Universität Bremen

PSYCHISCHE BILDUNG

Psychische Bildung

Ein Unterstützungsangebot für Jugendliche

zur Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben

Vorgelegt von

Maja Pohl-Hannemann

zur Erlangung des Grades Master of Arts (M.A.)

Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Erstprüferin: Prof. Dr. Anne Levin

Universität Bremen

Zweitprüfer: Prof. Dr. Christian Palentien

Universität Bremen

Name: Maja Theresa Pohl-Hannemann

Adresse: Rüdesheimer Straße 43, 28199 Bremen

E-Mail: maja1@uni-bremen.de

Telefon: 0152 25407896

Matrikelnummer: 4432028

Fachbereich: 12

Fachsemester: 4

Abgabedatum: 12.08.2021

Danke an Monika Bamann, die mir gezeigt hat, wie man richtig schwimmt.

Abstract

For several years there has been a significant increase in mental illnesses among adolescents. The fact that mental illnesses are still considered a taboo subject in our society clarifies the lack of educational work in this area. The COVID-19 pandemic highlights this deficit. Adolescents in particular showed increased signs of mental illness which made it even more difficult for them to manage their development tasks, that made this already difficult challenge even more complex. Due to the increasing pluralization of lifestyles and the individualization of life designs, young people are offered numerous opportunities from which they only can benefit through the efficient use of their own resources, the use of a wide range of competencies and the ability to withstand the pressure to perform in society. If these expectations cannot be met, young people may be overcharged, which can result in a risky path or problem behavior. This in turn increases the risk of mental illness, which cannot be talked about because of the stigma attached to mental illnesses.
The object of the research is to determine, which skills youths need to successfully manage their developmental tasks and whether they receive the necessary support in managing them. If this is not the case, it will be examined if the concept of *psychic education*, which is introduced in this paper, is able to support adolescents in managing their development tasks in a goal-oriented way.
In order to answer the research question, a qualitative research, in the form of a group discussion with adolescents and three expert interviews, was conducted. From the research it has been found that young people must have a high level of competencies, which have been summarized in a newly created competency framework of psychich education. Additionaly, the research revealed that although various approaches to support programs exist, many young people are not aware of them or are ashamed to seek help, which means that the support is not used.
At this point, the workshops of psychic education intervene, which stimulate personality development and contribute to the formation of self-identity. By supporting the ability to reflect on normative standards, it reduces the stigmatization of mental illness, supports dealing with the COVID-19-pandemic and prevents problem behavior as a result of not coping with the development tasks. From the surveys, it is evident that there is an urgent need for these workshops, as adolescents do not always know how they can get help. All the experts agree that such services should be expanded, regardless of the COVID-19-pandemic, to support adolescents in managing their development tasks.

Key words: Psychic Education; adolescents; mental health; support; development tasks; competence framework

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis III
Abbildungsverzeichnis IV
Tabellenverzeichnis IV

1 Einleitung 1
1.1 Psychische Krankheit als Tabuthema unserer Gesellschaft 3
1.2 Vorgehensweise der Arbeit 7
2 Einführung in die Psychische Bildung 9
2.1 Zum Terminus der *Psychischen Bildung* 10
2.2 Ziele 14
2.3 Zielgruppen und Einsatzfelder 16
3 Theoretischer Hintergrund 19
3.1 Begrifflichkeiten 19
3.1.1 Jugend 20
3.1.2 Entwicklungsaufgaben 21
3.1.3 Zwischen Persönlichkeitsentwicklung, Individualisierung und Selbstverwirklichung 23
3.1.4 Psychische Gesundheit 26
3.2 Lebensphase Jugend nach Hurrelmann und Quenzel (2016) 26
3.3 Salutogenese nach Antonovsky (1979/1997) 37
3.4 Kritische Betrachtung 40
3.5 Aktueller Forschungsstand 42
3.6 Zwischenfazit 46
4 Methodisches Vorgehen 48
4.1 Methodenwahl 48
4.1.1 Die Gruppendiskussion nach Bohnsack (1997/2012) 49
4.1.2 Das Expert*inneninterview nach Bogner, Littig und Menz (2014) 50
4.1.3 Gütekriterien 53
4.2 Durchführung der Erhebung und Datenaufbereitung: Transkription 56
4.3 Auswertung: Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring 57
5 Diskussion der Ergebnisse: Psychische Bildung als Lösungsansatz 61
5.1 Der Bedarf des Konzeptes der Psychischen Bildung 61
5.2 Grundlagen der Psychischen Bildung 62
5.2.1 Psychische Bildung als Lösungsansatz zur Entstigmatisierung psychischer Erkrankungen 63
5.2.2 Psychische Bildung zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung 69

5.2.3 Psychische Bildung und die Corona-Pandemie 77
5.3 Kompetenzrahmen der Psychischen Bildung – Ein Entwurf 85
6 Diskussion: Schlussfolgerung für das Konzept der Psychischen Bildung 88
6.1 Bewertung der Erhebung 88
6.2 Bewertung der Umsetzungsfähigkeit 89
7 Fazit und Ausblick 91
8 Literaturverzeichnis 94
9 Anhang 105

Abkürzungsverzeichnis

AEMR	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
BFD	Bundesfreiwilligendienst
BiZ	Berufsinformationszentrum
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMG	Bundesministerium für Gesundheit
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BPtK	Bundespsychotherapeutenkammer
Bspw.	beispielsweise
DGKJ	Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendgesundheit e.V.
DJI	Deutsches Jugendinstitut
EDA	European Depression Association
EDD	European Depression Day
FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
FÖJ	Freiwilliges Ökologisches Jahr
KiGGS	Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland
NAKO	Nationale Kohorte
NAP	Nationaler Aktionsplan
QIA	Qualitative Inhaltsanalyse
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention
WHO	World Health Organization

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 12-Monats-Prävalenzen irgendeiner psychischen Störung stratifiziert nach sozio-demographischen Faktoren 3

Abb. 2 Der Kreislauf im gesellschaftlichen Umgang mit psychischen Erkrankungen in Deutschland 7

Abb. 3 Die mögliche Durchbrechung des Kreislaufes im gesellschaftlichen Umgang mit psychischen Erkrankungen in Deutschland 15

Abb. 4 Aktuelle Klient*innen und Kooperationspartner*innen der Psychischen Bildung 18

Abb. 5 Strukturierung von Lebensphasen zu vier historischen Zeitpunkten 20

Abb. 6 Die Zielfunktion der Entwicklungsaufgaben für Individuation und Integration 23

Abb. 7 Ausgang und Ergebnis der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben 32

Abb. 8 Die drei Dimensionen und Einflussfaktoren zum Kohärenzgefühl nach Antonovsky 38

Abb. 9 Varianten von Expert*inneninterviews 51

Abb. 10 Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung 58

Abb. 11 Word Cloud: Welchen Emotionen in dir begegnest du immer wieder? 65

Abb. 12 Word Cloud: Was denkst du über Therapie (1)? 68

Abb. 13 Word Cloud: Was denkst du über Therapie (2)? 68

Abb. 14 Word Cloud: Was stresst mich in meinem Alltag (1)? 78

Abb. 15 Word Cloud: Was stresst mich in meinem Alltag (2)? 79

Abb. 16 Word Cloud: Was stresst mich in meinem Alltag (3)? 79

Abb. 17 Hinweise auf Probleme bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Regenerieren“ 82

Abb. 18 Word Cloud: Welche Gefühle haben dich bisher durch die Corona-Zeit begleitet (1)? 83

Abb. 19 Word Cloud: Welche Gefühle haben dich bisher durch die Corona-Zeit begleitet (2)? 83

Abb. 20 Word Cloud: Welche Gefühle haben dich bisher durch die Corona-Zeit begleitet (3)? 83

Abb. 21 Kompetenzrahmen der Psychischen Bildung als Unterstützung für Jugendliche zur Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben 87

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Bewältigungsbedingungen der Entwicklungsaufgaben 36

Tab. 2 Der Bedarf an Psychischer Bildung 163

„Wandlung ist notwendig wie die Erneuerung der Blätter im Frühling.“

Vincent van Gogh (1853 – 1890)

1 Einleitung

„Psychische Auffälligkeiten und Störungen gehören zu den häufigsten chronischen Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter.“ (Steffen et al. 2019, S. 4). Seit einigen Jahren ist ein deutlicher Anstieg von psychischen Leiden wie Depressionen, Sucht- oder psychosomatischen Erkrankungen bei Jugendlichen zu verzeichnen (vgl. ebd., S.16).
Dass psychische Krankheit weiterhin als Tabuthema unserer Gesellschaft[1] gilt, was zur Folge hat, dass ebendiese nicht erkannt, kommuniziert oder gar behandelt werden, lässt den Mangel an Aufklärungsarbeit auf diesem Gebiet deutlich werden (vgl. EDA-Manifest, S. 3 ff.). Die Corona-Pandemie hat dieses Defizit eindeutig aufgezeigt: Immer mehr Menschen litten unter psychischen Beschwerden (vgl. Steppat 2020). Besonders bei Jugendlichen zeichneten sich vermehrt psychische Erkrankungen durch die Pandemie und die damit einhergehenden Beschränkungen, wie die Minimierung sozialer Kontakte und Home-Schooling, ab, was die Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben zusätzlich erschwerte. Doch auch unabhängig von der Pandemie gelingt es nicht allen Jugendlichen, ihre Entwicklungsaufgaben erfolgreich zu bestehen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 223). Durch die zunehmende Pluralisierung der Lebensstile und der Individualisierung der Lebensgestaltung werden jungen Menschen zahlreiche Möglichkeiten geboten, die nur durch die effiziente Nutzung der eigenen Ressourcen, den Einsatz vielfältiger Kompetenzen und das Standhalten des gesellschaftlichen Leistungsdrucks genutzt werden können (vgl. ebd. S. 18 f.). Dementsprechend lässt sich die erste Forschungsfrage folgendermaßen formulieren:

1. Über welche Kompetenzen müssen Jugendliche verfügen, um ihre Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigen zu können?

Kann diesen Erwartungen nicht entsprochen werden, können Überforderung und Enttäuschung der Jugendlichen in einem Risikoweg resultieren, wodurch der gelungene Übergang in das Erwachsenendasein behindert wird (vgl. ebd. S. 221 ff.). Verfügen junge Menschen über unzureichende personale Ressourcen zur Bewältigung, wie der Unterstützung durch ihr soziales Umfeld, stellt sich die Frage:

2. Inwieweit werden Jugendliche in der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben außerhalb ihres sozialen Umfelds unterstützt?

[1] Mit der *Gesellschaft* ist hierbei die in Deutschland vorherrschende, westliche Gesellschaft gemeint, die sich an ähnlichen Normen, Werten und Idealen orientiert. Es werden Rechte, Regeln und Leistungsstandards gemeint, die in (staatlichen) Institutionen vermittelt werden und den allgemeinen Diskurs bestimmen.

Infolge der eben genannten Feststellung, dass die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben nicht allen Jugendlichen gelingt und psychische Erkrankungen daraus resultieren können, hat die Verfasserin dieser Arbeit bereits im Vorfeld dieser Ausarbeitung einen Entwurf für das Konzept der *Psychischen Bildung* und dazugehörige Workshops als Unterstützungsangebot zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben für Jugendliche entwickelt. Zwar erfahren diese in der Praxis eine stetige Weiterentwicklung, jedoch liegt ihnen bisher keine verschriftlichte wissenschaftliche Begründung zugrunde. Der Entwurf des Konzeptes wird somit wissenschaftlich ausgearbeitet, teilweise evaluiert und als möglicher Lösungsvorschlag für die oben genannten Problematiken herangezogen. Hieraus ergibt sich die dritte Forschungsfrage:

3. Kann das Konzept der Psychischen Bildung Jugendliche bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben zielführend unterstützen?

Zwar ist die dritte Forschungsfrage evaluativen Charakters, doch soll in dieser Arbeit keine ausführliche Evaluation des Konzeptes stattfinden. Vielmehr soll explorativ gearbeitet werden, indem das aktuell entstehende Angebot der *Psychischen Bildung* durch empirische Forschung wissenschaftlich weiter ausgearbeitet werden soll.
Um auf die Forschungsfragen dieser Arbeit zu antworten, werden zum einen Experteninterviews mit Experten aus verschiedenen Fachbereichen und zum anderen eine Gruppendiskussion mit Jugendlichen herangezogen. In den Workshops der *Psychischen Bildung* erstellte *Word Clouds* dienen als Ergänzung zur bestehenden Forschung.
Das Ziel dieser Arbeit ist schlussendlich nicht nur, das Konzept der *Psychischen Bildung* wissenschaftlich zu beleuchten, sondern außerdem einen Kompetenzrahmen für das Unterstützungsangebot der *Psychischen Bildung* zu erstellen. Dieser soll aufzeigen, über welche Kompetenzen Jugendliche für die Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben verfügen müssen und wie sie darin unterstützt werden können.
Wie der Terminus *Psychische Bildung* bereits bekundet, leistet das Konzept einen Beitrag zu den Erziehungs- und Bildungswissenschaften, obwohl diese Arbeit sich ebenso mit vielen Aspekten der Psychologie und der Soziologie auseinandersetzt. Im Fokus der Arbeit steht nicht nur die Förderung einzelner Individuen. Das Konzept trägt ebenso zum Verständnis von Diversität bei, indem psychisch kranke Menschen in eine von Heterogenität geprägten und leistungsorientierten Gesellschaft einbezogen werden sollen. Es geht von der Annahme aus „[…], dass jede Person – auch Personen mit sozialen oder psychischen Problemen oder Störungen – über je individuelle Ressourcen verfügt, die sie zur Bewältigung alltäglicher Anforderungen und zentraler Lebensaufgaben einsetzen kann“ (Kaluza, 2011, S. 19).

Um die Problemstellung dieser Arbeit zu verdeutlichen, sollen im Folgenden derzeitige gesellschaftliche Zustände in Bezug auf die Stigmatisierung psychischer Erkrankungen abgezeichnet werden.

1.1 Psychische Krankheit als Tabuthema unserer Gesellschaft

Psychische Erkrankungen nehmen bei jungen Menschen stark zu (vgl. Steffen et al. 2019). „Fast jeder fünfte unter 18-Jährige erkrankt innerhalb eines Jahres an einer psychischen Störung“ (BPtK). Werden neben den Jugendlichen die Erwachsenen betrachtet, wird deutlich, dass die Zahlen mit einer 12-Monats-Prävelenz von mindestens 27,7 Prozent im Jahre 2014 in Deutschland noch höher liegen als bei Jüngeren. Dies bedeutet, dass fast jede*r Dritte Erwachsene innerhalb eines Jahres an einem psychischen Leiden erkrankt (vgl. Jacobi et al. 2014, S. 79). Wird jedoch die Altersgruppe der betroffenen Erwachsenen näher betrachtet, so wird schnell deutlich, dass insbesondere junge Erwachsene zwischen 18 und 34 Jahren stärker von psychischen Erkrankungen betroffen sind (vgl. Abb. 1). Auffällig ist außerdem, dass bei fast der Hälfte aller deutschen Frauen, jedoch nur bei etwa jedem dritten Mann, innerhalb eines Jahres derartige Störungen auftreten.

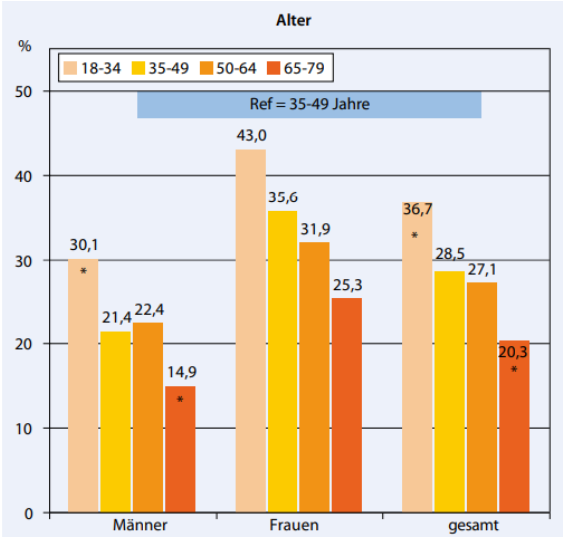


Abb. 1: 12-Monats-Prävalenzen irgendeiner psychischen Störung stratifiziert nach soziodemographischen Faktoren; % gewichtet; *Abweichung von angegebener Referenzkategorie (Ref) mit p<0,05: Alter (Jacobi et al. 2014, S. 82).

Aus den oben genannten Zahlen wird ersichtlich, dass psychische Erkrankungen in Deutschland weit verbreitet sind. Trotzdem beansprucht nur ein Bruchteil der Erkrankten Hilfe von Leistungsanbieter*innen (vgl. Mack et al 2014, S. 289 ff.). Es lassen sich unterschiedliche Zahlen zu psychisch erkrankten Menschen finden, die professionelle Hilfe in Anspruch nehmen. Während Expert*innen laut European Depression Day (EDD) schätzen, dass circa ein Drittel der in Deutschland Erkrankten derartige Hilfen erhalten (vgl.

EDD), gibt die Kassenärztliche Vereinigung an, dass „[e]twa 1,5 Millionen Menschen in Deutschland […] psychotherapeutische Leistungen in Anspruch“ nähmen (Kassenärztliche Bundesvereinigung, 2020).

In Deutschland leben aktuell etwa 83,2 Millionen Menschen. Davon sind etwa 15 Millionen Personen unter 20 Jahre alt und etwa 62 Millionen Menschen zwischen 21 und 80 Jahre alt (Statistisches Bundesamt, 2020). Geht man, aufgrund der eben genannten Daten, von fast 18 Millionen betroffenen Erwachsenen und etwa 3 Millionen betroffenen Kindern und Jugendlichen aus, so erhält man eine Zahl von über 20 Millionen registrierten psychisch erkrankten Menschen in Deutschland. Errechnet man von diesen mindestens 20 Millionen Betroffenen ein Drittel, das laut EDD professionelle Hilfe in Anspruch nimmt, so erhält man eine Zahl von etwa 6,7 Millionen Menschen. Diese Berechnung stimmt nicht mit der Zahl überein, die die Kassenärztliche Bundesvereinigung 2020 preisgibt und schätzt die Inanspruchnahme professioneller Hilfe um mehr als ein Vierfaches höher ein. Gründe für diese Differenz können zum einen sein, dass mit ‚professioneller Hilfe‘ nicht zwangsläufig eine Psychotherapie gemeint sein muss oder zum anderen einige Leistungen privat abgerechnet werden, die nicht in den genannten Zahlen erscheinen. Durch die starke Abweichung der Werte kann außerdem vermutet werden, dass die hohe Dunkelziffer psychisch erkrankter Menschen ein Grund für die differenten Bewertungen sein kann. Ungeachtet der Validität der Werte wird deutlich, dass die Quote psychisch erkrankter Menschen, die sich in professioneller Behandlung befinden, verschwindend gering ausfällt. Hinzukommt die Dunkelziffer derer, die an einem psychischen Leiden erkrankt sind, es jedoch nicht als dieses wahrnehmen und die Erkrankung nicht-diagnostiziert bleibt.

Die vorhergehenden Überlegungen lassen die Frage aufkommen, weshalb psychische Erkrankungen, anders als physische Erkrankungen, nur vereinzelt behandelt werden, obwohl die Behandlung in den Leistungen gesetzlicher Krankenkassen enthalten ist (vgl. z. B. Leistungen der AOK 2021; Techniker Krankenkasse 2021). Ein sichtbares Motiv eröffnet der Umgang mit psychischen Erkrankungen innerhalb der ‚westlichen‘ Gesellschaft:

> The concepts of ‚mental illness‘ and ‚the mental patient‘ have an unfavourable public image […]. Studies have consistently shown that people evaluate mental illness negatively, reject and discriminate against mental patients and base their views on traditional stereotypes (Miles 1981, S. 60).

Obwohl sich das Bild psychisch erkrankter Menschen in den letzten zwanzig bis dreißig Jahren gewandelt hat und „[d]as Recht auf höchstmögliche körperliche und geistige Gesundheit“ in Artikel 12.1 im UN-Sozialpakt festgelegt worden ist, gelten psychische Erkrankungen, wie beispielsweise Depressionen, die zu den Volkskrankheiten zählen, nach wie vor als Tabuthema (vgl. EDD). Sie werden aus Angst vor Stigmatisierung nicht selten sowohl im Privat- als auch im Berufsleben verschwiegen (vgl. Ärzteblatt: Hauth, DGPPN 2019). Auch ein Unwissen über Krankheitsbilder und Symptome kann bei Menschen aller

Altersstufen zur Nicht-Behandlung führen. Prof. Dr. Detlef Dietrich betonte im Zuge des 16. Deutschen Depressionstages, dass es in Deutschland „[…] mehr Aufmerksamkeit und intensivere Aufklärung über Depressionen […]“ braucht, um Erkrankungen frühzeitig zu erkennen und Stigmatisierung vorzubeugen. Dieser Fortschritt könne nur stattfinden, wenn innerhalb der Gesellschaft offen über psychische Erkrankungen gesprochen wird „[…] und Betroffene und ihr Umfeld der Krankheit gemeinsam und entschlossen begegnen“ (vgl. EDD). Würden diese Empfehlungen umgesetzt werden, könnte von einer steigenden Zahl der Inanspruchnahme psychotherapeutischer Behandlungen ausgegangen werden. Dies wiederum ließe die Anzahl psychisch Erkrankter und somit die Suizidraten, Arbeitsunfähigkeiten und Frühberentungen gegebenenfalls sinken, da viele psychische Erkrankungen, wie beispielsweise Depressionen, bei frühzeitiger Diagnose wirkungsvoll behandelt werden können (vgl. EDD).

Obwohl „[d]ie Wirksamkeit von Psychotherapie […] bei vielen psychischen Erkrankungen durch Metaanalysen belegt“ worden ist (vgl. Voderholzer/Barton 2016, S. 490), müssen „[a]uch bei der Psychotherapie […] Risiken und Nebenwirkungen beachtet und weiter erforscht werden“ (vgl. ebd.). Diese könnten ebenso ein Beweggrund für die Ablehnung professioneller Hilfe sein. Einerseits könnte die mangelnde Fachkompetenz aufgrund geringer Erfahrungswerte der Therapierenden infrage gestellt werden, andererseits könnte ein massives Fehlverhalten der*s Therapeut*in zu einer Verschlechterung des gesundheitlichen Zustandes der*s Therapierten führen. Diese durch therapeutische Handlungen hervorgerufenen negativen Folgen werden, im Gegensatz zu einer durch den Krankheitsverlauf entstandener Verschlechterung, als Nebenwirkung oder Risiko einer Psychotherapie verstanden (vgl. ebd. S. 488). Da bisher jedoch keine geprüften Ergebnisse zu den Beweggründen der Erkrankten zum Nichtantreten einer Psychotherapie vorliegen, bleibt offen, wie viele erkrankte Personen diesen Aspekt tatsächlich in ihre Überlegungen mit einbeziehen. Dennoch muss er als möglicher Faktor für das Unterlassen der Inanspruchnahme professioneller Hilfe aufgeführt werden. Weiterhin ist festzustellen, dass Medikamente wie Antidepressiva bei häufigen Krankheitsbildern, wie leichten bis mittelschweren depressiven Episoden und Angststörungen, ähnlich wirksam wie eine Psychotherapie sind, aber deutlich schneller wirken (vgl. ebd., S. 490). Es ist zu vermuten, dass dieser Fakt mehr Menschen dazu bewegt, den augenscheinlich müheloseren Weg der Medikamenteneinnahme zu wählen. Diese Möglichkeit vermindert schnell und unkompliziert ihr Leiden, ohne einen erheblichen Einfluss auf ihre gesellschaftliche und berufliche Funktion auszuüben (Wewetzer/Warnke/Gerlach 2004, S. 75). Ob mögliche Nebenwirkungen der Medikamente oder Langzeitfolgen ungelöster psychischer Krisen hierbei berücksichtigt werden, bedarf weiterer Forschung.

Um die vorherrschenden gesellschaftlichen Zustände zu verdeutlichen, wurde im Rahmen dieser Arbeit stichprobenartig eine Anfrage an die *Allianz Versicherung*, einer der größten Versicherungskonzerne weltweit, gesandt, um die eine Möglichkeit nach einer Risikolebensversicherung und einer Berufsunfähigkeitsversicherung trotz psychischer Erkrankung zu erfragen (vgl. Anhang 9.2). Aus der Antwort des Unternehmens wurde deutlich, dass mithilfe der Abfrage risikoerhöhter Parameter, zu denen Gesundheitsfragen zählen, Personen mit psychischen Erkrankungen und/oder, die sich in Therapie befinden, als nicht versicherbar gelten und somit für die oben angeführten Versicherungen abgelehnt würden (vgl. ebd.). Als Beispiel wurde „[…] das brennend[e] Haus“ genannt, „[…] welches auch nicht mehr gegen Feuer versichert werden kann“ (vgl. ebd.).

Da nicht-staatliche Versicherungen börsenorientiert und wirtschaftlich motiviert arbeiten, scheint es aus ökonomischer Sicht plausibel, keine gefährdeten Personen zu versichern. Werden jedoch die vorher genannten Zahlen mit in die Überlegungen einbezogen, die verdeutlichen, wie viele Menschen trotz psychischer Erkrankungen nicht als psychisch krank verzeichnet werden, wird ersichtlich, dass Versicherungen durchaus psychisch erkrankte Personen versichern – nur unwissentlich. Wirtschaft und Soziales argumentieren an dieser Stelle gegeneinander, wodurch sich die Frage ergibt, wie Versicherungsträger die risikoerhöhten Parameter berechnen. Wenn die Wahrscheinlichkeit einer Genesung oder dem tragbaren Umgang mit einer psychischen Erkrankung durch eine Psychotherapie steigt, so sinkt gleichzeitig das Risiko eines Suizides oder einer Arbeitsunfähigkeit. Unter Berücksichtigung dieser Standpunkte wäre eine Person, die sich in Psychotherapie befindet und sich mit Krisen auseinandersetzt somit grundsätzlich attraktiver für eine Versicherung als Personen, die ihre psychische Erkrankung verschweigen. Da diese Überlegungen bisher jedoch nicht erwiesen sind, müssen psychisch erkrankte Menschen abwägen, ob sie ihre Krankheit missachten und gesellschaftlichen Ansprüchen gerecht werden oder die Erkrankung offenlegen und mögliche Konsequenzen in Beruf und Privatleben hinnehmen.

Diese scheinbar ausweglose Situation, mit der sich psychisch erkrankte Menschen häufig auseinandersetzen müssen, lässt sich folgendermaßen darstellen:

Abb. 2: Der Kreislauf im gesellschaftlichen Umgang mit psychischen Erkrankungen in Deutschland (Eigene Abbildung, 2021).

Die benannten Zusammenhänge bilden aktuelle Zustände in Deutschland bezüglich des Umgangs mit psychischen Erkrankungen und Psychotherapie ab. Ein näherer Einblick in den Umgang mit Emotionen im Allgemeinen, den Einfluss des Berufslebens, geschlechterspezifische Unterschiede im Umgang mit psychischen Beschwerden und explizite Schwierigkeiten im Jugendalter, soll im späteren Verlauf dieser Arbeit gegeben werden.

1.2 Vorgehensweise der Arbeit

Nachdem initial eine Einführung in die Thematik gegeben sowie die daraus resultierende Problemstellung und Zielsetzung dieser Arbeit festgelegt wurden, soll der theoretische Hintergrund erste Antworten auf die Forschungsfragen liefern.
Bevor auf bestehende Forschungen eingegangen werden kann, soll in Kapitel 2 das Konzept der *Psychischen Bildung* einführend vorgestellt werden, indem der Terminus geklärt, die Ziele definiert und die Zielgruppen erläutert werden.
Die Grundlage für die Erreichung der Zielsetzung der Arbeit bilden die Definition relevanter Termini dieser Arbeit sowie die Einführung in zwei wesentliche wissenschaftliche Abhandlungen. Aus dem Einblick in ein Kapitel aus Quenzels und Hurrelmanns *Lebensphase Jugend* (2016) und Antonovskys Modell der *Salutogenese* (1997) und deren kritische Betrachtung setzt sich im Zusammenspiel mit der Schilderung des aktuellen Forschungsstandes in Kapitel 3 das Fundament der weiterführenden Forschung zusammen.

Um die Forschungsfragen fundiert beantworten zu können, soll sich empirischer Forschung bedient werden. Nachdem in Kapitel 4 zunächst das methodische Vorgehen detailliert beschrieben wird, werden die Ergebnisse der Erhebungen diskutiert. Die Einführung in das Konzept der *Psychischen Bildung* soll der*dem Lesenden das Verständnis der Grundlagen der *Psychischen Bildung* erleichtern, die als möglicher Lösungsansatz auf genannte Problematiken dienen sollen. Mithilfe der Ergebnisse findet anschließend in Kapitel 5.3 die Erstellung des Kompetenzrahmens für Psychische Bildung statt, der das Vorhaben zusammenfasst und veranschaulicht. Im Anschluss an die Erhebung und die Diskussion folgt in Kapitel 6 eine Schlussfolgerung für das Konzept der Psychischen Bildung und prüft sowohl erforderliche weiterführende Handlungsschritte als auch die Umsetzfähigkeit des Konzeptes. Das Fazit fasst im letzten Kapitel die vorliegende Arbeit und die gewonnenen Erkenntnisse noch einmal zusammen und gibt einen Ausblick auf weitere Forschungsansätze.

2 Einführung in die Psychische Bildung

Aufgrund der in Kapitel 1 beschriebenen gesellschaftlichen Problemlagen und damit einhergehenden Mängel, soll diese Arbeit einen möglichen Lösungsansatz aufzeigen. Als mögliche Antwort auf diese Problematiken soll im Folgenden das Konzept der *Psychischen Bildung* vorgestellt werden. Nachdem eine kurze Einführung in den Konzeptaufbau gegeben wird, folgt zunächst die terminologische Klärung des Begriffs der *Psychischen Bildung*. Die Darstellung der Ziele, Zielgruppen und Einsatzfelder des Konzeptes erleichtern daraufhin sowohl die Einordnung der Maßnahme in den Gesamtkontext als auch die Beantwortung der Forschungsfragen.

Das Konzept der *Psychischen Bildung* wurde im Jahr 2020 von der Verfasserin der Arbeit selbstständig geplant, entwickelt und im Rahmen von Seminarwochen für Absolvent*innen eines Freiwilligen Sozialen Jahres, Freiwilligen Ökologischen Jahres oder Bundesfreiwilligendienstes durchgeführt. *Psychische Bildung* legt den Fokus auf das Innere des Menschen und sieht psychische Gesundheit als Grundlage zur Bewältigung aller Entwicklungsaufgaben, (Lebens-)Krisen und (inneren) Konflikten. Während sich einige Seminare mit gesellschaftskritischen Themen wie dem Umgang mit psychischen Erkrankungen oder leistungsbezogenen Erwartungen beschäftigen, konzentrieren sich andere Seminare auf die Teilnehmenden, ihre Lebens- und Biographiegestaltung und ihre persönlichen Erfahrungen selbst. Alle Seminare umfassen sowohl die Begegnung mit der eigenen Psyche und persönlichen Bedürfnissen als auch eine Gegenüberstellung sozialer, beziehungsweise gesellschaftlicher Normen.

Nach zunehmendem Interesse unterschiedlicher Träger und Verbünde, die in Kapitel 2.3 aufgeführt werden, wurde das Seminarangebot auf folgende Schwerpunkte ausgeweitet:

- Motivation und Selbstregulation
- Resilienzförderung und Stressbewältigung
- Das innere Kind
- Psychische Erkrankungen und Therapiemöglichkeiten
- Berufsorientierung – Worin bin ich gut?
- Corona und meine psychische Gesundheit
- Meine Umwelt und ich

Teilnehmende zwischen 16 und 27 Jahren erhalten in den oben genannten Workshops einen Raum, in dem sie sich öffnen und über aktuelle Belange und Krisen sprechen können. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Psyche in allen Seminaren und die explizite Beschäftigung mit psychischer Gesundheit fordert die jungen Menschen dazu auf, ihr eigenes Denken und Handeln nicht nur individuell zu reflektieren, sondern sich ebenfalls gesellschaftlicher und soziokultureller Einflüsse bewusst zu werden. Alle Workshops finden zurzeit online in einem Zeitrahmen zwischen drei und sechs Stunden statt und

beinhalten sowohl Wissensvermittlung, beziehungsweise Aufklärungsarbeit, als auch Diskussionen im Plenum und den Austausch in Kleingruppenarbeiten. Alle Inhalte der Workshops sind möglichst einfach und allgemein formuliert und ausgearbeitet, sodass sie für jede*n verständlich sind und kein Gefühl der Überforderung, beziehungsweise des Nicht-Verstehens eintritt. Bis zu diesem Zeitpunkt (August 2021) haben bereits fast 400 junge Menschen zwischen 16 und 27 Jahren an mindestens einem der Seminare teilgenommen.

2.1 Zum Terminus der *Psychischen Bildung*

Das folgende Unterkapitel widmet sich der terminologischen Klärung des Fachbegriffs der *Psychischen Bildung*. Obwohl der Terminus zunächst selbsterklärend scheint, kann es zu erheblichen Missverständnissen kommen. Aus diesem Grunde sollen die Begriffsentstehung sowie die Begründung zur Begriffswahl präzise dargelegt werden. Auch wenn nicht alle auftretenden Begrifflichkeiten genauer betrachtet werden sollen, wird ein Einblick in die Bedeutungsunterschiede und die Gründe für ebendiese Wortzusammensetzung gegeben werden. Hierfür findet zunächst eine Segmentierung des Begriffs in die einzelnen Wortteile statt, mithilfe derer diese im Einzelnen und als Zusammensetzung analysiert und vom Begriff der *Psychoedukation* abgegrenzt werden können.
Um dem Konzept die treffende Bezeichnung zu verleihen, wären ebenfalls Begrifflichkeiten wie *Seelische* Bildung, *Ich*-Bildung, *Mentale* Bildung, *Psychosoziale Bildung* oder *Psychologische* Bildung denkbar gewesen. Obgleich *Psyche* (altgriechisch ψυχή, psychē) lediglich die Übersetzung des Wortes *Seele* aus dem Altgriechischen darstellt, welches ursprünglich *Atem* oder *Hauch* bedeutete (PONS), kann es heutzutage nicht mehr gleichwertig betrachtet werden. Wenngleich in der Philosophie und der Psychologie sowohl der Begriff der *Psyche* als auch der der *Seele* Verwendung finden und rege diskutiert wurden (Jaspers, 1913; Husserl, 1962; Sartre, 1964; u.v.m.), ist für diese Arbeit lediglich der nähere Blick auf die Konnotation und Verwendung der Begriffe im heutigen Sprachgebrauch relevant. Während der Begriff der *Psyche* eher in sozialwissenschaftlichen Kontexten genutzt wird (bspw. „Sozialpsychologie“; „Psychoanalyse“; „Psychodynamik“), ist der Begriff der Seele oder des Geistes deutlich religiöser („Und also ward der Mensch eine lebendige Seele.“ 1. Mose 2:7, Lutherbibel) oder spiritueller („Seelenwanderung“) konnotiert. Da die Maßnahme *Psychische Bildung* jedoch im Bildungskontext stattfindet und keinerlei Wertung religiöser, politischer oder kultureller Art beinhaltet, wäre die Einbringung des Begriffs der Seele irreführend.
Die Verwendung des Titels *Ich*-Bildung wäre in dem vorgestellten Kontext ebenfalls nicht zutreffend, da das Konzept nicht nur die Auseinandersetzung mit der eigenen Psyche,

sondern ebenfalls die Bildung über Krankheitsbilder einschließt und sich somit nicht nur mit dem Individuum selbst, sondern auch seiner Umwelt auseinandersetzt. Zwar trägt das Umfeld zur Bildung des *Ichs* bei, jedoch wirkt dieser Punkt eher irritierend als aufklärend.
Gegen den Terminus der *psychologischen* Bildung wurde sich aus mehreren Gründen entschieden. Zum einen ist es fundamental, dass der Ansatz nicht als Ersatz oder Vergleich zur Psychotherapie verstanden wird. Da das Konzept in einem erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Kontext entsteht, werden psychologische Aspekte zwar berücksichtigt, jedoch in einem pädagogischen Rahmen betrachtet. Die Vermeidung des Wortes *psychologisch* soll Missverständnissen vorbeugen und ein klares Bild der vermittelten Inhalte widerspiegeln. Zum anderen kann das Wort *Psychologie* mit „Lehre von der Seele“ übersetzt werden (PONS). Dies ist partiell zwar zutreffend, fasst dennoch nicht den Auftrag des Konzeptes zusammen.
Die Maßnahme als *Psychosoziale* Bildung zu benennen, käme dem Zweck des Konzeptes neben der *Psychischen Bildung* am nächsten. Da die Interaktion einer*s Jugendlichen mit anderen Menschen und der Einfluss sozialer Faktoren auf die Psyche jedoch nur einen Teil des Programms darstellen, träfe auch diese Wortwahl nicht vollends auf den Grundgedanken zu. Insbesondere während der Pubertät, in der äußere Einflüsse und soziale Gegebenheiten eine tragende Rolle im Leben eines jungen Menschen einnehmen (Reißig 2015, S. 199), soll die *Psychische Bildung* dazu aufrufen, sich auf die eigenen Bedürfnisse zu konzentrieren.
Um die Wahl des zweiten Wortteils von *Psychischer Bildung* nachvollziehbarer zu gestalten, soll eine kurze Reflexion des Bildungsbegriffs erfolgen. Da es sich um eine Arbeit innerhalb der Erziehungs- und Bildungswissenschaften handelt, könnte die Frage aufkommen, weshalb sich für den Begriff der *Psychischen Bildung* und nicht den der *Psychischen Erziehung* entschieden wurde. Während im Deutschen eine sprachliche Unterscheidung zwischen den Begriffen *Erziehung* und *Bildung* stattfindet (vgl. Eggers 1980, S. 180 ff.), geschieht dies beispielsweise im Englischen oder Französischen nicht – hier gilt das Wort *education* für beide Begriffe. Sowohl bei *Bildung* als auch bei *Erziehung* geht es „[…] um Vorstellungen darüber, welche Fähigkeiten und Eigenschaften Menschen für ein geordnetes und sinnvolles Zusammenleben erwerben sollten“ (Grundmann 2017, S. 63). Obwohl darauf verwiesen wird, dass der Bildungsbegriff inflationär verwendet und für Maßnahmen eingesetzt wurde, die eher der *Erziehung* entsprachen, um die Bevormundung der Teilnehmenden oberflächlich zu beseitigen (vgl. ebd. S. 61), ist der Einsatz des Begriffes der *Bildung* bei diesem Vorhaben aus unterschiedlichen Gründen treffender.
Der Bildungsbegriff ist im Deutschen auf eine tiefergehende Weise zu betrachten, da er nicht nur theoretisches Wissen und Fähigkeiten, also den Intellekt, abfragt, sondern unter anderem durch Einflüsse von Kant (1724 – 1804), Hegel (1770-1831), Humboldt (1969-

1859) und Klafki (1927-2016) ebenso ein Streben nach Selbsttätigkeit und einer ganzheitlich reflektierten Persönlichkeit beinhaltet (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2015). Während Kants Bildungsbegriff auf Autonomie und Mündigkeit abzielt (Dörpinghaus 2011, S. 154ff.), spricht Klafki von ‚Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung' sowie von ‚Bildung als Subjektiventwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit' (Klafki, 2007, S. 19-25). Er weist darauf hin, dass Bildung im modernen Sinne für jeden zugänglich sein sollte (vgl. ebd. S. 21) und vor allem nicht nur Gegenwärtiges vermitteln, sondern zur Verbesserung der aktuellen Lage anregen sollte (vgl. ebd. S. 25). An dieser Definition orientierend, kann die Wahl des Bildungsbegriffs in diesem Kontext begründet werden. Ein weiterer entscheidender Aspekt, weshalb sich gegen den Begriff der *Erziehung* entschieden wurde, war die Auseinandersetzung mit den Jugendlichen selbst. Wie in Kapitel 3.1.1 noch näher ausgeführt wird, befinden sich Jugendliche in einer Übergangphase, in der sie weder Kinder noch Erwachsene sind (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 30 ff.). Das Konzept der Psychischen Bildung repräsentiert den vollkommenen Respekt und die Würdigung Probleme und Konflikte Jugendlicher und erkennt sie als ernstzunehmende Individuen an, die selbstbestimmt und eigenverantwortlich denken und handeln können. Die vermeintliche Adressierung an Kinder durch das Wort der *Erziehung* und die damit einhergehende Absprache ihrer Selbstbestimmung, widerspräche sich eindeutig mit den Grundsätzen des Konzeptes und würde von der Zielsetzung abweichen. Die freie Wahl an der Seminarteilnahme, die Übertragung der Verantwortung für gelernte Inhalte sowie das Mitbestimmungsrecht über die Seminargestaltung erlauben den Teilnehmenden, individuelle, kreative und innovative Wege zu finden, die sie das Gelernte verarbeiten lassen. Zwänge, künstliche Strukturen und Kontrollen würden dem Aufruf zu Individuation und Autonomie entgegenstehen. Auch wenn eine obligatorische Auseinandersetzung mit derartigen Themen die Zielerreichung beschleunigen würde, ist eine Forcierung zum jetzigen Stand nicht erstrebenswert, da sie Sinn und Zweck des Programms verfehlen würde. Erst, sobald die Teilnehmenden selbst dazu bereit sind, sich den Inhalten zu öffnen, werden sie diese umsetzen können. Zweifellos wäre es wünschenswert, dass Eltern, Erzieher*innen und weitere Erziehungsinstanzen *Psychische Erziehung* bei Kindern betreiben, um beispielsweise ihr Selbstwertgefühl und ihre Resilienz zu stärken. Dieses Konzept dient jedoch vorerst dazu, jungen Erwachsenen lediglich die Möglichkeit zu geben, ihr Verhalten zu reflektieren und Lerninhalte auf ihr eigenes Leben anzuwenden. Hiervon abgesehen, würde der momentane Zeitrahmen der Seminare höchstwahrscheinlich nicht ausreichen, um von *Erziehung* zu sprechen. Pestalozzi (1746–1824) und Montessori (1870–1952) unterstützend, kann das Konzept als „Hilfe zur Selbsthilfe" angesehen werden, das Jugendliche dazu anregt, bereits vorhandene Ressourcen und Stärken vorteilhaft zu nutzen und sich frei zu entfalten, ohne dass präzise Lösungswege vorgegeben werden.

Obwohl der Begriff der *Beratung* in die Überlegungen der Begriffsabgrenzung mit einbezogen werden hätte können, da Beratung „[…] als ein eher präventiv und entwicklungsorientiertes Unterstützungsangebot, das eine Orientierungs-, Planungs-, Entscheidungs- und Bewältigungshilfe darstellt“ gilt, (Engel/Nestmann/Sickendiek, 2004, aus: Wild/Möller 2009, S. 430) wurde in dieser Arbeit davon abgesehen. Grund hierfür ist der deutschlandweite Einsatz des Wortes der *Beratung*, der sich häufig auf eine explizite Hilfesuche bezieht (z. B.: Schwangerschaftsberatung, Eheberatung, psychologische Beratung, etc.).
Zusammenfassend wurde sich somit auf den Begriff der *Psyche*, also der *Psychischen* Bildung, festgelegt, da er das Innere, die Psyche, der Teilnehmenden in den Fokus rückt. Der Begriff verbindet die *Ich-Bildung* oder die *Mentale Bildung* mit der *Psychosozialen Bildung*, wodurch er ein breites Spektrum an Seminarinhalten zulässt. Der Begriff der *Bildung* wurde gewählt, da er einerseits die Selbstbestimmung und Unabhängigkeit und andererseits das Vertrauen in die Fähigkeiten der Jugendlichen ausdrückt.

Abgrenzung zum Begriff der *Psychoedukation*

Um den Terminus der *Psychischen Bildung* verständlich zu machen, ist eine Abgrenzung zum rhetorisch engverwandten Begriff der *Psychoedukation* notwendig, da die Konzepte keineswegs gleichzusetzen sind.
Dass der Ursprung des Begriffes in der Psychologie liegt (Mühlig/Jacobi 2011, S. 477 ff.), ist aufgrund des Wortstammes nicht erstaunlich. Betrachtet man die Wortherkunft, trifft man auf die Zusammensetzung der beiden englischen Worte *psychotherapy* und *education*. *Education* wird hierbei nicht mit dem deutschen Wort *Erziehung*, sondern dem Wort *Bildung* gleichgesetzt (vgl. Bäuml/ Pitschl-Walz 2008, S. 3). Separiert man den Begriff der *Psychoedukation* also, könnte von psychotherapeutischer Bildung gesprochen werden, was der *Psychischen Bildung* begrifflich näherkäme. Weshalb diese wenigen Silben einen großen Unterschied machen, wird erst bei der genaueren Betrachtung der Konzepte deutlich.
Während Psychoedukation hauptsächlich der zielorientieren und strukturierten Wissensvermittlung über psychische Erkrankungen an Betroffene dient (vgl. Pitschel-Walz/ Bäuml/ Kissling 2018, S. 5), betrifft die Psychische Bildung erkrankte Personen genauso wie nicht erkrankte Personen. Im Gegensatz zur Psychischen Bildung wird Psychoedukation außerdem teilweise als alternative Therapieform anerkannt (vgl. Bender 2004, S. 502). Psychische Bildung ist nicht als medizinischer oder therapeutischer Ansatz zu verstehen, der die Linderung von Symptomen verspricht oder den Umgang mit der eigenen psychischen Erkrankung bespricht. Das Konzept dient vielmehr der allgemeinen Aufklärung über die menschliche Psyche zur Förderung der gesellschaftlichen Akzeptanz. Es ist somit nicht

der Anspruch von Psychischer Bildung, psychische Erkrankungen zu heilen oder individuell zu beraten. Ein weiterer erheblicher Unterschied ist, dass beim Konzept der Psychischen Bildung nicht von einer Diagnose ausgegangen wird, aufgrund derer ein Programm zur Veränderung der Lebensweise erstellt wird (vgl. Stern 1993), sondern präventiv gearbeitet wird.

2.2 Ziele

Die Ziele des Konzeptes der Psychischen Bildung sind von der Zielsetzung dieser Arbeit abzugrenzen. Während das Ziel der Arbeit anhand der in Kapitel 1 formulierten Forschungsfragen festgesetzt wurde, verfolgt das Angebot selbst andere Interessen. Das Konzept der Psychischen Bildung dient vornehmlich zwei übergeordneten Zielen, die aufgrund aktueller Begebenheiten, nämlich der Corona-Pandemie, durch ein weiteres Ziel ergänzt wurden.
Der in 1.1 gegebene Einblick in den gesellschaftlichen Umgang mit psychischen Erkrankungen legt die Umstände dar, aus denen das erste Ziel definiert werden kann:

1. Die Entstigmatisierung psychischer Erkrankungen

„Wissen zu vermitteln, ist und bleibt ein zentrales Ziel aller Bildungseinrichtungen“ (Wild/Möller 2009, S. VI). Durch eine Aufklärung über psychische Erkrankungen und Therapiemöglichkeiten, die Auseinandersetzung mit dem gegenwärtigen gesellschaftlichen Bild psychisch Erkrankter und den Diskurs darüber, entwickeln Jugendliche nicht nur ein Verständnis für Betroffene, sondern erlernen außerdem, dass und wie sie bei Betroffenheit im näheren Umfeld oder sich selbst Hilfe erhalten können. Das offene Gespräch über Emotionen und Gedanken erleichtert es den Teilnehmenden, ihre Sorgen und Bedürfnisse auszusprechen und Krisen zu bewältigen. Hieraus ergibt sich das zweite übergeordnete Ziel:

2. Der Förderung der Reflexionsfähigkeit Jugendlicher

Insbesondere zur Aufrechterhaltung ihrer eigenen psychischen Gesundheit sollen Jugendliche das Reflektieren und Kommunizieren lernen. Mithilfe der Vermittlung von Wissen zu den unterschiedlichen Themengebieten sowie der Stellung von Einzel- und Gruppenaufgaben, erlernen die Teilnehmenden die Fähigkeit, gewisse Prozesse und Verhaltensweisen kritisch zu hinterfragen und eigene Handlungsmöglichkeiten abzuwägen.

Das dritte Ziel, dessen Bearbeitung zwar nicht dauerhaft Bestandteil der Psychischen Bildung bleiben wird, jedoch aus aktuellem Anlass unerlässlich ist, ist

3. Der bedürfnisgerechte Umgang mit der Corona-Pandemie.

Durch die veränderten Umstände sollen Jugendliche besonders während der Corona-Pandemie begleitet und unterstützt werden. Durch die zunehmende Isolation, die mit Ängsten und Unsicherheiten einhergeht, muss die Aufrechterhaltung der psychischen Gesundheit während des Pandemie-Geschehens fokussiert werden. Den jungen Menschen soll ein Raum zum Austausch und zur Anregung für die Alltagsgestaltung bieten, der ihre Motivation stärkt und das positive Denken fördert.

Alle übergeordneten Ziele umfassen mehrere untergeordnete Ziele, die im später erläuterten *Kompetenzrahmen der Psychischen Bildung* aufgezeigt werden.
Abbildung 3 stellt einen möglichen Lösungsvorschlag zum Durchbrechen des in Abbildung 2 aufgezeigten Kreislaufes dar.

Abb. 3: Die mögliche Durchbrechung des Kreislaufes im gesellschaftlichen Umgang mit psychischen Erkrankungen in Deutschland (Eigene Abbildung, 2021).

Obwohl das Durchbrechen an jeder Stelle des Kreislaufes denkbar wäre, ist es an dieser Stelle besonders effizient. Wenn von psychischen Erkrankungen und deren Bewertung innerhalb der Gesellschaft ausgegangen wird, muss bereits vor Entstehung der Stigmatisierung eingegriffen werden. Durch ein breites Aufklärungsangebot über psychische Erkrankungen und die Stärkung der Reflexionsfähigkeit der Teilnehmenden können

Vorurteile gegenüber Erkrankten verhindert werden. Ist eine Person bereits betroffen, kann sie durch die Teilnahme an den Seminaren außerdem darin bestärkt werden, offen mit der Erkrankung umzugehen und gegebenenfalls professionelle Hilfe in Anspruch zu nehmen. Sind Teilnehmende oder ihr Umfeld nicht betroffen, kann die Sensibilisierung auf diesem Themengebiet dazu beitragen, dass mit zukünftig auftretenden Krisen und Beschwerden besser umgegangen werden kann. Unabhängig davon erlernen die Teilnehmenden innerhalb der Seminare, ihr eigenes Handeln zu reflektieren und ihre Biographie selbstbestimmt und unabhängig zu gestalten.

Es gilt im Rahmen weiterer Forschungen zu überprüfen und evaluieren, ob das Konzept der Psychischen Bildung diese Ziele erreicht. Da diese Arbeit jedoch keine ausführliche Evaluation darlegt, dienen die Ziele lediglich als Orientierung. Zwar werden Ansätze zur Beantwortung dessen aufgeführt, doch sollen sie nicht als vollständige Bewertung angesehen werden.

2.3 Zielgruppen und Einsatzfelder

Um die Ziele nachhaltig durchsetzen zu können, ist eine nähere Betrachtung der Zielgruppen sowie der Einsatzfelder notwendig. Die detaillierte Auseinandersetzung mit dem Adressatenkreis ermöglicht nicht nur die bedürfnisorientierte Ausrichtung des Konzeptes, sondern erleichtert ebenfalls die Einschätzung möglicher Risiken. In diesem Kapitel sollen zu den aktuellen Zielgruppen und Einsatzfeldern der Psychischen Bildung außerdem weitere Optionen zu einer möglichen Ausweitung des Konzeptes beleuchtet werden.
Weshalb sich bei der Umsetzung der Maßnahme zunächst für Jugendliche und junge Erwachsene entschieden wurde, hat mehrere Gründe, die in Kapitel 3.1.1 näher identifiziert werden. Auch auf die Anwendung des Jugendbegriffs in dieser Arbeit soll in 2.1 im Detail eingegangen werden. Festzustellen ist jedoch bereits an dieser Stelle, dass das Jugendalter eine außergewöhnliche Zeit darstellt, die besonderer Aufmerksamkeit bedarf, denn „[d]ie biografische Phase des Jugendalters ist in besonderer Weise von Übergangsprozessen geprägt“ (Reißig 2015, S. 187). Neben dem Übergang von Schule in Beruf oder eine berufliche Ausbildung wird ebenfalls die Ablösung von der Herkunftsfamilie als zentraler Prozess des Jugendalters verstanden. Während diese Phasen früher noch klar voneinander getrennt waren, verschwimmen die Grenzen heute immer häufiger, wodurch sich die „[…] Phase des Jugendalters zeitlich immer weiter aus[dehnt]“ (ebd. S. 187). Jugendlichen werden zahlreiche Möglichkeiten geboten und dennoch oder gerade deshalb findet die finanzielle Unabhängigkeit heutzutage später statt als noch vor einigen Jahren. Aus diesem Grunde lassen sich das Jugend- und das junge Erwachsenenalter derzeit nicht

immer anhand des tatsächlichen Alters definieren (vgl. ebd.). Während 1962 knapp 40 % der 16- bis 18-Jährigen bereits einer Erwerbstätigkeit nachgingen, sind es heute lediglich noch 5 % derer (Münchmeier 2008, S. 20). Das Investieren in Bildung resultiert indessen auch in längeren und unübersichtlicheren Bildungswegen, die es Jugendlichen nicht nur erschweren, sich vom Elternhaus abzulösen und (finanziell) unabhängig zu werden, sondern auch die Berufswahl betreffende Unsicherheiten mit sich bringen (vgl. Reißig 2015, S. 188). Aus dem Wandel des Übergangs zwischen Schule und Beruf können sowohl Chancen als auch Risiken hervorgehen. Ein Vorteil wäre demnach die dazugewonnene Freiheit, die beispielsweise das mittlerweile übliche *Gap-Year*, in Form von Reisen oder Freiwilligendiensten, gestattet. Die vielen Möglichkeiten können außerdem einen positiven Effekt auf Jugendliche haben, da sie ihre Zukunft selbstbestimmt und eigenverantwortlich gestalten können (vgl. ebd., S. 189). Da diese verhältnismäßig kurze Lebensphase jedoch oftmals entscheidungsgebend für den Verlauf des weiteren Lebensweges ist, kann eine Überforderung zum Scheitern der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben führen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 248 f.).

Die Chancen, die sich durch die Individualisierung und die Pluralisierung von Normen ergeben, können somit als Mittel zur eigenen Entwicklung genutzt werden oder aber zu einer Belastung führen. Obwohl der Bewältigungsausgang für den langfristigen (Lebens-)Verlauf von Bedeutung ist, können aus beiden Umständen dieselbe Situation, beispielsweise einem Übergangsjahr in Form eines Freiwilligendienstes, hervorgehen. Die Entscheidung für ein Freiwilligenjahr kann demnach unterschiedliche Motive haben. Ein bekannter Aspekt dafür ist die Aufnahme eines Freiwilligendienstes innerhalb einer Phase biographischer Instabilität (vgl. Niemeyer-Jensen/Hinrichsen 2015, S. 166).

Aus diesem Grund wird das Konzept der Psychischen Bildung aktuell bei unterschiedlichen Trägern eingesetzt, die die Betreuung von Absolventen eines Freiwilligen Sozialen Jahres (FSJ), eines Freiwilligen Ökologischen Jahres (FÖJ) oder eines Bundesfreiwilligendienstes (BFD) anbieten. „Das FSJ ist ein freiwilliges Übergangsangebot, an dem Jugendliche und junge Erwachsene im Alter zwischen 16 und 27 Jahren teilnehmen können“ (Niemeyer-Jensen/ Hinrichsen 2015, S. 165). Innerhalb von Seminarwochen werden die verschiedenen Workshops online für 10 bis 25 Teilnehmende entweder halb- oder ganztägig (3-6 Zeitstunden) angeboten. Sobald die Corona-Pandemie Präsenzseminare wieder erlaubt, soll das Angebot auch außerhalb von Online-Seminaren stattfinden.

Zu den Klient*innen und Kooperationspartner*innen zählen aktuell:

Abb. 4: Aktuelle Klient*innen und Kooperationspartner*innen der Psychischen Bildung (Eigene Abbildung, 2021).

Derzeit richtet sich das Angebot an Jugendliche und junge Erwachsene, die einen Freiwilligendienst absolvieren. Die Altersklasse liegt somit durchschnittlich zwischen 16 und 27 Jahren. Die Mehrheit der Teilnehmenden tritt das/den FSJ/FÖJ/BFD direkt nach Schulabschluss an. Die Art des Schulabschlusses, Vorerfahrungen und das Vorwissen der Teilnehmenden sind hierbei weit gefächert, wodurch sich auch die Voraussetzungen für die Workshops stark voneinander unterscheiden. Obwohl die Teilnehmenden der gleichen Altersgruppe angehören, wurden in der Vergangenheit aufgrund der Alters- und Bildungswegspanne starke Verständnisunterschiede verzeichnet. Hinzu kommen unterschiedliche Niveaus im Gebrauch der deutschen Sprache, da zudem vermehrt Teilnehmende mit Fluchterfahrung teilnehmen. Zwar sind weder Alter, Herkunft noch Schulabschluss Anhaltspunkte für eine geringere Relevanz der Workshops für die einzelnen Teilnehmenden, jedoch muss die Vielfalt der Teilnehmenden bei der Planung der Workshops, beispielsweise bei der Sprach- und Aufgabenwahl, beachtet werden. Um die zuvor genannten Aspekte mit einzubeziehen, müssen die Workshops auf die individuellen Bedarfe der Teilnehmenden abgestimmt werden.
Ob zukünftig weitere Zielgruppen sowie weitere Einsatzfelder berücksichtigt werden könnten, soll im Ausblick dieser Arbeit behandelt werden.

3 Theoretischer Hintergrund

Im Fokus des dritten Kapitels steht der bisherige Stand der Forschungen, der das Konzept der Psychischen Bildung ergänzend untermauert. Die hier behandelten Texte werden somit als Unterstützung der eigenen Forschung genutzt, um eine Aufklärung zu den genannten Themengebieten zu leisten und über bisherige Forschungen zu informieren. Nach Begriffserklärungen folgt die Betrachtung eines Kapitels aus Hurrelmanns und Quenzels *Lebensphase Jugend* (2016), das auf *Probleme bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben* Jugendlicher eingeht. Der Text antwortet auf die Frage, weshalb insbesondere die eben beschriebene Zielgruppe aus erziehungswissenschaftlicher sowie entwicklungspsychologischer Sicht eines solchen Konzeptes bedarf. Da das Konzept der Psychischen Bildung sich außerdem mit der psychischen Gesundheit von Jugendlichen auseinandersetzt, soll im Anschluss Antonovskys Modell der *Salutogenese* (1997) erläutert werden, das sich vorrangig mit der Erhaltung von Gesundheit beschäftigt. Zwar können nicht alle Hintergründe des Modells beleuchtet werden, jedoch erleichtert es die Einordnung des Angebots der Psychischen Bildung in den Gesamtkontext. Die anschließende kritische Betrachtung fördert nicht nur das reflektierte und problembezogene Erstellen eines eigenen Konzeptes und des Kompetenzrahmens für Psychische Bildung, sondern zeigt ebenso die Grenzen der Modelle und bereits geäußerte Kritik an den Forschungen auf. Der theoretische Teil dieser Arbeit endet mit einem Einblick in den aktuellen Forschungsstand, der bereits bestehende Forschungen, Fortschritte und Versuche zur Problemlösung erläutert. Ein anschließendes Zwischenfazit fasst die wichtigsten Erkenntnisse für das weitere Vorgehen zusammen und erlaubt die Erstellung einer Definition von Psychischer Bildung.

3.1 Begrifflichkeiten

Das folgende Kapitel widmet sich der terminologischen Klärung ausgewählter Begriffe. Ziel dessen ist es, Fehlinterpretationen der Ergebnisse vorzubeugen und eine einheitliche Nutzung der Begrifflichkeiten in dieser Arbeit zu garantieren. Es kann im Rahmen dieser Arbeit nicht auf alle relevanten Termini näher eingegangen werden, weshalb lediglich vier zentrale Begriffe zur ausführlichen Definition gewählt wurden.

3.1.1 Jugend

Die Auseinandersetzung mit *Jugendlichen* bildet den Kern dieser Forschungsarbeit. Da der Begriff *Jugend*, oder auch *Adoleszenz*, nicht einheitlich genutzt wird (vgl. Konrad/König 2018, S. 2), soll an dieser Stelle die Verwendung definiert werden.

In Deutschland ist das Jugendalter gesetzlich festgelegt. Dies ist vor allem auf den Umgang mit Strafen im jungen Alter (Jugendstrafrecht) sowie das Schutzalter (Sexualmündigkeit) und die Legalität bestimmter Handlungen (Auto fahren, Konsum von Genussmitteln) zurückzuführen. Auch beim Aufenthaltsrecht Geflüchteter (§ 25a Abs. 1 AufenthG) oder dem Anspruch auf Kindergeld oder Unterhalt (§ 32 Abs. 4 EStG, § 2 Abs. 2 BKGG) und der Versicherungspflicht (§ 10 Abs. 2 SGB II), ist das gesetzlich festgelegte Alter relevant. „Das Jugendgerichtsgesetz bezeichnet als Jugendliche Minderjährige zwischen 14 und 18 Jahren“ (Thurich 2011). Als *Heranwachsende* (§ 1 Abs. 2 JGG) werden wiederum Volljährige bis zur Vollendung ihres 20. Lebensjahres bezeichnet, was wiederum lediglich in Bezug auf das Jugendstrafrecht relevant ist (vgl. ebd.). Es kann somit festgehalten werden, dass junge Menschen mit einem maximalen Alter von 20 Jahren noch nicht als vollwertige Erwachsene gelten. Durch den stetigen Anstieg der durchschnittlichen Lebenserwartung und die Individualisierung und Pluralisierung der Biographiegestaltung, dehnt sich auch das Jugendalter aus (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 15 f.). Abbildung 5 zeigt die Verschiebung des Jugendalters zwischen 1900 und 2050 auf. Die x-Achse bildet das Lebensalter ab, und verdeutlicht neben der Verschiebung eine höhere Lebenserwartung. Die y-Achse gibt die Jahreszahlen wieder, die hervorheben, dass in den letzten 150 Jahren ein starker Wandel der Lebensphasen stattgefunden hat.

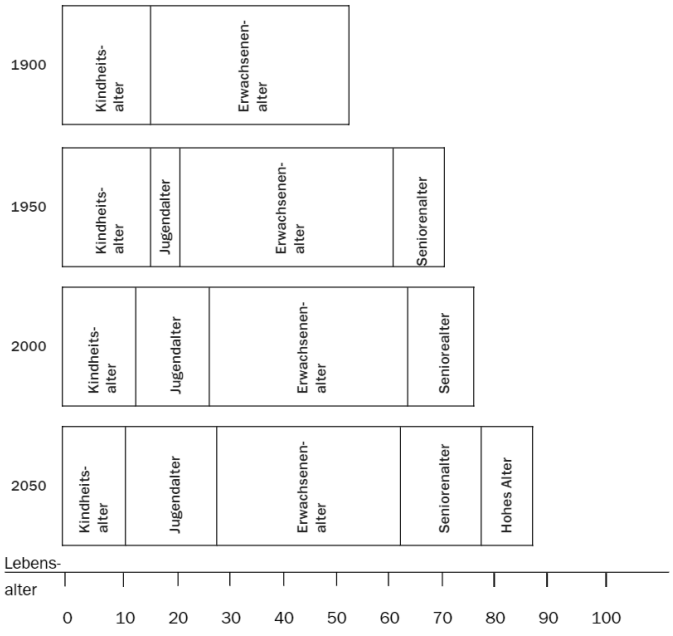


Abb. 5: Strukturierung von Lebensphasen zu vier historischen Zeitpunkten (Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 17).

Die Abbildung verdeutlicht, dass sich das Jugendalter bereits im Jahre 2000 etwa auf die Zeit zwischen 13 und 26 Jahren ausgeweitet hat – 21 Jahre später wird sich diese Spanne noch weiter entfaltet haben. Grund hierfür ist unter anderem die häufigere Abweichung vom institutionalisierten Lebenslauf, was bedeutet, dass viele Menschen sich nicht mehr an einem „chronologisch standardisierten »Normallebenslauf«“ orientieren (Kohli 2017, S. 497.), sondern ihre Biographie nach individuellen Bedürfnissen gestalten. Aus diesem Grund werden in dieser Arbeit Personen zwischen 16 und 27 Jahren, angepasst an die Altersgrenze zur Teilnahme an einem Freiwilligendienst, als *Jugendliche* betitelt, auch wenn das tatsächliche Jugendalter früher beginnt und endet.
Die Jugendphase wird „[…] mit dem Dreiklang *Qualifizierung*, *Selbstpositionierung*, *Verselbstständigung*“ beschrieben (15. Kinder- und Jugendbericht). So ist es nicht nur Teil des Jugendalters, sich für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren, sondern den Einklang zwischen subjektiver Freiheit und sozialer Zugehörigkeit zu finden und zu lernen, Verantwortung zu übernehmen. Jugendliche werden demnach mit verschiedenen Entwicklungsstufen des Heranwachsens konfrontiert, die es zu bewältigen gilt.

3.1.2 Entwicklungsaufgaben

Insbesondere der Übergang von der Jugendphase in das Erwachsenenalter ist mit spezifischen Anforderungen, wie der Ablösung von der Herkunftsfamilie, der Gründung einer eigenen Familie, dem Umbruch zwischen Schule, Ausbildung und Eintritt ins Erwerbsleben sowie die Bildung persönlicher Werte und der autonomen Gestaltung des eigenen Lebens, verbunden (vgl. Hurrelmann 2007, S. 24ff.). Angelehnt an Havighurst (1953), beschreiben Hurrelmann und Quenzel diese *Entwicklungsaufgaben* als „[…] die für die Lebensphase Jugend konstitutiven gesellschaftlichen Erwartungen, die an Jugendliche von außen herangetragen werden, und die Anforderungen, die sich aus biologischen und psychischen Veränderungen ergeben“ (Hurrelmann/ Quenzel 2016, S. 78). Havighurst (1972) teilte die Entwicklungsaufgaben in drei Bereiche ein:

1. Die biologischen Veränderungen des Organismus,
2. Altersbezogene gesellschaftliche Erwartungen und
3. Ziele, Erwartungen und Wertvorstellungen seitens des Individuums selbst

Hurrelmann und Quenzel (2016) erweiterten die Erläuterung der Lebensanforderungen Jugendlicher, die sie „[…] zu bearbeiten und zu meistern haben, wenn sie eine Vorbereitung auf den Erwachsenenstatus schaffen und ihr Leben zufriedenstellend und konstruktiv bewältigen wollen“ (Havighurst 1953, S. 2) auf vier Bereiche:

1. **Qualifizieren**: Die Schulung der Wahrnehmung und der intellektuellen und sozialen Kompetenzen, um aktive Tätigkeiten zu übernehmen, die persönlich befriedigen und einen Nutzen für das Gemeinwohl haben.
2. **Binden**: Der Aufbau eines Selbstbildes von Körper und Psyche, um die eigene Identität zu erlangen, und die Fähigkeit, erfüllende Kontakte zu anderen Menschen und eine enge Bindung zu besonders geliebten Menschen einzugehen.
3. **Konsumieren**: Die Entwicklung von psychischen und sozialen Strate-gien zur Entspannung und Regeneration und die Fähigkeit zum produktiven Umgang mit Wirtschafts-, Freizeit- und Medienangeboten.
4. **Partizipieren**: Die Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems und der Fähigkeit zur aktiven Mitgestaltung von sozialen Lebensbedingungen
(Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 25)

Jugendliche müssen sich dieser Entwicklungsaufgaben bewusst sein, um sie verstehen und annehmen zu können, sodass ihr Handeln nach dem kollektiven Urteil darüber, was in einem bestimmten Altersabschnitt des Lebens als anzustrebende Veränderung gilt, ausgerichtet werden kann (vgl. Havighurst 1953; Wahl et al. 2008, S. 14). Zwar sind diese Anforderungen „[…] in der heutigen pluralisierten und individualisierten Gesellschaft […] offener und interpretationsfähiger als in früheren historischen Epochen, aber sie existieren grundsätzlich weiter (Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 24 f.).
Entwicklungsaufgaben haben eine *individuelle* und eine *gesellschaftliche Dimension* (vgl. ebd. S. 25 f). Ziele der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben auf der individuellen Dimension sind:

- „Die persönliche Individuation, also der Aufbau einer Persönlichkeitsstruktur mit ganz bestimmten körperlichen, psychischen und sozialen Merkmalen und Kompetenzen und
- Das Subjektive Erleben als unverwechselbares Individuum“ (ebd.).

Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben auf der gesellschaftlichen Dimension hingegen, befähigt zur

- „[s]ozialen Integration, also die Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Netzwerken und Gruppen und
- [der] Übernahme von verantwortungsvollen gesellschaftlichen Mitgliedsrollen“ (ebd.).

Abbildung 6 hebt den Zusammenhang zwischen normativen Erwartungen und gesellschaftlichen Zielvorgaben und der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben mit der Zielfunktion der persönlichen Individuation und der sozialen Integration hervor.

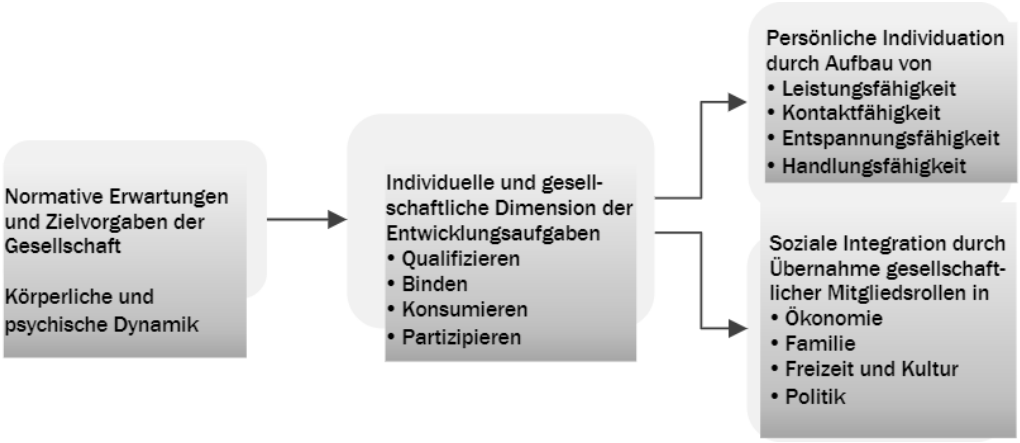


Abb. 6: Die Zielfunktion der Entwicklungsaufgaben für Individuation und Integration (Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 23).

Werden diese Aufgaben aufgrund des äußeren Drucks und der Nicht-Identifizierung mit den Anforderungen nicht bewältigt, kann es zur Entstehung von Stress und Unzufriedenheit kommen, die sich „[…] in Problemen bei der weiteren Persönlichkeitsentwicklung niederschlagen“ können (Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 78).

3.1.3 Zwischen Persönlichkeitsentwicklung, Individualisierung und Selbstverwirklichung

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen verabschiedete 1948 Artikel 29 der Grundrechte, der besagt, dass jede*r „[…] Pflichten gegenüber der Gemeinschaft [hat], in der allein die freie und volle Entfaltung seiner Persönlichkeit möglich ist.“ (AEMR 1948). Jüttemann weist in seiner Untersuchung der Persönlichkeit immer wieder darauf hin, dass „[…] die menschliche Persönlichkeit als Prozess, das heißt als Tätigkeit des Subjekts und als Ausdruck lebendiger Wirklichkeit […]“ zu verstehen ist (vgl. Jüttemann, 2007, S. 9). Es gilt somit, Fremderwartungen und eigene Bedürfnisse mithilfe eines selbstbestimmten Rollenverhaltens stetig zu vereinen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 75). Da der Begriff der Persönlichkeitsentwicklung heutzutage, beispielsweise im Life-Coaching, inflationär genutzt wird und eine häufig inkorrekte Verwendung erfährt, müssen die Begriffe *Persönlichkeitsentwicklung*, *Selbstverwirklichung* und *Individualisierung* voneinander abgegrenzt werden. Um aufgrund der Rahmenbedingungen dieser Arbeit auf eine tiefgehende Analyse verschiedener Persönlichkeitstheorien zu verzichten, wird sich auf das Wesentliche beschränkt.

In dieser Arbeit wird sich auf lediglich eine Definition gestützt, die Persönlichkeitsentwicklung als

> […] Entfaltung seiner geistig-seelischen Anlagen, ferner als Ausformung seiner Moral und seines Gewissens, als Entwicklung seiner Urteilsfähigkeit und seiner Handlungskompetenz, […] kurzum als Entwicklung seiner Persönlichkeitsstruktur, die man im Begriff des Charakters zusammenfassen kann […] (Schwarte 2002, S. 17)

versteht und vor allem auf die Entwicklung innerer Fähigkeiten abzielt. Diese Definition entspricht dem Grundgedanken der Psychischen Bildung am ehesten, da sie vor allem die Entfaltung der persönlichen Ressourcen und Potentiale in den Fokus rückt. In Bezug auf Jugendliche soll erörtert werden, welche Faktoren sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung hemmen und über welche Kompetenzen sie verfügen müssen, um ihre Entwicklungsaufgaben erfolgreich zu bewältigen. Der Kompetenzbegriff soll, obwohl er ein bedeutendes Forschungsfeld eröffnet, in dieser Arbeit nicht weiter ausgeführt werden. Dennoch wird umrissen, was hier unter *Kompetenz* verstanden werden soll. In Anlehnung an Klafki (2007) wird in dieser Arbeit unter *Kompetenz* die Fähigkeit und die Fertigkeit verstanden, Probleme in einem bestimmten Bereich zu lösen und über eine ausreichende Selbstwirksamkeitserwartung auf dem Gebiet zu verfügen, um das Können anzuwenden. Gelingt die Aneignung der nötigen Kompetenzen, so können Individualisierungsprozesse für die Persönlichkeitsentwicklung genutzt werden.

Der Begriff der *Individualisierung* betrifft hingegen vorrangig die Möglichkeiten der Neugestaltung des eigenen Lebensentwurfs (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 18). Zwar begünstigt die gewonnene Freiheit die eigenständige Gestaltung der einzelnen Lebensphasen, doch kann die Individualisierung ebenso den Eindruck einer auferlegten Pflicht vermitteln. Insbesondere in der soziologischen Disziplin bleiben Individualisierungsprozesse umstritten:

> „[…] Die Menschen sind zur Individualisierung verdammt. Individualisierung ist ein Zwang, ein paradoxer Zwang allerdings, zur Herstellung, Selbstgestaltung, Selbstinszenierung nicht nur der eigenen Biographie, sondern auch ihrer Einbindungen und Netzwerke, und dies im dauernden Wechsel der Präferenzen, Lebensphasen und unter dauernder Abstimmung mit anderen und den Vorgaben von Arbeitsmarkt, Bildungssystem, Wohlfahrtsstaat usw.“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 14).

Obgleich die Ungebundenheit und die Selbstbestimmung erstrebenswert klingen, werden auch die Individualisierungstrends in Fachkreisen kritisch betrachtet (vgl. z. B. Beck 1994; Schroer 2001). So wird beispielsweise die ansteigende Zahl der Wahlmöglichkeiten und die damit einhergehende mangelnde Entscheidungsfreude und Enttäuschung als Last benannt, die durch ebendiese Individualisierung zustande kommen kann (vgl. Schroer 2001, S. 422). Allerdings wird „[d]as Verhalten des Menschen […] nicht nur von Umweltreizen bestimmt, sondern [kann] der Mensch selbstbestimmend Ziele und Pläne verfolgen.“ (Počivavšek, 2005, S. 9). Es kann vermutet werden, dass Individualisierungsprozesse lediglich als belastend betrachtet werden, da die gesellschaftlichen Voraussetzungen sowie

der Kompetenzerwerb sich diesem Wandel nicht zeitgemäß angepasst haben. Da diese Arbeit sich sowohl mit den positiven Seiten dieser Prozesse als auch mit negativen Folgen erfolgloser Individualisierungsprozesse beschäftigt und einen Lösungsvorschlag anbietet, sollen der Begriff und vor allem das Konstrukt kritisch, aber nicht wertend betrachtet werden. Gemäß der Überzeugung, dass Individualisierungsprozesse positiv genutzt werden können, wenn ein*e Jugendliche über die notwendigen Kompetenzen zum Bewältigen seiner*ihrer Entwicklungsaufgaben verfügt, kann aus einer aufblühenden Persönlichkeitsentwicklung eine *Realisierung des eigenen Selbst* entstehen, die häufig synonym mit *Selbstentfaltung* oder *Selbstverwirklichung* verwendet wird (Počivavšek 2005, S. 12). Während die Worte *Entfaltung* und *Verwirklichung* einen Prozess darstellen, beschreibt die *Realisierung* einen „[…] Endzustand und das Ziel der Selbstverwirklichung“ (vgl. ebd. S. 13). *Selbstverwirklichung* kann resümierend also als Teil der *Persönlichkeitsentwicklung* verstanden werden, wohingegen die *Selbstrealisierung* das Produkt einer gelungenen Entwicklung des Selbst darstellt. Ist der Zustand der erfüllenden Lebensgestaltung, einer Lebenszufriedenheit, erreicht und ist der Mensch psychisch gesund, verfügt er über ein sogenanntes *eudaimonisches* oder *eudämonistisches Wohlbefinden* (vgl. Frank 2010, S. 30 f.). Ist ein Individuum dazu in der Lage, seine eigenen Stärken zu entfalten, spricht man wiederum von authentischem Glück (authentic happiness) (vgl. Seligman 2003).

Der Begriff, der das erwünschte Resultat des Konzeptes der Psychischen Bildung am ehesten beschreibt, ist das *Flourishing* (vgl. Keyes/Haidt 2002):

> Der Begriff kennzeichnet ein lebendiges, gedeihliches (blühendes) Leben und definiert Wohlbefinden sehr umfangreich als subjektives, psychologisches und soziales Wohlbefinden. Es geht dabei um eine aktive, engagierte Lebensgestaltung, die positives Erleben einschließt und eine Reihe von spezifischen Lebensbewältigungsfähigkeiten zugrunde legt […]. (Frank 2010, S. 31).

Zum *Flourishing* zählen unter anderem Dimensionen wie persönliches Wachstum, ein Lebenssinn, Umweltbewältigung, Autonomie und soziale Akzeptanz. Psychisch gesunde Personen, die „[…] über eine lebendige Emotionalität […] verfügen und ihre persönlichen sowie auch die externen Anforderungen ihres Lebens gut bewältigen können“, werden somit mit dem Begriff gekennzeichnet (vgl. Frank 2010, aus Michalec/Keyes/Nalkur 2009). Auch Bezeichnungen wie die *Autogenese* (vgl. bspw. Jüttemann 2007), das *Selbstkonzept* (vgl. bspw. Marsh/Shavelson 1985) oder der *Selbstregulation* (vgl. bspw. Koo/Fishbach 2008) sind Teil der Psychischen Bildung, erfordern jedoch eine weitere Ausführung abseits dieser Arbeit.

3.1.4 Psychische Gesundheit

Zuletzt muss definiert werden, was mit dem Terminus der psychischen Gesundheit in dieser Arbeit verbunden wird, um über die Aufrechterhaltung dieser sprechen zu können. „Gesundheit ist kein eindeutig definierbares Konstrukt“ (Franzkowiak/Hurrelmann, 2018). Da Gesundheit immer von der Gesellschaft bewertet wird und gewisse Erwartungen an ein Individuum stellt, kann es als eine sozial produzierte Konstruktion angesehen werden (vgl. ebd.). Die *World Health Organization* (WHO) definierte Gesundheit im Jahre 1948 folgendermaßen:

> Gesundheit ist der Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens (engl.: well-being) und nicht nur des Freiseins von Krankheit und Gebrechen. Sich des bestmöglichen Gesundheitszustandes zu erfreuen, ist eines der Grundrechte jedes Menschen, ohne Unterschied der ethnischen Zugehörigkeit, der Religion, der politischen Überzeugung, der wirtschaftlichen oder sozialen Stellung (ebd.).

Diese Definition beinhaltet eine multidimensionale Betrachtung des Gesundheitsbegriffes, der auch in dieser Arbeit Relevanz trägt. So umfasst Gesundheit nicht lediglich die körperliche, also physische, sondern ebenso die mentale und soziale Gesundheit. Als Schlussfolgerung erbringt erst das Zusammenspiel aller das volle Wohlbefinden, das ein Individuum dazu ermächtigt, innerhalb einer Gesellschaft uneingeschränkt agieren zu können. In dieser Arbeit wird der Gesundheitsbegriff hauptsächlich auf die psychische und teilweise auf die soziale Gesundheit beschränkt, da das Konzept der Psychischen Bildung sich nur im Hintergrund mit physischer Gesundheit auseinandersetzt. Laut der WHO ist psychische Gesundheit

> […] ein Zustand des Wohlbefindens, in dem eine Person ihre Fähigkeiten ausschöpfen, die normalen Lebensbelastungen bewältigen, produktiv arbeiten und einen Beitrag zu ihrer Gemeinschaft leisten kann (WHO, 2020).

Leidet ein Mensch also an einer psychischen Störung, wird er als mental krank und somit beeinträchtigt eingestuft, wodurch er den Ansprüchen der Gesellschaft und seiner selbst nicht mehr gerecht werden kann. Es ist weiterhin anzumerken, dass Menschen, die langfristig unter psychische Erkrankungen leiden, laut UN-BRK als Menschen mit Behinderung gelten und es einer Inklusion der Betroffenen bedarf (vgl. UN-BRK, Art. 1, Satz 2), wozu diese Arbeit mit dem vorgestellten Konzept ihren Beitrag zu leisten versucht.

3.2 Lebensphase Jugend nach Hurrelmann und Quenzel (2016)

Um die Wahl der Zielgruppe sowie die Notwendigkeit des Konzeptes der Psychischen Bildung zu beleuchten, wird hier ein Einblick in die Herausforderungen im Jugendalter, insbesondere bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben, gegeben. Als Grundlage dessen wird sich auf Hurrelmanns und Quenzels *Lebensphase Jugend* (2016),

insbesondere auf das Kapitel *Probleme bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben* bezogen. Das Buch *Lebensphase Jugend* wurde als theoretische Basis für diese Arbeit ausgewählt, da es „[s]oziologische, psychologische, pädagogische und gesundheitswissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse zur Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter“ untersucht (Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 5). Dieser komprimierte Einblick erklärt, wie die zuvor in dieser Arbeit definierten Problematiken zustande gekommen sein könnte und bildet eine der Grundlagen für die Beantwortung der Forschungsfragen.
Hurrelmann und Quenzel verweisen zunächst auf die „[…] besonders dichte Staffelung von Entwicklungsaufgaben […]“ im Jugendalter, „[…] von deren Bewältigung der gesamte weitere Lebenslauf abhängt“ (ebd.). Um heutzutage gegebene Freiräume nutzen zu können, müssen Jugendliche über hohe Kompetenzen verfügen (vgl. ebd.). So kann es ihnen nur gelingen, eine Ich-Identität zu bilden, also selbstbestimmt und selbstbewusst handeln zu können, wenn sie die Entwicklungsaufgaben bewerkstelligen und persönliche Individuation mit sozialer Integration vereinen können (vgl. ebd.). Wiederholt verweisen die Autoren auf Eriksons Ansatz der Persönlichkeitsentwicklung (1981), der es als Aufgabe Jugendlicher ansieht, „[…] die Bewusstheit des eigenen Selbst erkannt zu haben […]“ und dazu in der Lage zu sein, sich selbst „[…] als unverwechselbaren und einmaligen Menschen“ wahrzunehmen (ebd. S. 81).

Das Werk *Lebensphase Jugend* ist in neun Kapitel untergliedert, von denen, wie bereits erwähnt, lediglich ein für die Arbeit relevantes Kapitel, *Probleme bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben,* zur näheren Betrachtung ausgewählt wurde. Trotz der Fokussierung auf dieses Kapitel, sollen auch die verbleibenden Bestandteile, wenn auch weniger detailreich, berücksichtigt werden, da sie im späteren Verlauf Aufschluss über Teilbereiche der Psychischen Bildung geben und Zusammenhänge klären können.
Wie es bereits in Kapitel 3.1.1 dieser Arbeit geschehen ist, grenzen auch Hurrelmann und Quenzel den Jugendbegriff zunächst von der Kindheit und dem Erwachsenenalter ab. Für diese Arbeit interessant ist vor allem die Betrachtung der *Übergangsphase Jugend*, die weder zur Kindheit noch zum Erwachsenenalter zu zählen ist. Obwohl die Unterstützung durch die primären Bezugspersonen zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben beitragen kann, besteht die Aufgabe eines Jugendlichen gleichzeitig darin, sich von den Eltern oder anderen engen Bezugspersonen abzulösen und eigenständig zu handeln (vgl. ebd. S. 30).
Die Entwicklung einer individuellen und autonomen Persönlichkeit wiederum kann durch *äußere Faktoren*, zu denen beispielsweise die flexible Gestaltung der eigenen Biographie durch zahlreiche Wahlmöglichkeiten oder Rollenanforderungen an ein Individuum zählen können (vgl. ebd. S. 53 ff.), und *innere Faktoren*, wie genetisch angelegte

Entwicklungsstadien, die Bewältigung von Stress und Belastung und die Suche nach der (Geschlechts-) Identität beeinflusst werden (vgl. ebd. S. 72 ff.). Weil eine drastische Veränderung von körperlichen, psychischen und sozialen Lebensbedingungen während der Jugend stattfindet, stellt jede Stufe der Entwicklung eine Krise dar (vgl. ebd. S. 75). Ob und wie ein*e Jugendliche*r mit diesen Krisen und Stress umgehen kann, hängt von bisherigen Erfahrungswerten, angeborenen und erworbenen Persönlichkeitsmerkmalen und der (nicht) gelungenen Aktivierung sozialer Unterstützungsressourcen ab (vgl. ebd. S. 77 f.). Jugendliche können Krisen bewältigen und mit Stress umgehen, wenn es ihnen gelingt, ihre Gefühle zu regulieren und zu verarbeiten oder problemlösend zu denken. Geschieht stattdessen eine Verdrängung der Gefühle und Beschönigung der Situation, kann sich den neuen Herausforderungen nicht gestellt werden, wodurch die Persönlichkeitsentwicklung gehemmt wird (vgl. ebd.). Während die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben mit Stress und Unsicherheit verbunden sein kann, ist es darüber hinaus möglich, durch das gelungene Bewerkstelligen einer Aufgabe an Selbstvertrauen zu gewinnen, welches in einem Empfinden von Selbstwirksamkeit resultieren kann. Dieses wiederum verleiht den Jugendlichen die Überzeugung „[…] durch eigenes Handeln ihre Lebenssituation effektiv beeinflussen zu können“ (ebd. S. 79). Eine realistische Einschätzung der Situation und die Entscheidung über einen hohen oder geringen Einsatz der eigenen Energie kann im Jugendalter darüber entscheiden, ob diese Fähigkeiten im Erwachsenenalter fortgeführt werden (vgl ebd.). Dass dieses Empfinden von Selbstwirksamkeit im Jugendalter teilweise nicht wahrgenommen wird, kann unterschiedliche Beweggründe haben. Geschlechtsspezifische Anforderungen und Erwartungen an Jugendliche, die vor allem während der Pubertät präsent sind, zählen zu den Faktoren, die ihre Selbstwahrnehmung, ihr Verhalten und ihre Persönlichkeitsentwicklung stark beeinflussen können (vgl. ebd. S. 83 f.). Während Mädchen und junge Frauen sich gegen die traditionelle Frauenrolle und äußerliche Ansprüche durchsetzen müssen, müssen Jungen und junge Männer ihren Weg zwischen der traditionell hegemonialen Männlichkeitsvorstellung und moderner emotional orientierter Verantwortung gegen ebendiese Rolle finden (vgl. S. 85).

All diese und weitere Faktoren müssen in der Arbeit mit Jugendlichen einbezogen werden, damit möglichst geeignete Hilfestellungen entwickelt werden können. Um die Lebenssituation Jugendlicher einschätzen und die Einflüsse auf ihre Entwicklung identifizieren zu können, vertreten Hurrelmann und Quenzel die Meinung, dass innerhalb der Jugendforschung die individuelle und gesellschaftliche Ebene aufeinander bezogen werden müssen:

> Jugendliche können nur dann „verstanden“ werden, wenn der Forscher oder die Forscherin sie mitsamt ihrem sozialen Kontext betrachtet und herausarbeitet, welchen Gestaltungsspielraum für Deutungen und Handlungen sie jeweils objektiv haben und wie sie diesen Spielraum ausschöpfen (ebd. S. 86).

Um Jugendliche bestmöglich beim Bewältigen ihrer Entwicklungsaufgaben zu unterstützen, existieren unterschiedliche Maßnahmen in Deutschland, die die Autoren abschließend erörtern. Hurrelmann und Quenzel präsentieren präventive und intervenierende Ansätze, wie Angebote der Jugendhilfe, Street-Work-Projekte, Aufklärungsprogramme zu Drogen- und Alkoholkonsum und gesundheitsfördernde Angebote, beispielsweise in der Schule (vgl. ebd. S. 255 ff.). Auch die Beratung und Therapie von Jugendlichen genießt eine kurze Thematisierung im Text, jedoch führen die Autoren ebenfalls die geringe Nutzungsrate derartiger Angebote wegen, teils durch die Eltern hervorgerufener, Ängste der Jugendlichen an (vgl. ebd. S. 263). Die Autoren betonen trotz des augenscheinlich großen Angebots die Notwendigkeit weiterer Beratungs- und Behandlungsangebote für Jugendliche, da es „[…] bei heiklen und gesellschaftlich tabuisierten Them[en] [wie] Depressionen, Ängsten und Suizidneigungen […] zu ungenügenden Hilfeleistungen kommen [kann], sodass schwere psychosomatische Störungen oft nicht rechtzeitig erkannt werden“ (vgl. ebd.). Dies wiederum kann zur nicht-gelungenen Bewältigung der Entwicklungsaufgaben führen, was die Bildung der Ich-Identität und eine gelungene Persönlichkeitsentwicklung verhindern kann.

Probleme bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben

Der weitere Verlauf der Persönlichkeitsentwicklung kann beeinträchtigt werden, wenn Probleme bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter bestehen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 221). In Kapitel 8 ihres Buches *Lebensphase Jugend* erörtern Hurrelmann und Quenzel mögliche Probleme bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben bei Jugendlichen (vgl. ebd. S. 221 ff.). Eingangs betonen sie erneut die Notwendigkeit, persönliche Individuation und soziale Integration vereinen zu können, um Entwicklungsaufgaben bewältigen zu können, sodass ein störungsfreier Sozialisationsprozess stattfinden kann (siehe Abb. 6). Sozialisation lässt sich „[…] als die produktive Verarbeitung der inneren und äußeren Realität in Form der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben verstehen“, wobei *produktiv* einen Prozess und den damit einhergehenden positiven Ausgang der Bewältigung meint (ebd. S. 222).

Die Autoren untergliedern die Diskussion dieser Problematik in vier Abschnitte, die folgend näher beleuchtet werden sollen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 221):

- Gelingende oder nichtgelingende Bewältigung
- Nach außen gerichtete Formen des Problemverhaltens
- Nach innen gerichtete Formen des Problemverhaltens
- Ungleiche Bedingungen für die Bewältigung.

Es wird an dieser Stelle erneut auf die vier zentralen Entwicklungsaufgaben, die bereits in Kapitel 3.1.2 präsentiert wurden, Bezug genommen.

Als entscheidenden Faktor für eine gelingende oder nichtgelingende Bewältigung dieser Aufgaben nennen Hurrelmann und Quenzel im ersten Abschnitt die *personalen* und *sozialen Ressourcen* (vgl. ebd. S. 223 ff.). Zu den vorteilhaften *personalen Ressourcen* zählen unter anderem ein positives Selbstwertgefühl mit Vertrauen in die Selbstwirksamkeit, ein konstruktives soziales Verhalten, ein sicheres Bindungsverhalten und das Gefühl, Einfluss auf die Geschehnisse im Umfeld nehmen zu können. Unter vorteilhaften *sozialen Ressourcen* wiederum werden beispielsweise eine Förderung und Unterstützung durch die Eltern, familiärer Zusammenhalt, soziale Kontakte und gute Freundschaften sowie gute schulische Erfahrungen verstanden (vgl. ebd.). Nicht jede*r Jugendliche*r verfügt über dieselben Ausgangsbedingungen, wodurch sich nicht nur der persönliche Weg zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben, sondern auch die Wahrscheinlichkeit der erfolgreichen Bewältigung verändert (vgl. ebd.). Während es etwa 80 % der Jugendlichen gelingt, ihre Entwicklungsaufgaben, wenn auch auf unterschiedlichem Niveau, zu bewältigen, verfügen die restlichen 20 % nicht über ausreichende personale und/oder soziale Ressourcen, um die Aufgaben zu bewerkstelligen (vgl. ebd. S. 223). Hieraus resultiert, dass Jugendliche, die über oben genannte Ressourcen verfügen, die Entwicklungsaufgaben höchstwahrscheinlich bewältigen können. Für eine unbeschwertere, strukturierte und flexible Bewältigung der einzelnen Aufgaben ist es außerdem von Vorteil, über folgende Fähigkeiten zu verfügen:

- Lernfähigkeit
- Reflexionsfähigkeit
- Planungsfähigkeit

Bei der Lernfähigkeit geht es nicht vorrangig um die Aufnahme von Wissen über die jeweilige Entwicklungsaufgabe, sondern um „[…] das Finden und Auswählen von Informationsquellen für relevantes Wissen“ (ebd. S. 225). Jugendliche müssen demnach lernen, wie sie ihrer Zielerreichung durch das Beziehen dafür nötigen Wissens näherkommen können. Ist diese Fähigkeit ausgeprägt, kann ein Individuum auch bei Misslingen eines Bewältigungsversuches durch seine offene Lernhaltung nach neuen Wegen zur Bewältigung suchen. Eine ebenfalls unterstützende Qualität ist die Reflexionsfähigkeit, die sich durch eine bewusste Herangehensweise an die Entwicklungsaufgaben auszeichnet (vgl. ebd.). Diese beinhaltet „[…] ein systematisches Testen von denkbaren alternativen Handlungsmöglichkeiten und ein konsequentes Ableiten von Schlussfolgerungen“ ebenso wie die Analyse und Prüfung unterschiedlicher Informationen (ebd.). Kann ein*e Jugendliche*r sein*ihr Handeln und Denken reflektieren, ist es ihm*ihr möglich, auf die individuellen Bedürfnisse zu reagieren und der Bewältigung des Problems gerecht zu werden, was sich verstärkend auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken kann (vgl. ebd.). Die Bedeutung

der Planungsfähigkeit im Jugendalter darf ebenfalls nicht unterschätzt werden, da sie erheblich zur Zielerreichung beiträgt. Ist es einer*m Jugendlichen möglich, sich (realistische) Ziele zu setzen und Möglichkeiten zu finden, diese zu erreichen, kann angenommen werden, dass ihm*ihr die Bewältigung der jeweiligen Entwicklungsaufgabe erheblich leichter fällt (vgl. ebd. S. 226). Hierfür müssen Vor- und Nachteile sowie mögliche Hindernisse identifiziert werden, um alternative Wege zu finden und sich für die geeignetste Methode zu entscheiden (vgl. ebd.).
Verfügt der*die Jugendliche zusammenfassend über vorteilhafte personale und soziale Ressourcen sowie über eine Lern-, Reflexions- und Planungsfähigkeit, ist die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben für sie*ihn durchaus realisierbar.

Die personalen Ressourcen sind häufig von den sozialen Ressourcen abhängig. Sind die sozialen Ressourcen also nicht ausreichend ausgeprägt, wird es für den*die Betroffene*n herausfordernder, die personalen Ressourcen aufzubauen und somit seine*ihre Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Die sozialen Ressourcen sind hierbei stark vom sozialen Umfeld abhängig. Erhalten Jugendliche systematische Unterstützung und Hilfestellungen aus dem sozialen Netzwerk, beispielsweise durch die Herkunftsfamilie, den Freundeskreis oder die Schule, ist es der*dem Jugendlichen möglich, die nötigen sozialen Ressourcen zur Bewältigung aufzubauen (vgl. ebd. S. 226). Sind die Eltern nicht dazu in der Lage, ihr Kind ausreichend zu unterstützen, müssen Institutionen wie die Schule oder Freizeiteinrichtungen und andere enge Bezugspersonen eingreifen, um der*dem Jugendlichen einen Umgang mit starken Belastungen zu ermöglichen (vgl. ebd.). Hurrelmann und Quenzel verweisen an dieser Stelle auf Bourdieus Begriff des *sozialen Kapitals* (1987), das den vertrauensvollen Zugang zu Menschen beschreibt, die in schwierigen Situationen unterstützend wirken können (vgl. ebd. S. 226 f.). Stehen den Jugendlichen derartige Hilfestellungen wissentlich zur Verfügung, kann „[…] eine Grundsicherheit bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben“ hervorgerufen werden und sich positiv auf das Selbstvertrauen sowie die Verbesserung eigener Kompetenzen auswirken (ebd. S. 227). Wurden Jugendliche andererseits bereits in ihrer Kindheit mit Rückschlägen und Widerstand konfrontiert und erhielten nicht die nötige Unterstützung, können diese abhärtenden Erfahrungen dazu führen, dass es ihnen besser gelingt, auf Umbruchsituationen in der Jugend zu reagieren (vgl. ebd.). Diese Personen mussten sich zwangsläufig Fähigkeiten aneignen, die sie flexibel auf Situationen reagieren und Sachverhalte neu bewerten lassen konnten, um die Entwicklungsaufgaben der Kindheit zu bestehen. Jugendliche sollten demnach nicht nur über personale und soziale Ressourcen sowie die Lern- Reflexions- und Planungsfähigkeit verfügen, sondern benötigen ebenso „[…] die Fähigkeit, konstruktiv mit Rückschlägen und Widerständen umgehen zu können“ (vgl. ebd.).

Sind die intellektuellen Fähigkeiten nicht ausreichend, um die Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, muss eine gewisse Leistungsmotivation vorhanden sein, die Jugendliche dazu ermutigt, Hilfestellung aus dem sozialen Netzwerk zu aktivieren (vgl. ebd. S. 228). Gelingt es einer*m Jugendlichen nicht, dies zu tun oder erlebt trotz dessen einen Misserfolg, kann das Gefühl der Selbstwirksamkeit geschwächt werden, da er*sie die Gewissheit verliert, „[…] ein selbst gesetztes Ziel mit eigenen Mitteln tatsächlich erreichen zu können“ (vgl. ebd.). Wurde eine Entwicklungsaufgabe nicht erfolgreich bewältigt, ist es wiederum wahrscheinlich, dass weitere Aufgaben, die in der Regel zusammenhängen, ebenfalls als Misserfolg verzeichnet werden (vgl. ebd.). Abbildung 7 fasst die Möglichkeiten zusammen, wie das Ergebnis der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben ausfallen kann. Je nachdem, inwieweit personale und soziale Ressourcen ausgebildet sind, können die Entwicklungsaufgaben bewältigt werden oder nicht. Gelingt die Bewältigung zu vollster Zufriedenheit, verläuft die Persönlichkeitsentwicklung positiv und ungestört. Sind die Bewältigungskompetenzen niedriger ausgeprägt, so kann die Persönlichkeitsentwicklung negativ und gestört erfolgen.

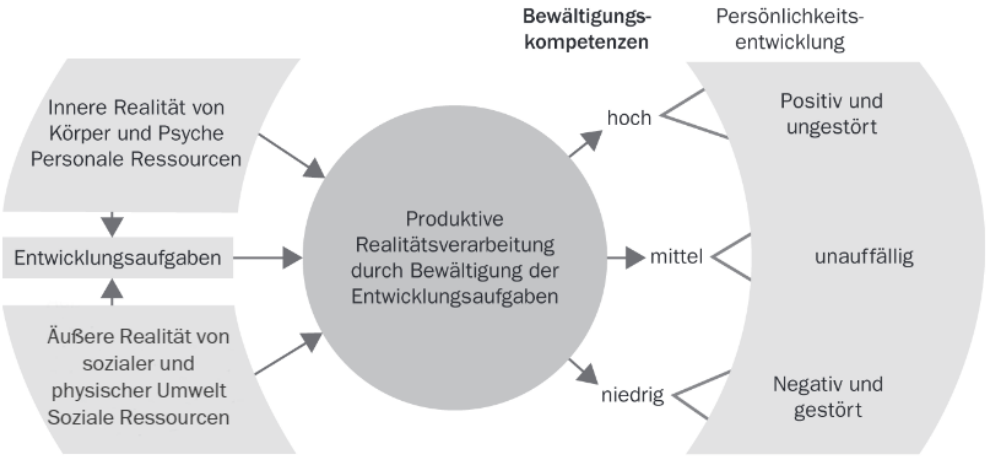


Abb. 7: Ausgang und Ergebnis der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben (Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 229).

Bewegen sich Jugendliche im niedrigen Bereich der Bewältigungskompetenzen, ergeben sich daraus laut Hurrelmann und Quenzel drei mögliche Risikowege, die sich negativ auf die Persönlichkeit und ihre soziale Umwelt auswirken können (vgl. ebd. S. 230):

- Der nach außen gerichtete Risikoweg
- Der auf Ausweichen gerichtete Risikoweg
- Der nach innen gerichtete Risikoweg

Die Risikowege werden von Jugendlichen als Lösung angesehen, sind „[…] aber objektiv keine tragfähige Basis für die weitere Persönlichkeitsentwicklung, weil die wirklichen Herausforderungen nicht bearbeitet werden, sondern unverändert auf die Bewältigung

warten“ (vgl. ebd. S. 232). Wird die Persönlichkeitsentwicklung nicht vorangebracht, kann nicht nur der Aufbau der persönlichen Individuation verhindert werden, der für das Jugendalter grundlegend ist, sondern ist auch die soziale Integration unter Umständen nicht möglich. Ohne die soziale Integration und das folgende Scheitern beim Bewältigen der Entwicklungsaufgaben, kann auch keine Bildung der Ich-Identität stattfinden. Die im Jugendalter häufig auftretenden Probleme bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben, die durch die hohe Dichte derer zustande kommen, und die damit einhergehenden Risikowege bedingen, können sich auf unterschiedliche Weise sichtbar machen. So können innerhalb der drei eben genannten Risikowege unterschiedliche Ausprägungen vernommen werden, die sich bei Jugendlichen zeigen.

Nach außen gerichtete, externalisierende Formen des Problemverhaltens als Resultat unzureichend bewältigter Entwicklungsaufgaben zeichnen sich durch „[…] mehr oder weniger starke Verstöß[e] gegen einvernehmliche soziale Umgangsformen“ aus (vgl. ebd.). Dieses Fehlverhalten kann auf drei Weisen eintreten:

- Sozial abweichendes, delinquentes Verhalten
- Aggression und Gewalt
- Kriminalität

Aufgrund der biographischen Umbruchsituation und zunehmender Unsicherheiten, kommt es häufig zu Provokations- und Austestungsversuchen im Jugendalter (adolescent limited antisocial behaviour) (vgl. ebd. S. 233). Werden Entwicklungsaufgaben nicht bewältigt, entscheiden Jugendliche eher spontan und intuitiv, anstatt vernünftige Entscheidungen zu treffen. Aufgrund der „[…] starken Angst vor Zurückweisung und Isolation“, wird antisoziales Verhalten praktiziert, um Anerkennung Gleichaltriger zu erlangen (ebd. S. 234). Der Gruppendruck, der beispielsweise beim gemeinsamen Konsumieren von Drogen oder Durchführen einer Mutprobe ausgelöst wird, „[…] erscheint wichtiger als die möglichen negativen Folgen für die eigene Entwicklung und Gesundheit“ (vgl. ebd.).

Gravierender als sozial abweichendes Verhalten sind kriminelle Verhaltensweisen, da sie Gesetzesverstöße darstellen und strafbar sind, was aufgrund einer öffentlichen Registrierung oder Fahndung langfristige negative Konsequenzen davontragen kann (vgl. ebd.). Insbesondere bei Jungen zählt Kriminalität, wie eine Schlägerei oder Vandalismus, „[…] zu den typisch männlichen Strategien der unzureichenden Bewältigung von Entwicklungsaufgaben“ (vgl. ebd. S. 235). Die Handlungen sind als hilflose Reaktionen des Nichtbestehens in einer leistungs- und erfolgsorientierten Gesellschaft zu deuten, die enttäuschende Erfahrungen durch die Erlangung von Anerkennung auf illegitime Weise ermöglichen (vgl. ebd.).

Ähnliche Motive hat das aggressive und gewalttätige Problemverhalten, worunter „[…] vorsätzliche Angriffe auf andere und Eingriffe in deren körperliche, psychische, sexuelle und soziale Unversehrtheit verstanden“ wird (ebd.). Derartige Muster zeichnen sich insbesondere innerhalb der Schule ab, da das Scheitern an den schulischen Leistungsanforderungen bei Schüler*innen zu extremen Belastungen führen kann (ebd. S. 236).

Nicht alle Jugendlichen, die Probleme bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben haben, tragen ihre Unsicherheiten nach außen. Einige von ihnen „[…] wählen den Weg der Manipulation ihrer psychosomatischen Befindlichkeit, um sich dem belastenden Druck zu entziehen“ (ebd. S. 237). Zu diesen ausweichenden Formen des Problemverhaltens zählen der Konsum von Drogen, worunter legale Substanzen wie Alkohol, Tabak und Arzneimittel sowie illegale Drogen wie Cannabis, Amphetamine, Opiate und Kokain fallen (vgl. ebd.). Mit dem gemeinsamen Drogenkonsum versuchen Jugendliche, ihre Gemeinschaftsfähigkeit zu beweisen und testen ihre körperlichen Grenzen aus. Andere Drogen werden alleine zur Konzentrations- und Leistungssteigerung angewandt, die die Jugendlichen bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben unterstützen. Ein ebenfalls nicht zu verachtender suchtgefährdender Konsum ist der Medienkonsum, der sich als eine „[…] Flucht vor einer Auseinandersetzung mit anstehenden Entwicklungsaufgaben“ oder eine Ablenkungsstrategie deuten lässt (vgl. ebd. S. 242).

Nach innen gerichtete Formen des Problemverhaltens können einzeln oder in Kombination mit anderen Verhaltensmustern auftreten. Druck, starke Belastungen und die Enttäuschung über nicht bewältigte Entwicklungsaufgaben können in psychischen und psychosomatischen Störungen resultieren (vgl. ebd.). Eine besonders häufige Form psychosomatischer Störungen im Jugendalter sind Ernährungs- und Essstörungen, die besonders auf das gesellschaftlich geprägte weibliche Schönheitsideal und den Umgang damit, während der eigene Körper sich stark verändert, zurückzuführen sind. Auch Nervosität, Magenbeschwerden und Schlafstörungen können mit nicht zu erfüllenden Anforderungen zusammenhängen, die sich im späteren Verlauf zu krankhaften Emotions-, Angst- und Verhaltensstörungen entwickeln können (vgl. ebd. S. 243). Die Zunahme an Aufmerksamkeits- und Leistungsstörungen können außerdem mit der Bedeutungssteigerung schulischer Leistung korrelieren, die Jugendliche herausfordern. Hurrelmann und Quenzel verweisen auf die Kinder- und Jugend-Gesundheitssurveys (Hölling et al. 2014) und die Erkenntnis, dass etwa 20 % der Jugendlichen psychische Auffälligkeiten zeigen und damit ein höheres Risiko für spätere psychische Erkrankungen besteht. In schweren Verläufen können diese unbehandelten psychischen Erkrankungen in Suizid enden (vgl. Deutsche Depressionshilfe 2021).

Aus der Summe aller Erkrankungen und Störungen ergeben sich bei etwa einem Viertel der Jugendlichen Beeinträchtigungen ihrer psychischen Gesundheit in unterschiedlichen Stadien, was „[…] dem sozialen Stereotyp der gesunden Jugend“ deutlich widerspricht (vgl. ebd. S. 244).

Weitere ungesunde und riskante Verhaltensweisen, wie der übermäßige Konsum von Fast-Food, ungeschützter Geschlechtsverkehr oder riskantes Verhalten im Straßenverkehr, die jedoch nicht unter die klassischen Problemverhalten fallen, können negative gesundheitliche Folgen für Jugendliche haben (vgl. ebd.).
Wie bereits erwähnt, kann bei den Formen der Bewältigung ebenfalls ein Unterschied zwischen den Geschlechtern vernommen werden. Ein Grund dafür, weshalb Personen männlichen Geschlechts eher zu nach außen gerichteten, sichtbaren und Personen weiblichen Geschlechts eher zu nach innen gerichteten, verdeckten Reaktionsformen neigen, sind klassische Geschlechterrollen, deren Erwartungen und Anforderungen entsprochen werden möchte (vgl. ebd. S. 246).[2]

Das Kapitel schließen die Autoren mit der Frage nach ungleichen Bedingungen für die Bewältigung ab, das zunächst darauf verweist, dass „[…] die heutigen Anforderungen an die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben von hoher Komplexität sind und sich gleichzeitig im Vergleich zu früheren Generationen größere Spielräume bei der Umsetzung ergeben“ (ebd. S. 247). Dies erlaubt zwar eine an persönlichen Interessen und Bedürfnissen orientierte Lebensführung, erfordert jedoch ebenfalls unerlässliche Kompetenzen, für deren Erwerb ungleiche Bedingungen vorliegen (vgl. ebd.). Hierzu zählen ungleiche Lebensbedingungen, die über den Bildungsgrad der*s Jugendlichen und somit die Bewältigungskompetenzen entscheiden können. Kommt ein*e Jugendliche*r aus einer Familie mit niedrigem ökonomischem, kulturellem und bildungsmäßigem Status und erhält wenig Unterstützung, erfordert es viel Eigeninitiative und Selbstorganisation, um der Bewältigung dennoch gerecht zu werden (vgl. ebd. S. 249 f.). Soziale Benachteiligungen, Armut und Immigration können sich erschwerend auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben auswirken, da nicht nur gewisse Kompetenzen nicht ausgebaut werden können, sondern außerdem wenig Unterstützung aus dem sozialen Umfeld geboten wird und häufig ein Defizit an Bildung, Zugehörigkeitsgefühl und Selbstwert vorliegt (vgl. ebd. S. 250 f.).
Die Autoren verweisen auf vorhergehende Kapitel und beleuchten den Zusammenhang zwischen ungleichen Ausgangsbedingungen und der Bewältigung einzelner

[2] Hurrelmann und Quenzel verweisen nicht auf Personen weiterer Geschlechter, die an dieser Stelle dennoch berücksichtigt werden sollen, da gerade Probleme bei der Findung der sexuellen Identität zu Herausforderungen im Jugendalter führen können.

Entwicklungsaufgaben, den Tabelle 1 wiedergibt. So müssen Jugendliche zum Bewältigen jeder Entwicklungsaufgabe über verschiedene Kompetenzen verfügen, um der einzelnen Dimension gerecht zu werden:

Entwicklungsaufgabe	Dimension	Kompetenz
Qualifizieren	Bildungschancen	• Angebote kennen • Zugang zu Angeboten erhalten • Leistungsanforderungen erfüllen
Binden	Soziales Netzwerk	• Persönliche Stärken und Schwächen kennen • Über Empathie und Einfühlungsvermögen verfügen
Konsumieren	Entspannung und Unterhaltung	• Eigene Bedürfnisse einschätzen können • Konsumverhalten darauf anpassen können
Partizipieren	Soziale Umwelt und persönliche Lebensräume	• Soziale und kommunikative Fähigkeiten

Tab. 1: Bewältigungsbedingungen der Entwicklungsaufgaben (Eigene Tabelle 2021, basierend auf Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 247 f.)

Bestehen die dargelegten Kompetenzen innerhalb der dazugehörigen Dimension, so ist es der*dem Jugendlichen höchstwahrscheinlich möglich, die jeweilige Entwicklungsaufgabe zu bewältigen. In diesem Fall besteht ein großes Potential für die Individuation, da heutzutage vielfältige Möglichkeiten zur Selbstentfaltung und zur individuellen Gestaltung der Biographie vorhanden sind (vgl. ebd. S. 247). Verfügt ein*e Jugendliche*r hingegen über einen zu hohen Selbstbezug, so wird ihr*ihm die persönliche Individuation zwar voraussichtlich gelingen, jedoch werden Probleme bei der sozialen Integration aufkommen (vgl. ebd. S. 248). Hieraus kann sich eine Überforderung ergeben, die durch Leistungsanforderungen, gesellschaftliche Erwartungen und festgelegte Werte, denen nicht zugestimmt wird, hervorgerufen wird (vgl. ebd. S. 248 f.).

Abschließend ist zusammenzufassen, dass bestimmte Kompetenzen bei Jugendlichen vorausgesetzt werden, die die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben durch das Austarieren zwischen persönlicher Individuation und sozialer Integration begünstigen. Erst wenn dies geschieht, kann eine Ich-Identität gebildet und die Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden. Da ungleiche Voraussetzungen und Bedingungen für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben bestehen, ist eine zielführende Unterstützung und Förderung der Jugendlichen durch das soziale Umfeld, insbesondere die Herkunftsfamilie, für eine

erfolgreiche Bewältigung obligatorisch (vgl. ebd. S. 249). Verfügt ein*e Jugendliche*r weder über die notwendigen Kompetenzen und Fähigkeiten noch über die Unterstützung durch sein Umfeld, ist es grundsätzlich unwahrscheinlich, dass er*sie die Entwicklungsaufgaben bewältigt und nicht in ein oder mehrere Problemverhalten verfällt.

Um diesen Risikowegen vorzubeugen und insbesondere psychische Erkrankungen als Folge der Nicht-Bewältigung zu verhindern, soll folgend die Gesundheit Jugendlicher und deren Erhaltung hervorgehoben werden.

3.3 Salutogenese nach Antonovsky (1979/1997)

Das Bestreben des vorhergehenden theoretischen Teils dieser Arbeit lag vorrangig darin, die Zielgruppenwahl zu untermauern und die Entwicklungsaufgaben Jugendlicher sowie die damit einhergehenden Hindernisse und Konsequenzen der Nicht-Bewältigung zu identifizieren. Da sich das Konzept der Psychischen Bildung grundlegend mit der Frage auseinandersetzt, wie Jugendliche bei der erfolgreichen Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben unterstützt werden können, ohne in ein Problemverhalten zu verfallen, soll an dieser Stelle die Motivation des Konzeptes anhand von Antonovskys Modell der *Salutogenese* (1979/1997) dargelegt werden. Ebenso wie die *Salutogenese* fragt die *Psychische Bildung* danach, welche Ressourcen und Fähigkeiten Menschen benötigen, um auch in Krisensituationen gesund zu bleiben (vgl. Antonovsky 1997, S. 15). Aus diesem Grund soll das Modell der Salutogenese kurz erläutert werden und einen Einblick in die Ausgangssituation des später entwickelten Kompetenzrahmens geben.
Bereits in den 1970er-Jahren verbreitete sich Antonovskys Modell der *Salutogenese,* der Gesundheitsentstehung*,* als Gegenmodell zur *Pathogenese*, der Krankheitsentstehung (Bengel/Strittmatter 2001, S. 140 f.). Sein Ansatz resultierte aus der Untersuchung jüdischer Frauen, die in nationalsozialistischen Konzentrationslagern überlebt hatten und sich trotz dieser Umstände wieder erholen konnten (vgl. Franke 1997, S. 13). In seinem Werk *Health, Stress and Coping* (1979) legt der Soziologe den Grundstein für sein Modell und stellt unter anderem den Kern, die Konzeption des *sense of coherence* (SOC) vor (vgl. ebd. S. 16). Dieses Kohärenzgefühl nutzt Antonovsky als Erklärung dafür, dass einige Menschen trotz immenser Belastungen genauso gesund sind wie Menschen, die solchen Belastungen nicht ausgesetzt sind (vgl. ebd. S. 33). Das Kohärenzgefühl (SOC) wird durch drei Ebenen, die *Verstehbarkeit*, die *Handhabbarkeit* und die *Sinnhaftigkeit* gebildet:

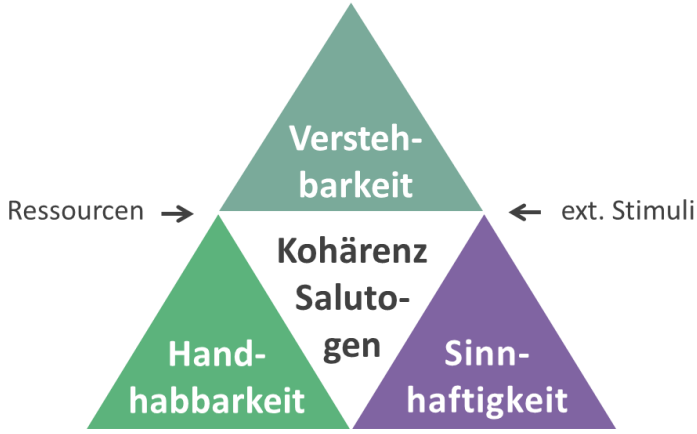


Abb. 8: Die drei Dimensionen und Einflussfaktoren zum Kohärenzgefühl nach Antonovsky (Krause 2017).

Die *Verstehbarkeit* meint hierbei, Reize einordnen und Muster erkennen zu können, sodass weder eine Desorientierung noch eine innere Unruhe entstehen kann. Dies bedeutet, dass ein Mensch „[…] die Welt als strukturiert, vorhersehbar und erklärbar" erlebt und sich auch von anderen Menschen verstanden fühlt (Bengel/Strittmatter 2001, S. 143).
Mit der *Handhabbarkeit* meint der Autor die eigene Überzeugung, Anforderungen bewältigen zu können. Um dieser Überzeugung sein zu können, muss der Mensch sich seiner eigenen Ressourcen und deren Einsatz bewusst sein. Antonovsky ist der Meinung, dass Menschen unvorhersehbare äußere Umstände und stresserzeugende Reize (externe Stimuli), die er als *Stressoren* benennt, mithilfe der notwendigen Widerstandsressourcen bewältigen können (vgl. ebd. S. 16). Er unterscheidet hierbei zwischen fünf Formen von generalisierenden Widerstandsressourcen (Antonovsky 1997, S. 90 ff.):

1. Physische Ressourcen (z. B. das Immunsystem)
2. Soziale Ressourcen (z. B. Familie, Freunde)
3. Soziokulturellen Ressourcen (z. B. Werte, Glaube)
4. Materielle Ressourcen (z. B. Geld, medizinische Versorgung)
5. Psychische und personale Ressourcen (z. B. Optimismus, Intelligenz, emotionale Stabilität)

Stressoren und Spannungszustände können wiederum physikalischer (z. B. Lärm, Hitze), biochemischer (z. B. Drogen, Krankheitserreger) oder psychosozialer (z. B. Konflikte, Zeitmangel) Natur sein (vgl. Hurrelmann, 2006, S. 119 ff.). Eine Allgemeingültigkeit gilt für diese jedoch nicht, da jeder Mensch Reize unterschiedlich wahrnimmt und verarbeitet.
Antonovsky beschreibt Gesundheit nicht als Zustand, sondern als Prozess, indem er von einem *Gesundheits-Krankheits-Kontinuum* mit zwei Polen, Gesundheit und Krankheit, ausgeht, auf dem sich ein jedes Individuum dauerhaft bewegt (vgl. ebd.). Ein Mensch ist im lebendigen Zustand, laut Antonovsky, somit niemals zu hundert Prozent gesund oder krank, sondern ordnet sich jeden Tag, je nach physischer, psychischer und sozialer Verfassung, auf dem Kontinuum ein (vgl. ebd.). Gelingt es einem Menschen, seine

Widerstandsressourcen so zu nutzen, dass Stressoren und Spannungszustände gelöst werden, so bewegt er sich auf dem Kontinuum eher in Richtung Gesundheit. Stellt ein Mensch seine Gesundheit nicht immer wieder her, indem er beispielsweise viele Genussmittel konsumiert und wenig Sport treibt, so bewegt er sich eher in Richtung Krankheit.

Die dritte Komponente, die *Sinnhaftigkeit*, stellt das wichtigste Element der drei Komponenten des Kohärenzgefühls dar (vgl. Bengel/Strittmatter 2001, S. 143). Sie beschreibt, dass Menschen mit einem stark ausgeprägten Kohärenzgefühl „[…] ihr Leben, ihre Biographie und ihr Tun für sinnvoll“ halten (ebd.). Besteht die Sinnhaftigkeit im Leben eines Menschen, so erkennt er Komplikationen als Herausforderung und ist motiviert, diese zu bewältigen, da ein größerer Sinn hinter seinem Handeln steht (vgl. ebd.).

Je ausgeprägter die Verstehbarkeit, die Handhabbarkeit und die Sinnhaftigkeit in einem Menschen sind, desto stärker ist auch sein Kohärenzgefühl und desto mehr bewegt sich der Mensch auf dem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum in Richtung Gesundheit. Das Kohärenzgefühl steigt laut Antonovsky mit dem Alter und der Lebenserfahrung, da bereits mit vielen Stressoren umgegangen werden musste, sodass ein Wissen über den Einsatz der eigenen Ressourcen vorliegt (vgl. ebd.).

Zwar soll die Komplexität des Modells innerhalb dieser Arbeit nicht vertieft behandelt werden, doch wird bereits durch die Zielsetzung des Konzeptes in Kapitel 1 deutlich, dass die Psychische Bildung einen ähnlichen Ansatz verfolgt wie das Salutogenese-Modell und sich mit der Frage beschäftigt, wie die Gesundheit eines Menschen erhalten bleiben kann, anstatt damit, wie die Krankheit auskuriert werden könnte.

Trotz des ähnlichen Motivs, nämlich der Frage, wie Menschen gesund bleiben, ist das Salutogenese-Modell nicht mit dem der Psychischen Bildung zu vergleichen. Die Psychische Bildung stellt die Gesundheit des Menschen nicht in den Fokus, sondern behandelt sie als Nebenprodukt der zu erfüllenden Aufgaben. Zwar soll erreicht werden, dass es durch die vermehrte Bewältigung gar nicht erst zu einer Erkrankung kommt, doch schließt eine vorhandene psychische Erkrankung das Bewältigen der Entwicklungsaufgaben grundsätzlich nicht aus. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird die Relevanz der Fähigkeiten, über die ein Mensch verfügen muss, um trotz widriger Umstände gesund zu bleiben, aufgezeigt, dennoch wird weder das Kohärenzgefühl noch die physische Gesundheit fokussiert. Die Konzepte betrachten zwar beide (Widerstands-) Ressourcen, doch unterscheiden sich in ihrer Zielsetzung und ihrem Zweck.

3.4 Kritische Betrachtung

Obgleich das soeben behandelte Modell der Salutogenese sowie der Grundlagentext von Hurrelmann und Quenzel über relevante Zusammenhänge innerhalb dieser Arbeit aufklären, existieren entsprechend der hohen Anzahl an weiteren Forschungen in diesem Themenfeld Kritikpunkte, die an dieser Stelle identifiziert werden sollen. Zwar kann aufgrund des Umfangs der Arbeit nicht auf alle Beiträge verwiesen werden, dennoch kann die kritische Betrachtung einzelner Gesichtspunkte das Verständnis bereichern und die Perspektive erweitern.

Zunächst soll Hurrelmanns und Quenzels *Lebensphase Jugend* der näheren Betrachtung unterzogen werden. Aufgrund der verhältnismäßig hohen Aktualität des Textes, der 2016 bereits in der 13. Auflage erschien, kann eine Reflexion, Aktualisierung und Weiterführung der Gedankengänge der Autor*innen vorausgesetzt werden. Seit der Erstveröffentlichung im Jahre 1985 haben sich die Verfasser*innen dem Wandel angepasst und ihre Denkweisen neu strukturiert (vgl. Gusinde 2013, S. 133). Hurrelmann und Quenzel legen den Schwerpunkt ihres Werkes nun, im Vergleich zu Havighurst, auf die gesellschaftlichen Faktoren, die Jugendliche im Bewältigen ihrer Entwicklungsaufgaben beeinflussen. Unveränderbare biologische Gegebenheiten spielen neben den Ressourcen somit heute eine geringere Rolle, was die Behandlung Jugendlicher durch Pädagog*innen und Psycholog*innen neu ausrichtet. Die Autor*innen betonen die Orientierung der einzelnen Entwicklungsaufgaben an gesellschaftlichen Erwartungen, die es mit der zunehmenden Individualisierung zu vereinbaren gilt (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 9). Sie sind sich der Problematik bewusst, indem sie über die negativen Folgen einer Nicht-Bewältigung informieren, die gesellschaftlichen Ansprüche jedoch nur in geringem Maße hinterfragt werden. Mit ihren Begriffen der *altersbezogenen* Entwicklungsaufgaben (vgl. ebd. S. 78) und der *normalen* Entwicklungsprozesse offenbaren die Autor*innen trotz der Kenntnisnahme individualisierter und ausgedehnter Lebensphasen ihre Zustimmung zu solch festgelegten Anforderungen und Normen. Zudem bemerken die Verfasser*innen nachdrücklich, dass Jugendliche sich nach den „[…] grundlegenden Regeln […], nach denen Bildungsinstitutionen, Familien, Freizeiteinrichtungen oder Wertgemeinschaften funktionieren“ (ebd. S. 249), richten müssen, um einer Überforderung zu entgehen. Dies kann als Schutz für Jugendliche verstanden werden, setzt allerdings auch eine hohe Anpassung an bestehende Systeme voraus. Des Weiteren wird zwar betont, dass etwa 80 % der Jugendlichen die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben gelingt. Es wird jedoch ausgeklammert, auf welchem Niveau dies funktioniert und mit welchen Schwierigkeiten sogar das gelungene Bewältigen verbunden ist (vgl. ebd. S. 223). Die allgemeine Aufgabe des Bewältigens wird überwiegend als positiv und berechtigt angesehen, obwohl zum Ende des

Buches schließlich Lösungen zu finden versucht werden, die junge Menschen beim Bestehen dieser Aufgaben unterstützen könnten (vgl. ebd. S. 253 ff.). Besonders auf die Jugendhilfe als Stützangebot verweisen die Autor*innen, wobei bemerkt werden muss, dass auch die Jugendhilfe nur diejenigen unterstützt, bei denen Problemverhalten sichtbar sind, das heißt Kinder und Jugendliche, die über einen gesetzlich belegbaren akuten Bedarf verfügen (vgl. ebd.).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass das Werk Hurrelmanns und Quenzels, trotz der wenigen Kritikpunkte, als angemessene Quelle dient, die Informationen wirklichkeitsnah abbildet und die Grundlage weiterführender Diskussionen bilden kann. Es muss, an die aufgeführten Kenntnisse angeknüpft werden, um eine Lösung für die genannten Problematiken zu finden, anstatt sie als fixiert anzuerkennen.

Komplizierter ist die kritische Betrachtung des Modells der *Salutogenese*. Zunächst ist anzumerken, dass Antonovskys Modell bereits seit über vierzig Jahren besteht, wodurch eine Reflexion dessen unausweichlich ist. Während bisher vergleichsweise wenig Kritik am vorherigen Buch besteht, hat das international wahrgenommene Modell von Antonovsky über die Jahre sowohl viel Lob als auch Kritik erfahren. Da Antonovskys Forschung in dieser Arbeit nur als Erklärung einer Betrachtungsweise dient, bedarf es keiner ausführlichen Analyse der bisher geäußerten Kritik an seinem Modell. Weil seit der Veröffentlichung jedoch weiterreichende Erkenntnisse innerhalb der Gesundheitsforschung gewonnen wurden, die seine Auffassung von Gesundheit revidiert oder erweitert haben (Franke 1997, S. 11), dürfen die Entwicklungen nicht missachtet werden.

Obwohl das Modell der Salutogenese nicht als ausgearbeitetes Konzept, sondern lediglich als Ansatz verstanden werden darf (vgl. ebd.), „[…] zeigen die vielen Studien der internationalen Salutogenese-Forschung, dass sich wesentliche Annahmen des Modells bestätigen lassen“ (vgl. BZgA, aus: Faltermaier 2017). Trotzdem wurden die Vernachlässigung des Subjekts im Modell, also die aktive Mitgestaltung von Gesundheit (vgl. ebd., aus: Faltermaier 2016), sowie die mangelnde Berücksichtigung sozialer Unterschiede angefochten (vgl. BZgA, aus: Faltermaier 2017). So arbeitete Antonovsky nicht heraus, „[…] warum Gesundheit nach sozioökonomischen Status, Geschlecht, Alter und Kultur variiert“ oder wie sich das Kohärenzgefühl eines Menschen auch im späteren Erwachsenenalter wandeln kann (vgl. ebd.). Da das Kohärenzgefühl zur Bewältigung von Krisensituationen beiträgt, wird heutzutage im gleichen Zusammenhang häufig von *Resilienz* gesprochen, die als „[…] psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann 2004), bezeichnet werden kann, die „[…] unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen „[…] als Anlass für Entwicklung […]“ genutzt wird (Welter-Enderlin 2006, S. 13). Da Resilienzmodelle sich im

Gegensatz zu Antonovskys Ansatz jedoch hauptsächlich auf die psychische Entwicklung von Menschen bezieht, können sie nicht als äquivalent eingestuft werden.
Obwohl Teile von Antonovskys Modell wiederholt Kritik und Widerspruch auslösten, gelten die Grundlagen seiner Überlegungen für damalige Verhältnisse als fortschrittlich (vgl. BZgA): Salutogenese „[…] setzt auf die Förderung von Ressourcen, auf positive Gesundheitsziele und auf die Beteiligung (Partizipation) und Befähigung („Empowerment“) der Menschen zur Stärkung ihrer Gesundheit“ (BZgA, aus: Faltermaier 2018; Faltermaier/Wihofszky 2012). Seine kontroverse Denkweise prägte das Bild von Gesundheit und Krankheit neu und leistete einen wesentlichen Beitrag zur Gesundheitsförderung, indem die Salutogenese beispielsweise von der WHO zur Formulierung der Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung (1986) aufgegriffen wurde (vgl. BZgA).
Wird die Salutogenese als zu erweiternder Ausgangspunkt verstanden, so können einzelne Bestandteile sowie der Grundgedanke des Modells als bedeutsamer Beitrag honoriert werden und Anlass zu weiterer Forschung geben.
Zusammenfassend ist für diese Arbeit zu beachten, dass Ressourcen zwar als gegeben, aber als veränderbar anerkannt werden und gesellschaftliche Anforderungen hinterfragt werden sollen. Weiterhin soll Gesundheit mit anderen Gegebenheiten ins Verhältnis gesetzt werden, um alle beeinflussenden Faktoren zu erkennen und selbstbestimmt über die eigene (psychische) Gesundheit zu entscheiden. Es werden zwar einzelne Elemente der Theorie übernommen, jedoch soll diese Arbeit ebenfalls neu gewonnene Erkenntnisse durch eigens durchgeführte empirische Forschung hinzufügen, mit denen die theoretischen Grundlagen dann abgeglichen und verknüpft werden können.

3.5 Aktueller Forschungsstand

Um die Forschungsfrage zu beantworten, ob ein ausreichendes Angebot an Unterstützungsmaßnahmen zur Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben für Jugendliche besteht, müssen der aktuelle Stand der Forschung sowie laufende Projekte einbezogen werden. Aufgrund der in 1.1 beschriebenen Umstände, sollen außerdem Maßnahmen von staatlicher Seite betrachtet werden. Es ist anzumerken, dass in dieser Arbeit, obwohl es sich um ein global relevantes Thema handelt, lediglich auf die Situation in Deutschland eingegangen werden kann.

Um aktuelle Forschungsergebnisse aufzuzeigen, bedarf es zunächst des Heranziehens von Literatur verschiedener Fachgebiete, wie der Pädagogik, der Psychologie und der Soziologie. Auch innerhalb der Disziplinen sind unterschiedliche Schwerpunkte für diese

Forschung relevant. So zeigt das Werk von Hurrelmann und Quenzel zunächst auf, dass grundsätzlich ein breites Angebot an Literatur zur Jugendforschung existiert (Prein et al. 2009; Sandring et al. 2015; Gürlevik et al. 2016; u. A.). Die konkreten Anliegen variieren innerhalb der Jugendforschung stark, sodass diese Arbeit eine Verknüpfung der bereits vorhandenen Beiträge leisten soll. Während diverse Forschungen zu den Themenfeldern *Resilienz* (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015), *Individualisierung* (Krings 2016), *Wohlbefinden bei Kindern und Jugendlichen* (Deusinger, 2002) oder *soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (Harring/Rohlfs/Palentien 2014) bestehen und zahlreiche Problematiken aufgezeigt werden, konnten die Forschungsanliegen dieser Arbeit bisher nicht zureichend bearbeitet werden. Es bedarf eines Heranziehens weiterer Forschungsfelder, wie der *Biographieforschung* (vgl. bspw. Kohli 2017), dem *gesellschaftlichen Umgang mit psychischen Erkrankungen* (Miles 1981; EDA) und wie in 2.1 bereits geschehen, der genaueren Betrachtung der *Entwicklungsaufgaben Jugendlicher* (Hurrelmann/Quenzel 2016), um die Forschungsfragen beantworten zu können.

Neben der Literatursicht bleibt eine Durchsicht aktueller Erhebungen und Studien unausweichlich. Eingangs fallen direkt die hohe Anzahl an Studien zur Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen (vgl. bspw. Shell-Jugendstudie; KiGGS; SINUS-Jugendstudie) und staatlich geförderter Projekte für Jugendliche (vgl. bspw. „Jugend stärken“) auf.

Neben der physischen Gesundheit nimmt auch die psychische Gesundheit einen wichtigen Forschungsschwerpunkt ein (vgl. NAP 2005 – 2010, S. 50). Die Früherkennung psychischer Erkrankungen erfährt neben Sucht und Gewalt insbesondere im Bereich der Essstörungen hohe Aufmerksamkeit, da die Bundesregierung diese Leiden als typische Leiden Jugendlicher einschätzt (vgl. NAP 2005 – 2010, S. 40 ff.)

Um psychische Erkrankungen zu minimieren, versucht die Bundesregierung möglichst früh zu intervenieren, indem Risikofaktoren rechtzeitig erkannt werden und Betroffene behandelt werden können. Ziele sind es,

- „niederschwelligen und zeitnahen Zugang zu bedarfsgerechten kinder- und jugendpsychiatrischen und psychotherapeutischen Hilfen zu verbessern,
- qualifizierte Diagnostik- und Therapieangebote auszubauen,
- qualifizierte Fort- und Weiterbildungen zum Umgang mit Suizidalität zu fördern unter Einschluss von medizinischen Institutionen, Schulen, Jugendhilfeeinrichtungen und Erziehungsberatungsstellen,
- interdisziplinäre regionale Netzwerke zur Krisenintervention und Behandlung seelischer Störungen zu unterstützen“ (ebd. S. 46).

Das Wohl und die Rechte Jugendlicher scheinen durch verschiedene Bundeministerien, wie beispielsweise das *Bundesministerium für Arbeit und Soziales*, das *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* oder das *Bundesministerium für Bildung und Forschung,* in ausreichendem Maße abgesichert zu sein. Hinzu kommen Organisationseinheiten wie das Jugendamt, diverse Träger, beispielsweise die Kinder- und Jugendhilfe, Beratungsstellen und Notdienste.
Insbesondere vor Gesundheitsrisiken und Beeinträchtigungen durch Suchtmittel versucht die Bundesregierung zu schützen, indem beispielsweise der „Aktionsplan Drogen und Sucht“ und das „Aktionsprogramm Tabakprävention“ ins Leben gerufen wurden (vgl. NAP 2005 – 2010, S. 37f.) Auch an Schulen werden Maßnahmen, beispielsweise zur Sucht- oder Gewaltprävention angeboten (vgl. bspw. Hurrelmann/Bründel 2007). Zwar gehören weder Pädagogik oder Psychologie noch Persönlichkeitsentwicklung zu den gängigen Unterrichtsfächern in Deutschland, dennoch bieten wenige Schulen Unterrichtsfächer wie *Pädagogische Psychologie, Ethik* oder *Pädagogik* an (vgl. bspw. Matthes 2004). Dies ist zwar vorrangig an nicht-staatlichen Privatschulen oder beruflichen Schulen zutreffend, jedoch versuchen auch staatliche Schulen zunehmend Aspekte der psychischen Gesundheit in ihren Lehrplan mit aufzunehmen (vgl. bspw. Tücke 2005).

Nach der Aufführung all dieser Forschungs- und Förderbereiche bleibt die Frage, weshalb Jugendliche weiterhin Probleme beim Bewältigen der Entwicklungsaufgaben aufweisen und zunehmend psychisch erkranken. Erst „[s]eit 2016 verfolgt das Bundesministerium für Gesundheit einen Prozess zur Verbesserung von Gesundheitsförderung und Prävention bei Heranwachsenden“ (BMG 2021), was als Erklärung für die Bilanzen dienen kann. Als Heranwachsende fasst der Staat allerdings Kinder und Jugendliche zusammen, wodurch die Bedürfnisse Jugendlicher nur selten von denen der Kinder abgegrenzt werden. Dies zeichnet sich beispielsweise in der KiGGS-Studie des Robert-Koch-Instituts in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Gesundheit ab, die bundesweite Informationen zum Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen erhebt (vgl. KiGGS 2021). Auch mit den zukünftig geplanten *Zentren für Gesundheit für Kinder und Jugendliche* werden Jugendliche, während Kinder häufig separat behandelt werden, mitgemeint (vgl. DGKJ 2021).
Betrachtet man zunächst die Publikationen des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, fällt das vielfältige Angebot von über 1000 Informationsbroschüren, Flyern, Studien und Plakaten auf. Grenzt man die Zielgruppe auf Kinder und Jugendliche ein, so verringert sich das Angebot auf 266 Medien (Publikationen des BMFSFJ, Stand: 28.04.2021). Aus den Veröffentlichungen wird ersichtlich, dass keines der Ergebnisse direkt die psychische Gesundheit, beziehungsweise psychische Erkrankungen, von

Jugendlichen behandelt. Lediglich eine Broschüre weist auf verschiedene Möglichkeiten psychologischer Beratung hin, richtet sich jedoch nicht explizit an Jugendliche, sondern verweist insbesondere auf Angebote von Beratungsstellen mit den Beratungsschwerpunkten Ehe, Familie, Erziehung und Schwangerschaft (vgl. Groeneveld/ Moeser-Jantke 2014). Während auf Unsicherheiten von Untergruppen, wie Homo- und Transsexuellen (vgl. Flyer 1), Geflüchteten (vgl. Flyer 2) oder Kindern und Jugendlichen mit Missbrauchserfahrung (vgl. Flyer 3) ausgiebig eingegangen wird, werden Jugendlichen im Allgemeinen an dieser Stelle abgesehen von der Telefonnummer des Kinder- und Jugendtelefons keine Informationen zur Verfügung gestellt. Material und Betreuungsangebote für Kinder mit psychisch kranken Eltern (vgl. Lenz/Brockmann 2010) sowie Hilfe bei erkannten Essstörungen bilden den Anfang der Entlastung psychisch leidender junger Menschen. Da die Angebote jedoch nur bei Jugendlichen greifen, die sich ihrer Krisen oder Traumata bereits bewusst sind, leisten sie keine Hilfestellung für Personen, die nicht in die oben genannten Kategorien fallen oder unwissentlich betroffen sind. Während politische Kinder- und Jugendbildung, kulturelle Jugendbildung, sportliche Jugendbildung und diverse Kinder- und Jugendverbände existieren, die die Psyche Jugendlicher teils latent aufgreifen, besteht kein Angebot, dass sich direkt an die Psyche, beziehungsweise die Persönlichkeitsentwicklung richtet.

Um zu ergründen, worauf dieser Mangel zurückzuführen ist, wurden Interviewanfragen an das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gestellt. Das BMBF lehnte ein Interview zwar ab, verfasste jedoch eine Antwort im Namen der Bundesministerin für Bildung und Forschung Anja Karliczek, die über die Psyche Jugendlicher betreffende Maßnahmen des BMBF informiert (vgl. Anhang 9.2). Das BMFSFJ lehnte ein Interview ebenfalls ab und verdeutlichte zunächst den Aufgabenbereich dieses Bundesministeriums. Nach weiterer Nachfrage verwies das BMFSFJ auf das Bundesministerium für Gesundheit (BMG) und das Deutsche Jugendinstitut (DJI). Während das BMG nicht auf die Anfrage einging, teilte das DJI mit, dass sie „[…] zu diesem Thema […] keine Forschungsergebnisse“ haben (vgl. ebd.).
Hurrelmann und Quenzel verweisen zudem auf die aktuelle Lage in Jugendhilfe und Jugendpolitik (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 253 ff.).

Sie unterstreichen die Notwendigkeit präventiver Angebote für Jugendliche, die sie bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben unterstützen. Mit Verweis auf Böhnisch (2012) ordnen sie die Jugendhilfe als ergänzende und korrigierende Instanz ein, die bei bereits bestehenden oder zu erwartenden Hindernissen greift (vgl. ebd. S. 254). Da die

Abstimmung zwischen Elternhaus, Jugendhilfe, Schule und Polizei nicht immer einwandfrei gelingt, bietet jedoch auch diese Form der Unterstützung keine garantierte Hilfe (vgl. ebd. S. 255). Auch an dieser Stelle muss wiederholt werden, dass die Jugendhilfe vor allem für Kinder und Jugendliche greift, die über einen gesetzlich belegbaren akuten Bedarf verfügen.

Zuzüglich zu staatlich geförderten Initiativen haben sich einige unabhängige innovative Bildungsprojekte bereits durchgesetzt. Hierzu zählen beispielsweise die freie Lernplattform *Serlo*, die allen Menschen den Zugang zu Bildung möglich machen soll (de.serlo.org) oder die Initiative *dare2care*, die die Selbstwirksamkeit junger Menschen innerhalb der Schule zu fördern versucht (www.dare2care.de). Auch das Aktionsbündnis seelische Gesundheit stellt einen Anfang des Wandels dar und setzt sich mit vielen Verbünden und Vereinen gegen die Stigmatisierung psychischer Erkrankungen ein.
Zwar bieten diese Projekte Ansätze, die zur Weiterentwicklung genutzt werden können, jedoch haben sie sich bislang nicht so effektiv durchsetzen können, als dass sie bundesweit präsent wären oder alle relevanten Unterstützungen zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben anbieten könnten.
Abschließend ist somit festzustellen, dass Jugendliche und deren Lebenswelt zwar immer weiter in den Fokus aktueller Forschungen rücken, der Zusammenhang zwischen der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben und einem unzureichenden Angebot an Unterstützungsangeboten bisher nicht ausreichend behandelt wurde. Zwar setzen sich bereits Einzelpersonen, Vereine, Verbünde und Gesellschaften für das Vorankommen derartiger Belange ein, jedoch werden von staatlicher Seite aus keine zentralen, richtungsweisenden Schritte eingeleitet, um eine ganzheitliche Verbesserung der Situation zu erzielen.

3.6 Zwischenfazit

Die bisherigen Erkenntnisse rekapitulierend, lässt sich feststellen, dass psychische Erkrankungen, insbesondere während der Corona-Pandemie (vgl. Kapitel 2), bei Jugendlichen immer häufiger auftreten (vgl. bspw. Steffen et al. 2019). Ein Grund hierfür kann unter anderem sein, dass ihnen die obligatorische Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben durch Leistungserwartungen, mangelnde Unterstützung des sozialen Umfeldes oder ein nicht ausreichendes Pensum an Kompetenzen, erschwert wird (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016). Dass die Kommunikation über Emotionen sowie psychische Erkrankungen und Therapiemöglichkeiten innerhalb Deutschlands nach wie vor als Tabuthema gelten (vgl. EDD), kann das Verschweigen oder die Ignoranz innerer Konflikte veranlassen. Nach jetzigem Forschungsstand dieser Arbeit und der Betrachtung der Literatur lässt

sich vermuten, dass Jugendliche nur in Teilen Unterstützung beim Bewältigen ihrer Entwicklungsaufgaben erhalten. Zwar wird zunehmend versucht, der Psyche Jugendlicher durch innovative Projekte und Forschung auf diesem Gebiet mehr Aufmerksamkeit zu schenken, jedoch setzen sich staatliche Einrichtungen, die auf das gesellschaftliche Bild psychischer Erkrankungen einwirken, weiterhin in unzureichendem Maße für die Entstigmatisierung psychischer Erkrankungen ein. Wird Jugendlichen, denen es ohne sichtbaren Bedarf an familiärer Zuwendung mangelt, folglich jedoch kein alternatives Unterstützungsangebot zur Verfügung gestellt, kann es im weiteren Verlauf dazu kommen, dass ein Scheitern am Bewältigen der Entwicklungsaufgaben zu Kriminalität, vermehrtem Konsum oder psychischen Leiden führt (vgl. Hurrelmann/ Quenzel 2016, S. 230 ff.).

Ein weiteres zentrales Problem, das aus den vorhergehenden Kapiteln hervorgeht, stellt die ausbleibende oder mangelnde Inbezugnahme der Betroffenen, der Jugendlichen selbst, dar. Wenngleich vielzählige Veröffentlichungen mit Änderungsvorschlägen in Fachkreisen publiziert werden, kann nicht davon ausgegangen werden, dass Jugendliche sich dieser Literatur bedienen. Solange keine einsatzfähigen Konzepte an die jungen Menschen selbst herangetragen werden, bleiben die Konzepte für ihre Altersgruppe unzugänglich und nicht sichtbar, wodurch Unterstützungsangebote nicht wahrgenommen werden können.

Es kann also festgehalten werden, dass das Wissen über die Nicht-Bewältigung und deren Folgen besteht, doch kein umfassender Lösungsvorschlag zur Verbesserung der Problemlage vorliegt. Aus diesem Mangel hervorgehend, soll die dritte Forschungsfrage aufgegriffen werden, die das bereits eingeführte Konzept der Psychischen Bildung als möglichen Lösungsansatz präsentiert und mithilfe der Anpassung an Bedarfe und Ideen Jugendlicher und Experten geprüft, überarbeitet und optimiert werden soll.

Aus den bisherigen Erkenntnissen resultierend kann an dieser Stelle in Anlehnung an Hurrelmann und Quenzel (2016) und Antonovsky (1979/1997) eine einheitliche Definition für den Terminus der *Psychischen Bildung* gebildet werden:

> *Psychische Bildung* ist ein Unterstützungsangebot für Jugendliche zur Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben, welches die Persönlichkeitsentwicklung anregt und zur Bildung der Ich-Identität beiträgt. Durch die Förderung der Reflexionsfähigkeit hinsichtlich normativer Anforderungen, leistet es einen Beitrag zur Entstigmatisierung psychischer Erkrankungen, wodurch Problemverhalten als Folge der Nicht-Bewältigung vorgebeugt werden.

4 Methodisches Vorgehen

Um die unterschiedlichen Bausteine des Kompetenzrahmens zu identifizieren und begründen, wurden Forschungen durchgeführt, die im folgenden Kapitel vorgestellt werden. Nachdem die theoriebasierte Einleitung dieser Arbeit eine Einsicht in das Motiv der Forschung gegeben hat, wird im nachstehenden empirischen Teil auf das methodische Vorgehen eingegangen, um ein Verständnis für das Vorgehen und die anschließend folgenden Ergebnisse zu schaffen. Die transparente Darlegung des Forschungsprozesses dient der Nachvollziehbarkeit der Erhebung und der korrekten Interpretation der Ergebnisse.
Nach einer Erläuterung der Methodenwahl folgt eine detailliertere Argumentation, die die Wahl der Gruppendiskussion sowie der Expert*inneninterviews als Erhebungsinstrumente untermauert. Um die Forschung auf ihre Validität zu prüfen und als zuverlässig anzuerkennen und sie in weiteren Schritten nutzbar zu machen, ist eine Diskussion der Gütekriterien nachfolgend unabdingbar. Die Auswertung wird im Anschluss anhand der Transkription und der Qualitativen Inhaltsanalyse erklärt. Erst wenn das Material und die Messinstrumente betrachtet worden sind, kann eine Darstellung und Interpretation der Ergebnisse folgen.
Zuzüglich zu den Hauptforschungen wurden Aussagen, die per E-Mail erfragt wurden, sowie verschiedenen in Workshops generierte *Word Clouds* genutzt, um die vorliegenden Ergebnisse zu stützen. Die Word Clouds wurden online über das Tool „Mentimeter“ erstellt. Die Word Clouds funktionieren automatisiert, indem Teilnehmende per Code Schlagworte hinzufügen und die Inhalte anonym entsprechend der Häufigkeit abgebildet werden. So werden Worte, die häufiger eingetragen wurden, größer dargestellt.

4.1 Methodenwahl

Die Methodenwahl bestimmt häufig den Verlauf der Forschung und beeinflusst die Ergebnisse erheblich. Somit ist es von großer Bedeutung, die passende Methode zum Forschungsgegenstand auszuwählen, weshalb im folgenden Kapitel die Wahl der einzelnen Forschungsmethoden näher beleuchtet werden soll. Da es sich bei der Forschung um einen wenig bis unerforschten Wirklichkeitsbereich handelt, ein neues Konzept entworfen wird und eine inhaltliche Tiefe durch die Erhebungen gewünscht ist, wird in dieser Arbeit qualitativ geforscht (Flick/von Kardorff/Steinke 2019). Hierfür soll zunächst ein Einblick in die eingesetzten Methoden, die Gruppendiskussion nach Bohnsack (1997) und das Expert*inneninterview nach Bogner, Littig und Menz (2014) gegeben werden.

4.1.1 Die Gruppendiskussion nach Bohnsack (1997/2012)

Die Ausarbeitung des Konzeptes der Psychischen Bildung erfordert eine Bedarfsanalyse, die unter anderem mithilfe der selbstformulierten Bedarfe der Betroffenen selbst, also der Jugendlichen, erstellt werden soll. Da qualitative Forschung für die Betroffenen eines sozialen Problems arbeitet (vgl. Mayring 2016, S. 146), sollte eine Erhebungsmethode gewählt werden, die nicht nur einen zwanglosen Rahmen ermöglicht und somit den offenen Austausch der Teilnehmenden untereinander gestattet, sondern ebenfalls Raum für individuelle Gedanken und Meinungen bietet. Ein Erhebungsverfahren, das diesen Kriterien entspricht, ist die *Gruppendiskussion*. Während Lewin (1939) sich weniger für die Äußerungen der Gruppenmitglieder selbst, sondern mehr für die Gruppendynamik interessierte (vgl. Lamnek 2005, S. 17), ging Pollock (1950/51) einen Schritt weiter, indem er Gruppenexperimente durchführte, um die öffentliche Meinung deutscher Bürger*innen zu ermitteln. Seine Kritik an bisherigen Erhebungsverfahren war hauptsächlich die Missachtung der Wechselwirkungen zwischen einzelnen Befragten, die bei dem Ausfüllen eines Fragebogens nicht zustande kämen (vgl. Pollock 1955, S. 32). Er vertrat die Meinung, dass sich der eigene Standpunkt erst während der Auseinandersetzung mit anderen Betrachtungsweisen entfalten könne und Individuen ihre tatsächlichen Meinungen bilden könnten (vgl. ebd.). Pollocks Ansatz wurde 1960 vom Soziologen Werner Mangold weitergeführt, indem er nicht mehr die individuellen Meinungen der Befragten, sondern die *informellen Gruppenmeinungen* in den Fokus stellte (vgl. Mangold 1960). Er vertrat die Auffassung, dass homogene Gruppen auch außerhalb von künstlich hergestellten Gruppendiskussionen über informelle Gruppenmeinungen verfügten, was Nießen (1977) widerlegte.
In dieser Arbeit soll sich an dem Konzept Bohnsacks (1997/2012) orientiert werden, das an Mangolds Modell der informellen Gruppenmeinung anknüpfte, jedoch weg vom Begriff der *Gruppe* und hin zur Betrachtung *kollektiver Orientierungsmuster* ging. So bezieht Bohnsack sich, anders als Mangold, nicht auf tatsächliche Gruppen, sondern auf Generations-, Geschlechts-, Bildungs- und sozialräumliche Milieus (vgl. Bohnsack 1997, S. 495 ff.).
Da innerhalb der qualitativen Forschung keine Einigkeit über die exakten Inhalte oder den Verlauf einer Gruppendiskussion existiert, besteht ebenso keine einheitliche Definition. Morgan (1997) liefert eine Definition, die für den Rahmen dieser Arbeit ausreicht:

> Die Gruppendiskussion ist eine Erhebungsmethode, die Daten durch die Interaktionen der Gruppenmitglieder gewinnt, wobei die Thematik durch das Interesse des Forschenden bestimmt wird.

Die Gruppendiskussion wurde am 26.04.2021 auf freiwilliger Basis mit vier Jugendlichen zwischen 18 und 24 Jahren per Videokonferenz durchgeführt. Alle Jugendlichen absolvieren beim selben Träger ein Freiwilliges Soziales Jahr und waren unbeabsichtigt weiblichen

Geschlechts. Nach Bewilligung des zuständigen Trägers, konnten die Jugendlichen innerhalb eines Online-Seminars zur Gruppendiskussion eingeladen werden. Zwar unterscheiden sich die Befragten in ihrer kulturellen und sozialen Herkunft und ihrem Bildungsweg, jedoch verbinden sie ähnliche (bildungs-)biographische Erlebnisse durch ihr Alter, beziehungsweise die Generation.

Das Ziel der ermittelnden Form der Gruppendiskussion ist es in diesem Fall, die Äußerungen der einzelnen Teilnehmenden sowie den Gruppenprozess, der gegebenenfalls zu einem Konsens über das zentrale Thema führen kann, darzustellen (vgl. Lamnek 1998, S. 30). Hier wurde sich vor Beginn der Gruppendiskussion für die Erstellung eines Leitfadens inklusive eines Gesprächsimpulses entschieden, der die Diskussion unter den Teilnehmenden anregen sollte. Den Impuls zur Diskussion lieferte die Aussage:

> Jugendliche und junge Erwachsene werden darin bestärkt und unterstützt, sich mit ihrer Psyche auseinanderzusetzen, um sich frei entfalten zu können.

Hiernach wurde sich als Diskussionsleitung weitestgehend zurückgehalten, um den Diskurs zwischen den Teilnehmenden nicht zu unterbrechen. Erst bei Redepausen und bei späteren Nachfragen ergriff die Diskussionsleitung die Sprechinitiative.

4.1.2 Das Expert*inneninterview nach Bogner, Littig und Menz (2014)

Da Gruppendiskussionen zumeist nur als unterstützendes Element in Verbindung mit anderen Methoden genutzt werden (vgl. Lamnek 1998, S. 24), wurden zuzüglich zur Gruppendiskussion drei teilstrukturierte *Experteninterviews*[3] geführt. Weshalb die Wahl auf die gleich vorgestellten Experten gefallen ist, soll in diesem Abschnitt begründet werden, da unterschiedliche Beweggründe in die Wahl mit einflossen. Bevor dies geschieht, soll ein kurzer Einblick in die Theorie von Expert*inneninterviews gegeben werden.

Qualitative Interviews sind in der Sozialforschung weit verbreitet (Hopf 2019, S. 349), so auch Expert*inneninterviews. Zunächst stellt sich die Frage, wer überhaupt *Expert*in* ist. Zwar ist dies nicht klar definiert und variiert je nach Forschungsinteresse, doch soll aufgrund der vielfältigen Nutzung des Begriffes eine Definition aufgezeigt werden, um die Wahl der Interviewpartner zu rechtfertigen. Da behauptet werden könnte, dass ein jeder Mensch Expert*in für einen bestimmten Bereich ist, könnten alle Formen qualitativer Interviews als Expert*inneninterviews bezeichnet werden (Bogner/Littig/Menz 2014, S. 11). Weil die Wahl der hier genannten *Experten* jedoch nicht willkürlich getroffen wurde, soll hervorgehoben werden, dass sie aufgrund ihres fachlichen Wissens sowie ihrer beruflichen Kompetenz und Objektivität zum Forschungsgegenstand als Experten festgelegt

[3] Alle maskulin.

wurden.

In dieser Arbeit wird die Definition nach Bogner, Littig und Menz (2014) als Grundlage genutzt:

> Experten lassen sich als Personen verstehen, die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problemkreis bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren (ebd. S. 13).

Ziel der durchgeführten Interviews war es somit, auf einfache Weise Expertenwissen sowie fachliche Einschätzungen zu erhalten, die für die Arbeit genutzt werden können (vgl. Flick 2009, S. 115). Obwohl zwischen *technischem Wissen* (Daten, Fakten, Informationen), *Prozesswissen* (Handlungsabläufe, Interaktionen, Ereignisse) und *Deutungswissen* (Sichtweisen, Interpretationen, Deutungen) unterschieden werden kann (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014, S. 17 ff.), soll auf die Wissensform der Interviews in dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden, da es sich um eine gemischte Form der Wissensabfrage handelt. Neben den verschiedenen Wissensformen wird darüber hinaus zwischen unterschiedlichen Varianten von Expert*inneninterviews differenziert (vgl. ebd. S. 22 f.).

	Explorative Experteninterviews	Fundierende Experteninterviews
Informatorische Experteninterviews	Experteninterview zur explorativen Datensammlung	Systematisierendes Experteninterview
Deutungswissensorientierte Experteninterviews	Experteninterview zur Exploration von Deutungen	Theoriegenerierendes Experteninterview

Abb. 9: Varianten von Expert*inneninterviews (Bogner, Littig, Menz 2014, S. 23).

Da die Interviews den Großteil der Forschung in dieser Arbeit bilden, können sie als fundierende Expert*inneninterviews klassifiziert werden, da sie zentrale Begründungen und Zusammenhänge demonstrieren. Insbesondere der Mangel an Literatur zur gegenwärtigen Corona-Pandemie erfordert eine tiefergehende Auseinandersetzung mit Expert*innen, die hochaktuelle Forschungsergebnisse beleuchten. Überdies unterstützt das Expertenwissen der Interviewten die Erstellung des Kompetenzrahmens, der mithilfe verschiedener Perspektiven eine valide Grundlage für die Psychische Bildung bilden soll, womit die Interviews zusätzlich explorativ wirken. In Abbildung 9 wird weiterhin zwischen informatorischen sowie deutungswissensorientierten Expert*inneninterviews unterschieden. Auch hier ist, wie im Falle der Wissensform, eine konkrete Klassifizierung für diese Arbeit nicht relevant. Da in den vorliegenden Erhebungen sowohl technisches und Prozesswissen als auch Deutungswissen abgefragt wurden, handelt es sich bei den Erhebungen somit um eine Mischform fundierender Experteninterviews.

Wie es bei Expert*inneninterviews empfohlen wird (vgl. Bogner, Littig, Menz 2014, S. 24), wurden für alle Interviews vorab ausdifferenzierte Leitfäden mit möglichen Fragen erstellt, die innerhalb der Interviews flexibel gehandhabt wurden. Die Leitfäden dienen einerseits der „Strukturierung des Themenfeldes der Untersuchung“ und andererseits als „konkretes Hilfsmittel in der Erhebungssituation“ (ebd. S. 27 f.). Aufgrund ihrer zentralen Orientierungsfunktion bildet der Leitfaden ein „wichtiges Instrument im Forschungsprozess“ (vgl. ebd.) und muss ausgiebig reflektiert werden. Obwohl es sich um Interviewpartner unterschiedlicher Fachgebiete und somit individuelle Interviewfragen handelte, wurden ausgewählte Fragen bewusst in allen Interviews gestellt, um eine Vergleichbarkeit zu erzeugen. Diese wiederum sollen bei der Erstellung des Kompetenzrahmens berücksichtigt werden, um ein vielschichtiges Modell unter Beachtung verschiedener Perspektiven entwickeln zu können. Die Fragen wurden zwar offen formuliert, gaben jedoch teilweise bewusst bestimmte Anreize, um eine eindeutige Reaktion auf Seite der Befragten hervorzurufen. Zudem wurde darauf geachtet, dass alle Fragen eindeutig und verständlich formuliert sind, um Missverständnisse zu vermeiden (vgl. Atteslander 2006, S. 136 ff.).

Es wurden drei Einzel-Expert*inneninterviews geführt, die folgend vorgestellt werden und den Transkriptionen im Anhang zu entnehmen sind (vgl. Anhang 9.6). Alle Interviewpartner wurden vorab über das Forschungsvorhaben informiert und haben schriftlich ihre Einwilligung zur Nutzung ihres Gesagten sowie der Veröffentlichung ihrer Namen gegeben.

Das erste Interview wurde am 10.05.2021 mit Ashanti Branch, dem Gründer und Geschäftsführer des *Ever Forward Club* und des *Million Mask Movements* geführt. Da Branch in Kalifornien, USA lebt und arbeitet, wurde das Interview per Videokonferenz und in englischer Sprache geführt. Ziel dieses Interviews war es, einen tieferen Einblick in die Arbeit mit weniger privilegierten Kindern und Jugendlichen zu erhalten und eine fachliche Meinung zu bestimmten Belangen, insbesondere dem Ausdruck von Emotionen, zu gewinnen.

Das zweite Interview wurde am 17.05.2021 mit Prof. Dr. Detlef Dietrich, dem ärztlichen Direktor des *AMEOS Klinikums Hildesheim* geführt, der unter anderem Repräsentant der *European Depression Association* (EDA) für Deutschland sowie Koordinator des *Europäischen Depressionstages* (European Depression Day, EDD) für Deutschland ist. Dietrich erklärte sich dazu bereit, aufgrund der Corona-Pandemie das Interview per E-Mail zu führen. Für diese Arbeit war das Gespräch mit Dietrich vorrangig relevant, um von seinem Wissen und seiner Einschätzung zum aktuellen gesellschaftlichen Umgang mit psychischen Erkrankungen und Therapiemöglichkeiten zu profitieren. Aufgrund seiner breitgefächerten Erfahrungswerte und Arbeitsgebiete ist er als angemessener Interviewpartner zu bewerten, dessen Expertenwissen zur Weiterführung des Konzeptes beitragen soll.

Der dritte Interviewpartner war am 31.05.2021 Univ. Prof. Dr. med. Klaus Berger, der Direktor des Institutes für Epidemiologie und Sozialmedizin der Universität Münster. Für das Interview ist vor allem seine Rolle als ehemaliger Vorsitzender des Vereins *NAKO-Gesundheitsstudie e.V.* und Koordinator der *NAKO Expertengruppe Neurologisch-Psychiatrische Erkrankungen* von Bedeutung. Da aufgrund der Aktualität des Themas bisher wenig Literatur und Veröffentlichungen zum Zusammenhang zwischen der Corona-Pandemie und der psychischen Gesundheit der Bevölkerung existieren, war ein Interview mit Berger wesentlich. Aus diesem Grund mussten innerhalb dieser Arbeit neue Forschungen durchgeführt werden, um den Teilbereich des Umgangs mit der Corona-Pandemie zu begründen und die Dringlichkeit dieses Themas zu verdeutlichen. Da Prof. Dr. Berger einen signifikanten Beitrag zur Veröffentlichung der Auswertung der NAKO-Gesundheitsstudie geleistet hat, die unter anderem die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die psychische Gesundheit der deutschen Bevölkerung untersucht, stellt er einen qualifizierten Interviewpartner dar.

Die Kombination aus der Gruppendiskussion sowie den drei Interviews hatte zum Ziel, valide Forschungsergebnisse hervorzubringen und die Entwicklung des Konzeptes sowie des *Kompetenzrahmens für Psychische Bildung* zu rechtfertigen. Die Validität der Erhebungen wird mithilfe von Gütekriterien ermittelt, die anschließend diskutiert werden sollen.

4.1.3 Gütekriterien

Empirische Forschungsarbeiten erfordern stets eine Überprüfung der Gütekriterien, da Messvorgänge „[…] unterschiedlich informativ und von unterschiedlicher Qualität […]“ sein können (Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 51). Aufgrund des geringen Datensatzes, der bei einer qualitativen Forschung zustande kommt, kann sowohl die Vergleichbarkeit als auch die Aussagefähigkeit der Ergebnisse infrage gestellt werden (vgl. Atteslander 2006, S. 278; Mayring 2010, S. 116). Um die Ergebnisse zu begründen, ist „[j]edes Erhebungsinstrument innerhalb der empirischen Sozialforschung […] darauf hin zu überprüfen, inwieweit es zuverlässige (reliable) und gültige (valide) Ergebnisse liefert“ (Friedrichs 1999, S. 100 ff. nach Atteslander 2006, S. 278).
Während die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität in der quantitativen Forschung, beispielsweise mithilfe von Cronbachs Alpha (vgl. Streiner 2003, S. 99 ff.), eindeutig berechnet werden können (Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 51 ff.), erweist es sich innerhalb der qualitativen Forschung als komplizierter, Messvorgänge und Erhebungsinstrumente auf konkrete Gütekriterien hin zu untersuchen. Da aufgrund der

Unterschiedlichkeit der Verfahren die Gütekriterien quantitativer Forschung für die qualitative Forschung nicht übernommen werden können, bedarf es einer Neuformulierung der Gütekriterien qualitativer Forschung (vgl. Mayring 2016, S. 140). Mayring betont wiederholt den Grundsatz: „Die Gütekriterien müssen den Methoden angemessen sein“ (Mayring 2016, S. 142) und bringt sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung hervor, an denen sich in dieser Arbeit orientiert werden soll (vgl. Mayring 2016, S. 144 ff.):

1) Verfahrensdokumentation

Die Verfahrensdokumentation (vgl. ebd. S. 144), also die offene Darlegung des Verfahrens, wird in dieser Arbeit insofern berücksichtigt, als dass nicht nur die Methodenwahl beleuchtet wurden, sondern auch die Auswertungsmethode wissenschaftlich begründet, individuell angepasst und erläutert wird. Hierdurch wird eine Transparenz der Forschung gewährleistet, die eine Interpretation der Ergebnisse unter Berücksichtigung der genannten Gesichtspunkte ermöglicht (vgl. ebd.).

2) Argumentative Interpretationsabsicherung

Aufgrund der hohen Relevanz von Interpretationen in qualitativen Forschungen, die sich nicht direkt beweisen oder nachrechnen lassen, ist zusätzlich eine argumentative Interpretationsabsicherung zwingend erforderlich (vgl. Mayring 2016, S. 145). Da Interpretationen nie gänzlich frei von subjektiven Eindrücken sind, ist eine plausible Argumentation notwendig, die sich auf bereits bestehende wissenschaftliche Ergebnisse bezieht und möglichst viele theoretische Ansätze prüft. Dies wird durch den vorhergehenden Theorieteil sowie die Vergleiche zwischen den erhobenen Daten gewährleistet.

3) Regelgeleitetheit

Mit der Regelgeleitetheit meint Mayring gewisse Verfahrensregeln, die der Analyse Struktur verleihen und eine systematische Auseinandersetzung mit dem Material zulassen (vgl. ebd. S. 145 f.). Innerhalb dieser Arbeit wird dieser Punkt durch die Ausführungen über die Qualitative Inhaltsanalyse konkretisiert, die die schrittweise Einteilung des Materials in ein Kategoriensystem erklärt. Hinzu kommen einheitliche Transkriptionsregeln, die die unterschiedlichen Erhebungen auf ein Niveau bringen und eine vergleichende Analyse der Ergebnisse erlauben.

4) Nähe zum Gegenstand

„Qualitative Forschung will an konkreten sozialen Problemen ansetzen, will Forschung für die Betroffenen machen und dabei ein offenes, gleichberechtigtes Verhältnis herstellen“

(ebd. S. 146). Durch den Forschungsgegenstand selbst sowie die begründete Wahl der befragten Personen zur beforschten Thematik, die in den vorhergehenden Kapiteln aufgezeigt wurde, wird deutlich, dass die behandelte Forschung in der tatsächlichen Lebenswelt der Befragten stattfindet und nicht künstlich herbeigeführt wird. Die Darstellung der Problematik in der Einleitung dieser Arbeit demonstriert die Notwendigkeit der Forschung unter Beachtung der Interessen der Betroffenen, was die Nähe zum Gegenstand bestätigt.

5) Kommunikative Validierung

Bei der Bewertung der Gültigkeit der Ergebnisse kann eine kommunikative Validierung, also die Diskussion der Forschungsergebnisse mit den Befragten, hilfreich sein (vgl. ebd. S. 147). In der vorliegenden Arbeit wurden Interpretationsfehler und Missverständnissen bereits innerhalb der Interviews, beziehungsweise der Gruppendiskussion, mithilfe von Nachfragen vorgebeugt. Da die Mehrzahl der Erhebungen Leitfaden-basiert und lediglich halb-strukturiert stattfand und somit flexibel auf die Befragten eingegangen werden konnte, fand bereits während der Befragung eine Interaktion zwischen Forscherin und Beforschten statt. Darüber hinaus wird die Arbeit mitsamt aller Ergebnisse an die Experten der Interviews übermittelt, um weitere Schritte gehen zu können und die Einbettung ihres Expertenwissens darzulegen. Da es innerhalb der Gruppendiskussion mit den Jugendlichen bereits zu einem Gespräch kam und Zwischenergebnisse von der Forschenden festgehalten wurden, werden die Ergebnisse der Arbeit zwar nicht direkt an die Befragten gesandt, jedoch werden sie über die Internetseite der Psychischen Bildung über Erkenntnisse und Fortschritte der Forschung informiert. Auf diese Weise kann eine stetige Weiterentwicklung des Konzeptes sowie eine ständige Evaluation der Ergebnisse im Gespräch mit den Jugendlichen ermöglicht werden.

6) Triangulation

Beim Begriff der Triangulation bezieht sich Mayring auf Denzin (1978), der die Betrachtung der Ergebnisse aus unterschiedlichen Perspektiven aufzeigt. So müssen verschiedene Datenquellen, Interpreten, Theorieansätze und Methoden herangezogen werden, um vielfältige Lösungswege betrachten und Ergebnisse vergleichen zu können (vgl. Mayring 2016, S. 147 f.). Erst durch die Erörterung der Stärken und Schwächen einzelner Ansätze ist es der*dem Forschenden möglich, eine ganzheitliche Antwort auf die Forschungsfrage abzugeben. Zwar wird in dieser Arbeit vorwiegend qualitativ geforscht, jedoch wurde auch hierbei durch die Einbringung unterschiedlicher Forschungsmethoden ein weiteres Spektrum erreicht. Während die Experten, ähnlich wie der theoretische Teil dieser Arbeit, Fachwissen zu bestimmten Teilbereichen vorlegen, präsentiert die Gruppendiskussion die

Meinung der Betroffenen. Um Letztere zu untermauern, werden ebenfalls Ergebnisse in Form von Word Clouds in die Arbeit eingebunden, die eher der quantitativen Forschung zuzuordnen sind und somit einen weiteren Blickwinkel hervorbringen. Die schlussendliche Kombination aus vier qualitativen Forschungen, der Literaturanalyse und den, wenn auch geringen, quantitativen Anteil, soll valide und evidente Ergebnisse hervorbringen.

Wenngleich qualitative Forschungen niemals vollends objektiv sein können, soll sich in dieser Arbeit so weit wie möglich an die oben genannten Gütekriterien gehalten werden, um eine nachvollziehbare und valide Forschung sicherzustellen. Trotz dessen ist anzumerken, dass qualitative Forschung immer in ihrem eigenen Rahmen betrachtet werden muss, der Vor- und Nachteile bietet. So ermöglicht sie zwar einen individuellen und tiefgehenden Einblick in die Meinung der Einzelnen, doch ist es ihr nicht möglich, absolute und allgemeingültige Aussagen zu treffen. Werden diese Zusammenhänge und die Gütekriterien fortlaufend berücksichtigt, ist es durchaus möglich, valide Ergebnisse in dieser Arbeit zu erzielen (Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 51).

4.2 Durchführung der Erhebung und Datenaufbereitung: Transkription

Alle Erhebungen, inklusive der Word Clouds, fanden zwischen dem 23. März und 31. Mai 2021 statt. Aufgrund der Corona-Pandemie sowie der teilweisen Standortverschiedenheit konnte keine der Erhebungen persönlich durchgeführt werden. Dennoch erklärten sich alle Befragten dazu bereit, die Gespräche per Telefon, E-Mail oder Videokonferenz zu führen. Nach Einholung der Erlaubnis der Befragten konnten alle Gespräche digital aufgezeichnet werden, wodurch eine vollständige *Transkription* ohne Informationsverlust sichergestellt werden und die Grundlage für eine valide und reliable Auswertung geschaffen werden konnte. Da das Interview mit Ashanti Branch auf Englisch durchgeführt wurde und der Befragte während des Interviews im Auto fuhr, kam es bei der Transkription aufgrund akustischer Verständnisschwierigkeiten zu kurzzeitigen Unterbrechungen. Diese fielen jedoch so gering aus, dass sie die Inhalte des Gesagten nicht beeinflussen und in die Ergebnisse mit einbezogen werden können.

Da unterschiedliche Regeln zum Transkribieren von Interviews und Diskussionen existieren (vgl. Dittmar 2009; Lamnek 2005; Legewie/Paetzold-Teske 1996), jedoch lediglich das inhaltlich Gesagte sowie Redepausen für diese Arbeit von Bedeutung sind, wurde sich in leicht abgewandelter Form auf die Transkriptionsregeln zur inhaltlich-semantischen Transkription nach Kuckartz et al. (2008) bezogen. Die angewandten Regeln sind in im Anhang 9.3 dieser Arbeit dokumentiert.

4.3 Auswertung: Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Zur Auswertung der Gruppendiskussion sowie der Interviews wurde sich der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (2016) bedient. Die Qualitative Inhaltsanalyse, im weiteren Verlauf der Forschung mit QIA abgekürzt, stellt ein Auswertungsverfahren in der qualitativen Forschung dar (vgl. Flick/von Kardorff/Steinke 2019). Sie eignet sich, wenn versucht wird, „[…] über die systematische Analyse und den Vergleich der Informationen, die die Experten geliefert haben, Kausalabhängigkeiten aufzudecken“ (Bogner, Littig, Menz 2014, S. 73). Soll also regelgeleitet analysiert und Kommunikationsmaterial systematisch bearbeitet werden, stellt die QIA ein geeignetes Verfahren dar. Die Inhaltsanalyse konzentriert sich nicht nur „[…] auf den Inhalt des verbalen Materials […]“, sondern bezieht ebenso formale Aspekte sowie latente Sinngehalte mit ein (Mayring 2019, S. 469). Um Schlussfolgerungen zur Beantwortung der Forschungsfrage ziehen zu können, wird eine Reduzierung der Komplexität des Datenmaterials angestrebt. Diese wiederum lässt sich schrittweise mithilfe einer Kategorienbildung ermöglichen, die nach Mayring induktiv (aus dem Material heraus) oder deduktiv (mit vorherigem Theoriebezug) gebildet werden können (vgl. Mayring 2016, S. 115 ff.). Für die Auswertung des vorhandenen Materials wurde sich für ein kombiniertes induktiv-deduktives Vorgehen entschieden. Für die vorliegende Arbeit ist diese Verwendung der QIA sinnvoll, da sich in der Kategorienbildung zwar auf die Theorie bezogen, jedoch auch in der Theorie nicht gefundenen Aspekte berücksichtigt werden sollen. Um dies zu erreichen, wurde das Material im ersten Schritt unter Einbezug des theoretischen Vorwissens auf unterschiedliche Kategorien hin deduktiv bearbeitet. Im zweiten Schritt wurde induktiv gearbeitet – die transkribierten Texte wurden somit auf weitere Kategorien geprüft, die sich aus dem vorliegenden Material ergaben. Durch die vorherige deduktive Vorgehensweise konnten bereits während der induktiven Kategorienbildung Überschneidungen erkannt werden, sodass lediglich eine bisher unbekannte Kategorie hinzukam. Eine abschließende Zusammenfassung und Umformulierung der Kategorien ermöglichten das Bilden der finalen Kategorien, die die Reproduzierbarkeit und Reliabilität des Verfahrens gewährleisten und die Ergebnisse valide werden lassen. Abbildung 10 stellt die einzelnen Schritte der Qualitativen Inhaltsanalyse zusammenfassend dar.

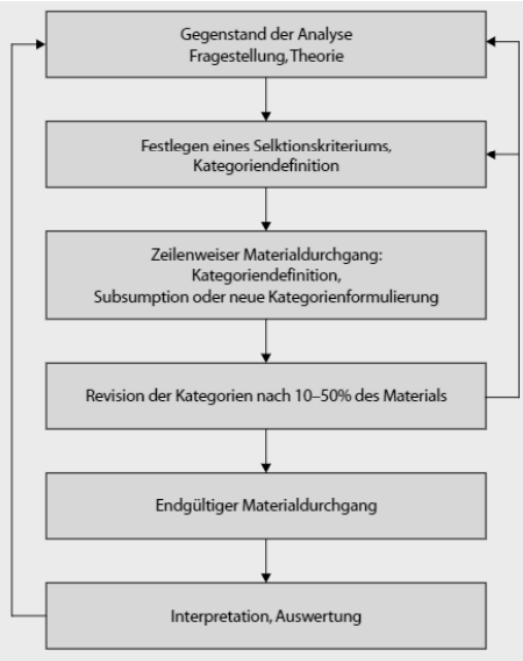


Abb. 10: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (vgl. Mayring 2016, S.116).

Basierend auf der Arbeit von Teece et al. (1997) und Teece (2007) wurden ein Kategoriensystem entworfen und die Codiereinheiten festgelegt, die eine Operationalisierung der Variablen ermöglichte (vgl. Anhang 9.7). In diesem Zuge wurden ebenfalls Regeln für das Codieren der Informationen aufgestellt (vgl. Kuckartz et al. 2009, S. 79 f.). Auf Basis des Kategoriensystems wurde die Codierung der Expertenaussagen und der Jugendlichen, also die Zuordnung von einzelnen Textpassagen zu thematisch passenden Kategorien, durchgeführt (vgl. Atteslander 2006, S. 190).

Im ersten, deduktiven Durchlauf wurden anhand des theoretischen Teils dieser Arbeit (Hurrelmann/Quenzel 2016; Antonovsky 1979/1997) sowie der Auseinandersetzung mit psychischer Erkrankung als Tabuthema der Gesellschaft und der Absicht, einen Kompetenzrahmen anhand einer Bedarfsanalyse zu erstellen, folgende Kategorien gebildet (Anhang 9.7):

1. **Ressourcen**
   - Bedarf personaler Ressourcen
   - Einfluss sozialer Ressourcen

2. **Erwartungen/Anforderungen**
   - Gesellschaft
   - Herkunftsfamilie
   - Sonstige

3. **Der Umgang mit Emotionen und psychischen Erkrankungen**
4. **Bedarf und Maßnahmen**

Aus dem zweiten, induktiven Vorgang ergab sich eine weitere Kategorie aus dem Material, die für die Befragten von Bedeutung waren und durch die Interview-Fragen ergab:

5. Einflüsse der Corona-Pandemie

Eine tabellarische Veranschaulichung des erstellen Kategoriensystems lässt sich im Anhang 9.7 auffinden. Ziel des induktiven Vorgangs war es vorrangig, die Blickwinkel unterschiedlicher Akteur*innen einzubeziehen. So sollten sowohl die Jugendlichen selbst als auch die Experten ihre Sichtweise äußern können, wodurch im späteren Verlauf dieser Arbeit auch aktuelle Empfinden und Standpunkte in die Erstellung des Kompetenzrahmens einbezogen werden können.
Die darauffolgende Komprimierung beider Kategoriensysteme ermöglichte eine möglichst vielfältige Auswertung des Datenmaterials, die sowohl theoretische Aspekte als auch aktuelle Zusammenhänge beinhaltet.

Um die Güte der Auswertung zu gewährleisten, wurde der Codiervorgang unter vorher festlegten Regeln vorgenommen. Zur Reduzierung und Konzentrierung des Materials wurde meistens nur der für die Kategorie relevante Teil einer Antwort oder Aussage codiert. Eine Information wurde pro Fall nur einmal codiert, wodurch Wiederholungen von Aussagen eines Befragten vermieden werden konnten. Diese Regel gewährleistete, dass alle Informationen zu einer Kategorie codiert wurden (vgl. Kuckartz et al. 2009, S. 79 f.). Die einzelnen Codiereinheiten wurden teilweise in der sogenannten Paraphrasierung in eine verkürzte, auf den Inhalt beschränkte Form gebracht, indem ausschmückende Textbestandteile fallen gelassen wurden. In einem Reduktionsvorgang wurden die Aussagen auf eine gleiche sprachliche Ebene umformuliert, um Doppelungen zu vermeiden und den Fokus auf den Inhalt des Gesagten zu lenken.

Die spätere Erstellung des *Kompetenzrahmens für Psychische Bildung*, der auf der Auswertung der beschriebenen Daten basiert, profitiert von diesem kleinschrittigen Prozess insofern, als dass sowohl die Position der Betroffenen, der Jugendlichen, als auch das Expertenwissen der Interviewpartner und der Theoretiker mit einbezogen werden. Die Berücksichtigung unterschiedlicher Akteure ermöglicht die Generierung eines validen Kompetenzrahmens.

Um dies zu gewährleisten, wurde ein weiterer Schritt vorgenommen, indem die vorab erstellten fünf Kategorien in Zusammenhang mit der Theorie gebracht und auf lediglich vier Schwerpunkte reduziert wurden, um die Ergebnisanalyse in Kapitel 5 zu strukturieren:

1. **Der Bedarf des Konzeptes der Psychischen Bildung**
2. **Psychische Bildung als Lösungsansatz gegen die Stigmatisierung psychischer Erkrankungen**
3. **Psychische Bildung zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung**
4. **Psychische Bildung und der Umgang mit der Corona-Pandemie**

5 Diskussion der Ergebnisse: Psychische Bildung als Lösungsansatz

Ziel der Forschung war es, erstens, herauszufinden, über welche Kompetenzen Jugendliche zur Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben verfügen müssen und inwieweit sie, zweitens, außerhalb ihres sozialen Umfelds in der Bewältigung unterstützt werden. Die dritte Forschungsfrage dient der Überprüfung des Konzeptes der Psychischen Bildung als Unterstützungsangebot für Jugendliche zum Bewältigen ihrer Entwicklungsaufgaben.

Eine Schwierigkeit besteht darin, dass die intensive Auseinandersetzung mit Emotionen, inneren Konflikten sowie psychischen Erkrankungen gesellschaftlich nicht ausreichend anerkannt wird, was nicht nur zur Missachtung tatsächlicher Erkrankungen, sondern außerdem zur Diskriminierung und Stigmatisierung Betroffener beitragen kann. Darüber hinaus wurde die Problematik der Nicht-Bewältigung der Entwicklungsaufgaben Jugendlicher angeführt, die aus unterschiedlichen Gründen stattfinden und in verschiedenartigen Formen des Problemverhaltens resultieren kann. Die Diskussion der Ergebnisse soll nicht nur den empirischen und den theoretischen Teil dieser Arbeit in Zusammenhang bringen, sondern ebenfalls Resultate bezüglich des Konzeptes der Psychischen Bildung und dessen Legitimierung abbilden.

5.1 Der Bedarf des Konzeptes der Psychischen Bildung

Um die Argumentation transparent zu gestalten und den Aufbau des Konzeptes zu begründen, muss anhand des vorhandenen Materials eine Bedarfsanalyse durchgeführt werden. „Bedarf wird als objektives Mangelempfinden beschrieben“ (k.o.s. 2012). Die Bedarfsanalyse stellt also die Grundlage für die spätere Angebotsplanung und –entwicklung dar, die Auskunft über *Ist*- und *Soll*-Zustände im behandelten problematischen Bereich gibt (vgl. Scheffelt/Schadeberg/Göllner 2012, S. 3f.) und „[…] liefert Ideen, die überprüft und mit Hilfe weiterer Informationen vervollständigt werden müssen, um daraus ein neues oder verändertes Weiterbildungsangebot zu entwickeln“ (k.o.s., S. 16).

Zur Gewährleistung der Validität wird die Bedarfsanalyse mithilfe aller angefertigten Transkripte erstellt und durch Ergänzung bereits vorhandener theoretischer Ansätze gestützt. Zwar kann aufgrund der geringen Zahl der Stichproben lediglich eine exemplarische Analyse erstellt werden, dennoch kann sie als Ansatz für weitere Forschungen genutzt werden. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse war es möglich, Bedarfe zu ermitteln, die einerseits durch Jugendliche selbst, andererseits durch Experten formuliert wurden (vgl.

Anhang 9.8, Tab. 2). Aus der Auswertung der Transkripte ergaben sich mithilfe der QIA zusammenfassend folgende Gruppierungen:

- **a.** Bedarf am Angebot der Psychischen Bildung
- **b.** Vorschläge für die Seminargestaltung
- **c.** Bildungsbedarfe der Teilnehmenden

Zur Veranschaulichung der gesammelten Inhalte wurde eine Tabelle erstellt, die die aus der Theorie entspringenden Bedarfe mit der Empirie verbindet. Die Übersicht orientiert sich am Vorschlag zur *Bedarfsanalyse und Angebotsentwicklung* der k.o.s. GmbH Berlin und ist in Anhang 9.8 aufzufinden.
Die Tabelle verdeutlicht, dass ein dringender Bedarf am Konzept der Psychischen Bildung herrscht und es Veränderungen erfordert, um den *Ist*-Zustand dem *Soll*-Zustand anzupassen. Fast zwei Millionen Jugendliche in Deutschland könnten an den Seminaren der Psychischen Bildung teilnehmen, wodurch eine Basis zur Entstigmatisierung psychischer Erkrankungen bei jungen Menschen geschaffen und ihre Persönlichkeitsentwicklung angeregt würde. Hierdurch gelänge es mehr Jugendlichen, ihre Entwicklungsaufgaben zu bewältigen.
Die Grundlagen der Psychischen Bildung versuchen folgend zu erläutern, welche Bereiche durch die Seminare abgedeckt werden.

5.2 Grundlagen der Psychischen Bildung

Nachdem in Kapitel 2 bereits eine Einführung in das Konzept gegeben wurde, folgt nun, anknüpfend an die Bedarfsanalyse, eine Diskussion der Grundlagen der Psychischen Bildung. Die Auseinandersetzung geschieht mithilfe der Ergebnisse, die die in Kapitel 4 beschriebenen Erhebungen hervorgebracht haben. Das Aufzeigen und Analysieren des empirischen Teils der Arbeit dienen der Prüfung und Ergänzung der in Kapitel 1-3 entstandenen Feststellungen. Hieraus kann ein tieferer Einblick in das Konzept und die Motivation dahinter gegeben und schlussendlich der *Kompetenzrahmen der Psychischen Bildung* aufgestellt werden. Um möglichst allen aus den Interviews und der Gruppendiskussion stammenden Ausführungen gerecht zu werden, wurde die Diskussion der Grundlagen, wie bereits im vorigen Kapitel erwähnt, in drei Hauptkategorien untergliedert:

1) **Psychische Bildung als Lösungsansatz zur Entstigmatisierung psychischer Erkrankungen**
2) **Psychische Bildung zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung**
3) **Psychische Bildung und die Corona-Pandemie**

Jeder der drei Hauptabschnitte untersucht weitere Unterkapitel, die auf die zentralen Bestandteile des Konzeptes der Psychischen Bildung eingehen. Vereinzelt wird, mit Verweis auf den Anhang, ebenso die Umsetzungsweise innerhalb der Workshops umschrieben, jedoch bedarf die weitere Auseinandersetzung mit den durchgeführten Methoden eine ausführliche Beschreibung und Evaluation außerhalb dieser Forschungsarbeit. Während die Teilnehmenden in allen Workshops der Psychischen Bildung dazu ermutigt werden, ihre Emotionen zu kommunizieren und ihr Verhalten zu reflektieren, gehen aus den einzelnen Kapiteln schließlich unterschiedliche Kompetenzen hervor, die innerhalb der Workshops der Psychischen Bildung vermittelt werden und zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben erforderlich sind. Zwar werden dieser Arbeit nicht die Präsentationen der Workshops der Psychischen Bildung angehängt, jedoch werden die Ablaufpläne der einzelnen Workshops zur Durchsicht zur Verfügung gestellt. Diese bilden nicht alle behandelten Gebiete und Aufgaben ab, doch geben einen ersten Eindruck bezüglich der Seminargestaltung.

Da bisher kaum zugängliche Literatur zum Thema der Corona-Pandemie zur Verfügung steht, wird sich in Kapitel 4.3 lediglich auf für die Arbeit relevante öffentlich zugängliche Statistiken und die eigens durchgeführten Erhebungen gestützt.

5.2.1 Psychische Bildung als Lösungsansatz zur Entstigmatisierung psychischer Erkrankungen

Dieses Kapitel stellt den ersten Teil der Psychischen Bildung vor, der einen Lösungsvorschlag zur Entstigmatisierung psychischer Erkrankungen präsentiert. Die Problemlösung bedarf der Identifizierung notwendiger Kompetenzen in folgenden Bereichen:

- Emotionale Sprache lernen und mit Gefühlen umgehen
- Psychische Erkrankungen erkennen und kommunizieren
- Psychotherapeutische Angebote kennen und professionelle Hilfe annehmen

Sowohl aus Kapitel 1.1 als auch aus der Bedarfsanalyse wurde bereits ersichtlich, dass Forschende, Expert*innen und Jugendliche die Meinung vertreten, dass psychische Erkrankungen weiterhin ein Tabuthema in Deutschland darstellen.
Obwohl Öffentlichkeitsarbeit geleistet wird, regionale Bündnisse und Vereine bestehen und Deutschland im europäischen Vergleich weit vorne liegt (vgl. Int. 2, Z. 9; Z. 18; Z. 24 ff.), werden psychische Belange nach wie vor nicht ausreichend thematisiert (vgl. Int. 3, Z. 22 ff.; GD1, 268 ff.). Der erste Schritt des Kommunizierens eines Problems, ist das Erlernen einer *emotionalen Sprache* (vgl. Int. 1, Z. 184 ff.).

Emotionale Sprache lernen und mit Gefühlen umgehen

Emotionen und ihre Beziehung zu Sprache stellen ein komplexes Thema dar (vgl. Battachi/Suslow/Renna 1997). Da die Begriffe *Gefühle* und *Emotionen* im Alltagsgebrauch häufig synonym verwendet werden, soll der Unterschied zwischen den Begriffen nicht diskutiert werden, obwohl sie nicht synonym zu verstehen sind. Ashanti Branch nutzt den Ausdruck der emotional language (emotionale Sprache), in dessen Kontext das Wort der Emotion in dieser Arbeit betrachtet werden soll.

Um Emotionen ausdrücken und mit ihnen umgehen zu können, muss ein emotionaler Wortschatz, beziehungsweise ein Bewusstsein über die verschiedenen Emotionen, vorhanden sein:

> I think we just need more education for young people to learn (…) emotional language. And the challenge is that most people only can name five to seven, maybe ten, emotions. And there are dozens of emotions! But if you can't name the emotion, I heard somebody say, you can't tame the emotion (Int. 1, Z. 184 ff.)

Ein großer Teil der Jugendlichen hat sich diesen jedoch nicht angeeignet, da ihnen vermittelt wurde, dass es nicht der Norm entspräche, Emotionen zu haben und diese zu kommunizieren (vgl. Int. 1, Z. 112 f.). Floskeln, wie zum Beispiel: „Ein Indianer kennt keinen Schmerz“[4] oder „Hör auf zu weinen“, verwehren das Ausdrücken und Verarbeiten von Emotionen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass insbesondere Jungen, beziehungsweise Männer, Schwierigkeiten mit dem Ausdrücken des Gefühlserlebens haben:

> Especially for young men […] to show feelings makes you weak, makes you soft, makes you not manly, not masculine, makes you a wimp, makes you all these really negative terms (Int. 1, Z. 113 ff.).

Grund hierfür ist das vorherrschende, traditionelle Bild eines Mannes, der für Autonomie und Stärke steht (Hohnerlein/Blenk-Knocke 2008, S. 13). Doch auch abseits der hegemonialen Männlichkeitsvorstellung werden Gefühle ignoriert und verdrängt (vgl. Int. 1, Z. 266 f.), bis sie sich anstauen und zu Problemverhalten, wie vermehrtem Medikamenten-, Alkohol- oder Drogenkonsum entwickeln können (vgl. ebd. Z. 254 ff.). Diese Ausweichmanöver stellen allerdings keine Lösung für die Verarbeitung der verinnerlichten Emotionen dar, denn „[…] if you don't deal with your emotional process, they're going to become stronger […]“ (vgl. ebd. Z. 266 f.). Da ein Konsens über das Unterdrücken und bewusste Verharmlosen von Emotionen herrscht, kann ein Schamgefühl auftreten, das wiederum dazu führt, dass dauerhaft positive Emotionen inszeniert werden (vgl. Int. 1, Z. 259 f.).

[4] Das Wort *Indianer* wird hier nicht wertend genutzt, sondern dient lediglich der Verdeutlichung früher genutzter Phrasen.

Jugendlichen wird von vornherein vermittelt, dass innere Konflikte keiner Lösung bedürfen oder sogar, dass andere Menschen keine inneren Konflikte durchlaufen, wodurch sie sich wiederum alleingelassen und anormal fühlen:

> Also dass man halt auch lernt, dass es in Ordnung ist und dass es auch weggehen kann und dass es nicht immer so sein muss. Und dass es auch andere Leute gibt. Das hat mir zum Beispiel ganz gut geholfen, zu sehen, dass es auch anderen Leuten so geht. Dass ich nicht die Einzige bin oder so. Weil dann denkt man ja auch sofort immer, vor allem wenn man halt eh niemanden hat, mit dem man drüber reden kann, denkt man so: „Scheiße, ich bin so komisch, ich bin die Einzige!“ und dann ist man so: „Nee, es haben so viele Leute auch und das ist auch in Ordnung.“ (GD 1, Z. 272 ff.)

Wird jedoch kommuniziert, dass alle Menschen Emotionen wahrnehmen, von Zeit zu Zeit Trauer oder Wut verspüren und nicht dauerhaft fröhlich sind, wie es beispielsweise in Sozialen Medien vorgegeben wird, kann Jugendlichen Sicherheit im Bewältigen ihrer emotionalen Krisen verschafft werden:

> They actually like were shocked that somebody else in that room was going through that stuff. Fear, sadness, pain, worry. And then it began to be like: ‚Oh, wait a minute, then we are all pretending? We all pretend like we aren’t going through anything?‘ And that began to open up the hearts and the minds to say: ‚Okay, I’m not alone. It’s not just me and I don’t have to continue pretending (Int. 1, Z. 165 ff.).

Die unten stehende Word Cloud verdeutlicht, dass Jugendliche bestimmten Emotionen, wie Trauer oder Angst, immer wieder begegnen, dass Emotionen aber auch mit Gefühlen und Stimmungslagen gleichgesetzt werden.

Abb. 11: Word Cloud: Welchen Emotionen in dir begegnest du immer wieder? (Eigene Abbildung, 19.04.2021; 16 Teilnehmende, 17-26 Jahre).

Innerhalb der Seminare der Psychischen Bildung wird gegen diese Problematik zum einen angegangen, indem Jugendlichen ein Raum für den offenen Austausch untereinander und mit einer unabhängigen Person gegeben wird. Dieser Raum eröffnet den jungen Menschen, dass sie nicht allein mit ihren Konflikten sind, sondern es anderen Menschen ähnlich geht. Zum anderen werden durch Übungen, z. B. im Bereich der gewaltfreien Kommunikation, Grundlagen der Konfliktlösung erlernt und das Ausdrücken von Emotionen und Gefühlslagen normalisiert (vgl. Anhang 9.9).

Psychische Erkrankungen erkennen und kommunizieren

Werden Emotionen und Gefühle unterdrückt, ist es ebenso unwahrscheinlich, dass psychische Auffälligkeiten und Erkrankungen kommuniziert werden. Obwohl immer mehr Betroffene und Angehörige psychische Erkrankungen erkennen (Int. 2, Z. 27 f.) und insbesondere die Corona-Pandemie das Gespräch über psychische Krankheit angeregt hat (vgl. Int. 3, Z. 9 ff.), werden sie nach wie vor tabuisiert (vgl. Int. 3, Z. 22 ff.). Durch das vermehrte Auftreten in Medien, steigt die Daseinsberechtigung psychischer Erkrankungen, wie beispielsweise Depressionen, zwar (vgl. Int. 3, Z. 29 ff.), jedoch werden Krankheiten, wie die Schizophrenie, weiterhin stigmatisiert und unrealistisch abgebildet (vgl. Int. 3, Z. 56 f.).

Die Erhebungen haben bestätigt, dass Jugendliche ihre Probleme zwar erkennen und kommunizieren wollen, jedoch häufig abgewiesen werden:

> […] wenn man sich dann wirklich selbst damit auseinandersetzen möchte und sich auch einer anderen Person anvertraut, sei es Familie oder Freunde, dass man diesen Spruch bekommt: „Es gibt Menschen, die haben es immer schlimmer“ oder man erst gar nicht ernst genommen wird oder man hört auch oft: „Dir geht es doch so gut“. Also, dass man gar nicht das Recht darauf hat, dass es einem psychisch schlecht geht (GD1, Z. 21 ff.).

Insbesondere im schulischen Kontext, in dem Hilfe erwünscht ist, wird, laut der Befragten, psychische Gesundheit vorausgesetzt (vgl. GD1, Z. 32 ff.). Viele Lehrkräfte seien nicht dazu in der Lage, Krisensituationen anzuerkennen und mit den Betroffenen zu diskutieren:

> […] und zwar kenne ich auch den Spruch einfach von Lehrern: „Such dir mal Hilfe“. Wo man sich dann denkt als Jugendliche: „Wie? Hilf du mir doch! Das ist doch irgendwie auch dein Job so. Oder selbst wenn nicht, sei doch ein bisschen empathisch und guck mal, kannst du mir ein bisschen helfen oder so, wenn du schon merkst, dass schon die Eltern nicht den Bezug zu mir haben (GD1, Z. 103 ff.).

Prof. Dr. med. Klaus Berger vertritt die Meinung, dass Aufklärungsangebote über psychische Gesundheit auch unabhängig von der Pandemie förderlich wären und würde es ebenso „[…] für sinnvoll halten, solche Bildungsmaßnahmen in den Unterricht an Unis und Schulen zu integrieren […]“ (Int. 3, Z. 187 f.). Von einer Wissensvermittlung über die Feinheiten psychischer Erkrankungen wäre abzusehen, jedoch könne ein Grundwissen gegen die Stigmatisierung derartiger Krankheitsbilder vorgehen (vgl. ebd. Z. 53 ff.). Die Jugendlichen teilen diese Betrachtungsweise, doch beziehen sie nicht lediglich auf Schüler*innen, sondern ebenso auf die Lehrkräfte, indem sie eine Teilnahme Letzterer am Angebot der Psychischen Bildung fordern, um auch bei Lehrpersonal das Bewusstsein für psychische Belange zu erreichen (vgl. GD1, Z. 197 ff.).

Im Workshop *Psychische Erkrankungen und Therapiemöglichkeiten* wird zusätzlich zur obligatorischen Diskussion des gesellschaftlichen Bildes psychischer Erkrankungen und Psychotherapie ein Grundwissen über die verschiedenen Krankheitsbilder häufig

vertretener psychischer Erkrankungen vermittelt (vgl. Anhang 9.9). Prof. Dr. Detlef Dietrich hält diese Maßnahme für notwendig:

> Auf jeden Fall [kann Aufklärung und das Gespräch über psychische Erkrankungen, im Jugendalter beginnend, eine Lösung für Stigmatisierung und Diskriminierung psychisch erkrankter Menschen darstellen]! Wir sehen bereits heute, dass die Öffentlichkeitsarbeit zum Thema Depression und psychische Erkrankungen das Wissen um die Häufigkeit und dass eine psychische Erkrankung jeden treffen kann, bereits dazu geführt hat, dass die Gesellschaft offener mit dem Thema umgeht. (Int. 2, Z. 24 ff.)

Psychotherapeutische Angebote nutzen und professionelle Hilfe annehmen

Doch nicht immer ist Jugendlichen bewusst, an wen sie sich bei psychischen Problemen wenden können. Die Teilnehmenden berichteten, aus Verzweiflung oder Scham und die fehlende Unterstützung der Eltern, bei Ärzt*innen Hilfe gesucht zu haben:

> […] dass ich irgendwie gedacht habe ich brauche Hilfe oder Ähnliches. Dass ich mich an meine Frauenärztin gewandt habe, für Hilfe, ob die mir vielleicht jemanden empfehlen kann, weil halt von meinen Eltern nichts kam (GD1, Z. 160 ff.).

Da das mangelnde Wissen über Anlaufstellen und die fehlende Unterstützung bei der Therapieplatzsuche ein häufiger Grund für die Nicht-Behandlung psychischer Erkrankungen sind (vgl. EDD), erhalten junge Menschen im zweiten Teil des Workshops *Psychische Erkrankungen und Therapiemöglichkeiten* außerdem die Auskunft über Hilfsangebote sowie die einzelnen Schritte zu einer Psychotherapie. Aufgrund der geringeren Akzeptanz von Psychotherapie in der Elterngeneration der jetzigen Jugend (Int. 3, Z. 22 ff.), herrscht in dieser Altersklasse ein gespaltenes Bild von psychotherapeutischen Angeboten (vgl. GD1, Z. 123 ff.). Obwohl sich auch immer mehr Personen der älteren Generation dieser Hilfe bedienen, wird der Auseinandersetzung mit psychischen Erkrankungen innerhalb der Familie noch häufig bewusst ausgewichen (vgl. Int. 1, Z. 243; Int. 2, Z. 39 f.; GD1,):

> […] dass halt meine Mutter zum Beispiel das gar nicht verstanden hat. Und als ich ihr dann gesagt habe: „Okay, ich möchte mit jemandem darüber reden“, war es dann mehr so: „Nein, wir klären das, wir machen das Zuhause, das kriegen wir schon hin (GD1, Z. 248 ff.).

Dadurch, dass Jugendliche weder als zu umsorgende Kinder noch als selbstständige Erwachsene wahrgenommen werden (Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 34 ff.) und bis zur Volljährigkeit in einer gewissen Abhängigkeit zu ihren Eltern stehen, müssen Jugendlichen Wege aufgezeigt werden, wie sie trotz fehlender Unterstützung des Elternhauses Beratungs- und Hilfsangebote wahrnehmen können. Häufig fehlt Jugendlichen das Wissen oder auch der Mut zum Ergreifen der Eigeninitiative, was die unten stehenden Word Clouds verdeutlichen:

Abb. 12: Word Cloud: Was denkst du über Therapie (1)? (Eigene Abbildung, 23.03.2021; 12 Teilnehmende, 17-25 Jahre).

Abb. 13: Word Cloud: Was denkst du über Therapie (2)? (Eigene Abbildung, 03.05.2021; 10 Teilnehmende, 18-24 Jahre).

Aus den Word Clouds wird ersichtlich, dass die Mehrheit eine Therapie als hilfreich, sinnvoll und wichtig ansieht. Die weiterführende Diskussion mit den Teilnehmenden bestärkte die These, dass zum einen aus Scham und zum anderen aus Unwissen über die Therapieplatzsuche den Schritt zu professioneller Hilfe behinderte.

Es existieren diverse Psychotherapieverfahren (vgl. Voderholzer/Barton 2016, S. 482 ff.) sowie Ansätze zur Suizidprävention (vgl. Wolfersdorf 2016, S. 449 f.). Obwohl die vorliegende Arbeit vorrangig aus pädagogischer Perspektive arbeitet, ist eine Ähnlichkeit zu den Wirkfaktoren der Psychotherapie nach Grawe (1995) nicht abzustreiten. So trägt nicht nur die Beziehung zur beratenden Instanz zur Besserung des Zustandes der*s Betroffenen bei, sondern wird, wie in der Psychischen Bildung, die Aktivierung der Ressourcen angestrebt (vgl. Voderholzer/Barton 2016, S. 485). Zwar werden individuelle Problematiken nicht in der Tiefe besprochen, doch wird den Teilnehmenden ein Grundwissen vermittelt, das sie zum Reflektieren ihres eigenen Verhaltens anregen und sie somit bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben und/oder persönlicher Probleme unterstützen kann (vgl. ebd.).
Es wird weder dahingehend beraten, welche der Teilnehmenden eine Psychotherapie in Anspruch nehmen sollten, noch werden Erkrankungen diagnostiziert. Das Aufzeigen von

möglichen Hilfsangeboten kann jedoch die Aktivierung der Ressourcen unterstützt werden. Des Weiteren ist es Teil der Besprechung, wie Jugendliche auf psychische Erkrankungen in ihrem Umfeld reagieren können (vgl. Anhang 9.9).

5.2.2 Psychische Bildung zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung

Dass die Enttäuschung über nicht bewältigte Entwicklungsaufgaben durch Druck von außen in Problemverhalten resultieren kann, wurde bereits in Kapitel 3.2.1 erörtert (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 242). Da vor allem psychische Leiden Folge davon sein können, muss es Aufgabe der Psychischen Bildung sein, die Reflexion institutioneller, normativer und gesellschaftlicher Ansprüche anzuregen. Die Erwartungen verschiedener Bezugsgruppen, die bei spezifischen Entwicklungsaufgaben an Jugendliche gestellt werden und zu Problemen bei der Bewältigung führen, können als *Intrarollenkonflikte* bezeichnet werden (vgl. Quenzel 2015, S. 41). Um ebendiese Konflikte von einem Umfeld-bedingten *Ressourcenmangel* zu unterscheiden, greift das Konzept in drei Bereichen, die zur kritischen Betrachtung auffordern:

- Leistungsdruck standhalten und institutionelle Erwartungen reflektieren
- Die Herkunftsfamilie anerkennen und das innere Kind verstehen
- Eine autonome Berufswahl treffen und seine eigene Biographie gestalten.

Leistungsdruck standhalten und institutionelle Erwartungen reflektieren

Leistungsabfragen in Schule und Beruf, ein festgelegter Numerus Clausus zur Universitätszulassung und familiäre Erwartungen üben einen erheblichen Einfluss auf den Alltag junger Menschen aus (vgl. Quenzel 2015, S. 41). Ein ständiges Konkurrenzdenken und das Vergleichen mit anderen Personen stellen ein beträchtliches Problem bei der gegenwärtigen Jugend dar (vgl. ebd. S. 132). Die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit steht von Beginn an der Erfüllung von institutionellen und/oder gesellschaftlich gesetzten Ansprüchen entgegen. Um ihre Entwicklungsaufgaben erfolgreich zu bewältigen, muss es Jugendlichen gelingen, persönliche Individuation mit sozialer Integration zu vereinbaren (vgl. ebd., S. 5). Die Forschungen haben ergeben, dass jungen Menschen diese Aufgabe trotz, oder gerade wegen, der vielfältigen Möglichkeiten, die ihnen heute zur Verfügung stehen, vermehrt schwerfällt (vgl. ebd. S. 58 ff.). Die vom Staat erwünschte und als sinnvoll erachtete Chronologisierung des Lebenslaufs, die keine Lücken in der Biographie oder unberechenbare Umbrüche erlaubt, kann als gesellschaftliche Problemlage verstanden werden, da die Zuverlässigkeit und Zugehörigkeit eines Individuums bei Abweichungen infrage gestellt werden können (vgl. Kohli 2017, S. 511). Zwar kann mittlerweile auch bei

Individualisierungsprozessen mit Unterstützung gerechnet werden, jedoch besteht eine dauerhafte soziale Kontrolle, der jeder Mensch ausgesetzt ist (vgl. ebd.). Da sowohl staatliche Schulen als auch einige Elternteile sich an gesellschaftlich vorgegebenen Normen orientieren, in der weder psychische Leiden noch daraus resultierende Problemverhalten gestattet sind (vgl. GD 1, Z. 52 ff.), werden Kinder und Jugendliche häufig in ihrer Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigt, sobald ihre Lebensgestaltung von der Norm abweicht. Branch vertritt die Meinung, dass es notwendig ist, Ziele zu verfolgen, Leistung zu erbringen und eine gewisse Anleitung durch die Eltern zu erhalten, doch verweist er auf die mangelnde Anpassung an das Individuum selbst (vgl. Int. 1, Z. 32 ff.). Gemeint ist damit nicht nur die Orientierung an gesellschaftlichen Werten durch die Eltern, die sich beispielsweise im Empfehlen von angesehenen und lukrativen Berufsfeldern bemerkbar machen kann (vgl. Int. 1, Z. 53), sondern ebenso die Grenzen, die durch gesellschaftliche Normen aufgezeigt werden und festlegen, was als erstrebenswert und realisierbar gilt (vgl. Int. 1, Z. 100 ff.). Jugendlichen wird demnach durch die Schule, ihre Erziehungsberechtigen und gesellschaftliche Normen vorgeschrieben, welche Wege der Entwicklung im Bereich des Möglichen liegen und in welchen Talenten sie durch ihr Umfeld unterstützt werden (vgl. Int. 1, Z. 102 ff.). Ihnen wird suggeriert, dass sie Leistung erbringen müssen und diese ihren Wert bestimmt, was durch Vergleiche mit Gleichaltrigen zu einem geringen Selbstwertgefühl führen kann (Int. 1, Z. 13 f.; Z. 27 f.).

An dieser Stelle sollen die Workshops der Psychischen Bildung eingreifen, indem Jugendliche ausdrücklich in der Realisierung ihrer eigenen Pläne bekräftigt werden. Dies geschieht zunächst durch die Stärkung des Selbstwerts mit gezielten Übungen und das Herausfiltern eigener Stärken, Wünsche und Ziele (vgl. Anhang 9.9). Ein weiterer Diskussionspunkt ist der Vergleich zwischen realen Lebenssituationen und beschönigten Profilen in Sozialen Medien, der Unsicherheit und Selbstzweifel auslösen kann. Ist ein*e Jugendliche*r sich seines*ihres Wertes jedoch bewusst, wird das Offenbaren eigener Wertvorstellungen, die Umsetzung einer autonomen Biographiegestaltung sowie die Erschaffung einer individuell ausgerichteten Lebensweise begünstigt. Gelingen diese Vorhaben, können Entwicklungsaufgaben alternativ und kreativ bearbeitet werden, sodass die Ich-Identität einer*s jeden Jugendlichen hervorgebracht werden kann. Äußere Anforderungen können isoliert betrachtet und bewertet werden. Durch die Einordnung in einen größeren Kontext, der den Sinn der Entwicklungsaufgaben wiedergibt und nicht nur einen möglichen Lösungsweg aufzeigt, kann die Vielfältigkeit der Vereinbarung von persönlicher Individuation und sozialer Integration verdeutlichen.

Die Herkunftsfamilie anerkennen und das innere Kind verstehen

Das Konzept der Psychischen Bildung arbeitet für die Chancengleichheit und das Ausschöpfen von Potentialen – unabhängig der sozialen Herkunft. Nicht alle Jugendlichen verfügen über dieselben Ausgangsbedingungen. Die Herkunftsfamilie bestimmt nicht nur über elementare Privilegien, sondern legt außerdem die grundlegenden Ressourcen fest (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 150). So lassen sich sowohl *personale* Ressourcen, wie das Selbstwertgefühl oder das Bindungsverhalten, wie auch *soziale* Ressourcen, wie die Unterstützung durch die Eltern oder eine auf Selbstständigkeit zielende Erziehung, an der Herkunftsfamilie ableiten (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 224). Wächst ein Kind in unsicheren Verhältnissen auf und erfährt keine Unterstützung durch die Erziehungsberechtigten, so wird eine Bewältigung der Entwicklungsaufgaben grundsätzlich erschwert (vgl. ebd.). Zwar stammen Jugendliche mit unzureichenden Bewältigungskompetenzen „[…] überwiegend aus Familien mit einem relativ niedrigen ökonomischen, kulturellen und bildungsmäßigen Status (vgl. Quenzel 2015), jedoch können auch Jugendliche gegenteiliger Herkunft durch eine einseitige und leistungsbedingte Unterstützung über mangelnde Kompetenzen verfügen. Die Herkunftsfamilie soll innerhalb der Psychischen Bildung also von zwei Seiten betrachtet werden und folgende Problemlagen in den Mittelpunkt stellen: Zum einen sollen familiäre Erwartungen in Bezug auf das Bewältigen der Entwicklungsaufgaben analysiert werden, zum anderen wird der Fokus auf die Herkunftsfamilie als Begrenzung des eigenen Könnens gelegt.

Wie im vorherigen Kapitel dargelegt, ist die Herkunftsfamilie eine der prägendsten Institutionen für Kinder und Jugendliche. Obwohl viele Eltern ihren Kindern damit zu helfen glauben, setzen die Erwartungen, die sie an ihre Kinder stellen, diese unter Druck, anstatt zu unterstützen (vgl. Int. 1, Z. 16 f.). Im Gespräch mit den Jugendlichen manifestierte sich die Meinung, dass Krisen häufig nicht besprochen werden, „[…] weil sich viele eben auch so Vieles nicht eingestehen können, weil sie eben von den Eltern unter Druck gesetzt werden oder von Lehrern […]“ (GD 1, Z. 243 ff.). Da dieser Konflikt nicht mit den Eltern selbst besprochen werden kann, benötigen die Jugendlichen Unterstützung durch eine unabhängige Instanz, die sie bei der Ablösung vom Elternhaus begleitet:

> […] ich finde halt auch man kann ja auch nicht irgendwie von Jugendlichen/Kindern verlangen, dass sie da mit ihren Eltern auch drüber reden. Es gibt ja manche Leute, die haben die Probleme wegen den Eltern oder sowas. Oder haben ja ein schwieriges Verhältnis mit den Eltern oder es sind einfach so intime Sachen, die die halt nicht mit den Eltern besprechen wollen (GD 1, Z. 109 ff.).

Während sich häufig auf Erwartungsdruck von leistungsorientierten Eltern konzentriert wird (vgl. bspw. Silvester 2009), fällt der Druck, der durch die von den Eltern gesetzten Grenzen entsteht, häufig in den Hintergrund. So ist es durchaus möglich, dass Eltern mit

einem niedrigen ökonomischen, kulturellen und bildungsmäßigen Status die Grenzen ihres Kindes dort ansetzen, wo sie selbst gescheitert sind (vgl. Int. 1, Z. 86 ff.). Dies wiederum kann sich in der Selbstwirksamkeit junger Menschen, beispielsweise bei der Berufswahl, der Lernfähigkeit oder Beziehungen zu anderen Menschen, bemerkbar machen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 79 ff.). Dringend zu bemerken ist hierbei, dass nicht nur die verbalen Äußerungen eines Elternteils, sondern ebenso das Vorleben bestimmter Werte und Verhaltensmuster relevant für die Einschätzung der Grenzen und der Selbstwirksamkeit des Kindes sind:

> If people in your family have not achieved amazing things, it may be really hard for you to see how it is possible for you (Int. 1, Z. 78).

Zwar widmet sich die Psychische Bildung auch von der ersten Problemlage betroffenen Jugendlichen, in der Eltern den Bildungsweg ihrer Kinder vorzubestimmen und sie in eine bestimmte Richtung zu lenken versuchen, doch sollen vor allem Jugendliche aus Familien mit niedrigem ökonomischem, kulturellem und bildungsmäßigem Status darin bestärkt werden, ihre Herkunft als Chance zur Weiterentwicklung anzusehen. „Viele Jahre lang haben die Experten für psychische Gesundheit ihre Aufmerksamkeit fast ausschließlich den negativen Effekten biologischer und psychosozialer Risikofaktoren gewidmet […]“ und „[…] nur das Leben der »Opfer«, nicht aber das Leben der Personen, die gefährdende Lebenssituationen gut überstanden hatten“ studiert (Werner 2010, S. 28). Bei einer genaueren Betrachtung ebendieser Kinder wurde jedoch festgestellt, dass auch die Personen, die multiplen Stressoren ausgesetzt waren, sich zu psychisch gesunden und resilienten Erwachsenen entwickeln konnten (vgl. ebd.).

Das Konzept der Psychischen Bildung arbeitet nicht nur mit Positiv-Beispielen, die gelungene Entwicklungen trotz widriger Umstände demonstrieren, sondern versucht, die Selbstwirksamkeitserwartung Jugendlicher bezüglich des Bewältigens der Entwicklungsaufgaben zu stärken. Das Informieren über Anlaufstellen, die beim Übergang von Schule in Beruf unterstützen, wie beispielsweise die *ArbeiterKind-Initiative*, die Nicht-Akademiker zum Eintritt in die Universität ermutigt, zeigt Jugendlichen alternative Lösungswege auf.
Der Themenschwerpunkt Herkunftsfamilie wird in allen Workshops aufgegriffen, indem der Einfluss der elterlichen Meinung auf Lebensentscheidungen herausgefiltert wird und Auswirkungen prägender Ereignisse aus der Kindheit in Zusammenhang mit gegenwärtigen Verhaltensmustern gebracht werden. Da sich diese Faktoren insbesondere auf die Entwicklungsaufgabe des *Bindens* und damit nicht nur familiäre Beziehungen auswirken, ist der Umgang mit dem *inneren Kind* ein wichtiger Bestandteil der Psychischen Bildung. Als *inneres Kind* werden im Gehirn gespeicherte Erinnerungen, Gefühle und Erfahrungen aus der Kindheit sowie unbewusste positive und negative Prägungen bezeichnet (vgl.

Chopich/Paul 2005, S. 20 f.) und nimmt vor allem bei der Entwicklungsaufgabe des *Bindens* eine wichtige Funktion ein. Während in einigen Seminaren lediglich ein Zusammenhang zwischen Kindheitserfahrungen und Erwachsenendasein aufgezeigt werden, legen andere Workshops den Fokus bewusst auf die tiefergehende Auseinandersetzung mit dem inneren Kind, indem Übungen zum Umschreiben von Glaubenssätzen oder zur Versöhnung mit dem inneren Kind durch das Schreiben von Briefen durchgeführt werden. Obwohl noch nicht alle Teilnehmenden das formale Erwachsenenalter erreicht haben, ist es sinnvoll, erste Berührungspunkte mit diesem Thema zu finden, sobald eine Ablösung vom Elternhaus, ob durch finanzielle Unabhängigkeit oder den Auszug, stattfindet. Da zu diesem Zeitpunkt bereits eine Reflexion des bisher Gelernten stattfindet und vermittelte Werte infrage gestellt werden, kann es, je nach Werdegang, zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen, die genossene Erziehung auf gegenwärtige Handlungsmuster zu überprüfen.

Obwohl die Seminare diesen Gegenstand aufgrund des vorgegebenen Zeitrahmens nur oberflächlich behandeln, erachten Jugendliche, die in den Workshops der Psychischen Bildung bereits mit dem inneren Kind gearbeitet haben, diesen Bestandteil als förderlich:

> Das mit den inneren Kindern fand ich ziemlich gut, also ich zum Beispiel kannte das jetzt, aber jetzt nicht so in dem Ausmaß, jetzt wie wir das gemacht haben. Ich kannte es halt nur so ein bisschen oberflächlich und ich finde das ist eigentlich ziemlich cool. Also erstmal weil es ein ziemlich interessantes Thema ist und ich finde, dass es für alle irgendwie irgendeine Relevanz hat (GD 1, Z. 254 ff.).

Gelingt es den Teilnehmenden, die Relevanz der Herkunftsfamilie für die eigene Lebensgestaltung zu erkennen, ohne sich seinem Schicksal ausgesetzt zu fühlen und vorhandene Ressourcen anderweitig zu aktivieren, kann die Motivation entwickelt werden, die vielfältigen Möglichkeiten zu nutzen und ihre Ziele unabhängig ihrer sozialen Herkunft zu verfolgen.

Eine autonome Berufswahl treffen und seine eigene Biographie gestalten

Die Entwicklungsaufgabe des *Qualifizierens* beinhaltet unter anderem den Übergang von der Schule in ein Ausbildungsverhältnis, beziehungsweise in das Berufsleben (vgl. Hurrelmann 2007, S. 24ff.).

Das Wort der *Berufswahl* impliziert zunächst, dass die Möglichkeit zu einer Entscheidung geboten wurde. Es könnte somit angenommen werden, dass Wahlen jeglicher Art immer eigenständig, also autonom, getroffen werden, insbesondere wenn es um die Planung der eigenen Biographie geht. Dass mindestens „63,1 % der Beschäftigten in Deutschland […] unzufrieden mit ihrer Arbeit“ sind (vgl. Däfler 2017), verweist hingegen auf ein gegensätzliches Bild. Auch wenn Gründe für die Unzufriedenheit beispielsweise Unter- oder Überforderung sein können (vgl. ebd.) oder in Einzelfällen unvorhersehbare Ereignisse dafür

verantwortlich gemacht werden können, kann vermutet werden, dass die Arbeitszufriedenheit anstiege, wenn jede*r den für sie*ihn passenden Beruf wählen würde.
Während die Berufswahl im zweiten Weltkrieg und in der Nachkriegszeit nicht autonom stattfinden konnte, da jede Arbeit verrichtet werden musste, die anfiel (Tosana/Faulstich-Wieland 2005, S. 146 f.), werden Jugendlichen heutzutage durch die Pluralisierung der Lebensformen etliche Wahlmöglichkeiten zur Aus- und Weiterbildung geboten (Pütz/Kuhnen/Lojewski S. 142). Um junge Menschen bei der Bewältigung dieser Aufgabe zu unterstützen und ihnen die Chancenvielfalt aufzuzeigen, bestehen beispielsweise Angebote der Berufsorientierung an Schulen, die von der Agentur für Arbeit durchgeführt werden. Das Programm *Check-U* „[…] ermittelt anhand psychologisch fundierter Testverfahren […]“ die Stärken und Schwächen der Schüler*innen (Bundesagentur für Arbeit: Check U 2021). Hieraus resultierend erhalten die Teilnehmenden eine Übersicht von Studienfeldern und Ausbildungsberufen, die mit ihren Eigenschaften und Kompetenzen übereinstimmen. Zudem bietet die Bundesagentur für Arbeit individuelle Beratung in Berufsinformationszentren (BiZ) an, in denen Tests durchgeführt, regionale Informationen vermittelt und Bewerbungsunterlagen in Zusammenarbeit erstellt werden können (Bundesagentur für Arbeit: BiZ 2021). Obwohl viele Berufsorientierungs- oder Berufsberatungsangebote die Stärken und Schwächen junger Menschen in den Fokus nehmen, mangelt es nach wie vor einer großen Zahl von Jugendlichen an den notwendigen Kompetenzen zur Bewältigung der Entwicklungsaufgabe *Qualifizieren*: Im April 2021 waren in Deutschland 240.634 Personen unter 25 Jahren arbeitslos gemeldet (Bundesagentur für Arbeit: Monatsbericht zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt, April 2021, S. 54). Zwar kann die Corona-Pandemie als Faktor für die erhöhte Arbeitslosigkeit (191.349 Arbeitslose unter 25 im Mai 2019, Bundesagentur für Arbeit) im April 2021 genannt werden (vgl. ebd. S. 18), doch müssen andere Aspekte in die Überlegung mit einbezogen werden. Es stellt sich somit die Frage, weshalb es nicht allen Jugendlichen gelingt, die vielfältigen Möglichkeiten, die ihnen heutzutage geboten werden, zu ihrem Vorteil zu nutzen. Dass gesellschaftlich festgelegte Anforderungen zu einer Überforderung Jugendlicher und einem Scheitern der Entwicklungsaufgaben führen können, wurde bereits in Kapitel 3.2.1 diskutiert (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 248 f.). Die Berufsorientierungsangebote der Bundesagentur für Arbeit müssen weiterführend überprüft werden, sodass eine intensivere Auseinandersetzung mit der Psyche der Jugendlichen stattfindet und die Überforderung ausbleibt. Nur anhand der Stärken und Schwächen einer Person herauszufinden, welches Berufsfeld sich nicht nur mit den vorhandenen Kompetenzen deckt, sondern den jungen Menschen ebenso fordert, fördert und erfüllt, kann sich als schwierig gestalten. Es bedarf neben dem Herausfiltern der Stärken und Schwächen weiterer Orientierungshilfen, die Jugendliche beim Bewältigen dieser Entwicklungsaufgabe unterstützen. Vor allem müssen Erwartungen und Anforderungen,

beispielsweise durch die Herkunftsfamilie oder gesellschaftlich gesetzte Normen, wie vorab diskutiert, reflektiert werden.

Die Herkunftsfamilie entscheidet maßgeblich über die Motivation und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Haimowitz/Dweck 2016, S. 859). Haimowitz und Dweck führen an, dass die Denkweise der Eltern einen bedeutenden Einfluss darauf nimmt, ob junge Menschen über ein *Fixed Mindset* (Intelligenz und Fähigkeiten werden als angeboren und unveränderbar angesehen) oder ein *Growth Mindset* (Probleme werden als Herausforderungen angenommen und zur Weiterentwicklung genutzt) verfügen (vgl. ebd. S. 861). Studien zeigten, dass „[...] ‚parents who had more of a failure-is-debilitating mindset had children who were significantly more likely to believe that intelligence is fixed" (ebd.). Es stellt somit, wie bereits erwähnt, ein Problem dar, dass Eltern ihren Kindern häufig nur das zutrauen, was sie selbst für möglich oder richtig halten:

> The world needs all kinds of people, but often times parents think their child should be the one that's gonna get them the most prestige in the community. (Int. 1, Z. 20 ff.)

Viele Eltern orientieren sich hierbei an gesellschaftlichen Normen (vgl. Int. 1, Z. 32 ff.). Sowohl die Art der Beschäftigung als auch der Zeitpunkt für den Eintritt ins Berufsleben sowie die Dauer der Ausbildung waren lange Zeit von der Gesellschaft festgelegt (vgl. Kohli, S. 497 ff.). Obwohl sich das öffentliche Bild diverser Berufe im Laufe der Jahre gewandelt hat, werden auch heute nicht alle Berufe und Lebensweisen als gleichwertig anerkannt. Gehen junge Menschen ihrer Vision dennoch nach, werden sie häufig nicht vom sozialen Umfeld unterstützt. Ashanti Branch bezeichnet die unterstützenden Menschen als *Dreambuilder* und diejenigen, die sich die Umsetzung einer Vision nicht vorstellen können, als *Dreamkiller* (vgl. Int. 1, Z. 102 ff.) und bemerkt:

> We tell people who can see things, even if it's ahead of their time, those ideas are bad. And if you're not careful, you can believe those ideas (Int. 1, Z. 100 ff.).

Aus Unsicherheit und Angst vor Zurückweisung und dem Scheitern gehen viele junge Menschen demzufolge nicht ihrer eigenen Vorstellung nach, obwohl insbesondere Menschen, die bereits in ihrer Kindheit Krisen bewältigen mussten, als Entrepreneur*in (Gründerpersönlichkeiten) geeignet sind (vgl. Lindner, 2017. S. 407). Ob Fähigkeiten, wie die Lust am eigenen Denken und die Neugierde auf Neues im Laufe des Lebens ausreifen können oder unterdrückt werden, hängt mit den individuellen Erfahrungen und dem (nicht-) gelungenen Einsetzen von Ressourcen zusammen (vgl. Hüter, 2017, S 398), was die Psychische Bildung, wie im vorhergehenden Abschnitt beschrieben, anzuregen versucht. Da mangelndes Selbstvertrauen und der fehlende Glaube an sich selbst häufig auftretende Probleme bei Jugendlichen sind (vgl. Int. 1, Z. 78), müssen sie, um eine autonome Biographiegestaltung, unabhängig von gesellschaftlich geprägten Erwartungen oder Anweisungen der Eltern, zu ermöglichen, zum einen in ihrer Selbstwirksamkeits-

überzeugung, also dem Vertrauen in die eigenen Stärken und der Kontrolle über den Ausgang einer Handlung, bekräftigt werden (Kaluza, 2011, S. 15). Zum anderen müssen sie Werkzeuge zur Unterstützung ihrer Planungs- und Organisationsfähigkeit, wie Wochen- und Jahrespläne, erhalten (vgl. Anhang 9.9).

Dass die Arbeitsunfähigkeitsrate sowie die Krankschreibungen aufgrund von psychischen Erkrankungen in den letzten zehn Jahren rapide angestiegen sind (vgl. AOK; DAK; BKK), weist einerseits auf die zunehmende Kenntnisnahme von psychischen Erkrankungen hin, erfordert andererseits doch auch die frühzeitige Auseinandersetzung mit einer ausgewogenen Work-Life-Balance, um arbeitsbedingten psychischen Belastungen, wie Burn-Out, vorzubeugen. Auch Methoden zur Stärkung der Resilienz nehmen, wie in Kapitel 5.2.3 näher beschrieben, eine zentrale Rolle des Konzeptes ein, da Krisen und Misserfolge, auch auf beruflicher Ebene, positiv betrachtet und als Anlass zur Weiterentwicklung anerkannt werden sollen. Eine weitere zentrale Aufgabe, die die Psychische Bildung behandelt, ist die Gegenüberstellung von intrinsischer und extrinsischer Motivation:

> Comparisons between people whose motivation is authentic […] and those who are merely externally controlled for an action typically reveal that the former, relative to the latter, have more interest, excitement, and confidence, which in turn is manifest both as enhanced performance, persistence, and creativity (Deci & Ryan, 1991; Sheldon, Ryan, Rawsthorne, & Ilardi, 1997) and as heightened vitality (Nix, Ryan, Manly,& Deci, 1999), self-esteem (Deci & Ryan, 1995), and general well-being (Ryan, Deci, & Grolnick, 1995) (Deci/Ryan 2000, S. 69).

Verfügt ein junger Mensch über die Fähigkeit, seiner intrinsischen Motivation nachzugehen, wird ihm die Zielerreichung nicht nur leichter fallen, sondern versteht er sich ebenfalls selbst zu behaupten und seinen Lebenslauf individuell zu gestalten, anstatt der Fremdbestimmung nachzugehen. Somit wird es Menschen, die ihrer intrinsischen Motivation folgen, unabhängig von der sozialen Herkunft und normativen Ansprüchen, wahrscheinlicher gelingen, das Wohlbefinden zu steigern und autonom zu handeln als Menschen, die sich lediglich extrinsischer Motivation hingeben. Ziel der berufsorientierenden Unterstützung ist es innerhalb der Psychischen Bildung somit nicht, in Form von Beratung den passenden Beruf für jede*n Teilnehmende*n zu finden, sondern die Fähigkeiten der Jugendlichen zu bestärken, sodass sie lernen, ihre Qualifikationen einzuschätzen, die eigene psychische Gesundheit vor die Erwartungen Dritter zu stellen und Pausen einzulegen, wenn es nötig ist – auch wenn dies bedeutet, dem traditionellen Lebenslauf nicht mehr zu entsprechen (vgl. Anhang 9.9).

5.2.3 Psychische Bildung und die Corona-Pandemie

Eine globale Krise, mit der umgegangen werden muss, durchlebt aktuell fast die ganze Welt. Nachdem die chinesischen Behörden die WHO (World Health Organization) Ende Dezember 2019 über eine neuartige Lungenkrankheit informierten, die sich zügig verbreitete und als *Coronavirus SARS-CoV-2* identifiziert werden konnte, wurde die Ausbreitung von COVID-19 (Corona) am 11.03.2020 vom Robert-Koch-Institut zu einer Pandemie erklärt (vgl. ZDF 2020).
Auch in Deutschland stiegen die Zahlen der Infizierten und der Todesfälle rapide an, weshalb alle Menschen dazu angehalten wurden, ihre Wohnungen nur in Notfällen zu verlassen und so wenig soziale Interaktion durchzuführen wie möglich. Nach bisher zwei Lockdowns (Stand Juli 2021), die das öffentliche und soziale Leben auf das Mindeste einschränkten, stiegen und sanken die Zahlen der Neuinfektionen alternierend.

Mit den steigenden Infektionsraten und Maßnahmen erhöht sich, vor allem bei Jugendlichen, auch das Risiko einer psychischen Erkrankung (NAKO-Gesundheitsstudie):

> Es zeichnet sich ab, dass es weiterhin nachhaltige Einschränkungen des sozialen Lebens, deren negative psychosoziale Folgen bereits jetzt schon erkennbar sind, geben wird. Deswegen ist es erforderlich, dass die Infektionsschutz-Richtlinien durch geeignete Maßnahmen ergänzt werden, die den Schutz der psychischen Gesundheit umfassen (EDD).

Obwohl mehr Menschen als zuvor psychotherapeutische Hilfe in Anspruch nahmen, zeigte die Pandemie den Mangel an Hilfsangeboten deutlich auf (vgl. Int. 3, Z. 163 ff.).
Da diese unvorhersehbare Pandemie mit drastischen Veränderungen im Leben vieler Menschen einherging, wird der dritte Baustein des Konzeptes der Psychischen Bildung vorübergehend durch den Umgang mit der Corona-Pandemie gebildet. Prof. Dr. med. Detlef Dietrich befürwortet die Unterstützung Jugendlicher während dieser Zeit:

> […] [E]ine frühzeitige Aufklärungsarbeit [zielt] sicher darauf ab, diese Belastungsfaktoren für jedes einzelne Individuum erkennbar zu machen und möglichst schon früh etwas dagegen zu tun, d. h. zu versuchen, durch Telefonate oder Nutzung sozialer Medien die Einsamkeit einigermaßen erträglich zu halten, persönliche Kontakte - soweit im Rahmen der Restriktionen möglich - zu leben (Int. 2, Z. 59 ff.).

Um junge Menschen in dieser Situation bestmöglich zu begleiten, wurde ein separater Workshop der Psychischen Bildung zur Aufrechterhaltung der psychischen Gesundheit während der Corona-Pandemie entwickelt (vgl. Anhang 9.9). Obwohl der Umgang mit der Pandemie aktuell in fast allen Workshops aufgegriffen wird, lenkt dieses Seminar den Fokus speziell auf die Alltagsbewältigung und Selbstorganisation während der Corona-Zeit, um mit dieser Krise und aufkommenden Konflikten umgehen zu können. Die Behandlung dieses Themas soll in zwei Teilbereiche gegliedert werden:

- Resilienz stärken und Stress bewältigen
- Konsum dosieren und zu seinem Vorteil nutzen.

Beide Gesichtspunkte sind Voraussetzungen dafür, seine psychische Gesundheit während dieser Zeit aufrechtzuerhalten, die „[…] als Schlüssel zur Widerstandsfähigkeit während der COVID-19- Pandemie“ anzusehen ist (Erklärung von Dr. Kluge, WHO, 2020).

Resilienz stärken und Stress bewältigen

Durch Mehrfachbelastungen wie das Home-Office, Home-Schooling oder die Betreuung Angehöriger, wurden Krisen für viele Menschen während der Lockdowns deutlicher sichtbar (vgl. Int. 3, Z. 85 ff.). Durch die Überlastung auf beruflicher, familiärer und persönlicher Seite und die fehlende Auslastung auf sozialer und kultureller Seite, entstand Unzufriedenheit, wodurch die Anfälligkeit für psychische Erkrankungen stieg:

> Die Corona-Pandemie führt nun leider zu Belastungsfaktoren, die die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Depression, Angsterkrankung oder psychosomatischer Beschwerden begünstigen“ (Int. 2, Z. 57 f.).

Besonders junge Menschen litten unter den Auswirkungen der Corona-Pandemie (NAKO-Gesundheitsstudie). Grund hierfür ist, wie in Kapitel 3.2 beschrieben, dass das soziale Umfeld eine wichtige Rolle in der Lebensphase Jugend sowie der Persönlichkeitsentwicklung einnimmt. Junge Menschen sind nicht nur auf die Unterstützung von außen, sondern ebenso auf positive Erfahrungen mit Gleichaltrigen angewiesen (vgl. Int. 3, Z. 209). Da sie sich ohnehin in einem Übergang zwischen Schule und Ausbildung sowie der Ablösung vom Elternhaus und dem Aufbauen einer Selbstständigkeit befinden, ist diese Phase von Unsicherheiten und Neuorientierung geprägt (vgl. Reißig 2015, S. 187; Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 30). Hinzukamen das Versäumen wichtiger Ereignisse, wie Abschlussbälle und -feiern und das Erschweren weiterer Umbrüche, wie dem Umzug in eine neue Stadt. Auch das Gap-Year in Form eines Auslandsaufenthalts oder anderen Übergangsangeboten blieb in vielen Fällen aus. Jugendliche wurden während der Corona-Pandemie demnach in ihrer Zukunftsplanung besonders eingeschränkt, was bei vielen von ihnen Stress auslöste.

Die unten abgebildeten Word Clouds verdeutlichen die Stressfaktoren Jugendlicher:

Abb. 14: Word Cloud: Was stresst mich in meinem Alltag (1)? (Eigene Abbildung, 30.04.2021; 15 Teilnehmende, 16-24 Jahre).

Abb. 15: Word Cloud: Was stresst mich in meinem Alltag (2)? (Eigene Abbildung, 03.05.2021; 14 Teilnehmende, 19-23 Jahre).

Abb.16: Word Cloud: Was stresst mich in meinem Alltag (3)? (Eigene Abbildung, 11.05.2021; 21 Teilnehmende, 18-25 Jahre).

Es wurde vermehrt, von einer „Zukunftsangst“, Ungewissheit und Stress berichtet, die durch Erwartungen und Leistungsdruck verstärkt würden (vgl. Abb. 14 – 16). Die Corona-Pandemie, insbesondere die Lockdowns, haben die Bedenken Jugendlicher intensiviert:

> Das war einfach alles so ungewiss und in dieser Zeit hat man halt wirklich keine Hand gehabt, die man halten konnte, von irgendwo her. Halt irgendwie von Zuhause und unter Schülern so ein bisschen, aber man wusste gar nicht, was los war. Und ich merke das halt jetzt immer noch, also, dass es halt wirklich schwierig ist, gerade irgendwie, keine Ahnung, ein Leben zu führen, was sich halbwegs normal anfühlt, ohne sich schlecht zu fühlen (GD1, Z. 360 ff.).

Der Grund, weshalb jüngere Menschen die Pandemie als belastender wahrnehmen als ältere Menschen, sei laut Prof. Dr. Klaus Berger schlichtweg ihre geringere Lebenserfahrung:

> Also, wenn über sechzig ist, hat man zwangsläufig im Leben ein, zwei, drei kritische Situationen oder Lebenskrisen durchgemacht: Trennung, schwere Krankheit, Verlust vom Partner oder sonst was und weil es in der Situation ist/ bricht die Welt zusammen, das ist immer so, aber fünf Jahre später weiß man, dass es Zeit braucht und dass es Zeit kostet, aber dass man danach auch weiterlebt und wieder Hoffnung und Zuversicht bekommen kann. Man hat das selbst erlebt, die Erfahrungen gesammelt, dass man nach einem traumatischen Lebensereignis oder nach einem schwerwiegenden Ereignis im Leben auch wieder in die Spur kommt. So traumatisch das in der Situation aussehen kann. Und diese Erfahrung haben die Alten natürlich, wie in jeder Generation, den Jungen voraus. Und das ist meiner Meinung nach ein wesentlicher

> Punkt, dass sich junge Leute zwischen zwanzig und vierzig oder zwischen zwanzig und fünfunddreißig natürlich erstmal/ das als bedrohlicher empfinden, weil sie diese Erfahrungen der Bewältigung von schwierigen Situationen, kritischen Lebensereignissen, eben noch nicht so haben (Int. 3, Z. 95 ff.).

Mussten demnach in den meisten Fällen wenig bis keine Lebenskrisen durchlebt werden, mangelt es an den notwendigen Erfahrungswerten zum Bewältigen einer Krisensituation. Die Fähigkeit, „[…] Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen“, wird, wie in Bezug auf Antonovsky und sein Konzept des SOC, auch als Resilienz verstanden (vgl. Welter-Enderlin 2006, S. 13). Die Resilienz wiederum hängt häufig von den sozialen Gegebenheiten und Erfahrungswerten ab (vgl. Welter-Enderlin 2006, S. 9 ff.). Die Experten sind sich einig, dass Jugendliche sowohl über die Fähigkeit verfügen müssen, mit unerwarteten Herausforderungen umzugehen (Int. 1, Z. 280) als auch „[…] eine gewisse Frustrationstoleranz [zu entwickeln], um die veränderte Lebenssituation (Home-Schooling, Freunde seltener treffen etc.) zu ertragen […] (Int. 2, Z. 75 ff.). Da sich diese Einschränkungen massiv auf die psychische Befindlichkeit auswirken können (vgl. Int. 3, Z. 112 ff.) und Jugendliche sich nicht unterstützt fühlen (vgl. GD 1, Z. 329), was zur Nicht-Bewältigung der Entwicklungsaufgaben führen kann, muss es Aufgabe der Psychischen Bildung sein, junge Menschen während der Pandemie zu informieren, Rat zu geben, einen Raum für Fragen und Austausch zu bieten sowie Tipps und Anregungen zur Stress- und Alltagsbewältigung zu liefern.

Um Stress und Krisensituationen zu bewältigen, werden die Teilnehmenden in den Workshops dazu motiviert, Achtsamkeit zu üben, also ihre Aufmerksamkeit bewusst auf einen Augenblick zu lenken (vgl. Michalak/Heidenreich 2009, S. 66 f.) und Selbstfürsorge zu betreiben, also liebevoll, wertschätzend, achtsam und mitfühlend mit sich selbst umzugehen (vgl. Kaluza 2011, S. 43).

> Achtsamkeit kann „[…] durch die Förderung von Klarheit und Bewusstheit Menschen dabei unterstützen, sich von ungünstigen und schädlichen automatischen Gedankenmustern und ungesunden Verhaltensweisen zu lösen, und kann somit ein stärker selbstbestimmtes Leben ermöglichen, was langfristig mit Wohlbefinden assoziiert ist“ (Michalak/Heidenreich 2009, S. 74. Aus: Ryan/Deci 2000).

Übungen zur Reflexion der Alltagsgestaltung sowie zur Stärkung des Selbstwertgefühls ermöglichen den Jugendlichen den Zugang zu ihrer eigenen Lebensführung (vgl. Anhang 9.9). Innerhalb der Seminare der Psychischen Bildung werden keine absoluten Lösungswege zum Praktizieren von Achtsamkeit und Selbstfürsorge benannt, sondern lediglich Vorschläge und Anregungen gegeben, da jede*r Teilnehmende unterschiedliche Ressourcen und Vorlieben in sich trägt und selbst entscheiden muss, welche Methode für ihn*sie selbst zielführend ist (vgl. Michalak/Heidenreich 2009, S. 74). Neben der Einführung von

individuellen Alltagsritualen, die mithilfe von routinierten Abläufen und Struktur die Lebenszufriedenheit steigern können, wird außerdem auf weitere stressreduzierende Methoden, wie Meditation und Atemübungen hingewiesen. Auch der körperliche Ausgleich, beispielsweise in Form von sportlicher Betätigung, stellt, besonders während der Corona-Pandemie, einen nicht zu vernachlässigenden Aspekt dar. Bewegung kann einen Menschen auf Antonovskys Gesundheits-Krankheits-Kontinuum nicht nur auf der physischen Ebene, sondern auch durch den positiven Einfluss auf die Psyche, weiter in Richtung Gesundheit lenken. So zeigen zahlreiche Studien, dass Sport und Bewegung sich, ob in Form von Yoga, Laufen oder Tanz, vor allem bei regelmäßiger Ausführung, positiv auf die Psyche auswirken können (vgl. Badura/Schröder/Vetter 2008). Ein ebenso wichtiger Punkt ist das Aufhalten in der Natur, das beispielsweise in Form von Spaziergängen im Freien, eine gesundheits- und stimmungsfördernde Wirkung hat und sich positiv auf die Entwicklung psychischer Erkrankungen auswirken kann (vgl. Kühn et al. 2021).
Obwohl die Wirksamkeit verschiedener Achtsamkeitsübungen und Entspannungsmethoden wissenschaftlich erwiesen ist (vgl. ebd. S. 69 ff.), dürfen sie nicht in Zwänge übergehen, die zur Belastung werden, sobald es zu einem Rückfall in alte Verhaltensmuster und Denkweisen kommt (vgl. ebd. S. 74 f.). Werden Verfahren also nicht freiwillig ausgeübt, kann die Durchführung sich negativ auf das Wohlbefinden auswirken und das Gefühl des Scheiterns hervorrufen. Somit ist es von höchster Wichtigkeit, sich seiner individuellen Bedürfnisse bewusst zu sein und die Methoden anzupassen. Gelingt dies, ist es wahrscheinlich, dass eine Person ihre Resilienz steigern kann, sich das Wohlbefinden erhöht und die Angst vorm Scheitern sinkt, wodurch die Entwicklungsaufgaben leichter bewältigt werden können.

Konsum dosieren und zu seinem Vorteil nutzen

Wie bereits in Kapitel 3.1.2 erwähnt, hat die Entwicklungsaufgabe des *Konsumierens* das Ziel, sich von Alltagsanspannungen zu entlasten und die psychischen und körperlichen Kräfte zu regenerieren (Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 26). Diverse Hilfsmittel können zu dieser Entspannung beitragen, doch sind viele Entspannungsmethoden mit Risiken verbunden (vgl. Quenzel 2015, S. 113). Die Schwierigkeit in der Entwicklungsaufgabe des *Konsumierens*, besteht darin, das Gleichgewicht zwischen sinnvollem und gesundheitsförderlichem und abhängigem Verhalten und gesundheitsschädigendem Konsum zu unterscheiden (vgl. Quenzel 2015, S. 111). Somit ist es Aufgabe der Jugendlichen, das Risiko des Konsums einschätzen zu können und abzuwägen, ab welchem Punkt der Konsum nicht mehr zielführend ist (vgl. ebd. S. 112). Als Beispiel kann die „Zigarette am Morgen“ genannt werden, die zwar entspannend wirkt und der konsumierenden Person Zeit

für sich erlaubt, was als gesund anzusehen ist, Zigaretten jedoch gesundheitsschädlich sind und den „gesunden“ Aspekt am Rauchen wieder aufheben.
Die unten abgebildete Grafik gibt einen Einblick in das Konsumverhalten Jugendlicher zwischen 12 und 18 Jahren im Jahre 2010, das sich auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben auswirken kann und schon damals hoch ausfiel:

Abb. 17: Hinweise auf Probleme bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Regenerieren“ (Angaben in Prozent), (Quenzel 2015, S. 112).

Während der Corona-Pandemie ist der Konsum von Medien, Alkohol, Genussmitteln, Drogen und Medikamenten weiter angestiegen (Weltdrogenbericht 2021). Grund hierfür kann die zunehmende Isolation vieler Menschen sein, durch die nicht nur die soziale Interaktion verringert wurde, sondern auch viele Aktivitäten, die vorab der hedonistischen Befriedigung dienten, wie Kinobesuche oder Partys, ausblieben (Int. 3, Z. 112 f.). Obgleich das Konsumverhalten Jugendlicher, wie der Medienkonsum, bereits vor Pandemiebeginn behandelt wurde (vgl. bspw. Hoffmann 2018), Programme zur Suchtprävention an Schulen bestehen (BZgA) und neben dem Workshop *Corona und meine psychische Gesundheit* auch in Seminaren abseits des Pandemie-Geschehens seinen Platz findet, muss das Konsumverhalten während der Corona-Pandemie als Ausweichmethode zur Unterdrückung von Emotionen gesondert betrachtet werden. Hierbei wird neben dem Konsum von Alkohol und Drogen vor allem die Auseinandersetzung mit Medienkonsum stattfinden, die nicht nur den Einfluss Sozialer Medien verdeutlicht, sondern ebenfalls auf Streaming-Plattformen und Nachrichtenformate eingeht. Ein Aspekt, der außerdem häufig in Zusammenhang mit Konsum vernachlässigt wird, ist der Lebensmittelkonsum, der in diesem Kapitel in Bezug auf Essstörungen im Jugendalter betont wird.
Wird von übermäßigem Konsum und Suchtverhalten als Versuch des Ausweichens vor der Auseinandersetzung mit der eigenen Psyche ausgegangen, ist zunächst ein Blick in die Emotionen und Gefühle der Jugendlichen notwendig. Die in den Word Clouds

abgebildeten Ergebnisse verdeutlichen, dass das Pandemiegeschehen für viele der Teilnehmenden vor allem negative Empfinden hervorrief:

Abb. 18: Word Cloud: Welche Gefühle haben dich bisher durch die Corona-Zeit begleitet (1)? (Eigene Abbildung, 14.04.2021; 18 Teilnehmende, 16-24 Jahre).

Abb. 19: Word Cloud: Welche Gefühle haben dich bisher durch die Corona-Zeit begleitet (2)? (Eigene Abbildung, 15.04.2021; 20 Teilnehmende, 17-26 Jahre).

Abb. 20: Word Cloud: Welche Gefühle haben dich bisher durch die Corona-Zeit begleitet (3)? (Eigene Abbildung, 17.05.2021; 12 Teilnehmende, 20-27 Jahre).

Neben Angst, Einsamkeit, Trauer, Wut und Langeweile, wurden auch Stress und Erschöpfung besonders häufig genannt (vgl. Abb. 18-20). Es kann einerseits davon ausgegangen werden, dass der Konsum anstieg, um sich ebendiesen Empfindungen zu entziehen und die Konfrontation zu vermeiden und andererseits, um die soziale Interaktion mit

Peergroups aufrechtzuerhalten und sich weiterhin zugehörig zu fühlen (vgl. Quenzel 2015, S. 126). Es kann vermutet werden, dass die durch die Pandemie hervorgerufene Isolation, Armut und unbehandelte psychische Erkrankungen das alleinige Konsumieren von Drogen sowie dem Missbrauch von Medikamenten verstärkt haben. Da der Konsum von Partydrogen wie Kokain, abgenommen hat (vgl. Weltdrogenbericht 2021), hat es den Anschein, als wäre dieser Konsum keine Folge von Gruppendruck, aus dem das gemeinsame Konsumieren von Alkohol und Drogen häufig hervorgeht (vgl. Hurrelmann/ Quenzel, S. 234).

Auf den ersten Blick scheinen vom vermehrtem Medienkonsum, wie der Nutzung von Fernsehen, Pay-TV und Videospielen, eher Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischem Status betroffen zu sein (vgl. Quenzel 2015, S. 114). Betrachtet man hingegen die Tatsache, dass vor allem Jugendlichen mit hohem sozioökonomischem Status durch das Home-Schooling mit Tablets und Internetzugang bedient wurden (vgl. Int. 3, Z. 278 ff.), durch die nicht nur der Zugang zu lernbezogenen Plattformen, sondern ebenso zu Plattformen wie *Netflix*, *Instagram* und *TikTok* ermöglicht, verändert sich auch diese Betrachtungsweise. Ungeachtet der Tatsache, dass das Home-Schooling den Umgang mit Medien obligatorisch werden ließ, kann das Risikoverhalten des übermäßigen Konsums zu einer Abhängigkeit führen (vgl. ebd. S. 130). Obwohl diese Abhängigkeit nur einen kleinen Teil der Jugendlichen betrifft (vgl. ebd.), müssen die Folgen für das psychische Wohlbefinden ernst genommen werden.
Wenngleich diese und ähnliche Netzwerke es Jugendlichen ermöglichen, auch während der Pandemie soziale Kontakte aufrechtzuerhalten, haben Autor*innen mehrerer Studien herausgearbeitet, dass Personen, die weniger Zeit mit Sozialen Medien verbringen, weniger Anzeichen von Depressionen, Unzufriedenheit und Einsamkeit zeigten (vgl. Hunt et al. 2018; Lyall et al. 2018). Branch nennt vor allem den Vergleich von beschönigten Profilen in Sozialen Medien mit dem realen Leben als Problem:

> It's also easy to forget because you we stucked into our own life and we see behind the scenes of our own life, and all we see in life, especially in Social Media, is everybody's highlight real. So all I see is everyone is doing great, everyone is having fun, everyone is like: „Wow, how is everyone doing so amazing? No one ever has any problems, except me!" Well, it's because we're comparing ‚behind the scenes' to the highlight real and they're often rarely compared (Int. 1, Z. 299 ff.)

Das Selbstwertgefühl Jugendlicher zu stärken stellt zwar eine allgemeine Aufgabe der Psychischen Bildung dar, doch greift der Versuch an dieser Stelle gesondert, da Essstörungen nicht selten die Folge eines gesellschaftlich vermittelten Schönheits- und Schlankheitsideal sind und zumeist Mädchen und Frauen betreffen (Nationaler Aktionsplan 2005 – 2010, S. 40). „[…] [W]eil sie bei vielen Jugendlichen das psychische Wohlbefinden und die soziale Integration erhöhen" (Quenzel 2015, S. 128), könnten Essstörungen aus

salutogenetischer Sicht als gesundheitsfördernd angesehen werden, was in dieser Arbeit jedoch abgelehnt wird, da das Risiko langanhaltender Schäden bei Essstörungen jeder Art sehr hoch ist und vorgegebene Schönheitsideale als Rechtfertigung für derartige Erkrankungen bei Jugendlichen nicht akzeptiert werden. Vielmehr sollte es Aufgabe aller Erwachsenen sein, gegen die Verbreitung von Idealbildern vorzugehen, um die in der Pubertät auftretende Unsicherheit Jugendlicher zu verringern.
Die Psychische Bildung versucht nicht, den Umgang mit Medien abzuwehren oder zu verurteilen, sondern positive Effekte herauszufiltern. Als vorteilhaft anzusehen sind beispielsweise gesundheitsfördernde Apps, die bei der*dem Anwender*in eine positive Verhaltensänderung hervorruft (Digital Nudging) und das Verständnis komplexer körperlicher und psychischer Vorgänge fördern (vgl. Buck et al., 2018, S. 302 ff.). Jugendlichen sollen somit innerhalb der Workshops Anregungen zur Reflexion ihres Mediengebrauchs sowie Tipps zu gesundheitsfördernden Apps (bspw. MindDoc; Headspace; Calm) gegeben werden.

Zusätzlich wird die kritische Betrachtung von Nachrichten hingehend der Corona-Pandemie besprochen und wie regelmäßig sich über die aktuellen Infektionsraten und Todeszahlen informiert werden sollte. Zwar sollten Jugendliche über neueste Entwicklungen und Regelungen im Bilde sein, jedoch führt die übertriebene Hingabe nicht nur zu gesteigerter Beunruhigung und Besorgnis (vgl. GD1, Z. 373 ff.), sondern läuft zwangsläufig auf eine erhöhte Nutzung von elektronischen Medien hinaus. In den Workshops werden sie dazu ermutigt, Medien zwar effizient zu nutzen, jedoch auch beispielsweise auf Bücher und das Telefon zurückzugreifen, um die konsumierten Inhalte bewusst zur Entspannung oder zum Halten sozialer Kontakte einzusetzen.
Da die Befragten den klaren Wunsch äußerten, Psychische Bildung ebenso in Sozialen Medien anzutreffen (GD 1, Z. 186 ff.), wurde infolgedessen nicht nur eine Website erstellt, auf der sie Kontakt aufnehmen können (siehe Literaturverzeichnis), sondern wurden außerdem Kanäle in den Sozialen Medien *Twitter*, *Facebook* und *Instagram* eröffnet, über die Jugendliche zukünftig positive und gesundheitsfördernde Inhalte abrufen können.

5.3 Kompetenzrahmen der Psychischen Bildung – Ein Entwurf

Den Abschluss dieses Kapitels bildet der *Kompetenzrahmen der Psychischen Bildung,* womit das Ziel dieser Arbeit auf Grundlage der vorab gewonnenen Erkenntnisse umgesetzt werden kann. Dieser gibt die notwendigen Kompetenzen Jugendlicher wieder, die sie zur Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben benötigen und dient als Orientierungshilfe für zukünftige Umsetzungen des Konzeptes der Psychischen Bildung in Jugend- und Bildungseinrichtungen.

Der Kompetenzrahmen resultiert aus den bisherigen Ergebnissen der in Kapitel 5.2 vorgestellten Kompetenzfelder und skizziert den Bedarf nach solch einem Ansatz.
Die x-Achse vereint die Entwicklungsaufgaben, also den theoretischen Teil dieser Arbeit, mit der auf der y-Achse dargestellten einzelnen Felder der Psychischen Bildung, also der Empirie dieser Arbeit. Jeder Entwicklungsaufgabe werden somit pro Feld der Psychischen Bildung 3-5 Kompetenzen zugeschrieben. Neben sozial-kommunikativen Kompetenzen, die Einfühlungsvermögen, Empathie und Toleranz fördern, nehmen ebenso personale Kompetenzen, wie Authentizität, Eigenverantwortung und die Fähigkeit zur Selbstreflexion eine wichtige Rolle in der Psychischen Bildung ein. Von der Wahrnehmung über das Wissen und die Reflexion von Sachverhalten bedarf es viel Unterstützung, bis die eigenen Handlungen reguliert werden können und die gewünschte Reaktion hervorrufen.

Es konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht auf alle Komponenten des Kompetenzrahmens näher eingegangen werden, weshalb weitere Forschungen und Weiterführungen des Rahmens unabdingbar sind und dieser Rahmen lediglich als Entwurf angesehen werden soll. Dennoch klärt er über grundlegende erforderliche Fähigkeiten auf, über die Jugendliche verfügen und in denen sie unterstützt werden sollten. Der Kompetenzrahmen geht von einem Zustand aus, in dem Jugendliche keine oder eine unzureichende Unterstützung aus dem sozialen Umfeld erhalten. Er empfiehlt somit Kompetenzen, über die Jugendliche, auch unabhängig ihres soziokulturellen Hintergrundes, verfügen sollten, um ihre Entwicklungsaufgaben trotz erschwerter Umstände bewältigen zu können. Es wird vorgeschlagen, die Ressourcen Jugendlicher zu fördern, um die genannten Fähigkeiten aufbauen und nutzen zu können.

	1. Qualifizieren	2. Binden	3. Konsumieren	4. Partizipieren
Entstigmatisierung psychischer Erkrankungen	**1.1** (Psychotherapeutische) Hilfsangebote kennen	**2.1** Emotionale Sprache lernen	**3.1** Gesundheitsfördernde Medien nutzen	**4.1** Ein Verständnis für psychische Erkrankungen entwickeln
	1.2 Professionelle Hilfe annehmen können	**2.2** Emotionen anerkennen und verarbeiten	**3.2** Emotionen zulassen statt ausweichen	**4.2** Offen kommunizieren und gegen die Stigmatisierung angehen
	1.3 Psychische Erkrankungen (im Beruf) kommunizieren	**2.3** Psychische Erkrankungen erkennen	**3.3** Inhalte sozialer Medien reflektieren und vom eigenen Leben abgrenzen	**4.3** Sich für psychisch Erkrankte einsetzen
	1.4 Eine individuelle Work-Life-Balance gestalten	**2.4** Psychische Erkrankungen kommunizieren	**3.4** Essstörungen erkennen	**4.4** Veranstaltungen zum Diskurs über psychische Erkrankungen nutzen
Persönlichkeitsentwicklung	**1.5** Leistungsdruck reflektieren	**2.5** Von den Eltern ablösen und selbstständig handeln	**3.5** Konsum zur Entspannung nutzen	**4.5** Eigene Werte definieren
	1.6 Stärken und Schwächen kennen	**2.6** Das Innere Kind verstehen und lernen anzunehmen	**3.6** Folgen von Alkohol- und Drogenkonsum einschätzen	**4.6** Zu einer individualisierten Gesellschaft beitragen
	1.7 Neugierig, offen und begeisterungsfähig für Neues sein	**2.7** Sich seiner Geschlechtsidentität bewusstwerden und sexuell orientieren	**3.7** Genussmittel bewusst konsumieren	**4.7** Meinungsaustausch suchen
	1.8 Scheitern als Möglichkeit zur Weiterentwicklung anerkennen	**2.8** Den eigenen Wert erkennen und Gewohnheiten selbstbestimmt ändern	**3.8** Sich seine (Frei-) Zeit einteilen und planen	**4.8** Den eigenen Wert als einzigartig anerkennen
	1.9 Eine finanzielle Unabhängigkeit erlangen	**2.9** Beständige Bindungen aufbauen und nicht erfüllende Bindungen lösen	**3.9** Die Freizeit bedürfnisorientiert gestalten	**4.9** Sich selbst behaupten und Grenzen aufzeigen
Umgang mit der Corona-Pandemie	**1.10** Bildungsangebote trotz der Corona-Pandemie wahrnehmen	**2.10** Selbstfürsorge praktizieren	**3.10** Medieninhalte und Nachrichten zur Pandemie kritisch hinterfragen	**4.10** Verhalten den Corona-Regelungen anpassen und zum sozialen Zusammenhalt beitragen
	1.11 Offen für Neues sein und alternative Wege finden	**2.11** Soziale Kontakte pflegen	**3.11** Apps und Online-Plattformen zum Halten von Kontakten nutzen	**4.11** Die gewonnen Zeit zur Mitbestimmung nutzen
	1.12 Die gewonnene Zeit zum Wissenserwerb nutzen	**2.12** Das Alleinsein wertschätzen	**3.12** Alternative (Freizeit-) Aktivitäten finden	**4.12** Neue (digitale) Partizipations-möglichkeiten nutzen

Abb. 21: Kompetenzrahmen der Psychischen Bildung als Unterstützung für Jugendliche zur Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben (Eigene Abbildung, 2021).

6 Diskussion: Schlussfolgerung für das Konzept der Psychischen Bildung

In der folgenden Diskussion wird eine Schlussfolgerung für das Konzept der Psychischen Bildung formuliert, die sowohl eine Reflexion der Erhebung als auch konkrete erforderliche weiterführende Handlungsschritte sowie die Bewertung der Umsetzungsfähigkeit des Konzeptes einschließt.

6.1 Bewertung der Erhebung

Im methodischen Teil dieser Arbeit wurden bereits die Gütekriterien geprüft, von dessen Beurteilung die Validität einer Forschung abhängt. Zwar wurde es als sinnvoll erachtet, vorab einen Leitfaden für die Interviews zu erstellen, der gezielte Ergebnisse hervorbringt, jedoch kann es in einzelnen Fällen dazu gekommen sein, dass die Antworten der Interviewten durch bestimmte Formulierungen beim Stellen von offenen Fragen und Erklärungen der Interviewenden beeinflusst wurden. Obwohl einzelne Fragen bewusst provokativ gestellt wurden, wurde die Einflussnahme auf die Antwortgebung zu keinem Zeitpunkt beabsichtigt. Aufgrund des geringen Umfangs der Erhebungen, der zumeist persönliche Meinungen und Ansichtsweisen wiedergibt, kann qualitative Forschung niemals als gänzlich objektiv eingestuft werden. Als Schwäche der durchgeführten Erhebung ist somit die geringe Stichprobe von drei befragten Experten und vier Jugendlichen zu identifizieren. Um die Ergebnisse endgültig zu validieren, sind weitere Erhebungen und Forschungen erforderlich. Innerhalb der Gespräche mit den Jugendlichen wäre ein größeres Spektrum an jungen Menschen unterschiedlichen Geschlechts, Alters und kulturellen/sozialen Hintergrundes wünschenswert, um ein möglichst breit gefächertes Ergebnis zu erhalten. Da in der Woche der durchgeführten Gruppendiskussion jeden Tag Online-Seminare stattfanden und die Erhebung außerhalb der regulären Arbeitszeiten der Jugendlichen durchgeführt werden musste, gestaltete es sich als schwierig, mehr Teilnehmende für die Gruppendiskussion zu gewinnen. Es bleibt offen, ob eine größere und diversere Gruppe zustande gekommen wäre, wenn Seminare und Diskussionen in Präsenz möglich gewesen wären. Da weitere quantitative Erhebungen den Rahmen dieser Arbeit überschritten hätten, war es durch die Einbindung der Word Clouds dennoch möglich, eine vielseitige Ansicht Jugendlicher zu veranschaulichen, wodurch die Einbettung als durchaus sinnvoll eingestuft werden kann. Auch die Wahl der Interviewpartner stellte sich, trotz des einseitigen Geschlechts, das sich rein zufällig ergab, als zweckmäßig heraus, da die Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte der Befragten teilweise stark variierten. Es kann davon ausgegangen werden, dass anstelle von halbstrukturierten Expert*inneninterviews ebenso

unstrukturierte oder narrative Interviews aufschlussreiche Resultate hervorgebracht hätten, die den Verlauf der Arbeit gegebenenfalls verändert hätten. Dass ein Interview in englischer Sprache geführt wurde, stellte sich zwar per Zoom als Herausforderung dar, da nicht in der Form reagiert werden konnte, wie es in Präsenz möglich gewesen wäre, jedoch erwies sich das Interview als sehr aufschlussreich.
Bei allen Erhebungen ist festzustellen, dass eine Durchführung in Präsenz die Ergebnisse möglicherweise beeinflusst hätte, die Ausweichmethode per Telefon, E-Mail oder Videokonferenz jedoch ebenfalls brauchbare Ergebnisse geliefert hat. Auch eine abweichende Kategorienbildung, beispielsweise durch den direkten Bezug auf die Theorie und das Konzept der Psychischen Bildung, wäre denkbar gewesen. Zusammenfassend können die Methodenwahl und die Umsetzung der Erhebung mit Blick auf das Forschungsvorhaben als erfolgreich anerkannt werden, wenngleich eine Optimierung derer sowie weitere Forschungen zur Förderung der Validität beitragen könnten.

6.2 Bewertung der Umsetzungsfähigkeit

Bevor resümierend ein Fazit gebildet werden kann, soll eine Bewertung der Umsetzungsfähigkeit des Konzeptes der Psychischen Bildung als Unterstützungsangebot für Jugendliche zur Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben abgegeben werden. Dass Bedarf für ein solches Konzept besteht, wurde bereits in Kapitel 5.1 aufgezeigt. Es kann sich jedoch die Frage stellen, ob es sich dabei um ein utopisches oder ein realistisches Vorhaben handelt.
Zur Einführung in diese Arbeit wurde ein Portrait der aktuellen Problematik, die unter anderem gesellschaftliche Zustände einbezog, gezeichnet. Hieraus und aus dem aktuellen Forschungsstand wurde ersichtlich, dass es sich, obwohl mehrere Versuche getätigt wurden, als diffizil gestaltet, solch ein Konzept großflächig umzusetzen. Zwar wäre eine Einbindung in Institutionen wie die Schule wünschenswert, jedoch muss festgehalten werden, dass dieses Bestreben nicht den Anfang bilden kann, da eine Reform des gesamten Bildungssystems unter aktuellen Umständen und in dieser Einfachheit idealisierend wäre. Wird lediglich der in dieser Arbeit behandelte Teil betrachtet und die Motivation der Forschenden vorausgesetzt, wird die Umsetzungsfähigkeit des Konzeptes wirklichkeitsnaher. Da die vorgestellten Workshops bereits seit einem Jahr regelmäßig und häufig gebucht und sowohl die Jugendlichen, die Träger und Verbünde als auch die Experten sich einig sind, dass es derartige Angebote braucht, scheint das Vorhaben erfolgsversprechend zu sein. Zwar muss das Konzept weiter ausgearbeitet, angepasst und erforscht werden, jedoch hat es den Anschein, als sei das Einsetzen der Seminare während der Corona-

Pandemie der richtige Zeitpunkt gewesen. Es ist zu erwarten, dass die erhöhte Nachfrage nach der Pandemie zurückgehen wird, dass eine stetige Ausbreitung des Konzeptes jedoch an unterschiedlichen Stellen greifen kann. Es erscheint sinnvoll, das Angebot schrittweise weiteren Stellen vorzustellen, um ein beständiges und nachhaltiges Ergebnis zu erzielen. Wird kontinuierlich an der Durchsetzung gearbeitet, sich intensiv mit Herausforderungen beschäftigt und fortlaufend die Initiative ergriffen, scheint das Konzept durchaus umsetz- und ausbaubar. Ein Hindernis könnte es sein, dass, wie in Kapitel 1.1 beschrieben, viele der behandelten Themen nach wie vor auf Ablehnung stoßen und von potentiellen Klient*innen als ineffektiv oder abwegig eingeordnet werden. Trotz dessen bleibt zu prognostizieren und zu hoffen, dass das Konzept der Psychischen Bildung auch weiterhin zunehmenden Anklang findet. Um neue Konzepte durchzusetzen, braucht es Zeit und Entschlossenheit. Wird das Vorhaben von Psychischer Bildung publik, steigt die Wahrscheinlichkeit des Erfolges des Konzeptes – doch kann auch das Erreichen von nur wenigen Jugendlichen als Erfolg interpretiert werden.

Die Frage nach der Umsetzungsfähigkeit soll zuversichtlich mit den Worten Nelson Mandelas abgeschlossen werden: „It always seems impossible until it’s done.“

7 Fazit und Ausblick

Ziel dieser Arbeit war es, das Konzept der Psychischen Bildung als Unterstützungsangebot für Jugendliche zum Bewältigen ihrer Entwicklungsaufgaben zu prüfen. Hierfür sollte zunächst erforscht werden, inwieweit sie darin außerhalb ihres sozialen Umfelds unterstützt werden. Die Frage, über welche Kompetenzen Jugendliche verfügen müssen, um ihre Entwicklungsaufgaben erfolgreich zu bewältigen, wurde im *Kompetenzrahmen der Psychischen Bildung* festgehalten.
Jugendliche benötigen Unterstützung, um ihre Ressourcen nutzen und ihre Potentiale in einer pluralisierten und individualisierten Gesellschaft ausschöpfen zu können (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 224). Erhalten sie keine Förderung aus ihrem sozialen Umfeld, bedarf es einer weiteren Unterstützungsinstanz. Ist diese nicht vorhanden, kann es zu einer Überforderung der Jugendlichen kommen, die in einer Nicht-Bewältigung der Entwicklungsaufgaben resultieren kann (vgl. ebd.). Die daraus hervorgehenden Risikowege, die sich in unterschiedlichen Problemverhalten niederschlagen können, sind unter anderem auf die Stigmatisierung psychischer Erkrankungen zurückzuführen, die eine offene Kommunikation über Emotionen weitgehend hemmt.

Mithilfe von qualitativer Forschung in Form von Expert*inneninterviews und einer Gruppendiskussion sowie des Heranziehens theoretischen Wissens, konnte herausgefunden werden, dass Jugendliche über ein hohes Maß an Kompetenzen verfügen müssen, um die heute anfallenden Entwicklungsaufgaben zu bestehen und die diversen Möglichkeiten effizient zu nutzen. Darüber hinaus ergab die Untersuchung, dass zwar verschiedene Unterstützungsprogramme, vorrangig für Personen mit sichtbarem Bedarf, existieren, viele Jugendliche sich dieser jedoch nicht bewusst sind oder Hilfsangebote aus Angst, Scham oder Unwissen nicht wahrnehmen.
Als Lösungsvorschlag wurde das Konzept der Psychischen Bildung als Unterstützungsangebot vorgestellt, das Jugendliche im Bewältigen ihrer Entwicklungsaufgaben unterstützt, ihre Persönlichkeitsentwicklung anregt und zur Bildung der Ich-Identität beiträgt. Durch die Förderung der Reflexionsfähigkeit über normative Standards wird die Stigmatisierung psychischer Erkrankungen reduziert. Neben Aufklärungsangeboten und der Wissensvermittlung arbeitet die Psychische Bildung dafür, die offene Kommunikation über Emotionen und psychische Erkrankungen zur Norm werden zu lassen, um der Verdrängung dieser in Form von Problemverhalten vorzubeugen.
Aus den Erhebungen geht hervor, dass ein dringender Bedarf an solchen Workshops besteht, da Jugendlichen mit mangelnden sozialen Ressourcen die Ressourcenaktivierung außerhalb ihres sozialen Umfelds schwerfällt. Es hat sich unter Experten und Jugendlichen innerhalb der Forschung der zentrale Konsens gebildet, dass das Konzept der

Psychischen Bildung Jugendliche beim Bewältigen ihrer Entwicklungsaufgaben unterstützen kann und Problemverhalten als Folge der Nicht-Bewältigung vorbeugen kann.
Der *Kompetenzrahmen der Psychischen Bildung* zeigt auf, dass Jugendliche über ein breites Spektrum an Kompetenzen verfügen müssen, um ihre Entwicklungsaufgaben zu bewältigen und psychisch gesund zu bleiben. Er stellt einen Entwurf dar, dessen Inhalte in Hilfs- und Unterstützungsangebote eingebunden werden können, um die Nutzung der Ressourcen junger Menschen zu fördern.
Abschließend ist festzustellen, dass das Konzept nicht nur den Zusammenhang zwischen der Nicht-Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und der Stigmatisierung psychischer Erkrankungen erkannt hat, sondern auch einen Lösungsvorschlag für ebendiese Problematiken bietet. Obwohl das Konzept der Psychischen Bildung weiterer Ausführungen bedarf, kann es den Grundstein für weitere Forschungen im Bereich der Erziehungs- und Bildungswissenschaften sowie der Psychologie und der Gesundheitsprävention legen.

Das Konzept sollte weitergehend bearbeitet werden, um nicht nur die Validität der Bedarfsanalyse sowie des Kompetenzrahmens zu erhöhen, sondern ebenfalls, um die vorgestellten Ergebnisse zu prüfen.
Damit es die Reichweite erhält, die es zur Umsetzung der Ziele benötigt, müssen weiterführende Handlungsschritte vorgenommen werden. Zunächst stellt sich hierbei die Frage nach der Optimierung des derzeitigen Konzeptes, bevor eine Ausweitung stattfinden kann. Zwar könnte sich auch das derzeitige Vorgehen positiv auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben einzelner Jugendlicher auswirken, doch zeigt die Bedarfsanalyse deutlich, welchen Stellenwert solch ein Konzept tatsächlich haben könnte. Um die Psychische Bildung mehr Jugendlichen, unabhängig von Alter, Geschlecht, Herkunft oder Bildungsweg, zugänglich zu machen, müsste der bestehende Entwurf zunächst durch weitere Forschungen mit einem erhöhten Erhebungsumfang ergänzt werden. Dies hätte nicht nur eine Steigerung der Validität der Ergebnisse zufolge, sondern würde außerdem den Bedarf manifestieren, wodurch sich wiederum der Kompetenzrahmen erweitern ließe. Teile dieser Arbeit, wie die genauere Betrachtung des Kompetenz- oder Emotionsbegriffs, sollten überdies ergänzt werden, um eine substanzielle Forschung hervorzubringen. Auch die nähere Beleuchtung des Salutogenese-Modells nach Antonovsky muss für eine weitreichende Begründung des Konzeptes zukünftig ausführlicher stattfinden. Zudem wäre es in Erwägung zu ziehen, Re-Tests mithilfe von Fragebögen durchzuführen, um die Ausgangslage mit dem Resultat nach der Teilnahme an den Seminaren vergleichen zu können. Auf diese Weise können die Kompetenzen geprüft und die Zielerreichung nachgewiesen werden. Wurden größere Stichproben genommen und ist das Konzept geprüft und weiterentwickelt worden, kann eine Ausweitung der Psychischen Bildung in Betracht gezogen werden.

Langfristig wäre es erstrebenswert, an staatliche Behörden und Institutionen, wie Schulen, Bildungsträger und Ministerien, heranzutreten, um nicht nur die Notwendigkeit derartiger Unterstützungsangebote für sozial disprivilegierte Jugendliche zu eröffnen, sondern ebenso den Nutzen für Jugendliche im Allgemeinen zu demonstrieren. Die am häufigsten von den befragten Jugendlichen genannten Hindernisse entstehen bereits während der Schulzeit. Demnach wäre es durchaus denkbar, das Konzept langfristig an Schulen oder auch an Universitäten, vorrangig in Studiengängen der Sozialwissenschaften, zu etablieren. Ein Experte hält es diesbezüglich für sinnvoll, „[…] solche Bildungsmaßnahmen [in entsprechend aufbereiteter Form] in den Unterricht an Unis und Schulen zu integrieren“ (Int. 3, Z. 186 ff.). Weiterhin schlägt er vor, dass die Psychische Bildung nicht nur separat als Workshop oder innerhalb von Projektwochen angeboten, sondern in die regulären Unterrichtsfächer integriert werden sollte (vgl. Int. 3, Z. 150 ff.). Da, wie in Kapitel 3.5 festgestellt wurde, Defizite im Bereich der Aufklärungsarbeit bezüglich psychischer Erkrankungen und Therapiemöglichkeiten für Jugendliche herrschen, wäre ebenfalls der Einbezug des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und/oder des Bundesministeriums für Gesundheit denkbar, um präventive Angebote bundesweit anbieten zu können.

Gelänge die Ausweitung von Unterstützungsangeboten dieser Art nicht, ist zu vermuten, dass die Zahlen der Jugendlichen, die in ein Problemverhalten ausweichen (siehe Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 221 ff.), gleichblieben oder sogar anstiegen. Durch eine bundesweite Expansion durch flächendeckende Unterstützung- und Aufklärungsangebote könnte nicht nur die Ignoranz psychischer Erkrankungen reduziert werden, sondern Jugendliche darüber hinaus dazu ermutigen, ihre Entwicklungsaufgaben individuell zu bewältigen. Auf diese Weise könnte der Übergang von der Jugend zum Erwachsenensein unterstützt und erleichtert werden.

8 Literaturverzeichnis

Literatur

Antonoysky, Aaron (1979): *Health, Stress and Coping.* Jossey-Bass, New Jersey.

Antonovsky, Aaron (1997): *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit.* Deutsche erweiterte Herausgabe von Alexa Franke. Dgvt, Tübingen.

Atteslander, Peter (2006): *Methoden der empirischen Sozialforschung*, 11., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Erich Schmidt, Berlin.

Badura, Bernhard/ Schröder, Helmut/ Vetter, Christian (2008/Hrsg.): *Fehlzeiten-Report 2008. Betriebliches Gesundheitsmanagement: Kosten und Nutzen.* Springer, Wiesbaden.

Bäuml, Josef/ Pitschel-Walz, Gabriele (2018): *Psychoedukation bei schizophrenen Erkrankungen.* Konsensuspapier der Arbeitsgruppe "Psychoedukation bei schizophrenen Erkrankungen". Klett-Cotta, Stuttgart.

Bäuml, Josef/ Pitschel-Walz, Gabriele/ Kissling, Werner (2018): *Psychoedukation bei Depressionen: Manual zur Leitung von Patienten- und Angehörigengruppen.* Elsevier, Deutschland.

Beck, Ulrich/ Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): *Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie.* In: Beck, Ulrich/ Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): *Riskante Freiheiten,* S. 10-39*.* Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Bender, Matthias (2004): *Bifokale psychoedukative Interventionen im Rahmen der Therapie schizophren Erkrankter (Marburg).* In: Hippius, Hans (Hrsg.) *Universitätskolloquien zur Schizophrenie,* S. S. 502-507. Steinkopff, Heidelberg.

Bengel, Jürgen/ Strittmatter, Regine (2001): *Aaron Antonovskys Modell der Salutogenese.* In: Bengel, Jürgen/ Strittmatter, Regine/ Willmann, Hildegard (Hrsg.): *Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert*. Erweiterte Neuauflage, BZgA, Köln.

Bogner, Alexander/ Littig, Beate/ Menz, Wolfgang (2014): *Interviews mit Experten – Eine praxisorientierte Einführung*. In: Bohnsack et al. (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung.* Springer, Wiesbaden.

Böhnisch, Lothar (2012): *Sozialpädagogik der Lebensalter - Eine Einführung,* 6., überarbeitete Auflage. Beltz-Juventa, Weinheim/Basel.

Bohnsack, Ralf (1997): *Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung*. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft,* S. 492–501*.* Juventa*,* Weinheim/München.

Bourdieu, Pierre (1983): *Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital.* In: Reinhard Kreckel (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*, S. 183–198. Schwartz, Göttingen.

Buck, Cristoph/ Oesterle, Severin/ Kessler, Tim/ Eymann, Torsten (2018): *Gesundheits- und Fitness-Apps – Fluch oder Segen für das Gesundheitswesen?* In: Pfannstiel, Mario/ Da-Cruz, Patrick/ Rasche, Christoph (Hrsg.): *Entrepreneurship im Gesundheitswesen I. Unternehmensgründung – Geschäftsideen – Wertschöpfung,* S. 293 – 306, Springer, Wiesbaden.

Chopich, Erika/ Paul, Margaret (2005): *Das Arbeitsbuch. Zur Aussöhnung mit dem Inneren Kind.* Ullstein Verlag, Berlin.

Deci, Edward L./ Ryan, Richard M. (1991): *A motivational approach to self: Integration in personality.* In: Dienstbier, Richard (Hrsg.): *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38., Perspectives on motivation,* S. 237-288. University of Nebraska Press, Lincoln.

Deci, Edward L./ Ryan, Richard M. (1995): Human autonomy: The basis for true self-esteem. In: Kermis, Michael (Hrsg.): Efficacy, agency, and self-esteem, S. 31-49. Plenum, New York.

Deci, Edward L./ Ryan, Richard M. (2000): *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being.* In: *American Psychologist 55,* S. 68-78. American Psychological Association, Washington.

Denzin, Norman K. (1978): *The research act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods.* McGraw Hill, New York/USA.

Deusinger, Ingrid M. (2002): *Wohlbefinden bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Gesundheit in medizinischer und psychologischer Sicht*. Hogrefe, Verlag für Psychologie, Göttingen.

Dittmar, Norbert (2009): *Transkription: Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher, und Laien*, 3. Auflage. Springer, Wiesbaden.

Dörpinghaus, Andreas (2011): Bildung. In: Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Dörpinghaus, Andreas/ Poenitsch, Andreas/ Wigger, Lothar (2015): *Einführung in die Theorie der Bildung,* 5. Unveränderte Auflage. WBG, Darmstadt.

Eggers, Philipp (1980): *Der Bildungsbegriff im interkulturellen Vergleich*. In: Lenhart, Volker/ Baumann, Ulrich (Hrsg./1981): *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Festschrift für Hermann Röhrs zum 65. Geburtstag*. Akad.-Verl.-Ges., Wiesbaden.

Erikson, E. H. (1966): *Identität und Lebenszyklus.* Fischer, Frankfurt.

Erikson, E. H. (1981): *Jugend und Krise.* Klett-Cotta, Stuttgart.

Faltermaier, Toni (2016): *Laienperspektiven auf Gesundheit und Krankheit*. In: Richter, Matthias/ Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Soziologie von Gesundheit und Krankheit*, S. 229–241. Springer, Berlin.

Faltermaier, Toni (2017): *Gesundheitspsychologie*. Grundriss der Psychologie 21, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Kohlhammer, Stuttgart.

Faltermaier, Toni (2018): *Salutogenese und Ressourcenorientierung*. In: Kohlmann, Carl-Walter/ Salewski, Christel/ Wirtz, Markus A. (Hrsg.): *Psychologie in der Gesundheitsförderung,* S. 85–97. Hogrefe, Bern.

Faltermaier, Toni/ Wihofszky, Petra (2012): *Partizipation in der Gesundheitsförderung: Salutogenese – Subjekt – Lebenswelt.* In: Rosenbrock, Rolf/ Hartung, Susanne (Hrsg.): *Handbuch Partizipation und Gesundheit.* S. 102–113. Huber, Bern.

Flick, Uwe (2009): *Sozialforschung*. Rowohlt, Reinbek.

Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (2019): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 13. Auflage. Rowohlt, Reinbek.

Frank, Renate (2010): *Wohlbefinden fördern. Positive Therapie in der Praxis.* Klett-Cotta, Stuttgart.

Franke, Alexa (1997): *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit.* Deutsche erweiterte Herausgabe, dgvt, Tübingen.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Rönnau-Böse, Maike (2015): *Resilienz*, 4., aktualisierte Ausgabe. In: UTB; 3290, Psychologie, Pädagogik., S. 89-99. Ernst Reinhardt Verlag, München.

Groeneveld, Berend/ Moeser-Jantke, Florian (2014): *Psychologische Beratung hilft...*. DAJEB, München.

Grundmann, Matthias (2017): *Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung*. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie,* 3. Auflage. Springer, Wiesbaden.

Gürlevik, Aydin/ Hurrelmann, Klaus/ Palentien, Christian (2016): *Jugend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen.* Springer, Wiesbaden.

Gusinde, Frank (2013). *Rezension: Klaus Hurrelmann, Gudrun Quenzel (2012): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung.* In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung,* 8(1), S. 133-135. Barbara Budrich, Leverkusen.

Haimovitz, Kyla & Dweck, Carol S. (2016). *What predicts children's fixed and growth intelligence mind sets? Not their parents' views of intelligence but their parents' views of failure*. In: Psychological Science, 27. Sage Publishing, S. 859-869. Newbury Park, CA.

Harring, Marius/ Rohlfs, Carsten/ Palentien, Christian (2008): *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen,* 1. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Havighurst, Robert James (1953). *Human development and education*. David McKay, New York.

Havighurst, Robert James (1972). *Developmental tasks and education,* 3. Auflage (1. Auflage 1948). Longman New York.

Hoffmann, Dagmar (2018): *Kinder, Jugend und Medien*. In: Lange, Andreas/ Reiter, Herwig/ Schutter, Sabina/ Steiner, Christine (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie,* S. 681-692. Springer, Wiesbaden.

Hopf, Christel (2019): *Qualitative Interviews – Ein Überblick.* In: Flick/von Kardorff/Steinke (2019): *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch*, 13. Auflage. Rowohlt, Reinbek.

Hurrelmann, Klaus (2006): *Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung*, 6. überarbeitete Aufllage. Juventa, Weinheim.

Hurrelmann, Klaus (2007). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*, 9., akt. Auflage. Beltz Juventa, Weinheim/Basel.

Hurrelmann, Klaus/ Quenzel, Gudrun (2016): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*, 13. Auflage. Beltz Juventa, Weinheim/Basel.

Husserl, Edmund (1962): *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie*. In: Biemel, Walter (Hrsg./1976): *Husserliana, Gesammelte Werke 6*. Springer, Berlin.

Hüter, Gerald (2017): *Potenzialentfaltung im Entrepreneurship.* In: Faltin, Günther (Hrsg.): *Handbuch Entrepreneurship*. Springer, Wiesbaden.

Ingenkamp, Karl Heinz/ Lissmann, Urban (2008): *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik* (6. Aufl.). Beltz, Weinheim.

Jacobi, Frank et al. (2014): *Psychische Störungen in der Allgemeinbevölkerung.* Studie zur Gesundheit Erwachsener in Deutschland und ihr Zusatzmodul Psychische Gesundheit (DEGS1-MH). In: Der Nervenarzt, 85: Online publiziert am 20. Januar 2014, S. 77–87. Springer, Berlin/Heidelberg.

Jaspers, Karl (1913): *Allgemeine Psychopathologie. Ein Leitfaden für Studierende, Ärzte und Psychologen.* Springer, Berlin.

Jüttemann, Gerd (2007): *Persönlichkeit und Selbstgestaltung. Der Mensch in der Autogenese.* Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Kaluza, Gert (2011): *Salute! Was die Seele stark macht. Programm zur Förderung psychosozialer Gesundheitsressourcen.* Klett-Cotta, Stuttgart.

Kim-Cohen, Julia/ Caspi, Avshalom /Moffitt, Terrie / Harrington, HonaLee/ Milne, Barry J./ Poulton, Richie (2003): *Prior juvenile diagnoses in adults with mental disorder: developmental follow-back of a prospective longitudinal cohort.* Arch Gen Psychiatry; 60(7), S. 709–717.

Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, 6. Auflage. Beltz, Weinheim/ Basel.

Kohli, Martin (2017): *Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente*. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 69, S. 495–524. Springer, Wiesbaden.

Konrad, Kerstin/ König, Johanna (2018): *Biopsychologische Veränderungen*. In: Lohaus, Arnold (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters,* S. 1-20. Springer, Berlin.

Koo, Minjung/ Fishbach, Ayelet (2008): *Dynamics of Self-Regulation: How (Un)accomplished Goal Actions Affect Motivation.* In: Journal of Personality and Social Psychology 94, S. 183-195. APA, Washington.

Krings, Bettina-Johanna (2016): *Strategien der Individualisierung. Neue Konzepte und Befunde zur soziologischen Individualisierungsthese*. In: Gesellschaft der Unterschiede; Band 31, S. 279-298. Transcript, Bielefeld.

Kuckartz, Udo/ Dresing, Thorsten/ Rädiker, Stefan/ Stefer, Claus (2008): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis.* VS, Wiesbaden.

Kuckartz, Udo/ Ebert, Thomas/ Rädiker, Stefan/ Stefer, Claus (2009): *Evaluation online: Internetgestützte Befragung in der Praxis.* VS, Wiesbaden.

Lamnek, Siegfried (1998): *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis.* Beltz, Weinheim/Basel.

Lamnek, Siegfried (2005): *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis.* 2. überarbeitete Auflage. Beltz, Weinheim/Basel.

Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung*, 4. Auflage. Beltz, Weinheim/Basel.

Lenz, Albert/ Brockmann, Eva (2010): *Ressourcen fördern. Materialien für die Arbeit mit Kindern und ihren psychisch kranken Eltern.* Hogrefe, Göttingen.

Lindner, Johannes (2017): *Entrepreneurship Education.* In: Faltin, Günther (Hrsg.): *Handbuch Entrepreneurship*. Springer, Wiesbaden.

Luther, Martin (1545): *Lutherbibel*. Rev. Fassung 1912.

Mack, Simon/ Jacobi, Frank/ Gerschler, Anja et al. (2014): *Self-reported utilization of mental health services in the adult German population–evidence for unmet needs? Results of the DEGS1-Mental Health Module (DEGS1-MH).* In: International Journal of Methods in Psychiatric Research 23, S. 289–303. John Wiley & Sons, New York.

Mangold, Werner (1960): *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens.* Europ. Verl.-Anst, Frankfurt am Main.

Marsh, Herbert W./ Shavelson, Richard J. (1985): *Self-concept: Its multifaces, hierarchical structure. In*: Educational Psychologist, 20, S. 107-123. Routledge, London.

Matthes, Eva (2004): *Werteorientierter Unterricht - eine Herausforderung für die Schulfächer,* 1. Auflage. Auer, Donauwörth.

Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Beltz, Weinheim/Basel.

Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken,* 6., überarbeitete Auflage. Beltz, Weinheim/Basel.

Michalak, Johannes/ Heidenreich, Thomas (2009): *Achtsamkeit*. In: Auhagen, Ann Elisabeth (Hrsg.): *Positive Psychologie. Anleitung zum „besseren" Leben,* S. 65 – 77. Beltz, Weinheim/Basel.

Miles, Agnes (1981): *The Mentally Ill in Contemporary Society*. St. Martin's Press, New York.

Möller, Jens/ Trautwein, Ulrich (2009): *Selbstkonzept*. In: Wild, Elke/ Möller, Jens (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie,* S. 179 – 204. Springer, Heidelberg.

Morgan, David L. (1997): *Focus Groups as qualitative research*, 2. Auflage. Sage Publications, Newbury Park/London/New Delhi.

Mühlig, Jacobi (2011): *Psychoedukation*. In: Wittchen, Hans-Ulrich/ Hoyer, Jürgen (Hrsg.): *Klinische Psychologie & Psychotherapie*, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 477-490. Springer, Berlin/Heidelberg/New York.

Münchmeier, Richard (2008): *Jugend im Spiegel der Jugendforschung*. In: von Bingel, Gabriele/ Nordmann, Anja/ Münchmeier, Richard (Hrsg.): *Die Gesellschaft und ihre Jugend. Strukturbedingungen jugendlicher Lebenslagen,* S. 13-26. Verlag Barbara Budrich, Opladen.

Niemeyer-Jensen, Beatrix/ Hinrichsen, Merle (2015): *Möglichkeitsräume (re)konstruieren – Biographische Aneignungsprozesse zwischen Schule und Erwerbstätigkeit.* In: Schmidt-Lauff, Sabine/ Felden, Heide von/ Pätzold, Henning (Hrsg.): *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge,* S. 163-174. Verlag Barbara Budrich, Opladen/Berlin/Toronto.

Nießen, Manfred (1977): *Gruppendiskussion – Interpretative Methodologie – Methodenbegründung – Anwendung.* München.

Nix, Glen/ Ryan, Richard M./ Manly, John B./ Deci, Edward L. (1999): *Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality.* In: *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, S. 266-284. Elsevier, Amsterdam.

Počivavšek, Ludvik (2005): *Selbstverwirklichung. Ein geschichtlicher Überblick und ihre Bedeutung in der Psychotherapie.* Salve, Ljubljana.

Pollock, Friedrich (1955): *Gruppenexperiment: Ein Studienbericht*. Europ. Verl.-Anst, Frankfurt am Main.

Prein, Gerald/ Sass, Erich/ Tully, Claus J./ Düx, Wiebken (2009): *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter.* VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Pruisken, Henrik (2018): *Der Einfluss der Eltern auf die Realisierung beruflicher Ziele von Jugendlichen,* S. 27-47. In: Bosch, Gerhard et al.: Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, 27(1). De Gruyter Oldenbourg, Berlin.

Pütz, Hans-Georg/ Kuhnen, Sebastian U./ Lojewski, Johanna (2011): *Identität, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit: Der Einfluss von Schulklima und sozialer Herkunft auf Persönlichkeitsmerkmale.* In: Bornkessel, Philipp/ Asdonk, Jupp (Hrsg.): *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II,* S. 139 – 190. VS Verlag, Wiesbaden.

Quenzel, Gudrun (2015): *Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter.* Beltz Juventa, Weinheim und Basel.

Reißig, Sabine (2015): *Übergänge von der Schule in den Beruf. Forschungsbefunde und Herausforderungen.* In: Sandring, Sabine/ Helsper, Werner/ Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Jugend*. *Theoriediskurse und Forschungsfelder,* Studien zur Kindheits- und Jugendforschung, S. 187-207. Springer, Wiesbaden.

Ryan, Richard M./ Deci, Edward L./ Grolnick, Wendy S. (1995): *Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology.* In: Cicchetti, Dante/ Cohen, Donald J. (Hrsg.): *Developmental psychopathology: Theory and methods,* S. 618-655. Wiley, New York.

Sandring, Sabine/ Helsper, Werner/ Krüger, Heinz-Hermann (2015): *Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder.* In: Studien zur Kindheits- und Jugendforschung. Springer, Wiesbaden.

Sartre, Jean-Paul (1936/37): *La Transcendance de l'ego. Esquisse d'une description phénoménologique – Die Transzendenz des Ego. Skizze einer phänomenologischen Beschreibung,* In: Schuppener, Bernd et al. (Hrsg./1982): *Die Transzendenz des Ego. Philosophische Essays 1931–1939*. Rowohlt, Reinbek.

Scheffelt, Elke/ Schadeberg, Christine/ Göllner, Maximilian (Redaktion/2012): *Bedarfsanalyse und Angebotsentwicklung. Beiträge zur Weiterbildungsdiskussion.* Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen, Berlin.

Schlutz, Erhard (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung, Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Waxmann, Münster/New York.

Schmidt-Atzert, Lothar (1993): *Die Entstehung von Gefühlen. Vom Auslöser zur Mitteilung.* In: Albert, D./ Pawlik, Kurt/ Stapf, Kurt-H./ Stroebe, Wolfgang (Hrsg.): *Lehr- und Forschungstexte Psychologie* 47. Springer, Berlin/Heidelberg.

Schroer, Markus (2001): *Das Individuum der Gesellschaft. Synchrone und diachrone Theorieperspektiven.* Suhrkamp, Frankfurt.

Schwarte, Johannes (2002): *Der werdende Mensch. Persönlichkeitsentwicklung und Gesellschaft heute.* Westdeutscher Verlag, Wiesbaden.

Seligman, Martin E. P. (2003): *Der Glücks-Faktor. Warum Optimisten länger leben.* Ehrenwirth, Bergisch-Gladbach.

Sheldon, Kennon M./ Ryan, Richard M./ Rawsthorne, Laird/ Ilardi, Barbara (1997): *Trait self and true self: Cross-role variation in the Big Five traits and its relations with authenticity and subjective well-being.* In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, S. 1380-1393. American Psychological Association, Washington.

Steffen, Annika/ Akmatov, Manas K./ Holstiege, Jakob/ Bätzing, Jörg (2019): *Diagnoseprävalenz psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Eine Analyse bundesweiter vertragsärztlicher Abrechnungsdaten der Jahre 2009 bis 2017.* Zentralinstitut für die kassenärztliche Versorgung Deutschland 18.

Streiner, David (2003): *Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency.* In: Journal of Personality Assessment, Vol. 80, S. 99–103. Falls Church, Virginia/USA.

Tosana, Simone/ Faulstich-Wieland, Hannelore (2005): *Bildungsgänge jenseits der Normalbiografie.* In: Schenk, Barbara (Hrsg.): *Bausteine einer Bildungsgangtheorie.* VS Verlag, Wiesbaden.

Tücke, Manfred (2005): *Psychologie in der Schule - Psychologie für die Schule. Eine themenzentrierte Einführung in die Pädagogische Psychologie für (zukünftige) Lehrer.* In: Osnabrücker Schriften zur Psychologie 4. Lit-Verlag, Münster.

Voderholzer, Ulrich/ Barton, Barbara (2016): *Psychotherapieverfahren und Methoden*. In: Voderholzer, Ulrich/ Hohagen, Fritz (Hrsg.): *Therapie psychischer Erkrankungen*, 11. Auflage. Urban & Fischer, Elsevier, München.

Wahl, Hans-Werner/ Diehl, Manfred/ Kruse, Andreas/ Lang, Frieder R./ Martin, Mike (2008) *Psychologische Alternsforschung. Beiträge und Perspektiven*. In: Psychologische Rundschau, 59, S. 2-23. Hogrefe, Göttingen.

Welter-Enderlin, Rosmarie (2006): *Einleitung: Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie.* In: Welter-Enderlin, Rosmarie/Hildebrand, Bruno (Hrsg.): *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände,* 3. Auflage, S. 7-19. Carl Carl-Auer-Verlag, Heidelberg.

Werner, Emmy E. (2010): *Wenn Menschen trotz widriger Umstände gedeihen – und was man daraus lernen kann*. In: Welter-Enderlin, Rosmarie/Hildebrand, Bruno (Hrsg.): *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände,* 3. Auflage, S. 28-42. Carl-Auer, Heidelberg.

Wewetzer, Christoph/ Warnke, Andreas/ Gerlach, Manfred (2004): *Spezielle Neuro-Psychopharmakologie - Antidepressiva.* In: Wewetzer, Christoph/ Warnke, Andreas/ Gerlach, Manfred (Hrsg.): *Neuro-Psychopharmaka im Kindes- und Jugendalter. Grundlagen und Therapie*, S. 67 – 94. Springer, Wien/New York.

Wild, Elke/ Möller, Jens (2009): *Pädagogische Psychologie.* Springer Medizin Verlag, Heidelberg.

Wild, Elke/ Lorenz, Fiona (2009): *Familie*. In: Wild, Elke/ Möller, Jens (Hrsg./2009): *Pädagogische Psychologie,* S. 235- 257*.* Springer Medizin Verlag, Heidelberg.

Wolfersdorf, Manfred (2016): *Suizid und Suizidprävention*. In: Voderholzer, Ulrich/ Hohagen, Fritz (Hrsg.): *Therapie psychischer Erkrankungen*, 11. Auflage. Urban & Fischer, Elsevier, München.

Wustmann, Corina (2004): *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern,* 1. Auflage. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): *Beiträge zur Bildungsqualität,* S. S. 153 – 171. Beltz, Weinheim.

Internetquellen

AEMR (1948): URL: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=ger (zuletzt eingesehen am 18.07.2021).

AOK: *Ambulante Psychotherapie*: URL: https://www.aok.de/pk/uni/inhalt/ambulante-psychotherapie-3/ (zuletzt eingesehen am 25.06.2021).

ArbeiterKind-Initiative: URL: https://www.arbeiterkind.de/ (zuletzt eingesehen am 28.07.2021).

Ärzteblatt (2019): *Depression noch immer Tabuthema.* URL: https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/106418/Depression-noch-immer-Tabuthema (zuletzt eingesehen am 25.06.2021).

BMFSFJ, Flyer. *URL: https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen:*

Flyer 1: *Jeder Mensch ist einzigartig.* Regenbogenportal.de - das Wissensnetz zu gleichgeschlechtlichen Lebensweisen und gleichgeschlechtlicher Vielfalt (2019). URL: https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/jeder-mensch-ist-einzigartig--135916 (zuletzt eingesehen am 28.04.2021).

Flyer 2: *Wer kann mir helfen?* Hilfs- und Beratungsangebote für Menschen in Konfliktsituationen (2016). URL: https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/wer-kann-mir-helfen--83900 (zuletzt eingesehen am 28.04.2021).

Flyer 3: *Geschichten, die zählen.* Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (2019). URL: https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/geschichten-die-zaehlen-139688 (zuletzt eingesehen am 28.04.2021).

Bundesministerium für Gesundheit (BMG): Förderung der Kindergesundheit. URL: https://www.bundesgesundheitsministerium.de/themen/praevention/kindergesundheit/kindergesundheit.html (zuletzt eingesehen am 03.08.2021).

Achter Kinder- und Jugendbericht (1990). URL: https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/15-kinder-und-jugendbericht-115440 (zuletzt eingesehen am 17.07.2021).

Bundes Psychotherapeuten Kammer, BPtK (2020): *Psychische Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen.* URL: https://www.bptk.de/wp-content/uploads/2020/10/BPtK-Faktenblatt-Psychische-Erkrankungen-bei-Kinder-und-Jugendlichen.pdf (zuletzt eingesehen am 24.06.2021).

Bundesagentur für Arbeit (2019): *Arbeitslosenquoten im Mai 2019*. URL: https://www.arbeitsagentur.de/datei/Arbeitslosenquote0519_ba045011.pdf (zuletzt eingesehen am 21.07.2021).

Bundesagentur für Arbeit (2021): *Dein Weg zu Ausbildung und Studium mit Check-U.* URL: https://www.arbeitsagentur.de/bildung/welche-ausbildung-welches-studium-passt (zuletzt eingesehen am 21.07.2021).

Bundesagentur für Arbeit (2021): *Statistik der Bundesagentur für Arbeit. Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt – Monatsbericht zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt*, April 2021, Nürnberg. URL: https://www.arbeitsagentur.de/datei/arbeitsmarktbericht-april-2021_ba146978.pdf (zuletzt eingesehen am 21.07.2021).

Bundesagentur für Arbeit (2021): Berufsbildungszentrum (BiZ). URL: https://www.arbeitsagentur.de/bildung/berufsinformationszentrum-biz (zuletzt eingesehen am 21.07.2021).

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA): *Suchtprävention*. URL: https://www.bzga.de/was-wir-tun/suchtpraevention/ (zuletzt eingesehen am 29.07.2021).

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA): *Salutogenese*. URL: https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/salutogenese/ (zuletzt eingesehen am 03.08.2021).

Däfler, Martin-Niels (2017): *Langeweile im Beruf. Zwei Drittel aller Beschäftigten sind unzufrieden.* Studie der FOM Hochschule, Frankfurt am Main. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. URL: https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/buero-co/studie-zeigt-zwei-drittel-aller-beschaeftigten-sind-unzufrieden-14921533.html (zuletzt eingesehen am 20.07.2021).

Deutsche Depressionshilfe (2021): Suizidalität. URL: https://www.deutsche-depressionshilfe.de/depression-infos-und-hilfe/depression-in-verschiedenen-facetten/suizidalitaet (zuletzt eingesehen am 08.08.2021).

Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendmedizin e.V., DGKJ (2021): *Deutsches Zentrum für Kinder- und Jugendgesundheit,* 12.03.2021. URL: https://www.dgkj.de/detail/post/deutsches-zentrum-fuer-kinder-und-jugendgesundheit-1 (zuletzt eingesehen am 10.08.2021).

EDA-Manifest (2015). Erstellt durch den EDD. URL: https://www.european-depression-day.de/fileadmin/website/aktuelles/2015/DepressionManifesto2.pdf (zuletzt eingesehen am 31.07.2021).

European Depression Day (EDD), Website. URL: https://www.european-depression-day.de/index.php?id=2 (zuletzt eingesehen am 24.06.2021).

Franzkowiak, Peter/ Hurrelmann, Klaus (2018): *Gesundheit*. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. URL: https://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetischesverzeichnis/gesundheit/ (zuletzt eingesehen am 26.06.2021).

Hohnerlein, Eva Maria/ Blenk-Knocke, Edda (2008): Rollenleitbilder und -realitäten in Europa: Rechtliche, ökonomische und kulturelle Dimensionen. Dokumentation des Workshops, 20.-22. Oktober 2008. Forschungsreihe Band 8; BMFSFJ. NOMOS, Mannheim.URL:https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93856/a721a42a1aecc75ca9bd1a30e2dc56ce/fr-band-8-rollenleitbilder-und-realitaeten-data.pdf (zuletzt eingesehen am 10.08.2021).

Hunt, Melissa G./ Marx, Rachel/ Lipson, Courtney/ Young, Jordyn (2018): *No more FOMO: Limiting social media decreases loneliness and depression.* In: Journal of Social and Clinical Psychology, 37(10), S. 751-768. URL: https://www.semanticscholar.org/paper/No-More-FOMO%3A-Limiting-Social-Media-Decreases-and-HuntMarx/89e81f45afba5f0be1e17bc5fd67d72a8f21f4fc (zuletzt eingesehen am 30.07.2021).

Jugend stärken im Quartier. URL: https://www.jugend-staerken.de/just/programme/jugend-staerken-im-quartier (zuletzt eingesehen am 07.08.2021).

KiGGS. Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. URL: https://www.kiggs-studie.de/deutsch/home.html (zuletzt eingesehen am 03.08.2021).

k.o.s. GmbH Berlin (2012): *Bedarfsanalyse und Angebotsentwicklung. Beiträge zur Weiterbildungsdiskussion.* In: Weiter gelernt, Nr. 1, Berlin. URL: https://www.kos-qualitaet.de/media/de/KOS_weiter%20gelernt_Heft%201_Bedarfsanalyse.pdf (zuletzt eingesehen am 31.07.2021).

Krause, Florian (2017): *Die drei Dimensionen und Einflussfaktoren zum Kohärenzgefühl nach Antonovsky.* URL: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/3a/Dreieck_der_Salutogenese.png (zuletzt eingesehen am 22.06.2021).

Kühn, Simone et al. (2021): Spend time outdoors for your brain – an in-depth longitudinal MRI study. In: The World Journal of Biological Psychiatry. URL: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15622975.2021.1938670?needAccess=true (zuletzt eingesehen am 29.07.2021).

Legewie, H; Paetzold-Teske, E. (1996): *Transkriptionsempfehlungen und Formatierungsangaben*, online im Internet, URL: http://web.qualitative-forschung.de/publikationen/postpartale-depressionen/Transkription.pdf (zuletzt eingesehen am 03.06.2021)

Lyall, Laura M./ Wyse, Cathy A./ Graham, Nicholas et al. (2018): *Association of disrupted circadian rhythmicity with mood disorders, subjective wellbeing, and cognitive function: A cross-sectional study of 91 105 participants from the UK Biobank.* In: Lancet Psychiatry. 5(6), S. 507-514. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29776774/#affiliation-1 (zuletzt eingesehen am 30.07.2021).

NAKO. NAKO-Gesundheitsstudie. URL: https://nako.de/ (zuletzt eingesehen am 07.08.2021).

PONS, Online-Wörterbuch. URL: https://de.pons.com/ (zuletzt eingesehen am 07.08.2021).

Psychische Bildung (2021): Website. URL: www.psychische-bildung.de

Shell Jugendstudie (2019). *Über die Shell-Jugendstudie 2019.* URL: https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/ueber-die-shell-jugendstudie.html (zuletzt eingesehen am 04.08.2021).

Silvester, Karen (2009): *Die besseren Eltern?! oder Die Entdeckung der Kinderläden Eltern-Kind-Initiativen im zeitgeschichtlichen Vergleich 1967-2004, Eltern-Erwartungen und -Erfahrungen,* Dissertation. Katholischen Universität Eichstätt, München. URL: https://opus4.kobv.de/opus4-ku-eichstaett/frontdoor/index/index/docId/31 (zuletzt eingesehen am 22.07.2021).

SINUS-Jugendstudie (2020): *SINUS-Jugendstudie 2020 - Wie ticken Jugendliche? Die Jugend fühlt sich zu wenig gehört und nicht ernst genommen.* Auf: bpb. URL: https://www.bpb.de/presse/313113/sinus-jugendstudie-2020-wie-ticken-jugendliche (zuletzt eingesehen am 04.08.2021).

Statistisches Bundesamt (2020): *Bevölkerung nach Altersgruppen 2011 bis 2020 Deutschland*. URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/liste-altersgruppen.html (zuletzt eingesehen am 24.06.2021).

Steppat, Timo (2020): *Deutsche deutlich depressiver im Frühjahrs-Lockdown.* Ein Interview mit Klaus Berger. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 25.10.2020. URL: https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/gesundheit/coronavirus/wie-es-um-die-psychische-gesundheit-der-deutschen-steht-17017842.html (zuletzt eingesehen am 22.04.2021).

Techniker Krankenkasse (TK): Psychotherapie. URL: https://www.tk.de/techniker/leistungen-und-mitgliedschaft/informationen-versicherte/leistungen/weitere-leistungen/faq-psychotherapie-2002626?tkcm=ab (zuletzt eingesehen am 26.06.2021).

Thurich, Eckart (2011): *pocket politik. Demokratie in Deutschland*, überarb. Neuauflage. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn. URL: https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/pocket-politik/16457/jugendlicher (zuletzt eingesehen am 08.06.2021).

UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). URL: https://www.behindertenrechtskonvention.info/menschen-mit-behinderungen-3755/ (zuletzt eingesehen am 04.08.2021).

UNODC: Weltdrogenbericht 2021. URL: https://www.tagesschau.de/ausland/un-drogenbericht-corona-101.html (zuletzt eingesehen am 28.07.2021).

ZDF-Beitrag vom 28.01.2020: Entwicklung im Überblick - Wie sich das Coronavirus verbreitet hat. URL: https://www.zdf.de/nachrichten/panorama/coronavirus-lungenkrankheitchronologie-100.html (zuletzt eingesehen am 20.07.2021).

9 Anhang

9.1 Eigenständigkeits- und Einverständniserklärung

Universität Bremen

Offizielle Erklärungen von

Nachname: Pohl-Hannemann Vorname: Maja
Matrikelnr.: 4432028

A) Eigenständigkeitserklärung
Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe.
Alle Teile meiner Arbeit, die wortwörtlich oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, wurden unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht. Gleiches gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen sowie für Quellen aus dem Internet.
Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch nicht als Prüfungsleistung eingereicht.
Die elektronische Fassung der Arbeit stimmt mit der gedruckten Version überein.
Mir ist bewusst, dass wahrheitswidrige Angaben als Täuschung behandelt werden.

B) Erklärung zur Veröffentlichung von Bachelor- oder Masterarbeiten

Die Abschlussarbeit wird zwei Jahre nach Studienabschluss dem Archiv der Universität Bremen zur dauerhaften Archivierung angeboten. Archiviert werden:
1) Masterarbeiten mit lokalem oder regionalem Bezug sowie pro Studienfach und Studienjahr 10 % aller Abschlussarbeiten
2) Bachelorarbeiten des jeweils ersten und letzten Bachelorabschlusses pro Studienfach u. Jahr.

☒ Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit im Universitätsarchiv für wissenschaftliche Zwecke von Dritten eingesehen werden darf.

☒ Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit nach 30 Jahren (gem. §7 Abs. 2 BremArchivG) im Universitätsarchiv für wissenschaftliche Zwecke von Dritten eingesehen werden darf.

☐ Ich bin nicht damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit im Universitätsarchiv für wissenschaftliche Zwecke von Dritten eingesehen werden darf.

C) Einverständniserklärung über die Bereitstellung und Nutzung der Bachelorarbeit / Masterarbeit / Hausarbeit in elektronischer Form zur Überprüfung durch Plagiatssoftware

Eingereichte Arbeiten können mit der Software *Plagscan* auf einen hauseigenen Server auf Übereinstimmung mit externen Quellen und der institutionseigenen Datenbank untersucht werden. Zum Zweck des Abgleichs mit zukünftig zu überprüfenden Studien- und Prüfungsarbeiten kann die Arbeit dauerhaft in der institutionseigenen Datenbank der Universität Bremen gespeichert werden.

☒ Ich bin damit einverstanden, dass die von mir vorgelegte und verfasste Arbeit zum Zweck der Überprüfung auf Plagiate auf den *Plagscan*-Server der Universität Bremen hochgeladen wird.

☒ Ich bin ebenfalls damit einverstanden, dass die von mir vorgelegte und verfasste Arbeit zum o.g. Zweck auf dem *Plagscan*-Server der Universität Bremen hochgeladen u. dauerhaft auf dem *Plagscan*-Server gespeichert wird.

☐ Ich bin nicht damit einverstanden, dass die von mir vorgelegte u. verfasste Arbeit zum o.g. Zweck auf dem *Plagscan*-Server der Universität Bremen hochgeladen u. dauerhaft gespeichert wird.

Mit meiner Unterschrift versichere ich, dass ich die oben stehenden Erklärungen gelesen und verstanden habe. Mit meiner Unterschrift bestätige ich die Richtigkeit der oben gemachten Angaben.

12.08.2021, Bremen
Datum, Ort

Pohl-Hannemann
Unterschrift

9.2 E-Mail-Anfragen

Anfrage Allianz-Versicherung

← Zurück Archivieren Verschieben Löschen Spam •••

Von: Maja Theresa Pohl-Hannemann <maja.theresa@yahoo.com>
Gesendet: Montag, 10. Mai 2021 13:20
An: [redacted] Allianz Deutschland) <[redacted]@allianz.de>
Betreff: [EXT] Anfrage Versicherung

Sehr geehrte Damen und Herren,

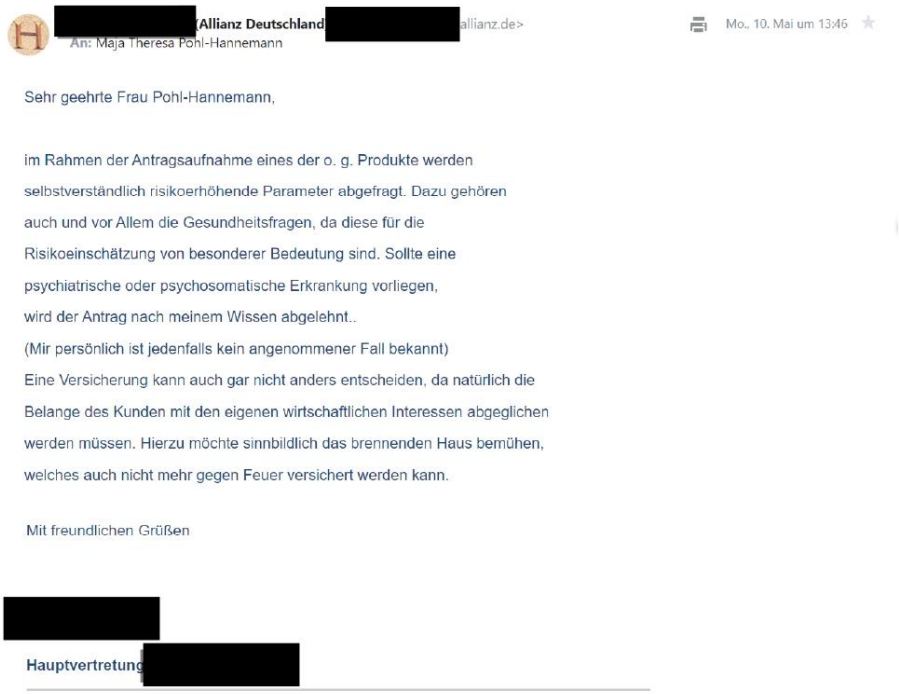
ich möchte mich zur Risikolebensversicherung und der Berufsunfähigkeitsversicherung informieren.

Ist ein Abschluss der oben genannten Versicherungen möglich, wenn man sich in psychotherapeutischer Behandlung befindet und die Diagnose einer psychischen Erkrankung erhalten hat? Mit welchen Einschränkungen muss ich rechnen?

Ich bitte Sie, mir weitere Informationen zur Verfügung zu stellen und diese zu begründen.

Herzlichen Dank und freundliche Grüße

Maja Pohl-Hannemann



[redacted] (Allianz Deutschland [redacted]allianz.de> Mo., 10. Mai um 13:46

An: Maja Theresa Pohl-Hannemann

Sehr geehrte Frau Pohl-Hannemann,

im Rahmen der Antragsaufnahme eines der o. g. Produkte werden selbstverständlich risikoerhöhende Parameter abgefragt. Dazu gehören auch und vor Allem die Gesundheitsfragen, da diese für die Risikoeinschätzung von besonderer Bedeutung sind. Sollte eine psychiatrische oder psychosomatische Erkrankung vorliegen, wird der Antrag nach meinem Wissen abgelehnt..
(Mir persönlich ist jedenfalls kein angenommener Fall bekannt)
Eine Versicherung kann auch gar nicht anders entscheiden, da natürlich die Belange des Kunden mit den eigenen wirtschaftlichen Interessen abgeglichen werden müssen. Hierzu möchte sinnbildlich das brennenden Haus bemühen, welches auch nicht mehr gegen Feuer versichert werden kann.

Mit freundlichen Grüßen

[redacted]

Hauptvertretung [redacted]

Anfragen BMFSFJ und DJI

-----Original Message-----
From: Maja Theresa Pohl-Hannemann [mailto:maja.theresa@yahoo.com]
Sent: Sat, 01.May 2021 13:16:45
To: info@bmfsfjservice.bund.de (info@bmfsfjservice.bund.de)
Subject: Interview-Anfrage

Sehr geehrte Damen und Herren,

hiermit möchte ich im Zuge meiner Masterarbeit für ein Interview mit Franziska Giffey anfragen.

Mein Name ist Maja Pohl-Hannemann und ich studiere Erziehungs- und Bildungswissenschaften im Master an der Universität Bremen. In Zusammenarbeit mit verschiedenen Trägern begründe ich innerhalb meiner Masterarbeit das Konzept der sogenannten *Psychischen Bildung*, das Jugendlichen nicht nur ein Grundwissen über psychische Erkrankungen und Therapiemöglichkeiten in Deutschland vermittelt und somit nicht nur Diskriminierung durch Nicht-Wissen vorbeugt, sondern ebenso die Psyche der Jugendlichen selbst anspricht, sodass autonome und reflektierte Persönlichkeiten daraus resultieren. Durch das Konzept soll nicht nur mehr Akzeptanz und Toleranz geschaffen werden, sondern außerdem die Zahlen psychisch erkrankter und nicht-behandelter Jugendlicher, vor allem während der Corona-Pandemie, senken.

Um mein Konzept zu stützen und den Kompetenzrahmen zu erweitern, ist ein Gespräch mit dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend für meine weiteren Forschungen unabdingbar.

Bitte melden sie mir zurück, ob im Juni oder Juli 2021 Raum für ein Interview per Videokonferenz, Telefon oder notfalls E-Mail möglich ist.

Herzlichen Dank und freundliche Grüße
Maja Pohl-Hannemann

Sehr geehrte Frau Pohl-Hannemann,

vielen Dank für Ihre Anfrage.

Das Thema Ihrer Masterarbeit klingt sehr interessant und Sie werden ohne Zweifel einen wichtigen Forschungsbeitrag im Ihrerseits skizzierten wissenschaftlichen Bereich leisten. Dennoch muss ich Ihnen leider eine Absage erteilen.

Die Aufgabe des Bundesfamilienministeriums besteht darin, die wesentlichen Belange der Familien, der Senioren, der Frauen und der Jugendlichen im Hinblick auf die Gesetzgebung des Bundes allgemein zu wahren und zu fördern.

Ich bitte daher um Ihr Verständnis, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unseres Hauses schon aus zeitlichen Gründen und wegen ihres verfassungsgemäßen Auftrags weder für Interviews, Diskussionsforen etc., noch für die Mithilfe bei der Gestaltung von Diplomarbeiten, Promotionen o. ä. zur Verfügung stehen können.

Ich möchte Sie daher bitten, die benötigten Informationen im Rahmen eigener Recherchen zusammenzustellen und die benötigte Hilfestellung bei Kommilitonen/-innen bzw. Mitarbeiter/-innen in diesem Fachgebiet zu suchen.

Ich wünsche Ihnen viel Erfolg für Ihre Masterarbeit.

Mit freundlichen Grüßen
Im Auftrag

[redacted]

Maja Theresa Pohl-Hannemann <maja.theresa@yahoo.com>
An: BMFSFJ

Mo., 3. Mai um 10:38

Sehr geehr[redacted]

herzlichen Dank für Ihre schnelle Rückmeldung!
Selbstverständlich kann ich Ihre Absage nachvollziehen, dennoch habe ich eine weitere Rückfrage:

Sie sagen selbst, dass das Bundesfamilienministerium unter anderem dafür zuständig ist, die Belange von Jugendlichen in Hinblick auf die Gesetzgebung des Bundes allgemein zu wahren und zu fördern.
Der Umgang mit Medien, politische Bildung, Sport und Kultur kommen ausreichend in Ihren Publikationen vor - Die psychische Bildung, also Informationen über psychische Erkrankungen und der Umgang damit, werden jedoch unzureichend behandelt.
Wie kommt es, dass das Ministerium die Begleitung und Betreuung Jugendlicher in Hinblick auf ihre emotionale Entwicklung und die Auseinandersetzung mit ihrer Psyche nicht allumfassend unterstützt und fördert, wenn es doch die Grundlage aller anderen Belange bildet?

Über eine Antwort wäre ich sehr dankbar.

Mit freundlichen Grüßen
Maja Pohl-Hannemann
Am Montag, 3. Mai 2021, 10:04:41 MESZ hat BMFSFJ <info@bmfsfjservice.bund.de> Folgendes geschrieben:

Sehr geehrte Frau Pohl-Hannemann,

eventuell kann es hilfreich sein, wenn Sie das Deutsche Jugendinstitut (DJI) oder das Bundesministerium für Gesundheit (BMG) kontaktieren.

DJI München
Deutsches Jugendinstitut e.V.

Nockherstr. 2
81541 München

Tel. +49 89 62306-0

E-Mail: info@dji.de

Sie können das Gesundheitsministerium über das Kontaktformular unter
https://www.bundesgesundheitsministerium.de/service/kontakt.html erreichen.

Mit freundlichen Grüßen
Im Auftrag

[redacted]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

---

info@dji <info@dji.de>
An: Maja Theresa Pohl-Hannemann

Do., 6. Mai um 10:09

Sehr geehrte Frau Pohl-Hannemann, zu diesem Thema haben wir wir keine Forschungsergebnisse.

Sie können sich auf unserer Homepage www.dji.de über unsere Forschungen informieren.

Mit freundlichen Grüßen

[redacted]

[redacted]

Deutsches Jugendinstitut e.V.

Nockherstr. 2

81541 München

[redacted]

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

POSTANSCHRIFT Bundesministerium für Bildung und Forschung, 11055 Berlin

[redacted]
Referat 614 – Medizinische Forschung; Medizintechnik
HAUSANSCHRIFT Kapelle-Ufer 1, 10117 Berlin
POSTANSCHRIFT 11055 Berlin

TEL +49 (0)30 18 57-5328
FAX +49 (0)30 18 57-8-5328
BEARBEITET VON
E-MAIL [redacted]@bmbf.bund.de
HOMEPAGE www.bmbf.de

DATUM Berlin, 25.05.2021
GZ 614GF-71402(2021)
(Bitte stets angeben)

BETREFF **Masterarbeit „Psychische Bildung“**
hier: Anfrage für ein Interview mit Frau Bundesministerin Karliczek

BEZUG Ihre E-Mail vom 01. Mai 2021

Sehr geehrte Frau Pohl-Hannemann,

vielen Dank für Ihre E-Mail vom 01. Mai 2021 an das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Frau Ministerin hat mich gebeten, Ihnen zu antworten. Dem komme ich hiermit gerne nach.

Im Rahmen Ihrer Masterarbeit bitten Sie um ein Interview mit Frau Ministerin, um Ihr Konzept „Psychische Bildung“ zu stützen. Die psychische Gesundheit von jungen Menschen ist dem BMBF ein wichtiges Anliegen. So engagiert sich das BMBF im Rahmen seiner Ressortverantwortlichkeit für Forschung für die Verbesserung der psychischen Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen mit einschlägigen Förderinitiativen. Hierzu zählen beispielsweise die Fördermaßnahme „Gesund ein Leben lang“ mit seinem Modul zur Kinder- und Jugendgesundheit, das nationale „Forschungsnetz psychische Erkrankungen“, in dessen Rahmen u.a. seelische Beeinträchtigungen im Kindes- und Jugendalter erforscht werden, und die Förderung von Forschungsverbünden zu Verhaltensstörungen im Zusammenhang mit Gewalt, Vernachlässigung, Misshandlung und Missbrauch in Kindheit und Jugend.

Bitte haben Sie Verständnis, dass Frau Ministerin aufgrund der Vielzahl an Verpflichtungen für ein Interview leider nicht zur Verfügung stehen kann. Zum Punkt „Erstellung schulischer Lehrpläne“ möchte ich informieren, dass dieser in der alleinigen Verantwortung der Länder liegt und Ihnen deshalb empfehlen, sich mit Ihrem Anliegen an die Kultusministerkonferenz zu wenden.

9.3 Transkriptionsregeln

Darstellung im Transkript/Beispiel	Bedeutung
I: B:	Kürzel für Interviewer = Interviewerin (I:) Kürzel für Interviewten = Befragter (B:)
Absatz	Sprecherwechsel
(…)	Sprechpausen ab 3 Sekunden
EXTREM	Betonung
(lacht)	Nonverbales Verhalten
[unterbricht]	Weiterführende Erklärung
(unv.)	Unverständliches
geheim (?)	Vermuteter Wortlaut
/	Satzabbruch
Und wenn man sagt: „Ich bin gut, wie ich bin.“	Wörtliche Rede
#00:03:22#	Zeitangabe #Stunde:Minute:Sekunde#

9.4 Interviewleitfäden

Leitfaden - Ashanti Branch

1. Young people are constantly told, whether by school, parents or social media, that they have to perform. How do these expectations affect the emotional development and openness of y-oung people?

2. There are different reasons why young people are insecure and do not achieve their goals. What would you say are the most common problems that the children and youth you work with have?

3. The *Million Mask Movement* you initiated encourages young people to reveal their true emoti-ons. What do you think could be the reason why children and adolescents are often not able to self-reflect and communicate their feelings?

4. The documentary 'The Mask You Live In' addresses the narrow definition of masculinity in our culture that harms boys and men in their emotional development. In your opinion, what needs to be changed to avoid this in the future?

5. More and more young people are suffering from mental illness. What do you think would be a way to reduce the rising numbers?

6. Especially young people suffer from the Covid-19-pandemic. Which skills do young people need to learn to become more resilient and to be able to deal with unexpected challenges?

Leitfaden Prof. Dr. Detlef Dietrich

1. Obwohl Depressionen zu den häufigsten Erkrankungen in Deutschland gehören, lässt sich nur etwa ein Drittel der Erkrankten behandeln. Grund hierfür ist unter anderem das Unwissen über psychische Erkrankungen und Therapiemöglichkeiten. Die EDA (European Depression Association) setzt sich dafür ein, dass das Bewusstsein der Bevölkerung für Depressionen gestärkt wird. Welche Schritte geht die EDA, um dies zu tun?

2. Psychische Erkrankungen und Psychotherapie gelten weiterhin als Tabu-Thema unserer Gesellschaft. Sind Sie der Meinung, dass eine allgemeine Aufklärung und das Gespräch über psychische Erkrankungen, im Jugendalter beginnend, eine Lösung für Stigmatisierung und Diskriminierung psychisch erkrankter Menschen darstellen könnte?

3. Die Kosten für psychotherapeutische Behandlungen werden in Deutschland, anders als in vielen anderen Ländern, von der Krankenkasse übernommen. Dennoch ist es während oder nach dem Durchlaufen einer Psychotherapie unter Umständen weder möglich, verbeamtet zu werden, noch eine Lebensversicherung abzuschließen. Denken Sie, dass der Staat psychisch erkrankte Menschen ausreichend unterstützt?

4. Für nahezu alle Menschen war die Corona-Virus-Pandemie von Beginn an mit großen Einschränkungen verbunden. Mit den Einschränkungen und unerwarteten Veränderungen stieg auch die Wahrscheinlichkeit, psychisch zu erkranken. Sie sagten im Zuge des *17. Europäischen Depressionstages,* dass Gründe hierfür u.A. die Angst vor einer Infektion, die wirtschaftlichen und psychosozialen Belastungen sowie Einsamkeit sein können. Sind Sie der Meinung, dass eine präventive Aufklärung über psychische Erkrankungen und den Umgang damit die steigenden Zahlen hätten verringern können?

5. Laut der NAKO Gesundheitsstudie leiden besonders junge Menschen unter der Pandemie. Über welche Kompetenzen müssten junge Menschen ihrer Meinung nach verfügen, um mit unerwarteten Herausforderungen umgehen zu können und psychisch gesund zu bleiben?

Leitfaden – Prof. Dr. Klaus Berger

1. Auf der Internetseite der NAKO Gesundheitsstudie teilen Sie mit, dass das Thema psychische Gesundheit während der Pandemie enorm gefragt ist. War dies auch vor Beginn der Pandemie der Fall? Warum/warum nicht?

2. Im Ärzteblatt wurden im Dezember letzten Jahres erste Ergebnisse verkündet, die einen Zusammenhang zwischen der Corona-Pandemie und der psychischen Gesundheit der Bevölkerung aufzeigten. Bei jungen Menschen, insbesondere Frauen, nahmen Depressions- und angstassoziierte Symptome und Stress im Vergleich zur Basisuntersuchung zu. Wie kommt es zustande, dass besonders die Psyche jüngerer Personen und die der Frauen unter der Pandemie leidet?

3. Obwohl immer mehr Menschen betroffen sind, gelten psychische Erkrankungen und Psychotherapie weiterhin als Tabu-Thema unserer Gesellschaft. Dies kann dazu führen, dass Erkrankungen nicht erkannt oder gar behandelt werden. Was denken Sie, kann eine allgemeine Aufklärung über psychische Erkrankungen und Therapiemöglichkeiten, im Jugendalter beginnend, leisten?

4. Für viele Menschen war die Corona-Pandemie von Beginn an mit großen Einschränkungen, beruflich wie privat, verbunden. Mit den Einschränkungen und unerwarteten Veränderungen stieg auch die Wahrscheinlichkeit, psychisch zu erkranken. Gründe hierfür können unter anderem die Angst vor einer Infektion, die wirtschaftlichen und psychosozialen Belastungen sowie Einsamkeit sein. Sind Sie der Meinung, dass eine präventive Aufklärung über psychische Erkrankungen und den Umgang damit die steigenden Zahlen hätten verringern können?

5. Als Sie die Studie konzipierten, rechneten Sie nicht mit einer Pandemie - doch auch unabhängig von der Pandemie wird der Mensch im Laufe seines Lebens immer wieder mit unvorhersehbaren Ereignissen konfrontiert. Über welche Kompetenzen müssten junge Menschen Ihrer Meinung nach verfügen, um mit unerwarteten Herausforderungen umgehen zu können und psychisch gesund zu bleiben?

6. Auch bei einer Verbesserung der allgemeinen Lage werden die Auswirkungen der CoronaPandemie noch lange spürbar sein. Welche Maßnahmen sollten Ihrer Meinung nach von staatlicher Seite aus getroffen werden, um die psychische Gesundheit der Bevölkerung zu fördern?

7. Die NAKO Gesundheitsstudie wird unter anderem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert. Liegen Ihnen bereits Entwürfe vor, wie das BMBF die eindeutigen Zahlen als Anlass zur Entwicklung neuer Konzepte nutzen und präventive Arbeit leisten will?

9.5 Einverständniserklärungen der Interview-Partner

Universität Bremen

May 5, 2021

Maja Theresa Pohl-Hannemann
Rüdesheimer Straße 43
28199 Bremen
E-Mail: maja.theresa@yahoo.com
Phone: +49 152 25407896

Ever Forward – Siempre Adelante
Ashanti Branch
680 Tennyson Rd., Rm C4
Hayward, CA 94544

Declaration of consent

I hereby agree to participate in an interview as part of Maja Pohl-Hannemann's master's thesis on the topic of *psychic education*.

I have been informed about the aim and progress of the research project. I am entitled to terminate the interview at any time or to cancel further interviews without incurring any disadvantages. I consent to the interview being recorded with a recording device and transcribed by the researcher. I also agree to be mentioned by name and to have my project further described.

05/07/21

Date, Signature

Universität Bremen

Maja Theresa Pohl-Hannemann
Rüdesheimer Straße 43
28199 Bremen
E-Mail: maja.theresa@yahoo.com
Telefon: 0152 25407896

10.05.2021

Prof. Dr. med. Detlef E. Dietrich
Ärztlicher Direktor
AMEOS Klinikum Hildesheim
Akademisches Lehrkrankenhaus für Pflege der FOM Hochschule Essen
Goslarsche Landstr. 60
31135 Hildesheim

Einverständniserklärung

Hiermit erkläre ich mich dazu bereit, an einem E-Mail-basierten Interview im Rahmen der Masterarbeit von Maja Pohl-Hannemann zum Thema der *Psychischen Bildung* teilzunehmen.

Ich bin über das Ziel und den Ablauf des Forschungsprojekts informiert worden. Ich bin dazu berechtigt, das Interview jederzeit zu beenden oder weitere Interviews abzulehnen, ohne dass mir dadurch Nachteile entstehen.
Ich bin damit einverstanden, dass das Interview wortgetreu zitiert, jedoch nicht in größere Zusammenhänge gebracht wird, wodurch der Sinn des Gesagten verändert werden könnte. Ich bin außerdem damit einverstanden, dass ich namentlich erwähnt werde und meine Person, sowie mein Arbeitsbereich kurz beschrieben werden.

Hildesheim, 14.5.21

Ort, Datum, Unterschrift

Universität Bremen

Maja Theresa Pohl-Hannemann
Rüdesheimer Straße 43
28199 Bremen
E-Mail: maja.theresa@yahoo.com
Telefon: 0152 25407896

25.05.2021

Univ.-Prof. Dr. med. Klaus Berger, MSc (Epidemiology), MPH
Institutsdirektor Institut für Epidemiologie und Sozialmedizin der Universität
Albert-Schweitzer-Campus 1, Gebäude D3
48149 Münster

Einverständniserklärung

Hiermit erkläre ich mich dazu bereit, an einem telefonischen Interview im Rahmen der Masterarbeit von Maja Pohl-Hannemann zum Thema der *Psychischen Bildung* teilzunehmen.

Ich bin über das Ziel und den Ablauf des Forschungsprojekts informiert worden. Ich bin dazu berechtigt, das Interview jederzeit zu beenden oder weitere Interviews abzulehnen, ohne dass mir dadurch Nachteile entstehen.
Ich bin damit einverstanden, dass das Interview wortgetreu zitiert, jedoch nicht in größere Zusammenhänge gebracht wird, wodurch der Sinn des Gesagten verändert werden könnte. Ich bin außerdem damit einverstanden, dass ich namentlich erwähnt werde und meine Person, sowie mein Arbeitsbereich kurz beschrieben werden.

31.5.2021

Ort, Datum, Unterschrift

9.6 Transkriptionen der Experteninterviews (Int. 1-3) und der Gruppendiskussion (GD1)

1. Transkription der Gruppendiskussion mit Absolventinnen eines Freiwilligen Sozialen Jahres beim Diakonischen Werk Bremen e.V. vom 26.04.2021

In dieser Arbeit zitiert als: *Pohl-Hannemann, Gruppendiskussion 1 (Kürzel: GD1)*

Erhebungsmethode	Geplante Gruppendiskussion
Datum und Uhrzeit der Durchführung	26.04.2021, 17:00 Uhr
Dauer der Diskussion	32:23 (Minuten:Sekunden)
Ort der Diskussion	Online-Diskussion per Zoom (Corona-bedingt)
Teilnehmendenrollen	**Diskussionsleitung/Interviewerin (I):** Maja Pohl-Hannemann **Diskutierende/Befragte (B1-B4):** Absolventinnen eines Freiwilligen Soziales Jahres bei dem Diakonischen Werk Bremen e.V. **Alter der Teilnehmenden:** 18-24 Jahre **Geschlecht der Teilnehmenden:** weiblich: 4, männlich: 0, divers: 0
Allgemeine Bemerkungen	• Die Teilnehmenden wurden im Rahmen eines Workshops vorab zur Diskussion eingeladen und grob über das Vorhaben und den Diskussionsablauf informiert. • Das Einverständnis für die Aufzeichnung des Gesprächs sowie die Versicherung der Volljährigkeit der Teilnehmenden wurde zu Beginn der Aufnahme abgenommen. • Eine Anonymisierung der Teilnehmenden wurde eingangs festgelegt, da die Namen der Teilnehmenden für die Auswertung nicht relevant sind.

I: So, also. Hallo ihr Lieben, danke, dass ihr euch nach diesem langen Tag nochmal die Zeit genommen habt, heute hier teilzunehmen. Ich habe euch ja schon erklärt, dass ich heute eine kleine Diskussion mit euch führen möchte, mit euch gemeinsam, um mein Konzept der Psychischen Bildung weiterzuentwickeln und ich freue mich, dass ihr mich dabei unterstützen möchtet heute. Ich werde euch ein paar Fragen stellen, aber ihr dürft auch gern einfach euch gegenseitig ergänzen und miteinander sprechen. Also, ich möchte heute wissen, was denkt IHR wirklich darüber. Also erzählt einfach, was euch so in den Sinn kommt. Und die Diskussion wird anonymisiert, das heißt niemand von euch wird namentlich in der Auswertung erwähnt, es wird nichts auf euch zurückgeführt. Und jetzt möchte ich nochmal hier festlegen, dass alle Teilnehmenden volljährig sind, freiwillig hier sind und damit einverstanden sind, dass ich den Ton des Gesprächs aufzeichne. Wenn jemand nicht einverstanden ist oder nicht volljährig ist, dann bitte jetzt einmal rufen. (…) #00:01:17#

Okay. Dann fangen wir an und zwar beginnen wir jetzt mit einer Aussage, die ich euch gebe und ihr sagt mir einfach, was ihr dazu denkt, was ihr davon haltet, was euch dazu in den Sinn kommt. Okay? Dann könnt ihr gerne einmal alle euren Ton anmachen und dann beginnen wir mit der Diskussion. Okay, die Aussage lautet folgendermaßen: Jugendliche und junge Erwachsene werden darin bestärkt und unterstützt, sich mit ihrer Psyche auseinanderzusetzen, um sich frei entfalten zu können. Was denkt ihr dazu? #00:01:59#

B1: Also, ich würde das gerne mit einem Beispiel anfangen, und zwar kenne ich das nämlich zu gut, dass, wenn man sich dann wirklich selbst damit auseinandersetzen möchte und sich auch einer anderen Person anvertraut, sei es Familie oder Freunde, dass man diesen Spruch bekommt: „Es gibt Menschen, die haben es immer schlimmer“ oder man erst gar nicht ernst genommen wird oder man hört auch oft: „Dir geht es doch so gut“. Also, dass man gar nicht das Recht darauf hat, dass es einem psychisch schlecht geht (tatsächlich?). #00:02:36#

B2: Ja, finde ich auch. Ich finde aber auch, dass so außerhalb jetzt zum Beispiel der Seminare, die man halt sich freiwillig wählen kann, hat man halt nicht wirklich die Unterstützung oder auch nicht so wirklich die, ja, so eine Informationsgabe. Also man kann nirgendwo hingehen oder so, oder was man jetzt so kennt, außer man beschäftigt sich halt selber damit. Also, ich finde jetzt nicht, dass man jetzt, außer man setzt sich selber damit auseinander, dass man da jetzt unterstützt wird. #00:03:02#

B3: In der Schule, zum Beispiel jetzt, habe ich das halt gar nicht mitbekommen irgendwie. Also, dass irgendwie ein Lehrer das mal angesprochen hätte oder es irgendwie Informationen dazu gab oder sonst irgendetwas. Ja, da ist man einfach komplett lost, wenn man sich mit seiner Psyche auseinandersetzen will. #00:03:25#

B4: Ja, also ich kann mich da auch nur anschließen. Ich hatte in der Schule drei Jahre lang Pädagogik und da ging es in dem letzten Thema glaube ich um Probleme von Jugendlichen oder auch jungen Erwachsenen und da wurde ganz kurz das Thema Depression und Süchte, also Mediensucht oder auch eine Drogensucht oder wie auch immer KURZ angeschnitten, aber das Fach hatte ICH jetzt. Das war ja ein Wahlpflichtfach, das hatte nicht jeder, demnach hat sich auch nicht jeder damit beschäftigt und ansonsten (…)/ Ich habe eigentlich Interesse an dem Thema und deswegen habe ich mich damit auch beschäftigt, aber sonst, wie die anderen ja auch schon gesagt haben, gibt es da eigentlich gar keinen Input von außen. Und ich finde gerade die Schule wäre eine super Chance, darüber zu sprechen. #00:04:17#

B2: Ja, finde ich auch. Vor allen Dingen weil ich auch irgendwie gesehen habe, wie halt / Weil in der Schule ist man ja die meiste Zeit seines Lebens, also so jetzt als junger Mensch, des Tages, man ist da schon so sechs bis teilweise / ich war da teilweise zehn Stunden in der Schule und ich habe da halt auch / Also es ist eine sehr auch eine verletzliche Zeit, in der man sich befindet. So zwischen dem Alter von / Also in der weiterführenden Schule / Zwischen dem Alter von elf bis achtzehn, neunzehn und dort, ja, erlebt man ja sehr viel. Und ich habe auch von Lehrern irgendwie manchmal das Gefühl gehabt, dass die da irgendwie nicht wirklich Lust hatten. Also die haben vielleicht gesehen, dass es einem Schüler nicht gut geht und haben das halt so ein bisschen abgetan, im Sinne von: „Ja, das wird schon“ oder „Ja, das ist jetzt gerade die Pubertät, ist gerade ein bisschen schwierig“ oder „Ja, jeder hat das ja mal“ und so. Und das wurde halt dann schon ziemlich abgetan, sogar relativ ernstere Sachen, wo ich jetzt so im Nachhinein ziemlich schockiert drüber bin, weil ich mir denke das sind Pädagogen und ich finde das ist da jemand, der vielleicht / Also vor allen Dingen sind es auch Erwachsene, also jemand, der sich eigentlich besser auskennen sollte als der Jugendliche selber, aber ist da dann total überfordert und will davon gar nichts irgendwie wissen. Also das finde ich auch ein bisschen komisch. #00:05:33#

B3: Ja. Also ich erinnere mich, wir hatten / In der fünften Klasse hatten wir so eine Anti-Mobbing-Woche, da haben wir sehr viel über Mobbing gesprochen und gelernt und / Ich weiß nicht, vielleicht hattet ihr das alle auch? Weil ihr alle grinst? (kichern) Und (…) / Keine Ahnung, das Thema war halt einfach richtig wichtig und würde man sowas halt mal in der Schule machen, (zögern) eine Woche lang oder so, irgendwie mit Strategien, sich mit der eigenen Psyche auseinanderzusetzen oder einfach generell, dass man dem Thema so ein bisschen näherkommt, ich glaube das würde einfach SO vielen Leuten helfen. So vielen SCHÜLERN helfen und, ja, dann kann man halt schon so ein bisschen darüber lernen und sich selbst weiter informieren, wenn man Interesse daran hat. #00:06:21#

B2: Ja. Vor allen Dingen, ich finde auch jetzt, dass man auch nicht verlangen kann, dass jeder halt irgendwie eine Ahnung davon hat. Ich meine, gut, man redet halt mit seinen Freunden vielleicht darüber, wenn es einem nicht so gut geht, aber gut, das ist dann auch alles eher so oberflächlich, also die können einem da jetzt auch nicht weiterhelfen, außer: „Ja, das wird schon“ oder „Ja, wir kriegen das schon irgendwie hin“ oder so, also halt auch so Sachen, die halt Eltern sagen, wenn die halt hilflos sind oder auch nicht weiterhelfen können. Das heißt im Endeffekt steht man da SELBER alleine da und muss sich dann SELBER damit beschäftigen. Und das ist / Niemand sieht sich da irgendwie in der Aufgabe, das irgendwie halt zu übernehmen oder mitzuhelfen oder so. #00:06:57#

B1: Ja, also tatsächlich muss ich zugeben, dass meine alte Schule es VERSUCHT hat, eine Art zutrauliche Person einzustellen, die dafür da sein sollte, wenn jemand ein Problem hat, dass man mit ihr reden DARF. Aber der hat seinen Job auch total verfehlt, weil ich war dann nämlich mal bei ihm und habe ihm wirklich mein ganzes Leben anvertraut und habe ihm auch persönliche Sachen erzählt, die einfach meine Psyche gestört haben, die haben mich einfach verrückt gemacht. Und ja, daraufhin hat er mir auch nur auf die Schulter geklopft und meinte: „Och, das wird schon“. So. Und ich dachte: „Ja, wozu habe ich mir jetzt die ganze Mühe gemacht?“, ne. Und die Lehrer wussten AUCH Bescheid, so (unv.) und es ist nie was passiert. Sie haben immer zugeguckt. Immer. #00:07:42#

B2: Ja, das war bei mir auch so. Also als ich in so einer wirklich echt beschissenen Phase war, also wirklich richtig down war / Und man hat das auch an den Noten gemerkt, man hat das überall eigentlich gemerkt, auch an meiner mündlichen Beteiligung, man hat es gemerkt. Und ich habe auch gemerkt, dass es die Lehrer gemerkt haben, aber es war dann / Gab so Sprüche, wie: „Ja, du beteiligst dich mündlich nicht mehr so viel, du bist da so ein bisschen in so ein Loch gefallen. Aber du kommst da schon raus“ und so. „Das geht schon von allein“ und so. Und ich war dann so: „Oh ok“, ich weiß jetzt nicht, ob das so der Fall war, weil ich war halt wirklich in so einer richtigen Down-Down-Phase und dann halt sowas zu hören von so geschulten Pädagogen, war ich dann auch schon wieder so: „Öh ok“. Ich hab das damals akzeptiert, jetzt im Nachhinein denke ich mir so: „Krass.“ Also, was hätte alles passieren können und man hätte es halt / Ja, man hätte es halt nicht so weit kommen lassen können. Im Endeffekt ist nichts passiert, aber es HÄTTE. Und das finde ich dann einfach nur krass, dass dann sowas kommt, solche Sprüche. Also, finde ich krass. #00:08:44#

B1: Da hast du mich an was Gutes erinnert, und zwar kenne ich auch den Spruch einfach von Lehrern: „Such dir mal Hilfe“. (B2 lacht) Wo man sich dann denkt als Jugendliche: „WIE? Hilf DU mir doch! Das ist doch irgendwie auch dein Job so. Oder selbst, wenn nicht, sei doch ein bisschen empathisch und guck mal, kannst du mir ein BISSCHEN helfen oder so,

wenn du schon merkst, dass schon die Eltern nicht den Bezug zu mir haben, dann (unv. weil B2 unterbricht) #00:09:07#

B2: Ja, vor allen Dingen, ich finde halt auch man kann ja auch nicht irgendwie von Jugendlichen/Kindern verlangen, dass sie da mit ihren Eltern auch drüber reden. Es gibt ja manche Leute, die haben die Probleme WEGEN den Eltern oder sowas. Oder haben ja ein schwieriges Verhältnis mit den Eltern oder es sind einfach so intime Sachen, die die halt nicht mit den Eltern besprechen wollen. Und da kann man es ja nicht verlangen, dass man das so auf die Eltern abschüttelt: „Ja, das kriegen die schon alle hin“ und „Das wird schon“ und „Rede mal mit deinen Eltern drüber“ und sowas. So, das ist ja, also finde ich, ist ja ein Wunschdenken. #00:09:34#

B3: Vor allem auch, wo wir gerade bei Eltern sind, ist es halt auch öfter einfach so, dass von ZUHAUSE aus keine Unterstützung kommt. Also auch, wenn die Eltern vielleicht merken: „Okay, dem Kind geht es gerade nicht so gut“, aber da vielleicht nicht ganz so drauf achten und so drauf EINgehen und (…) / Also ich spreche da ein bisschen aus Erfahrung, also meinem Bruder ging es halt eine Weile, also RICHTIG, richtig schlecht und es war halt nicht so, dass er (…) also nicht vor meinen Eltern ernst genommen wurde. Man hat das auf jeden Fall schon gemerkt, die haben das gemerkt, auf jeden Fall, an seinem Verhalten. Problem war halt nur, dass meine Mutter halt so ziemlich GEGEN Psychologen und Ähnliches war und Therapie und sonst irgendwas und mein Vater so ein bisschen daFÜR war. Und das war halt einfach so ein Kontrast. Und das war halt irgendwie schwierig, da irgendwie rauszufinden, was jetzt passt und was nicht. Weil, wenn ein Elternteil daGEGEN ist und ein Elternteil daFÜR und das Kind ist in einem kompletten Loch, aber das wird nicht unterstützt, wie es sein muss, dann, ja, ist es für das Kind halt auch schwierig, irgendwie sich selbst kennenzulernen, sich selbst damit auseinanderzusetzen. #00:10:56#

B2: Ja, vor allen Dingen wenn man halt auch noch minderjährig ist und eh nichts ohne die Eltern machen kann, ist es ja auch nochmal schwierig. Und da wäre natürlich auch schön, wenn dann, keine Ahnung, die Schule oder was auch immer, dann nochmal so ein Gespräch / Also jemanden von außen dann nochmal ein klärendes Gespräch findet und sagt: „Hey, Ihrem Son/Ihrer Tochter geht es so schlecht, es wäre eigentlich GUT, wenn da jetzt nochmal irgendwie Hilfe kommt, ärztlicherseits“. So, aber das habe ich halt auch schon so gesehen, dass es halt Eltern gibt, die da (zögert) vielleicht auch kulturell einfach nicht so auf dem Stand sind, dass sie das halt irgendwie akzeptieren oder halt verstehen. Und dann kommen da halt so Sprüche, wie: „Das wird schon“ oder „Ach, du denkst aber auch viel zu viel nach“ und (lacht) „Versuch, einfach glücklicher zu sein“ oder „Versuch, einfach nicht drüber nachzudenken“ oder sowas. Also, das habe ich auch schon gesehen und das ist dann irgendwie auch / Das macht es nicht besser, wenn von nirgendwo eine Hilfe kommt,

sondern man sich da so hilflos fühlt und selber vielleicht auch nicht die Ahnung hat und sich dann erstmal SELBER damit beschäftigen muss. Also, das ist ja auch nochmal anstrengend und das KÖNNEN ja auch viele, wenn sie in so einem Loch sind, können die das ja auch nicht, sich damit zu beschäftigen. Das ist ja schon anstrengend für die. #00:11:59#

B3: Ja. Also, es war halt auch nicht nur bei meinem Bruder so, es war bei mir tatsächlich auch so ein bisschen so, dass halt meine Mutter zum Beispiel das GAR nicht verstanden hat. Und als ich ihr dann gesagt habe: „Okay, ich möchte mit jemandem darüber reden“, war es dann mehr so: „Nein, wir klären das, wir machen das Zuhause, das kriegen wir schon hin“ und blablibla, und so weiter und so fort und dass ich das dann jahrelang wirklich mit mir rumgetragen habe und es wirklich nicht besser geworden ist und es Zeiten gab, wo es einfach besser war und schlechter war und wo ich mit anderen Leuten viel besser / Also, ich habe wirklich ein gutes, SEHR gutes Verhältnis zu meinen Eltern, aber, dass ich dann mit anderen Leuten darüber reden konnte und mit meinen Eltern nicht darüber reden konnte, das tat mir dann schon irgendwie weh. Aber, keine Ahnung. Irgendwie hat man sich dann einfach nicht getraut, weil man schon einmal RICHTIG hart abgewiesen worden ist und es immer noch nicht besser geworden ist. Und dann habe ich, keine Ahnung, NEULICH, mit meinem Vater so ein bisschen darüber geredet und der war komplett SCHOCKIERT, weil er nichts davon wusste. Nicht davon wusste, dass ich das meiner Mutter erzählt habe, auch nicht davon wusste, dass ich irgendwie GEDACHT habe ich brauche Hilfe oder Ähnliches. Dass ich mich an meine Frauenärztin gewandt habe, für Hilfe (lacht unsicher), ob die mir vielleicht jemanden empfehlen kann, weil halt von meinen Eltern nichts kam. Also das war jetzt ECHT krass. Und der war RICHTIG schockiert. Ja. #00:13:24#

B1: Und das Traurige ist ja, dass die Eltern diese Vorbildsfunktion haben. Das heißt, man orientiert sich daran und denkt echt, das ist normal, diese Gefühle zu unterdrücken oder seine eigene Psyche zu unterdrücken, obwohl man eben einfach GAR nichts dafür kann und gerade für Menschen, die vielleicht auch keine Freunde haben, NOCH schlimmer, weil sie dann auch wirklich NIEMANDEN haben außer ihre Eltern. Und die stehen dann super unter Druck. #00:13:49#

B2: Oder halt dann die Lehrer haben und dann zu den Lehrern gehen und dann solche Kommentare von den Lehrern hören, also man kriegt eigentlich die ganze Zeit nur Abweisung, wenn man halt echt so in / Also, vielleicht kriegt man von Freunden jetzt nicht die Unterstützung, die man sich erhofft, also wenn man überhaupt Freunde hat, dann von den Lehrern kriegt man Abweisung und dann halt von den Eltern. Also es wird halt einfach nicht besser, wenn man halt solche Möglichkeiten nicht hat, wie jetzt zum Beispiel das

Seminar, was wir hatten oder so, wo man halt einfach Menschen hat, zu denen man sich halt wenden kann. #00:14:18#

B3: Ja.

I: Habt ihr denn noch andere Vorschläge, also wenn man jetzt beispielsweise wirklich nicht die Unterstützung durch seine Eltern hat, AUCH nicht durch Lehrkräfte, das habt ihr gerade so gesagt, dass die Lehrkräfte meistens nicht wirklich dazu in der Lage waren, irgendwas, ja, Sinnvolles da beizutragen – habt ihr Ideen, wie man das an Jugendliche herantragen könnte, diese Psychische Bildung? #00:14:44#

B1: Also ich würde definitiv sagen, das ist das Erste, was mir einfällt, Social Media. Das ist ein absolut guter Punkt, weil jeder hält sich mittlerweile dort auf und jeder hat irgendwie einen Account oder so und das würde auch den GRÖSSTEN Teil auf jeden Fall erreichen. #00:15:00#

B2: Oder halt dann auch in den Schulen. Also, dass man da halt auch irgendwie sowas wie so eine Woche anbietet, wo man dann halt / Solche Projektwochen, das hatten wir auch, ich hatte in der Schule so Projektwoche Religion, Projektwoche was weiß ich alles und dass man dann vielleicht eine Projektwoche Psychische Gesundheit oder Gesundheit allgemein machen könnte. Und da müsste ja auch jeder Schüler halt mitmachen aus dem Jahrgang (lacht) und dann könnte man ja auch viele erreichen. Also die, die jetzt vielleicht kein Internet zuhause haben, gibt es ja auch, LEIDER, Leute, die sich das halt nicht leisten können, dass man das halt in den Schulen hat. Und dass vielleicht auch die LEHRER dann mitmachen müssen und dass man dann so geMEINsam das alles hat und dass man dann halt auch jemanden hat, bei dem man sich vielleicht wenden kann, also das wäre auf jeden Fall schonmal ganz gut. #00:15:43#

B4: Ja, ich glaube da wäre es dann auch wichtig, dass es dann eben / Also, dass dieses Seminar halt nicht von den Lehrern gemacht wird, sondern dass halt wirklich jemand von außen kommt und, dass diese Person dann direkt halt irgendwie auch Ansprechpartner*in ist oder auf jeden Fall, keine Ahnung, irgendwie eine Karte, eine Website oder was auch immer, eine E-Mail-Adresse dabeihat, an die man sich dann sonst zur Not wenden kann. #00:16:07#

I/B3: (Durcheinander gesprochen)

B3: Dass die Lehrer vor allem auch mitgeschult werden. Auch, also wenn da wirklich jemand in die Schule kommt, dass die Lehrer dann nicht irgendwie weggehen oder sonst irgendwas, sondern dass die Lehrer das genauso mitbekommen wie die Schüler. #00:16:24#

B2: Man könnte es ja so machen, dass es vielleicht Tage gibt, wo die Lehrer dabei sind und vielleicht Tage gibt, wo die Lehrer nicht dabei sind, weil wir hatten das auch mal. Da ging es bei uns irgendwie auch mal glaube ich / Da hatten wir mal so einen Ausflug, das war jetzt kein irgendwie, das war ein SUCHTpräventionsausflug und da musste unsere Lehrerin raus und das war dann halt wirklich nur mit den Pädagogen. Ist ja auch klar, weil, ne, wegen vertraulichen Sachen und so. Aber dass man da vielleicht so eine gute Mischung hat mit paar Tage sind die Lehrer dabei und ein paar Tage sind die Lehrer nicht dabei, ODER die Lehrer werden dann nochmal in einem anderen Raum nochmal geschult oder paar Stunden später danach nochmal was Spezielles für die Lehrer oder sowas. So Warnsignale oder was man NICHT sagen sollte oder was man machen sollte, wenn man merkt, dass es einem Schüler schlecht geht (kichert). #00:17:06#

I: Ok, also dass die Lehrkräfte quasi auch BEschult werden darin, also in Psychischer Bildung sozusagen, ok. #00:17:15#

B3: Ja.

I: N., du hast vorhin gesagt, du hattest Pädagogik in der Schule als Unterrichtsfach. Da hast du ja wahrscheinlich viele Informationen gekriegt, also viel Wissen vermittelt bekommen. Hat dich das auch selber angesprochen? Also, deine persönlichen Erfahrungen/Erlebnisse? Also, deine Entwicklung? Oder war das eher ein bisschen abgegrenzter von dir selbst? #00:17:39#

B4: Also, als es so um Probleme in der Jugend ging, das war halt dann irgendwie ein Thema, was dann auch am Ende im Abi drin vorkam, gab es schon Sachen, die halt sehr nah so auch an meinem Leben waren, aber es ging halt auch, wie gesagt, viel um Suchtprobleme und so und das ist halt Gott sei Dank was, was mich nicht betrifft (…). Aber ich weiß nicht, also (zögert), ich glaube schon, dass da noch so eine gewisse Distanz insgesamt war (…). Vielleicht auch, dass man sich selber vielleicht gar nicht so eingestehen wollte, was vielleicht dann doch noch so mehr zu einem passte oder eher nicht. #00:18:20#

I: Okay (…). Habt ihr Ideen, was / Oder was glaubt ihr, worüber alle Jugendlichen informiert werden sollten? Ihr hattet jetzt ja schon ein paar Seminare bei mir oder zumindest eins. Gibt es Sachen, bei denen ihr denkt oder gedacht habt, das MUSS man wissen, um quasi sich mit sich auseinanderzusetzen? Wenn ja, was waren das für Sachen? #00:18:54#

B1: Ich finde Warnzeichen wahrnehmen können. Das ist ein großer Punkt. Dass Jugendliche darauf aufmerksam gemacht werden, was vielleicht ein Zeichen sein könnte. Weil sich viele eben auch so Vieles nicht eingestehen können, WEIL sie eben von den Eltern unter Druck gesetzt werden oder von Lehrern, oder oder oder. Und dass man dann einfach

WENIGSTENS im Kopf hat: „Ok, wenn es so weit kommt, dann muss da ja irgendwie was sein, dass man sich einfach mal um sich selbst kümmert. #00:19:21#

B2: Ja und auf jeden Fall Warnsignale, weil wenn man die Warnsignale bei sich kennt, dann merkt man die auch bei anderen sehr schnell. Also wenn man halt merkt, der eine Freund ist da viel distanzierter irgendwie, keine Ahnung, verschenkt seine ganzen Lieblingssachen und macht sein Hobby nicht mehr und das man dann schon so ist: „Oh, oh, oh, das sind Warnsignale! Das kann in eine ganz falsche Richtung gehen!“ Weil man merkt die dann halt, wenn man die bei sich merkt, merkt man die auch bei anderen. Und ich finde auf jeden Fall halt auch so / Das mit den Inneren Kindern fand ich ziemlich gut, also ich zum Beispiel kannte das jetzt, aber jetzt nicht so in dem Ausmaß, jetzt wie wir das gemacht haben. Ich kannte es halt nur so ein bisschen oberflächlich und ich finde das ist eigentlich ziemlich cool. Also erstmal weil es ein ziemlich interessantes Thema ist und ich finde, dass es für ALLE irgendwie irgendeine Relevanz hat. #00:20:04#

B4: Ich finde auch, dass man Kindern und Jugendlichen oder auch jungen Erwachsenen einfach auch klarmachen muss: „Es ist okay! Es ist ok, wenn es dir nicht gut geht. Du DARFST dich schlecht fühlen und du DARFST dich auch / Du darfst auch, das klingt vielleicht doof, aber du DARFST auch krank sein!“ Also viele wissen ja gar nicht, Depressionen oder Essstörungen oder wie auch immer, es ist eine KRANKheit! Und das ist in Ordnung! Und das ist auch in Ordnung, wenn einen das dann eine längere Zeit begleitet. Also, einen gebrochenen Arm hast du ja auch nicht nur eine Woche, sondern das dauert auch länger, bis es heilt. Und das ist völlig in Ordnung. #00:20:38#

B2: Ja, finde ich auch. Und dass man halt irgendwie offen drüber redet. Also, dass man halt einen offenen Raum hat. Ich finde (…) / Es wird halt, obwohl unsere Generation mittlerweile besser ist, wird es aber halt auch totgeschwiegen, immer noch an manchen Stellen oder man ist es so / Man redet nicht wirklich gerne drüber. Und ich finde halt, so wie N. gesagt hat, das ist ja eigentlich wie ein gebrochener Arm. Mal geht es einem halt schlecht, dann ist das halt so. Warum sollte ich dann nicht einfach drüber reden können. Also dass man halt auch lernt, dass es in Ordnung ist und dass es auch weggehen kann und dass es nicht immer so sein muss. Und dass es auch andere Leute gibt. Das hat mir zum Beispiel ganz gut geholfen, zu sehen, dass es auch anderen Leuten so geht. Dass ich nicht die Einzige bin oder so. Weil es wird dann ja auch / Denkt man ja auch sofort immer, vor allem wenn man halt eh niemanden hat, mit dem man drüber reden kann, denkt man so: „Scheiße, ich bin so komisch, ich bin die Einzige!“ und dann ist man so: „Nee, es haben so viele Leute auch und das ist auch in Ordnung.“ #00:21:33#

B1: Ich muss auch zugeben, in dem Seminar hatten wir ja auch die Ehre, sage ich mal, dass Maja uns auch aus ihrem persönlichen Leben erzählt hat, und ich finde DAS alleine hat MIR

auch voll viel Kraft gegeben, denn ich habe mir immer gedacht: „Du hast so viel erlebt in deinem Leben, meinst du, du bist überhaupt in der LAGE dazu, anderen zu helfen?“ Und dann hat sie mir erzählt: „Das ist vollkommen normal, dass man mal sowas durchmacht und man kann immer daran arbeiten!“ Und das hat mir halt so einen richtigen Push gegeben, so nach dem Motto: „Das ist sogar noch eine Hilfe! Weil ich kann mich dann ja sogar NOCH besser in die Menschen hineinversetzen!“ (unv, nuschelt). Voll gut. #00:22:07#

B2: Ja, finde ich auch. Dass man halt, wenn man so Geschichten von anderen hört, vor allem wenn die so mit einem so überlappen, dass man so ist: „Oh mein Gott, das habe ich AUCH erlebt!“ oder „Ja, das hatte ich auch!“ oder „Ja, so habe ich das auch erlebt“ und „Oh mein Gott, es wird alles besser.“ #00:22:21#

I: Okay. Also haben die Seminare euch schon weitergeholfen? #00:22:27#

Alle B: Auf jeden Fall. Ja.

I: In welchen Aspekten besonders? #00:22:33#

B4: Also, bei mir war es so überwiegend, einfach diesen offenen Raum zu haben und wirklich einfach darüber zu sprechen und wie die anderen beiden ja auch schon gesagt haben, zu merken: „Ok, ich bin nicht die EINZIGE“, aber auch einfach, wir hatten / Ich weiß nicht, ob das jetzt das gleiche Seminar war in dieser Gesundheitswoche, aber einfach dieses, überhaupt erstmal irgendwie dieses allgemeine Wissen über Depression, über Angststörungen, über alle Krankheiten, die wir uns da halt so angeschaut haben. DAS überhaupt erstmal zu haben, so, damit alle mehr oder weniger auf so dem gleichen Basic-Stand sind, sozusagen. #00:23:16#

B2: Ja, vor allen Dingen, ich finde auch, dass alleine so eine Aufklärung über jetzt die ganzen Krankheiten kann ja auch so eine Stigmatisierung vorbeugen, also weil viele haben ja irgendwie, dass irgendwie die jetzt an Depressionen denken und man hat jetzt wirklich gar keine Ahnung davon, würde man jetzt so denken: „Ah, ok, ein Depressiver sieht so und so aus und muss sich so und so verhalten und darf niemals lachen und weint die ganze Zeit und sitzt da irgendwo in der Ecke“ und so, aber so ist es ja nicht. Und das alleine würde auch schonmal richtig gut Stigmatisierungen vorbeugen. Und was mir glaube ich auch ganz gut / Oder was ich auch ganz gut fand, war, wie schon N. gesagt hat, auf jeden Fall diesen offenen Raum und halt auch einfach, dass man so in die Kommunikation gekommen ist, dass man einfach drüber geredet hat. Und einfach auch in Gruppen drüber geredet hat, über die verschiedenen Themen, die man so hatte. Irgendwie, dass man auch so Aufgaben gemacht hat wie Stärken und Schwächen und Sonnenkind/Schattenkind. So, das fand ich

eigentlich auch ganz gut, weil man sich einfach mit sich selber dann beschäftigen konnte und eine Möglichkeit hatte, sich einfach selbst mal damit zu beschäftigen. #00:24:15#

B3: Ich fand es auch vor allem gut, weil man einfach viel mehr kennengelernt hat und wirklich, ich glaube N. hat das auch erwähnt, wusste: „Okay, man ist nicht alleine“ und dass man weiß: „Okay, es ist ok, wenn man sich mal nicht gut fühlt“ und „Hier, das kannst du machen, damit du dich besser fühlt und wann es wirklich nicht mehr geht, dass man die eigenen Warnsignale erkennt“ und dann weiß „Okay, ab diesem Punkt schaffe ich das vielleicht nicht mehr alleine, ab diesem Punkt kann ich mir vielleicht da und da Hilfe holen.“ Auch, dass wir nochmal Stellen bekommen haben und wissen: „Okay, hier kann ich hingehen, wenn es mir mal mies geht.“ I guess, ja. #00:24:54#

I: Wie war das jetzt während der Corona-Zeit so bei euch? Habt ihr euch da genug unterstützt gefühlt? Gerade am Anfang vielleicht, als es alles noch ein bisschen überwältigend war? #00:25:05#

B4: Überhaupt nicht. Also mir ging es während der Abizeit richtig, richtig schlecht, weil, also, da habe ich halt komplett die Strukturen verloren, weil man eben auf einmal nicht mehr zur Schule gegangen ist und das aber halt so eine super entscheidende Phase war. Ich habe halt Anfang 2020 mein Abi gemacht und da hat niemand gefragt: „Ja, kommst du irgendwie damit klar, dass du dich jetzt komplett hier quasi selbst versorgen musst“ und so weiter und so fort, also mit Unterrichtsmaterial. Und das hat auf jeden Fall gefehlt. Und das wollte ich dir eben auch nochmal sagen: Allgemein jetzt, ALLE Kinder und Jugendlichen sind jetzt überwiegend zuhause und niemand guckt da: Stimmt da was mit der Familie nicht, stimmt was mit dem Kind oder dem Jugendlichen selber nicht, muss man da vielleicht mal irgendwie alle zwei Wochen mal ein privates Gespräch führen und fragen: „Ist alles ok bei dir, kommst du damit klar“ und so. Das fehlt halt total. #00:26:03#

B2: Ja ich finde halt auch, also da muss ich N. definitiv zustimmen, und vor allem jetzt weil alle Kinder auch irgendwie zuhause sitzen, haben jetzt Lehrer NOCH weniger den Draht zu den Kindern, den sie schon davor irgendwie KAUM haben, haben die den jetzt irgendwie NOCH weniger. Das kann ich auch nochmal dazu sagen. Und ich fand auch, also, dass wir halt kaum unterstützt worden sind. Also N. und ich waren ja im gleichen Jahrgang und deswegen habe ich da genau die gleiche Erfahrung. Da hat auch kein Lehrer mal gefragt so: „Ja, und wie geht es euch eigentlich? Ist das jetzt irgendwie alles zu viel?“ oder „Geht das noch?“ oder so. Es war eigentlich immer nur so: „Ja, ist jetzt gerade eine blöde Zeit, alles echt blöd, ja, gut, dann machen wir mal weiter jetzt hier!“ Und dann so, boom boom boom, es muss ja jetzt weitergehen und was auch immer. Und auch von der Politik her, also dieses, mal hier, mal da, machen wir Abi, schreiben wir kein Abi, machen wir es doch,

machen wir es nicht. Und KEINER hat gefragt: „Ja, wie geht es euch eigentlich damit, dass eure Zukunft so unklar ist?“ Also, das hat keiner gefragt. #00:26:56#

B3: Ich kann den beiden wirklich nur zustimmen. Also ich habe auch letztes Jahr mein Abi gemacht und es war wirklich EIN SCHRECKEN. Also es war verwirrend irgendwie und man hat versucht, das alles so ein bisschen leicht zu nehmen und mit Humor zu nehmen. Aber wenn ich jetzt so drüber nachdenke, wie das da geregelt wurde / Natürlich ist das für alle eine ungewohnte Situation, aber manchmal hat man sich einfach richtig mies gefühlt, weil man gar nicht wusste, okay, was passiert jetzt morgen? Muss ich jetzt lernen? Muss ich nicht lernen? Worauf soll ich mich jetzt wirklich konzentrieren, worauf soll ich mich jetzt vorbereiten, was kann ich erwarten? Das war einfach alles SO ungewiss und in dieser Zeit hat man halt wirklich keine Hand gehabt, die man halten konnte, von IRGENDWO her. Halt irgendwie von Zuhause und unter Schülern so ein bisschen, aber man wusste gar nicht, was los war. Und ich merke das halt JETZT immer noch, also, dass es halt wirklich schwierig ist, gerade irgendwie, keine Ahnung, ein Leben zu führen, was sich halbwegs normal anfühlt, ohne sich schlecht zu fühlen. Also wenn ich irgendwie mich mit einer Freundin getroffen habe, dann fühle ich mich direkt scheiße, weil man nur von überall hört: „Hey, Kontakte einschränken, Kontakte einschränken, Kontakte einschränken“, aber dann sitzt man halt zuhause und HEULT (lacht). Ich bin einfach komplett am Ende ein bisschen. Ich muss nur irgendwie das Gefühl haben, irgendwo zuzugehören und irgendwie was machen zu können und irgendwie neue Leute, Kontakte haben zu können, OHNE, dass mein Kontakt jetzt zu anderen Leuten die ganze Welt erschüttert und die Inzidenzen wieder steigen. #00:28:44#

B2: Plus, ich finde halt, letztes Jahr war es halt auch echt krass, was mit / Also klar, die Medien natürlich immer noch, aber letztes Jahr war es halt schon echt krass, wenn man halt teilweise die Bilder aus anderen Ländern gesehen hat. Also das kam ja noch darauf, also man hat sich auf das Abi vorbereitet, man hatte irgendwie keine / Also man war so: „Ok, was ist morgen? Was ist übermorgen? Was ist denn in einem Monat?“ Also man hatte wirklich GAR keine Ahnung. PLUS, man hat ECHT schlimme Bilder aus anderen Ländern gesehen. So wie Italien oder so, wo dann halt die ganzen Leichen so mit so LKWs weggefahren worden sind. Also das auch, was auch sehr belastend ist. Und da hat AUCH ja keiner gefragt: „Wie geht es dir dabei?“ und „Wie geht es dir, dass jetzt alles komplett UNSICHER ist?“. Also es kam ja auch dazu, dass halt die ganzen / Dass da einfach so eine Angst herrschte und einfach so diesen schlimmen Bilder, die man so gesehen hat, kamen halt mit dem ganzen Abistress. Und dass man halt keine Freunde hatte und so weiter noch dazu. Also man hatte ja Freunde, aber mit denen man sich halt nicht treffen konnte, halt dazu. #00:29:39#

I: Von wem hättet ihr euch denn Unterstützung gewünscht oder würdet ihr euch jetzt wünschen? #00:29:45#

B2/B3: (Durcheinander)

B2: Also ich finde das schwierig zu sagen, einfach weil JEDER in dieser Zeit einfach komplett verwirrt ist und niemand einen genauen Plan hat. Und ich glaube man kann sich irgendwie nur selbst so ein bisschen und untereinander in den Arm nehmen, aber niemand weiß ganz, was los ist. Und ALLE müssen irgendwie unterstützt werden. Deswegen kann ich nicht sagen, ich wünsche mir Unterstützung von einer Person, die vielleicht selbst Unterstützung braucht. Weil die ja in einer ähnlichen Situation ist und auch nicht weiß, was los ist. (…) Also, Unterstützung gewünscht hätte ich mir generell, aber ich kann keine / Also ich selbst kann wirklich keine Person verantwortlich machen, von der ich sage: „Hey, du musst mich jetzt unterstützen." Weil der Person ging es vielleicht nicht besser. Und das kann ich ja nicht, also, beurteilen. #00:30:44#

I: Aber wenn jetzt zum Beispiel jemand kommt wie ich, also mich kanntet ihr vorher ja auch nicht und wusstet nicht, dass ihr dieses Angebot von mir bekommt / #00:30:51#

B2: Ja, das stimmt.

I: Sowas hilft dann schon, weil ich einfach jemand Unabhängiges bin? #00:30:56#

Alle B: Ja.

B2: Hättest du jetzt zum Beispiel vor einem Jahr oder vor / Okay, nein, vor zwei, drei Jahren mal in der Schule bei uns so eine Seminarwoche angeboten, dann wäre ich vielleicht auf dich zugekommen. So, weil ich hatte dann ja deine E-Mail und wussten ja, dass du sowas anbietest. Im NACHHINEIN, aber das war es ja nicht, deshalb war man dann halt verloren. (lacht) #00:31:19#

I: Okay. Also, um nochmal auf die erste Frage zurückzukommen, ihr seid eigentlich ALLE der Meinung, es gibt kein richtiges Unterstützungsangebot. Weder die Lehrkräfte sind richtig dafür ausgebildet, zumindest viele nicht, der Unterricht bringt vielleicht auch nicht unbedingt was, zumindest nicht in allen Fällen, und wenn von den Eltern, beziehungsweise vom Elternhaus, keine Unterstützung kommt, dann sind Jugendliche ziemlich AUFgeschmissen, sage ich mal. Ist das richtig? Habe ich das richtig verstanden? #00:31:56#

Alle B: Ja.

I: Okay. Gut, habt ihr noch Anmerkungen dazu? Noch Fragen? Noch irgendwas, was euch dazu einfällt? #00:32:08#

(…)

(Kopfschütteln der Befragten)

B3: Von mir nichts mehr. #00:32:14#

B2: Von mir auch nicht. #00:32:17#

I: Super, dann stoppe ich die Aufnahme jetzt mal. #00:32:23#

(Dank an die Teilnehmenden nach der Aufnahme)

2. Transkription des Experteninterviews mit Ashanti Branch vom 10.05.2021

In dieser Arbeit zitiert als: Pohl-Hannemann, Interview 1 (Kürzel: Int.1)

Erhebungsmethode	Geplantes Einzel-Expert*inneninterview
Datum und Uhrzeit der Durchführung	10.05.2021, 18:00 Uhr [Ortszeit CA, USA: 09:00 Uhr]
Dauer des Interviews	(Minuten:Sekunden) 27:51 [06:52-34:43] Tatsächliche Gesprächszeit: 39:58 (Minuten:Sekunden)
Ort des Interviews	Online-Diskussion per Zoom (Standort-bedingt)
Teilnehmendenrollen	**Interviewerin (I):** Maja Pohl-Hannemann **Befragter (B):** Ashanti Branch ○ Gründer und Geschäftsführer des *Ever Forward Clubs* ○ Initiator des *Million Mask Movements* ○ Lehrer in Kalifornien, USA ○ Bekannt aus dem Dokumentarfilm *The Mask You Live In* (2015)
Allgemeine Bemerkungen	• Das Interview wurde auf Englisch durchgeführt. • Der Befragte wurde vorab über das Vorhaben der Arbeit und den Ablauf des Interviews informiert. • Das Einverständnis für die Aufzeichnung des Gesprächs, die Transkription des Gesagten sowie die namentliche Nennung des Befragten wurden vorab in schriftlicher Form eingeholt. • Das transkribierte Interview stellt lediglich einen Teil des Gesprächs dar.

I: I would like to note that the interview is voluntary and everyone is okay with me recording the conversation (lacht). #00:06:58#

B: Yes. #00:06:59#

I: Are you okay with that? #00:07:01#

B: Yes. #00:07:02#

I: Perfect, thank you. Okay, then the first question: Young people are constantly told, whether by school, parents or social media, that they have to perform. How do these expectations affect the emotional development and openness of young people? (…) What do you think?# 00:07:22#

B: Well, I think that being told you have to perform is actually imPORtant. I think it's important that we held to high expectations. It's important to have a goal to strive after. I think the danger happens when that's not enough. When / What is told to young people is that I (unv.) have to achieve, I have to achieve at these levels in this way and get compared to everyone else. I think often times in live when parents are not careful, and it can happen with teachers and administrators as well, but some of it starts in their home, right? It's like this consens striving for something else, right? So the parents have their expectations of what you should do, then/ And they don't match with your (unv.) so far, some cultures, the child doesn't get to choose. The child knows that it has to be a doctor, lawyer, engineer or he is nobody. That's it. The other side ist hat sometimes parents are unwilling to recognize that their child may be an artist. May be a swimmer. May be a dancer. The world needs all kinds of people, but often times parents think their child should be the ONE that's gonna get them the most prestige in the community. And therefore, unfortunately, artists often are not seen as a viable way of making a living. #00:08:52#

I: Yeah.

B: And so parents maybe (or?) desire to/ Not to hurt their child but to like protect their child begins operate as if: ‚No, you must do THIS kind of career'. Which is TOTALLY out of the line, man, with the young people. And there is pressure that they begin to build up in young people to be like: ‚Well, I'm not good enough.' ‚I do wanna draw like all day long, but they say I can't draw because it's a waste of time.' What is if that is what you are really good at? And everything else that you are bad at, you're bad at math, you're bad at science, but you can DRAW amazingly. And everyone in your life, teachers even, say: ‚Stop drawing on that paper over there, what are you doing?' All you want to do is draw all day long. Now, there needs to be SOME guidance from parents and adults but I think the SAD part is that we have desired on a wall that doing and drawing is bad, that just wondering your life dancing around all the time is NOT okay. And therefore children begin to recognize what THEY feel

totally called to do. (unv.) miserable. Because the thing they should actually doing, they're not doing. Because somebody told them that it's NOT okay to do. And I think that if you're not careful and if you're not willing to come back to an adult to say: ‚You know what, I actually want to be an artist. I actually want to be a dancer. I actually want to be a swimmer. Like, I'm saying those in very general ways but I think it's really important that young people begin to be able to explore things that they feel really good at. And even if it means: ‚Hey, you guys still have to do the homework but you can have your time to draw and paint and do whatever else.' So, I don't think there is sometimes the ONE side of those kind of statements. And often times we are basically telling kids: ‚You must do a career that is going to make you a lot of money, so you can have a good life as you can survive as supposed to do what makes you happy, that will make you come alive. I think we need more of that. #00:10:47#

I: Yeah. So they need support and they need goals but in things that they really enjoy and that they are really good at. Not only in things that are in a common sense good for people, so, like individual support. Yeah. #00:11:03#

B: Yeah, like/ If every job you're supposed to do is only supposed to make you a lot of money, that means everyone is searching for a lot of money. And what about the other jobs that need to be done, too, for society to exist? The social workers, right, there are people who are really good social workers. In my community, social workers are paid really bad. Which is really sad! So it's like: ‚Well, look, if you are good at helping people, you get paid little and you're good at, let's just say, you know, designing some technique, you get paid a whole lot'. I mean, teachers get paid bad. Even teachers! Right. So it's/ Someone likes that idea that/ You know, a lot of parents, unless they are teachers themselves, may not encourage their child to be a teacher. They're like: ‚Look, you know teachers don't make a lot of money, there is no respect, you blame for everything, it becomes challenging.' Right? So, I think the world could have to many more amazing teachers, but hey. People know that it's hard to make a living, they know that it's always hard work, but it's also like it's not respected even. And so, WHO wants that kind of job? #00:12:09#

I: Yeah. Actually in Germany, being a teacher is very good.

B: Nice! Good!

I: They pay very good for it (lacht)

B: That's good! That's good! We're behind over here. #00:12:23#

I: Yeah (lacht)

B: (lacht)

I: Okay (…) Yeah, thank you. I think I totally agree with that. Then, the next question: There are different reasons why young people are insecure and do not achieve their goals. What would you say are the most common problems that the children and youth you work with have? #00:12:50#

B: (Denkt nach) I would say that they‘re bad at achieving their goals lands in two places. One: It lands in not having any goals. If the people in your life have told you that things you really want to do are worthless, not important and not valuable, then you could (unv.) like: ‚Forget it. I’m (unv.). So I think it depends on that part. I think also where I see where a lot of young people are at(?), is just this idea of lack of confidence, lack of believe in oneself. If people in your family have NOT achieved amazing things, it may be really hard for YOU to see how it is possible for you. #00:13:36#

I: Yeah, of course.

B: It ALSO can exist, in what I’ve seen, is that people in your live have ATTEMPTED to do amazing things, hit failure and then quit. And instead of pushing through the failures and keep on going, because failure is not finaled (?) failure is momentary. ‚I failed at this, let me try this. I tried out this and we try this.‘ And we try again, and we try again, and we try again. I think that if people in your life had failed at stuff, they can be like: ‚You know what? Don’t try that. That thing doesn’t work.‘ Yeah, people are like: ‚You never got to do that. I tried it once and it didn’t work.‘ And we begin to let OUR stories/ The adults sometimes let their stories limit the child from going after amazing things. Right? It’s kind of like flying a plane, right? Somebody had the idea and someone else was like: ‚That’s so dumb!‘ (Unv.) Many people had the idea first but they friends told them that was dumb, their families said it was impossible and then they stopped doing it. But I guess the right (unv.) was like: ‚You know what? I don’t care what you all say! We want to put somebody IN THE AIR, above ground, from there to there. Right like, say the telephone, right? Somebody had to think of that: ‚I want to talk to somebody across the/ Not wait to get the horses to get the letter overthere. What if I could just somehow/ That we’re like: ‚Hi!‘ (lacht) Like, many people have probably thought of it but the idea was shut down. You know, I told my students: ‚You know, I invented many things when I was younger that I saw come to life. When I was adult. But people in my life were like: ‚That’s so dumb!‘ And I was just like: ‚Ah, ok. I guess it’s dumb. I guess I’m just a dreamer.‘ And that’s why it isn’t happening, right? We tell people who can SEE things, even if it’s ahead of their time, those ideas are bad. And if you’re not careful, you can believe those ideas. So I think a lots of times, young people want may not have people in their life (unv.) who SUPPORT them and may have a whole lot more dreamkillers than dreamBUILDERS. And I think people in your life being (?) more dreamBUILDERS, right? They can at least ENVISION the dream happening, you know? #00:15:48#

I: Yeah. It was the same with my program. Because everyone said: ‚No, you're a dreamer and that's not how society works'. (lacht) But we need something like that! Okay, yeah, thank you! Okay, next question: *The Million Mask Movement* you initiated encourages young people to reveal their true emotions. What do you think could be the reason why children and adolescents are often not able to self-reflect and communicate their feelings? #00:16:21#

B: Yeah. I think most of the time they are unable to communicate their feelings because they are told their feelings are not okay. That they are inralidated, that/ Especially for young men, in my community, to show feelings makes you weak, makes you soft, makes you not manly, not masculine, makes you a wimp, makes you all these really negative terms. That some (unv.). So, if you have thought that as a kid: ‚Suck it up. Be a man. Don't show feelings.', you begin to get trained in that. I mean, it's kind of like: ‚The stove is hot! The stove is hot! Don't touch it!' And if you felt it a few times, you're like: ‚I like that feeling. I like that feeling when people look at me and talk to me when I just gonna cry. I like people make me think I'm less than I am. I don't validate my feelings.' Just as much as the heat from a stove, the muscle memory, becomes like: ‚Oh, wait, wait. I remember that. I remember that.' (lacht) It's the same with our psychic memory, right? Our memory says: ‚You know what? If I cry here, people are going to laugh at me, people are going to make fun of me, so I'm going to suck it up.' Even when there is something tragic and terrible happen to me, I want to be pretend like it didn't happen. I (unv.) get home and whatever. But I think that often times when young people don't have a safe place, they begin to embody this idea of: ‚I want to be a part of myself.' I think there is an old fable called ‚The half boy'. I don't know who wrote it, ‚The half boy'. And it talks about this part of this half boy. Like it was like the half of a body, you know? And he was just like walking around town and was like stumbeling around what was going on. And the idea was that he was shut off half of his own self. And when he found the other half, he was like: ‚Hey! That's part of me!' And then he was like: ‚No, I don't want you!' He's like: ‚Wait, where am I supposed to get that?' I don't remember the whole story but it's a very interesting story of this, like what do we tell boys and ALL people, but we tell boys a lot in my community: ‚Suck it up!' Like, girls in our community, women are allowed to cry. And it's okay. A boy cries, we tell them that they are not a real man. But crying is human. Why have we decided that we are going to tell boys this thing? And what happens is: Boys believe it. Because of all the men and sometimes a woman say: ‚Hey, are you trying to act like (?) a little girl?' We connect emotions with being a girl. And if you're a boy who wants to be a boy, you don't want to be a girl. Not that anything is wrong with girls, but if you are told that behaviour is only for girls, you going to buy in (?). That's what happens. That's the pressure. That's the/ And so I think that is what happening to students and young people and adults begin to go into patterns they learned when they were young and they

(unv.) to it when they were adults, right? And sometimes if you do not/ If you haven't done the work on yourself, you can still be operating one of those little child-like behaviours, that you actually don't need anymore as an adult. So I think this is important to you to be aware of it, to be: Hey, the way you operate, the way you act, are you okay with that? AND maybe when you're six or seven, you live in a family you have to act like that. When you become thirteen, fourteen, seventeen: Hey, do you still agree with that? And when you just had be (unv.) how you operating because you're acting in a way that you don't really agree with. And that's how/ I'm not giving a solution, but we see what happens/ And they way it happens is like programming, right? Which is how people grow up with all the programming from their society and community. #00:20:00#

I: Mh. Yeah, I think that maybe brings us to the next question because I saw your documentary/ #00:20:11#

B: Oh, I'm/ I forgot that you mentioned the Million Mask Movement. Sorry, sorry about that! Thank you for/ You mentioned that in the question. And I think what we have done with this tool is: We asked young people, and the first activity before it was the Million Mask Movement, we asked a group of young men: ‚Hey, let me just/' I knew I had to get behind of what they were letting me see on the outside. So, I said: ‚Just give me three words.' I think first it was write/ I don't think I said three words, but it became three words. Things on the front: ‚What is it what you let people see?' Because if you can recognize it first, then ‚What are the things you don't let people see?' behind the mask. And what we know is, when you go to that website and you see masks from all over the world, those first young men who were courageous enough to say: ‚Here's what I'm not dealing with.' And then they ball that paper up, it was anonymous. They actually like were SHOCKED that somebody else in that room was going through that stuff. Fear, sadness, pain, worry. And THEN it began to be like: ‚Oh, wait a minute, then we are all pretending? We all pretend like we aren't going through anything?' And THAT began to open up the hearts and the minds to say: ‚Okay, I'm not alone. It's not just me and I don't have to continue pretending. And if I want to keep pretending, I can. And maybe outside of this circle I have to. I put my armor back on (Geräusche, wie jemand eine Rüstung anlegt), no one gets to see a part of my heart. When I come in here (Geräusche, wie jemand die Rüstung wieder ablegt): take armor off. So I can get seen and everyone can really see me. And we wish the world was a place where people could get their armors off. But we have noticed that the world is sometimes not a safe place. So we armor up. And hopefully you have a place where you can take it off. Because otherwise it's exhausting. #00:21:56#

I: Yeah, I saw that in the documentary and I was really impressed by that. And by the young boys and the young men who started to cry and started to talk about their feelings. That

was very impressive. And it's so normal and it's a little bit sad that it is impressive to me but it IS because it's not the norm. And yeah, the documentary *The Mask You Live In* addresses the narrow definition of masculinity in our culture, I think it's the same in Germany as in the USA, that harms boys and men in their emotional development. So, in your opinion, what needs to be changed to avoid this in the future? #00:22:44#

B: I think we just need more education for young people to learn (…) emotional language. And the challenge is that most people only can name five to seven, maybe ten, emotions. (lacht) And there are dozens of emotions! But if you can't name the emotion, I heard somebody say, you can't tame the emotion. And the emotion is/ And emotions need to be dealt with, and you're like: ‚Well I'm going to'/ If everything you do/ And I said (?) it to every young man: ‚Do you turn everything into anger?' Everything was like a nail. If the only tool you have is a hammer, everything you look at looks like a nail. But what if you had a hammer and a screwdriver and some sandpaper. The situation just needs a little bit of sandpaper. ‚Hey, excuse me, I don't really/ You stepped in front of me in line.' ‚Oh, okay, my bad!' What does only happen when you throw a hammer at people? ‚GET OUT OF MY WAY (schreit)' Like, what happened? Like, it didn't need all that, right? But if that's all you got, then you use what you got! So if we gave people more tools: Man, I'm feeling really like unhappy right now, I'm feeling sad, I'm feeling really worried, I'm feeling nervous, I'm feeling perplex, I'm feeling like concerned, I'm feeling like/ What if we had more vocabularies to tell people what we're up to or what we're feeling, they had more tools. When you say: ‚I'm angry.' ‚Okay, what are you angry about?' ‚I don't really know, I'm just angry.' ‚Okay, well, let's, hm. I'm not sure where to start. How about: What has made you angry?' ‚Well, just stuff.' ‚Okay, give me some more stuff.' Like, when I work with young people, sometimes it's a thousand questions that get to the roots because they don't even know the language. ‚oh, OKAY, so YOU threw a chair in class. Why have you thrown a chair?' ‚It made me mad.' ‚But who made you mad?' ‚The teacher.' ‚What did the teacher do?' ‚The teacher made me sit over there.' ‚Why did the teacher made you sit overthere?' ‚Because I was arguing with the guy next to me.' ‚Why were you arguing with the guy next to you?' ‚Because he is peaking me at lunch everyday.' ‚Why didn't you tell the teacher?' ‚I told the teacher I don't want to sit by him. She put him next to me anyway.' ‚So, you got upset that a boy who was bothering you was sat next to you. You didn't tell the teacher. You started arguing with this boy. You got really mad. You threw a chair. On the outside it looks like you just lost it. You lost it, throwing chairs. But you didn't communicate ANY of that to anybody. It took me eighteen minutes to find out, what is the root of this throwing over a chair. Throwing over a chair was an after (?) effect of all these symptoms that you didn't even communicate to anybody until now that you've been kicked out of class. Now you've made a situation that (unv.). What? But you do have no language around that and the people who are in charge, the initiators/ All they want to do

and have is punishments (Klatschendes Geräusch). „Hey, you threw a chair, you're gonna go home. You're throwing a chair, you wanted attention." Well, it wasn't the chair. It was the teacher forgot that this kid has being bothered by another kid, sat that kid next. Like, there are so many areas along the way that could have helped that child but because that child has no emotional language, he's now in the office with me, I'm trying to pick through what's going on and luckily I know there is/ When I'm mad about something, there is stuff underneath the mat. Anger is underneath. And there is some stuff. Worry, feeling bad, feeling picked on, feeling bullied, feeling/ Like all of that stuff comes tot he/ It's UNDERNEATH! But if you can't talk about those feelings: sad, worried, feeling bullied, like, then you talk about anger. Because anger I communicate is what gives me attention. And it's like: „Okay, well I guess I'm already there (?)! Because I know how to get people's attention!" Oh, chair gets throwed, everybody is like: „OH MY GOD." And there you go. And I think that happens over and over and some different scenarios that people don't know how to explain what they're really feeling and it turns into that/ He gets attention, right? And that's what I see. #00:26:56#

I: Yeah, I think the same. So they have to learn where it comes from and how to express this. And to name the different emotions and feelings. #00:27:06#

B: That's right. #00:27:08#

I: Yeah, thank you. So (…) Do you think that this would be a way to reduce the rising numbers of mental ill people, or mental ill young people? Because many people suffer from it. They don't know what's going on inside of them, they don't know where it comes from, which emotions they actually have. So, do you think that it would help to educate young people in this? #00:27:43#

B: I definitely think it would help to educate young people in this. I think, what I've seen, I mean in my own life, is: One of my godsons who as an adult was diagnosed with bipolar and I want to say, definitely bipolar, probably finalized (?) shizophrenia, he/ His mom died when he was like five years old. Like, when I can get to his life (?), I tried to get him to see a therapist. His family didn't push it, they refused it. They were like: „Oh no, he's fine." I'm like: „No, he is NOT fine." Like/ And I think that my sadness is that I saw that things happening but I'm not a family member. I just saw it from the outside. And you're like: „He needs to talk about this stuff!" When you're five years old and your mom is your caregiver and that person passes away, dies, yeah you MAY not remember it and you MAY be able to put it away. But he was there. It was there at the house. And I think to ignore it/ And if you're five and don't have the language to tell people how sad you feel about it, everyone is like: „Just go, play video games." You're trying to distract your mind. I think that often times we don't talk about stuff because we think that it could make it worse because we're like: „I don't want to

talk about it (?).“ And then we leave it alone and THEN it’s just storing in the body, right? And the body is there, you know? That’s how we do it. I think I told (?) that story briefly just to say that I really was SO sad and/ Things were coming out and what he started to do is he was using drugs to like calm himself down. So he doesn’t have tot hink about it anymore. And then the drugs and then the alcohol and then the other drugs and then more drugs and then stronger drugs. And then he ended up just really exacerbating those things that came more to the surface. (unv.) for him. (stöhnt) What I’ve seen with young people who have let themselves talk about it, like let it out, like MAN, I’ve seen them find a little more peace. I don’t know if that’s all the answer but that’s important that people can say: „I can talk about it, I’m not ashamed about it, I feel better and therefore keep going like that.“ So, THAT is the work that we’re doing, is to give young people a space to let stuff out of their system. So I’m walking aroung like, landmines, you know, and all it takes is to bump into them, step on their foot, look at them the wrong way and all they say is like: „BLAAA!“ Like, what’s going on, right? And I think that often times it’s the storing away of all that stuff. I think, you know, researchers talk about it, right? That undealt with stuff only comes stronger if you don’t deal with your emotional process, they’re going to become stronger, right? They gonna come do. And you can hide them away for a certain amount of time but at some point it’s going to depend (?) on your capacity of how much more you can store away. And THEN it’s coming out, you know? And it may come out to yourself. Sometimes it comes out against others. So, yeah. #00:31:00#

I: Yeah, so it’s very important and/ #00:31:02#

B: I think it’s VERY important, yeah. #00:31:04#

I: I think it IS uncomfortable to deal with your own psyche, especially when something is NOT very good. But you HAVE to do it because the longer you do that, the stronger it gets inside of you. Okay, then I have one more question. Especially young people suffer from the COVID-19-pandemic. Which skills do you think do young people need to learn to become more resilient and to be able to deal with unexpected challenges? What do you think? #00:31:47#

B: Well, I think that the skills that young people need to deal with unexpected challenges, I think is/ I mean, in life there are always going to be these challenges that pop up, things you didn’t expect. Like: „I’m a bit(?) tired today, I’m on my way to work.“ I think it’s just really KNOWING that: „Okay, like, when things happen it doesn’t mean that I have to stop. It means it may be slowing me down a little bit. But I think if you’re not clear that the things that are happening are all a natural part of life, you think that everything that happens is like to destroy you, then you lose up the perpective to say: „Well, you know, sometimes in goals, dreams, things don’t go the way you want them. So we work through them, you know?“ I

think THAT's part of the work. Is like recognizing that there are so many different layers to this, right? Some of the layers to communicating well, some of the layers to being more fully whole. And I think if you're able to not name a place, when you're not able tob e your full self, then is the question about: „Is it okay? And how much longer do I want to stay there?" Right? If you're growing up in a family where they can't talk about feelings, maybe you can't really leave until you get to a certain age. And some people stay, even after they can leave, because of the pressure, the BELIEF that I have to stay in it. So I think that part of it is like, we need a place to give young people space to like process all these things that are going on. And what we see with the Million Mask Movement is, when people make their mask, they're sometimes nervous, even though it's anonymous. And when they go and see other masks from around the world, they are AMAZED. Like, often times, I'm/ It's intuitive that other people are going through real stuff in their life. It's intuitive. It makes sense. It's also easy to forget because you we stucked into our own life and we see behind the scenes of our own life, and all we see in life, especially in Social Media, is everybody's highlight real. So all I see is everyone is doing great, everyone is having fun, everyone is like: „Wow, how is everyone doing so amazing? No one ever has any problems, except me!" Well, it's because we're comparing ‚behind the scenes' to the highlight real and they're often rarely compared. And we have to help them recognize to know what is real and we define a space where you can talk about it and you're not carrying it by yourself. That's what we find. And I think that's how we are able to make more things like push forward, you know? #00:34:31#

I: Yeah (…). Okay, perfect. That was my last question, so thank you! (lacht) #00:34:43#

[Das Gespräch wurde nach dem Interview fortgeführt. Es wurde beschlossen, dass ich, mit der Psychischen Bildung, deutsche Botschafterin für das *Million Mask Movement* und Kooperationspartnerin des *Ever Forward Club* werde und zukünftig weitere Zusammenarbeiten stattfinden werden.]

3. Experteninterviews mit Prof. Dr. med. Detlef Dietrich vom 17.05.2021

In dieser Arbeit zitiert als: Pohl-Hannemann, Interview 2 (Kürzel: Int.2)

Erhebungsmethode	Geplantes Einzel-Expert*inneninterview
Datum und Uhrzeit der Durchführung	Anfrage: 10.05.2021, 11:22 Uhr Antwort: 17.05.2021, 10:00 Uhr
Ort des Interviews	E-Mail-basiertes Interview (Corona-bedingt)
Teilnehmendenrollen	**Interviewerin (I):** Maja Pohl-Hannemann **Befragter (B):** Prof. Dr. med. Detlef E. Dietrich ○ Ärztlicher Direktor AMEOS Klinikum Hildesheim ○ Repräsentant der European Depression Association (EDA) für Deutschland ○ Koordinator des Europäischen Depressionstages (European Depression Day, EDD) für Deutschland
Allgemeine Bemerkungen	• Der Befragte wurde vorab über das Vorhaben der Arbeit und den Ablauf des Interviews informiert. • Das Einverständnis für die Aufzeichnung des Gesprächs, die Transkription des Gesagten sowie die namentliche Nennung des Befragten wurden vorab in schriftlicher Form eingeholt.

I: Obwohl Depressionen zu den häufigsten Erkrankungen in Deutschland gehören, lässt sich nur etwa ein Drittel der Erkrankten behandeln. Grund hierfür ist unter anderem das Unwissen über psychische Erkrankungen und Therapiemöglichkeiten. Die EDA (European Depression Association) setzt sich dafür ein, dass das Bewusstsein der Bevölkerung für Depressionen gestärkt wird. Welche Schritte geht die EDA, um dies zu tun?

B: Die EDA hat insbesondere den Europäischen Depressionstag etabliert, zu dem inzwischen in 17 Ländern in Europa Öffentlichkeitsarbeit zum Thema Depression durchgeführt wird. Hierzu zählen Pressekonferenzen, öffentliche Informationsveranstaltungen, Konzerte und vieles mehr. Die Situation ist in europäischen Ländern unterschiedlich. In Deutschland haben wir viele regional aktive Bündnisse gegen Depression, die unter dem Dach der Deutschen Depressionshilfe das ganze Jahr über wichtige Angebote und Informationen vorhalten. Daher konzentrieren wir uns in Deutschland auf eine einmal im Jahr stattfindende Pressekonferenz anlässlich des Europäischen Depressionstags, um über aktuelle

Entwicklungen rund um das Thema Depression aufzuklären und hiermit auch zu einer Entsigmatisierung beizutragen. In diesem Jahr wird europaweit das Thema „Overcoming depression in times of a pandemic“ das Motto sein. In anderen Europäischen Ländern gibt es allerdings auch das ganze Jahr über Aktivitäten und Informationsveranstaltungen, insbesondere in den Ländern, in denen die Aufklärung noch nicht so weit ist, wie hier in Deutschland.

I: Psychische Erkrankungen und Psychotherapie gelten weiterhin als Tabu-Thema unserer Gesellschaft. Sind Sie der Meinung, dass eine allgemeine Aufklärung und das Gespräch über psychische Erkrankungen, im Jugendalter beginnend, eine Lösung für Stigmatisierung und Diskriminierung psychisch erkrankter Menschen darstellen könnte?

B: Auf jeden Fall! Wir sehen bereits heute, dass die Öffentlichkeitsarbeit zum Thema Depression und psychische Erkrankungen das Wissen um die Häufigkeit und dass eine psychische Erkrankung jeden treffen kann, bereits dazu geführt hat, dass die Gesellschaft offener mit dem Thema umgeht. Zwar gibt es in dieser Hinsicht noch viel zu tun, aber viel mehr Betroffene oder Angehörige erkennen inzwischen die Erkrankung und sprechen meist zunächst ihren Hausarzt/ihre Hausärztin an, die dann die ersten und weiteren Schritte einleiten kann. Auch der offene Umgang in den Medien (Zeitschriften, Radio und TV) und das „Outing“ bekannter Persönlichkeiten in der Öffentlichkeit trägt dazu bei.

I: Die Kosten für psychotherapeutische Behandlungen werden in Deutschland, anders als in vielen anderen Ländern, von der Krankenkasse übernommen. Dennoch ist es während oder nach dem Durchlaufen einer Psychotherapie unter Umständen weder möglich, verbeamtet zu werden, noch eine Lebensversicherung abzuschließen. Denken Sie, dass der Staat psychisch erkrankte Menschen ausreichend unterstützt?

B: In der Tat gibt es noch Benachteiligungen psychisch erkrankter Menschen, die in Zukunft behoben werden sollten. Der Staat kann hier natürlich Gesetze erlassen, die eine Benachteiligung psychisch Kranker z. B. im Hinblick auf Verbeamtung oder bei Versicherungen gesetzlich verbieten könnten.

I: Für nahezu alle Menschen war die Corona-Virus-Pandemie von Beginn an mit großen Einschränkungen verbunden. Mit den Einschränkungen und unerwarteten Veränderungen stieg auch die Wahrscheinlichkeit, psychisch zu erkranken. Sie sagten im Zuge des *17. Europäischen Depressionstages,* dass Gründe hierfür u.A. die Angst vor einer Infektion, die wirtschaftlichen und psychosozialen Belastungen sowie Einsamkeit sein können. Sind Sie der Meinung, dass eine präventive Aufklärung über psychische Erkrankungen und den Umgang damit die steigenden Zahlen hätten verringern können?

B: Eine präventive Aufklärung über psychische Erkrankungen kann immer nur einen gewissen Schutz vor dem Auftreten einer psychischen Erkrankung bieten, da die Entstehungsbedingungen immer sehr heterogen sind. So gibt es bei der Depression oft auch ein nicht unwesentliches familiäres Risiko, das Sie natürlich mit Aufklärungsarbeit nicht verändern können. Sie können aber gut über Belastungsfaktoren aufklären und so Risiken minimieren. Die Aufklärungsarbeit richtet sich insbesondere darauf, eine Depression frühzeitig zu erkennen, um dann möglichst zeitnah die Ursachen hierfür zu identifizieren und gezielt zu behandeln. Denn je eher man behandelt, desto besser und nachhaltiger lässt sich eine Depression heilen. Die Corona-Pandemie führt nun leider zu Belastungsfaktoren, die die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Depression, Angsterkrankung oder psychosomatischer Beschwerden begünstigen. Hier zielt eine frühzeitige Aufklärungsarbeit sicher darauf ab, diese Belastungsfaktoren für jedes einzelne Individuum erkennbar zu machen und möglichst schon früh etwas dagegen zu tun, d. h. zu versuchen, durch Telefonate oder Nutzung sozialer Medien die Einsamkeit einigermaßen erträglich zu halten, persönliche Kontakte - soweit im Rahmen der Restriktionen möglich - zu leben. Die zunehmende Impfungsrate der Gesellschaft wird sicher dazu führen, dass die Ängste im Hinblick auf eine Infektion nachlassen, vermehrt soziale Kontakte wieder möglich sind, sich auch die Arbeitssituation etwas normalisiert, so dass diese Risikofaktoren auch nach und nach geringer werden sollten.
Ein zukünftiges Problem könnte die sog. Long-Covid-Symptomatik sein. Hier wird aber präventiv insbesondere die Infektionsvorbeugung im Zentrum stehen.

I: Laut der NAKO Gesundheitsstudie leiden besonders junge Menschen unter der Pandemie. Über welche Kompetenzen müssten junge Menschen ihrer Meinung nach verfügen, um mit unerwarteten Herausforderungen umgehen zu können und psychisch gesund zu bleiben?

B: Junge Menschen brauchen insbesondere eine gewisse Frustrationstoleranz, um die veränderte Lebenssituation (Home Schooling, Freunde seltener treffen etc.) zu ertragen sowie eine gewisse Portion Kreativität und Energie, hieraus neue Wege zu gehen bzw. die Situation kreativ zu nutzen. Natürlich hängt dies meist durch die Eltern oder die Schule vermittelte Fähigkeiten ab sowie vom sozialen Umfeld und den wirtschaftlichen Möglichkeiten sowie insbesondere von der Unterstützung seitens der Familie. Zentral wird aber sicherlich das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten und das Interesse an Neuem sein, was einen gewissen Schutz in diesen schwierigen Zeiten darstellt.

4. Transkription des Experteninterviews mit Prof. Dr. Klaus Berger vom 31.05.2021

In dieser Arbeit zitiert als: Pohl-Hannemann, Interview 3 (Kürzel: Int.3)

Erhebungsmethode	Geplantes Einzel-Expert*inneninterview
Datum und Uhrzeit der Durchführung	31.05.2021, 14:00 Uhr
Dauer des Interviews	(Minuten:Sekunden) 30:29 [03:07-33:36] Tatsächliche Gesprächszeit: 39:26
Ort des Interviews	Telefonisches Interview (Corona-bedingt)
Teilnehmendenrollen	**Interviewerin (I):** Maja Pohl-Hannemann **Befragter (B):** Univ.-Prof. Dr. med. Klaus Berger, MSc (Epidemiology), MPH ○ Direktor des Institutes für Epidemiologie und Sozialmedizin, Universität Münster ○ Ehem. Vorsitzender des Vereins ‚Nako-Gesundheitsstudie e.V.' ○ Koordinator der NAKO Expertengruppe ‚Neurologisch-Psychiatrische Erkrankungen', ○ Mitglied des wissenschaftlichen Beirates des Deutschen Ärzteblattes
Allgemeine Bemerkungen	• Der Befragte wurde vorab über das Vorhaben der Arbeit und den Ablauf des Interviews informiert. • Das Einverständnis für die Aufzeichnung des Gesprächs, die Transkription des Gesagten sowie die namentliche Nennung des Befragten wurden vorab in schriftlicher Form eingeholt. • Das Telefonat begann schon vor Aufzeichnung und transkribiertem Teil des Interviews. Vorab wurde über das Forschungsvorhaben informiert, abschließend wurden offene Fragen geklärt.

I: Okay, perfekt, also sind Sie generell schonmal damit einverstanden, dass ich das aufnehme/ #00:03.10#

B (unterbricht): Ja. #00:03:11#

I: Und auch Ihren Namen nutze. #00:03:13#

B: Ja. #00:03:14#

I: Sehr gut. Gut, dann beginnen wir mit der ersten Frage. Auf der Internetseite der NAKO Gesundheitsstudie teilen Sie mit, dass das Thema psychischer Gesundheit während der Pandemie enorm gefragt ist. War das auch vor der Pandemie schon der Fall? #00:03:32#

B: Nicht in der Form. Nicht so enorm. Also vorher/ Die Pandemie hat das deutlich beschleunigt, und zwar erst, aber auch erst/ Nicht zu Beginn der ersten Welle, sondern quasi ab dem Zeitpunkt, wo in den Medien die Frage nach psychischen Folgen von Lockdown oder von Maßnahmen mehr publiziert wurden. Das hat ja ziemlich schnell ziemlich abgehoben und ab dann war das Thema überall in den Medien natürlich. Und dann kamen auch Fragen vermehrt und Anfragen. #00:04:08#

I: Mhm. Und was glauben Sie, woran das liegt, dass das vorher nicht so ein Thema war? #00:04:13#

B: Naja, also, sagen wir mal so. Ihr/ Wenn Sie jetzt einen Master machen, sind Sie irgendwie zweite Hälfte zwanzig vermutlich, ne? #00:04:25#

I: Ja.

B: In der Kante. Ich bin eine Ecke älter (lacht) und habe auch noch Zeiten miterlebt, wo / Also als ich meine/ Als ich studiert habe, Medizinstudium oder als ich Public Health studiert habe, in den 80er-/ 90er-Jahren, da war psychische Störung noch sehr viel mehr Tabuthema als es in den letzten fünf Jahren war. Und gegenüber, sagen wir mal 1980 oder 1985, 1990 noch, ist das Stichwort Depression im Jahre 2019 sicher durch vielfältige Gründe weniger tabuisiert als es damals war. Für Sie als jüngere Person ist es immer noch tabuisiert und das ist es auch, aber es kommt aus einer noch viel stärker tabuisierten Situation. Und das trifft auf fast alle psychischen Störungen zu. Manche sind nach wie vor knallhart, also Schizophrenie sehe ich immer noch mit einem großen Tabu belegt oder größerem Tabu belegt. Aber gerade Depression ist ein Thema, das zunehmend in den letzten Jahren, ja, sagen wir mal zehn, fünfzehn Jahren, in den Medien, in Fernsehfilmen, in Kinofilmen aufgegriffen wurde. Nicht als Hauptthema, aber ein Akteur dann eine Depression entwickelt hat oder in einer depressiven Episode war und das in den Plot irgendwie eingebunden wurde. Und heute (?) grundsätzlich man alle sieht, man entdeckt schon Unterschiede. Aber

wenn man es auf die Gesamtbevölkerung bezieht, ist meine Wahrnehmung, dass auch eher darüber gesprochen wird. Das heißt, wenn der eigene Partner an einer Depression erkrankt oder die Mutter oder irgendwie die ältere Generation eine Depression hatte oder jemand Antidepressiva verordnet bekommen hat, da spricht man offener drüber, wenn auch noch nicht OFFEN, als vor zwanzig, dreißig Jahren, als sowas verschwiegen wurde komplett und auch ignoriert wurde, auch innerhalb der Familie nicht thematisiert wurde. Das ist/ In manchen Familien wird das immer noch so sein, aber da hat sich eine Menge getan. Und das ist die Situation VOR der Pandemie gewesen. Und die Tatsache, dass jetzt WÄHREND der Pandemie das so durch die Decke gegangen ist, sehe ich eher grundsätzlich erstmal als positiv an. Weil das bedeutet, dass letztendlich die damalige Stigmatisierung und Tabuisierung sich noch weiter gelockert hat, dass das jetzt so ein Thema ist. Weil, wenn wir dreißig Jahre zurückblicken, könnte ich mir vorstellen, dass das ganz hinten anstehen würde das Thema (unv.) Auswirkungen. Und somit sehe ich das eigentlich eher positiv, dass das thematisiert wird und dass auch Leute, die betroffen sind, sich aktiv und selbstbewusst melden und sagen: „Ja, das macht mir was aus und das hat (?) mich massiv." Aber da hat, wie in vielen anderen Bereichen unseres Lebens, unserer Alltagssituation, die Pandemie das Brennglas draufgehalten und das verstärkt. #00:07:38#

I: Ja. Okay, also glauben Sie, dass unsere Gesellschaft schon auf einem besseren Weg ist als noch vor zwanzig, fünfundzwanzig Jahren/ #00:07:46#

B: Ja. Also die Depression ist wieder das Positiv-Beispiel. Bei anderen Dingen, anderen psychischen Störungen, und auch bei den Feinheiten, also jetzt Borderline von Meta-Depression zu unterscheiden oder sowas. Also da sicher nicht, aber das ist vielleicht auch zu viel verlangt. Aber andere psychische Störungen, und da denke ich vor allem an die Schizophrenie, da hat sich dann weniger getan, als wenn man dann Gegenbeispiele haben kann(?). #00:08:15#

I: Ja, okay. Gut, dankeschön. Dann wurde im Ärzteblatt im Dezember letzten Jahres/ wurden erste Ergebnisse verkündet, die einen Zusammenhang zwischen der Corona-Pandemie und der psychischen Gesundheit der Bevölkerung aufzeigt. Bei jungen Menschen, besonders bei Frauen, nahmen Depressionen und angstassoziierte Symptome und Stress im Vergleich zur Basisuntersuchung zu. Wie kommt es, Ihrer Meinung nach, zustande, dass besonders die Psyche jüngerer Personen und die der Frauen unter der Pandemie leidet? #00:08:51#

B: Das bin ich oft gefragt worden. Und wer die, ich sage mal, sich mit Depressionen schon einmal auf Bevölkerungsebene oder in Artikeln oder der Fachliteratur gelesen, auseinandergesetzt hat, weiß, dass Depressionen eine Zweigipfeligkeit in der Häufigkeit hat. Der erste Gipfel ist im jungen Erwachsenenalter, der zweite Gipfel ist im höheren bis hohen Lebensalter. Also ich sage mal so zwischen zwanzig und vierzig gibt es den ersten

Gipfel, häufiger, also wenn man es noch weiter eingrenzen will, ist das meistens 25/35 in der Kante. Und DANN ab sechzig. Oder zum Teil auch 65/70 so. Und dazwischen fällt die Häufigkeit wieder etwas ab. Und das ist in der Pandemie jetzt nicht anders oder überwiegend nicht anders. Das heißt der erste Gipfel im jüngeren Lebensalter, der ist da, aber der ist nur etwas höher geworden oder stärker ausgeprägt. Und das heißt wir reden bei den Jüngeren, dass die etwas häufiger als die Mittelalten betroffen sind, nicht darüber, dass das NEU aufgetreten ist DURCH die Pandemie oder in der Pandemie, sondern dass die gleiche frühe Gipfeligkeit im frühen Erwachsenenalter jetzt in der Pandemie weiterhin sichtbar ist und vielleicht ein Stück höher geworden ist. Ob der Gipfelpunkt höher geworden ist, sprich die Jungen jetzt MEHR als die Mittelalten, dass das zugenommen hat, oder ob quasi sich dieser Gipfel, und jetzt die niedrigere Prävalenz bei den Mittelalten sich INSGESAMT nur etwas nach oben verschoben hat, also auch die Mittelalten sind etwas mehr betroffen als vor der Pandemie, also einfach eine Parallelverschiebung nach oben – das ist noch etwas ungeklärt wahrscheinlich. Ich glaube, dass das eher eine Parallelverschiebung nach oben ist. Und dass es überhaupt ein wenig nach oben verschoben ist, gut. Da habe ich auch nur die üblichen Erklärungen, die jeder selbst sich zusammenreimen kann oder jedem selbst einfallen. Das ist die Mehrfachbelastung, wenn man Familie hat: Kleine Kinder, Home-Schooling, Home-Office, Home-Betreuung von Eltern vielleicht, alles hat zu, man muss alles organisieren und das/ Die ersten zwei Wochen ist es spannend gewesen, das werden Sie ähnlich erlebt haben und auch ungewohnt, ne. Kann sein (?), dass sie dies und jenes zumachen, dann passiert das alles und das ist eher alles noch so ein bisschen Abenteuer gewesen, aber nach drei Monaten geht es einem ziemlich auf den Zeiger. Und das ist die Situation, die da steckt. Und die SPANNENDE Frage ist, warum ist der zweite Gipfel, also bei den Alten, jedenfalls in NAKO, nicht angestiegen, also hochgegangen. Und DA, denke ich, greifen die alten Argumente, die uns unsere Eltern immer schon um die Ohren gehauen haben: die der Lebenserfahrung. Also, wenn über sechzig ist, hat man zwangsläufig im Leben ein, zwei, drei kritische Situationen oder Lebenskrisen durchgemacht: Trennung, schwere Krankheit, Verlust vom Partner oder sonst was und weil es in der Situation ist/ bricht die Welt zusammen, das ist immer so, aber fünf Jahre später weiß man, dass es Zeit braucht und dass es Zeit kostet, aber dass man danach auch weiterlebt und wieder Hoffnung und Zuversicht bekommen kann. Man hat das selbst erlebt, die Erfahrungen gesammelt, dass man nach einem traumatischen Lebensereignis oder nach einem schwerwiegenden Ereignis im Leben auch wieder in die Spur kommt. So traumatisch das in der Situation aussehen kann. Und DIESE Erfahrung haben die Alten natürlich, wie in jeder Generation, den Jungen voraus. Und das ist meiner Meinung nach ein wesentlicher Punkt, dass sich junge Leute zwischen zwanzig und vierzig oder zwischen zwanzig und fünfunddreißig natürlich erstmal/ das als bedrohlicher empfinden, weil sie diese

Erfahrungen der Bewältigung von schwierigen Situationen, kritischen Lebensereignissen, eben noch nicht so haben. Und ich sage mal, ruhig bleiben, also in Ihrer Generation jetzt mit Studium und Abschluss, das ist schon so/ Das sehe ich bei meinen Kindern, die studieren auch, sehe ich das ja auch. Die haben jetzt Gott sei Dank kein Semester eingebüßt durch die Pandemie, auch wenn die maximal genervt sind durch Zoom oder Online, das wird Ihnen nicht anders gehen, das ist positiv. Aber das ganze Leben drumherum: Die Gruppen, das abends treffen, das Studentenleben und spontan mal dies und jenes machen, das fällt alles weg. Und das IST schon ein massiver Einschnitt und eine Einschränkung und dass das sich auf die psychische Befindlichkeit auswirkt, ist klar. Nur da muss man auch sagen, Befindlichkeit ist etwas anderes als Diagnose Depression beispielsweise. #00:14:13#

I: Ja. Und wie kommt es zustande, dass Frauen eher betroffen sind als Männer? #00:14:18#

B: Das ist in der Verteilung der Depression/ sind mehr Frauen betroffen als Männer. Auch das ist nichts Neues, also das ist auch ohne Pandemie so. Und jetzt in der Pandemie kommt die Situation natürlich noch dazu, dass es gerade bei den jungen Frauen die sind, die sich ums Home-Schooling kümmern, die eher Home-Office machen oder wenn sie nicht berufstätig sind, sich um alle möglichen anderen Sachen kümmern müssen und dadurch natürlich die Belastung deutlich angestiegen ist. Viel stärker vielleicht als bei IHM. Also, wenn er dazugehört und wenn jemand alleinerziehend sind, dann sind das immer noch die Frauen und dann ist das natürlich der Oberkill, wenn man berufstätig ist, alleinerziehend, zwei Kinder hat, aber in einem Nicht-Home-Office-Job arbeitet, das dann zu bewältigen, ne. Da kommen halt viele AN und ÜBER die Grenze. #00:15:10#

I: Mh, okay, dankeschön! Dann würde ich einmal zur dritten Frage kommen. Und zwar sind ja immer mehr Menschen betroffen, beziehungsweise vielleicht auch nicht (lacht), sondern vielleicht wird auch einfach häufiger darüber gesprochen und TROTZDEM, haben wir ja gerade schon gesagt, gelten psychische Erkrankungen oder einige psychische Erkrankungen und auch Psychotherapie weiterhin als Tabu-Thema unserer Gesellschaft, also es ist noch nicht GANZ angekommen. Und das kann eben auch dazu führen, dass Erkrankungen gar nicht erkannt werden oder behandelt werden. Was denken Sie, kann eine allgemeine Aufklärung über psychische Erkrankungen und Therapiemöglichkeiten, im Jugendalter beginnend, leisten? #00:15:59#

B: Enttabuisierung fördern oder zur Enttabuisierung beitragen und Jugendliche frühzeitig darauf orientieren, dass man sich Hilfe holen KANN und dass es für alle diese Probleme und Hilfe gibt. Also die Schwelle: „Rede ich darüber, rede ich mit meinen Eltern, will ich nicht, mit wem kann ich dann?“. Also Infos über Sorgentelefone jeglicher Art bis hin zu professionellen Hilfsangeboten, ja, sensibilisiert, dass man das ruhig in Anspruch nehmen kann. Dass es keine Schuld ist, kein doof aussehen, kein Fehler, das zu nutzen, wenn man

selbst das Gefühl hat: „Das geht mir jetzt zu weit“. Oder: „Das ist zu mächtig für mich.“ Also das glaube ich schon, einfach mit den Strukturen, die möglich sind, die Hilfsangebote, die da sind, vertraut zu machen, dadurch natürlich das zu etwas Normalerem zu machen. Und auch die Inanspruchnahme von Hilfen, egal wie doll, also wie tiefgehend die sind, ja, eine Spur weit normal zu machen. #00:17:11#

I: Ja. Also glauben Sie, dass das schon helfen würde, einfach darüber zu sprechen und das zur Norm werden zu lassen? #00:17:20#

B: Ich glaube schon, dass man das in einen komplexeren Rahmen einbetten muss, also dass, wenn man jetzt an Schule denkt, sich überlegen muss, in welchem Fach, in welchem Rahmen man sowas anbietet oder gelehrt wird und das dann vielleicht auch noch, was weiß ich, im Rahmen von Biologie mit etwas verbunden wird, Gehirnstrukturaufbau oder sowas, aber/ Oder man kann es auch in den sozialwissenschaftlichen Fachkontext ja einbetten, wenn über Gesundheitssystem oder sowas gesprochen wird. Aber das denke ich schon, dass/ Also, vielleicht nicht zu früh, aber so in der/ Wenn die 14/15 sind, so in der Kante, könnte man damit anfangen. #00:1800#

I: Ja. Und wenn wir jetzt nochmal auf die Corona-Pandemie gehen, die Zahlen SIND ja gestiegen an psychisch erkrankten Menschen, ich glaube vor allem bei Depressionen und Angststörungen. Sind Sie der Meinung, dass eine präventive Aufklärung über psychische Erkrankungen und eben auch den Umgang damit, die steigenden Zahlen hätten verringern können? #00:18:25#

B: Nein. Also das sind ja zwei getrennte paar Schuhe. Was so eine Aufklärung bestenfalls geleistet hätte mit Einsetzen der Pandemie ist, dass mehr Leute VERSUCHT hätten, sich Hilfe zu suchen. Da die Hilfsangebote aber auch kastriert wurden, ist die Frage, ob sie jemanden gefunden hätten, der ihnen dann hilft. Also, weil einfach die Kontaktfrequenz wurde reduziert, die Angebote wurden zu teuer eingestellt, weil die nicht online-fähig waren, am Anfang zumindest und dadurch sind die Wartezeiten ja auch massiv gestiegen auch. Das ist so die Diskrepanz. Und wir haben die Befragung gemacht, wir haben ein einen Zeitmesspunkt gehabt mit dem Fragebogen, das war im Peek der ersten Welle. Wenn wir, ich sage mal, zwei Monate später, im Juli, die gleichen Fragen gestellt hätten, wäre wahrscheinlich die Betroffenheit wieder niedriger gewesen. Genau, wenn wir jetzt im Februar die Fragen gestellt hätten und jetzt, wo es gerade alles wieder aufmacht, wäre die Depressivität im Mittel wieder deutlich besser geworden und der Prozentsatz, der die Kriterien einer aktuellen depressiven Episode erfüllt, wahrscheinlich wieder deutlich niedriger. Das heißt aus Bevölkerungssicht ist das etwas Ondulierendes, an- und abschwellen. Je nachdem wie die Lebensbedingungen für alle gerade sind, steigen solche

Empfindungen oder Belastungen, die Wahrnehmung der eigenen Belastung und sinken aber auch wieder. Aber nicht jeder, der ansteigt, ist depressiv. #00:20:04#

I: Nee nee, klar. Aber hätte es nicht vielleicht geholfen, einfach/ Also wenn/ Ich glaube viele Menschen wissen gar nicht, was bei ihnen emotionstechnisch gerade los ist. Und wenn die schonmal etwas davon gehört hätten oder auch gehört hätten, DASS es normal ist und dass es anderen gerade auch so geht, hätte das nicht vielleicht geholfen? Vielleicht nicht darin, wie das Ganze ausgeht, aber/ #00:20:29#

B (unterbricht): Naja, das ist eine grundsätzliche Aufgabe. Also das es grundsätzlich, unabhängig von Pandemien, sinnvoll ist, das würde ich sofort unterschreiben. Ich würde es auch für sinnvoll halten, solche Bildungsmaßnahmen in den Unterricht an Unis und Schulen zu integrieren, in entsprechend aufbereiteter Form natürlich. Weil dann im Falle einer Pandemie dieses Wissen oder diese Informationsmöglichkeit besteht und dann mehr Leute wissen, dass sie sich Hilfe holen können und müssen oder sollten. Aber nicht ausisoliert auf die Pandemie gerichtet ‚hätte man vorher aufgeklärt, dann wäre das alles nicht so schlimm', ne. Das wird nicht passieren. Aber es gibt immer wieder Lebenssituationen. Wenn jetzt eine Wirtschaftskrise kommt, dann wird dasselbe in grün sein oder wenn die nächste Pandemie kommt, das werden Sie sicherlich erleben, dann / Für solche Fälle. Wo die gesamte Bevölkerung oder ein großer Teil der Bevölkerung „bedroht", in Anführungszeichen, ist. Dafür ist die Bildungsmaßnahme, auch in normalen Zeiten, sinnvoll. Das zu erweitern. #00:21:39#

I: Genau. Also man wird so oder so IMMER mit unvorhersehbaren Ereignissen konfrontiert/ #00:21:44#

B: Ja.

I: Egal, ob jetzt gesamtgesellschaftlich oder auch privat. Sie haben vorhin gesagt, dass junge Menschen vor allem, gerade damit / Ja, oder darunter leiden, weil sie unerfahrener sind als ältere Menschen, also weil ihnen bestimmte Erfahrungswerte fehlen. Was denken Sie denn, über welche Kompetenzen junge Menschen verfügen müssten, um mit solchen unerwarteten Herausforderungen umgehen zu können und psychisch gesund zu bleiben? Auch, wenn sie diese Erfahrungswerte noch nicht haben? #00:22:14#

B: Also, ich würde das nicht auf/ Sie denken/ Sie sprechen im Pathogenese-Konzept, im Risikofaktor-Konzept. Also ich würde das, unabhängig von Depression und unabhängig von Pandemie, im Protektivfaktor-Konzept denken. Sondern, junge Menschen SOLLTEN, wenn sie in der Ausbildung sich befinden oder beispielsweise studieren oder eine Lehre machen, sollen sich vernetzen mit ihren Peers. Die sollen Sachen unternehmen. Das kann von gemeinsamen sportlichen Aktivitäten, Konzerte, Partys, sonst was sein. Und wenn man das

Beispiel, was ich hier den Studierenden oft bringe, gesunder Lebensstil, dann gehört dazu, dass sie sich in ihrer WG oder im Freundeskreis oder in der Lerngruppe meinetwegen, regelmäßige Termine setzen. „Wir kochen sonntags, mittwochs, was auch immer, zusammen. Wir verabreden uns in regelmäßigen (unv.), dazu gehört, dass jeder ein bisschen schnippelt“ oder der eine kocht, der eine kann es besser, der eine kann es nicht. Aber dass man das zusammen erledigt. Sich austauscht über die Probleme, privat oder mit dem Studium oder mit der Klausur. Und eben NICHT diesen zurückgezogenen Weg wählt: „Ich bin der Alleinkämpfer.“ Und das sind Fähigkeiten, die unabhängig von jeder Pandemie aber sinnvoll sind, aber die in Pandemie-Zeitalter ihre besondere Bedeutung über das Normale hinaus erlangen, weil sie dann helfen, präventiv auf depressive Verstimmungen zum Beispiel, zu wirken. Und das trifft nicht nur Junge, das trifft auch auf die Älteren zu. Die Älteren tun sich nur damit schwieriger das zu machen, aber wenn ich meine Freunde, meine Familie nicht mehr sehen kann, also wenn die Besuche einmal im Monat zuhause wegfallen, und meine Oma ist über achtzig, kann aber kein Smartphone bedienen oder hat kein Internet, dann nehme ich den Aufwand und verabrede mit ihr: „Hier, ich rufe dich jeden Sonntag, Mittwoch, einmal in der Woche an. Oder dreimal oder so. Und sei es nur abends zu sagen: „Tach Oma, wie ist es denn? Und ich habe heute das gemacht und blöde Klausur“ und es können nur fünf Minuten sein. Aber sowas Regelmäßiges. Und sonst wäre ich ja vorbeigekommen. Und mit der zweit- oder dritt-besten Methode die Kommunikation aufrechtzuerhalten. Das kostet mich wenig Zeit und wenig Aufwand, aber das ist für die Qualität der Beziehung zu dieser Person, zu meiner Oma oder zu meinem Vater oder zu meiner Familie, EXTREM wichtig. Und, dass ich diese Beziehungen habe, dieses Netzwerk, das wird, wenn es mir schlecht geht dann, weil irgendwie es doch jetzt 14 Tage geregnet hat, ich habe die Klausur versemmelt und mein Freund ist gegangen, dann kann ich wiederum darauf bauen, ne. Denn dann nutzen die auch diese Kanäle, das Telefon, Zoom oder was auch immer, um mich in dieser schwierigen Pandemie-Situation, in meiner schwierigen Phase zu unterstützen. Und sowas KLARzumachen, ist keine Astrophysik. Das sind ganz (unv.) Konzepte. Wird aber wenig gelebt, ne. Weil wenn man dieses Talent hat, sich ein wenig zurückzuziehen und ne, vor Zoom den 193. Tag zu sitzen, dann zieht man sich doch nicht mehr schick an oder brezelt sich auf, sondern hängt dann da, macht die Kamera zu in seinen Klamotten, die man nicht zeigen möchte. Und DA so ein bisschen an der eigenen Nase zu packen und sagen: „Ich strukturiere meinen Tag und ich setze mich jetzt auch dahin und nicht in den schlimmsten Klamotten, sondern nur in den 5.-schlimmsten und ich bemühe mich. Auch wenn das doof ist und ich es nicht mehr leiden kann.“ Das ist so ein bisschen die schlichte Nachricht. #00:26:13#

I: Ja. Okay, also Sie sind jetzt vor allem auf die Kommunikation und Beziehungen mit anderen Menschen eingegangen und eben, dass man sich selbst eine Struktur erarbeitet/ #00:26:25#

B: Ja.

I: Und was ist mit eigenen/ also mit Fähigkeiten, die man selber erlernen sollte oder die Jugendliche oder auch Kinder schon generell erlernen könnten? #00:26:37#

B: Ja, Neugierde. Also Offenheit gegenüber Neuem. Das haben ja viele junge Leute. Das ist die Begeisterung, sie können sich schnell für ein neues Thema begeistern und dann ist es vielleicht nächstes Jahr oder in drei Monaten ein anderes neues Thema. Aber das ist etwas, was ich sehe, auch nicht nur bei mir, dem älteren Herrn, also: „Ja, mach mal, also das brauche ich jetzt nicht." Also, die Offenheit für alles Mögliche zu sein, weil man ja seine eigene Begeisterung oder seine eigenen Interessen noch, zumindest partiell, finden will. Und Neues kann vom Privaten, über Ausbildungsschritte, über alles Mögliche sein. Also das ist gar nicht bezogen. Und die Begeisterungsfähigkeit zu behalten. Das ist etwas, was man in jungen Jahren, die meisten Menschen, haben und was ich sehr positiv sehe. Und wenn man das auch in Pandemie-Zeiten behält, Vieles wird da nicht gehen, aber wenn man grundsätzlich so die Neigung hat, sich zu interessieren, das ist sicher etwas, was protektiv wirkt in der Pandemie. Oder was grundsätzlich ein positives Persönlichkeitsmerkmal ist. #00:27:41#

I: Mh. Ja, okay! Dann habe ich nochmal eine Frage, die in eine etwas andere Richtung geht (lacht). Und zwar wird ja, auch wenn sich die Lage jetzt verbessern sollte und wird, hoffentlich, nach der Pandemie, werden die Auswirkungen WAHRscheinlich trotzdem noch länger spürbar sein. Also das ist ja nicht einfach vorbei und dann ist alles wieder Friede-Freude-Eierkuchen (lacht). Welche Maßnahmen sollten Ihrer Meinung nach denn von staatlicher Seite aus getroffen werden, UM die psychische Gesundheit der Bevölkerung zu fördern? #00:28:18#

B: Also, was sicher verpennt wurde, komplett, und zwar nicht seit März letzten Jahres, ist dieses Stichwort: Digitalisierung der Schulen und Ertüchtigung der Lehrerinnen und Lehrer für Online- oder Hybrid- oder Wechsel- oder wie auch immer Arten von Unterricht. Das ist sicher, also DRINGENDST wo man eigentlich seit letztes Jahr Sommer hätte dran arbeiten müssen. Und da kommt dann ganz schnell auch die soziale Frage. Es kann nicht sein, würde ich auch so unterschreiben, die Forderung haben ja viele gestellt, dass in Deutschland sich drei Jugendliche ein Handy teilen müssen, um am Online-Unterricht irgendwie teilnehmen zu können, weil die Schulen zu sind. Also DA andere Möglichkeiten, Methoden zu finden, wie man das organisieren kann, da kann/ Das ist ja eine rein ORGANISATORISCHE Frage.

Es war mal eine starke soziale Frage und all diejenigen, die jetzt überrascht waren, dass diese Pandemie bei sozial Disprivilegierten stärker gewütet hat, der hat einfach noch nie Krankheit und Gesundheit aus sozialer Sicht gelesen. Und ich denke, das die Politik damit beraten ist, zu verhindern, dass die soziale Schere durch die Pandemie weiter auseinanderdriftet als sie jetzt eh schon ist und die Schichten (?) in der Gesellschaft, das sind immer die vulnerabelsten und das ist in dem Fall, dass Kinder, Jugendliche, also Schüler, die Alleinerziehenden, die einen Home-Office-Job hatten, aber Kinder zuhause und da irgendwie klarkommen mussten, dass DA entsprechende Hilfsangebote/ Und das kann natürlich ganz bunt sein, und das muss man lokal machen oder regional, weil (unv.), das zu verbessern. Weil wenn das nächste Mal sowas kommt, oder auch nur halb so schlimm, dass das Netzwerk besser greifen kann und Hilfsangebote besser zum Tragen kommen. Es geht nicht um die Leute, die eine Millionen Euro verdienen, die können sich immer was kaufen. Und auch in solchen Pandemie-Zeiten, die kommen zurecht. Aber es sind die sozial Disprivilegierten, die gestärkt werden müssen. Und festlegen, was passieren muss eigentlich. #00:30:52#

I: Ja. Dankeschön. Ich habe dann noch eine Frage, die mich auch persönlich einfach sehr interessiert, weil ich mal auf der Internetseite vom Bundesministerium für Bildung und Forschung ein bisschen mich umgeschaut habe und auch auf anderen Seiten verschiedener Bundesministerien und mir Veröffentlichungen angeschaut habe und irgendwie gibt es da noch NICHT so richtig viel für Jugendliche und ihre Psyche. Also, um Jugendliche irgendwie darin zu fördern und zu unterstützen, sich damit auseinanderzusetzen und darum ist meine Frage, ob IHNEN, weil ja die NAKO Gesundheitsstudie auch mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung zusammenarbeitet, beziehungsweise dadurch finanziert wird, liegen Ihnen Entwürfe vor oder Ideen, wie das Bundesministerium für Bildung und Forschung diese Zahlen, die jetzt relativ eindeutig sind, als Anlass zur Entwicklung neuer Konzepte nutzen möchte oder eben diese präventive Arbeit leisten will? #00:32:02#

B: Mh, also wenn Sie da fragen, werden Sie wahrscheinlich schöne Antworten kriegen. Es gab ja gerade, das ist vor drei Monaten abgeschlossen worden, die Ausschreibung für ein deutsches Zentrum für Kinder- und Jugendgesundheit. Und da sind jetzt eine Reihe von Standorten ausgewählt worden, die quasi aufgefordert wurden, das Konzept zu finalisieren und dann, ich glaube in einem halben Jahr, ist die Deadline. Und dann wird es ein neues, das gab es bisher nicht, ein deutsches Zentrum für Kinder- und Jugendgesundheit geben, wo FORMAL, Klammer auf ‚angeblich', Fragezeichen, Klammer zu, auch psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen thematisiert werden soll aus wissenschaftlicher Sicht. Was das konkret dann heißt, ob da auch Projekte zu diesen, zur psychischen Gesundheit von Jugendlichen laufen sollen, und wenn ja, auf welche Krankheiten oder welche Störungen sich das fokussieren wird, das weiß ich nicht. Und das ist meines Wissens

auch noch offen. Aber das ist eine große Fördermaßnahme vom BMBF, wo jetzt Kinder und Jugendliche thematisiert werden. Ob die Inhalte, die Ihnen vorschweben oder die ich mir vorstellen könnte, dort tatsächlich dann auch bearbeitet werden, das ist eine andere Frage. #00:33:28#

I: Ja, das bleibt abzuwarten (lacht). Okay, ja, davon hatte ich auch schon gelesen. #00:33:36#

9.7 Kategoriensystem und Codierung: QIA

Qualitative Inhaltsanalyse Schritt 1: Deduktiver Vorgang

Kategorie		Fall	Zitat/Paraphrase	Reduktion
Ressourcen	Bedarf personaler Ressourcen	Int. 1	Like, I'm saying those in very general ways but I think it's really important that young people begin to be able to explore things that they feel really good at. (Z. 40f.) lack of confidence, lack of believe in oneself (Z. 78) It also can exist, in what I've seen, is that people in your live have attempted to do amazing things, hit failure and then quit. (Z. 82 f.) If you haven't done the work on yourself, you can still be operating one of those little child-like behaviours, that you actually don't need anymore as an adult. (Z. 143) So I think this is important to you to be aware of it, to be: Hey, the way you operate, the way you act, are you okay with that? AND maybe when you're six or seven, you live in a family you have to act like that. (Z. 145 ff.) I think that the skills that young people need to deal with unexpected challenges (Z. 280) It's also easy to forget because you we stucked into our own life and we see behind the scenes of our own life, and all we see in life, especially in Social Media, is everybody's highlight real. So all I see is everyone is doing great, everyone is having fun, everyone is like: „Wow, how is everyone doing so amazing? No one ever has any problems, except me!" Well, it's because we're comparing ‚behind the scenes' to the highlight real and they're often rarely compared (Z. 299 ff.)	- Jugendliche müssen dazu in der Lage sein, herauszufinden, worin sie wirklich gut sind - Frustrationstoleranz - Kreativität - Energie - Selbstvertrauen - Glaube an sich selbst - Interesse an Neuem - Resilienz/wieder aufstehen nach Scheitern - Mit unerwarteten Herausforderungen umgehen - Reflexionsfähigkeit - Arbeit am/ Umgang mit dem inneren Kind - Selbstbewusst zwischen dem wahren Leben und sozialen Medien unterscheiden können - Neugierde - Offenheit gegenüber Neuem - Begeisterungsfähigkeit - Warnsignale/ Zeichen erkennen - Erkennen, dass Emotionen, Gefühle und Erkrankungen in Ordnung sind
		Int. 2	Junge Menschen brauchen insbesondere eine gewisse Frustrationstoleranz, um die veränderte Lebenssituation (Home Schooling, Freunde seltener treffen etc.) zu ertragen sowie eine gewisse Portion Kreativität und Energie, hieraus neue Wege zu gehen bzw. die Situation kreativ zu nutzen. (Z. 75 ff.) Zentral wird aber sicherlich das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten und das Interesse an Neuem sein, was einen gewissen Schutz in diesen schwierigen Zeiten darstellt. (Z. 80 ff.)	
		Int. 3	Ja, Neugierde. Also Offenheit gegenüber Neuem. Das haben ja viele junge Leute. Das ist die Begeisterung, sie können sich schnell für ein neues Thema begeistern und dann ist es vielleicht nächstes Jahr oder in drei Monaten ein anderes neues Thema. (Z. 154)	
		GD1	Ich finde Warnzeichen wahrnehmen können. Das ist ein großer Punkt. Dass Jugendliche darauf aufmerksam gemacht werden, was vielleicht ein Zeichen sein könnte. (Z. 242 f.) Das mit den Inneren Kindern fand ich ziemlich gut, also ich zum Beispiel kannte das jetzt, aber jetzt nicht so in dem Ausmaß, jetzt wie wir das gemacht haben. Ich kannte es halt nur so ein bisschen oberflächlich und ich finde das ist eigentlich ziemlich cool. Also erstmal weil es ein ziemlich interessantes Thema ist und ich finde, dass es für ALLE irgendwie irgendeine Relevanz hat. (Z. 254 ff.) Ich finde auch, dass man Kindern und Jugendlichen oder auch jungen Erwachsenen einfach auch klarmachen muss: „Es ist okay! Es ist ok, wenn es dir nicht gut geht. Du DARFST dich schlecht fühlen und du DARFST dich auch / Du darfst auch, das klingt vielleicht doof, aber du DARFST auch krank sein!" Also viele wissen ja gar nicht, Depressionen oder Essstörungen oder wie auch immer, es ist eine KRANKheit! Und das ist in Ordnung! Und das ist auch in Ordnung, wenn einen das dann eine längere Zeit begleitet. Also, einen gebrochenen Arm hast du ja auch nicht nur eine Woche, sondern das dauert auch länger, bis es heilt. Und das ist völlig in Ordnung. (Z. 259 ff.)	
	Einfluss sozialer Ressourcen	Int. 1	It lands in not having any goals. If the people in your life have told you that things you really want to do are worthless, not important and not valuable (Z. 75 f.)	- Wenn Umfeld sagt, dass Dinge, die dir wichtig sind, wertlos/ nicht wichtig sind: Keine Ziele/werden nicht erreicht -
		Int. 2	So gibt es bei der Depression oft auch ein nicht unwesentliches familiäres Risiko, das Sie natürlich mit Aufklärungsarbeit nicht verändern können. (Z. 51 ff.) […] Belastungsfaktoren für jedes einzelne Individuum erkennbar zu machen und möglichst schon früh etwas dagegen zu tun, d. h. zu versuchen, durch Telefonate oder Nutzung sozialer Medien die Einsamkeit einigermaßen erträglich zu halten […] (Z. 60 ff.) Natürlich hängt dies meist durch die Eltern oder die Schule vermittelte Fähigkeiten ab sowie vom sozialen Umfeld und den wirtschaftlichen Möglichkeiten sowie insbesondere von der Unterstützung seitens der Familie. (Z. 78 ff.)	- Familiäres Risiko für psychische Erkrankungen - Einsamkeit = Belastung - Fähigkeiten hängen von Eltern, Schule, sozialem Umfeld und wirtschaftlichen Möglichkeiten ab, besonders Unterstützung der Familie
		Int. 3	junge Menschen SOLLTEN, wenn sie in der Ausbildung sich befinden oder beispielsweise studieren oder eine Lehre machen, sollen sich vernetzen mit ihren Peers. (Z. 209)	- Junge Menschen brauchen soziale Kontakte/ Gleichaltrige → Gemeinsam

			[…] sich austauscht über die Probleme, privat oder mit dem Studium oder mit der Klausur. (Z. 218)	vergnügen, über Probleme unterhalten
		GD1	[…] wo wir gerade bei Eltern sind, ist es halt auch öfter einfach so, dass von ZUHAUSE aus keine Unterstützung kommt. Also auch, wenn die Eltern vielleicht merken: „Okay, dem Kind geht es gerade nicht so gut", aber da vielleicht nicht ganz so drauf achten und so drauf eingehen (Z. 117 ff.) Ja, vor allen Dingen wenn man halt auch noch minderjährig ist und eh nichts ohne die Eltern machen kann, ist es ja auch nochmal schwierig. Und da wäre natürlich auch schön, wenn dann, keine Ahnung, die Schule oder was auch immer, dann nochmal so ein Gespräch / Also jemanden von außen dann nochmal ein klärendes Gespräch findet u (Z. 131 ff.)	- Keine Unterstützung von zuhause → Hilflosigkeit - Bei Minderjährigkeit müssen Eltern informiert werden und einverstanden sein
Erwartungen/Anforderungen	Gesellschaft	Int. 1	Now, there needs to be SOME guidance from parents and adults but I think the SAD part is that we have desired on a wall that doing and drawing is bad, that just wondering your life dancing around all the time is NOT okay. (Z. 32 ff.) The social workers, right, there are people who are really good social workers. In my community, social workers are paid really bad. Which is really sad! So it's like: ‚Well, look, if you are good at helping people, you get paid little and you're good at, let's just say, you know, designing some technique, you get paid a whole lot'. I mean, teachers get paid bad. Even teachers! Right. So it's/ Someone likes that idea that/ You know, a lot of parents, unless they are teachers themselves, may not encourage their child to be a teacher. (Z. 53) We tell people who can SEE things, even if it's ahead of their time, those ideas are bad. And if you're not careful, you can believe those ideas. (Z. 100 ff.)	- Eltern orientieren sich an gesellschaftlichen Werten - Starke Gehaltsunterschiede: Eltern empfehlen Kindern Arbeit mit höherem Gehalt - Leistung zu erbringen und Ziele zu haben ist wichtig, aber Ziele müssen dem Individuum angepasst sein - Gesellschaft vermittelt nicht, was MÖGLICH ist, sondern was NICHT möglich ist.
		Int. 2	/	
		Int. 3	/	
		GD1	/	
	Herkunftsfamilie	Int. 1	Well, I think that being told you have to perform is actually important. I think it's important that we held to high expectations. It's important to have a goal to strive after. I think the danger happens when that's not enough. When / What is told to young people is that I (unv.) have to achieve, I have to achieve at these levels in this way and get compared to everyone else. I think often times in live when parents are not careful, […], but some of it starts in their home, right? It's like this consens striving for something else, right?	- Eltern haben häufig zu hohe/unpassende Erwartungen an ihre Kinder → vergleichen

			So the parents have their expectations of what you should do, then/ And they don't match with your (unv.) so far, some cultures, the child doesn't get to choose. (Z. 10 ff.) The world needs all kinds of people, but often times parents think their child should be the ONE that's gonna get them the most prestige in the community. (Z. 20 ff.) And so parents maybe (or?) desire to/ Not to hurt their child but to like protect their child begins operate as if: ‚No, you must do THIS kind of career'. (Z. 25 f.) And there is pressure that they begin to build up in young people to be like: ‚Well, I'm not good enough.' (Z. 27 f.) If people in your family have NOT achieved amazing things, it may be really hard for YOU to see how it is possible for you. (Z. 78) I think that if people in your life had failed at stuff, they can be like: ‚You know what? Don't try that. That thing doesn't work.' Yeah, people are like: ‚You never got to do that. I tried it once and it didn't work.' And we begin to let OUR stories/ The adults sometimes let their stories limit the child from going after amazing things. (Z. 86 ff.) Many people had the idea first but they friends told them that was dumb, their families said it was impossible and then they stopped doing it. (Z. 90 ff.)	- Eltern wollen Erfolg ihrer Kinder und bestimmte Karrieren - Lehrer*innen stellen teils zu hohe Erwartungen - Hohe Erwartungen vermitteln Kindern das Gefühl, sie wären nicht genug - Wenn Familienmitglieder nicht viel erreicht haben, denken Kinder sie könnten es auch nicht - Eltern vermitteln Kindern, dass sie Dinge auch nicht schaffen können, wenn sie selbst gescheitert sind - In manchen Familien wird nicht über psychische Erkrankungen gesprochen - Familie und Freunde können psychisches Leiden nicht nachvollziehen - Familie erwartet, dass Probleme alleine gelöst werden - Es wird erwartet, dass derartige Themen innerhalb der Familie besprochen werden können - Wollen sich einiges nicht eingestehen durch Druck der Eltern
		Int. 2	/	
		Int. 3	In manchen Familien wird das immer noch so sein, aber da hat sich eine Menge getan. (Z. 39 f.)	
		GD1	[…] Sachen, die halt Eltern sagen, wenn die halt hilflos sind oder auch nicht weiterhelfen können. Das heißt im Endeffekt steht man da SELBER alleine da und muss sich dann SELBER damit beschäftigen. (Z. 77 ff.) Ja, vor allen Dingen, ich finde halt auch man kann ja auch nicht irgendwie von Jugendlichen/Kindern verlangen, dass sie da mit ihren Eltern auch drüber reden. Es gibt ja manche Leute, die haben die Probleme WEGEN den Eltern oder sowas. Oder haben ja ein schwieriges Verhältnis mit den Eltern oder es sind einfach so intime Sachen, die die halt nicht mit den Eltern besprechen wollen. Und da kann man es ja nicht verlangen, dass man das so auf die Eltern abschüttelt (Z. 109 ff.) Weil sich viele eben auch so Vieles nicht eingestehen können, weil sie eben von den Eltern unter Druck gesetzt werden oder von Lehrern, […] (Z. 243 ff.)	

	Sonstige	Int. 1	[…] and it can happen with teachers and administrators as well […] (Z. 14 f.) So I think a lots of times, young people want may not have people in their life (unv.) who SUPPORT them and may have a whole lot more dreamkillers than dreamBUILDERS. And I think people in your life being (?) more dreamBUILDERS, right? They can at least ENVISION the dream happening, you know? (Z. 102 ff.)	- Der Weg vieler Menschen ist von der Meinung des sozialen Umfelds geprägt - Unterstützung und Förderung der Talente/Visionen des sozialen Umfelds = wichtig für Ausgang/Umsetzung - Lehrkräfte sind nicht dafür ausgebildet, bei psychischen Leiden zu beraten/ zu unterstützen → Psychische Gesundheit erforderlich, um im Schulsystem zu bestehen
		Int. 2	/	
		Int. 3	/	
		GD1	Und ich habe auch von Lehrern irgendwie manchmal das Gefühl gehabt, dass die da irgendwie nicht wirklich Lust hatten. Also die haben vielleicht gesehen, dass es einem Schüler nicht gut geht und haben das halt so ein bisschen abgetan, im Sinne von: „Ja, das wird schon" oder „Ja, das ist jetzt gerade die Pubertät, ist gerade ein bisschen schwierig" oder „Ja, jeder hat das ja mal" und so. Und das wurde halt dann schon ziemlich abgetan, sogar relativ ernstere Sachen, wo ich jetzt so im Nachhinein ziemlich schockiert drüber bin, weil ich mir denke das sind Pädagogen und ich finde das ist da jemand, der vielleicht / Also vor allen Dingen sind es auch Erwachsene, also jemand, der sich eigentlich besser auskennen sollte als der Jugendliche selber, aber ist da dann total überfordert und will davon gar nichts irgendwie wissen. Also das finde ich auch ein bisschen komisch. (Z. 52 ff.)	
Der Umgang mit Emotionen und psychischen Erkrankungen		Int. 1	I think most of the time they are unable to communicate their feelings because they are told their feelings are not okay. (Z. 112 f.) Especially for young men, in my community, to show feelings makes you weak, makes you soft, makes you not manly, not masculine, makes you a wimp, makes you all these really negative terms. (Z. 113 ff.) But crying is human. Why have we decided that we are going to tell boys this thing? And what happens is: Boys believe it. (Z. 135 ff.) They actually like were SHOCKED that somebody else in that room was going through that stuff. Fear, sadness, pain, worry. And THEN it began to be like: ‚Oh, wait a minute, then we are all pretending? We all pretend like we aren't going through anything?' And THAT began to open up the hearts and the minds to say: ‚Okay, I'm not alone. It's not just me and I don't have to continue pretending. (Z. 165 ff.) His family didn't push it, they refused it. They were like: „Oh no, he's fine." (Z. 243)	- Jugendliche können ihre Emotionen/Gefühle nicht äußern, weil vermittelt wird, dass ihre Gefühle nicht in Ordnung sind - Gefühle = Schwäche, insbesondere bei jungen Männern - Menschen, insbesondere Jungen/Männer, dürfen keine Gefühle zeigen - Alle geben vor, dass es ihnen immer gut ginge → Alle fühlen sich allein - Psychische Erkrankungen werden ignoriert/ überspielt

		And if you're five and don't have the language to tell people how sad you feel about it, everyone is like: „Just go, play video games." You're trying to distract your mind. I think that often times we don't talk about stuff because we think that it could make it worse because we're like: „I don't want to talk about it (?)." And then we leave it alone and THEN it's just storing in the body, right? And the body is there, you know? That's how we do it. (Z. 248 ff.) Things were coming out and what he started to do is he was using drugs to like calm himself down. So he doesn't have tot hink about it anymore. And then the drugs and then the alcohol and then the other drugs and then more drugs and then stronger drugs. And then he ended up just really exacerbating those things that came more to the surface. (Z. 254 ff.) I don't know if that's all the answer but that's important that people can say: „I can talk about it, I'm not ashamed about it, I feel better and therefore keep going like that." (Z. 259 f.) That undealt with stuff only comes stronger if you don't deal with your emotional process, they're going to become stronger, right? (Z. 266 f.)	- Menschen versuchen, sich abzulenken/ Gefühle zu ignorieren → Stauen sich an, brechen irgendwann aus - Menschen nehmen Drogen/ Medikamente, um Ausbruch der Gefühle zu umgehen - Es ist wichtig, über Gefühle und Emotionen sprechen zu können, ohne sich zu schämen - Wenn man sich nicht mit seinen inneren Konflikten und Emotionslagen auseinandersetzt, werden sie stärker - Psychische Erkrankungen wurden durch die Corona-Pandemie vermehrt zum Gesprächsthema → Wird als positiv angesehen - Psychische Erkrankungen = nach wie vor tabuisiert, aber weniger als vor 30-40 Jahren - Psychische Erkrankungen werden in Medien usw. häufiger aufgegriffen - Die Feinheiten psychischer Erkrankungen müssen nicht von der ‚breiten Masse' verstanden werden - Viele psychische Erkrankungen, wie die Schizophrenie, sind immer noch Tabuthema - Psychische Leiden sind haben keine Daseinsberechtigung
	Int. 2	[…] zu dem inzwischen in 17 Ländern in Europa Öffentlichkeitsarbeit zum Thema Depression durchgeführt wird. (Z. 6 f.) Die Situation ist in europäischen Ländern unterschiedlich. In Deutschland haben wir viele regional aktive Bündnisse gegen Depression (Z. 9 f.) […] insbesondere in den Ländern, in denen die Aufklärung noch nicht so weit ist, wie hier in Deutschland. (Z. 18 f.) […] aber viel mehr Betroffene oder Angehörige erkennen inzwischen die Erkrankung (Z. 27 f.)	
	Int. 3	Nicht in der Form [war psychische Gesundheit auch schon vor der Pandemie ein Thema]. Nicht so enorm. Also vorher/ Die Pandemie hat das deutlich beschleunigt, und zwar erst, aber auch erst/ Nicht zu Beginn der ersten Welle, sondern quasi ab dem Zeitpunkt, wo in den Medien die Frage nach psychischen Folgen von Lockdown oder von Maßnahmen mehr publiziert wurden. (Z. 9 ff.) […] in den 80er-/ 90er-Jahren, da war psychische Störung noch sehr viel mehr Tabuthema als es in den letzten fünf Jahren war. Und gegenüber, sagen wir mal 1980 oder 1985, 1990 noch, ist das Stichwort Depression im Jahre 2019 sicher durch	

		vielfältige Gründe weniger tabuisiert als es damals war. Für Sie als jüngere Person ist es immer noch tabuisiert und das ist es auch, aber es kommt aus einer noch viel stärker tabuisierten Situation. Und das trifft auf fast alle psychischen Störungen zu. (Z. 22 ff.) Aber gerade Depression ist ein Thema, das zunehmend in den letzten Jahren, ja, sagen wir mal zehn, fünfzehn Jahren, in den Medien, in Fernsehfilmen, in Kinofilmen aufgegriffen wurde. (Z. 29 ff.) Und die Tatsache, dass jetzt WÄHREND der Pandemie das so durch die Decke gegangen ist, sehe ich eher grundsätzlich erstmal als positiv an. Weil das bedeutet, dass letztendlich die damalige Stigmatisierung und Tabuisierung sich noch weiter gelockert hat, dass das jetzt so ein Thema ist. (Z. 41) Ja. Also die Depression ist wieder das Positiv-Beispiel. Bei anderen Dingen, anderen psychischen Störungen, und auch bei den Feinheiten, also jetzt Borderline von Meta-Depression zu unterscheiden oder sowas. Also da sicher nicht, aber das ist vielleicht auch zu viel verlangt. (Z. 53 ff.) Aber andere psychische Störungen, und da denke ich vor allem an die Schizophrenie, da hat sich dann weniger getan […] (Z. 56 f.)	- Psychische Gesundheit wird vorausgesetzt (z.B. in der Schule) - Freund*innen nur in gewissem Maße Ansprechpartner*innen - Jugendliche werden abgewiesen, unverstanden, weitergeleitet - Gespaltenes Bild von Therapie - Dinge werden innerhalb der Familie ausgetragen oder ignoriert - Psychische Leiden und Therapie trotz guter Familienverhältnisse Tabuthema - Scham - Aus Verzweiflung an Frauenärztin gewandt - „Normal", Gefühle zu unterdrücken, weil es nicht anders vermittelt wird - Wahrnehmung Jugendlicher: Wird mehr über Psyche gesprochen, aber noch nicht genug - Unterschiedlich in Europa: 17 Länder in Europa = Öffentlichkeitsarbeit (27 EU/47 Europa) - Viele regionale Bündnisse in Deutschland - Deutschland im europäischen Vergleich weiter vorne - Psychische Erkrankungen werden häufiger erkannt
	GD1	[…] wenn man sich dann wirklich selbst damit auseinandersetzen möchte und sich auch einer anderen Person anvertraut, sei es Familie oder Freunde, dass man diesen Spruch bekommt: „Es gibt Menschen, die haben es immer schlimmer" oder man erst gar nicht ernst genommen wird oder man hört auch oft: „Dir geht es doch so gut". Also, dass man gar nicht das Recht darauf hat, dass es einem psychisch schlecht geht (Z. 21 ff.) In der Schule, zum Beispiel jetzt, habe ich das halt gar nicht mitbekommen irgendwie. Also, dass irgendwie ein Lehrer das mal angesprochen hätte oder es irgendwie Informationen dazu gab oder sonst irgendetwas. Ja, da ist man einfach komplett lost, wenn man sich mit seiner Psyche auseinandersetzen will. (Z. 32 ff.) […] man redet halt mit seinen Freunden vielleicht darüber, wenn es einem nicht so gut geht, aber gut, das ist dann auch alles eher so oberflächlich, also die können einem da jetzt auch nicht weiterhelfen (Z. 73 ff.) […] und zwar kenne ich auch den Spruch einfach von Lehrern: „Such dir mal Hilfe". Wo man sich dann denkt als Jugendliche: „WIE? Hilf DU mir doch! Das ist doch irgendwie auch dein Job so. Oder selbst, wenn nicht, sei doch ein bisschen empathisch und guck	

		mal, kannst du mir ein BISSCHEN helfen oder so, wenn du schon merkst, dass schon die Eltern nicht den Bezug zu mir haben (Z. 103 ff.) Problem war halt nur, dass meine Mutter halt so ziemlich GEGEN Psychologen und Ähnliches war und Therapie und sonst irgendwas und mein Vater so ein bisschen dafür war. (Z. 123 ff.) […] dass halt meine Mutter zum Beispiel das GAR nicht verstanden hat. Und als ich ihr dann gesagt habe: „Okay, ich möchte mit jemandem darüber reden", war es dann mehr so: „Nein, wir klären das, wir machen das Zuhause, das kriegen wir schon hin" (Z. 248 ff.) Also, ich habe wirklich ein gutes, SEHR gutes Verhältnis zu meinen Eltern, aber, dass ich dann mit anderen Leuten darüber reden konnte und mit meinen Eltern nicht darüber reden konnte, das tat mir dann schon irgendwie weh. (Z. 153 ff.) Irgendwie hat man sich dann einfach nicht getraut, weil man schon einmal richtig hart abgewiesen worden ist und es immer noch nicht besser geworden ist. (Z. 156 ff.) […] dass ich das meiner Mutter erzählt habe, auch nicht davon wusste, dass ich irgendwie gedacht habe ich brauche Hilfe oder Ähnliches. Dass ich mich an meine Frauenärztin gewandt habe, für Hilfe, ob die mir vielleicht jemanden empfehlen kann, weil halt von meinen Eltern nichts kam. (Z. 160 ff.) Und das Traurige ist ja, dass die Eltern diese Vorbildsfunktion haben. Das heißt, man orientiert sich daran und denkt echt, das ist normal, diese Gefühle zu unterdrücken oder seine eigene Psyche zu unterdrücken, obwohl man eben einfach gar nichts dafür kann (Z. 166 ff.) Es wird halt, obwohl unsere Generation mittlerweile besser ist, wird es aber halt auch totgeschwiegen, immer noch an manchen Stellen oder man ist es so / Man redet nicht wirklich gerne drüber. (Z. 268 ff.)	
Bedarf und Maßnahmen	Int. 1	And hopefully you have a place where you can take it off. Because otherwise it's exhausting. (Z. 175 f.) I think we just need more education for young people to learn (…) emotional language. And the challenge is that most people only can name five to seven, maybe ten, emotions. (lacht) And there are dozens of emotions! But if you can't name the emotion, I heard somebody 187 say, you can't tame the emotion. (Z. 184 ff.)	- Arbeit an sich selbst dringend notwendig - Emotionale Sprache muss jungen Menschen beigebracht werden - Jungen Menschen muss Raum dafür gegeben

		I definitely think it would help to educate young people in this. (Z. 239) So I think that part of it is like, we need a place to give young people space to like process all these things that are going on. (Z. 294 f.)	werden, in dem sie all ihre Aufgaben verarbeiten können - Die Gesellschaft geht nicht offen mit psychischer Erkrankung um
	Int. 2	Auf jeden Fall [kann Aufklärung und das Gespräch über psychische Erkrankungen, im Jugendalter beginnend, eine Lösung für Stigmatisierung und Diskriminierung psychisch erkrankter Menschen darstellen]! Wir sehen bereits heute, dass die Öffentlichkeitsarbeit zum Thema Depression und psychische Erkrankungen das Wissen um die Häufigkeit und dass eine psychische Erkrankung jeden treffen kann, bereits dazu geführt hat, dass die Gesellschaft offener mit dem Thema umgeht. (Z. 24 ff.) Zwar gibt es in dieser Hinsicht noch viel zu tun […] (Z. 27 f.) Auch der offene Umgang in den Medien (Zeitschriften, Radio und TV) und das „Outing" bekannter Persönlichkeiten in der Öffentlichkeit trägt dazu bei. (Z. 30 f.) In der Tat gibt es noch Benachteiligungen psychisch erkrankter Menschen, die in Zukunft behoben werden sollten. Der Staat kann hier natürlich Gesetze erlassen, die eine Benachteiligung psychisch Kranker z. B. im Hinblick auf Verbeamtung oder bei Versicherungen gesetzlich verbieten könnten. (Z.37 ff.) Sie können aber gut über Belastungsfaktoren aufklären und so Risiken minimieren. Die Aufklärungsarbeit richtet sich insbesondere darauf, eine Depression frühzeitig zu erkennen, um dann möglichst zeitnah die Ursachen hierfür zu identifizieren und gezielt zu behandeln. Denn je eher man behandelt, desto besser und nachhaltiger lässt sich eine Depression heilen. (Z. 53 ff.)	- Aufklärung über psychische Erkrankungen kann helfen - Der offene Umgang in Medien mit psychischen Erkrankungen kann dazu beitragen, dass mehr Menschen psychische Erkrankungen erkennen und annehmen - Aufklärungsbedarf besteht weiterhin - Aufklärungsarbeit kann Risiken minimieren und Behandlungen erleichtern - Alle brauchen einen Ort, an dem sie die Rüstung/die Maske fallen lassen können - Der Staat muss die Benachteiligung psychisch Erkrankter aufheben - Enttabuisierung fördern - Über Hilfsangebote informieren - Lernen, Hilfe anzunehmen - Hilfe in Anspruch nehmen und Sorgen haben = normal - Aufklärungsarbeit ggf. in Schulunterricht einbetten - Beginn der Aufklärung mit 14/15 Jahren
	Int. 3	Enttabuisierung fördern oder zur Enttabuisierung beitragen und Jugendliche frühzeitig darauf orientieren, dass man sich Hilfe holen KANN und dass es für alle diese Probleme und Hilfe gibt. Also die Schwelle: „Rede ich darüber, rede ich mit meinen Eltern, will ich nicht, mit wem kann ich dann?". Also Infos über Sorgentelefone jeglicher Art bis hin zu professionellen Hilfsangeboten, ja, sensibilisiert, dass man das ruhig in Anspruch nehmen kann. Dass es keine Schuld ist, kein doof aussehen, kein Fehler, das zu nutzen, wenn man selbst das Gefühl hat: „Das geht mir jetzt zu weit". Oder: „Das ist zu mächtig für mich." Also das glaube ich schon, einfach mit den Strukturen, die möglich sind, die Hilfsangebote, die da sind, vertraut zu machen, dadurch natürlich das zu etwas Normalerem zu machen. Und auch die Inanspruchnahme von Hilfen, egal wie doll, also wie tiefgehend die sind, ja, eine Spur weit normal zu machen. (Z. 137 ff.)	

		Ich glaube schon, dass man das in einen komplexeren Rahmen einbetten muss, also dass, wenn man jetzt an Schule denkt, sich überlegen muss, in welchem Fach, in welchem Rahmen man sowas anbietet oder gelehrt wird und das dann vielleicht auch noch, was weiß ich, im Rahmen von Biologie mit etwas verbunden wird, Gehirnstrukturaufbau oder sowas, aber/ Oder man kann es auch in den sozialwissenschaftlichen Fachkontext ja einbetten, wenn über Gesundheitssystem oder sowas gesprochen wird. Aber das denke ich schon, dass/ Also, vielleicht nicht zu früh, aber so in der/ Wenn die 14/15 sind, so in der Kante, könnte man damit anfangen. (Z. 150 ff.) Naja, das ist eine grundsätzliche Aufgabe. Also dass es grundsätzlich, unabhängig von Pandemien, sinnvoll ist, das würde ich sofort unterschreiben. Ich würde es auch für sinnvoll halten, solche Bildungsmaßnahmen in den Unterricht an Unis und Schulen zu integrieren, in entsprechend aufbereiteter Form natürlich. (Z. 185 ff.) Wo die gesamte Bevölkerung oder ein großer Teil der Bevölkerung „bedroht", in Anführungszeichen, ist. Dafür ist die Bildungsmaßnahme, auch in normalen Zeiten, sinnvoll. (S. 194 ff.) Also, was sicher verpennt wurde, komplett, und zwar nicht seit März letzten Jahres, ist dieses Stichwort: Digitalisierung der Schulen und Ertüchtigung der Lehrerinnen und Lehrer für Online- oder Hybrid- oder Wechsel- oder wie auch immer Arten von Unterricht. Das ist sicher, also DRINGENDST wo man eigentlich seit letztes Jahr Sommer hätte dran arbeiten müssen. Und da kommt dann ganz schnell auch die soziale Frage. (Z. 274 ff.) Es war mal eine starke soziale Frage und all diejenigen, die jetzt überrascht waren, dass diese Pandemie bei sozial Disprivilegierten stärker gewütet hat, der hat einfach noch nie Krankheit und Gesundheit aus sozialer Sicht gelesen. Und ich denke, das die Politik damit beraten ist, zu verhindern, dass die soziale Schere durch die Pandemie weiter auseinanderdriftet als sie jetzt eh schon ist und die Schichten (?) in der Gesellschaft, das sind immer die vulnerabelsten und das ist in dem Fall, dass Kinder, Jugendliche, also Schüler, die Alleinerziehenden, die einen Home-Office-Job hatten, aber Kinder zuhause und da irgendwie klarkommen mussten, dass DA entsprechende Hilfsangebote/ Und das kann natürlich ganz bunt sein, und das muss man lokal machen oder regional, weil (unv.), das zu verbessern. (Z. 283 ff.)	- Bildungsmaßnahme ist sinnvoll, weil immer wieder Krisen kommen werden - Digitalisierung an Schulen etc. muss ausgeweitet werden - Lokale/regionale Hilfsangebote - Darf keine soziale Frage sein - Hilfsangebote ausweiten, falls noch einmal Ähnliches geschieht - Staat greift (augenscheinlich) ein - Keine/wenig bekannte Unterstützungs- und Hilfsangebote - Schule wäre ein möglicher Raum für Aufklärungsangebote → Würde Grundwissen schaffen - Niemand will die Aufgabe der Aufklärung übernehmen - Wenig Möglichkeiten, derartige Themen zu besprechen, vor allem wenn aus sozialem Umfeld keine Unterstützung kommt - Muss in Social Media auftreten - Bedarf an Schulen - Auch Lehrkräfte sollten teilnehmen - Seminare durch unabhängige Person

		Weil wenn das nächste Mal sowas kommt, oder auch nur halb so schlimm, dass das Netzwerk besser greifen kann und Hilfsangebote besser zum Tragen kommen. (Z. 292 f.) Ob die Inhalte, die Ihnen vorschweben oder die ich mir 322 vorstellen könnte, dort tatsächlich dann auch bearbeitet werden, das ist eine andere Frage. (Z. 321 f.)	(Website, Mail-Adresse/Kontakt für weitere Fragen erwünscht) - Pädagogik als Unterrichtsfach sinnvoll, aber zu viel Distanz
	GD1	Ich finde aber auch, dass so außerhalb jetzt zum Beispiel der Seminare, die man halt sich freiwillig wählen kann, hat man halt nicht wirklich die Unterstützung oder auch nicht so wirklich die, ja, so eine Informationsgabe. Also man kann nirgendwo hingehen oder so, oder was man jetzt so kennt, außer man beschäftigt sich halt selber damit. Also, ich finde jetzt nicht, dass man jetzt, außer man setzt sich selber damit auseinander, dass man da jetzt unterstützt wird. (Z. 26 ff.) Ich hatte in der Schule drei Jahre lang Pädagogik und da ging es in dem letzten Thema glaube ich um Probleme von Jugendlichen oder auch jungen Erwachsenen und da wurde ganz kurz das Thema Depression und Süchte, also Mediensucht oder auch eine Drogensucht oder wie auch immer kurz angeschnitten, aber das Fach hatte ICH jetzt. Das war ja ein Wahlpflichtfach, das hatte nicht jeder, demnach hat sich auch nicht jeder damit beschäftigt und ansonsten (…). Ich habe eigentlich Interesse an dem Thema und deswegen habe ich mich damit auch beschäftigt, aber sonst, wie die anderen ja auch schon gesagt haben, gibt es da eigentlich gar keinen Input von außen. Und ich finde gerade die Schule wäre eine super Chance, darüber zu sprechen. (Z. 36 ff.) […] würde man sowas halt mal in der Schule machen, (zögern) eine Woche lang oder so, irgendwie mit Strategien, sich mit der eigenen Psyche auseinanderzusetzen oder einfach generell, dass man dem Thema so ein bisschen näherkommt, ich glaube das würde einfach SO vielen Leuten helfen. So vielen SCHÜLERN helfen und, ja, dann kann man halt schon so ein bisschen darüber lernen und sich selbst weiter informieren, wenn man Interesse daran hat. (Z. 66 ff.) Niemand sieht sich da in der Aufgabe, das zu übernehmen oder mitzuhelfen oder so. (Z. 79 f.) […] also man kriegt eigentlich die ganze Zeit nur Abweisung, wenn man halt echt so in / Also, vielleicht kriegt man von Freunden jetzt nicht die Unterstützung, die man sich erhofft, also wenn man überhaupt Freunde hat, dann von den Lehrern kriegt man Abweisung und dann halt von den Eltern. Also es wird halt einfach nicht besser, wenn man halt solche Möglichkeiten nicht hat, wie jetzt zum Beispiel das Seminar, was wir	- Lernen, dass es auch anderen so geht/ Dass man nicht alleine ist - Erfolgsgeschichten motivieren - Sich mit anderen identifizieren zu können, hilft - Wissen über psychische Erkrankungen erwünscht - Offene Kommunikation im Plenum und in Kleingruppen - ‚Persönliche' Übungen → Zeit/Raum, um über persönliche Belange nachzudenken - Wissen, ab wann man professionelle Hilfe benötigt und wo man sie erhält - Seminare wären schon vorher nötig gewesen → Ansprechpartner*in während Corona - Unterstützungsangebot nicht da oder nicht bekannt bei Jugendlichen → Notwendig, wenn keine Unterstützung durch das soziale Umfeld (Eltern, Lehrer…) da ist

		hatten oder so, wo man halt einfach Menschen hat, zu denen man sich halt wenden kann. (Z. 173 ff.) Also ich würde definitiv sagen, das ist das Erste, was mir einfällt, Social Media. Das ist ein absolut guter Punkt, weil jeder hält sich mittlerweile dort auf und jeder hat irgendwie einen Account oder so und das würde auch den GRÖSSTEN Teil auf jeden Fall erreichen. (Z. 186 ff.) Oder halt dann auch in den Schulen. Also, dass man da halt auch irgendwie sowas wie so eine Woche anbietet, wo man dann halt, solche Projektwochen (Z. 190 f.) Und dass vielleicht auch die Lehrer dann mitmachen müssen und dass man dann so gemeinsam das alles hat und dass man dann halt auch jemanden hat, bei dem man sich vielleicht wenden kann, also das wäre auf jeden Fall schonmal ganz gut. (Z. 197 ff.) Ja, ich glaube da wäre es dann auch wichtig, dass es dann eben, also, dass dieses Seminar halt nicht von den Lehrern gemacht wird, sondern dass halt wirklich jemand von außen kommt und, dass diese Person dann direkt halt irgendwie auch Ansprechpartner*in ist oder auf jeden Fall, keine Ahnung, irgendwie eine Karte, eine Website oder was auch immer, eine E-Mail-Adresse dabeihat, an die man sich dann sonst zur Not wenden kann. (Z. 201 ff.) Also, als es so um Probleme in der Jugend ging, das war halt dann irgendwie ein Thema, was dann auch am Ende im Abi drin vorkam, gab es schon Sachen, die halt sehr nah so auch an meinem Leben waren, aber es ging halt auch, wie gesagt, viel um Suchtprobleme und so und das ist halt Gott sei Dank was, was mich nicht betrifft (…). Aber ich weiß nicht, also (zögert), ich glaube schon, dass da noch so eine gewisse Distanz insgesamt war (…). (Z. 231 ff.) Also dass man halt auch lernt, dass es in Ordnung ist und dass es auch weggehen kann und dass es nicht immer so sein muss. Und dass es auch andere Leute gibt. Das hat mir zum Beispiel ganz gut geholfen, zu sehen, dass es auch anderen Leuten so geht. Dass ich nicht die Einzige bin oder so. Weil es wird dann ja auch / Denkt man ja auch sofort immer, vor allem wenn man halt eh niemanden hat, mit dem man drüber reden kann, denkt man so: „Scheiße, ich bin so komisch, ich bin die Einzige!" und dann ist man so: „Nee, es haben so viele Leute auch und das ist auch in Ordnung." (Z. 272 ff.)	

		Ich muss auch zugeben, in dem Seminar hatten wir ja auch die Ehre, sage ich mal, dass Maja uns auch aus ihrem persönlichen Leben erzählt hat, und ich finde DAS alleine hat MIR auch voll viel Kraft gegeben (Z. 280 ff.) Ja, finde ich auch. Dass man halt, wenn man so Geschichten von anderen hört, vor allem wenn die so mit einem so überlappen (Z. 289 f.) […] überhaupt erstmal irgendwie dieses allgemeine Wissen über Depression, über Angststörungen, über alle Krankheiten, die wir uns da halt so angeschaut haben. DAS überhaupt erstmal zu haben, so, damit alle mehr oder weniger auf so dem gleichen Basic-Stand sind, sozusagen. (Z. 300 ff.) […] auf jeden Fall diesen offenen Raum und halt auch einfach, dass man so in die Kommunikation gekommen ist, dass man einfach drüber geredet hat. Und einfach auch in Gruppen drüber geredet hat, über die verschiedenen Themen, die man so hatte. Irgendwie, dass man auch so Aufgaben gemacht hat wie Stärken und Schwächen und Sonnenkind/Schattenkind. So, das fand ich eigentlich auch ganz gut, weil man sich einfach mit sich selber dann beschäftigen konnte (Z. 311 ff.) […] und dann weiß „Okay, ab diesem Punkt schaffe ich das vielleicht nicht mehr alleine, ab diesem Punkt kann ich mir vielleicht da und da Hilfe holen." Auch, dass wir nochmal Stellen bekommen haben und wissen: „Okay, hier kann ich hingehen, wenn es mir mal mies geht." (Z. 322 ff.) Hättest du jetzt zum Beispiel vor einem Jahr oder vor, okay, nein, vor zwei, drei Jahren mal in der Schule bei uns so eine Seminarwoche angeboten, dann wäre ich vielleicht auf dich zugekommen. So, weil ich hatte dann ja deine E-Mail und wussten ja, dass du sowas anbietest. Im NACHHINEIN, aber das war es ja nicht, deshalb war man dann halt verloren. (Z. 405 ff.) […] ihr seid eigentlich alle der Meinung, es gibt kein richtiges Unterstützungsangebot. Weder die Lehrkräfte sind richtig dafür ausgebildet, zumindest viele nicht, der Unterricht bringt vielleicht auch nicht unbedingt was, zumindest nicht in allen Fällen, und wenn von den Eltern, beziehungsweise vom Elternhaus, keine Unterstützung kommt, dann sind Jugendliche ziemlich aufgeschmissen, sage ich mal. Ist das richtig? Habe ich das richtig verstanden? - Ja. (Z. 410 ff.)	

Qualitative Inhaltsanalyse Schritt 2: Induktiver Vorgang

Kategorie	Fall	Zitat/Paraphrase	Reduktion
Einflüsse der Corona-Pandemie	Int. 1	/	- Aufklärung über Corona-Auswirkungen auf die Psyche kann psychische Erkrankungen und Belastungen erkennbar und behandelbar machen - Long-Covid Folgen - Die Corona-Pandemie hat das Gespräch über psychische Erkrankungen angeregt - Mehrfachbelastung während der Corona-Pandemie begünstigt psychische Erkrankungen - Jüngere Menschen eher betroffen während der Pandemie, weil sie noch nicht viele Lebenskrisen durchleben mussten - Junge Menschen betroffener, weil soziales Leben besonders wichtig ist und wegfällt - Befindlichkeit während Corona nicht mit psychischer Erkrankung gleichzusetzen - Frauen eher betroffen als Männer, nicht nur während der Pandemie - Aufklärung über psychische Erkrankung hätte die steigenden Zahlen während
	Int. 2	Die Corona-Pandemie führt nun leider zu Belastungsfaktoren, die die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Depression, Angsterkrankung oder psychosomatischer Beschwerden begünstigen. Hier zielt eine frühzeitige Aufklärungsarbeit sicher darauf ab, diese Belastungsfaktoren für jedes einzelne Individuum erkennbar zu machen und möglichst schon früh etwas dagegen zu tun, d. h. zu versuchen, durch Telefonate oder Nutzung sozialer Medien die Einsamkeit einigermaßen erträglich zu halten, persönliche Kontakte - soweit im Rahmen der Restriktionen möglich - zu leben. (Z. 57 ff.) Ein zukünftiges Problem könnte die sog. Long-Covid-Symptomatik sein. (Z. 68)	
	Int. 3	Aber da hat, wie in vielen anderen Bereichen unseres Lebens, unserer Alltagssituation, die Pandemie das Brennglas draufgehalten und das verstärkt. (Z. 48 ff.) Da habe ich auch nur die üblichen Erklärungen, die jeder selbst sich zusammenreimen kann oder jedem selbst einfallen. Das ist die Mehrfachbelastung, wenn man Familie hat: Kleine Kinder, Home-Schooling, Home-Office, Home-Betreuung von Eltern […] (Z. 85 ff.) Also, wenn über sechzig ist, hat man zwangsläufig im Leben ein, zwei, drei kritische Situationen oder Lebenskrisen durchgemacht: Trennung, schwere Krankheit, Verlust vom Partner oder sonst was und weil es in der Situation ist/ bricht die Welt zusammen, das ist immer so, aber fünf Jahre später weiß man, dass es Zeit braucht und dass es Zeit kostet, aber dass man danach auch weiterlebt und wieder Hoffnung und Zuversicht bekommen kann. Man hat das selbst erlebt, die Erfahrungen gesammelt, dass man nach einem traumatischen Lebensereignis oder nach einem schwerwiegenden Ereignis im Leben auch wieder in die Spur kommt. So traumatisch das in der Situation aussehen kann. Und diese Erfahrung haben die Alten natürlich, wie in jeder Generation, den Jungen voraus. Und das ist meiner Meinung nach ein wesentlicher Punkt, dass sich junge Leute zwischen zwanzig und vierzig oder zwischen zwanzig und fünfunddreißig natürlich erstmal/ das als bedrohlicher empfinden, weil sie diese Erfahrungen der Bewältigung von schwierigen Situationen, kritischen Lebensereignissen, eben noch nicht so haben. (Z. 95 ff.)	

		Aber das ganze Leben drumherum: Die Gruppen, das abends treffen, das Studentenleben und spontan mal dies und jenes machen, das fällt alles weg. Und das IST schon ein massiver Einschnitt und eine Einschränkung und dass das sich auf die psychische Befindlichkeit auswirkt, ist klar. Nur da muss man auch sagen, Befindlichkeit ist etwas anderes als Diagnose Depression beispielsweise. (Z. 112 ff.) Das ist in der Verteilung der Depression/ sind mehr Frauen betroffen als Männer. Auch das ist nichts Neues, also das ist auch ohne Pandemie so. Und jetzt in der Pandemie kommt die Situation natürlich noch dazu, dass es gerade bei den jungen Frauen die sind, die sich ums Home-Schooling kümmern, die eher Home-Office machen oder wenn sie nicht berufstätig sind, sich um alle möglichen anderen Sachen kümmern müssen und dadurch natürlich die Belastung deutlich angestiegen ist. (Z. 118 ff.) Was so eine Aufklärung bestenfalls geleistet hätte mit Einsetzen der Pandemie ist, dass mehr Leute VERSUCHT hätten, sich Hilfe zu suchen. Da die Hilfsangebote aber auch kastriert wurden, ist die Frage, ob sie jemanden gefunden hätten, der ihnen dann hilft. (Z. 163 ff.) Und das sind Fähigkeiten, die unabhängig von jeder Pandemie aber sinnvoll sind, aber die in Pandemie-Zeitalter ihre besondere Bedeutung über das Normale hinaus erlangen, weil sie dann helfen, präventiv auf depressive Verstimmungen zum Beispiel, zu wirken. (Z. 220 ff.) Es geht nicht um die Leute, die eine Millionen Euro verdienen, die können sich immer was kaufen. Und auch in solchen Pandemie-Zeiten, die kommen zurecht. Aber es sind die sozial Disprivilegierten, die gestärkt werden müssen. (Z. 293 ff.)	der Pandemie nicht senken können, aber mehr Leute hätten sich Hilfe gesucht - Hilfsangebote zu wenig vertreten → Hilfesuchende finden keine Hilfe - Besonders während der Pandemie sind soziale Kontakte wichtig - Sozial Disprivilegierte müssen gestärkt werden - Jugendliche haben sich während der Pandemie nicht unterstützt/beachtet gefühlt - Niemand hat Jugendliche nach ihrem Befinden gefragt - Enttäuschung über mangelnde Unterstützung durch Lehrkräfte - Enttäuschung über politisches Handeln - Zeit des Schulabschlusses während der Pandemie war schrecklich für Jugendliche - Verwirrung und Betrübtheit durch fehlende Unterstützung während der Pandemie - Fehlende soziale Kontakte sehr schlimm für Jugendliche - Bilder/ Nachrichten in Medien schwer zu verarbeiten - Unwissenheit → Überforderung
	GD 1	[Ich habe mich während der Corona- Pandemie] überhaupt nicht [unterstützt gefühlt]. (Z. 329) Allgemein jetzt, ALLE Kinder und Jugendlichen sind jetzt überwiegend zuhause und niemand guckt da: Stimmt da was mit der Familie nicht, stimmt was mit dem Kind oder dem Jugendlichen selber nicht, muss man da vielleicht mal irgendwie alle zwei Wochen mal ein privates Gespräch führen und fragen: „Ist alles ok bei dir, kommst du damit klar“ und so. Das fehlt halt total. (Z. 335 ff.) Da hat auch kein Lehrer mal gefragt so: „Ja, und wie geht es euch eigentlich? Ist das jetzt irgendwie alles zu viel?“ oder „Geht das noch?“ oder so. Es war eigentlich immer nur so: „Ja, ist jetzt gerade eine blöde Zeit, alles echt blöd, ja, gut, dann machen wir	

		mal weiter jetzt hier!“ Und dann so, boom boom boom, es muss ja jetzt weitergehen und was auch immer. (Z. 345 ff.) Und auch von der Politik her, also dieses, mal hier, mal da, machen wir Abi, schreiben wir kein Abi, machen wir es doch, machen wir es nicht. Und KEINER hat gefragt: „Ja, wie geht es euch eigentlich damit, dass eure Zukunft so unklar ist?“ Also, das hat keiner gefragt. (Z. 349 ff.) Also ich habe auch letztes Jahr mein Abi gemacht und es war wirklich EIN SCHRECKEN. (Z. 353 f.) Das war einfach alles SO ungewiss und in dieser Zeit hat man halt wirklich keine Hand gehabt, die man halten konnte, von IRGENDWO her. Halt irgendwie von Zuhause und unter Schülern so ein bisschen, aber man wusste gar nicht, was los war. Und ich merke das halt JETZT immer noch, also, dass es halt wirklich schwierig ist, gerade irgendwie, keine Ahnung, ein Leben zu führen, was sich halbwegs normal anfühlt, ohne sich schlecht zu fühlen. (Z. 360 ff.) Also wenn ich irgendwie mich mit einer Freundin getroffen habe, dann fühle ich mich direkt scheiße, weil man nur von überall hört: „Hey, Kontakte einschränken, Kontakte einschränken, Kontakte einschränken“, aber dann sitzt man halt zuhause und HEULT. Ich bin einfach komplett am Ende ein bisschen. Ich muss nur irgendwie das Gefühl haben, irgendwo zuzugehören und irgendwie was machen zu können und irgendwie neue Leute, Kontakte haben zu können, OHNE, dass mein Kontakt jetzt zu anderen Leuten die ganze Welt erschüttert und die Inzidenzen wieder steigen. (Z. 365 ff.) Also klar, die Medien natürlich immer noch, aber letztes Jahr war es halt schon echt krass, wenn man halt teilweise die Bilder aus anderen Ländern gesehen hat. (Z. 373 ff.) Also man war so: „Ok, was ist morgen? Was ist übermorgen? Was ist denn in einem Monat?“ (Z. 376 f.)	

9.8 Bedarfsanalyse

<table>
<tr><td>Zielgruppe</td><td colspan="2">Jugendliche zwischen 14 und 27 Jahren
(>1,8 Mio. Menschen)</td></tr>
<tr><td>Bedarf im ferneren Umfeld</td><td colspan="2">• Gesellschaft
• Wissenschaft
• Politik</td></tr>
<tr><td>Bedarf im nahen Umfeld</td><td colspan="2">• Träger sozialer Dienste
• Anbieter*innen eines Freiwilligendienstes
• Kinder- und Jugendhilfe
• (Schulen)</td></tr>
<tr><td rowspan="8">Bedarf am Angebot der Psychischen Bildung</td><td>IST-Zustand</td><td>SOLL-Zustand</td></tr>
<tr><td>Psychische Erkrankungen sind ein gesellschaftliches Tabuthema.
(Int. 1, Z. 243; Z. 248 ff. Z. 254 ff.; Int. 3. Z. 22 ff.; Z. 137 ff.; GD1, Z. 21 ff.; Z. 32 ff.; Z. 103 ff.; Z. 123 ff.; Z. 248 ff.; Z. 268 ff.)</td><td>Jugendliche verfügen über ein Grundwissen über psychische Erkrankungen, wodurch derartige Leiden enttabuisiert werden.</td></tr>
<tr><td>Emotionen werden unterdrückt.
(Int. 1, Z. 112 f.; Z. 113 ff.; GD 1, Z. 21 ff.; Z. 166 ff.)</td><td>Emotionen werden offen kommuniziert.</td></tr>
<tr><td>Jugendliche sind in Krisensituationen überfordert. (GD 1, Z. 353 f.; Z. 365 ff., Z. 376 f.)</td><td>Jugendliche verfügen über die notwendigen Kompetenzen, um Krisen resilient zu bewältigen.</td></tr>
<tr><td>Bei mangelnder Unterstützung durch das soziale Umfeld können die Entwicklungsaufgaben nicht bewältigt werden.
(Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 223 f.; Int. 2, Z. 78 ff.; Int. 3, Z. 209)</td><td>Jugendliche kennen Hilfsangebote und erhalten außerhalb des sozialen Umfelds Unterstützung.</td></tr>
<tr><td>Jugendliche fühlen sich während der Corona-Pandemie vernachlässigt.
(GD1, Z. 329; Z. 335 ff.; Z. 345 ff.; Z. 349 ff.; Z. 360 ff.)</td><td>Jugendliche erhalten Unterstützung und werden durch die Corona-Pandemie begleitet.</td></tr>
<tr><td>Jugendliche wünschen sich die Möglichkeit, psychische Belange zu besprechen.
(GD 1, Z. 26 ff.; Z. 36 ff.; Z. 66 ff.; Z. 79 ff.; Z. 173 ff.; Z. 272 ff.)</td><td>Jugendlichen wird ein offener Raum zum Austausch von Gedanken und Beantworten von Fragen geboten.</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>Vorschläge für die Seminargestaltung</td><td colspan="2">• Durchführung der Workshops durch unabhängige Person (GD1, Z. 404)
• Offener Raum für Informationsaustausch (Int. 1, Z. 294 f.; GD1, Z. 267 f.; Z. 296 f.; Z. 311 f.)
• Beginn der Aufklärung mit 14/15 Jahren (Int. 3, Z. 150 ff.)
• Einbettung in Schulunterricht und an Universitäten (Int. 3, Z. 185 ff., GD 1, Z. 190 ff.)
• Teilnahme der Lehrkräfte an Workshops (GD 1, Z. 197 ff.)</td></tr>
</table>

	• Auftreten in Social Media (GD 1, Z. 186 ff.) • Website und E-Mail-Adresse für weitere Kontaktaufnahme (GD1, Z. 204 f.) • Kommunikation im Plenum und in Kleingruppen (GD1, Z. 312 ff.) • Einzelarbeiten zum Reflektieren persönlicher Gegenstände • Erfolgsgeschichten und Teilen von Erfahrungen (GD 1, Z. 280 ff.; Z. 289 ff.)
Bildungsbedarfe der Teilnehmenden	*Jugendliche…* • Sind dazu in der Lage, ihr eigenes Handeln zu reflektieren. • Können sich persönlich mit ihrer Psyche auseinandersetzen. • Beherrschen die emotionale Sprache, um Emotionen ausdrücken zu können. • Sind über Hilfsangebote informiert und nehmen sie bei Bedarf in Anspruch. • Sind sich der Tatsache bewusst, dass Krisen und Ängste normal sind. • Verfügen über ein Grundwissen über psychische Erkrankungen und deren Symptome. • Wissen, ab wann eine Psychotherapie in Anspruch genommen werden kann und wie man an einen Therapieplatz erhält. • Sind sich der Einflüsse ihrer Herkunftsfamilie bewusst. • Können Medien effizient nutzen. • Sind dazu in der Lage, eine autonome Berufswahl zu treffen. • Sind sich institutionellen und gesellschaftlichen Einflüssen bewusst. • Kennen Methoden, die sie entspannen. • Kennen die Auswirkungen eines vermehrten Konsums.

Tab. 2: Der Bedarf an Psychischer Bildung (Eigene Abbildung, 2021).

9.9 Workshops der Psychischen Bildung – Ablaufpläne

Motivation und Selbstregulation

Vorstellungsrunde
Stimmungsbild

Teil I – Innen (Ich)

- Selbstvertrauen
- Resilienz und Stressbewältigung
- Motivation

PAUSE

Teil II – Außen (Umwelt)

- Selbstbehauptung
- Grenzen setzen
- Gewaltfreie Kommunikation
- Energie richtig einsetzen

Abschluss
Reflexion & Feedback

Resilienz und Stressbewältigung

Vorstellungsrunde
Stimmungsbild

Teil I – Resilienz

- Was ist Resilienz?
- Einflussfaktoren für Resilienz
- Resilienz und psychische Gesundheit

PAUSE

Teil II – Stressbewältigung

- Was stresst mich?
- Stress und unsere Gesellschaft
- Zeitmanagement und Prioritäten
- Achtsamkeit und Entspannung

Abschluss
Reflexion & Feedback

Das innere Kind

Vorstellungsrunde
Stimmungsbild

TEIL I – Was beschäftigt mich? Mein inneres Kind verstehen

- Was ist das innere Kind?
- Ehrlich zu mir selbst: Meine Emotionen
- Glaubenssätze
- Selbstschutzmechanismen und Konflikte

PAUSE

TEIL II – Was kann mir helfen? Mein inneres Kind annehmen

- Selbstfürsorge: Selbstwert stärken → Komplimente-Übung im Plenum
- Glaubenssätze umschreiben → Übung, Einzelarbeit
- Grenzen setzen
- Emotionen aussprechen und damit umgehen
- Mein Leben – Meine Entscheidung

Gruppenarbeit
Besprechung Gruppenarbeit
Abschluss
Reflexion & Feedback

Psychische Erkrankungen und Therapiemöglichkeiten

Vorstellungsrunde
Stimmungsbild

Teil I – Psychische Erkrankungen

- Die häufigsten psychischen Erkrankungen
- Das innere Kind
- Was psychisch kranke Menschen fühlen
- Der Umgang mit psychischen Erkrankungen

PAUSE

Teil II – Therapiemöglichkeiten

- Therapie und unsere Gesellschaft
- Warum Therapie?
- Therapieformen und - verfahren
- Wege zur Psychotherapie

Abschluss
Reflexion & Feedback

Berufsorientierung – Worin bin ich gut?

Vorstellungsrunde
Stimmungsbild

TEIL I – Meine Berufswahl und ich

- Stärken und Schwächen erkennen und nutzen
- Träume, Wünsche, Ziele
- Der 5-Jahres-Plan

PAUSE

TEIL II – Meine Berufswahl und andere

- Erwartungen anderer
- Work-Life-Balance
- Infos einholen und Voraussetzungen prüfen

Abschluss
Reflexion & Feedback

Corona und meine psychische Gesundheit

Vorstellungsrunde
Stimmungsbild

Teil I – Corona und ich.

- Meine Gefühle während Corona
- Menschliche Bedürfnisse
- Hedonismus und Eudämonismus

PAUSE

Teil II – Was kann ich tun?

- Alltagsrituale und Struktur
- Selbstfürsorge
- Zeit nutzen

Abschluss
Reflexion & Feedback

Meine Umwelt und ich

Vorstellungsrunde
Stimmungsbild

TEIL I – Ich kann das.

- Meine Stärken und Schwächen
- Motivation
- Träume, Wünsche, Ziele

PAUSE

TEIL II – Ich in meiner Umwelt.
- Selbstbehauptung
- Gewaltfreie Kommunikation
- Negativ denkende Menschen und meine Energie

Gruppenarbeit

PAUSE

Besprechung Gruppenarbeit
Abschluss
Reflexion & Feedback