Erwachsenen zu eruieren.

Wenn wir Sie für unser Thema begeistern konnten und Sie bereit sind, uns bei der Teilnehmerrekrutierung zu unterstützen, dann lassen Sie uns das wissen!

Schreiben Sie uns eine E-Mail an **ergotherapie.bachelor@gmail.com** oder melden Sie sich telefonisch: [REDACTED] (A. Malcherek).

Wir freuen uns auf eine gute Zusammenarbeit.

Mit freundlichen Grüßen



Alexandra Malcherek

Alexandra Malcherek



S. Mauritz

Sandra Mauritz



L. Steinmann

Lea Steinmann

Anlage 11: Anschreiben an die Moderatorin



Moderator für eine Fokusgruppe gesucht!

Sehr geehrte Damen und Herren,

wir, Alexandra Malcherek, Sandra Mauritz und Lea Steinmann, sind drei staatlich examinierte Ergotherapeutinnen, die berufsbegleitend an der Hogeschool Zuyd (NL) studieren und derzeit an unsere Bachelorarbeit zum Thema „Occupational Transition² im Jugendalter“ schreiben.

Die Idee ist es junge Erwachsene im Alter zwischen 18 und 21 Jahren, in Form einer Fokusgruppe, zu ihren Erfahrungen im Übergang vom Kindesalter zum Erwachsenen zu befragen.

Diese Fokusgruppe soll an zwei aufeinander folgenden Terminen, in einem Zeitraum von drei bis vier Wochen stattfinden (Mai/Juni). Die Fokusgruppe wird im Raum Bayern stattfinden. Den genauen Ort der Durchführung können wir zum bisherigen Zeitpunkt jedoch noch nicht festmachen.

Pro Fokusgruppenrunde rechnen wir mit einem Zeitaufwand von ca. 2- 2 ½ Stunden. Um die Ergebnisse der Gespräche für unsere Forschung nutzen zu können, werden diese mittels Tonband und Video aufgezeichnet.

Zusätzlich würde ein gesonderter Besprechungstermin zur Vorbereitung auf die Fokusgruppe mit uns als Forscherinnen und Ihnen als Moderator*in stattfinden.

Wir drei Forscherinnen werden an den Terminen dabei sein, benötigen jedoch eine/einen Moderator*in der/die anhand eines zuvor ausgearbeiteten und besprochenen Moderationsleitfadens die Gruppe durch das Gespräch führt. Ihrerseits bedarf es hierfür **kein** Vorwissen über das Thema Occupational Transition.

Für unsere Fokusgruppe brauchen wir Sie als Experten*in!

- Sie haben Erfahrungen in der Moderation von Gruppen, sind Supervisor oder machen eine Ausbildung zu diesem?
- Sie haben Erfahrung in der Arbeit mit jungen Erwachsenen?
- Sie haben ein verfügbares Zeitkontingent für die Moderation unserer Fokusgruppe?
- Sie sind an einer Zusammenarbeit interessiert und offen für unsere Forschungsinhalte?

² Im Laufe des Lebens erfährt jeder Mensch Zeiten tiefgreifender Veränderungen, die sich auf sein Betätigungsrepertoire auswirken. Diese werden in der „Occupational Science“ als **Occupational Transitions** beschrieben (Höhsel & Ritschl, 2014).

Wenn wir Ihr Interesse an unserem Thema wecken konnten und Sie uns gerne unterstützen möchten, dann melden Sie sich für das weitere Vorgehen, bitte bis spätestens **30.04.2018**, unter folgender E-Mailadresse ergotherapie.bachelor@gmail.com.

Als kleines Dankeschön für die Unterstützung werden wir uns um eine Aufwandsentschädigung in Form einer Fahrtkostenübernahme kümmern.

Auch für das leibliche Wohl ist an den Treffen gesorgt.

Wir freuen uns darauf, Sie kennen zu lernen!

Mit freundlichen Grüßen



Alexandra Malcherek



Sandra Mauritz



Lea Steinmann

Anlage 12: Anschreiben Ablauf der Fokusgruppe 1



Lieber/Liebe Teilnehmer*in,

bald ist es soweit, unser erstes Treffen findet am **Freitag, den 11. Mai 2018** um **17:30 Uhr** in [REDACTED] ([REDACTED] Straße [REDACTED]) in [REDACTED] statt!

Wir freuen uns schon Dich kennen zu lernen :)

Damit Du schon mal einen Überblick hast, haben wir folgende Themen für Dich zusammengeschrieben:

- **Wie ist Deine Pubertät verlaufen?**
- **Welche Bezugspersonen und zwischenmenschlichen Beziehungen prägten Deine Pubertät?**
- **Wie sah und sieht (aktuell) dein typischer Tag aus?**
- **Hat sich Dein Umgang mit Verantwortung verändert?**

Keine Angst, diese Fragen sind nicht dazu gedacht, dass Du sie schriftlich vorab ausarbeiten sollst. Sie dienen nur als grober Einblick in die Themen unseres ersten Treffens.

Bitte bring die Einverständniserklärung am Freitag in zweifacher Ausführung unterschrieben mit.

(Solltest Du keine Möglichkeit zum Ausdrucken haben liegen vor Ort zusätzliche Exemplare aus.)

Hast Du noch weitere Fragen?

Dann schick uns eine Mail (ergotherapie.bachelor@gmail.com) oder kontaktiere uns via Facebook.

Wir freuen uns auf Dein Kommen und einen interessanten Austausch.

Viele Grüße

Alexandra, Lea und Sandra

Anlage 13: Einverständniserklärung Teilnehmerinnen



Einverständniserklärung

In dem vorausgegangenen Anschreiben wurde ich über Ziel, Zweck und Ablauf der Studie der Forscherinnen Lea Steinmann, Alexandra Malcherek und Sandra Mauritz informiert.

Hiermit stimme ich, _____
(Name, Vorname)

geboren am _____
(TT.MM.JJJJ)

der Teilnahme an der Studie zum Thema "Erwachsen werden" zu.

Ich bestätige, dass ich die folgenden Erläuterungen zur Einverständniserklärung der Studienteilnahme zur Kenntnis genommen habe:

- Ich habe das Anschreiben bezüglich der Studie erhalten und verstanden.
- Ich wurde ausreichend schriftlich und mündlich über die Durchführung und Auswertung der wissenschaftlichen Untersuchung informiert.
- Ich bin darüber informiert, dass die Studienteilnahme auf freiwilliger Basis stattfindet und ich jederzeit mein Einverständnis ohne Angabe von Gründen widerrufen kann. Ich wurde darüber aufgeklärt, dass diese Entscheidung keine nachteiligen Folgen für mich hat.
- Ich bin damit einverstanden, dass die gesamte Fokusgruppe zu wissenschaftlichen Zwecken auf Tonband aufgenommen wird.
- Ich bin damit einverstanden, dass die im Rahmen der Studie erfassten Informationen von den Forscherinnen zum Zweck der Bachelorarbeit verwendet werden. Die Daten werden streng vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben.
- Ich bin darüber informiert, dass die gewonnenen Daten anonymisiert werden, wodurch personenbezogene Einzelangaben nicht mehr einer bestimmaren natürlichen Person zugeordnet werden können, sodass die Anonymität der Teilnehmer/innen gewährleistet ist. Alle Daten unterliegen dem Bundesdatenschutzgesetz.
- Ich bin damit einverstanden, dass die Daten (Zitate/Aussagen) anonymisiert in der Bachelorarbeit veröffentlicht werden.

- Von Seiten der Forscherinnen wurde mir angeboten, jegliche Fragen bezüglich meiner Teilnahme und der Inhalte der Bachelorarbeit zu beantworten.
- Mir ist bewusst, dass mit der Studienteilnahme keine direkte Vergütung einhergeht.
- Mir wurde von Seiten der Forscherinnen angeboten, die Ergebnisse der Studie nach Veröffentlichung zu erhalten.

Ich habe alle Informationen gelesen, verstanden und stimme mit meiner Unterschrift der Teilnahme an der oben beschriebenen Studie zu.

Unterschrift Teilnehmer/in: _____

Ort, Datum: _____

Unterschrift Forscherin: _____

Die Einverständniserklärung liegt in zweifacher Ausfertigung vor. Ein Exemplar wird in Form einer Kopie dem/der Teilnehmer/in gegeben. Das Original behalten die Forscherinnen.

Anlage 14: Evaluationsbogen Fokusgruppe 1



Evaluationsbogen erste Fokusgruppe 11. Mai 2018

- ++ sehr gut
- + gut
- ok
- schlecht

Deine Meinung ist uns wichtig	++	+	-	--
Kontakt/ Vorbereitung/ Organisation vorab				
Empfang vor Ort				
Einführung zum Thema				
Moderation				
Verteilung Redeanteile in der Gruppe				
Fragestellung war verständlich				
Wohlfühlen in der Gruppe				
Location				
Essen/ Getränke/ Verpflegung				
Organisation erstes Treffen insgesamt				

Anmerkungen:

Vielen Dank!

Alexandra, Lea und Sandra

Anlage 15: Evaluationsbogen Fokusgruppe 2

Evaluationsbogen zweite Fokusgruppe 18. Juni 2018



++ sehr gut + gut - ok -- schlecht

Deine Meinung ist uns wichtig	++	+	-	--
Kontakt/ Vorbereitung/ Organisation vorab				
Empfang vor Ort				
Thematische Einführung zur zweiten Fokusgruppe				
Hintergrundinformationen zur Studie / zum bisherigen Forschungsstand				
Moderation				
Verteilung Redeanteile in der Gruppe				
Fragestellung war verständlich				
Wohlfühlen in der Gruppe				
Location				
Essen/ Getränke/ Verpflegung				
Organisation zweites Treffen insgesamt				
Ich würde wieder an einer Fokusgruppe teilnehmen				

Hast du alles sagen können, was du wolltest?
 Wie hast du die Teilnahme an der Studie empfunden?
 Was nimmst du mit aus dieser Erfahrung?

Anmerkungen:

Vielen Dank!

Alexandra, Lea und Sandra

Anlage 16: Auszug aus dem Transkript der 1. Fokusgruppe

432 **Leonie:** Meine Selbstständigkeit führt daheim oft zu Konflikten, da ich im Vergleich zu
433 meinen drei anderen Geschwistern ziemlich selbstständig bin oder es halt auch sein will.
434 Was... teilweise erfordert das einfach mein Terminkalender. Das, dass ich das alles so
435 koordiniere wann ich wo bin. Aber ich war auch sechs Wochen in Kalifornien halt alleine und
436 habe mich kein einziges Mal daheim gemeldet. Und das ist halt einfach so komplett
437 Unterschied zu meinen Geschwistern. Weil die kommen so jedes Wochenende heim und
438 wollen auch heimkommen. #00:08:42-7# Und das, ja... bin ich nicht. Ich habe in der Schule
439 auch... war ich Schülersprecherin, hab halt da Verantwortung übernommen und übernehme
440 auch jetzt einfach noch viel Verantwortung. Und mit meinen ganzen Nebenjobs muss ich
441 irgendwie selbstständig sein. Ja... auch wenn Mama halt gerne noch so Kontrolle ausüben
442 möchte oder es...ja gerne tut, so die Wäsche waschen und so. Aber ich bin einfach so, dass
443 ich sagen will: nee ich will das selber machen. Hermine.

444 **Hermine:** Selbstständigkeit hat bei mir eigentlich glaube ich ziemlich früh angefangen.
445 #00:09:22-1# also dadurch, dass ... ich musste eigentlich immer meine Arzttermine selber
446 ausmachen oder immer Wäsche waschen oder oft kochen oder mein Zimmer wurde auch
447 nie aufgeräumt. Manchmal fand ich es ein bisschen... also manchmal hat es mich
448 überfordert. Aber so im Nachhinein... ich bin dann als ich 19 geworden bin ins Ausland
449 gegangen als Au-pair. Also da hat es mir schon sehr geholfen, dass ich die Struktur schon
450 drinnen hatte. Also was muss gemacht werden, an was muss gedacht werden und danach
451 bin ich auch in meine eigene Wohnung gezogen. Und es hat mir sehr viel gebracht. Also ich
452 glaube ich hätte mir schwerer getan, wenn ich jetzt jemanden gehabt hätte, der mir alles
453 hinterher geräumt hätte.

454 **Moderatorin:** Danke Hermine.

455 **Hermine:** Flora.

456 **Flora:** Ja also so ungefähr bis zur achten Klasse war ich immer bei der Oma. Da wurde
457 dann immer alles gemacht. Gegessen nach der Schule und Hausaufgaben gemacht und
458 auch die Referate und die Oma hat einfach alles gemacht. Und dann wie ja schon gesagt,
459 ich habe ja dann auch die Klasse wiederholt und nachdem dann die wiederholte Klasse, also
460 die zweite siebte Klasse vorbei war, habe ich dann gemerkt: Nee jetzt reicht es. Jetzt keine
461 Oma mehr. #00:10:42-3# Und dann habe ich eigentlich immer von da an eigentlich alles
462 dann auch alleine gemacht. Also meine ganzen Schulsachen und alles. Jaa ... und dann...
463 ich weiß nicht mehr genau wann das war aber ich glaube so zehnte Klasse oder so habe ich
464 auch angefangen zu arbeiten und habe dann auch eigentlich fast das ganze Geld nicht
465 ausgegeben, sondern auch alles gespart und dann für lauter Reise auf den Kopf gehauen.
466 Danach nach der Schule. #00:11:06-1# Und jetzt so... also ich wohne seit zweieinhalb
467 Jahren nicht mehr zu Hause. Weiß ich schon was alles so zu Hause gemacht wurde so für
468 einen. Also so von der Selbstständigkeit war ich jetzt, so vom Leben in der Familie eher
469 nicht. Also meistens hat irgendwer gekocht und das stand dann da halt und die Wäsche
470 wurde gemacht und einkauf wurde und so. Also war schon alles eher umsorgt aber ich
471 musste schon so mein Zimmer selber putzen und desto älter ich wurde, wurde dann das
472 Essen auch immer weniger was dastand. Da musste man dann halt selber kochen, also das
473 hat sich halt so gesteigert. Aber wenn man dann nicht mehr zu Hause wohnt, dann fehlt
474 trotzdem einiges was plötzlich nicht mehr gemacht wurde. Aber ich glaube, dass man dann
475 immer mehr halt dann selber für sich sorgen musste. Oder z.B. auch plötzlich sagt
476 dann halt die Mama: Nee jetzt machst du den Arzttermin selber aus. Und so, da wird man da
477 halt immer so ein Stück weiter ins kalte Wasser geworfen. Dann klappt das ganz gut. ja...
478 Wer war noch nicht? #00:12:05-1#

479 **Moderatorin:** Ich glaube wir haben alle in der Runde. ... Dankeschön, Flora.

Anlage: 17 Interpretationsregeln

Z1: Paraphrasierung

- Z1.1: Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen!
- Z1.2: Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene!
- Z1.3: Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform!

Z2: Generalisierung auf das Abstraktionsniveau

- Z2.1: Generalisiere die Gegenstände der Paraphrasen auf die definierte Abstraktionsebene, sodass die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind!
- Z2.2: Generalisiere die Satzaussagen (Prädikate) auf die gleiche Weise!
- Z2.3: Belasse die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen!
- Z2.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

Z3: Erste Reduktion

- Z3.1: Streiche bedeutungsgleiche Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten!
- Z3.2: Streiche Paraphrasen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht als wesentlich inhaltstragend erachtet werden!
- Z3.3: Übernehme die Paraphrasen, die weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet werden (Selektion)!
- Z3.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

Z4: Zweite Reduktion

- Z4.1: Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase (Bündelung) zusammen!
- Z4.2: Fasse Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand zusammen (Konstruktion/Integration)!
- Z4.3: Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und verschiedener Aussage zu einer Paraphrase zusammen (Konstruktion/Integration)!
- Z4.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

Abb. 5: Interpretationsregeln nach Mayring (2015, S. 72)

Anlage: 18 Auszug aus der ersten Reduktion

Teilnehmerin	Zeile	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	1. Reduktion
Leonie	FK1 435 - 436	91	Ich war sechs Wochen in Kalifornien und habe mich kein einziges Mal daheim gemeldet.	In dieser Phase hält man eher wenig Kontakt mit den Eltern/daheim.	Abnabelungsprozess während der Lebensphase.
Hermine	FK1 445 - 447	95	Ich musste eigentlich immer meine Arzttermine selbst ausmachen, Wäsche waschen, kochen oder mein Zimmer selbst aufräumen.	Wenn man sich selbst um sich sorgen/kümmern muss, führt das zu Selbstständigkeit.	Hohes Maß an Selbstständigkeit durch Erziehung.
Flora	FK1 466 - 470	105	Seit ich nicht mehr zu Hause wohne, weiß ich was für einen alles gemacht wurde. Im Familienleben war ich eher nicht selbstständig. Da wurde für einen gekocht, gewaschen und eingekauft.	Wenn man zu Hause wohnt werden Aufgaben für einen übernommen und man ist eher weniger selbstständig.	Zuhause Wohnen bedeutet weniger Selbstständigkeit.

Tab. 12: Beispielhafter Auszug aus der 1. Reduktion aus dem Transkript der ersten Fokusgruppe

Ehrenwörtliche Erklärung

Erklärung der eigenständigen Anfertigung

Hiermit versichern wir, Alexandra Malcherek, Sandra Mauritz und Lea Steinmann, dass wir die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht haben. Diese Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Heerlen, den 20. November 2018



Alexandra Malcherek



Sandra Mauritz



Lea Steinmann