
Lebenswelten Jugendlicher
Eine empirisch-quantitative Exploration an
Berufsschulen zur sonderpädagogischen
Förderung im Regierungsbezirk Oberfranken

Christoph Winkler



München 2005

Lebenswelten Jugendlicher

Eine empirisch-quantitative Exploration
an Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung
im Regierungsbezirk Oberfranken

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität
München

vorgelegt von

Christoph Winkler
aus Adelsried

München, im März 2005

Erstgutachter: Prof. Dr. Konrad Bundschuh

Zweitgutachter: Prof. Dr. Franz Peterander

Tag der mündlichen Prüfung: 12.07.2005

Inhalt

DANKSAGUNG	10
I EINFÜHRUNG IN DIE PROBLEMSTELLUNG	11
1 VERSTÄNDNIS VON LEBENSWELT	16
<i>1.1 Zum Verstehen lebensweltlicher Strukturen</i>	<i>17</i>
<i>1.2 Phänomenologisch-hermeneutische Lebenswelterschließung und empirische Sozialforschung</i>	<i>19</i>
<i>1.3 Strukturen der Lebenswelt in der Lebensweltanalyse nach Alfred Schütz</i>	<i>20</i>
2 DER PERSONENKREIS DER BVJ-SCHÜLERINNEN	25
3 LEBENSWELTEN JUGENDLICHER - EINE ANNÄHERUNG	27
II THEORIETEIL	28
1 LEBENSWELTEN ALS ÖKOSYSTEMISCH VERNETZTE RÄUME.....	28
<i>1.1 Zum Raumbegriff aus mehrperspektivischer Sicht.....</i>	<i>28</i>
<i>1.2 Der ökosystemische Ansatz nach Bronfenbrenner</i>	<i>30</i>
<i>1.3 Baackes Modell der ökologischen Zonen</i>	<i>33</i>
2 DER JUGENDLICHE ALS AKTEUR „SUI GENERIS“ ? – ÜBERLEGUNGEN ZU EINEM BEZUGSRAHMEN JUGENDLICHEN VERHALTENS	35
<i>2.1 Jugend - eine (vorläufige) Begriffsannäherung in multidisziplinärer Perspektive</i>	<i>35</i>
2.1.1 Historische Entwicklung des Jugendbegriffs	35
2.1.2 Jugend unter psychologischem Aspekt	38
2.1.3 Jugend unter soziologischem Aspekt	39
2.1.4 Jugend unter pädagogischem Aspekt	40
2.1.5 Transition oder Moratorium – was kennzeichnet die Lebensphase Jugend?	41
2.1.5.1 Jugend als Transition.....	41
2.1.5.2 Jugend als Moratorium.....	45
2.1.5.3 Jugend zwischen Transition und Moratorium	46
<i>2.2 Jugend(-verhalten) im Rahmen interaktionistischer Theoriebildung.....</i>	<i>50</i>
2.2.1 Pragmatische Konzeptualisierung einer Theorie der Jugend nach Hendrik Kreutz.....	50
2.2.2 Modifikation eines vorläufigen Untersuchungsmodells.....	52
<i>2.3 Zur Bedeutung gesellschaftlicher Prozesse.....</i>	<i>56</i>

2.3.1	Soziale Ungleichheit in der wissenschaftlichen Diskussion.....	56
2.3.1.1	Zum Begriff Soziale Ungleichheit.....	57
3.3.1.2	Strukturebenen sozialer Ungleichheit.....	58
2.3.2	Kapitalkonzept nach Bourdieu und Sozialkapital nach Coleman.....	61
2.3.2.1	Die Habitus­theorie Pierre Bourdieus.....	61
2.3.2.1.1	Ökonomisches Kapital.....	61
2.3.2.1.2	Kulturelles Kapital.....	62
2.3.2.1.3	Soziales Kapital	63
2.3.2.2	Sozialkapital nach Coleman	64
2.3.2.3	Kritik und Konsequenzen für (benachteiligte) Jugendliche	66
3	MEHREBENENMODELL „LEBENS­WELTEN JUGENDLICHER“	69
3.1	<i>Individualebene</i>	69
3.1.1	Selbst	69
3.1.1.1	Zur Begrifflichkeit.....	70
3.2.1.2	Dimensionen des Selbst.....	71
3.2.1.2.1	Selbstwertgefühl	71
3.2.1.2.2	Psychosoziale Befindlichkeit.....	72
3.2.1.2.3	Wertevorstellung.....	73
3.2.1.2.4	Zur Bedeutung des Selbst in Bezug auf das Mehrebenenmodell	76
3.1.2	Freizeitbereiche Jugendlicher.....	80
3.1.2.1	Freizeitaktivitäten Jugendlicher.....	81
3.1.2.2	Freizeittreffs Jugendlicher in sozialräumlicher Perspektive.....	84
3.1.2.2.1	Die Bedeutung des Sozialraumes für Jugendliche.....	84
3.1.2.2.2	Dimensionen sozialräumlicher Besetzung.....	86
3.1.2.2.3	Raumbedingte Risiken und Chancen.....	87
3.1.2.3	Die Peergroup.....	89
3.1.2.3.1	Peergroups als physisches und soziales Kapital	90
3.1.2.3.2	Funktionen der Peergroup.....	90
3.1.2.4	Freizeit und Konsum	92
3.1.2.5	Abweichendes bzw. kriminelles Verhalten Jugendlicher im Kontext Freizeit	94
3.2	<i>Institutionelle Ebene</i>.....	97

3.2.1	Ressource Familie	97
3.2.1.1	Familienformen und -strukturen.....	97
3.2.1.2	Ausgewählte theoretische Positionen im Kontext der Familienforschung. 99	
3.2.1.2.1	Varianten familialer Strukturen aus struktur-funktionaler Sicht	99
3.2.1.2.2	Familie in interaktionistischer Perspektive.....	102
3.2.1.2.3	Familie in (öko-) systemischer Perspektive.....	105
3.2.2.3	Familiale Bedingungen gelingender Sozialisation	107
3.2.1.3.1	Familienformen bzw. Familienstrukturen.....	107
3.2.1.3.2	Erziehungsstile und soziale Kontrolle als Ausdruck interaktionaler Ordnung familialer Erziehung	108
3.2.1.3.3	Die institutionelle Ordnung in der Familie: das Familienklima	110
3.2.1.3.4	Familiale Ressourcen und soziale Ängste	112
3.2.1.3.5	Abweichendes bzw. delinquentes Verhalten Jugendlicher im Kontext familialer Strukturen.....	112
3.2.2	Ressource (Förderberufs-) Schule	113
3.2.2.1	Zur Funktion von Schule im Spannungsfeld von Benachteiligung	113
3.2.2.2	Schule in einer systemischen Perspektive	115
3.2.2.3	Abweichendes bzw. delinquentes Verhalten Jugendlicher im Kontext Schule.....	118
3.3	<i>Untersuchungsbereiche, Fragestellungen und Hypothesen</i>	119
III	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	126
1	METHODISCHES VORGEHEN	126
1.1	<i>Untersuchungsdesign</i>	126
1.2	<i>Stichprobe</i>	126
1.3	<i>Untersuchungsmaterial</i>	127
1.4	<i>Datenerhebung</i>	131
1.5	<i>Datenaufbereitung</i>	132
1.6	<i>Datenauswertung</i>	132
1.6.1	Deskriptive Analysen	133
1.6.2	Clusteranalyse	133
1.6.3	Statistische Konventionen	134
2	DARSTELLEN DER ERGEBNISSE	135

2.1	<i>Individualebene</i>	135
2.1.1	Zeitperspektiven	135
2.1.2	Selbst	142
2.1.1.2	Selbstwertgefühl	142
2.1.1.2.1	Dimension „Sicheres Selbst“	142
2.1.1.2.2	Dimension „Unsicher“:.....	143
2.1.1.2.3	Dimension „Aufgebrachtes Selbst“	144
2.1.1.3	Psychosoziale Befindlichkeit.....	146
2.1.1.3.1	Dimension „Selbstwirksamkeitserwartung“	146
2.1.1.3.2	Dimension „Tendenz zum sozialen Vergleich“	147
2.1.1.3.3	Dimension „Egozentrismus“	149
2.1.1.1	Wertevorstellungen	150
2.1.1.1.1	Arbeitsorientierung	150
2.1.1.1.2	Biografieerwartung	153
2.1.1.1.3	Leistungsorientierung und Fortschrittsdistanz.....	156
2.1.2	Freizeit.....	159
2.1.2.1	Freizeitaktivitäten	159
2.1.2.2	Freizeittreffs Jugendlicher	168
2.1.2.2.1	Attraktivität des sozialen Nahraumes	168
2.1.2.2.2	Häufigkeit sozialräumlicher Besetzung	176
2.1.2.2.3	Soziales Kapital im Kontext sozialräumlicher Besetzung	177
2.1.2.2.4	Sozialraum Wohnung	178
2.1.2.2.5	Sozialraum Einkaufszentren	182
2.1.2.2.6	Sozialraum Cafes, Diskos, Kneipen	185
2.1.2.2.7	Sozialraum Parks, Straßen, Plätze	188
2.1.2.2.8	Sozialraum Jugendtreff.....	198
2.1.2.3	Peergroup.....	206
2.1.2.4	Freizeit und Konsum	210
2.2	<i>Institutionelle Ebene</i>	225
2.2.1	Ressource Familie	225
2.2.1.1	Familienverhältnisse.....	225
2.2.1.2	Familiale Interaktionen.....	230

2.2.1.3	Familienklima.....	240
2.2.2	Ressource Schule.....	242
2.2.2.1	Schulische Interaktionen	242
2.2.2.2	Schulklima.....	245
2.2.2.3	Soziale Probleme und Abweichendes Verhalten an der Schule	247
2.2.2.4	Schulsozialarbeit	252
2.1.3	Soziales Netzwerk	255
2.3	<i>Hypothesen</i>	259
2.3.1	Prüfung des Mehrebenenmodells	259
2.3.2	Hypothesen im Kontext des Selbst.....	276
2.3.3	Hypothesen im Kontext Freizeit.....	278
2.3.4	Hypothesen im Kontext Familie.....	281
2.3.5	Hypothesen im Kontext Schule	282
3	DISKUSSION DER ERGEBNISSE.....	283
3.1	<i>FörderberufsschülerInnen im Spiegel ihrer zeitlichen Orientierungen und Wertevorstellungen.....</i>	283
3.2	<i>Die personalen Ressourcen der Jugendlichen</i>	291
3.3	<i>Ressource Familie</i>	300
3.3.1	Familienverhältnisse.....	300
3.3.2	Familiale Ressourcen	301
3.4	<i>Ressource Schule.....</i>	305
3.5	<i>Freizeitbereich</i>	311
3.5.1	Freizeitaktivitäten.....	311
3.5.2	Freizeittreffs Jugendlicher – eine Aneignung in sozialen Räumen	315
3.5.3	Abweichendes Verhalten im Kontext Drogen.....	320
3.6	<i>Soziales Netzwerk</i>	325
IV	AUSBLICK	327
	LITERATUR	330
	ANHANG	353
	ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS.....	353
	FRAGEBOGEN	360
	TABELLARISCHER LEBENSLAUF	380

DANKSAGUNG

Die Frage nach den „Lebenswelten Jugendlicher“ beschäftigte mich seit meiner praktischen Tätigkeit als Sonderschullehrer an einer Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung in Hof an der Saale. Die Umsetzung dieser praktischen Erfahrungen in eine wissenschaftliche Arbeit wurde allerdings erst durch einen beruflichen Wechsel an das Institut für Präventions-, Integrations- und Rehabilitationsforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München möglich. Dabei bin meinem Doktorvater Prof. Dr. Konrad Bundschuh zu sehr großem Dank verpflichtet. Prof. Bundschuh hat mich nicht nur bei der Themenbearbeitung ermutigt und angespornt, er stand mir zudem mit seinen vielfältigen Anregungen und seinem fachlichen Rat über die ganzen Jahre hinweg als Ansprechpartner zur Verfügung und hat so zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen.

Danken möchte ich auch Prof. Dr. Franz Peterander, von der Abteilung für Pädagogische Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität München, der sich sofort bereit erklärte, das Koreferat zu übernehmen und meiner Arbeit großes Interesse entgegenbrachte.

Wertvolle Unterstützung bei statistischen Fragestellungen leisteten Prof. Dr. Helmut Küchenhoff und seine Mitarbeiterin Frau Anne Kunz vom Statistischen Beratungslabor der Ludwig-Maximilians-Universität München. Ihnen sei für ihre kompetente Beratung herzlich gedankt.

Aber auch die aufmunternden Gespräche im KollegInnenkreis waren eine wichtige moralische Unterstützung bei der Fertigstellung dieser Arbeit.

Mein besonderer Dank gilt meiner Frau Christine Winkler, die mich in vielen Bereichen des familiären Lebens zugunsten meiner Arbeit entlastete und ihre persönlichen Bedürfnisse oftmals hinten anstellte.

Diese Arbeit ist meinen Eltern gewidmet, die aufgrund der Kriegs- und Nachkriegszeit selbst nie die Chance besaßen, ihre beruflichen Wünsche und Ziele in der Weise zu verfolgen, wie sie es mir ermöglichten.

I Einführung in die Problemstellung

Bereits in den 70er und 80er Jahren verwiesen Forschungen im Kontext soziokultureller Benachteiligung und (Lern-)Behinderung auf die Beeinflussung des Lernens und der Entwicklung durch beeinträchtigende soziale Aspekte. 1994 resümiert Stange, dass es Jugendlichen mit Lernbehinderungen nur schwer gelingt, die verschiedenen Lebensbereiche Schule, Peers, Freizeit, ... zu synthetisieren und zu integrieren (1994, 141; vgl. Begemann 1970; Bernstein 1972; Klein 1973, 1985; Thimm/ Funke 1977; Mühlfeld/ Plüsch/ Engler 1984; Schmetz 1993).

Hiller und Friedemann bestätigen diese Schlussfolgerung auf der Grundlage der Ergebnisse ihrer Längsschnittuntersuchungen (1996, 250f.). In ihrem „Konzept der Teilkarrieren“ weisen sie nach, dass sich Umbrüche, Abbrüche und Krisen in der Lebensphase benachteiligter Jugendlicher so negativ auf die personale und soziale Integration auswirken können, dass der Übergang von der Schule in die Ausbildung bzw. Erwerbstätigkeit, die Ablösung vom Elternhaus und der Aufbau eines eigenen sozialen Netzes, einer Partnerschaft und eines eigenen zivilen Lebens gefährdet ist.

Aktuelle Veröffentlichungen teilen diese Auffassung: Dederich macht - bezugnehmend auf Einflüsse und Auswirkungen gegenwärtiger gesellschaftlicher Veränderungen auf den individuellen Lebensweg - deutlich, dass es u.a. die Individualisierungsprozesse und die Verteilung von Ressourcen sind, die eine neue Ungleichheit produzieren, wobei er einen engen Zusammenhang zwischen Exklusion und Beschädigung individueller Identität und Integrität konstatiert (2002, 181). Demnach sind es insbesondere benachteiligte Jugendliche, denen der erweiterte sozialstrukturelle Möglichkeitsraum nicht zwangsläufig als Chance gereicht (vgl. Heitmeyer/ Olk 1990, 20; Orthmann 2002, 553).

Es scheint, dass mit der heute zu beobachtenden Aufweichung überkommener soziokultureller Kollektive und der Loslösung des Menschen aus traditionell vertrauten institutionellen Einbindungen eine Individualisierung von Lebenslagen und Pluralisierung von Lebensformen einhergeht, die auch das Risiko des Scheiterns im Hinblick auf das Aufwachsen von Jugendlichen impliziert (vgl. Ferchhoff 1999, 10). So verwundert es nicht, dass Richter in einer Zusammenfassung des 11. Kinder- und Jugendberichtes und mit Verweis auf die PISA-Studie 2002 darauf aufmerksam macht, dass der Schlüssel für die Leistungsprobleme der deutschen Jugendlichen in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen, in ihren Familien und in ihren Beziehungskreisen liege (vgl. Richter 2002). Doch was sind „Lebenswelten“ und wie lassen sich diese unter dem Aspekt der „Jugend“ fassen? Welche verbindenden Zusammenhänge gibt es zwischen den lebensweltlichen Ausschnitten und dem Jugendlichen? Wie (re-)agiert der Jugendliche auf Einwirkungen seitens der Umwelt, was sind seine Orientierungen und seine Ressourcen?

Die vorliegende Arbeit widmet sich diesen Lebenswelten und unternimmt den Versuch, mögliche Antworten auf diese eben skizzierten Fragen mit ihren komplexen Zusammenhängen für den Personenkreis der BerufsschülerInnen in einem Berufsvorbereitungsjahr in den Förderschwerpunkten „Lernen“ sowie „Soziale und emotionale Entwicklung“ zu geben, der im besonderen Maße den schwierigen und vielschichtigen Problemlagen ausgesetzt zu sein scheint¹. Da sich in der heil- und sonderpädagogischen Forschung überwiegend solche empirischen Arbeiten finden lassen, die einzelne Lebensbereiche der Jugendlichen in den Blick nehmen, bleibt insbesondere die Frage nach „verbindenden Zusammenhängen“ unter Berücksichtigung personaler Ressourcen weitgehend unbeantwortet. Dieses Desiderat erkennend, greift die vorliegende Arbeit die eingangs formulierten Fragen dahingehend auf, dass ausgehend von einem theoretisch begründeten Lebensweltverständnis diese Fragen - ganz im Sinne eines hermeneutischen Zirkels - über die Ausarbeitungen im Theorieteil in größere Zusammenhänge gebracht werden. Die theoretischen Überlegungen münden in ein untersuchungsleitendes Mehrebenenmodell, aus dem heraus die „Beziehungskreise“ und „verbindenden Zusammenhänge“ unter Berücksichtigung des Individuums in Form von Fragestellungen und Hypothesen präzisiert, operationalisiert und nach einer empirischen Analyse entsprechend diskutiert werden. Damit besitzt diese Untersuchung deutlich explorativen Charakter.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in vier Teile: „Einführung in die Problemstellung“, „Theorieteil“, „Empirische Untersuchung“ und „Ausblick“.

Eine „Einführung in die Problemstellung“ erweist sich nicht nur vor dem Hintergrund der Komplexität und Vielschichtigkeit des Begriffes Lebenswelt (vgl. Muckel/ Grubitzsch 1993) als notwendig, sondern auch deshalb, um die oben skizzierte und noch sehr allgemeine Frage nach den „verbindenden“ Zusammenhängen zu strukturieren und zu systematisieren. Hierzu wird mit Gadamer (1972) aufgezeigt, dass eine phänomenologisch-hermeneutische Interpretation geeignet ist, zentrale Strukturen von Lebenswelten anhand eines „Klassikers“ der Lebensweltanalyse, nämlich Alfred Schütz mit seinem Werk „Strukturen der Lebenswelt“ (1975), herauszuarbeiten. Zugleich wird dargelegt, dass mit einer solchen Interpretationsfolie auch empirische Verfahren im Forschungsprozess ihre Berechtigung besitzen. Vor dem Hintergrund der Schütz'schen Analysen werden zentrale Wirklichkeitsbereiche hinsichtlich ihrer räumlichen Aufschichtung, zeitlichen Weite und ihrer Abhängigkeit von Kapitalien benannt und unter Einbezug heil- und sonderpädagogischer Literatur für diese Arbeit kenntlich gemacht, wobei auch auf die Notwendigkeit einer mehrperspektivischen Betrachtung verwiesen wird.

¹ Im Nachfolgenden werden die Jugendlichen, die eine Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung besuchen, als „FörderberufsschülerInnen“ bezeichnet.

Das zweite Kapitel stellt in akzentuierter Form den Personenkreis der BVJ-SchülerInnen vor und legt dar, dass Jugendliche mit einer Lernbehinderung oder einer Verhaltensstörung in erster Linie Jugendliche sind - also nicht so sehr mögliche Beeinträchtigungen, Behinderungen oder Störungen für diese Arbeit relevant sind, sondern vorrangig die Bedingungen, Voraussetzungen und Zusammenhänge, die sich aus der gegenwärtigen Lebensphase der FörderberufsschülerInnen ergeben, die wir als „Jugend“ bezeichnen. Die Ausführungen der beiden ersten Kapitel werden in Kapitel drei zu einem Lebensweltverständnis verdichtet, welches das weitere inhaltliche Vorgehen in dieser Arbeit leitet. Damit erweist sich der hier verwendete Lebensweltbegriff in seiner Verwendung als theoriegebunden und zugleich geeignet, über ihn einen konzeptionellen Rahmen im Sinne eines Mehrebenenmodells zu erstellen, welcher im nachfolgenden Theorieteil herausgearbeitet wird.

Der „Theorieteil“ selbst gliedert sich in drei Kapitel. Vor dem Hintergrund des dieser Arbeit zugrunde liegenden Lebensweltverständnisses unterstreicht das erste Kapitel bezugnehmend auf die Arbeiten von Bronfenbrenner (1981) in einer (öko-) systemischen Sichtweise die Bedeutung der Umwelteinflüsse als Bedingungsbeziehungen für die menschliche Persönlichkeitsentwicklung und legt mit Baackes Modell der ökologischen Zonen (2000) einen Ansatz vor, der die Lebenswelten von Jugendlichen als Zonenausschnitte bzw. als lebensweltliche Ausschnitte charakterisieren lässt.

Da mit dem Begriff „Jugend“ eine Vielzahl teilweise ganz unterschiedlicher theoretischer Sichtweisen und wissenschaftstheoretischer Grundlagen verbunden sind, geht es im zweiten Kapitel um eine Systematisierung ausgewählter Positionen, um diese für einen Bezugsrahmen jugendlichen „Verhaltens“ fruchtbar zu machen. In einem sozialgeschichtlichen Überblick wird aufgezeigt, dass Jugend eine biologisch mitbestimmte, aber sozial und kulturell „überformte“ Lebensphase darstellt. Darüber hinaus wird über einen interdisziplinären Zugang verdeutlicht, dass neben der Pädagogik, die insbesondere institutionelle Fragestellungen verfolgte, auch die Psychologie und die Soziologie wichtige Forschungsarbeiten vorgelegt haben, die zu einem Verständnis von Jugend führten, welches auch seinen Niederschlag in den bis heute verwendeten Begriffen der „Transition“ und des „Moratoriums“ findet. Bezugnehmend auf wichtige Forschungsarbeiten von Merckens (1996; 1998; 1999; 2001) und auch Reinders (2003) bzw. Reinders und Butz (2001a) wird ein Jugendverständnis herausgearbeitet, das sowohl einer transitions- als auch einen moratoriumsbezogenen Betrachtung Rechnung trägt. Damit wird eine erste inhaltliche Präzisierung der lebensweltlichen Ausschnitte vorgelegt, die auch den Aspekt der personalen Ressourcen einbezieht. Zur Konturierung möglicher „verbindender“ Zusammenhänge wird auf eine „Pragmatische Konzeptualisierung einer Theorie der Jugend“ von Hendrik Kreutz (1989) rekurriert, welche Jugend(-verhalten) auf

einer mikrosoziologischen Ebene unter Berücksichtigung interaktionaler und institutioneller Ordnungen beschreibt. Auf der Grundlage einer kritischen Reflexion dieser Konzeptualisierung und unter Einbezug der vorangegangenen Ausführungen wird eine Definition von Jugend vorgestellt, die in einem vorläufigen Untersuchungsmodell Berücksichtigung findet. Da die Lebenslagen von FörderberufsschülerInnen in höherem Maße als bei anderen Jugendlichen von beeinträchtigenden sozio-kulturellen Bedingungen betroffen sein können, wird diesem Zusammenhang dadurch Rechnung getragen, dass mögliche ungleiche Zugänge auf gesellschaftliche Ressourcen auch unter ökonomischem, kulturellem und sozialem Aspekt (vgl. Bourdieu 1991, 1983; Coleman 1992, 1991) hinterfragt und in Kapitel drei in ein Modell überführt werden, an dem sich die einzelnen lebensweltlichen Ausschnitte auf der Individualebene, der interaktionalen- sowie der institutionellen Ebene unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Prozesse angemessen explizieren lassen. Hierbei wird deutlich, dass eine Untersuchungsperspektive gewählt wurde, die „verbindende Zusammenhänge“ zwischen dem Jugendlichen und seinen lebensweltlichen Ausschnitten im „Selbst“ ansiedelt.

Auf der Individualebene werden daher in Anlehnung an Merkmens (1996, 1999) das Selbstwertgefühl, die psychosoziale Befindlichkeit sowie die Werte als zentrale Dimensionen des Selbst benannt, hinsichtlich der zugrunde liegenden Fragestellung kritisch diskutiert und zu einem „Personale-Ressourcen-Modell“ verändert, welches in dem untersuchungsleitenden Mehrebenenmodell in Kapitel II.3.3 den Einfluss der Umwelt auf den Jugendlichen bzw. ausgewählte Verhaltensweisen des Jugendlichen beschreiben soll. Aber auch die lebensweltlichen Ausschnitte Freizeit, Familie und Schule finden ihre Berücksichtigung. Im Kontext Freizeit wird - mit Verweis auf die Lebensstilforschung (vgl. Georg 1998; Lechner 2001) und den sozialräumlichen Ansatz nach Reinders und Bergs-Winkels (2002) - unter dem Aspekt der Freizeitaktivitäten und der Freizeittreffs dargelegt, dass horizontale Entfaltungen dem Jugendlichen eine Möglichkeit bieten, ungestört von den Transitionserwartungen der Erwachsenen der aktuellen Lebensphase Ausdruck zu verleihen. Darüber hinaus finden die Peergroup, das Konsumverhalten sowie auch risikohaftes bzw. delinquentes Verhalten ihre Berücksichtigung. Letzteres erweist sich hinsichtlich der angenommenen handlungsregulierenden Funktion des Selbst für die empirische Untersuchung als bedeutsam.

Auf institutioneller Ebene stellen Familie und Schule wichtige Ressourcen für den Jugendlichen dar. Der Sozialisationsagent Familie wird dabei nicht nur unter dem Aspekt sich auflösender traditioneller Familienformen in einer struktur-funktionalistischen Perspektive hinterfragt, sondern es werden zugleich familiäre Bedingungen gelingender Sozialisation anhand ausgewählter Forschungsergebnisse und unter besonderer Berücksichtigung interaktionaler und institutioneller Aspekte aufgezeigt. Auch die Ausführungen

über den Sozialisationsagenten Schule haben zum Ziel, die Funktion von Schule unter dem Aspekt der (Bildungs-) Benachteiligung nachzuzeichnen und in einem systemischen Blickwinkel das Schulklima, Partizipationsmöglichkeiten der SchülerInnen sowie die Empathie der Lehrkräfte als zentrale Ressourcen zu bestimmen. Da Schule trotz alledem auch einen Ort darstellt, in dem Schuljugendliche abweichende Verhaltensmuster zeigen können, findet dieser Aspekt vor dem Hintergrund der handlungsregulierenden Funktion des Selbst ebenfalls seine Berücksichtigung.

Bezugnehmend auf die bisherigen Ausführungen in Kapitel zwei und drei und auf der Grundlage des untersuchungsleitenden Mehrebenenmodells „Lebenswelten von FörderberufsschülerInnen“ werden im letzten Unterkapitel des Theorieteils die der Untersuchung zugrunde liegenden Fragestellungen präzisiert und entsprechende Hypothesen formuliert. Hierbei werden drei Analyseschwerpunkte gebildet. Zuerst sollen die den Fragestellungen zugrunde liegenden Variablen deskriptiv erfasst werden. Darüber hinaus werden Hypothesen testende Analysen mit der Hauptzielrichtung aufgestellt, das theoretisch erarbeitete Untersuchungsmodell über multivariate Verfahren für die zugrunde liegende Stichprobe empirisch zu bestätigen. Dieses wird durch Zusammenhangs- und Unterschiedshypothesen zu ausgewählten Bereichen aus dem Theorieteil ergänzt. Zusätzlich wird die Stichprobe anhand der Variablen Gegenwartsorientierung und Zukunftsorientierung einer Clusteranalyse unterzogen, wobei die ermittelten Cluster hinsichtlich ihrer jeweiligen Merkmalsausprägungen auf der Individualebene sowie der interaktionalen und institutionellen Ebene verglichen werden. Damit lässt sich bei den einzelnen Clustern ein Vorhandensein von Ressourcen aufzeigen.

Im dritten Teil der Arbeit wird die empirische Untersuchung dargestellt. Das erste Kapitel beschreibt das methodische Vorgehen hinsichtlich der Konzeptualisierung des Untersuchungsdesigns, der Stichprobenauswahl, des Untersuchungsmaterials sowie der Datenaufbereitung. Aber auch die der Untersuchung zugrunde liegenden Analyseverfahren und statistischen Konventionen finden eine gesonderte Erwähnung.

Das zweite Kapitel stellt die Ergebnisse der deskriptiven Untersuchung in Form von Maßen der zentralen Tendenz bzw. Dispersion und graphisch aufbereitete Häufigkeitsverteilungen sowie über Liniendiagramme dar. Die Ergebnisse der Hypothesen testenden Untersuchung werden in Tabellenform aufgeführt.

Im dritten Kapitel werden die wesentlichen Untersuchungsergebnisse aufgegriffen, in Liniendiagrammen veranschaulicht und vor dem Hintergrund der Fragestellungen diskutiert.

Mit einem Ausblick, in dem nicht nur die Untersuchung unter methodischem Aspekt nochmals kritisch betrachtet wird, sondern auch Implikationen für die pädagogische Praxis aufgezeigt werden, endet diese Arbeit.

1 **Verständnis von Lebenswelt**

Innerhalb der Erziehungswissenschaft wird im Kontext Lebenswelt sowohl auf hermeneutisch-pragmatische Theorien rekurriert, als auch auf phänomenologische und interaktionistische Analysen, in neueren Forschungsarbeiten auch unter konstruktivistischer Perspektive (vgl. Reich o.J.; Kraus 2000; Grundmann 1999). Darüber hinaus findet sich in einer Vielzahl an Veröffentlichungen eine eher theorieungebundene Verwendung des Lebensweltbegriffes im Sinne einer pragmatischen Dimension von unhinterfragter Lebenswirklichkeit.

Ziel ist es daher, unter Bezugnahme auf ein ausgewähltes, phänomenologisches Lebensweltkonzept einen Rahmen zu erstellen, der unter dem Lebensweltbegriff nicht die Weltsicht einzelner Menschen thematisiert, sondern allgemeine Strukturen in Lebenswelten von Menschen evident macht.

Als Vertreter der klassischen phänomenologisch orientierten Lebenswelttheorien sind u.a. Edmund Husserl und Alfred Schütz zu nennen. Husserl versteht in seiner Ausarbeitung „Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie“ den Lebensweltbegriff als Kritik einer Verengung der Wissenschaft auf die objektive Wahrheit, der eine „höhere Dignität“ zukommt, als die „Zweckidee Erkenntnis und Wahrheit des natürlichen Denkens“. Husserl definiert Lebenswelt als „die raumzeitliche Welt der Dinge, so wie wir sie in unserem vor- und außerwissenschaftlichen Leben erfahren und über die Erfahrungen hinaus als erfahrbar wissen“ (1962, 141). Die mit seinen Überlegungen verbundene Intention, mit der Frage nach subjektunabhängigen wissenschaftlichen Erkenntnissen eine kritische Reflexion über das moderne Wissenschaftsideal der Objektivität zu initiieren, bedeutet erkenntnistheoretisch, dass alle Erkenntnisse implizit auf die Möglichkeit der Anschauung durch ein Subjekt rückgebunden bleiben, so dass entstandene Erkenntnisse in ihrer Qualität neu reflektiert werden müssen (vgl. Muckel/ Grubitzsch 1993, 123). Alfred Schütz, der Begründer der soziologischen Phänomenologie, knüpft an Husserls „Krisis“ und insbesondere am Lebensweltbegriff an. In seinem Werk, „Strukturen der Lebenswelt“, welches posthum von Thomas Luckmann herausgegeben wurde, wählt er den Begriff der Lebenswelt, um den Gegenstand der Sozialwissenschaften im weitesten Sinne zu definieren. Insbesondere seine Ausführungen über „Die Aufschichtung der Lebenswelt“ ermöglichen zeitliche, räumliche und soziale Dimensionen der Lebenswelt sowie ihre ontologische Struktur zu analysieren und für einen diese Arbeit bestimmenden *Bezugsrahmen* fruchtbar zu machen.

1.1 Zum Verstehen lebensweltlicher Strukturen

Wenn die Schütz'sche Analyse zur Lebenswelt als ein zentraler Bezugspunkt für diese Arbeit herangezogen wird, stellt sich auch unter methodischen Gesichtspunkten die Frage, vor welchem theoretischen Hintergrund dieses geschieht. Da es das Anliegen ist, einzelne Aspekte des Werkes von Alfred Schütz vor dem Hintergrund auszulegen, dass Menschen in ihren Lebenswelten als Personen oder über ihre menschlichen Erzeugnisse in Beziehung treten, erscheint eine hermeneutische Zugangsweise gerechtfertigt. Hermeneutik - ursprünglich bezeichnet als die Lehre der Kunst der Auslegung von Texten - meint das Erfassen von etwas, als etwas Menschliches und von dessen Bedeutung, wobei es die komplexen, individuellen und allgemein menschlichen Zusammenhänge sind, die den eigentlichen Gegenstand der Hermeneutik ausmachen (vgl. Apel 1978, 236). Dieses so genannte „höhere Verstehen“ vollzieht sich im Sinne des hermeneutischen Zirkels, wonach sich „Teil und Ganzes, Vorverständnis und zu Verstehendes, Theorie und Praxis, gegenseitig erhellen“ (Danner 1998, 66). Mit der sich zwischen Verstehendem und dem, was verstanden werden soll, ergebenden hermeneutischen Differenz soll allerdings nicht so verfahren werden, dass im Sinne einer historizistischen Auffassung im Verstehensvorgang die ursprüngliche Situation, d. h. das, was Alfred Schütz unter dem Gesagten verstanden hat, wieder hergestellt wird. Im Sinne dieser Arbeit steht im Vordergrund, wie die Strukturen der Lebenswelt aus der heutigen Situation und aus meiner Perspektive nachvollzogen werden können, um einen Bezugsrahmen für eine empirische Erfassung institutionalisierter Erziehungs- und Sozialisationswirklichkeit festzulegen. Für dieses Vorhaben bietet sich ein hermeneutisches Verständnis im Sinne Gadamer an. Für ihn ist das Verstehen in seiner weitesten Bedeutung von einer hermeneutischen Situation getragen, welche sich einerseits durch ein wirkungsgeschichtliches Bewusstsein, d.h. durch Vor-Urteil und Vorverständnis auszeichnet (vgl. Gadamer 1972).

Wirkungsgeschichtliches Bewusstsein ist zunächst Bewusstsein der hermeneutischen Situation. Die Gewinnung des Bewusstseins einer Situation ist aber in jedem Falle eine Aufgabe von eigener Schwierigkeit. Der Begriff der Situation ist ja dadurch charakterisiert, daß man sich nicht ihr gegenüber befindet und daher kein gegenständliches Wissen von ihr haben kann. Man steht in ihr, findet sich immer schon in einer Situation vor, deren Erhellung die nie ganz zu vollendende Aufgabe ist. Das gilt auch für die hermeneutische Situation, d.h. die Situation, in der wir uns gegenüber der Überlieferung befinden, die wir zu verstehen haben. Auch die Erhellung dieser Situation, d. h. die wirkungsgeschichtliche Reflexion ist nicht vollendbar, aber diese Unvollendbarkeit ist nicht ein Mangel an Reflexion, sondern liegt im Wesen des geschichtlichen Seins, das wir sind. (Gadamer 1972, 285)

Andererseits kennzeichnet die hermeneutische Situation das Strukturmoment der Anwendung. In einer Gegenüberstellung historischer und juristischer Hermeneutik zeigt Gadamer auf, das letztere geeignet scheint, das Verhältnis von Vergangenheit und Gegenwart zu begründen:

Der Richter, welcher das überlieferte Gesetz den Bedürfnissen der Gegenwart anpaßt, will gewiß eine praktische Aufgabe lösen. Aber seine Auslegung des Gesetzes ist deshalb noch lange nicht eine willkürliche Umdeutung. Auch in seinem Falle heißt Verstehen und Auslegen: einen geltenden Sinn erkennen und anerkennen. Er sucht dem Rechtsgedanken des Gesetzes zu entsprechen, indem er es mit der Gegenwart vermittelt. Gewiß ist das eine juristische Vermittlung. Die rechtliche Bedeutung des Gesetzes - und nicht etwa die historische Bedeutung des Erlasses des Gesetzes oder irgendwelcher Fälle seiner Anwendung - ist es, was er zu erkennen sucht. Er verhält sich also nicht als Historiker - wohl aber verhält er sich zu seiner eigenen Geschichte, die seine Gegenwart ist. Er kann sich daher stets auch als Historiker den Fragen zuwenden, die er als Richter implizite mit umfaßt hat. (ebd., 311)

Bezogen auf die Auslegung der Schütz'schen „Strukturen der Lebenswelt“ besteht die hermeneutische Leistung darin, die historisch-phänomenologische Analyse mit der Gegenwart, also der konkreten Erziehungs- und Sozialisationswirklichkeit zu vermitteln. Dieser Prozess, den Gadamer „Horizontverschmelzung“ nennt, impliziert keine absolute Auslegung, sondern betont geradezu eine Offenheit auch in Richtung Zukunft (ebd., 289). Ferner geht mit dieser Feststellung einher, dass es keines kongenialen Aufgehens in Alfred Schütz bedarf, sondern es ist gerade die hermeneutische Situation, die ein Verstehen erst möglich macht. Wenn ich mich dem Werk von Schütz zuwende, es interpretiere, vollzieht sich dieses nicht unbefangen. Es sind zum einen die Gedanken von Schütz, wie auch die anderer Wissenschaftler, die - weil sie in die Geschichte hineingewirkt haben - meine Interpretationsfolie ausmachen, die kritisch fragend, ja „vorurteilsbelastet“ sich den jeweiligen Ausschnitten des Werkes nähert. Zum anderen lassen sich die „nicht-pädagogischen“ Aussagen von Schütz erst in einer gewissen Konkretisierung und vor dem Hintergrund eines heil- und sonderpädagogischen Rahmens verstehen. Ein Text, der von pädagogischer bzw. sozialisationstheoretischer Relevanz sein soll, kann meines Erachtens nur im Hinblick auf konkrete Erziehungs- und Sozialisationsituation verstanden werden.

Wenn es also darum geht, Lebenswelten benachteiligter Jugendlicher zu erhellen, so gilt es, die Strukturen dieser Lebenswelten im Hinblick auf die Jugendlichen selbst verstehend zu befragen. In diesen Verstehensprozess fließt der eigene Wissensvorrat über diesen Personenkreis ebenso mit ein, wie meine Auffassung von der Bewältigung der Lebensphase „Jugend“ u.v.m.. Ein solcher Verstehensprozess eines historisch Gegebenen ermöglicht, zu entsprechenden Differenzierungen zu kommen - und gerade diese Differenzierungen sind es, die den Bezugsrahmen dieser Arbeit liefern.

Mit einer solchen Zugangsweise, die über eine phänomenologisch hermeneutischen Interpretation die Grundlage für eine empirisch-quantitative Untersuchung bildet, ist auch hinsichtlich der theoretischen Fundierung dieser Arbeit die Frage nach möglichen methodischen Implikationen anzusprechen. Das folgende Unterkapitel setzt sich daher mit der Frage der phänomenologisch-hermeneutischen Lebenswelterschließung im Kontext empirischer Sozialforschung auseinander.

1.2 Phänomenologisch-hermeneutische Lebenswelterschließung und empirische Sozialforschung

Schütz hat sich in seiner an den Sozialwissenschaften orientierten Lebensweltanalyse mit erkenntnistheoretischen Aspekten des „Verstehens“ auseinander gesetzt.

Er fragt nicht, inwieweit die Welt in ihren formalen Grundstrukturen logisch aufgebaut ist, sondern er beschreibt deren Sinnkonstitution:

Die alltägliche Wirklichkeit der Lebenswelt schließt also nicht nur die von mir erfahrene »Natur«, sondern auch die Sozial- bzw. Kulturwelt, in der ich mich befinde, ein. Die Lebenswelt besteht nicht erschöpfend aus den bloß materiellen Gegenständen und Ereignissen, denen ich in meiner Umgebung begegne. Freilich sind diese ein Bestandteil meiner Umwelt, jedoch gehören zu ihr auch alle Sinnschichten, welche Naturdinge in Kulturobjekte, menschliche Körper in Mitmenschen und der Mitmenschen Bewegungen in Handlungen, Gesten und Mitteilungen verwandeln. (Schütz/Luckmann 1975, 25)

Im Mittelpunkt seines Werkes „Strukturen der Lebenswelt“ stehen Fragen nach der Lebenswelt des Alltags und der natürlichen Einstellung, der Aufschichtung der Lebenswelt, dem Wissen von der Lebenswelt sowie dem Zusammenhang zwischen Wissen und Gesellschaft. Schütz versteht seine Lebensweltanalyse nicht als eine forschungspragmatische Anleitung zur Interpretation sozialen Handelns, sondern es ist Aufgabe der WissenschaftlerInnen, Entscheidungen über die Konstruktion wissenschaftlicher Modelle bzw. die Art der Interpretation zu treffen. Schütz hat sich nie mit der Methodik empirischer Sozialforschung beschäftigt, aus seiner phänomenologischen Lebensweltanalyse wurden aber vielfältige Implikationen für eine empirische Forschungspraxis herausgearbeitet. Es verwundert nicht, dass an der Lebensweltanalyse orientierte, interpretative SozialwissenschaftlerInnen qualitative Forschungsmethoden bevorzugen (z.B. Baacke 2000; Hitzler/ Honer 1995). Die sich hieraus ausdifferenzierende „qualitative“ Forschungskultur mit der Zielrichtung einer Interpretation von Ton-, Transkript- oder Bild-Ausschnitten, entstand vor dem Bedürfnis, die interpretativen Akte der Transformation von subjektiven Sinnzusammenhängen in wissenschaftliche Konstruktionen auch auf der Ebene der theoretischen Aussagen beständig „mitzureflekieren“. Auch wenn die Bedeutsamkeit solcher interpretativen Akte unbestritten ist, sollte eine interpretative Sozialforschung nicht auf eine Methode reduziert werden, die ausschließlich auf eine Erfassung subjektiver Sinnzusammenhänge abzielt. Mit dem Herstellen eines phänomenologisch-hermeneutischen Bezugsrahmens ist meines Erachtens nicht zwangsläufig eine interpretativ-qualitative Vorgehensweise verbunden. Interpretativ kann ebenso heißen - und das ist die Position, die dieser Arbeit zugrunde gelegt wird -, dass die interpretativen Praktiken und Hintergrundannahmen, die für die wissenschaftliche Datenproduktion und --interpretation konstitutiv sind, bedacht werden. Vor diesem Hintergrund erscheint eine an quantitativen Methoden orientierte Forschung

nicht problematisch, gerade auch weil eine Erforschung von Lebenswelten Jugendlicher, die sich vor dem Hintergrund einer Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit der Umwelt vollzieht, nicht auf Regelmäßigkeiten und verallgemeinernde Elemente verzichten kann (vgl. hierzu Hurrelmann 2001, 86). Allerdings macht quantitative (Sozial-) Forschung auch nur dann Sinn, wenn sie im Laufe des Forschungsverfahrens ihre Daten nicht reifiziert² und sich nicht am restriktiven Erklärungs-ideal einer analytischen Wissenschaftstheorie orientiert bzw. die ihr immanenten Forschungsstandards trotz deren Uneinlösbarkeit hochhält (vgl. Eberle 2000, 39).

1.3 Strukturen der Lebenswelt in der Lebensweltanalyse nach Alfred Schütz

Mit dem Begriff der Lebenswelt greift Schütz die Husserl'sche Dichotomie von Lebenswelt und Wissenschaft auf, weil für ihn menschliches Handeln und Denken nur „mit einer Beschreibung der Grundstrukturen der vorwissenschaftlichen, für den - in der natürlichen Einstellung verharrenden - Menschen selbstverständlichen Wirklichkeit“ bedeutet und erklärt werden kann (Schütz/ Luckmann 1975, 23).

Wirklichkeit ist für ihn nicht gekennzeichnet durch eine ontologische Struktur ihrer Objekte, sondern primär durch den Sinn der Erfahrungen konstituiert. Nach Schütz lassen sich daher unterschiedliche, geschlossene Sinngebiete unterscheiden, wie beispielsweise die alltägliche Lebenswelt, die Traumwelt, die Welt der Wissenschaften, die Kinderwelt oder aber auch so genannte „pathologische Wirklichkeiten“ (ebd., 41-52). Jeder dieser Wirklichkeitsbereiche besitzt einen eigenen Aufmerksamkeitsfokus, ein spezifisches Zeit- und Raumerleben sowie einen eigenen Erkenntnisstil:

Aus diesem Grund ziehen wir es vor, ... von geschlossenen Sinngebieten zu sprechen, deren jedem wir den Akzent der Wirklichkeit verleihen können. Ein geschlossenes Sinngebiet besteht also aus sinnverträglichen Erfahrungen. Anders gesagt, alle Erfahrungen, die zu einem geschlossenen Sinngebiet gehören, weisen einen besonderen Erlebnis- bzw. Erkenntnisstil auf; mit Bezug auf diesen Stil sind sie untereinander einstimmig und miteinander verträglich. (Schütz/ Luckmann 1975, 43)

Mit dieser Feststellung wird evident, dass der Gegenstandsbereich des dieser Arbeit zugrunde liegenden Lebensweltverständnisses näher zu explizieren ist. Wenn im Sinne Schütz unter Lebenswelt „jener Wirklichkeitsbereich verstanden werden [soll], den der wache und normale Erwachsene in der Einstellung des gesunden Menschenverstandes als schlicht gegebenen vorfindet“ (ebd., 23), impliziert dies eine Fokussierung auf eine alltägliche Lebenswelt mit den ihr eigenen Aufschichtungen. Wirklichkeiten, wie z. B.

² Reifikation bedeutet, menschliche Phänomene so zu begreifen, als wären sie Dinge, das heißt als etwas Nichtmenschliches oder möglicherweise Übermenschliches. Anders gesagt: Reifikation ist, die Produkte menschlicher Aktivität so zu verstehen, als wären sie etwas anderes als menschliche Produkte - wie etwa Gegebenheiten der Natur usw..

virtuelle Welten, Fantasiewelten, Schlaf bzw. Traum, psychotische Vorstellungen, Drogenerfahrungen, religiöse bzw. spirituelle Welten oder aber auch therapeutische Erfahrungen finden daher in dieser Arbeit keine weitere Beachtung, weil die in der Lebenswelt des Alltags gültigen Grenzen und Bedingungen - ebenso wie die Zeitperspektive und die Rolle des Selbst - andere sind, als die in den e.g. lebensweltlichen Wirklichkeiten (ebd., 41f.)³.

Doch wie ist die Lebenswelt des Alltags beschaffen? Sie ist die Welt, die für den Einzelnen fraglos und selbstverständlich „wirklich“ ist und als unproblematisch scheint. Sie weist eine intersubjektive Grundstruktur auf, nach der nicht nur der Mensch in die alltägliche Lebenswelt eingreifen bzw. sie verändern kann, sondern die hier vorfindbaren materiellen Gegenstände und Ereignisse sowie das Handeln bzw. die Handlungsergebnisse anderer Menschen beschränken auch seine freien Handlungsmöglichkeiten“.

Die Lebenswelt, in ihrer Totalität als Natur- und Sozialwelt verstanden, ist sowohl der Schauplatz als auch das Zielgebiet meines und unseres wechselseitigen Handelns. Um unsere Ziele zu verwirklichen, müssen wir ihre Gegebenheiten bewältigen und sie verändern. Wir handeln und wirken folglich nicht nur innerhalb der Lebenswelt, sondern auch auf sie zu. Unsere leiblichen Bewegungen greifen in die Lebenswelt ein und verändern ihre Gegenstände und deren wechselseitige Beziehungen. Zugleich leisten diese Gegenstände unseren Handlungen Widerstand, den wir entweder überwinden oder dem wir weichen müssen. Die Lebenswelt ist also eine Wirklichkeit, die wir durch unsere Handlungen modifizieren und die andererseits unsere Handlungen modifiziert. (Schütz/ Luckmann 1975, 25)

Das Handeln des Individuums in der alltäglichen Lebenswelt kann diesem Verständnis nach nicht einseitig auf soziale Ursachen und deren psychische Wirkungen oder auf psychische Dispositionen und deren Wirkung auf soziale Beziehungen reduziert werden. Es erklärt sich meines Erachtens auch mit den in Interaktionsprozessen zwischen Mensch und sozialer Umwelt erworbenen Wissensvorräten bzw. Erfahrungen. Eine solche interaktionistische, handlungstheoretische Perspektive ist daher geeignet, die Steuerung von Umweltbeziehungen innerhalb der Lebensphase Jugend zu verdeutlichen.

Wichtig scheint, dass die Sinnhaftigkeit des Handelns und die Steuerung von Umweltbeziehungen aus einem „Entwurf“ resultieren, wobei bei diesem Entwurf das Handlungsziel in der Vorstellung vorweggenommen und durch jeweilige Handlungsschritte realisiert wird (vgl. Schütz/ Luckmann 1984, 33; Bröcher 1997, 105). Wenn Bröcher feststellt, dass „die Handlungen der Schüler geradezu durch die Abwesenheit von Entwürfen und Plänen kennzeichnet seien“ und er deshalb nur mit Einschränkung davon spricht, „daß sie [die Schüler; Anmerkung C.W.] in ihrem lebensbezogenen Handeln einen bewusst gesetzten Entwurf oder gar übergeordneten Plänen folgen“, beschreibt dies ein von der Sache her häufig zu beobachtendes Phänomen (ebd.). Es stellt sich hierbei die Frage, inwieweit diese Phänomene im Gegensatz zu einem bewusst gesetzten „Entwurf“ eher als vorbewusste bzw. unbewusste Akte erklärt werden

³ Bröcher setzt sich in seinem Werk „Lebenswelt und Didaktik“ differenziert mit der Frage der Erfahrung bzw. der Frage nach der kognitiven Repräsentation von Lebenswelt auseinander (1997, 89ff).

können. Davon ausgehend, dass unsere bewussten Wünsche und unser Wille unter Kontrolle des unbewussten Erfahrungsgedächtnisses stehen und letztlich das limbische System entscheidet, was getan bzw. wie gehandelt wird (vgl. Roth 2001, 453), wird die von Bröcher getroffene Differenzierung nicht verfolgt, sondern davon ausgegangen, dass das Handeln von Jugendlichen aus einem für diese sinnhaften Entwurf resultiert, der durch die räumliche und zeitliche Aufschichtung der Lebenswelt mitbestimmt wird (vgl. Schütz/Luckmann 1975, 39-109): Schütz unterscheidet hinsichtlich der räumlichen Aufschichtung der alltäglichen Lebenswelt zwischen einer Welt in aktueller, potentieller und unerlangbarer Reichweite. Erstere stellt die Umwelt des Individuums dar, in welche es durch seine Handlungen spontan eingreifen kann.

Den Sektor der Welt, der meiner unmittelbaren Erfahrung zugänglich ist, wollen wir Welt in aktueller Reichweite nennen. Er umfaßt sowohl aktuell wahrgenommene als auch bei aufmerkender Zuwendung wahrnehmbare Gegenstände. Abgesehen von der auf mich zentrierten Orientierung dieses Sektors nach Nähe und Ferne enthält die Welt in meiner aktuellen Reichweite eine Gliederung nach den Sinnesmodalitäten, durch die mir die Objekte dieses Sektors gegeben sind. Diese Gliederung in Sehweite, Hörweite, ja sogar Reichweite ist allerdings überdeckt von der der natürlichen Einstellung selbstverständlichen Identität der gesehenen, gehörten etc. Dinge. (Schütz/ Luckmann 1975, 54)

Die Welt in potentieller Reichweite ist charakterisiert durch das Bewusstsein des Individuums, da es grundsätzlich in einem lebensweltlichen Ausschnitt handeln und wirken kann, wenn es sich dorthin begibt. Hierbei unterscheidet Schütz eine wiederherstellbare von einer erlangbaren Reichweite. Erstere trägt den Zeitcharakter der erinnerten Vergangenheit in sich und ist geprägt und von lebensweltlichen Idealisierungen, wie z. B. „Und So Weiter“ bzw. „Ich Kann Immer Wieder“ (ebd., 55):

Ich verlasse mein Zimmer, ich bewege mich hinweg: ich kehre mich von dem Sektor ab, der gerade noch in meiner aktuellen Reichweite war. Auf der Straße erinnere ich mich an ein Buch, das ich auf meinem Tisch liegen ließ. Das Buch war vormals in meiner Reichweite, nun ist es nicht mehr in ihr, es transzendiert meine aktuelle Reichweite, aber es gehört zu meiner Erfahrung dieser Transzendenz, daß es in meiner wiederherstellbaren Reichweite liegt. Ich muß nur in mein Zimmer zurückkehren, und dann habe ich die große Chance - für die meisten praktischen Zwecke des täglichen Lebens können wir sagen: Gewißheit - daß ich dieses Zimmer mit Tisch und Buch, von dem ich nun abgekehrt bin, wieder vorfinden werde, und zwar so vorfinden werde, wie ich es verlassen habe. Das Haus, in dem ich wohne, wird stehen (außer ein Feuer habe es verzehrt), der Tisch wird am Fenster stehen (außer jemand habe ihn verrückt), das Buch wird auf ihm liegen (außer jemand habe es weggenommen). (Schütz/ Luckmann 1975, 55)

Die erlangbare Reichweite ist kennzeichnet durch den Zeitcharakter der Zukunft, als eine „Welt, die nie in meiner Reichweite war, die aber in sie gebracht werden kann“ (ebd., 56). Dieses Wissen beruht unter anderem auf dem, was ich durch andere erfahre. Darüber hinaus tragen auch die bereits genannten Typisierungen „Und So Weiter“ bzw. „Ich Kann Immer Wieder“ zur Annahme des Individuums bei, ihm unbekannte Bereiche von Welt in erlangbare Reichweite zubringen. Da hierbei neben subjektiven Wahrscheinlichkeitsstufen auch die Stellung des Individuums in einer bestimmten Zeit und Gesellschaft eine Rolle spielt, scheinen in der räumlichen Aufschichtung der alltäglichen Lebenswelt Fragen nach *sozialer Gleichheit bzw. Ungleichheit* tangiert zu sein, weil die „Vermögensgrade“ etwas in Reichweite zubringen (ebd.), nicht nur vom Individuum abhängen, sondern auch von

dem ihm seitens der Gesellschaft gebotenen Möglichkeiten. Innerhalb der Welt der Reichweite konstituiert sich die so genannte primäre Wirkzone, in die der Mensch durch direktes Handeln einwirken kann (ebd., 58). Darauf aufbauend unterscheidet Schütz die sekundäre Wirkzone, die auf die Abhängigkeit der Reichweite der Erfahrung vom technologischen Wissensstand der Gesellschaft und deren Verteilung von Kapitalien verweist.

Hinsichtlich der sekundären Wirkzonen (und Reichweiten) ist dann noch zu unterscheiden zwischen dem nach dem technologischen Wissensstand der Gesellschaft möglichen und dem für typische Personen im täglichen Leben typisch verwendeten und erreichbaren Ausdehnungsfaktor des Wirkens (und der Reichweite). Gesellschaftsstrukturen werden eine typische Verteilung der Zugangschancen zum selbstverständlichen, zum gelegentlichen, zum in Ausnahmefällen, durch Institutionen streng überwachten Gebrauch des Ausdehnungsfaktors haben, die in der empirischen Analyse ... in Betracht gezogen werden muß, wenn auch nicht in der formalen Analyse lebensweltlicher Strukturen überhaupt. (Schütz/ Luckmann 1975, 61)

Bröcher scheint daher „zur Erklärung von individuellen Unterschieden hinsichtlich der aktuellen und potentiellen Reichweite in der Lebenswelt von Heranwachsenden, der Unterschiede in der Verfügbarkeit von Settings und Wirkzonen, ... die Einbeziehung der von Bronfenbrenner ... postulierten ‘ökologischen Systeme’ geboten“ (1997, 72). Da darüber hinaus die jeweilige Kultur und Sozialisation den Rahmen für die entscheidenden Handlungsnotwendigkeiten schafft (vgl. Kraus 2000, 79f.), sind - wie bereits oben angedeutet - neben der *ökosystemischen Perspektive* auch Fragen nach individuellen und gesellschaftlichen *Ressourcen und Belastungen im Kontext Jugend* einzubeziehen. Dieser Aspekt erscheint vor dem Hintergrund ätiologischer und phänomenologischer Fragestellungen im Kontext von Lern- und Verhaltensstörungen von besonderer Bedeutung zu sein.

Im Zusammenhang mit der räumlichen Aufschichtung der Lebenswelt wurde bereits auf den Zeitaspekt verwiesen. Schütz führt aus, dass das Handeln des Menschen sich auch in Abhängigkeit seiner subjektiven Zeit, die sich in eine „zeitliche Artikulierung des Bewusstseinsstroms“ sowie der „biographischen Artikulation“ konkretisieren lässt, vollzieht (ebd., 67-72). In der subjektiven Zeit des Bewusstseinsstroms wird aus einem gegenwärtigen Bewusstseinsakt ein vergangener, gleichermaßen enthält er eine Vorausschau auf die Zukunft.

Jedes aktuelle Erlebnis trägt notwendig einen Vergangenheitshorizont und Zukunftshorizont. Der letztere ist damit von typisierten antizipierten Erlebnissen erfüllt. Die Antizipationen werden bestätigt oder enttäuscht, während sie sich in implizite Phasen verwandeln. Als solche tragen sie neue Antizipationen und werden alsbald Retentionen, während ihnen neue implizite Phasen nachfolgen. (Schütz/ Luckmann 1975, 69f.)

Nach Bröcher umfasst die zeitliche Artikulierung des Bewusstseinsstroms „inhaltlich lebensweltliche Erlebnisse, Erfahrungen, Handlungen ...“ (1997, 83), die im Besonderen durch die bereits oben beschriebenen Überzeugungen bzw. Idealisierungen „Und so weiter“ sowie „Ich kann immer wieder“ bestimmt werden. Sie ist eingebettet in den

Tagesplan und Lebenslauf des Menschen, wobei letzterer eine bedeutungsmäßig übergeordnete Ebene der zeitlichen Artikulierung darstellt und als „intersubjektiv ausgeformte, in der relativ-natürlichen Weltanschauung festgelegte Kategorie“, die durch formale Strukturen wie Kindheit, Jugend, Reife, Alter, ... gekennzeichnet ist, angesehen werden kann (Schütz/ Luckmann 1975, 71). Damit werden Handlungen von Jugendlichen nicht nur durch ihre bisherigen Erfahrungen, sondern auch über ihre gegenwärtigen und zukünftigen Orientierungen nachvollziehbar. Im Rahmen dieser Arbeit werden daher im Besonderen gegenwarts- und zukunftsorientierte Theoriekonzepte im „Kontext Lebensphase Jugend“ herangezogen, da sie gut geeignet scheinen, zu lösende Aufgaben des praktischen Lebensvollzugs Jugendlicher aufzuzeigen. Diese zeitlichen Orientierungen sind eng verknüpft mit dem Handeln der Jugendlichen in der Lebenswelt, sie vollziehen sich in einem sozialen Kontext und sind auch Ausdruck einer bestimmten Lebensform. Psychologische, soziologische und pädagogische Erkenntnisse können helfen, die verschiedenen Dimensionen bzw. Abhängigkeiten des Handelns Jugendlicher auf Individualebene, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene aufzuzeigen und auch zu klären, was für Jugendliche zu einem „Thema“ wird bzw. welche Themen aufgrund von Vertrautheit und Bestimmtheit („typische Merkmale“) zur sofortigen Deckung mit bereits existenten Wissens-elementen gelangen. Solche Relevanzstrukturen sind von gegebenen sozialen Situationen abhängig und entwickeln sich durch Sozialisationsprozesse. Eine mehrperspektivische Betrachtung ermöglicht daher einen kleinen Ausschnitt der vielfältigen Themen bzw. Handlungen Jugendlicher - die sich ihrerseits in „Relevanzstrukturen“ im Sinne von Schütz gründen - evident zumachen (vgl. ebd., 186).

2 Der Personenkreis der BVJ-SchülerInnen

Das Berufsvorbereitungsjahr versteht sich als eine schulische Form der Berufsvorbereitung für Jugendliche und wird in Bayern unter anderem an den Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt „Lernen“ sowie „Soziale und emotionale Entwicklung“ angeboten.

Im Förderschwerpunkt „Lernen“ stehen jugendlichen SchulabgängerInnen von Volks- und Förderschulen Berufsvorbereitungsjahre (BVJ) der Formen B und C zur Verfügung, für den Förderschwerpunkt „Soziale und emotionale Entwicklung“ ist ein Berufsvorbereitungsjahr der Form F eingerichtet. Zentrale Aufgabe dieser Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung ist die berufliche und soziale Integration von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten bzw. Verhaltensstörungen. Dabei streben diese Institutionen an, die Arbeit der jeweiligen Förderschulen mit dem entsprechenden Förderschwerpunkt fortzusetzen, um Jugendlichen, die trotz zusätzlicher Hilfen noch nicht in der Lage sind,

- eine Berufsausbildung erfolgreich zu durchlaufen und abzuschließen oder
- eine Erwerbsarbeit erfolgreich aufzunehmen,

eine entsprechende Verbesserung ihrer Ausbildungsfähigkeit oder ihrer Berufsbefähigung zu ermöglichen.

Das Berufsvorbereitungsjahr stellt eine vollzeitschulische Variante im Lehrangebot der Sekundarstufe II dar, wobei der Unterricht berufsfeldbezogen in Theorie und Praxis ganztätig stattfindet. Aber auch die Förderung der Allgemeinbildung im sprachlichen und mathematischen Lernbereich nimmt einen wichtigen Stellenwert ein.

Trotz dieser schulorganisatorischen, fachrichtungsspezifischen Trennung der BVJ's finden sich auch in den Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung, Förderschwerpunkt „Lernen“, eine Vielzahl an Jugendlichen, die im sozial-emotionalen Bereich einen erheblichen Förderbedarf haben. Grünke und Ketzinger (2000, 430) verweisen auf einen vergleichsweise hohen Anteil von Jugendlichen mit Lernbehinderungen, die im Sinne der Diagnosekriterien DSM-IV bzw. ICD-10 als psychisch auffällig gelten und ein negatives Selbstkonzept sowie eine externe Kontrollüberzeugung zeigen. Ähnlich verhält es sich an den Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung, Förderschwerpunkt „Soziale und emotionale Entwicklung“, in denen eine Vielzahl der SchülerInnen neben einem sozial-emotionalen Förderbedarf auch Lernschwierigkeiten zeigen (vgl. Opp/ Wenzel 2002, 18; Neukäter 1997, 395ff.). Diese Berufsschulen zu sonderpädagogischen Förderung unterrichten demnach Jugendliche, deren „Lebenswirklichkeit ... oft von [der] Handlungs- und Erziehungsverunsicherung der Erwachsenenwelt geprägt“ ist, die bisweilen unter

einem verringerten Selbstwertgefühl, unter Existenz- und Versagensängsten oder auch Misserfolgserfahrungen leiden und oft eine „verminderte Anpassungsfähigkeit bei der Orientierung in ihrer Lebenswelt“ an den Tag legen (STMUK 2003, 3f.). Die dabei zu beobachtende Kovarianz von Lern- und Verhaltensstörungen lässt sich nach Spiess hinsichtlich ihrer Genese unter den Aspekten „Komorbidität“ und „Koinzidenz“ erklären⁴ (2002, 39-46). Auch wenn diese Begriffe nichts über die komplexen Zusammenhänge der jeweiligen Verursachungsmomente aussagen, machen sie deutlich, dass es bei Jugendlichen mit Lernbehinderungen bzw. Verhaltensstörungen in ihren Lebensumständen gemeinsame Bestimmungsmerkmale gibt, „die den Werdeprozeß, die Entwicklung und Bildung junger Menschen im Vergleich zur Mehrzahl der Altersgenossen beeinträchtigen“ (Klein 2002, 140). Aufgrund dieser Merkmale werden die SchülerInnen von Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung in der sozialwissenschaftlichen Literatur vielfach auch als (sozial) benachteiligte Jugendliche bezeichnet (vgl. Friedemann/ Schröder 2000; Willand 2000; Hiller 1997).

Für diese Untersuchung leitend ist die Annahme, dass Lernbehinderungen oder Verhaltensstörungen keine primären, konstituierenden Merkmale der Lebensphase „Jugend“ darstellen. Diese Jugendlichen unterscheiden sich von Gleichaltrigen zunächst nur darin, dass sie eine entsprechende Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung besuchen. So sind FörderberufsschülerInnen zuallererst als „ganz normale“ Jugendliche anzusehen, deren Lebenshorizonte durch das gesellschaftliche Sozialsystem begrenzt werden. Dieses Sozialsystem „bestimmt ihre sozialen Lage, das Spannungsfeld verschiedener Sozialisationsinstanzen (Familie, Schule, Arbeitswelt, Peergroups) und variiert die zeitliche Dauer, den Verlauf, die Struktur, die Autonomie und selbst die biologischen Determinanten (Geschlechtsreife, Körperwachstum) jener Lebensphase, die wir Jugend oder Adoleszenz nennen“ (Dudek 2002, 334). In einem solchen Blickwinkel spielen biologische oder kognitionspsychologische (Intelligenz) Erklärungen für diese Arbeit keine Rolle, wohl wissend, dass diesen Beeinträchtigungen, Behinderungen oder Störungen mehrfaktorielle, sich kumulierende bio-soziale Verursachungsfaktoren zugrunde liegen (vgl. Heimlich 2002, 194; Myschker 1999, 72).

⁴ Unter Komorbidität wird eine gegenseitige bzw. auf der gleichen Ursache beruhende Auslösung von Verhaltens- und Lernstörungen und unter Koinzidenz eine parallele, jedoch sich nicht bedingende Entwicklung von Lern- und Verhaltensstörungen verstanden.

3 Lebenswelten Jugendlicher - eine Annäherung

Bezugnehmend auf die vorangegangenen Ausführungen lassen sich Lebenswelten von Jugendlichen als *ökosystemisch* vernetzte, gegenständlich und sozial erfassbare *Räume* definieren, innerhalb derer die Jugendlichen handeln bzw. in *interaktionale* Beziehungen treten. Interaktionen und Handlungen tragen zur *Sozialisation* des Einzelnen bei. Die Sozialisation kann dabei als ein Prozess auf *individueller, institutioneller* und *gesellschaftlicher* Ebene angesehen werden. Die Jugendphase vollzieht sich auch vor dem Hintergrund *zeitlicher Orientierungen*, deren Wertigkeit durch das in einer Gesellschaft vorherrschende *Verständnis von Jugend* bestimmt wird. In welcher Weise diese Phase bewältigt wird, ist auch von *gesellschaftlichen Bedingungen* abhängig.

Dass das dieser Arbeit zugrunde gelegte Lebensweltverständnis nur eine aspektive Betrachtung einzelner, im Theorieteil noch zu bestimmender Ausschnitte jugendlicher Sozialisation vorsieht, ergibt sich aus der Vielschichtigkeit der Lebensphase Jugend.

Ziel ist es daher, diese Aspekte in ein Untersuchungsmodell zu überführen, welches die soziale Komplexität der modernen Gesellschaft zumindest approximativ berücksichtigt und das Individuum mit seinem Handeln einbezieht. Welche wissenschaftlichen Richtungen und Theorien hierfür im Besonderen geeignet sind, hängt auch davon ab, in welcher Weise sie Aufschluss über den Jugendlichen selbst und sein alltägliches Handeln im gesellschaftlichen Kontext geben. Die soziologische, psychologische und (sonder-)pädagogische Theoriebildung ist daher vor dem Hintergrund möglicher Interdependenzen zwischen strukturellen Dimensionen, institutionellen Sozialisationsagenten und individuellen Handlungen entsprechend zu berücksichtigen.

II Theorieteil

1 Lebenswelten als ökosystemisch vernetzte Räume

1.1 Zum Raumbegriff aus mehrperspektivischer Sicht

Der Begriff des Raumes ist immer wieder in die soziologische, psychologische und pädagogische Diskussion des 20. Jahrhunderts eingebracht worden (vgl. Dinzelsbacher 1993; Olshausen 1993; Strohmeier 1993) und er hat - obgleich er als „Grundvoraussetzung aller sozialen Vorgänge“ angesehen werden kann (Hamm 2001a, 277) - nie den Stellenwert anderer grundlegender Begriffe erhalten.

In der *Psychologie* findet der Raumbegriff unter anderem seine Anwendung im feldtheoretischen Ansatz von Kurt Lewin, den er 1942 vorgelegt hat. In diesem Konzept, welches als Vorläufer des heutigen ökologischen Denkens angesehen werden kann, wird davon ausgegangen, dass der Mensch in einem Lebensraum bzw. Lebensfeld eingebunden ist, welches nicht nur aus den - vom Individuum subjektiv erlebten - Umweltfaktoren besteht, sondern auch dessen innere Bedürfnisse umfasst. Der Jugendliche ist in diesem Verständnis Teil dieser Lebenswelt, welche aus verschiedenen Wirkungsräumen besteht (vgl. Schulze 2004, 180):

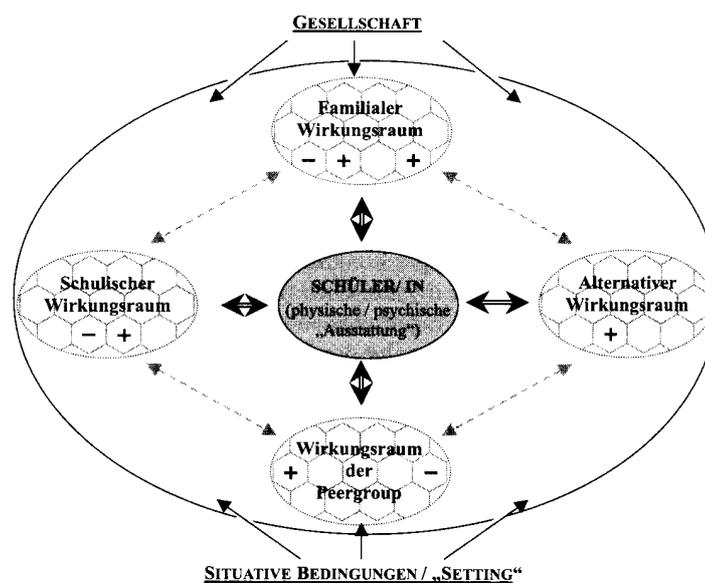


Abb. 1: Lebensraum eines Schülers (in Schulze 2004, 182)

Die jeweiligen Wirkungsräume stehen in einer dynamischen Beziehung zu sich selbst und zum Jugendlichen, wobei ein dynamisches Fließgleichgewicht angenommen werden kann. Wie ein Schüler sich bspw. gegenüber der Schule verhält, ob er gern hinget, ihr eine positive Valenz zuschreibt und sich von ihr und den dort vorhandenen Personen „angezogen“ fühlt oder ob sie für einen Schüler eine negative Bedeutung hat, er sich „abgestoßen“ fühlt, ist ein Sachverhalt, der einer differenzierten Betrachtung der verschiedenen Wechselbeziehungen bedarf (Schulze 2004, 181).

In der Analyse der jeweiligen Wirkungsräume sowie deren Bewertung durch den Jugendlichen geht es nicht darum, objektiv existierende Verhältnisse in diesen Bereichen zu eruieren, „sondern um die jedoch auf objektiven Tatsachen beruhende subjektive Wahrnehmung und Bewertung dieser Bereiche durch die Person des Schülers“ (ebd., 181).

Dass der Raumbegriff in der *soziologischen* Theoriebildung einen teilweise marginalen Charakter eingenommen hat, lässt sich unter anderem damit begründen, dass seit der Aufklärung in den von Fortschrittsdenken geprägten abendländischen Gesellschaften die „moderne Ablösung vom Räumlichen und das sukzessive Aufgehen in Rollen und Institutionen (im Prozess der Sozialisation) als zivilisatorische Gewinne und nicht als Verluste erlebt und bewertet“ wurden (vgl. Dangschat 1996, 170). Allerdings hat sich in der aktuellen, durch Individualisierung und Pluralisierung gekennzeichneten postmodernen Gesellschaft der Sozialisationsmodus in der Hinsicht geändert, dass die allgemein vorgegebene und institutionell abgesicherte Normalbiographie vor der eigenständigen Lebensgestaltung zurücktritt (vgl. Hurrelmann 2001, 115; Böhnisch/ Münchmeier 1993). Damit „wächst die Sehnsucht nach der Entfaltung des Menschen jenseits der nun nicht mehr fortschrittlich, sondern als inhuman empfundenen Rollen- und Systemzwänge“ und es findet eine Rückbesinnung auf das Sozialräumliche als eine „historisch verschüttete Dimension menschlicher Vergesellschaftung“ statt (Böhnisch 2003, 170). Der gedankliche Ansatz einer Verbindung materieller Bedingungen mit den Formen sozialer Nutzung wurde erst in den letzten zehn Jahren in das Raumverständnis der Soziologie integriert (vgl. Löw 2003, 121), obwohl bereits Anfang des 20. Jahrhunderts von Georg Simmel ein bis heute bedeutsamer Beitrag zum Thema „Raum“ vorgelegt wurde (1992, 687-790). Darüber hinaus bildeten die Migrationsbewegungen und „die damit verbundenen Probleme des interethnischen Zusammenlebens, der sozialen Konflikte, der Ghettobildung und Segregation“ (Böhnisch 2003, 174) in US-amerikanischen Großstädten den Hintergrund für die Entstehung der Chicagoer Schule, die sich als Teilbereich der Soziologie „mit den Prozessen wechselseitiger Anpassung zwischen menschlichen Gemeinschaften und ihrer physisch-räumlichen Umwelt beschäftigt“ (Hamm 2001b, 329).

In der *Pädagogik* erhält der Raumbegriff durch einen Rückgriff auf die Lebensphilosophie und die Phänomenologie (vgl. Danner 1998, 135-141)⁵ eine qualitative Wesensbestimmung. Dies ist insbesondere für die qualitative Sozialforschung von Bedeutung, denn die Einbettung menschlicher Interaktionen in die räumliche Umwelt ist dabei zu berücksichtigen (vgl. Kron 1999, 51). So interessierte sich Muchow schon in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts für den Sozialraum (vgl. Muchow/ Muchow 1998, 71; Deinet 1990; 1999), jedoch trug man diesem erst im Rahmen der sozialökologisch orientierten Konzeptionen der Sozialisationsforschung in verstärktem Maße Rechnung. Dabei handelt es sich um interdisziplinär ausgerichtete Konzeptionen, deren gemeinsamer Nenner „die Betrachtung der [sich entwickelnden] Person, die sich mit den Gegebenheiten ihrer alltäglichen Umwelt aktiv auseinandersetzt“ ist (Engelbert/ Herlth 2002, 105). Damit war letztendlich der Raumbezug in der Kindheits- und Jugendforschung etabliert. Insbesondere die ökologische Entwicklungspsychologie Bronfenbrenners leistete hierzu einen großen Beitrag, denn sie sieht Mensch und Umwelt als Gesamtsystem an, dessen Veränderungen transaktional, d.h. sich wechselseitig beeinflussend, verlaufen.

1.2 Der ökosystemische Ansatz nach Bronfenbrenner

Die Theorie Bronfenbrenners kann - in Analogie zu ökologischen Systemen - als ein Grundmodell ineinander verschachtelter Systeme angesehen werden, in dem die einzelnen Systeme Entwicklungskontexte darstellen und in Form konzentrischer Kreise abgebildet werden können (vgl. Oerter 2002, 75). Bronfenbrenner unterscheidet zwischen Mikro-, Meso-, Makro-, Exo- und Chronosystem, wobei letzteres erst in neueren Arbeiten beigefügt wurde (vgl. Bronfenbrenner 1981; Flammer 1996).

Ein *Mikrosytem* ist nach Bronfenbrenner „ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt“ (Bronfenbrenner 1981, 38).

Neben Tätigkeiten, Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen kommt dem Lebensbereich eine zentrale Bedeutung zu. Er bezeichnet die aktuelle physikalische, soziale und symbolische Situation. Der physikalische Aspekt des Lebensbereiches bezieht sich auf den mit den Sinnen unmittelbar und mittels geringer Fortbewegung erfahrbaren Lebensraum, wie z.B. Garten oder Straße. Der soziale Aspekt des Lebensbereiches bezieht sich auf die Personen, zu denen direkt Kontakt aufgenommen werden kann, wie z.B. Eltern oder Geschwister. Der symbolische Aspekt bezieht sich auf die Bedeutungen, die Gesten,

⁵ Insbesondere die Phänomenologie Merleau-Pontys, die dem leiblichen Bezug zur Lebenswelt besondere Beachtung schenkt, ist hier hervorzuheben.

Dinge, Zeichnungen usw. haben, wie z.B. eine Bushaltestelle, die von Jugendlichen zu bestimmten Zeitpunkten zu einem Treffpunkt umfunktioniert wird (vgl. Flammer 1996, 207).

Nach Bronfenbrenner umfasst ein *Mesosystem* „die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft; für einen Erwachsenen die zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis“ (Bronfenbrenner 1981, 41). Damit stellt sich das Mesosystem als Verbindung zwischen zwei oder mehreren Mikrosystemen dar, denen die Person angehört. Die Verbindungen können auf unterschiedliche Arten, wie z.B. mittels direkter Beteiligung, über eine Mittelperson oder per Kommunikationsmittel, hergestellt werden. Gleichzeitig finden mit den Verbindungen unterschiedlicher Mikrosysteme ökologische Übergänge statt, d.h. das sich entwickelnde Individuum erschließt sich neue Lebensräume, wie z.B. den Kindergarten. Damit bedeutet eine Entwicklung im Mesosystem die kontinuierliche Erweiterung der Lebensbereiche (ebd., 199-224).

Unter *Exosystem* versteht Bronfenbrenner „einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“ (ebd., 42). Beispiele hierfür wären die Arbeitsstelle eines Elternteils oder der Schulbesuch eines Geschwisternteils, denn ohne die Beteiligung des sich entwickelnden Individuums wird dessen Entwicklung beeinflusst.

Der Begriff *Makrosystem* bezieht sich nach Bronfenbrenner „auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“ (ebd., 42). Gemeint ist damit zum einen die alle Individuen regulierende Gesamtkultur und zum anderen Ausschnitte der Kultur, insbesondere das Normen- und Wertesystem.

Das *Chronosystem* umfasst nach Bronfenbrenner, in Anlehnung an die Forschung über kritische Lebensereignisse (vgl. hierzu Montada 2002a, 44-46), normative, d.h. in jeder Biographie an bestimmten Zeitpunkten zu erwartende Ereignisse, wie z.B. Schuleintritt, und non-normative, d.h. unerwartete Ereignisse, wie z.B. der Tod eines Elternteils, Lebensereignisse. Derartige Lebensereignisse haben Einfluss auf die weiteren Entwicklungsschritte und bilden den biografischen Hintergrund eines Individuums (Flammer 1996, 212).

Innerhalb der vorgestellten Lebensbereiche *Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem* bzw. deren Überschneidungen findet nun entlang der Zeitachse *Chronosystem* Entwicklung statt. Dabei können die einzelnen Lebensbereiche zur Entwicklung beitragen bzw. diese fördern,

indem sie den Handlungsspielraum des sich entwickelnden Individuums erweitern und diesem ermöglichen, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über dessen Umwelt zu erwerben (vgl. Hurrelmann 2001, 36ff.). Demgemäß ist auch die Definition Bronfenbrenners von Entwicklung zu verstehen, denn „menschliche Entwicklung ist der Prozeß, durch den die sich entwickelnde Person erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über ihre Umwelt erwirbt. Dabei wird sie zu Aktivitäten und Tätigkeiten motiviert und befähigt, die es ihr ermöglichen, die Eigenschaften ihrer Umwelt zu erkennen und zu erhalten oder auf nach Form und Inhalt ähnlich komplexem oder komplexerem Niveau umzubilden“ (Bronfenbrenner 1981, 44).

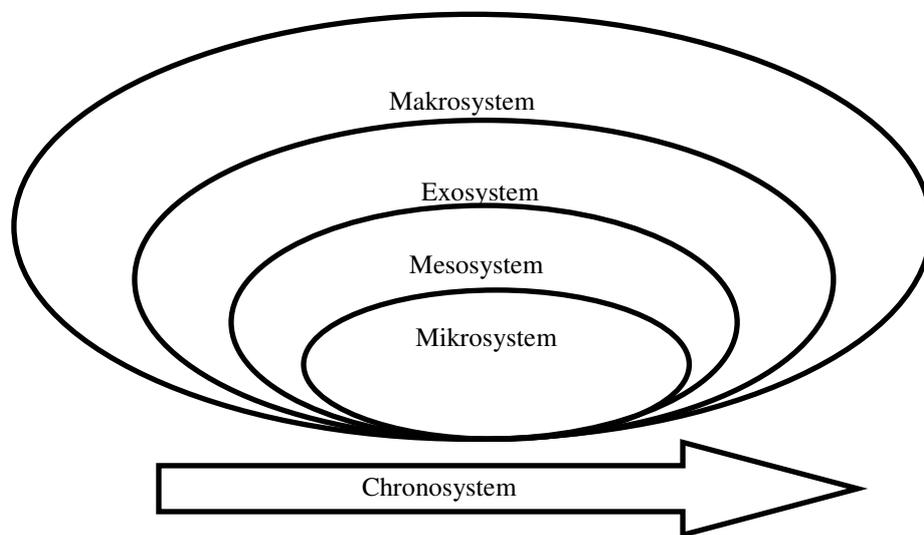


Abb. 2: Ökologische Entwicklungszonen nach Bronfenbrenner (nach Flammer 1996, 205)

Die Stärke der ökologischen Entwicklungspsychologie Bronfenbrenners liegt darin, „Umwelteinflüsse als Bedingungsbeziehungen für die menschliche Persönlichkeitsentwicklung anzuerkennen“ (vgl. Hurrelmann 2001, 37 und mit der Konzentration auf die alltäglichen, lebensweltlichen Entwicklungsbedingungen die Sozialisationsforschung zur Alltagsforschung werden zu lassen (vgl. Engelbert/ Herlth 2002, 104). Darüber hinaus ermöglicht Bronfenbrenner mit seinem Modell sowohl den Wirkungen unterschiedlicher sozialer Strukturen auf die individuelle Entwicklung als auch der Notwendigkeit eines Instruments zu deren Analyse gerecht zu werden (vgl. Bertram 1982, 47).

1.3 Baackes Modell der ökologischen Zonen

Baacke (2000, 76) entwickelte in Anlehnung an das ökologische Modell von Bronfenbrenner das Modell der vier ökologischen Zonen. Die allmähliche Erweiterung der Lebenswelt in der Entwicklung vom Kleinkind zum Jugendlichen bzw. Erwachsenen findet nach Baacke (schematisch) in sich erweiternden konzentrischen Kreisen statt.

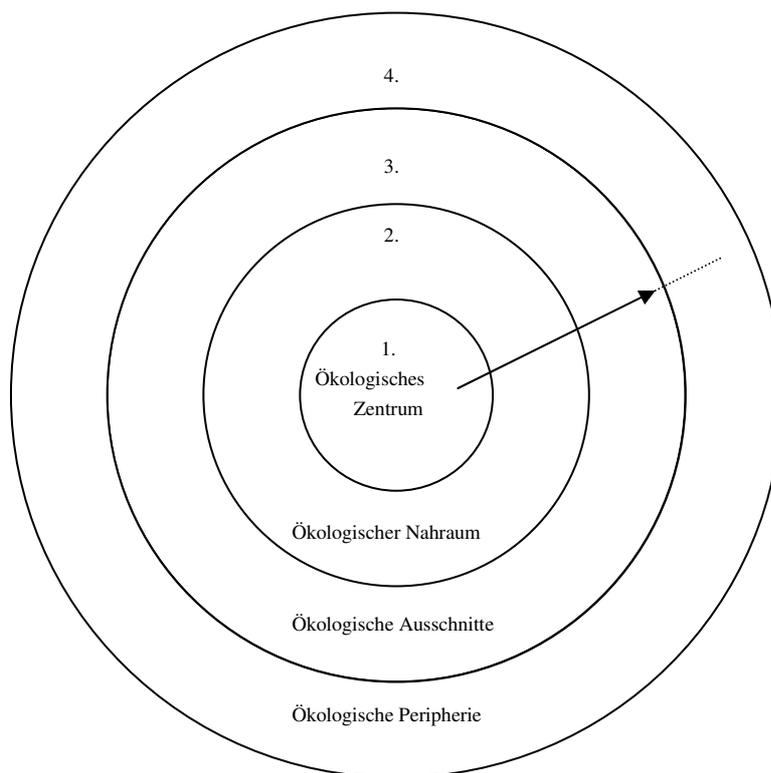


Abb. 3: Schematische Darstellung der vier ökologischen Zonen (in Baacke 2000, 76)

- Das ökologische Zentrum ist die Zone, in die der Mensch hineingeboren wird. Im unmittelbaren Umfeld des zu Hauses/ der Familie erfährt das Kleinkind primäre Sozialisationsprozesse sowie Prozesse der kognitiven und emotionalen Entwicklung.
- In der zweiten Zone, dem ökologischen Nahraum/ der Nachbarschaft nimmt das Kind erste außerfamiliäre Beziehungen auf und entwickelt Freundschaften. Für den

Adoleszenten ist diese Zone die Wohngegend, der Stadtteil, ein Bereich, in dem es viele Treffpunkte und Aktionsmöglichkeiten gibt.

- Die ökologischen Ausschnitte sind durch definierte Beziehungen charakterisiert. Diese werden durch die Aufgabe und Zwecke der jeweiligen Institution bestimmt. Beispiele sind Schule, Vereine, Geschäfte, Kirche etc. ...; Peers finden sich oft an den „Rändern“ dieser Institutionen.
- Die „ökologische“ Peripherie wird nur sporadisch Handlungsraum der Jugendlichen. Beispiele sind hier Urlaube, entferntere Freizeitmöglichkeiten etc..

Der Zugriff auf diese Zonen ändert sich im Laufe der Entwicklung des Kindes in Umfang und Qualität. Sind Kleinkinder zuerst begrenzt, so ziehen die Jugendlichen – im Bild des Schemas - immer weitere Kreise. Jedoch verliert die Lebenswelt eines Jugendlichen die Einheit und Geschlossenheit eines Kindes und besteht deshalb vor allem aus Zonenausschnitten. Baacke sieht dieses Phänomen als charakteristisches Kennzeichen moderner Gesellschaften: Um weitergehende, systematisierte Lernerfahrungen und Einblick in die Berufswelt zu bekommen, müssen Jugendliche sich in den unterschiedlichsten Ausschnitten zurechtfinden können (vgl. Baacke 1993, 149). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen werden die Lebenswelten Jugendlicher in dieser Arbeit auch als „lebensweltliche Ausschnitte“ bezeichnet. Dadurch, dass die Lebenswelten der Jugendlichen damit auch nur ausschnitthaft empirisch erfasst werden können, bedarf es auch unter forschungsökonomischem Aspekt einer Beschränkung dergestalt, dass das ökologische Zentrum, der Nahraum sowie ausgewählte ökologischen Ausschnitte ihre Berücksichtigung finden (vgl. Werning 2003, 28).

2 Der Jugendliche als Akteur „sui generis“ ? – Überlegungen zu einem Bezugsrahmen jugendlichen Verhaltens

Das heute in der westlichen Welt etablierte Verständnis von Jugend als eigenständiger Lebensabschnitt lässt auf den ersten Blick einen klar umrissenen Gegenstandsbereich vermuten. Betrachtet man aber die vielfältigen Veröffentlichungen in der Jugendforschung, so zeigt sich, dass Jugend ein soziales und damit auch kulturell überformtes Konstrukt darstellt, welches durch Kontroversen um theoretische Positionen und wissenschaftstheoretische Grundlagen gekennzeichnet ist. Ziel dieses Kapitels ist es, unter Bezugnahme auf historische Entwicklungen des Jugendbegriffs zentrale Theorien unter besonderer Berücksichtigung der Sozialisationsforschung darzulegen und eine pragmatische Konzeptualisierung eines an den lebensweltlichen Ausschnitten orientierten Modells vorzunehmen.

2.1 Jugend - eine (vorläufige) Begriffsannäherung in multidisziplinärer Perspektive

2.1.1 Historische Entwicklung des Jugendbegriffs

Zu allen Zeiten der Menschheitsgeschichte gab es jugendliche Menschen, obgleich die gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens in den jeweiligen Epochen und Kulturen variierten. Während sich im alten Griechenland eine drei-, vier- und siebenteilige und bei den Römern eine drei- und vierteilige Altersstufung fand, war das europäische Mittelalter in sechs Lebensaltersstufen eingeteilt: *infantia* (bis 7 Jahre), *puertia* (bis 14 Jahre), *adoloscentia* (15 bis 28 Jahre), *iuventus* (28 bis 49 Jahre), *senectus* (50 bis 77 Jahre) und *senium* (bis zum Tode) (vgl. Ferchoff 1999, 67). Legt man die Lebenswahrscheinlichkeit und die Sterblichkeitsrate dieser Zeit zugrunde, dürften die Menschen über die Jugendzeit nicht hinausgekommen sein. Allerdings gab es im Mittelalter sehr wohl so etwas wie „jugendliche“ Verhaltensweisen, wie z.B. längere Ausbildungszeiten bzw. Wanderschaften im Bereich des Handwerks, die Figur des Bakkalaureus an den aufstrebende Universitäten sowie den Stand des Knappen im Rittertum. Limitierten in der Vormoderne die Standeszugehörigkeit und der Status die Lebenshorizonte Heranwachsender, so war es mit Beginn der Industrialisierung und der sich hieraus entwickelnden bürgerlichen Gesellschaft die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht, die die Lebenslagen junger Heranwachsender begrenzte.

Über die Zeitachse hinweg und im Vergleich zwischen verschiedenen europäischen Regionen [Levi/ Schmitt 1997], zwischen Stadt und Land und zwischen verschiedenen Schichten lassen sich recht deutliche Unterschiede der

Jugendentwicklung beobachten, die man kaum ideengeschichtlich, sondern am ehesten historisch und sozialwissenschaftlich erklären kann. (Dudek 2002, 334)

Mit der technologischen Entwicklung verringerte sich zwar der große Bedarf nach menschlicher Arbeitskraft, allerdings erforderte die fortschreitende Spezifizierung in der Industrie die Nachfrage nach Qualifizierung und spezieller Eignung, so dass damit Rahmenbedingungen gegeben waren, in denen sich die Jugend als eigenständige Phase im heutigen Sinn entwickeln konnte. Die Ausbreitung eines allgemeinen, staatlich kontrollierten Schulwesens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ermöglichte über differenzierte Bildungsangebote sozialen Aufstieg.

Ausbildung und Vorbereitung auf die Berufsreife, die auch als Voraussetzung für Heirat und Gründung einer eigenen Familie angesehen wurden, prägten demnach das Bild von Jugend. Allerdings konnten es sich zunächst nur die bürgerlichen Schichten leisten, die Jugend aus dem Produktionsprozess freizustellen, mit fortschreitendem Wohlstand galt dies dann auch für Arbeiter und Bauern.

Bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts findet sich auch aufgrund der bis dahin existierenden gesellschaftlichen Sozialsysteme kein einheitliches, sozio-kulturelles Konzept der Heranwachsenden - ihnen gemein ist allerdings, dass diese Lebensphase durch eine „Zwischenstufe zwischen kurzer Kindheit und dem späten Erreichen des vollen Erwachsenenstatus“ (Dudek 2002, 335) gekennzeichnet ist.

Mit dem Bemühen von Bernfeld um einen „theoretisch ambitionierten“ Begriff der Jugend am Ende des 19. Jahrhunderts entstand die Jugendforschung, welche mit der Veröffentlichung des Buches „Adolescence“ von Hall (1911) einsetzte und Jugend unter Bezugnahme biologischer und (entwicklungs-)psychologischer Begrenzungen als eigenständige Lebensphase begründete (Ferchoff 1999, 68; Dudek 2002, 335; Schäfers 2001,79 ff.). Die sich hieraus differenzierenden Hauptstränge der Jugendforschung analysierten Jugend unter dem Aspekt der biologischen Triebkräfte (Pubertät) sowie der daraus ableitbaren psychologischen Erkenntnisse (vgl. Bühler 1990), sahen das Jugendalter als prozessuale Phase in der individuellen geistigen Reifung (Spranger 1924) und untersuchten die Lage der proletarischen Jugend (Dehn 1929; Bondy 1922). Schwerpunktmäßig wurde Jugend als phasenspezifischer Übergang vom Kind zum Erwachsenen im Sinne einer kollektiven Statuspassage angesehen und etwa folgendermaßen definiert:

Sie fängt mit der (inzwischen zeitlich vorgelagerten) Pubertät (körperliche, psychische und sozialkulturelle Entwicklungs- und Reifungsprozesse) an und endet, wenn man nicht nur juristische, nicht nur biologische und nicht nur psychologische, sondern auch soziologische Maßstäbe angelegt, mit dem Eintritt in das Berufsleben und/oder mit der Heirat. Zumeist wurde und wird Jugend als eine bestimmte Altersphase mit vielen differenzierten, teilweise ‚entritualisierten Teilübergängen‘ ... und mit vor allem nach hinten ausgedehnten, unscharfen Rändern bezeichnet - in der Regel von 13 bis ca. 25 ... Jahren. (Ferchoff 1999,68)

Zeitgleich entstanden zu Beginn des 20. Jahrhunderts die ersten Jugendbewegungen, wie etwa die *Wandervögel*, die Vorbild für viele spätere bündische Jugendbewegungen waren. Unter soziokulturellem Aspekt stellte die Jugendbewegung eine Reaktion auf die Umgangsregeln der wilhelminisch bzw. preußisch geprägten, bürgerlichen Gesellschaft dar. Sie entsprach aber auch einem Gemeinschaftsbedürfnis einer Generation, die sich einer immer anonymen Gesellschaft entgensetzte, das Gemeinschaftserlebnis als Gruppenerlebnis artikulierte (vgl. Schäfers 1983) und in einer noch nicht vorher da gewesener Weise ihre Autonomie propagierte (vgl. Nohl 1967, 87 f.). Jugendgruppen erschlossen sich durch das „auf Fahrt gehen“ neue und vor allem freie Räume, die - im Gegensatz zu den Stadt-Räumen - noch nicht von der älteren Generation vorbestimmt waren. Außer durch eine neue räumlich-inhaltliche Ausrichtung wurde die Autonomie der Jugend vor allem durch veränderte Lebenslaufvorstellungen bestärkt, da Jugend nicht mehr als „Erwachsenwerden Müssen“ verstanden wurde (Reinders 2003, 33). Durch die Auflehnung gegen den Erwachsenenstatus und durch das Erlangen von Selbstbestimmung entstand eine Jugendphase mit ästhetischer, institutioneller und symbolischer Unabhängigkeit, mit der zugleich eine starke Orientierung zu Gleichaltrigen einherging. Der in der Jugendbewegung grundlegende „Prototyp der Kultur“ prägte Soziologie und Pädagogik und ist immer noch Basis von Studien zu Lebensstilen und Subkulturtheorien. Auch das heutige Verständnis von Jugend als eigenständige Generation (Moratorium) lässt sich auf die Jugendbewegung zurückführen.

Bis in die 30er Jahre wurde Jugend als Mythos kultiviert, reproduziert und nach der Reichstagswahl von 1930 zu einem politischen Mythos stilisiert. Dieser erreichte aber nicht nur die überalterte Führungsriege sozialdemokratischer Kräfte. Von ihm profitierten insbesondere die nationalsozialistische Bewegung, obgleich „die staatliche Jugendpolitik nach 1933 den Mythos ‚Jugend‘ zugunsten einer generationübergreifenden Volksgemeinschaftsideologie und mit ihm das oppositionelle Potential [liquidierte]“ (Dudek 2002, 338).

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde das Jugendbild in der Bundesrepublik Deutschland durch Helmut Schelsky's Klassiker „Die skeptische Generation“ geprägt. Demnach strebte die durch Staat und Gesellschaft in der Zeit des Nationalsozialismus missbrauchte Jugend Sicherheit in Familie, Beruf, Ausbildung und Alltag an und erschien so schon beinahe als Erwachsener. Die Jugendphase besaß den Charakter des Übergangs zwischen Kindheit und Erwachsenenstatus (Transition), in dem die sozialen und geistigen Grundlagen des Generationengegensatzes verschwanden (vgl. Schelsky 1963, 133).

Seitdem hat die Jugendforschung unterschiedlichste Ansätze und Bereiche thematisiert. Während die Erziehungswissenschaft sich mit dem Phänomen Jugend eher unter institutionellem Aspekt auseinandersetzt, entwickelte die Psychologie vor allem phasen-

und individuumzentrierte, die Soziologie phasen- und gesellschaftsbezogene Konzepte (vgl. Merckens 1996a, 11). Ein gemeinsamer, allgemein anerkannter Jugendbegriff konnte sich bisher nicht etablieren und das Thema Jugend ist in der Psychologie, Soziologie und Pädagogik sowie der Sozialisationsforschung kontrovers geblieben.

2.1.2 Jugend unter psychologischem Aspekt

In einer psychologischen Perspektive unterteilt sich die Entwicklung des Individuums in unterschiedliche Phasen, wobei unter anderem neben der Kindheit und dem Erwachsenenalter auch eine Jugendphase unterschieden wird. Während die beiden erstgenannten Phasen von der Psychologie als relativ stabil und klar abgrenzbar erscheinen, ist die Jugendphase durch Diskontinuität und Veränderung in der intra- und intersubjektiven Entwicklung geprägt, was einzelne Autoren veranlasst, auch von einem Übergang zu sprechen (vgl. Petersen/ Silbereisen/ Sörensen 1992, 5).

Der Jugendphase kann aber nicht nur im Sinne einer Marginalposition ein Übergangstatus zwischen Kindheit und Erwachsenenalter beigemessen werden, sondern sie lässt sich auch vor dem Hintergrund des Aufbaus einer bestimmten Persönlichkeitsstruktur verstehen. In dem Bestreben, die Jugendphase (entwicklungs-)psychologisch zu rahmen, unterscheiden Oerter und Dreher drei Theorien der Adoleszenz (2002, 261): Anlagetheorien, Umwelttheorien und Interaktionstheorien.

Während Anlagetheorien in ihrem entwicklungstheoretischen Ursprung auf Hall zurückgehen, der die Ontogenese als eine Rekapitulation der Phylogenese ansah - und in seinem Sinne die menschliche Lebensspanne die evolutionären Übergänge innerhalb der Entwicklung der menschlichen Art widerspiegelt (ebd.), wird in Interaktionstheorien der Adoleszenz die Anlage-Umwelt-Dynamik betont. Moderate Interaktionstheorien, wie z.B. die genetisch epistemologische Erkenntnistheorie Jean Piagets (Intelligenzentwicklung, Werteentwicklung, ...), sehen Anlage und Umwelt als notwendige, aber voneinander unabhängige Determinanten jeglicher Entwicklung an. Das Umweltmodell geht davon aus, dass die Entwicklung des Individuums ein Leben lang andauert, in Individuum-Umwelt-Systeme eingebunden ist und einen aktiven, zielbezogenen und bewussten Prozess darstellt (vgl. Dreher/ Dreher 1985, 56). Es betrachtet die Jugendphase daher als ein Stadium mit spezifischen Entwicklungsaufgaben, wie sie von Havighurst in die psychologische Diskussion eingebracht wurden und bis heute etabliert sind. Darüber hinaus finden sich psychosoziale Ansätze, wie sie beispielsweise in dem Konzept der Identitätsentwicklung nach Erikson (1965, 137f.) ihre Verwendung finden. Die Entwicklung von Ich-Identität stellt hierbei eine wichtige Aufgabe des Jugendalters dar, weshalb moderne Gesellschaften zwischen Kindheit und Erwachsenenstatus eine „Wartezeit“ ermöglichen - das psychosoziale Moratorium. Die mit der Identitäts-

entwicklung verbundene Selbstreflexion und die Selbstregulation kann dabei als ein wichtiges Merkmal von Jugend angesehen werden.

2.1.3 Jugend unter soziologischem Aspekt

Eine zentrale Aufgabe der Jugendsoziologie ist die „nach Systemeigenschaften und Gesetzmäßigkeiten suchende Interaktions- und Beziehungsanalyse von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zueinander, zu anderen Altersgruppen, zu Organisationen und Institutionen der Gesamtgesellschaft“ (Rosenmayr zit. nach Merkens 1996a, 17). Diese Perspektive, Jugend eher unter dem Gesichtspunkt der Qualität der Mensch-Umwelt-Beziehungen zu betrachten, erscheint besonders relevant, da sich in der Jugendphase nicht nur die soziokulturelle Handlungsfähigkeit herausbildet, sondern sich auch die sozialen Verhaltensanforderungen in erheblichem Maße ändern: Es findet ein Übergang von einer sozialen Position in eine andere statt - dieses wird vielfach auch als Statusübergang bzw. Statuspassage bezeichnet (vgl. Schäfers 2001, 23f.) - und Handlungsspielräume nehmen zu. In Sinne einer struktur-funktionalen Theorie geschieht dies zur Erhaltung der gesellschaftlichen Struktur, in der gleiche Werte und Normen, Bräuche und Sitten von den Gesellschaftsmitgliedern internalisiert und Handlungsmuster und soziale Rollen durch Institutionalisierung verfestigt werden (vgl. Parsons 1965).

Eine Gesellschaft hat demnach dann Bestand, wenn der Jugendliche das Normensystem mit seinen Werten und den mit ihnen angesprochenen Zielorientierungen im Laufe der Zeit zu Beweggründen seines eigenen Handelns macht. Der Begriff der Internalisierung weist dabei eine hohe Affinität zum Begriff der Sozialisation auf. Der Prozess der Internalisierung ist in Interaktionen zwischen Kind bzw. Jugendlichen, entsprechenden Vertretern der Erwachsenengeneration (Eltern, Lehrer) sowie entsprechender sozialer Teilsysteme, wie z.B. Familie, Schule, Peergroup eingebunden und kann im Sinne eines „role-taking“ beschrieben werden. Dabei nehmen die Beziehungen zu Gleichaltrigen unter Jugendlichen einen wichtigen Stellenwert ein, weil eine sich ausdifferenzierende und auf Wettbewerb beruhende Gesellschaft längere Ausbildungszeiten sowie eine selbständigere Verantwortung ihrer Individuen verlangt. Nach Parsons neigen Peergroups zu „unbedingter Unabhängigkeit“ hinsichtlich der Erwartungen der Erwachsenen und befördern damit die Entstehung eines Lebensbereiches, der am wenigsten unter der Kontrolle der Erwachsenen steht (1965, 141).

Auch nach Eisenstadt ist es für eine Gesellschaft von zentralem Interesse, trotz individueller Entwicklungen eine Kontinuität hinsichtlich der Weitergabe an Werten, Normen und Strukturen zu gewährleisten (1965, 17). Seiner Auffassung nach existieren in modernen Kulturen zu wenige Medien in Form von Initiationsriten für die Internalisierung und Institutionalisierung von erwünschtem Verhalten. Deshalb müssen altershomogene

Gruppen, wie z.B. die Gleichaltrigengruppe bzw. Peers hinzutreten, um den kulturellen Bestand und die Strukturhaltung der Gesellschaft zu sichern. Hierzu erweitern sich schrittweise Handlungsspielräume der Jugendlichen, die Rollenvielfalt nimmt zu und es können Kompetenzen ausgebildet werden, die sie zur Teilnahme an sozialen Interaktionsprozessen befähigen. Rollenvielfalt und Kompetenzen ermöglichen es, den jungen Menschen in ein zunehmend komplexer werdendes gesellschaftliches Netz von sozialen Erwartungen und Verpflichtungen zu integrieren.

Die Statuspassage vom Kind zum Jugendlichen ist aus soziologischer Sicht nicht an ein biologisches Alter gekoppelt. So kommt das Kind mit dem Schuleintritt mit sechs Jahren zum ersten Mal in die Rolle des selbständig Leistung Erbringenden. Mit dem Wechsel auf weiterführende Schulen bekommt die erbrachte Leistung noch einmal eine weitere Qualität. Doch sind die Veränderungen in dieser Teilpassage nicht gravierend genug, um von einer Statuspassage zu sprechen. Gerechtfertigt wird dies, wenn man hinzuzieht, dass im Alter zwischen 12 und 14 Jahren in unserem Kulturraum die soziale Ablösung von den Eltern und die Hinwendung zur Gleichaltrigengruppe beginnt, die mit einer Selbstbestimmung der sozialen Kontakte einhergeht. Damit spielt die Frage nach Subkulturen (vgl. Zinnecker 1981) und Lebensstilen (vgl. Merkens 1999) Jugendlicher auch in der Jugendsoziologie eine wichtige Rolle.

In unserem Kulturkreis besteht das Jugendalter aus einer Mischung aus unselbstständig-kindheitsgemäßen und selbständig-erwachsenengemäßen Handlungselementen, wobei der Statusübergang vom Jugendlichen zum Erwachsenen normativ geregelt ist. Der Übergang zum Erwachsenenstatus ist abgeschlossen, wenn in wichtigen gesellschaftlichen Positionen die volle Selbstständigkeit als Gesellschaftsmitglieder erreicht ist: z.B. die berufliche Rolle als ökonomisch selbständig Handelnder, die interaktiv-partnerschaftliche Rolle als verantwortlicher Familiengründer, die Rolle als Kulturbürger bzw. selbständige Teilnahme am Konsumbereich sowie die Rolle als politischer Bürger in der Welt (vgl. Hurrelmann 1999, 42f.).

2.1.4 Jugend unter pädagogischem Aspekt

Analog zum psychologischen Konzept der Selbstregulation gilt für die Pädagogik, dass in der Jugendphase die Fremderziehung durch Andere zunehmend von einer Selbsterziehung abgelöst werden müsse, die es dem Jugendliche ermöglicht, sich selbst zu regulieren bzw. Ziele und Handlungen ohne fremdes Zutun „in einen Rahmen zu bringen“ (Merkens 1996a, 29ff.). Doch auch wenn die Alternativen, aus denen Jugendliche wählen können, meist schon in ihrer spezifischen Umwelt grundgelegt sind, gehört es zum Normalverhalten Jugendlicher, wenn sie bei der Ausformung ihrer spezifischen Selbstregulation Normen und Regeln der Erwachsenenwelt bzw. Umwelt verletzen. So ist

die Auftretenswahrscheinlichkeit von (vermeintlich) deviantem Verhalten in der Jugendzeit besonders hoch, weil Jugendliche verschiedene Zukunftsperspektiven und zeitweise Lösungen ausprobieren (vgl. Montada 2002b, 863).

Inwieweit allerdings das Verhältnis zwischen Erzieher und Zu-Erziehungen das komplexe Bedingungsgefüge des Aufwachsens des Jugendlichen erklären kann, sei kritisch angefragt. Da der Jugendliche im Rahmen der Internalisierung gesellschaftlicher Normen, Werte, Erwartungen, ... nicht nur dem Einfluss einer intentionalen Erziehung unterliegt, sondern auch funktionale Erziehungseinflüsse wirksam sind, hat sich unter pädagogischem Aspekt der Blick zu weiten auf den „Prozeß der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und den dinglich materiellen Lebensbedingungen ..., die zu einem bestimmten Zeitpunkt der historischen Entwicklung einer Gesellschaft existieren“ (Hurrelmann 2001, 14). Zu diesen Lebensbedingungen zählen neben den Institutionen Familie, Schule, Peergroup, ... unter anderen auch sozio-ökonomische bzw. schichtspezifischen Bedingungen. Diese Beziehungen zur Umwelt beeinflussen den Jugendlichen bei der Entwicklung seiner Identität und Wahrnehmungsmuster in erheblichem Maße, so dass sich auch unter pädagogischem Aspekt die Frage stellt, „wer die typischen Sozialisationsagenten sind, welchen Einfluss sie ausüben und wie die Jugendlichen auf sie reagieren“ (Merkens 1996a, 30)⁶.

2.1.5 Transition oder Moratorium – was kennzeichnet die Lebensphase Jugend?

Eine theoretische Fundierung der Lebensphase Jugend kann aber nicht nur in einer multidisziplinären Perspektive erfolgen. Sie lässt sich darüber hinaus als eine Phase beschreiben, die einerseits einen eigenen kulturellen Status in dem Sinne besitzt, dass Jugend von einer Gegenwartsorientierung sowie einer Hinwendung zu Gleichaltrigengruppen geprägt ist (Moratorium). Andererseits kann Jugend als Übergang zum Erwachsenenalter angesehen werden (Transition).

2.1.5.1 Jugend als Transition

Unter transitivem Aspekt ist Jugend für Zinnecker ein „kurzschnittiger und mit wenig sozialem und kulturellem Eigengewicht ausgestatteter Lebensabschnitt“ bzw. ein „vorübergehendes Ereignis ohne zwingende lebensgeschichtliche, sozialisatorische Tiefenwirkung“ (1991, 9f.). Damit besitzt Jugend im gesellschaftlichen Bezug als soziales Strukturmerkmal und als gesellschaftliche Großgruppe nur eine geringe Bedeutung, da sie stark an Erwachseneninstitutionen wie z.B. das Familiensystem oder die Erwerbsarbeit

⁶ Insbesondere dieser Aspekt scheint interessant, da es bei Jugendlichen zu Differenzen zwischen den institutionellen Selektions- und Wahrnehmungsfiltren und der subjektiven Problemsicht von Jugendlichen kommen kann (vgl. Merkens 1996a, 32).

gebunden und in „soziokulturelle Nahwelten und Milieus wie Nachbarschaft, Kirchengemeinde und ähnliches“ eingebettet ist (ebd.). Eine transitiv gedeutete Jugendphase hat die Funktion eines raschen Übergangs in die berufliche und familiäre Erwachsenenwelt im Sinne einer Rollenübernahme eines vollwertigen Mitgliedes der Gesellschaft (vgl. Schelsky 1963, 43). Die hierfür besonders relevante Sozialisationsinstanz stellt zum einen die Familie dar, die durch die Qualität der innerfamiliären Interaktion die Basis für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben legt und so als „Vermittlerin gesellschaftlicher Bedingungen“ angesehen werden kann. Zum anderen ist es die Institution Schule, die den Übergangscharakter durch ihre Qualifikations-, Selektions- und Integrationsfunktion aufgreift (s. Kap. II.3.2.2.1). Insbesondere beeinflusst die schulische Selektion die spätere soziale Position und mit ihrer Qualifikationsfunktion bereitet Schule die Jugendlichen auf das Berufsleben und ihre berufliche und gesellschaftliche Integration vor (vgl. Reinders/ Butz 2001a, 915). Die Lebensphase Jugend ist in einem solchen Verständnis durch eindeutige Statuspassagen gekennzeichnet: „Sie fängt mit der [inzwischen zeitlich vorgelagerten] Pubertät ... an und endet, wenn man nicht nur juristische, nicht nur biologische und nicht nur psychologische, sondern auch soziologische Maßstäbe anlegt, mit dem Eintritt in das Berufsleben und/ oder mit der Heirat“ (Ferchoff 1999, 68). Allerdings stieß das Transitionskonzept im Sinne klar definierbarer Statuspassagen auch auf Grund der Erkenntnisse über die Entstrukturalisierung der Jugendphase, in der „die einheitliche kollektive Statuspassage Jugend zerfällt und auf diese Weise in eine Vielzahl subsystemspezifischer Übergangsphasen mit je eigenen Erscheinungsformen und Zeitstrukturen zerlegt wird“, an seine Grenzen (Olk 1985, 294).

Nach Reinders und Butz erfolgte als Konsequenz eine Eingrenzung dieser Lebensphase in der deutschen Jugendforschung vor allem durch das Konzept der Entwicklungsaufgaben, das eine „Verbindung vom jugendlichen Lebensverlauf und gesellschaftlichen Anforderungen“ darstellt (2001a, 914). Ein großer Teil dieser Entwicklungsaufgaben wird von den Jugendlichen als eine zu bewältigende Aufgabe wahrgenommen. Während eine erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgaben zu Zufriedenheit, einem emotional positiven Erleben und Erfolg führt, kann ein Scheitern mit gesellschaftlichen Ablehnungen einhergehen oder mit persönlicher Unzufriedenheit.



Abb. 4: Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (in Oerter/ Dreher 2002, 270)

Die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ist dabei abhängig von der *individuellen Leistungsfähigkeit*, den Erwartungen der Gesellschaft (*Entwicklungsnorm*) sowie den individuellen *Zielsetzungen*. Damit lassen sich Entwicklungsaufgaben als ein Aufeinandertreffen von körperlichen Veränderungen, gesellschaftlichen Erwartungen und individuellen Bedürfnissen verstehen. Sie stellen somit „ein Bindeglied [...] im Spannungsverhältnis zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlicher Anordnung“ dar (Oerter/ Dreher 2002, 269).

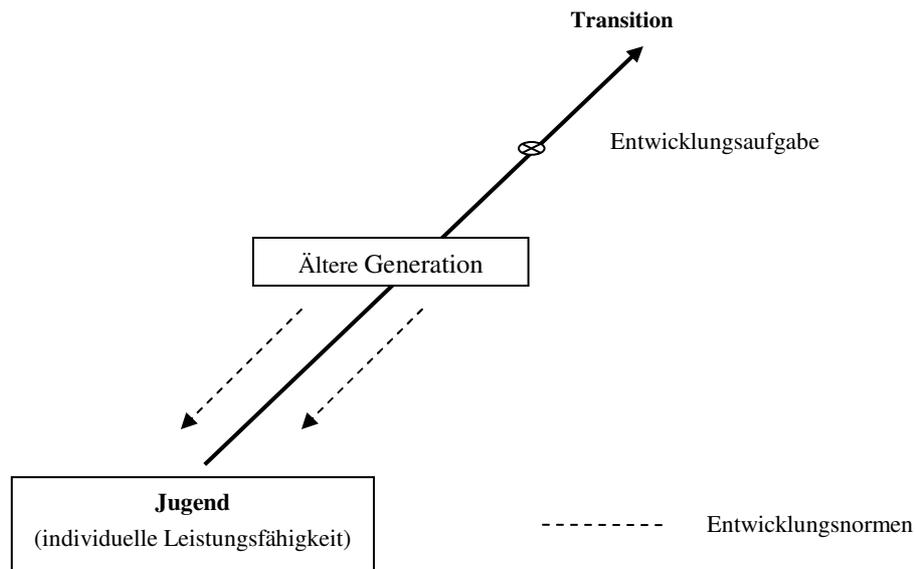


Abb. 5: Jugend und Transition

Als *Normensetzer* wird - auf der Grundlage eines apersonalen intergenerationalen Transmissionsverständnisses - die ältere Generation angesehen, wobei die Normen durchaus auch von Erwachsenen gesetzt werden und die aktive Auseinandersetzung bei der älteren Generation Unterstützung findet (vgl. Reinders 2003, 71).

Im Rahmen der *individuellen Leistungsfähigkeit* stellen nach Reinders (2002, 20ff.) unter anderem handlungs- und zielregulierenden Kompetenzen sowie eine ausgeglichene psychosoziale Befindlichkeit wichtige personale Ressourcen zur Setzung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben dar. Den handlungs- und zielregulierenden Kompetenzen liegen handlungstheoretische Modelle zugrunde, bei denen das Individuum aufgrund seiner Fähigkeit zur „Selbstregulation über Rückkopplung“ Kontrolle über seine Entwicklung erhält. Hierbei hat sich die „Selbstwirksamkeitserwartung“ als häufiger Bestandteil von Akteurskonzepten durchgesetzt, wobei davon auszugehen ist, dass mit der Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung des Individuums auch seine Anstrengungsbereitschaft zur Erreichung von gesetzten Zielen aufrecht erhalten wird. Da nach Reinders die Reduzierung des jugendlichen Akteurs hinsichtlich seiner Ressourcen auf rationale Handlungsaspekte auch deshalb kritisch gesehen wurde, weil sozio-emotionale Aspekte kaum Berücksichtigung fanden, wurde mit der Idee der psychosozialen Befindlichkeit ein Konzept vorgelegt, welches „die Subsumption individueller Aspekte und die Wahrnehmung der eigenen Befindlichkeit im Kontext sozialer Vergleichsoperationen erlaubt“ (2002, 22).

Unter den individuellen *Zielsetzungen* können beispielsweise die von den Jugendlichen internalisierten und von der älteren Generation vermittelten und akzeptierten Alltagswerte (Entwicklungsnormen) angesehen werden. Es liegt hierbei die Vorstellung zugrunde, dass diesen Werten eine handlungsleitende Funktion zukommt, die sich auch in den zeitlichen Orientierungen widerspiegelt.

2.1.5.2 Jugend als Moratorium

In einer allgemeinen, gesamtgesellschaftlichen Betrachtungsweise kann man das Moratoriums als eine institutionalisierte Phase auffassen, die im Sinne eines Zyklus zwischen Aktivität und Passivität wechselt. Das Handeln der Individuen wie auch das einzelner Gruppen „ist durch spezifische Zyklen von Engagement und Desengagement der Handelnden in der gesellschaftlichen Welt gekennzeichnet“ (Zinnecker 1991, 11). Der Wechsel von Wach- und Schlafenszeiten oder aber von Arbeitsphasen und Freizeit- und Urlaubsperioden ist hier ebenso darunter zu fassen, wie übergeordnete lebensgeschichtliche oder auch gesamtgesellschaftliche Zyklen. Bezugnehmend auf die Lebensphase Jugend kennzeichnet ein solches Verständnis zumindest eine mit hohem kulturellem Eigengewicht ausgestattete Phase des sozialen Rückzugs, bei dem eine nicht unmittelbar auf die Zukunft gerichtete Alltagsbewältigung bedeutungsvoll ist (vgl. Böhnisch/ Münchmeier 1993).

Wie insbesondere die historischen Ausführungen zum Jugendbegriff in Kapitel II.2.1 deutlich gemacht haben, stellt der Moratoriumsgedanke keine neuartige Idee dar, sondern findet seine Entsprechungen in der Jugendbewegung, der Entwicklungspsychologie sowie der Soziologie. In Bezugnahme auf den Begriff des „psychosozialen Moratoriums“ trägt Zinnecker mit dem in die jugendsoziologische Debatte eingebrachten Begriff des „Bildungsmoratoriums“ dem Umstand verlängerter Bildungs- bzw. Ausbildungsphasen Rechnung. Mit Bildungsmoratorium meint er einen relativ eigenständigen Lebensabschnitt, mit dem neben einer inhaltlichen These auch ein Forschungsprogramm verknüpft ist.

Danach sind Bildungslaufbahnen als organisierendes Prinzip von Jugend in der Moderne anzusehen und zu analysieren. Sie bestimmen maßgeblich das gesellschaftliche und biografische Ziel von Jugend mit, ebenso wie sie die strukturellen Muster der alltäglichen Lebensführung von Jugendlichen vorgeben. (Zinnecker 2003, 53)

Ermöglicht wurde eine solche Ausbreitung erst durch die „organisierende Kraft eines ausdifferenzierten Systems von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen und dadurch generierter Bildungs- und Ausbildungslaufbahnen“ (ebd.). Diese „laufbahnmäßige Durchstrukturierung“ betrifft jedoch nicht nur die Bildungs- und Ausbildungssysteme, sondern auch außerschulische, freizeitbezogene Lebensbereiche sowie Partnerschaft und Sexualität (Zinnecker 1991, 10). Nach Ferchoff (1999, 69) lässt eine solche doppelseitige

Ausbildung der Jugendphase auch „psychosoziale Neuorientierungen“ erkennen, die unter dem Begriff der Postadoleszenz diskutiert werden. Postadoleszente sind in ihren Lebensformen weitestgehend autonome und selbständige Jugendliche, die - auch wenn sie pädagogisch nicht mehr betreut werden müssen - in beruflicher und ökonomischer Hinsicht weiterhin von Eltern oder anderen Lebensunterhalt gewährenden Institutionen abhängig sind. Hinsichtlich einer endgültigen Lebensplanung sind sie oftmals noch nicht festgelegt und damit nicht eindeutig zu definieren. Die Jugendforschung hat diesem Aspekt insofern Rechnung getragen, dass sie häufig in ihren Befragungen noch 30-Jährige als „Jugendliche“ kategorisiert.

Diesen Richtungen gemein ist die Betonung von Autonomie, Gegenwartsbezug sowie einer partiellen Entpflichtung in einem Schonraum (vgl. Reinders 2001a, 916). Dabei impliziert der Aspekt der Gegenwartsorientierung ein Ausgestalten eigener Lebensentwürfe, welche durch eigene soziale Lebensformen und Orientierungsmuster gekennzeichnet sind. Charakteristisch für das Moratorium ist die doppelte Freisetzung der Jugend aus gesellschaftlichen Gegebenheiten, wie bspw. die Freisetzung aus dem über Bildungseinrichtungen institutionalisierten Arbeitsprozess oder die Freisetzung aus familialen Lebensformen mit ihren Verpflichtungen gegenüber der Herkunftsfamilie und einer zukünftigen, eigenen Familiengründung (Zinnecker/ Molnár 1988, 197). Darüber hinaus ist für das Moratorium die Hinwendung zur Gleichaltrigengruppe und die damit verbundene gegenwartsorientierte Gestaltung der Jugendphase im Freizeitbereich kennzeichnend (vgl. Reinders/ Butz 2001a, 916).



Abb. 6: Jugend und Moratorium

2.1.5.3 Jugend zwischen Transition und Moratorium

Die in der Jugendforschung bisher exklusiv beschriebenen Sichtweisen der Transition und des Moratoriums besitzen zwar ihren je eigenen Erklärungsgehalt, vermögen aber den Entwicklungswegen Jugendlicher heutzutage nicht mehr zu genügen. Während das

Transitionskonzept keine Grundaussagen über den Gegenwartsbezug Jugendlicher sowie die soziokulturellen Eigenheiten der Jugendphase zu treffen vermag - es aber in besonderer Weise den Übergang in die Erwachsenenwelt thematisiert -, analysiert das Moratoriumskonzept ausschließlich die gegenwartsorientierte Entfaltung von Jugendlichen. Auch hinsichtlich der diesen Konzepten zugrunde liegenden Generationsbeziehungen lassen sich Unterschiede aufzeigen: Der Transitionsgedanke betont die Weitergabe und Internalisierung von Sinnkonzepten und ist demnach klar von postfigurativen Elementen geprägt; der Moratoriumsgedanke dagegen beinhaltet eher Faktoren, die als ko- bzw. präfigurativ bezeichnet werden können, da die Beziehungen innerhalb der Angehörigen der heranwachsenden Generation wichtiger werden und durch das hineinragen neu entstehender Werte in die Gesellschaft auch der Lernprozess zwischen den Generationen umgekehrt werden kann (vgl. Reinders 2003, 44)⁷. Jedes der beiden Konzepte kann damit zwar zur Erklärung von jugendlichen Entwicklungswegen beitragen, in ihrer Exklusivität scheinen sie allerdings heutzutage nur noch lückenhaft auf heutige Jugendphänomene anwendbar zu sein. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass Jugendlichen weder ausschließlich zukunftsorientiert und auf die Bewältigung von Lebensaufgaben zur Erreichung des Erwachsenenstatus fixiert sind, führt Reinders (2003, 61-63; 2001a, 918f.) diese beiden Konzepte zu einem Modell „typologischer Entwicklungswege“ zusammen und unterscheidet hierbei vier Typen von Jugendlichen:

- Integrierte Jugendliche zeichnen sich hinsichtlich *ihrer Zeitperspektive* dadurch aus, dass sie bezüglich ihrer *Zukunftsorientierung* in einer eher geringen Distanz zu den *Entwicklungsnormen* der älteren Generation stehen und hierzu auch die nötigen *personalen Ressourcen* aufweisen, die von *Familie* und *Schule* beeinflusst werden. Daneben zeigen sie eine gleichzeitige gegenwartsorientierte Entfaltung (vgl. Reinders 2003, 77) mit vielfältigere Freizeitaktivitäten und eine vermehrte Besetzung von sozialen Räumen, wo ihnen ein entsprechendes Gleichaltrigen-Netzwerk zur Verfügung.
- Assimilierte Jugendliche verfügen ebenfalls über die notwendigen personalen Ressourcen für eine geringe Distanz zwischen den *Entwicklungsnormen* der älteren Generation und den eigenen *Entwicklungszielen*, weisen aber nur eine wenig ausgeprägte oder keine gegenwartsorientierte Entfaltung auf (ebd., 77), was mit einer gering ausgeprägten Freizeitgestaltung sowie einer geringeren Orientierung an *Gleichaltrige* einhergeht (ebd., 130). Ähnlich dem integrierten Typ finden diese Jugendlichen ein unterstützendes *Elternhaus* sowie eine positive *Schulumgebung* vor.

⁷ Es sind insbesondere Fremd- und Selbstattributionskonzepte, die sich durch eine Hinwendung zum Subjekt auszeichnen und das Individuum „als Akteur im Rahmen sozialer Interaktionen begreifen“ (Reinders 2003, 50).

- Segregierte Jugendliche werden aufgrund ihrer *personalen Ressourcen* einen raschen Übergang in das Erwachsenenleben nicht bewerkstelligen, so dass Entwicklungsnorm und *Entwicklungsaufgabe* weiter auseinander liegen (ebd., 77). Unbefriedigende *familiale* wie *schulische Ressourcen* lassen die Jugendlichen zu einer verstärkten *Gegenwartsorientierung* hinwenden.
- Marginalisierte Jugendliche zeigen eine diffuse Zeitperspektive, die mit wenig *personalen Ressourcen* einhergeht. Eine erhöhte Distanz zu *Entwicklungsnormen* geht dabei einher mit einer nicht vorhandenen *gegenwartsorientierten Entfaltung* und einem Mangel an einem *Gleichaltrigennetzwerk*, welches einen Zugang zu einer entsprechenden Freizeitgestaltung ermöglicht. *Schulische* und *familiale Ressourcen* sind begrenzt.

Auch wenn diese Typologie im Rahmen der vorliegenden Untersuchung keine Rolle spielt, so ist die darin enthaltene Vorstellung, dass sich Jugendliche bei der Bewältigung dieser Lebensphase hinsichtlich ihrer Zukunfts- und Gegenwartsorientierung, ihrer Distanz oder Nähe zu Entwicklungsnormen sowie hinsichtlich personeller, familialer und schulischer Ressourcen und Belastungen unterscheiden, ein wichtiger theoretischer Impuls für diese Untersuchung.

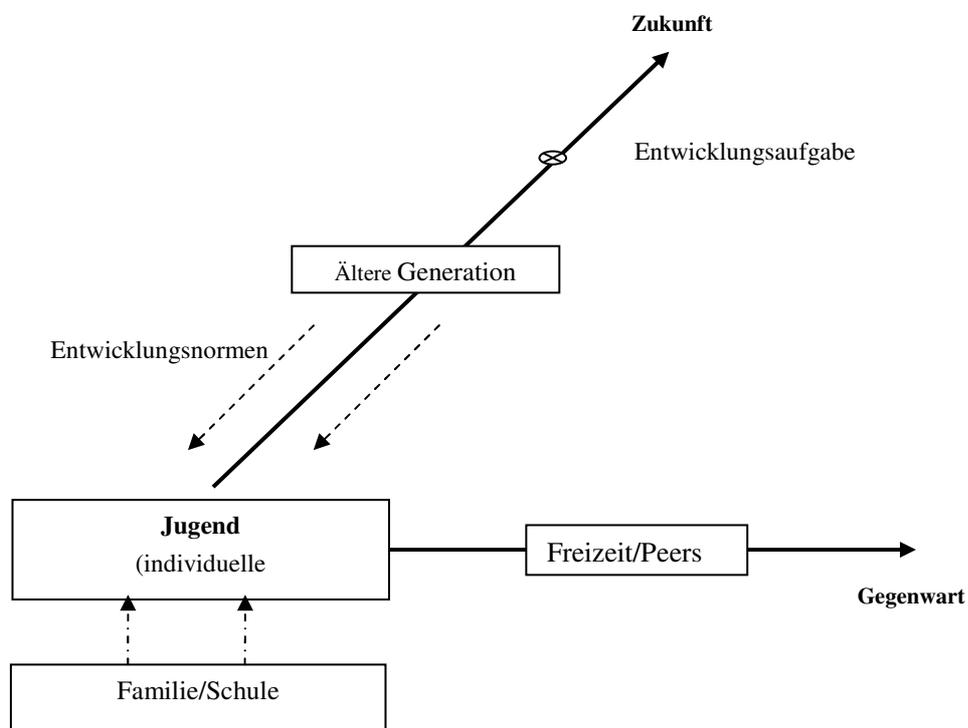


Abb. 7: Jugend zwischen Zukunfts- und Gegenwartsorientierung

Im Sinne der Transition lässt sich Jugend nach Reinders und Wild demnach anhand dreier Merkmale charakterisieren (2003, 16):

- Jugend ist auf *Zukunft* gerichtete Jugend;
- Jugend ist *postfigurative/sozialisierte* Jugend;
- Jugend ist *gefährdet* Jugend.

Hinsichtlich des Moratoriumgedankens kennzeichnen eher individuelle Konstruktionen die eigene Lebensphase, wobei Jugend sich wie folgt kennzeichnen lässt (ebd., 25):

- Jugend ist *gegenwartsorientierte* Jugend;
- Jugend ist *kofigurativ/ selbstsozialisierte* Jugend;
- Jugend ist *expressive* Jugend.

Mit dieser inhaltlichen Rahmung ist eine erste Präzisierung der lebensweltlichen Ausschnitte erfolgt. Unklar ist allerdings, in welcher Weise Familie und Schule die psychische Befindlichkeit und die individuellen Zielsetzungen beeinflussen. Diesem Aspekt wird im nachfolgenden Unterkapitel nachgegangen.

2.2 Jugend(-verhalten) im Rahmen interaktionistischer Theoriebildung

In einer interaktionistischen Modellvorstellung kann die menschliche Entwicklung in wechselseitiger Abhängigkeit mit der sozialen und gegenständlichen Umwelt betrachtet werden. Der Jugendliche befindet sich demnach in einem produktiven Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozess mit der Umwelt (Hurrelmann 2001, 21), welcher durch ein Spannungsverhältnis von individueller Entwicklung und gesellschaftlicher Anpassung geprägt ist (vgl. Merkens 1996a, 25). Jugendliches Verhalten kann - dieser Lesart folgend - als Ausdruck einer Verschränkung von Individuation und Integration⁸ angesehen werden, wie sie sich bspw. in der Ausgliederung aus der Familie, die Eingliederung in Peergroups, in die Berufs- und Arbeitswelt usw. zeigt. Nach Merkens wird diese Verschränkung von Individuation und Integration in einem auf mikrosoziologischer Ebene angesiedelten Ansatz „theoretisch näher zusammengebracht“ (1996a, 25), der 1989 von Henrik Kreutz vorgestellt wurde.

2.2.1 Pragmatische Konzeptualisierung einer Theorie der Jugend nach Hendrik Kreutz

Kreutz geht davon aus, dass es eine Jugendphase nur dann geben kann, „wenn einerseits eine beträchtliche Einwirkung auf junge Menschen von Seiten der gesellschaftlichen Institutionen stattfindet und andererseits diese Einflussnahme nicht zur totalen Kontrolle wird, die die Entfaltung einer von den Erwachsenen nicht kontrollierten interaktiven Ordnung unterbindet“ (1989, 177). Hierzu unterscheidet er eine institutionelle von einer interaktiven Ordnung, wobei erstere der herkömmlichen Konzeption von Gesellschaft, bspw. im Sinne von Familie oder Schule entspricht. Letztere wird als „situationsbezogene, weitgehend spontane und gemeinsame Reaktion“ angesehen, die sich dann ergibt, wenn mehrere Individuen sich gemeinsam zu lösenden Aufgaben gegenübersehen und keine Repression zur Durchsetzung bestimmter Verhaltensweisen ausgeübt wird.

So kann z.B. eine Warteschlange einen Teil einer institutionellen Ordnung, z.B. einer bürokratischen Abwicklung, bilden, sie kann in anderen Fällen aber - geradezu entgegengesetzt - Ausdruck einer interaktiven Ordnung sein, die sich unter mehreren Individuen einspielt, etwa um Konflikte zu vermeiden. (Kreutz 1989, 172)

Bezugnehmend auf den Ansatz von Goffman sind für Kreutz die unter den Individuen entstehenden interaktiven Ordnungen einerseits ursächlich für die Ausbildung des Selbst

⁸ Unter Integration versteht Hurrelmann die „Vergesellschaftung der menschlichen Natur [...], die Anpassung an die gesellschaftlichen Werte, Normen, Verhaltensstandards und Anforderungen und die Platzierung in der ökonomischen Chancenstruktur“ (1999, 74). Im Prozess der sozialen Integration wird die soziale Identität von Jugendlichen, also „das subjektive Erleben einer anerkannten gesellschaftlichen Mitgliedschaftsrolle“ entwickelt. Individuation bezeichnet den Aufbau einer Persönlichkeitsstruktur, die durch eigenständige kognitive, motivationale, sprachliche, moralische und soziale Merkmale und Kompetenzen geprägt ist.

bzw. der Identität der Individuen, andererseits werden durch sie auch die Institutionen selbst ausgeformt.

Der Unterschied zwischen interaktiver und institutioneller Ordnung beruht darauf, daß die Interaktionsordnung aufrechterhalten wird, weil das soziale Selbst der beteiligten Individuen längerfristig nicht überleben kann, ohne daß es sich von Zeit zu Zeit in Interaktionen aktualisiert [...] Institutionelle Ordnungen ergeben sich dagegen im Laufe der Zeit auf der Basis von bereits real ablaufenden Interaktionen. Sie stellen Kristallisationen dar, die voraussetzen, daß aus spontanen Interaktionen bereits Routine werden kann [...] Institutionalisierung wirkt somit expansiv, sie überlagert die Interaktionsordnung aber nur und gibt sie nicht auf. (Kreutz 1989, 173)

Die interaktiven Ordnungen gehen damit sowohl dem Selbst, das von Zeit zu Zeit der Aktualisierung in der Interaktion bedarf, als auch den institutionellen Ordnungen - die ihrerseits routinisierte interaktive Ordnungen darstellen - voraus.

Mit Bernfeld sieht Kreutz „Jugend“ durch die Widersprüchlichkeit zwischen den bei den Jugendlichen bereits entwickelten Fähigkeiten und den ihnen seitens der Institutionen zugestanden Verhaltens- und Entscheidungsmöglichkeiten bestimmt (ebd., 176). Er geht davon aus, dass die erlebte Diskrepanz zwischen bereits ausgebildeten, individuellen Voraussetzungen einerseits und einem beschränkten Zugang zu institutionellen Ordnungen andererseits, beim Jugendlichen wahrscheinlich zu einem Angriff auf die Institutionen selbst oder zur Herausbildung einer alternativen interaktiven Ordnung „in Form von Sezession, Jugendkultur oder auch Alternativbewegungen“ führen (ebd., 177). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ergibt sich für Kreutz ein Bedingungsgefüge, mit dem unter Berücksichtigung der Determinanten „Selbst“, „Institution“, „Subkultur“ und „Interaktionsordnung“ Jugendverhalten erklärt werden kann.

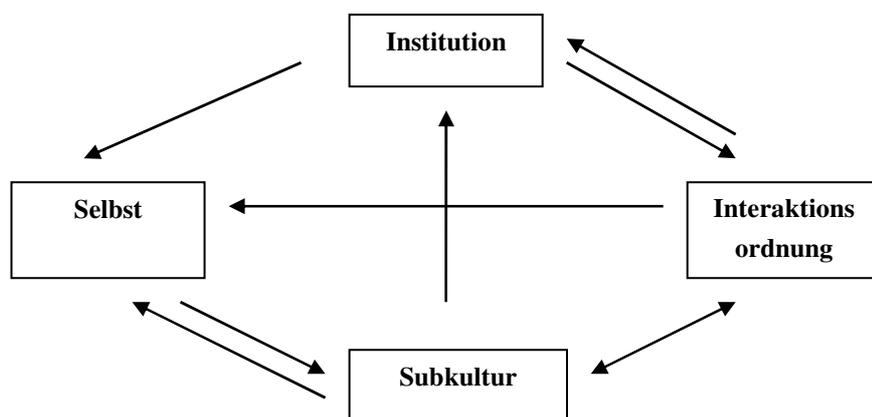


Abb. 8: Pragmatische Konzeptualisierung einer Theorie der Jugend nach Kreutz (1989, 177)

Dabei bestehen zwischen dem Selbst und der Subkultur sowie zwischen der Institution unter Interaktionsordnung eine wechselseitige Beziehung. Darüber hinaus beeinflusst die Subkultur die Institution, die ihrerseits - gleichsam der Interaktionsordnung - auf das Selbst

Einfluss nimmt. Das Selbst wiederum vermag nur indirekt, über die Subkultur, auf die Interaktionsordnung Einfluss zu nehmen. Subkultur und Institutionen beeinflussen die Interaktionsordnung, wobei diese auf die Institution zurückwirkt.

Mit diesem Versuch einer pragmatischen Konzeptualisierung einer Theorie der Jugend ist eine pädagogisch interessante Betrachtungsweise grundgelegt, die einer kritischen Reflexion unterzogen werden soll.

2.2.2 Modifikation eines vorläufigen Untersuchungsmodells

Auch wenn Jugendliche noch nicht den vollen Umfang der Autonomie des Handelns und noch nicht alle Kompetenzen im Umgang mit Lebensanforderungen haben, sind sie nach Hurrelmann (1999, 72) aktiv handelnde Individuen, die - wegen der die Jugendphase prägenden Veränderungen - mit vielfältigen Handlungsalternativen experimentieren und aktiv Einfluss auf gegebene Bedingungen in der sozialen und ökologischen Umwelt nehmen. Dieser Annahme eines aktiv handelnden Individuums wird meines Erachtens im Ansatz von Kreutz durch den Aspekt der „Interaktionsordnung“ Rechnung getragen. Allerdings ist es fraglich, ob die von Kreutz unterstellte Blockade einer von den Jugendlichen erwünschten Mitwirkung in der interaktiven Ordnung durch Institutionen in der verallgemeinernden Form überhaupt zutreffend ist, wenn man sich die Ausführungen im Kontext Entwicklungsaufgabe, Entwicklungsnorm und individuelle Leistungsfähigkeit vergegenwärtigt. Nichtsdestotrotz bietet das Modell von Kreutz gute Ansatzpunkte, die Konstituierung des Selbst unter besonderer Berücksichtigung der personalen Ressourcen zu erhellen, weil sich in der Untersuchung von Merrens „auf den verschiedenen Ebenen der Analyse jeweils Beziehungen zwischen Institution unter Interaktionsordnung auf der einen Seite sowie dem Selbst auf der anderen Seite nachweisen“ ließen (1996a, 162). Es wird daher davon ausgegangen, dass Familie und Schule sowohl als Institution als auch über ihre Interaktionsordnung auf das Selbst des Jugendlichen einwirken und hierüber die Bewältigung vertikaler Entwicklungsaufgaben im Sinne der Transition beeinflussen, was auch mit einer Zukunftsorientierung des Jugendlichen einhergeht.

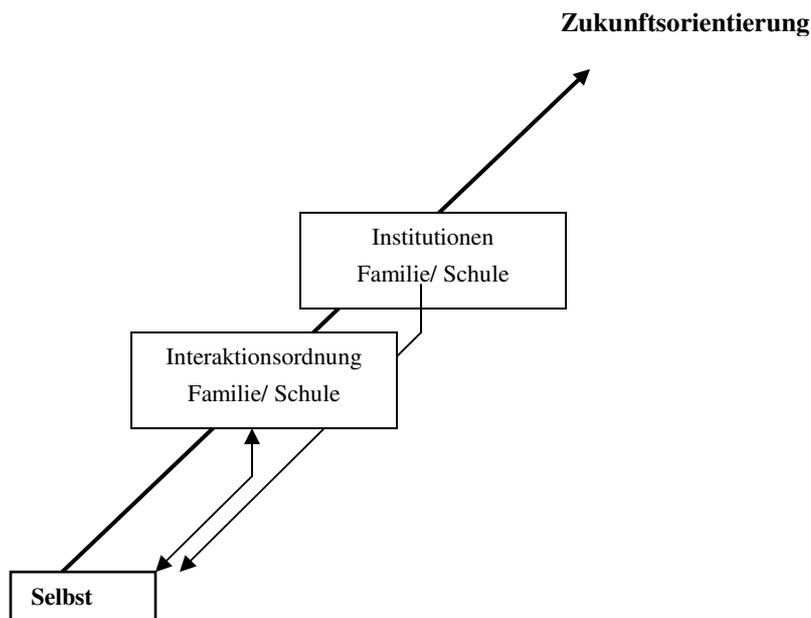


Abb. 9: Vorläufiges Untersuchungsmodell – Lebenswelten Jugendlicher I

Kritisch ist das Kreuz'sche Modell noch unter den Aspekten „Experimentieren von Handlungsalternativen“ sowie „aktiv Einflussnehmen“ zu sehen. Kreuz geht in seinem Ansatz von einer erlebten Diskrepanz zwischen bereits erworbenen Fähigkeiten und einem beschränkten Zugang zu institutionellen Ordnungen aus, die beim Jugendlichen unter anderem zur Herausbildung einer alternativen interaktiven Ordnung im Sinne einer Subkultur führen. Jungdliches Verhalten als Konsequenz interaktioneller und institutioneller Ordnungen mündet aber nicht zwangsläufig und ausschließlich in subkulturelles Verhalten ein und es stellt sich - da bei Jugendlichen oftmals nur bestimmte, als vorübergehend angesehene Verhaltensweisen in eigenen Erfahrungsbereichen von subkulturellen Ausprägungen betroffen sind - die Frage, ob sich Jugendliche überhaupt in Gänge einer Subkultur zurechnen lassen (vgl. Baacke 1999, 128). Auch wenn Freizeitaktivitäten und Peergroups subkulturell beeinflusst sein können, bleiben die meisten Jugendliche trotzdem durch emotionale Bindungen und Abhängigkeiten zu den Sozialisationsinstanzen in die Gesellschaft eingebunden, so dass der Aspekt „Subkultur“ in diesem Verständnis als ausschließliches Erklärungsmuster für jungdliches Verhalten von FörderberufsschülerInnen fraglich erscheint. Darüber hinaus zeichnen sich FörderberufsschülerInnen dadurch aus, dass sie durch ihren oftmals ganztätigen Kontakt mit BerufsschullehrerInnen und AusbilderInnen und auch aufgrund ihrer ökonomischen

Abhängigkeiten zu Angehörigen im besonderen Maße dem Einfluss gesellschaftlicher Institutionen ausgesetzt sind.

Da die Annahme eines ausschließlich subkulturell bestimmten Verhaltens der Vielfältigkeit jugendlicher Entwicklungswege sowie der zu beobachtenden Destrukturierung und Individualisierung jugendlicher Biographien nicht gerecht wird (vgl. hierzu Lechner 2001), soll im Rahmen dieser Arbeit an Stelle des subkulturellen Verhaltens⁹ das Freizeitverhalten unter besonderer Berücksichtigung von Freizeitaktivitäten, sozialräumlichen Besetzungen und der Peergroup in den Blick genommen werden. Dabei bildet der Faktor Freizeit nicht nur am ehesten die Kreuzt'sche Variable der Subkultur ab, welche in einem interdependenten Verhältnis zum Selbst steht (vgl. Merken 1996a, 148), sondern dieser repräsentiert auch die angesprochenen horizontalen Entfaltungen im Sinne des Moratoriums. Es wird daher davon ausgegangen, dass sich horizontale Entfaltungen im Sinne des Moratoriums - auch in Abhängigkeit personaler Ressourcen - auf bestimmte Bereiche des Freizeitverhaltens (Freizeitaktivitäten, sozialräumliche Besetzung) der Jugendlichen niederschlagen und mit einer Gegenwartsorientierung des Jugendlichen einhergehen. Dabei ist anzunehmen - und wird noch im Kontext der Darstellung über das Selbst zur Sprache gebracht - dass die Peergroup, die im Rahmen dieser Arbeit auf der Individualebene im Freizeitbereich angesiedelt ist, ebenfalls auf das Selbst Einfluss nimmt.

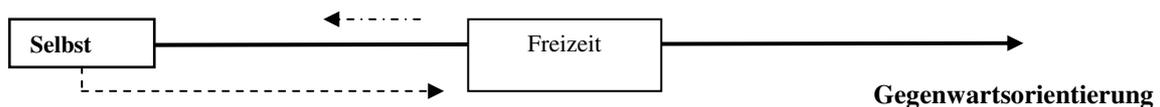


Abb. 10: Vorläufiges Untersuchungsmodell – Lebenswelten Jugendlicher II

Mit dieser gegenwarts- und zukunftsorientierten Rahmung ist ein erster Schritt vollzogen, die Konzepte der Transition und des Moratoriums auf individueller, interaktionaler und institutioneller Ebene abzubilden und zu einer dieser Untersuchung zugrunde liegenden Definition von Jugend zu kommen:

⁹ Merken verzichtete im Rahmen seiner Studie auf den Einbezug der Subkultur, weil sich „der Einfluss der Subkultur ... nicht kontrollieren ließ“ (1996a, 160).

Mit dem Begriff Jugend werden in dieser Arbeit nicht mehr als Kinder und noch nicht als mündig-selbständige Erwachsene anzusehende und in (Sozial-) Räumen lebende Heranwachsende gekennzeichnet, die sich einerseits primär über postfigurativ geprägte, intergenerative Generationsbeziehungen auf das Leben als Erwachsene vorbereiten (Transition). Andererseits nehmen diese Heranwachsenden auch eine kulturelle wie sozialräumliche Ausgestaltung des Alltages im Sinne einer Gegenwartsorientierung vor (Moratorium), die vornehmlich durch kofigurative, intragenerative Beziehungen geprägt ist.

Die Überlegungen machen deutlich, dass eine an den Lebenswelten der Jugendlichen orientierte Untersuchung gut über ein Mehrebenenmodell zu realisieren ist, in welchem die jeweiligen Teilbereiche (Individuum, Familie, Schule, Freizeit, Peergroup) sowohl als institutionelle Systeme als auch als Systeme interaktiver Ordnung angesehen werden. Damit verbunden ist die Vorstellung, dass Familie, Schule, Freizeitbereich und Peergroup unabhängige Variablen für die Sozialisation von Jugendlichen darstellen (vgl. Merkens 1996a; Merkens/ Steiner/ Wenzke 1998). Damit wird eine interaktionistische Sicht der pädagogischen Realität in der Lebensphase Jugend besonders gerecht (vgl. hierzu Stein 2002, 95).

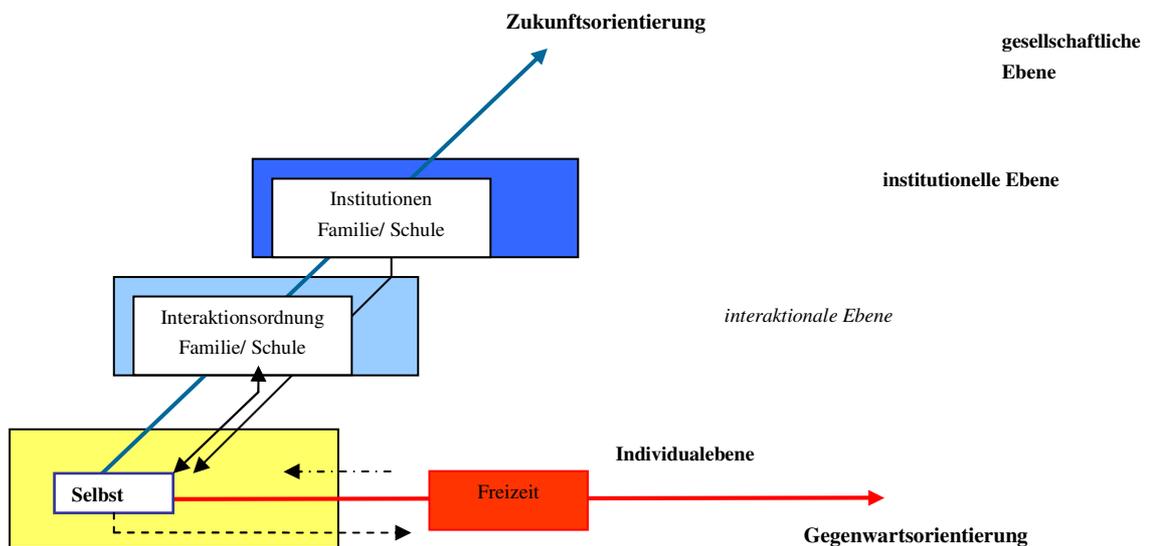


Abb. 11: Vorläufiges Untersuchungsmodell – Lebenswelten Jugendlicher III

Keine explizite Berücksichtigung fand bisher die Frage des Einflusses gesellschaftlicher Prozesse. Da nach Hurrelmann die unmittelbaren situativen sozialen und räumlichen Umweltbedingungen auch durch die „allgemeine ökonomische, technologische, politische, soziale und kulturelle Formation des gegebenen, historisch gewachsenen Gesellschaftssystems konstituiert und strukturiert“ werden (2001, 105), wird die Bedeutung gesellschaftlicher Zusammenhänge nachfolgend aufgezeigt.

2.3 Zur Bedeutung gesellschaftlicher Prozesse

Jugendliche, die eine Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung in den Förderschwerpunkten „Lernen“ oder „Soziale und emotionale Entwicklung“ besuchen, sind im besonderen Maße von problematischen sozialen wie kulturellen Bedingungen im Kontext Lernen und Verhalten betroffen.

Unter dem Aspekt eines gesellschaftstheoretischen Paradigmas etablierten sich Mitte der 70er Jahre verschiedene Modelle der schichtspezifischen Sozialisation, wie zum Beispiel Lernbehinderung als „soziokulturelle Benachteiligung“ (Begemann), als „Symptom der spätkapitalistischen Gesellschaft“ (Jantzen) und als „Stigma“ (Thimm/ Funke) sowie in der Verhaltensgestörtenpädagogik die Bedeutung von „Etikettierung und abweichendem Verhalten“ (Becker) (vgl. Mand 2003, 84-88). Aber bereits 1985 wurde die grundlegende Festsetzung von Sozialstatus und den Leistungen und Fähigkeiten, die von den Kindern und Jugendlichen nicht beherrscht werden, als problematisch angesehen, „denn Familien lernbehinderter Schüler bilden nur einen kleinen Teil der Unterschicht“ (Klein 1985, 51) Darüber hinaus verhinderte eine solche normative Verknüpfung die Wahrnehmung von Ressourcen und Kompetenzen (vgl. Sasse 1999, 421).

Neue Entwicklungen im Kontext Benachteiligung beziehen sich neben dem Deutungsmusteransatz und den Alltagstheorien auch auf die Theorie der sozialen Ungleichheit oder die Theorie des kulturellen Kapitals im Sinne Bourdieus (vgl. Mand 2003, 88-91). Im Rahmen dieser Arbeit finden die beiden letztgenannten Ansätze entsprechende Berücksichtigung, wobei der Kapitalansatz von Bourdieu durch den Ansatz des Sozialkapitals im Sinne Colemans ergänzt wird.

2.3.1 Soziale Ungleichheit in der wissenschaftlichen Diskussion

In den 80er Jahren setzte in Deutschland eine für die Sozialstrukturforschung einmalige Diskussion statt. Die bis dahin vorherrschenden Klassen- und Schichtkonzepte¹⁰, die den soziologischen Diskurs über soziale Ungleichheit prägten, gingen von einer sozial

¹⁰ In den 60er und 70er Jahren traten klassentheoretisch-marxistische und schichtungssoziologisch-bürgerliche Ansatzpunkte hinzu, die jedoch insgesamt wenig fruchtbar blieben (vgl. Berger 1987, 59).

strukturierten Ungleichheit unter den Menschen aus, welche als eine *vertikale Struktur* von übereinander angeordneten sozialen Positionen bzw. Klassen oder Schichten abgebildet wurde. Den Erhebungsrahmen einer solchen Klassen- oder Schichtstruktur bildete die organisierte Gesellschaft, wobei die Klassenposition von Individuen über den Hauptindikator *Erwerbstätigkeit* vor allem durch die Stellung im bzw. zum Produktionsprozess bestimmt wurde (vgl. Kreckel 1990, 52; 1983, 3-12).

Im Zuge modernisierungstheoretisch geprägter Forschungsarbeiten, die „neue‘ Ursachen, Formen und Kombinationen von Ungleichheit und der Vielfalt von Lebenslagen und Lebensstilen zu ihrem theoretischen und empirischen Recht“ verhalfen (Berger 1987, 59), wurden Forderungen nach einer Abkehr von Klassen und Schichten im modernen Wohlfahrtsstaat laut.

Der Wandel des kulturellen Diskurses und die sog. ‚Erschöpfung utopischer Energien‘ wecken ernsthafte Zweifel an der normativen Orientierungskraft des altherwürdigen Projekts der Moderne und signalisieren scheinbar den unaufhaltsamen Anbruch des feuilletonistischen Zeitalters der ‚Postmoderne‘; die ‚Individualisierung und die Pluralisierung der Lebensstile‘ verweisen auf die drastische Verbesserung der Lebensstandards, die vermeintliche Entstrukturierung der Klassengesellschaft und die größere Elastizität des Lebenslaufregimes; einher damit gehen der Bedeutungswandel sozialer Ungleichheit im gesellschaftlichen Bewusstsein und der lebensweltlich Plausibilitätsverlust des Klassenkonzepts sowie die Heraufkunft neuer sozialer Ungleichheiten, die sich mit dem hergebrachten Paradigma nicht ohne weiteres fassen lassen. (Müller 1992, 355f.)

Diese Forderung löste eine bis heute anhaltende Diskussion über soziale Ungleichheit aus. Sie mündete in einer Gegenüberstellung des Kohärenzparadigmas, welches auf „einem weitgehend kohärenten Bild einer Schicht- oder Klassengesellschaft“ (Berger 2003, 474) aufbaut und die Kontinuität von sozialer Ungleichheit betont, vom Differenzierungsparadigma, welches „eher Brüche in der sozialstrukturellen Entwicklung in den Vordergrund stellt“ (ebd.).

2.3.1.1 Zum Begriff Soziale Ungleichheit

Das Zusammenleben von Menschen in einer Gesellschaft gestaltet sich in stabilen sozialen Beziehungsgefügen (z.B. Familie oder Arbeit), wobei mit der Einnahme einer bestimmten Position im jeweiligen Beziehungsgefüge die Lebens- und Handlungsbedingungen (z.B. Verdienst oder Ansehen) unabhängig von der individuellen Persönlichkeit geprägt werden (Hradil 1993, 146). Diese Lebens- und Handlungsbedingungen dienen als Differenzierungsmerkmale, nach denen Individuen im Vergleich mit anderen Menschen nicht nur hinsichtlich ihrer Verschiedenartigkeit charakterisiert werden können, sondern diese Differenzierungsmerkmale sie zugleich als „besser- oder schlechter-, höher- oder tiefergestellt“ erscheinen lassen (Hradil 2001, 27). Damit allerdings von sozialer Ungleichheit gesprochen werden kann, müssen die Güter, auf die sich die Ungleichheit bezieht, von der Gesellschaft als wertvoll erachtet werden. Darüber hinaus muss ein als wertvoll erachtetes Gut als „ungleich verteilt“ angesehen werden. Hradil unterscheidet in diesem Zusammenhang die „absolute“ von der „relativen“ Ungleichheit. Absolute

Ungleichheit herrscht dann vor, wenn ein Individuum einer Gesellschaft mehr wertvolle „Güter“ als andere hat, relative Ungleichheit besteht im Hinblick auf die Verteilungskriterien (Leistung, Alter) von Gütern, beispielsweise wenn eine Person mehr verdient als sie nach Leistung „verdienen“ würde (vgl. Hradil 2001, 28f.). Dieser Lesart folgend ist der soziologische Begriff der „sozialen Ungleichheit“ nicht zwangsläufig problematisch im Sinne nicht zu rechtfertigender Ungleichheiten, sondern er kennzeichnet den Umstand, dass als „wertvoll“ geltende „Güter“ nicht absolut gleich verteilt sind (ebd.). Ein weiteres, wichtiges Bedingungsmoment sozialer Ungleichheit ist, dass sie sich nur auf die als gesellschaftlich wertvoll erachteten Güter bezieht, die gesellschaftlich ungleich strukturierten Verteilungsmechanismen unterliegen. Ebenso fallen nur die wertvollen Güter unter den Begriff der sozialen Ungleichheit, deren (absolut) ungleiche Verteilung an verhältnismäßig konstante gesellschaftliche Beziehungen und Positionen gebunden ist. So wird das unterschiedliche Einkommen eines Hilfsarbeiters und eines Arztes zwar als ungleich gesehen, nicht jedoch eine angeborenen Behinderung (vgl. Hradil 2001, 29). Damit fallen Vor- bzw. Nachteile, die aufgrund von „natürlichen“, „momentanen“ oder „zufälligen“ Ungleichheiten - wie z.B. einer Behinderung, erworben wurden - trotz ihrer oftmals gravierenden Auswirkungen, nicht unter den soziologischen Begriff sozialer Ungleichheit¹¹ (ebd.).

Im Anschluss an die eben beschriebenen Bedingungen, die sozialer Ungleichheit vorgeschaltet sind, liegt soziale Ungleichheit „dann vor, „wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ‚wertvollen Gütern‘ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten (ebd., 30).

3.3.1.2 Strukturebenen sozialer Ungleichheit

Im Kontext sozialer Ungleichheit lassen sich vier Strukturebenen unterscheiden: Ursachen, Determinanten, Dimensionen und Auswirkungen sozialer Ungleichheit (Hradil 1993, 148). Die Frage nach den *Ursachen* versucht, sowohl die Entstehung als auch das Fortbestehen sozialer Ungleichheit vor dem Hintergrund von Theorien, wie z.B. herkömmlicher Klassentheorien, funktionalistischer Theorien oder neuere ökonomische, politische wie soziokulturelle Theorien zu erklären (vgl. Hradil 2001, 47-94). Im Rahmen sollen aber nur soziokulturelle Theorien näher expliziert werden.

Mit *Determinanten sozialer Ungleichheit* sind Merkmale einer Person gemeint, wie z.B. Geschlecht, Nationalität oder Wohnort, „die Menschen mit großer Wahrscheinlichkeit in

¹¹ In diesem Zusammenhang muss noch unterschieden werden, ob sich die ungleiche Verteilung wertvoller Güter auf alle Mitglieder einer Gesellschaft bezieht, oder ob nur bestimmte Gruppen davon betroffen sind. Gesellschaftlich gesehen erweist sich diese Art der ungleichen Verteilung als brisant, denn eine Benachteiligung aufgrund einer nicht beeinflussbaren Zugehörigkeit zu einer Gruppe wird in einer als gerecht geltenden Gesellschaft als Widerspruch mit erheblichem Konfliktpotential erfahren (Hradil 2001, 30).

Vor- oder Nachteile führen, die aber selbst keine Vor- bzw. Nachteile darstellen“ (Hradil 1993, 148).

Die *Dimensionen sozialer Ungleichheit* stellen Zusammenfassungen konkreter vor- bzw. nachteiliger Erscheinungen dar und unterscheiden die jeweiligen Dimensionen nach „objektiven“ und „subjektiven“ Ungleichheiten voneinander. Als objektive Ungleichheiten können Ungleichheiten angesehen werden, die unabhängig von der individuellen Interpretation wirksam sind, wie z.B. ein Bildungsabschluss. Subjektive Ungleichheiten stellen sich in Abhängigkeit der Interpretation einer Person als Vor- bzw. Nachteile dar, wie z.B. ein soziales Netzwerk.

Die *Auswirkungen sozialer Ungleichheit* sind auf materieller Ebene, wie z.B. beengte Wohnverhältnisse, als auch auf psychischer Ebene, wie z.B. Resignation oder Optimismus, zu finden. Derartige „Konsequenzen machen gesellschaftliche Vor- und Nachteile erst spürbar und ziehen weitere Vor- und Nachteile nach sich“ (Hradil 1993, 148). Mithilfe dieser vier Strukturebenen bzw. deren bestimmter Ausgestaltung kann ein Gefüge sozialer Ungleichheit unter Berücksichtigung des aktuellen oder historischen gesellschaftlichen Kontextes charakterisiert werden.

2.3.1.2 Auswirkungen sozialer Ungleichheit

Wie bereits angesprochen wurde, wird in der Soziologie soziale Ungleichheit in einem absoluten und wertfreien Sinn verstanden. In diesem Verständnis kann eine Beeinträchtigung, Behinderung oder Krankheit nur dann als soziale Ungleichheit im soziologischen Sinne verstanden werden, wenn diese die Folge einer ungleichen Verteilung von Gütern und nicht angeboren ist. Nach Koch (2003) kann soziale Ungleichheit gegenwärtig mit sog. Lagenbegriffen erfasst werden, wobei Hradil ein Konzept vorgelegt, welches neben der klassisch vertikalen Dimension auch horizontale Dimensionen sozialer Ungleichheit, wie die wohlfahrtsstaatliche und die personal vermittelte Dimension, umfasst:

„Neue“ Dimensionen <i>(wohlfahrtsstaatlich vermittelt)</i>	„Klassische“ Dimensionen <i>(beruflich vermittelt)</i>	„Neue“ Zuweisungsmerkmale <i>(personal vermittelt)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsbedingungen • Freizeitbedingungen • Wohn- und Umweltbedingungen • Vorurteile, Diskriminierungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Einkommen • Qualifikation • Prestige 	<ul style="list-style-type: none"> • Geschlecht • Region • Familienverhältnisse • Alter • Geburtszeitraum • Nationalität

Tab. 1: Dimensionen der Ungleichheit (nach Hradil 2001, 34)

Innerhalb dieser Dimensionen sozialer Ungleichheit haben aber nicht alle Menschen grundsätzlich den gleichen oder einen verschiedenen Status¹², sondern „vielmehr werden auf den einzelnen Stufen ... mehr oder weniger viele Menschen anzuordnen sein“ (Hradil 2001, 33), so dass bei ähnlich hohem Status auf den verschiedenen Dimensionen von Statuskonsistenz und bei einem Auseinanderklaffen dieses Status von Statusinkonsistenz gesprochen wird. Allerdings ist in der gesellschaftlichen Realität immer weniger Statuskonsistenz zu beobachten, so dass die „die klaren Grenzen zwischen den Bevölkerungsgruppen, die man jeweils einer Schicht zuordnen will“, sich nicht aufzeigen lassen (Sasse 1999, 423). So spiegelt die den Schicht-Modellen zugrunde liegende Statuskonsistenz nicht mehr die gegenwärtige Gesellschaft wider, so dass auch für FörderberufsschülerInnen anzumerken ist, „dass die Lebenssituation in ihren Herkunftsfamilien mit unterschiedlichen Typisierungen wohl völlig unzureichend beschrieben ist (ebd., 424). Allerdings gibt Sasse (1999, 426) kritisch zu bedenken, dass zwar insbesondere Inhaber mittlerer Statuspositionen von den sozialen- und wohlfahrtsstaatlichen Leistungen profitieren - und diese sehr wohl in der Lage seien, Vor- und Nachteile entsprechend auszugleichen –, in den unteren Statuspositionen aber eher die Nachteile überwiegen, die ihrerseits nur begrenzt ausgleichbar sind.

Da es sich auch forschungsmethodisch als schwierig erweist, die Dimensionen sozialer Ungleichheiten unter Berücksichtigung einer *Verknüpfung* bzw. *eines Zusammenwirkens* von Vor- und Nachteilen entsprechend empirisch abzubilden¹³, wird im Rahmen dieser Arbeit ein solches Vorgehen nicht unmittelbar verfolgt. Anliegen ist es vielmehr einzelne Determinanten im Sinne demographischer und auch sozialräumlicher Merkmale bzw. als Merkmale ungleicher Lebensbedingungen auf den jeweiligen Ebenen des Mehrebenenmodells in den Blick zu nehmen, um Hinweise über Bedingungen des Aufwachsens vor dem Hintergrund ungleicher Lebenspraxen zu erhalten. Hierzu ist es aber noch angezeigt, mögliche Ressourcen oder auch benachteiligende Bedingungen dieser „Zuweisungsmerkmale“ auf interaktionaler und institutioneller Ebene verstehbar zu machen. Aus diesem Grunde werden in den folgenden Unterkapiteln anhand einer kritischen Auseinandersetzung mit der Kapitaltheorie nach Pierre Bourdieu sowie der Theorie des sozialen Kapitals nach James S. Coleman mögliche ungleiche Zugänge auf unterschiedliche gesellschaftliche Ressourcen unter ökonomischem, kulturellem und sozialem Aspekt hinterfragt (vgl. Büchner 2003, 11).

¹² Hradil bezeichnet mit Status „die bessere oder schlechtere Stellung eines Menschen im Oben und Unten einer Dimension sozialer Ungleichheit“ (2001, 33).

¹³ Hierzu könnte beispielsweise in quantitativen und qualitativen Erhebungen gefragt werden, wie Menschen in ähnlicher oder verschiedener Lebenslage ihre Lebensbedingungen subjektiv wahrnehmen und interpretieren.

2.3.2 Kapitalkonzept nach Bourdieu und Sozialkapital nach Coleman

2.3.2.1 Die Habitus-theorie Pierre Bourdieus

Bourdieu's vorrangiges Interesse galt zum einen ganz in der Tradition der französischen Soziologie der sozialwissenschaftlichen Fundierung philosophischer Fragestellungen (vgl. Schwingel 2000, 26f.) und zum anderen „dem Verhältnis von Kultur, Herrschaft und sozialer Ungleichheit“ (ebd., 162). Besonders der letztgenannte Zusammenhang ist für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, denn in Bourdieus „Augen ist Kultur keine unschuldige Sphäre, sondern das entscheidende Medium zur Reproduktion der Klassenstrukturen in spätkapitalistischen Gesellschaften“ (ebd.). Deshalb erweist sich der Lebensstil einer Person – bei Bourdieu deren *Habitus* – und insbesondere deren Geschmack als bestes Unterscheidungsmerkmal für deren Zugehörigkeit zur Bourgeoisie (legitimer Geschmack), kleinbürgerlichen Klasse (mittlerer Geschmack) oder Arbeiterklasse (populärer Geschmack). Nach Bourdieu stellt sich der Habitus als das Ergebnis der für die jeweilige Klasse typischen Zusammensetzung unterschiedlicher Kapitalarten dar, wobei dieser zum einen die habitualisierten Gewohnheiten und Handlungen von Personen meint, „zum anderen ... mit Habitus auch ein sozialisatorisch erworbenes Schema zur Erzeugung immer neuer Handlungen bezeichnet [wird], das Grenzen und Spielräume sozialer Ordnungen reproduziert und verändert“ (Liebisch 2000, 72).

Bourdieu (1983, 184f.) unterscheidet im Rahmen einer allgemeinen Wissenschaft von der Ökonomie der Praxis *kulturelles, ökonomisches und soziales Kapital*, wobei er das Kapital - bzw. der Besitz dieses Kapitals - und der sich daraus ergebenden Habitus als ein wesentliches Kriterium für die Positionierung einer Person innerhalb der Gesellschaft ansieht.

2.3.2.1.1 Ökonomisches Kapital

Ökonomisches Kapital ist nach Bourdieu Kapital im herkömmlichen Sinne und ist „unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts“ (Bourdieu 1983, 185). In all seinen Erscheinungsformen, wie z.B. Besitz, Vermögen, Einkommen und andere Einkunftsquellen erweist es sich als „eine bewegliche Ressource und ist daher nur in außergewöhnlichen Fällen wie Krieg, Revolution oder schwerer Wirtschaftskrise von einem Schwundrisiko bedroht“ (Müller 1986, 166).

Nach welchen Prinzipien ökonomisches Kapital funktioniert war für Bourdieu nicht von besonderem Interesse, denn er nahm in modernen Gesellschaften subtilere Mechanismen für die Verteilung gesellschaftlicher und politischer Macht an. Damit garantiert ökonomisches Kapital „für sich alleine genommen noch keine Machtposition bzw. keine

Machtposition mehr“ (Treibel 1997, 209), sondern muss mit kulturellem und sozialem Kapital einhergehen, um wirklich Macht ausüben zu können. Dabei erachtet er das kulturelle Kapital im Vergleich zum sozialen Kapital als wichtiger (ebd.).

2.3.2.1.2 Kulturelles Kapital

Das kulturelle Kapital kann vereinfacht als Bildungskapital in Form eines Schulabschlusses gesehen werden. Jedoch interessieren Bourdieu nicht nur die unterschiedlichen Abschlüsse (quantitativer Aspekt), sondern auch die Erwerbsmodalitäten (qualitativer Aspekt) kulturellen Kapitals. Daher unterscheidet er drei Erscheinungsformen kulturellen Kapitals: den *inkorporierten*, *objektivierten* und *institutionalisierten Zustand* (Müller 1986, 167):

Inkorporiertes Kulturkapital

Das inkorporierte Kulturkapital ist ein Ergebnis anstrengender und zeitintensiver Verinnerlichungsprozesse von kulturellen Errungenschaften. Hierbei können epochen-, gesellschafts- und klassenspezifische Unterschiede sowohl hinsichtlich der kulturellen Errungenschaften selbst, als auch der für den Verinnerlichungsprozess bereitgestellten Zeit evident gemacht werden, wobei - und das ist entscheidend - die dafür notwendigen Anstrengungen von einer Person selbst geleistet werden müssen. Der zu leistende Zeitaufwand für die Akkumulierung eines inkorporierten kulturellen Kapitals steigert sich mit der Größe des Kapitals, d.h. je mehr Kapital inkorporiert werden soll, desto mehr Zeitaufwand ist dafür notwendig – und umgekehrt. Hierunter fällt sowohl die in der Schule verbrachte Lern- und Unterrichtszeit, als auch die in der familialen Erziehung aufgewendete Zeit. Insbesondere Dass dabei die Primärerziehung in der Familie eine wichtige Bedeutung einnimmt, ist bekannt, da inkorporiertes Kulturkapital stets von den Bedingungen dieser ersten Aneignung „mitgeprägt“ ist. Je mehr kulturelles Kapital sich eine Person in der Phase der Primärsozialisation aneignen kann, desto leichter wird ihr im weiteren Lebenslauf die Aneignung von Fertigkeiten und Fähigkeiten gelingen. Damit wird deutlich, dass Familien über ein ausgeprägtes kulturelle Kapital verfügen müssen. Das in diesem Rahmen erworbene inkorporierte kulturelle Kapital stellt einen festen Bestandteil des persönlichen bzw. klassenspezifischen Habitus dar. Vor diesem Hintergrund wird ersichtlich, dass die für die Akkumulierung eines inkorporierten Kulturkapitals notwendige *Zeit* das Bindeglied zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital darstellt. Nach Bourdieu existieren klassenspezifische Unterschiede aber nicht nur zu Beginn dieses lebenslangen Aneignungsprozesses, sondern auch in der Zeitspanne, in der eine Person von ökonomischen Zwängen befreit ist, um sich weiterzubilden (vgl. Bourdieu 1983, 186-188; Müller 1992, 277f.).

Objektiviertes Kulturkapital

Objektiviertes Kulturkapital nimmt eine materielle oder symbolische Form an, wie z.B. in materieller Form eine Gemäldesammlung oder in symbolischer Form von Sprache oder Gesten. Jedoch bedarf die Aneignung objektivierten Kulturkapitals in Abhängigkeit seiner Form unterschiedlicher Voraussetzungen: in materieller Form ökonomischen Kapitals und in symbolischer Form inkorporierten Kulturkapitals. Daraus ergeben sich unterschiedliche Eigenschaften, die objektiviertes von inkorporiertem Kulturkapital einerseits unterscheiden und es andererseits voraussetzen.

Der wesentliche Unterschied liegt in der Übertragbarkeit aufgrund des materiellen Charakters. Als Voraussetzung entscheidet das inkorporierte Kulturkapital über die adäquate Nutzung materieller Formen objektivierten Kulturkapitals, wie z.B. Lesekompetenz als notwendige Voraussetzung für die Lektüre eines Buches. Einschränkend ist hier anzumerken, dass objektiviertes Kulturkapital „seinen eigenen Gesetzen gehorcht, die dem individuellen Willen entzogen sind“ (Bourdieu 1983, 189). Damit lässt es sich nicht auf das inkorporierte Kulturkapital einer einzelnen Person bzw. deren Gesamtheit reduzieren.

Jedoch bedarf objektiviertes Kulturkapital sowohl in materieller als auch in symbolischer Form der Aneignung durch Personen, die es aktiv benutzen, um fortzubestehen. Orte hierfür sind zum einen Wissenschaft, Kunst usw. und die soziale Klasse. Ein Beispiel für den Bereich der Wissenschaft wäre eine Kontroverse über bestimmte Inhalte und für den Bereich der sozialen Klasse eine bestimmter Kleidungsstil, um sich abzugrenzen (ebd., 187-189; Müller 1992, 278f.).

Institutionalisiertes Kulturkapital

Das institutionalisierte Kulturkapital stellt die Objektivierung inkorporierten Kulturkapitals in Form von Titeln dar. Damit attestiert man den Inhabern von Titeln kulturelle Kompetenz und bringt ihnen in Abhängigkeit des jeweiligen Titels die nötige Anerkennung entgegen. Hier ist ein deutlicher Zusammenhang zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital zu erkennen, denn die Investition ökonomischen Kapitals spiegelt sich im Wert des Bildungstitels auf dem Arbeitsmarkt wider. Seitens der Institutionen wird versucht eine derartige Kapitalumwandlung objektiv zu garantieren. Jedoch bedingen gesellschaftliche Veränderungen wie die Bildungsexpansion einen höheren Einsatz an Zeit und Geld, denn in einer solchen Situation bestimmt die Seltenheit eines Titels seinen ökonomischen Wert (ebd., 189f.; 279-281).

2.3.2.1.3 Soziales Kapital

Nach Bourdieu ist soziales Kapital „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger

institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens und Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (Bourdieu 1983, 190f.).

Dabei bestimmen sowohl die tatsächlich mobilisierbaren Ressourcen innerhalb dieses Netzes von Beziehungen als auch der Kapitalbesitz der jeweiligen Mitglieder den Umfang des sozialen Kapitals. Die Grundlage sind materielle und symbolische Tauschbeziehungen, die auf unterschiedliche Weise, wie z.B. Zugehörigkeit zu einer Familie, Klasse, Partei oder Schule, gesellschaftlich garantiert und institutionalisiert werden. Dabei sind die einzelnen Gruppen um ein Minimum an Homogenität bezüglich der Kapitalzusammensetzung der einzelnen Mitglieder bemüht, um ein gewisses Maß an Sicherheit der Tauschbeziehungen gewährleisten zu können.

Die Entstehung derartiger Beziehungsgefüge basiert auf kontinuierlicher Investition unterschiedlichsten Kapitals in zunächst zufällige Beziehungen, wie z.B. Nachbarschaft, am Arbeitsplatz oder innerhalb der Verwandtschaft, die damit zu besonders auserwählten und notwendigen Beziehungen werden. Derartige Beziehungen bringen Verpflichtungen subjektiver Art, wie z.B. Anerkennung, Freundschaft oder Respekt, und institutioneller Art, wie z.B. Rechtsansprüche, mit sich, die dem einzelnen Mitglied materielle und symbolische Profite bringen (vgl. Müller 1992, 270-275). Zusätzlich „übt das Sozialkapital einen Multiplikatoreffekt auf das tatsächlich verfügbare Kapital aus“ (Bourdieu 1983, 191). Die Aufrechterhaltung bzw. Reproduktion sozialen Kapitals erweist sich als kontinuierliche Beziehungsarbeit unter Einsatz von Geld, Wissen und Zeit.

In jeder Gruppe finden sich „mehr oder weniger institutionalisierte Formen der Delegation“ (ebd., 193). Dabei wird das gesamte Sozialkapital der jeweiligen Gruppe in den Händen einer einzelnen oder mehrerer Personen gebündelt, um die Gruppe nach außen zu repräsentieren und in ihrem Namen handeln zu können. Auf den untersten Ebenen, wie z.B. in der Familie, erfolgt die Delegation stillschweigend an die Ältesten. Hingegen bedürfen größere Gruppen bedürfen einer institutionalisierten Delegation, die den jeweiligen *Delegierten* die Macht gibt, „die Gesamtgruppe vor Unehre zu schützen, indem sie kompromittierende Individuen ausschließen oder exkommunizieren“ (Bourdieu 1983, 194).

2.3.2.2 Sozialkapital nach Coleman

Auf der Basis des methodologischen Individualismus erarbeitete Coleman (1991; 1992) seine Handlungstheorie als Austausch von Ressourcen zwischen Akteuren. Neben privaten (teilbaren) Gütern, Ereignissen und Informationen stellt das soziale Kapital eine vierte Ressource dar, die in Form unterschiedlicher sozialer Strukturen (z.B. Verpflichtungen und Erwartungen, Informationspotential, Normen und wirksame Sanktionen, Herrschaftsbeziehungen) auftritt. Damit sich soziales Kapital in diesen sozialen Strukturen

entwickeln bzw. aufrechterhalten kann, bedarf es bestimmter Eigenschaften, wie Stabilität, Geschlossenheit und Ideologie.

Durch *Geschlossenheit* zeichnet sich eine Sozialstruktur dann aus, wenn alle Akteure zueinander in Verbindung stehen. Damit erhöht sich das Vertrauen untereinander und das soziale Kapital steigt an. Geschlossenheit einer Sozialstruktur wird insbesondere dann angestrebt, wenn eine Gruppe von Akteuren in einer Beziehung zu einer anderen Gruppe von Akteuren die schwächere Position einnimmt, wie z. B. Schüler in ihrer Beziehung zu Lehrern. Damit stärken sie ihre eigene Position im Verhältnis zur anderen Gruppe.

Stabilität stellt eine wichtige Voraussetzung für die Entstehung sozialen Kapitals dar, denn Stabilität fördert Vertrauen. Zusätzlich bedarf soziales Kapital kontinuierlicher Erneuerung, denn „soziale Beziehungen zerbrechen, wenn sie nicht aufrechterhalten werden. Erwartungen und Verpflichtungen verlieren mit der Zeit an Bedeutung. Und Normen sind abhängig von regelmäßiger Kommunikation“ (Coleman 1991, 417).

Eine *Ideologie* kann auf positive Weise die Entstehung sozialen Kapitals begünstigen, „indem sie Personen dazu veranlaßt, auf die Interessen anderer Personen Rücksicht zu nehmen“ (ebd., 416). Hingegen würde sich eine Ideologie, die ausschließlich die Interessen des Individuums in den Vordergrund stellt, hinderlich für die Entstehung sozialen Kapitals erweisen.

Soziales Kapital wird aufgrund der eben erwähnten Charakteristika geschaffen, aufrechterhalten oder zerstört. Um die Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu erfassen, bedarf es noch der Ergänzung folgender Eigenschaften: *Intensität von Beziehungen* sowie *Struktur- und Zeitgeschlossenheit* (Coleman 1992, 148-355; Stecher 2000, 45-47).

Mit *Intensität der Beziehung* ist die alltägliche Beziehungsgestaltung zwischen Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern gemeint. Die Intensität der Beziehung lässt sich anhand unterschiedlicher Indikatoren feststellen, wie z.B. „die Zeit, die Eltern und Kinder miteinander verbringen, die gegenseitige Nähe der Familienmitglieder, Formen der Kommunikation, die Empathie der Eltern, die Bindung der Kinder an die Eltern“ (Stecher 2000, 45). Diese Indikatoren eignen sich als Ansatzpunkte für die Förderung der kognitiven und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.¹⁴

Strukturgeschlossenheit betont das bereits erwähnte Charakteristikum Geschlossenheit für eine soziale Struktur in struktureller Hinsicht. Gemeint ist die enge Vernetzung der Akteure untereinander, die sich um die Erziehung eines Kindes bzw. Jugendlichen

¹⁴ Nach Bourdieu stellt die Primärerziehung den entscheidenden Faktor für den Erwerb inkorporierten kulturellen Kapitals dar. Besonders wichtig ist seines Erachtens sowohl die Zeit, die dem Kind gewidmet wird, als auch die Zeit, die dem Kind für den Erwerb inkorporierten kulturellen Kapitals zur Verfügung steht.

kümmern. Je enger die Vernetzung, „desto vorteilhafter ist dies für das soziale Kapital, das dem Kind für eine gelungene Sozialisation zur Verfügung steht“ (ebd., 46).

Zeitgeschlossenheit betont den zeitlichen Aspekt von Stabilität interpersonaler Beziehungen, der Vertrauen entstehen lässt. Dabei stellen sich sowohl prospektive als auch retrospektive Auswirkungen ein. Prospektive Auswirkungen begünstigen „Investitionen in die Beziehung, die sich erst nach einiger Zeit auszahlen, sowie Vertrauenswürdigkeit aufseiten des Erwachsenen und auch des Kindes [weil jeder auch in Zukunft mit dem anderen zu tun haben wird]“ (Coleman 1992, 354). Hingegen geben retrospektive Auswirkungen „der Beziehung eine Vorgeschichte in der Erinnerung der beiden Parteien, die die Grundlage für die Vergabe von Vertrauen, eine mächtige Form sozialen Kapitals, bilden kann“ (ebd.).

Coleman unterscheidet darüber hinaus sechs unterschiedliche Formen sozialen Kapitals: Verpflichtungen und Erwartungen, Informationspotential, Normen und wirksame Sanktionen, Herrschaftsbeziehungen, übereignungsfähige soziale Organisationen und zielgerichtete Organisationen (Coleman 1992, 395-407; Stecher 2000, 41-43).

2.3.2.3 Kritik und Konsequenzen für (benachteiligte) Jugendliche

Bourdieu's Habitus-Theorie hat sich in vielen Studien als fruchtbar erwiesen. Allerdings stellt sich die Frage, inwieweit sich Bourdieus klassenspezifische Lebensstilbefunde und -kategorien auf andere Gesellschaften übertragen lassen. Hradil führt aus, dass bei Untersuchungen in Deutschland zwar eine Übereinstimmung zwischen „(hoch-)kulturell orientierten Verhaltensweisen der Menschen mit ihrer Klassenzugehörigkeit und insbesondere mit dem Bildungsgrad“ zu beobachten ist, dies aber auf andere Verhaltensweisen nicht zutrifft (2001, 91). So kann beispielsweise im Kontext sozialräumlicher Besetzungen Jugendlicher auch davon ausgegangen werden, dass es sich hierbei - im Sinne der Aneignungstheorie (Leontjew) - um eine kulturspezifische Entwicklung der Gesellschaftsmitglieder handelt. Auch ist es fraglich, ob Kultur- und Sozialkapital nach der gleichen Logik funktionieren, wie ökonomisches Kapital, da diese auf menschliche Interaktion mit all ihren inhärenten Risiken und Unberechenbarkeiten beruhen, während ökonomisches Kapital nach gemäß kalkulierbaren Marktmechanismen funktioniert (Müller 1986, 181). Allerdings erweisen sich die Analysen Bourdieus in zweierlei Hinsicht als bedeutend. Erstens erhellen sie unter besonderer Berücksichtigung der Kultur den vielschichtigen Zusammenhang zwischen Kultur, Herrschaft und sozialer Ungleichheit (ebd., 161), zweitens haben die sorgfältig sowohl mit qualitativen als auch mit quantitativen Methoden erhobenen empirischen Ergebnisse zu einem Bedeutungsgewinn der Sozialisationsforschung insbesondere unter dem Aspekt der sozialen Ungleichheit in gesellschaftspolitischer Hinsicht beigetragen (vgl. Hurrelmann 2001, 143ff.).

Es ist nicht das Anliegen dieser Arbeit, die Reproduktion gesellschaftlicher Schichten über die Generationen nachzuweisen, sondern Ziel ist es vielmehr, auf der Grundlage der bisherigen Erörterungen mögliche Zusammenhänge zwischen ökonomischem bzw. kulturellem Kapital auf individueller, interaktionaler und institutioneller Ebene im Blick zu behalten. Dieses wird zudem durch den Sozialkapitalansatz nach Coleman ergänzt, dessen Vorteil - im Gegensatz zu Bourdieu - darin liegt, dass die Entstehung bzw. Aufrechterhaltung sozialen Kapitals nicht ausschließlich an den Aufwand eines hohen Maßes an Zeit und ökonomischem Kapital gebunden ist, sondern auf unterschiedliche Arten in sozialen Strukturen entstehen kann und in Beziehungen zu anderen Personen eingebunden ist. So stellen beispielsweise innerhalb der Familie der Erziehungsstil und die soziale Kontrolle eine Form sozialen Kapitals dar. Beide drücken eine Qualität von Beziehung zum anderen aus, die im Sinne Colemans auch als eine Form von in der Familie akkumuliertem sozialem Kapital gefasst werden kann. Diese Form des sozialen Kapitals bietet die Möglichkeit, den Sozialstatus der Eltern unabhängig der besuchten Schulform der Jugendlichen und der elterlichen Vorbildung zu erheben. Dies macht auch deshalb Sinn, weil der Gruppe der FörderberufsschülerInnen oftmals ein geringerer Sozialstatus zugeschrieben wird. In diesem Zusammenhang sind auch soziale Netzwerke bzw. Formen der sozialen Unterstützung von Bedeutung, da sie eine Hilfe bei der Alltagsbewältigung bieten können. Verfügen Jugendliche über keinerlei soziale Unterstützung bzw. über keine ausgeprägten sozialen Netzwerke, kann Entwicklung problematisch verlaufen (vgl. Nestmann 2001, 1687; Hurrelmann 1994, 93). Auch benötigen Jugendliche Ressourcen, um sich angemessen zu entfalten und zu entwickeln. In einer sozialräumlichen Perspektive wirkt sich Ressourcenknappheit nicht nur in einer Knappheit der verfügbaren Orte aus, sondern darüber hinaus werden Jugendlichen auch oftmals räumlich ausgegrenzt (vgl. Friedrich 1999, 276). Neben einer relativ kurzen Jugendphase für Jugendliche in sozialen Brennpunkten, die mit 12 oder 13 Jahren früh beginnt und zwischen 16 und 18 Jahren früh zu Ende geht (vgl. Baum 1998, 65), wirkt sich sozialräumliche Benachteiligung - legt man das Modell der ökologischen Zonen nach Baacke zugrunde - auch entwicklungspsychologisch, insbesondere im Bereich der Identitätsbildung bzw. das Selbst aus: Aufgrund mangelnder Bewegungsmöglichkeiten außerhalb des ökologischen Zentrums „erwachsen Formen der Identitätssicherung, die sich stärker auf das Milieu beschränken, das man im Griff hat, man zieht sich also aus anderen Bereichen, die eher verunsichern“ (ebd.), zurück. Dies erfolgt in thematischer, sozialer und räumlicher Hinsicht. Thematisch deshalb, weil man angesichts des Angebots, das der städtische Raum bietet, auswählen und Entscheidungen treffen muss. In sozialer Hinsicht nehmen Jugendliche ihre Benachteiligung wahr, denn ihnen bleiben viele jugendspezifische Angebote aufgrund mangelnder ökonomischer Ressourcen oder zu großer Distanz zu ihrer

Lebenswelt und Lebenswirklichkeit verschlossen. Neben dieser Benachteiligung in Form von sozialräumlicher Segregation profitieren Kinder und Jugendliche mit einem geringen kulturellen Kapital am wenigsten von den Konsequenzen der Bildungsexpansion. So berichtet die Shell-Jugendstudie 2000, dass die Hälfte aller Jugendlichen ihre persönliche Zukunft „eher zuversichtlich“ einschätzen, wobei es eher die jungen Männer oder aber auch die ausländischen Jugendlichen sind, die „eher düster“ in die Zukunft blicken (Fuchs-Heinritz 2002, 23). Fuchs-Heinritz führt dieses Ergebnis darauf zurück, dass die Startbedingungen dieser Jugendlichen hinsichtlich ihres Bildungsniveaus, der Arbeitslosigkeit der Eltern sowie der Wohnverhältnisse schlechter sind, als bei den optimistischen Jugendlichen (ebd., 24). Auch Hiller sieht unter dem Aspekt der Bildungsbenachteiligung für Jugendliche mit Lern- und Verhaltensstörungen folgende (Lebens-) Probleme (1997, 46-50; vgl. Wittrock 2004):

- Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen von Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensstörungen bieten nur bedingt Stabilität und Orientierung für die Lebensbewältigung;
- Jugendliche mit Lern- und Verhaltensstörungen kommen in der Regel zwangsweise mit Institutionen öffentlicher Kontrolle, Beratung, Hilfe und psychosozialer Fürsorge in Kontakt;
- die Basis für das zukünftige Leben wird schmal sein;
- mit dem Vorwurf, selbst an ihrer Lage schuld zu sein, müssen sie leben;
- Jugendliche müssen lernen mit der mangelnden sozialen Attraktivität aufgrund von Lern- und Verhaltensstörungen umzugehen.

Eine rasche Transition wird bei FörderberufsschülerInnen wohl nicht zu erwarten sein, wenn man die Ausführungen Hillers zugrunde legt. Es ist daher in dieser Arbeit auch von Interesse, inwieweit sich die Jugendlichen an der Zukunft orientieren und/ oder ob sie eher einer gegenwartsorientierten Entfaltung durch vielfältige Freizeitaktivitäten oder intensive sozialräumliche Besetzungen Raum geben. Da hierzu in der Sonder- und Heilpädagogik keine wissenschaftlichen Arbeiten vorliegen, kann diese Frage an dieser Stelle nicht beantwortet werden und verweist auf die Notwendigkeit, die vertikale und horizontale Dimension der Lebensphase Jugend bei FörderberufsschülerInnen in einer explorativen Weise in den Blick zu nehmen. Dabei ist die von Sasse erhobene Forderung, „nicht bloß Sozialisationsdefizite aufzuzählen, sondern Vor- und Nachteile, Beschränkungen und Spielräume gleichermaßen zu benennen“ (1999, 432) Ernst zu nehmen und bei der Beschreibung von Risiken und Chancen im Sozialisationsprozess auch personale bzw. soziale Ressourcen einzubeziehen (vgl. Koch/ Ellinger 2002), die von Institutionen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beeinflusst werden.

3 Mehrebenenmodell „Lebenswelten Jugendlicher“

Bezugnehmend auf die bisherigen Ausführungen werden im Folgenden die Bereiche Selbst, Freizeit, Peergroup, Familie und Schule in theoretischer Hinsicht und vor dem Hintergrund des Mehrebenenmodells expliziert, wobei die gesellschaftlichen Prozesse auf der Individualebene, der interaktionalen sowie der institutionellen Ebene jeweils mitbedacht werden.

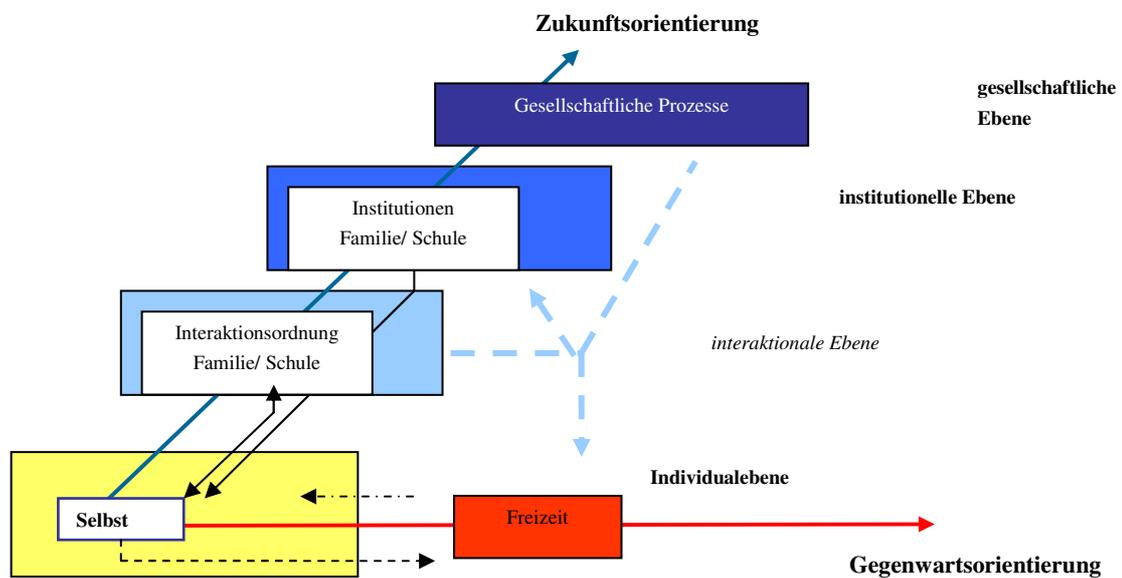


Abb. 12: Vorläufiges Untersuchungsmodell – Lebenswelten Jugendlicher IV

3.1 Individualebene

3.1.1 Selbst

Die psychologischen Forschungen zum Selbst lassen sich in zwei übergreifende Kategorien einteilen. Während das Selbst zum einen als „facettenreiche dynamische Struktur von relativ überdauernden Selbstkonzeptionen oder Selbstschemata“ dargestellt wird, beziehen sich andere Forschungsansätze zum anderen auf dessen selbstregulative Prozesse (Staudinger/ Greve 1997, 4f.). In den jeweiligen Konzepten wird deutlich, dass dem Selbst eine erhebliche Dynamik immanent ist. Nicht nur, dass es sich am Schnittpunkt von Emotion, Motivation und Kognition befindet und mit verschiedenen Wissenssystemen in vielfältiger Weise verflochten ist, es steht auch in einem Spannungsfeld zwischen

Kontinuität und Adaptivität. Die damit vollzogene Abkehr von einer zu einseitigen Präferenz dispositionaler Erklärungsansätze durch den Einbezug situativer Kontexte ist aber nur ein Bereich, der in den Forschungsarbeiten Eingang gefunden hat. Neben der temporalen Erstreckung, welche beispielsweise die Identitätsentwicklung im Jugendalter nachzeichnet, besitzt das Selbst auch eine räumlich-topographische Extension (vgl. Filipp 2000, 11).

3.1.1.1 Zur Begrifflichkeit

In den letzten zwanzig Jahren hat die Forschung zum Selbst eine Vielzahl an Veröffentlichungen produziert, die ein hohes Maß an Differenziertheit aufweisen. Standen vor Jahrzehnten eher evaluative Aspekte im Vordergrund, fragt sich sozialwissenschaftliche Forschung heute verstärkt, wie sich selbstbezogenes Wissen in der Informationsverarbeitung manifestiert, welche Funktionen diesem Wissen beim menschlichen Handeln zukommen oder welche sozial-strukturellen Bedingungen den Aufbau einer soziokulturellen Persönlichkeit beeinflussen (vgl. Filipp 2000, 7ff; Schäfers 2001, 91). Bereits in den 80er Jahren verweisen Frey und Haußer (1987, 3) darauf, dass mit dieser Differenziertheit auch ein hohes Maß an Begriffsverwirrung einhergeht. Neuenschwander stellt fest, dass Phänomene der Identität unter dem Begriff des Selbst, des Ich, der Persönlichkeit usw. behandelt werden (1995, 41). So wird z.B. der Begriff des „Selbstkonzept“ gleichgesetzt mit „Selbstwertempfinden“, „Einstellung“ oder auch „Identität“ (vgl. Kaplan 1980; Mummedy 1980; Breakwell 1986), obwohl diese Ansätze nicht nur beschreibende, sondern auch bewertende Aspekte beinhalten. Auf diese Unklarheit verweisen auch Staudinger und Greve. Sie verstehen den Begriff des Selbst als eine übergreifende Kategorie, die sowohl Untersuchungen zum Selbstkonzept und Selbstbild, zur Selbstdefinition oder auch zur Identität umfasst, als auch die selbstregulativen Prozesse einer Person.

Frey und Haußer betonen, dass Identität ein selbstreflexiver Prozess eines Individuums darstellt, in dem „eine Person sich selbst, ihr ‚Selbst‘ bzw. Aspekte davon aus der Innenperspektive identifiziert“ (1987, 4). Da allerdings Identität als Selbst-Erfahrung auch auf die von der Außenwelt vorgenommenen Verortungen angewiesen ist, lassen sich wichtige Fragen der Forschungen zum Selbst bzw. zur Identität weder ausschließlich psychologisch noch ausschließlich soziologisch beantworten. In diesem Verständnis kennzeichnen die Begriffe des „Selbst“ und der „Identität“ einen gemeinsamen Problemkreis, wobei aber das Konzept der Identität ein reflexives Element einbringt, bei dem neben einer Innenperspektive auch die antizipierte Außenperspektive einer Rolle spielt (vgl. Merckens 1999, 107). Da für diese Arbeit die antizipierte Außenperspektive keine Rolle spielt und auch nicht erhoben wird, wird daher in dieser Arbeit der Begriff des „Selbst“ präferiert.

Staudinger und Greve definieren das Selbst als die Gesamtheit aller selbstbezogenen Inhalte und der auf ihnen aufbauenden Prozesse, wobei insbesondere untersucht wird, „wie wir uns selbst sehen, beschreiben, bewerten und verstehen, wie wir etwas über uns herausfinden, wie wir uns in die Zukunft projizieren, aus der Vergangenheit heraus rekonstruieren, welche Möglichkeiten wir uns für selbst wahrnehmen, aber auch wie wir unsere Ziele auswählen und verfolgen, wie wir Schwierigkeiten bewältigen und wie wir unser Selbstverständnis und unser Selbstwertempfinden aufrechterhalten, verbessern oder verändern“ (1997, 5).

3.2.1.2 Dimensionen des Selbst

Bei der Entwicklung des Selbst handelt es sich um einen lebenslangen Prozess, dem in der Jugendphase besondere Bedeutung beigemessen wird. Dieser Arbeit liegt ein Modell des Selbst zugrunde, welches in mehreren Untersuchungen überprüft wurde (vgl. Merkens 1999; Merkens/ Classen/ Berg-Winkels 1997; Merkens 1996a) und aus den Ebenen Selbstwertgefühl, psychosoziale Befindlichkeit und Wertvorstellungen gebildet wird.

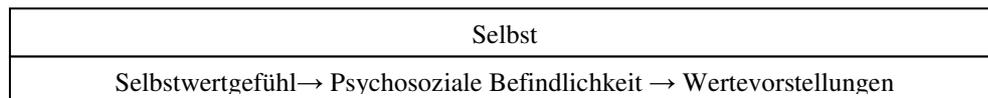


Abb. 13: Drei-Ebenen-Modell des Selbst I (in Merkens 1999, 107)

3.2.1.2.1 Selbstwertgefühl

Das *Selbstwertgefühl* wird hier als eine vom sozialen Umfeld *relativ unabhängige*¹⁵ *psychische Befindlichkeit* verstanden, die eine subjektspezifische, generalisierte Beschreibung von sich selbst darstellt und - als bereichsübergreifende Dimension - als eine zentrale Variable in der menschlichen Entwicklung angesehen werden kann (vgl. Reitzle 2002, 145; Merkens 1999, 117).

Nach Haußer kann sich eine Generalisierung sowohl über Bereiche, als auch über Zeit vollziehen. Bei einer Generalisierung über die Zeit entwickelt sich aus einer situativen Fähigkeitswahrnehmung beispielsweise ein „bereichsspezifisch-stabiles Fähigkeitsselbstkonzept“ (1995, 25). Wird über Bereiche hinweg generalisiert, entwickelt sich ein „globales Selbstkonzept“. Eine Generalisierung über Bereiche und Zeit zugleich lässt ein

¹⁵ Nach Merkens (1999, 117) kann nicht ausgeschlossen werden, dass „das konkrete Antwortverhalten von Bedingungen mitbeeinflusst wird, welche im sozialen Umfeld liegen“.

„global-stabiles Selbstkonzept“ entstehen (ebd.). Selbstkonzepte lassen sich auch nach institutionenbezogenen und eher allgemeinen Ansichten unterscheiden (vgl. Merkens 1999, 109; Fend 1994), wobei letztere am ehesten dem global-stabilen Selbstkonzept entsprechen. Die zweite Variante soll hier gewählt werden.

Hinsichtlich der Entwicklung eines bereichsübergreifenden Selbstwertgefühls spricht vieles dafür, dass der Selbstwert über die Zeit der Pubertät zurück geht, mit 12 bzw. 13 Jahren einen Tiefpunkt erreicht und bis zum frühen Erwachsenenalter ansteigt. In einer Leipziger Berufsschulbefragung stellten Bacher und Prosch (2002) fest, dass BVJ-TeilnehmerInnen ein geringeres Selbstwertgefühl als BerufsschülerInnen einer Vollausbildung aufweisen. Als zentrale Faktoren identifizierten sie die schulische Vorbildung und das Geschlecht, wobei sie auch konstatierten, dass das „Selbstwert ... mit vorausgehenden positiven und negativen Erfahrungen zu tun“ hat (ebd., 19).

3.2.1.2.2 Psychosoziale Befindlichkeit

Mit dem Begriff der psychosozialen Befindlichkeit, der auch zum Ausdruck bringt, „dass psychische Gegebenheiten sozial vermittelt sind“ (Merkens 1999, 116), verbindet sich die Frage, wie sich Jugendliche in Situationen, die auch sozial mitbestimmt sind, definieren, verhalten oder bewerten. Diese Aspekte, die mit den Begriffen „Selbstwirksamkeitserwartung“, „Tendenz zum sozialen Vergleich“ sowie „Egozentrismus“ bezeichnet werden, werden insbesondere von der Familie und der Grundschule beeinflusst (ebd., 117) und kennzeichnen im weiten Sinne Dimensionen von sozialer Identität.

Unter „Selbstwirksamkeitserwartung“ wird die Überzeugung eines Individuums verstanden, Handlungen aufgrund eigener Fähigkeiten erfolgreich meistern zu können. Da es nach Schwarzer (1986) ein Anzeichen positiver psychosozialer Befindlichkeit darstellt, kann davon ausgegangen werden, dass Jugendliche mit einer hohen Selbstwirksamkeit in vielen Bereichen des Lebens besser zurechtkommen. So hat sich gezeigt, dass eine hohe „Selbstwirksamkeitserwartung“ und eine ausgeglichene psychosoziale Befindlichkeit wichtige personale Ressourcen darstellen und dem Jugendlichen erleichtern, Entwicklungsaufgaben zu bewältigen (vgl. Reinders 2003, 75; Classen/ Bergs-Winkels/ Merkens 1998).

Jerusalem (1997, 6) betont, dass die Einschätzung der eigenen Person als mehr oder weniger kompetent insbesondere durch „soziale Vergleichsprozesse“ mit relevanten Bezugspersonen erfolgt. Im Kontext Schule schließen Schüler vor diesem Hintergrund vermutlich aus den Leistungsergebnissen ihrer Mitschüler auf den Ausprägungsgrad ihrer eigenen Fähigkeiten. Im Freizeitbereich dürfte dies ähnlich sein. Die Schulklasse bzw. die Peergroup stellt eine relevante Bezugsgruppe für die Selbsteinschätzung dar. Sie vertritt einen überschaubaren Kreis von Personen, mit denen der Jugendliche täglich

zusammenkommt und die ihm hinsichtlich vergleichsrelevanter Merkmale wie Alter, Bildung oder gemeinsamer Erfahrungskontext ähnlich sind. Der dritte Bereich der psychosozialen Befindlichkeit, der mit dem Begriff „Egozentrismus“ umschrieben wird, erfasst, inwieweit Jugendliche ohne Rücksicht auf andere ihre eigenen Interessen durchzusetzen versuchen. Dabei kann angenommen werden, dass Jugendliche die sich der Solidarität verpflichtet fühlen, diesem nicht zustimmen können (vgl. Merkens 1999,118).

3.2.1.2.3 Wertevorstellung

Für die Pädagogik ist die Auseinandersetzung mit Werten von zentralem wissenschaftlichen Interesse, weil Werte Dimensionen von Erziehung darstellen, die nicht nur den Aspekt stilisierter Erwartungen implizieren, sondern auch geeignet scheinen, „die Limitationen in der Wahl von Mitteln zu Zwecken zu begründen“ (Luhmann 1984, zit. nach Merkens 1999, 167). Damit kommt Werten eine handlungsleitende Motivation zu. In Anlehnung an Gensicke (2002, 139) werden unter dem Aspekt der Wertevorstellungen daher die Orientierungen verstanden, die festlegen, was im Leben bedeutsam ist und angestrebt wird. Ellinger führt im Kontext der Genese individueller und gesellschaftlicher Werte aus, dass der Mensch durch Elemente und den Aufbau seiner individuellen Plausibilitätsstruktur geleitet wird (2003, 1f.). Unter Plausibilitätsstruktur versteht Ellinger „ein Sinngefüge bestehend aus Werten, Normen, Kausalitätsverknüpfungen, Erfahrungen usw., das dem Einzelnen als Bewertung, Grundlage und Handlungsleitlinie dient und dem Individuum zugleich eine gemeinsame Welt mit anderen Personen in ähnlicher Plausibilitätsstruktur beschert (2003, 2). Werte können dabei auch als Selbsttranszendenz in eine subkulturell-milieuspezifische Plausibilitätsstruktur erfahren werden, wobei kleinere Systeme, wie z.B. Familie, und auch größere Milieus eigene Plausibilitätsstrukturen aufweisen können. Vor dem Hintergrund „allgemein“ akzeptierter Wertevorstellungen der älteren Generation, die im Rahmen dieser Arbeit über die Biografieerwartung, die Arbeitsorientierung sowie die Leistungsorientierung (mit Fortschrittsdistanz) abgebildet werden, kann nun gefragt werden, inwieweit die Zielsetzungen der Jugendlichen von den „Entwicklungsnormen“ der älteren Generation abweichen.

Für die Gruppe der jugendliche Förderberufsschüler, die im Besonderen an der Schnittstelle zwischen horizontaler Entfaltung sowie gesellschaftlicher Bedingungen und Erwartungen stehen, wäre demnach zu klären, ob deren Wertevorstellungen sich insbesondere vor dem Hintergrund steigender Arbeitslosigkeit und der vom Arbeitsmarkt vielfach erwarteten höheren Bildungsabschlüssen dahingehend verändern, dass die individuelle Zielsetzungen im Sinne der Entwicklungsaufgaben berufliche Leistungen ablehnen und Berufsarbeit gering schätzen lassen und dies zu einer verstärkten Gegenwartsorientierung in Form von Freizeit bzw. Konsum führt. Nach Heinz (2002)

vollzieht sich die vorberufliche Sozialisation unter dem Druck des Arbeitsmarktes dahingehend, das Jugendliche „ein geschärftes Risikobewusstsein und eine erstaunliche Illusionslosigkeit“ entwickeln und keineswegs eine Kompensation in den Bereich der Freizeit vollziehen bzw. hinsichtlich ihrer beruflichen Vorstellungen resignieren (Heinz 2002, 610). Auch Biermann (2002, 531) betont, das Jugendliche sich bei der Bewertung ihrer Arbeitssituation mit ihren Bedürfnissen einbringen wollen und eine interessante Arbeit anstreben. Inwieweit hierbei ein geschlechtsspezifischer Effekt vorliegt, wäre zu prüfen, denn Merrens konnte für den Bereich der instrumentellen Arbeitsorientierung zumindest teilweise feststellen, dass weibliche Jugendliche diesem weniger zustimmen, als männliche Jugendliche (1999, 198).

Nach Biermann (2002, 535f.) sind zudem die Übergänge innerhalb der Schule zu Ausbildung und in die Arbeit - auch aufgrund gemachter krisenhafter Erfahrungen, Ausgrenzungen und schlechter Arbeitserfahrungen - bei behinderten Jugendlichen mit Risiken des Scheiterns verbunden. Doerfert resümierte bereits 1982, dass Jugendliche mit Lernbehinderungen im Bereich berufs- und schulrelevanter Einstellungen einen signifikant geringeren Wert aufweisen (1982, 86) und auch Baudisch betont, dass die Statuspassage des Jugendalters im hohen Maße konfliktbelastet ist (2003, 75): „Die Jugendlichen empfinden ihre begrenzten sozialen Möglichkeiten als nicht erfüllte Wünsche, als Verweis in berufsvorbereitende Maßnahmen ohne klare Anschlussperspektive. Erhebungen im BVJ zeigen, dass das Niveau der Perspektivorientiertheit sehr stark vom Niveau der Berufswahlvorbereitung abhängt und dringend nach ... Hilfen verlangt“. Heinz folgert aus dem Stand der Forschung, dass soziale Herkunft, Bildungsniveau und Geschlecht weiterhin die Ausgangsbedingungen für Arbeitsorientierungen darstellen und es scheinen insbesondere für sozial benachteiligte Jugendliche die Vielzahl der sich aus den gesellschaftlichen Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen ergebenden Übergangswegen und Orientierungsmöglichkeiten zu sein, die zu einem ungewissen Ausgang ihrer zukünftigen Biographie beitragen (2002, 612f.). Im Kontext Arbeitsorientierungen führt Baudisch aus, dass bei Jugendlichen mit Lernbehinderungen „kurzsichtige Lebensempfehlungen [schnell Geldverdienen, Auto u.ä.]“ dominieren und diffuse Lebensstile im Umfeld diese Orientierungsprobleme verstärken (ebd., 74). Inwieweit ein solches individuelles Wertesystem der Jugendlichen auch ein Ergebnis einer vorrangigen Befriedigung materieller vor postmaterieller Bedürfnisse darstellt, ist von Interesse. Inglehart vertritt die Auffassung, dass der Mensch sich, wenn seine materiellen Bedürfnisse befriedigt sind, auch der Befriedigung seiner postmateriellen Bedürfnisse widmen kann (1998). In seiner Sozialisationshypothese geht er davon aus, dass „die Beziehungen zwischen sozio-ökonomischer Lage und Wert-Prioritäten nicht unmittelbar ist. Es gibt eine beträchtliche Zeitverschiebung, denn zu einem großen Teil spiegeln die

persönlichen Werte Bedingungen wider, die man in Kindheit und Jugend erlebte“ (1980, 145). Werte werden demnach durch sozialisatorische und ökonomische Erfahrungen beeinflusst, wobei die Entwicklung dieser Wertevorstellungen nicht unabhängig von Erfahrungen der Kindheit und des sozialen Umfeldes sind und im weiteren Lebensverlauf relativ konstant bleiben. Der Wertewandel von materialistischen hin zu postmaterialistischen Werten, den Inglehart seit Beginn der 70er Jahre in den westlichen Industrieländern beobachtet, ist seiner Meinung nach auch auf die Sozialisation der Nachkriegsgenerationen in einem Klima relativen Wohlstandes zurückzuführen (vgl. Kirkelbach o.J., 15). Die Sozialisationshypothese von Inglehart wurde allerdings in verschiedener Hinsicht kritisiert. Es stellt sich die Frage, ob Veränderungen in der Wertevorstellung wirklich nicht mehr möglich scheinen, sehen doch Franz und Herbert (1984, 78) in der Jugendphase keine endgültige Wertebildung vollzogen, sondern beide gehen davon aus, dass sich Werte auch im höheren Lebensalter ändern können.

Wertestrukturen, die sich in einer Phase individueller Freiräume entwickelt haben, können unter dem Druck situativer Konstellationen im Lebenszyklus und im Verlauf individueller biographischer Entwicklung keineswegs als änderungsresistent betrachtet werden. Wir müssen im Gegenteil von einem lebenslangen Prozess der Wertebildung und Wertedifferenzierung ausgehen. (Franz/ Herbert 1984, 78)

In seiner Knappheitshypothese führt Inglehart (1980, 145) aus, dass die Prioritäten eines Menschen seine sozioökonomische Lage in dem Sinne widerspiegeln, dass den Dingen der subjektiv höchste Wert zugeschrieben wird, die relativ knapp sind. Lukie (1986, in Merckens 1996a, 109) konnte allerdings bei einer Gruppe von Jugendlichen in der Berufsausbildung die Dimensionen Materialismus bzw. Postmaterialismus nicht bestätigen. Merckens vermutet, dass diese Dimensionen eine gewisse Inhomogenität der Untersuchungsgruppe voraussetzen, wobei der Bildungsgrad eine große Rolle zu spielen scheint.

Im Rahmen dieser Untersuchung werden - bezugnehmend auf die bisherigen Ausführungen - transitionsförderliche Werteorientierungen von moratoriumsbezogenen Werteorientierungen unterschieden. Erstere umfassen die instrumentelle und integrative Arbeitsorientierung, die statusorientierte Biografieerwartung sowie die Leistungsorientierung mit Fortschrittsdistanz, wobei angenommen wird, dass die mit der Zukunftsorientierung in einem Zusammenhang stehen. Die moratoriumsbezogene Orientierung wird durch die entfaltungsorientierte Biografieerwartung abgebildet, die mit einer Gegenwartsorientierung verbunden ist. In diesem Zusammenhang berichten Palentien und Leppin (2002, 886), dass z.B. „Risikoverhaltensweisen einen funktionalen Stellenwert im Leben und in der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben“ haben, so dass davon auszugehen ist, dass Jugendliche, die „härtere“ Drogen konsumieren, zu den transitionsförderlichen Werteorientierungen auf Distanz gehen.

3.2.1.2.4 Zur Bedeutung des Selbst in Bezug auf das Mehrebenenmodell

Das Drei-Ebenenmodell nach Merkens

Hinsichtlich der Konstituierung des Selbst geht Merkens davon aus, dass Familie und Schule über ihre Interaktionsordnung und auch als Institution auf das Selbst einwirken, wobei zusätzlich angenommen wird, dass die Familie durch ihre Interaktionsordnung sowie ihre institutionelle Ordnung in Richtung Selbstwertgefühl, die Schule als Sozialisationsinstanz über ihre Interaktionsordnung und institutionelle Ordnung in Richtung Wertvorstellungen wirkt. Darüber hinaus nimmt er eine Wirkung des Selbstwertgefühles auf die psychosoziale Befindlichkeit und von dieser auf die Wertvorstellungen an (Merkens 1999, 107).

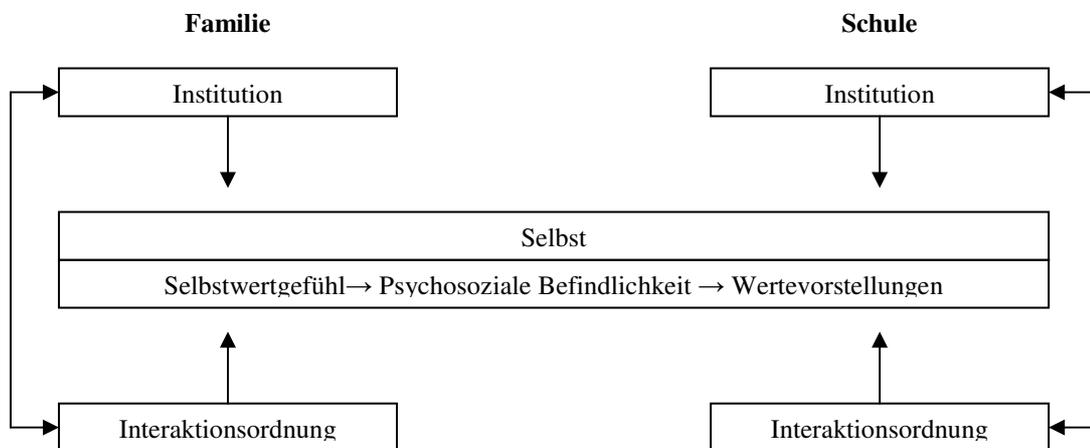


Abb. 14: Drei-Ebenen-Modell des Selbst II (in Merkens 1999, 107)

Zentrale Prädiktoren des Selbstwertgefühles stellen Merkmale des unmittelbaren Kontextes, wie z.B. die Eltern-Kind-Beziehung oder die Schule dar. Reitzle (2002, 148) führt aus, dass sich in der Familie eine Kombination aus emotionaler Wärme, gegenseitigem Respekt und transparenten Regeln als förderlich für den Selbstwert erweisen. In ähnlicher Weise trägt Selbstbestimmung im schulischen Kontext zum psychischen Wohlbefinden Heranwachsender bei. Nach Merkens ließ sich in disharmonisch/ autoritären Familientypen eine stärkere Ausprägung von Unsicherheit oder Aufgebrachtheit finden, während harmonisch liberale Familientypen hier ein geringeres Maß aufzeigten (1998, 47). Für den Bereich der psychosozialen Befindlichkeit konnte zudem ein Einfluss von Dimensionen des Selbstkonzeptes nachgewiesen werden: Ein sicheres Selbstwertgefühl ging demnach mit einem starken Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitserwartung und der Tendenz zum sozialen Vergleich einher, das aufgebrachte Selbstwertgefühl wies einen Zusammenhang mit dem Egozentrismus auf.

Darüber hinaus las Merkens für die Selbstwirksamkeitserwartung einen Zusammenhang zwischen der familialen Interaktionsordnung und der Institution heraus (1996a, 92ff.). Die Bedeutung, die der psychischen Befindlichkeit hinsichtlich der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zukommt, ist hoch und wurde von Classen, Bergs-Winkels und Merkens sowie von Reinders umfassend dokumentiert. Die Autoren zeigten auf, dass „ein ausgeglichenes Selbst der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben förderlich ist, wohingegen eine unausgeglichene Befindlichkeit einen eher problematischen Entwicklungsverlauf kennzeichnen wird (vgl. Reinders 2002, 22).

Kritik

Die Bedeutung des „Drei-Ebenen-Modells“ nach Merkens wird darin gesehen, dass sich der Einfluss institutioneller und interaktionaler Ordnungen von Schule und Familie aufzeigen lässt, was deshalb von Bedeutung ist, weil Familie und Schule als wichtige Ressourcen für den Jugendlichen angesehen werden. Kritisch ist anzumerken, dass Merkens in seinem Modell die Peergroup nicht berücksichtigt hat. Auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass wesentliche Dimensionen des Selbst - welche insbesondere von biografischen und familiären Variablen beeinflusst werden - sich bereits in der Kindheit entwickeln, so sind auch in der Jugendzeit noch Veränderungen zu beobachten (vgl. Oerter/ Dreher 2002, 294) und demzufolge auch Einflüsse der Peergroup zu erwarten.

Keine Berücksichtigung soll in dieser Arbeit die in dem Merkens'schen Modell dargelegte und auch empirisch geprüfte Konstituierung der Werteorientierungen finden, weil die Konstituierung der Werte nicht das Ziel der Arbeit darstellt, sondern diese ausschließlich hinsichtlich ihrer Distanz oder Nähe zu den Entwicklungsnormen der älteren Generation und in Bezug auf die zeitlichen Orientierungen diskutiert werden sollen.

Wie anhand des Ansatzes von Kreutz (1989) aufgezeigt wurde, können Dimensionen des Selbst in einer persönlichkeitspsychologischen Sichtweise Handlungen - beispielsweise im Kontext Schule oder Freizeit - (mit) beeinflussen, wobei dieses Handeln Ausdruck einer Wechselwirkung zwischen Disposition und situativen Kontextbedingungen ist. Dadurch, dass das Selbst auch Handlungen reguliert, stellt es eine wichtige personale Ressource dar. In empirischer Hinsicht erweist es sich allerdings als schwierig, den handlungsregulierenden Aspekt des Selbst im Bereich der Freizeit nachzuweisen, weil der Einfluss situations- und handlungsspezifischer Kognitionen bedacht werden muss. Krampen (2002; 1987) hat mit seinem „Handlungstheoretischem Partialmodell der Persönlichkeit“ ein ausgearbeitetes Beschreibungs- und Vorhersagemodell für Handlungsintentionen und Handlungen vorgelegt, welches „unter funktionaler Perspektive interaktionistische Vorstellungen mit der Möglichkeit verbindet, Aussagen über den relativen deskriptiven und prognostischen Wert von Persönlichkeitsvariablen und

situationsspezifischen Personvariablen zu machen“ (Amelang/ Bartussek 2001, 511). Krampen kommt in seinem Modell zu dem Ergebnis, „daß die prognostische Bedeutung von Persönlichkeitsvariablen in Situationen, die dem Individuum unbekannt sind [...] relativ hoch sein wird. In bekannten Situationen, für die spezifische Erwartungen ... auf allen Ebenen (oder auch nur auf einigen) vorliegen, ist ihr Vorhersagewert dagegen geringer“ (Krampen 1987, 47). Bezogen auf das Selbstkonzept bedeutet dies, dass das Selbstkonzept vor allem in unbekanntem und neuen Situationen eine Rolle spielt, weil diese einer kognitiven Kontrolle unterliegen. In einer Analyse der Freizeitaktivitäten von Jugendlichen konnte Merkens (1996, 155ff.) weder im Bereich des Konsums, noch in den Bereichen Spielen und Freizeittreffs einen systematischen Zusammenhang mit dem Selbst der Jugendlichen nachweisen. In der Lesart nach Krampen bedeuteten die Ergebnisse von Merkens entweder, dass der Freizeitbereich in zentralen Bereichen eine alltägliche, standardisierte Situation darstellt, in denen man sich nicht primär kognitiv mit der Situation auseinandersetzen muss oder aber die Messinstrumente zu ungenau sind, um die komplexen Handlungsbedingungen in Standardsituationen im Kontext des Selbstkonzeptes entsprechend empirisch abzubilden. Aus diesem Grunde wird für diese Arbeit ein Nachweis der handlungsregulierenden Funktion des Selbst auf das Freizeitverhalten in dieser Komplexität nicht weiter verfolgt, sondern auf den Bereich des abweichenden Verhaltens „reduziert“. Dies begründet sich darin, dass Merkens im Bereich „aggressives Freizeitverhalten“ einen signifikanten Zusammenhang mit einem aggressiven Selbstkonzept bzw. auch Zusammenhänge zu gewalttätigem bzw. abweichendem Verhalten in der Schule feststellte (ebd., 159). Aber auch für die Persönlichkeitsvariable Egozentrismus konnte er einen Zusammenhang zu „halbstarken Verhaltensweisen“ in der Freizeit nachweisen (Merkens 1999, 228). Dass die Antizipation der an dieses (Freizeit-) Verhalten gestellten Erwartungen bzw. der Handlungsfolgen insbesondere auch kognitiv durch das Selbstwertgefühl und die psychosoziale Befindlichkeit beeinflusst wird, soll daher angenommen werden. Damit bietet sich die Möglichkeit, interindividuelle Differenzen im Verhalten von FörderberufsschülerInnen nicht nur aus unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten heraus zu erklären, sondern auch Persönlichkeitsdimensionen einzubeziehen.

Konsequenzen

Aufgrund dieser Ausführungen über die konstituierende und handlungsregulierende Funktion des Selbst wird im Rahmen dieser Arbeit davon ausgegangen, dass Familie und Schule sowohl als Institutionen als auch über ihre jeweiligen Interaktionsordnungen auf das Selbstwertgefühl und die psychosoziale Befindlichkeit Einfluss nehmen, wobei auch ein Einfluss der interaktionalen Ordnung auf die institutionelle Ordnung sowie des Selbstwertgefühls auf die psychosoziale Befindlichkeit anzunehmen ist. Zum anderen wird

davon ausgegangen, dass die Peergroup über ihre Interaktionen auf das Selbstwertgefühl und die psychosoziale Befindlichkeit des Jugendlichen Einfluss nimmt. Hierbei liegt die Vorstellung zugrunde, dass ein ausgeprägtes, sicheres Selbstwertgefühl sowie eine ausgeprägte psychosoziale Befindlichkeit grundsätzlich den Transitionsprozess befördern und die „Setzung von Entwicklungsaufgaben im Sinne der Entwicklungsnormen wahrscheinlicher werden lassen“ (Reinders 2003, 75).¹⁶ Wenn also die FörderberufsschülerInnen hinsichtlich dieser Persönlichkeitsvariablen befragt werden, ist damit das Ziel verbunden, anhand dieser Ausprägung auch Aussagen dahingehend zu treffen, ob die Setzung von Entwicklungsaufgaben im Sinne der älteren Generation wahrscheinlicher ist, oder nicht. Darüber hinaus wird erwartet, dass sich insbesondere beim abweichenden Verhalten von Jugendlichen einzelne Dimensionen des Selbstwertgefühls und der psychosoziale Befindlichkeit als handlungsregulierend identifizieren lassen.

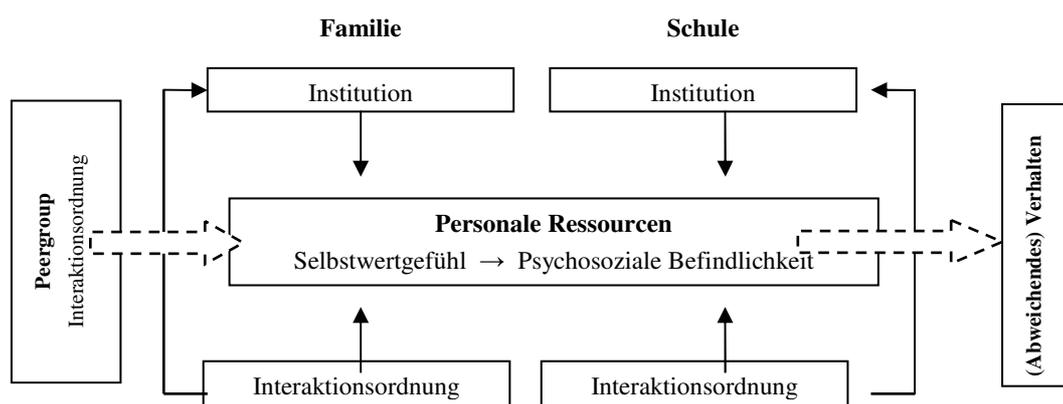


Abb. 15: „Personale-Ressourcen-Modell“ unter besonderer Berücksichtigung abweichenden Verhaltens

¹⁶ Hinsichtlich der Begrifflichkeit wird an den Begriffen Selbstwertgefühl und psychosoziale Befindlichkeit festgehalten, wohl wissend, dass die psycho-soziale Befindlichkeit im Sinne Boehnke und Sohr nach sozialen und psychischen Aspekten unterschieden werden kann. Demnach wäre das Selbstwertgefühl der psychische Aspekt dieser Befindlichkeit, während die Selbstwirksamkeit, die Tendenz zum sozialen Vergleich und der Egozentrismus den sozialen Aspekt kennzeichnen (vgl. Reinders 2003, 75). Dieser Aspekt ist dem Umstand geschuldet, dass eine Orientierung an Merkens vorgenommen wurde, welcher eben diese Begriffe verwendet.

3.1.2 Freizeitbereiche Jugendlicher

Die Frage nach möglichen Zusammenhängen zwischen Freizeitinteressen und Freizeithäufigkeiten von Jugendlichen weckte bereits in der frühen Bundesrepublik Deutschland das Interesse der Jugendforschung und die Vielzahl der vorliegenden Shell-Jugendstudien zeigt die hohe Bedeutsamkeit, die diesem Bereich in der Jugendforschung zuteil wird (vgl. Thole 2002, 662). Dabei ist bei der Beantwortung der Frage, was unter Freizeit verstanden wird bzw. welchen Stellenwert Freizeit in der Gesellschaft einnimmt, ein Wandel zu beobachten. Der Freizeit wird heute - im Gegensatz früheren Freizeitformen - ein eigenständiger, positiver Wert beigemessen und sie steht in einer engen Beziehung zum Moratoriumsgedanken.

So vertreten 70 % der Bevölkerung die Auffassung, dass Freizeit in erster Linie eine Zeit ist, in der man tun und lassen kann, was einem Spaß macht. Aus einem arbeitsabhängigen Zeitbegriff, der Freizeit negativ als Abwesenheit von Arbeit definierte, hat sich heute ein positives Freizeitverständnis entwickelt: Freizeit ist eine Zeit, in der man für etwas frei ist. (Opaschowski 1997,31)

Nach Opaschowski bietet ein positiver Freizeitbegriff die Chance, „die Spaltung der menschlichen Existenz in Arbeit und Freizeit tendenziell aufzuheben und zu einem ganzheitlichen Lebenskonzept zurückzufinden“ (1994, 943). Er integriert den Freizeitbereich in eine übergreifende „Lebenszeit“, die durch eine mehr oder weniger große Dispositionsfreiheit und Entscheidungskompetenz gekennzeichnet ist und somit die Möglichkeit des Übertrags auf alle Bevölkerungsgruppen - auch auf Jugendliche - erlaubt. Die Lebenszeit lässt sich dabei durch drei Zeitabschnitte charakterisieren (vgl. Cloerkes 1997, 272f.):

- erstens, die frei verfügbare, einteilbare und selbst bestimmbare Dispositionszeit, deren Hauptkennzeichen die Selbstbestimmung darstellt,
- zweitens, die zweckbestimmte bzw. verpflichtende und verbindliche Obligationszeit und
- drittens, die festgelegte, fremdbestimmte und abhängige Determinationszeit.

In einem solchen Begriffsverständnis stellt die Freizeit für jugendliche Förderberufsschüler einen wesentlichen lebensweltlichen Ausschnitt der „Lebenszeit“ dar, ohne dabei die Bedeutsamkeit von Schule und Familie zu relativieren: Die Gestaltung der freien Lebenszeit vollzieht sich in einem Überschneidungsbereich „von Muße und relativ selbstbestimmter Erwerbsarbeit, Alltag und Feiern, Haushaltsproduktion, Eigen-, Konsum- und Beziehungsarbeit, freiwilligen, öffentlichen und privaten Verpflichtungen, der durch besondere Qualitäten der Erfahrung und des Erlebens charakterisiert ... ist“ (Lüdtke 1992, 239). Darüber hinaus können die Jugendlichen in der Freizeit mehr oder weniger selbst über ihre Aktivitäten, ihren Freundeskreis sowie die von ihnen präferierte

Gleichaltrigengruppe entscheiden (vgl. Merkens 1998, 85ff.). Freizeit ermöglicht damit den Jugendlichen in einem hohen Maß eine individuelle Form primär gegenwartsbezogener Selbstentfaltung (vgl. Nolteernsting 1998, 126)¹⁷.

Es liegt auf der Hand, dass dieser expressive Charakter die Freizeit zu einem bevorzugten Artikulationsraum, teilweise auch einem Verdrängungs-, Flucht- oder Nischenraum der Jugend werden lässt, wenn man Moratorium, Entwicklungs- und Identitätskonflikte, Experimentieren mit sozialen Rollen, Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen, Partnersuche und strukturell bedingten Ausschluss von Verantwortlichen, insbesondere Erwerbstätigkeiten und ökonomischer Selbständigkeit als typische psychosoziale Kennzeichen der modernen Jugendphase versteht. Freizeit ist daher sehr viel ausgeprägter als Unterricht, Ausbildung, Arbeitswelt oder häusliche Verpflichtung das zentrale Artikulationsfeld der Jugendkultur. (Lüdtke 1992, 240)

3.1.2.1 Freizeitaktivitäten Jugendlicher

Aktuelle Untersuchungen zum Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen mit Lern- bzw. Verhaltensstörungen fehlen weitestgehend (vgl. Aschoff/ Voigt 2004, 391), so dass auf Untersuchungen zurückgegriffen werden muss, die in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts entstanden (z.B. Bachmann 1981; Kerkhoff 1982; Wocken 1982; Topel 1991) und überwiegend Sozialisationsdefizite aufzeigten.

So sieht Bachmann 1981 insbesondere bei Schülern eher rezeptive und konsumierende Freizeitaktivitäten bzw. inaktive Gewohnheiten dominieren, wobei er für den Bereich der Sonderschüler konstatiert, dass „die bereits früher getätigte Schlussfolgerung der soziokulturellen bzw. schichtspezifischen Determinanten ... gleichermaßen für das Freizeitverhalten aufrechterhalten wird“ (1981, 113). Und Wocken betont, dass sich zwischen Schülern verschiedener Schulformen mit sinkender Schulbildung folgende Tendenzen ergaben (1982, 215; Stange 1994, 139):

- wachsender Fernsehkonsum
- abnehmende kulturelle und geistige Betätigung
- größere Familienorientierung
- geringere Peerorientierung
- geringere Partizipation an formeller Öffentlichkeit

Nicht minder defizitär resümiert Schmidt, dass die Freizeit von Schülern mit Lernbehinderungen unter anderem durch kontakt- und bindungslose Isolation, Einzelgängertum sowie Nachahmung, Immobilität und Unselbständigkeit gekennzeichnet ist (1987, 17) und Baethge u.a. ergänzen, dass vielen Jugendlichen, denen eine Arbeitstätigkeit verwehrt wird, es nicht gelingt, „dieses in der Freizeit durch den Aufbau eines eigenen Aktivitätszentrums ... zu kompensieren“ (1988, 288). Stange schlussfolgerte

¹⁷ Freizeit soll in dieser Arbeit als die von Lern- und Berufsarbeit entlastete und vom Jugendlichen weitgehend frei und selbst bestimmbare Zeit verstanden werden, in der im Verbund mit der Gleichaltrigengruppe freizeitorientierte Verhaltensweisen Ausdruck persönlicher Motive, Ziele und Orientierungen darstellen (vgl. Hurrelmann 1999, 159).

bereits 1994, dass für die Gruppe der Jugendlichen mit Lernbehinderungen „für den Konsum und Freizeitbereich keine Erweiterung hierauf bezogener Handlungsmöglichkeiten angenommen werden [kann], eher das Gegenteil: Für den Konsumbereich eine quantitative und qualitative Warenreduktion auf Sozialhilfeniveau und für den Freizeitbereich eine Aktivitätsreduktion auf kostengünstiges Freizeitverhalten wie Fernsehen und Videokonsum“ (Stange 1994, 140). Vergleicht man diese Aussage mit den Ergebnissen der 14. Shell Jugendstudie (2002) lassen sich zwischen früher und heute Parallelen feststellen: „Die Jugendliche aus der Unterschicht weisen ein deutlich anderes Muster im Freizeitverhalten auf als die Jugendlichen aus der Oberschicht. Fernsehen, Videos anschauen, Rummhängen und sich zu stylen sind dementsprechend häufiger anzutreffen“ (Linssen/ Leven/ Hurrelmann 2002, 79). Hinterfragt man das Freizeitverhalten in einer geschlechtsspezifischen Perspektive, dann lassen sich nach Hurrelmann (1999, 160f.) keine größeren Unterschiede aufzeigen. Allerdings zeigen andere Autoren auf, dass das Freizeitverhalten neben seiner deutlich altersspezifischen Prägung immer noch durch geschlechtsspezifische Polarisierungen geprägt ist, auch wenn diese zunehmend verwischen: „Mädchen bevorzugen stärker künstlerisch-musische-literarische Aktivitäten [...] Männliche Freizeitbeschäftigungen sind Fernsehen, Videos schauen, Computerspiele, Comics lesen und im Allgemeinen technik- und motorisierungsorientierte Freizeithandlungen“ (Thole 2002, 668f.).

Im Rahmen der Lebensstiltheorien¹⁸ stellt Georg (1998, 91f.) einen Ansatz vor, der die Entscheidung für einen bestimmten Lebensstil vor dem Hintergrund vielschichtiger Zusammenhänge zwischen vertikal und auch horizontal ungleich verteilten Ressourcen sowie subjektiver Bewältigungsstrategien darlegt und der für die Erhebung von Freizeitaktivitäten der Jugendlichen im Rahmen dieser Arbeit fruchtbar sein kann. Lebensstile stellen sich für Georg als „relativ stabile, ganzheitliche und routinierte Muster der Organisation von expressiv-ästhetischen Wahlprozessen dar, mit den dimensionalen Bestandteilen der sozialen Lage, der individuellen und kollektiven Sinnstrukturen und der manifest-expressiven Stilisierungsebene“ (1998, 13f.).

- Die *soziale Lage* stellt in diesem Verständnis eine Folge eines vertikal und horizontal ausgerichteten, Vor- und Nachteile mit sich ziehenden

¹⁸ Thole (2002, 654f.) unterscheidet in seinen jugend- und freizeittheoretischen Ortsbestimmungen klassische Theorien, lebensweltorientierte und sozialökologische Ansätze sowie modernisierungstheoretische Theorieperspektiven und Lebensstilansätze. Zu den klassischen Theorien zählen u. a. das strukturfunktionalistische Konzept nach Eisenstadt (vgl. Kap. II 2.1.3) oder der kulturtheoretische Ansatz des Berminghamer Centre für Contemporary Cultural Studies von Clarke (CCCS). Lebensweltorientierte Ansätze knüpfen stark an die phänomenologisch-interpretative Soziologie an (Bsp.: „Projektgruppe Jugendbüro“), während sozialökologische Ansätze ihr Konzept raumbezogen und in einer ökosychologischen Theorettradition sehen (vgl. Kap. II 1; II.3.1.2.2). Die kritische Modernisierungstheorie, wie sie insbesondere von Beck (1986) vorgelegt wurde, beobachtet vor dem Hintergrund der Individualisierung die Folgen wohlfahrtsstaatlicher Modernisierung bspw. unter besonderer Berücksichtigung der Lebenslagen. Aber auch die Soziologie der Lebensstile hat in der Jugendfreizeitforschung an Bedeutung gewonnen.

Ungleichheitsgefüges dar, wobei die horizontalen (z.B. Geschlecht) und vertikale Merkmale (z.B. Einkommen) der sozialen Lage eine wichtige Grundlage zur Entwicklung eines Lebensstils bilden. Hierbei ergibt sich die Frage, ob der Lebensstil (theoretisch und empirisch) als eine kausale Folge der Handlungsressourcen oder ein eigenständiges Konstrukt angesehen werden kann, welches wiederum auf die soziale Ungleichheit einwirkt. Stilisierungsrelevante Ressourcen bzw. Restriktionen sind ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital, aber auch die oben dargestellten horizontalen Merkmale sozialer Benachteiligung. Interpretiert man die soziale Lage als eine Ressourcenkombination (ebd., 92), treten neben die horizontalen und vertikalen Merkmale auch die Dimensionen sozialer Ungleichheit, wie Wohlstand, Macht, Prestige und Bildung in den Vordergrund.

- Die *individuell und kollektiv geteilten Sinnstrukturen* beziehen sich auf die identitätsstiftende und die distinktive Funktion von Lebensstilen. Erstere ergibt sich auf individueller Ebene aus der Reduktion zahlreicher Wahlmöglichkeiten, die durch Routinisierung entstehen und dem Verhalten des Individuums Gestalt geben. Auf kollektiver Ebene nehmen Lebensstile eine sinnstiftende Funktion ein, die bei den Mitgliedern eines Lebensstilkollektivs durch ein codiertes Zeichenreservoirs, welches symbolische Zugehörigkeit schafft, hervorgerufen wird. Gleichzeitig wirkt das Schaffen von Zugehörigkeit zu einem bestimmten Lebensstil auch distinktiv, da damit auch automatisch die Distanz zu einem andersartigen Lebensstil wächst. Dieses Phänomen wird mit „sozialer Schließung“ bezeichnet. Die kollektiv sinnstiftende Funktion von Lebensstilen zeigt sich somit in gleichen, gemeinsamen Vorstellungen, Wertorientierungen, Einstellungen und Ablehnungen gegensätzlicher Vorstellungen.
- Die Ebene der *expressiv-ästhetischen Stilisierungen* bezieht sich auf die „wahrnehmbare, klassifizierbare und prestigeträchtige Stilisierungspraxis“ (Georg 1998, 93), die eine Klassifikation von Lebensstilen ermöglicht. Dabei handelt es sich um alltagsästhetische Muster, die sich aus Manifestationen in unterschiedlichen Bereichen, wie z. B. Freizeitaktivitäten, Musikgeschmack oder Kleidungsstil, zusammensetzen. Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass sie einerseits Außenwirkung erzielen sollen und dass auf Grund geringer Vorstrukturierung Gestaltungsspielraum ausgefüllt werden kann.

Lechner hat unter Einbezug des Georg'schen Lebensstilansatzes das bevorzugte Freizeitverhalten Jugendlicher auf der ästhetisch-expressiven Stilisierungsebene über Freizeitaktivitäten sowie den Musik- und Filmgeschmack untersucht und sieben

Lebensstiltypen herausgearbeitet. Sie vermochte für ihre Cluster allerdings keine in sich geschlossenen Gruppierungen mit ihren eigenen Werten und Einstellungen differenzieren (Lechner 2001, 107), so dass sehr wohl die Frage gestellt werden muss, ob sich Jugendliche heute eindeutig hinsichtlich eines Lebensstiles typologisieren lassen¹⁹ oder ob man eher von „Patchwork-Lebensstilen“ ausgehen muss²⁰. Dieser Aspekt wäre meines Erachtens dem Umstand geschuldet, dass die Freiheit bei der Lebensstilwahl dadurch erleichtert wird, „daß fast alle in Deutschland anzutreffenden Jugendkulturen Importware (Globalisierung und Medien) und schon deshalb wählbare Muster sind, die eher nach ästhetischen als nach sozialen Gesichtspunkten assimiliert werden“ (Vollbrecht 1995, 33)²¹. Auch wenn es nicht das Anliegen dieser Arbeit ist, die Freizeitaktivitäten im Sinne der Lebensstiltheorien zu fassen, so wird zumindest eine Typisierung der Freizeitaktivitäten dahingehend vorgenommen, dass zwischen aktiven, passiven und kreativ-künstlerischen Freizeitaktivitäten unterschieden wird. Dabei wird - in Anlehnung an Georg - unterstellt, dass sich eine zentrale Sinnstruktur dieser Freizeitaktivitäten in einer Gegenwartsorientierung der Jugendlichen ausdrückt und auch Freizeitaktivitäten durch die soziale Lage mitbeeinflusst werden. Gleiches wird auch für die Freizeittreffs angenommen.

3.1.2.2 Freizeittreffs Jugendlicher in sozialräumlicher Perspektive

Eine zur Lebensstilforschung alternative Möglichkeit jugendliche Alltagsgestaltung zu erfassen besteht darin, Jugendliche zu fragen, ob sie soziale Räume jenseits der Erwachsenengesellschaft besetzen, in denen sie ungestört von Transitionserwartungen ihrer Eltern bzw. Lehrern der Eigenständigkeit der aktuellen Lebensphase Ausdruck verleihen können (vgl. Reinders/ Berg-Winkels 2002).

3.1.2.2.1 Die Bedeutung des Sozialraumes für Jugendliche

Böhnisch und Münchmeier (1993, 15) sehen für Jugendbiographien aufgrund nicht vorhersehbarer Zukunftsoptionen nicht mehr die Bildungsidee als entscheidend an, sondern die sozialräumliche Mobilität. In der postmodernen Gesellschaft kommt es ihrer Meinung

¹⁹ In der 1981 erschienenen 9. Shell-Jugendstudie wurden erstmals systematisch drei Lebensstile differenziert: die mitgliedsfähige Fan-Kulturen (z.B. Fußball-, Musikgruppen-, Diskofans), die extrovertierten Modestile (z.B. Popper, Rocker, Punker) sowie die Minderheiten-Stile (z.B. Jugendreligionen, nationalistische Jugendgruppen). Vergleicht man die Einstellungen der Jugendlichen zu jugendkulturellen Gruppenstilen zwischen der 9. und der 12. Jugendstudie (1997), zeigt sich, dass seit 1991 die Fußball- und Discofans die Beliebtheitsskala anführen, gefolgt von den Musikgruppenfans und den Umweltschützern. Bei männlichen Jugendlichen lässt sich ein erhöhtes Interesse für Computer feststellen, wie auch rechtsradikale Gesinnungen („Skins“) zumindest in den neuen Bundesländern an Bedeutung gewinnen. Früher attraktive Gruppierungen, wie beispielsweise Rocker, Motorradfans oder Kernkraftgegner haben hingegen an Beliebtheit eingebüßt. Zudem lässt sich seit 1981 bis heute eine Zunahme jugendlicher Fankultur beobachten, wobei insbesondere die Zahl der Musikgruppenfans (Rock, Techno; HipHop; Rap, ...) angestiegen ist (vgl. Hackauf 2002, 881).

²⁰ In der Analyse der Gruppenstile zeigen die Shell Jugendstudien zwischen 1991 und 1996 eine Präferenzänderung dahingehend auf, dass Jugendliche sich nicht nur mit einem, sondern mit mehreren Stilen identifizieren. Die 12. Shell-Jugendstudie erkennt zudem einen Rückzug der Jugendlichen aus traditionellen Aktivitäten, wie z.B. (Sport-) Verein, in den Privatbereich sowie eine Abkehr von bisherigen alternativen Lebensentwürfen (vgl. Hackauf 2002, 881).

²¹ Zudem ist die Definition von Lebensstilen auch von disziplinären und forschungsmethodischen Zugangsweisen abhängig, was wiederum zu Lasten eines eindeutigen konzeptionellen Bezugsrahmens geht (vgl. Hackauf 2002, 883).

nach mit dem Ende des Modernisierungsparadigmas zu einer Entkoppelung von gesellschaftlicher und individueller Entwicklung, wodurch es für den Einzelnen immer schwieriger wird, biografisch vorgezeichnete und verlässliche Lebens- und Arbeitsverläufe zu verfolgen. Da die „Synchronisation der Biographie mit der Gesellschaft“ als ganze nicht mehr möglich sei, folgern Böhnisch und Münchmeier, dass es heute weniger des „vertikalen Gleichgewichts“ zwischen Biographie und Gesellschaft, sondern eher einer Ausgewogenheit in "horizontaler" Ebene zwischen Erwerbsarbeit und Familienarbeit bedarf (1993, 15f.). Konkret äußert sich die Entkopplung von gesellschaftlicher Entwicklung und einzelner Biographie im momentanen Abbau des Sozialstaats, durch den individuelle Risiken, die bisher von der Gesamtgesellschaft getragen wurden, nun auf den Einzelnen zurückfallen. Da etablierte Institutionen keine Möglichkeiten für die Zukunft aufzeigen können, werden informelle Netzwerke in der Gegenwart wichtig, um sich für die Zukunft mehrere Optionen offen zu halten. „Jugendliche erfahren sich verwiesen an Institutionen, die ihnen Zugang zur Zukunft in ihrer Biographie und in der Gesellschaft vermitteln. Sie erfahren aber gleichzeitig die Brüchigkeit dieser Versprechen und ihre Angewiesenheit darauf, sich der Chancen zu vergewissern, die in ihren sozialen Lebensräumen stecken“ (ebd., 23). So werden Sozialräume zu neuen Orientierungsmöglichkeiten unabhängig von transitiven Entwicklungsdimensionen, weil die „herkömmlichen institutionellen Systeme - Schule, Berufsbildungssystem - die in der Regel linear und vertikal ausgerichtet sind, diese horizontale und pluralisierte Dimension nicht mehr abdecken“ (ebd., 16).

Soziale Räume bieten für Jugendliche die Möglichkeit, in individuellen Umwegen, Wartezeiten und -schleifen die Nicht-Linearität von Jugendlebensläufen auszuleben. Der Sozialraum dient als Gelegenheits- und Kontaktraum, um sich soziale Chancen offen zu halten. Seine stärkere Bedeutung hat aber auch zur Folge, dass Jugendliche sich weniger an der Zukunft und mehr an der Gegenwart orientieren und neben Entwicklungsaufgaben auch Alltagsprobleme zu bewältigen haben. Alltagsbewältigung kann so als das gegenwartsorientierte Pendant der Entwicklungsaufgaben angesehen werden, das insbesondere in Sozialräumen besteht (ebd., 53)²².

Diese sozialstrukturellen Veränderungen wirken sich auch auf individueller, identitätstheoretischer Ebene aus, weil die gegenwartsorientierte Schaffung von Raum „durch die Möglichkeit der Selbstinszenierung zur Entfaltung der eigenen Identität beiträgt“ (ebd., 122).

²² Sozialräume stellen für Jugendliche auch Lernorte dar, durch die sie anfangen können, sich von der Familie abzulösen. Sie stellen zugleich – insbesondere im städtischen Kontext - soziale und kulturelle Experimentierräume für Jugendliche dar (vgl. Böllert 2001, 171). Das Konzept des Sozialraums spiegelt damit eine neue Art der Entfaltung jugendlicher Biografien wider und versteht sich nicht als Gegenpol zum Bildungsmoratorium.

3.1.2.2.2 Dimensionen sozialräumlicher Besetzung

Mit dem Begriff der „sozialräumlichen Besetzung“ verbindet sich die Vorstellung, dass sich das Leben eines einzelnen Menschen in bestimmten Bereichen abspielt, die soziologisch als „Räume“ bezeichnet werden. Indem der Mensch sich in diesen Räumen verhält bzw. in diesen lebt, „besetzt“ er sie (vgl. Böhnisch/ Münchmeier 1993, 22). In Gesellschaften werden Räume aber nicht mehr nur von einer, sondern von mehreren, durch Interaktionen miteinander verbundener Personen besetzt, so dass auch von „sozialen“ Räumen gesprochen wird (ebd.). Das Aneignen von sozialen Räumen stellt nach Becker und May (1987, 36) zugleich eine physische und mentale Tätigkeit dar, die sich auch in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Erwartungen und den individuellen Bedürfnissen des Individuums oder der Gruppe vollzieht: „Durch praktisches Handeln in Form eines intervenierenden Prozesses zwischen den Gegebenheiten einer gesellschaftlich konstituierten Raumstruktur und den auf den Raum gerichteten Interessen der Subjekte wird das geschaffen, was wir Sozialraum nennen“ (ebd.). In empirischer Hinsicht lässt sich die Nutzung sozialer Räume durch Jugendliche in verschiedene Dimensionen zerlegen. Wenn nach den Aktivitäten der Jugendlichen im Sozialraum gefragt wird, dann ist in „unkontrollierten“²³ öffentlichen Räumen (wie z.B. Parks, Straßen, öffentliche Plätze, Einkaufszentren) zum einen die Besetzung angesprochen, zum anderen aber auch das berichtete Verhalten selbst. Die Besetzung von Räumen versteht sich hierbei als eine physische und soziale Inanspruchnahme eines Sozialraumes, an dem zwar „nichts besonderes“ unternommen wird, der aber in den Augen der Jugendlichen eine Möglichkeit bietet, sich von anderen abzugrenzen und sich einen Stammplatz zu schaffen. Dabei kann es zu devianten Aktivitäten kommen, was aus der Sicht der Jugendlichen als ein Entzug vor der sozialen Kontrolle der Eltern und der Schule gewertet werden kann. Damit stellen solche sozialen Räume „eine Nische“ zur Erwachsenenwelt dar (Reinders/ Bergs-Winkels/ Butz/ Classen 2001, 212), in der eher subkulturelles Verhalten gezeigt wird. „Kontrollierte“ Räume, wie zum Beispiel die eigenen Wohnung oder das Jugendzentrum zeigen keine typischen Besetzungsformen, sondern sind primär durch sozialraumgeprägte Aktivitäten definiert.

Wichtig ist, dass sich in öffentlichen sozialen Räumen eine Form von sozialem Kapital vorfinden lässt, die für die Jugendlichen eine bedeutsame soziale Ressource darstellt, sich Räume anzueignen oder sich in Gesprächen gegenseitig zu unterstützen. Damit ist auch der Aspekt der Qualität angesprochen, den ein Sozialraum für die Jugendlichen aufweist. Neben Formen der Entfaltung scheinen insbesondere auch kontaktbezogene, jenseits der elterlichen oder schulischen Kontrolle liegende Nutzungen wichtig zu sein (ebd., 213).

²³ Diese Unterscheidung geht auf Merksens zurück, der in der Berliner Jugendstudie zwischen „kontrollierten“ und nicht-kontrollierten“ Freizeittreffs unterschieden hat (2001, 441).

3.1.2.2.3 Raumbedingte Risiken und Chancen

Der Zugang zu Räumen ist an bestimmte Kriterien gebunden, wobei diese Räume einerseits das Verhalten der Jugendlichen (mit-)bestimmen und gleichzeitig von ihnen gestaltet werden.

Wohngegend

Nach Bourdieu (1991, 26f.) gibt es in einer hierarchisierten Gesellschaft keine Räume, die nicht die gesellschaftlichen Hierarchien und sozialen Distanzen (manchmal indirekt) widerspiegeln. Dementsprechend zeigt und vollzieht sich in angeeigneten Räumen Macht in „ihrer sicher subtilsten Form“ als „symbolische und damit nicht-wahrgenommene Gewalt“ (ebd.). Besonders in architektonischen Räumen spiegelt sich diese symbolische Macht wieder, da „deren stumme Gebote sich unmittelbar an den Körper richten“ (ebd., 28).

Mit der Feststellung, dass Sozialräume auch durch objektive Strukturen vordefiniert sind, stellt sich die Frage nach Chancen und Risiken, denen insbesondere benachteiligte Jugendliche unterliegen. Es kann angenommen werden, dass benachteiligte Jugendliche oftmals aus „problematischen Stadtquartieren“ kommen, welche auf die Entwicklung und auch sozialräumliche Entfaltung der Jugendlichen Einfluss nehmen. Diese Wohngegenden sind u.a. durch folgende Probleme gekennzeichnet (vgl. Böllert 2001, 172):

- Überproportional großer Ausländeranteil (wodurch andere Bevölkerungsgruppen abwandern oder die Gegend meiden)
- hohe Arbeitslosigkeit, insbesondere Jugendarbeitslosigkeit
- hoher Anteil von Sozialhilfeempfängern und allein erziehenden Müttern
- geringe Infrastruktur für den Alltag und an sozialen Diensten
- hauptsächlich Mehrpersonenhaushalte auf geringem Raum, kaum Einpersonenhaushalte
- schlechte Bausubstanz und geringe Wohnumfeldgestaltung
- hohes Gewaltaufkommen in unterschiedlichsten Formen
- hohe Aufkommen von Jugendkriminalität

In diesen Vierteln ist selten eine jugendspezifische Infrastruktur existent, die auch von den Jugendlichen angenommen wird. Dazu kommt, dass alle bestehenden objektiven Räume funktional genutzt sind. Diese „Verriegelung von Räumen“ erfahren Jugendliche als Form der strukturellen Gewalt (vgl. Böhnisch 2001, 125f.). So werden Jugendliche „gezwungen“, sich Räume – manchmal auch aggressiv oder destruktiv - anzueignen, die primär erst einmal anders besetzt werden. Destruktion, Vandalismus und Kriminalität sind in diesem Zusammenhang also auch als Versuche der Jugendlichen zu sehen, Fixiertes zu

öffnen und ihre Umwelt produktiv zu verarbeiten. Erst durch ihr Handeln wird die sie umgebende Welt zum Sozialraum, wobei diese Gestaltung ihrer Umwelt auch in symbolischer Form passieren kann. Besetzt werden mangels Alternative oft öffentliche Plätze, Straßen oder Parks, so dass die Jugendlichen in ihrem Handeln für die Erwachsenen einzusehen sind. Bedingt durch Wohnraumnot, die Art der Besetzung sowie eines eher restriktiven Erziehungsstils nimmt insgesamt der Generationenkonflikt zu (vgl. Böllert 2001, 174f.).

Für die Persönlichkeitsentwicklung ist entscheidend, ob Jugendliche ihr Wohngebiet ebenfalls als problematisch empfinden und wahrnehmen. So empfinden Jugendliche ihren Stadtteil als problematisch, wenn ein „multidimensionaler Armutsbegriff“ angewandt wird (ebd.). Dies bedeutet, dass Jugendliche neben materiellem Mangel erstens vor allem den Mangel an spezifisch für sie geeigneten, aber nicht vorgefertigten Räumen empfinden. Zweitens wirkt das Wohnen in einem Stadtteil stigmatisierend, wenn dieser selbst Grundlage von sozialer Ausgrenzung und zum Selektionskriterium wird. Drittens ist die Distanz des Wohngebiets zum Stadtkern entscheidend. Diese ist, dass Jugendliche, die in Stadtvierteln mit einem hohen Anteil sozial belasteter Bevölkerungsgruppen wohnen, jedoch in den Stadtkern gelangen können, dort die infrastrukturellen und sozialen Defizite kompensieren können. Entsprechend negativ wirkt es sich aus, wenn die sozialökologische Distanz zu groß ist (ebd.). Schließlich lässt sich feststellen, dass Jugendliche in problematischen Stadtteilen stärker kontrollierenden Maßnahmen ihrer Eltern ausgesetzt sind als in besser gestellten Stadtteilen. Durch die Kombination fehlender jugendgemäßer Infrastruktur und das Verwiesensein auf die Familien lösen sich diese Jugendlichen später von ihren Eltern und Mädchen sind stärker in familiäre Pflichten eingebunden. Resultat dieser komplexen Benachteiligungen ist, dass die Bewohner und Jugendlichen des Stadtteils ein Gefühl entwickeln, nicht zur Stadt zu gehören. Vielmehr führt die soziale und räumliche Distanz zum Stadtkern zur Gettoisierung. Damit besetzten Jugendliche „ihren“ Stadtteil als ihr Revier, verteidigen es und verwehren anderen den Zutritt dazu. Sie reproduzieren von innen heraus den von außen zugeschriebenen Ghattostatus (vgl. ebd., 176). Muss sich aufgrund geringer sozialräumlicher Mobilität zudem das Freizeitverhalten auf das ökologische Zentrum beschränken, manifestierte sich für viele Jugendliche eine Exklusion auf symbolischer Ebene über die oftmals trostlose Ästhetik von Wohnsilos, da Exklusion nicht nur materiell aufgrund von Armut, sondern auch symbolisch über den Raum wahrnehmbar ist (vgl. Brüsemeister 2002, 326). Insbesondere Wohngegenden, die als „soziale Brennpunkte“ angesehen werden können, bieten Jugendlichen nicht immer jugendspezifische Räume, weshalb Jugendliche vorhandene Räume besetzen und diese umwidmen. Die Umwidmung von Räumen bricht jedoch automatisch Regeln, Normen und evtl. auch Gesetze. Dieses abweichende Verhalten kann zwar einerseits als die äußere

Umwelt produktiv verarbeitendes Verhalten verstanden werden. Unter dem Aspekt der Integration sind diese Prozesse jedoch kritisch zu sehen. So „sozialisieren“ Jugendliche in der delinquenten Besetzung von Sozialräumen abweichende Normen, Werte und Verhaltensmuster, welche eine Integration in die „normale“ Gesellschaft erschweren, versteht man unter Integration „die Übernahme verantwortlicher sozialer Rollen“ (Hurrelmann 1999, 75). Der Prozess der Individuation wird dadurch gefährdet, dass Jugendliche in diesen Räumen problematische Muster und Strategien zur Lebensbewältigung erlernen (z.B. Drogenmissbrauch, Gewalt).

Kommunikation

Nachdem die Besetzung von Räumen immer eine soziale Aktivität darstellt, ist die Interaktion und Kommunikation von entscheidender Bedeutung. Der in der Unterschicht vorhandene restringierte Sprachcode schafft Distanz zur Mittel- und Oberschicht, welche eher einen elaborierten Sprachcode pflegt. In Verbindung mit geringer Bildung ist davon auszugehen, dass durch die Sprachbarriere die Distanz zu Mittelschichtsräumen für benachteiligte Jugendliche wächst und damit die Auswahl der möglichen Räume weiter eingeschränkt wird.

Mobilität

Neben der Qualität der zur Verfügung stehenden und besetzbaren Räume ist auch deren Erreichbarkeit wichtig. Geht man davon aus, dass geringe ökonomische Ressourcen eine geringere physische Mobilität der Eltern und der Jugendlichen bedingen, so ist dies wohl ein wesentlicher Faktor, welche Räume überhaupt erreicht werden können. In einer verinselten Lebenswelt von Jugendlichen trifft dieser Aspekt sowohl in städtischen als auch ländlichen Regionen zu. Aufgrund dessen, dass die Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung an zentralen Orten eingerichtet sind und viele Jugendliche auch aus der weiteren Umgebung diese Orte anfahren müssen, sind sie allein über den Schulweg „zwangsmobilisiert“. Jedoch ergibt sich damit eine Trennung von Schul-, Ausbildungs- und Freizeitort. Dies kann zu einer „Dezentralisierung von Lebensläufen“ führen.

3.1.2.3 Die Peergroup

Soziale Räume ermöglichen dem Jugendlichen vielfach eine Freizeitgestaltung ohne eine soziale Kontrolle durch Institutionen, wie z.B. Schule oder Familie. Damit gewinnt zugleich die Gruppe der Gleichaltrigen an Bedeutung. Peergroups (engl. peer: der Gleiche) können als Gruppen von etwa gleichaltrigen Jugendlichen verstanden werden, die sich spontan und ohne Anlass von außen informell bilden und somit eine Alternative zu formellen Gruppen der Schulklasse darstellen. Ihre zentrale Bedeutung liegt aber nicht nur

in einer Unterstützung bei der Loslösung von der Familie oder bei der Identitätsentwicklung (vgl. Schröder 1992, 268), sondern Peergroups ermöglichen als Netzwerke dem Jugendlichen auch einen Zugang zu freizeitorientierten Sozialräumen.

Die räumlichen Qualitäten der Sozialerfahrungen im Kindes- und Jugendalter werden aber erst dadurch sichergestellt, dass der Raum durch die Vernetzung des Individuums in bestimmten sozialen Bezügen eine soziale Gestalt bekommt, vor allem in der Peergroup oder Clique. Zur theoretischen Grundlegung der Peergroup durch Eisenstadt in den 60er Jahren passen die Befunde empirischer Studien, die eine stetige Zunahme der Zugehörigkeit von Jugendlichen zu Cliques feststellen (vgl. Hurrelmann 1999, 151). Das Phänomen der Clique nimmt mit dem Alter der Kinder/ Jugendlichen zu. So sind 52 % der 10- bis 12-Jährigen Mitglied einer Clique, 81 % sind es bei den 16- bis 18-Jährigen (Zinnecker/ Behnken/ Maschke/ Stecher 2002, 61). Diese Cliques treffen sich durchschnittlich vier Mal in der Woche. Auch die Zahl der Gruppenmitglieder steigt mit dem Alter an: Die 16- bis 18-Jährige geben im Durchschnitt elf Mitglieder an, wobei dieser Mittelwert durch starke Extreme gekennzeichnet ist (ebd.). Zugenommen hat ebenfalls die Zahl der Jugendlichen, die angeben einen besten/ eine beste gleichgeschlechtlichen Freundin zu haben. Diese Beziehungen bilden sich meist im Verlauf der Grundschule aus und erreichen zwischen dem 13. und 18. Lebensjahr eine starke Tiefe, wobei dies insbesondere für Mädchen und ihre besten Freundinnen gilt (ebd.).

3.1.2.3.1 Peergroups als physisches und soziales Kapital

Von besonderer Bedeutung sind Peergroups für die Gewinnung von Sozialräumen weil sie zum einen das notwendige physische Kapital zur Besetzung von Sozialräumen bilden und zum anderen über das soziale Handeln der gesamten Gruppe der sozialräumlichen Besetzung erst entsprechenden Ausdruck verleihen. Damit ermöglicht die Peergroup einen Interaktionsrahmen, in dem soziale Räume mit Aktivitäten und jugendspezifischen Themen besetzt werden können. „Sozialer Raum und Praxis der Peergroups sind miteinander verbunden. Der Raum wird benutzt, genutzt, umgewidmet, besetzt. Gruppen und Cliques drücken ihre Einheiten und Zugehörigkeit vor allem über diese von ihnen gestalteten Räume und symbolischen Markierungen aus“ (Böhnisch/ Münchmeyer 1993, 108). Somit ist die Möglichkeit sozialräumlicher Aktivitäten auch an das Vorhandensein von Gleichaltrigen-Netzwerken geknüpft, da erst mit diesen Netzwerken soziale Räume erschlossen werden können.

3.1.2.3.2 Funktionen der Peergroup

Auch wenn es vielfältige Formen jugendlicher Gleichaltrigengruppen gibt, so können die meisten als „freizeitgebundene Gesellungsformen“ angesehen werden (Hurrelmann 1999, 151). Diese sind dadurch gekennzeichnet, dass alle Gruppenmitglieder im Gegensatz zu

anderen gesellschaftlichen Handlungsfeldern vollwertige Teilnahmechancen im entsprechenden Sozialraum haben. Charakteristisch ist weiterhin, dass sich Peergroups explizit als außerhalb des Zugriffsbereichs von Erwachsenen, Familie und Schule definieren.

Je nach fester bzw. flexibler Struktur und vorherrschenden Zugehörigkeitsmerkmalen entsteht in Peergroups eine starke Gruppendynamik, die die Gleichaltrigengruppe zum wichtigsten Handlungs- und Orientierungsfeld Jugendlicher machen kann. Hurrelmann führt in Anlehnung an Krappmann folgende „soziale und psychische Funktionen der Gleichaltrigengruppe“ auf (1999, 152 f.):

- Gleichaltrigengruppen können aus situationsspezifischen Bedürfnissen heraus entstehen und richten sich in ihrer Struktur und Lebensdauer danach aus.
- Ebenfalls können sie zu bestimmten äußeren Anlässen gegründet und wenn diese nicht mehr existent sind wieder aufgelöst werden.
- „Die Gruppen bilden interne Gefühls- und Handlungsstrukturen aus und üben soziale Spielregeln ein: Es müssen Gemeinsamkeiten festgestellt und anerkannt sein, die gegenseitigen Bedürfnisse respektiert werden und auch Spannungen ausgehalten und gelöst werden, um dauerhafte Beziehungen als Freundschaften entwickeln zu können.“
- Durch die Entwicklungen gemeinsamer Handlungsorientierungen und Sinnbezüge ist die Abgrenzungen von anderen Jugendlichen und der übrigen sozialen Umwelt möglich. Dies trägt zu einer Stabilisierung der Identität bei.
- In Gleichaltrigengruppen können Jugendliche Handlungskompetenzen entwickeln und mit (Teil-) Rollen experimentieren. Dies ist ihnen in den Sozialräumen von Familie und Schule nicht möglich. Hier können Jugendliche sich selbst erfahren und im Gegensatz zur oft kritisierten Erwachsenengeneration erleben.
- Die Gleichaltrigengruppe bietet Jugendlichen die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung, Alternativen zu familialen und schulischen Strukturen, soziale Sicherheit und Anerkennung und Solidarität durch befriedigende soziale Kontakte.

Besonders attraktiv sind Gleichaltrigengruppen für Jugendliche auch wegen ihrer „symmetrischen Konstitution“, die sich von den Beziehungen in Familiensystemen unterscheidet (ebd.), so dass in der Gruppe kaum Machtstrukturen bestehen. Damit können in ihr auch sensible emotionale und sexuelle Bereiche thematisiert werden und damit Halt und Sicherheit geben.

Nach Ferchhoff (1999, 218) unterstützen bzw. befördern Peergroups die Ablösung von den Eltern und nehmen bei der Entwicklung der Persönlichkeit eine stabilisierende und Sicherheit gebende Funktion ein. Sie geben über ein Erleben und Erfahren gleichartiger

und gemeinsamer Lebenslagen sowie einer Anerkennung bestimmter Gruppenregeln eine Verhaltens- und Stattsicherheit und ermöglichen ein Ausprobieren neuer, zum Teil von den Erwachsenennormen abweichender Formen von Autoritäts- und Hierarchieebenen. Die Gleichaltrigengruppen bieten Erfahrungs- und Erlebnisräume und Chancen, in denen Rollenverhalten und die Geschlechtsrolle ausprobiert und erlernt werden kann. In Peergroups können Jugendliche eine emotionale Anerkennung erhalten, die ihnen vielleicht von anderen Erziehungs- und Sozialisationsagenten nicht gewährt wird. Peergroups nehmen so auch eine entlastende Funktion.

„Alles, was die Gruppe aus sich heraus gibt - Gegenseitigkeit, Anerkennung, Erregung, Aktivität - geschieht in der Gruppe; die Clique genügt sich und ihr ist egal, was in der gesellschaftlichen Umwelt über sie gedacht wird oder wie man sie bewertet“ (Böhnisch 2001, 134). Eine solche Peergroup fördert die Entwicklung von Ich-Identität und stellt eine wichtige Bezugsgruppe dar, die den Jugendlichen im „Spannungsverhältnis von Individuations- und Integrationsforderungen“ unterstützt (Hurrelmann 1999, 76). Als Interaktionspartner ermöglicht die Peergroup die Auseinandersetzung mit Werten, Normen und soziale Strukturen. Peergroups bieten im Übergang aus tendenziellen partikularistischen Familiensystemen hin zu größeren, aber auch diffuseren Gesellschaftsstrukturen Lernfelder. Die Gleichaltrigengruppen können kompensatorische Funktionen übernehmen, wenn die soziale Kontrolle durch Elternhaus und Schule als zu stark empfunden wird, da sie sich zumindest teilweise diesem Einfluss entziehen können. Trotzdem bleibt eine tiefe emotionale Bindung zum Elternhaus erhalten. Die grundsätzliche Bedeutung der Peergroup für Jugendliche gilt auch für FörderberufsschülerInnen. Darüber hinaus vermag sich aus dem Aspekt der Benachteiligung ein besonderer Einfluss der Peergroup auf Jugendliche dann ergeben, wenn Jugendliche einer geringeren sozialen Kontrolle durch die familiäre Umgebungen unterliegen und so eine stärkere Orientierung an die Peergroup wahrscheinlich wird. Zusätzlich vermag die Peergroup ein Bedürfnis nach Normen und Werten bei den Jugendlichen zu stillen, die - auch aufgrund eines mangelnden Erziehungsverhaltens der Eltern - in diesem Zusammenhang einen Mangel erleben.

3.1.2.4 Freizeit und Konsum

Eine Vielzahl an Freizeitaktivitäten ist in den kommerziellen Konsumsektor eingebunden, so dass das Konsumverhalten einem zentralen Bedürfnis von Jugendlichen entspricht. Nach Meinhold bezeichnet „Konsum jene Verhaltensweisen von Individuen und deren Aggregaten [...], die auf die Erlangung und Nutzung sowie den Verbrauch von materiellen und immateriellen Gütern und Dienstleistungen abzielen“ (2001, 29). Die Bedürfnisse für Konsumverhalten lassen sich unter psychologischem und ökonomischem Aspekt differenzieren, wobei ersterer der Selbstverwirklichung bzw. Selbstwertsteigerung im

Sinne von Demonstration, Kompensation und (Konsum-) Sucht, letzterer der Befriedigung eines notwendigen Bedarfs (Investitionen, Gebrauch und Verbrauch) dient (vgl. ebd., 32). Jugendliche haben in der Konsumentenrolle relative Autonomie und erfahren Selbstverantwortung, welche auch auf andere Lebensbereiche ausstrahlt. Darin ist generell ein wichtiger Grund für die starke Hinwendung Jugendlicher zum Konsum und zur Freizeit zu sehen. Das Empfinden von Autonomie im Konsumbereich scheint zwar entwicklungsfördernd und verhaltensstabilisierend zu wirken (vgl. Hurrelmann 1999, 158), allerdings beruht ein beträchtlicher Teil des sozialen Status auf „demonstrativem Konsumverhalten“ (Engel/ Hurrelmann 1989, 150), wodurch der soziale Status des Jugendlichen maßgeblich beeinflusst werden kann. So „läßt sich durch die demonstrative Verfügbarkeit und Nichtverfügbarkeit ein System von sozialen Rängen in der Gleichaltrigengruppe etablieren“, welches zur Folge hat, „einem relativ kontinuierlichen Druck ausgesetzt zu sein, um in diesem dynamischen Schichtungsgefüge eine feste Position zu behaupten oder zu erlangen“ (Hurrelmann 1999, 163).

Zentrale Einflussgröße auf den Konsum ist die soziale Lage in Form der ökonomischen Ressourcen. Diese bestimmen, inwieweit Jugendliche den durch Werbung, Medien und Musik vermittelten sozialen Bildern entsprechen können, die meist über bestimmte Kleidung, Schmuck und Besitz codiert sind. Jugendliche, die sich nicht das entsprechende Konsumverhalten leisten können, leiden unter niedrigerem Selbstwertempfinden und sehen sich als sozial depriviert (vgl. Engel/ Hurrelmann 1989, 150f.) Besonders diese Jugendlichen können abweichende Verhaltensweisen entwickeln, um sich „materiell-konsumistische Vorteile“ zu verschaffen, die sie auf sozial anerkannte Weise nicht erreichen würden (Hurrelmann 1999, 164). Stange merkt allerdings in diesem Zusammenhang an, dass geringe ökonomische Ressourcen in Familien von Schülern mit Lernbehinderungen nicht automatisch einen Verzicht auf höherwertige Konsumgüter bedeuten: Auf Kosten anderer Lebensbereiche werden unverhältnismäßig teure Güter angeschafft, so dass eine „konsumptive[n] Schieflage“ vorliegt (Stange 1994, 69).

Wenn Jugendlichen die Anerkennung von Eltern, Schülern oder Peers versagt bleibt, kann ein übersteigertes Konsumverhalten ein (vermeintlicher) Ausweg sein, Defizite zu kompensieren. Die Ursachen hierfür liegen oftmals in einer Selbstwertschwäche, welche unter anderem aus einem überbehüteten oder autoritären Erziehungsstil der Eltern bzw. einer mangelnden Anerkennung, Aufmerksamkeit oder Liebe der Eltern resultiert (vgl. Meinhold 2001, 55). Genauso können aber auch geringe schulische Leistungen und Geltungsbedürfnis in der Peergroup kompensatorischen Konsum bewirken.

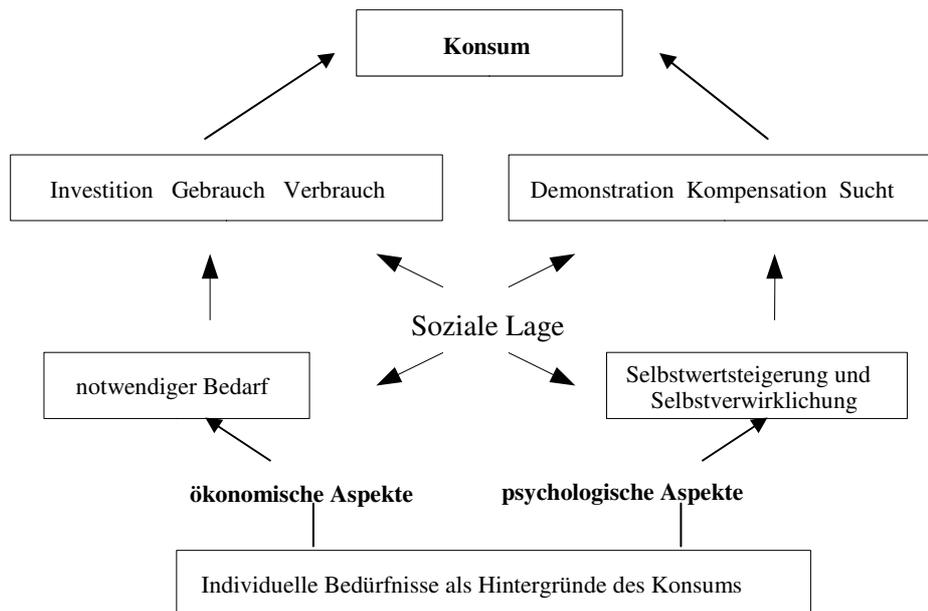


Abb. 16: Konsumverhalten Jugendlicher (in Anlehnung an Meinhold 2001, 32 und 65)

3.1.2.5 Abweichendes bzw. kriminelles Verhalten Jugendlicher im Kontext Freizeit

Bezugnehmend auf die Annahme, dass „ins Jugendalter zunehmend Bewältigungsprobleme ... hineinreichen, die eine spannungsreiche Balance von jugendgemäßer Entwicklung und psychosozialer Bewältigung erzeugen“, kann davon ausgegangen werden, dass sich eine Störung dieser Balance zu einem brisanten Gemisch von jugendkultureller Unwirklichkeit und psychosozialer Überforderung im Sinne eines Risikoverhaltens verdichtet (Böhnisch 2001, 134). Ein solches Risikoverhalten kann dann zu einer Gefährdung oder gar Zerstörung der „leibseelischen Integrität“ führen, wenn Jugendliche nicht mehr die Grenzen zwischen kulturellem Experiment und sozialem Bewältigungsdruck abschätzen können (ebd.). Auch wenn Risikoverhalten nicht ausschließlich in der Freizeit stattfindet, bietet dieses Setting oftmals den Raum für diese spezielle Form des abweichenden Verhaltens. Während sich männliches Risikoverhalten vorrangig in externalisierende Ausdrucksformen, wie Alkoholrausch, Körperverletzung, Randalen oder einem Einlassen in Gewaltszenen zeigt, richtet sich weibliches Risikoverhalten eher nach innen in Form von Magersucht oder Medikamentenmissbrauch. Der Gebrauch von Drogen stellt allerdings ein bei beiden Geschlechtern vorfindbares Risikoverhalten dar. In einer Schülerbefragung 2001 wurden Jugendliche in Bocholt danach gefragt, ob und - wenn ja - wie oft sie in den vergangenen zwölf Monaten

betrunken waren oder Drogen konsumiert haben. Dabei ergab sich, dass mit zunehmendem Alter der Anteil derjenigen deutlich sinkt, die nie trinken. Umgekehrt steigt die Häufigkeit des Alkoholkonsums mit zunehmendem Alter stark an. Ein ähnliches Bild zeigt sich beim Drogenkonsum. Mit zunehmendem Alter steigt der Anteil derjenigen, die zumindest einmal in den letzten zwölf Monaten Drogen konsumiert haben bis auf 29,9% im 11. Jahrgang an (vgl. Reinecke/ Boers 2001, 5). Nach Kolip lässt sich hinsichtlich des Zigaretten- und Alkoholkonsums eine Angleichung der Geschlechter beobachten (2002, 886). Allerdings berichten Hurrelmann u.a. (2003, 90), dass die Konsumhäufigkeit von Alkohol und Cannabis stark geschlechtsspezifisch geprägt ist: Jungen trinken häufiger regelmäßig Alkohol, berichten häufiger von Alkoholrauscherfahrungen und erleben ihren ersten Alkoholrausch früher als Mädchen. Zudem berichten mehr Jungen als Mädchen von Erfahrungen mit Cannabis. Beim Tabakkonsum hingegen ergibt sich eine andere Tendenz. Darüber hinaus berichtet Kolip (2002, 886), dass männliche Jugendliche in höherem Maße „starke“ Drogen konsumieren und insgesamt mehr Erfahrung mit dem Konsum illegaler Drogen besitzen, als die weiblichen Jugendlichen (vgl. Springer/ Uhl/ Widensky 1996; Bohrn/ Bohrn 1996). Eine Erklärung hierfür wird unter anderem in einem rollenspezifisch unterschiedlichen Zugang zu einem Risikoverhalten gesehen. Hiernach neigen männliche Jugendliche zu externalisierenden Strategien um körperliche Grenzerfahrungen zu suchen (Sport; Drogenkonsum; ...), während Mädchen eher ein internalisierendes Problemverhalten zeigen (vgl. Kolip 1997, 136).

Wann allerdings ein Risikoverhalten zu antisozialem Bewältigungsverhalten wird und die Jugendzeit überdauert, ist zum einen vom Ausmaß bereits erfahrener Deprivation und Ausgrenzung, zum anderen vom Vorhandensein schützender Faktoren abhängig, welche die Wirksamkeit der Risikofaktoren und die dadurch ausgelöste Vulnerabilität für Abweichungen und Beeinträchtigungen verstärken oder abschwächen können (vgl. Hurrelmann 1994, 141).

Betrachtet man sich das Freizeitverhalten unter dem Aspekt der Delinquenz, kann nach einer 1999 durchgeführten Studie über „Soziale Lebenslagen und Delinquenz von Jugendlichen“ festgestellt werden, dass Delinquenz nicht als ein isoliertes Geschehen eines Jugendlichen zu betrachten ist, sondern auch davon abhängt, ob ein Jugendlicher einer Clique angehört, die einen entsprechenden „normverletzenden“ Einfluss ausübt (Oberwittler 2001, 65). Dieser scheint insbesondere in den Cliquen groß zu sein, die sich durch restriktive Konformitätszwänge mit der Folge hoher identitätsbedrohender Anpassungsprobleme durch hohe und undifferenzierte Kollektiveinbindungen auszeichnen. Böhnisch erklärt deviantes Verhalten in der Peergroup in einer psychodynamisch-soziologischen Perspektive über die „emotionale Hintergrundstruktur“ (2001, 131). Er nimmt an, dass antisoziale Handlungen bei Jugendlichen durch ein unsicheres

(„unwirkliches“) Selbst gekennzeichnet sind. Darüber hinaus ermöglicht „der subkulturelle Mechanismus der Gleichaltrigenkultur“ über Musik, Kleidung, soziale Gesellungsformen sowie Abgrenzungsrituale ein Leben des „Unwirklichen“, der in einer Balance zwischen Subkultur und Gesellschaft die Bewältigung zentraler Entwicklungsaufgaben befördert. Ist jedoch die Balance der Subkultur zur Gesellschaft nicht vorhanden, „wirkt sie nur nach innen auf die Anerkennung des Selbst, so wie es in seiner Unwirklichkeit ist, nach außen aber verstärkt sie die antisoziale Tendenz des unwirklichen jugendlichen Protests“ (ebd.). Diese Thesen werden durch kriminalsoziologische Studien bestätigt, nach denen der Anstieg von Jugenddelinquenz mit einem Ungleichgewicht der Selbst-Umwelt-Balance korreliert (ebd.). Wenn die Peergroup - weil sie selbst zur Umwelt wird - keine vermittelnde Funktion zwischen Umwelt und Individuum mehr einnimmt, wirkt sie nicht mehr kontrollierend, setzt keine Gegenpositionen zur Delinquenz und bestätigt abweichendes Verhalten. Problematisch sind daher Peergroups, deren Zusammengehörigkeit nicht auf Pluralität beruht und deren Mitglieder in die Abhängigkeit der Gruppe geraten. Diese Gruppen definieren sich durch die Annahme eines kollektiven Ichs und stärken sich durch die Abwertung der Schwächeren. Diese Bestätigung der Gruppenidentität kann auch durch die Unterordnung unter eine stärkere Gruppe passieren. Böhnisch schließt daraus, dass „autoritär strukturierte Gruppen, die keine Interpersonalität und Individualität zulassen, [...] antisoziale Aktivitäten“ brauchen, um ihre Gruppenidentität zu bilden (2001, 134). Durch die dabei wirkenden Mechanismen der Abstraktion wird gewalttätiges, delinquentes Agieren wahrscheinlicher. In diesen Peergroups sehen sich Jugendliche zwar auch mit den Aufgaben „Individuation“ und „Benachteiligung“ konfrontiert, jedoch sind beide Prozesse von antisozialen Normen und Werten beeinflusst, so dass dann von einer gefährdeten Entwicklung gesprochen werden kann, „wenn in ihr (der Peergroup; C.W.) aggressive Modelle geboten und akzeptiert werden“ (Myschker 1999, 334). Stellt die Peergroup für den Jugendlichen die alleinige Umwelt dar, nimmt der Jugendliche sein Verhalten erst in dem Moment als antisozial wahr, wenn er aus dem Kontext der Peergroup herausgenommen wird. Besonders verstärkend wirken autoritäre Gruppenstrukturen, da diese Individualität unterdrücken und besonders durch ethnozentristische soziale Abschottung gekennzeichnet sind. Für jugendliche FörderberufsschülerInnen bedeutet dies, dass sie sich wie alle anderen Jugendlichen auch Ressourcen aus ihren Peergroups erschließen können - allerdings bestehen bei ihnen Zusammenhänge zwischen geringem Schulerfolg und Verwahrlosung. Darüber hinaus können nach Oberwittler unter anderem auch Freizeitpräferenzen eine Rolle für deviantes Verhalten spielen, wobei er Zusammenhänge zwischen der Höhe des verfügbaren Einkommens und dem Konsumverhalten berichtet (2001, 53). Dieser Aspekt scheint dem Umstand geschuldet zu sein, dass Jugendliche über Delinquenz und somit

über den symbolischen Besitz von Konsumgütern einen bestimmten Sozialstatus anstreben (vgl. Hurrelmann 1999, 202). Kritisch ist anzumerken, dass Oberwittler hinsichtlich der sozialräumlichen Aspekte delinquenten Verhaltens nicht angemessen differenziert. Da sozial-räumliche Besetzungen Jugendlicher nicht zwangsläufig in delinquente Verhaltensweisen einmünden, wäre entsprechend der Nutzung sozialer Räume zu unterscheiden. Merkens (1996a, 155) sieht zudem einen hohen Zusammenhang zwischen einem aggressives Freizeitverhalten, welches er über „Action, Zoff machen“ sowie „rumhängen, gammeln“ abbildet, und einem aggressiven Selbstkonzept, wobei die Konstituierung aggressiven Freizeitverhaltens sich nicht geschlechtsabhängig vollzieht (ebd., 159f.).

3.2 Institutionelle Ebene

3.2.1 Ressource Familie

Mit dem Begriff der Familie, der im alltäglichen Sprachgebrauch nicht wegzudenken ist, verbinden sich ganz unterschiedliche Bedeutungsinhalte. Im Sinne dieser Untersuchung erscheint es notwendig, aus dieser Alltagsbegrifflichkeit heraus eine Begriffsbeschreibung vorzulegen, die Fehlinterpretationen nicht zulässt und eine Operationalisierung des Gegenstandsbereiches im wissenschaftlichen Sinne ermöglicht. Aus diesem Grunde werden im Folgenden unter Einbezug ausgewählter soziologischer und psychologischer Ausführungen Familienformen bzw. -strukturen dargelegt und vor dem Hintergrund der Funktion von Familie im Sozialisationsprozess erläutert.

3.2.1.1 Familienformen und -strukturen

Zur Definition des Begriffes Familie liegt in der soziologischen Literatur eine Vielzahl an Vorschlägen vor. Winch definiert Familie als „a set of persons related to each other by blood, marriage, or adaption, and constituting a social system whose structure is specified by familial position and whose basic societal function is replacement“ (1971, 10f.). Nach Neidhardt stellt sich Familie „als Gruppe (...), in der Eltern mit ihren Kindern zusammenleben“, dar (1975, 9). Im Sinne dieser Definitionen kann Familie als eine Verbindung zwischen Mann und Frau angesehen werden, die auf Dauer angelegt ist, sich durch eine gemeinsame Haushaltsführung auszeichnet und im Sinne eines Zwei-Generationenhaushaltes mindestens ein eigenes Kind umfasst (vgl. Hill/ Kopp 2002, 12). Betrachtet man sich allerdings die Verteilung der mit Kindern zusammenleben Bevölkerung, so ist zu hinterfragen, inwieweit eine solche Definition die zu beobachtende zunehmende Ausdifferenzierung von Haushalts- und Lebensformen angemessen abbildet (vgl. Nave-Herz 2002, 56).

Differenziert man Familien mit Kindern unter 18 Jahren nach dem Familientyp, leben ca. drei Viertel der Familien als verheiratete Eltern mit ihren Kindern zusammenleben, 15% als Alleinerziehende-Familien und weitere 6 % der Familien bestehen aus einem unverheiratet zusammen lebenden Paar und den Kindern (vgl. Engstler/ Menning 2003, 39). Nicht berücksichtigt sind Kinder in Pflegefamilien und aus anderen institutionellen Einrichtungen bzw. Kinder, die bei Verwandten wohnen.

Diesen Aspekten gilt es dahingehend Rechnung zutragen, dass ein Familienbegriff gefunden wird, der über die „traditionellen“ Merkmale von Familie hinaus die eben genannten Familien- bzw. Lebensformen einbezieht. Mit der Definition von Schneewind, der in einer psychologischen Perspektive Familien als „intime Beziehungssysteme“ bezeichnet, die sowohl inter- als auch intragenerationale Personenkonstellationen umfassen können, im alltäglichen, gemeinsamen Lebensvollzug entstehen und sich überwiegend durch die Merkmale Abgrenzung, Privatheit, Dauerhaftigkeit und Nähe auszeichnen, scheint dies möglich (2002, 106).

Einen solchen Familienbegriff zugrunde legend, wird im Rahmen dieser Arbeit nach folgenden Familienformen differenziert:

- Ehepaare mit Kindern
- Alleinerziehende
- nichteheliche Lebensgemeinschaften mit Kindern
- übrige Familienformen

Betrachtet man diese Familienformen vor dem Hintergrund der Kinderzahl lässt sich für das Jahr 2000 festhalten, dass drei Viertel der nichtehelichen Lebensgemeinschaften (72,8%), zwei Drittel der Alleinerziehenden (65,7 %) und nur knapp die Hälfte aller Ehepaare mit Kind (46,7 %) mit einem einzigen Kind unter 18 Jahren im Haushalt zusammenlebten. Etwa ein Viertel der Alleinerziehenden und nichtehelichen Lebensgemeinschaften mit Kind und 40 % der Ehepaare mit Kind hatten zwei Kinder im Haushalt. Der Anteil der noch größeren Familien mit drei und mehr Kindern liegt dagegen nur bei den Ehepaaren über 10 %. Damit ist der Anteil der Bevölkerung in Familienhaushalten mit Kindern in Deutschland seit Jahrzehnten rückläufig. 1972 waren es in den alten Ländern knapp 69 % der Bevölkerung, die in Haushalten mit Kindern lebten. Bis 2000 ging dieser Anteil um mehr als 14 %punkte zurück (vgl. Engstler/ Menning 2003, 39).

Auch wenn sich noch vor wenigen Jahrzehnten aufgrund differenzierender Lebensbedingungen die durchschnittlichen Kinderzahlen der Familien verschiedener sozioökonomischer Gruppen erheblich unterschieden, nur noch geringe Zusammenhänge zwischen Familien und ihrer Kinderzahl festzustellen. Bedeutsamen scheint zu sein, dass

ca. die Hälfte der Kinder bzw. Jugendlichen in einer familiären Situation ohne Geschwister groß wird und nur der Elterngeneration gegenüber steht.

Veränderungen im familialen Verhalten spiegeln sich aber auch in der Zunahme der Erwerbstätigkeit der Frauen wider: Vergleicht man die Privathaushalte von 1972 mit denen von 2000 (ebd., 104) nach ihrem Haushaltstyp, wird eine Zunahme der Erwerbstätigkeit von Frauen mit Kindern von 42,3 % auf 63,2 % evident, die dabei ganz unterschiedlichen Gründen geschuldet ist. Sie bedeutet nicht nur eine Steigerung des Einkommens und damit auch eine erhöhte Autonomie sowie Stärkung des Selbstwertgefühles, sondern ist auch Ausdruck der Bildungsexpansion in den letzten Jahrzehnten (vgl. Hill/ Kopp 2002, 58f.). Darüber hinaus hat das Scheidungsrisiko seit Mitte der sechziger Jahre erheblich zugenommen (vgl. Engstler/ Menning 2003, 39).

Diese familialen Veränderungen zugrunde legend lässt sich resümieren, dass unter statistischem Aspekt Familien im „traditionellen“ Sinne nicht mehr der Normalfall des haushaltsmäßigen Zusammenlebens der Menschen in der Bundesrepublik Deutschland darstellen.

Über mögliche Chancen und Risiken dieses neuen psychosozialen Umfeldes auf die Sozialisation von Jugendlichen soll im darauf folgenden Unterkapitel eingegangen werden. Zuvor scheint es aber erforderlich, zentrale familientheoretische Ansätze einer näheren Betrachtung zu unterziehen.

3.2.1.2 Ausgewählte theoretische Positionen im Kontext der Familienforschung

3.2.1.2.1 Varianten familialer Strukturen aus struktur-funktionaler Sicht

Die struktur-funktionale Theorie - die von Talcott Parsons (1902 bis 1979) ausgearbeitet wurde – geht davon aus, dass in jeder Gesellschaft und in jedem System bzw. Subsystem funktionale Leistungen zu erbringen sind, die der Strukturbildung und Strukturhaltung dienen (vgl. Schäfers 2001, 32). Seine Frage lautet also, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit sich soziale Systeme reproduzieren. Ausgehend von einem handlungstheoretisch fundierten Systembegriff leitet Parsons seine Gesellschaftstheorie deduktiv ab. Systematischer Ausgangspunkt seiner Systemtheorie der Gesellschaft ist demnach die Analyse des sozialen Handelns. Die Funktion von Familie sieht Murdock (1949, 1-12) in den Bereichen der sexuellen Gratifikation, Reproduktion, Sozialisation und ökonomischen Kooperationen der Eltern, andere Autoren betonen darüber hinaus soziale Kontrolle, soziale Platzierung, Freizeit und emotionalen Spannungsausgleich (vgl. Biermann 2003, 22-26; Neidhart 1975, 67-79).

Innerhalb der hierarchisch gegliederten Gesellschaft²⁴ stellt Familie ein Subsystem dar, welches durch die Sozialisation bzw. Internalisierung sowie durch Institutionalisierung von Handlungsmustern und sozialen Rollen zur Strukturbildung- und -erhaltung der Gesellschaft beiträgt. Sozialisation und Internalisierung bezeichnen dabei den gleichen Vorgang - zum einen aus der Perspektive der Gesellschaft, zum anderen aus dem Blickwinkel des Individuums. In der Familie - die die vier allgemeinen Subsysteme Persönlichkeit, Kultur, soziales System und Verhaltensorganismus verbindet und sich in einem makrosoziologischen Blickwinkel primär an der Gesellschaft und deren funktionalen Erfordernissen anpasst (vgl. Hill/ Kopp 2002, 75) - vollzieht sich dieser Prozess in Interaktionen zwischen dem Kind und den Eltern unter folgenden Prämissen: Das Teilsystem Familie ist, ebenso wie das System Gesellschaft oder andere Subsystemebenen bestrebt, sich gegen Wandel oder Zerstörung zu schützen mit der Zielrichtung der Erhaltung der Integrität ihres Wertesystems. Es handelt sich hier um das Gesetz der *Strukturerhaltung (latent pattern maintenance)* einschließlich der Spannungskontrolle. Spannungen entstehen durch die aus der Ordnung eines Systems drängenden Kräfte. Im Persönlichkeitssystem beispielsweise können das emotionale Spannungen wie Unzufriedenheit oder Angst sein, im System Familie stellt bspw. Scheidung eine Desorganisation dar, die die emotional ausgleichende Funktion der Familie gefährdet (vgl. König 1946). Familie strebt aber auch danach, in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt Ziele zu verwirklichen (*goal attainment*), wobei jedes Sozialsystem bemüht ist, die zur Zielverwirklichung notwendigen Mittel aufzubringen und bereitzustellen (*adaption*). Damit das System Familie auch wirksam funktioniert, sind seine einzelnen Elemente zu einem Ganzen zu integrieren (*integration*) (vgl. Kaiser/ Kaiser 1992, 198f).

²⁴ Die Gesellschaft gliedert sich in verschiedene Subsysteme, wie z. B. politisch-administrative, wirtschaftliche oder familiale Subsysteme. Diesen kommt jeweils eine bestimmte Bedeutung für andere Subsysteme und vor allem für das Gesamtsystem zu (vgl. Hill/ Kopp 2002, 72).

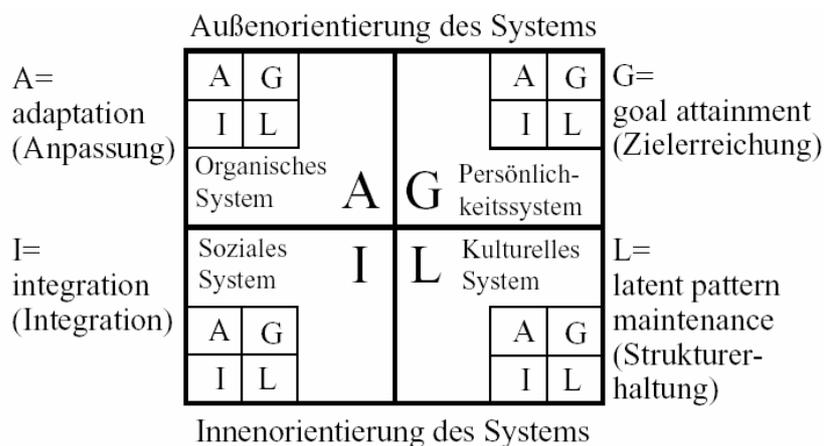


Abb. 17: AGIL-Schema als differenzierendes Analysemodell von Sozialsystemen (in: Hillebrandt 2001, 4)

In einem strukturell funktionalen Verständnis lassen sich Varianten familialer Strukturen aus den Anpassungsprozessen der Familie an gesamtgesellschaftliche Erfordernisse erklären.

Der schnelle kulturelle und strukturelle Wandel verursacht eine Instabilität von Normen, deren Folge anomische Verhaltensweisen, Suche nach handlungsleitenden Orientierungen und die permanente Diskussion kultureller Inhalte ist. Steigende Scheidungsraten, vermehrte Kohabitation und sinkende Fertilität sind einige der empirischen Konsequenzen dieser instabilen gesamtgesellschaftlichen Situation. Die differenzierte Struktur führt zu einem fortschreitenden Funktionsverlust der Familie, der es gesellschaftlich funktional werden lässt, dass lediglich die primäre Sozialisation in der Familie verbleibt. (Hill/ Kopp 2002, 79)

So kann eine weltanschaulich-pluralistische gesellschaftliche Struktur - verbunden mit individualistischer Dominanz - zum einen den Rückzug des einzelnen aus der umfassenden, totalen Gemeinschaften befördern, weil durch nichteheliche Lebensformen das Risiko der Partner geringer wird und ein Verzicht auf Kinder die Stabilität der Partnerschaft erhöht²⁵ (ebd., 80). Zum anderen stellt sich in einer innerfamilialen Betrachtungsweise die Frage, ob eine Desorganisation von Familie, beispielsweise durch Scheidung und eine geringe Kinderzahl solch eine hohe Belastung für Kinder und Jugendliche darstellt, dass wesentliche Funktionen der Familie, wie z. B. Sozialisation und emotionaler Spannungsausgleich eine dysfunktionale Tendenz einnehmen.

²⁵ Kritisch ist anzumerken, dass mit der struktur-funktionalen Theorie der soziale und kulturelle Wandel in der Gesellschaft nur schwer erklärbar ist. Und wenn gesellschaftliche Strukturen zentrale Determinanten individuellen Handelns darstellen können, so sind nach dieser Theorie die jeweiligen Akteure vorwiegend Rollenträger - innerfamiliäre Interaktionen werden so nicht angemessen abgebildet. Es ist nicht davon auszugehen, dass zwischen den Rollenträgern zwangsläufig und immerzu eine Übereinstimmung zwischen Wertorientierung und Bedürfnisbefriedigung besteht und Rollen schematisch nach vordefinierten Mustern ausgeführt werden. Das Rollenhandeln ist nicht eine schematische Wiedergabe rigide verinnerlichter Normen oder eine konditionierte Verhaltensreaktion, sondern immer auch ein reflexiver Prozess, der eine Distanzierung oder Modifizierung der Rolle erlaubt.

3.2.1.2.2 Familie in interaktionistischer Perspektive

Im Gegensatz zum strukturell-funktionalen Ansatz, der von einer Makroperspektive ausgeht, fokussiert der symbolische Interaktionismus unter mikrosoziologischem Blickwinkel²⁶ die Alltagsbeziehungen der Menschen. Theoriegeschichtlich auch als Reaktion auf den Strukturfunktionalismus hervorgegangen, beschäftigt sich der Interaktionismus mit dem Denken, Fühlen und Handeln der Menschen als Ergebnis zwischenmenschlicher Beziehungen. Damit zielt er auf die subjektive Interpretation und Konstruktion der Alltagswelt durch Akteure ab, welche die Grundlage für das individuelle Handeln schaffen. Die Rollen, die Akteure im Interaktionsprozess einnehmen, lassen in diesem Verständnis keine Aussagen über bestimmte Rollenhandlungen im Sinne sozialer Erwartungen zu, welche sich aus den funktionalen, gesellschaftlichen Erfordernissen bzw. Strukturen ergeben. Familie konstituiert sich demnach als *Handlungseinheit* der Mitglieder, insofern diese ihre Handlungen wechselseitig interpretieren und aufeinander abstimmen (vgl. Hill/ Kopp 2002, 97)

Eine grundlegende Frage ist z.B., wie das Handeln der an der Interaktion Beteiligten aufeinander bezogen ist. Einen Bezugspunkt stellt die *Identität* dar, die sich im Interaktionsprozess konstituiert und in der Auseinandersetzung mit symbolisch vermittelten Gesten besteht (vgl. Kaiser/ Kaiser 1992, 125). So sind nach G.H. Mead soziale Rollendefinitionen auch durch eigene Identitätswürfe bestimmt. Sie sind auch das Ergebnis eines Aushandelns mit Rollenpartnern und stellen so keine kollektiv festgelegten und beigebrachten Verhaltensnormen dar, die im Sinne des 'role taking' übernommen werden (vgl. Weber 1999, 140).

Dazu ist eine Verständigung zwischen den Rollenpartnern erforderlich, die vor allem über symbolische Interaktionen erfolgt, weil der einzelne Mensch sich in die Lage der anderen versetzen und von ihnen aus auch sich selbst betrachten und sein eigenes Handeln orientieren kann.

Wir sehen uns mehr oder weniger unbewusst so, wie andere uns sehen. Wir wenden uns mehr oder weniger unbewusst so an uns, wie sich andere an uns wenden ...Wir lösen in der anderen Person das gleiche aus wie in uns selbst, so dass wir unbewusst diese Haltungen übernehmen. Wir versetzen uns unbewusst in die Rolle anderer und handeln so wie sie. Ich möchte hier nur den allgemeinen Mechanismus herausarbeiten, weil er für die Entwicklung von Bewusstsein und Identität von äusserst fundamentaler Bedeutung ist. Wir lösen ständig, insbesondere durch vokale Gesten, in uns selbst jene Reaktionen aus, die wir auch in anderen Personen auslösen, und nehmen damit die Haltungen anderer Personen in unser eigenes Verhalten herein. Die kritische Bedeutung der Sprache für die Entwicklung der menschlichen Erfahrung liegt eben in der Tatsache, dass der Reiz so beschaffen ist, dass er sich auf das sprechende Individuum ebenso auswirkt wie auf andere. (Mead 1978, 107 f.)

²⁶ Der Symbolische Interaktionismus ist zwar in der Soziologie verortet, seine Verflechtungen hat er - weil auch durch psychologische Konzeptionen (z.B. Freud, Behaviorismus) beeinflusst - ebenfalls in der Psychologie (Sozialpsychologie).

Der Einzelne erfährt sich demnach aus der Sicht jener organisierten Gemeinschaft bzw. sozialen Umwelt (“generalized other”) - hier der Familie – diese löst mittels signifikanter Symbole (Normen, Erwartungen, Gruppencodes, Regeln, organisierte Haltungen ...) beim Einzelnen entsprechende Haltungen aus. Wer er ist, erfährt demnach der Einzelne daraus, wie die Gemeinschaft oder soziale Umwelt ihn sieht, zu der er gehört. Dabei stellt “Me” die organisierte Gruppe von Haltungen anderer (der Gemeinschaft, Gruppe) dar, die man selbst einnimmt. Als „I“ reagiert der Einzelne auf diese, in ihm als „Me” gegebene organisierte Gruppe von Haltungen. Zur “definitiven Identität” gelangt der Einzelne da, wo er als „Me” die Haltungen der anderen zu dem Zwecke einnimmt, um als „I” die Entscheidung treffen zu können, sich der Gemeinschaft anzupassen oder sich gegen sie zu behaupten. Hierin liegt die gesellschaftliche Kreativität der Identität.

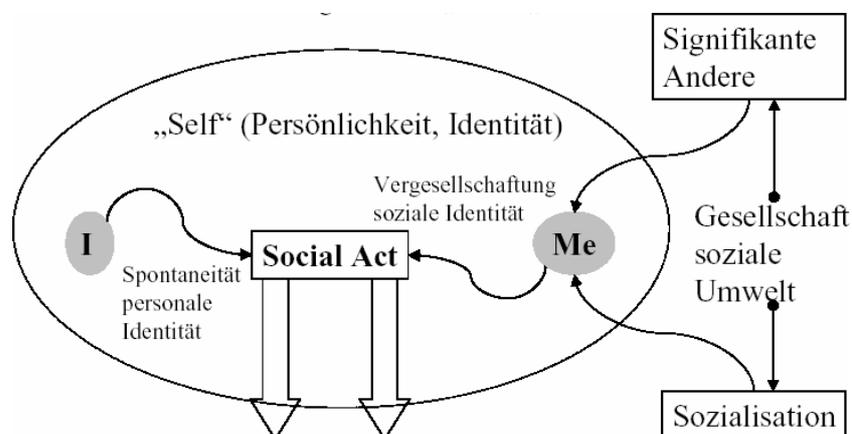


Abb. 18: Wechselwirkung zwischen „I“ und „Me“ (in Hillebrandt 2003, 6)

Der Jugendliche erfährt den Prozess seines Heranwachsens innerhalb der Familie als einen Prozess der immer differenzierteren Übernahme von Rollen und Perspektiven der Eltern, wobei zwei Formen der Verallgemeinerung in zwei aufeinander folgenden Interaktionsmustern herausgebildet werden (vgl. Brumlik 1996, 886f.):

- Orientierung des Kindes an den Rollen ihm bekannter und vertrauten einzelner Nächster,
- Übernahme allgemeiner gesellschaftlicher Haltungen auf der Grundlage der früheren Orientierungen.

Allerdings stellt sich in einer pädagogischen Betrachtungsweise die Frage, inwieweit die mit der elterlichen Erziehung intendierte Enkulturation als transmissiver Prozess zu werten sei oder diese auch unter dem Aspekt der Selektion verstanden werden könne:

- Unter transmissivem Aspekt werden seitens der Familie gesellschaftliche Normen intergenerativ weiter getragen, weil die von den Eltern im Laufe ihrer Sozialisation internalisierten kulturellen Inhalte implizit in den Erziehungsprozess einfließen (vgl. Elder/ Caspi 1990)²⁷.
- Kritiker dieses Ansatzes betrachten Familie als nicht-geteilte Umwelt aller Familienmitglieder in dem Sinne, dass die Wertevermittlung aufgrund eines komplexen familialen Beziehungsgeflechtes von Kind zu Kind variiert (vgl. Dunn/ Plomin/ Daniels 1986).
- Zum anderen wird argumentiert, dass Kinder bzw. Jugendliche als Akteure ihrer Entwicklung auf das Familiengefüge rückwirken und deshalb familiäre Einwirkungen nicht mehr unidirektional gesehen werden können (vgl. Wilk/ Beham 1990).

Reinders verweist deshalb – auch beziehend auf Mollenhauer - darauf, dass die Funktion von Familie in einem dialektischen Verhältnis von Transmission und Selektion in dem Sinne zu betrachten sei, dass Eltern zwar die kulturell-curriculare Funktion innehaben, hier aber aufgrund differierender innerfamiliärer Interaktionsprozesse Variationen zu erwarten sind.

Indem sie familiäre Prozesse über Erwartungen und antizipierte Erwartungen der einzelnen Mitglieder mit der positional gerahmten Macht-Dimension verbinden, kommt erstens zum Ausdruck, dass Eltern Entwicklungserwartungen an ihre Kinder richten und aufgrund ihres sozio-emotionalen Entwicklungsvorsprunges eher durchzusetzen vermögen. Zweitens können elterliche Erwartungen von Kindern anders interpretiert und die eigenen Erwartungen entgegengesetzt werden, wodurch Nähe und Distanz zwischen den Generationen abgebildet wird. Drittens stellt sich nicht das Problem, ob elterliche Entwicklungserwartungen gesellschaftlichen Vorstellungen entsprechen oder nicht, sondern wie stringent sie ihre Erwartungen in der Interaktion mit ihren Kindern umzusetzen versuchen. (Reinders 2003, 83f.)

Diese elterlichen Erwartungen sind auch Ausdruck von Familienentwicklungsaufgaben, welche - in Anlehnung an die Entwicklungsaufgaben nach Havighurst - verschiedene Phasen des Familienlebenszyklus, d. h. die normativen Erwartungen an die Familie hinsichtlich der Funktionen, die für den einzelnen und die Gesellschaft erfüllt werden müssen, kennzeichnen (vgl. Hofer 2002, 12; Schneewind 1998, 136). Für die Phase „Familie mit Jugendlichen“ ergibt sich bspw. eine Veränderung der Eltern-Kind-Beziehungen dahingehend, dass die Eltern darauf abzielen, ihre Kinder zum Erwachsenen zu erziehen und ihnen ermöglichen, sich innerhalb und außerhalb des Familiensystems zu bewegen. Dieses Bemühen drückt sich einerseits in dem von den Eltern praktizierten Erziehungsstil und andererseits in dem Ausmaß der von ihnen ausgeübten sozialen Kontrolle aus (vgl. Merckens 1998).

²⁷ Dass nach Reinders in einer solchen Vorstellung der Generationenkonflikt „als Bruchstelle ‚vertikaler Transmission‘ für die Jugend der 90er Jahre nicht mehr zutreffend ist“, sei angemerkt (2003, 81).

3.2.1.2.3 Familie in (öko-) systemischer Perspektive

Familien werden in systemischen Konzeptionen als offene, dynamische und soziale Systeme aufgefasst, wobei deren Mitglieder über Kommunikation bzw. durch bestimmte Beziehungsmuster miteinander verbunden sind und die Beziehungsstrukturen durch beobachtbare Interaktionen zum Ausdruck kommen (vgl. v. Vielliez 1986, 5).

Dem System Familie wird eine homöostatische Eigenschaft zugeschrieben, um die Stabilität in den Beziehungen angesichts möglicher Störungen aufrecht zu erhalten. Im Streben nach Gleichgewicht sind die Interaktionen der Familienmitglieder durch Regelmäßigkeiten gekennzeichnet, die bspw. in der Übernahme bestimmter Aufgaben durch bestimmte Personen, in der Wiederkehr bestimmter Verhaltensweisen und in der Vorliebe für bestimmte Tätigkeiten und Werte liegen (vgl. Hofer/ Wild/ Noack 2002, 12). Die Verhaltensmöglichkeiten der Familienmitglieder ergeben sich demnach auch aus den vereinbarten „Regeln“ Wirklichkeit zu definieren, Dingen eine bestimmte Bedeutung zuzuweisen oder bestimmte Verhaltensweisen als möglich bzw. unmöglich anzusehen²⁸ (vgl. v. Schlippe/ Schweitzer 1996, 60-61). Aufgrund des nach Gleichgewicht strebenden Charakters von Familien erfolgt die innerfamiliäre Beeinflussung wechselseitig und synchron in dem Sinne, dass kein Verhalten als Ursache des Verhaltens der anderen angesehen wird, sondern als durch Familienbeziehungen hervorgerufene bzw. aufrechterhaltene Verhaltensformen (vgl. Hofer 2002, 12; Schneewind 1998, 133). Nach Moos stellt das Familienklima ein ökologisches Setting im engeren Sinne dar (1973; 1976; in Merckens 1999, 78), welches als ein Merkmal für die Qualität der innerfamiliären Beziehung im Sozialisationsprozess betrachtet werden kann.

Familiensysteme grenzen sich gegenüber anderen Systemen hinsichtlich z.B. aufgrund ihres generationalen Verhältnisses oder des Geschlecht ab und unterliegen Veränderungen positiver bzw. negativer Art. Durch die Geburt eines Kindes, Schuleintritt, Scheidung, Tod, ... können in bestehenden Ordnungen ‚chaotische‘ Prozesse ausgelöst werden, die bisherige Familiengrenzen verändern. Um ein gestörte Gleichgewicht wieder herzustellen, müssen die Familienmitglieder ihr Verhalten - und ggf. über Neu-Definitionen ihre Beziehungen - neu organisieren (vgl. Hofer 2002, 12). Dies bedeutet Machtverteilungen, Rollendefinitionen und Umgangsregeln entsprechend der gegebenen Situation und der jeweiligen Entwicklungsanforderung so zu verändern, dass sich neue Ordnungen herausbilden können (vgl. v. Schlippe/ Schweitzer 1996, 63-64). Diese Übergangskrisen, die nach Schneewind (2002, 111) auch zu einem Familienentwicklungsprozess beitragen können, werden entscheidend davon beeinflusst, welche bestehenden und neuen Ressourcen für das Individuum bzw. die Familie für eine effektive Bewältigung

²⁸ Man unterscheidet zwischen expliziten und impliziten Regeln, letztere werden erst deutlich, wenn sie übertreten wurden und dies als Problem bewertet wird

stressauslösender Ereignisse zur Verfügung stehen²⁹. Bedeutsam scheinen darüber hinaus übergeordnete, institutionelle soziale Unterstützungssysteme zu sein, wie z.B. informationelle, instrumentelle, aktive und materielle Unterstützungssysteme (vgl. Cobb 1982). In diesem Sinne wissen Jugendliche, dass sie von anderen (bspw. Familie, Peers) geschätzt werden bzw. emotionalen Beistand erhalten, auf ein Netzwerk von Personen oder Institutionen zurückgreifen und entsprechende materielle Unterstützung (Taschengeld, Konsum) erhalten können.

Die Bedeutsamkeit familialer Ressourcen hat auch Amato (1996) in seinem ressourcentheoretischen Modell aufgezeigt. Der Erziehungsprozess der Eltern wird durch deren Sozial-, Human- und Finanzkapital beeinflusst und wirkt so auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wesentlich ein:

- Das Sozialkapital setzt sich zusammen aus der Partnerschaftsqualität, die Art und Weise, wie Eltern hinsichtlich der Erziehung ihrer Kinder zusammenarbeiten sowie dem Erziehungsstil der Eltern.
- Das Humankapital umfasst im Wesentlichen Aspekte der Bildung und beeinflusst die Bildungsaspiration der Eltern für ihre Kinder sowie deren formale Bildungsabschlüsse. In diesem Sinne gibt es einen Zusammenhang zwischen höheren Bildungsabschlüssen der Eltern sowie deren Kindern.
- Das Finanzkapital bezeichnet die finanziellen Mittel, die dem Kind zugute kommen, wobei sich diese Ressourcen insbesondere dann auf Kinder auswirken wenn sie knapp sind und elementare Bedürfnisse der Kinder nicht befriedigt werden können.

Zwischen den Ressourcen gibt es darüber hinaus einen positiven Zusammenhang: „Eltern mit höherer Bildung (Humankapital) verdienen meistens mehr (Finanzkapital) als Eltern mit niedrigerer Bildung. Eltern mit höherer Bildung verwirklichen auch eher einen für das Kind förderlichen Erziehungsstil (Sozialkapital), nicht nur deshalb, weil sie über Entwicklung von Kindern und Erziehung besser informiert sind, sondern wahrscheinlich auch, weil sie aufgrund ihrer gesicherteren ökonomischen Situation weniger Stress erleben und sich besser auf ihre Kinder einstellen können“ (Minsel 2001, 281; vgl. hierzu auch Kap. II.2.3).

²⁹ Zu den individuellen Bewältigungsressourcen zählen “persönlicher Wohlstand, Bildungsniveau, gesundheitsliches Wohlergehen und psychische Voraussetzungen in Form bestimmter Persönlichkeitsdispositionen. Zu letzteren gehören insbesondere ein hohes Selbstwertgefühl, ein geringes Ausmaß an Selbsterniedrigung oder Hilf- und Hoffnungslosigkeit sowie stark ausgeprägte Selbstwirksamkeits- und Kontrollüberzeugungen” (Schneewind 1998, 140). Als familiäre Bewältigungsressourcen können der familiäre Zusammenhalt, die familiäre Anpassungsfähigkeit sowie familiäre Kommunikations- und Problemlösungsfertigkeiten angesehen werden (vgl. ebd.).

3.2.2.3 Familiäre Bedingungen gelingender Sozialisation

3.2.1.3.1 Familienformen bzw. Familienstrukturen

Schröder (2000, 145) hebt in einer Analyse früherer Untersuchungen unter anderem eine überdurchschnittliche Kinderzahl sowie den Aspekt der Alleinerziehung als kennzeichnende Merkmale von „Unterschicht-Angehörigkeit“ und sozio-kulturelle Benachteiligung hervor. Willand (2000, 214f.) geht davon aus, dass ca. 93% der Kinder bzw. Jugendlichen mit Lernbehinderung zwischen 1 und 7 Geschwister haben und ca. 7 % als Einzelkind aufwachsen. Damit leben in diesen Familien durchschnittlich 3,1 Kinder. Hinsichtlich der unterschiedlichen Formen familialen Zusammenlebens wachsen ca. 75 % der Lernbehinderten in vollständigen und 25 % in unvollständigen Familien auf, wobei bei den vollständigen Familien 54 % auf die Kernfamilie und 18 % auf neue Partnerschaften entfallen. 11 % der Lernbehinderten leben weder bei Vater noch bei Mutter, sondern bei Verwandten oder im Heim. Vor dem Hintergrund dieser Untersuchungen ist davon auszugehen, dass zwar auch bei benachteiligten Jugendlichen der Anteil der Kernfamilie der Größte sein dürfte, sich aber die Geschwisterzahl - entgegen dem allgemeinen Trend kaum verringert hat. Inwieweit sich allerdings bei benachteiligten Jugendlichen „Differenzen in ihren Reaktionsmustern in Abhängigkeit der unterschiedlichen Familienformen nachweisen lassen“ (Merkens 1999, 60), ist nicht eindeutig: Stecher kommt in seinen Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass Kindern und Jugendlichen aus unvollständigen Familien weniger soziales Entwicklungskapital zur Verfügung steht, als Kindern aus vollständigen Familien (2001, 313). Diese Kinder und Jugendlichen berichten über eine geringere Schulfreude und zeigen eher problematische Verhaltensweisen. Allerdings verweist Stecher darauf, dass der Einfluss auf die kindliche Entwicklung kein unmittelbarer ist, sondern über die Qualität der Familienbeziehungen vermittelt wird (ebd.). Walper (2002) verglich die Befindlichkeit, Sozial- und Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen aus Kern-, Mutter- und Stieffamilien, wobei unter anderem auch nach differenziellen Effekten des Familientyps gefragt wurde. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die Daten gegen eine generelle Belastung von Kindern aus Trennungs- und Stieffamilien sprechen. Lediglich Töchter allein erziehender Mütter berichteten über eine geringere Peer-Integration. Nach Hurrelmann (1999, 130) wirken sich die Veränderungen in den Familienstrukturen bzw. -formen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen aus. Im Kontext Scheidung und Trennung verweist er darauf, dass in allen Altersphasen für Kinder von geschiedenen oder in Trennung lebenden Eltern erhebliche psycho-soziale Belastungen entstehen. Demgegenüber berichtet Walper, dass Scheidungskinder im Vergleich zu Kindern aus Kernfamilien hinsichtlich ihrer Individuation nicht im Nachteil sind (1998, 148). Unter Berücksichtigung des Alters lässt

sich feststellen, dass sich bei den über 14-Jährigen alters- und familienbedingte Schwierigkeiten - die sich z.B. aus dem Bestreben ergeben, Autonomie in Verbundenheit zu erlangen und oftmals mit einer Distanzierung der Jugendlichen gegenüber ihren Eltern einhergehen - nicht mehr gleichermaßen beobachten lassen. Auch ist es weniger die Trennung, als eine konflikthafte Partnerbeziehung in der Kernfamilie, die Probleme für die Individuation aufwirft (ebd.).

Hinsichtlich der Ein-Eltern-Familien führt Hurrelmann (1999, 130) aus, dass sich das Fehlen des zweiten Elternteils nicht nur sozial, sondern auch wirtschaftlich bemerkbar macht. In einem stresstheoretischen Theorieverständnis wäre demnach zu erwarten, dass sich ökonomische Knappheit auf das Erleben der Kinder bzw. Jugendlichen auswirkt. Dies scheint aber nach Untersuchungen von Walper nicht zwangsläufig zu sein.

Dass weder das Einkommen noch der von den Müttern berichtete finanzielle Druck einen einfachen Zusammenhang zur Depressivität und zu somatischen Beschwerden der Kinder und Jugendlichen aufweisen, dürfte darauf zurückzuführen sein, dass sich viele Eltern darum bemühen, ihre Kinder möglichst wenig von den finanziellen Belastungen der Familie spüren zu lassen und Einsparungen eher in Bereichen vorzunehmen, welche die Kinder wenig tangieren (Baarda u.a., 1990). Nach unseren Befunden ist hierbei nicht nur zu berücksichtigen, ob die Kinder selbst von Konsumverzicht betroffen sind und sich entsprechend finanziell benachteiligt fühlen, sondern auch, ob sie die Einkommensknappheit der Familie überhaupt wahrnehmen. (Walper 2001, 184)

Zudem verweist Walper darauf, dass das Erziehungsverhalten der Eltern und die Beziehungen der Kinder bzw. Jugendlichen zu ihrer Peergroup eine wichtige Ressource für Kinder und Jugendliche darstellen (2001, 186).

Ökonomische und finanzielle Belastungen, wie sie bspw. auch durch Arbeitslosigkeit, ein geringeres Bildungsniveau oder eine hohe Kinderzahl bedingt sein können, scheinen sich auf die interaktionalen bzw. institutionellen Ordnungen der Familie auszuwirken - und zwar dann, wenn in der Familie bereits latent vorhandene Konfliktpotentiale vorhanden sind bzw. die Eltern nur über wenig personenbezogene Ressourcen verfügen. Hinsichtlich einer determinierenden Beeinflussung des Familienklimas durch weitere sozialökologische Kontextfaktoren - wie z.B. beengte Wohnverhältnisse oder auch die Qualität des Nachbarschaftsverhältnisses - können nach Heintze allerdings keine entsprechenden Effekte festgemacht werden (2002, 284ff.).

3.2.1.3.2 Erziehungsstile und soziale Kontrolle als Ausdruck interaktionaler Ordnung familialer Erziehung

Ein besonders wichtiger Bereich innerfamiliärer Beziehungen stellt die Interaktion zwischen den Eltern und ihren heranwachsenden Kindern dar. Dabei kommt dem elterlichen Erziehungsverhalten, wie es unter anderem in den Erziehungsstilen und in der sozialen Kontrolle zum Ausdruck kommt, eine besondere Bedeutung zu. Erziehungsstile können dabei als zwar interindividuell als variabel, intraindividuell aber als relativ stabile Tendenzen von Eltern angesehen werden, bestimmte Erziehungspraktiken zu manifestieren

(vgl. Rost 1998, 105). Im Rahmen dieser Arbeit geht es dabei zum einen um die dispositionellen Komponenten des Erziehungsverhaltens, d.h. um die Überzeugungen, Einstellungen und Werthaltungen einer erziehenden Person in Bezug auf Erziehungssituationen aus Sicht der Jugendlichen und zum anderen um die Frage der Auswirkung bzw. Vorhersagbarkeit von Verhalten des Jugendlichen aufgrund der Kenntnis des Erziehungsstils (vgl. Wild 1999; Merckens 1996a).

In einer inhaltlichen Bestimmung von Erziehungsstilen lassen sich grundsätzlich zwei unabhängige Dimensionen elterlichen Erziehungsverhaltens unterscheiden, nämlich Unterstützung bzw. einfühlsame Zuwendung einerseits und Kontrolle bzw. Lenkung andererseits (vgl. Minsel 2001, 289). Dabei zeigen bereits Untersuchungen von Stapf (1972), dass elterliche Strenge eher Konformität und Verbotsorientierung, ein unterstützender Erziehungsstil eher höheren Optimismus sowie eine erhöhte schulische Leistungsbereitschaft befördert. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt Wild (1999) in ihren Untersuchungen über den Zusammenhang von Erziehungsstil und schulischer Lernmotivation. Diese zwei Erziehungsstildimensionen scheinen zur Befragung von Jugendlichen sehr geeignet, da sie „trotz zeitlicher, semantischer und stichprobentechnischer Variation hinsichtlich verschiedener Persönlichkeitsmerkmale von Jugendlichen stabil erklärungsträchtig sind“ (Reinders 2003, 87).

Ausgehend von diesen zwei Erziehungsstildimensionen lassen sich Erziehungsstile hinsichtlich einer hohen bzw. niedrigen Ausprägung nach autoritativem, permissivem, autoritärem und vernachlässigendem Verhalten klassifizieren:

		Kontrolle/Monitoring	
		hoch	niedrig
Unterstützung	hoch	autoritatives Verhalten	permissives Verhalten
	niedrig	autoritäres Verhalten	vernachlässigendes Verhalten

Tab. 2: Vierfelderklassifikation von Erziehungsstilen (in Minsel 2001, 290)

Im Rahmen eines interaktionistischen Verständnisses sieht van der Kooij lineare Zusammenhänge zwischen problematischen Erziehungsstilen und deren Wirkung auf Kinder und Jugendliche im Kontext Verhaltenstörungen (2000, 281ff). Hinsichtlich der

Erziehungs- und Disziplinierungspraktiken bei benachteiligten Familien führt Schröder aus, dass das Erziehungsverhalten vielfach als autoritär und teilweise körperlich strafend, als kontrollierend und auch inkonsequent und inkonsistent beschrieben wird (2000, 146). Dass dabei beispielsweise ein autoritärer, gewalttätiger Erziehungsstil der Eltern in einem Zusammenhang zwischen Gewalttätigkeiten der Kinder und Jugendlichen steht, ist ein in der kriminologischen Forschung häufig bestätigter Sachverhalt (vgl. Mansel 2001, 48).

Eng verbunden mit dem Erziehungsstil ist das Ausmaß der sozialen Kontrolle, die in den Familien ausgeübt wird. Auch wenn sie im allgemeinen Sprachgebrauch oftmals die Einschränkung von Handlungsspielräumen kennzeichnet, kann soziale Kontrolle als bedeutsame Verbindung zur sozialen Identität gesehen werden. Über die „generalized others“ - als Verinnerlichung der sozialen Kontrolle - bildet das Individuum soziale Identität aus und wird fähig, eine Außensicht auf sich selbst anzuwenden. In der Perspektive des Individuums reagiert das generalisierte Andere gruppenspezifisch, wobei in konkreten Situationen bestimmte Erwartungen an es herangetragen werden.

Daraus und aus der Tatsache heraus, daß sich solche Erwartungen in der Regel in konkreten Situationen artikulieren, folgt eine gewisse Situationsabhängigkeit. Der Versuch, in Gruppen bestimmte soziale Handlungsweisen durchzusetzen, das gemeinsame Essen in der Familie z.B., setzt soziale Kontrolle voraus. So betrachtet, ist soziale Kontrolle eine alltägliche Erscheinung, die mit dem Handeln in sozialen Gruppen mit Notwendigkeit verbunden ist. Sie hat sowohl eine Innenseite, den Generalisierten Anderen, als auch eine Außenseite, den Gruppendruck bzw. das Verhängen von Sanktionen in der Gruppe, wenn Abweichungen im Verhalten, die man nicht mehr für tolerabel hält, sichtbar werden. (Merkens 1999, 72)

Soziale Kontrolle kann demnach als ein Verhalten „kontrollierter Konformität“ (ebd.) und als Vorgabe von Verhaltensmustern im Sinne einer Entwicklungsrichtung bzw. als eine Artikulation elterlicher Erwartungen angesehen werden (vgl. Reinders 2003, 88).

Im Kontext Jugend stellt sich die Frage, wie Familie soziale Kontrolle bei ihren Kindern wahrnimmt, d.h. in welchem Maße sie ihnen Freiheitsgrade, Tätigkeits- und Entscheidungsspielräume zubilligt (vgl. Frese 1989, 275ff.). Für den Jugendlichen selbst wird soziale Kontrolle immer dann besonders evident, wenn es gilt, Entscheidungen zu treffen. Soziale Kontrolle kann demnach auch als ein Entscheidungsspielraum aufgefasst werden (vgl. Merkens 1999, 72), der einen allgemeinen familialen Beziehungskontext kennzeichnet. Dabei lässt sich nach Schneewind (1999) eine unterstützende von einer restriktiven sozialen Kontrolle unterscheiden. Diese Sonderformen scheinen nach Reinders geeignet zu untersuchen, wie Eltern – auch im Sinne ihrer Normen - den familialen Zusammenhalt aufrechterhalten (2003, 89).

3.2.1.3.3 Die institutionelle Ordnung in der Familie: das Familienklima

Ein bedeutendes Merkmal im Bereich der Eltern-Kind-Beziehungen stellt das Familienklima dar. Es gilt nach Merkens (1999, 78) als Indikator für die Qualität des innerfamilialen Sozialisationsprozesses und wird von Persönlichkeitsmerkmalen der Eltern

sowie deren Verhältnis zueinander beeinflusst. Ein akzeptierendes, von gegenseitigem Vertrauen geprägtes und Autonomie gewährendes Familienklima gilt als günstige Voraussetzung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Die Eltern-Kind-Beziehung im Jugendalter ist dabei von einem ambivalenten Verhältnis der Verbundenheit geprägt. Sind die Jugendlichen in der früheren Jugendzeit bestrebt, die Beziehungen zu den Eltern auch aufgrund der Autorität aufrechtzuerhalten, so zeigt sich mit fortschreitender Individuation eine qualitative Veränderung dieser Verbundenheit in Richtung gegenseitigem Respekt, Symmetrie und Autonomie (vgl. Hofer/ Pitkowsky 2002, 256f.):

- Zunächst besteht zwischen den Eltern und ihren Kindern eine Zufriedenheit mit der asymmetrischen Eltern-Kind-Beziehung.
- Die Transformation beginnt, wenn Jugendliche infolge von Pubertät, intellektueller Entwicklung, Einflüssen Gleichaltriger oder veränderten Verhaltenserwartungen der Umwelt das elterliche Verhalten als Autonomie einengend wahrnehmen.
- Die Erwartungen der Eltern stehen im Widerspruch zum Verhalten der Kinder.
- Es stellt sich bei Jugendlichen eine Unzufriedenheit mit der nach wie vor asymmetrischen Beziehung ein.
- In Gesprächen mit Eltern werden Autonomieansprüche seitens der Jugendlichen geltend gemacht und argumentativ begründet. Die Gespräche können auch negativ getönt sein.
- Die Eltern nehmen ihre Kontrolle in den verhandelten Bereichen zunehmend zurück, bzw. ändern die Art der Kontrolle.
- Es wachsen zunehmend Beziehungen, die sich in einzelnen Teilbereichen verstärkt durch Symmetrie, Gleichheit und gegenseitiges Eingehen auf Wünsche auszeichnen.

Diese Transformation der Eltern-Kind-Beziehung wird durch eine partnerschaftliche Beziehung Jugendlicher im Umgang mit Gleichaltrigen begünstigt, weil sie die dort gemachten Erfahrungen wiederum in die Beziehung zu den Eltern einbringen können (vgl. Youniss/ Smollar 1985, in ebd.). Für einen durchgängigen Generationenkonflikt, wie er in früheren Konflikttheorien angenommen wurde, gibt es allerdings keine Belege. „Empirische Untersuchungen aus den letzten 25 Jahren belegen indes eindeutig, daß häufige und starke Konflikte nicht typisch für die heutige älteren Jugendlichen-Beziehung sind“ (Steinberg 2001, zit. n. Hofer/ Pitkowsky 2002, 244). So verwundert es nicht, dass die Mehrheit der in der Shell Jugendstudie 2002 befragten Jugendlichen das Verhältnis zu ihren Eltern als gut beschreibt und sich dieses mit zunehmendem Alter noch verbessert. Allerdings ist unklar, warum in dieser Studie speziell Jugendliche aus der Unterschicht angaben, mit ihren Eltern eher schlecht auszukommen (vgl. Linssen/ Leven/ Hurrelmann

2002, 57). Merkens berichtet darüber hinaus, dass weibliche Jugendliche über ein schlechteres Familienklima berichten als männliche Jugendliche und begründet dies mit einem erhöhten Maß an sozialer Kontrolle, welche den Mädchen zuteil wird (1999, 79). Inwieweit diese soziale Kontrolle mit rollenspezifischen Erziehungsmustern im Rahmen des Ablöseprozesses einhergeht, bleibt allerdings offen.

Auch wenn es in dem Prozess des Strebens der Jugendlichen nach Autonomie zu Konflikten mit den Eltern kommen kann, ist davon auszugehen, dass die Häufigkeit, mit der über die meisten Themen gestritten wird, über die Jugendzeit zurückgeht. Hick (2001) untersuchte Veränderungen in Gesprächen bei Jugendlichen vom 15. bis 17. Lebensjahr. Wurden zum ersten Messzeitpunkt (15 Jahre) eine Dominanz der Eltern bzw. reaktive Haltung der Jugendlichen beobachtet, konnten für den dritten Messzeitpunkt (17 Jahre) eher symmetrische Gesprächsbeiträge beobachtet werden.

3.2.1.3.4 Familiäre Ressourcen und soziale Ängste

Fragen zur zeitlichen Orientierung stellen vor dem Hintergrund des Transitionskonzepts immer wieder zentrale Anliegen in Jugenduntersuchungen dar. Neben Fragen zur Gegenwarts- und Zukunftsorientierung, die auch diese Arbeit in ihrer zeitlichen Perspektive rahmen und eher eine allgemeine Einschätzung dieser Zeitperspektiven abgeben, erscheint es interessant zu klären, wie die Jugendlichen ihre Zukunft vor dem Hintergrund familialer Einflüsse bewerten. Dabei kann in Anlehnung an Otten (1992, in Merkens 1998, 65) gefragt werden, welche Stellenwert Jugendprobleme, wie z.B. Stress mit den Eltern, der Aufbau sozialer Beziehungen zu Gleichaltrigen oder aber auch die Chancen auf einen Arbeitsplatz usw. für die persönliche Zukunft besitzen. Dieser Aspekt ist für die Untersuchung sehr interessant, da eine optimistische bzw. durch soziale Ängste geprägte Sicht der persönlichen Zukunft im Zusammenhang mit den individuellen Zielsetzungen im Kontext der Entwicklungsaufgaben diskutiert werden kann. Da Merkens in seinen Untersuchungen herausfand, dass sich bei Jugendlichen in disharmonisch/autoritären Familien der Schul- und Elternstress ausgeprägter zeigt (ebd.) und Fuchs-Heinritz (2000, 91f.) betont, dass die Zukunftsorientierungen der Jugendlichen auch von den Erziehungserfahrungen abhängen, wird davon ausgegangen, dass der Familie über ihr Klima und ihre Interaktionen Ressourcen für eine optimistische Beurteilung der persönlichen Zukunft bereitstellt.

3.2.1.3.5 Abweichendes bzw. delinquentes Verhalten Jugendlicher im Kontext familialer Strukturen

Zusammenhänge zwischen familiären bzw. sozio-ökonomischen Verhältnissen der Jugendlichen sowie deren selbstberichteter Delinquenz bestätigen sich nach Oberwittler (ebd., 52) nur teilweise. Konnte er noch einen Zusammenhang zwischen der Instabilität

der Familie und einer höheren Häufigkeit jugendlicher Delinquenz beobachten, so ergaben sich zwischen dem beruflichen bzw. sozialen Status der Eltern und der jugendlicher Delinquenz keine Zusammenhänge: Arbeitslosigkeit oder auch Sozialhilfeabhängigkeit standen nur sehr schwach mit der Gesamtdelinquenz der Jugendlichen in Beziehung.

3.2.2 Ressource (Förderberufs-) Schule

Neben der Familie und der Peergroup stellt die Schule für Jugendliche ein bedeutsamer, den Alltag mitbestimmender Sozialisationsagent dar, welcher vielfältige Funktionen einnimmt (vgl. Merckens 1996a, 95) und in einer ökosystemischen Betrachtung auch Ressourcen für die Entwicklung der SchülerInnen zur Verfügung stellt.

3.2.2.1 Zur Funktion von Schule im Spannungsfeld von Benachteiligung

In einer struktur-funktionalistischen Perspektive ist die qualifikatorische, soziale und ideologische Reproduktion der Gesellschaft ein zentrales Anliegen von Schule (vgl. Helsper/ Böhme 2002, 568). Die ihr hierbei zugewiesene Aufgabe, in der Definition ihrer Anforderungen eine Gleichheit zwischen den SchülerInnen herzustellen, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese Institution zugleich die in der Gesellschaft vorherrschende Sozialstruktur reproduziert, denn sie entscheidet, welche „Positionen im sozial strukturellen Gefüge ein Gesellschaftsmitglied als Erwachsener erhält, wie also die Positionierung [...] in den zentralen gesellschaftlichen Dimensionen Macht, Einfluss, Einkommen und Prestige sein wird“ (Hurrelmann 1999, 88).

Die Gesellschaft reproduziert sich in ihrem sozialen Aufbau über die entsprechenden Selektionen des Schulsystems. Die dadurch bewirkte differenzierte Verteilung von Einkommen, Einfluß und Prestige, d.h. die soziale Ungleichheit, wird in einer modernen, offenen und liberalen Bürgergesellschaft legitimiert als das Resultat unterschiedlicher Leistungserfolge der Individuen. (Henecka 1999, 67)

Darüber hinaus zielt Schule im Sinne einer Reproduktion kultureller Systeme über den Unterricht darauf ab, die Kulturtechniken bis hin zu beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten zu vermitteln, um so auf das Berufs- und das Beschäftigungssystem der Gesellschaft vorzubereiten. Dass dabei auch eine gesellschaftlich-politische Integration angestrebt wird, macht Fend deutlich (1980, 39ff): Neben sozialkundlichen Unterrichtsfächern sind es die im Alltag der Schule vermittelten institutionalisierten Normen und Werte, die die bestehenden Herrschaftsverhältnisse festigen und unter anderem in der Interaktions- und Kommunikationsstruktur von SchülerInnen und LehrerInnen ihren Ausdruck finden. Fasst man diese Aspekte zusammen, lässt sich im Sinne Parsons die Funktion von Schule mit zwei zentralen Aufgaben beschreiben:

- Zum einen dient sie der Vermittlung eines kompetenten, d.h. auf die spätere Rolle des Erwachsenen abzielenden Rollenhandelns und zum anderen soll sie
- die SchülerInnen in die Rollenstrukturen der Erwachsenenwelt verteilen.

Eine solche Verinnerlichung von Rollen, die auf ein befriedigendes Rollenhandeln abzielt, wird von Leistungsbewertungen begleitet, die ihrerseits den selektiven Charakter von Schule ausmachen³⁰. Ulich konnte in Untersuchungen aufzeigen, dass die Leistungsbeurteilung Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schülern nimmt, da diese sich in diesem Zusammenhang auch als Person beurteilt fühlen (1991, 179). Kinder und Jugendliche mit guten Schulleistungen geben ein weitaus stabileres Selbstbild von der eigenen Leistungsfähigkeit an, als die weniger erfolgreichen SchülerInnen (ebd., 389). Somit nimmt die Schule als Sozialisationsagent nicht nur eine Reproduktionsfunktion ein, sondern sie wirkt unter anderem auch auf die Identitätsbildung ihrer SchülerInnen. Reinders (2003, 94) unterscheidet daher curriculare Anforderungen an Schule von ihren sozialisatorischen Wirkungen. Erstere betonen in besonderer Weise den transitiven Charakter mit der Zielrichtung der Bewältigung zukunftsbezogener Entwicklungsaufgaben – hier die Vorbereitung auf eine berufliche Karriere. Letztere fokussieren u.a. soziale Bezugssysteme für die Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit der SchülerInnen. Dabei sind es vielfach Jugendliche aus benachteiligten Familien, die nicht immer über die benötigten Fähigkeiten, wie z.B. die soziale Anpassung oder die Disziplinierung unter Zurückstellung eigener Bedürfnisse, verfügen, um den inhaltlichen und organisatorischen Anforderungen der Institution Schule gerecht zu werden. Sie sind in weit aus höherem Maße von Arbeitslosigkeit betroffen.

<i>%-Angaben</i>	Gesamt	Ohne Abschluss	Haupt-schule	Realschule	Fachhochschule	Abitur
Studierende	23	-	-	1	25	65
Erwerbstätige	31	24	37	42	31	15
Arbeitslose	12	45	19	13	10	3
In Berufsbildung	34	30	44	43	35	17

Tab. 3: Schulabschluss und dessen richtungsweisende Funktion im weiteren Jugendalter (in Linssen/ Leven/ Hurrelmann 2002, 75)

Neben der Problematik der Arbeitslosigkeit wird die soziale Ungleichheit von benachteiligten Jugendlichen auch durch die ihnen zugänglichen Berufe verschärft. Die Bildungsexpansion führt zu einer weiteren Entwertung geringer Qualifikationen und entsprechender Verschlechterung der Chancen bei der Berufswahl.

³⁰ Hierbei ist allerdings kritisch anzumerken, dass insbesondere dann, wenn ausschließlich individuelle Leistung die Grundlage der Bewertung darstellt und auch von der Gesellschaft anerkannt wird, dass es für die verschiedenen Leistungsniveaus auch unterschiedliche „Belohnungen“ gibt. So können soziale Ungleichheiten in Schule und Gesellschaft legitimiert und implizite Rechtfertigungen für soziale Verhältnisse geschaffen werden.

Ohne Hauptschulabschluss/ Beruf (Reihenfolge nach absoluter Häufigkeit)	1985 (%)	1997 (%)
Behindertenberufe im Handwerk		62,0
Behindertenberufe in der Landwirtschaft		45,5
Hauswirtschaftstechnische/r Betriebshelfer/in		41,2
Behindertenberufe in Industrie und Handel		26,5
Maler/in und Lackierer/in	9,2	10,0
Fleischer/In	8,8	
Bäcker/In	6,0	
Schlosser/In	6,5	
Maurer/In	5,1	

Tab. 4: Die fünf von Ausbildungsanfängern gewählten Berufe mit den höchsten Anteilen nach Schulabschluss in den Jahren 1985 und 1987 (in Rösner 2002, 226)

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit sich die aktuelle Diskrepanz zwischen der Reproduktions- und Integrationsfunktion von Schule einerseits und den schlechten Ausbildungs- und Berufsaussichten andererseits, sich in einem anomischen Verhalten der Jugendlichen in der Schule ausdrückt.

3.2.2.2 Schule in einer systemischen Perspektive

Nach Merckens lässt sich der Nahraum Schule im Besonderen durch die Faktoren Schüler (und deren Mitwirkungsmöglichkeiten in der Schule) sowie Lehrer kennzeichnen (1999, 142), was auch schulische Sozialisationsprozesse wie z.B. die Lehrer-Schüler-Interaktion einschließt.³¹ Während in der traditionellen Forschung die pädagogische Interaktion vornehmlich unter besonderer Berücksichtigung primärer Einflüsse der Lehrenden auf die Lernenden analysiert wurde, gehen neueren Forschungsarbeiten von einer wechselseitigen Beeinflussung und somit einem dynamischen, interaktionalen Geschehen aus (Perrez/ Huber/ Geißler 2001, 382).

Reinders und Butz (2001b) haben in Anlehnung an das systemische Wirkmodell nach Salzwedel dargelegt, in welcher Weise der Schulkontext das Schülerverhalten beeinflusst. In dieser Modellvorstellung stellen SchülerInnen nicht bloße Rezipienten schulischer Einflüsse dar, sondern sind aktiv an der individuellen Aneignung bzw. der intentionalen Wechselwirkung beteiligt.

³¹ Dabei steht außer Frage, dass letztlich der Lehrer als „Normensetzer der personalen intergenerationalen Transmission“ (Reinders 2003, 96) über die Formen unterrichtlicher Kommunikation sowie das Ausmaß der Schülerpartizipation bestimmt und diese Definitions- und Entscheidungsmacht des Lehrers mit den verschiedenen schulischen Handlungsbereichen und Zielsetzungen variiert (vgl. Henecka 1999, 72).

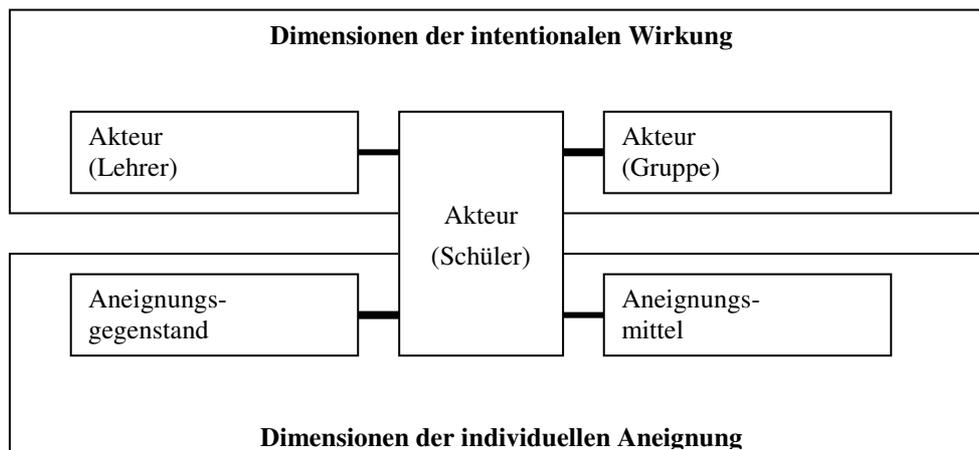


Abb. 19: Zweidimensionales Wirkmodell nach Salzwedel (in Reinders/ Butz 2001b, 87)

Diese wechselseitige Beeinflussung innerhalb der Institution Schule kann in einer ökologischen Betrachtungsweise mikro-, meso- und makrosystemisch differenziert werden. Demzufolge umfasst die Mikro-Ebene mit ihrem unmittelbaren interaktionalen Geschehen zwischen Schüler und Lehrer sowohl Aneignungsmittel der Schüler in Form von Partizipation als auch den Akteur „Lehrer“, der über das Ausmaß seiner Empathiefähigkeit abgebildet wird. Auf der Meso-Ebene spielt nach Schnabel die Frage nach dem Schulklima eine zentrale Rolle, welche im Modell von Salzwedel über den Aneignungsgegenstand „Schule“ bzw. der Akteursebene „Gruppe“ erfasst werden kann (vgl. Schnabel 2001; Bronfenbrenner 1981).

Es wird aufzuzeigen sein, in welcher Weise die (Förderberufs-) Schule auf der Mikro- bzw. Meso-Ebene die Sozialisation Jugendlicher unter besonderer Berücksichtigung des Selbst beeinflusst, weil davon auszugehen ist, dass „die Sozialisationsinstanzen erst dann erfolgreich ihre Aufgabe der Integration des gesellschaftlichen Nachwuchses in die bestehenden Sozialstrukturen über die Prozesse von Bildung und Ausbildung erfüllen können, wenn sie einen ausreichenden Spielraum für die Individuation“ anbieten (Hurrelmann 1999, 106).

Betrachtet man sich die in der Schule vorherrschende Interaktions- und Kommunikationsstruktur zwischen Schüler und Lehrer, kann auch für moderne Unterrichtsarrangements festgestellt werden, dass letztlich der Lehrer über die Inhalte und Struktur der unterrichtlichen Kommunikation entscheidet und die Art und Dauer der Schülerbeteiligung bestimmt. Nach Henecka (1999, 73f.) definiert der Lehrer über seine asymmetrische Form der Unterrichtsgestaltung und -steuerung eine dazu komplementäre, oftmals passiv-reaktive Schülerrolle, deren Objektcharakter vielfach durch rigide Kommunikationsregeln,

wie z.B. „Melden“, „lauter“, „vollständiger Satz“, unterstützt wird. Dass ein hoher Disziplin- und Anpassungsdruck auch hinsichtlich der Schulzufriedenheit problematisch ist, machen Helsper und Böhme deutlich, weil dieser eher zu Schulverdrossenheit führt, „während emotionale Zuwendung von Seiten der Lehrer, ein gut strukturierter, abwechslungsreicher Unterricht, Partizipation und Freiräume für die Schüler sich positiv auf die Lernfreude auswirken“ (2002, 582). Hinsichtlich einer Beteiligung der SchülerInnen am Unterrichtsgeschehen zeigt sich in einer Vielzahl an Untersuchungen, dass Schulen in Abhängigkeit ihrer Schulkultur die SchülerInnen zur Partizipation auffordern, wobei ganz unterschiedliche Teilhabeformen möglich sind (vgl. ebd., 583). Grundmann und Kötters (2001, 176) betonen auf der Grundlage einer Schülerbefragung in Sachsen-Anhalt, dass im Bereich der Mitgestaltung des Schullebens die meisten Gestaltungsfreiräume liegen. Im Bereich der Leistungsbewertung hingegen scheint dies kaum der Fall zu sein.

Auf die Frage, „die Lehrer lassen die Schüler mitbestimmen, wie im Unterricht vorgegangen wird“, antworteten 8% der Schüler, das treffe für die meisten Lehrer zu. 45% sehen dies bei einigen und 47% bei wenigen oder keinem Lehrer gegeben. Dabei gaben 94% der Schüler an, dass eine derartige Haltung von Lehrern für sie sehr wichtig sei. (Helsper/ Böhme 2002, 582)

In diesem Zusammenhang stellt sich aber nicht nur die Frage nach Möglichkeiten für SchülerInnen in Schule und Unterricht zu partizipieren, sondern auch inwieweit sich der Lehrer gegenüber den Problemen der Jugendlichen als offen und empathisch erweist. Jerusalem (1997) berichtet zudem über einen Zusammenhang zwischen dem Lehrerverhalten und der Selbstkonzeptentwicklung bei SchülerInnen. Demnach wird Schule als Institution von Jugendlichen besonders dann in ihrem Bildungsauftrag akzeptiert, wenn sich die LehrerInnen gegenüber Problemen der Schuljugendlichen offen zeigen und einen insgesamt empathischen Umgang mit ihnen pflegen (vgl. Reinders 2003, 96). Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass Jugendliche, die ihre LehrerInnen als empathisch empfanden, weniger zu Formen der direkten und indirekten Leistungsverweigerung tendierten³² (vgl. Reinders/ Butz 2001b, 102f.). Darüber hinaus kann erwartet werden, dass Schulen, die eine partizipative Grundordnung haben, die Lehrer auch häufiger Ansprechpartner sind.

Die soziale Situation an der Schule kann aber auch auf der Meso-Ebene unter besonderer Berücksichtigung des Schulklimas abgebildet werden. Dieses kann als die Wahrnehmung und Bewertung der Schulumwelt durch alle an ihr Beteiligten verstanden werden, wobei es sich unter anderem in der von allen Seiten als fair empfundenen Formen der

³² Nach Reinders (2003, 96) spielten bei diesen Befunden hier subjektive Filterprozesse eine wesentliche Rolle, weshalb eine mögliche Alternative sein könnte, die Angaben der Jugendlichen mit jenen der Lehrer zu kontrastieren. Dies soll aber in dieser Arbeit nicht gemacht werden, da ausschließlich die Schülersicht erfasst wird.

Konfliktregulation ausdrückt (vgl. Schnabel 2001, 486). Darüber hinaus kann die Schulleistung als eine Variable angesehen werden, welche ebenfalls in einer Beziehung zu Schule steht. Auch wenn nicht zwangsläufig von einem Zusammenhang zwischen Schulklima und Schulleistungen auszugehen ist, besteht nach Merkens sehr wohl die Möglichkeit, das „Schüler, welche bessere Schulleistungen erreichen, dies mit einem positiven Klima in Verbindung bringen“ (1996a, 101).

3.2.2.3 Abweichendes bzw. delinquentes Verhalten Jugendlicher im Kontext Schule

Jugendliche zeigen im Kontext Schule vielfältige Verhaltensweisen. Sie nehmen z.B. am Unterricht teil, treffen sich in Pausen mit anderen Schülerinnen, stören den Unterricht oder bleiben diesem fern. Dabei kann non-konformes bzw. abweichendes Verhalten der Schülerinnen ein Ausdruck dafür sein, dass Regeln und Werte der Schule in Frage gestellt werden und dieses deshalb bestimmte Formen anomischen Verhaltens nach sich zieht (vgl. Merkens 1999, 152). Zu unterscheiden wären in diesem Zusammenhang schwächere Formen abweichenden Verhaltens, wie z. B. Lehrer ärgern, andere verspotten bzw. schlecht machen usw. von gezielten Gewalthandlungen der Schülern (Sachen zerstören, sich prügeln usw.). Dabei gilt insgesamt zu bemerken, dass gewalttätiges Verhalten an Schuleneigentlich keine typische Erscheinungsform darstellt und das Gewaltpotential an den Schulen eher als niedrig zu bewerten ist (vgl. hierzu Fuchs/ Lamnek/ Luedtke 2001; Melzer 2000; Merkens 1999). Bei der beobachteten Schuldelinquenz zeigt sich, dass Gewalt seltener im Schulalltag beobachtet wird, je schwerwiegender ihre Form ist (vgl. Oberwittler 2001, 75; Tillmann/ Holler-Nowitzki/ Holtappels/ Meier/ Popp 1999, 97ff.).

Psychische und verbale Gewalt ist weit verbreitet: Andere Schüler gehänselt haben an hessischen Schulen 57% der Schüler im letzten Jahr, andere beschimpft 54%. Schulische Devianz ist ebenfalls weit verbreitet. Die „härteren“ Gewaltformen sind deutlich geringer vertreten: gemeinsam jemanden verprügelt haben 13%, einen anderen bedroht 11% und ebenso viele haben mindestens einmal Waffen mitgebracht. (Helsper/ Böhme 2002, 585)

Für die Höhe der Gewalt an einer Schule zeigt sich vor allem der Anteil der Jugendlichen als ausschlaggebend, der einer delinquenten Clique angehört. Das Ausmaß von Schülern an einer Schule, die delinquenten Clique angehören ist dabei sowohl vom Bildungshintergrund der Eltern, als auch vom Jungen-Anteil an der Schule abhängig (Oberwittler 2001, 77).

Helsper und Böhme betonen, dass nicht nur der Qualität der Lernkultur eine gewaltmindernde Funktion zugewiesen wird, sondern insbesondere das Sozialklima einen wichtigen Faktor darstellt

Ein restriktives Lehrerhandeln, negative Stigmatisierungen gegenüber Schülern, abwertende Haltungen von Lehrern, geringe Partizipationsmöglichkeiten für Schüler, inkonsistente, Vertrauen destruisierende Lehrerhaltungen in Verbindung mit hohen Anforderungen und das Scheitern an schulischen Anforderungen fördern schulisches Gewalthandeln auf Schülerseite. (Helsper/Böhme 2002, 586)

Diese Ergebnisse werden auch von Merkens (1999, 162f.) in der Weise bestätigt, dass er eindeutige Zusammenhänge zwischen abweichendem bzw. delinquentem Verhalten sowie der Lehrerkooperation beobachten konnte. Darüber hinaus führt Merkens (1999, 157) in einer geschlechtsspezifischen Perspektive aus, dass Schüler häufiger Gewalt ausüben bzw. an ihr beteiligt sind, als Schülerinnen. Dies gilt sowohl für Gewalt gegen Personen als auch die gegen Sachen. Vergleicht man die verschiedenen Schulformen hinsichtlich der Gewaltbelastung, so sind eindeutig Förder- und Hauptschulen am stärksten belastet, während Gymnasien eine deutlich geringere Gewaltbelastung aufweisen (Oberwittler 2001, 76).

3.3 Untersuchungsbereiche, Fragestellungen und Hypothesen

Zur Klärung der in Kapitel I.1 gestellten Frage, was unter den Lebenswelten der Jugendlichen zu verstehen sei und welche „verbindenden“ Zusammenhänge sich zwischen den lebensweltlichen Ausschnitten der Jugendlichen sowie ihren personalen Ressourcen und Umweltbeziehungen aufzeigen lassen, wird - bezugnehmend auf die bisherigen theoretischen Erörterungen - ein Mehrebenenmodell vorgeschlagen. In diesem Modell werden Familie, Schule und Freizeit als zentrale lebensweltliche bzw. ökologische Ausschnitte angesehen, in denen sich die Jugendlichen (mit ihren personalen Ressourcen) - auch in Abhängigkeit gesellschaftlicher Prozesse - bewegen. Während Familie und Schule typische Sozialisationsagenten im Sinne der Transition darstellen, spiegelt der Freizeitbereich mit der Peergroup den Moratoriumsgedanken wider. In diesen lebensweltlichen Ausschnitten rahmen die Zeitperspektiven Zukunft und Gegenwart die Orientierungen der Jugendlichen im Sinne des Transitions- und des Moratoriumsgedankens. Die mehr oder weniger internalisierten Werte (Entwicklungsaufgaben) drücken dabei eine Nähe oder eine Distanz zu den Transitionserwartungen der älteren Generation aus.

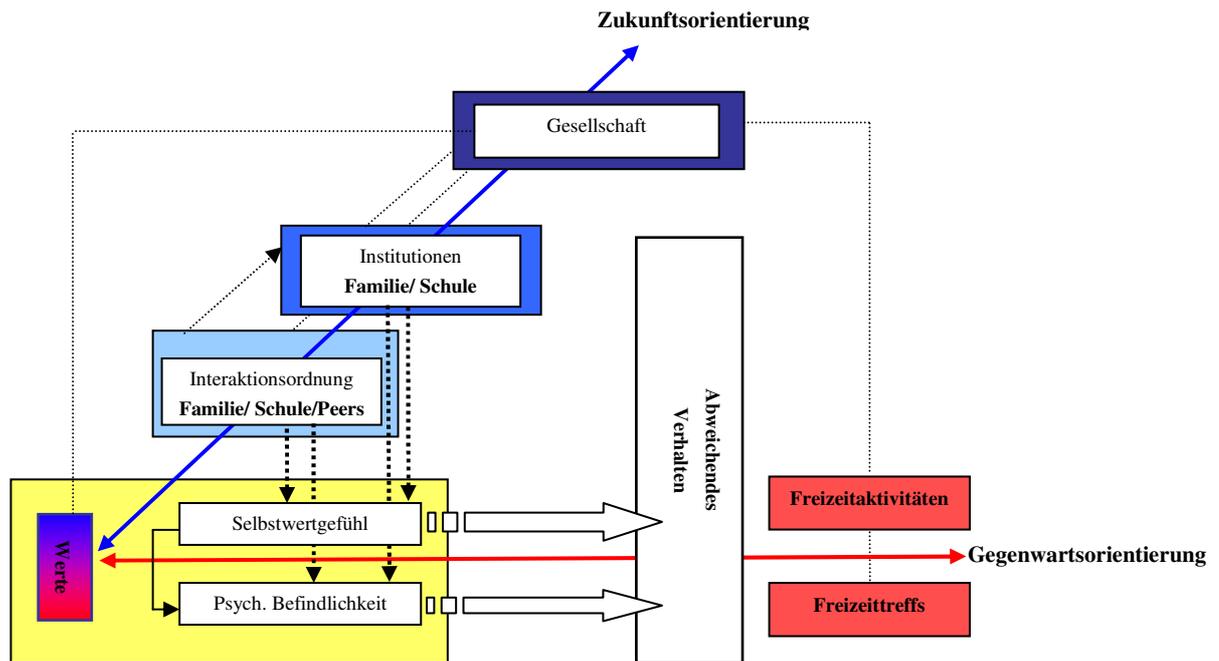


Abb. 20: Untersuchungsleitendes Mehrebenenmodell „Lebenswelten Jugendlicher“

Diese einzelnen Bereiche bzw. Aspekte des Mehrebenenmodells werden zuerst einer auf die Gesamtheit der Stichprobe bezogenen, deskriptiven Exploration unterzogen.

Individualebene „Selbst“

- Welche Zeitperspektiven weisen die FörderberufsschülerInnen hinsichtlich der Gegenwarts- und Zukunftsorientierung sowie eines Zukunftsoptimismus auf?
- Wie zeigt sich beim Selbstwertgefühl die psychosoziale Befindlichkeit unabhängig vom sozialen Umfeld?
- Wie definiert sich der Jugendliche in Situationen, die auch sozial mitbestimmt sind (Selbstwirksamkeitserwartung), wie verhält er sich (Tendenz zum sozialen Vergleich) und wie versucht er eigene Interessen ohne Rücksicht auf andere durchzusetzen (Egozentrismus)?
- Welche Wertvorstellungen leiten das alltägliche Handeln der Jugendlichen im Zusammenhang mit dem Wert der Arbeit (Arbeitsorientierung) und den biografischen Erwartungen?
- Neigen die Jugendlichen eher zur Befriedigung materieller Bedürfnisse („Leistungsorientierung“) oder zeigen sie Interesse an politischen bzw. sozialen Fragestellungen („Fortschrittsdistanz“)?

Individualebene „Freizeitverhalten, Freizeittreffs und Peergroup“

- Welches Freizeitverhalten zeigen die Jugendlichen im Kontext Freizeitaktivität und organisierter Freizeitgestaltung?
- Welche Attraktivität weist der soziale Nahraum der Jugendlichen auf (soziale Probleme, Freizeitmöglichkeiten, Zufriedenheit; sozialräumliche Mobilität; Anzahl der Bekannten im sozialen Nahraum)?
- Spielen sozialräumliche Besetzungen für Jugendliche eine Rolle?
- Mit welchen Aktivitäten (Besetzung, deviantes Verhalten) bzw. welchen Ressourcen (Kontakt, Entfaltung) sind sozialräumliche Besetzungen verbunden?
- Wie füllen Jugendliche die Sozialräume thematisch aus?
- Welche innere Struktur weisen die Peergroups der Jugendlichen auf?

Individualebene „Freizeit und Konsum“

- Für welche Konsumgüter geben die Jugendlichen ihr Geld aus?
- Über wie viel Geld können die Jugendlichen im Monat verfügen?

Individualebene „Freizeit und abweichendes Verhalten“

- Welche Drogen konsumieren die Jugendlichen und wie oft?
- In welchem Ausmaß zeigen Jugendliche kriminelles Verhalten?

Institutionelle Ebene „Familie“

- Wie zeigen sich die Familienverhältnisse der Jugendlichen (Kindschaftsverhältnis; Kinderzahl; eigenes Zimmer; Arbeitslosigkeit)?
- Wie nehmen die Jugendlichen die Erziehungspraktiken (Erziehungsstil) ihrer Eltern wahr?
- In welchem Maße übt die Familie im Alltag der Jugendlichen soziale Kontrolle aus?
- Inwieweit versuchen Eltern auf (negatives) schulisches und außerschulisches Verhalten Einfluss zu nehmen (Streitmaß in der Familie)?
- Fühlen sich die Jugendlichen innerhalb der Familie wohl?

Institutionelle Ebene „Schule“

- Inwieweit kooperiert das pädagogische Personal der Schule mit den Schülern (Empathie, Partizipation, Mitbestimmung)?
- Wie empfinden die Jugendlichen das Schulklima?
- Inwieweit können Jugendliche auf die Ressource eines Sozialpädagogen zurückgreifen und welche Aktivitäten bietet er an?
- Welche sozialen Probleme nehmen die Jugendlichen in der Schule wahr?
- Inwieweit zeigen die Jugendlichen in der Schule abweichendes Verhalten?

Gesellschaftliche Ebene „Soziales Kapital“

- Über welche sozialen Netzwerke verfügen die Jugendlichen?
- Wie hoch ist das soziale Kapital unter Gleichaltrigen?

Neben der Möglichkeit einer deskriptiven Exploration intendiert das Mehrebenenmodell die verbindenden Zusammenhänge zwischen den lebensweltlichen Ausschnitten unter Berücksichtigung der personalen Ressourcen und der Umweltbeziehungen aufzuzeigen. Zur Prüfung dieses Modells liegen folgende Hypothesen zugrunde:

Hypothese 1: Es gibt einen Zusammenhang zwischen den „transitionsförderlichen“ Werteorientierungen und der Zukunftsorientierung.

Hypothese 2: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der „matoriumsbezogenen“ Werteorientierung und der Gegenwartsorientierung.

Hypothese 3: Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Freizeitaktivitäten und der Gegenwartsorientierung

Hypothese 4: Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Aktivitäten bzw. Ressourcen der Freizeittreffs und der Gegenwartsorientierung.

Hypothese 5: Es wird erwartet, dass die Familie über ihre institutionelle (Familienklima) sowie ihre interaktionale Ordnung (positive/negative familiäre Interaktionsformen; gewaltbezogener Erziehungsstil; Streit in der Familie) auf das Selbstwertgefühl und die psychosoziale Befindlichkeit Einfluss nimmt.

Hypothese 6: Es wird erwartet, dass das Familienklima durch die familialen Interaktionen in der Familie (positive/negative familiäre Interaktionen; Streit in der Familie) beeinflusst wird.

Hypothese 7: Es wird erwartet, dass die Schule über ihre institutionelle (Schulklima; Soziale Probleme) sowie ihre interaktionale Ordnung (schulische Interaktion) auf das Selbstwertgefühl und die psychosoziale Befindlichkeit Einfluss nimmt.

Hypothese 8: Es wird erwartet, dass das Schulklima durch die schulischen Interaktionsordnung sowie die sozialen Probleme an der Schule beeinflusst wird.

Hypothese 9: Es wird erwartet, dass die Peergroup über ihre interaktionale Ordnung auf das Selbstwertgefühl und die psychosoziale Befindlichkeit Einfluss nimmt.

Hypothese 10: Es wird erwartet, dass das Selbstwertgefühl und die psychosoziale Befindlichkeit auf ein abweichendes Verhalten der Jugendlichen in Freizeit und Schule Einfluss nehmen.

Hypothese 11: Es wird erwartet, dass das Selbstwertgefühl auf die psychosoziale Befindlichkeit Einfluss nimmt.

Zusätzlich werden - bezugnehmend auf die Ausführungen im Theorieteil - für die einzelnen Ebenen folgende Hypothesen aufgestellt:

Individualebene Selbst

Hypothese 12: Es wird erwartet, dass die Familie über ihre institutionelle (Familienklima) sowie interaktionale Ordnung (positive/negative familiäre Interaktionsformen; gewaltbezogener Erziehungsstil; Streit in der Familie) auf den Zukunftsoptimismus der Jugendlichen einwirkt.

Hypothese 13: Männliche Jugendliche unterscheiden sich in ihrem Zukunftsoptimismus von weiblichen Jugendlichen.

Hypothese 14: Ausländische Jugendliche unterscheiden sich in ihrem Zukunftsoptimismus von deutschen Jugendlichen.

Hypothese 15: Männliche Jugendliche unterscheiden sich in ihrer instrumentellen Arbeitsorientierung von weiblichen Jugendlichen.

Hypothese 16: Es gibt einen negativen Zusammenhang zwischen den transitionsbezogenen Wertorientierungen der Jugendlichen und dem Konsum illegaler Drogen.

Individualebene Freizeit

Hypothese 17: Es besteht ein Zusammenhang zwischen einer „Aktiven Freizeitaktivität“ und der Höhe des verfügbaren Geldes.

- Hypothese 18: Männliche Jugendliche unterscheiden sich hinsichtlich der kreativ-künstlerischen Freizeitbetätigung von weiblichen Jugendlichen.
- Hypothese 19: Es gibt einen Zusammenhang zwischen den sozialen Problemen in der Nachbarschaft und der Zufriedenheit mit dem sozialen Nahraum.
- Hypothese 20: Es besteht bei Jugendlichen mit geringer sozialräumlicher Mobilität ein Zusammenhang zwischen den sozialen Problemen in der Nachbarschaft und deviantem Verhalten im Kontext sozialräumlicher Besetzung.
- Hypothese 21: Es gibt einen Zusammenhang zwischen kriminellen Verhalten der Jugendlichen und der Höhe des verfügbaren Geldes.
- Hypothese 22: Es gibt einen Zusammenhang zwischen kriminellen Verhalten der Jugendlichen und einer rigiden Entscheidungsstruktur in der Clique.
- Hypothese 23: Männliche Jugendliche unterscheiden sich im Konsum legaler Drogen nicht von weiblichen Jugendlichen.
- Hypothese 24: Männliche Jugendliche konsumieren öfter illegale Drogen als weibliche Jugendlichen.

Institutionelle Ebene Familie

- Hypothese 25: Männliche Jugendliche unterscheiden sich in der Beurteilung des Familienklimas von weiblichen Jugendlichen.
- Hypothese 26: Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Familienklima dem Ausmaß der sozialen Kontrolle
- Hypothese 27: „Dysfunktionale“ Familien unterscheiden sich in ihrer positiven bzw. negativen familialen Interaktionsordnung, ihrem gewaltbezogenen Erziehungsstil sowie in ihrem Familienklima von Kernfamilien.

Institutionelle Ebene Schule

- Hypothese 28: Männliche Jugendliche unterscheiden sich hinsichtlich ihres abweichenden Verhaltens in der Schule von weiblichen Jugendlichen.

Entsprechend der zeitperspektivischen Rahmung des Untersuchungsmodells werden darüber hinaus über die zeitlichen Orientierungen „Gegenwart“ und „Zukunft“ aus der Gesamtheit der Stichprobe Cluster gebildet. Hierbei wird nicht nur erwartet, dass sich die Cluster hinsichtlich dieser zeitlichen Orientierungen abgrenzen lassen. Auch aufgrund der für die jeweilige Zeitdimension angenommenen teilweise verschiedenen Wertorientierungen, personalen Ressourcen usw. wird erwartet, dass sich die Cluster bezüglich anderer Merkmalsausprägungen von einander unterscheiden. Diese Unterschiede

sollen - sofern sie signifikant sind - ein Hinweis für mögliche Ressourcen oder auch Belastungen sein. Nicht in kausaler Hinsicht, aber zumindest deskriptiv. Hierzu werden die Cluster als Gruppierungsvariablen herangezogen und im Rahmen der deskriptiven Explorationen über Stichprobenvergleiche hinsichtlich unterschiedlicher Merkmalsausprägungen geprüft³³.

Im Rahmen der Beschreibung der Freizeittreffs der Jugendlichen werden ebenfalls analytische Explorationen durchgeführt. Ziel ist es hierbei festzustellen, welche Räume und welche Qualitäten des Sozialraums von den Jugendlichen bevorzugt werden. Die Darstellung möglicher Unterschiede erfolgt im Anschluss an die jeweiligen deskriptiven Beschreibungen, ohne hierfür eine explizite Hypothese zu formulieren. Gleiches gilt für die Zeitperspektiven Gegenwart und Zukunft sowie die Frage nach den sozialen Netzwerken der Jugendlichen.

³³ Dieser Vorgang wird als analytische Exploration bezeichnet. Für die Cluster wird angenommen, dass sie sich hinsichtlich der jeweiligen Merkmalsausprägungen signifikant voneinander unterscheiden. In der Auswertung werden hierzu keine expliziten Unterschiedshypothesen formuliert, sondern die Ergebnisse der Stichprobenvergleiche tabellarisch dargestellt, wobei signifikante Unterschiede entsprechend markiert und angesprochen werden.

III Empirische Untersuchung

1 Methodisches Vorgehen

1.1 Untersuchungsdesign

Bei der Konzeptionalisierung eines geeigneten Untersuchungsdesign ist zu überlegen, mit welchem Datentyp die Fragestellung am besten beantwortet werden kann, um anschließend ein Erhebungsdesign zu wählen, mit dem die hierzu erforderlichen Daten zuverlässig und mit möglichst geringem Aufwand erfasst werden können (vgl. Diekmann 2001, 288). Vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen in Kapitel II sowie den mit der Untersuchung verfolgten Zielsetzungen,

- auf der Basis von Stichprobendaten und anhand ausgewählter Bereiche bestimmte Einstellungen der Jugendlichen zu *typisieren*,
- Auskunft über die *Ausprägung und Verteilung* der im Theorieteil dargelegten Merkmale zu erhalten und
- im Rahmen einer Hypothesen prüfenden Untersuchung Unterschiede und Zusammenhänge zwischen ausgewählten Variablen zu explorieren,

erscheint ein *Querschnittsdesign* gerechtfertigt. Die Datenerhebung bezieht sich auf eine kurze Zeitspanne, in der im Rahmen einer *schriftlichen Befragung* eine *einmalige Erhebung* der Variablen vorgenommen wird.

1.2 Stichprobe

Die Studie intendiert eine Vollerhebung von SchülerInnen aus allen BVJ-Klassen der Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung im Regierungsbezirk Oberfranken. Von den 30 vorhandenen BVJ-Klassen konnten 25 Klassen in die Untersuchung einbezogen werden - 3 Klassen befanden sich zum Zeitpunkt der jeweiligen Befragungen im Betriebspraktikum und bei 2 Klassen konnten aus organisatorischen Gründen (sie waren im Landkreis ausgelagert) nicht teilnehmen³⁴. Es war beabsichtigt, aus jeder der teilnehmenden Klassen

³⁴ Zur Befragung selbst ist anzumerken, dass die Mitwirkung der SchülerInnen an dieser Untersuchung entsprechend des Genehmigungsschreibens der Regierung von Oberfranken vom 19.08.2002 auf freiwilliger Basis zu erfolgen hatte und bei noch nicht volljährigen SchülerInnen die Erziehungsberechtigten über Inhalt und Zweck der Untersuchung zu informieren waren.

über eine einfache Zufallsstichprobe 7 SchülerInnen zu ziehen, die als Kleingruppe den Fragebogen vorgelegt bekommen sollten. Dieses Vorgehen erwies sich in der Praxis aber nicht durchgängig durchführbar, weil es teilweise Klassen mit weniger als sieben SchülerInnen gab, in manchen Klassen mit höheren Klassenstärkenzahlen nicht alle SchülerInnen an der Befragung teilnehmen oder in wenigen Klassen alle SchülerInnen einer Klasse den Fragebogen beantworten wollten. Insgesamt konnten aus 25 Klassen (N=287) 180 SchülerInnen freiwillig und anonym befragt werden. Bezugnehmend auf die in die Untersuchung einbezogenen Fälle (s. Kap. III.2) betrug der Anteil der männlichen Jugendlichen 62,6%, der der weiblichen Jugendlichen 37,4%. Der Ausländeranteil lag bei 14,5 Prozent, der der Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei 10,2%. Das Durchschnittsalter lag bei 15.8 Jahren.

1.3 Untersuchungsmaterial

Zur Beantwortung der im Theorieteil formulierten deskriptiven und analytischen Explorationen wurde ein aus 75 Fragen bestehender, standardisierter Fragebogen konzipiert, der möglichst umfassend mehrere Themenbereiche, demographische Variablen sowie aktuelle Lebensbedingungen von BVJ-SchülerInnen erfasst und eine Analyse unter verschiedenen Perspektiven ermöglicht. Hierbei wurde auf Fragebögen bereits durchgeführter bzw. aktueller Jugenduntersuchungen zurückgegriffen, denen wiederum eine Vielzahl an deutschen und österreichischen Jugenduntersuchungen zugrunde liegt. Die Fragebatterien dieser Untersuchungen wurden hinsichtlich ihrer Rating-Skala überwiegend dichotom und geschlossen konstruiert³⁵ und mussten nur in Ausnahmen thematisch dem sprachlich-kognitiven Vermögen der BVJ-SchülerInnen angepasst werden (was allerdings eine Vergleichbarkeit mit anderen Untersuchungen einschränkt). Der Übersichtlichkeit halber wird an dieser Stelle auf eine ausführliche Dokumentation der Skalen verzichtet - eine ebenenbezogene (Kurz-) Übersicht über die eingesetzten Items bzw. Indizes soll genügen. Es ist anzumerken, dass im Bereich der Freizeit der Musik- bzw. Filmgeschmack nicht weiter ausgewertet wird, da sich aufgrund des Umfangs des Datenmaterials die Notwendigkeit der Begrenzung ergab. Diese Daten werden vor dem Hintergrund einer Prüfung der Relevanz des Lebensstilansatzes zu einem späteren Zeitpunkt ausgewertet. Darüber hinaus zeigte sich während der Fragebogendurchführung, dass die Mehrzahl der Jugendlichen zur schulischen Vorbildung ihrer Eltern nur vage Angaben machen konnte. Diese Variable wurde daher ebenfalls nicht in die Untersuchung einbezogen.

³⁵ Ausnahmen stellen Fragen zur Häufigkeit bestimmter sozialräumlicher Besetzungen (14; 17; 22; 25; 29) sowie zum Drogenkonsum (73) dar.

Die nachfolgende Übersicht über die der Untersuchung zugrunde liegenden Ebenen erfolgt insbesondere unter dem Aspekt der gesellschaftlichen Prozesse nicht trennscharf, weil manche Kapitalien auf institutioneller Ebene verortet sind, obgleich sie im Theorieteil auch unter dem Aspekt gesellschaftlicher Prozesse betrachtet wurden (Bsp.: Sozialkapital in der Familie):

Individualebene - Selbst

Bereich	Variable/ Item (Nr.)	Referenz
Selbstkonzept	<i>Selbstkonzept (43)</i>	Reinders, H.; Bergs-Winkel, D. (2000): Typologische Entwicklungswege Jugendlicher. Dokumentation der Skalen Erhebungswelle. Berlin, 30
Psychosoziale Befindlichkeit	<i>Selbstwirksamkeitserwartung (46)</i>	Reinders, H.; Bergs-Winkel, D. (2000): Typologische Entwicklungswege Jugendlicher. Dokumentation der Skalen Erhebungswelle. Berlin, 28
	<i>Tendenz zum sozialen Vergleich (32)</i>	Reinders, H.; Bergs-Winkel, D. (2000): Typologische Entwicklungswege Jugendlicher. Dokumentation der Skalen Erhebungswelle. Berlin, 11
	<i>Egozentrismus (32)</i>	Merkens, H. (1999), Schuljugendliche in beiden Teilen Berlins seit der Wende – Reaktionen auf den sozialen Wandel. Baltmannsweiler, 118
Zeitperspektive	<i>Zukunftsorientierung (33)</i>	Reinders, H.; Bergs-Winkel, D. (2000): Typologische Entwicklungswege Jugendlicher. Dokumentation der Skalen Erhebungswelle 2000, 8
	<i>Gegenwartsorientierung (33)</i>	Reinders, H.; Bergs-Winkel, D. (2000): Typologische Entwicklungswege Jugendlicher. Dokumentation der Skalen Erhebungswelle. Berlin, 8
	<i>Zukunftsoptimismus (70)</i>	Reinders, H.; Bergs-Winkel, D. (2000): Typologische Entwicklungswege Jugendlicher. Dokumentation der Skalen Erhebungswelle. Berlin, 10
Werte	<i>Statusorientierte Biografieerwartung (64)</i>	Reinders, H.; Bergs-Winkel, D. (2000): Typologische Entwicklungswege Jugendlicher. Dokumentation der Skalen Erhebungswelle. Berlin, 19
	<i>Entfaltungsorientierte Biografieerwartung(64)</i>	Reinders, H.; Bergs-Winkel, D. (2000): Typologische Entwicklungswege Jugendlicher. Dokumentation der Skalen Erhebungswelle 2000. Berlin, 19.
	<i>Instrumentelle Arbeitsorientierung (38)</i>	Reinders, H.; Bergs-Winkel, D. (2000): Typologische Entwicklungswege Jugendlicher. Dokumentation der Skalen Erhebungswelle. Berlin, 37
	<i>Integrative Arbeitsorientierung (38)</i>	Reinders, H.; Bergs-Winkel, D. (2000): Typologische Entwicklungswege Jugendlicher. Dokumentation der Skalen Erhebungswelle. Berlin, 37
	<i>Materialismus (Leistungsorientierung) (32)</i>	Merkens, H. (1999), Schuljugendliche in beiden Teilen Berlins seit der Wende – Reaktionen auf den sozialen Wandel. Baltmannsweiler, 180
	<i>Fortschrittsdistanz (Postmaterialismus) (74)</i>	Merkens, H. (1999), Schuljugendliche in beiden Teilen Berlins seit der Wende – Reaktionen auf den sozialen Wandel. Baltmannsweiler, 187

Individualebene – Freizeit

Bereich	Variable/ Item (Nr.)	Referenz
Freizeitaktivitäten	<i>Freizeitpräferenz (1)</i>	Bacher, J.: Lebensbedingungen und Lebensstile von Auszubildenden. Fragebogen, o.J., 11
	<i>Fernsehpräferenz (2)</i>	Bacher, J.: Lebensbedingungen und Lebensstile von Auszubildenden. Fragebogen, o.J., 11
	<i>Musikpräferenz (3)</i>	Bacher, J.: Lebensbedingungen und Lebensstile von Auszubildenden. Fragebogen, o.J., 11
	<i>Freizeitaktivität im Verein (4)</i>	Eigenkonstruktion
Peergroup	<i>Rigide Entscheidungsstruktur Gruppe (5)</i>	Reinders, H.; Bergs-Winkel, D. (2000): Typologische Entwicklungswege Jugendlicher. Dokumentation der Skalen Erhebungswelle 2000. Berlin, 55
	<i>Soziale Kontrolle in der Gruppe (6)</i>	Reinders, H.; Bergs-Winkel, D. (2000): Typologische Entwicklungswege Jugendlicher. Dokumentation der Skalen Erhebungswelle. Berlin, 55
	<i>Kontaktintensität der Gruppe (7)</i>	Reinders, H.; Bergs-Winkel, D. (2000): Typologische Entwicklungswege Jugendlicher. Dokumentation der Skalen Erhebungswelle. Berlin, 55
	<i>Bekannte in der Nachbarschaft (11)</i>	Baacke, D. (1990): Medienwelten Jugendlicher. Opladen
	<i>Anzahl guter Freunde (13) (14-31)</i>	Eigenkonstruktion
Sozialräumliche Besetzungen		Reinders, H.; Bergs-Winkels, D. (2002). Das SORAT-Inventar: Skalen zur Erfassung sozialräumlicher Aktivitäten im Jugendalter. In A. Glöckner-Rist (Hrsg.), ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Version 6.00. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen. Eigenkonstruktionen (Frage 23, Items g, h; Frage 26, Item g)
Konsum	<i>Konsumverhalten der Jugendlichen (71)</i>	Behnken, I. (1991): Schülerstudie 90. Dokumentation Fragebogen. Siegen, 38. (Items a, e, g, i, k, l, m, o) Eigenkonstruktion (Items b, c, d, f, h, j, n)
Abweichendes bzw. delinquentes Verhalten	<i>(Selbst berichteter) Drogenkonsum (73)</i>	Bacher, J.: Lebensbedingungen und Lebensstile von Auszubildenden. Fragebogen, o.J., 13
	<i>(Selbst berichtete) Delinquenz (75)</i>	Boers, K.; Kurz, P. (2000): Schule, Familie, Einstellungen, Lebensstile, delinquentes und abweichendes Verhalten von Schülern. Münster. In: http://www.uni-trier.de/uni/fb4/soziologie/faecher/empirik/KBMS_2000_BERICHT.pdf [Zugriff 29.04.2002]

Institutionelle Ebene – Familie

Bereich	Variable/ Item (Nr.)	Referenz
Institutionelle Ordnung	<i>Familienklima (52; 53; 58)</i>	Merkens, H. (1996): Jugend in einer pädagogischen Perspektive. Ergebnisse empirischer Studien. Hohengehren, 48f.
Interaktionsordnung	<i>Erziehungsstil (55)</i>	Reinders, H.; Bergs-Winkel, D. (2000): Typologische Entwicklungswege Jugendlicher. Dokumentation der Skalen Erhebungswelle. Berlin, 36f. Merkens, H. (1996): Jugend in einer pädagogischen Perspektive. Ergebnisse empirischer Studien. Hohengehren, 52 (Item m,n)
	<i>Unterstützende bzw. restriktive soziale Kontrolle (57)</i>	Reinders, H.; Bergs-Winkel, D. (2000): Typologische Entwicklungswege Jugendlicher. Dokumentation der Skalen Erhebungswelle. Berlin, 37
	<i>Streitpunkte in der Familie (56)</i>	Baacke, D. (1990): Medienwelten Jugendlicher. Opladen
	<i>Ablösungsaktivitäten (54)</i>	Reinders, H.; Bergs-Winkel, D. (2000): Typologische Entwicklungswege Jugendlicher. Dokumentation der Skalen Erhebungswelle. Berlin, 37

Institutionelle Ebene – Schule

Bereich	Variable/ Item (Nr.)	Referenz
Leistung³⁶	<i>Individuelles Leistungserleben (34; 35)</i>	Eigenkonstruktion
	<i>Schulnoten (72)</i>	Eigenkonstruktion
Institutionelle Ordnung	<i>Schulklima (36; 37)</i>	Merkens, H. (1996): Jugend in einer pädagogischen Perspektive. Ergebnisse empirischer Studien. Hohengehren, 97
Interaktionsordnung	<i>Partizipation (39)</i>	Merkens, H. (1996): Jugend in einer pädagogischen Perspektive. Ergebnisse empirischer Studien. Hohengehren, 97
	<i>Kooperation/Empathie (42; 44)</i>	Reinders, H.; Bergs-Winkel, D. (2000): Typologische Entwicklungswege Jugendlicher. Dokumentation der Skalen Erhebungswelle. Berlin, 40
Abweichendes Verhalten	<i>Soziale Probleme an der Schule (40)</i>	Eigenkonstruktion
	<i>Auffälliges bzw. gewalttätiges Verhalten (41)</i>	Merkens, H. (1996): Jugend in einer pädagogischen Perspektive. Ergebnisse empirischer Studien. Hohengehren, 98
Schulsozialarbeit	<i>Schulsozialarbeit (45)</i>	Eigenkonstruktion

³⁶ Hinsichtlich der Schulleistungen sind die Jugendlichen zu ihren Zensuren in den Kernfächern Deutsch und Mathematik sowie nach ihrem persönlichen Leistungserleben in Theorie und Praxis gefragt worden. Diese Angaben sind für diese querschnittsorientierte Auswertung nicht weiter relevant. Sie wurden erhoben, um sie mit den Daten einer zweiten Erhebung unter dem Aspekt der Leistungsanforderung zu vergleichen. Diese zweite Erhebung wurde bereits durchgeführt, fließt aber nicht in diese Arbeit ein.

Gesellschaftliche Prozesse

Bereich	Variable/ Item (Nr.)	Referenz
	<i>Arbeitslosigkeit Vater/ Mutter (48)</i>	Eigenkonstruktion
	<i>Taschengeld (65)</i>	Eigenkonstruktion
	<i>Geldquelle (66)</i>	Eigenkonstruktion
	<i>Bildungsgang Vater/ Mutter (47)</i>	Eigenkonstruktion
	<i>Bildungsgang des Jugendlichen (62)</i>	Eigenkonstruktion
	<i>Soziale Probleme Nachbarschaft (8)</i>	Kurz, P. (2000): Muster: Fragebogen Schülerbefragung (Auswahl) In: http://www.peter-kurz.de/work/seminare/Krim_Stadt_FraBo_neu.html [Zugriff 29.05.2002]
	<i>Möglichkeiten der Freizeitgestaltung in der Nachbarschaft (9)</i>	Eigenkonstruktion
	<i>Zufriedenheit in der Nachbarschaft (12)</i>	Eigenkonstruktion
	<i>Mobilität (10)</i>	Baacke, D. (1990): Medienwelten Jugendlicher. Opladen. 54
	<i>Vorhandensein eines eigenen Zimmers (51)</i>	Eigenkonstruktion
	<i>Anzahl der Geschwister (49)</i>	Merkens, H. (1996): Jugend in einer pädagogischen Perspektive. Ergebnisse empirischer Studien. Hohengehren, 48f.
	<i>Kindschaftsverhältnis (50)</i>	Merkens, H. (1996): Jugend in einer pädagogischen Perspektive. Ergebnisse empirischer Studien. Hohengehren, 48f.
	<i>Geschlecht der Jugendlichen (61)</i>	Eigenkonstruktion
	<i>Nationalität (68)</i>	Kurz, P. (2000): Muster: Fragebogen Schülerbefragung (Auswahl) In: http://www.peter-kurz.de/work/seminare/Krim_Stadt_FraBo_neu.html [Zugriff 29.05.2002]
	<i>Geburtsort (69)</i>	Eigenkonstruktion
	<i>Wohnort (63)</i>	Bacher, J.: Lebensbedingungen und Lebensstile von Auszubildenden. Fragebogen, o.J., 14
	<i>Alter (60)</i>	Eigenkonstruktion

1.4 Datenerhebung

Die Datenerhebung erstreckte sich vom 2.10. bis 24.10.2002, wobei die Bearbeitung des Fragebogens an den jeweiligen Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung im Regierungsbezirk Oberfranken (Förderschwerpunkt „Lernen“: Hof, Bayreuth, Bamberg, Schmeilisdorf; Förderschwerpunkt „Soziale und emotionale Entwicklung“: Fassoldshof) ohne das Beisein des Klassenlehrers und in einem entsprechend zur Verfügung gestellten Schulzimmer in einer Kleingruppe stattfand. Vor der Befragung wurden die SchülerInnen nochmals auf die Wahrung der Anonymität ihrer Angaben hingewiesen und auch auf den Umstand, dass der Fragebogen kein Test der Schule sei, sondern die Universität ausschließlich ihre persönlichen Sichtweisen interessiere. Jeder Jugendliche erhielt einen Fragebogen zum Ausfüllen, wobei den SchülerInnen sowohl die Fragen als auch die

jeweiligen Antwortmöglichkeiten vom Untersuchungsleiter möglichst „neutral“ vorgelesen wurden. Die TeilnehmerInnen hatten während der Bearbeitung die Möglichkeit, eventuell auftretende Verständnisfragen zu stellen, wobei bei deren Beantwortung darauf geachtet wurde, den Bedeutungsgehalt der Frage bzw. Antwort nicht zu verändern. Dieses strukturierte, gemeinsame Vorgehen ermöglichte dem Untersuchungsleiter, sich zu vergewissern, dass während der Bearbeitung des Fragebogens die SchülerInnen der Befragung auch folgen konnten. Diese Form der Untersuchung stellte sich bereits in der Pilotstudie³⁷ als äußerst praktikabel und den Bedürfnissen dieser Schülerschaft angemessen heraus.

Da es sich bei der Befragung ausschließlich um Selbstauskünfte der Jugendlichen mit der Zielrichtung der Gewinnung objektiv-verhaltensorientierter Daten handelt, ist unter Umständen bei bestimmten sensiblen Aspekten ihrer Umweltbedingungen mit Verzerrungen aus Gründen sozialer Erwünschtheit oder auch Nichtwissenheit zu rechnen (vgl. Walper/Tippelt 2002, 192ff.). Dies ist in der Auswertung entsprechend zu berücksichtigen.

1.5 Datenaufbereitung

Alle Fragebögen wurden direkt nach der Erhebung auf ihre Vollständigkeit hin überprüft und etwaige Kodierunsicherheiten geklärt. Mit Hilfe des statistischen Datenverarbeitungsprogramms SPSS 11.0 für Windows erfolgte anschließend die Eingabe der Antworten in eine hierfür erstellte Datenmaske. Zur Überprüfung der Daten auf Eingabefehler wurden die Fälle zusammengefasst und hinsichtlich fehlender Werte bzw. ein- und ausgeschlossener Fälle sowie der Spannweite überprüft. Darüber hinaus wurde über Kreuztabellen eine Plausibilitätsprüfung vorgenommen.

1.6 Datenauswertung

Vor der eigentlichen Datenauswertung wurden die Variablen, da zahlreiche Verfahren eine Normalverteilung voraussetzen, mittels des Kolmogorov-Smirnov Test auf ihre

³⁷ Die Pilotstudie selbst wurde im Juli 2002 an einer Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung im Regierungsbezirk Schwaben durchgeführt. Hierbei wurde in zwei Schritten verfahren: Zuerst erfolgte mit mehreren SchülerInnen aus BVJ's der Formen C und B eine Besprechung des Fragebogens hinsichtlich seiner Verständlichkeit und Praktikabilität. Die hieraus resultierenden Anregungen führten zum einen bei einzelnen Items zu entsprechenden Vereinfachungen bzw. einer nochmaligen Überarbeitung des Layouts des Fragebogens. Zum anderen erwiesen sich insbesondere für SchülerInnen der BVJ's Form C die verwendeten Rating-Skalen (4er Rating) sowohl unter wahrnehmungsbezogenem, als auch unter kognitivem Aspekt vielfach als zu komplex. Aus diesem Grunde wurde auf eine überwiegend dichotome Beantwortung der Items ausgewichen. In einem zweiten Schritt wurde jeweils sieben Jugendlichen aus drei BVJ-Klassen der Formen B und C der revidierte Fragebogen in einer Kleingruppe vorgelegt. Dabei zeigte sich, dass die Durchführbarkeit des umfangreichen Fragebogeneheftes bestätigt werden konnte.

Normalverteilung hin überprüft. Hierbei zeigte sich, dass bei den meisten Variablen eine solche nicht vorlag, so dass bei der Überprüfung der Hypothesen nicht-parametrische Verfahren notwendig wurden. Darüber hinaus wurden Reliabilitätsanalysen mittels einer Berechnung des Konsistentenkoeffizienten (Cronbach α) durchgeführt.

1.6.1 Deskriptive Analysen

Im Rahmen der deskriptiv-explorativen Auswertung geht es um eine beschreibende, teilweise graphische Darstellung der jeweiligen Variablen, in dem unter anderem Maße der zentralen Tendenz und Dispersion berechnet werden (vgl. Bortz/ Döring 1995, 348). Deskriptive Analysen bieten einen ersten Gesamteindruck über das Datenmaterial und lassen Stichproben auf einem Blick vergleichbar machen. Hierzu werden als Lagemaße neben dem Median und dem Modus auch der Mittelwert angegeben. Die Prüfung der Hypothesen, bei der die Stärke des Zusammenhangs von Relevanz ist, erfolgt aufgrund der Ordinalskalierung der Variablen über bivariate Korrelationsanalysen nach Spearman. Bei zwei miteinander zu vergleichenden unabhängigen Stichproben wird der Mann-Whitney-U-Test und bei mehr als zwei miteinander zu vergleichenden unabhängigen Stichproben der Kruskal-Wallis-H-Test durchgeführt. Zur Berechnung von Unterschieden zweier verbundener Stichproben wird der Wilcoxon-Test herangezogen, bei mehr als zwei verbundenen Stichproben der Friedman-Test. Bei der Berechnung statistischer Kennwerte wird als Lagemaß das arithmetische Mittel (AM) verwendet, wobei auch Median und Modus angegeben wurden. Bei der Prüfung der Abhängigkeit einer Variablen durch mehrere unabhängige Variablen wird eine schrittweise multiple lineare Regression nach der „schrittweisen“ Methode durchgeführt³⁸ (vgl. Bühl/ Zöfel 2002, 342).

1.6.2 Clusteranalyse

Mit der hier zur Anwendung kommenden objektorientierten Clusteranalyse wird das Ziel verfolgt, die Zeitperspektive der Jugendlichen zu „typischen“ Gruppen oder Clustern zusammenzufassen, „wobei die Objektunterschiede innerhalb der Cluster möglichst klein und die Unterschiede zwischen den Clustern möglichst groß sein sollen“ (Bortz/ Döring 1995, 354). Die Clusterbildung erfolgt über ein hierarchisches Verfahren der Clusterbildung, wobei als Fusionierungsmethode die Ward-Methode mit dem Maß der quadrierten euklidischen Distanz zur Anwendung kommt (vgl. Bacher 2002).

³⁸ Bei linearen Verfahren muss die abhängige Variable intervallskaliert sein. Auch wenn die Variablen dieser Untersuchung ordinal skaliert sind, können die jeweiligen Zielgrößen als „metrisch“ angesehen werden, weil die Scores dieser Variablen aus der Summe über mehrere 0-1 Variablen gebildet wurden.

1.6.3 Statistische Konventionen

Im Rahmen analytischer Statistik benötigt es Verfahren bzw. Kriterien, nach denen objektiv entschieden werden kann, ob ein aufgetretener Mittelwertsunterschied oder eine Korrelation zufällig entstanden ist oder nicht. Mit der Berechnung der Irrtumswahrscheinlichkeit (p) kann angegeben werden, ob bei Mittelwertvergleichen die Nullhypothese (H_0) verworfen oder die Alternativhypothese (H_1) angenommen wird. Als gängige Schwellenwerte können Signifikanzniveaus in Höhe von 90%, 95% und 99% angesehen werden, wobei Aussagen, die mit einem Fehlerrisiko von 10% behaftet sind, als „signifikant“ (*), solche mit 5% als „sehr signifikant“ (**) und solche mit 1% als „höchst signifikant“ (***) bezeichnet werden (vgl. Bühl/ Zöfel 2002, 111). Bei Korrelationsberechnungen zwischen Variablen gibt der Korrelationskoeffizient (r) die Stärke des Zusammenhanges an, wobei zur Beschreibung der Größe des Betrags des Korrelationskoeffizienten folgende Abstufungen üblich sind (ebd., 318): bis 0,2 (sehr geringe Korrelation); bis 0,5 (geringe Korrelation); bis 0,7 (mittlere Korrelation); bis 0,9 (hohe Korrelation); über 0,9 (sehr hohe Korrelation). In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass im Rahmen dieser Untersuchung kaum mit hohen Korrelationskoeffizienten zu rechnen ist, da ein hoher Koeffizient nahe 1 bedeutete, dass die jeweils korrelierenden individuellen oder institutionellen Aspekte bei der Entwicklung keine Freiräume mehr zuließen. Dies scheint aber meines Erachtens nur in deterministischen Modellvorstellungen der Fall zu sein. Im Kontext der Gütekriterien soll auf die Frage eingegangen werden, ab wann die Reliabilität als erfüllt angesehen werden soll. Da eine Vielzahl der Variablen aus nur wenigen Items gebildet wird, muss davon ausgegangen werden, dass dies zu Lasten einer hohen Reliabilität geht. Weil die Messung der Gruppe der FörderberufsschülerInnen nicht auf der Messung einer Person durch eine oder mehrere Fragen eines Fragebogens erfolgt, sondern die Erhebung bei sehr vielen SchülerInnen dieser Gruppe mittels eines für alle gleichen Fragebogens durchgeführt wird - und in diesem Zusammenhang nur Gruppenvergleiche von Interesse sind -, sollen weit geringere Ansprüche an die Messgüte gestellt werden (vgl. Wellenreuther 2000, 281). Mit Merkens wird daher ein Reliabilitätskoeffizient dann noch akzeptiert, wenn Cronbach $\alpha \geq .350$ und die Item-Total-Korrelation $\geq .10$ liegt (vgl. Merkens/Classen/Berg-Winkels 1997, 104).

2 Darstellen der Ergebnisse

Von 180 bearbeiteten Fragebögen wurden 179 Fragebögen in die Auswertung einbezogen. Ein Fragebogen erwies sich aufgrund der Vielzahl fehlender Angaben als nicht auswertbar, so dass die nachfolgenden Berechnungen von einer Gesamtzahl von $N=179$ ausgehen.

Die Jugendlichen konnten bei einem großen Teil der Fragen eine unbegrenzte Anzahl an Items angeben, wobei diese entsprechend ihrer Dimensionszugehörigkeit aufsummiert wurden. Da die jeweiligen Variablen aus einer unterschiedlichen Anzahl von Items gebildet wurden, liegt diesen Variablen eine unterschiedlich hohe Range zugrunde, was eine „anschauliche“ Vergleichbarkeit erschwert. Aus diesem Grunde galt es die Variablen, die für einen Vergleich mit anderen Variablen vorgesehen waren, in ihren Skalen rechnerisch so zu verändern, dass diese Variablen eine gemeinsame untere und obere Kategoriengrenze zugrunde liegt. Den jeweils „neu“ gebildeten Variablen wurde ein Skalenwert zwischen 0 und 1 zugewiesen, wobei bei 0,5 der theoretische Mittelwert liegt. Bei der Interpretation der jeweiligen Mittelwerte der Variablen gilt ein arithmetisches Mittel (AM) $\geq 0,5$ als „ausgeprägt“ und ein AM $< 0,5$ als „eher nicht ausgeprägt“.

Aufgrund der Vielzahl der statistischen Angaben werden die Ergebnisse der Gruppierungsvariablen in Tabellenform dargestellt, wobei nur signifikante Unterschiede eine gesonderte Erwähnung finden.

2.1 Individualebene

2.1.1 Zeitperspektiven

Welche Zeitperspektiven weisen die FörderberufsschülerInnen auf?

Dimension Gegenwartsorientierung

33 Es gibt verschiedene Möglichkeiten, sein Leben zu leben. Wie ist das bei Dir, inwieweit kannst Du den folgenden Aussagen zustimmen?

- (a) Über die Dinge die morgen passieren, muss man sich nicht so viele Gedanken machen
- (c) Allein wie man hier und heute lebt, ist wichtig
- (e) Erst wenn eine Entscheidung dringend wird, überlege ich mir, was zu tun ist
- (g) Was ich nächste Woche machen werde, überlege ich mir dann, wenn es soweit ist
- (h) Weil ich nicht weiß, was in der Zukunft passiert plane ich nicht weit voraus
- (j) Was morgen ist, ist mir egal

Cronbach α		.581
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,327
Median		,293(a)
Modus		,2

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 5: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Zeitperspektive: „Gegenwartsorientierung“

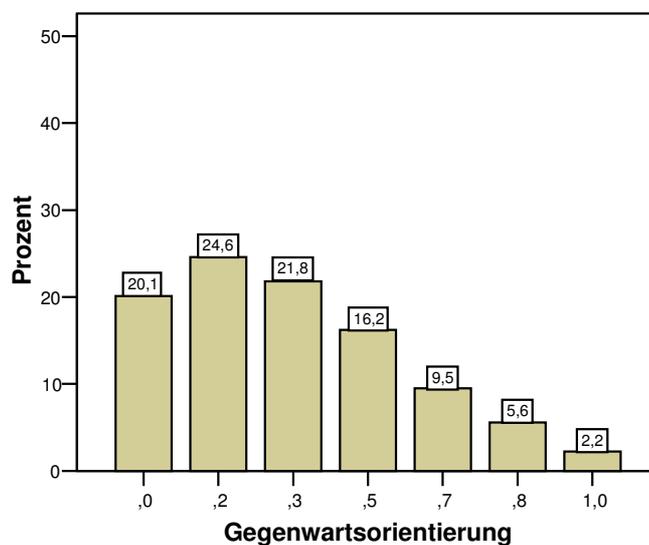


Abb. 21: Häufigkeitsverteilung - Zeitperspektive: „Gegenwartsorientierung“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Gegenwartsorientierung“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen die Orientierung, das eigene Handeln auf das „hier und jetzt“ auszurichten, eher nicht ausgeprägt ist. Das spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,327 wider.

Dimension „Zukunftsorientierung“

33 Es gibt verschiedene Möglichkeiten, sein Leben zu leben. Wie ist das bei Dir, inwieweit kannst Du den folgenden Aussagen zustimmen?

- (b) Es ist schon wichtig, sich Gedanken über die eigene Zukunft zu machen
- (d) Es ist schon besser genau zu wissen, was in nächster Zeit zu tun ist
- (f) Man sollte bei dem was man macht überlegen, was das für die eigene Zukunft bedeutet
- (i) Wenn man sich keine Gedanken über die Zukunft macht, muss man sich nicht wundern, wenn man später mit leeren Händen dasteht

Cronbach α		.593
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,568
Median		,586(a)
Modus		,5

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 6: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Zeitperspektive: „Zukunftsorientierung“

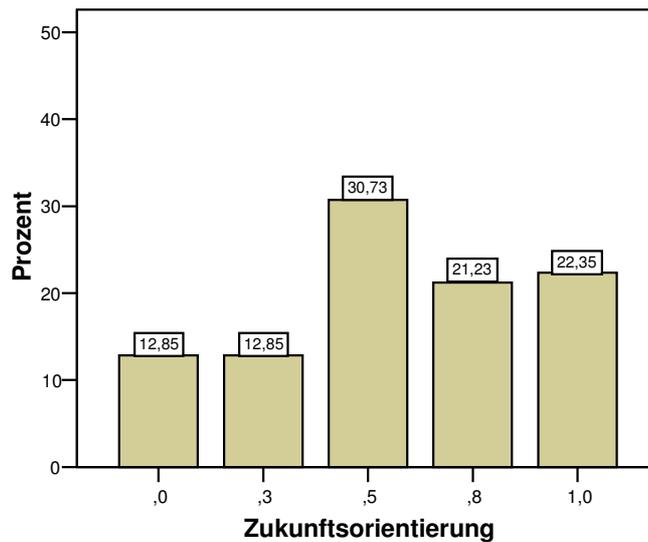


Abb. 22: Häufigkeitsverteilung - Zeitperspektive: „Zukunftsorientierung“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Zukunftsorientierung“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0,5 und 1 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen die Orientierung, gegenwärtiges Handeln an der Zukunft auszurichten, ausgeprägt ist. Das spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,568 wider.

Vergleicht man die Mittelwerte der Gegenwartsorientierung und die der Zukunftsorientierung miteinander, unterscheiden sich diese höchst signifikant voneinander ($p = ,000^{***}$). Die Zukunftsorientierung ist bei den Befragten höher ausgeprägt, als die Gegenwartsorientierung.

Dimension Zukunftsoptimismus

Wie optimistisch beurteilen die Jugendlichen ihre Zukunft?

70 Natürlich kann niemand wissen, was in Zukunft sein wird. Aber was denkst Du, wird es in absehbarer Zukunft für Dich in folgenden Bereichen *besser* oder *schlechter* werden?

	schlechter	besser
(a) Dass ich ausreichend Geld, Kleidung usw. habe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(b) Mit meiner Sicherheit, einen passenden Arbeitsplatz zu finden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(c) Die Chancen, meine Ziele zu verwirklichen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(d) Damit, dass ich Freunde habe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(e) Mit dem Zusammenleben in meiner Familie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(f) Mit meinen Leistungen in der Berufsschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(g) Mit den Möglichkeiten, meine Freizeit zu gestalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Item „d“ und Item „f“ konnten nicht akzeptiert werden, da die Item-Total-Korrelation unter .10 lag. Der Summenscore wurde aus den fünf übrigen Items gebildet.

Cronbach α		.422
N	Gültig	157
	Fehlend	22
Mittelwert		,754
Median		,783(a)
Modus		1,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 7: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Zeitperspektive: „Zukunftsoptimismus“

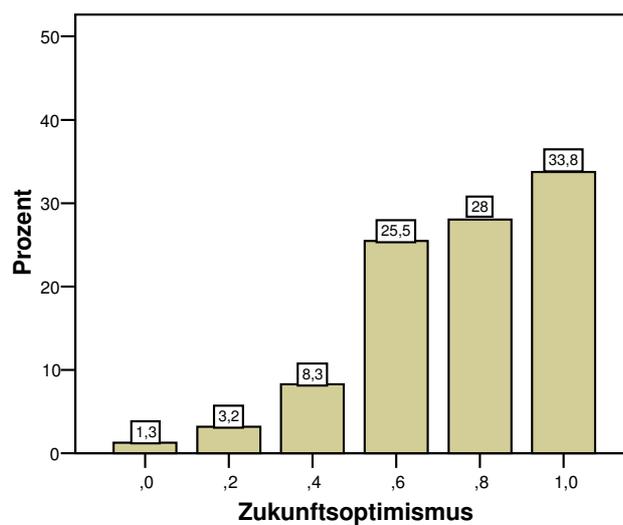


Abb. 23: Häufigkeitsverteilung - Zeitperspektive: „Zukunftsoptimismus“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Zukunftsoptimismus“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0,5 und 1 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen die Vorstellung, dass die persönliche Zukunft positiv sein wird, ausgeprägt ist. Das spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,754 wider.

Lässt sich die Stichprobe hinsichtlich ihrer Zeitperspektiven typologisieren?

Um entsprechende „Cluster-Typen“ zu eruieren, wurden die Variablen „Gegenwartsorientierung“ und „Zukunftsorientierung“ einer hierarchischen Clusteranalyse nach Ward unterzogen. Hierbei wurde die quadrierte euklidische Distanz als Proximitätsmaß verwendet, da dieses Maß bei Verwendung des Ward-Verfahrens vorzuziehen ist. Da alle Variablen in ihrem Summenscore Werte zwischen 0 und 1 aufweisen, wurde bei der Darstellung der Cluster das arithmetische Mittel als Lagemaß herangezogen. Bei der Clusteranalyse selbst erwies sich die Clusterzahl vier als die günstigste Lösung³⁹.

N = 179	Gegenwart		Zukunft	
	AM	S	AM	S
Cluster 1 (N = 57)	,547	,188	,785	,197
Cluster 2 (N = 55)	,148	,134	,436	,109
Cluster 3 (N = 35)	,095	,083	,879	,126
Cluster 4 (N = 32)	,505	,233	,070	,144
asympt. Signifikanz	,000***		,000***	

Tab. 8: Mittelwerte Clusteranalyse nach Ward und Signifikanzprüfung nach Kruskal-Wallis-H-Test

Im Folgenden werden die arithmetischen Mittelwerte der Cluster graphisch in einem Liniendiagramm abgebildet, wobei die horizontale Line den theoretischen Mittelwert kennzeichnet.

Das Cluster eins ist gekennzeichnet durch eine ausgeprägte Zukunftsorientierung sowie eine ausgeprägte Gegenwartsorientierung.

³⁹ Oftmals werden in Untersuchungen gebildete Cluster mit „treffenden“ Beschreibungen versehen. Im Rahmen dieser Untersuchung wurde bewusst darauf verzichtet, da diese Etikettierungen für den Erkenntnisgewinn als solches nicht beitragen, ihnen aber die Gefahr von Zuschreibungsprozessen gegenüber den Jugendlichen immanent ist.

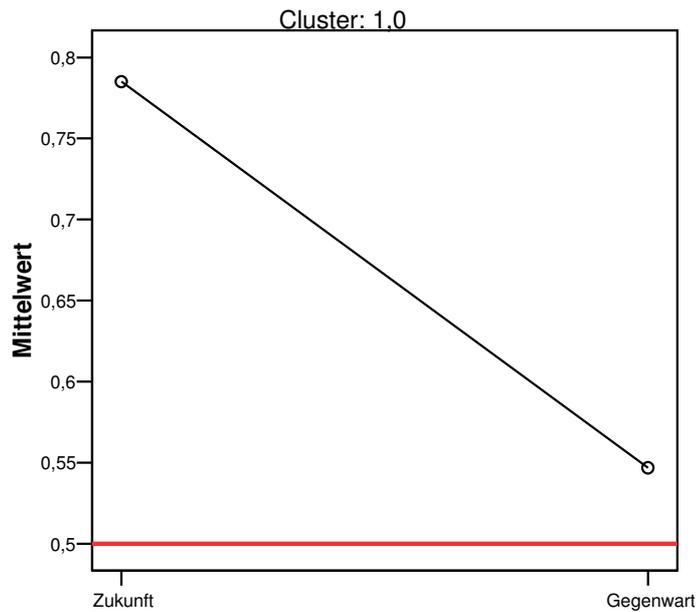


Abb. 24: Liniendiagramm Cluster 1: Mittelwerte Zukunfts- und Gegenwartsorientierung

Bei Jugendlichen des Cluster zwei sind die Gegenwartsorientierung und die Zukunftsorientierung eher nicht ausgeprägt.

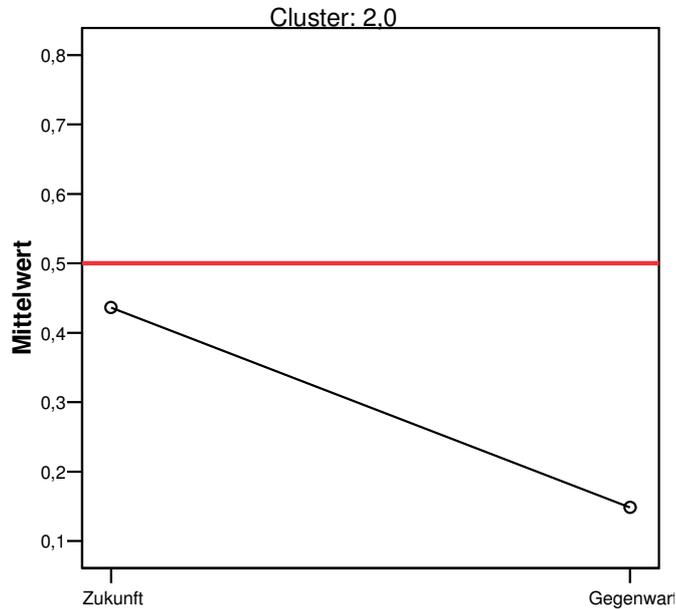


Abb. 25: Liniendiagramm Cluster 2: Mittelwerte Zukunfts- und Gegenwartsorientierung

Cluster drei zeigt sich in seiner Zukunftsorientierung ausgeprägt, im Bereich der Gegenwartsorientierung ist dies eher nicht der Fall.

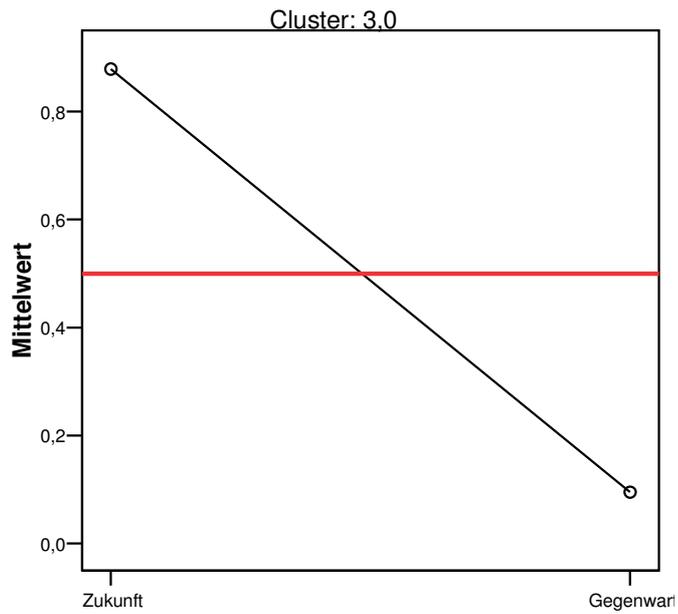


Abb. 26: Liniendiagramm Cluster 3: Mittelwerte Zukunfts- und Gegenwartsorientierung

Cluster 4 zeichnet sich durch eine ausgeprägte Gegenwartsorientierung aus, während die Orientierung an der Zukunft eher nicht ausgeprägt ist.

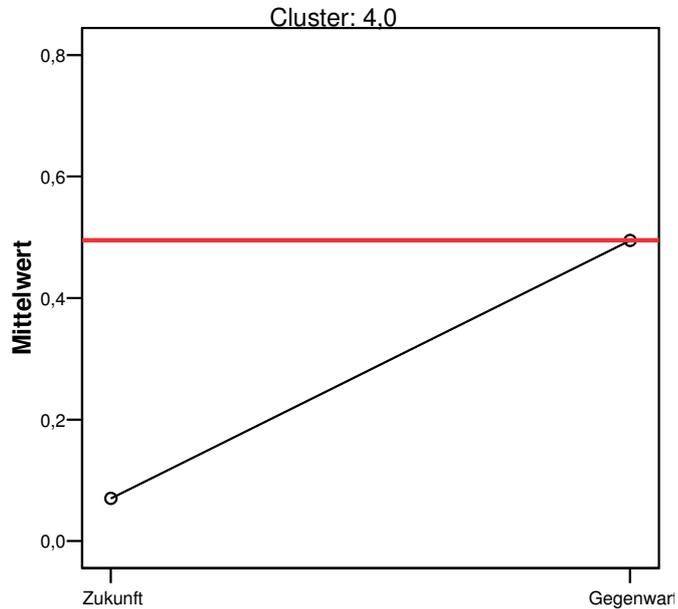


Abb. 27: Liniendiagramm Cluster 4: Mittelwerte Zukunfts- und Gegenwartsorientierung

Eine Überprüfung anhand des Kruskal-Wallis-H-Test macht deutlich, dass sich die vier Cluster hinsichtlich der beiden Variablen höchst signifikant voneinander unterscheiden ($p = ,000^{***}$).

2.1.2 Selbst

2.1.1.2 Selbstwertgefühl

Wie zeigt sich beim *Selbstwertgefühl* die psychosoziale Befindlichkeit unabhängig vom sozialen Umfeld?

2.1.1.2.1 Dimension „Sicheres Selbst“

43 Welche der nachfolgenden Aussagen treffen auf Dich zu?

- (a) Ich bin mit mir selbst zufrieden
- (c) Ich bin ein beständiger, ausgeglichener Mensch
- (g) Ich fühle mich sehr sicher

Cronbach α		.529
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,428
Median		,409(a)
Modus		,3

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 9: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Selbst: „Sicheres Selbst“

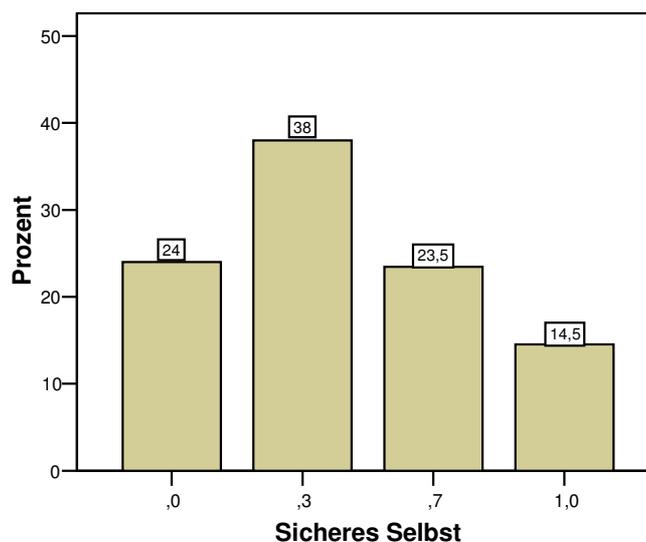


Abb. 28: Häufigkeitsverteilung - Selbst: „Sicheres Selbst“

		AM	S	
Förderberufsschüler (alle)		,428	,330	p
nach Cluster	Cluster 1	,491	,362	,074
	Cluster 2	,455	,289	
	Cluster 3	,314	,332	
	Cluster 4	,396	,310	

Tab. 10: Stichprobenvergleich - Selbst: „Sicheres Selbst“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Sicheres Selbst“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen ein als sicher empfundenes Selbstwertgefühl eher nicht ausgeprägt ist.

2.1.1.2.2 Dimension „Unsicher“:

43 Welche der nachfolgenden Aussagen treffen auf Dich zu?

- (d) Ich fühle mich häufig unwohl in meiner Haut
- (f) Ich habe kein Selbstvertrauen
- (h) Ich fühle mich unfähig
- (j) Ich fühle mich als Versager

Cronbach α		,684
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,133
Median		,091(a)
Modus		,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 11: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Selbst: „Unsicheres Selbst“

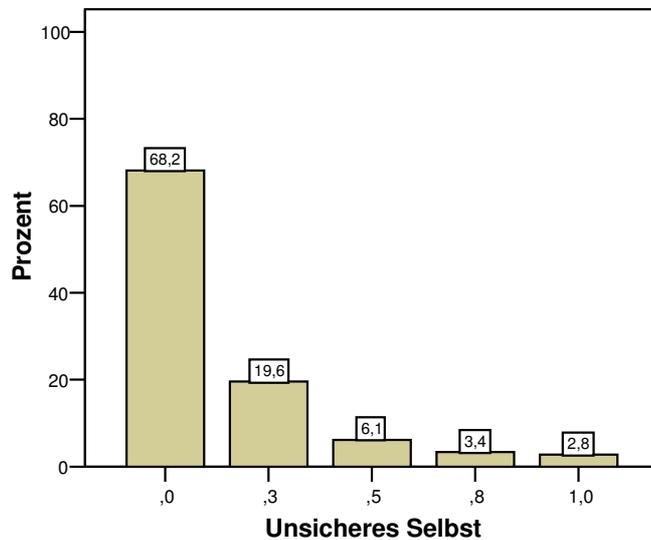


Abb. 29: Häufigkeitsverteilung - Selbst: „Unsicheres Selbst“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,133	,238	
nach Cluster	Cluster 1	,215	,296	,014(*)
	Cluster 2	,091	,211	
	Cluster 3	,121	,195	
	Cluster 4	,070	,170	

Tab. 12: Stichprobenvergleich - Selbst: „Unsicheres Selbst“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Unsicheres Selbst“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen ein geringes Selbstvertrauen eher nicht ausgeprägt ist. Das spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,133 wider.

In einer clusterbezogenen Differenzierung zeigen sich signifikante Unterschiede. Das Cluster eins zeigt sich unsicherer als das Cluster zwei, bei welchem das Merkmal wiederum höher ausgeprägt ist, als bei den Clustern drei und vier.

2.1.1.2.3 Dimension „Aufgebrachtes Selbst“

43 Welche der nachfolgenden Aussagen treffen auf Dich zu?

- (b) Ich rege mich leicht auf
- (e) Ich werde schnell ärgerlich
- (i) Ich verliere leicht meine Beherrschung

Cronbach α		.744
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,382
Median		,306(a)
Modus		,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 13: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Selbst: „Aufgebrachtes Selbst“

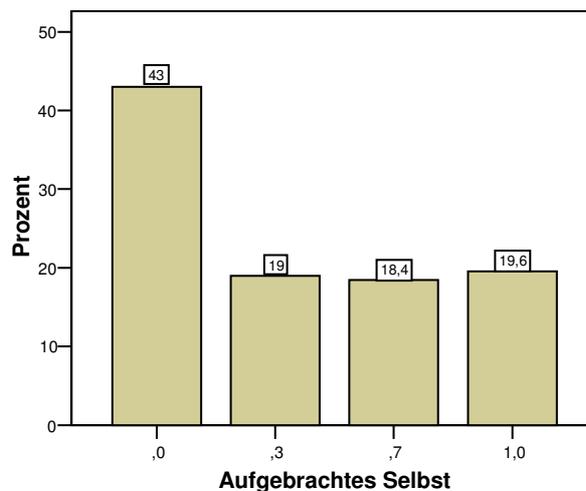


Abb. 30: Häufigkeitsverteilung - Selbst: „Aufgebrachtes Selbst“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,382	,392	
nach Cluster	Cluster 1	,468	,407	,000(***)
	Cluster 2	,200	,291	
	Cluster 3	,390	,384	
	Cluster 4	,531	,322	

Tab. 14: Stichprobenvergleich - Selbst: „Aufgebrachtes Selbst“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Aufgebrachtes Selbst“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen ein als aggressiv empfundenen Selbstwertgefühl eher nicht ausgeprägt ist. Das spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,382 wider.

Innerhalb der Cluster zeigen sich signifikante Unterschiede. Das Cluster vier zeigt sich mehr aufgebracht als das Cluster eins, bei welchem das Merkmal höher ausgeprägt ist als bei den Clustern drei und zwei.

2.1.1.3 Psychosoziale Befindlichkeit

Wie definiert sich der Jugendliche in Situationen, die auch sozial mitbestimmt sind (Selbstwirksamkeitserwartung), wie verhält er sich (Tendenz zum sozialen Vergleich) und wie versucht er eigene Interessen ohne Rücksicht auf andere durchzusetzen (Egozentrismus)?

2.1.1.3.1 Dimension „Selbstwirksamkeitserwartung“

46 Welche der nachfolgenden Aussagen treffen auf Dich zu?

- (a) Es bereitet mir meistens keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen
- (b) Schwierigkeiten sehe ich häufig gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten vertrauen kann
- (c) Für jedes Problem finde ich meist eine Lösung
- (d) Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich meistens, wie ich damit umgehen kann
- (f) In Konfliktsituationen weiß ich mir meistens zu helfen

Cronbach α		.603
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,492
Median		,458(a)
Modus		,2

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 15: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Selbst: „Selbstwirksamkeitserwartung“

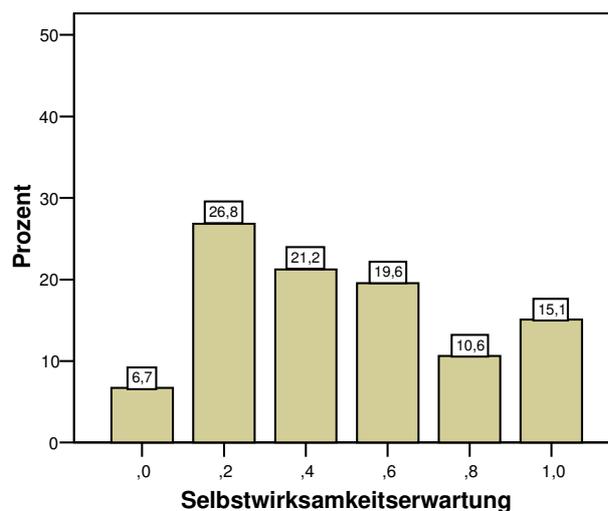


Abb. 31: Häufigkeitsverteilung - Selbst: „Selbstwirksamkeitserwartung“

		AM	S	
Förderberufsschüler (alle)		,492	,304	p
nach Cluster	Cluster 1	,572	,305	,011(*)
	Cluster 2	,404	,265	
	Cluster 3	,543	,268	
	Cluster 4	,444	,361	

Tab. 16: Stichprobenvergleich - Selbst: „Selbstwirksamkeitserwartung“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Selbstwirksamkeitserwartung“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen das Empfinden, den eigenen Fähigkeiten vertrauen zu können, eher nicht ausgeprägt ist. Das spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,492 wider.

Innerhalb der Cluster zeigen sich signifikante Unterschiede. Das Cluster eins zeigt eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung als das Cluster drei, bei welchem das Merkmal höher ausgeprägt ist als bei den Clustern vier und zwei.

2.1.1.3.2 Dimension „Tendenz zum sozialen Vergleich“

32 Im Folgenden findest Du einige Aussagen. Kreuze bitte bei jeder Aussage an, was für Dich am meisten zutrifft.

- (a) Am liebsten möchte ich in allen Lebensbereichen (Beruf, Schule, Sport etc.) zu den Besten gehören
- (c) Erfolg im Leben zu haben, bedeutet für mich besser als andere zu sein
- (e) Ich habe immer den Ehrgeiz, besser als der Durchschnitt zu sein
- (f) Ich bin nur dann mit meinen Leistungen zufrieden, wenn ich besser als andere bin

Cronbach α		,468
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,232
Median		,192(a)
Modus		,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 17: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Selbst: „Tendenz zum sozialen Vergleich“

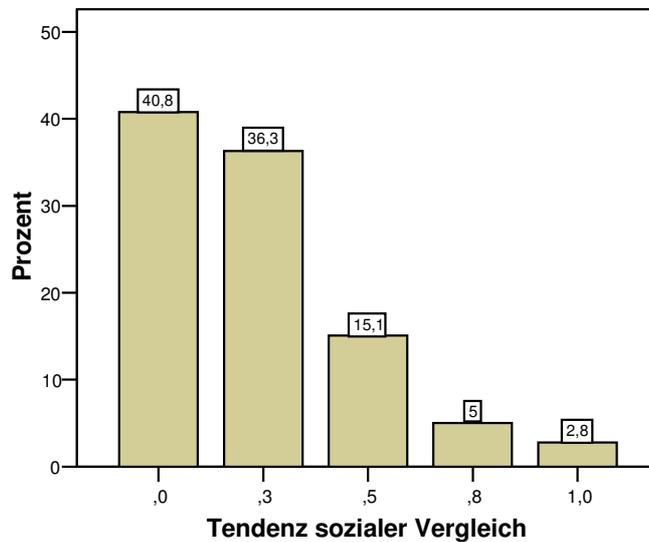


Abb. 32: Häufigkeitsverteilung - Selbst: „Tendenz zum sozialen Vergleich“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,232	,251	
nach Cluster	Cluster 1	,325	,245	,001(***)
	Cluster 2	,173	,209	
	Cluster 3	,236	,302	
	Cluster 4	,164	,225	

Tab. 18: Stichprobenvergleich - Selbst: „Tendenz zum sozialen Vergleich“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Tendenz zum sozialen Vergleich“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen die Bereitschaft, sich mit anderen sozial zu vergleichen, eher nicht ausgeprägt ist. Das spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,232 wider.

In einer clusterbezogenen Differenzierung zeigen sich höchst signifikante Unterschiede. Das Cluster eins vergleicht sich stärker als das Cluster drei, bei dem wiederum das Merkmal höher ausgeprägt ist als bei den Clustern zwei und vier.

2.1.1.3.3 Dimension „Egozentrismus“

32 Im Folgenden findest Du einige Aussagen. Kreuze bitte bei jeder Aussage an, was für Dich am meisten zutrifft.

- (h) Es ist nicht so wichtig, wie man gewinnt, sondern dass man gewinnt
- (i) Man sollte anderen Menschen die eigenen Absichten nur sagen, wenn es einem nützt
- (j) Das, was Menschen machen, sollte nur nach dem Erfolg bemessen werden
- (k) Wer sich von anderen ausnutzen lässt, verdient kein Mitleid

Cronbach α		.466
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,274
Median		,236(a)
Modus		,3

Tab. 19: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Selbst: „Egozentrismus“

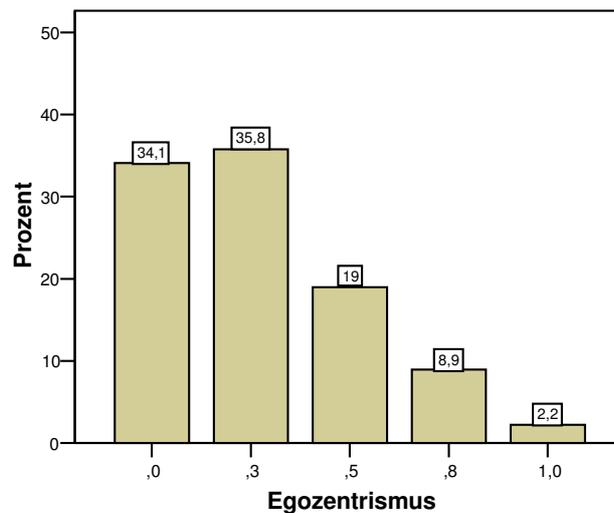


Abb. 33: Häufigkeitsverteilung - Selbst: „Egozentrismus“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,274	,260	
nach Cluster	Cluster 1	,373	,276	
	Cluster 2	,168	,204	
	Cluster 3	,321	,239	
	Cluster 4	,227	,272	

Tab. 20: Stichprobenvergleich - Selbst: „Egozentrismus“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Egozentrismus“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen die Eigenschaft, „Ellenbogen“ einzusetzen, um gesetzte Ziele zu erreichen, eher nicht ausgeprägt ist. Das spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,274 wider.

Innerhalb der Cluster zeigen sich höchst signifikante Unterschiede. In Cluster eins ist der Egozentrismus stärker ausgeprägt als in Cluster drei, bei das Merkmal höher ausgeprägt ist als in den Clustern vier und zwei.

2.1.1.1 Wertevorstellungen

2.1.1.1.1 Arbeitsorientierung

Welche Wertvorstellungen leiten das alltägliche Handeln der Jugendlichen bezüglich des Werts der Arbeit (Arbeitsorientierung)?

Dimension „Instrumentelle Arbeitsorientierung“

38 Man kann ja hinsichtlich der Arbeit unterschiedlicher Meinung sein. Inwieweit würdest Du den folgenden Aussagen zustimmen?

- (a) Im Leben kommt es nur auf Geld an, ganz gleich, woher es kommt, denn wer Geld hat, ist König
- (c) Hauptsache ist, dass man eine Arbeit hat, bei der man sehr gut verdient
- (e) Im Leben kommt es auf „gute Beziehungen“ an, denn viel beruht darauf, dass man die richtigen Leute „an der Strippe hat“
- (f) Ohne Arbeit kommt man kaum zu Geld, kann man sich nichts leisten
- (g) Hauptsache ist, dass man es in seinem Beruf zu etwas bringt, das auch die Achtung anderer findet und einen weiterkommen lässt
- (i) Im Alltag bekomme ich dann am wenigsten Ärger, wenn ich das tue, was andere sagen

Item „f“ konnte nicht akzeptiert werden, da die Item-Total-Korrelation unter .10 lag. Der Summenscore wurde somit nur aus den übrigen 5 Items gebildet.

Cronbach α		.417
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,364
Median		,347(a)
Modus		,2

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 21: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Selbst: „Instrumentelle Arbeitsorientierung“

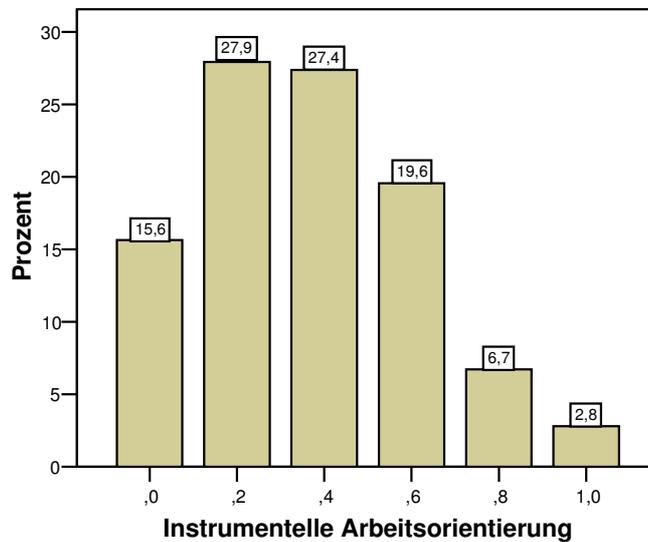


Abb. 34: Häufigkeitsverteilung - Selbst: „Instrumentelle Arbeitsorientierung“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,364	,252	
nach Cluster	Cluster 1	,448	,230	,000(***)
	Cluster 2	,262	,220	
	Cluster 3	,343	,230	
	Cluster 4	,344	,283	

Tab. 22: Stichprobenvergleich - Selbst: „Instrumentelle Arbeitsorientierung“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Instrumentelle Arbeitsorientierung“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen ein als unsicher empfundenes Selbstwertgefühl eher nicht ausgeprägt ist. Das spiegelt sich in einem Mittelwert von 0,364 wider.

In einer clusterbezogenen Differenzierung zeigen sich höchst signifikante Unterschiede. Bei Cluster eins ist diese Arbeitsorientierung stärker ausgeprägt als bei Cluster vier, bei dem wiederum das Merkmal einen höheren Mittelwert aufweist, als bei den Clustern drei und zwei.

Dimension „Integrative Arbeitsorientierung“

38 Man kann ja hinsichtlich der Arbeit unterschiedlicher Meinung sein. Inwieweit würdest Du den folgenden Aussagen zustimmen?

- (b) Es ist wichtig etwas zu erarbeiten, was auch anderen Menschen hilft oder nützt
- (d) Hauptsache ist, dass man eine Arbeit hat, die interessant ist
- (h) Im Alltag kommt es auf eine Arbeit an, die einen zufrieden macht

Cronbach α		,577
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,568
Median		,591(a)
Modus		1,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 23: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Selbst: „Integrative Arbeitsorientierung“

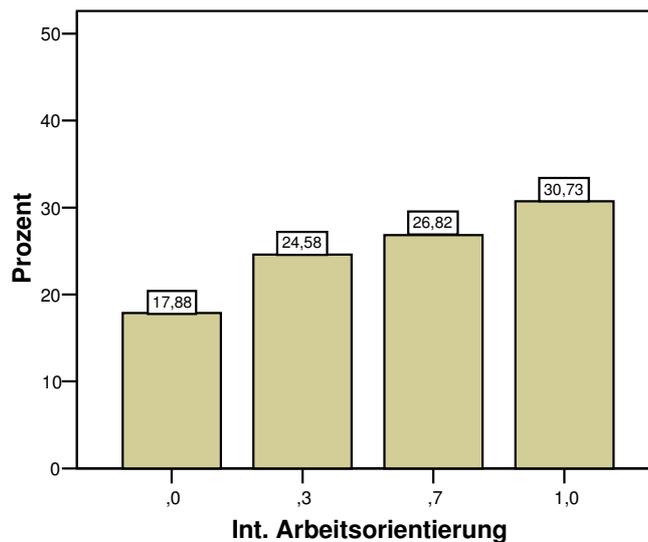


Abb. 35: Häufigkeitsverteilung - Selbst: „Integrative Arbeitsorientierung“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,568	,3632	
nach Cluster	Cluster 1	,807	,274	,000(***)
	Cluster 2	,467	,305	
	Cluster 3	,638	,337	
	Cluster 4	,240	,308	

Tab. 24: Stichprobenvergleich - Selbst: „Integrative Arbeitsorientierung“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Integrative Arbeitsorientierung“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0,5 und 1 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen die „sinnstiftende“ Funktion von Arbeit ausgeprägt ist. Das spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,568 wider.

Höchst signifikant unterschieden sich die Cluster voneinander, wobei die Cluster eins und drei eine höhere integrative Arbeitsorientierung aufweisen, als die Cluster zwei und vier.

2.1.1.2.2 Biografieerwartung

Welche Wertvorstellungen leiten das alltägliche Handeln der Jugendlichen hinsichtlich der biografischen Erwartungen?

Dimension „Statusorientierte Biografieerwartung“

64 Auf was legst Du in Deinem Leben besonderen Wert?

- (a) Erfolg im Beruf haben
- (g) Stets die Anforderungen in Schule und Arbeit zu erfüllen
- (i) Ich will vorwärts kommen und es im Leben zu etwas bringen

Cronbach α		.533
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,635
Median		,675(a)
Modus		1,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 25: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Selbst: „Statusorientierte Biografieerwartung“

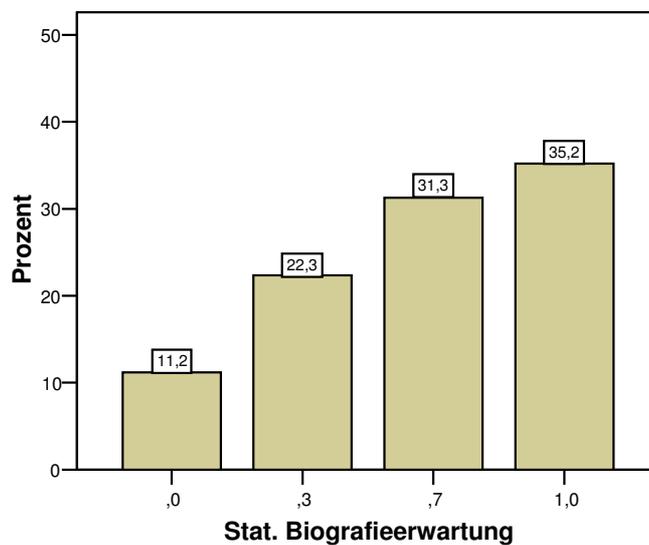


Abb. 36: Häufigkeitsverteilung - Selbst: „Statusorientierte Biografieerwartung“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,635	,336	
nach Cluster	Cluster 1	,760	,280	,000(***)
	Cluster 2	,552	,288	
	Cluster 3	,800	,293	
	Cluster 4	,375	,356	

Tab. 26: Stichprobenvergleich - Selbst: „Stausorientierte Biografieerwartung“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Statusorientierte Biografieerwartung“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0,5 und 1 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen dieses Merkmal ausgeprägt ist. Das spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,635 wider. Innerhalb der Cluster zeigen sich höchst signifikante Unterschiede. Das Cluster drei zeigt sich stärker statusorientiert, als das Cluster eins, welches wiederum eine höhere Ausprägung aufweist, als die Cluster zwei und zwei.

Dimension „Entfaltungsorientierte Biografieerwartung“

64 Auf was legst Du in Deinem Leben besonderen Wert?

- (b) Gute Freunde haben
- (c) Keinem Leistungsdruck ausgesetzt sein
- (d) Viel Freizeit haben
- (e) Möglichst viel genießen und ein angenehmes Leben führen
- (f) Meine persönlichen Fähigkeiten entfalten bzw. nutzen
- (h) Immer spontan das machen zu können, was ich will

Cronbach α		.703
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,555
Median		,563(a)
Modus		,3

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 27: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Selbst: „Entfaltungsorientierte Biografieerwartung“

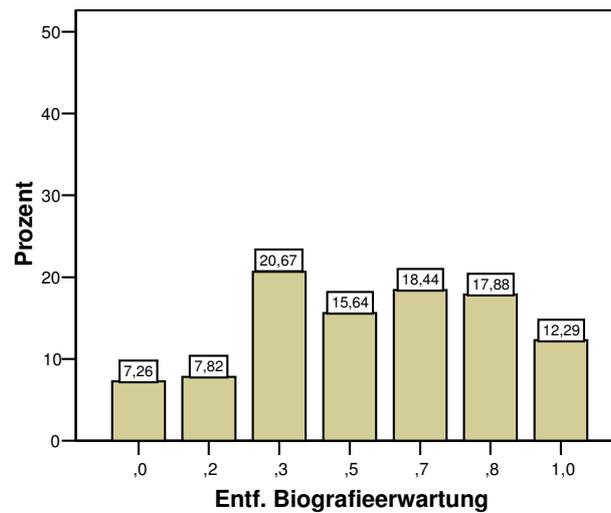


Abb. 37: Häufigkeitsverteilung - Selbst: „Entfaltungsorientierte Biografieerwartung“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,555	,292	
nach Cluster	Cluster 1	,687	,220	,000(***)
	Cluster 2	,361	,254	
	Cluster 3	,638	,306	
	Cluster 4	,563	,286	

Tab. 28: Stichprobenvergleich - Selbst: „Entfaltungsorientierte Biografieerwartung“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Entfaltungsorientierten Biografieerwartung“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0,5 und 1 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen die Neigung, das spätere Leben nur nach den persönlichen Bedürfnissen auszurichten, ausgeprägt ist. Das spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,555 wider.

Höchst signifikant unterschieden sich die Cluster voneinander, wobei das Cluster eins in einem ausgeprägteren Maße entfaltungsorientiert ist, als das Cluster drei, welches wiederum einen höheren Mittelwert aufweist, als die Cluster vier und zwei.

2.1.1.2.3 Leistungsorientierung und Fortschrittsdistanz

Neigen die Jugendlichen eher zur Befriedigung materieller Bedürfnisse (Leistungsorientierung) oder zeigen sie Interesse an politischen bzw. sozialen Fragestellungen (Fortschrittsdistanz)?

Dimension Leistungsorientierung

32 Im Folgenden findest Du einige Aussagen. Kreuze bitte bei jeder Aussage an, was für Dich am meisten zutrifft.

- (b) Wer keine Leistung bringt, wird auch nicht glücklich
- (d) Erfolg in der Schule und später im Beruf ist das Wichtigste im Leben
- (f) Das Wichtigste im Leben ist sich anzustrengen und etwas zu leisten

Cronbach α		.433
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,568
Median		,583(a)
Modus		,7

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 29: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Selbst: „Leistungsorientierung“

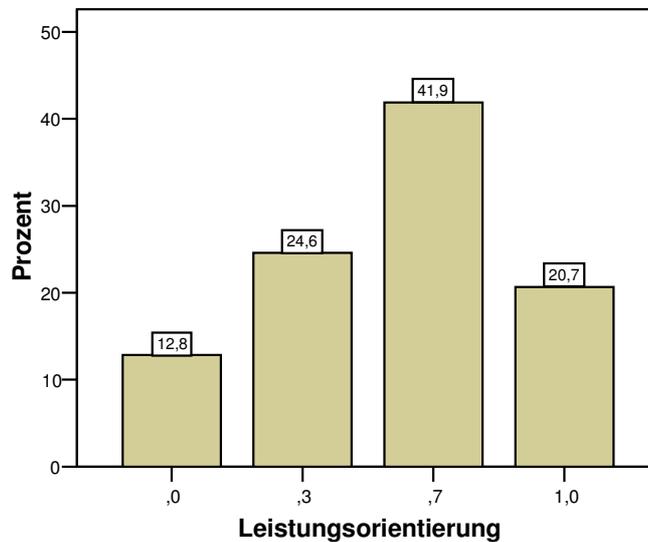


Abb. 38: Häufigkeitsverteilung - Selbst: „Leistungorientierung“

		AM	S	
Förderberufsschüler (alle)		,568	,313	p
nach Cluster	Cluster 1	,667	,295	,000(***)
	Cluster 2	,503	,293	
	Cluster 3	,676	,249	
	Cluster 4	,385	,339	

Tab. 30: Stichprobenvergleich - Selbst: „Leistungorientierung“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Leistungorientierung“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0,5 und 1 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen ein Streben nach Erfolg ausgeprägt ist. Das spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,568 wider.

Höchst signifikant unterschieden sich die Cluster voneinander, wobei das Cluster eins eine ausgeprägtere Leistungorientierung zeigt, als das Cluster drei, welches wiederum einen höheren Mittelwert aufweist, als die Cluster zwei und vier.

Dimension „Fortschrittsdistanz“

74 Welchen Aussagen kannst Du besonders zustimmen?

- (a) Für den Schutz der Natur muss jeder einzelne etwas tun
- (b) Immer mehr Technik schadet nur
- (c) Es gibt wichtigere Dinge im Leben als Wohlstand und Reichtum
- (d) Atomkraftwerke schaden uns Menschen
- (e) Was gut ist für unsere Industrie, ist nicht gut für uns

Cronbach α		.559
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,408
Median		,407(a)
Modus		,6

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 31: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Selbst: „Fortschrittsdistanz“

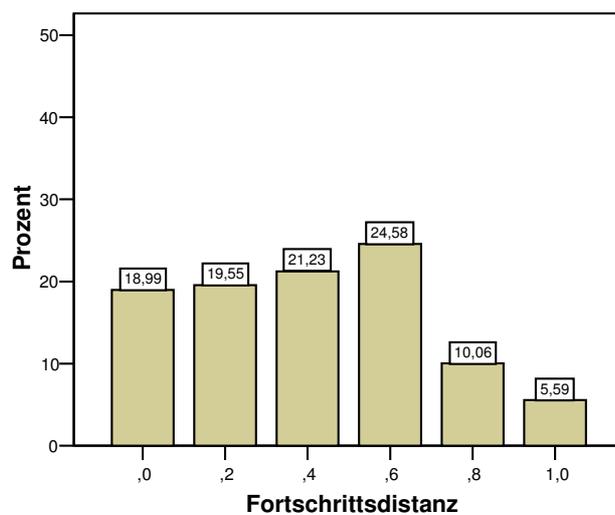


Abb. 39: Häufigkeitsverteilung - Selbst: „Fortschrittsdistanz“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,408	,291	
nach Cluster	Cluster 1	,460	,267	
	Cluster 2	,342	,263	
	Cluster 3	,554	,295	
	Cluster 4	,269	,290	

Tab. 32: Stichprobenvergleich - Selbst: „Fortschrittsdistanz“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Fortschrittsdistanz“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen eine Skepsis vor einem unkontrollierten Gebrauch der Technik eher nicht ausgeprägt ist. Das spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,408 wider.

Innerhalb der Cluster zeigen sich höchst signifikante Unterschiede. Das Cluster drei distanziert sich stärker vom Fortschritt als das Cluster eins, bei welchem der Mittelwert wiederum höher ausgeprägt ist, als bei den Clustern zwei und vier.

2.1.2 Freizeit

2.1.2.1 Freizeitaktivitäten

Welchen Freizeitaktivitäten gehen die Jugendlichen nach?

Dimension Aktive Freizeitbeschäftigung

1 Was machst Du in Deiner Freizeit am liebsten?

- (a) Motorrad/ Moped/ Fahrrad/ Auto reparieren und damit in der Gegend herumfahren
- (g) Sport treiben/ Fitness
- (h) In die Disco gehen, Tanzen
- (j) Techno-, Rock-/Pop-Konzerte besuchen
- (k) Auf Parties gehen

Cronbach α		.573
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,468
Median		,464(a)
Modus		,6

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 33: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Aktive Freizeitbeschäftigung“

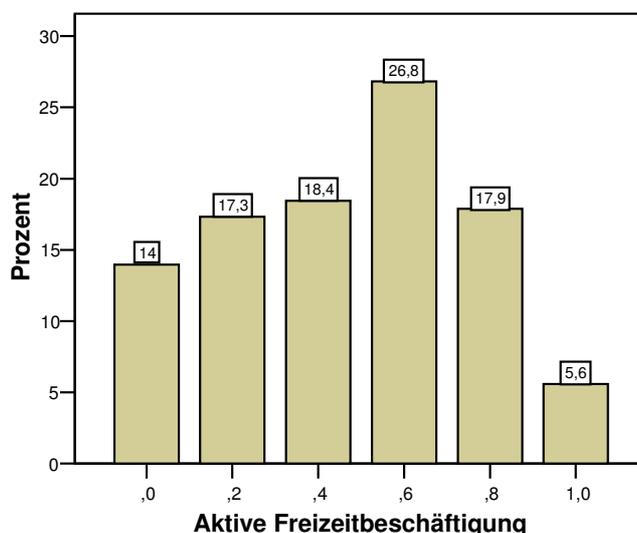


Abb. 40: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Aktive Freizeitbeschäftigung“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,468	,290	
nach Cluster	Cluster 1	,554	,277	,032(*)
	Cluster 2	,369	,301	
	Cluster 3	,469	,247	
	Cluster 4	,438	,308	

Tab. 34: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Aktive Freizeitbeschäftigung“

Unter Berücksichtigung des Mittelwertes in Höhe von 0,468 lässt sich feststellen, dass eine aktive Freizeitgestaltung der Jugendlichen eher nicht ausgeprägt ist.

Innerhalb der Cluster weist das Cluster eins eine ausgeprägte, die Cluster zwei, drei und vier keine ausgeprägte Merkmalsausprägung auf, wobei die Unterschiede zwischen den Clustern signifikant sind.

Dimension Passive Freizeitbeschäftigung

1 Was machst Du in Deiner Freizeit am liebsten?

- (b) Am Spielautomaten/ Computer spielen
- (e) Volle pulle Musik hören
- (f) Faulenzen
- (i) Ins Kino gehen
- (m) Fernsehen, Videos anschauen

Item „i“ konnte nicht akzeptiert werden, da die Item-Total-Korrelation unter .10 lag. Der Summenscore wurde somit nur aus den übrigen 4 Items gebildet.

Cronbach α		.362
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,527
Median		,532(a)
Modus		,5

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 35: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Passive Freizeitbeschäftigung“

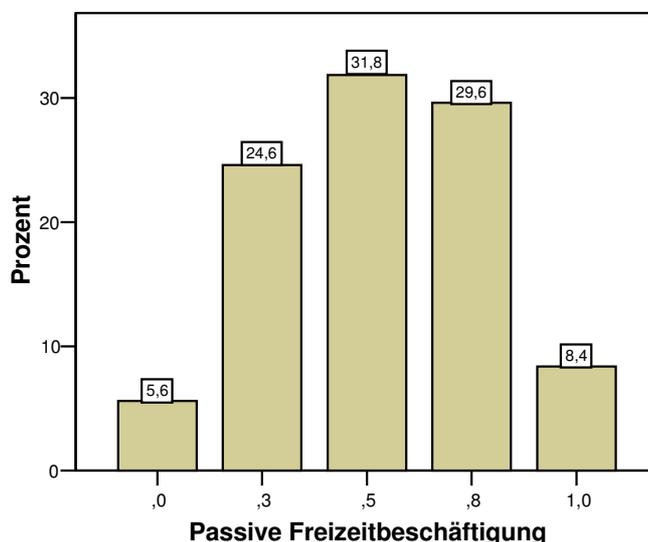


Abb. 41: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Passive Freizeitbeschäftigung“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,527	,261	
nach Cluster	Cluster 1	,592	,274	,041(*)
	Cluster 2	,473	,275	
	Cluster 3	,564	,213	
	Cluster 4	,461	,238	

Tab. 36: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Passive Freizeitbeschäftigung“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Passive Freizeitbeschäftigung“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0,5 und 1 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen passive bzw.

rezeptive Formen der Freizeitgestaltung ausgeprägt sind. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,527 wider.

Signifikant unterscheiden sich die Cluster voneinander, wobei die Cluster eins und drei ausgeprägte und die Cluster zwei und vier eher nicht ausgeprägte Merkmalsausprägungen aufweisen.

Dimension Kreativ-künstlerische Freizeitbeschäftigung

1 Was machst Du in Deiner Freizeit am liebsten?

- (c) Zeichnen/ Malen/ Fotografieren/ Filmen
- (d) Lesen
- (l) Ein Instrument spielen/ Musik machen
- (n) Theater, Museen, Kunstausstellungen, klassische Musikkonzerte besuchen

Cronbach α		,451
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,140
Median		,111(a)
Modus		,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 37: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Kreativ-künstlerische Freizeitbeschäftigung“

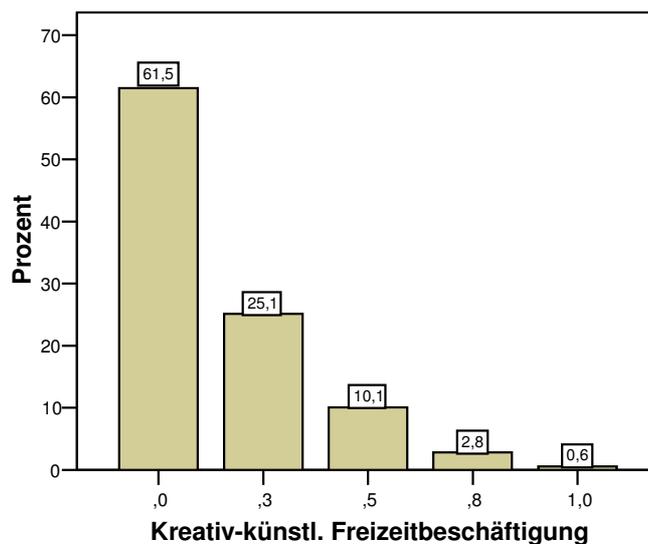


Abb. 42: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Kreativ-künstlerische Freizeitbeschäftigung“

		AM	S	
Förderberufsschüler (alle)		,140	,207	p
nach Cluster	Cluster 1	,232	,240	,000(***)
	Cluster 2	,105	,190	
	Cluster 3	,100	,183	
	Cluster 4	,078	,133	

Tab. 38: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Kreativ-künstlerische Freizeitbeschäftigung“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Kreativ-künstlerische Freizeitbeschäftigung“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen musisch-kulturelle Freizeitinteressen eher nicht ausgeprägt sind. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,140 wider.

In einer clusterbezogenen Differenzierung zeigen sich höchst signifikante Unterschiede. Bei Cluster eins ist diese Form der Freizeitgestaltung stärker ausgeprägt, als bei den übrigen Clustern.

Berufliche Weiterbildung

1 Was machst Du in Deiner Freizeit am liebsten?

- (o) Sich beruflich weiterbilden

Cronbach α		
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,263
Median		,263(a)
Modus		,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 39: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Berufliche Weiterbildung“

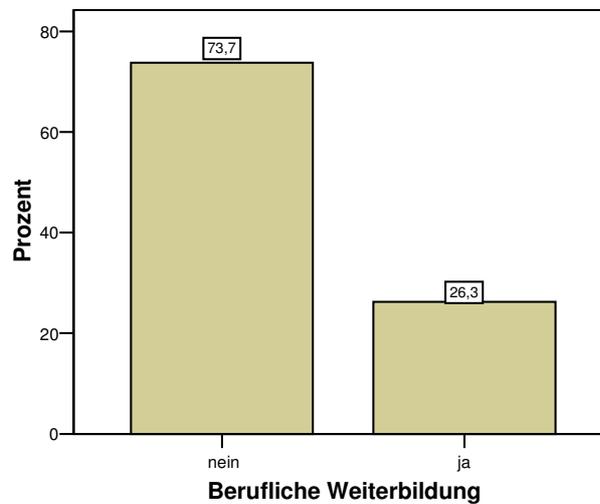


Abb. 43: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Berufliche Weiterbildung“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,263	,441	
nach Cluster	Cluster 1	,439	,500	,001(***)
	Cluster 2	,127	,336	
	Cluster 3	,286	,458	
	Cluster 4	,156	,368	

Tab. 40: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Berufliche Weiterbildung“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Berufliche Weiterbildung“, so erkennt man, dass bei den Jugendlichen die Bereitschaft, sich im Sinne eines Bildungsmoratoriums entsprechend beruflich zu qualifizieren, eher nicht ausgeprägt ist. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,263 wider.

Innerhalb der Cluster zeigen sich höchst signifikante Unterschiede. Das Cluster eins bildet sich mehr weiter, als das Cluster drei, welches wiederum höhere Mittelwerte aufweist, als die übrigen Cluster,

Verbotenes

1 Was machst Du in Deiner Freizeit am liebsten?

(p) Verbotenes tun, nämlich _____

Cronbach α		
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,173
Median		,173(a)
Modus		,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 41: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Dimension „Verbotenes“

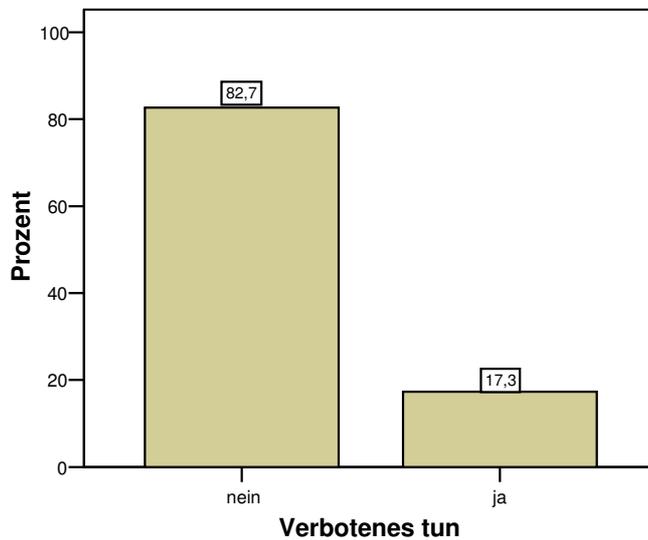


Abb. 44: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Verbotenes“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,173	,379	
nach Cluster	Cluster 1	,228	,423	,016(*)
	Cluster 2	,091	,290	
	Cluster 3	,086	,284	
	Cluster 4	,313	,470	

Tab. 42: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Verbotenes“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Verbotenes“, so erkennt man, dass ein abweichendes Verhalten in der Freizeit eher nicht ausgeprägt ist. Das spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,173 wider.

In einer clusterbezogenen Differenzierung zeigen sich signifikante Unterschiede. Das Cluster vier verstößt in der Freizeit öfters gegen Regeln bzw. Gesetze als die übrigen Cluster.

Dimension organisierte Freizeitaktivität

Sind die Jugendlichen Mitglied in einem Verein?

Bei dieser Frage wurde das Freitextfeld dahingehend ausgewertet, dass die Angaben der Jugendlichen bei der Codierung acht übergeordneten Vereinskategorien zugeordnet wurden: Sport, Kirche, Politik, Tierzucht, Kultur, Hilfe, Gartenbau, Sonstiges.

4 Verbringst Du Deine Freizeit in einem Verein?

- (a) Nie (→ weiter mit Frage 5)
- (b) Ab und zu
- (c) Häufig
 ☞ und zwar im _____ (Art des Vereins, z.B. Fußballverein)

Cronbach α		
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,365
Median		,317
Modus		,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 43: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion: „Organisierte Freizeitaktivität“

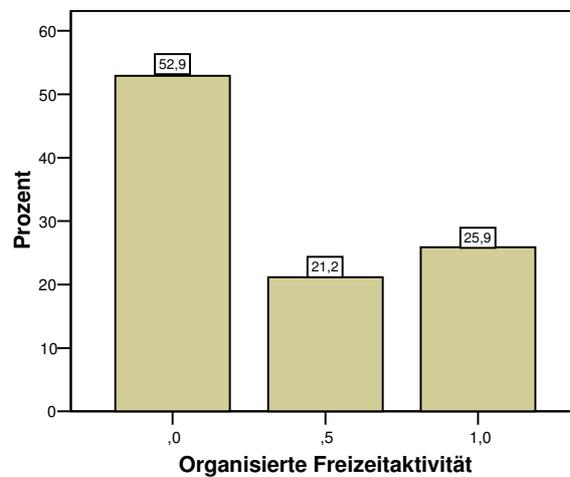


Abb. 45: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Organisierte Freizeitaktivität“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,365	,424	
nach Cluster	Cluster 1	,387	,423	,431
	Cluster 2	,413	,450	
	Cluster 3	,357	,430	
	Cluster 4	,250	,365	

Tab. 44: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Organisierte Freizeitaktivität“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Organisierte Freizeitaktivität“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen eine Freizeitgestaltung im Verein eher nicht ausgeprägt ist. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,365 wider.

Bei den Vereinen dominieren in der Gesamtstichprobe mit 60,5% die Sportvereine, vor Vereinen mit helfender Ausrichtung, wie zum Beispiel Jugendrotkreuz, Wasserwacht oder ähnlichem (31,6%). Die Vereine, die kulturbezogen arbeiten oder sich der Tierzucht widmen, spielen aus Sicht der Jugendlichen eine untergeordnete Rolle. Vereine zur Pflege des Gartenbaus bzw. politisch oder kirchlich organisierte Jugendorganisationen waren in den Angaben der Jugendlichen überhaupt nicht vertreten.

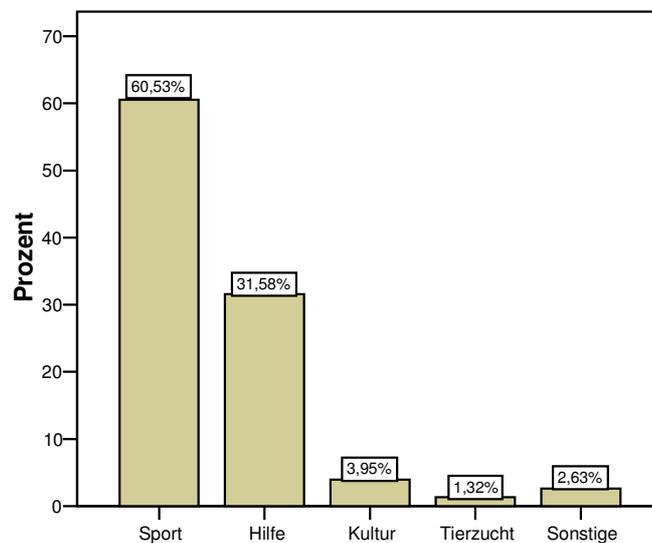


Abb. 46: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Vereinsart“

2.1.2.2 Freizeittreffs Jugendlicher

2.1.2.2.1 Attraktivität des sozialen Nahraumes

Welche Attraktivität weist der soziale Nahraum der Jugendlichen auf (soziale Probleme, Freizeitmöglichkeiten, Zufriedenheit; sozialräumliche Mobilität; Anzahl der Bekannten im sozialen Nahraum)?

8 In Deiner Nachbarschaft können schon mal verschiedene Probleme auftauchen. Welche der nachfolgenden Aussagen treffen auf die Umgebung zu, wo Du wohnst?

- (a) Sich langweilende und nichtsturende Jugendliche
- (b) Heruntergekommene, leerstehende Gebäude
- (c) Zerstörte Telefonzellen
- (d) Schließung von Jugendtreffs, Sportstätten
- (e) Betrunkene
- (f) Besprühte/beschmierte Hauswände
- (g) Zu viele Ausländer/ Asylbewerber
- (h) Drogenabhängige

Item „d“ konnte nicht akzeptiert werden, da die Item-Total-Korrelation unter .10 lag. Der Summenscore wurde somit nur aus den übrigen 7 Items gebildet.

Cronbach α		.520
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,196
Median		,162(a)
Modus		,1

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 45: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Soziale Probleme Nachbarschaft“

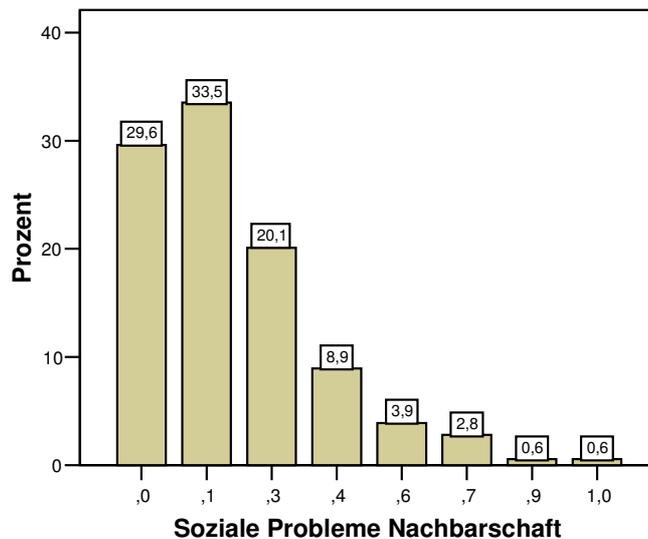


Abb. 47: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Soziale Probleme Nachbarschaft“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,196	,195	
nach Cluster	Cluster 1	,278	248	,014(*)
	Cluster 2	,145	,156	
	Cluster 3	,155	,140	
	Cluster 4	,183	,154	

Tab. 46: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Soziale Probleme in der Nachbarschaft“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Soziale Probleme“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen die Wahrnehmung sozialer Probleme in ihrer Nachbarschaft eher nicht ausgeprägt ist. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,196 wider.

Innerhalb der Cluster zeigen sich signifikante Unterschiede. Das Cluster eins berichtet über mehr soziale Probleme als das Cluster vier, welches wiederum einen höheren Mittelwert zeigt, als die Cluster drei und zwei.

Freizeitmöglichkeiten in der Nachbarschaft

9 Welche Freizeitmöglichkeiten gibt es in Deiner Nachbarschaft?

- (a) Einkaufsstraßen oder Einkaufszentren
- (b) Parks, Plätze, ...
- (c) Sportanlagen
- (d) Kneipen, Discos, Cafes
- (e) Jugendzentrum
- (f) Kino
- (g) Sonstiges _____

Item „g“ konnte nicht akzeptiert werden, da die Item-Total-Korrelation unter .10 lag. Der Summenscore wurde somit nur aus den übrigen 6 Items gebildet.

Cronbach α		.462
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,365
Median		,340(a)
Modus		,2

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 47: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Freizeitmöglichkeiten in der Nachbarschaft“

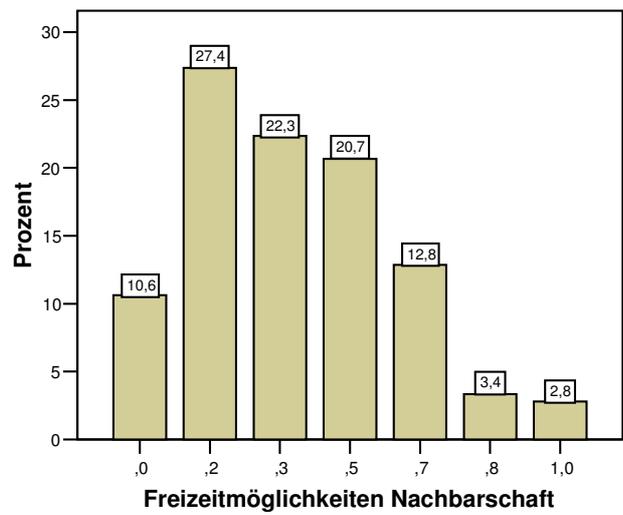


Abb. 48: Häufigkeitsverteilung – Freizeit: „Freizeitmöglichkeiten in der Nachbarschaft“

		AM	S	
Förderberufsschüler (alle)		,365	,244	p
nach Cluster	Cluster 1	,398	,249	,033(*)
	Cluster 2	,297	,216	
	Cluster 3	,424	,222	
	Cluster 4	,359	,281	

Tab. 48: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Freizeitmöglichkeiten in der Nachbarschaft“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Freizeitmöglichkeiten“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass die Jugendlichen die Möglichkeiten einer Freizeitgestaltung in ihrer Nachbarschaft als eher nicht ausgeprägt ansehen. Das spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,365 wider.

In einer clusterbezogenen Differenzierung lassen sich signifikante Unterschiede erkennen. Die Cluster drei und eins haben mehr Freizeitmöglichkeiten in ihrer Nachbarschaft als die übrigen Cluster.

Zufriedenheit mit der Nachbarschaft

12 Wie zufrieden bist Du mit der Gegend, in der Du wohnst? (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- (a) Zufrieden
- (b) Nicht zufrieden

Cronbach α	1	
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,745
Median		,745
Modus		,436

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 49: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Zufriedenheit mit der Nachbarschaft“

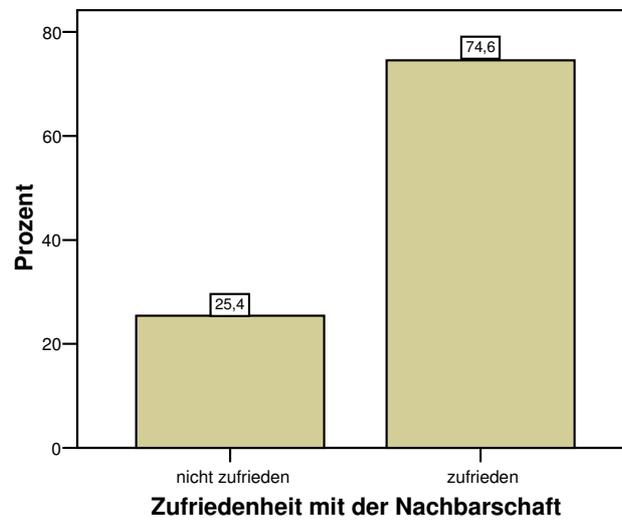


Abb. 49: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Zufriedenheit mit der Nachbarschaft“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,745	,4366	
nach Cluster	Cluster 1	,666	,475	,356
	Cluster 2	,777	,419	
	Cluster 3	,823	,389	
	Cluster 4	,750	,439	

Tab. 50: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Zufriedenheit mit der Nachbarschaft“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Zufriedenheit in der Nachbarschaft“, so erkennt man, dass die Jugendlichen mit ihrem sozialen Nahraum zufrieden sind. Das spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,745 wider.

Sozialräumliche Mobilität

10 Wenn Du außerhalb Deiner Nachbarschaft Deine Freizeit verbringen möchtest, wie kommst Du dorthin?

- (a) Zu Fuß
- (b) Mofa/ Motorrad
- (c) Fahrrad
- (d) Freunde fahren mich
- (e) Eltern fahren mich
- (f) Öffentliche Verkehrsmittel (z.B. Bus, Bahn)
- (g) Trampen
- (h) Eigenes Auto

Items „b“, „g“ und „h“ konnte nicht akzeptiert werden, da die Item-Total-Korrelation unter .10 lag. Der Summenscore wurde somit nur aus den übrigen 5 Items gebildet.

Cronbach α		.350
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,486
Median		,400
Modus		,6

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 51: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Sozialräumliche Mobilität“

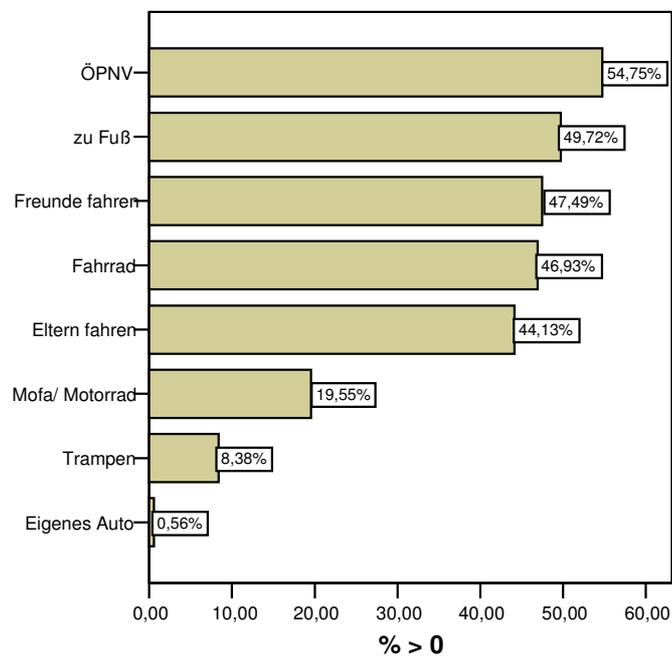


Abb. 50: Häufigkeitsverteilung – Freizeit: „Sozialräumliche Mobilität“

Öffentliche Verkehrsmittel gehören mit 54,8% zu den am häufigsten genannten „Fortbewegungsmitteln“, dicht gefolgt vom „zu Fuß gehen“, „Freunde fahren mich“, „Fahrrad“ sowie „Eltern fahren mich“. Das Mofa bzw. Motorrad spielt noch für 19,6% der Jugendlichen eine Rolle, „Trampen“ wird von 8,4% der Befragten genannt. Keine Rolle spielt das „Eigene Auto“ (0,6%).

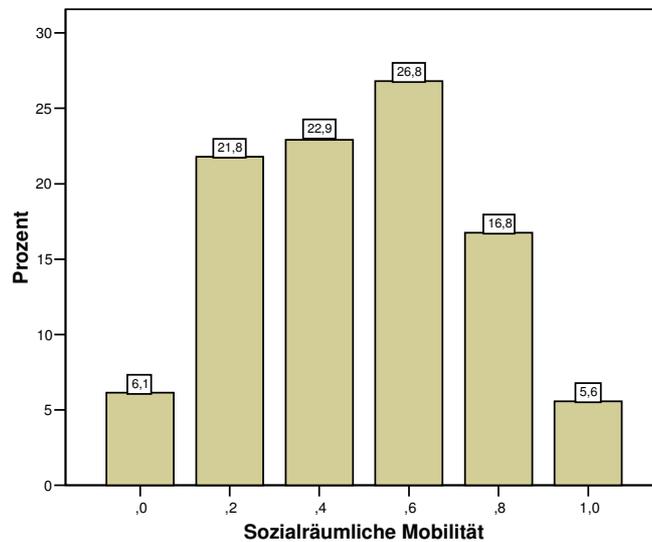


Abb. 51: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Sozialräumliche Mobilität“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,486	,244	
nach Cluster	Cluster 1	,579	,246	,001(***)
	Cluster 2	,476	,229	
	Cluster 3	,486	,266	
	Cluster 4	,338	,280	

Tab. 52: Stichprobenvergleich – Freizeit: „Sozialräumliche Mobilität“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Sozialräumliche Mobilität“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen die Möglichkeiten, Räume außerhalb ihres sozialen Nahraums aufzusuchen, eher nicht ausgeprägt sind. Das spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,486 wider.

Höchst signifikant unterscheiden sich die Cluster in ihrer sozialräumlichen Mobilität, wobei das Cluster eins eine höhere sozialräumliche Mobilität aufweist, als die übrigen Cluster.

Bekannte in der Nachbarschaft

11 Wohnen in Deiner Nachbarschaft viele Deiner Bekannten? (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- (a) Ja
- (b) Nein

Cronbach α		
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,429
Median		,429(a)
Modus		,0

Tab. 53: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Bekannte in der Nachbarschaft“

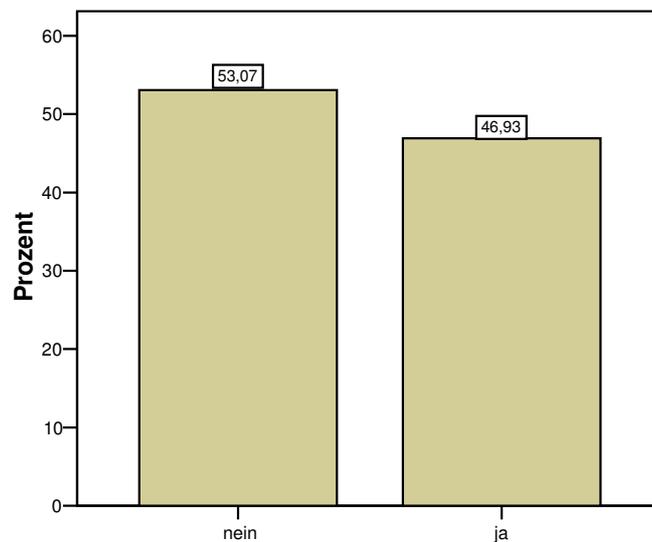


Abb. 54: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Bekannte in der Nachbarschaft“

Differenziert man die Häufigkeitsverteilung hinsichtlich ihrer prozentualen Verteilung aus, so ist bei 53,1% der Jugendlichen dieses Merkmal eher nicht ausgeprägt und bei 46,9% der Befragten ausgeprägt. Das spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,429 wider.

		AM	S	
Förderberufsschüler (alle)		,429	,497	p
nach Cluster	Cluster 1	,571	,507	,166
	Cluster 2	,379	,493	
	Cluster 3	,235	,437	
	Cluster 4	,500	,510	

Tab. 55: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Bekannte in der Nachbarschaft“

2.1.2.3.2 Häufigkeit sozialräumlicher Besetzung

Besetzen Jugendliche soziale Räume?

14 Gehst Du in Deiner Freizeit durch Einkaufszentren oder bummelst Du durch Einkaufsstraßen? (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- (a) Nie
- (b) Ab und zu
- (c) Häufig

17 Verbringst Du Deine Freizeit gerne auf Plätzen, auf der Straße oder in Parks? (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- (a) Nie
- (b) Ab und zu
- (c) Häufig

22 Triffst Du Dich in Deiner Freizeit mit Leuten bei Dir zu Hause oder in den Wohnungen von anderen Leuten? (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- (a) Nie
- (b) Ab und zu
- (c) Häufig

25 Verbringst Du Deine Freizeit im Jugendhaus/ Jugendzentrum? (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- (a) Nie
- (b) Ab und zu
- (c) Häufig

29 Verbringst Du Deine Freizeit in Cafés, Discos, Kneipen? (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- (a) Nie
- (b) Ab und zu
- (c) Häufig

		Park Häufigkeit des Aufsuchens	EKZ Häufigkeit des Aufsuchens	Wohnung Häufigkeit des Aufsuchens	CDK Häufigkeit des Aufsuchens	Juze Häufigkeit des Aufsuchens
N	Gültig	178	178	178	178	177
	Fehlend	1	1	1	1	2
Mittelwert		,5000	,5787	,6264	,5871	,2966
Median		,5000(a)	,5848(a)	,6347(a)	,6020(a)	,2736(a)
Modus		,50	,50	,50	,50	,00
Standardabweichung		,31444	,26467	,28029	,33107	,33437

Tab. 56: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Häufigkeit sozialräumliche Besetzung“

Betrachtet man sich die Frequenz der Nutzung in einem Mittelwertsvergleich, so ist ersichtlich, dass mit Ausnahme der Jugendtreffs die Freizeitgestaltung in den untersuchten sozialen Räumen ausgeprägt ist.

		Park		EKZ		Wohnung		CDK		Juze	
		AM	S	AM	S	AM	S	AM	S	AM	S
Cluster	Cluster 1	,571	,286	,524	,132	,690	,294	,548	,384	,175	,296
	Cluster 2	,414	,269	,448	,278	,569	,257	,431	,346	,155	,270
	Cluster 3	,406	,272	,556	,166	,588	,318	,529	,329	,188	,250
	Cluster 4	,521	,375	,630	,309	,625	,368	,563	,306	,292	,358

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 57: Mittelwerte Häufigkeit sozialräumlicher Besetzung (clusterspezifisch)

2.1.2.2.3 Soziales Kapital im Kontext sozialräumlicher Besetzung

Wie hoch ist das soziale Kapital in den aufgesuchten sozialen Räumen?

Aussagen zum sozialen Kapital in bestimmten sozialen Räumen werden dadurch gewonnen, dass die Jugendlichen gefragt werden, wie viele Leute sie an den entsprechenden Orten treffen. Da bei den Sozialräumen „Wohnung“ und „Jugendzentrum“ die Zahl befreundeter Jugendlicher auch von Faktoren abhängt, die nicht im Ermessen der Jugendlichen liegen, wurden nur nachfolgend angeführten Sozialräume hinterfragt.

16 Wenn Du mit mehreren Leuten in Einkaufszentren oder Einkaufsstraßen bummeln gehst, wie viele seid ihr dann in der Regel?

_____ (Bitte nur eine Zahl eintragen, z.B. „3“)

18 Wenn Du Dich mit mehreren Leuten auf Plätzen, auf der Straße oder in Parks triffst, wie viele seid ihr dann in der Regel?

_____ (Bitte nur eine Zahl eintragen, z.B. „7“)

31

Wenn Du Dich mit mehreren Leuten in Cafés, Discos oder ähnlichem triffst, wie viele seid ihr dann in der Regel?

_____ (Bitte nur eine Zahl eintragen, z.B. „5“)

		EKZ	S	p	Parks	S	p	CDK	S	p
Förderberufsschüler (alle)		5,913	5,396		9,408	9,953		8,829	6,478	
nach Cluster	Cluster 1	6,158	5,490	,062	11,263	14,196	,359	8,625	7,804	,566
	Cluster 2	5,348	5,741		7,409	6,680		8,842	6,660	
	Cluster 3	4,118	2,420		6,692	3,473		7,000	4,723	
	Cluster 4	7,762	6,339		12,000	10,787		10,190	6,353	

Tab. 58: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Soziales Kapital“ der Freizeittreffs

In „Einkaufszentren“ treffen die FörderberufsschülerInnen weniger Jugendliche, als in den Sozialräumen „Plätze/ Straßen/ Parks“ und in „Cafes/ Disko/Kneipen“, wo die Höhe des sozialen Kapitals in etwa gleich hoch ausfällt.

2.1.2.2.4 Sozialraum Wohnung

Mit welchen Aktivitäten ist der Sozialraum „elterliche Wohnung“ verbunden?

Dimension Mediennutzung

23

Und was macht ihr dann dort?

- (a) Wir beschäftigen uns mit dem Computer (Programme, ...)
- (c) Wir schauen uns was im Fernsehen an oder sehen ein Video
- (e) Wir spielen Videospiele (Play Station, Nintendo, Sega etc.)
- (h) Wir surfen im Internet

Cronbach α		,550
N	Gültig	168
	Fehlend	11
Mittelwert		,500
Median		,479(a)
Modus		,3

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 59: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Wohnung „Mediennutzung“

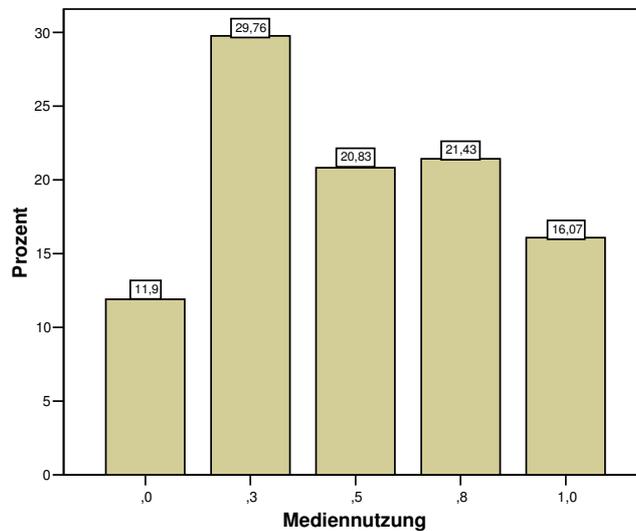


Abb. 52: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Wohnung „Mediennutzung“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,500	,320	
nach Cluster	Cluster 1	,536	,331	,468
	Cluster 2	,446	,313	
	Cluster 3	,530	,304	
	Cluster 4	,491	,329	

Tab. 60: Stichprobenvergleich - Freizeit: Wohnung „Mediennutzung“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Mediennutzung“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich von 0,5 und 1 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen eine Mediennutzung ausgeprägt ist. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,500 wider.

Dimension Geselligkeit

23 Und was macht ihr dann dort?

- (b) Nichts besonderes, wir quatschen dann bloß oder hängen rum
- (d) Wir machen ab und zu eine Party
- (f) Wir überlegen, was wir unternehmen können
- (g) Wir pendeln, beschäftigen uns mit Astrologie usw.

Item „g“ konnte nicht akzeptiert werden, da die Item-Total-Korrelation unter .10 lag . Der Summenscore wurde somit nur aus den übrigen 3 Items gebildet.

Cronbach α		.394
N	Gültig	168
	Fehlend	11
Mittelwert		,550
Median		,545(a)
Modus		,3

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 61: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Wohnung „Geselligkeit“

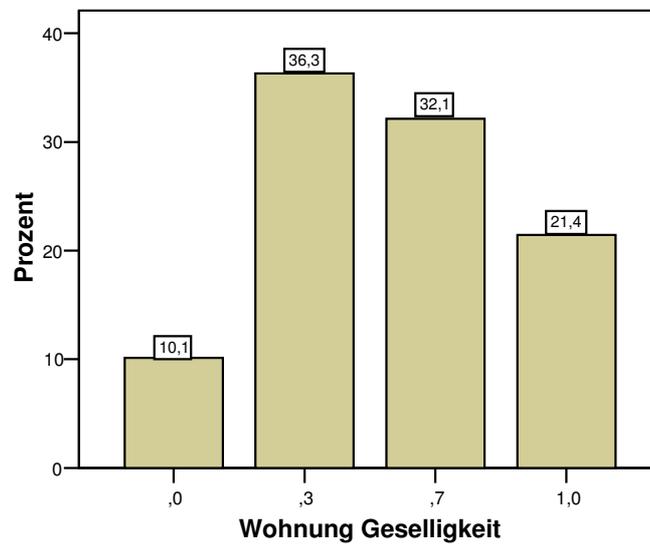


Abb. 53: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Wohnung „Geselligkeit“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,550	,309	
nach Cluster	Cluster 1	,619	,301	,072
	Cluster 2	,464	,320	
	Cluster 3	,576	,291	
	Cluster 4	,536	,305	

Tab. 62: Stichprobenvergleich - Freizeit: Wohnung „Geselligkeit“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Geselligkeit“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0,5 und 1 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen diese Nutzungsform ausgeprägt ist. Das spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,550 wider.

Vergleicht man die Mittelwerte der Variablen „Mediennutzung“ und „Geselligkeit“ für die Gesamtstichprobe, lassen sich keine signifikanten Unterschiede erkennen ($p = ,168$).

Kontrolle durch die Eltern

24 Wenn ihr euch bei Dir zu Hause trifft, sind dann Dein Vater oder Deine Mutter in der Wohnung anwesend? (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- Nie
- Selten
- Häufig

Cronbach α		
N	Gültig	168
	Fehlend	11
Mittelwert		,726
Median		,742(a)
Modus		1,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 63: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Wohnung „Kontrolle der Eltern“

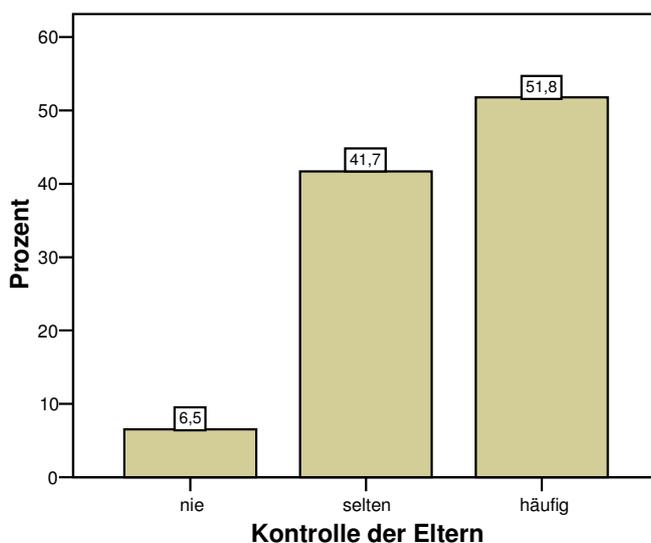


Abb. 54: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Wohnung „Kontrolle der Eltern

		AM	S	
Förderberufsschüler (alle)		,726	,308	p
nach Cluster	Cluster 1	,714	,328	,852
	Cluster 2	,755	,306	
	Cluster 3	,697	,329	
	Cluster 4	,732	,253	

Tab. 64: Stichprobenvergleich - Freizeit: Wohnung „Kontrolle der Eltern“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Kontrolle der Eltern“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0,5 und 1 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen die Kontrolle der Eltern während ihres Aufenthaltes ausgeprägt ist. Das spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,726 wider.

2.1.2.2.5 Sozialraum Einkaufszentren

Mit welchen Aktivitäten ist der Sozialraum „Einkaufszentrum“ verbunden?

Dimension Einrichtungskonforme Nutzung

15 Und was macht ihr dann dort?

- (a) Wir suchen nach Klamotten
- (b) Wir treffen uns dort und quatschen über alles mögliche

Cronbach α		,047
N	Gültig	165
	Fehlend	14
Mittelwert		,609
Median		,629(a)
Modus		,5

a Aus gruppierten Daten berechnet

Cronbach α wurde trotz seiner unbefriedigenden Höhe ausnahmsweise akzeptiert, da die in der Variable enthaltenen zwei (!) Items in der Häufigkeitsverteilung der Einzelitems die höchste prozentuale Ausprägung erreichten und daher auf die Variable nicht verzichtet werden konnte.

Tab. 65: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: EKZ „Einrichtungskonforme Nutzung“

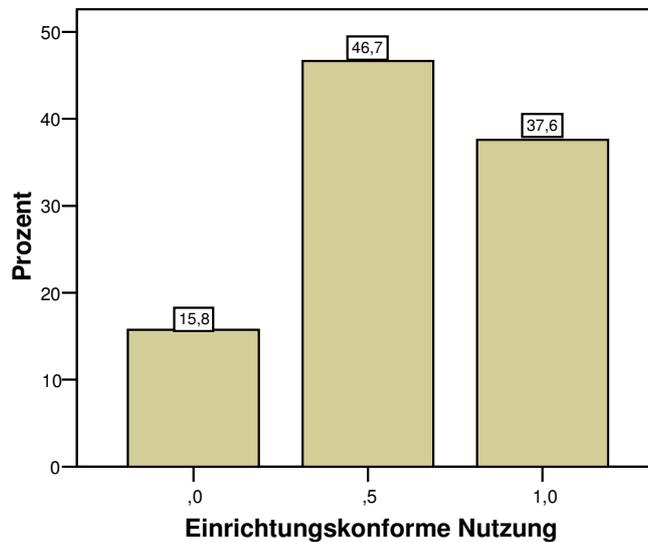


Abb. 55: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: EKZ „Einrichtungskonforme Nutzung“

		AM	S		
Förderberufsschüler (alle)		,609	,349	p ,063	
nach Cluster	Cluster 1	,643	,363		
	Cluster 2	,556	,323		
	Cluster 3	,714	,349		
	Cluster 4	,517	,340		

Tab. 66: Stichprobenvergleich - Freizeit: EKZ „Einrichtungskonforme Nutzung“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Einrichtungskonforme Nutzung“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0,5 und 1 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen ein eher am Konsum orientiertes Verhalten ausgeprägt ist. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,609 wider.

Dimension Besetzung

15 Und was macht ihr dann dort?

- (c) Wir schauen, wo es die Sachen, die wir haben wollen, am günstigsten gibt
- (d) Wir schnorren uns bei den Leuten durch, die da vorbeikommen
- (e) Hin und wieder klauen wir irgendwas
- (f) Wir spielen Computer-Spiele (z.B. Sega, Nintendo, Play-Station)
- (g) Wir hängen da bloß rum

Cronbach α		.462
N	Gültig	165
	Fehlend	14
Mittelwert		,228
Median		,196(a)
Modus		,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 67: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: EKZ „Besetzung“

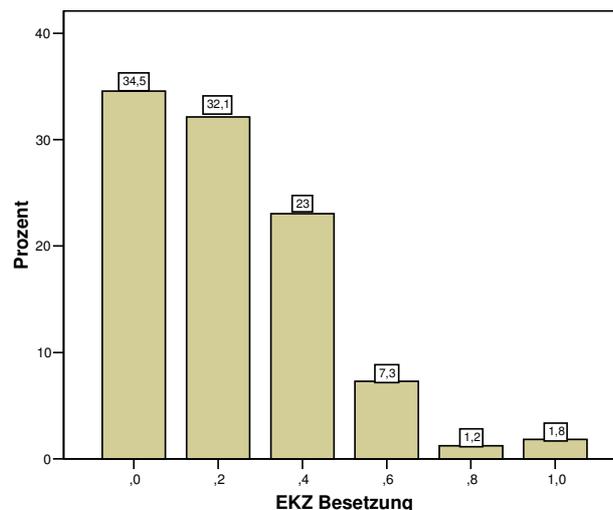


Abb. 56: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: EKZ „Besetzung“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,228	,224	
nach Cluster	Cluster 1	,282	,246	,027(*)
	Cluster 2	,160	,178	
	Cluster 3	,183	,177	
	Cluster 4	,283	,259	

Tab. 68: Stichprobenvergleich - Freizeit: EKZ „Besetzung“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Besetzung“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen eine besetzungsorientierte Nutzung von Einkaufszentren eher nicht ausgeprägt ist. Das spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,228 wider.

In einer clusterbezogenen Differenzierung lassen sich signifikante Unterschiede feststellen. Die Cluster vier und eins zeigen höhere Mittelwerte, als die Cluster zwei und drei.

Vergleicht man die Mittelwerte der Variablen „Einrichtungskonforme Nutzung“ und „Besetzung“ für die Gesamtstichprobe, spielt die Nutzungsform „Besetzung“ eine geringere, die einrichtungskonforme Nutzung eine wichtigere Rolle. Dieser Unterschied erweist sich als höchst signifikant ($p = ,000^{***}$).

2.1.2.2.6 Sozialraum Cafes, Diskos, Kneipen

Mit welchen Ressourcen sind die Sozialräume „Cafes, Kneipen, Diskos“ verbunden?

Entfaltungsorientierte Dimension

30 Und was macht ihr dann dort?

- (a) Wir hören Musik
- (d) Wir machen Mädchen/ Jungen an
- (e) Wir tanzen
- (g) Wir trinken Alkohol oder Rauchen

Cronbach α		.454
N	Gültig	152
	Fehlend	27
Mittelwert		,588
Median		,599(a)
Modus		,3

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 69: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Cafe ... „Entfaltung“

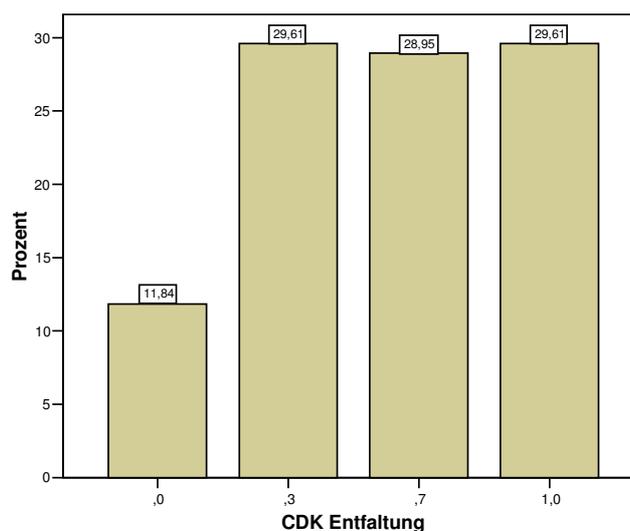


Abb. 57: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Cafe ... „Entfaltung“

		AM	S	
Förderberufsschüler (alle)		,588	,336	p
nach Cluster	Cluster 1	,660	,359	,179
	Cluster 2	,508	,314	
	Cluster 3	,573	,330	
	Cluster 4	,595	,318	

Tab. 70: Stichprobenvergleich - Freizeit: Cafe ... „Entfaltung“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Entfaltung“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0,5 und 1 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen ein entfaltungsorientiertes Verhalten in Cafes/Diskos/Kneipen ausgeprägt ist. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,588 wider.

Kontaktbezogene Dimension

30 Und was macht ihr dann dort?

- (b) Wir treffen uns da nur, um von dort aus gemeinsam wegzugehen (z.B. Kino, Disco, ...)
- (c) Wir besorgen uns Infos, wo in der Stadt was los ist
- (f) Wir gehen in Cafés, Kneipen oder Discos, um gesehen zu werden

Cronbach α		.428
N	Gültig	152
	Fehlend	27
Mittelwert		,351
Median		,314(a)
Modus		,3

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 71: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Cafe ... „Kontakt“

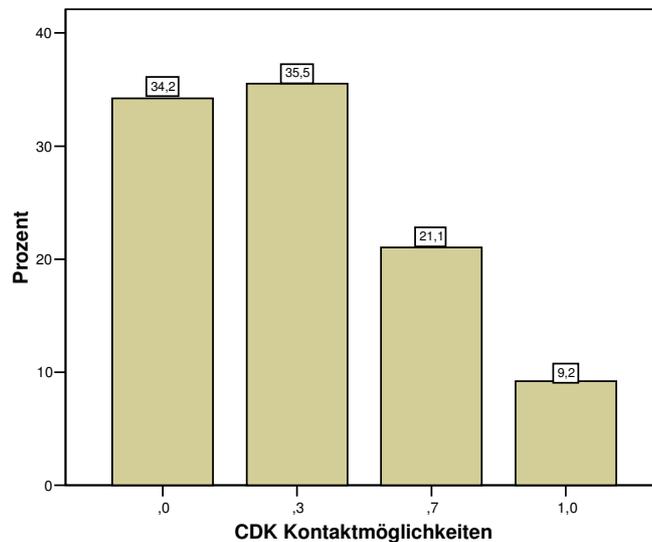


Abb. 58: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Cafe ... „Kontakt“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,351	,320	
nach Cluster	Cluster 1	,540	,300	,000(***)
	Cluster 2	,190	,245	
	Cluster 3	,323	,260	
	Cluster 4	,268	,359	

Tab. 72: Stichprobenvergleich - Freizeit: Cafe ... „Kontakt“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Kontakt“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass eine kontaktbezogene Nutzung eher nicht ausgeprägt ist. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,351 wider.

Höchst Signifikant unterschieden sich die Cluster voneinander. Das Cluster eins nutzt diesen Sozialraum in ausgeprägterem Maße als Kontaktpunkt als die Cluster zwei, drei und vier.

Vergleicht man die Mittelwerte der Dimension Entfaltung mit denen des Kontakts, so nutzen die FörderberufsschülerInnen Cafes/Diskos/Kneipen eher zur Entfaltung, denn zum Kontakt. Dieser Unterschied erweist sich als höchst signifikant ($p = ,000^{***}$).

2.1.2.2.7 Sozialraum Parks, Straßen, Plätze

Mit welchen Aktivitäten sind die Sozialräume „Parks, Straßen, Plätze“ verbunden?

Dimension „Deviant Nutzung“

19 Und was macht ihr dann dort?

- (b) Wir schnorren uns bei den Leuten durch, die da vorbeikommen
- (c) Wir warten auf eine Gelegenheit irgendwas Verbotenes anstellen zu können
- (d) Wir sorgen dafür, dass uns kein anderer von diesem Platz vertreibt
- (k) Wir trinken Alkohol oder Rauchen
- (l) Wir machen uns über die Leute lustig, die da vorbeikommen

Cronbach α		.656
N	Gültig	146
	Fehlend	33
Mittelwert		,278
Median		,234
Modus		,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 73: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Parks ... „Deviant Nutzung“

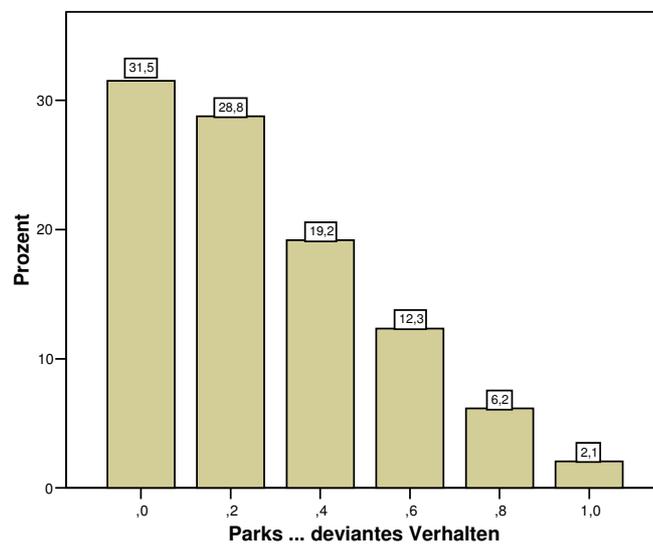


Abb. 59: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Parks ... „Deviant Nutzung“

		AM	S	
Förderberufsschüler (alle)		,278	,264	p
nach Cluster	Cluster 1	,365	,274	,000(***)
	Cluster 2	,165	,190	
	Cluster 3	,214	,217	
	Cluster 4	,392	,312	

Tab. 74: Stichprobenvergleich - Freizeit: Parks ... „Deviante Nutzung“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Deviante Nutzung“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen abweichendes Verhalten in Parks usw. eher nicht ausgeprägt ist. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,278 wider.

In einer clusterbezogenen Differenzierung ergeben sich höchst signifikante Unterschiede. Die Jugendlichen der Cluster vier und eins geben eine ausgeprägtere deviante Nutzung dieses Sozialraumes an, als die Jugendlichen der Cluster zwei und drei.

Dimension Anlaufpunkt

19 Und was macht ihr dann dort?

- (e) Wir treffen uns dann nur, um uns für weitere Aktivitäten zu verabreden
- (j) Wir besorgen uns Infos, wo in der Stadt was los ist

Cronbach α		,469
N	Gültig	146
	Fehlend	33
Mittelwert		,325
Median		,289(a)
Modus		,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 75: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Parks ... „Anlaufpunkt“

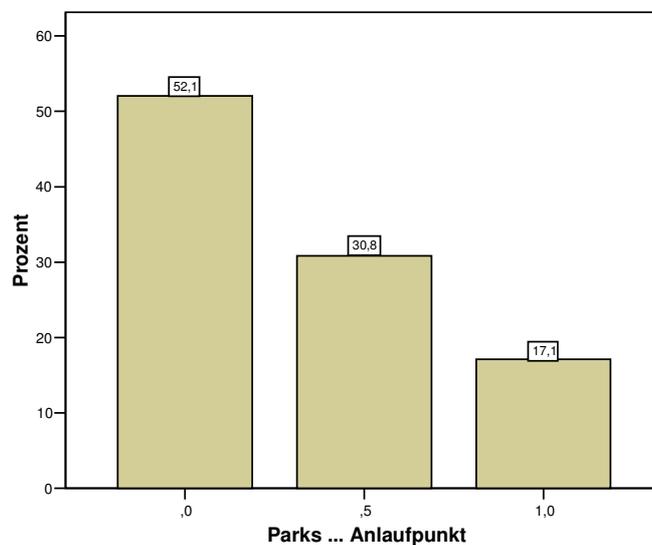


Abb. 60: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Parks ... „Dimension Anlaufpunkt“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,325	,378	
nach Cluster	Cluster 1	,391	,392	,049(*)
	Cluster 2	,283	,374	
	Cluster 3	,411	,361	
	Cluster 4	,192	,348	

Tab. 76: Stichprobenvergleich - Freizeit: Parks ... „Anlaufpunkt“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Anlaufpunkt“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen die Nutzung des Parks als Anlaufpunkt für weitere Aktivitäten eher nicht ausgeprägt ist. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,325 wider.

Innerhalb der Cluster zeigen sich signifikante Unterschiede. Das Cluster drei nutzt diesen Sozialraum stärker als Anlaufpunkt, als das Cluster eins oder die Cluster zwei und vier.

Dimension „Besetzungsbezogene Nutzung“

19 Und was macht ihr dann dort?

- (a) Nichts besonderes, wir hängen dann bloß rum
- (f) Da haben wir unsere Ruhe vor dem Stress mit den Eltern oder der Schule
- (g) Wir treffen uns dort und quatschen über alles mögliche
- (i) Dieser Platz ist mittlerweile unser Stammpplatz, da treffen wir uns häufig

Item „f“ und Item „g“ konnte nicht akzeptiert werden, da die Item-Total-Korrelation unter .10 lag . Der Summenscore wurde somit nur aus den übrigen 2 Items gebildet.

Cronbach α		.370
N	Gültig	146
	Fehlend	33
Mittelwert		,428
Median		,408
Modus		,05

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 77: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Parks ... „Besetzung“

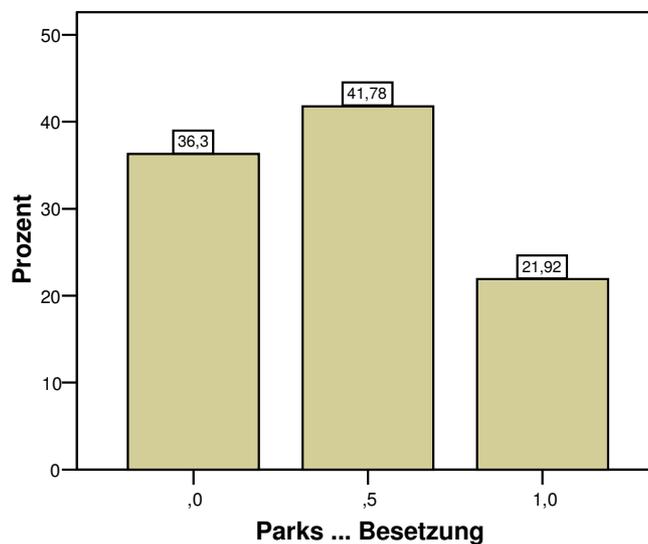


Abb. 61: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Parks ... „Besetzung“

		AM	S	
Förderberufsschüler (alle)		,428	,376	p
nach Cluster	Cluster 1	,598	,343	,001(***)
	Cluster 2	,326	,364	
	Cluster 3	,304	,368	
	Cluster 4	,442	,355	

Tab. 78: Stichprobenvergleich - Freizeit: Parks ... „Besetzung“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Besetzung“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen eine Besetzung dieses Sozialraumes nicht ausgeprägt ist. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,428 wider.

In einer clusterbezogenen Differenzierung unterscheiden sich die Cluster signifikant in der Höhe ihrer Mittelwerte. Das Cluster eins besetzt Parks stärker als das Cluster vier und die Cluster zwei und drei.

Vergleicht man die Mittelwerte der jeweiligen Nutzungsformen miteinander, so dominiert bei den Jugendlichen die Nutzungsform der Besetzung vor der des devianten Verhaltens. Der Park als Anlaufpunkt zeigt die geringste Mittelwertsausprägung auf. Diese Unterschiede sind signifikant ($p = ,024^*$).

Wie füllen Jugendliche die Sozialräume „Parks, Straßen, Plätze“ thematisch aus?

Dimension Themen Alltagsbewältigung

20 Wenn ihr Euch auf Straßen oder in Parks trifft, worüber unterhaltet ihr euch dann dort ?

- (c) Wir tratschen und quatschen über andere Leute
- (d) Wir unterhalten uns über Freundschaften
- (e) Wir reden über unsere Eltern
- (g) Wir reden darüber, wie wir unsere Freizeit gestalten
- (i) Wir geben uns gegenseitig Ratschläge bei Problemen
- (j) Wir unterhalten uns über Liebe und Partnerschaft

Cronbach α		,514
N	Gültig	146
	Fehlend	33
Mittelwert		,461
Median		,444
Modus		,3

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 79: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Parks ... „Themen Alltagsbewältigung“

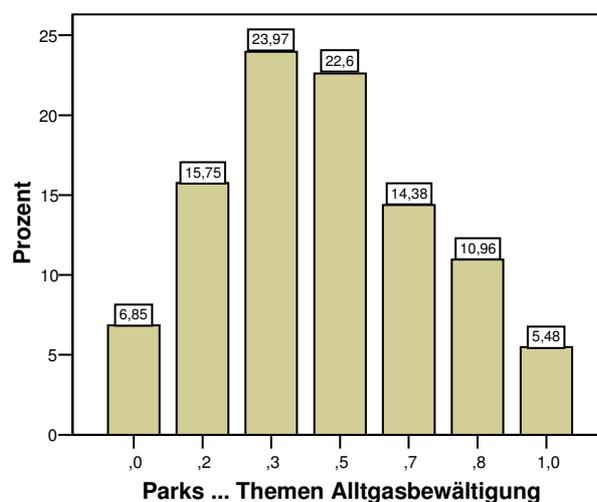


Abb. 62: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Parks ... „Themen Alltagsbewältigung“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,461	,264	
nach Cluster	Cluster 1	,554	,265	,001(***)
	Cluster 2	,362	,205	
	Cluster 3	,548	,247	
	Cluster 4	,378	,296	

Tab. 80: Stichprobenvergleich - Freizeit: Parks ... „Themen Alltagsbewältigung“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Themen Alltagsbewältigung“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen Gespräche über gegenwartsorientierte Fragestellungen eher nicht ausgeprägt sind. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,461 wider.

In einer clusterbezogenen Differenzierung unterscheiden sich die Cluster höchst signifikant voneinander, wobei bei den Clustern eins und drei alltagsbezogene Gesprächsthemen eine wichtigere Rolle spielen, als bei den übrigen Clustern.

Dimension Themen Zukunftsbewältigung

20 Wenn ihr Euch auf Straßen oder in Parks trefft, worüber unterhaltet ihr euch dann dort ?

- (a) Über Sachen, die uns in der Schule passiert sind
- (b) Wir unterhalten uns über den Beruf, den wir später mal machen wollen
- (f) Wir unterhalten uns über Dinge wie Politik, Umweltprobleme o.ä.

Item „f“ konnte nicht akzeptiert werden konnte, weil die Item-Total-Korrelation unter .10 lag. Der Summenscore wurde hier aus den übrigen 2 Items gebildet.

Cronbach α		.521
N	Gültig	146
	Fehlend	33
Mittelwert		,507
Median		,510(a)
Modus		,5

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 81: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Parks ... „Themen Zukunftsbewältigung“

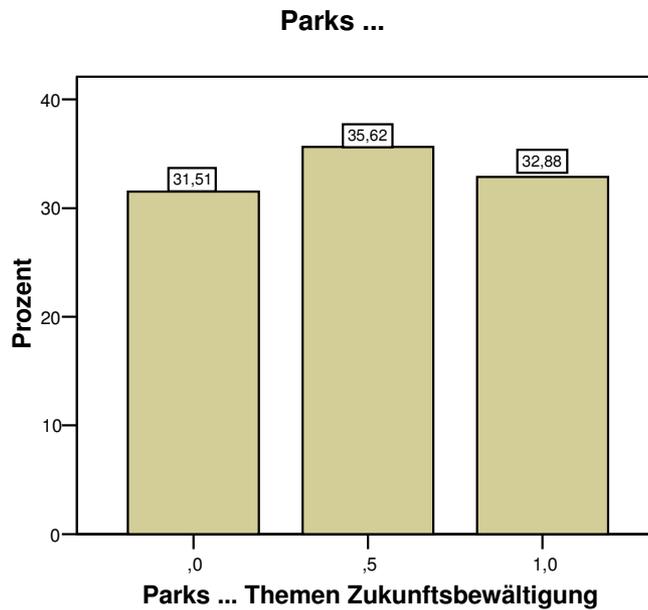


Abb. 63: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Parks ... „Themen Zukunftsbewältigung“

		AM	S	
Förderberufsschüler (alle)		,507	,402	p
nach Cluster	Cluster 1	,641	,403	,001(***)
	Cluster 2	,424	,379	
	Cluster 3	,625	,375	
	Cluster 4	,288	,351	

Tab. 82: Stichprobenvergleich - Freizeit: Parks ... „Themen Zukunftsbewältigung“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Themen Zukunftsbewältigung“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0,5 und 1 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen ein als unsicher empfundenes Selbstwertgefühl eher nicht ausgeprägt ist. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,507 wider.

In einer clusterbezogenen Differenzierung unterscheiden sich die Cluster höchst signifikant voneinander, wobei die Cluster eins und drei sich mehr über zukunftsbezogene Themen unterhalten, als die übrigen Cluster.

Vergleicht man die Mittelwerte der Variablen „Alltagsbewältigung“ und „Zukunftsbewältigung“ unterscheiden sich diese nicht signifikant voneinander. Beide Gesprächsthemen spielen eine gleichwertige Rolle. Sie unterscheiden sich nicht signifikant voneinander ($p = ,189$).

Mit welchen Ressourcen sind die Sozialräume „Parks, Straßen, Plätze“ verbunden?

Dimension Entfaltung

21 Jetzt interessiert uns, was das Besondere an dem Ort (Straße, Platz, Park) ist, an dem Du Dich aufhältst

- (c) Der Platz gehört unserer Clique, da hat sonst keiner was zu suchen
- (d) Da kann ich wenigstens ich selbst sein, ohne mich verstellen zu müssen
- (f) Da kann man sich mal richtig abreagieren
- (h) Wir treiben Sport (z.B. Streetball, Inline-Hockey o.ä.)

Item „h“ konnte nicht akzeptiert werden, da die Item-Total-Korrelation unter .10 lag. Der Summenscore wurde somit nur aus den übrigen 3 Items gebildet.

Cronbach α		.438
N	Gültig	145
	Fehlend	34
Mittelwert		,333
Median		,300(a)
Modus		,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 83: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Parks ... „Entfaltung“

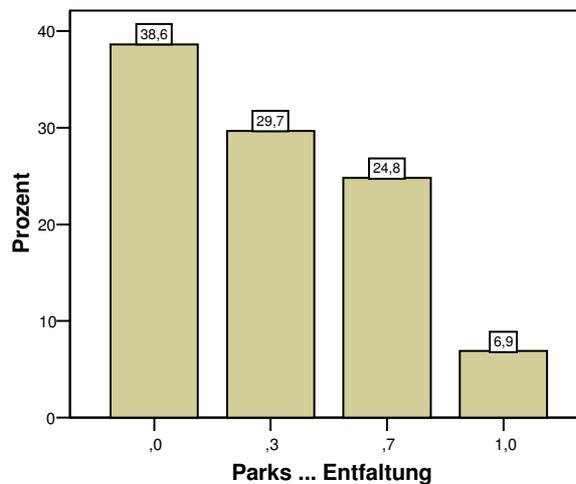


Abb. 64: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Parks ... „Entfaltung“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,333	,319	
nach Cluster	Cluster 1	,399	,319	,014(*)
	Cluster 2	,222	,235	
	Cluster 3	,274	,273	
	Cluster 4	,474	,412	

Tab. 84: Stichprobenvergleich - Freizeit: Parks ... „Entfaltung“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Entfaltung“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen die Nutzung dieses Sozialraums zur Entfaltung eher nicht ausgeprägt ist. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,333 wider. Innerhalb der Cluster zeigen sich signifikante Unterschiede. Das Cluster vier nutzt Parks/Straßen/Plätze stärker zur Entfaltung als die Cluster eins, drei und zwei.

Dimension Kontakt

21 Jetzt interessiert uns, was das Besondere an dem Ort (Straße, Platz, Park) ist, an dem Du Dich aufhältst

- (a) Man kann da `ne Menge machen, was man sonst zu Hause oder in der Schule nicht machen kann
- (b) Da kann man andere Leute kennenlernen
- (e) Da erfährt man, was sonst noch so läuft
- (g) Da kann man Mädchen/ Jungen näher kennenlernen

Cronbach α		.629
N	Gültig	146
	Fehlend	33
Mittelwert		,546
Median		,555(a)
Modus		,5

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 85: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Parks ... „Kontakt“

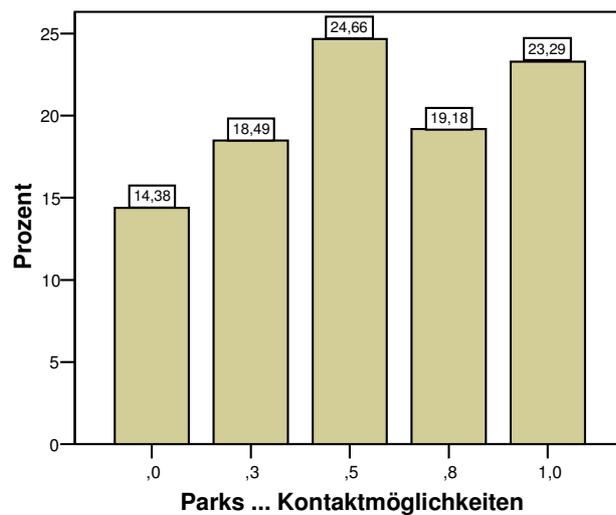


Abb. 65: Häufigkeitsverteilung - Freizeit : Parks ... „Kontakt“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,546	,341	
nach Cluster	Cluster 1	,737	,342	,012(*)
	Cluster 2	,429	,319	
	Cluster 3	,545	,333	
	Cluster 4	,548	,331	

Tab. 86: Stichprobenvergleich - Freizeit: Parks „Kontakt“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Kontakt“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0,5 und 1 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen eine kontaktbezogene Nutzung ausgeprägt ist. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,546 wider.

In einer clusterbezogenen Differenzierung unterscheiden sich die Cluster signifikant voneinander, wobei das Cluster eins diesen Sozialraum in stärkerem Maße als Kontakttreff nutzt, als die übrigen Cluster.

Vergleicht man die Mittelwerte der Variablen „Entfaltung“ und „Kontakt“ für die Gesamtstichprobe, unterscheiden sich die beiden Variablen höchst signifikant ($,000^{***}$). Die Jugendlichen nutzen demnach Parks/Straßen/Plätze stärker zum Zwecke des Kontakts, denn der „Entfaltung“.

2.1.2.2.8 Sozialraum Jugendtreff

Mit welchen Aktivitäten ist der Sozialraum „Jugendtreff“ verbunden?

Dimension Mediennutzung

26 Und was macht ihr dann dort?

- (c) Wir hören Musik
- (e) Wir spielen Video-/ Computerspiele
- (g) Wir surfen im Internet

Cronbach α		.478
N	Gültig	87
	Fehlend	92
Mittelwert		,433
Median		,443(a)
Modus		,3

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 87: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Juze „Mediennutzung“

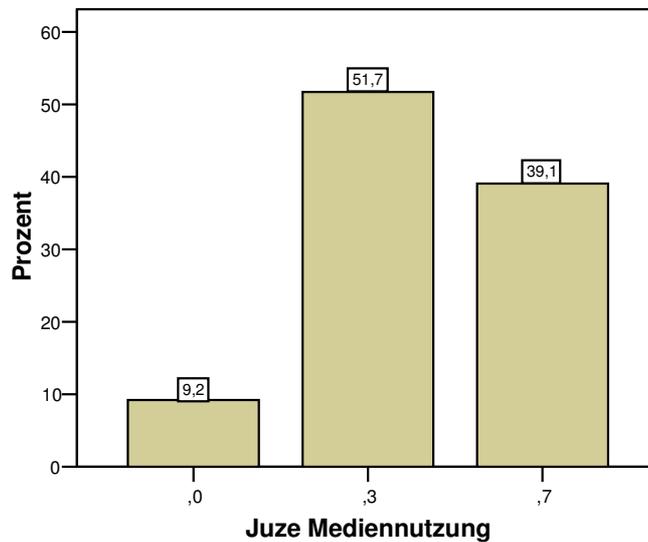


Abb. 66: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Juze „Mediennutzung“

		AM	S	
Förderberufsschüler (alle)		,433	,210	p
nach Cluster	Cluster 1	,489	,190	,122
	Cluster 2	,349	,196	
	Cluster 3	,456	,199	
	Cluster 4	,412	,250	

Tab. 88: Stichprobenvergleich - Freizeit: Juze „Mediennutzung“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Mediennutzung“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen die Nutzung von Medien eher nicht ausgeprägt ist. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,433 wider.

Dimension Geselligkeit

26 Und was macht ihr dann dort?

- (b) Nichts besonderes, wir hängen dann bloß rum
- (d) Wir spielen irgendwelche Spiele (Billard, Kartenspiele, Brettspiele)
- (f) Wir quatschen über alles mögliche

Da Cronbach α bei zwei Items der Variable „Geselligkeit“ nicht akzeptiert werden kann ($\alpha < .350$), wird auf die Bildung eines Summenscores und die weitere Auswertung der Variable verzichtet.

Wie füllen Jugendliche den Sozialraum „Jugendtreff“ thematisch aus?

Themen Alltagsbewältigung

28 Wenn ihr Euch in Jugendclubs trefft, worüber unterhaltet ihr euch dann dort?

- (c) Wir tratschen und quatschen über andere Leute
- (d) Wir unterhalten uns über Freundschaften
- (e) Wir reden über unsere Eltern
- (g) Wir reden darüber, wie wir unsere Freizeit gestalten
- (h) Wir geben uns gegenseitig Ratschläge bei Problemen
- (i) Wir unterhalten uns über Liebe und Partnerschaft

Cronbach α		.625
N	Gültig	86
	Fehlend	93
Mittelwert		,452
Median		,433(a)
Modus		,3

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 89: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Juze „Themen Alltagsbewältigung“

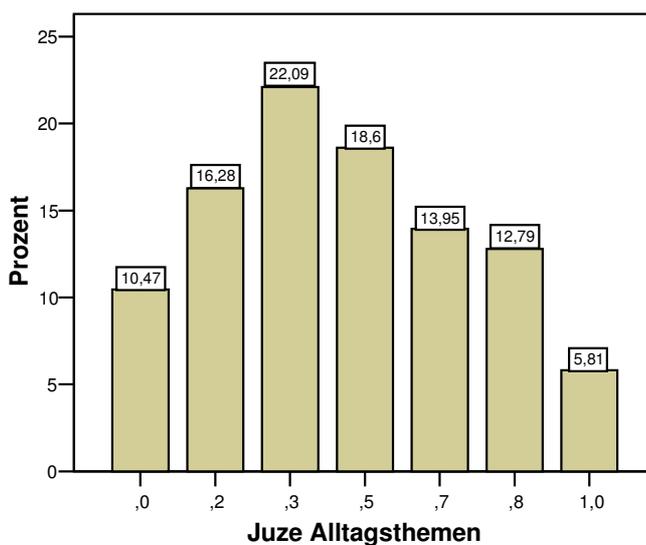


Abb. 67: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Juze „Themen Alltagsbewältigung“

		AM	S	
Förderberufsschüler (alle)		,452	,285	p
nach Cluster	Cluster 1	,572	,230	,006(**)
	Cluster 2	,325	,255	
	Cluster 3	,491	,288	
	Cluster 4	,353	,327	

Tab. 90: Stichprobenvergleich - Freizeit: Juze „Themen Alltagsbewältigung“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Themen Alltagsorientierung“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen die Bereitschaft über gegenwartsorientierte Themen zu sprechen eher nicht ausgeprägt ist. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,452 wider.

In einer clusterbezogenen Differenzierung unterscheiden sich die Cluster sehr signifikant voneinander. In den Clustern eins und drei spielen alltagsbezogene Themen in den Gesprächen eine wichtigere Rolle, als in den beiden übrigen Clustern.

Themen Zukunftsbewältigung

28 Wenn ihr Euch in Jugendclubs trefft, worüber unterhaltet ihr euch dann dort?

- (a) Über Sachen, die uns in der Schule passiert sind
- (b) Wir unterhalten uns über den Beruf, den wir später mal machen wollen
- (f) Wir unterhalten uns über Dinge wie Politik, Umweltprobleme o.ä.

Cronbach α		,574
N	Gültig	87
	Fehlend	92
Mittelwert		,276
Median		,233(a)
Modus		,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 91: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Juze „Themen Zukunftsbewältigung“

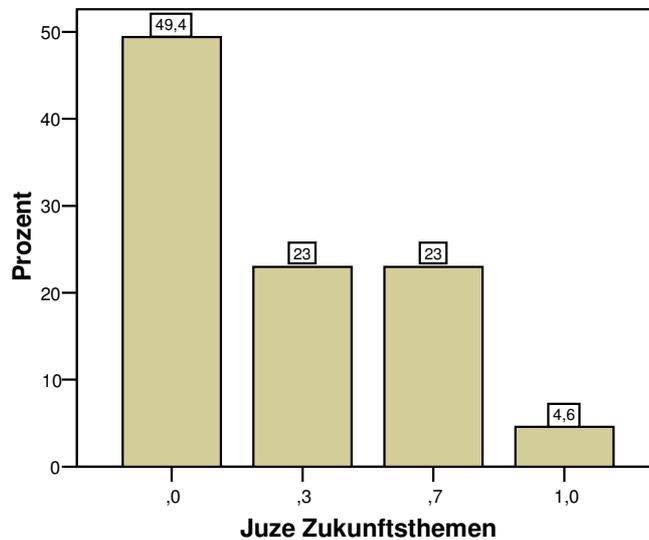


Abb. 68: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Juze „Themen Zukunftsbewältigung“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,276	,314	
nach Cluster	Cluster 1	,422	,349	,007(**)
	Cluster 2	,206	,246	
	Cluster 3	,218	,319	
	Cluster 4	,098	,196	

Tab. 92: Stichprobenvergleich - Freizeit: Juze „Themen Zukunftsbewältigung“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Themen Zukunftsbewältigung“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen zukunftsbezogene Gesprächsthemen eher nicht ausgeprägt sind. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,276 wider.

In einer clusterbezogenen Differenzierung unterscheiden sich die Cluster in der Höhe ihrer Mittelwerte sehr signifikant voneinander. Für die Cluster eins und drei spielen zukunftsbezogene Gesprächsthemen eine stärkere Rolle, als für die Cluster zwei und drei.

Vergleicht man die Mittelwerte der Variablen „Alltagsbewältigung“ und „Zukunftsbewältigung“, unterscheiden sich diese höchst signifikant voneinander

(,000***), wobei in der Gesamtstichprobe alltagsbezogene Themen einen wichtigeren Stellenwert einnehmen, als zukunftsbezogene Gesprächsthemen.

Mit welchen Ressourcen ist der Sozialraum „Jugendtreff“ verbunden?

Dimension Entfaltung

27 Jetzt interessiert uns, was das Besondere an dem Jugendhaus/ Jugendzentrum ist, an dem Du Dich aufhältst?

- (a) Da ist immer was los, irgend jemanden trifft man immer
- (b) Man kann da `ne Menge machen, was man sonst zu Hause oder in der Schule nicht machen kann
- (c) Da haben wir unsere Ruhe vor dem Stress mit den Eltern oder der Schule
- (d) Da kann ich wenigstens ich selbst sein, ohne mich verstellen zu müssen
- (e) Da erfährt man, was sonst noch so läuft
- (f) Das Jugendhaus/ -zentrum ist mittlerweile unser Stammpplatz, da treffen wir uns häufig
- (g) Da kann man sich mal richtig abreagieren
- (h) Da kann man Mädchen/ Jungen näher kennen lernen

Cronbach α		.499
N	Gültig	87
	Fehlend	92
Mittelwert		,333
Median		,302(a)
Modus		,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 93: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Juze „Entfaltung“

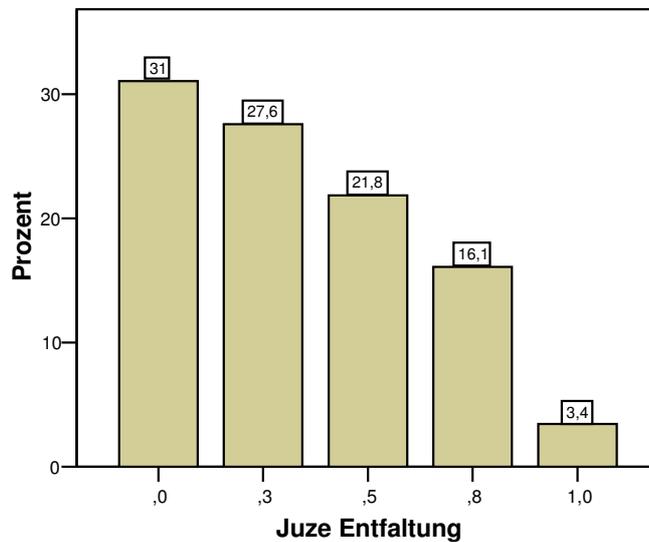


Abb. 69: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Juze „Entfaltung“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,333	,294	
nach Cluster	Cluster 1	,433	,314	,052
	Cluster 2	,250	,250	
	Cluster 3	,355	,225	
	Cluster 4	,235	,336	

Tab. 94: Stichprobenvergleich - Freizeit: Juze „Entfaltung“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Entfaltung“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen eine entfaltungsbezogene Nutzungsform eher nicht ausgeprägt ist. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,333 wider.

Dimension Kontakt

27 Jetzt interessiert uns, was das Besondere an dem Jugendhaus/ Jugendzentrum ist, an dem Du Dich aufhältst?

- (a) Da ist immer was los, irgend jemanden trifft man immer
- (b) Man kann da `ne Menge machen, was man sonst zu Hause oder in der Schule nicht machen kann
- (e) Da erfährt man, was sonst noch so läuft
- (h) Da kann man Mädchen/ Jungen näher kennen lernen

Cronbach α		,447
N	Gültig	87
	Fehlend	92
Mittelwert		,638
Median		,656(a)
Modus		,8

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 95: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Juze „Kontakt“

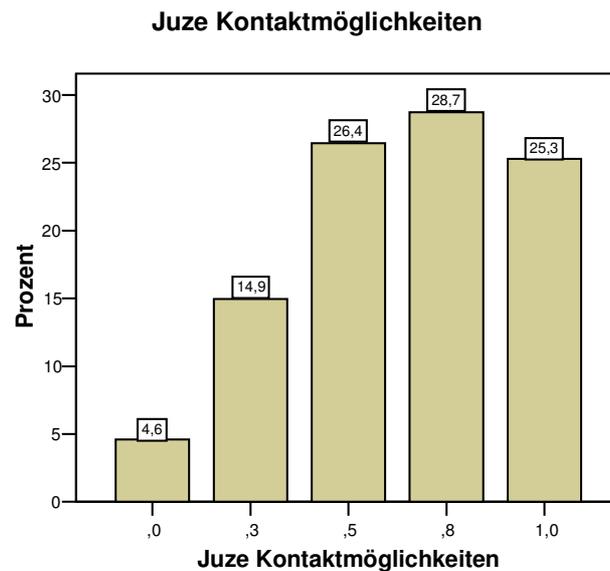


Abb. 70: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Juze „Kontakt“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,638	,299	
nach Cluster	Cluster 1	,767	,270	,006(**)
	Cluster 2	,524	,222	
	Cluster 3	,658	,279	
	Cluster 4	,529	,329	

Tab. 96: Stichprobenvergleich - Freizeit: Juze „Kontakt“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Kontakt“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0,5 und 1 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen eine Nutzung des Jugendtreffs als Kontaktpunkt mit anderen Jugendlichen ausgeprägt ist. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,638 wider.

Innerhalb der Cluster zeigen sich sehr signifikante Unterschiede. Die Cluster eins und drei nutzen diesen Sozialraum stärker zum Zwecke des Kontakts, als die übrigen Cluster.

Vergleicht man die Dimension „Entfaltung“ mit denen des „Kontakts“, so zeigen sich höchst signifikante Unterschiede ($p = ,000^{***}$). Jugendzentren werden von ihren Besuchern weniger entfaltungsorientiert genutzt, denn kontaktbezogen.

2.1.2.3 Peergroup

Welche innere Struktur weist die Peergroup der Jugendlichen auf?

Dimension Rigide Entscheidungsstruktur

5 Wenn man in seiner Freizeit mit Leuten etwas unternimmt, dann gibt es ja immer jemanden, der häufiger mal eine Idee hat, was man machen könnte. Wie ist das, wenn Du mit anderen Leuten Deine Freizeit verbringst?

- (b) Es gibt da eine bestimmte Person, die sagt häufig, was wir machen könnten und dann machen wir das meistens auch
- (c) Wir haben häufig Zoff, wenn es darum geht, was wir machen wollen
- (d) Da sind mehrere Leute, wenn die sagen, was wir machen könnten, dann wollen das auf einmal alle anderen auch
- (e) Da ist eine Person in unserer Gruppe, die macht sich ganz wichtig und gibt immer den Ton an

Item „c“ konnte nicht akzeptiert werden, da die Item-Total-Korrelation unter .10 lag. Der Summenscore wurde somit nur aus den übrigen 3 Items gebildet.

Cronbach α		.308
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,158
Median		,135(a)
Modus		,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 97: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Rigide Entscheidungsstruktur“

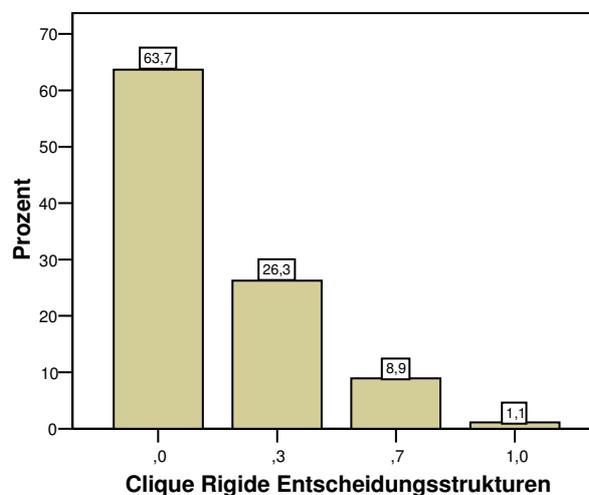


Abb. 71: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Rigide Entscheidungsstruktur“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,158	,235	
nach Cluster	Cluster 1	,263	,272	,001(***)
	Cluster 2	,097	,199	
	Cluster 3	,105	,194	
	Cluster 4	,135	,204	

Tab. 98: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Rigide Entscheidungsstruktur“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Rigide Entscheidungsstruktur“, so geben 90% der Jugendlichen an, dass in ihrer Clique ein rigider Umgangsform nicht ausgeprägt ist. Dies wird auch durch den Mittelwert von 0,158 deutlich.

In einer clusterbezogenen Differenzierung zeigen sich höchst signifikante Unterschiede. In den Clustern eins und vier ist eine solche Entscheidungsstruktur stärker ausgeprägt, als in den übrigen Clustern.

Demokratische Entscheidungsstruktur

5 Wenn man in seiner Freizeit mit Leuten etwas unternimmt, dann gibt es ja immer jemanden, der häufiger mal eine Idee hat, was man machen könnte. Wie ist das, wenn Du mit anderen Leuten Deine Freizeit verbringst?

(a) Bei uns schlägt jeder mal vor, was wir unternehmen könnten

Cronbach α		
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,771
Median		,771(a)
Modus		1,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 99: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Demokratische Entscheidungsstruktur“

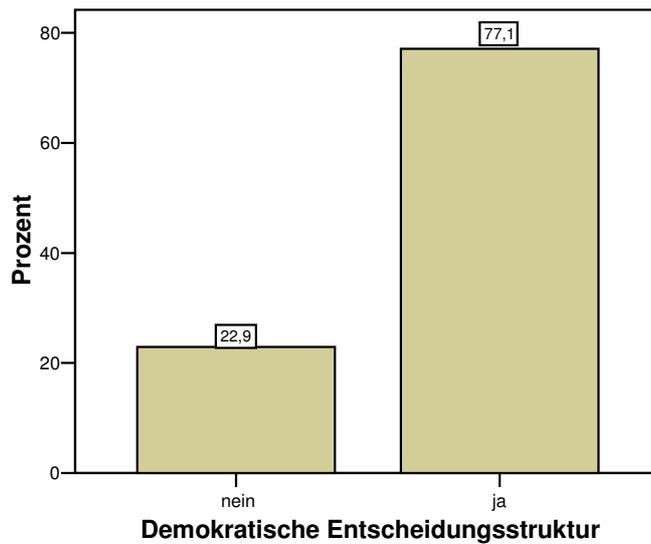


Abb. 72: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Demokratische Entscheidungsstruktur“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,771	,421	
nach Cluster	Cluster 1	,754	,434	
	Cluster 2	,800	,403	
	Cluster 3	,857	,355	
	Cluster 4	,656	,482	

Tab. 100: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Demokratische Entscheidungsstruktur“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Demokratische Entscheidungsstruktur“, so erkennt man, dass bei 77,1% der befragten Jugendlichen dieses Merkmal ausgeprägt und bei 22,9% nicht ausgeprägt ist. Das spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,771 wider.

Vergleicht man die beiden Variablen zur Entscheidungsstruktur miteinander, bestätigt sich ein Überwiegen demokratischer Entscheidungsstrukturen. Dieser Unterschied ist höchst signifikant ($p = ,000^{***}$).

Dimension Soziale Kontrolle

6 Wenn man mit mehreren Jugendlichen unterwegs ist, dann gibt es ja meistens auch irgendwelche Regeln oder Absprachen (z.B. wie man mit Leuten umgeht, die nicht zur Clique gehören oder was man in der Gruppe auf keinen Fall machen darf). Wie ist das in der Gruppe, mit der Du häufiger etwas in Deiner Freizeit unternimmst?

- (a) Man muss sich schon an die Regeln in der Gruppe halten, ansonsten werden die anderen sauer
- (b) Wer mit uns was unternehmen will, muss nach unserer Pfeife tanzen
- (c) Wer sich nicht an die Absprachen hält, riskiert, aus der Gruppe ausgeschlossen zu werden

Da Cronbach α bei allen Items dieser Variable nicht akzeptiert werden kann ($\alpha < .350$), wird auf die Auswertung dieser Variable verzichtet.

Dimension Kontaktintensität

7 Wenn Du häufiger mit einer festen Clique zusammen bist, wie gut kennt Ihr Euch?

- (a) Wir kennen uns alle schon seit längerer Zeit
- (b) Ich kenne alle mit Namen
- (c) Wir können uns alle voll aufeinander verlassen.

Da Cronbach α bei allen Items dieser Variable nicht akzeptiert werden kann ($\alpha < .350$), wird auf die Auswertung dieser Variable verzichtet.

2.1.2.4 Freizeit und Konsum⁴⁰

Für welche Dinge geben die Jugendlichen ihr Geld aus?

71 Gibst Du für die nachfolgenden Dinge Geld aus?

	Nein / kaum	Häufig
(a) Rauchen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(b) Musik (CD's, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(c) Cafe, Kneipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(d) Disco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(e) Trinken, Alkohol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(f) Kleidung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(g) Computerspiele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(h) Essen, Süßigkeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(i) Sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(j) Handy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(k) Sonstiges, _____		<input type="radio"/>

Item „k“ konnte nicht akzeptiert werden, da die Item-Total-Korrelation unter .10 lag. Der Summenscore wurde somit nur aus den übrigen 9 Items gebildet.

Cronbach α		.526
N	Gültig	129
	Fehlend	50
Mittelwert		,515
Median		,505(a)
Modus		,4

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 101: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Konsum“

⁴⁰ Die Items „Sonstiges“ (Fragen 71; 66) wurden inhaltlich nicht ausgewertet. Bei den Fragen 67 und 65 mussten sich die Jugendlichen für eine Antwort entscheiden.

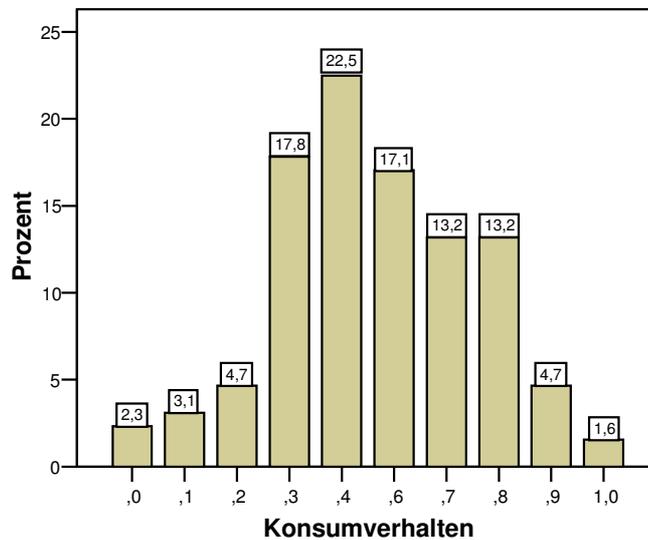


Abb. 73: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Konsum“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,515	,212	
nach Cluster	Cluster 1	,526	,231	,984
	Cluster 2	,511	,182	
	Cluster 3	,511	,233	
	Cluster 4	,507	,214	

Tab. 102: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Konsum“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Konsum“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0,5 und 1 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen ein konsumorientiertes Verhalten ausgeprägt ist. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,515 wider.

Von Interesse ist in diesem Zusammenhang, für welche Konsumgüter die Gesamtstichprobe ihr Geld ausgibt. Hierbei dominieren das „Handy“ (72,2%), „Kleidung“ (69,1%) sowie „Musik“ (64,3%). Aber auch für Diskothekenbesuche (53,2%) sowie den Konsum von Alkohol und Zigaretten (51,6%) gibt jeder zweite sein Geld aus. Danach folgen Ausgaben für Süßigkeiten bzw. Essen (46%), für Cafe- und Kneipenbesuche (42,1%) sowie für den Sport (33,3%). Für Computerspiele geben noch 31,8% der Jugendlichen ihr Geld aus, Sonstiges wird von 25,4% gekauft.

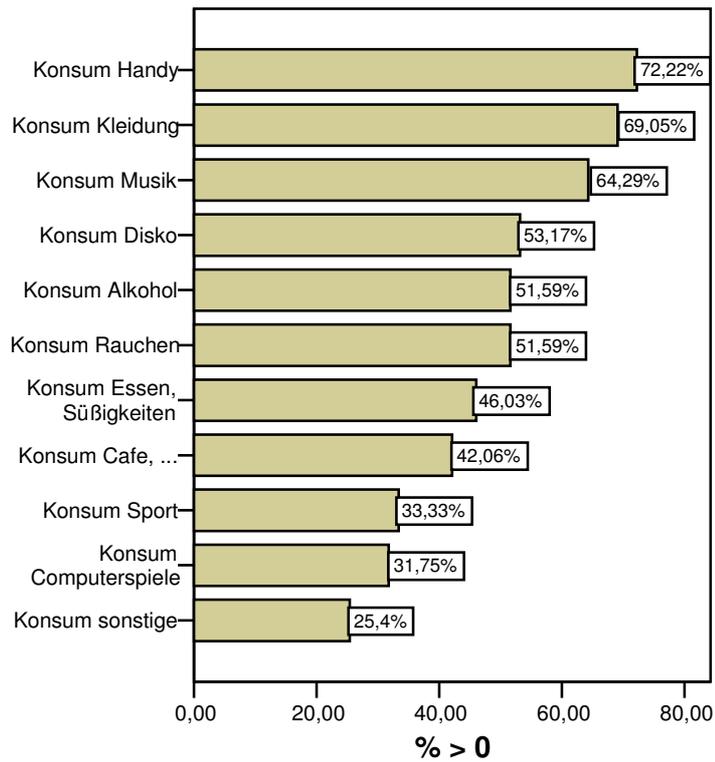


Abb. 74: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Konsum“

Wie hoch ist die finanzielle Ausstattung der Jugendlichen?

65 **Wie viel Geld hast Du im Monat für Dich persönlich durchschnittlich zur Verfügung?**
 Nur eine Antwort ankreuzen!

- O *Ich habe kein eigenes Taschengeld (→ gehe zu Frage 68 und warte!)*
- (a) ca. 20 - 30 Euro
- (b) ca. 30 – 40 Euro ca.
- (c) Ca. 40 – 60 Euro
- (d) ca. 60 - 100 Euro
- (e) 100 –150 Euro
- (f) über 150 Euro

Cronbach α		
N	Gültig	177
	Fehlend	2
Mittelwert		2,525
Median		2,039(a)
Modus		,1

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 103: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Verfügbares Geld“

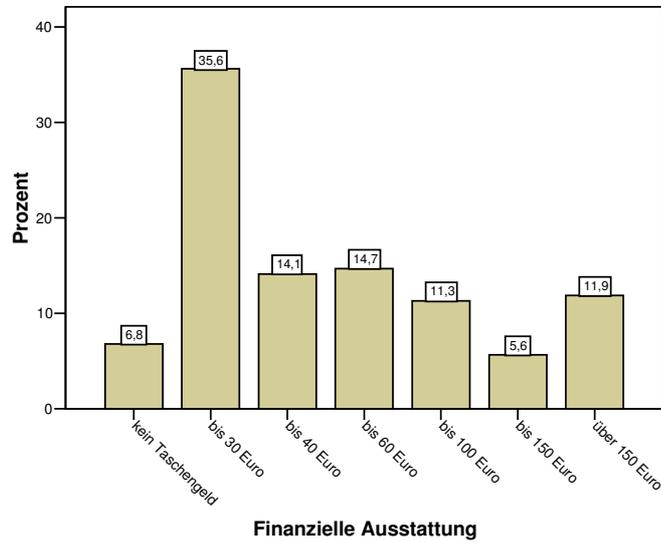


Abb. 75: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Verfügbares Geld“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		2,525	,1837	
nach Cluster	Cluster 1	2,164	1,950	,078
	Cluster 2	2,527	1,751	
	Cluster 3	2,657	1,846	
	Cluster 4	3,000	1,722	

Tab. 104: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Verfügbares Geld“

Im Durchschnitt verfügen die Jugendlichen bei einem AM = 2,5 zwischen 40 und 60 Euro im Monat.

Woher erhalten die Jugendlichen ihr Geld

66 Woher bekommst Du dieses Geld?

- Eltern/ Stiefeltern/ Erzieher
- Nebenjob
- Sonstiges _____ (← Bitte eintragen)

67 Reicht Dir das Geld im Monat aus? (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- Das Geld reicht locker
- Das Geld reicht auf gar keinen Fall

Bei 85,5% der Jugendlichen sind die Eltern wesentliche Geldquelle. Weit dahinter wird mit 27,8% der Nebenjob als Einnahmemöglichkeit genannt bzw. mit 27,3% „Sonstiges“. Dabei geben 64,6% der Jugendlichen an, mit dem verfügbaren Geld im Monat locker auszukommen, 35,4% der Befragten reicht dies gar nicht.

2.1.2.5 Abweichendes bzw. kriminelles Verhalten

In welchem Ausmaß nehmen die Jugendlichen Drogen?

73 Nimmst Du ‚Drogen‘ zu Dir?

	Jeden Tag	Mehrmals in der Woche	Mehrmals im Monat	Einmal im Monat	Überhaupt nie
(a) Zigaretten	<input type="radio"/>				
(b) Alkohol	<input type="radio"/>				
(c) Haschisch/ Marihuana	<input type="radio"/>				
(d) Ecstasy	<input type="radio"/>				

Cronbach α	.670	Zigaretten	Alkohol	Hasch	Ecstasy
N	Gültig	170	173	150	147
	Fehlend	9	6	29	32
	Mittelwert	2,541	1,555	,540	,197
	Median	3,2788(a)	1,4854(a)	,3047(a)	,0797(a)
	Modus	4,00	2,00	,00	,00

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 105: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Drogen“

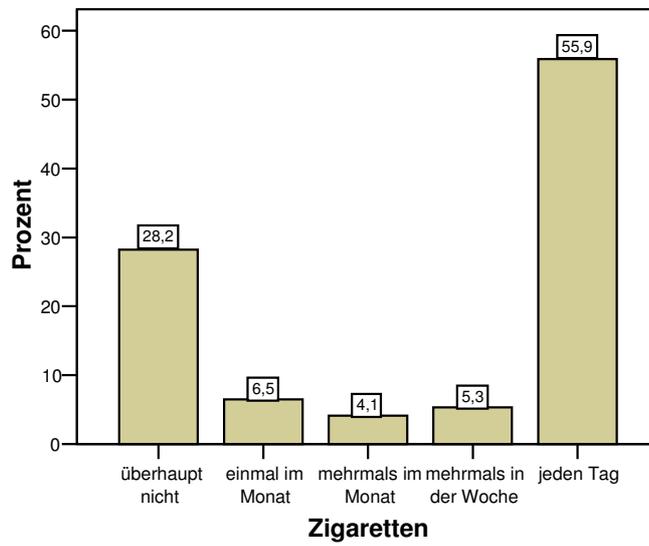


Abb. 76: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Drogen - Zigarette

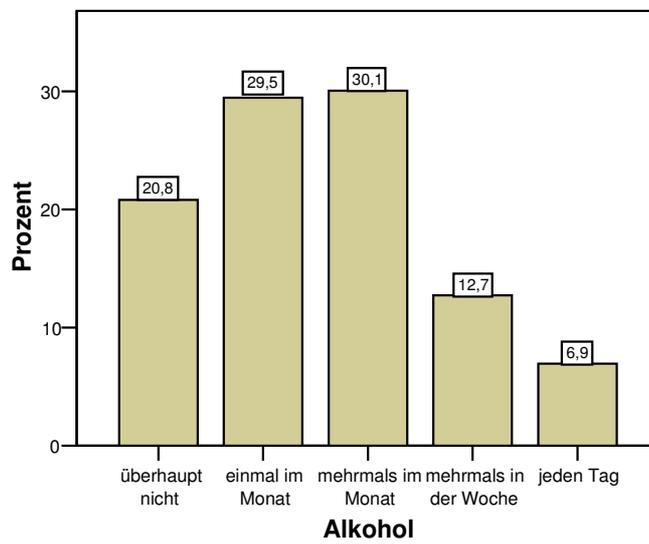


Abb. 77: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Drogen - Alkohol

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		2,541	1,791	
nach Cluster	Cluster 1	2,667	1,762	,585
	Cluster 2	2,283	1,864	
	Cluster 3	2,714	1,791	
	Cluster 4	2,581	1,746	

Tab. 106: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Zigarette“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		1,555	1,158	
nach Cluster	Cluster 1	1,655	1,417	,691
	Cluster 2	1,365	,929	
	Cluster 3	1,543	,918	
	Cluster 4	1,710	1,243	

Tab. 107: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Alkohol“

Die Jugendlichen weisen den häufigsten Drogenkonsum im Bereich der legalen Drogen auf, wobei Zigaretten (AM = 2,54) häufiger konsumiert werden, als Alkohol (AM = 1,55). Differenziert man die Häufigkeitsverteilung hinsichtlich ihrer prozentualen Verteilung aus, so rauchen 55,8% der befragten Jugendlichen jeden Tag Zigaretten, 15,8% sind Gelegenheitsraucher und 28,2% Nichtraucher. Der tägliche Alkoholkonsum wird von 6,9%, der wöchentliche Konsum von 12,7% der Jugendlichen angegeben. Keinen Alkohol trinken 20,8% der Jugendlichen. Die übrigen Jugendlichen verteilen sich auf mehrmals im Monat bzw. einmal im Monat.

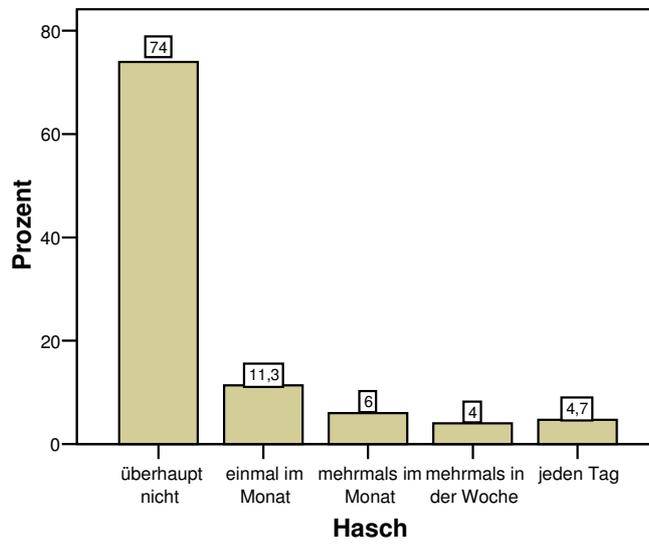


Abb. 78: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Drogen - Haschisch

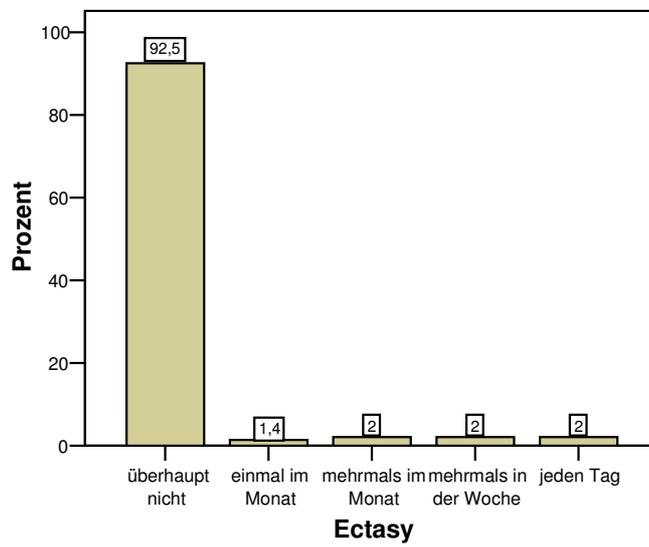


Abb. 79: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Drogen - Ecstasy

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,540	,1084	
nach Cluster	Cluster 1	,261	,743	,009(**)
	Cluster 2	,422	,988	
	Cluster 3	,586	,1086	
	Cluster 4	1,100	1,446	

Tab. 108: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Hasch“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,197	,7553	
nach Cluster	Cluster 1	,128	,612	,001(***)
	Cluster 2	,047	,305	
	Cluster 3	,034	,185	
	Cluster 4	,714	,1384	

Tab. 109: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Ecstasy“

Die Jugendlichen weisen im Bereich der illegalen Drogen eine sehr geringe Konsumhäufigkeit auf, wobei Hasch (AM = 0,54) etwas häufiger konsumiert wird, als Ecstasy (AM = 0,19).

Differenziert man die Häufigkeitsverteilung hinsichtlich ihrer prozentualen Verteilung aus, so werden Haschisch und Ecstasy von 74% bzw. 92,5 der Jugendlichen abgelehnt. Während Haschisch allerdings noch von 4,7% der Jugendlichen täglich konsumiert wird, trifft das nur noch auf 2% der Jugendlichen im Kontext Ecstasy zu.

In einer clusterspezifischen Differenzierung fällt insbesondere das Cluster vier auf, das bei den illegalen Drogen deutlich höhere Mittelwerte erreicht, als die übrigen Cluster. Dieser Unterschied ist höchst signifikant.

Zeigen die Jugendlichen kriminelles Verhalten?

Dimension Eigentumsdelikte

75 Fast alle Menschen haben als Jugendliche schon einmal unerlaubte Dinge getan.

Wie ist das bei Dir, hast Du in den letzten 12 Monaten ...

- (a) ... einen Automaten oder Münztelefon geknackt und das Geld oder die Waren herausgenommen
- (b) ... aus einem Laden, Kaufhaus etwas mitgenommen, ohne es zu bezahlen
- (c) ... ein fremdes Fahrrad weggenommen, um es für Dich zu behalten, es zu verkaufen oder kaputt zu fahren
- (d) ... ein fremdes Auto, Moped, Mofa weggenommen, um es für Dich zu behalten, es zu verkaufen oder kaputt zu fahren
- (e) ... ein Auto geknackt und irgendwelche Sachen herausgenommen
- (f) ... in einem Gebäude eingebrochen, um etwas zu stehlen

Cronbach α		.734
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,091
Median		,055(a)
Modus		,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 110: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Eigentumskriminalität“

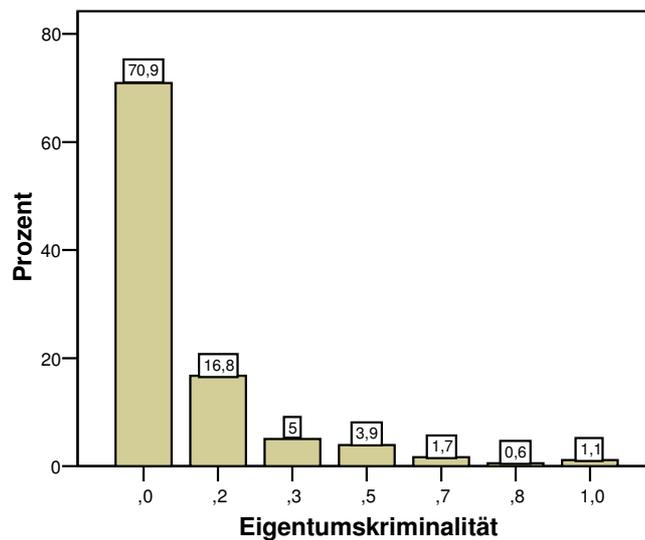


Abb. 80: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Eigentumskriminalität“

		AM	S	
Förderberufsschüler (alle)		,091	,1854	p
nach Cluster	Cluster 1	,079	,169	,039(*)
	Cluster 2	,064	,155	
	Cluster 3	,062	,134	
	Cluster 4	,193	,264	

Tab. 111: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Eigentumskriminalität“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Eigentumskriminalität“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen diese Deliktform eher nicht ausgeprägt ist. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,091 wider.

Signifikant unterscheiden sich die Cluster voneinander. Cluster vier begeht öfters Eigentumsdelikte als die übrigen Cluster.

Dimension Sachbeschädigung

75 **Fast alle Menschen haben als Jugendliche schon einmal unerlaubte Dinge getan.
Wie ist das bei Dir, hast Du in den letzten 12 Monaten ...**

- (g) ... an verbotenen Orten Graffiti oder Tags gesprüht
- (h) ... absichtlich etwas zerkratzt, um es zu zerstören oder zu beschädigen (scratches)
- (i) ... Sachen zerstört, die Dir nicht gehören (Parkbänke, Briefkästen, Telefonzellen, ...)

Cronbach α		,664
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,169
Median		,122(a)
Modus		,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 112: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Sachbeschädigung“

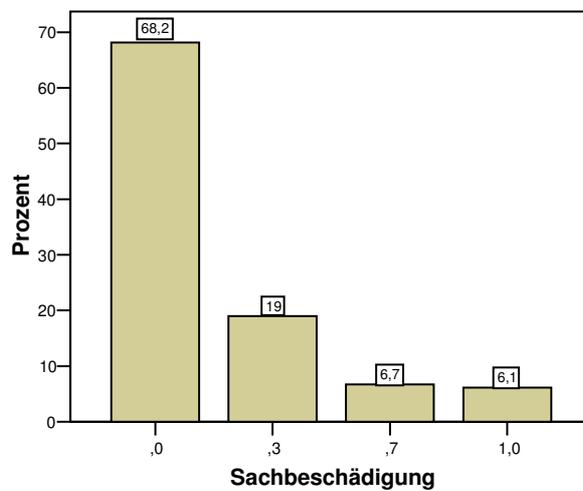


Abb. 81: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Sachbeschädigung“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,169	,290	
nach Cluster	Cluster 1	,181	,302	,157
	Cluster 2	,109	,222	
	Cluster 3	,143	,246	
	Cluster 4	,281	,379	

Tab. 113: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Sachbeschädigung“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Sachbeschädigung“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen diese Deliktform eher nicht ausgeprägt ist. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,169 wider.

Dimension Gewaltdelikte

75 Fast alle Menschen haben als Jugendliche schon einmal unerlaubte Dinge getan.
Wie ist das bei Dir, hast Du in den letzten 12 Monaten ...

- (j) ... einer Person eine Handtasche, Einkaufstasche oder Geldbeutel aus der Hand oder vom Arm gerissen?
- (k) ... jemandem mit Gewalt Geld oder irgendwelche Sachen abgenommen
- (l) ... jemandem mit Händen oder Füßen so geschlagen oder getreten, dass er verletzt wurde
- (m) ... jemandem mit einem Gegenstand oder einer Waffe (Knüttel, Messer, ...) angegriffen oder verletzt

Cronbach α		.455
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,113
Median		,095(a)
Modus		,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 114: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Dimension Gewaltkriminalität“

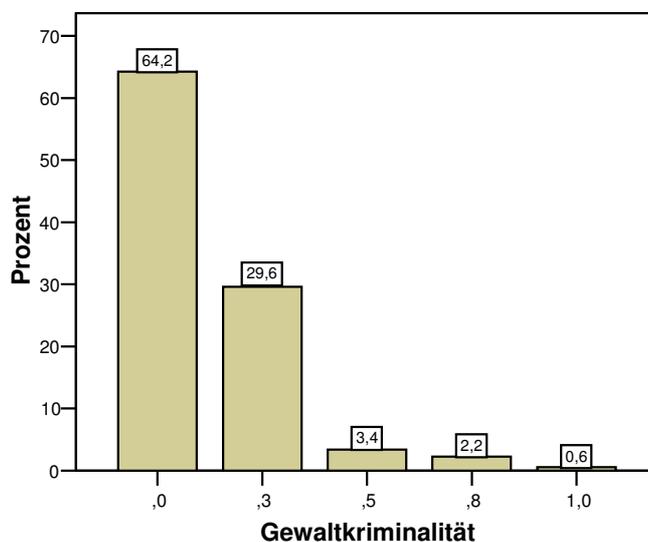


Abb. 82: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Dimension Gewaltkriminalität“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,113	,180	
nach Cluster	Cluster 1	,114	,170	
	Cluster 2	,095	,155	
	Cluster 3	,093	,122	
	Cluster 4	,164	,266	

Tab. 115: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Dimension Gewaltkriminalität“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Gewaltdelikte“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5

konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen diese Deliktform eher nicht ausgeprägt ist. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,113 wider.

Die einzelnen Deliktgruppen unterscheiden sich sehr signifikant ($p = ,002^{**}$), wobei die Sachbeschädigung den höchsten Mittelwert aufweist, gefolgt von den Gewalt- und den Eigentumsdelikten.

Dimension Kriminelles Verhalten

Cronbach α		.830
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,116
Median		,063(a)
Modus		,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 116: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion: „Kriminelles Verhalten“

Summiert man alle Deliktbereiche zur Variable „Kriminelles Verhalten“ auf, zeigt sich folgende Verteilung:

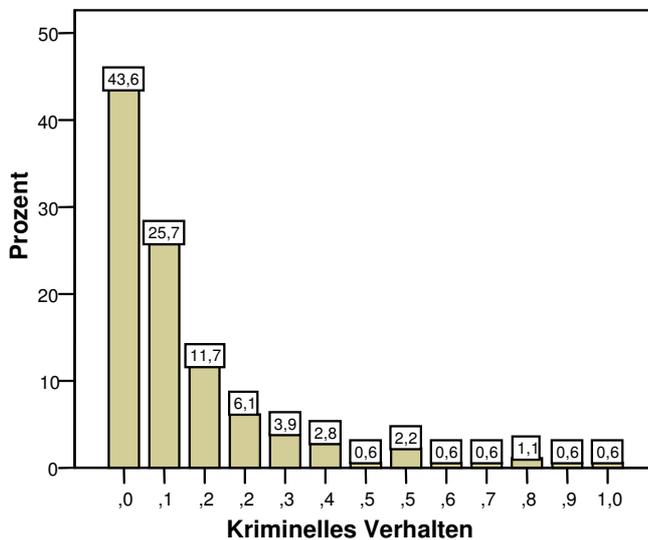


Abb. 83: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Kriminelles Verhalten“

		AM	S	
Förderberufsschüler (alle)		,116	,177	p
nach Cluster	Cluster 1	,113	,167	,255
	Cluster 2	,083	,140	
	Cluster 3	,090	,141	
	Cluster 4	,204	,263	

Tab. 117: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Kriminelles Verhalten“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Kriminelles Verhalten“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen ein deliktübergreifendes, kriminelles Verhalten eher nicht ausgeprägt ist. Dies wird auch durch den Mittelwert von 0,116 deutlich.

2.2 Institutionelle Ebene

2.2.1 Ressource Familie

2.2.1.1 Familienverhältnisse

In welchen Familienverhältnissen (Kindschaftsverhältnis; Geschwisterzahl) leben die Jugendlichen?

Kindschaftsverhältnis

50 Wir interessieren uns, mit wem Du zusammen in einer Wohnung wohnst

(Nur eine Antwort ankreuzen!)

- (a) Ich lebe bei Vater und Mutter
- (b) Ich lebe bei Mutter und ihrem Partner
- (c) Ich lebe bei Vater und seiner Partnerin
- (d) Ich lebe bei meiner Mutter allein
- (e) Ich lebe bei meinem Vater allein
- (f) Ich lebe bei Verwandten
- (g) Ich lebe in einer Pflegefamilie
- (h) Ich lebe in einem Heim
- (i) Ich lebe in einer eigenen Wohnung
- (j) Ich lebe woanders, und zwar _____ (←Bitte eintragen)

Die einzelnen Items wurden den Kategorien „Beide Elternteile“, „Mutter/ Vater mit Partner/in“, „Alleinerziehende“ und „Sonstige“⁴¹ zugeordnet und entsprechend dieser Kategorien ausgewertet.

⁴¹ Hierunter wurden die Kindschaftsformen Wohnen bei ... Verwandten, in der Pflegefamilie, in der eigenen Wohnung und Sonstige zusammengefasst.

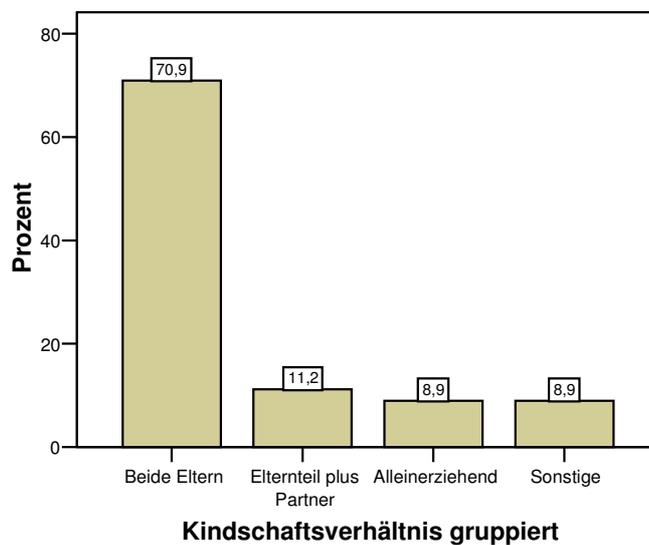


Abb. 84: Häufigkeitsverteilung: Items Kindschaftsverhältnis

Insgesamt leben 70,9% der Jugendlichen bei ihren leiblichen Eltern und 11,2% bei Vater bzw. Mutter mit Partner/in. 9% geben an, mit einem Elternteil alleine zu leben und 8,9% leben in übrigen Wohnformen.

Unterzieht man die einzelnen Cluster unter dem Aspekt der Kindschaftsverhältnisse einer differenzierten Betrachtung, ergibt sich folgendes Bild:

Angaben in Prozent		Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4
Gültig	Beide Eltern	75,4	70,9	80,0	53,1
	Elternteil plus Partner	10,5	10,9	8,6	15,6
	Alleinerziehend	7,0	10,9	2,9	15,6
	Sonstige	7,0	7,3	8,6	15,6
	Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Tab. 118: Kindschaftsverhältnis differenziert nach Cluster

Die Cluster eins, zwei und drei sind weitestgehend ausgeglichen. Die Familienform „Beide Eltern“ bewegt sich zwischen 70% und 80%. Auffallend ist, dass in Cluster vier diese Familienform mit nur 53% deutlich geringer ausgeprägt ist.

Kinderanzahl in der Familie

49 Wie viele Geschwister hast Du?

_____ (Anzahl eintragen)

Die von den SchülerInnen angegebene Geschwisteranzahl wurde auf die Anzahl der Kinder in der Familie hochgerechnet.

N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		3,380
Median		3,000(a)
Modus		2,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 119: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Familie: „Kinderanzahl“

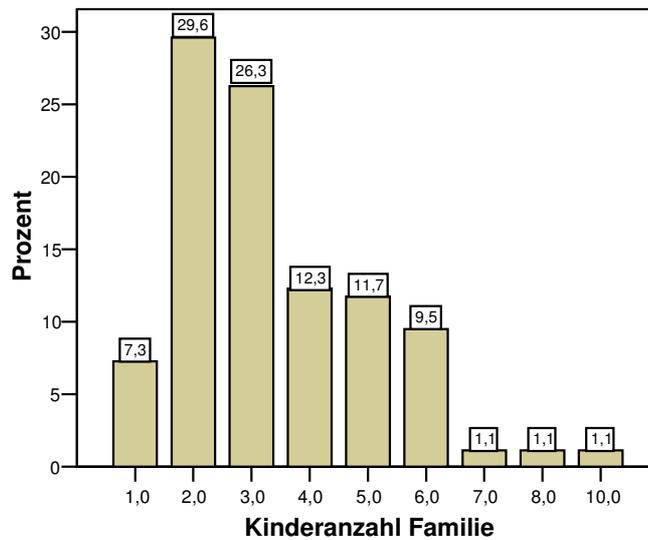


Abb. 85: Häufigkeitsverteilung - Familie: „Kinderanzahl“

Im Durchschnitt leben in den Familien der FörderberufsschülerInnen 3 Kinder ($M = 3,3$). Differenziert man die Kinderzahl hinsichtlich der Kindschaftsverhältnisse, ergeben sich folgende Mittelwerte:

		AM
Familienform	Beide Elternteile (N = 127)	3,276
	Elternteil u. Partner (N = 20)	3,85
	Alleinerziehende (N = 16)	3,313
	Sonstige (N = 16)	3,688
Nationalität	Deutsche Familie	3,260
	Ausländische Familie	4,077

Tab. 120: Mittelwerte - Familie „Kinderanzahl“

Die Mittelwertvergleiche machen deutlich, dass sich in allen Familienformen hohe Kinderzahlen beobachten lassen. Während die Familienform „Elternteil mit Partner“ die höchste Kinderzahl zu verzeichnen hat (AM = 3,85) - dicht gefolgt von „Sonstige“ (AM = 3,688) - haben Alleinerziehende⁴² im arithmetischen Mittel 3,313 Kinder und die Familienform „Beide Elternteile“ 3,276 Kinder. Diese Unterschiede erweisen sich aber nicht als signifikant ($p = ,352$). In einer nationalitätenbezogenen Differenzierung können ebenfalls Mittelwertsunterschiede festgemacht werden, die sich als signifikant erweisen ($p = ,040^*$).

Eigenes Zimmer

51 Hast Du dort ein eigenes Zimmer? (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- Ich teile mein Zimmer mit _____ Geschwistern/Personen (← Anzahl eintragen)
- Ich habe mein eigenes Zimmer

⁴² Es ist anzumerken, dass in der Kategorie „Alleinerziehende“ die Kinder überwiegend bei den Müttern leben.

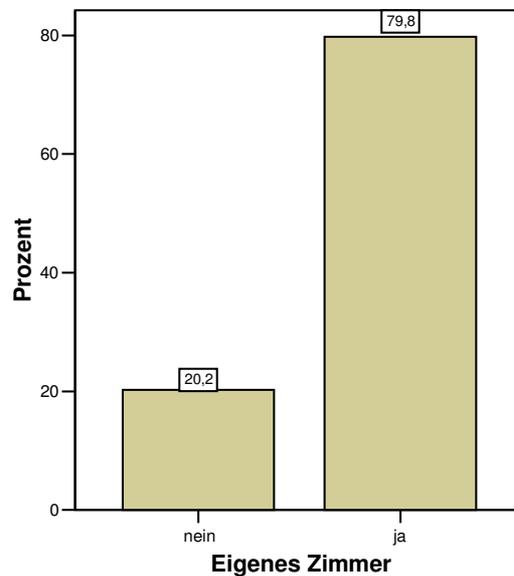


Abb. 86: Häufigkeitsverteilung - Familie: „Eigenes Zimmer“

79,8% der Jugendlichen geben an, über ein eigenes Zimmer zu verfügen. 20,2% der FörderberufsschülerInnen teilen sich dieses zu 94,1% mit einer weiteren Person und jeweils zu 2,9% mit einer zweiten bzw. dritten Person.

Arbeitslosigkeit der Eltern

48

Heutzutage sind viele Menschen ohne Arbeit. Sind Deine Eltern im letzten halben Jahr arbeitslos gewesen/ geworden? (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- | | |
|--|--|
| (a) <u>Mein Vater (Stiefvater):</u> | (a) Nein, mein Vater war nicht arbeitslos
(b) Ja, aber er hat bereits eine neue Arbeitsstelle gefunden
(c) Ja, er hat noch keine neue Arbeitsstelle gefunden |
| (b) <u>Meine Mutter (Stiefmutter):</u> | (a) Nein, meine Mutter war nicht arbeitslos
(b) Ja, aber sie hat bereits eine neue Arbeitsstelle gefunden
(c) Ja, sie hat noch keine neue Arbeitsstelle gefunden |

Aus der Gesamtstichprobe berichten 27,6%, dass ihre Väter und 31,5%, dass ihre Mütter von Arbeitslosigkeit betroffen sind.

Unterzieht man die einzelnen Cluster unter dem Aspekt der Arbeitslosigkeit einer differenzierten Betrachtung, bestätigt sich die hohe Arbeitslosigkeit in den Clustern. Das Cluster eins weist hinsichtlich der väterlichen Arbeitslosigkeit einen sehr hohen und das Cluster vier einen etwas geringeren Wert auf. Die Mütter der Jugendlichen in Cluster vier sind ebenfalls besonders von Arbeitslosigkeit betroffen.

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4
Vater (N = 170; Fehl: 9)	34,5	26,9	27,3	16,7
Mutter (N = 165; Fehl: 14)	42,0	30,8	21,9	25,8

Tab. 121: Arbeitslosigkeit differenziert nach Cluster (Angaben in Prozent)

2.2.1.2 Familiäre Interaktionen

Wie nehmen die Jugendlichen die Erziehungspraktiken (Erziehungsstil) ihrer Eltern wahr bzw. wie interpretieren sie diese?

Dimension Autonomie-unterstützender Erziehungsstil

55 Uns würde interessieren, wie sich Deine Eltern/ Stiefeltern/ Bezugserzieher Dir gegenüber verhalten?

- (g) Sie sagen mir bei Problemen, was ich machen soll, und hören sich nicht an, wie ich selbst mit dem Problem umgehen will
- (h) Sie versuchen, gemeinsam mit mir den Grund für meine Probleme herauszufinden
- (i) Sie erklären mir, dass ich regelmäßig lernen muss, um in der Schule mitzukommen
- (j) Sie fragen mich bei Problemen, wie sie mir helfen können
- (k) Sie finden es gut, wenn ich meine Meinung sage
- (l) Wenn ich mir etwas wünsche und es nicht bekomme, erklären mir meine Eltern/ Erzieher warum

Cronbach α		.673
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,464
Median		,444(a)
Modus		,3

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 122: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Familie: „Autonomie-unterstützender Erziehungsstil“

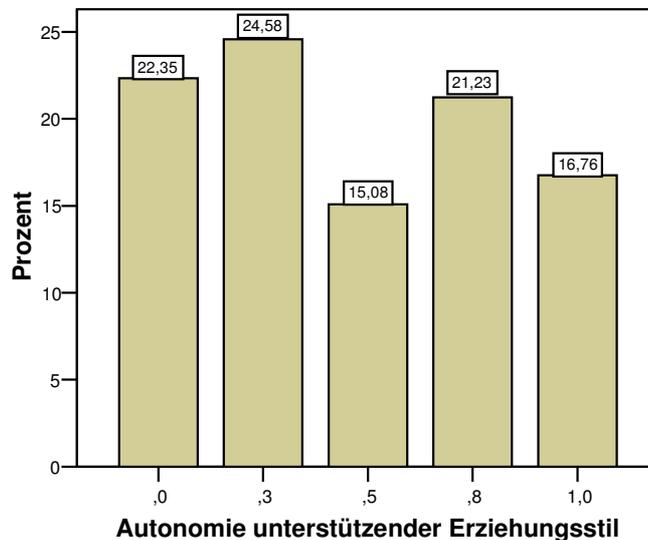


Abb. 87: Häufigkeitsverteilung - Familie: „Autonomie-unterstützender Erziehungsstil“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Autonomieunterstützender Erziehungsstil“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass in der Wahrnehmung der Jugendlichen ein autonomie-unterstützender Erziehungsstil in der Familie eher nicht als ausgeprägt angesehen wird. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,464 wider.

Dimension Kontrollierender Erziehungsstil

55 Uns würde interessieren, wie sich Deine Eltern/ Stiefeltern/ Bezugserzieher Dir gegenüber verhalten?

- (a) Sie lassen mich so lange zu Hause lernen, bis ich alle meine Aufgaben erledigt habe
- (b) Sie werfen mir vor, zu viele andere Dinge im Kopf zu haben und mich nicht genug um die Schule kümmere
- (c) Sie interessieren sich nicht für meine Meinung, sondern verlangen von mir, mehr zu lernen
- (d) Sie drohen mir ernste Konsequenzen an, wenn ich meine Noten nicht verbessere
- (e) Sie bestehen darauf, dass ich gehorche, wenn sie mir etwas sagen
- (f) Wenn ich nicht sofort tue, was meine Eltern wollen, dann gibt es ein Donnerwetter

Cronbach α		.596
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,267
Median		,232(a)
Modus		,3

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 123: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Familie: „Kontrollierender Erziehungsstil“

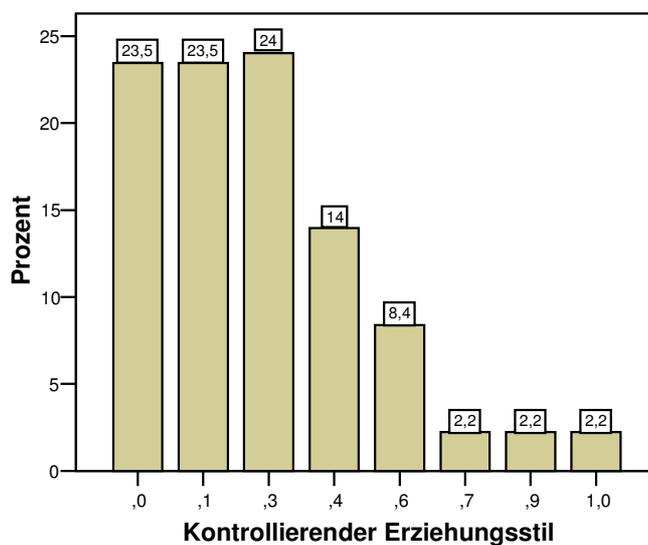


Abb. 88: Häufigkeitsverteilung - Familie: „Kontrollierender Erziehungsstil“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Kontrollierender Erziehungsstil“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass in der Wahrnehmung der Jugendlichen der kontrollierende Erziehungsstil in der elterlichen Erziehung als eher nicht ausgeprägt angesehen wird. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,267 wider.

Dimension Gewaltbezogener Erziehungsstil

55 Uns würde interessieren, wie sich Deine Eltern/ Stiefeltern/ Bezugserzieher Dir gegenüber verhalten?

- (m) Sie haben mich oft geschlagen
- (n) Sie haben mich oft bestraft

Cronbach α		.466
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,126
Median		,108(a)
Modus		,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 124: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Familie: „Gewaltbezogener Erziehungsstil“

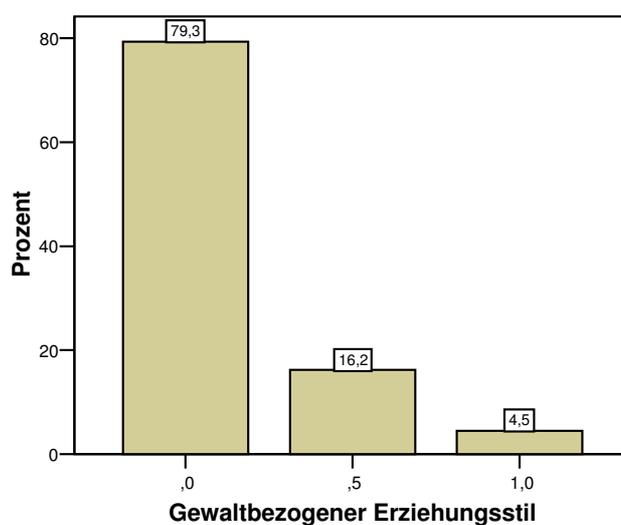


Abb. 89: Häufigkeitsverteilung - Familie: „Gewaltbezogener Erziehungsstil“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Gewaltbezogener Erziehungsstil“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass in der Wahrnehmung der Jugendlichen der gewaltbezogene Erziehungsstil in der elterlichen Erziehung als eher nicht ausgeprägt angesehen wird. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,126 wider.

	Autonomieunt. Erziehungsstil	Kontrollierender Erziehungsstil	Gewaltbezogener Erziehungsstil	p
Förderberufsschüler (alle)	,468	,267	,126	,000(***)

Tab. 125: Mittelwerte - Familie „Erziehungsstile“

Insgesamt unterscheiden sich die Erziehungsstile höchst signifikant voneinander, wobei ein autonomie-unterstützender Erziehungsstil in den Familien der Jugendlichen ausgeprägter ist, als der kontrollierende oder der gewaltbezogene Erziehungsstil.

In welchem Maße übt die Familie im Alltag der Jugendlichen soziale Kontrolle aus?

Dimension „Unterstützende soziale Kontrolle“

57 In vielen Familien gibt es ja bestimmte geschriebene oder ungeschriebene Regeln. Was trifft auf Deine Familie/ Wohngruppe zu, wie wird da mit solchen Regeln umgegangen?

- (a) Meine Eltern/ Erzieher erklären mir, warum sie etwas nicht möchten, was ich gerne tun würde
- (c) Ich glaube, meine Eltern/ Erzieher wollen nicht, das mir etwas passiert. Deshalb gibt es bei uns bestimmte Regeln
- (e) Ich kann mit meinen Eltern/ Erziehern über bestimmte Regeln diskutieren, ohne dass sie gleich sauer werden
- (g) Meine Eltern/ Erzieher lassen sich schon mal davon überzeugen, dass manche Regeln unsinnig sind

Cronbach α		.586
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,404
Median		,371(a)
Modus		,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 126: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Familie: „Unterstützende soziale Kontrolle“

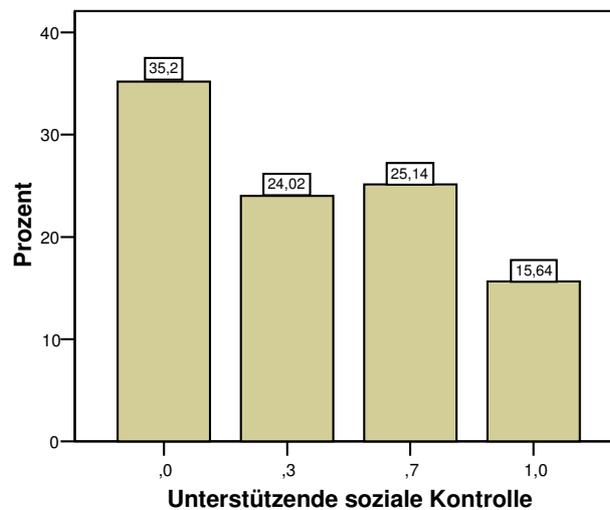


Abb. 90: Häufigkeitsverteilung - Familie: „Unterstützende soziale Kontrolle“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Unterstützende soziale Kontrolle“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass in der Wahrnehmung der Jugendlichen eine unterstützende soziale Kontrolle in der elterlichen Erziehung als eher nicht ausgeprägt angesehen wird. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,404 wider.

Dimension „Restriktive soziale Kontrolle“

57 In vielen Familien gibt es ja bestimmte geschriebene oder ungeschriebene Regeln. Was trifft auf Deine Familie/ Wohngruppe zu, wie wird da mit solchen Regeln umgegangen?

- (b) Bestimmte Regeln werden bei uns nicht in Frage gestellt
- (d) Wenn ich mich an bestimmte Regeln nicht halte, bekomme ich Ärger
- (f) Wenn meine Eltern/ Erzieher mir etwas verbieten, dann bleiben sie auch dabei
- (h) Was meine Eltern/ Erzieher sagen, wird gemacht, egal welche Meinung ich dazu habe

Item „a“ konnte nicht akzeptiert werden, da die Item-Total-Korrelation unter .10 lag. Der Summenscore wurde somit nur aus den übrigen 3 Items gebildet.

Cronbach α		.461
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,306
Median		,274
Modus		,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 127: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Familie: „Restriktive soziale Kontrolle“

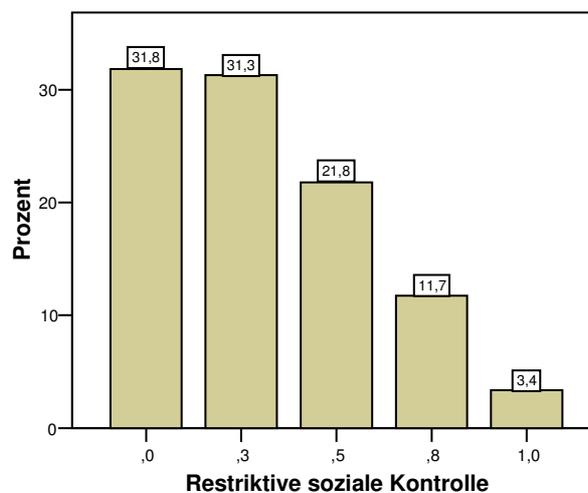


Abb. 91: Häufigkeitsverteilung - Familie: „Restriktive soziale Kontrolle“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Restriktive soziale Kontrolle“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass in der Wahrnehmung der Jugendlichen eine restriktive soziale Kontrolle in der elterlichen Erziehung als eher nicht ausgeprägt angesehen wird. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,306 wider.

Insgesamt unterscheiden sich beide Formen der sozialen Kontrolle sehr signifikant von einander, wobei die autonomie-unterstützende soziale Kontrolle höhere Mittelwerte aufweist, als die restriktive soziale Kontrolle ($p = ,005^{**}$).

Erziehungsstil und soziale Kontrolle stellen bedeutsame familiäre Ressourcen dar. Aus diesem Grunde werden diese hinsichtlich der Kindschaftsverhältnisse sowie der Gruppierungsvariable „Wertevorstellung“ differenziert und auf etwaige signifikante Unterschiede geprüft. Hierzu werden die Variablen „Autonomieunterstützender Erziehungsstil“ und „Unterstützende soziale Kontrolle“ zur Variable „Positive familiäre Interaktionsordnung⁴³“ und die Variablen „Kontrollierender Erziehungsstil“ und „Restriktive soziale Kontrolle“ zur Variable „Negative familiäre Interaktionsordnung⁴⁴“ aufsummiert.

		AM	S	
Förderberufsschüler (alle)		,438	,317	p
nach Cluster	Cluster 1	,551	,295	,001(***)
	Cluster 2	,348	,285	
	Cluster 3	,490	,310	
	Cluster 4	,335	,349	

Tab. 128: Stichprobenvergleich - Familie: „Positive familiäre Interaktionsordnung“

Bei den Jugendlichen zeigt sich mit einem Mittelwert von 0,438 die positive familiäre Interaktionsordnung als eher nicht ausgeprägt.

Clusterspezifische Unterschiede sind höchst signifikant und zeigen sich dahingehend, dass das Cluster eins über eine ausgeprägtere positive familiäre Interaktionsordnung verfügt, als das Cluster drei, welches wiederum höhere Mittelwerte besitzt, als die übrigen zwei Cluster.

⁴³ Cronbach $\alpha = .760$

⁴⁴ Cronbach $\alpha = .686$ (Item rsokob1 wurde gelöscht, da die Item-Total-Korrelation < 0.10)

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,259	,200	
nach Cluster	Cluster 1	,349	,214	,000(***)
	Cluster 2	,195	,157	
	Cluster 3	,279	,206	
	Cluster 4	,185	,171	

Tab. 129: Stichprobenvergleich - Familie: „Negative familiäre Interaktionsordnung“

Das Merkmal „Negative familiäre Interaktionsordnung“ ist mit einem AM = ,259 eher nicht ausgeprägt.

Höchst signifikante Unterschiede lassen sich in den Clustern finden, wobei die Cluster eins und drei höhere Mittelwerte zeigen, als die Cluster vier und zwei.

Insgesamt zeigt sich in den Familien der Jugendlichen eine positive familiäre Interaktionsordnung als ausgeprägter, als eine negative Interaktionsordnung. Dieser Unterschied ist höchst signifikant (,000***).

Dimension Ablösungsaktivitäten

54 Was darfst Du ganz alleine entscheiden?

- Ob ich mich abends nach 20 Uhr noch mit Freunden oder Freundinnen treffe
- Ob ich bei einem Freund/ einer Freundin übernachte
- Ob ich ohne Erwachsene verreise
- Wohin ich in meiner Freizeit gehe

Cronbach α		,543
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,546
Median		,534(a)
Modus		,3(b)

a Aus gruppierten Daten berechnet

Abb. 92: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Familie: „Ablösungsaktivitäten“

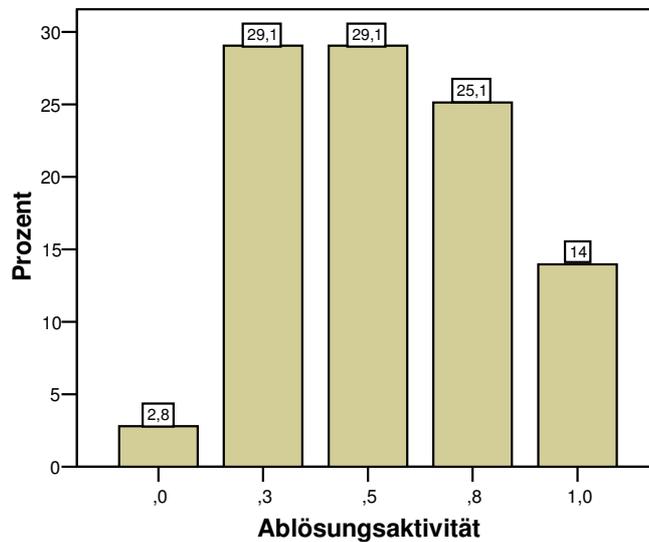


Abb. 93: Häufigkeitsverteilung - Familie: „Ablösungsaktivitäten“

		AM	S	
Förderberufsschüler (alle)		,546	,272	p
nach Cluster	Cluster 1	,557	,283	,953
	Cluster 2	,532	,268	
	Cluster 3	,557	,264	
	Cluster 4	,536	,277	

Tab. 130: Stichprobenvergleich - Familie: „Ablösungsaktivitäten“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Ablösung“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0,5 und 1 konzentrieren. Dies bedeutet, dass bei den Jugendlichen die Ablösungsaktivität ausgeprägt ist. Das spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,546 wider.

Dimension Streitausmaß in der Familie

56 Wenn Du Dich mit Deinen Eltern/ Stiefeltern/ Erziehern streitest, worum geht es da?

- (a) Schlechtes Benehmen
- (b) Kleidung
- (c) Unordnung im Zimmer
- (d) Schulnoten
- (e) Rauchen, Alkohol
- (f) Ausgehen
- (g) Discobesuche
- (h) Freunde
- (i) Politik
- (j) Musik

Item „i“ kann nicht akzeptiert werden, da die Item-Total-Korrelation unter .10 lag. Der Summenscore wurde somit nur aus den übrigen 9 Items gebildet.

Cronbach α		,657
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,319
Median		,274(a)
Modus		,2

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 131: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Familie: „Streitausmaß in der Familie“

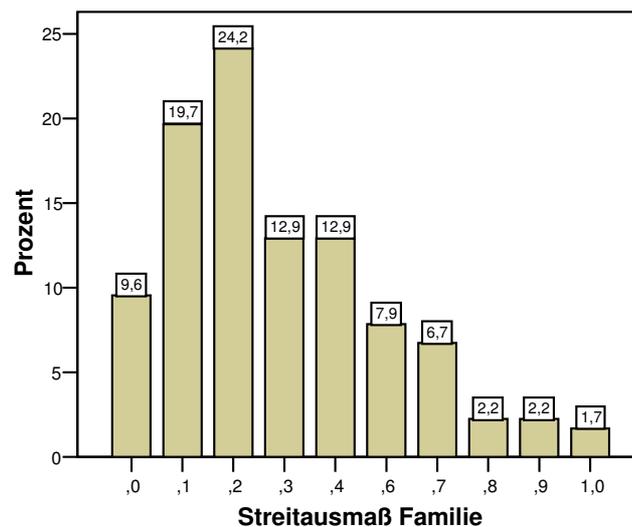


Abb. 94: Häufigkeitsverteilung - Familie: „Streitausmaß in der Familie“

		AM	S	
Förderberufsschüler (alle)		,319	,235	p
nach Cluster	Cluster 1	,385	,257	,716
	Cluster 2	,248	,197	
	Cluster 3	,298	,201	
	Cluster 4	,347	,259	

Tab. 132: Stichprobenvergleich - Familie: „Streitausmaß in der Familie“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Streitausmaß“ so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass in den Familien der Jugendlichen Streit eher nicht ausgeprägt ist. Das spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,319 wider.

2.2.1.3 Familienklima

Fühlen sich die Jugendlichen innerhalb der Familie wohl?

Die Variable „Familienklima“ wurde aus den nachfolgend aufgeführten vier Items (Fragen 53, 52, 58) gebildet, wobei die Antworten entsprechend aufsummiert und im Sinne der ursprünglichen 0-1-Items dahingehend verändert wurden, dass die Variable Werte zwischen 0 und 1 annimmt.

53

(a) **Wie kommst Du mit Deinem Vater/ Stiefvater/ Bezugserzieher heute aus**
(Nur eine Antwort ankreuzen!)

- (a) Wir verstehen uns nicht
- (b) Wir verstehen uns gut

(b) **Wie kommst Du mit Deiner Mutter/ Stiefmutter/ Bezugserzieherin heute aus?**
(Nur eine Antwort ankreuzen!)

- (c) Wir verstehen uns nicht
- (d) Wir verstehen uns gut

52

Fühlst Du Dich dort, wo Du wohnst, wohl? (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- (a) Nein/ selten
- (b) Ja/ meistens

58

Fühlst Du Dich in Deiner Familie/ von Deinen Erziehern gerecht behandelt?
(Nur eine Antwort ankreuzen!)

- (a) Nein
- (b) Ja

Cronbach α		.520
N	Gültig	174
	Fehlend	5
Mittelwert		,912
Median		,935 (a)
Modus		1

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 133: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Familie: „Familienklima“

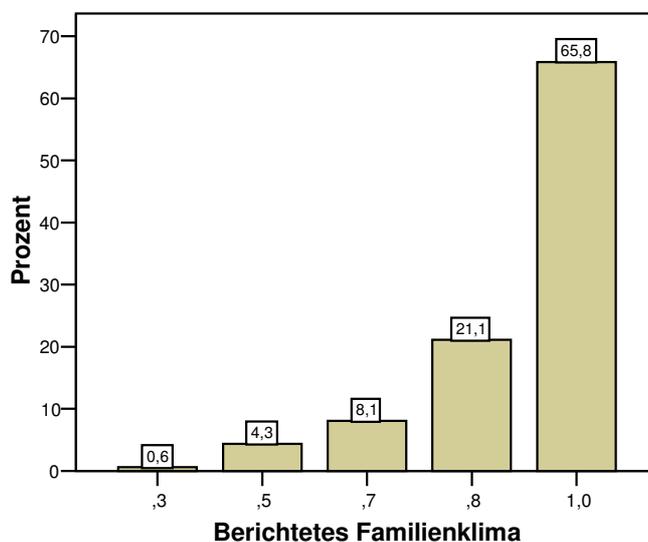


Abb. 95: Häufigkeitsverteilung - Familie: „Familienklima“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,912	,144	
nach Cluster	Cluster 1	,918	,138	,716
	Cluster 2	,915	,154	
	Cluster 3	,917	,133	
	Cluster 4	,889	,153	

Tab. 134: Stichprobenvergleich: „Familienklima“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Streitmaß“ so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0,5 und 1 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen ein positives Familienklima ausgeprägt ist. Das spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,912 wider.

2.2.2 Ressource Schule

2.2.2.1 Schulische Interaktionen

Inwieweit erfahren die Jugendlichen einen auf Partizipation und Empathie beruhenden Umgang mit den Lehrkräften der Schule (Interaktionsordnung)?

Dimension Partizipation

39 In welchen Dingen dürft Ihr in der Klasse mitbestimmen?

- (a) Unterrichtsthemen vorschlagen
- (b) Klassenfahrten organisieren und durchführen
- (c) Bei der Beurteilung der eigenen Schulleistung
- (d) Sport-, Theater-, oder Kinoveranstaltungen organisieren

Cronbach α		,364
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,230
Median		,207(a)
Modus		,3

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 135: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Schule: „Partizipation im Unterricht“

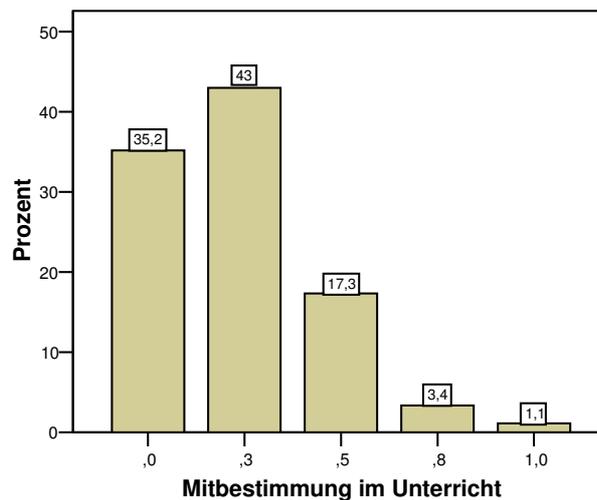


Abb. 96: Häufigkeitsverteilung - Schule: „Partizipation im Unterricht“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Partizipation“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das

bedeutet, dass die Jugendlichen ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht als nicht ausgeprägt einschätzen. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,230 wider.

44 Welche der folgenden Aussagen treffen Deiner Meinung nach auf die Lehrer zu, die an Deiner Schule unterrichten?

- (a) Sie haben für Klagen und Beschwerden der Schüler/innen ein offenes Ohr
- (b) Sie verhalten sich im allgemeinen fair und rücksichtsvoll gegenüber den Schüler/innen
- (c) Man kann sie im allgemeinen auf Fehler aufmerksam machen, ohne dass sie sich aufregen
- (d) An unserer Schule stehen Schüler und Lehrer in den Pausen häufig zusammen und unterhalten sich

Cronbach α		,556
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,480
Median		,479(a)
Modus		,3(b)

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 136: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Schule: „Empathie LehrerIn“

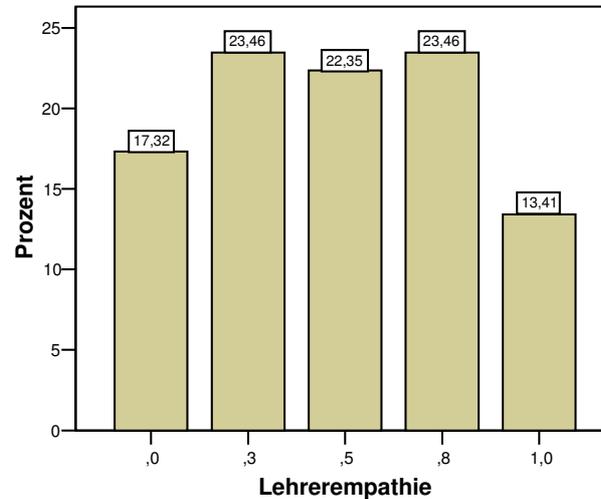


Abb. 97: Häufigkeitsverteilung - Schule: „Empathie LehrerIn“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Empathie Lehrer“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Dies bedeutet, dass die Jugendlichen die Empathie ihrer LehrerInnen als eher nicht ausgeprägt angeben. Das spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,480 wider.

44 Welche der folgenden Aussagen treffen Deiner Meinung nach auf die Ausbilder zu, die an Deiner Schule unterrichten?

- (a) Sie haben für Klagen und Beschwerden der Schüler/innen ein offenes Ohr
- (b) Sie verhalten sich im allgemeinen fair und rücksichtsvoll gegenüber den Schüler/innen
- (c) Man kann sie im allgemeinen auf Fehler aufmerksam machen, ohne dass sie sich aufregen
- (d) An unserer Schule stehen Schüler und Lehrer in den Pausen häufig zusammen und unterhalten sich

Cronbach α		,380
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,469
Median		,452(a)
Modus		,3

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 137: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Schule: „Empathie AusbilderIn“

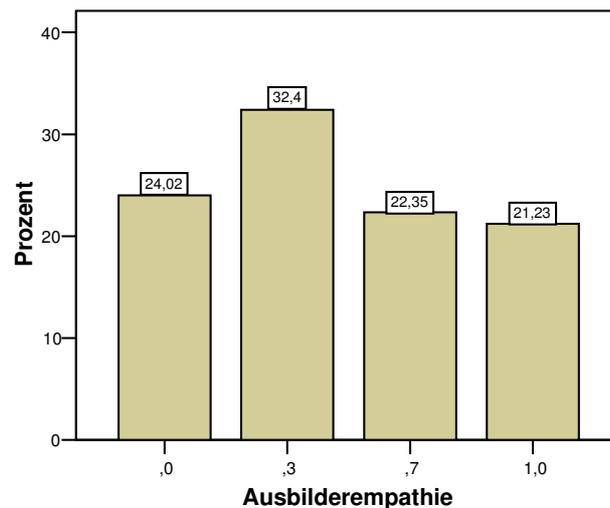


Abb. 98: Häufigkeitsverteilung - Schule: „Empathie AusbilderIn“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Empathie AusbilderInnen“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Dies bedeutet, dass die Jugendlichen die Empathie ihrer AusbilderInnen als eher nicht ausgeprägt angeben. Das spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,469 wider.

Partizipation und Empathie stellen bedeutsame schulische Ressourcen dar, die sich im Interaktionsgeschehen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ausdrücken. Über einen

Summenscore, der aus den Variablen „Partizipation“ und „Empathie Lehrer“ bzw. „Empathie Ausbilder“ gebildet wird und die Bezeichnung „Schulische Interaktionsordnung“ erhält, werden gruppenspezifische Unterschiede geprüft.

		AM	S	p
FörderberufsschülerInnen (alle)		,431	,234	
Cluster	Cluster 1	,539	,207	,000(***)
	Cluster 2	,352	,215	
	Cluster 3	,447	,223	
	Cluster 4	,355	,251	

Tab. 138: Stichprobenvergleich - Schule: „Schulische Interaktionsordnung“

Höchst signifikant unterscheiden sich die Cluster voneinander. Das Cluster eins erlebt in ausgeprägterem Maße eine positive schulische Interaktionsordnung, als das Cluster drei, welches wiederum höhere Mittelwerte aufweist, als die übrigen Cluster.

2.2.2.2 Schulklima

Fühlen sich die Jugendlichen in der Schule wohl?

Die Variable Schulklima wurde aus den nachfolgend aufgeführten zwei Items (Fragen 36,37) gebildet, wobei die Antworten entsprechend aufsummiert und im Sinne der ursprünglichen 0-1-Items dahingehend verändert wurden, dass die Variable Werte zwischen 0 und 1 annimmt.

36 Fühlst Du Dich in der Schule gerecht behandelt? (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- (a) Nein
- (b) Ja

37 Wie verstehst Du Dich mit Deinen Mitschülern? (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- (a) Ich verstehe mich nicht mit ihnen
- (b) Ich verstehe mich mit ihnen gut

Cronbach α		,016
N	Gültig	174
	Fehlend	5
Mittelwert		,888
Median		,892(a)
Modus		1,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Cronbach α wurde trotz seiner unbefriedigenden Höhe ausnahmsweise akzeptiert, da die in der Variable enthaltenen zwei (!) Items in der Häufigkeitsverteilung der Einzelitems eine hohe prozentuale Ausprägung erreichten und auf die Variable nicht verzichtet werden kann.

Tab. 139: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Schule: „Schulklima“

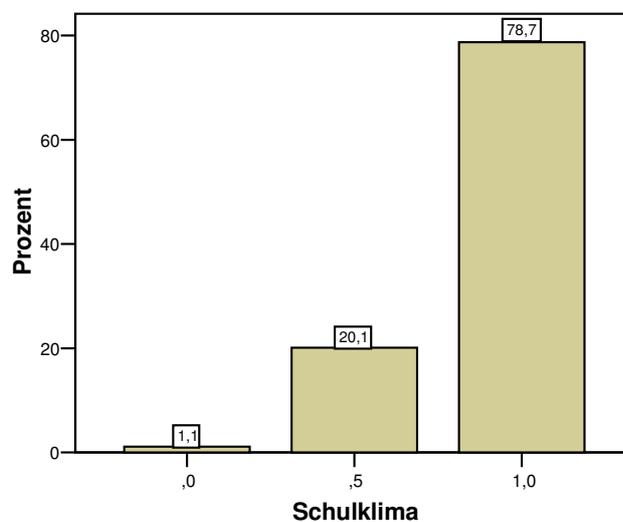


Abb. 99: Häufigkeitsverteilung - Schule: „Schulklima“

		AM	S	
FörderberufsschülerInnen (alle)		,888	,222	p
Cluster	Cluster 1	,864	,262	,670
	Cluster 2	,898	,203	
	Cluster 3	,926	,171	
	Cluster 4	,871	,222	

Tab. 140: Stichprobenvergleich - Schule: „Schulklima“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Schulklima“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0,5 und 1 konzentrieren. Das bedeutet, dass sich die Jugendlichen in der Schule wohl fühlen. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,888 wider.

2.2.2.3 Soziale Probleme und Abweichendes Verhalten an der Schule

Welche sozialen Probleme nehmen die Jugendlichen an der Schule wahr?

40 Inwieweit treffen folgende Probleme auf eure Schule zu?

- (a) Drogen (Ecstasy, Marihuana)
- (b) Schlägereien
- (c) Erpressungen von Mitschülern
- (d) Diebstahl

Cronbach α		,668
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,222
Median		,157(a)
Modus		,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 141: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Schule: „Soziale Problem“

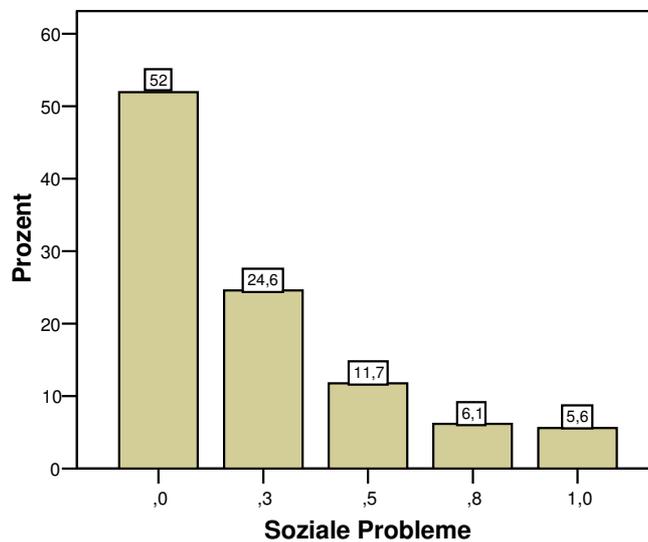


Abb. 100: Häufigkeitsverteilung - Schule: „Soziale Probleme“

		AM	S	p
FörderberufsschülerInnen (alle)		,222	,293	
Cluster	Cluster 1	,311	,314	,005(**)
	Cluster 2	,150	,243	
	Cluster 3	,129	,213	
	Cluster 4	,289	,354	

Tab. 142: Stichprobenvergleich - Schule: „Soziale Probleme“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Soziale Probleme“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass die Jugendlichen an ihrer Schule ein Vorhandensein von sozialen Problemen als eher nicht ausgeprägt ansehen. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,222 wider.

In einer clusterbezogenen Differenzierung zeigen sich sehr signifikante Unterschiede. Die Cluster eins und vier berichten in höherem Maße über soziale Probleme an der Schule, als die Cluster zwei und drei.

Inwieweit zeigen die Jugendlichen in der Schule abweichendes Verhalten?

Dimension Auffälliges Verhalten

41 An der Schule und in der Klasse kann man verschieden Dinge anstellen.

Treffen folgende Sachen auf Dich zu?

- (a) Nicht machen, was der Lehrer sagt
- (c) Andere aus der Klasse auslachen
- (d) Dem Lehrer freche Antworten geben
- (e) Schule schwänzen

Cronbach α		,566
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,177
Median		,000
Modus		,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 143: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Schule: „Auffälliges Verhalten“

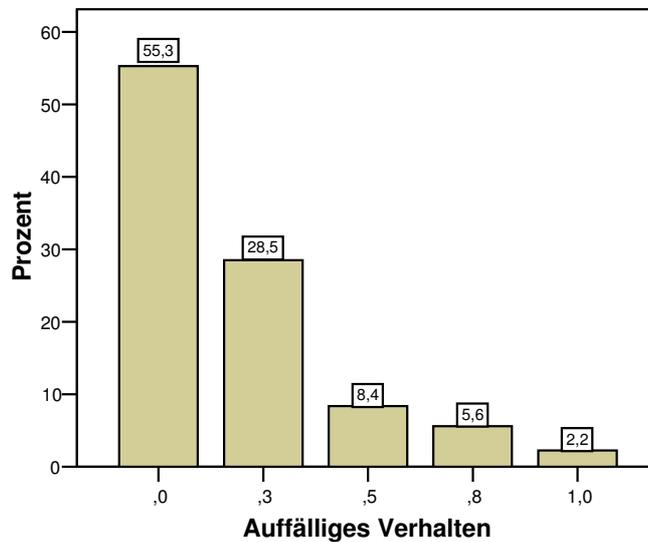


Abb. 101: Häufigkeitsverteilung - Schule: „Auffälliges Verhalten“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,177	,247	
nach Cluster	Cluster 1	,237	,304	,006(**)
	Cluster 2	,100	,170	
	Cluster 3	,114	,140	
	Cluster 4	,273	,286	

Tab. 144: Stichprobenvergleich - Schule: „Auffälliges Verhalten“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Auffälliges Verhalten“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen die Bereitschaft sich auffällig zu verhalten, eher nicht ausgeprägt ist. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,177 wider.

In einer clusterbezogenen Differenzierung unterscheiden sich die Cluster sehr signifikant voneinander, wobei das Cluster vier ein auffälligeres Verhalten in der Schule an den Tag legt, als das Cluster eins, welches wiederum höhere Mittelwerte aufweist, als die übrigen Cluster.

Dimension Gewalttätiges Verhalten

41 An der Schule und in der Klasse kann man verschieden Dinge anstellen.
Treffen folgende Sachen auf Dich zu?

- (b) Sich mit anderen prügeln
- (f) Wände beschmieren oder Dinge beschädigen, die der Schule gehören (Bänke, Bücher, ...)
- (g) Schwächere Mitschüler verhauen

Cronbach α		,609
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,089
Median		,198(a)
Modus		,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 145: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Schule: „Gewalttätiges Verhalten“

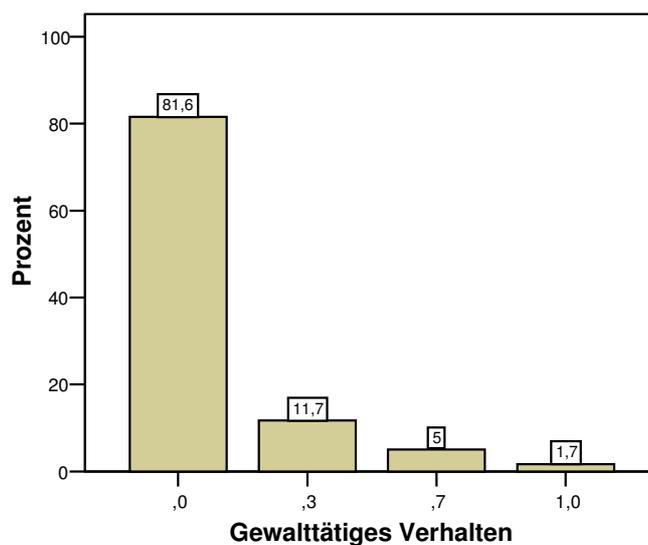


Abb. 102: Häufigkeitsverteilung - Schule: „Gewalttätiges Verhalten“

		AM	S	p
Förderberufsschüler (alle)		,089	,210	
nach Cluster	Cluster 1	,129	,250	,002(**)
	Cluster 2	,030	,116	
	Cluster 3	,038	,134	
	Cluster 4	,177	,280	

Tab. 146: Stichprobenvergleich - Schule: „Gewalttätiges Verhalten“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Gewalttätiges Verhalten“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen die Bereitschaft Gewalt in der Schule auszuüben, eher nicht ausgeprägt ist. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,089 wider.

In einer clusterbezogenen Differenzierung unterscheiden sich die Cluster sehr signifikant voneinander, wobei die Cluster vier und eins öfters in gewalttätige Auseinandersetzungen einbezogen sind, als die übrigen beiden Cluster.

*Summenscore Abweichendes Verhalten Schule*⁴⁵

Cronbach α		.830
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,139
Median		,000
Modus		,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 147: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Schule: „Abweichendes Verhalten“

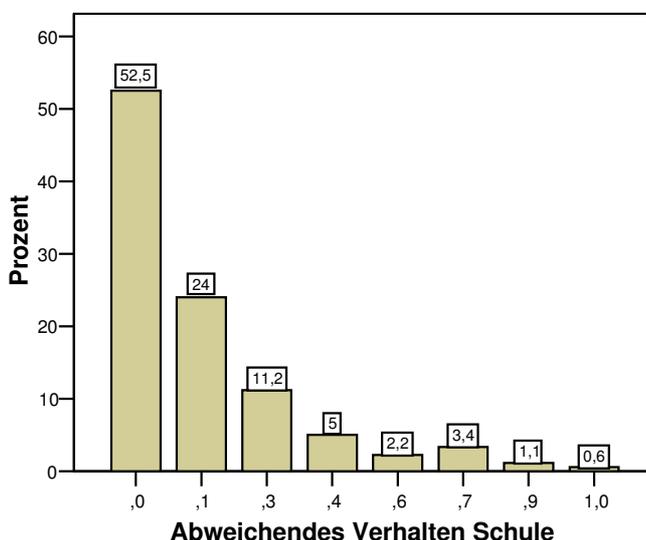


Abb. 103: Häufigkeitsverteilung - Schule: „Abweichendes Verhalten“

⁴⁵ Dieser Summenscore wurde aus den Variablen „Auffälliges Verhalten“ und „Gewalttätiges Verhalten“ gebildet.

		AM	S	
FörderberufsschülerInnen (alle)		,139	,205	p
Cluster	Cluster 1	,190	,250	,001(**)
	Cluster 2	,070	,116	
	Cluster 3	,082	,121	
	Cluster 4	,232	,250	

Tab. 148: Stichprobenvergleich - Schule: „Abweichendes Verhalten“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Abweichendes Verhalten“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen die Bereitschaft für abweichendes Verhalten eher nicht ausgeprägt ist. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,139 wider.

In einer clusterbezogenen Differenzierung unterscheiden sich die Cluster sehr signifikant voneinander, wobei das Cluster vier ein ausgeprägteres abweichendes Verhalten in der Schule zeigt, als die übrigen Cluster.

2.2.2.4 Schulsozialarbeit

Inwieweit können Jugendliche auf die Ressource eines Sozialpädagogen zurückgreifen und welche Aktivitäten bietet er an?

Ressource Sozialarbeiter

45 **Habt ihr einen Sozialarbeiter bei Euch an der Schule?**

- Wir haben keinen Sozialarbeiter an der Schule (→ weiter mit Frage 46)
- Wir haben einen Sozialarbeiter an der Schule, und zwar ...

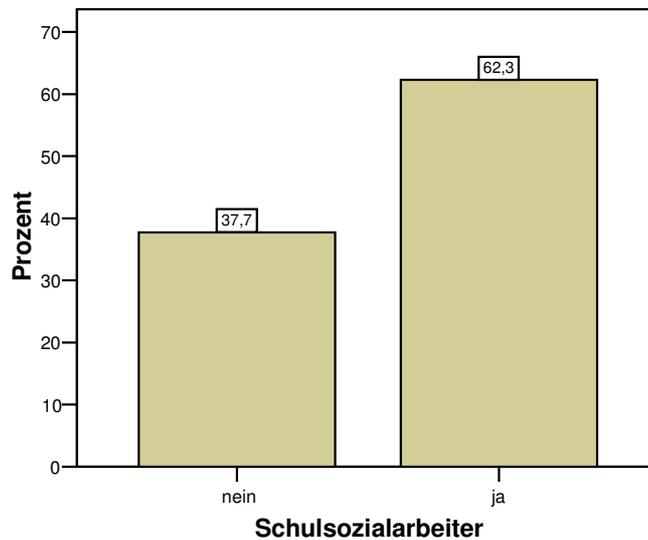


Abb. 104: Häufigkeitsverteilung - Schule: „Schulsozialarbeit“

37,7% der Jugendlichen geben an, dass ihre Schule über keine Schulsozialarbeit verfügt, während 62,3% dieses bejahen. In allen vier Clustern beträgt $x_{\text{mod}} = 1$, so dass davon ausgegangen wird, dass sich in jedem Cluster Jugendliche befinden, die einen Sozialarbeiter an der Schule haben.

Dimension Aktivitäten

45 Habt ihr einen Sozialarbeiter bei Euch an der Schule?

- O Wir haben einen Sozialarbeiter an der Schule, und zwar ...
 - (a) ... hilft er uns bei Schwierigkeiten mit Lehrern bzw. Ausbildern
 - (b) ... zeigt er uns, wo etwas für Jugendliche los ist
 - (c) ... hilft er uns Hausaufgaben zu machen
 - (d) ... hilft er uns bei Schwierigkeiten außerhalb der Schule (z.B. persönliche Probleme, Jugendamt, Gericht)
 - (e) ... macht er mit uns Ausflüge
 - (f) ... hilft er uns den Schulstoff zu lernen

Cronbach α		,499
N	Gültig	109
	Fehlend	79
Mittelwert		,286
Median		,269(a)
Modus		,3

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 149: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Schule: „Aktivitäten Schulsozialarbeit“

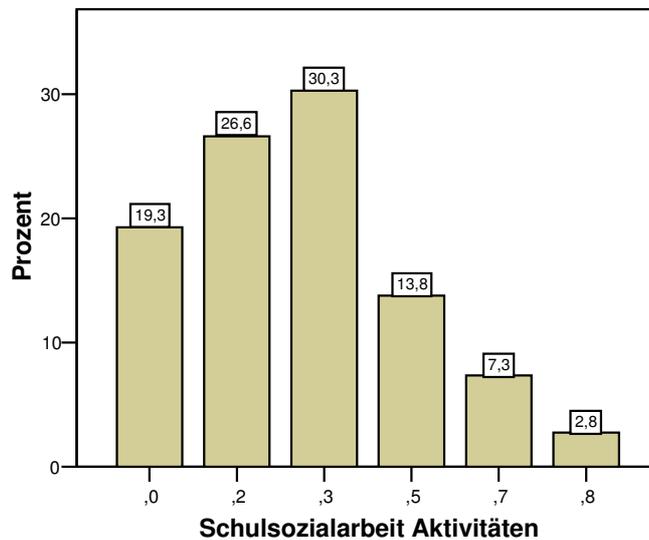


Abb. 105: Häufigkeitsverteilung - Schule: „Aktivitäten Schulsozialarbeit“

		AM	S	
FörderberufsschülerInnen (alle)		,286	,214	p
Cluster	Cluster 1	,354	,219	,170
	Cluster 2	,255	,221	
	Cluster 3	,247	,174	
	Cluster 4	,275	,227	

Tab. 150: Stichprobenvergleich - Schule: „Aktivitäten Schulsozialarbeit“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Aktivitäten Schulsozialarbeit“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass die Aktivitäten der Schulsozialarbeit eher nicht wahrgenommen werden. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,286 wider.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Netzwerke die Jugendlichen überhaupt nutzen bzw. über welche sie verfügen. Diese Frage wird im nächsten Kapitel geklärt.

2.1.3 Soziales Netzwerk

Über welches soziale Netzwerk verfügen die Jugendlichen?⁴⁶

Dimension informelles Netzwerk

59 Was denkst Du, auf welche Personen kannst Du Dich besonders gut verlassen

- (a) Meine Mutter
- (b) Mein Vater
- (c) Meinen besten Freund/ Freundin
- (f) Auf die Leute, mit denen ich häufiger meine Freizeit verbringe
- (g) Auf meine Klassenkameraden/ innen

Die Mutter wird - hinsichtlich der prozentualen Häufigkeit der Items - von 76,5% der Jugendlichen als verlässlichste Person angegeben, dicht gefolgt vom besten Freund mit 71%. Der Vater bzw. andere Jugendliche in der Freizeit wird noch von 48% bzw. 38,6% der SchülerInnen angegeben. Die Mitschüler spielen hingegen für die meisten Jugendlichen keine größere Rolle.

Cronbach α		,350
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,496
Median		,491(a)
Modus		,4

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 151: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Soziales Netzwerk: „Informelles Netzwerk“

⁴⁶ Das Freitextfeld „Sonstige“ wurde nicht ausgewertet.

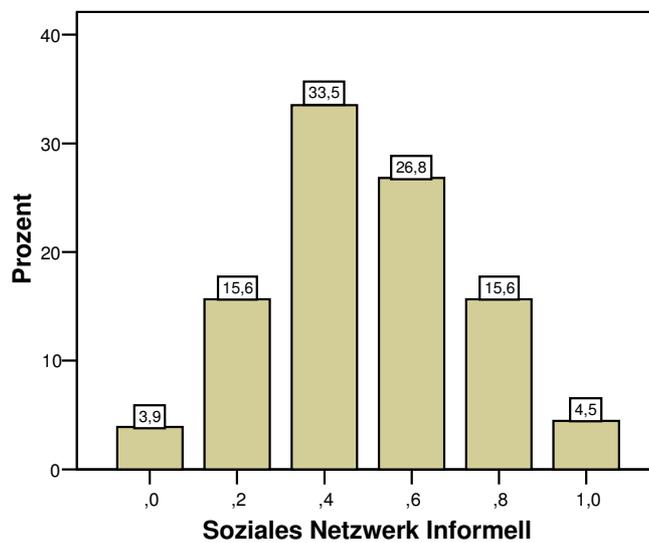


Abb. 106: Häufigkeitsverteilung - Soziales Netzwerk: „Informelles Netzwerk“

I. Netzwerk		AM	S	
FörderberufsschülerInnen (alle)		,496	,235	p
Cluster	Cluster 1	,540	,269	,114
	Cluster 2	,444	,198	
	Cluster 3	,520	,206	
	Cluster 4	,481	,248	

Tab. 152: Stichprobenvergleich - Soziales Netzwerk: „Informelles Netzwerk“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Informelles Netzwerk“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen ein Rückgriff auf informelle soziale Unterstützungssysteme eher nicht ausgeprägt ist. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,496 wider.

Dimension Formelles Netzwerk

59 Was denkst Du, auf welche Personen kannst Du Dich besonders gut verlassen

- (d) Meinen Klassenlehrer
- (e) Meinen Ausbilder
- (h) Auf den (Schul-)Sozialarbeiter

Die Vertreter des formellen Netzwerkes spielen hinsichtlich der prozentualen Häufigkeit der Items bei den Jugendlichen eine geringe Rolle. Am ehesten scheinen die Lehrer noch als verlässliche Ansprechpartner zu gelten (7,3%), während der Sozialarbeiter und die Ausbilder nur noch von 5% bzw. 3,9% der Jugendlichen genannt werden.

Cronbach α		,350
N	Gültig	179
	Fehlend	0
Mittelwert		,054
Median		,039(a)
Modus		,0

a Aus gruppierten Daten berechnet

Tab. 153: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Soziales Netzwerk: „Formelles Netzwerk“

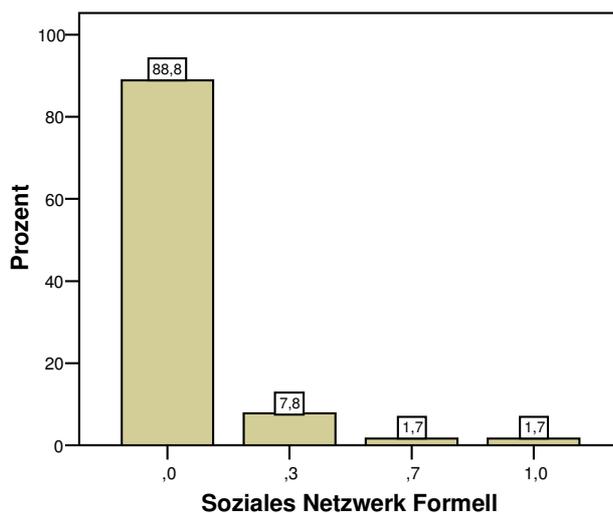


Abb. 107: Häufigkeitsverteilung - Soziales Netzwerk: „Formelles Netzwerk“

		AM	S	p
FörderberufsschülerInnen (alle)		,054	,173	,137
Cluster	Cluster 1	,316	,728	
	Cluster 2	,055	,229	
	Cluster 3	,143	,355	
	Cluster 4	,094	,390	

Tab. 154: Stichprobenvergleich - Soziales Netzwerk: „Formelles Netzwerk“

Betrachtet man sich die Häufigkeitsverteilung in der Dimension „Formelles Netzwerk“, so erkennt man, dass sich die Werte vor allem auf den Bereich zwischen 0 und 0,5 konzentrieren. Das bedeutet, dass bei den Jugendlichen ein Rückgriff auf formelle soziale Unterstützungssysteme eher nicht ausgeprägt ist. Dies spiegelt sich auch in einem Mittelwert von 0,054 wider.

Vergleicht man die Mittelwerte der Dimension „Informelles Netzwerk“ mit denen des „Formellen Netzwerks“, unterscheiden sich diese beiden Netzwerke höchst signifikant voneinander ($p = ,000^{***}$). Demnach besitzen informelle Netzwerke für die Jugendlichen eine höhere Bedeutung, als formelle Netzwerke.

Anzahl der Freunde

13 Wie viele Jugendliche kennst Du, die *gute* Freunde/Freundinnen sind?

_____ (Bitte nur eine Zahl eintragen, z.B. „5“)

		AM	S	p
FörderberufsschülerInnen (alle)		11,2	10,7	
Cluster	Cluster 1	10,2	11,1	,480
	Cluster 2	9,9	8,5	
	Cluster 3	13,3	11,7	
	Cluster 4	12,6	12,0	

Tab. 155: Stichprobenvergleich - Soziales Netzwerk: Soziales Kapital Freunde

Die Jugendlichen verfügen im Durchschnitt über 11,2 Freunde, wobei sich keine clusterspezifischen signifikanten Unterschiede aufzeigen lassen.

2.3 Hypothesen

2.3.1 Prüfung des Mehrebenenmodells

Hypothese 1: Es gibt einen Zusammenhang zwischen den „transitionsförderlichen“ Werteorientierungen und der Zukunftsorientierung.

			Zukunftsorientierung
Spearman-Rho	Instr. Arbeitsorientierung	Korrelationskoeffizient	,195(**)
	Integr. Arbeitsorientierung	Korrelationskoeffizient	,491(**)
	Stat. Biografieerwartung	Korrelationskoeffizient	,481(**)
	Leistungsorientierung	Korrelationskoeffizient	,401(**)
	Fortschrittsdistanz	Korrelationskoeffizient	,383(**)

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tab. 156: Bivariate Korrelationen: Werteorientierungen -Zukunftsorientierung

Die Korrelationen zwischen den „transitionsförderlichen“ Werteorientierungen und der „Zukunftsorientierung“ erweisen sich als gering und sehr signifikant. Die Hypothese ist anzunehmen.

Hypothese 2: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der „moratoriumsbezogenen“ Werteorientierung und der Gegenwartsorientierung.

			Gegenwartsorientierung
Spearman-Rho	Entf. Biografieerwartung	Korrelationskoeffizient	,372(**)

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tab. 157: Bivariate Korrelationen: Werteorientierung - Gegenwartsorientierung

Die Korrelation zwischen den „moratoriumsbezogenen“ Werteorientierung und der „Gegenwartsorientierung“ erweisen sich als gering und sehr signifikant. Die Hypothese ist anzunehmen.

Hypothese 3: Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Freizeitaktivitäten und der Gegenwartsorientierung.

			Gegenwartsorientierung
Spearman-Rho	Aktive Freizeitbeschäftigung	Korrelationskoeffizient	,194(**)
	Passive Freizeitbeschäftigung	Korrelationskoeffizient	,096
	Kreativ-künstl. Freizeitbeschäftigung	Korrelationskoeffizient	,209(**)

Tab. 158: Bivariate Korrelationen: Freizeitaktivitäten - Gegenwartsorientierung

Die Korrelationen zwischen den Dimensionen „Aktive Freizeitbeschäftigung“ und „Kreativ-künstlerische Freizeitbeschäftigung“ und der Gegenwartsorientierung erweisen als gering und sehr signifikant. Die Hypothese kann für diese beiden Dimensionen bestätigt werden.

Kein signifikanter Zusammenhang zeigt sich zwischen der „Passiven Freizeitbeschäftigung“ und der Gegenwartsorientierung. Für diese Variable ist die Hypothese zu verwerfen.

Hypothese 4: Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Aktivitäten bzw. Ressourcen der Freizeittreffs und der Gegenwartsorientierung.

			Gegenwartsorientierung
Spearman-Rho	EKZ Besetzung	Korrelationskoeffizient	,293(**)
	Einrichtungskonforme Nutzung EKZ	Korrelationskoeffizient	-,002
	Deviantes Verhalten	Korrelationskoeffizient	,380(**)
	Anlaufpunkt	Korrelationskoeffizient	-,069
	Kontaktmöglichkeiten	Korrelationskoeffizient	,258(**)
	Entfaltung	Korrelationskoeffizient	,264(**)
	Wohnung Mediennutzung	Korrelationskoeffizient	,086
	Wohnung Geselligkeit	Korrelationskoeffizient	,183(*)
	Juze Mediennutzung	Korrelationskoeffizient	,261(*)
	Juze Entfaltung	Korrelationskoeffizient	,065
	CDK Kontaktmöglichkeiten	Korrelationskoeffizient	,328(**)
	CDK Entfaltung	Korrelationskoeffizient	,255(**)

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tab. 159: Bivariate Korrelationen: Aktivitäten/Ressourcen Freizeittreffs- Gegenwartsorientierung

Die Korrelationen zwischen den Aktivitäten/Ressourcen Freizeittreffs erweisen sich mit Ausnahme der „Einrichtungskonformen Nutzung EKZ“, „Park-Anlaufpunkt“, „Wohnung – Mediennutzung“ und „Juze-Entfaltung“ als gering und signifikant, so dass die Hypothese zumindest für die signifikant korrelierenden Variablen angenommen werden kann.

Hypothese 5: Es wird erwartet, dass die Familie über ihre institutionelle sowie interaktionale Ordnung auf das Selbstwertgefühl und die psychosoziale Befindlichkeit Einfluss nimmt.

Als unabhängige Variablen gelten: „Familienklima“; „Positive familiäre Interaktionsordnung“; „Negative familiäre Interaktionsordnung“; „Gewaltbezogener Erziehungsstil“; Streit in der Familie“

Als abhängige Variable gilt: „Sicheres Selbst“

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	-,202	,475		-,426	,670
	Berichtetes Familienklima	1,621	,514	,243	3,151	,002

a Abhängige Variable: Sicheres Selbst

Tab. 160: Multilineare Regression: Familie-Selbstwertgefühl

Der Einfluss des Familienklimas auf das sichere Selbst ist sehr signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Familienklima“ um einen Prozentpunkt, so steigt der Wert der Variable „Sicheres Selbst“ um 1.621 Prozentpunkte.

Als unabhängige Variablen gelten: „Familienklima“; „Positive familiäre Interaktionsordnung“; „Negative familiäre Interaktionsordnung“; „Gewaltbezogener Erziehungsstil“; Streit in der Familie“

Als abhängige Variable gilt: „Unsicheres Selbst“

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	,031	,030		1,045	,298
	Streitausmaß Familie	,302	,074	,309	4,083	,000
2	(Konstante)	,275	,124		2,215	,028
	Streitausmaß Familie	,260	,076	,267	3,428	,001
	Berichtetes Familienklima	-,253	,125	-,157	-2,023	,045

a Abhängige Variable: Unsicheres Selbst

Tab. 161: Multilineare Regression: Familie-Selbstwertgefühl

Der Einfluss des Streitausmaßes in der Familie auf das unsichere Selbst ist sehr signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Streitausmaß“ um einen Prozentpunkt, so steigt der Wert der Variable „Unsicheres Selbst“ um 0.260 Prozentpunkte.

Der Einfluss des Familienklimas auf das unsichere Selbst ist signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Familienklima“ um einen Prozentpunkt, erniedrigt sich der Wert der Variable „Unsicheres Selbst“ um .253 Prozentpunkte.

Als unabhängige Variablen gelten: „Familienklima“; „Positive familiäre Interaktionsordnung“; „Negative familiäre Interaktionsordnung“; „Gewaltbezogener Erziehungsstil“; Streit in der Familie“

Als abhängige Variable gilt: „Aufgebrachtes Selbst“

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	,153	,048		3,168	,002
	Streitausmaß Familie	,657	,120	,398	5,460	,000
2	(Konstante)	,148	,047		3,170	,002
	Streitausmaß Familie	,518	,123	,314	4,216	,000
	Gewaltbez. Erziehungsstil	,392	,111	,263	3,537	,001

a Abhängige Variable: Aufgebrachtes Selbst

Tab. 162: Multilineare Regression: Familie-Selbstwertgefühl

Der Einfluss des Streitausmaßes in der Familie auf das aufgebrachte Selbst ist sehr signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Streitausmaß“ um einen Prozentpunkt, so steigt der Wert der Variable „Aufgebrachtes Selbst“ um 0.518 Prozentpunkte.

Der Einfluss eines gewaltbezogenen Erziehungsstils in der Familie auf das aufgebrachte Selbst ist höchst signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Gewaltbezogener Erziehungsstil“ um einen Prozentpunkt, so steigt der Wert der Variable „Aufgebrachtes Selbst“ um 0.392 Prozentpunkte.

Als unabhängige Variablen gelten: „Familienklima“; „Positive familiäre Interaktionsordnung“; „Negative familiäre Interaktionsordnung“; „Gewaltbezogener Erziehungsstil“; Streit in der Familie“
 Als abhängige Variable gilt: „Selbstwirksamkeitserwartung“

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	,350	,039		9,040	,000
	Positive familiäre I.	,305	,072	,320	4,243	,000
2	(Konstante)	,267	,045		5,887	,000
	Positive familiäre I.	,270	,071	,283	3,819	,000
	Negative familiäre I.	,370	,114	,240	3,240	,001

a Abhängige Variable: Selbstwirksamkeitserwartung

Tab. 163: Multilineare Regression: Familie-Psychosoziale Befindlichkeit

Der Einfluss einer positiven familialen Interaktionsordnung auf die Selbstwirksamkeit ist höchst signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Positive familiäre Interaktionsordnung“ um einen Prozentpunkt, so steigt der Wert der Variable „Selbstwirksamkeitserwartung“ um 0.270 Prozentpunkte.

Der Einfluss einer negativen familialen Interaktionsordnung auf die Selbstwirksamkeit ist höchst signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Negative familiäre Interaktionsordnung“ um einen Prozentpunkt, so steigt der Wert der Variable „Selbstwirksamkeitserwartung“ um 0.370 Prozentpunkte.

Als unabhängige Variablen gelten: „Familienklima“; „Positive familiäre Interaktionsordnung“; „Negative familiäre Interaktionsordnung“; „Gewaltbezogener Erziehungsstil“; Streit in der Familie“

Als abhängige Variable gilt: „Tendenz zum sozialen Vergleich“

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	,167	,034		4,925	,000
	Positive familiäre I.	,140	,063	,173	2,209	,029

a Abhängige Variable: Tendenz sozialer Vergleich

Tab. 164: Multilineare Regression: Familie-Psychosoziale Befindlichkeit

Der Einfluss einer positiven familiären Interaktionsordnung auf die Tendenz zum sozialen Vergleich ist höchst signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Positive familiäre Interaktionsordnung“ um einen Prozentpunkt, so steigt der Wert der Variable „Tendenz zum sozialen Vergleich“ um 0.140 Prozentpunkte.

Als unabhängige Variablen gelten: „Familienklima“; „Positive familiäre Interaktionsordnung“; „Negative familiäre Interaktionsordnung“; „Gewaltbezogener Erziehungsstil“; Streit in der Familie“

Als abhängige Variable gilt: „Egozentrismus“

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	,190	,034		5,598	,000
	Streitausmaß Familie	,260	,085	,237	3,066	,003
2	(Konstante)	,145	,040		3,608	,000
	Streitausmaß Familie	,223	,086	,203	2,594	,010
	Positive familiäre I.	,130	,064	,158	2,017	,045

a Abhängige Variable: Egozentrismus

Tab. 165: Multilineare Regression: Familie-Psychosoziale Befindlichkeit

Der Einfluss des Streitausmaßes in der Familie auf den Egozentrismus ist signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Streitausmaß“ um einen Prozentpunkt, so steigt der Wert der Variable „Egozentrismus“ um 0.233 Prozentpunkte.

Der Einfluss einer positiven familialen Interaktionsordnung auf den „Egozentrismus“ ist signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Positive familiale Interaktionsordnung“ um einen Prozentpunkt, so steigt der Wert der Variable „Egozentrismus“ um 0.130 Prozentpunkte.

Hypothese 6: Es wird erwartet, dass das Familienklima durch die familialen Interaktionen in der Familie (positive/negative familiale Interaktionen; Streit in der Familie) beeinflusst wird.

Als unabhängige Variablen gelten: „Positive familiale Interaktionsordnung“; „Negative familiale Interaktionsordnung“; „Gewaltbezogener Erziehungsstil“; Streit in der Familie“

Als abhängige Variable gilt: „Familienklima“

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	,951	,011		90,302	,000
	Gewaltbez. Erziehungsstil	-,309	,036	-,564	-8,596	,000
2	(Konstante)	,901	,016		56,193	,000
	Gewaltbez. Erziehungsstil	-,307	,034	-,562	-8,956	,000
3	Positive familiale I.	,115	,029	,251	4,005	,000
	(Konstante)	,923	,018		51,200	,000
	Gewaltbez. Erziehungsstil	-,278	,036	-,508	-7,765	,000
	Positive familiale I. Streitausmaß Familie	,131	,029	,287	4,528	,000
		-,101	,041	-,166	-2,478	,014

a Abhängige Variable: Berichtetes Familienklima

Tab. 166: Multilineare Regression: Familie-Interaktionale/institutionelle Ordnung

Der Einfluss eines gewaltbezogenen Erziehungsstils in der Familie auf das Familienklima ist höchst signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Gewaltbezogener Erziehungsstil“ um einen Prozentpunkt, erniedrigt sich der Wert der Variable „Familienklima“ um 0.278 Prozentpunkte.

Der Einfluss einer positiven familialen Interaktionsordnung in der Familie auf das Familienklima ist höchst signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Positive familiäre Interaktionsordnung“ um einen Prozentpunkt, so steigt der Wert der Variable „Familienklima“ um 0.131 Prozentpunkte.

Der Einfluss des Streitausmaßes in der Familie auf das Familienklima ist signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Streitausmaß“ um einen Prozentpunkt, erniedrigt sich der Wert der Variable „Familienklima“ um 0.101 Prozentpunkte.

Hypothese 7: Es wird erwartet, dass die Schule über ihre institutionelle sowie ihre interaktionale Ordnung auf das Selbstwertgefühl und die psychosoziale Befindlichkeit Einfluss nimmt.

Als unabhängige Variablen gelten: „Schulklima“; „Soziale Probleme“; „Schulische Interaktionsordnung“

Als abhängige Variable gilt: „Sicheres Selbst“

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	,889	,155		5,748	,000
	Interaktionsordnung Schule	,924	,316	,218	2,926	,004

a Abhängige Variable: Sicheres Selbst

Tab. 167: Multilineare Regression: Schule-Selbstwertgefühl

Der Einfluss der schulischen Interaktionsordnung auf das sichere Selbst ist sehr signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Schulische Interaktionsordnung“ um einen Prozentpunkt, so steigt der Wert der Variable „Sicheres Selbst“ um 0.924 Prozentpunkte.

Als unabhängige Variablen gelten: „Schulklima“; „Soziale Probleme“; „Schulische Interaktionsordnung“

Als abhängige Variable gilt: „Unsicheres Selbst“

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	,406	,073		5,594	,000
	Schulklima	-,305	,079	-,282	-3,850	,000

a Abhängige Variable: Unsicheres Selbst

Tab. 168: Multilineare Regression: Schule-Selbstwertgefühl

Der Einfluss des Schulklimas auf ein unsicheres Selbst ist höchst signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Schulklima“ um einen Prozentpunkt, erniedrigt sich der Wert der Variable „Unsicheres Selbst“ um 0.305 Prozentpunkte.

Als unabhängige Variablen gelten: „Schulklima“; „Soziale Probleme“; „Schulische Interaktionsordnung“

Als abhängige Variable gilt: „Aufgebrachtes Selbst“

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	,298	,036		8,322	,000
	Soziale Probleme	,346	,098	,259	3,519	,001

a Abhängige Variable: Aufgebrachtes Selbst

Tab. 169: Multilineare Regression: Schule-Selbstwertgefühl

Der Einfluss sozialer Probleme an der Schule auf ein aufgebrachtes Selbst ist höchst signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Soziale Probleme“ um einen Prozentpunkt, so steigt der Wert der Variable „Aufgebrachtes Selbst“ um 0.346 Prozentpunkte.

Als unabhängige Variablen gelten: „Schulklima“; „Soziale Probleme“; „Schulische Interaktionsordnung“

Als abhängige Variable gilt: „Selbstwirksamkeitserwartung“

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	,213	,042		5,024	,000
	Interaktionsordnung Schule	,647	,087	,495	7,473	,000

a Abhängige Variable: Selbstwirksamkeitserwartung

Tab. 170: Multilineare Regression: Schule-Psychosoziale Befindlichkeit

Der Einfluss der schulischen Interaktionsordnung auf die Selbstwirksamkeit ist höchst signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Schulische Interaktionsordnung“ um einen Prozentpunkt, so steigt der Wert der Variable „Selbstwirksamkeitserwartung“ um 0.647 Prozentpunkte.

Als unabhängige Variablen gelten: „Schulklima“; „Soziale Probleme“; „Schulische Interaktionsordnung“

Als abhängige Variable gilt: „Tendenz zum sozialen Vergleich“

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	,089	,039		2,301	,023
	Interaktionsordnung Schule	,326	,079	,299	4,108	,000

a Abhängige Variable: Tendenz sozialer Vergleich

Tab. 171: Multilineare Regression: Schule-Psychosoziale Befindlichkeit

Der Einfluss der schulischen Interaktionsordnung auf die Selbstwirksamkeit ist höchst signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Schulische Interaktionsordnung“ um einen Prozentpunkt, so steigt der Wert der Variable „Tendenz zum sozialen Vergleich“ um 0.326 Prozentpunkte.

Als unabhängige Variablen gelten: „Schulklima“; „Soziale Probleme“; „Schulische Interaktionsordnung“

Als abhängige Variable gilt: „Egozentrismus“

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	,159	,040		3,937	,000
	Interaktionsordnung Schule	,270	,083	,241	3,262	,001
2	(Konstante)	,324	,082		3,931	,000
	Interaktionsordnung Schule	,292	,082	,261	3,548	,001
	Schulklima	-,196	,086	-,168	-2,283	,024

a Abhängige Variable: Egozentrismus

Tab. 172: Multilineare Regression: Schule-Psychosoziale Befindlichkeit

Der Einfluss der schulischen Interaktionsordnung auf den Egozentrismus ist höchst signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Schulische Interaktionsordnung“ um einen Prozentpunkt, so steigt der Wert der Variable „Egozentrismus“ um 0.292 Prozentpunkte.

Der Einfluss des Schulklimas auf den Egozentrismus ist signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Schulklima“ um einen Prozentpunkt, erniedrigt sich der Wert der Variable „Egozentrismus“ um 0.196 Prozentpunkte.

Hypothese 8: Es wird erwartet, dass das Schulklima durch die schulischen Interaktionsordnung sowie die sozialen Probleme an der Schule beeinflusst wird.

Als unabhängige Variablen gelten: „Schulische Interaktionsordnung“ „Soziale Probleme“;
Als abhängige Variable gilt: „Schulklima“

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	,936	,020		45,718	,000
	Soziale Probleme	-,217	,056	-,283	-3,866	,000
2	(Konstante)	,878	,035		24,857	,000
	Soziale Probleme	-,228	,056	-,298	-4,088	,000
	Interaktionsordnung Schule	,142	,070	,148	2,033	,044

a Abhängige Variable: Schulklima

Tab. 173: Multilineare Regression: Interaktionale Ordnung/Soziale Probleme-Schulklima

Der Einfluss sozialer Probleme an der Schule auf das Schulklima ist höchst signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Soziale Probleme“ um einen Prozentpunkt, erniedrigt sich der Wert der Variable „Schulklima“ um 0.228 Prozentpunkte.

Der Einfluss der schulischen Interaktionsordnung auf das Schulklima ist signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Schulische Interaktionsordnung“ um einen Prozentpunkt, so steigt der Wert der Variable „Schulklima“ um 0.142 Prozentpunkte.

Hypothese 9: Es wird erwartet, dass die Peergroup über ihre interaktionale Ordnung auf das Selbstwertgefühl und die psychosoziale Befindlichkeit Einfluss nimmt.

Als unabhängige Variablen gelten: „Rigide Entscheidungsstruktur“; „Demokratische Entscheidungsstruktur“

Als abhängige Variable gilt: „Sicheres Selbst“

Es konnte kein Einfluss der unabhängigen Variablen auf die abhängige Variable identifiziert werden.

Als unabhängige Variablen gelten: „Rigide Entscheidungsstruktur“; „Demokratische Entscheidungsstruktur“

Als abhängige Variable gilt: „Unsicheres Selbst“

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	,090	,021		4,320	,000
	Clique Rigide Entscheidungsstrukturen	,270	,074	,266	3,666	,000

a Abhängige Variable: Unsicheres Selbst

Tab. 174: Multilineare Regression: Peergroup-Selbstwertgefühl

Der Einfluss rigider Entscheidungsstrukturen auf ein unsicheres Selbst ist höchst signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Rigide Entscheidungsstruktur“ um einen Prozentpunkt, so steigt der Wert der Variable „Unsicheres Selbst“ um 0.270 Prozentpunkte.

Als unabhängige Variablen gelten: „Rigide Entscheidungsstruktur“; „Demokratische Entscheidungsstruktur“

Als abhängige Variable gilt: „Aufgebrachtes Selbst“

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	,340	,035		9,702	,000
	Clique Rigide Entscheidungsstrukturen	,267	,124	,160	2,158	,032

a Abhängige Variable: Aufgebrachtes Selbst

Tab. 175: Multilineare Regression: Peergroup-Selbstwertgefühl

Der Einfluss rigider Entscheidungsstrukturen auf ein aufgebrachtes Selbst ist signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Rigide Entscheidungsstruktur“ um einen Prozentpunkt, so steigt der Wert der Variable „Aufgebrachtes Selbst“ um 0.267 Prozentpunkte.

Als unabhängige Variablen gelten: „Rigide Entscheidungsstruktur“; „Demokratische Entscheidungsstruktur“

Als abhängige Variable gilt: „Selbstwirksamkeitserwartung“

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	,405	,047		8,597	,000
	jeder schlägt vor	,113	,054	,156	2,098	,037

a Abhängige Variable: Selbstwirksamkeitserwartung

Tab. 176: Multilineare Regression: Peergroup-Psychosoziale Befindlichkeit

Der Einfluss demokratischer Entscheidungsstrukturen auf die Selbstwirksamkeit ist signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Demokratische Entscheidungsstruktur“ um einen Prozentpunkt, so steigt der Wert der Variable „Selbstwirksamkeitserwartung“ um 0.113 Prozentpunkte.

Als unabhängige Variablen gelten: „Rigide Entscheidungsstruktur“; „Demokratische Entscheidungsstruktur“

Als abhängige Variable gilt: „Tendenz zum sozialen Vergleich“

Es konnte kein Einfluss der unabhängigen Variablen auf die abhängige Variable identifiziert werden.

Als unabhängige Variablen gelten: „Rigide Entscheidungsstruktur“; „Demokratische Entscheidungsstruktur“

Als abhängige Variable gilt: „Egozentrismus“

Es konnte kein Einfluss der unabhängigen Variablen auf die abhängige Variable identifiziert werden.

Hypothese 10: Es wird erwartet, dass das Selbstwertgefühl und die psychosoziale Befindlichkeit auf ein abweichendes Verhalten der Jugendlichen in Freizeit und Schule Einfluss nehmen.

Als unabhängige Variablen gelten: „Sicheres Selbst“; „Unsicheres Selbst“; „Aufgebrachtes Selbst“; „Selbstwirksamkeitserwartung“; Tendenz zum sozialen Vergleich“; „Egozentrismus

Als abhängige Variable gilt: „Deviantes Verhalten in Parks ...“

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	,155	,028		5,467	,000
	Aufgebrachtes Selbst	,295	,049	,446	5,972	,000

a Abhängige Variable: Parks ... deviantes Verhalten

Tab. 177: Multilineare Regression: Selbstwert/Psychosoziale Befindlichkeit-Abweichendes Verhalten

Der Einfluss eines aufgebrachten Selbst auf deviantes Verhalten in Parks, ... ist höchst signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Aufgebrachtes Selbst“ um einen Prozentpunkt, so steigt der Wert der Variable „Deviantes Verhalten in Parks, ...“ um 0.295 Prozentpunkte.

Als unabhängige Variablen gelten: „Sicheres Selbst“; „Unsicheres Selbst“;
 „Aufgebrachtes Selbst“; „Selbstwirksamkeitserwartung“; Tendenz zum sozialen Vergleich“;
 „Egozentrismus
 Als abhängige Variable gilt: „Kriminelles Verhalten“

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	,061	,018		3,477	,001
	Aufgebrachtes Selbst	,143	,032	,316	4,433	,000

a Abhängige Variable: Kriminelles Verhalten

Tab. 178: Multilineare Regression: Selbstwert/Psychosoziale Befindlichkeit-Abweichendes Verhalten

Der Einfluss eines aufgebrachten Selbst auf ein kriminelles Verhalten in der Freizeit ist höchst signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Aufgebrachtes Selbst“ um einen Prozentpunkt, so steigt der Wert der Variable „Kriminelles Verhalten“ um 0.143 Prozentpunkte.

Als unabhängige Variablen gelten: „Sicheres Selbst“; „Unsicheres Selbst“;
 „Aufgebrachtes Selbst“; „Selbstwirksamkeitserwartung“; Tendenz zum sozialen Vergleich“;
 „Egozentrismus
 Als abhängige Variable gilt: „Abweichendes Verhalten in der Schule“

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	,048	,019		2,521	,013
	Aufgebrachtes Selbst	,239	,035	,457	6,838	,000

a Abhängige Variable: Abweichendes Verhalten Schule

Tab. 179: Multilineare Regression: Selbstwert/Psychosoziale Befindlichkeit-Abweichendes Verhalten

Der Einfluss eines aufgebrachten Selbst auf ein abweichendes Verhalten in der Schule ist höchst signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Aufgebrachtes Selbst“ um einen Prozentpunkt, so steigt der Wert der Variable „Abweichendes Verhalten in der Schule“ um 0.239 Prozentpunkte.

Hypothese 11: Es wird erwartet, dass das Selbstwertgefühl auf die psychosoziale Befindlichkeit Einfluss nimmt.

Als unabhängige Variablen gelten: „Sicheres Selbst“; „Unsicheres Selbst“;
„Aufgebrachtes Selbst“

Als abhängige Variable gilt: „Selbstwirksamkeitserwartung“

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	,348	,035		9,970	,000
	Sicheres Selbst	,336	,065	,364	5,199	,000
2	(Konstante)	,227	,040		5,610	,000
	Sicheres Selbst	,385	,061	,417	6,284	,000
	Aufgebrachtes Selbst	,263	,052	,338	5,102	,000

a Abhängige Variable: Selbstwirksamkeitserwartung

Tab. 180: Multilineare Regression: Selbstwertgefühl - Psychosoziale Befindlichkeit

Der Einfluss eines sicheren Selbst auf die Selbstwirksamkeitserwartung in der Schule ist höchst signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Sicheres Selbst“ um einen Prozentpunkt, so steigt der Wert der Variable „Selbstwirksamkeitserwartung“ um 0.385 Prozentpunkte.

Der Einfluss eines aufgebrachten Selbst auf die Selbstwirksamkeitserwartung ist höchst signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Aufgebrachtes Selbst“ um einen Prozentpunkt, so steigt der Wert der Variable „Selbstwirksamkeitserwartung“ um 0.263 Prozentpunkte.

Als unabhängige Variablen gelten: „Sicheres Selbst“; „Unsicheres Selbst“;
„Aufgebrachtes Selbst“

Als abhängige Variable gilt: „Tendenz zum sozialen Vergleich“

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	,159	,030		5,266	,000
	Sicheres Selbst	,171	,056	,224	3,058	,003

a Abhängige Variable: Tendenz sozialer Vergleich

Tab. 181: Multilineare Regression: Selbstwertgefühl - Psychosoziale Befindlichkeit

Der Einfluss eines sicheren Selbst auf die Tendenz zum sozialen Vergleich ist höchst signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Sicheres Selbst“ um einen Prozentpunkt, so steigt der Wert der Variable „Tendenz zum sozialen Vergleich“ um 0.171 Prozentpunkte.

Als unabhängige Variablen gelten: „Sicheres Selbst“; „Unsicheres Selbst“;
„Aufgebrachtes Selbst“

Als abhängige Variable gilt: „Egozentrismus“

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	,165	,025		6,689	,000
	Aufgebrachtes Selbst	,285	,045	,429	6,312	,000
2	(Konstante)	,111	,035		3,136	,002
	Aufgebrachtes Selbst	,300	,045	,451	6,619	,000
	Sicheres Selbst	,112	,054	,142	2,087	,038

a Abhängige Variable: Egozentrismus

Tab. 182: Multilineare Regression: Selbstwertgefühl - Psychosoziale Befindlichkeit

Der Einfluss eines aufgebrachten Selbst auf den Egozentrismus ist höchst signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Aufgebrachtes Selbst“ um einen Prozentpunkt, so steigt der Wert der Variable „Egozentrismus“ um 0.300 Prozentpunkte.

Der Einfluss eines sicheren Selbst auf den Egozentrismus ist höchst signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Sicheres Selbst“ um einen Prozentpunkt, so steigt der Wert der Variable „Egozentrismus“ um 0.112 Prozentpunkte.

2.3.2 Hypothesen im Kontext des Selbst

Hypothese 12: Es wird erwartet, dass die Familie über ihre institutionelle (Familienklima) sowie interaktionale Ordnung (positive/negative familiäre Interaktionsformen; gewaltbezogener Erziehungsstil; Streit in der Familie) auf den Zukunftsoptimismus der Jugendlichen einwirkt.

Als unabhängige Variablen gelten: „Familienklima“; „Positive familiäre Interaktionsordnung“; „Negative familiäre Interaktionsordnung“; „Gewaltbezogener Erziehungsstil“; Streit in der Familie“

Als abhängige Variable gilt: „Zukunftsoptimismus“

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	,396	,118		3,346	,001
	Berichtetes Familienklima ^a	,404	,128	,258	3,160	,002

a Abhängige Variable: Zukunftsoptimismus

Tab. 183: Multilineare Regression: Familie-Zukunftsoptimismus

Der Einfluss des Familienklimas auf den Zukunftsoptimismus ist sehr signifikant. Erhöht sich der Wert der Variable „Familienklima“ um einen Prozentpunkt, so steigt der Wert der Variable „Zukunftsoptimismus“ um 0,404 Prozentpunkte.

Hypothese 13: Männliche Jugendliche unterscheiden sich in ihrem Zukunftsoptimismus von weiblichen Jugendlichen.

Hypothese 14: Ausländische Jugendliche unterscheiden sich in ihrem Zukunftsoptimismus von deutschen Jugendlichen.

Zukunftsoptimismus		AM	S	p
nach Geschlecht	männlich	,737	,230	,137
	weiblich	,785	,239	
nach Nationalität	deutsch	,753	,237	,927
	ausländisch	,762	,233	

Tab. 184: Stichprobenvergleich: „Zukunftsoptimismus“

Die beiden Stichproben unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Die Hypothesen 13 und 14 sind zu verwerfen.

Hypothese 15: Männliche Jugendliche unterscheiden sich in ihrer instrumentellen Arbeitsorientierung von weiblichen Jugendlichen.

<i>Instrument. Arbeitsorientierung</i>		AM	S	p
nach Geschlecht	männlich	,416	,257	,000(***)
	weiblich	,278	,220	

Tab. 185: Stichprobenvergleich: „Instrumentelle Arbeitsorientierung“

Die beiden Stichproben unterscheiden sich höchst signifikant voneinander, wobei die männlichen Jugendlichen höhere Mittelwerte aufzeigen, als die weiblichen Jugendlichen. Die Hypothese kann angenommen werden.

Hypothese 16: Es gibt einen negativen Zusammenhang zwischen den transitionsbezogenen Werteorientierungen der Jugendlichen und dem Konsum illegaler Drogen.

			Hasch	Ectasy
Spearman-Rho	Instr. Arbeitsorientierung	Korrelationskoeffizient	,067	-,008
	Int. Arbeitsorientierung	Korrelationskoeffizient	-,195(*)	-,179(*)
	Stat. Biografieerwartung	Korrelationskoeffizient	-,186(*)	-,263(**)
	Leistungsorientierung	Korrelationskoeffizient	-,222(**)	-,229(**)
	Fortschrittsdistanz	Korrelationskoeffizient	-,060	-,131

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Abb. 108: Bivariate Korrelationen: Werteorientierungen - Illegale Drogen

Die Korrelationsanalysen weisen nur für die integrative Arbeitsorientierung, die statusorientierte Biografieerwartung sowie die Leistungsorientierung negative, geringe Zusammenhänge auf, die signifikant bzw. sehr signifikant sind. Die Hypothese kann für diese Werteorientierungen bestätigt werden, für die instrumentelle Arbeitsorientierung sowie die Fortschrittsdistanz ist sie zu verwerfen.

2.3.3 Hypothesen im Kontext Freizeit

Hypothese 17: Es besteht ein Zusammenhang zwischen einer „Aktiven Freizeitaktivität“ und der Höhe des verfügbaren Geldes.

			Aktive Freizeitaktivität
Spearman-Rho	Verfügbares Geld	Korrelationskoeffizient	,167(*)

* Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tab. 186: Bivariate Korrelation: „Aktive Freizeitbeschäftigung“ und „Verfügbares Geld“

Die Korrelation zwischen der Dimension „Aktive Freizeitbeschäftigung“ und der Höhe des verfügbaren Geldes erweist sich als sehr gering, aber noch signifikant. Die Hypothese kann daher angenommen werden.

Hypothese 18: Männliche unterscheiden sich hinsichtlich der kreativ-künstlerischen Freizeitbetätigung von weiblichen Jugendlichen.

<i>Kreativ-künstlerische Freizeitbeschäftigung</i>		AM	S	p
nach Geschlecht	männlich	,118	,201	,031(*)
	weiblich	,175	,213	

Tab. 187: Stichprobenvergleich: „Kreativ-künstlerische Freizeitbeschäftigung“

Die beiden Stichproben unterscheiden sich signifikant voneinander, wobei die männlichen Jugendlichen geringere Mittelwerte aufzeigen, als die weiblichen Jugendlichen. Die Hypothese kann angenommen werden.

Hypothese 19: Es besteht ein Zusammenhang zwischen „Soziale Probleme in der Nachbarschaft“ und der Zufriedenheit mit dem sozialen Nahraum⁴⁷

			Soziale Probleme
Spearman-Rho	Zufriedenheit sozialer Nahraum	Zufriedenheit	-,167(*)

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tab. 188: Bivariate Korrelation: „Soziale Probleme Nachbarschaft“ und „Zufriedenheit sozialer Nahraum“

⁴⁷ Hierzu wurde die Frage 12 des Fragebogens herangezogen. Die Jugendlichen konnten angeben, ob sie entweder „zufrieden“ oder „nicht zufrieden“ mit der Umgebung sind, in der sie wohnen.

Die Korrelation zwischen der Dimension „Soziale Probleme Nachbarschaft“ und „Zufriedenheit mit dem Nahraum“ erweist sich als negativ. Der Zusammenhang ist gering und signifikant. Die Hypothese ist anzunehmen.

Hypothese 20: Es besteht bei Jugendlichen mit geringer⁴⁸ sozialräumlichen Mobilität ein Zusammenhang zwischen „Sozialen Problemen in der Nachbarschaft“ und deviantem Verhalten im Kontext sozialräumlicher Besetzung.

			Soziale Probleme
Spearman-Rho	Deviantes Verhalten	Korrelation	,552(**)

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tab. 189: Bivariate Korrelation: „Soziale Probleme Nachbarschaft“ und „Deviantes Verhalten“

Die Korrelation zwischen der Dimension „Soziale Probleme Nachbarschaft“ und „Zufriedenheit mit dem Nahraum“ erweist sich bei Jugendlichen mit geringer sozialräumlicher Mobilität als mittel, wobei der Zusammenhang sehr signifikant ist. Die Hypothese kann angenommen werden.

Hypothese 21: Es gibt einen Zusammenhang zwischen kriminellen Verhalten der Jugendlichen und der Höhe des verfügbaren Geldes.

Hypothese 22: Es gibt einen Zusammenhang zwischen kriminellen Verhalten der Jugendlichen und einer rigiden Entscheidungsstruktur in der Clique

			Kriminelles Verhalten
Spearman-Rho	Finanzielle Ausstattung	Korrelationskoeffizient	,286(**)
	Rig. Entsch. Clique	Korrelationskoeffizient	,048

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tab. 190: Bivariate Korrelationen: Kriminelles Verhalten

Hinsichtlich der Variable „Finanzielle Ausstattung“ zeigt sich eine geringe, sehr signifikante Korrelation mit der Variable „Kriminelles Verhalten“. Die Hypothesen 21 kann daher bestätigt werden. Der Zusammenhang zwischen einer rigiden Entscheidungsstruktur

⁴⁸ Zur Prüfung der Hypothese wurden für die Berechnung bivariater Korrelationen zuerst die Fälle herangezogen, die keine ausgeprägte sozialräumliche Mobilität (Summenscore < ,5) aufwiesen.

in der Clique sowie kriminellem Verhalten ist nicht signifikant. Die Hypothese 22 ist zu verwerfen.

Hypothese 23: Männliche Jugendliche unterscheiden sich im Konsum legaler Drogen nicht von weiblichen Jugendlichen.

<i>Zigarettenkonsum</i>		AM	S	p
nach Geschlecht	männlich	2,712	,1,766	,104
	weiblich	2,273	1,810	

<i>Alkoholkonsum</i>		AM	S	p
nach Geschlecht	männlich	1,778	1,162	,001(***)
	weiblich	1,185	1,059	

Tab. 191: Stichprobenvergleich: „Legale Drogen“

Zwischen den weiblichen und männlichen Jugendlichen zeigt sich hinsichtlich der Häufigkeit des Zigarettenkonsums kein signifikanter Unterschied. Die Hypothese kann für den Zigarettenkonsum angenommen werden.

Höchst signifikant unterschieden sich die Geschlechter allerdings hinsichtlich der Häufigkeit des Alkoholkonsums dahingehend, dass männliche Jugendliche angeben, öfters Alkohol zu konsumieren, als weibliche Jugendliche. Die Hypothese ist daher für den Bereich „Alkoholkonsum“ zu verwerfen ist.

Hypothese 24: Männliche Jugendliche konsumieren öfter illegale Drogen als weibliche Jugendlichen.

<i>Haschkonsum</i>		AM	S	p
nach Geschlecht	männlich	,663	,1,169	,050(*)
	weiblich	,345	,909	

<i>Ectasykonsum</i>		AM	S	p
nach Geschlecht	männlich	,193	,740	,818
	weiblich	,203	,783	

Tab. 192: Stichprobenvergleich: „Illegale Drogen“

Männliche Jugendliche zeigen höhere Mittelwerte beim Haschkonsum als weibliche Jugendliche auf. Dieser Unterschied erweist sich als signifikant, so dass die Hypothese für den Haschkonsum angenommen werden kann.

Im Bereich des Ecstasykonsums zeigen sich allerdings keine signifikanten Zusammenhänge, so dass für den Ecstasykonsum die Hypothese verworfen werden muss.

2.3.4 Hypothesen im Kontext Familie

Hypothese 25: Männliche Jugendliche unterscheiden sich in der Beurteilung des Familienklimas von weiblichen Jugendlichen.

		AM	S	p
Geschlecht	männlich	927	,144	,010(*)
	weiblich	,886	,142	

Tab. 193: Stichprobenvergleich: „Familienklima“

Höchst signifikant unterschieden sich die Geschlechter hinsichtlich der Wahrnehmung des Familienklimas dahingehend, dass männliche Jugendliche das Familienklima besser beurteilen, als weibliche Jugendliche. Die Hypothese ist anzunehmen.

Hypothese 26: Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Familienklima dem Ausmaß der sozialen Kontrolle

			Berichtetes Familienklima
Spearman-Rho	Unterstützende soziale Kontrolle	Korrelationskoeffizient	,198(*)
	Restriktive soziale Kontrolle	Korrelationskoeffizient	-,140

* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tab. 194: Bivariate Korrelationen: „Familienklima“- Soziale Kontrolle

Zwischen einer restriktiven sozialen Kontrolle und dem Familienklima ergeben sich keine signifikanten Korrelationen. Für diese Form der Kontrolle ist die Hypothese zu verwerfen. Geringe Signifikante Zusammenhänge zeigen sich zwischen einer unterstützenden sozialen Kontrolle und dem Familienklima. Für diese Form der sozialen Kontrolle kann die Hypothese angenommen werden.

Hypothese 27: „Dysfunktionale“ Familien unterscheiden sich in ihrer positiven bzw. negativen familialen Interaktionsordnung, ihrem gewaltbezogenen Erziehungsstil sowie in ihrem Familienklima von Kernfamilien.

		Posit. I.O.	Neg. I.O.	Gew. ES	Fam.klima
Beide Eltern	AM	,443	,263	,094	,941
	S	,313	,193	,233	,119
Elternteil plus Partner	AM	,457	,295	,250	,774
	S	,326	,245	,344	,194
Alleinerziehend	AM	,500	,224	,187	,800
	S	,346	,205	,309	,153
Sonstige	AM	,312	,213	,156	,897
	S	,309	,194	,301	,144
Asympt. Signifikanz	p	,351	,550	,051	,000***

Tab. 195: Stichprobenvergleich: „Kindschaftsverhältnis“- interaktionale u. institutionelle Ordnung (Familie)

Die Kindschaftsverhältnisse unterschieden sich hinsichtlich einer positiven bzw. negativen familialen Interaktionsordnung sowie eines gewaltbezogenen Erziehungsstil nicht signifikant voneinander, so dass die Hypothese für diese Variablen verworfen werden muss.

Signifikante Unterschiede ergeben sich im Familienklima. Hier zeigt sich, dass der höchste Mittelwert in der Kernfamilie zu finden ist, der geringste Mittelwert in der Familienform „Elternteil und Partner“. Die Hypothese ist im Kontext Familienklima anzunehmen.

2.3.5 Hypothesen im Kontext Schule

Hypothese 28: Männliche Jugendliche unterscheiden sich hinsichtlich ihres abweichenden Verhaltens in der Schule von weiblichen Jugendlichen.

<i>Auffälliges Verhalten in der Schule</i>		AM	S	p
nach Geschlecht	männlich	,190	,260	,422
	weiblich	,157	,225	

<i>Gewalttätiges Verhalten in der Schule</i>		AM	S	p
nach Geschlecht	männlich	,110	,234	,083
	weiblich	,055	159	

Tab. 196: Stichprobenvergleich: Abweichendes Verhalten in der Schule

Sowohl hinsichtlich auffälligen Verhaltens als auch hinsichtlich gewalttätigen Verhaltens lassen sich keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede aufzeigen. Die Hypothese ist daher für beide Variablen zu verwerfen.

3 Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung unter Berücksichtigung des zugrunde liegenden Mehrebenenmodells aufgegriffen, soweit möglich mit Ergebnissen aus anderen Studien verglichen und entsprechend diskutiert.

3.1 FörderberufsschülerInnen im Spiegel ihrer zeitlichen Orientierungen und Wertevorstellungen

Die Untersuchung macht deutlich, dass die Gesamtheit der FörderberufsschülerInnen ein hohes Maß an Zukunftsorientierung aufweist, hingegen in einer gegenwartsbezogenen Perspektive nur geringere Werte erzielt.

Die Zukunftsorientierung korrespondiert dabei mit einem ausgeprägten Zukunftsoptimismus. Während Bacher und Prosch (2002, 14) für die BVJ-SchülerInnen an der Allgemeinen Berufsschule feststellten, dass diese „häufig düstere Zukunftserwartungen haben und deutlich seltener zuversichtlich in die Zukunft blicken“, kann für die hier befragten Jugendlichen ein Zukunftspessimismus nicht geschlussfolgert werden. Auch die in der 13. Shell Jugendstudie 2000 getroffene Feststellung, dass ausländische und männliche Jugendliche eher düster in die Zukunft blicken (vgl. Fuchs-Heinritz 2000, 23), kann für die FörderberufsschülerInnen nicht bestätigt werden. Damit scheinen sich die aus einer Bildungsbenachteiligung ergebenden Konsequenzen nicht zwangsläufig negativ auf den Zukunftsoptimismus der FörderberufsschülerInnen auszuwirken. In diesem Zusammenhang sei auf eine Untersuchungen von Orthmann (2002, 562ff.) verwiesen, die in einer geschlechtsspezifischen Untersuchung für 78% der befragten Mädchen ein hohes Maß an „Exploration“ hinsichtlich ihrer beruflicher Planungsprozesse nachweist. Würden bei diesen Mädchen die sozialen Ängste überwiegen, wäre mit mehr resignativen Verhaltensmustern zu rechnen. Es ist anzunehmen, dass die in der Gesellschaft zu beobachtende fortdauernde Arbeitslosigkeit oder die sich in vielen Lebensbereichen vollziehenden Modernisierungs- und Individualisierungsprozesse von den Jugendlichen nicht zwangsläufig als restriktiv für die persönliche Zukunft wahrgenommen werden, sondern der ausgeprägte Zukunftsoptimismus unterstreicht vielmehr, dass die Jugendlichen grundsätzlich auch die Abmachungen, die sich aus dem Bildungsmoratorium ergeben, wahrnehmen und akzeptieren (vgl. Reinders 2004, 6).

Dieser Zukunftsoptimismus wird dabei von familialen Einflüssen unterstützt - ein Ergebnis, welches in weiten Teilen mit der 13. Shell Jugendstudie 2000 übereinstimmt⁴⁹ (vgl. Fuchs-Heinritz 2000, 91). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Jugendliche, die in hohem Maße zukunftsorientiert sind, hinsichtlich ihres unsicheren Selbstwertgefühls signifikant höhere Ausprägungen aufweisen, als Jugendliche mit einer geringen Zukunftsorientierung. Inwieweit sich hier insgeheim doch antizipierte Zukunftsunsicherheiten oder auch Lebensprobleme niederschlagen, kann nur vermutet werden und wäre in einer weitergehenden Arbeit zu klären. Baudisch berichtet zumindest darüber, dass die „Perspektivorientiertheit“ sehr stark vom Niveau der Berufswahlvorbereitung abhängt (2003, 75).

Mit der niedrigen Merkmalsausprägung in der Gegenwartsorientierung wurde bei den FörderberufsschülerInnen nicht gerechnet, da vor dem Hintergrund der Ergebnisse der 13. Shell Jugendstudie 2000 - nach der Gegenwartsorientierung eher bei Jugendlichen mit Hauptschulniveau vorzufinden ist (ebd., 37) - den hier befragten Jugendlichen eine stärkere Ausprägung dieser zeitlichen Perspektive unterstellt wurde. Eine mögliche Erklärung für diesen Sachverhalt kann in dem Fragenkomplex zur Gegenwarts- und Zukunftsorientierung selbst gesucht werden. Da die hier verwendeten Items eine Auf- und eine Abwertung der Zukunft enthalten und somit keine erfüllte Gegenwart ansprechen, könnte bei Jugendlichen mit einer ausgeprägten Zukunftsorientierung diese Gegenwart „ungewollt“ aus den Blick geraten sein. Trotz dieser geringen Gegenwartsorientierung zeigen die Jugendlichen - mit Ausnahme des Jugendtreffs - im Bereich der Nutzungshäufigkeit von Freizeittreffs eine über dem theoretischen Mittelwert liegende Merkmalsausprägung. Dies lässt darauf schließen, dass nicht die Quantität im Sinne der Nutzungshäufigkeit für eine Gegenwartsorientierung bedeutsam ist, sondern die Qualität dieser Sozialräume (vgl. Reinders/ Bergs-Winkels/ Classen 2001, 215). Die nachgewiesenen Zusammenhänge zwischen einzelnen Aktivitäten bzw. Ressourcen der Freizeittreffs sowie der Zeitperspektive Gegenwartsorientierung unterstützen diese Annahme. In dieser Argumentationslinie wäre demnach der sehr geringe, aber nicht signifikante Zusammenhang zwischen der Gegenwartsorientierung und einer passiven Freizeitaktivität eher Ausdruck einer nicht wahrgenommenen Qualität im Sinne der Gegenwartsorientierung. Es muss aber offen bleiben, ob die Qualität der Freizeitaktivität selbst oder die eines Raumes niedrig ist, über welche Strategien ein Jugendlicher verfügt, vorhandene Qualitäten zu nutzen oder aber auch nach welchen Kriterien Jugendliche sich für oder

⁴⁹ Diese Ergebnisse scheinen aber nicht allgemein gültig zu sein. Merkens, Steiner und Wenzke (1998, 65) sehen in der Berliner Jugendstudie kaum einen Einfluss der Familienstile auf die Zukunftssicht der Jugendlichen.

gegen eine bestimmte Aktivität in sozialen Räumen entscheiden. Dies ist aber nicht Gegenstand dieser Arbeit.

Dass die FörderberufsschülerInnen letztlich kein homogenes Bild in ihren Lebenszielen „Gegenwarts- und Zukunftsorientierung“ abgeben, diese also unterschiedlich ausgeprägt sind, wird in der durchgeführten Clusteranalyse deutlich. Die visuelle Darstellung der Gegenwarts- und Zukunftsorientierung der vier Cluster mittels eines Liniendiagramms (vgl. Kap. III.2.1.1) zeigt anschaulich, dass eine allgemeine Typisierung der Lebensziele von Jugendlichen im Sinne einer mangelnden Zukunftsorientierung und einer ausgeprägten Gegenwartsorientierung (vgl. Stange 1994, 111) in dieser Form nicht aufrechterhalten werden kann. Die Mittelwerte innerhalb der Cluster nehmen in ihrer Höhe keine eindeutigen „Extremwerte“ an, was auf den Umstand hinweist, dass sich die beiden Orientierungen innerhalb dieser Stichprobe nicht trennscharf abbilden lassen und mögliche Überschneidungen der Cluster hinsichtlich der Werteeinstellung, personaler und sozialer Ressourcen oder auch an der vertikalen bzw. horizontalen Dimension orientierter Verhaltensweisen angenommen werden müssen.

Mit den beiden Variablen Gegenwartsorientierung und Zukunftsorientierung sind in besonderer Weise zeitperspektivische Einstellungen verbunden, die den Transitions- und den Moratoriumscharakter jugendlicher Sozialisation abbilden. Es konnte in dieser Untersuchung empirisch bestätigt werden, dass die Wertevorstellungen, die das alltägliche Handeln leiten, sich in den zeitlichen Orientierungen der Jugendlichen widerspiegeln. Damit wird für die „transitionsförderlichen“ Wertorientierungen deutlich, dass der Jugendliche - im Sinne des symbolischen Interaktionismus - den Prozess seines Heranwachsens auch als einen Prozess der Übernahme von Perspektiven der älteren Generation erfährt. Aber auch die zeitliche Rahmung des Untersuchungsmodells hinsichtlich einer horizontalen Entfaltung über Freizeitaktivitäten sowie über Freizeittreffs wurde grundsätzlich empirisch bestätigt. Allerdings bedarf es weitergehender Analysen um zu klären, warum in einzelnen Freizeitbereichen die Zusammenhänge im Kontext Gegenwartsorientierung nicht signifikant waren.

Vor dem Hintergrund der ermittelten vier Cluster, die je unterschiedliche Zeitperspektiven aufweisen, stellt sich nun die Frage, welche individuellen Ziele im Sinne von Entwicklungsaufgaben sich die Jugendlichen in den jeweiligen Clustern stellen. Die graphische Veranschaulichung über clusterbezogene Liniendiagramme macht die jeweiligen Merkmalsausprägungen ersichtlich. Dabei kennzeichnet die horizontale Linie den theoretischen Mittelwert und die gestrichelte vertikale Linie trennt die „transitionsförderlichen“ Wertevorstellungen von der „moratoriumsbezogenen“

Wertevorstellung, wobei zur besseren Orientierung auch die jeweiligen Zeitperspektiven abgebildet werden.

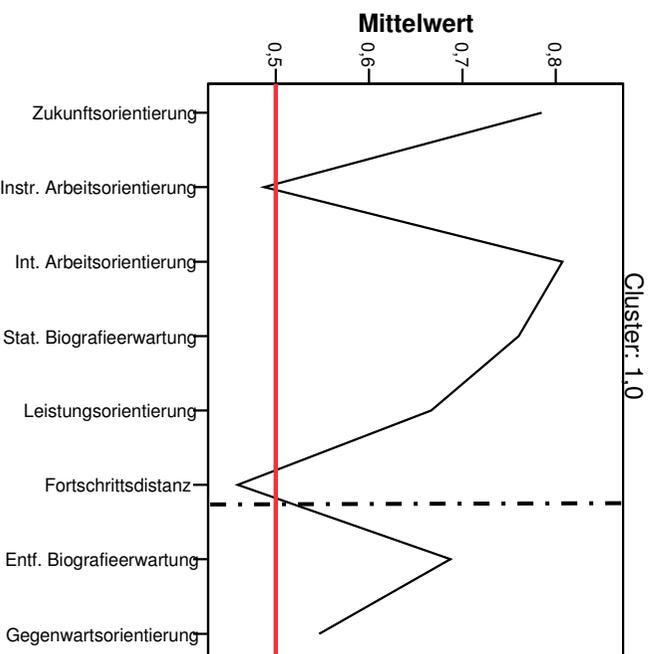


Abb. 109: Liniendiagramm: Cluster 1: Mittelwerte Werte

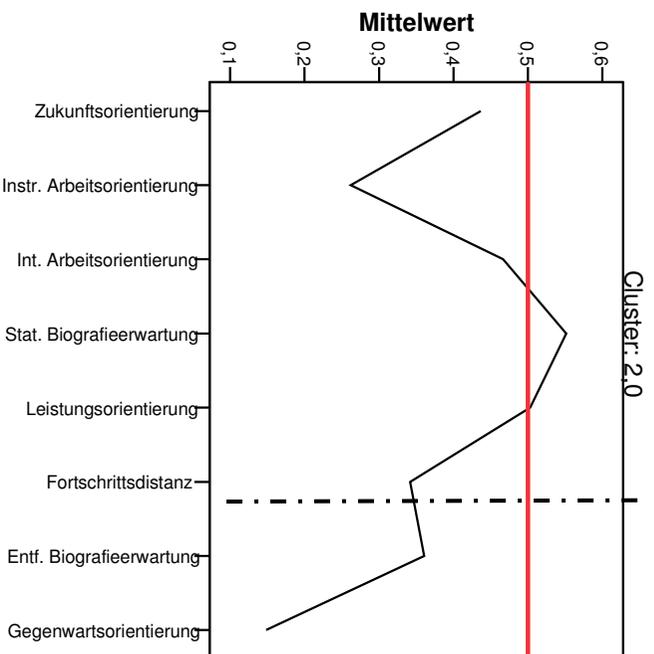


Abb. 110: Liniendiagramm: Cluster 2: Mittelwerte Werte

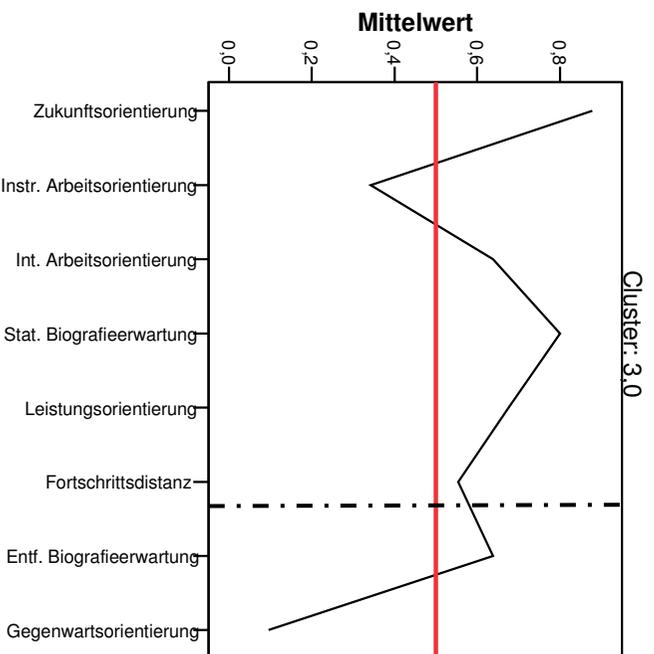


Abb. 111: Liniendiagramm: Cluster 3: Mittelwerte Werte

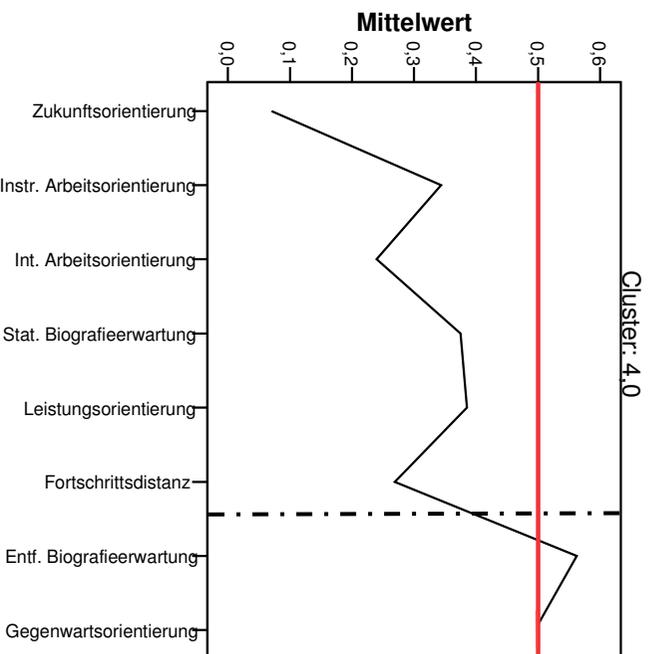


Abb. 112: Liniendiagramm: Cluster 4: Mittelwerte Werte

Eng mit dem Aspekt der Gegenwarts- und Zukunftsorientierung verbunden ist die Frage der Biografieerwartung. In dieser spiegelt sich nicht nur wider, ob die Jugendlichen Entwicklungsziele in der Zukunft realisieren wollen, sondern auch welche Entwicklungsziele sie konkret anstreben. Da in der Gesamtstichprobe sowohl die statusorientierte als auch die entfaltungsorientierte Biografieerwartung über dem theoretisch erwarteten Mittelwert liegende Ausprägungen aufweisen, kann eine geringere Distanz zu den Entwicklungsnormen der älteren Generation und eine gleichzeitige Orientierung an Gleichaltrige beobachtet werden. Eine Differenzierung nach Clustern ergibt ein interessantes Bild. Jugendliche des Clusters eins weisen eine ausgeprägte status- und entfaltungsorientierte Biografieerwartung auf, die des Clusters vier lehnen eine statusorientierte Biografieerwartung ab, zeigen aber im Bereich der Entfaltung eine über dem theoretischen Mittelwert liegende Ausprägung. Bei Cluster drei ist neben einer ausgeprägten statusorientierten Biografieerwartung auch das deutliche Bestreben nach einer Entfaltung ersichtlich. Für die Cluster eins und drei wird aufgrund dessen, dass deren Mittelwerte in der entfaltungsorientierten Biografieerwartung über denen der Gegenwartsorientierung liegen und die Zukunftsorientierung ebenfalls ausgeprägt ist, deutlich, dass ein Bedürfnis nach horizontaler Entfaltung wahrgenommen und artikuliert, dieses aber zugunsten des Transitionsgedankens - zumindest teilweise - „auf später“ verschoben wird. Dies erklärt auch gut die in diesen Clustern vorfindbare ausgeprägte statusorientierte Biografieerwartung bzw. Einstellung zur Leistung.

Das Cluster vier fällt hierbei aus dem Rahmen, da seine entfaltungsorientierte Biografieerwartung mit einer ausgeprägten Gegenwarts- und einer geringen Zukunftsorientierung bzw. statusorientierten Biografieerwartung korrespondiert. Dieses Cluster hält sich zudem keinerlei Optionen für die Zukunft im Sinne gesellschaftlich anerkannter „Erwachsenenrollen“ offen. Hingegen ist dies bei Cluster zwei der Fall. Diese Jugendlichen geben zwar hinsichtlich ihrer Mittelwertverteilung in der Zukunfts- und Gegenwartsorientierung sowie der entfaltungsorientierten Biografieerwartung ein diffuses und durch geringe Aktivität geprägtes Bild ab, allerdings lässt die knapp über dem theoretischen Mittelwert liegende statusorientierte Biografieerwartung annehmen, dass diese Entwicklungsnorm internalisiert, diese sich aber nicht in einer hierfür auch notwendigen Arbeitsorientierung niederschlägt.

Von zentralem Interesse bei den FörderberufsschülerInnen ist auch ihre Einstellung zur Arbeit. Es wird deutlich, dass eine Zustimmung zur instrumentellen Arbeitsorientierung sowohl in Bezug auf die Gesamtstichprobe als auch innerhalb der Gruppierungsvariable als nicht besonders groß angesehen wird; einzig das Cluster eins erreicht annähernd Werte um den theoretischen Mittelwert. Die Mehrzahl der Jugendlichen sieht für sich nicht die

Notwendigkeit, als Reaktion auf die knappen „Güter“ Arbeit und Ausbildungsplatz den instrumentellen Wert mehr zu unterstreichen, um das Leben entsprechend gestalten zu können. Dass dabei Schülerinnen diesem Wert weniger zustimmen als Schüler, entspricht auch den Ergebnissen der Berliner Jugendstudie (vgl. Merkens 1999, 198), wobei Merkens dies mit einer unterschiedlichen geschlechtsspezifischen Sozialisation in Verbindung bringt. Eine integrierte Einstellung zur Arbeit hingegen spielt - wie bereits Mühlfeld, Plüsch und Engler (1984, 84) aufgezeigt haben - für FörderberufsschülerInnen eine weitaus größere Rolle und der Spaß an der Arbeit scheint für sie wichtiger zu sein, weil sie Arbeit als einen Teil des gesamten Lebens ansehen (vgl. hierzu Baethge 1988, 36f.). Die von Doerfert (1982, 109) getroffene Einschätzung, wonach Jugendliche aus „Klassen für Lernbehinderte“ vor allem den finanziellen, denn den ideellen Aspekt der Arbeit zu schätzen wissen, kann in der Form für die hier befragten Jugendlichen nicht bestätigt werden.

Betrachtet man sich die integrative Arbeitsorientierung in einer clusterspezifischen Ausprägung, so lassen sich nur bei den Clustern, die eine hohe Zukunftsorientierung aufweisen, höhere Merkmalsausprägungen hinsichtlich dieses Werts feststellen. Demzufolge gibt es einen Teil jugendlicher FörderberufsschülerInnen (Cluster 2 und 4), die die Bedeutung der Erwerbsarbeit weder unter instrumentellem noch unter integrativem Aspekt für ihre Sozialisation akzeptieren. Diese Ergebnisse erstaunen vor dem Hintergrund, dass im Rahmen des Deutschen Jugend-Surveys 1997 85,5% der befragten Jugendlichen zwischen 16 und 19 Jahren Beruf und Arbeit für sehr wichtig erachteten (vgl. Stigel 2003, 13). Sieht man den Wert, den die Jugendlichen der Cluster zwei und vier der Arbeit beimessen, als eine Reaktion auf wahrgenommene gesamtgesellschaftliche und wirtschaftlichen Umbrüche an (vgl. Merkens 1996b), so kann vermutet werden, dass diese Jugendlichen aufgrund der für sie schlechten wirtschaftlichen Bedingungen hinsichtlich der Arbeit resigniert haben. Näheres ließe sich aber nur über längsschnittlich angelegte Untersuchungen aufzeigen. Dass sich dabei zumindest das Cluster zwei unter dem Aspekt der Zeitperspektive zudem kaum Orientierungen in der Gegenwart offen zu halten scheint, ist anzumerken.

Eigentlich wäre zu erwarten, dass Cluster mit höherer integrativer Arbeitsorientierung eine höhere Ausprägung im Bereich der postmaterialistischen Werteorientierung und Clustern mit primär instrumenteller Arbeitsorientierung eine ausgeprägte materialistische Einstellung zugrunde liegt. Dies trifft aber in dieser Stichprobe nicht zu. Von den Clustern eins und drei, die eine höhere Merkmalsausprägung im Bereich integrativer Arbeitsorientierung aufweisen, kann nur für das Cluster drei eine knapp über dem theoretischen Mittelwert liegende Fortschrittsdistanz festgestellt werden, während Cluster eins knapp darunter liegt. Zudem weisen beide Cluster eine überdurchschnittliche

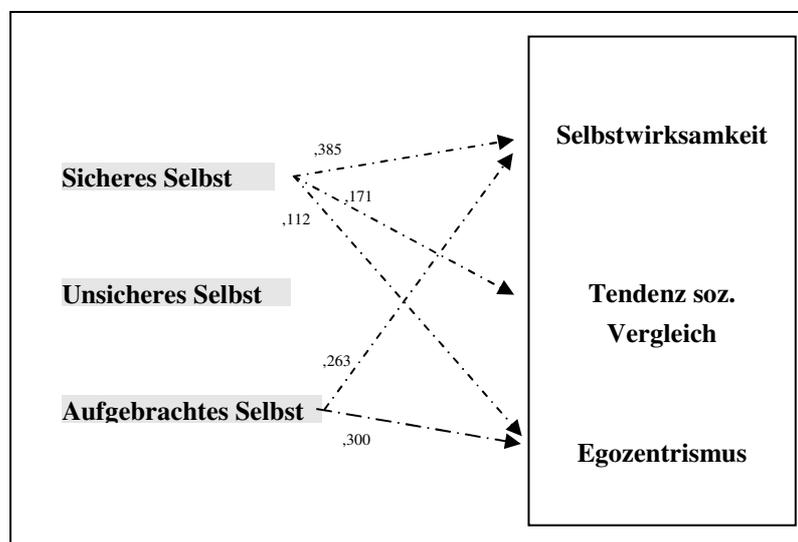
Leistungsorientierung auf. Eine solche Konstellation hat sich bereits in der Berliner Jugendstudie gezeigt (vgl. Merkens 1998, 60). Es scheint, dass die Dominanz eines individuellen, erfolgsorientierten Aspekts von Leistung für einen Teil der befragten Jugendlichen bedeutsam ist. Die Shell Jugendstudie 2002 wählt für die Beobachtung, dass anpassungs-, macht- und leistungsbezogene Wertemuster zu- und soziale, politische bzw. ökologische Orientierungen abnehmen, den Begriff der „Pragmatisierung“ (Gensicke 2002, 152). Dieser Trend bedeutet, dass gesellschaftsübergreifende Themen an Bedeutung verlieren und die individuelle Bewältigung persönlicher und praktischer Probleme mehr an Gewicht gewinnt. Er ist dem Umstand geschuldet, dass die Jugendlichen aufgrund der angespannten wirtschaftlichen Situation ihre Prioritäten deutlich in Richtung des Erfolgs einer leistungsorientierten Gesellschaft verschoben haben.

Die graphischen Darstellungen sowie die inhaltliche Diskussion machen deutlich, dass insbesondere das Cluster vier Anlass zur Sorge gibt. Die geringen Merkmalsausprägungen hinsichtlich der Einstellung zur Arbeit, zur Leistung bzw. Fortschrittsdistanz sowie zur statusorientierten Biografieerwartung lassen eine erhebliche Distanz zu den Entwicklungsnormen deutlich werden. Aber auch das Cluster zwei signalisiert mit seiner geringeren Ausprägung der Arbeitsorientierung, dass diese Entwicklungsaufgabe keinen hohen Stellenwert besitzt.

3.2 Die personalen Ressourcen der Jugendlichen

Die personalen Ressourcen der Jugendlichen leisten einen wichtigen Beitrag für die Ausgestaltung von individuellen Entwicklungszielen, wobei sich die Entwicklungsziele selbst an den Vorstellungen der älteren Generation orientieren oder in Distanz zu vorgegebenen Entwicklungsnormen gehen können. Bedeutende personale Ressourcen stellen das Selbstwertgefühl und die psychosoziale Befindlichkeit dar.

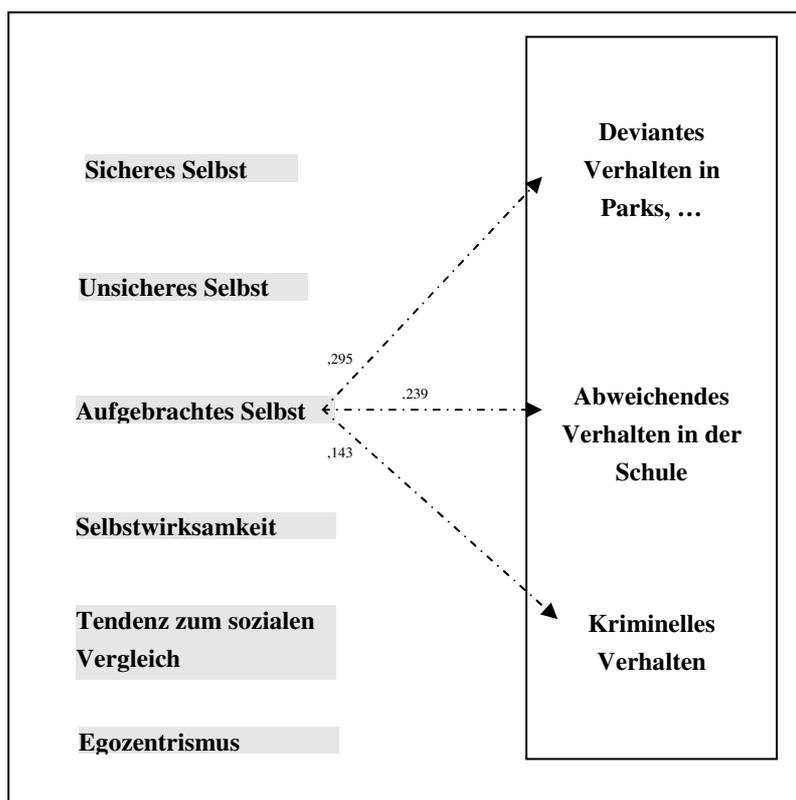
Die Gesamtheit der befragten Jugendlichen gibt an, dass ihr sicheres Selbstwertgefühl nicht ausgeprägt ist. Damit unterscheiden sich die FörderberufsschülerInnen von den Jugendlichen der Berliner Jugendstudie, die sich in überwiegender Anzahl sicher fühlen, deutlich (vgl. Merrens 1999, 110). Aber auch innerhalb der Cluster werden keine ausgeprägten Mittelwerte erreicht, so dass das bei Wocken (1983, 83) beschriebene positive Selbstkonzept bzw. die positive Grundbefindlichkeit von „Sonderschülern“ bei den FörderberufsschülerInnen nicht herausgelesen werden kann. Vergegenwärtigt man sich die Einflüsse des Selbstwertgefühls auf die psychosoziale Befindlichkeit anhand der Ergebnisse der multivariaten Analyse, wird die Bedeutsamkeit eines sicheren Selbstwertgefühls für die Selbstwirksamkeitserwartung sowie die Tendenz zum sozialen Vergleich evident.



Tab. 197: Multivariate Regression: Selbstwertgefühl-„Psychosoziale Befindlichkeit“

Es ist ermutigend, dass die Gesamtstichprobe der befragten Jugendlichen in ihrem Selbstwertgefühl in den Dimensionen „unsicher“ und „aufgebracht“ als unauffällig angesehen werden kann. In der Dimension „Aufgebrachtes Selbst“ fallen insbesondere die

Jugendlichen des Clusters vier auf, die als einzige der befragten Jugendlichen über ein ausgeprägtes, aufgebrachtes Selbstwertgefühl berichten. Dieses erweist sich für deren Entwicklung als problematisch, da der Einfluss eines aufgebrachten Selbst auf abweichendes bzw. kriminelles Verhalten in der vorliegenden Untersuchung eindeutig nachgewiesen wurde.



Tab. 198: Multivariate Regression: Selbstwertgefühl/ Psychosoziale Befindlichkeit – Abweichendes Verhalten

So unterscheidet sich das Cluster vier im Vergleich zu den übrigen Clustern signifikant dadurch, dass es über ein ausgeprägteres abweichendes Verhalten in der Schule, eine höhere deviante Nutzung der Sozialräume Parks/ Straßen/ Plätze sowie über einen häufigeren Konsum illegaler Drogen berichtet. Im Bereich kriminellen Verhaltens liegen die Mittelwerte ebenfalls höher als bei den übrigen Clustern, dieser Unterschied ist aber nicht statistisch bedeutsam⁵⁰.

⁵⁰ Es kann aber nicht die Dimension „Aufgebrachtes Selbst“ als alleinige Verursachungsvariable angesehen werden. Da eine Vielzahl an Faktoren für abweichendes Verhalten eine Rolle spielen, auch solche, die nicht zum Gegenstand dieser Arbeit gehören, ist diese Persönlichkeitsvariable nur ein Faktor unter vielen. Nichtsdestotrotz bestätigt sich auch hier das zugrunde liegende Mehrebenenmodell hinsichtlich der handlungsregulierenden Funktion des Selbst.

Im Bereich der psychosozialen Befindlichkeit geben die Jugendlichen an, dass ihr Empfinden, den eigenen Fähigkeiten vertrauen zu können, eher nicht ausgeprägt ist. Innerhalb der Cluster zeigen sich allerdings Unterschiede. Während in den Clustern eins und drei eine ausgeprägte Selbstwirksamkeit evident wird - und die Ergebnisse denen der Berliner Jugendstudie ähnlich sind (vgl. Merkens 1998, 48f.) - trauen sich die Jugendlichen in den Clustern zwei und vier weniger zu. Dieser Unterschied ist signifikant. Es ist anzunehmen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung sowohl in vertikaler als auch in horizontaler Hinsicht eine aktivitätsfördernde Funktion besitzt. So fanden Juang und Silbereisen (2002, 3-18) heraus, dass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung im Schulalter das Risiko verringert, als junger Erwachsener arbeitslos zu werden sowie die Zufriedenheit mit dem späteren Beruf fördert. Die Wirkung der Selbstwirksamkeitserwartungen wurde hierbei u.a. über ein höheres Engagement bei der Lehrstellensuche vermittelt.

In den Clustern, in denen sie sich als ausgeprägt vorhanden zeigt (Cluster eins und drei), lassen sich auch höhere Ausprägungen in der Arbeitsorientierung und der Biografieerwartung beobachten. In den Clustern zwei und vier hingegen ist - mit einer Ausnahme - eher das Gegenteil zu finden. Da die Selbstwirksamkeit auch von sozialen Vergleichsprozessen abhängt (vgl. Jerusalem 1997, 6), wäre zu erwarten, dass die Cluster mit einer ausgeprägten Selbstwirksamkeitserwartung auch eine ausgeprägte Tendenz zum sozialen Vergleich zeigen. Dies bestätigt sich aber nicht. Sowohl in der Gesamtstichprobe als auch innerhalb der Cluster lassen sich keine ausgeprägten Tendenzen zum sozialen Vergleich beobachten. Es ist aber auch anzumerken, dass die Cluster eins und drei im Vergleich zu den übrigen Clustern höhere Mittelwertausprägungen aufweisen. Inwieweit diese geringe Merkmalsausprägung als ein Ergebnis von bisher erlebten negativen Vergleichsprozessen angesehen werden kann, lässt sich anhand dieser Daten nicht nachweisen, wäre aber aus einem gesellschaftstheoretischen Blickwinkel (Etikettierungsansatz; Stigmatheorie; vgl. Werning/ Lütje-Klose 2003, 55-59) ein möglicher Erklärungsansatz, der allerdings erst empirisch geprüft werden müsste.

Auch die Variable „Egozentrismus“ ist bei den FörderberufsschülerInnen nicht weiter ausgeprägt. Dass mit einer egozentristischen Einstellung - entgegen der Erwartung und bezugnehmend auf Merkens (1996, 88) - kein anomisches Verhalten einhergeht, wurde ebenfalls bestätigt. Signifikante Unterschiede hinsichtlich dieser Variable ergeben sich innerhalb der Cluster. Die Clustern eins und drei setzen in stärkerem Maße eigene Interessen ohne Rücksicht auf andere durch, als die übrigen Cluster. Dieses Ergebnis korrespondiert mit einer ausgeprägten Leistungsorientierung und - das verwundert ein wenig - mit höheren Mittelwerten in der Fortschrittsdistanz (die sich wiederum signifikant von den übrigen Clustern unterscheiden). Hier sind dringend längsschnittlich orientierte Arbeiten notwendig, um über einen „Wandel in der Zeit“ diese Ergebnisse angemessen

interpretieren zu können. Inwieweit sich ein solches Verhalten in den Augen der Jugendlichen als entwicklungsförderlich erweist, kann mit diesen empirischen Daten nicht geklärt werden.

Betrachtet man sich die personalen Ressourcen nochmals in einer clusterspezifischen Perspektive in einem Liniendiagramm, können die diskutierten Unterschiede anschaulich dargestellt werden. Die vertikale gestrichelte Linie trennt die positiven Merkmale des Selbstwerts bzw. der psychosozialen Befindlichkeit von den eher problematischen Merkmalen.

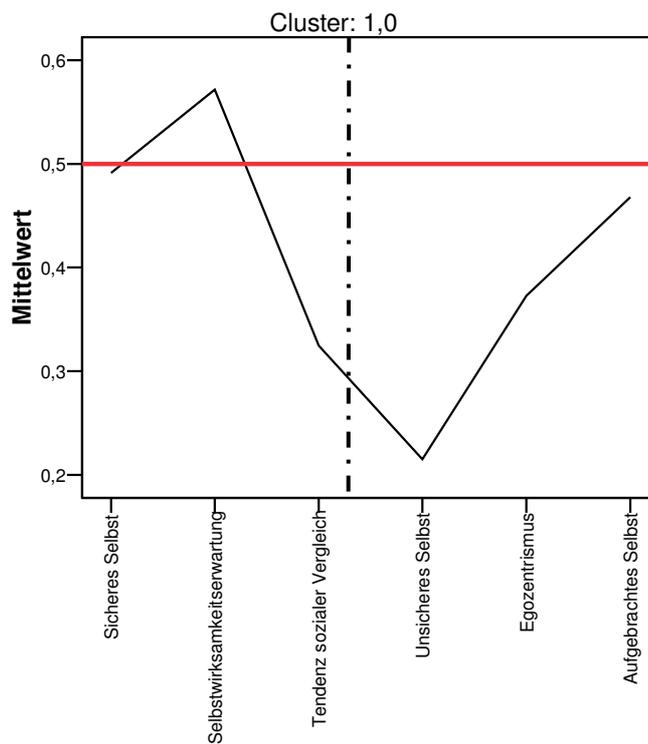


Abb. 113: Liniendiagramm: Cluster 1: Mittelwerte Personale Ressourcen

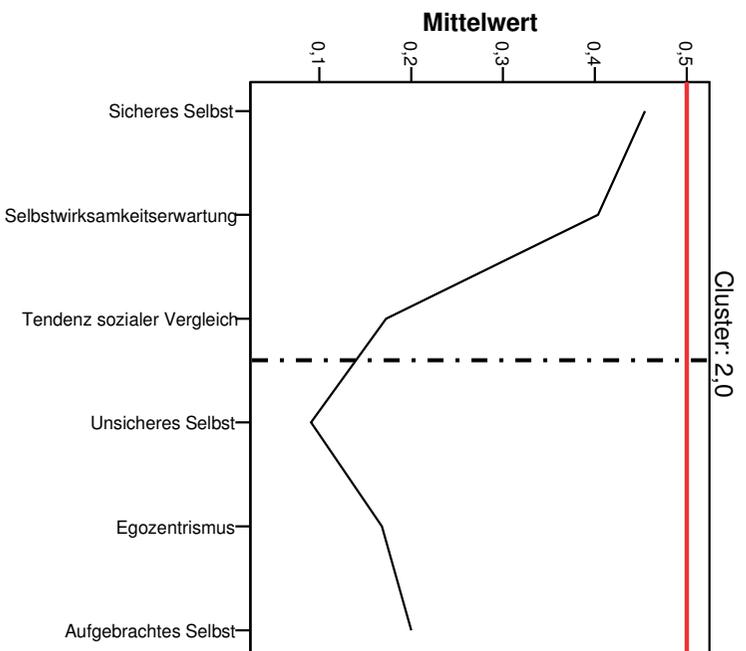


Abb. 114: Liniendiagramm: Cluster 2: Mittelwerte Personale Ressourcen

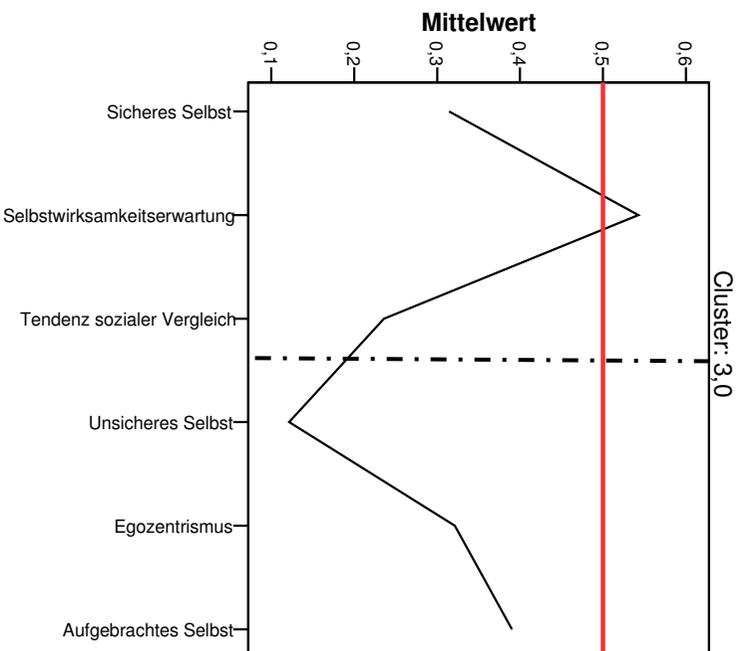


Abb. 115: Liniendiagramm: Cluster 3: Mittelwerte Personale Ressourcen

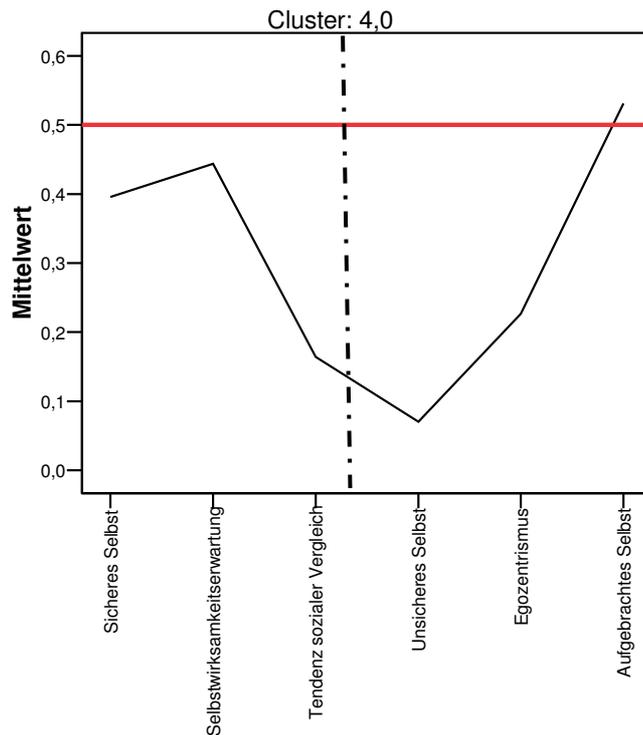
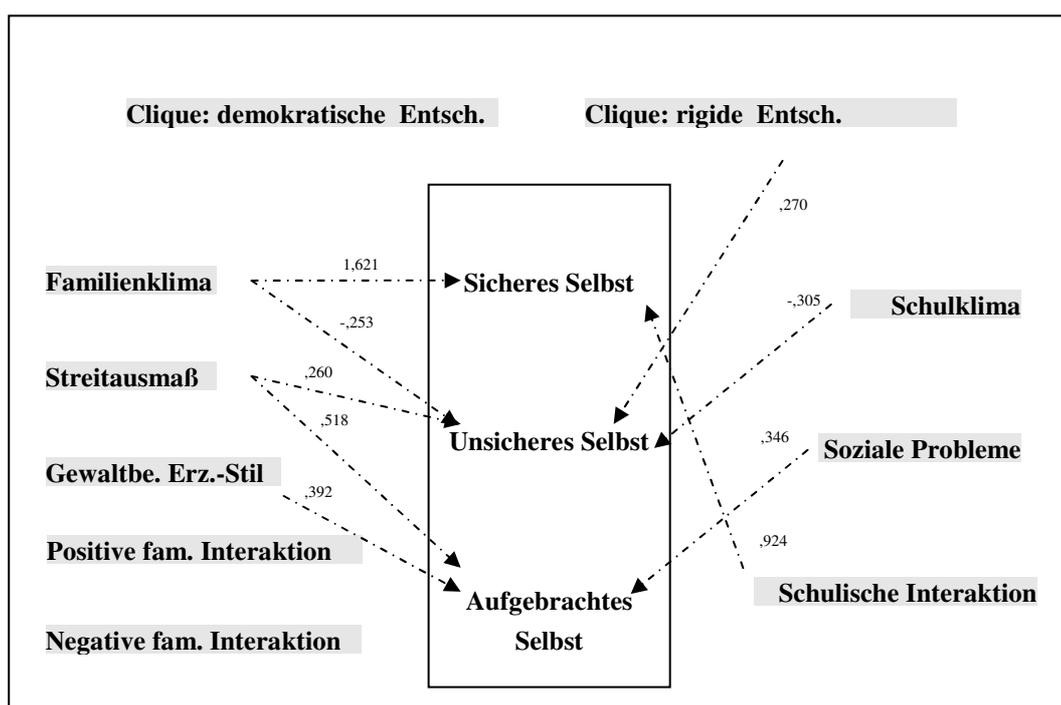


Abb. 116: Liniendiagramm: Cluster 4: Personale Ressourcen

Insgesamt kann für die Bereiche des Selbstwertgefühls und der psychosozialen Befindlichkeit resümiert werden, dass die befragten Jugendlichen in ganz unterschiedlicher Intensität und Ausprägung über personale Ressourcen verfügen, die sich als entwicklungsfördernd auszeichnen können. Allerdings ist zu sehen, dass es im Bereich des Selbstwertgefühls und der psychosozialen Befindlichkeit Jugendliche gibt, deren positiven Ressourcen deutlich eingeschränkt sind und die zudem im Bereich der Werteorientierungen auch nur über wenige Ressourcen verfügen. Hierbei fallen wieder die Cluster zwei und vier auf. Cluster zwei zeigt zwar als solches keine problematischen Merkmalsausprägungen, verfügt aber zugleich über keinerlei ausgeprägte positive personalen Ressourcen. Bei Cluster vier kommen als Belastung die ausgeprägten Werte im Bereich des aufgebrachten Selbst hinzu, welches signifikant mit abweichendem bzw. delinquenten Verhalten korreliert.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welchen Einfluss Familie, Schule und die Peergroup auf die personalen Ressourcen der Jugendlichen nehmen. Bezugnehmend auf das untersuchungsleitende Mehrebenenmodell „Lebenswelten Jugendlicher“ werden Zusammenhänge zwischen der Interaktionsordnung bzw. institutionellen Ordnung in Familie und Schule, der interaktionalen Ordnung der Peergroup sowie dem

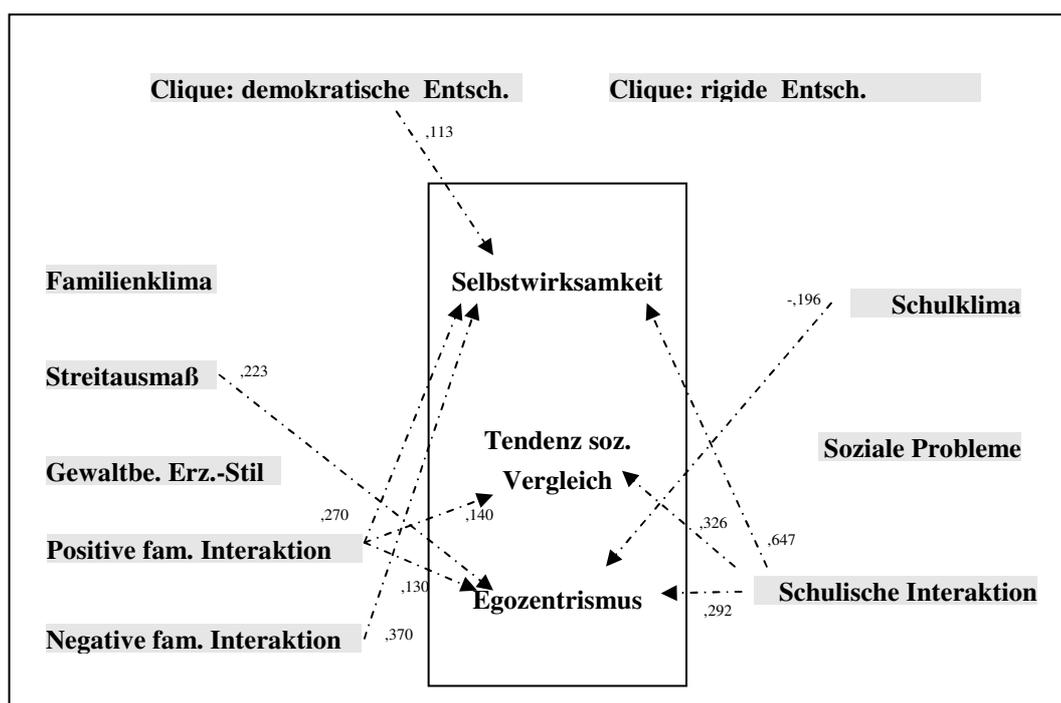
Selbstwertgefühl und der psychosozialen Befindlichkeit erwartet, weil der Selbstwert und die psychosoziale Befindlichkeit der Jugendlichen indirekt nicht nur als eine „emotionale Bilanz der Familienerziehung“ (vgl. Merrens 1996, 74) sondern auch der schulischen und peerbezogenen Interaktionsprozesse angesehen werden. Die hierzu durchgeführten multivariaten Regressionsanalysen bestätigen diesen Zusammenhang auf interaktionaler und institutioneller Ebene, der auch in der Literatur entsprechend belegt ist (vgl. Reitzle 2002, 148; Keogh 1999, 198ff.).



Tab. 199: Multivariate Regression: Familie/Schule/Peers - Selbstwertgefühl

Es wird deutlich, dass sich nicht nur die Qualität des sozialen Kapitals, über welches die Jugendlichen sowohl in der familialen wie schulischen Interaktion verfügen, direkt auf das Selbstwerterleben niederschlägt, sondern auch die Institutionen selbst Einfluss nehmen. In Bezug auf die Institution Familie bestätigt sich analog zu Merrens (1996, 78f.) der Einfluss der Variable „Familienklima“ auf die Dimensionen „Sicher“ und „Unsicher“, wobei letzter negativ ist. Die Einflüsse eines gewaltbezogenen Erziehungsstils sowie des Streitmaßes in der Familie auf ein aufgebrachtes Selbst unterstreichen zudem den Beitrag des sozialen Kapitals in Familien in Hinblick auf „unerwünschte Verhaltensmerkmale“ (Georg/ Lange 1999, 296). Damit hat der Wert der Familie bei der Erziehung ihrer Kinder nichts an Bedeutung verloren. Im Unterschied zu Merrens kann aber in dieser Untersuchung kein direkter Einfluss der familialen Interaktionsordnung auf das Selbstwertgefühl bestätigt werden, sondern „nur“ ein indirekter Einfluss über das

Familienklima. Im schulischen Bereich ist eine negative Beziehung des Schulklimas zur Dimension „Unsicher“ zu beobachten und auch ein positiver Einfluss der schulischen Interaktionsordnung auf die Dimension „Sicher“. Damit zeigt sich, entgegen der Befunde von Fend (1998) und gleichsam mit den Ergebnissen von Grundmann und Kötters (2000, 209), dass das Selbstvertrauen der Jugendlichen sehr wohl durch positive Sozialbeziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen verbessert werden kann. Interessant ist auch, dass die sozialen Probleme an einer Schule auf die Persönlichkeitsvariable „Aufgebrachtes Selbst“ Einfluss nehmen. Damit sind Forderungen nach einer Verbesserung der Schulqualität auf Klassen- und Schulebene im Sinne der Schulkultur dringend notwendig. Differenziert man die Schulkultur in ihre Dimensionen Schulklima, professionelles Lehrerhandeln, Schülerpartizipation, Schulökologie und Kooperation (vgl. Opp/Wenzel 2003, 25f.), so machen die Ergebnisse dieser Untersuchung zudem deutlich, wie ein Schulklima des Wohlfühlens, ein Schulumfeld ohne soziale Probleme sowie Partizipation und Empathie der LehrerInnen sich positiv auf das Selbstwertgefühl und auch auf die Selbstwirksamkeitserwartung auswirken können.



Tab. 200: Multivariate Regression: Familie/Schule/Peers - Psychosoziale Befindlichkeit

In diesem Zusammenhang fällt auf, dass die negative familiäre Interaktionsordnung, die sich durch einen kontrollierenden Erziehungsstil und eine restriktive soziale Kontrolle auszeichnet, positiv mit der Selbstwirksamkeit verbunden ist. Dieser Zusammenhang scheint paradox und es stellt sich die Frage nach einer möglichen Erklärung. Schneewind

führt aus, dass die Wirkung von Erziehungsstilen in dem Sinne kontextabhängig sein kann, „dass ein im Mittelschichtmilieu praktizierter autoritativer Erziehungsstil mit seinen überwiegend positiv eingeschätzten Entwicklungseffekten im Falle bestimmter sozialer Umwelten [wie z.B. einem delinquenzbelasteten Milieu] ein stärker lenkendes und einschränkendes, d.h. mit Elementen eines autoritären Erziehungsstils angereichertes Elternverhalten erfordert, um eine positive Entwicklung der Kinder zu unterstützen“ (2002, 120f.). Inwieweit allerdings ein solcher Zusammenhang angenommen werden kann, ist im Rahmen dieser Arbeit nicht zu beantworten.

Betrachtet man sich abschließend den Einfluss peerbezogener Interaktionen auf das Selbstwertgefühl und die psychosoziale Befindlichkeit zeigt sich deutlich, dass rigide Entscheidungsstrukturen innerhalb der Clique auf ein unsicheres Selbst Einfluss nehmen, hingegen eine demokratische Aushandlungskultur die Selbstwirksamkeitserwartung befördert. Davon ausgehend, dass die Selbstwirksamkeitserwartung eine wichtige Ressource für den Transitionsprozess darstellt, wird evident, wie bedeutsam Gleichaltrigenkontakte auch unter dem Aspekt der Konstituierung des Selbst sind, wobei hierbei die Qualität der Aushandlungskultur in der Clique eine wichtige Rolle spielt. Insgesamt überwiegen in den Cliquen der Jugendlichen demokratische Entscheidungsstrukturen, auch innerhalb der jeweiligen Cluster. Aber der Anteil der Jugendlichen, die in ihrer Clique einen rigiden Umgangston vorfinden, ist in den Clustern eins und vier höher, als in den übrigen Clustern. Damit lässt sich annehmen, dass diese Jugendlichen auch stärker in „Gangs“ eingebunden sind, die vornehmlich diese hierarchischen Gruppenstrukturen aufweisen (vgl. Grundmann/ Pfaff 2000, 158; Melzer/ Rostampur 1996) Allerdings lässt sich entgegen der Erwartung kein Zusammenhang zwischen einer rigiden Entscheidungsstruktur in der Clique sowie kriminellen Verhalten finden. Es bleibt weiteren Untersuchungen vorbehalten, den Einfluss von persönlichkeitsbezogenen Variablen einerseits sowie der Clique andererseits zu präzisieren. Auf der Grundlage der hier vorliegenden Daten ist dieses nicht möglich.

3.3 Ressource Familie

3.3.1 Familienverhältnisse

Die Familie stellt für den größten Teil der Heranwachsenden der zentrale Ort dar, in dem wesentliche emotionale, soziale und kognitive Kompetenzen, Werthaltungen usw. grundgelegt und befördert werden. Vor dem Hintergrund der Diskussion um die zunehmende Pluralisierung familialer Lebensformen stellt sich die Frage, ob die befragten Jugendlichen in höherem Maße von einer „Auflösung“ traditioneller Familienstrukturen betroffen sind. Im Rahmen dieser Untersuchung gaben 70% der FörderberufsschülerInnen an, in einer vollständigen Familie leben. Damit liegen diese um fünf Prozentpunkte unter dem Wert der amtlichen Statistik, nach der 75% der Jugendlichen bei ihren leiblichen Eltern aufwachsen (vgl. Engstler/ Menning 2003, 39). Da sich diese beiden Werte allerdings nicht so ohne weiteres statistisch vergleichen lassen, ist nicht zu klären, ob dieser Unterschied signifikant ist. Die in der Untersuchung erhobene Zahl der Jugendlichen in Kernfamilien ist nahezu identisch mit den Untersuchungen von Wocken in Hamburg (2000, 498) und der Leipziger Kindheitsstudie 2000 (vgl. Lenz 2001, 8). Zieht man die Vollständigkeit der Familienform als Kriterium heran, so leben bei den FörderberufsschülerInnen 82,2% in „vollständigen“ und 17,8% in „unvollständigen“ Familien. Damit ist in dieser Stichprobe der Anteil der Jugendlichen in „vollständigen“ Familien um 6% höher, als in der Untersuchung von Willand (2000, 215).

Betrachtet man sich die familialen Strukturen in einer clusterspezifischen Differenzierung, können bei den Jugendlichen der Cluster eins und drei die höchsten Werte im Bereich der Kernfamilie festgemacht werden, darüber hinaus ist in Cluster drei der Anteil der Alleinerziehenden sehr gering. Auffällig ist das Cluster vier, welches mit 53,1% den niedrigsten Anteil an Jugendlichen in der Kernfamilie aufweist und hinsichtlich der übrigen Familienformen „Alleinerziehend“ sowie „Sonstige“ deutlich ausgeprägter ist. Da für die Jugendlichen des Clusters vier im Bereich der Werteorientierungen und der personalen Ressourcen teilweise problematische Ausprägungen aufgezeigt wurden, liegt zwar der Verdacht einer dysfunktionalen Tendenz im Sinne des Strukturfunktionalismus nahe (vgl. Kap. II.3.2.1.2.1), allerdings bestätigt sich diese Annahme nicht. Im Gegenteil: Es konnte aufgezeigt werden, dass sich „dysfunktionale“ Familien – mit Ausnahme des Familienklimas, welches aber ebenfalls positiv bewertet wurde – hinsichtlich ihrer familialen Interaktionsordnungen sowie eines gewaltbezogenen Erziehungsstils nicht signifikant voneinander unterscheiden.

Wenden wir uns der Kinderzahl in den Familien der befragten Jugendlichen sowie dem Aspekt der Arbeitslosigkeit der Eltern zu. Die Kinderzahl in den Familien der befragten Jugendlichen liegt bei $AM = 3,3$, wobei clusterspezifische Unterschiede nicht evident

werden. Im Bereich der Kindschaftsverhältnisse liegen bei den Familienformen „Elternteil und Partner“ sowie „Sonstige“ die Mittelwerte minimal höher. Dies mag daran liegen, dass zumindest in der Familienform „Elternteil und Partner“ in höherem Maße die Kinder beider Partner leben. Allerdings ist anzumerken, dass die Höhe der Geschwisterzahl sich nicht zwangsläufig negativ auf das familiäre Zusammenleben auswirken muss. Problematisch kann es nur dann werden, wenn die höhere Kinderzahl mit einem geringeren Wohnraum einhergeht. Dieser wurde im Rahmen der vorliegenden Untersuchung indirekt über die Frage nach einem eigenen Zimmer erhoben. Demzufolge verfügen knapp 80% der Jugendlichen über ein eigenes Zimmer, während 20% sich dieses mit weiteren Personen teilen. Diese Zahl ist erschreckend hoch. Nach einer Studie von Behnken u.a. (1991, 133) verfügen 3% der westdeutschen und 2% der ostdeutschen SchülerInnen über kein eigenes Zimmer. Demnach kann der Versorgungsgrad für die eigenen vier Wände bei einem Teil der hier befragten Jugendlichen als nicht ausreichend bewertet werden⁵¹.

Die Jugendlichen wurden auch über die Arbeitslosigkeit ihrer Eltern befragt. Wohl wissend, dass die Jugendlichen unter Umständen den Erwerbsstatus ihrer Eltern, insbesondere den der Mutter nicht genau kennen und die Zahlen daher umsichtig gedeutet werden müssen, zeigen sich über alle Cluster hinweg hohe Arbeitslosigkeitszahlen. Den Angaben der Jugendliche zufolge gehen ungefähr ein Drittel der Väter bzw. Mütter der FörderberufsschülerInnen keiner Erwerbsarbeit nach. Man kann mit Wocken, der zu ähnlichen Ergebnissen kommt, folgern, dass die Eltern der FörderberufsschülerInnen im Sozialstatus erheblich unter dem Niveau von SchülerInnen aus der Regelschule liegen (2000, 498). Die hohen Kinderzahlen, die durchgängig in allen Familienformen beobachtet werden und von denen insbesondere auch ausländische Familien betroffen sind (vgl. hierzu Klein 2000, 55), können in Verbindung mit der Arbeitslosigkeit der Eltern ein erhöhtes Armutsrisiko nach sich ziehen (vgl. Iben 2000). Dieses ist aber nicht nur hinsichtlich seiner materiellen Restriktionen bedeutsam. Auch die soziokulturelle „Verarmung“ darf nicht unberücksichtigt bleiben, da „die materielle und die soziokulturelle Dimension von Armut in einem unauflösbaren Bezug zueinander stehen“ (Weiß 2003, 217).

3.3.2 Familiäre Ressourcen

Auf den Stellenwert der Institution Familie und die Bedeutsamkeit ihres sozialen Kapitals für das Selbst der Jugendlichen wurde bereits aufmerksam gemacht. Unberücksichtigt blieb dabei eine Beschreibung der familialen Ressourcen selbst, über die die FörderberufsschülerInnen verfügen.

⁵¹ Clusterspezifische Unterschiede bei der Variable „Eigenes Zimmer“ ließen sich nicht erkennen.

Die Befragungen der FörderberufsschülerInnen zeigen, und das ist auch im Liniendiagramm ersichtlich, dass in den meisten Familien eine bestrafende oder kontrollierend restriktive Erziehung nicht den Erziehungsalltag dominiert.

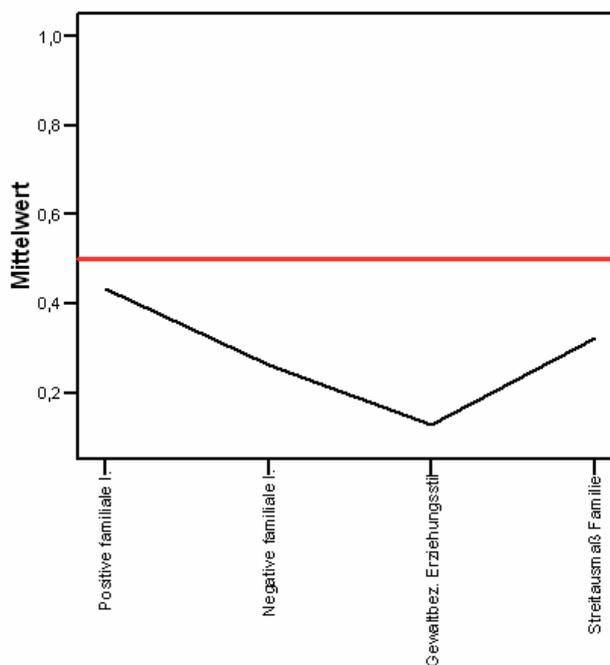


Abb. 117: Liniendiagramm: Interaktionale Ordnung in der Familie

Eine positive familiäre Interaktionsordnung überwiegt vor einer negativen familiären Interaktionsordnung und diese wiederum vor einem gewaltbezogenen Erziehungsstil. Auch das Streitausmaß in der Familie ist nicht ausgeprägt. Allerdings liegt auch der Mittelwert der positiven familiären Interaktionsordnung unter dem theoretischen Mittelwert, so dass zwar eine gute Qualität des sozialen Kapitals in den Familien angenommen werden kann, diese ist aber in ganz unterschiedlicher Ausprägung und nicht in ausreichendem Maße vorhanden. In einer clusterspezifischen Differenzierung der interaktionalen Ordnung der Familie spiegeln sich diese unterschiedlichen Ausprägungen in einer „Zick-Zack-Bewegung“ wider. Dabei lässt sich beobachten, dass - im Gegensatz zu den Clustern zwei und vier - die Cluster eins und drei mit Ausnahme der Variable „Streitausmaß“ jeweils höhere Mittelwerte erzielen. Dabei liegt bei Cluster eins die Variable „Positive familiäre Interaktionsordnung“ über und bei Cluster drei nur knapp unterhalb des theoretischen Mittelwertes. Dies kann als eine wichtige Ressource gedeutet werden. So ist bei einem Teil der FörderberufsschülerInnen sehr wohl von förderlichen, Ressourcen generierenden Interaktionsordnungen in der Familie auszugehen, bei einem anderen Teil der befragten Jugendlichen müssen aber auch Sozialisationserschwernisse angenommen werden.

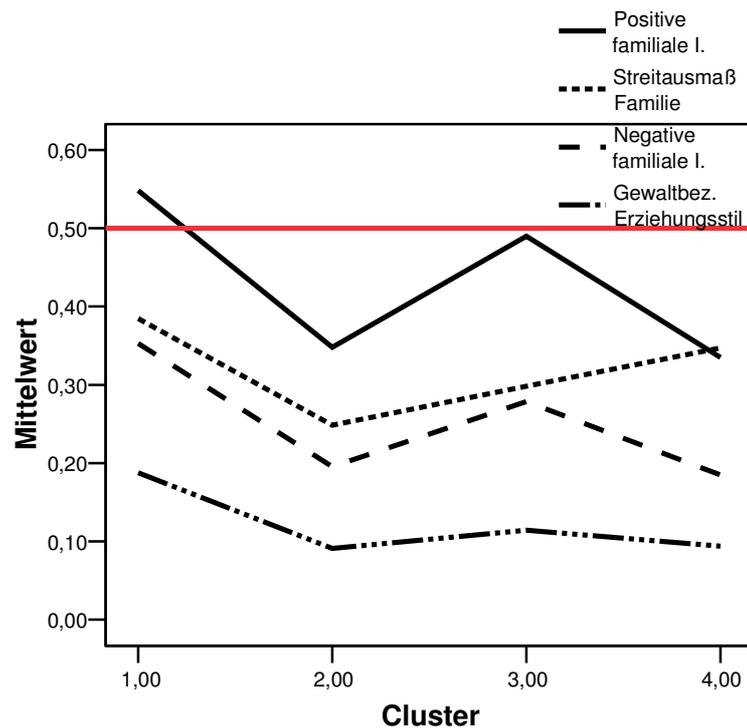


Abb. 118: Liniendiagramm: Interaktionale Ordnung in der Familie (clusterspezifisch)

Die defizitorientierten Beschreibungen Weigerts (in Stange 1994, 109), der in den Familien von SchülerInnen mit Lernbehinderungen eine geringere Bewertung von Selbstständigkeit und eine strikte Einhaltung von Regeln sieht, können daher in dieser Verallgemeinerung ebenso wenig bestätigt werden, wie das bei Schröder (2000, 146) angeführte, in den Familien oftmals zu beobachtende autoritäre Erziehungsverhalten. Hinsichtlich des berichteten gewaltbezogenen Erziehungsstils sind aber noch Anmerkungen notwendig. Dieser erweist sich zwar insgesamt als schwach ausgeprägt, aber in der Häufigkeitsverteilung geben 16,2% der Befragten Werte um den theoretischen Mittelwert und 4,5% eine volle Merkmalsausprägung an. Hurrelmann berichtet von 1% der deutschen Familien mit Kindern und Jugendlichen, in denen schwere Formen der körperlichen Gewalt und Aggression ausgeübt werden (1999, 135). Auch wenn eine Vergleichbarkeit dieser zwei Zahlenwerte nicht unmittelbar möglich ist, machen sie deutlich, dass Gewalt in der Erziehung für manche FörderberufsschülerInnen noch immer eine Rolle spielt oder aber gespielt hat. Die Auswirkungen eines solchen Erziehungsverhaltens auf das Selbstwertgefühl wurden bereits dargelegt, können aber überhaupt nicht die psychischen Krisenlagen dieser Jugendlichen erfassen. Bezugnehmend auf diese Ausführungen ist für die hier durchgeführte Untersuchung aber auch kritisch anzumerken, dass ein in der Literatur vorfindbarer Sachverhalt nicht

abgebildet wird, nämlich die ungeheure Vielfalt und der abrupte Wechsel der Beziehungsqualitäten, die sich in einem oszillierenden Erziehungsverhalten widerspiegeln. Da dieses „wechselnde Verhalten zwischen Freundlichkeit, ja Herzlichkeit und fordernder Aggressivität, zwischen Offenheit und Nähe und unvermitteltem Rückzug“ (Weiß 2003, 223), nur schwer in einer quantitativ-empirischen Jugendbefragung abgebildet werden kann, sind kombinierte quantitative und qualitative Untersuchungen dringend notwendig. Auch wäre in weiteren Untersuchungen zu prüfen, inwieweit es Jugendliche gibt, die beispielsweise die Einschränkungen ihrer rigide auf Regeleinhaltung bedachten Eltern nicht als solche wahrnehmen, da es durchaus denkbar ist, „dass sie die strengen Belehrungen ihrer Eltern als leitende Fürsorge interpretieren und zu schätzen wissen“ (Kuntsche/Reitzle/Silbereisen 2003, 149).

Auf institutioneller Ebene stellt das Familienklima eine wichtige Ressource dar. In der Befragung zeigte sich, dass die Jugendlichen sowohl in der Gesamtstichprobe als auch innerhalb der jeweiligen Cluster über ein ausgeprägtes, positives Familienklima berichten⁵². Die Jugendlichen geben damit eine Verfasstheit der Sozialisationsinstanz Familie an, die nicht von einem hohen, innerfamiliären Konfliktpotential geprägt zu sein scheint. Die Konsistenz dieses Urteils bestätigt sich in einer multivariaten Regressionsanalyse, wonach ein niedrigeres Streitausmaß in der Familie mit einem höher ausgeprägten, positiven Familienklima einhergeht. Hierbei ist unter geschlechtsspezifischem Aspekt ein Ergebnis interessant: Die weiblichen Jugendlichen beurteilen das Familienklima etwas schlechter als die männlichen Jugendlichen. Dieser Zusammenhang wird oftmals damit begründet, dass Mädchen in höherem Maße der elterlichen Kontrolle unterliegen (Merkens 1999, 79). Und in der Tat weisen die Ergebnisse darauf hin, dass signifikante Zusammenhänge zwischen dem Familienklima und einer autonomieunterstützenden sozialen Kontrolle seitens der Eltern zu beobachten sind.

Das oben angesprochene niedrige Konfliktpotential in der Familie bedeutet für die FörderberufsschülerInnen den Ablösungsprozess von der Familie ohne größeren innerfamiliären Stress einleiten zu können - und das unabhängig von der Familienform. Ein Ergebnis, dass sowohl der Berliner Jugendstudie entspricht (vgl. Merkens 1996, 51), als auch in der Shell Jugendstudie 2002 beobachtet wurde (vgl. Linsen/ Leven/ Hurrelmann 2002, 57). Dass dieser Ablöseprozess eingeleitet ist, zeigt sich anhand der von den Jugendlichen berichteten Ablösungsaktivitäten, die von den FörderberufsschülerInnen über alle Gruppierungsvariablen hinweg als ausgeprägt berichtet werden.

⁵² Damit ist noch nichts über das objektiv vorhandene Familienklima gesagt, da die Fragen hierzu letztlich nur die Wahrnehmungen der Jugendlichen hinsichtlich der Beziehung zu ihren Eltern ausdrücken.

3.4 Ressource Schule

Der Besuch der Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung stellt für die Jugendlichen einen zeitlich, räumlich und inhaltlich festen Bestandteil ihres Alltags dar, der neben der Wissensvermittlung auch soziokulturelle und auf zukünftige Lebensentwürfe abzielende Elemente besitzt. Im Rahmen der Diskussion um die Zeitperspektiven der Jugendlichen wurde bereits auf die Bedeutsamkeit der interaktionalen und institutionellen Ordnung der Schule im Sozialisationsprozess hingewiesen. Betrachtet man sich die Partizipationsmöglichkeiten der SchülerInnen unter quantitativem Aspekt, so liegen diese deutlich unter dem theoretischen Mittelwert und sind eher Anlass zur Enttäuschung. Dieses Ergebnis ist aber nicht als singulär zu bewerten, sondern auch Merkens berichtet über geringere Partizipationsmöglichkeiten der Berliner Jugendlichen (1999, 150f.). Bewertet man diese Partizipationsmöglichkeiten unter qualitativen Gesichtspunkten, lässt sich erkennen, dass sich die Mitbestimmungsmöglichkeiten nicht nur auf außerschulische Bereiche reduzieren (vgl. Helsper/ Böhme 2002, 583), sondern auch Mitbestimmungsmöglichkeiten hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung eingeräumt werden - allerdings nur bei wenigen Jugendlichen. Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung scheinen im besonderen Maße in einem Spannungsfeld zwischen Schule als Lebensraum und der qualifikatorischen Funktion von Schule zu stehen. Dass die Empathie der LehrerInnen knapp unter dem theoretischen Mittelwert liegt und die Jugendlichen ihren LehrerInnen eine gewisse Skepsis entgegenbringen, bestätigt sich auch bei Merkens (1999, 143). Neben angemessenen Partizipationsmöglichkeiten stellen LehrerInnen- bzw. AusbilderInnenempathie wichtige (schul-)pädagogische Ressourcen zur Vorbeugung vor Schulverdrossenheit und Schulunlust dar und bilden gleichsam einen Rahmen für das soziale Klima, die Qualität der Beziehungen sowie für eine positive Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen.

Im Bereich der schulischen Interaktionsordnung zeigen sich clusterspezifische Unterschiede. Ähnlich der familialen Interaktionsordnung lässt sich eine „Hoch-Tief-Bewegung“ beobachten, nach der die Cluster eins und drei die (positive) schulische Interaktionsordnung höher einschätzen, als die Cluster zwei und vier. Dabei ist ersichtlich, dass alleinig das Cluster eins die interaktionale Ordnung als ausgeprägt bewertet. Dieses Ergebnis sollte die Schulen nachdenklich stimmen und es ist zu überlegen, in welcher Weise Schulen ihr Angebot noch stärker auf die Bedürfnisse der Jugendlichen abstimmen können. Aus didaktischer Perspektive erscheint nicht nur eine stärkere Ausrichtung des Unterrichts an den Lebenswelten der Jugendlichen notwendig (vgl. Winkler/ Bundschuh/ Baur/ Streubel 2002, 161), sondern auch eine Hinwendung zur Handlungs- und Projektorientierung, die sich in Kooperation mit den Lernenden entfalten sollte (vgl. Stein/ Faas 1999).

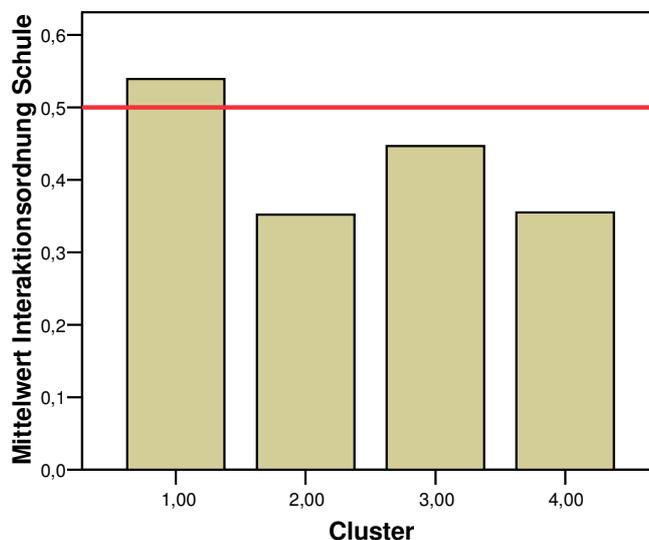


Abb. 119: Balkendiagramm: Schulische Interaktionsordnung (clusterspezifisch)

Darüber hinaus müsste unter wissenschaftlichem Aspekt verstärkt der Frage nachgegangen werden, was es für Bedingungen sind, nach denen ein Teil der Jugendlichen schulische Angebote in ihrer Qualität wahrnimmt und die positiven Vorzüge für sich internalisiert, während einem anderen Teil dies scheinbar nicht gelingt (vgl. Kap. III.3.1).

Unter soziokulturellem Aspekt ist Schule auch ein Ort, der neben einem informellen Beziehungsnetz im Rahmen von Freundschaften, Cliquen usw. auch Jugendkulturen sowie subkulturelles Verhalten hervorbringen kann. Im Rahmen der Untersuchungen interessierte zum einen, in welchem Ausmaß FörderberufsschülerInnen schwerwiegendere, teilweise delinquente Verhaltensweisen bei ihren Mitschülern beobachten. Hierbei zeigt sich, dass diese hinsichtlich ihrer Mittelwertsausprägung eine eher geringe Rolle spielen. Betrachtet man sich die prozentuale Häufigkeit der Einzelitems, so berichtet ca. ein Fünftel der Jugendlichen über Drogen, Schlägereien, Erpressungen oder Diebstahl.

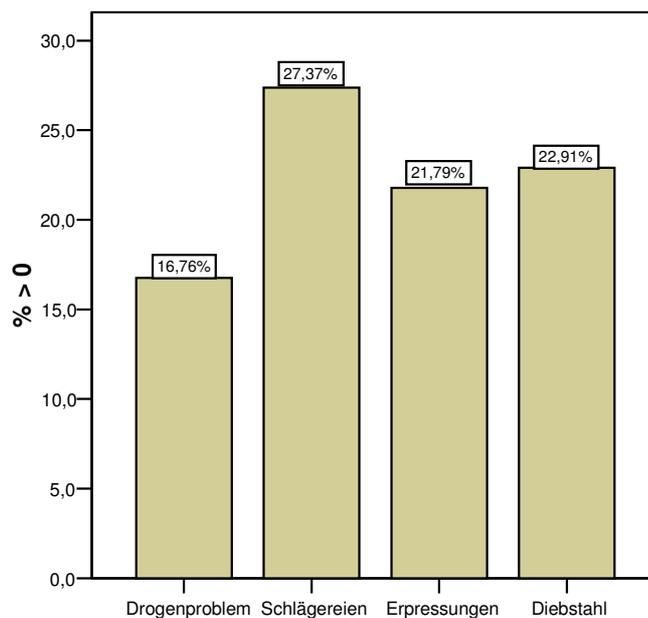


Abb. 120: Häufigkeitsverteilung Schule „Soziale Probleme“ - Einzelitems

Zum anderen wurde das abweichende Verhalten der FörderberufsschülerInnen abgefragt, da nach Helsper und Böhme (2002, 585) Haupt- und Sonderschulen hiervon am stärksten belastet sind. Betrachtet man sich die Mittelwerte der einzelnen Variablen, kann - unter Berücksichtigung des theoretischen Mittelwerts - ein gering ausgeprägtes auffälliges und auch gewalttätiges Verhalten der Jugendlichen angenommen werden. Allerdings machen die Zahlen auch deutlich, dass im Bereich des auffälligen Verhaltens 16,2% der Befragten und im Bereich des gewalttätigen Verhaltens 6,7% der FörderberufsschülerInnen eine Belastung aufweisen. Bei beiden Formen abweichenden Verhaltens liegen die Mittelwerte der männlichen Jugendlichen höher, als die der weiblichen Jugendlichen, wobei sich diese Unterschiede als nicht signifikant erweisen. Damit zeigen sich - entgegen der Literatur - keine deutlichen Unterschiede in der Höhe und der Qualität der schulischen Gewalt zwischen den Geschlechtern (vgl. Popp/ Meier/ Tillmann 2001, 173; Schwind/ Roitsch/ Gielen 1999, 93). Inwieweit es sich hierbei um einen stichprobenspezifischen Trend handelt, kann in diesem Querschnitt nicht überprüft werden. Zumindest macht eine Münchner Studie über Gewalt an Schulen deutlich, dass sich Schülerinnen hinsichtlich Vandalismus, Bedrohung und Beleidigung der Lehrer sowie der Bedrohung von Schülern mit Waffen geschlechtsspezifisch nicht unterscheiden (vgl. Stang 2001, 63f.). Und auch Merrens sieht in der Berliner Jugendstudie teilweise keine geschlechtsspezifischen Unterschiede im auffälligen Verhalten der Berliner Jugendlichen (1999, 157). Vor diesem Hintergrund erscheint es für weiterführenden Arbeiten wichtig, die Gründe für abweichendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern theoretisch so in den Blick zu

nehmen, dass hieran neue Erkenntnisse hinsichtlich einer möglichen Angleichung von Geschlechterkonzepten im Kontext abweichenden (schulischen) Verhaltens gewonnen werden können.

In einer clusterspezifischen Auswertung fallen die vergleichsweise hohen Mittelwerte der Clusters vier und eins auf.

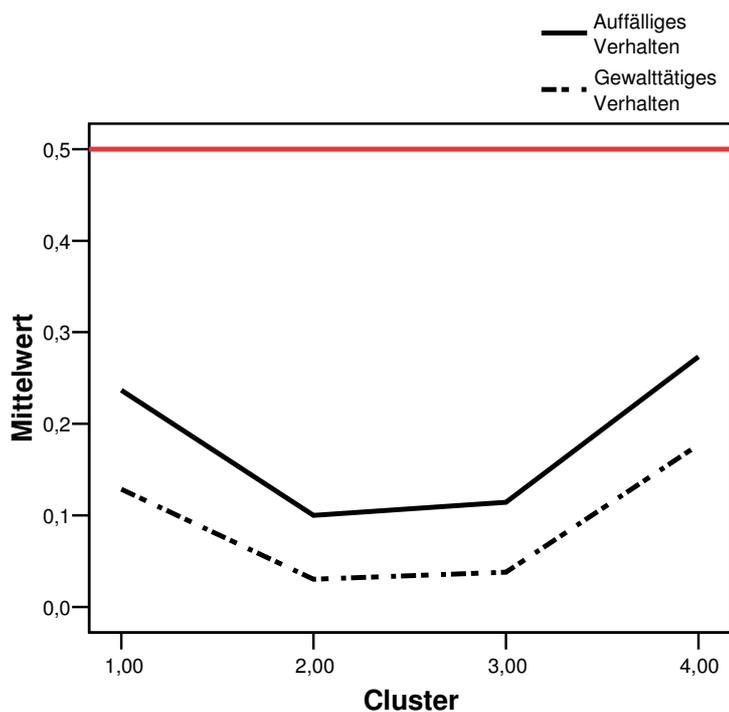


Abb. 121: Liniendiagramm: Abweichendes Verhalten in der Schule (clusterspezifisch)

Da es sich beim „Auffälligen Verhalten“ um eine schwächere Form des abweichenden Verhalten in der Schule handelt, die auch als eine Form des Auseinandersetzens mit der Institution Schule interpretiert werden kann (vgl. Merckens 1999, 154), wird ihre Bedeutung für den Sozialisationsprozess der Jugendlichen eher als gering einzuschätzen sein. Das trifft für die Schulgewalt aber nicht zu. Diskutiert man dieses abweichende Verhalten der SchülerInnen in einer soziologisch-pädagogischen Perspektive, kann das abweichende Verhalten als eine anomische Reaktion auf eine nicht erlangbare angemessene soziale Platzierung in die Gesellschaft bewertet werden. Schule ist dabei aufgrund ihrer integrativen Funktion nicht in der Lage, diese Tendenz auszubalancieren, so dass die Gefahr besteht, dass sie zu einem „diffusen Sozialraum“ wird (Böhnisch 2001, 176f.). Eine weitere Erklärung für von der Schule mit verantwortendes abweichendes Verhalten stellen schulkulturelle Zusammenhänge dar. Neben der Qualität der Lernkultur spielt auch das Sozialklima eine wichtige Rolle. Ein restriktives Lehrerhandeln, geringe Partizipations-

möglichkeiten und das Scheitern an schulischen Anforderungen können abweichende Verhaltensformen befördern (vgl. Grundmann/ Pfaff 2000, 163; Helsper/ Böhme 2002, 586). Diese Annahme wurde in dieser Untersuchung allerdings nicht geprüft. Es kann an dieser Stelle nur soviel gesagt werden, dass der Einfluss der schulischen Interaktionsordnung auf ein aufgebrachtes Selbst sich nicht nachweisen ließ, sondern nur ein Einfluss der in der Schule vorhandenen sozialen Probleme. Abweichendes Verhalten in der Schule ist daher nicht zwangsläufig als ein „Produkt“ der Schule bzw. der Gesellschaft anzusehen, sondern es sind unter anderem auch die Familien, die über ihre innerfamiliäre Qualität auf das Selbstwertgefühl ihrer Kinder einwirken und somit indirekt auf das schulische Verhalten Einfluss nehmen. Allerdings heißt dies nicht, dass soziale Probleme - die die Schule vielleicht gar nicht zu verantworten hat - nicht in die Schule hingetragen werden und einen sozialräumlichen Aufforderungscharakter erhalten. Die Folgen, die sich hieraus ergeben können wurden in einer multivariaten Analyse aufgezeigt: Soziale Probleme an der Schule beeinflussen ein positives Schulklima negativ. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass das von den SchülerInnen berichtete abweichende Verhalten ein geringeres arithmetisches Mittel ausweist, als die sozialen Probleme an der Schule.

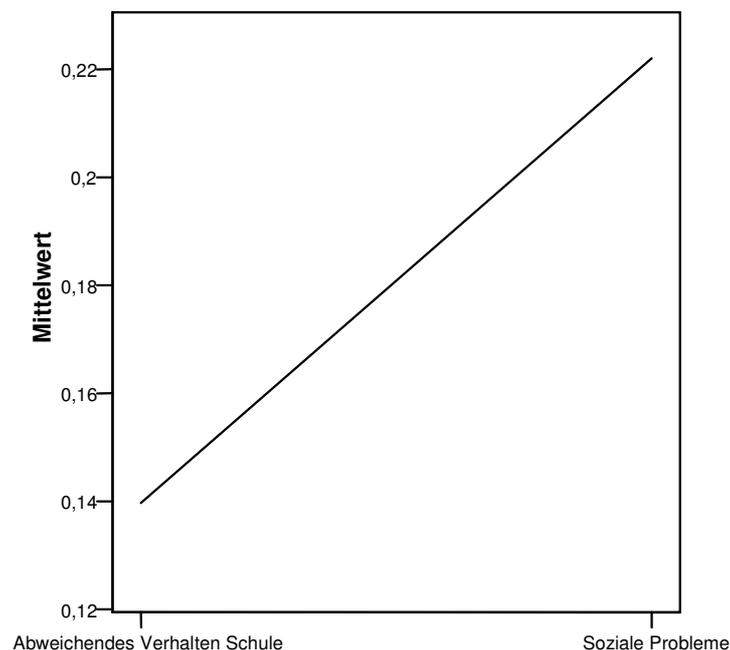


Abb. 122: Liniendiagramm: Mittelwerte Abweichendes Verhalten in der Schule – Soziale Probleme

Dieser Unterschied erweist sich als höchst signifikant und es kann vermutet werden, dass nicht jeder der befragten Jugendlichen seine eigenen Verhaltensabweichungen angegeben

hat oder aber die befragten Jugendlichen, die ja nur einen Teil der Schülerschaft an Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung darstellen, in geringerem Maße abweichendes Verhalten zeigen, als die übrigen Schüler.

Insgesamt kann Schule nicht davon ausgehen, dass „ihre soziale Reproduktion durch eine auf sie abgestimmte soziale Umwelt gewährleistet ist“ (Böhnisch 2001, 176). Dass Schulen hierauf reagieren, wird auch darin deutlich, dass mehr als jeder zweite Jugendliche berichtet, dass ihm ein (Schul-)Sozialarbeiter an der Schule zur Verfügung steht. Allerdings geben diese Jugendlichen auch an, dass die Aktivitäten der Schulsozialarbeit als gering eingeschätzt werden. Betrachtet man sich die Einzelaktivitäten in ihrer prozentualen Verteilung wird deutlich, dass die Schulsozialarbeit trotz einer engen Einbindung in die Schule ihre sozialpädagogischen Handlungsweisen nicht aufgegeben hat. Inwieweit sie ihre Arbeit allerdings in einer intensiven, gleichberechtigten Kooperation von Jugendhilfe und Schule umsetzt oder nur eine „Vehikelfunktion“ hat, kann im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht geklärt werden (vgl. Olk/ Bathke/ Hartnuß 2000, 186).

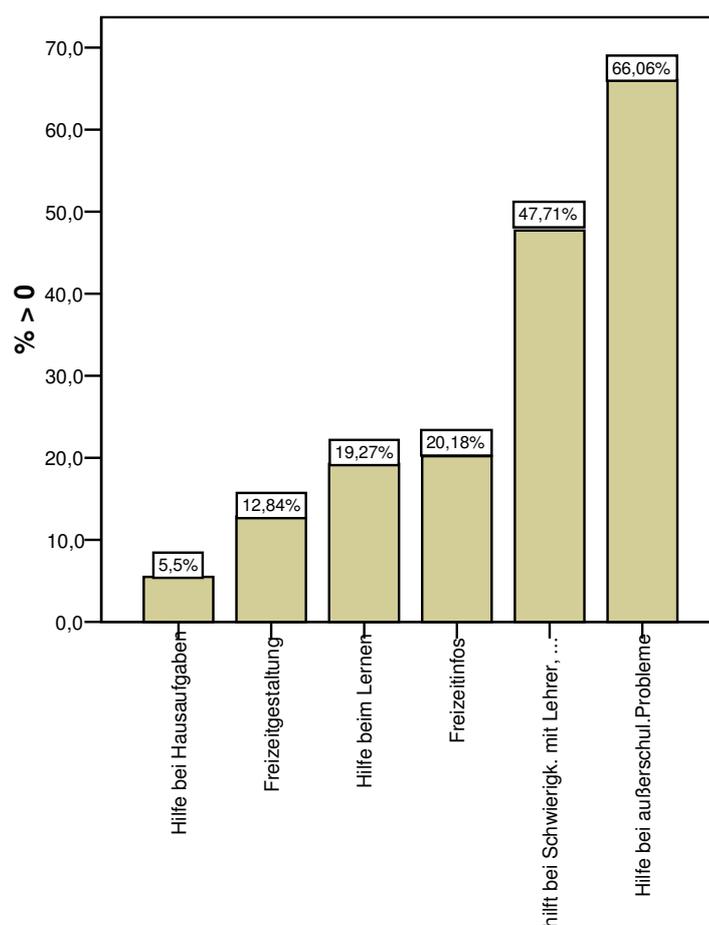


Abb. 123: Häufigkeitsverteilung Schulsozialarbeit „Aktivitäten“ - Einzelitems

3.5 Freizeitbereich

3.5.1 Freizeitaktivitäten

Der Freizeitbereich stellt eine Phase mit erheblichem soziokulturellen Eigengewicht dar, welche mit einer eigenständigen Ausgestaltung im Sinne der Gegenwartsorientierung verbunden ist.

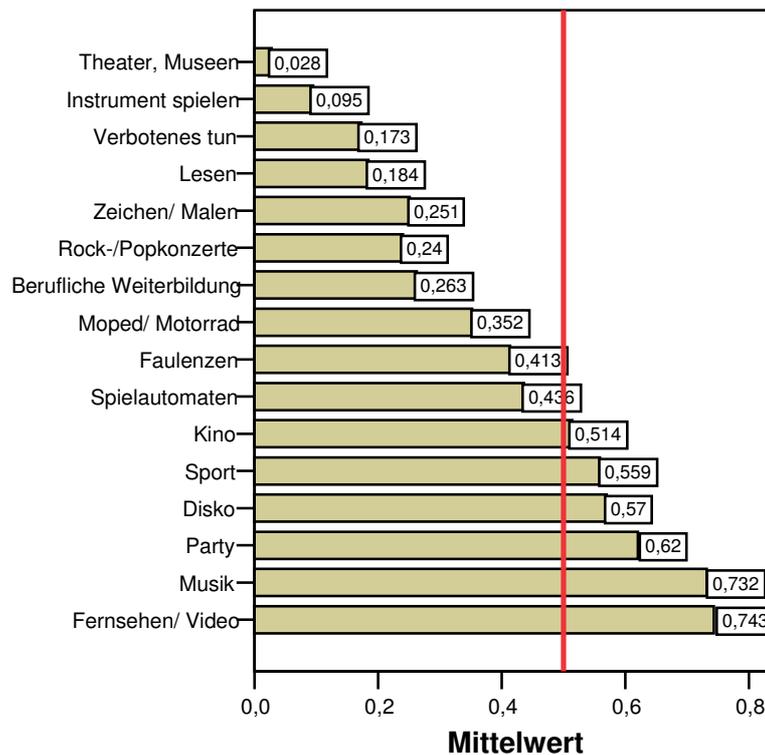


Abb. 124: Häufigkeitsverteilung: Mittelwerte Freizeitaktivitäten - Einzelitems

Hinsichtlich dieser Ausgestaltung spielen in der Gesamtstichprobe passive Freizeitformen, wie z.B. das Fernsehen bzw. Videoschauen sowie das Musikhören eine zentrale Rolle. Aber auch Parties feiern, Diskotheken- und Kinobesuche stehen ebenso hoch im Kurs, wie sportliche Aktivitäten. Diese Ergebnisse decken sich weitestgehend mit der von Lechner durchgeführten Befragung von SchülerInnen der Allgemeinen Berufsschule (2001, 62), in der neben dem Faulenzen auch die oben genannten Aktivitäten für mehr als die Hälfte der Jugendlichen als Freizeitpräferenz identifiziert wurden. Allerdings stellt sich der Fernsehkonsum der FörderberufsschülerInnen mit 74,3% als absoluter Spitzenreiter dar. Dass das Lesen einen solch geringen Stellenwert einnimmt, ist vor dem Hintergrund dessen, dass damit eine Nutzung objektivierte Kulturkapitals eingeschränkt sein kann, als bedenklich zu bewerten (vgl. Kap. II.2.3.2.1.2).

Betrachtet man sich die Freizeitaktivitäten bezugnehmend auf die erhobenen Freizeitdimensionen, können die passiven Freizeitbeschäftigungen als ausgeprägter

angesehen werden, während die aktiven Freizeittätigkeiten knapp und die kreativ-künstlerische Freizeitgestaltung sehr deutlich unter dem theoretischen Mittelwert liegen. Diese Unterschiede zwischen den drei Freizeitaktivitäten erweisen sich als höchst signifikant, so dass sich die von Bachmann (1981, 183) für SchülerInnen mit Lernbehinderung getroffene Einschätzung eines Dominierens rezeptiver und konsumierender Freizeitaktivitäten für die Gesamtstichprobe bestätigt. Dieses muss allerdings kein Merkmal der FörderberufsschülerInnen sein, da die Freizeitpräferenzen der RegelberufsschülerInnen sehr ähnlich gelagert sind. Hier wären aber vergleichende Untersuchungen notwendig, um diese Annahme auch statistisch zu bestätigen. Differenziert man allerdings dieses Ergebnis hinsichtlich der Cluster, relativiert sich die eben getroffene Feststellung: So erweist sich für die Jugendlichen des Clusters eins eine aktive Freizeitbeschäftigung als ausgeprägt.

Auch die von Wocken (1982) beschriebene abnehmende kulturelle Betätigung kann bei den befragten Jugendlichen konstatiert werden, wenn man die kreativ-künstlerischen Freizeitbeschäftigungen als Maßstab heranzieht. Damit werden die Ergebnisse von Krüger und Kötters (2000, 125), die bei Heranwachsenden aus niedrigen sozialen Milieus eher Freizeitformen der Erholung und Entspannung registrierten, zumindest für die Gesamtstichprobe bestätigt. Darüber hinaus wird die von Thole für den Bereich der kreativ-künstlerischen Tätigkeit getroffene Einschätzung, dass Mädchen, wenn auch in geringer Form, eher künstlerisch-musisch-literarische Aktivitäten bevorzugen als Jungen, bestätigt (2002, 668).

Dass bei der aktiven Freizeitgestaltung neben den horizontalen Aspekten der sozialen Lage auch vertikale Merkmale eine Rolle spielen, wird darin deutlich, dass zwischen der aktiven Freizeitbeschäftigung und der Höhe des Geldes, welches die Jugendlichen im Monat zur Verfügung haben, ein geringer signifikanter Zusammenhang besteht. Es scheint, als ob bei einem Teil der Jugendlichen die Verfügbarkeit bzw. Nichtverfügbarkeit über ökonomisches Kapital bei der Wahl der Freizeittätigkeit eine Rolle spielt. Somit können sich bei der Freizeitgestaltung Prozesse sozialer Ungleichheit vollziehen, die einer „unfreiwilligen“ Kategorisierung der Jugendlichen in dem Sinne Vorschub leisten, dass sie - in Ermangelung ökonomischer Ressourcen - eher zu einer „passiven Freizeitgestaltung“ tendieren. Vergleicht man das den FörderberufsschülerInnen frei zur Verfügung stehende monatliche Geld in seinem arithmetischen Mittel (ca. 50 Euro) mit dem durchschnittlichen Monatsbetrag, den Behnken u.a. (1991, 134) in ihrer Schülerstudie 1990 identifizierten (114,68 DM), so liegen diese beiden Durchschnittswerte kaum auseinander. Bacher und Prosch ermittelten in ihrer Leipziger Berufsschulumfrage, dass 78,9% der BVJ-SchülerInnen bis zu 200 DM im Monat zur Verfügung haben (2002, 13). Von den hier befragten FörderberufsschülerInnen können 83,5% über einen solchen Geldbetrag

verfügen⁵³. Vor dem Hintergrund dessen, dass eine Cola in der Disko mindestens 3 Euro und eine CD zwischen 10 und 20 Euro kosten, der Download von Klingeltönen für das Handy bzw. das Verschicken von SMS usw. ebenfalls kostenintensiv ist, lässt sich nachvollziehen, dass 35,4% der Jugendlichen angeben, mit dem Geld nicht auszukommen. Welche der Konsumgüter von den Jugendlichen gekauft werden, ist aus dem Balkendiagramm ersichtlich, wobei die Balken, die über die vertikale Linie hinausgehen, als die Favoriten angesehen werden können.

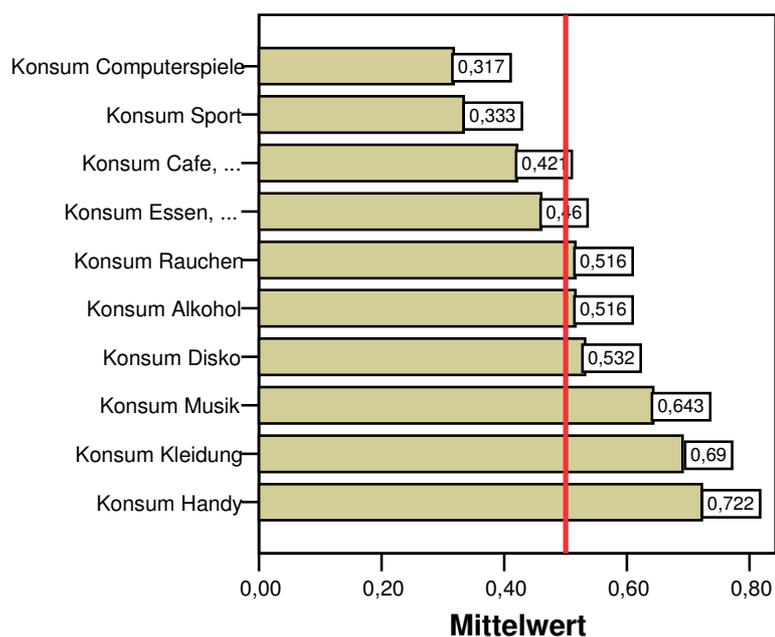


Abb. 125: Balkendiagramm: „Konsum“

Vergleicht man die Freizeitaktivitäten der Jugendlichen mit ihrer Bereitschaft, sich - im Sinne des Bildungsmoratoriums - auch in der Freizeit beruflich weiterzubilden, so erweist sich diese im Vergleich zu den aktiven bzw. passiven Formen der Freizeitbeschäftigung in der Gesamtstichprobe als gering ausgeprägt. Allerdings können innerhalb der Cluster interessante Unterschiede aufgezeigt werden.

⁵³ Hierbei gaben die FörderberufsschülerInnen an, dass die Eltern zu 85% als Geldquelle fungieren, während 27,8% der Jugendlichen nebenbei ihr Taschengeld aufbessern.

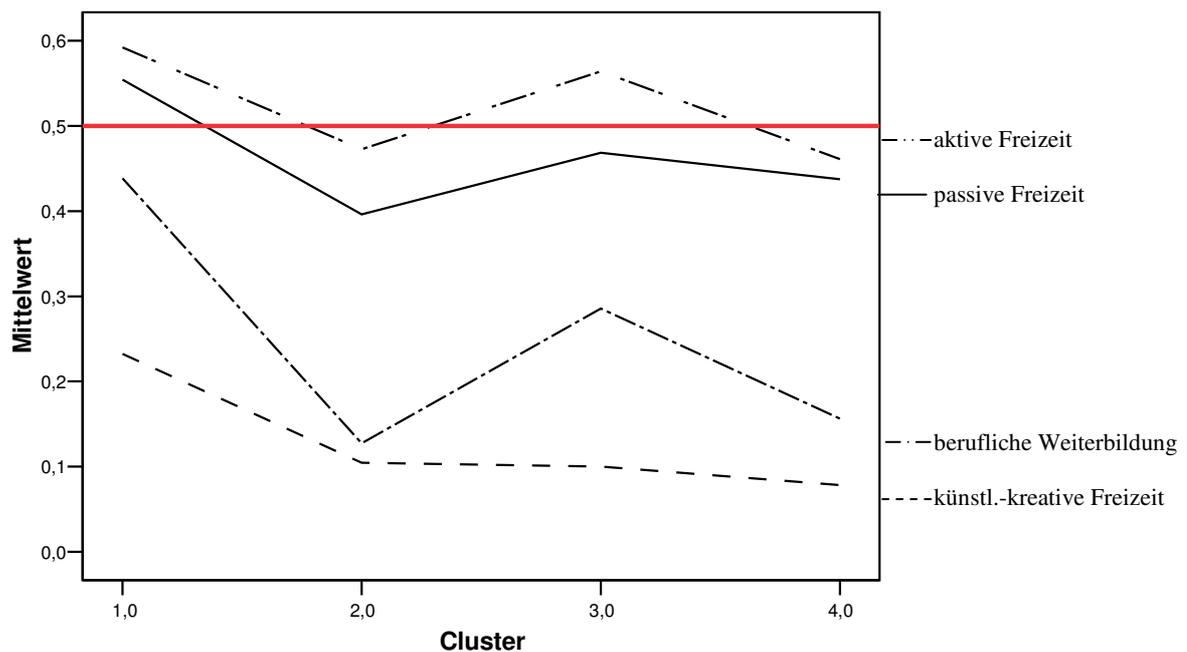


Abb. 126: Liniendiagramm: Mittelwerte Freizeitaktivitäten

Demnach liegt in Cluster eins die berufliche Weiterbildung in der Freizeit zwar knapp unter dem theoretischen Mittelwert, es unterscheidet sich aber höchst signifikant von den übrigen Clustern. Damit spielt für dieses Cluster neben einer vielseitigen Freizeitgestaltung auch der Erwerb von (vorberuflicher) Bildung eine Rolle. Damit scheinen insbesondere die Jugendlichen dieses Clusters dem Versprechen Glauben zu schenken, dass Bildung im Erwachsenenalter belohnt wird, zumal sie auch eine ausgeprägte Leistungsorientierung aufweisen (vgl. Reinders/ Hofer 2003, 252). Da bei den Variablen zu den Freizeitaktivitäten aber nicht nach der Häufigkeit der jeweiligen freizeitlichen Betätigungen gefragt wurde, kann aus diesen Ergebnissen nicht unmittelbar abgeleitet werden, ob die Jugendlichen viel oder wenig Zeit hierfür aufwenden und ihre Freizeit eher im Sinne eines freizeitbezogenen oder eines bildungsbezogenen Moratoriums ausrichten. Dies ist aber auch nicht Gegenstand der Arbeit.

Die Freizeitbeschäftigung in einem Verein spielt für knapp mehr als die Hälfte der Jugendlichen keine Rolle, während 47% „manchmal“ oder „oft“ ihre Freizeit dort verbringen. Allerdings erweist sich an dieser Stelle eine Vergleichbarkeit mit anderen Studien als schwierig, weil diese die Mitgliedschaft in Vereinen abfragten (vgl. z.B. Shell-Jugendstudie 2000), während hier nach einer aktiven Beteiligung gefragt wurde, die nicht immer mit einer solchen Mitgliedschaft einhergehen muss. Dadurch, dass die Mehrzahl der befragten Jugendlichen nicht vereinsmäßig ihre Freizeit gestaltet, ist davon auszugehen, dass diese Jugendlichen nicht-institutionalisierte Zusammenschlüsse, insbesondere mit Gleichaltrigen vorziehen.

3.5.2 Freizeittreffs Jugendlicher – eine Aneignung in sozialen Räumen

Nach Deinet (1999, 39f.) vermitteln sich die konkreten Verhältnisse der Gesellschaft vor allem über die geschaffenen räumlichen Gegebenheiten, wobei die Räume von den Jugendlichen über eine tätige Auseinandersetzung angeeignet werden. Für die jugendliche Entwicklung spielt nicht nur die Qualität des sozialen Nahraums eine wichtige Rolle, sondern auch die Möglichkeit, sich mit zunehmendem Alter den eigenen Handlungsraum zu erweitern.

Befragt nach der Attraktivität des persönlichen sozialen Nahraums sehen die Jugendlichen in ihrer Nachbarschaft nur wenig Freizeitmöglichkeiten im Sinne sozialräumlicher Besetzungen.

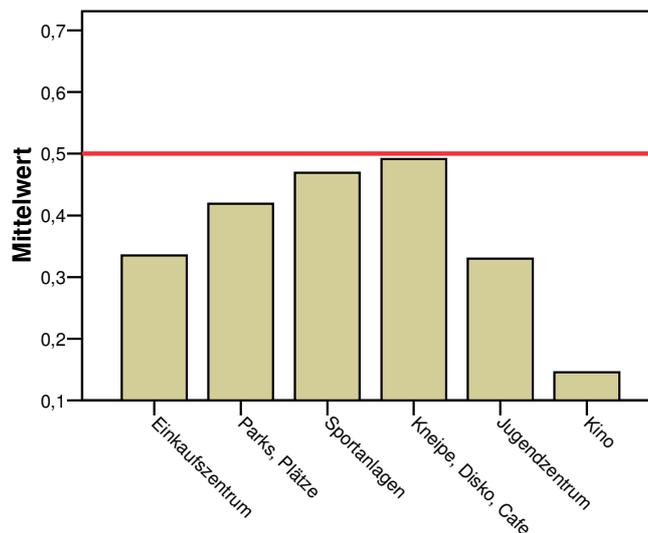


Abb. 127: Mittelwerte Items „Freizeitmöglichkeiten in der Nachbarschaft“

Dieses Ergebnis erweist sich insofern als interessant, weil in diese Frage auch die kontrollierten und unkontrollierten Treffs aufgenommen wurden, die im Rahmen der sozialräumlichen Besetzungen diskutiert werden. Wenn sich den Jugendlichen in der Nachbarschaft wenig Freizeit- und Besetzungsmöglichkeiten bieten, sie - bei einer weitestgehend ausgeprägten Nutzungshäufigkeit dieser sozialen Räume - zugleich über eine geringe sozialräumliche Mobilität verfügen, sind sie auf die Räume ihrer Umgebung und deren Qualität beschränkt. Dies erweist sich insbesondere dann als problematisch, wenn die Jugendlichen in einer Umgebung mit einem höheren Anteil an sozialen Problemen aufwachsen. Auch wenn sich hinsichtlich einer möglichen Belastung der

Jugendlichen durch soziale Probleme in der Nachbarschaft nur geringe Mittelwertsausprägungen zeigen, ist jedoch auffällig, dass die Cluster eins und vier ein höheres Maß solcher Probleme für ihren ökologischen Nahraum wahrnehmen, als die übrigen Cluster. Dabei geht das Ausmaß sozialer Probleme mit einer geringen Zufriedenheit im sozialen Nahraum einher. Da sich zudem der Zusammenhang zwischen den wahrgenommenen sozialen Problemen in der Nachbarschaft, einer geringen sozialräumlichen Mobilität und deviantem Verhalten im Rahmen sozialräumlicher Besetzung bestätigt hat und das Cluster vier die geringste sozialräumliche Mobilität aufweist, scheinen die Jugendlichen dieses Clusters im besonderen Maße von einer zunehmenden Verschlechterung ihrer sozialen Umwelt betroffen zu sein (vgl. Böllert 2001, 174f.). Im Gegensatz zu Cluster eins, welches die höchste sozialräumliche Mobilität innerhalb der Cluster aufweist, verfügt das Cluster vier damit kaum über Möglichkeiten einer „sozialräumlichen“ Kompensation über den Faktor Mobilität. Cluster vier ist somit nicht nur von Sozialisationsdefiziten betroffen, sondern erlebt unter Umständen auch eine gänzlich andere Sozialisation mit von der Mittelschichtkultur abweichenden Normen usw. (vgl. hierzu Mand 2003, 90).

Neben diesen strukturellen Aspekten sozialräumlicher Aneignung spielen auch *subjektbezogene Dimensionen der Entfaltung* eine Rolle, wie sie im Rahmen der Freizeittreffs der Jugendlichen erhoben wurden. Dadurch, dass horizontale Entfaltungen in hohem Maße mit einer Orientierung an Gleichaltrigen einhergehen, lässt sich über die Höhe des sozialen Kapitals in den jeweiligen Freizeittreffs auf die Nutzungsart schließen (vgl. Merkens 2001, 445).

		EKZ	Parks/Straßen/Plätze	Cafe/Disko/Kneipe
FörderberufsschülerInnen	AM	5,9	9,4	8,8
	S	5,3	9,9	6,4

Tab. 201: Mittelwerte: Soziales Kapital Freizeittreffs

Einkaufszentren bieten den FörderberufsschülerInnen nur einen geringen Raum für Freizeittreffs. Die geringere Gruppengröße macht deutlich, dass dieser Sozialraum weniger im Sinne einer Besetzung, sondern einer einrichtungskonformen Nutzung aufgesucht wird, was sich auch im Stichprobenvergleich bestätigt. Nichtsdestotrotz ermöglicht dieser Freizeittreff die Interaktionen unter Peers in einen interessanteren Kontext zu verlagern (vgl. Noack 1990, 36). Dadurch, dass Parks/Straßen/Plätze oder auch Cafes/Diskos/

Kneipen mehr Raum bereitstellen, ist es nachvollziehbar, dass bei diesen Freizeittreffs die Jugendlichen höhere Gruppengrößen angeben - allerdings geht mit der Höhe der Gruppengröße auch ein loserer Kontakt einher.

Betrachtet man sich die Nutzungshäufigkeit der jeweiligen Freizeittreffs, lässt sich für die FörderberufsschülerInnen mit Ausnahme der Jugendzentren, die eine untergeordnete Rolle spielen, eine ausgeprägte Nutzungsfrequenz auch in kostenintensiven Räumen, wie zum Beispiel Cafes, Diskos oder Kneipen beobachten.

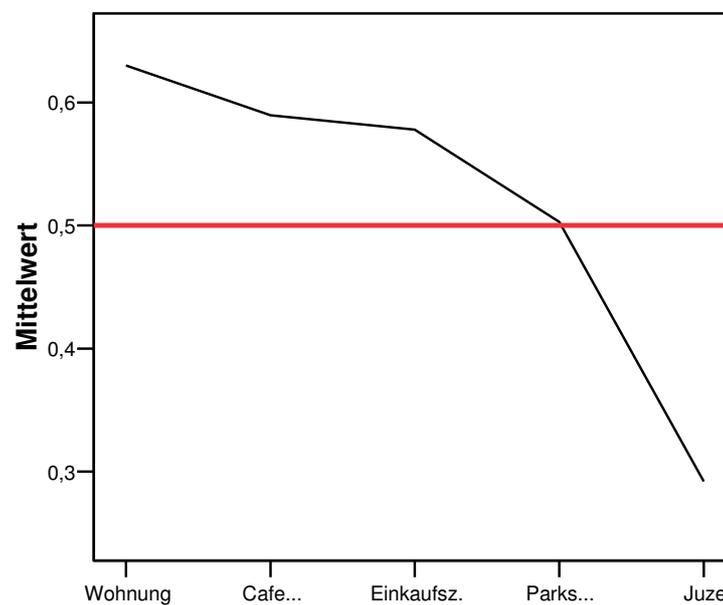


Abb. 128: Liniendiagramm: Nutzungsfrequenzen der Freizeittreffs

Dadurch, dass die Jugendlichen berichten, in ihrem sozialen Nahraum nur gering ausgeprägte Freizeitmöglichkeiten zu besitzen, sie aber zugleich eine hohen Nutzungsfrequenz der Freizeittreffs besitzen, kann für die FörderberufsschülerInnen eine Art „Insel“-Struktur ihres Lebensraumes vermutet werden. In diesem Sinne besteht der Lebensraum der Jugendlichen aus „einzelnen separaten Stücken, „die wie Inseln verstreut in einem größer gewordenen Gesamtraum liegen, der als Ganzer unbekannt oder zumindest bedeutungslos ist“ (vgl. Zeiher 1989, 187). Da die Bewältigung der Wege vom „ökologischen Zentrum“ zu den jeweiligen Inseln (oder auch der Inseln untereinander) einer gewissen Mobilität bedürfen, können sich für die Jugendlichen mit einer geringeren

Verfügbarkeit über Verkehrsmittel Benachteiligungen ergeben. Hiervon sind insbesondere die Jugendlichen des Clusters vier betroffen.

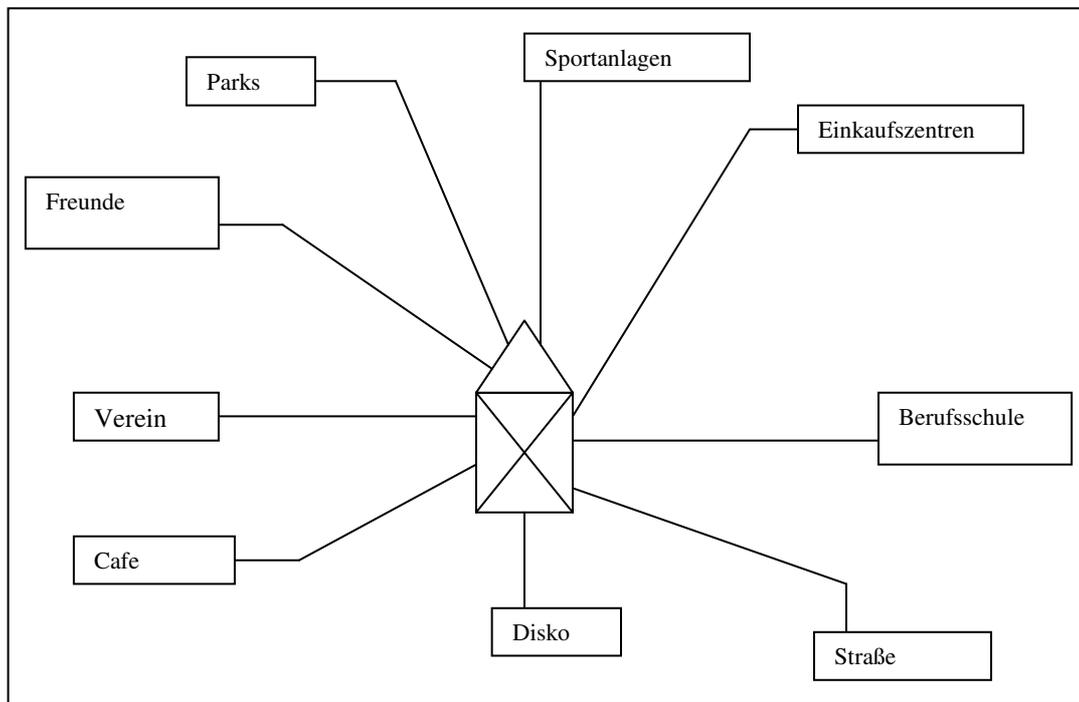


Abb. 129: Verinselung von Räumen (nach Zeiher 1989)

Für den Bereich der Einkaufszentren wurden bereits Aussagen über die Nutzungsart der Jugendlichen gemacht, kommen wir nun auf die Qualität der übrigen Freizeittreffs zu sprechen.

Die Wohnung stellt unter dem Aspekt der Nutzungshäufigkeit für die Jugendlichen die „attraktivste“ Form der sozialräumlichen Aktivität dar, wobei für die Förderberufsschülerinnen in diesem Raum Aktivitäten der Geselligkeit ebenso wichtig sind, wie der Umgang bzw. die Nutzung von Medien. Allerdings bietet dieser Sozialraum wenig kulturelles Eigengewicht, da er einer ausgeprägten sozialen Kontrolle durch die Eltern unterliegt.

Cafes, Kneipen und Diskos rangieren in der Beliebtheitsskala der Freizeittreffs auf dem zweiten Platz. Dies korrespondiert konsistent mit den erhobenen Freizeitpräferenzen der Jugendlichen, die bereits hinsichtlich ihrer Häufigkeitsverteilung in Prozent dargestellt wurden. Bei der Verwendung dieses Sozialraumes dominieren für die Jugendlichen Formen der Entfaltung, das heißt man will etwas trinken, Mädchen oder Jungen kennen lernen, tanzen usw.. Interessant ist auch, dass Cafes, Kneipen und Diskotheken von den FörderberufsschülerInnen weniger als ein Ort des Kontakts angesehen werden. Dies lässt darauf schließen, dass die Nutzung dieses Raumes mit einer festen Clique erfolgt.

Im Gegensatz zur Wohnung und ähnlich der Cafes, Kneipen und Diskos zeichnen sich „Parks/Straßen/Plätze“ dadurch aus, dass sie den Jugendlichen die Möglichkeit des Rückzugs und des Entzugs vor öffentlicher Kontrolle ermöglichen. Dementsprechend vielfältig sind auch die in diesem Raum möglichen Aktivitäten, Ressourcen und thematischen Ausgestaltungen. In einer clusterspezifischen Betrachtung fällt auf, dass mit Ausnahme von Cluster eins keines der übrigen Cluster eine ausgeprägte Aktivität vorweist.

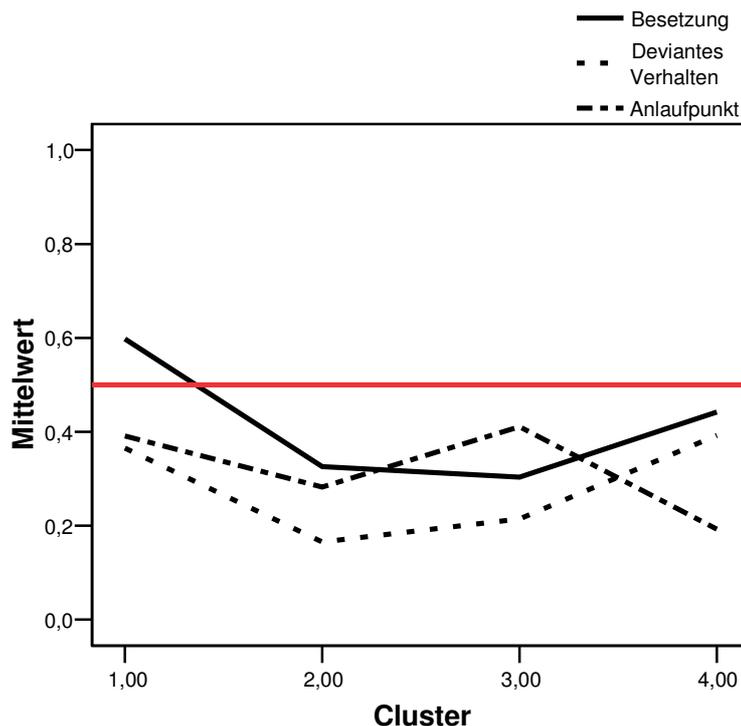


Abb. 130: Liniendiagramm: Aktivitäten in Parks/Straßen/Plätze (clusterspezifisch)

Dies lässt den Schluss zu, dass die Jugendlichen der Cluster zwei, drei und vier ihren Sozialraum „Parks/Straßen/Plätze“ noch nicht durch ausgeprägte, konkrete Aktivitäten umdefiniert und geschaffen haben. Betrachtet man sich die Themen, die von den Jugendlichen in diesen Freizeittreff eingebracht werden bzw. die aus den Aktivitäten entstehen, sind alltagsbezogene Themen ebenso gleichwertig vertreten, wie zukunftsbezogene. Auch wenn eine thematische Besetzung mit Fragen zur Zukunft auf den ersten Blick als unvereinbar mit dem Konzept der Gegenwartsorientierung anmutet, kann darin auch ein erheblicher Ressourcenpool bei Fragen und Problemen zur Bewältigung der Lebensphase Jugend gesehen werden. In einer clusterspezifischen Betrachtung der thematischen Ausgestaltung fällt auf, dass die Cluster eins und drei gleichermaßen an Themen zur Alltags- und Zukunftsbewältigung interessiert sind - bei den übrigen Clustern ist dieses nicht der Fall. Damit lässt sich für diese Cluster vermuten, dass die Peergroup auf

deren Zukunftsorientierung Einfluss nimmt, da sie dem Jugendlichen sowohl für die Bewältigung des Alltags als auch für die Bewältigung der Zukunft ein Forum der Unterstützung bietet. Hiller und Friedemann haben in dem Konzept der Teilkarrieren eindrücklich aufgezeigt, dass in jugendlichen Teilkarrieren, wie z.B. Finanzen, Gesundheit, Wohnen oder Freizeit schwierige Herausforderungen stecken können, die eine dominante Bedeutung erlangen und eine – auf die Zukunft gerichtete – Ausbildungs- und Beschäftigungskarriere zum Erliegen bringen (vgl. Hiller/Friedemann 1997). Aufgrund dessen, dass die Jugendlichen in diesem Sozialraum den Kontakt als die wesentliche Ressource ansehen und im Rahmen des sozialen Netzwerkes der beste Freund bzw. die Jugendlichen aus dem Freundeskreis wichtige Bezugspersonen darstellen, können sich in sozialen Räumen peerbezogene Unterstützungsleistungen entwickeln, die sich positiv auf mögliche problematische Teilkarrieren auswirken und so die Transition in das Erwachsenenleben befördern. Dieser herausgearbeitete Gedanke deutet an, dass das hier referierte Rahmenmodell mit seiner dichotomen Gegenüberstellung von Gegenwarts- und Zukunftsorientierung hinsichtlich der den institutionellen Ressourcen zugewiesenen Aufgaben im Sozialisationsprozess unter Umständen einer weiteren Differenzierung und dann auch empirischen Prüfung bedarf. Dieses kann aber im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden.

Jugendzentren bieten wenige Möglichkeiten einer eigenständigen, unabgesprochenen Veränderung der Nutzungsstruktur, da hier eine Kontrolle durch Sozialarbeiter gegeben ist. Im Rahmen des Fragebogens wurde zwischen einer Mediennutzung und der Geselligkeit unterschieden. Da letztere aufgrund statistischer Konventionen nicht ausgewertet werden konnte, können an dieser Stelle keine diskutablen Aussagen über die Aktivitäten gemacht werden. Es zeichnet sich aber ab, dass die FörderberufsschülerInnen in die Jugendzentren mehr Themen zur Alltags- denn zur Zukunftsbewältigung einbringen und die zentrale Ressource dieses Treffs der Kontakt darstellt.

3.5.3 Abweichendes Verhalten im Kontext Drogen

In Kapitel III.3.2 wurde bereits hinsichtlich der handlungsregulierenden Funktion des Selbst und auch in Bezug auf die Entscheidungsstruktur in der Clique auf abweichendes bzw. kriminelles Verhalten der befragten Jugendlichen eingegangen, weshalb an dieser Stelle noch Ausführungen hinsichtlich des Drogenkonsums notwendig sind. Da nach Baudisch abweichendes Verhalten auch von der Einbindung in die Peergroup abhängig ist, kann für den Konsum von Drogen nachvollzogen werden, dass Alkohol und andere Drogen vorzugsweise in der Clique oder im näheren sozialen Umfeld konsumiert werden (2003, 75). Dies liegt insbesondere beim Zigaretten- und Alkoholkonsum nicht nur darin begründet, dass der Gruppendruck und der Zwang zu sozialen Konformität sehr hoch ist (vgl. Hurrelmann 1999, 212), sondern dass der Konsum von Alkohol und Zigaretten eine

Möglichkeit bietet, sich in der Peergroup darzustellen oder auch Nähe und Distanz zu regulieren (vgl. Helfferich 1994, 83). Betrachtet man sich die Konsumhäufigkeit in einem Mittelwertvergleich, bestätigt sich die vielfach berichtete Dominanz dieser legalen Drogen (vgl. Palentien/Leppin 2002, 884).

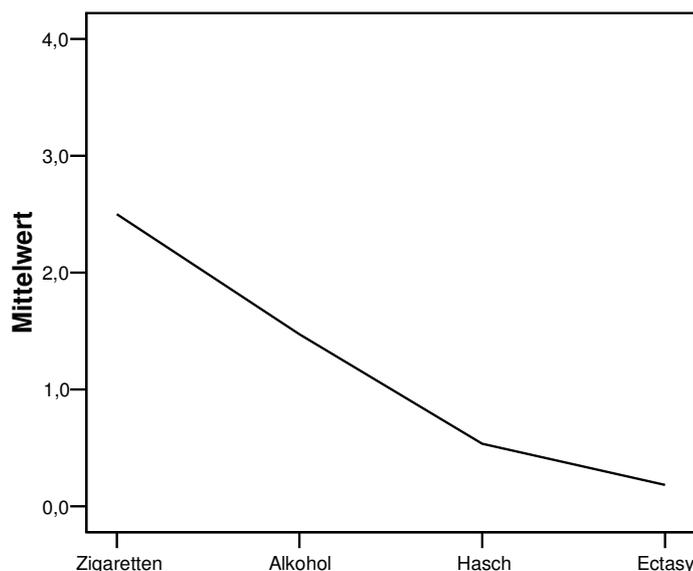


Abb. 131: Liniendiagramm: Drogenkonsum

Die Befragung der Jugendlichen zeigt zumindest für den Zigarettenkonsum ein konsistentes Muster dahingehend, dass keine signifikanten Unterschiede in der Konsumhäufigkeit auftreten. Entgegen dem Trend hat sich beim Alkoholkonsum allerdings noch keine geschlechtsspezifische Angleichung vollzogen, hier dominieren die männlichen Jugendlichen (vgl. Kolip 2002, 886).

Im Bereich der illegalen Drogen lassen sich signifikante Unterschiede beim Hasch-Konsum zuungunsten der männlichen Jugendlichen sowie des Clusters vier beobachten. Inwieweit dieses Drogenverhalten Ausdruck „traditioneller“ harter Männlichkeit entspricht oder als subkultureller Protest gewertet werden kann, muss unbeantwortet bleiben. Allerdings kann die von Kolip (2002, 886) kolportierte Aussage, „Je härter der Konsum, desto höher der Jungenanteil“ nicht bestätigt werden.

	Alkohol	Hasch	Ectasy
überhaupt nicht	20,8	74,0	92,5
einmal im Monat	29,5	11,3	1,4
mehrmals im Monat	30,1	6,0	2,0
mehrmals in der Woche	12,7	4,0	2,0
jeden Tag	6,9	4,7	2,0
Gesamt	100,0	100,0	100,0
	N=173	N=150	N=147

Tab. 202: Häufigkeitsverteilung: Drogenkonsum FörderberufsschülerInnen

	Alkohol	Hasch	Ectasy
überhaupt nie	22,0	72,3	95,8
gelegentlich	53,3	19,7	2,9
einmal pro Woche	12,2	1,1	0,6
mehrmals pro Woche	10,4	2,6	0,4
täglich	1,5	4,3	0,4
Gesamt	100,0	100,0	100,0
	N=605	N=538	N=518

Tab. 203: Häufigkeitsverteilung Drogenkonsum Nürnberger BerufsschülerInnen (in Bacher/ Prosch 2002, 23)

Vergleicht man den Drogenkonsum der FörderberufsschülerInnen mit dem der Nürnberger bzw. Leipziger BerufsschülerInnen (vgl. Bacher/ Prosch 2002, 23), sind zumindest Unterschiede im täglichen, wie auch im „mehrmals wöchentlichen“ Drogenkonsum dahingehend zu erkennen, dass diese FörderberufsschülerInnen ein deutlich höheres Risikoverhalten aufweisen.

Jugendliche mit einer multiplen Drogenerfahrung begünstigen mit ihrem Risikoverhalten nicht nur das Verlangen nach einem intensiveren Rauscherleben, sondern auch den Einstieg in „härtere“ Drogen (vgl. BzGA 1998, 78). Dass ein solches Risikoverhalten für Jugendlichen einen funktionalen Stellenwert im Sinne der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben besitzen kann (vgl. Palentien/Leppin 2002, 887), wird darin deutlich, dass zwischen dem illegalen Drogenkonsum und der Arbeitsorientierung, der Biografieerwartung sowie der Leistungsorientierung negative signifikante Zusammenhänge bestehen.

Betrachtet man sich die Merkmalsausprägungen der Jugendlichen im Bereich der illegalen Drogen sowie der von ihnen angestrebten Entwicklungsaufgaben („Werte“) cluster-spezifisch, wird dieser Zusammenhang anschaulich. Es fällt auf, dass das Cluster vier,

welches im Vergleich zu den übrigen Clustern einen höheren Drogenkonsum im Bereich der illegalen Drogen aufweist, im Bereich der „Entwicklungsaufgaben“ unter dem theoretischen Mittelwert liegende Mittelwertausprägungen besitzt.

Cluster: 1,00

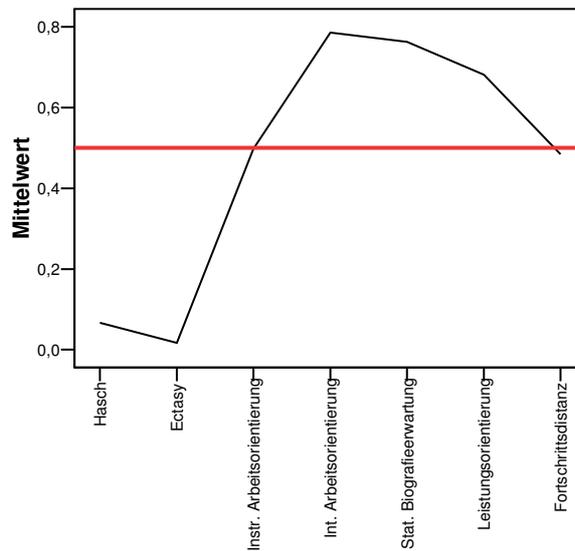


Abb. 132: Liniendiagramm Cluster 1: Illegale Drogen – Werteorientierung

Cluster: 2,00

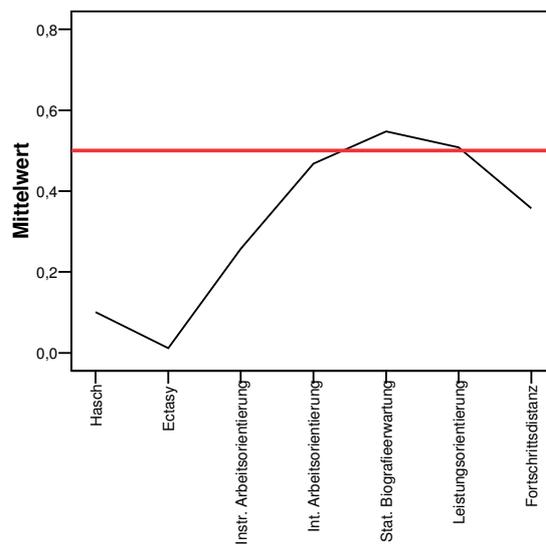


Abb. 133: Liniendiagramm Cluster 2: Illegale Drogen – Werteorientierung

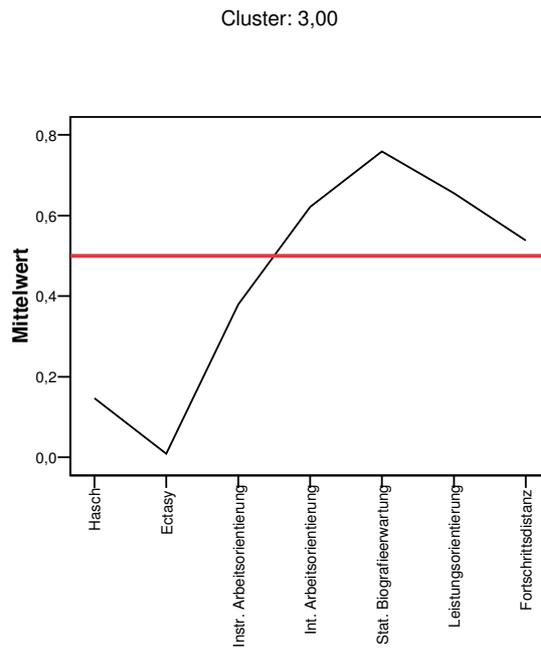


Abb. 134: Liniendiagramm Cluster 3: Illegale Drogen – Werteorientierung

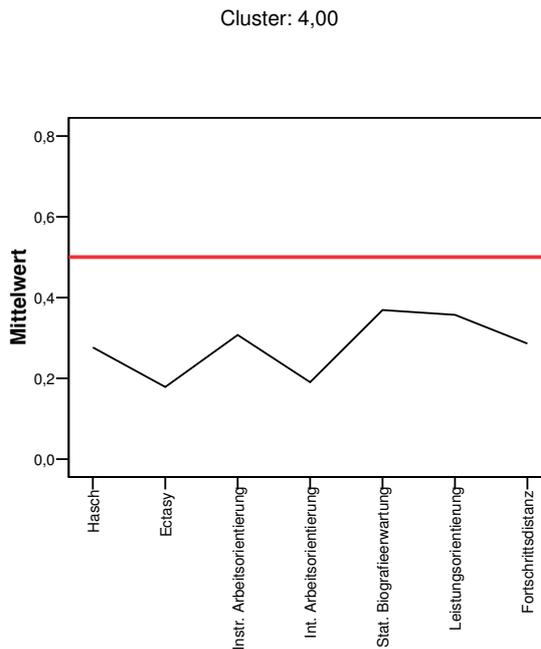


Abb. 135: Liniendiagramm Cluster 4: Illegale Drogen – Werteorientierung

Bezugnehmend auf die bisherigen Ausführungen über die lebensweltlichen Ausschnitte des Clusters vier wird die dringende Notwendigkeit präventiver, an Spaß, Abenteuer und Selbstherausforderung orientierter gesundheitsfördernder Maßnahmen, die sich an den lebensweltlichen Ausschnitten der Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung ihrer

horizontalen Entfaltungen orientieren, besonders evident (vgl. hierzu auch Buttgerit/Willand 2003).

3.6 Soziales Netzwerk

Nach Hurrelmann (1999, 238) benötigen Jugendliche zur „produktiven“ Gestaltung der „Lebensphase Jugend“ ein unterschiedliches Maß an sozialer Unterstützung und auch Coleman (1991; 1992) hat bereits auf die Notwendigkeit und die Bedeutsamkeit eines solchen sozialen Kapitals hingewiesen. Es ist davon auszugehen, dass der einzelne Jugendliche in einem Gefüge von sozialen Beziehungen eingebunden ist, die ganz unterschiedliche Strukturmerkmale aufweisen. Im Rahmen dieser Arbeit wird zwischen formellen und informellen Netzwerken unterschieden, wobei informelle Netzwerke (Eltern; Freunde; ...) im unmittelbaren Lebensbereich verankert sind und formelle Netzwerke meist durch Institutionen (Jugendhilfe, Schule, ...) repräsentiert werden (vgl. Hurrelmann 1999, 240). Die Untersuchung macht deutlich, dass für die Jugendlichen informelle Netzwerke eine größere Rolle spielen, als formelle Netzwerke. Dabei zeigt die Mittelwertverteilung der Einzelitems deutlich auf, dass neben der Mutter der beste Freund die wichtigsten Personen im sozialen Netzwerk darstellen.

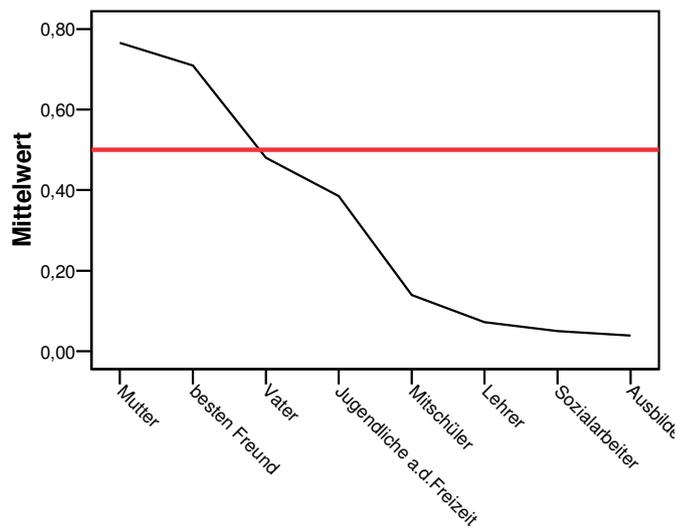


Abb. 136: Liniediagramm: Mittelwerte „Soziales Netzwerk“

Damit nimmt nicht nur der Familie – wie bereits dargelegt – einen wichtigen Stellenwert im Kontext jugendlicher Sozialisation ein, sondern auch die Gruppe der Gleichaltrigen bietet ein entsprechendes Maß an Unterstützung. Auch wenn mit der hier gewählten Betrachtung eher „Muster sozialer Beziehungen“ abgebildet wurden (Keupp 1994, 696) und die Qualität dieser Beziehungen nicht Gegenstand der Untersuchung darstellte, scheint die Schlussfolgerung angemessen, dass das Prinzip der Unterstützung von Gleichen für Gleiche (peer-support) für die Jugendlichen bedeutsam ist. Es ergibt sich daher die Notwendigkeit, „diese äußerst produktiven und erfolgreichen Prozesse der Peerhilfe“ (Unger 2004, 117) in die schulische wie außerschulische Erziehungsarbeit einzubinden. Dies geschieht auch vor dem Hintergrund, dass die Förderberufsschüler angeben, einen entsprechend großen Freundeskreis zu besitzen⁵⁴ (AM = 11,2).

⁵⁴ Merkens (2001, 443) berichtet in der Berliner Studie, dass die dort befragten Jugendlichen im Mittelwert 16 Personen zu ihrer Freundesgruppe zählen.

IV Ausblick

In dieser Arbeit wurde ein Untersuchungsmodell vorgelegt, welches ausgewählte Lebenswelten von FörderberufsschülerInnen vor dem Hintergrund ihrer personalen Ressourcen und in Abhängigkeit ihrer Umweltbeziehungen empirisch abzubilden vermag und somit der von Sasse erhobenen Forderung, „nicht bloß Sozialisationsdefizite aufzuzählen, sondern Vor- und Nachteile, Beschränkungen und Spielräume gleichermaßen zu benennen“ (1999, 432) gerecht wurde. Der explorative Charakter dieser empirisch-quantitativen Untersuchung relativiert zwar die hier referierten Forschungsergebnisse hinsichtlich ihrer inhaltlichen „Reichweite“, er eröffnet aber zugleich vielfältige Möglichkeiten, neue Ideen und Hypothesen abzuleiten und einer auf einen Ausschnitt bzw. einen Teilbereich bezogenen, tiefergehenden Untersuchung zuzuführen. Die begrenzte „inhaltliche“ Reichweite dieser Arbeit liegt auch in dem verwendeten Untersuchungsdesign begründet, welches querschnittlich angelegt ist. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Stichprobe mit voranschreitendem Alter - auch aufgrund des Einflusses des sozialen Wandels - hinsichtlich einiger Merkmalsausprägungen systematisch verändert. Ein weiterer Kritikpunkt ist in der Art der Befragung zu sehen. Die Geschlossenheit der Fragen kann nicht die persönliche Bedeutung eines Gegenstandsbereiches für den einzelnen Jugendlichen erfassen. Damit sind beispielsweise Aussagen über die soziale Lage der Jugendlichen nur schwerlich zu treffen, da diese auch von der subjektiv empfundenen Ungleichheit abhängig ist. Es wäre daher für weitergehende Forschungsarbeiten sehr fruchtbar, in einem längsschnittlich angelegten Untersuchungsdesign „triangulatorisch“ vorzugehen und quantitative wie qualitative Methoden der Erkenntnisgewinnung einzusetzen. Ein solches Vorgehen böte zudem die Möglichkeit, die wichtige Frage nach den Kompetenzen zur Wahrnehmung von Qualitäten bzw. Ressourcen in den lebensweltlichen Ausschnitten sowie deren Nutzbarmachung für die Bewältigung der Lebensphase „Jugend“ in einer subjektbezogenen Perspektive einzubeziehen. Darüber hinaus wäre mit einem solchen Vorgehen die Möglichkeit gegeben zu prüfen, inwieweit insbesondere die transitionsförderlichen Werteorientierungen der Jugendlichen auf der konkreten Handlungsebene ihre unmittelbare Umsetzung finden.

Der mit der Untersuchung verbundene Forschungsbeitrag liegt aber nicht nur in dem vorgelegten Untersuchungsmodell begründet, sondern auch darin, dass die Untersuchung neben der Vorlage von aktuellen Zahlen zu einem differenzierten Bild über FörderberufsschülerInnen hinsichtlich ihrer Ressourcen, Orientierungen und Aktivitäten beiträgt. Es ließ sich empirisch aufzeigen, dass SchülerInnen in Berufsvorbereitungsklassen an Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung recht unterschiedliche Werteorientierungen, Zeitperspektiven und Entfaltungsformen aufweisen. Während die

einen Jugendlichen sowohl den Transitionserwartungen der älteren Generation als auch ihrem Bedürfnis nach horizontaler Entfaltung entsprechen, zeigen andere eine primäre Gegenwartsorientierung mit tendenziell problematischen Verhaltensweisen oder aber auch ein gänzlich diffuses Bild. Darüber hinaus stehen den Jugendlichen nicht nur verschiedene Ressourcenpools zur Verfügung, sondern sie sind auch ganz unterschiedlichen Belastungen in ihren lebensweltlichen Ausschnitten Familie, Schule und Freizeit ausgesetzt. Damit scheinen sich für einen Teil der FörderberufsschülerInnen einzelne wohlfahrtstaatliche und personal vermittelte Dimensionen sozialer Ungleichheit als nicht ausgleichbar zu erweisen. Der Einfluss gesellschaftlicher Prozesse, auch unter ökonomischem, kulturellem und sozialem Aspekt, hat demnach nichts an seiner Aktualität verloren (vgl. Mand 2003, 89) und verweist mehr denn je auf die Notwendigkeit, dass der Unterricht in BVJ-Klassen an Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung nicht nur auf eine Ausbildung oder eine berufliche Tätigkeit vorbereiten muss, sondern dieser zugleich auch Entwicklungsaufgaben in den Blick nimmt, die sich aus den lebensweltlichen Ausschnitten und zeitlichen wie wertbezogenen Orientierungen der Jugendlichen ergeben. Dieses verlangt allerdings von einem Bildungsbegriff auszugehen, der neben den kognitiven Aspekten der Persönlichkeitsentfaltung auch soziale und emotionale Prozesse curricular aufgreift und diese in eine individuelle Förderplanung umsetzt (vgl. Bundschuh 2003, 204ff.). Nur so kann eine Brücke zwischen dem (berufs-)schulischen Lernen und den Lebenswelten der Jugendlichen „geschlagen“ werden. Auch wenn die Passung zwischen schulischen Angeboten und Programmen sowie den lebensweltlichen Bedürfnissen der Jugendlichen schwierig und aufwendig herzustellen ist (vgl. Mack/ Raab/ Rademacker 2003, 220ff.) erscheinen sie zwingend notwendig. Die von Friedemann und Schroeder erarbeiteten Qualifikationsbündel für ein „Leben im Ungefähren“ können hierfür einen sehr handhabbaren Ansatz für ein „kreatives“ Überleben in erschwerten Lebenslagen“ darstellen (2000, 159ff.). Aber auch Hillers Konzept eines „Bewußtseinsbildenden Unterrichts“ bietet die Chance, in einem dialogischen Verständnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen Erziehung und Unterricht in der (Berufs-)Schule lebensweltbezogen und an den gegenwarts- und zukunftsbezogenen Bedürfnissen der Jugendlichen orientiert, thematisch angemessen zu gestalten (vgl. Hiller 1997). Allerdings wäre es verfehlt, solche Konzepte nach dem Gießkannenprinzip über alle BVJ-SchülerInnen gleichmäßig zu verteilen, da die Jugendlichen verschiedene Ressourcen, Orientierungen und Aktivitäten in den Lebensraum „Berufsschule“ einbringen und somit auch unterschiedliche Bedürfnisse besitzen.

In diesem Zusammenhang sei abschließend auf die Notwendigkeit verwiesen, die personalen Ressourcen der Jugendlichen auch im Kontext Erziehung und Unterricht in der (Berufs-)Schule stärker zu thematisieren. Vor dem Hintergrund dessen, dass beispielsweise

die „Selbstwirksamkeitserwartung“ einen bedeutenden Aspekt der psychischen Gesundheit darstellt (vgl. Hurrelmann 2003, 84f.), diese sich aber nur teilweise bei den Jugendlichen als „ausgeprägt“ identifizieren lässt, ist auch schulischer Handlungsbedarf angezeigt. Es besteht nach Petermann bei den Jugendlichen, denen es nicht gelingt, sich in ausreichendem Maße als selbstwirksam zu erleben, die Gefahr, dass sie „scheinbare Handlungskompetenzen entwickeln können, die als unangemessene Krisenbewältigung im Jugendalter zu bewerten sind und sich in Form von psychischen und Verhaltensstörungen äußern“ (Petermann 2004, 1). Auch aus diesem Grunde sollten in der Schule gezielt Trainings- bzw. Förderprogramme, wie z.B. „Fit for Life“ (Jugert/ Rehder/ Notz/ Petermann 2001) oder das „Training mit Jugendlichen“ (Petermann/ Petermann 2003) eingesetzt werden, um aggressiven Reaktionen, Resignationen oder auch einem erhöhten Risikoverhalten der Jugendlichen entgegenzuwirken.

Insgesamt erhebt sich für die (schul-)pädagogische Praxis daher die Forderung nach einem auf den einzelnen Jugendlichen abgestimmten Vorgehen, welches beziehungsweise auf die jeweiligen personalen Ressourcen und Orientierungen die unterschiedlichen Bedürfnisse wahrnimmt und berücksichtigt. Damit hat Erziehung und Unterricht die Aufgabe, dem Jugendlichen in der Gegenwart und in einem ressourcenorientierten Verständnis Hilfen für das für ihn Lebensbedeutsame zukommen zu lassen, um die komplexe Alltagswirklichkeit von Gegenwart und Zukunft in sich integrieren zu können. Dass diese Erziehungsarbeit in Kooperation mit den Eltern erfolgen muss, ergibt sich auch aus dem hohen Stellenwert, den die Familie im Sozialisationsprozess und im Rahmen der informellen Netzwerke einnimmt. Hierfür gilt es neue ressourcenstützende und -aufbauende, kooperative Formen der Elternarbeit zu erarbeiten und umzusetzen (vgl. Nyssen/ Stange 2003, 41). Damit geht „Erziehen für das Leben“ an einer Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung weit über die Aneignung von Erfahrungen und Denkvorgängen hinaus und stellt eine große Herausforderung für die beteiligten PädagogInnen dar (vgl. Bundschuh 1996, 70).

Literatur

- Amato, P.R. (1996): More than money? Mens contributions to their children´s lifes. Paper presented at the Men in Famalies Symposium. Pensylvania State University
- Amelang, M. u. Bartussek, D. (⁵2001): Differenzierte Psychologie und Persönlichkeitsforschung. Stuttgart
- Apel, K.O. (1978): Hermeneutik. In: Braun, E.; Radermacher, H. (Hrsg.): Wissenschaftstheoretisches Lexikon. Graz, Wien, Köln, 228-236
- Aronson, E; Wilson, T.; Akert, R.(⁴2004): Sozialpsychologie. München
- Aschoff, S.; Voigt, U. (2004): Wer weiß schon, was Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit tun? – Eine explorative Untersuchung zum Freizeitverhalten von Schülerinnen und Schülern der Schule für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 55. Jg., 390-396
- Baacke, D. (1990): Medienwelten Jugendlicher. Opladen
- Baacke, D. (²1993): Sozialökologische Ansätze in der Jugendforschung In: Krüger, H.H. (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen, 135-157
- Baacke, D. (²1999): Jugend und Jugendkulturen: Darstellung und Deutung. München, Weilheim
- Baacke, D. (⁷2000): Die 13-18 jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters. Weinheim, Basel
- Bacher, J. (²2002): Clusteranalyse. Anwendungsorientierte Einführung. München, Wien
- Bacher, J.; Prosch, B. (2002): Lebensbedingungen und Lebensstile von Auszubildenden. Ergebnisse der Leipziger Berufsschulbefragung. Zugriff unter:
http://www.soziologie.wiso.uni-erlangen.de/publikationen/a-u-d-papiere/a_02-02.pdf
[15.06.2003]
- Bachmann, W. (1981): Freizeitverhalten von Schülern in der Bundesrepublik Deutschland – unter Berücksichtigung des lernbehinderten Schülers. Gießen
- Baethge, M. (1988): Jugend und Gesellschaft – Jugend und Arbeit. In: Benseler, W.; Heitmeyer, W.; Hoffmann, D.; Pfeiffer, D.; Sengling, D. (Hrsg.): Risiko Jugend. Leben, Arbeit und politische Kultur. Münster, 28-30
- Baethge, M.; Hantsche, B.; Pelull, W.; Voskamp, U. (1988): Jugend, Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen. Opladen

- Baudisch, W. (2003): Identitätsentwicklung bei Jugendlichen mit Lernbehinderungen im Kontext ihrer beruflichen Vorbereitung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 54. Jg., 73-75
- Baum, D. (1998): Armut durch die Stadt oder Urbanisierung der Armut. Städtische Jugend im sozialen Brennpunkt - Bedingungen und Folgen räumlicher und sozialer Integration in einem städtischen Kontext. In: Mansel, J.; Brinkhoff, K.-P. (Hrsg.): Armut im Jugendalter. Weinheim, München, 60-75
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
- Becker, H.; May, M. (1987): „Die lungern eh´ nur da´rum“: Raumbezogene Interessenorientierung von Unterschichtsjugendlichen und ihre Realisierung in öffentlichen Räumen. In: Specht, W. (Hrsg.): Die gefährliche Straße: Jugendkonflikte und Stadtteilarbeit. Bielefeld, 35-46
- Begemann, E. (1970): Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Hannover
- Behnen, I; Günther, C.; Kabat vel Job, O.; Keiser, S.; Karig, U.; Krüger, H.H.; Lindner, B.; v. Wensierskis, H.J.; Zinnecker, J. (1991): Schülerstudie ´90. Jugendliche im Prozeß der Vereinigung. Weinheim, München
- Berger, P. (1987): Klassen und Klassifikationen. Zur „neuen Unübersichtlichkeit“ in der soziologischen Ungleichheitsdiskussion. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 39. Jg., 59-85
- Berger, P. (2003): Kontinuitäten und Brüche. Herausforderungen für die Sozialstruktur- und Ungleichheitsforschung im 21. Jahrhundert. In: Orth, B.; Schwietring, T.; Weiß, J. (Hrsg.): Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven -Ein Handbuch. Opladen, 473-490
- Bernstein, B. (1972): Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf
- Bertram, H. (1982): Von der schichtspezifischen zur sozialökologischen Sozialisationsforschung. In: Vaskovics, L. (Hrsg.): Umweltbedingungen familialer Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Sozialisationsforschung. Stuttgart, 25-72
- Bertram, H. (1991): Soziale der Gleichheit, soziale Räume und sozialer Wandel. Der Einfluss sozialer Schichten, soziale Räume im sozialen Wandels auf die Lebensführungen von Menschen. In: Glatzer, W. (Hrsg.): Die Modernisierung moderner Gesellschaften. 25. Deutscher Soziologen Tag 1990. Frankfurt a. M., 636-663

- Biermann, B. (2003): Übung Familie und Sozialisation WS 2003/04. Zugriff unter:
www.fh-muenster.de/FB10/service/skripten/biermann/SozialisationWS0304.pdf
 [23.05.2004]
- Biermann, H. (2002): Das Dilemma der beruflichen Rehabilitation im gesellschaftlichen Strukturwandel.. In: Bundschuh, K. (Hrsg.): Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft - Krise oder Chance? Bad Heilbrunn, 529-539
- Boers, K.; Kurz, P. (2000): Schule, Familie, Einstellungen, Lebensstile, delinquentes und abweichendes Verhalten von Schülern. Münster. In: http://www.uni-trier.de/uni/fb4/soziologie/faecher/empirik/KBMS_2000_BERICHT.pdf [Zugriff 29.04.2002]
- Böhnisch, L. (2001): Abweichendes Verhalten: Eine pädagogisch-soziologische Einführung. Weinheim, München
- Böhnisch, L. (2003): Pädagogische Soziologie - Eine Einführung. Weinheim, München
- Böhnisch, L.; Münchmeier, R. (2003): Pädagogik des Jugendraums: Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim, München
- Bohn, A.; Bohn, K. (1996): Drogenkonsum von Jugendlichen: Risikofaktoren, Probier- und Einstiegsverhalten, Suchtverläufe und Ausstieg. Zwischenbericht, Kärnten
- Böllert, K. (2001): Lebensbedingungen von Jugendlichen in problematischen Stadtquartieren. In: Bruhns, K.; Mack, W. (Hrsg.): Aufwachsen und Lernen in der sozialen Stadt: Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebensräumen. Opladen, 169-184
- Bondy, C. (1922): Die proletarische Jugendbewegung in Deutschland. Lauenburg
- Bortz, J. (1993): Statistik für Sozialwissenschaftler. Berlin, Heidelberg, New York
- Bortz, J.; Döring, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin, Heidelberg, New York
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt: Sonderband 2). Göttingen, 183-198
- Bourdieu, P. (1991): Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In: Wentz, M. (Hrsg.): Stadt-Räume, Frankfurt a. M., New York, 25-34
- Breakwell, G.M. (1986): Coping with threatened identities. London
- Bröcher, J. (1997): Lebenswelt und Didaktik. Unterrichten mit verhaltensauffälligen Jugendlichen auf der Basis ihrer (alltags-)ästhetischen Produktionen. Heidelberg

- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart
- Brumlik, M. (1996): Interaktionstheorien. In: Hierdeis, H.; Hug, Th. (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik Band 3. Baltmannsweiler, 883
- Brüsemeister, T. (2002): Zwischen Welt und Dorf – Raum als Differenzierungsprinzip von Gegenwartsgesellschaften. In: Volkmann, U.; Schimank, U. (Hrsg.): Soziologische Gegenwartsdiagnosen II. Vergleichende Sekundäranalysen. Opladen, 315-339
- Büchner, P (2003): Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 6. Jg., 5-24
- Bühl, A.; Zöfel, P. (2002): SPSS 11 – Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. München
- Bühler, J.C. (1990): Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. Zur Entstehung der Jugendforschung am Beginn des 20. Jahrhunderts. Weinheim
- Bundschuh, K. (1996): Schulische Erziehungsangebote für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen. In: Opp, G.; Peterander, F. (Hrsg.): Focus Heilpädagogik – „Projekt-Zukunft“. München, 65-73
- Bundschuh, K. (2003): Emotionalität, Lernen und Verhalten. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. Bad Heilbrunn
- Buttgereit, A.; Willand, H. (2003): Lernbehinderung und harte Drogen – ein unterschätztes Phänomen. Pilotstudie an einer Suchtklinik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 54. Jg., 13-19
- BzGA - Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (1998): Die Drogenaffinität Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland 1997. Köln
- Classen, G., Berg-Winkels, D., Merckens, H. (1998): Zur Entwicklung von Arbeitsorientierungen Jugendlicher im sozialen Wandel. In: Oswald, H. (Hrsg.): Sozialisation und Entwicklung in den neuen Bundesländern - Ergebnisse der empirischen Längsschnitfforschung in einem interdisziplinären DFG - Schwerpunktprogramm. 2. Beiheft der ZSE. Weinheim, 188-198
- Cloerkes, G. (1997): Soziologie der Behinderten: Eine Einführung. Heidelberg
- Cobb, N.J. (1982): Adolescence. Continuity, Change, and Diversity. London
- Coleman, J. (1991): Grundlagen der Sozialtheorie. Band 1: Handlungen und Handlungssysteme. München

- Coleman, J. S. (1992): Grundlagen der Sozialtheorie. Band 2: Körperschaften und die moderne Gesellschaft. München
- Dangschat, J. (1996): Raum als Dimension sozialer Ungleichheit und Ort als Bühne der Lebensstilisierung? - Zum Raumbezug sozialer Ungleichheiten und von Lebensstilen. In: Schwenk, O. (Hrsg.): Lebensstil zwischen Sozialstrukturanalyse und Kulturwissenschaft. Opladen, 99-135
- Danner, H. (⁴1998): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München, Basel
- Dederich, M. (2002): Behinderungen, Ressourcen und biographische Risiken. In: Bundschuh, K. (Hrsg.): Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft - Krise oder Chance? Bad Heilbrunn, 175-183
- Dehn, G. (1929): Proletarische Jugend. Lebensgestaltung und Gedankenwelt der großstädtischen Proletarierjugend. Berlin
- Deinet, U. (1990): Raumaneignung in der sozialwissenschaftlichen Theorie. In: Böhnisch, L.; Münchmeier, R. (Hrsg.): Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim, München, 57-66
- Deinet, U. (1999): Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen
- Dinzelbacher, P. (1993): Raum – Mittelalter. In: Dinzelbacher, P. (Hrsg.): Europäische Mentalitätsgeschichte. Hauptthemen in Einzeldarstellungen. Stuttgart, 604-615
- Doerfert, H. (1982): Lernbeeinträchtigte Jugendliche in Schule und Beruf. Frankfurt a. M.
- Dreher, E.; Dreher, M. (1985): Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In: Oerter, R. (Hrsg.): Lebensbewältigung im Jugendalter. Weinheim, Deerfield Beach, 30-61
- Dudek, P. (2003): Geschichte der Jugend. In: Krüger, H.H.; Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, 333-349
- Dunn, J.; Plomin, R.; Daniels, D. (1986): Consistency and Changes in Mother´s Behavior toward young Siblings. In: Child development. 57. Jg., 348-356
- Eberle, T.S. (2000): Lebensweltanalyse und Handlungstheorie. Beiträge zur Verstehenden Soziologie. Konstanz

- Eisenstadt, S.N. (1965): Altersgruppen und Sozialstruktur. In: v. Friedeburg, L. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln, 49-86
- Elder, G.H.; Caspi, A. (1990): Persönliche Entwicklung und sozialer Wandel.. Die Entstehung der Lebenslaufforschung. In: Mayer, K.U. (Hrsg.): Lebensverläufe und sozialer Wandel. Sonderheft 31/1990 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 22-57
- Ellinger, S. (2003): Grounded Theory als methodischer Zugang für Werteforschung in der Lernbehindertenschule. Zugriff unter <http://www.uni-wuerzburg.de/sopaed1/ellinger/habil.pdf> [21.11.2004]
- Engel, U.; Hurrelmann K. (1989): Psychosoziale Belastungen im Jugendalter: Empirische Befunde zum Einfluss von Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe. Berlin, New York
- Engstler, H; Menning, S. (2003): Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Lebensformen, Familienstrukturen, wirtschaftliche Situation der Familien und familiendemographischen Entwicklung in Deutschland (Hrsg.: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). Berlin
- Erikson, E. H. (1965): Identifikation und Identität. In: v. Friedeburg, L. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln, 277-287
- Ferchhoff, W. (1999): Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. Opladen
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München, Weinheim
- Fend, H. (1990): Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Band II. Bern
- Filipp, S.-H. (2000): Selbstkonzeptforschung in der Retrospektive und Prospektive. In: Greve, W. (Hrsg.): Psychologie des Selbst. Weinheim, 7-14
- Fischer, A. (2000): Jugend und Politik. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. 13. Jugendstudie. Opladen, 261-282
- Flammer, A. (1996): Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. Bern, Göttingen, Toronto
- Franz, G. ; Herbert, W. (1984): Lebenszyklus, Entwicklung von Wertstrukturen und Einstellungsrepertoires. In: Stiksrud, A. (Hrsg.): Jugend und Werte. Aspekt einer politischen Psychologie des Jugendalter .Weinheim, 73-88
- Frey, D.; Haußer, K. (1987): Entwicklungslinien sozialwissenschaftlicher Identitätsforschung. In: Frey, D.; Haußer, K. (Hrsg.): Identität. Stuttgart, 3-26

- Friedemann, H.J.; Schroeder, J. (2000): Von der Schule ... ins Abseits? Untersuchungen zur beruflichen Eingliederung benachteiligter Jugendlicher. Wege aus der Ausbildungskrise. Langenau-Ulm
- Friedrich, M. (1999): Die räumliche Dimension städtischer Armut. In: Dangschat, J.S. (Hrsg.): Modernisierte Stadt - Gespaltene Gesellschaft. Ursachen von Armut und sozialer Ausgrenzung. Opladen, 263-287
- Fuchs, M.; Lamnek, S.; Luedtke, J. (2001): Tatort Schule: Gewalt an Schulen 1994 - 1999. Opladen
- Fuchs-Heinritz, W. (2000): Zukunftsorientierungen und Verhältnis zu den Eltern. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000 – Band 1. Opladen, 23-92
- Fuhrmann, M. (2002): Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart
- Gadamer, H.G. (1972): Wahrheit und Methode. Tübingen
- Gensicke, T. (2002): Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivität. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002 – 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt a.M., 139-212
- Georg, W. (1998): Soziale Lage und Lebensstil - eine Typologie. Opladen
- Georg, W.; Lange, A. (1999): „Soziales Kapital“ in Familien: Einflüsse auf Delinquenz und Schulleistung. In: Silbereisen, R.K.; Zinnecker, J. (Hrsg.): Entwicklung im sozialen Wandel. Weinheim, 289-297
- Grundmann, M. (1999): Dimensionen einer konstruktivistischen Sozialisationsforschung. In: Grundmann, M. (Hrsg.): Sozialisationsforschung. Frankfurt a. M., 20-43
- Grundmann, G.; Kötters, C. (2000): Schulklima und schulisches Wohlbefinden von Schülern und Lehrern. In: Krüger, H.H.; Grundmann, G.; Kötters, C. (Hrsg.): Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Ergebnisse einer quantitativen Schüler- und Lehrerbefragung in Ostdeutschland. Opladen, 173-224
- Grundmann, G.; Kötters, C. (2001): Schülerpartizipation als Dimension von Schulklima und Schulentwicklung. In: Merkens, H.; Weißhaupt, H. (Hrsg.): Schulforschung und Schulentwicklung: aktuelle Forschungsbeiträge/ Universität Erfurt. Erfurt, 163-192
- Grundmann, G.; Pfaff, N. (2000): Schule und jugendliches Gewaltverhalten. In: Krüger, H.H.; Grundmann, G.; Kötters, C. (Hrsg.): Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Ergebnisse einer quantitativen Schüler- und Lehrerbefragung in Ostdeutschland. Opladen, 147-169

- Grünke, M.; Ketzinger, W.J. (2000): „Jobcoaching“: Ein Konzept zur beruflichen Eingliederung von Jugendlichen aus Schulen für Lernbehinderte. Die neue Sonderschule. 45. Jg., 429-444
- Hackauf, H. (2002): Gesundheit und Lebensstile. In: Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz. 45. Jg., 879-884
- Hamm, B. (2001a): Raum. In: Schäfers, B. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen, 277-278
- Hamm, B. (2001b): Sozialökologie. In: Schäfers, B. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen, 329-330
- Haußer, K. (1995): Identitätspsychologie. Berlin
- Heintze, I. (2002): Determinanten des Familienklimas unter besonderer Berücksichtigung sozialökologischer Kontextfaktoren. In: Zeitschrift für Familienforschung. 14. Jg., H.3, 272-294
- Heimlich, U. (2002): Lernschwierigkeiten. In: Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn, 192-197
- Heinz, W. (2002): Jugend, Ausbildung und Beruf. In: Krüger, H.H.; Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, 597-615
- Heitmeyer, W. ; Olk, T. (1990): Das Individualisierungs-Theorem. Bedeutung für die Vergesellschaftung von Jugendlichen. In: Heitmeyer, W.; Olk, T. (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Weinheim, 11-34
- Helffferich, C. (1994): Jugend, Körper und Geschlecht. Die Suche nach sexueller Identität. Opladen
- Helsper, W.; Böhme, J. (2002): Jugend und Schule. In: Krüger, H.H.; Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, 567-596
- Henecka, H.P. (1999): Schule als Institution und als Lebenswelt. In: Hepp, G.; Schneider, H. (Hrsg.): Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen in Lebens- und Erfahrungsraum Schule. Schwalbach, 64-87
- Hill, P.B.; Kopp, J. (2002): Familiensoziologie. Grundlagen und theoretische Perspektiven. Wiesbaden
- Hillebrandt, F. (2001): Vorlesung: Einführung in die Soziologie für Nebenfachstudierende. Strukturfunktionalistische Systemtheorie der Gesellschaft nach Parsons - 20.12.2001. In: <http://www.tu-harburg.de/tbg/Deutsch/Mitarbeiterinnen/Frank/Vorlesung8.pdf> [Zugriff: 23.08.2004]

- Hillebrandt, F. (2003): Vorlesung: Einführung in die Soziologie für Nebenfachstudierende. Soziologische Handlungstheorie - 06.11.2003 <http://www.tu-harburg.de/tbg/Deutsch/Mitarbeiterinnen/Frank/Vorlesung3.pdf> [Zugriff: 23.08.2004]
- Hiller, G.G. (⁴1997): Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. Langenau-Ulm
- Hiller, G.G.; Friedemann, H.-J. (1996): Berufsvorbereitung und berufliche Bildung für benachteiligte Jugendliche: Ein viel zu schmales Angebot? In: Die neue Sonderschule. 41. Jg., 249-261
- Hiller, G.G.; Friedemann, H.-J. (1997): Plädoyer für eine sonderpädagogische Erwachsenenbildung für junge Menschen in erschwerten Lebenslagen. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufliche Bildung und Weiterbildung. Band 4: Benachteiligte und Berufsausbildung. Beiträge zu einem Expertengespräch der Initiative Bildung. Frankfurt a. M., 33-68
- Hitzler, R.; Bucher, T.; Niederbacher, A. (2001): Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute. Opladen
- Hitzler, R.; Hohner, A. (²1995): Qualitative Verfahren zur Lebensweltanalyse. In Flick, U.; Kardoff, E.; Keupp, H.; v. Rosenstiel, L.; Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Weinheim
- Hofer, M. (²2002): Familienbeziehungen in der Entwicklung. In: Hofer, M.; Wild, E.; Noack, P. (Hrsg.): Lehrbuch Familienbeziehungen. Göttingen, 4-27
- Hofer, M.; Pitkowsky, B. (²2002): Die Familie mit Jugendlichen. In: Hofer, M.; Wild, E.; Noack, P. (Hrsg.): Lehrbuch Familienbeziehungen. Göttingen, 241-264
- Hradil, S. (1993): Schicht, Schichtung und Mobilität. In: Korte, H.; Schäfers, B. (Hrsg.): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie. Opladen, 145-164
- Hradil, S. (⁸2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Opladen
- Hurrelmann, K. (³1994): Sozialisation und Gesundheit: Somatische, psychische und soziale Risikofaktoren im Lebenslauf, Weinheim, München
- Hurrelmann, K. (⁶1999): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim, München
- Hurrelmann, K. (⁷2001): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim, Basel
- Hurrelmann K., Klocke, A., Melzer, W. & Ravens-Sieberer, U. (2003): WHO-Jugendgesundheitssurvey - Konzept und ausgewählte Ergebnisse für die

- Bundesrepublik Deutschland. (The WHO adolescent health survey - Concept and selected results for Germany) In: Erziehungswissenschaft. 27. Jg., 79 - 108
- Husserl, E. (1962): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Den Haag
- Iben, G. (2000): Kinderarmut in der Wohlstandsgesellschaft. In: Jahrbuch für Pädagogik 1999. Frankfurt a.M.
- Ingelhart, R. (1980): Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Bedingungen und individuellen Wertprioritäten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 32. Jg., 144-153
- Inglehart, R. (1998): Modernisierung und Postmodernisierung. Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften. Frankfurt a. M.
- Jantzen, W. (1987): Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim, Basel
- Jerusalem, M. (1997): Die Entwicklung von Selbstkonzepten und ihre Bedeutung für Motivationsprozesse im Lern- und Leistungsbereich – Antrittsvorlesung 1993. Zugriff unter <http://www.edoc.hu-berlin.de/humboldt-vl/jerusalem-matthias/PDF/Jerusalem.pdf> [20.11.2004]
- Juang, L.; Silbereisen, R. (2002): The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades. In: Journal of Adolescence, 25, 3-18
- Jugert, G.; Rehder, A.; Notz, P.; Petermann, F. (2001): Fit for Life. Module und Arbeitsblätter zum Training sozialer Kompetenz für Jugendliche. Weinheim, München
- Kaiser, A. ; Kaiser, R. (1992): Studienbuch Pädagogik. Frankfurt a. M.
- Kaplan, H.B. (1980): Deviant behavior in defense of self. New York
- Keogh, B. (1999): Risiko und protektive Einflüsse in der Schule. In: Opp, G., Fingerle, M., Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, Basel, 191-202
- Kerkhoff, W. (1982): Freizeitlernen bei Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderungen. Überblick über den Forschungsstand zum Freizeitverhalten Lernbehinderter und Realisierung der Freizeiterziehung in der Schule für Lernbehinderte. In: Kerkhoff, W. (Hrsg.): Freizeit Chancen und Freizeitlernen für behinderte Kinder und Jugendliche. Berlin, 161-196
- Keupp, H. (1994): Soziale Netzwerke. In: Asanger, R.; Wenninger, G. (Hrsg.): Handwörterbuch Psychologie. Weinheim, 696-702

- Kirkelbach, K. (o.J.): Postmaterialismus, Wertansprüche und die Anerkennung von Sachzwängen. Zugriff unter http://www.klaus-birkelbach.de/Veroeffentlichungen/pmat_wa_sz.pdf [26.11.2004]
- Klein, G. (1973): Die soziale Benachteiligung der Lernbehinderte im Vergleich zu den Hauptschülern. In: Heese, G.; Reinartz, A. (Hrsg.): Aktuelle Probleme der Lernbehindertenpädagogik. Berlin
- Klein, G. (1985): Lernbehinderte Kinder und Jugendliche. Stuttgart
- Klein, G. (1996): Soziale Benachteiligung: Zur Aktualität eines verdrängten Begriffes. In: Opp, G.; Peterander, F. (Hrsg.): Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft. München, Basel
- Klein, G. (2001): Sozialer Hintergrund und Schullaufbahn von Lernbehinderten/ Förderschülern 1969 und 1997. In Zeitschrift für Heilpädagogik. 52. Jg., 51-61
- Koch, K.; Ellinger, S. (2002): Milieu- und Lebensstilkonzepte als Grundlage pädagogischer Interventionen bei Lernbehinderung: Plädoyer für empirische Feldforschung. In: Die neue Sonderschule 4, 280-295
- Koch, K. (2003): Soziologische Aspekte der Lernbehinderung. Zugriff unter <http://www.uni-wuerzburg.de/sopaed1/koch/soziologie/lernbeh.htm> [26.05.2003]
- Kolip, P. (1997): Geschlechtlichkeit im Jugendalter – oder: Der blinde Fleck der Jugendgesundheitsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 135 - 147
- Kolip, P. (2002): Die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. In: Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz. 45.Jg., 885-888
- König, R. (1946): Zwei Grundbegriffe der Familiensoziologie: Desintegration und Desorganisation. In: König, R. (Hrsg.): Materialien zur Soziologie der Familie. Köln, 55-87
- v. Kooij, R. (2000): Interaktionsdiagnostik. In: Borchert, J. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen, Bern, 279-287
- Krampen, G. (1987): Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie. Göttingen
- Krampen, G. (2002): Persönlichkeit und Selbstkonzeptentwicklung. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, 675-710
- Kraus, B. (2000): „Lebensweltliche Orientierungen“ statt „instruktive Interaktion“. Berlin
- Kreckel, R. (1990): Klassenbegriff und Ungleichheitsforschung. In: Berger, P.; Hradil, S. (Hrsg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile (Soziale Welt: Sonderband 7). Göttingen, 51-79

- Kreutz, H. (1989): Neuere Theorien zum Jugendverhalten. In: Markefka, M.; Nave-Herz, R. (Hrsg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung - Bd. 2 Jugendforschung. Neuwied, Frankfurt a. M., 169-195
- Kron, F. W. (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München, Basel
- Krüger, H.H.; Kötters, C. (2000): Schule und Jugendliches Freizeitverhalten. In: Krüger, H.H.; Grundmann, G.; Kötters, C. (Hrsg.): Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Ergebnisse einer quantitativen Schüler- und Lehrerbefragung in Ostdeutschland. Opladen, 111-146
- Kuntsche, E.N.; Reitzle, M.; Silbereisen, R.K. (2003): Elterliches Erziehungsverhalten, Autonomiebestrebungen und Selbstabwertung im Jugendalter. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 50. Jg., 143-151
- Kurz, P. (2000): Muster: Fragebogen Schülerbefragung (Auswahl) In: http://www.peterkurz.de/work/seminare/Krim_Stadt_FraBo_neu.html [Zugriff 29.05.2002]
- Lechner, B. (2001): Freizeitverhalten von BerufsschülerInnen im Rahmen der Lebensstilforschung und Subkulturtheorie. Bericht des Sozialwissenschaftlichen Instituts der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät 2001-1. Universität Erlangen. Erlangen
- Lenz, K. (2000): Kindsein in Dresden. Endbericht der ersten Dresdner Kindheitsstudie. Zugriff unter: www.tu-dresden.de/phfis/lenz/fo/TEXT.pdf [12.12.2004]
- Liebsch, K. (2000): Identität und Habitus. In: Korte, H.; Schäfers, B. (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Opladen, 25-43
- Linssen, R., Leven, I.; Hurrelmann, K. (2002): Wachsende Ungleichheit der Zukunftschancen? Familie, Schule und Freizeit als jugendliche Lebenswelten. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt a. M., 53-90
- Löw, M. (2003): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Opladen
- Lüdtke, H. (1992): Zwei Jugendkulturen – Freizeitmuster in Ost und West. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend '92 – Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. Band 2 – Im Spiegel der Wissenschaften. Opladen, 239-264
- Mack, W.; Raab, E.; Rademacker, H. (2003): Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung. Opladen
- Mand, J. (2003): Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule. Stuttgart

- Mansel, J. (2001): Familiäre Erziehung und Gewalterfahrungen. In: Zeitschrift für Familienforschung. 13. Jg., 26-51
- Mead, G.H. (³1978): Geist, Identität und Gesellschaft.. Frankfurt a. M.
- v.Meinhold, R. (2001): Konsum- Lifestyle- Selbstverwirklichung: Konsummotive Jugendlicher und nachhaltige Bildung. Weingarten
- Melzer, W. (2000): Gewaltemergenz – Reflexionen und Untersuchungsergebnisse und Untersuchungsergebnisse zur Gewalt in der Schule. In: psychosozial. 23. Jg., 7-17
- Melzer, W.; Rostampour, P. (1996): Schulische Gewaltformen und Täter-Opfer-Problematik. In: Schubarth, W.; Kobe, F.U.; Willems, H. (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Opladen, 131-148
- Merkens, H. (1996a): Jugend in einer pädagogischen Perspektive: Ergebnisse empirischer Studien. Hohengehren
- Merkens, H. (1996b): Arbeit als knappes Gut. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie – Band 6, 113-134
- Merkens, H. (1999): Schuljugendliche in beiden Teilen Berlins seit der Wende. Reaktionen auf den sozialen Wandel. Hohengehren
- Merkens, H. (2001): Die Nutzung sozialer Räume durch Jugendliche in der Freizeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 4. Jg., 437-455
- Merkens, H.; Classen, G.; Bergs-Winkels, D. (1997): Familiäre und schulische Einflüsse auf die Konstituierung des Selbst in der Jugendarbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik. 43. Jg., 93-110
- Merkens, H.; Steiner, I.; Wenzke, G. (1998): Lebensstile Berliner Jugendlicher 1997. Berlin
- Meulemann, H. (1987). Bildung, Generationen und die Konjunkturen des Werts Leistung. Zeitschrift für Soziologie. 16. Jg., 272-287
- Minsel, B. (⁴2001): Eltern als Erzieher. In: Reinberg, F. (u.a.): Die Erziehenden und Lehrenden, 275-295. In: Krapp, A.; Weidemann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim, 271-355
- Montada, L. (⁵2002a): Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, 3-53
- Montada, L. (⁵2002b): Delinquenz. In: Oerter, R; Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, 859-873

- Muchow, M.; Muchow, H.H. (1998): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Weinheim, München
- Muckel, P.; Grubitzsch, S. (1993): Untersuchungen zum Begriff „Lebenswelt“. In: Psychologie und Gesellschaft. 17. Jg., 119-139
- Mühlfeld, C.; Plüsch, K.; Engler, M (1984): Qualifikation Lernbehinderter. Eine empirische Analyse der Sozialisation von Sonderschülern mit Lernbehinderung für den Beruf und im Beruf. Frankfurt a. M.
- Müller, H. P. (1986): Kultur, Geschmack und Distinktion. Grundzüge der Kulturosoziologie Pierre Bourdieus. In: Neidhardt, F; Lepsius, R. M.; Weiß, J. (Hrsg.): Kultur und Gesellschaft – Sonderheft 27/1986 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen, 162-190
- Müller, H.-P. (1992): Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit. Frankfurt a. M.
- Mummedy, H.-D. (1988): Veränderung von Selbstkonzepten. In: Mummedy, H.-D. (Hrsg.): Verhalten und Einstellung. Berlin
- Murdock, G.P. (1949): Social Structure. New York
- Myschker, N. (³1999): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart, Berlin, Köln
- Nave-Herz, R. (1989): Jugendsprache. In: Markefka, M.; Nave-Herz, R. (Hrsg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Band 2: Jugendforschung. Neuwied, Frankfurt a. M., 625-633
- Nave-Herz, R. (2002): Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland: Eine zeitgeschichtliche Analyse. Stuttgart
- Neidhardt, F. (⁴1975): Die Familien in Deutschland. Gesellschaftliche Stellung, Struktur und Funktion. Opladen
- Nestmann, F. (²2001): Soziale Netzwerke – Soziale Unterstützung. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit – Sozialpädagogik. Neuwied, 1684-1692
- Neuenschwander, M. (1996): Entwicklung und Identität im Jugendalter. Bern, Stuttgart, Wien
- Neukäter, H. (1997): Verhaltensstörungen. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Berufliche Rehabilitation junger Menschen. Handbuch für Schule, Berufsberatung und Ausbildung. Ausgabe 1997 Hochheim a. M., 395-407

- Noack, P. (1990): Jugendentwicklung im Kontext. Zum aktiven Umgang mit sozialen Entwicklungsaufgaben in der Freizeit. München
- Nohl, H. (1967): Erziehung als Lebenshilfe. In: Nohl, H. (Hrsg.) Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn, 86-99
- Nolteernsting, E. (1998): Jugend. Freizeit. Geschlecht: Der Einfluss gesellschaftlicher Modernisierung. Opladen
- Nyssen, E.; Stange, H. (2003): Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern der Schule für Lernbehinderte – Bedeutung für Schule und Unterricht aus der Sicht von Lehrerinnen – Ein Werkstattbericht. In: Gehrman, P.; Hüwe, B. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in erschwerten Lernsituationen. Aktuelle sonderpädagogische Forschungs- und Arbeitsfelder. Stuttgart, 38-55
- Oberwittler, D. (1999): Soziale Probleme, Gewalt und Jugendkriminalität in der Stadt. Ansätze einer sozialökologischen Forschung. In: Albrecht, H.-J. (Hrsg.): Forschungen zu Kriminalität und Kriminalitätskontrolle am Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Strafrecht. Freiburg i. Br.
- Oberwittler, D.; Blank, T.; Köllisch, T.; Naplava, T. (2001): Soziale Lebenslagen und Delinquenz von Jugendlichen. Ergebnisse der MPI-Schulbefragung 1999 in Köln und Freiburg (Arbeitsberichte des Max-Planck-Instituts; Heft 1). Freiburg i. Br.
- Oerter, R. (2002): Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, 72-104
- Oerter, R.; Dreher, E. (2002): Jugendalter. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, 258-273
- Olk, T. (1985): Jugend und gesellschaftliche Differenzierung - Zur Entstrukturierung der Jugendphase. In: Zeitschrift für Pädagogik - Beiheft. 19. Jg., 290-301
- Olk, T.; Bathke, G.; Hartnuß, B. (2000): Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim, München
- Olshausen, E. (1993): Raum – Antike. In: Dinzelsbacher, P. (Hrsg.): Europäische Mentalitätsgeschichte. Hauptthemen in Einzeldarstellungen. Stuttgart, 592-604
- Opaschowski, H.W. (1994): Freizeit und Pädagogik. In: Roth, H. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. Studienausgabe. München, 933-945
- Opaschowski, H.W. (1997): Einführung in die Freizeitwissenschaft. Opladen

- Opp, G.; Wenzel, E. (2002): Eine neue Komplexität kindlicher Entwicklungsstörungen – Ko-Morbidität als Schulproblem. In: Wittrock, M. (Hrsg.): Lernbeeinträchtigung und Verhalten: Konvergenzen in Theorie und Praxis. Stuttgart, Berlin, Köln, 15-23
- Opp, G.; Wenzel, E. (2003): Qualitätsstandards in der Schule zur Erziehungshilfe. In: Opp, G. (Hrsg.): Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn, 17-42
- Orthmann, D. (2002): Berufliche Planungsprozesse lernbeeinträchtigter Jugendlicher. In: Bundschuh, K. (Hrsg.): Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft - Krise oder Chance? Bad Heilbrunn, 553-565
- Palentien, C.; Leppin, A. (2002): Kindheit, Jugend und Drogen. In: Krüger, H.H.; Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, 879-890
- Parsons, T. (1965): Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft. In: v.Friedeburg, L. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln, 131-155
- Perrez, M.; Huber, G.L.; Geißler, K.A. (⁴2001): Psychologie der pädagogischen Interaktion. In: Krapp, A.; Weidemann, A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim, 357-413
- Petermann, F.; Petermann, U. (⁷2003): Training mit Jugendlichen. Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten. Göttingen
- Petermann, F. (2004): Umgang mit aggressiv-dissozialen Jugendlichen. Zugriff unter: <http://www.erev.de/~upload/pdf/Referat%20Petermann%2036%2004.pdf> [21.12.2004]
- Petersen, A.C.; Silbereisen, R.; Sörensen, S. (1992): Adolescent Development: A Global perspective. In: Meeus, W. ; De Goede, W.; Kox, K.; Hurrelmann, K. (Hrsg.): Adolescent, Carreers and Culture. Berlin, 1-24
- Pitkwosky, B.; Hofer, M. (1992): Die Familien mit Jugendlichen. Ein Übergang für Eltern und Kinder. In: Hofer, M.; Klein-Allermann, E.; Noack, P. (Hrsg.): Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. Göttingen, Bern, 194-216
- Popp, I.; Meier, U.; Tillmann, K.J. (2001): Es gibt auch Täterinnen. Zu einem bisher vernachlässigten Aspekt der schulischen Gewaltdiskussion. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 21. Jg., 170-192
- Reich, K. (o.J.): Kindheit als Konstrukt. Zugriff unter: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/texte/download/kindheit.pdf> [23.11.2001]

- Reinders, H. (2002): Entwicklungsaufgaben – Theoretische Positionen zu einem Klassiker. In: Merckens, H.; Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung - Nr. 2/2002. Opladen, 13-37
- Reinders, H. (2003): Jugendtypen: Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz. Opladen
- Reinders, H. (2004): Wege zum Erwachsenenstatus. Jugend als Bildungszeit oder Freizeit. Zugriff unter: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Jugendforschung/s_1315.html [15.02.2005]
- Reinders, H.; Bergs-Winkel, D. (2000): Typologische Entwicklungswege Jugendlicher. Dokumentation der Skalen Erhebungswelle. Berlin
- Reinders, H.; Butz, P. (2001a): Entwicklungswege Jugendlicher zwischen Transition und Moratorium. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47. Jg., 913-928
- Reinders, H.; Butz, P. (2001b): Schule und Familie als Ressourcen für das Schulverhalten Jugendlicher. In: Merckens, H.; Weißhaupt, H. (Hrsg.): Schulforschung und Schulentwicklung: aktuelle Forschungsbeiträge/ Universität Erfurt. Erfurt, 85-108
- Reinders, H., ; Bergs-Winkels, D. (2002): Das SORAT-Inventar: Skalen zur Erfassung sozialräumlicher Aktivitäten im Jugendalter. In: Glöckner-Rist, A. (Hrsg.): ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Version 6.00. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen
- Reinders, H.; Hofer, M. (2003): Wertewandel, schulische Lernmotivation und das duale Jugendmoratorium. In: Reinders, H.; Wild, E. (Hrsg.): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. Opladen, 237-256
- Reinders, H.; Wild, E. (2003): Adoleszenz als Transition und Moratorium. In: Reinders, H.; Wild, E. (Hrsg.): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. Opladen, 15-36
- Reinders, H.; Bergs-Winkels, D.; Butz, P.; Classen, G. (2001): Typologische Entwicklungswege Jugendlicher: Die horizontale Dimension sozialräumlicher Entfaltung. In: Mansel, J.; Schweins, W.; Ulbrich-Herrmann, M. (Hrsg.): Zukunftsperspektiven Jugendlicher: Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Bedrohung für die Lebensphase Jugend. Weinheim, München, 200-216

- Reinecke, J.; Boers, K. (2002). Schülerbefragung 2001- Informationen zur Studie Bocholt. Zugriff unter: <http://www.uni-trier.de/uni/fb4/soziologie/faecher/empirik/bocholt2001.pdf> [15.10.2003]
- Reitzle, M. (2002): Ein gutes Selbstwertgefühl im Jugendalter. – Garant für eine erfolgreiche Biographie?. In: Merkens, H.; Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. 2/2002. Opladen, 145-171
- Richter, I. (2002): Pressemitteilung zum 11. Kinder- und Jugendbericht. Pressemitteilung des Deutschen Jugendinstitut e.V. vom 30. Januar 2002
- Rösner, E. (2002): Schüler ohne Hauptschulabschluss: Kellerkinder der Nation? In: Mägdefrau, J.; Schumacher, E. (Hrsg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit: Aktuelle Beiträge - Neue Herausforderungen. Bad Heilbrunn, 217-232
- Rost, H.D. (1998): Handwörterbuch Pädagogischer Psychologie. Weinheim
- Roth, G. (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt a. M.
- Sasse, A. (1999): Lernbehinderungen aus der Perspektive „neuer“ Formen sozialer Ungleichheit. In: Die neue Sonderschule. 44. Jg., 421-433
- Schäfers, B. (1983): Gruppenbildung als Reflex auf gesamtgesellschaftliche Entwicklungen am Beispiel der deutschen Jugendbewegung. In: Neidhardt, F. (Hrsg.): Gruppensoziologie. Perspektiven und Materialien. SH 25 Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 106-125
- Schäfers, B. (2001): Jugendsoziologie. Opladen
- Schäfers, B. (⁷2001): Jugendsoziologie: Einführung in Grundlagen und Theorie. Opladen.
- Schelsky, H. (1963): Die skeptische Generation (1957). Eine Soziologie der deutschen Jugend. Düsseldorf
- v.Schlippe, A.; Schweitzer, J. (1996): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen
- Schmetz, D. (1993): Sonderpädagogik und Erziehung - Wandel der Werte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 44. Jg., 99-112
- Schmidt, H.P. (1987): Freizeitverhalten und Freizeitbedürfnisse Lernbehinderter im Vergleich zu Hauptschülern und Gymnasiasten. In: Sonderpädagogik. 17. Jg., 9-20
- Schnabel, K. (⁴2001): Psychologie der Lernumwelt. In: Krapp, A.; Weidemann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim, 467-511

- Schneewind, K.A. (1999): Familienpsychologie, Stuttgart
- Schneewind, K.A. (2002⁵): Familienentwicklung. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, 105-127
- Schneewind, K.A. (1998⁴): Familienentwicklung. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, 128-166
- Schröder, H. (1992²): Grundwortschatz Erziehungswissenschaft: Ein Wörterbuch der Fachbegriffe. München
- Schröder, U. (2000): Lernbehindertenpädagogik. Stuttgart
- Schulze, G. (2004): Der Feldtheoretische Ansatz nach Kurt Lewin. In: Vernooij, M.A.; Wittrock, M. (Hrsg.): Verhaltensgestört. Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag. Paderborn, München, 173-198
- Schütz, A.; Luckmann, T. (1975): Strukturen der Lebenswelt. Neuwied, Darmstadt
- Schütz, A.; Luckmann, T. (1984): Strukturen der Lebenswelt. Band II. Frankfurt
- Schwarzer, R. (1986): Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit. Forschungsbericht 5, Freie Universität Berlin - Institut für Psychologie. Berlin
- Schwind, H.D.; Roitsch, K.; Gielen, B. (1999²): Im Gewaltausmaß vereint? Eine vergleichende Schülerbefragung in Sachsen und Hessen. In: Holtappels, W.; Heitmeyer, W.; Melzer, W.; Tillmann, K.J. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim, München, 101-118
- Schwingel, M. (2000³): Pierre Bourdieu zur Einführung. Hamburg
- Simmel, G. (1992): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Frankfurt a. M., 687-790
- Spiess, W. (2002): Lern- und Verhaltensstörungen bei ein- und demselben Kind: Koinzidenz oder Komorbidität?. In: Wittrock, M. (Hrsg.): Lernbeeinträchtigung und Verhalten: Konvergenzen in Theorie und Praxis. Stuttgart, Berlin, Köln, 39-52
- Spranger, E. (1924): Psychologie des Jugendalters. Leipzig
- Springer A.; Uhl A.; Widensky, K. (1996): Schüler und Drogen in Österreich: Wissen, Erfahrungen, Einstellungen. In: Wiener Zeitschrift für Suchtforschung, 3 - 21
- Stagel, W. (2003): Lebenssituationen und Einstellungen von Jugendlichen. Linz
- Stang, U. (2001): Gewalt an Schulen. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit für die erste Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen in Bayern. Universität München

- Stange, H. (1994): Die soziale Lebenslage von Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderungen. Fernuniversität Hagen
- Stapf, K. (1972): Psychologie des elterlichen Erziehungsstiles. Stuttgart
- Staudinger, U.M.; Greve, M. (1997): Das Selbst im Lebenslauf: Brückenschläge und Perspektivenwechsel zwischen entwicklungs- und sozialpsychologischen Zugängen. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie. 28. Jg., 3-18
- Stecher, L. (2000): Soziales Kapital und Habitusentwicklung. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung sozialer Beziehungen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Siegen. Zugriff unter [www.http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=960897720](http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=960897720) [29.05.2004]
- Stecher, L. (2001): Die Wirkung sozialer Beziehungen. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim, München
- Stein, R.; Faas, A. (1999): Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell. Neuwied
- STMUK - Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2002): Schule und Bildung in Bayern 2002, Zahlen und Fakten, Schriften des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Reihe A, Bildungsstatistik Heft 42
- STMUK - Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2003): Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD). Zugriff unter <http://www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/schulen/2.pdf> [13.10.2004]
- Strohmeier, P. (1993): Raum – Neuzeit. In: Dinzelbacher, P. (Hrsg.): Europäische Mentalitätsgeschichte. Hauptthemen der Einzeldarstellungen. Stuttgart, 615-631
- Thiele, G. (1998): Die beginnende Entwicklung von Jugendgangs im Osten Deutschlands. Ein neues Phänomen aus Armut und sozialer Ungleichheit. In: Mansel, J.; Brinkhoff, K.-P. (Hrsg.): Armut im Jugendalter. Weinheim, München, 76-86
- Thimm, W.; Funke, E.H. (1977): Soziologische Aspekte der Lernbehinderungen. In: Kanther, G.; Speck, O. (Hrsg.): Pädagogik der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 4. Berlin, 581-614
- Thole, W. (2002): Jugend, Freizeit, Medien und Kultur. In: Krüger, H.H.; Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, 653-684
- Tillmann, K.-J.; Holler-Nowitzki, B.; Holtappels, H.G.; Meier, U.; Popp, U. (1999): Schülergewalt als Schulproblem. Weinheim, München

- Tippelt, R. (²1993): Methoden und Ergebnisse der quantitativ orientierten Jugendforschung. In: Krüger, H. H. (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen, 225 -248
- Topel, W. (1991): Freizeitverhalten, Interessenentwicklung und Strebenshaltung bei Hilfsschülern. In: Die Sonderschule. 36.Jg.; 485-490
- Treibel, A. (⁴1997): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Opladen
- Ulich, K. (1991): Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann, K.; Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, Basel, 377-396
- Unger, N. (2004): Das Potenzial der Peergruppe. Neue Wege (sonder-)pädagogischer Förderung von Jugendlichen mit sozialen Auffälligkeiten. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Schwierige Kinder-Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim, Basel, 113-124
- v.Villiez, T. (1986): Sucht und Familie. Berlin, Heidelberg
- Volkman, U. (2002): Soziale Ungleichheit: Die „Wieder-Entdeckung“ gesellschaftlicher Ungerechtigkeiten. In: Volkman, U.; Schimank, U. (Hrsg.): Soziologische Gegenwartsdiagnosen II. Vergleichende Sekundäranalysen. Opladen, 227-256
- Vollbrecht, R. (1995): Die Bedeutung von Stil. Jugendkulturen und Jugendszenen im Licht der neueren Lebensstildiskussion. In: Ferchhoff, W.; Sander, U.; Vollbrecht, R. (Hrsg.): Jugendkulturen – Faszination und Ambivalenz. Einblicke in jugendliche Lebenswelten. Festschrift für Dieter Baacke zum 60. Geburtstag. Weinheim, München, 23-37
- Walper, S. (1998): Die Individuation in Beziehung zu beiden Eltern bei Kindern und Jugendlichen aus konfliktbelasteten Kernfamilien und Trennungsfamilien. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 18. Jg., 134-151
- Walper, S. (2001): Ökonomische Knappheit im Erleben ost- und westdeutscher Kinder und Jugendlicher: Einflüsse der Familienstruktur und Auswirkungen auf die Befindlichkeit. In: Klocke, A.; K. Hurrelmann (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen. Wiesbaden, 169-187
- Walper, S. (2002): Einflüsse von Trennung und neuer Partnerschaft der Eltern. Ein Vergleich von jungen und Mädchen in Ost- und Westdeutschland. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 22.Jg, 25-46
- Walper, S.; Tippelt, R. (2002): Methoden und Ergebnisse der quantitativen Kindheits- und Jugendforschung. In: Krüger, H.H.; Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, 188-224

- Weber, E. (⁸1999): Pädagogik eine Einführung. Band I Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 3: Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen – Erziehung und Gesellschaft/ Politik. Donauwörth
- Weiß, H. (2003): Armut und (Erziehungs-)Verhalten. In: Kannewischer, S.; Wagner, M.; Winkler, C.; Dworschak, W. (Hrsg.): Verhalten als subjektiv-sinnhafte Ausdrucksform. Bad Heilbrunn, 214-227
- Werning, R. (2003): Entwicklung von Planungskompetenzen in den Lebenswelten moderner und sozial randständiger Kinder. In: Gehrman, P.; Hüwe, B. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in erschwerten Lernsituationen. Aktuelle sonderpädagogische Forschungs- und Arbeitsfelder. Stuttgart, 27-37
- Werning, R.; Lütje-Klose, B. (2003): Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. München, Basel
- Wellenreuther, M. (2000): Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft – Eine Einführung. München, Weinheim
- Wild, E. (1999): Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation. Habilitationsschrift, Mannheim
- Wilk, L.; Beham, M. (1990): Familie als kindliche Lebenswelt. In: Gisser, R.; Reiter, L.; Schattovits, H.; Wilk, L. (Hrsg.): Lebenswelt Familie. Wien, 355-410
- Willand, H. (2000): Jugendliche in schwierigen Lebenslagen, Lernbehinderung und soziale Benachteiligung. Zur Aktualität und notwendigen Wiederbearbeitung verdrängter Begriffe. In: Sonderpädagogik. 30. Jg., 210-221
- Winch, R.F. (1971): The modern family. New York
- Winkler, C.; Bundschuh, K.; Baur, D.; Streubel, R. (2002): Die Lebenssituation von Absolventen der Schule zur Erziehungshilfe im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt in der Region München. In: Behindertenpädagogik in Bayern. 45. Jg., 156-163
- Wittrock, M. (2004): Ansatz der Lebensproblemzentrierten Pädagogik. In: Vernooij, M.A.; Wittrock, M. (Hrsg.): Verhaltensgestört. Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag. Paderborn, München, 151-172
- Wocken, H. (1982): Freizeitinteressen und Freizeitverhalten lernbehinderter Schüler. In: Kerkoff, W. (Hrsg.): Freizeit Chancen und Freizeitlernen für behinderte Kinder und Jugendliche. Berlin, 197-247

- Wocken, H. (1983): Am Rande der Normalität. Untersuchungen zum Selbst- und Gesellschaftsbild von Sonderschülern. Heidelberg
- Wocken, H. (2000): Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 51. Jg., 492-503
- Zeiger, H. (1989): Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, U.; Büchner, P.; Fischer-Kowalski, M. (Hrsg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim, Basel, 176-195
- Zinnecker, J. (1981): Jugendliche und Kulturen. Ansichten einer zukünftigen Jugendforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 27. Jg., 421-440
- Zinnecker J. (1991): Jugend als Bildungsmoratorium: Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: Melzer, W.; Heitmeyer, W.; Liegle, L.; Zinnecker, J. (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel: Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR. Weinheim, München, 9-24
- Zinnecker, J. (2003): Jugend als Moratorium. In: Reinders, H.; Wild, E. (Hrsg.): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. Opladen, 37-64
- Zinnecker, J.; Molnár, P. (1988). Lebensphase Jugend im historisch-interkulturellen Vergleich. In W. Ferchhoff ; Olk, T. (Hrsg.), Jugend im internationalen Vergleich. Weinheim, 181-206
- Zinnecker, J.; Behnken, I.; Maschke, S.; Stecher, L. (2002): null zoff & voll busy: Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts - Ein Selbstbild. Opladen

Anhang

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1: Lebensraum eines Schülers	28
Abb. 2: Ökologische Entwicklungszonen nach Bronfenbrenner	32
Abb. 3: Schematische Darstellung der vier ökologischen Zonen	33
Abb. 4: Entwicklungsaufgaben nach Havighurst	43
Abb. 5: Jugend und Transition	44
Abb. 6: Jugend und Moratorium.....	46
Abb. 7: Jugend zwischen Zukunfts- und Gegenwartsorientierung	48
Abb. 8: Pragmatische Konzeptualisierung einer Theorie der Jugend nach Kreutz.....	51
Abb. 9: Vorläufiges Untersuchungsmodell – Lebenswelten Jugendlicher I.....	53
Abb. 10: Vorläufiges Untersuchungsmodell – Lebenswelten Jugendlicher II	54
Abb. 11: Vorläufiges Untersuchungsmodell – Lebenswelten Jugendlicher III	55
Abb. 12: Vorläufiges Untersuchungsmodell – Lebenswelten Jugendlicher IV	69
Abb. 13: Drei-Ebenen-Modell des Selbst I.....	71
Abb. 14: Drei-Ebenen-Modell des Selbst II	76
Abb. 15: „Personale-Ressourcen-Modell“ unter besonderer Berücksichtigung abweichenden Verhaltens ...	79
Abb. 16: Konsumverhalten Jugendlicher.	94
Abb. 17: AGIL-Schema als differenzierendes Analysemodell von Sozialsystemen.....	101
Abb. 18: Wechselwirkung zwischen „I“ und „Me“.....	103
Abb. 19: Zweidimensionales Wirkmodell nach Salzwedel	116
Abb. 20: Untersuchungsleitendes Mehrebenenmodell „Lebenswelten Jugendlicher“	120
Abb. 21: Häufigkeitsverteilung - Zeitperspektive: „Gegenwartsorientierung“	136
Abb. 22: Häufigkeitsverteilung - Zeitperspektive: „Zukunftsorientierung“	137
Abb. 23: Häufigkeitsverteilung - Zeitperspektive: „Zukunftsoptimismus“	138
Abb. 24: Liniendiagramm Cluster 1: Mittelwerte Zukunfts- und Gegenwartsorientierung	140
Abb. 25: Liniendiagramm Cluster 2: Mittelwerte Zukunfts- und Gegenwartsorientierung	140
Abb. 26: Liniendiagramm Cluster 3: Mittelwerte Zukunfts- und Gegenwartsorientierung	141
Abb. 27: Liniendiagramm Cluster 4: Mittelwerte Zukunfts- und Gegenwartsorientierung	141
Abb. 28: Häufigkeitsverteilung - Selbst: „Sicheres Selbst“	142
Abb. 29: Häufigkeitsverteilung - Selbst: „Unsicheres Selbst“	144
Abb. 30: Häufigkeitsverteilung - Selbst: „Aufgebrachtes Selbst“	145
Abb. 31: Häufigkeitsverteilung - Selbst: „Selbstwirksamkeitserwartung“	146
Abb. 32: Häufigkeitsverteilung - Selbst: „Tendenz zum sozialen Vergleich“	148
Abb. 33: Häufigkeitsverteilung - Selbst: „Egozentrismus“	149
Abb. 34: Häufigkeitsverteilung - Selbst: „Instrumentelle Arbeitsorientierung“	151
Abb. 35: Häufigkeitsverteilung - Selbst: „Integrative Arbeitsorientierung“	152
Abb. 36: Häufigkeitsverteilung - Selbst: „Statusorientierte Biografieerwartung“	154
Abb. 37: Häufigkeitsverteilung - Selbst: „Entfaltungsorientierte Biografieerwartung“	155
Abb. 38: Häufigkeitsverteilung - Selbst: „Leistungsorientierung“	157
Abb. 39: Häufigkeitsverteilung - Selbst: „Fortschrittsdistanz“	158
Abb. 40: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Aktive Freizeitbeschäftigung“	160
Abb. 41: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Passive Freizeitbeschäftigung“	161
Abb. 42: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Kreativ-künstlerische Freizeitbeschäftigung“	162
Abb. 43: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Berufliche Weiterbildung“	164
Abb. 44: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Verbotenes“	165
Abb. 45: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Organisierte Freizeitaktivität“	167
Abb. 46: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Vereinsart“	168
Abb. 47: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Soziale Probleme Nachbarschaft“	169
Abb. 48: Häufigkeitsverteilung – Freizeit: „Freizeitmöglichkeiten in der Nachbarschaft“	170
Abb. 49: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Zufriedenheit mit der Nachbarschaft“	172
Abb. 50: Häufigkeitsverteilung – Freizeit: „Sozialräumliche Mobilität“	173
Abb. 51: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Sozialräumliche Mobilität“	174

Abb. 52: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Wohnung „Mediennutzung“.....	179
Abb. 53: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Wohnung „Geselligkeit“.....	180
Abb. 54: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Wohnung „Kontrolle der Eltern“.....	181
Abb. 55: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: EKZ „Einrichtungskonforme Nutzung“.....	183
Abb. 56: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: EKZ „Besetzung“.....	184
Abb. 57: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Cafe ... „Entfaltung“.....	185
Abb. 58: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Cafe ... „Kontakt“.....	187
Abb. 59: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Parks ... „Deviante Nutzung“.....	188
Abb. 60: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Parks ... „Dimension Anlaufpunkt“.....	190
Abb. 61: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Parks ... „Besetzung“.....	191
Abb. 62: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Parks ... „Themen Alltagsbewältigung“.....	193
Abb. 63: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Parks ... „Themen Zukunftsbewältigung“.....	194
Abb. 64: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Parks ... „Entfaltung“.....	196
Abb. 65: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Parks ... „Kontakt“.....	197
Abb. 66: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Juze „Mediennutzung“.....	199
Abb. 67: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Juze „Themen Alltagsbewältigung“.....	200
Abb. 68: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Juze „Themen Zukunftsbewältigung“.....	202
Abb. 69: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Juze „Entfaltung“.....	204
Abb. 70: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Juze „Kontakt“.....	205
Abb. 71: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Rigide Entscheidungsstruktur“.....	207
Abb. 72: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Demokratische Entscheidungsstruktur“.....	208
Abb. 73: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Konsum“.....	211
Abb. 74: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Konsum“.....	212
Abb. 75: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Verfügbares Geld“.....	213
Abb. 76: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Drogen - Zigarette.....	215
Abb. 77: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Drogen - Alkohol.....	215
Abb. 78: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Drogen - Haschisch.....	217
Abb. 79: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: Drogen - Ecstasy.....	217
Abb. 80: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Eigentumskriminalität“.....	219
Abb. 81: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Sachbeschädigung“.....	221
Abb. 82: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Dimension Gewalkriminalität“.....	222
Abb. 83: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Kriminelles Verhalten“.....	223
Abb. 84: Häufigkeitsverteilung: Items Kindschaftsverhältnis.....	226
Abb. 85: Häufigkeitsverteilung - Familie: „Kinderanzahl“.....	227
Abb. 86: Häufigkeitsverteilung - Familie: „Eigenes Zimmer“.....	229
Abb. 87: Häufigkeitsverteilung - Familie: „Autonomie-unterstützender Erziehungsstil“.....	231
Abb. 88: Häufigkeitsverteilung - Familie: „Kontrollierender Erziehungsstil“.....	232
Abb. 89: Häufigkeitsverteilung - Familie: „Gewaltbezogener Erziehungsstil“.....	233
Abb. 90: Häufigkeitsverteilung - Familie: „Unterstützende soziale Kontrolle“.....	234
Abb. 91: Häufigkeitsverteilung - Familie: „Restriktive soziale Kontrolle“.....	235
Abb. 92: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Familie: „Ablösungsaktivitäten“.....	237
Abb. 93: Häufigkeitsverteilung - Familie: „Ablösungsaktivitäten“.....	238
Abb. 94: Häufigkeitsverteilung - Familie: „Streitausmaß in der Familie“.....	239
Abb. 95: Häufigkeitsverteilung - Familie: „Familienklima“.....	241
Abb. 96: Häufigkeitsverteilung - Schule: „Partizipation im Unterricht“.....	242
Abb. 97: Häufigkeitsverteilung - Schule: „Empathie LehrerIn“.....	243
Abb. 98: Häufigkeitsverteilung - Schule: „Empathie AusbilderIn“.....	244
Abb. 99: Häufigkeitsverteilung - Schule: „Schulklima“.....	246
Abb. 100: Häufigkeitsverteilung - Schule: „Soziale Probleme“.....	247
Abb. 101: Häufigkeitsverteilung - Schule: „Auffälliges Verhalten“.....	249
Abb. 102: Häufigkeitsverteilung - Schule: „Gewalttätiges Verhalten“.....	250
Abb. 103: Häufigkeitsverteilung - Schule: „Abweichendes Verhalten“.....	251
Abb. 104: Häufigkeitsverteilung - Schule: „Schulsozialarbeit“.....	253
Abb. 105: Häufigkeitsverteilung - Schule: „Aktivitäten Schulsozialarbeit“.....	254
Abb. 106: Häufigkeitsverteilung - Soziales Netzwerk: „Informelles Netzwerk“.....	256
Abb. 107: Häufigkeitsverteilung - Soziales Netzwerk: „Formelles Netzwerk“.....	257
Abb. 108: Bivariate Korrelationen: Werteorientierungen - Illegale Drogen.....	277
Abb. 109: Liniendiagramm: Cluster 1: Mittelwerte Werte.....	286

Abb. 110: Liniendiagramm: Cluster 2: Mittelwerte Werte.....	286
Abb. 111: Liniendiagramm: Cluster 3: Mittelwerte Werte.....	287
Abb. 112: Liniendiagramm: Cluster 4: Mittelwerte Werte.....	287
Abb. 113: Liniendiagramm: Cluster 1: Mittelwerte Personale Ressourcen.....	294
Abb. 114: Liniendiagramm: Cluster 2: Mittelwerte Personale Ressourcen.....	295
Abb. 115: Liniendiagramm: Cluster 3: Mittelwerte Personale Ressourcen.....	295
Abb. 116: Liniendiagramm: Cluster 4: Personale Ressourcen	296
Abb. 117: Liniendiagramm: Interaktionale Ordnung in der Familie	302
Abb. 118: Liniendiagramm: Interaktionale Ordnung in der Familie (clusterspezifisch).....	303
Abb. 119: Balkendiagramm: Schulische Interaktionsordnung (clusterspezifisch)	306
Abb. 120: Häufigkeitsverteilung Schule „Soziale Probleme“ - Einzelitems	307
Abb. 121: Liniendiagramm: Abweichendes Verhalten in der Schule (clusterspezifisch)	308
Abb. 122: Liniendiagramm: Mittelwerte Abweichendes Verhalten in der Schule – Soziale Probleme	309
Abb. 123: Häufigkeitsverteilung Schulsozialarbeit „Aktivitäten“ - Einzelitems.....	310
Abb. 124: Häufigkeitsverteilung: Mittelwerte Freizeitaktivitäten - Einzelitems	311
Abb. 125: Balkendiagramm: „Konsum“.....	313
Abb. 126: Liniendiagramm: Mittelwerte Freizeitaktivitäten	314
Abb. 127: Mittelwerte Items „Freizeitmöglichkeiten in der Nachbarschaft“	315
Abb. 128: Liniendiagramm: Nutzungsfrequenzen der Freizeittreffs	317
Abb. 129: Verinselung von Räumen.	318
Abb. 130: Liniendiagramm: Aktivitäten in Parks/Straßen/Plätze (clusterspezifisch)	319
Abb. 131: Liniendiagramm: Drogenkonsum	321
Abb. 132: Liniendiagramm Cluster 1: Illegale Drogen – Werteorientierung	323
Abb. 133: Liniendiagramm Cluster 2: Illegale Drogen – Werteorientierung	323
Abb. 134: Liniendiagramm Cluster 3: Illegale Drogen – Werteorientierung	324
Abb. 135: Liniendiagramm Cluster 4: Illegale Drogen – Werteorientierung	324
Abb. 136: Liniendiagramm: Mittelwerte „Soziales Netzwerk“.....	325
Tab. 1: Dimensionen der Ungleichheit.....	59
Tab. 2: Vierfelderklassifikation von Erziehungsstilen	109
Tab. 3: Schulabschluss und dessen richtungsweisende Funktion im weiteren Jugendalter.....	114
Tab. 4: Die fünf von Ausbildungsanfängern gewählten Berufe mit den höchsten Anteilen nach Schulabschluss in den Jahren 1985 und 1987.....	115
Tab. 5: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Zeitperspektive: „Gegenwartsorientierung“	136
Tab. 6: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Zeitperspektive: „Zukunftsorientierung“	137
Tab. 7: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Zeitperspektive: „Zukunftsoptimismus“	138
Tab. 8: Mittelwerte Clusteranalyse nach Ward und Signifikanzprüfung nach Kruskal-Wallis-H-Test.....	139
Tab. 9: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Selbst: „Sicheres Selbst“	142
Tab. 10: Stichprobenvergleich - Selbst: „Sicheres Selbst“	143
Tab. 11: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Selbst: „Unsicheres Selbst“	143
Tab. 12: Stichprobenvergleich - Selbst: „Unsicheres Selbst“	144
Tab. 13: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Selbst: „Aufgebrachtes Selbst“	145
Tab. 14: Stichprobenvergleich - Selbst: „Aufgebrachtes Selbst“	145
Tab. 15: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Selbst: „Selbstwirksamkeitserwartung“	146
Tab. 16: Stichprobenvergleich - Selbst: „Selbstwirksamkeitserwartung“	147
Tab. 17: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Selbst: „Tendenz zum sozialen Vergleich“	147
Tab. 18: Stichprobenvergleich - Selbst: „Tendenz zum sozialen Vergleich“	148
Tab. 19: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Selbst: „Egozentrismus“	149
Tab. 20: Stichprobenvergleich - Selbst: „Egozentrismus“	149
Tab. 21: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Selbst: „Instrumentelle Arbeitsorientierung“	150
Tab. 22: Stichprobenvergleich - Selbst: „Instrumentelle Arbeitsorientierung“	151
Tab. 23: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Selbst: „Integrative Arbeitsorientierung“	152
Tab. 24: Stichprobenvergleich - Selbst: „Integrative Arbeitsorientierung“	152
Tab. 25: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Selbst: „Statorientierte Biografieerwartung“	153
Tab. 26: Stichprobenvergleich - Selbst: „Statorientierte Biografieerwartung“	154
Tab. 27: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion-Selbst: „Entfaltungsorientierte Biografieerwartung“	155
Tab. 28: Stichprobenvergleich - Selbst: „Entfaltungsorientierte Biografieerwartung“	155
Tab. 29: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Selbst: „Leistungsorientierung“	156

Tab. 30: Stichprobenvergleich - Selbst: „Leistungsorientierung“	157
Tab. 31: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Selbst: „Fortschrittsdistanz“	158
Tab. 32: Stichprobenvergleich - Selbst: „Fortschrittsdistanz“	158
Tab. 33: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Aktive Freizeitbeschäftigung“	159
Tab. 34: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Aktive Freizeitbeschäftigung“	160
Tab. 35: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Passive Freizeitbeschäftigung“	161
Tab. 36: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Passive Freizeitbeschäftigung“	161
Tab. 37: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion-Freizeit: „Kreativ-künstlerische Freizeitbeschäftigung“	162
Tab. 38: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Kreativ-künstlerische Freizeitbeschäftigung“	163
Tab. 39: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Berufliche Weiterbildung“	163
Tab. 40: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Berufliche Weiterbildung“	164
Tab. 41: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Dimension „Verbotenes“	165
Tab. 42: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Verbotenes“	165
Tab. 43: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion: „Organisierte Freizeitaktivität“	166
Tab. 44: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Organisierte Freizeitaktivität“	167
Tab. 45: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Soziale Probleme Nachbarschaft“	169
Tab. 46: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Soziale Probleme in der Nachbarschaft“	169
Tab. 47: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion-Freizeit: „Freizeitmöglichkeiten in der Nachbarschaft“	170
Tab. 48: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Freizeitmöglichkeiten in der Nachbarschaft“	171
Tab. 49: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Zufriedenheit mit der Nachbarschaft“ ...	171
Tab. 50: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Zufriedenheit mit der Nachbarschaft“	172
Tab. 51: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Sozialräumliche Mobilität“	173
Tab. 52: Stichprobenvergleich – Freizeit: „Sozialräumliche Mobilität“	174
Tab. 53: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Bekannte in der Nachbarschaft“	175
Abb. 54: Häufigkeitsverteilung - Freizeit: „Bekannte in der Nachbarschaft“	175
Tab. 55: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Bekannte in der Nachbarschaft“	176
Tab. 56: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Häufigkeit sozialräumliche Besetzung“	177
Tab. 57: Mittelwerte Häufigkeit sozialräumlicher Besetzung (clusterspezifisch)	177
Tab. 58: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Soziales Kapital“ der Freizeittreffs	178
Tab. 59: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Wohnung „Mediennutzung“	178
Tab. 60: Stichprobenvergleich - Freizeit: Wohnung „Mediennutzung“	179
Tab. 61: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Wohnung „Geselligkeit“	180
Tab. 62: Stichprobenvergleich - Freizeit: Wohnung „Geselligkeit“	180
Tab. 63: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Wohnung „Kontrolle der Eltern“	181
Tab. 64: Stichprobenvergleich - Freizeit: Wohnung „Kontrolle der Eltern“	182
Tab. 65: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: EKZ „Einrichtungskonforme Nutzung“	182
Tab. 66: Stichprobenvergleich - Freizeit: EKZ „Einrichtungskonforme Nutzung“	183
Tab. 67: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: EKZ „Besetzung“	184
Tab. 68: Stichprobenvergleich - Freizeit: EKZ „Besetzung“	184
Tab. 69: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Cafe ... „Entfaltung“	186
Tab. 70: Stichprobenvergleich - Freizeit: Cafe ... „Entfaltung“	186
Tab. 71: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Cafe ... „Kontakt“	186
Tab. 72: Stichprobenvergleich - Freizeit: Cafe ... „Kontakt“	187
Tab. 73: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Parks ... „Deviante Nutzung“	188
Tab. 74: Stichprobenvergleich - Freizeit: Parks ... „Deviante Nutzung“	189
Tab. 75: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Parks ... „Anlaufpunkt“	189
Tab. 76: Stichprobenvergleich - Freizeit: Parks ... „Anlaufpunkt“	190
Tab. 77: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Parks ... „Besetzung“	191
Tab. 78: Stichprobenvergleich - Freizeit: Parks ... „Besetzung“	192
Tab. 79: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Parks ... „Themen Alltagsbewältigung“	192
Tab. 80: Stichprobenvergleich - Freizeit: Parks ... „Themen Alltagsbewältigung“	193
Tab. 81: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Parks ... „Themen Zukunftsbewältigung“	194
Tab. 82: Stichprobenvergleich - Freizeit: Parks ... „Themen Zukunftsbewältigung“	195
Tab. 83: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Parks ... „Entfaltung“	196
Tab. 84: Stichprobenvergleich - Freizeit: Parks ... „Entfaltung“	196
Tab. 85: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Parks ... „Kontakt“	197

Tab. 86: Stichprobenvergleich - Freizeit: Parks „Kontakt“	197
Tab. 87: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Juze „Mediennutzung“	198
Tab. 88: Stichprobenvergleich - Freizeit: Juze „Mediennutzung“	199
Tab. 89: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Juze „Themen Alltagsbewältigung“	200
Tab. 90: Stichprobenvergleich - Freizeit: Juze „Themen Alltagsbewältigung“	201
Tab. 91: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Juze „Themen Zukunftsbewältigung“	201
Tab. 92: Stichprobenvergleich - Freizeit: Juze „Themen Zukunftsbewältigung“	202
Tab. 93: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Juze „Entfaltung“	203
Tab. 94: Stichprobenvergleich - Freizeit: Juze „Entfaltung“	204
Tab. 95: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: Juze „Kontakt“	205
Tab. 96: Stichprobenvergleich - Freizeit: Juze „Kontakt“	205
Tab. 97: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Rigide Entscheidungsstruktur“	206
Tab. 98: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Rigide Entscheidungsstruktur“	207
Tab. 99: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Demokratische Entscheidungsstruktur“	208
Tab. 100: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Demokratische Entscheidungsstruktur“	208
Tab. 101: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Konsum“	210
Tab. 102: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Konsum“	211
Tab. 103: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Verfügbares Geld“	212
Tab. 104: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Verfügbares Geld“	213
Tab. 105: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Drogen“	214
Tab. 106: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Zigarette“	216
Tab. 107: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Alkohol“	216
Tab. 108: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Hasch“	218
Tab. 109: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Ecstasy“	218
Tab. 110: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Eigentumskriminalität“	219
Tab. 111: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Eigentumskriminalität“	220
Tab. 112: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Sachbeschädigung“	220
Tab. 113: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Sachbeschädigung“	221
Tab. 114: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Freizeit: „Dimension Gewaltkriminalität“	222
Tab. 115: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Dimension Gewaltkriminalität“	222
Tab. 116: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion: „Kriminelles Verhalten“	223
Tab. 117: Stichprobenvergleich - Freizeit: „Kriminelles Verhalten“	224
Tab. 118: Kindschaftsverhältnis differenziert nach Cluster	226
Tab. 119: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Familie: „Kinderanzahl“	227
Tab. 120: Mittelwerte - Familie „Kinderanzahl“	228
Tab. 121: Arbeitslosigkeit differenziert nach Cluster (Angaben in Prozent).....	230
Tab. 122: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Familie: „Autonomie-unterstützender Erziehungsstil“	230
Tab. 123: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Familie: „Kontrollierender Erziehungsstil“	232
Tab. 124: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Familie: „Gewaltbezogener Erziehungsstil“	233
Tab. 125: Mittelwerte - Familie „Erziehungsstile“	233
Tab. 126: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Familie: „Unterstützende soziale Kontrolle“	234
Tab. 127: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Familie: „Restriktive soziale Kontrolle“	235
Tab. 128: Stichprobenvergleich - Familie: „Positive familiäre Interaktionsordnung“	236
Tab. 129: Stichprobenvergleich - Familie: „Negative familiäre Interaktionsordnung“	237
Tab. 130: Stichprobenvergleich - Familie: „Ablösungsaktivitäten“	238
Tab. 131: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Familie: „Streitmaß in der Familie“	239
Tab. 132: Stichprobenvergleich - Familie: „Streitmaß in der Familie“	240
Tab. 133: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Familie: „Familienklima“	241
Tab. 134: Stichprobenvergleich: „Familienklima“	241
Tab. 135: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Schule: „Partizipation im Unterricht“	242
Tab. 136: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Schule: „Empathie LehrerIn“	243
Tab. 137: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Schule: „Empathie AusbilderIn“	244
Tab. 138: Stichprobenvergleich - Schule: „Schulische Interaktionsordnung“	245
Tab. 139: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Schule: „Schulklima“	246
Tab. 140: Stichprobenvergleich - Schule: „Schulklima“	246
Tab. 141: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Schule: „Soziale Problem“	247
Tab. 142: Stichprobenvergleich - Schule: „Soziale Probleme“	248

Tab. 143: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Schule: „Auffälliges Verhalten“	248
Tab. 144: Stichprobenvergleich - Schule: „Auffälliges Verhalten“	249
Tab. 145: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Schule: „Gewalttätiges Verhalten“	250
Tab. 146: Stichprobenvergleich - Schule: „Gewalttätiges Verhalten“	250
Tab. 147: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Schule: „Abweichendes Verhalten“	251
Tab. 148: Stichprobenvergleich - Schule: „Abweichendes Verhalten“	252
Tab. 149: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Schule: „Aktivitäten Schulsozialarbeit“	253
Tab. 150: Stichprobenvergleich - Schule: „Aktivitäten Schulsozialarbeit“	254
Tab. 151: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Soziales Netzwerk: „Informelles Netzwerk“	255
Tab. 152: Stichprobenvergleich - Soziales Netzwerk: „Informelles Netzwerk“	256
Tab. 153: Maße der zentralen Tendenz und Dispersion - Soziales Netzwerk: „Formelles Netzwerk“	257
Tab. 154: Stichprobenvergleich - Soziales Netzwerk: „Formelles Netzwerk“	257
Tab. 155: Stichprobenvergleich - Soziales Netzwerk: Soziales Kapital Freunde	258
Tab. 156: Bivariate Korrelationen: Werteorientierungen -Zukunftsorientierung	259
Tab. 157: Bivariate Korrelationen: Werteorientierung - Gegenwartsorientierung	259
Tab. 158: Bivariate Korrelationen: Freizeitaktivitäten - Gegenwartsorientierung	260
Tab. 159: Bivariate Korrelationen: Aktivitäten/Ressourcen Freizeittreffs- Gegenwartsorientierung	260
Tab. 160: Multilineare Regression: Familie-Selbstwertgefühl	261
Tab. 161: Multilineare Regression: Familie-Selbstwertgefühl	262
Tab. 162: Multilineare Regression: Familie-Selbstwertgefühl	262
Tab. 163: Multilineare Regression: Familie-Psychosoziale Befindlichkeit	263
Tab. 164: Multilineare Regression: Familie-Psychosoziale Befindlichkeit	264
Tab. 165: Multilineare Regression: Familie-Psychosoziale Befindlichkeit	264
Tab. 166: Multilineare Regression: Familie-Interaktionale/institutionelle Ordnung	265
Tab. 167: Multilineare Regression: Schule-Selbstwertgefühl	266
Tab. 168: Multilineare Regression: Schule-Selbstwertgefühl	267
Tab. 169: Multilineare Regression: Schule-Selbstwertgefühl	267
Tab. 170: Multilineare Regression: Schule-Psychosoziale Befindlichkeit	268
Tab. 171: Multilineare Regression: Schule-Psychosoziale Befindlichkeit	268
Tab. 172: Multilineare Regression: Schule-Psychosoziale Befindlichkeit	269
Tab. 173: Multilineare Regression: Interaktionale Ordnung/Soziale Probleme-Schulklima	269
Tab. 174: Multilineare Regression: Peergroup-Selbstwertgefühl	270
Tab. 175: Multilineare Regression: Peergroup-Selbstwertgefühl	271
Tab. 176: Multilineare Regression: Peergroup-Psychosoziale Befindlichkeit	271
Tab. 177: Multilineare Regression: Selbstwert/Psychosoziale Befindlichkeit-Abweichendes Verhalten	272
Tab. 178: Multilineare Regression: Selbstwert/Psychosoziale Befindlichkeit-Abweichendes Verhalten	273
Tab. 179: Multilineare Regression: Selbstwert/Psychosoziale Befindlichkeit-Abweichendes Verhalten	273
Tab. 180: Multilineare Regression: Selbstwertgefühl - Psychosoziale Befindlichkeit	274
Tab. 181: Multilineare Regression: Selbstwertgefühl - Psychosoziale Befindlichkeit	275
Tab. 182: Multilineare Regression: Selbstwertgefühl - Psychosoziale Befindlichkeit	275
Tab. 183: Multilineare Regression: Familie-Zukunftsoptimismus	276
Tab. 184: Stichprobenvergleich: „Zukunftsoptimismus“	276
Tab. 185: Stichprobenvergleich: „Instrumentelle Arbeitsorientierung“	277
Tab. 186: Bivariate Korrelation: „Aktive Freizeitbeschäftigung“ und „Verfügbares Geld“	278
Tab. 187: Stichprobenvergleich: „Kreativ-künstlerische Freizeitbeschäftigung“	278
Tab. 188: Bivariate Korrelation: „Soziale Probleme Nachbarschaft“ und „Zufriedenheit sozialer Nahraum“	278
Tab. 189: Bivariate Korrelation: „Soziale Probleme Nachbarschaft“ und „Deviantes Verhalten“	279
Tab. 190: Bivariate Korrelationen: Kriminelles Verhalten	279
Tab. 191: Stichprobenvergleich: „Legale Drogen“	280
Tab. 192: Stichprobenvergleich: „Illegale Drogen“	280
Tab. 193: Stichprobenvergleich: „Familienklima“	281
Tab. 194: Bivariate Korrelationen: „Familienklima“- Soziale Kontrolle	281
Tab. 195: Stichprobenvergleich: „Kindschaftsverhältnis“- interaktionale u. institutionelle Ordnung (Familie)	282
Tab. 196: Stichprobenvergleich: Abweichendes Verhalten in der Schule	282
Tab. 197: Multivariate Regression: Selbstwertgefühl-„Psychosoziale Befindlichkeit“	291

Tab. 198: Multivariate Regression: Selbstwertgefühl/Psychosoziale Befindlichkeit–Abweichendes Verhalten	292
Tab. 199: Multivariate Regression: Familie/Schule/Peers - Selbstwertgefühl	297
Tab. 200: Multivariate Regression: Familie/Schule/Peers - Psychosoziale Befindlichkeit	298
Tab. 201: Mittelwerte: Soziales Kapital Freizeittreffs.....	316
Tab. 202: Häufigkeitsverteilung: Drogenkonsum FörderberufsschülerInnen	322
Tab. 203: Häufigkeitsverteilung Drogenkonsum Nürnberger BerufsschülerInnen	322

Fragebogen

Fragebogen über Lebenswelten Jugendlicher

FBLJ

Prof. Dr. Konrad Bundschuh
Christoph Winkler – München 2002

Liebe Jugendliche, lieber Jugendlicher,

wir - eine Gruppe von Wissenschaftlern an der Universität München – führen eine Befragung unter Berufsschülern durch. Der Grund: Erwachsene diskutieren viel über die Lebenssituation von Jugendlichen, Berufsschüler kommen aber selten zu Wort. Wir wollen unter anderem wissen, was Du in Deiner Freizeit machst, wie Du Dir die Zukunft vorstellst oder wie es Dir in der Berufsschule gefällt.

Die Ergebnisse sollen helfen, die Lebenssituation von Berufsschülern zu verbessern. Dazu ist Deine Mitarbeit erforderlich.

Deine Antworten auf die Fragen sind anonym. Das heißt, niemand außer uns Wissenschaftlern bekommt die Fragebögen zu Gesicht. Schreibe nirgendwo Deinen Namen oder Deine Adresse auf den Fragebogen!

Bitte beantworte die Fragen alleine. Es gibt keine richtigen und falschen Antworten. Nur Deine Meinung ist gefragt.

Bei den meisten Fragen brauchst Du nur das Zutreffende anzukreuzen:



Bei manchen Fragen darfst Du selbst etwas in Stichworten dazu schreiben:

Fußball

Danke, dass Du an der Untersuchung mitmachst und viel Spaß beim Ausfüllen.

Das Projektteam

FREIZEIT

1 Was machst Du in Deiner Freizeit am liebsten?

- Motorrad/ Moped/ Fahrrad/ Auto reparieren und damit in der Gegend herumfahren
- Am Spielautomaten/ Computer spielen
- Zeichnen/ Malen/ Fotografieren/ Filmen
- Lesen
- Volle Pulle Musik hören
- Faulenzen
- Sport treiben/ Fitness
- In die Disco gehen, Tanzen
- Ins Kino gehen
- Techno-, Rock-/Pop-Konzerte besuchen
- Auf Parties gehen
- Ein Instrument spielen/ Musik machen
- Fernsehen, Videos anschauen
- Theater, Museen, Kunstausstellungen, klassische Musikkonzerte besuchen
- Sich beruflich weiterbilden
- Verbotenes tun, nämlich _____
- Etwas anderes _____

2 Welche Fernseh-/Videofilme oder Serien siehst Du normalerweise?

- Krimis
- Western
- Zeichentrick
- Action-Filme
- Talkshows
- Science-Fiction
- Erotik-/Pornofilme
- Psycho/ Thriller
- Horrorfilme
- Kriegsfilme
- Liebesfilme
- Daily Soaps (z.B. GZSZ; Verbotene Liebe, Marienhof)
- Sitcoms (z.B. Eine schrecklich nette Familie)
- Musikvideos
- Andere _____

3 Welche Musik hörst Du normalerweise?

- Hard Rock/ Heavy Metal
- Hardcore/ Punk
- Wave/ Industrial
- Pop/ Charts
- Schlager
- Hip Hop/ Rap
- Blues/ Soul/ Jazz
- Techno/ House
- Oi-Musik/ SKA
- Andere _____

4 Verbringst Du Deine Freizeit in einem Verein?

- Nie (→ weiter mit Frage 5)

Ab und zu

Häufig

➔ und zwar im _____ (Art des Vereins, z.B. Fußballverein)

5 Wenn man in seiner Freizeit mit Leuten etwas unternimmt, dann gibt es ja immer jemanden, der häufiger mal eine Idee hat, was man machen könnte. Wie ist das, wenn Du mit anderen Leuten Deine Freizeit verbringst?

- Bei uns schlägt jeder mal vor, was wir unternehmen könnten
- Es gibt da eine bestimmte Person, die sagt häufig, was wir machen könnten und dann machen wir das meistens auch
- Wir haben häufig Zoff, wenn es darum geht, was wir machen wollen
- Da sind mehrere Leute, wenn die sagen, was wir machen könnten, dann wollen das auf einmal alle anderen auch
- Da ist eine Person in unserer Gruppe, die macht sich ganz wichtig und gibt immer den Ton an

6 Wenn man mit mehreren Jugendlichen unterwegs ist, dann gibt es ja meistens auch irgendwelche Regeln oder Absprachen (z.B. wie man mit Leuten umgeht, die nicht zur Clique gehören oder was man in der Gruppe auf keinen Fall machen darf). Wie ist das in der Gruppe, mit der Du häufiger etwas in Deiner Freizeit unternimmst?

- Man muss sich schon an die Regeln in der Gruppe halten, ansonsten werden die anderen sauer
- Wer mit uns was unternehmen will, muss nach unserer Pfeife tanzen
- Wer sich nicht an die Absprachen hält, riskiert, aus der Gruppe ausgeschlossen zu werden

7 Wenn Du häufiger mit einer festen Clique zusammen bist, wie gut kennt Ihr Euch?

- Wir kennen uns alle schon seit längerer Zeit
- Ich kenne alle mit Namen
- Wir können uns alle voll aufeinander verlassen.

8 In Deiner Nachbarschaft können schon mal verschiedene Probleme auftauchen. Welche der nachfolgenden Aussagen treffen auf die Umgebung zu, wo Du wohnst?

- Sich langweilende und nichtstuende Jugendliche
- Heruntergekommene, leerstehende Gebäude
- Zerstörte Telefonzellen
- Schließung von Jugendtreffs, Sportstätten
- Betrunkene
- Besprühte/beschmierte Hauswände
- Zu viele Ausländer/ Asylbewerber
- Drogenabhängige

9 Welche Freizeitmöglichkeiten gibt es in Deiner Nachbarschaft?

- Einkaufsstraßen oder Einkaufszentren
- Parks, Plätze, ...
- Sportanlagen
- Kneipen, Discos, Cafes
- Jugendzentrum
- Kino
- Sonstiges _____

10 Wenn Du außerhalb Deiner Nachbarschaft Deine Freizeit verbringen möchtest, wie kommst Du dorthin?

- Zu Fuß
- Mofa/ Motorrad
- Fahrrad
- Freunde fahren mich
- Eltern fahren mich
- Öffentliche Verkehrsmittel (z.B. Bus, Bahn)
- Trampen
- Eigenes Auto/

11 Wohnen in Deiner Nachbarschaft viele Deiner Bekannten? (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- Ja
- Nein

12 Wie zufrieden bist Du mit der Gegend, in der Du wohnst? (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- Zufrieden
- Nicht zufrieden

13 Wieviele Jugendliche kennst Du, die gute Freunde/Freundinnen sind?

_____ (Bitte nur eine Zahl eintragen, z.B. „5“)

14 Gehst Du in Deiner Freizeit durch Einkaufszentren oder bummelst Du durch Einkaufsstraßen? (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- Nie
- Ab und zu
- Häufig

Wenn Du die Frage mit »Nein« beantwortet hast, gehe bitte zu Frage 17 und warte!

15 Und was macht ihr dann dort?

- Wir suchen nach Klamotten
- Wir treffen uns dort und quatschen über alles mögliche
- Wir schauen, wo es die Sachen, die wir haben wollen, am günstigsten gibt
- Wir schnorren uns bei den Leuten durch, die da vorbeikommen
- Hin und wieder klauen wir irgendwas
- Wir spielen Computer-Spiele (z.B. Sega, Nintendo, Play-Station)
- Wir hängen da bloß rum

16 Wenn Du mit mehreren Leuten in Einkaufszentren oder Einkaufsstraßen bummeln gehst, wie viele seid ihr dann in der Regel?

_____ (Bitte nur eine Zahl eintragen, z.B. „3“)

17 Verbringst Du Deine Freizeit gerne auf Plätzen, auf der Straße oder in Parks? (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- Nie
- Ab und zu
- Häufig

Wenn Du die Frage mit » Nein « beantwortet hast, gehe bitte zu Frage 22 und warte !

18

Wenn Du Dich mit mehreren Leuten auf Plätzen, auf der Straße oder in Parks triffst, wie viele seit ihr dann in der Regel?

_____ (Bitte nur eine Zahl eintragen, z.B. „7“)

19

Und was macht ihr dann dort?

- Nichts besonderes, wir hängen dann bloß rum
- Wir schnorren uns bei den Leuten durch, die da vorbeikommen
- Wir warten auf eine Gelegenheit irgendwas Verbotenes anstellen zu können
- Wir sorgen dafür, dass uns kein anderer von diesem Platz vertreibt
- Wir treffen uns dann nur, um uns für weitere Aktivitäten zu verabreden
- Da haben wir unsere Ruhe vor dem Stress mit den Eltern oder der Schule
- Wir treffen uns dort und quatschen über alles mögliche
- Dieser Platz ist mittlerweile unser Stammplatz, da treffen wir uns häufig
- Wir besorgen uns Infos, wo in der Stadt was los ist
- Wir trinken Alkohol oder Rauchen
- Wir machen uns über die Leute lustig, die da vorbeikommen

20

Wenn ihr Euch auf Straßen oder in Parks trifft, worüber unterhaltet ihr euch dann dort ?

- Über Sachen, die uns in der Schule passiert sind
- Wir unterhalten uns über den Beruf, den wir später mal machen wollen
- Wir tratschen und quatschen über andere Leute
- Wir unterhalten uns über Freundschaften
- Wir reden über unsere Eltern
- Wir unterhalten uns über Dinge wie Politik, Umweltprobleme o.ä.
- Wir reden darüber, wie wir unsere Freizeit gestalten
- Wir geben uns gegenseitig Ratschläge bei Problemen
- Wir unterhalten uns über Liebe und Partnerschaft

21

Jetzt interessiert uns, was das Besondere an dem Ort (Straße, Platz, Park) ist, an dem Du Dich aufhältst

- Man kann da `ne Menge machen, was man sonst zu Hause oder in der Schule nicht machen kann
- Da kann man andere Leute kennenlernen
- Der Platz gehört unserer Clique, da hat sonst keiner was zu suchen
- Da kann ich wenigstens ich selbst sein, ohne mich verstellen zu müssen
- Da erfährt man, was sonst noch so läuft
- Da kann man sich mal richtig abreagieren
- Da kann man Mädchen/ Jungen näher kennenlernen
- Wir treiben Sport (z.B. Streetball, Inline-Hockey o.ä.)

22 **Triffst Du Dich in Deiner Freizeit mit Leuten bei Dir zu Hause oder in den Wohnungen von anderen Leuten? (Nur eine Antwort ankreuzen!)**

- Nie
- Ab und zu
- Häufig

Wenn Du die Frage mit »Nein« beantwortet hast, gehe bitte zu Frage 25 und warte!

23 **Und was macht ihr dann dort?**

- Wir beschäftigen uns mit dem Computer (Programme, ...)
- Nichts besonderes, wir quatschen dann bloß oder hängen rum
- Wir schauen uns was im Fernsehen an oder sehen ein Video
- Wir machen ab und zu eine Party
- Wir spielen Videospiele (Play Station, Nintendo, Sega etc.)
- Wir überlegen, was wir unternehmen können
- Wir pendeln, beschäftigen uns mit Astrologie usw.
- Wir surfen im Internet

24 **Wenn ihr euch bei Dir zu Hause trifft, sind dann Dein Vater oder Deine Mutter in der Wohnung anwesend? (Nur eine Antwort ankreuzen!)**

- Nie
- Selten
- Häufig

25 **Verbringst Du Deine Freizeit im Jugendhaus/ Jugendzentrum? (Nur eine Antwort ankreuzen!)**

- Nie
- Ab und zu
- Häufig

Wenn Du die Frage mit »Nein« beantwortet hast, gehe bitte zu Frage 29 und warte !

26 **Und was macht ihr dann dort?**

- Wir treiben Sport
- Nichts besonderes, wir hängen dann bloß rum
- Wir hören Musik
- Wir spielen irgendwelche Spiele (Billard, Kartenspiele, Brettspiele)
- Wir spielen Video-/ Computerspiele
- Wir quatschen über alles mögliche
- Wir surfen im Internet

27 Jetzt interessiert uns, was das Besondere an dem Jugendhaus/ Jugendzentrum ist, an dem Du Dich aufhältst?

- Da ist immer was los, irgend jemanden trifft man immer
- Man kann da `ne Menge machen, was man sonst zu Hause oder in der Schule nicht machen kann
- Da haben wir unsere Ruhe vor dem Stress mit den Eltern oder der Schule
- Da kann ich wenigstens ich selbst sein, ohne mich verstellen zu müssen
- Da erfährt man, was sonst noch so läuft
- Das Jugendhaus/ -zentrum ist mittlerweile unser Stammpfad, da treffen wir uns häufig
- Da kann man sich mal richtig abreagieren
- Da kann man Mädchen/ Jungen näher kennenlernen

28 Wenn ihr Euch in Jugendclubs trifft, worüber unterhaltet ihr euch dann dort?

- Über Sachen, die uns in der Schule passiert sind
- Wir unterhalten uns über den Beruf, den wir später mal machen wollen
- Wir tratschen und quatschen über andere Leute
- Wir unterhalten uns über Freundschaften
- Wir reden über unsere Eltern
- Wir unterhalten uns über Dinge wie Politik, Umweltprobleme o.ä.
- Wir reden darüber, wie wir unsere Freizeit gestalten
- Wir geben uns gegenseitig Ratschläge bei Problemen
- Wir unterhalten uns über Liebe und Partnerschaft

29 Verbringst Du Deine Freizeit in Cafés, Discos, Kneipen ?
(Nur eine Antwort ankreuzen!)

- Nie
- Ab und zu
- Häufig

Wenn Du die Frage mit »Nein« beantwortet hast, gehe bitte zu Frage 32 und warte!

30 Und was macht ihr dann dort?

- Wir hören Musik
- Wir treffen uns da nur, um von dort aus gemeinsam wegzugehen (z.B. Kino, Disco, ...)
- Wir besorgen uns Infos, wo in der Stadt was los ist
- Wir machen Mädchen/ Jungen an
- Wir tanzen
- Wir gehen in Cafés, Kneipen oder Discos, um gesehen zu werden
- Wir trinken Alkohol oder Rauchen

31

Wenn Du Dich mit mehreren Leuten in Cafés, Discos oder ähnlichem triffst, wie viele seit ihr dann in der Regel?

_____ (Bitte nur eine Zahl eintragen, z.B. „5“)

Schule und Beruf

32

Im Folgenden findest Du einige Aussagen. Kreuze bitte bei jeder Aussage an, was für Dich am meisten zutrifft.

- Am liebsten möchte ich in allen Lebensbereichen (Beruf, Schule, Sport etc.) zu den Besten gehören
- Wer keine Leistung bringt, wird auch nicht glücklich
- Erfolg im Leben zu haben, bedeutet für mich besser als andere zu sein
- Erfolg in der Schule und später im Beruf ist das Wichtigste im Leben
- Ich habe immer den Ehrgeiz, besser als der Durchschnitt zu sein
- Das Wichtigste im Leben ist sich anzustrengen und etwas zu leisten
- Ich bin nur dann mit meinen Leistungen zufrieden, wenn ich besser als andere bin
- Es ist nicht so wichtig, wie man gewinnt, sondern dass man gewinnt
- Man sollte anderen Menschen die eigenen Absichten nur sagen, wenn es einem nützt
- Das, was Menschen machen, sollte nur nach dem Erfolg bemessen werden
- Wer sich von anderen ausnutzen lässt, verdient kein Mitleid

33

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, sein Leben zu leben. Wie ist das bei Dir, inwieweit kannst Du den folgenden Aussagen zustimmen?

- Über die Dinge die morgen passieren, muss man sich nicht so viele Gedanken machen
- Es ist schon wichtig, sich Gedanken über die eigene Zukunft zu machen
- Allein wie man hier und heute lebt, ist wichtig
- Es ist schon besser genau zu wissen, was in nächster Zeit zu tun ist
- Erst wenn eine Entscheidung dringend wird, überlege ich mir, was zu tun ist
- Man sollte bei dem was man macht überlegen, was das für die eigene Zukunft bedeutet
- Was ich nächste Woche machen werde, überlege ich mir dann, wenn es soweit ist
- Weil ich nicht weiß, was in der Zukunft passiert plane ich nicht weit voraus
- Wenn man sich keine Gedanken über die Zukunft macht, muss man sich nicht wundern, wenn man später mit leeren Händen dasteht
- Was morgen ist, ist mir egal

34 Inwieweit treffen nachfolgende Aussagen auf den praktischen Teil des BVJ's zu?

- Ich habe häufig Konflikte und Streitereien mit den Ausbildern
- Das Arbeitstempo ist oft zu schnell für mich
- Manchmal wird mir alles zuviel
- Die Arbeit ist körperlich schwer und anstrengend

35 Wenn Du an den theoretischen Teil des Schulunterricht im BVJ denkst, was trifft auf Dich zu?

- Ich kann den Inhalten meist folgen
- Manchmal wird mir die Schule zuviel
- Wir lernen kaum etwas, was über das Berufsfeld hinausgeht
- Ich habe häufig Konflikte und Streitereien mit den Lehrern

36 Fühlst Du Dich in der Schule gerecht behandelt? (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- Nein
- Ja

37 Wie verstehst Du Dich mit Deinen Mitschülern? (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- Ich verstehe mich nicht mit ihnen
- Ich verstehe mich mit ihnen gut

38 Man kann ja hinsichtlich der Arbeit unterschiedlicher Meinung sein. Inwieweit würdest Du den folgenden Aussagen zustimmen?

- Im Leben kommt es nur auf Geld an, ganz gleich, woher es kommt, denn wer Geld hat, ist König
- Es ist wichtig etwas zu erarbeiten, was auch anderen Menschen hilft oder nützt
- Hauptsache ist, dass man eine Arbeit hat, bei der man sehr gut verdient
- Hauptsache ist, dass man eine Arbeit hat, die interessant ist
- Im Leben kommt es auf „gute Beziehungen“ an, denn viel beruht darauf, dass man die richtigen Leute „an der Strippe hat“
- Ohne Arbeit kommt man kaum zu Geld, kann man sich nichts leisten
- Hauptsache ist, dass man es in seinem Beruf zu etwas bringt, das auch die Achtung anderer findet und einen weiterkommen lässt
- Im Alltag kommt es auf eine Arbeit an, die einen zufrieden macht
- Im Alltag bekomme ich dann am wenigsten Ärger, wenn ich das tue, was andere sagen

39 In welchen Dingen dürft Ihr in der Klasse mitbestimmen?

- Unterrichtsthemen vorschlagen
- Klassenfahrten organisieren und durchführen
- Bei der Beurteilung der eigenen Schulleistung
- Sport-, Theater-, oder Kinoveranstaltungen organisieren

40 Inwieweit treffen folgende Probleme auf eure Schule zu?

- Drogen (Ecstasy, Marihuana)
- Schlägereien
- Erpressungen von Mitschülern
- Diebstahl

41 An der Schule und in der Klasse kann man verschieden Dinge anstellen.
Treffen folgende Sachen auf Dich zu?

- Nicht machen, was der Lehrer sagt
- Sich mit anderen prügeln
- Andere aus der Klasse auslachen
- Dem Lehrer freche Antworten geben
- Schule schwänzen
- Wände beschmieren oder Dinge beschädigen, die der Schule gehören (Bänke, Bücher, ...)
- Schwächere Mitschüler verhauen

42 Welche der folgenden Aussagen treffen Deiner Meinung nach für die
Ausbilder zu, die an Deiner Schule unterrichten?

- Sie haben für Klagen und Beschwerden der Schüler/innen ein offenes Ohr
- Sie verhalten sich im allgemeinen fair und rücksichtsvoll gegenüber den Schüler/innen
- Man kann sie im allgemeinen auf Fehler aufmerksam machen, ohne dass sie sich aufregen
- An unserer Schule stehen Schüler und Ausbilder in den Pausen häufig zusammen und unterhalten sich

43 Welche der nachfolgenden Aussagen treffen auf Dich zu?

- Ich bin mit mir selbst zufrieden
- Ich rege mich leicht auf
- Ich bin ein beständiger, ausgeglichener Mensch
- Ich fühle mich häufig unwohl in meiner Haut
- Ich werde schnell ärgerlich
- Ich habe kein Selbstvertrauen
- Ich fühle mich sehr sicher
- Ich fühle mich unfähig
- Ich verliere leicht meine Beherrschung
- Ich fühle mich als Versager

44 Welche der folgenden Aussagen treffen Deiner Meinung nach auf die Lehrer zu, die an Deiner Schule unterrichten?

- Sie haben für Klagen und Beschwerden der Schüler/innen ein offenes Ohr
- Sie verhalten sich im allgemeinen fair und rücksichtsvoll gegenüber den Schüler/innen
- Man kann sie im allgemeinen auf Fehler aufmerksam machen, ohne dass sie sich aufregen
- An unserer Schule stehen Schüler und Lehrer in den Pausen häufig zusammen und unterhalten sich

45 Habt ihr einen Sozialarbeiter bei Euch an der Schule?

- Wir haben keinen Sozialarbeiter an der Schule (→ weiter mit Frage 46)
- Wir haben einen Sozialarbeiter an der Schule, und zwar ...
 - ... hilft er uns bei Schwierigkeiten mit Lehrern bzw. Ausbildern
 - ... zeigt er uns, wo etwas für Jugendliche los ist
 - ... hilft er uns Hausaufgaben zu machen
 - ... hilft er uns bei Schwierigkeiten außerhalb der Schule (z.B. persönliche Probleme, Jugendamt, Gericht)
 - ... macht er mit uns Ausflüge
 - ... hilft er uns den Schulstoff zu lernen

46 Welche der nachfolgenden Aussagen treffen auf Dich zu?

- Es bereitet mir meistens keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen
- Schwierigkeiten sehe ich häufig gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten vertrauen kann
- Für jedes Problem finde ich meist eine Lösung
- Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich meistens, wie ich damit umgehen kann
- In Konfliktsituationen weiß ich mir meistens zu helfen

47 Welche Berufsausbildung haben Deine Eltern (Stiefeltern)?
(Nur eine Antwort ankreuzen!)

- (a) Mein Vater (Stiefvater):
- Keine Berufsausbildung
 - Lehre/Ausbildung abgeschlossen
 - Studium abgeschlossen (z.B. Universität)
 - Weiß ich nicht
- (b) Meine Mutter (Stiefmutter):
- Keine Berufsausbildung
 - Lehre/Ausbildung abgeschlossen
 - Studium abgeschlossen (z.B. Universität)
 - Weiß ich nicht

48 Heutzutage sind viele Menschen ohne Arbeit. Sind Deine Eltern im letzten halben Jahr arbeitslos gewesen/ geworden? (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- (a) Mein Vater (Stiefvater):
- Nein, mein Vater war nicht arbeitslos
 - Ja, aber er hat bereits eine neue Arbeitsstelle gefunden
 - Ja, er hat noch keine neue Arbeitsstelle gefunden
- (b) Meine Mutter (Stiefmutter):
- Nein, meine Mutter war nicht arbeitslos
 - Ja, aber sie hat bereits eine neue Arbeitsstelle gefunden
 - Ja, sie hat noch keine neue Arbeitsstelle gefunden

Familie

49 Wie viele Geschwister hast Du?

_____ (Anzahl eintragen)

50 Wir interessieren uns, mit wem Du zusammen in einer Wohnung wohnst
(Nur eine Antwort ankreuzen!)

- Ich lebe bei Vater und Mutter
- Ich lebe bei Mutter und ihrem Partner
- Ich lebe bei Vater und seiner Partnerin
- Ich lebe bei meiner Mutter allein
- Ich lebe bei meinem Vater allein
- Ich lebe bei Verwandten
- Ich lebe in einer Pflegefamilie
- Ich lebe in einem Heim
- Ich lebe in einer eigenen Wohnung

- Ich lebe woanders, und zwar _____ (←Bitte eintragen)

51 Hast Du dort ein eigenes Zimmer? (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- Ich teile mein Zimmer mit _____ Geschwistern/Personen (← Anzahl eintragen)
- Ich habe mein eigenes Zimmer

52 Fühlst Du Dich zu Hause wohl? (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- Nein/ selten
- Ja/ meistens

53

(a) Wie kommst Du mit Deinem Vater/ Stiefvater/ Bezugserzieher heute aus (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- Wir verstehen uns nicht
- Wir verstehen uns gut

(b) Wie kommst Du mit Deiner Mutter/ Stiefmutter/ Bezugserzieherin heute aus? (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- Wir verstehen uns nicht
- Wir verstehen uns gut

54 Was darfst Du ganz alleine entscheiden?

- Ob ich mich abends nach 20 Uhr noch mit Freunden oder Freundinnen treffe
- Ob ich bei einem Freund/ einer Freundin übernachte
- Ob ich ohne Erwachsene verreise
- Wohin ich in meiner Freizeit gehe

55 Uns würde interessieren, wie sich Deine Eltern/ Stiefeltern/ Bezugserzieher Dir gegenüber verhalten?

- Sie lassen mich so lange zu Hause lernen, bis ich alle meine Aufgaben erledigt habe
- Sie werfen mir vor, zu viele andere Dinge im Kopf zu haben und mich nicht genug um die Schule kümmere
- Sie interessieren sich nicht für meine Meinung, sondern verlangen von mir, mehr zu lernen
- Sie drohen mir ernste Konsequenzen an, wenn ich meine Noten nicht verbessere
- Sie bestehen darauf, dass ich gehorche, wenn sie mir etwas sagen
- Wenn ich nicht sofort tue, was meine Eltern wollen, dann gibt es ein Donnerwetter
- Sie sagen mir bei Problemen, was ich machen soll, und hören sich nicht an wie ich selbst mit dem Problem umgehen will
- Sie versuchen, gemeinsam mit mir den Grund für meine Probleme herauszufinden
- Sie erklären mir, dass ich regelmäßig lernen muss, um in der Schule mitzukommen
- Sie fragen mich bei Problemen, wie sie mir helfen können
- Sie finden es gut, wenn ich meine Meinung sage
- Wenn ich mir etwas wünsche und es nicht bekomme, erklären mir meine Eltern warum
- Sie haben mich oft geschlagen
- Sie haben mich oft bestraft

56 Wenn Du Dich mit Deinen Eltern/ Stiefeltern/ Erziehern streitest, worum geht es da?

- Schlechtes Benehmen
- Kleidung
- Unordnung im Zimmer
- Schulnoten
- Rauchen, Alkohol
- Ausgehen
- Discobesuche
- Freunde
- Politik
- Musik

57 In vielen Familien gibt es ja bestimmte geschriebene oder ungeschriebene Regeln. Was trifft auf Deine Familie zu, wie wird da mit solchen Regeln umgegangen?

- Meine Eltern erklären mir, warum sie etwas nicht möchten, was ich gerne tun würde
- Bestimmte Regeln werden bei uns nicht in Frage gestellt
- Ich glaube, meine Eltern wollen nicht, dass mir etwas passiert. Deshalb gibt es bei uns bestimmte Regeln
- Wenn ich mich an bestimmte Regeln nicht halte, bekomme ich Ärger
- Ich kann mit meinen Eltern über bestimmte Regeln diskutieren, ohne dass sie gleich sauer werden
- Wenn meine Eltern mir etwas verbieten, dann bleiben sie auch dabei
- Meine Eltern lassen sich schon mal davon überzeugen, dass manche Regeln unsinnig sind
- Was meine Eltern sagen, wird gemacht, egal welche Meinung ich dazu habe

58 Fühlst Du Dich in Deiner Familie/ von Deinen Erziehern gerecht behandelt? (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- Nein
- Ja

59 Was denkst Du, auf welche Personen kannst Du Dich besonders gut verlassen

- Meine Mutter
- Mein Vater
- Meinen besten Freund/ Freundin
- Mein Klassenlehrer
- Mein Ausbilder
- Auf die Leute, mit denen ich häufiger meine Freizeit verbringe
- Auf meine Klassenkameraden/ innen
- Auf den (Schul-)Sozialarbeiter
- Sonstige: _____

Abschließende Fragen

60 Wie alt bist Du? _____ (←Alter eintragen)

61 Welches Geschlecht hast Du? männlich weiblich

62 Welches BVJ besuchst Du gerade?

_____ (←Fachrichtung eintragen)
 Form B Form C Form F (←bitte ankreuzen)

63 **Wo wohnst Du?** (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- Stadt
- Dorf

64 **Auf was legst Du in Deinem Leben besonderen Wert?**

- Erfolg im Beruf haben
- Gute Freunde haben
- Keinem Leistungsdruck ausgesetzt sein
- Viel Freizeit haben
- Möglichst viel genießen und ein angenehmes Leben führen
- Meine persönlichen Fähigkeiten entfalten bzw. nutzen
- Stets die Anforderungen in Schule und Arbeit zu erfüllen
- Immer spontan das machen zu können, was ich will
- Ich will vorwärts kommen und es im Leben zu etwas bringen

65 **Wie viel Geld hast Du im Monat für Dich persönlich durchschnittlich zur Verfügung?** (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- Ich bekomme kein eigenes Taschengeld (→ weiter mit Frage 68!)

- ca. 20 - 30 Euro
- ca. 30 – 40 Euro ca.
- Ca. 40 – 60 Euro
- ca. 60 - 100 Euro
- 100 –150 Euro
- über 150 Euro

66 **Woher bekommst Du dieses Geld?**

- Eltern/ Stiefeltern/ Erzieher
- Nebenjob
- Sonstiges _____ (← Bitte eintragen)

67 **Reicht Dir das Geld im Monat aus?** (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- Das Geld reicht locker
- Das Geld reicht auf gar keinen Fall

68 Welche Nationalität hast Du? (Nur eine Antwort ankreuzen!)

- Deutsch
- Italienisch
- Türkisch
- Polnisch
- Ehemaliges Jugoslawien
- Eine andere, und zwar _____ (← Nation eintragen)

69 Bist Du in Deutschland geboren? ja nein

70 Natürlich kann niemand wissen, was in Zukunft sein wird. Aber was denkst Du, wird es in absehbarer Zukunft für Dich in folgenden Bereichen besser oder schlechter werden?

	schlechter	besser
Dass ich ausreichend Geld, Kleidung usw. habe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit meiner Sicherheit, einen passenden Arbeitsplatz zu finden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Chancen, meine Ziele zu verwirklichen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Damit, dass ich Freunde habe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit dem Zusammenleben in meiner Familie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit meinen Leistungen in der Berufsschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit den Möglichkeiten, meine Freizeit zu gestalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

71 Gibst Du für die nachfolgenden Dinge Geld aus?

	Nein / kaum	Häufig
(l) Rauchen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(m) Musik (CD's, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(n) Cafe, Kneipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(o) Disko	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(p) Trinken, Alkohol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(q) Kleidung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(r) Computerspiele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(s) Essen, Süßigkeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(t) Sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(u) Handy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(v) Sonstiges, _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

72 Welche Note hattest Du im letzten Zeugnis in ... Deutsch? _____ (←Note eintragen)

... Mathe? _____ (←Note eintragen)

73 Nimmst Du ‚Drogen‘ zu Dir?

	Jeden Tag	Mehrmals in der Woche	Mehrmals im Monat	Einmal im Monat	Überhaupt nie
(e) Zigaretten	<input type="radio"/>				
(f) Alkohol	<input type="radio"/>				
(g) Haschisch/ Marihuana	<input type="radio"/>				
(h) Ecstasy	<input type="radio"/>				

74 Welche Aussagen kannst Du besonders zustimmen?

- Für den Schutz der Natur muss jeder einzelne etwas tun
- Immer mehr Technik schadet nur
- Es gibt wichtigere Dinge im Leben als Wohlstand und Reichtum
- Atomkraftwerke schaden uns Menschen
- Was gut ist für unsere Industrie, ist nicht gut für uns

75 Fast alle Menschen haben als Jugendliche schon einmal unerlaubte Dinge getan. Wie ist das bei Dir, hast Du in den letzten 12 Monaten ...

- ... einen Automaten oder Münztelefon geknackt und das Geld oder die Waren herausgenommen
- ... aus einem Laden, Kaufhaus etwas mitgenommen, ohne es zu bezahlen
- ... ein fremdes Fahrrad weggenommen, um es für Dich zu behalten, es zu verkaufen oder kaputt zu fahren
- ... ein fremdes Auto, Moped, Mofa weggenommen, um es für Dich zu behalten, es zu verkaufen oder kaputt zu fahren
- ... ein Auto geknackt und irgendwelche Sachen herausgenommen
- ... in einem Gebäude eingebrochen, um etwas zu stehlen
- ... an verbotenen Orten Graffiti oder Tags gesprüht
- ... absichtlich etwas zerkratzt, um es zu zerstören oder zu beschädigen (scratchen)
- ... Sachen zerstört, die Dir nicht gehören (Parkbänke, Briefkästen, Telefonzellen, ...)
- ... einer Person eine Handtasche, Einkaufstasche oder Geldbeutel aus der Hand oder vom Arm gerissen?
- ... jemanden mit Gewalt Geld oder irgendwelche Sachen abgenommen
- ... jemanden mit Händen oder Füßen so geschlagen oder getreten, dass er verletzt wurde
- ... jemanden mit einem Gegenstand oder einer Waffe (Knüppel, Messer, ...) angegriffen oder verletzt

☺ Danke für Deine Mitarbeit ☺

Tabellarischer Lebenslauf

Name: Winkler

Geburtsdatum: 21.01.1967

Wohnort: 86477 Adelsried

Vorname: Christoph Johannes

Geburtsort: München

Straße: Im Deutenloh 13

Eltern:

Vater: Winkler, Heribert

Wohnort: 89075 Ulm/ Donau

Mutter: Winkler, Winfriede, geb.
Enzensberger

Straße: Mozartstraße 9

Schule:

1972-1977 Besuch der Holzhausen Grundschule in Frankfurt a. M.

1977-1978 Besuch des Lessing-Gymnasiums in Frankfurt a. M.

1978-1987 Besuch des Humboldt-Gymnasiums in Ulm/Donau

Abschluss: Allgemeine Hochschulreife (13. Mai 1987)

Militär:

1987-1989 Zeitsoldat beim Gebirgsjägerbataillon 233 in Mittenwald

Hochschule:

1989-1994 Studium des Lehramtes an Sonderschulen mit den Fachrichtungen
Lernbehindertenpädagogik und Sprachheilpädagogik

Abschluss: 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen
(27.06.1994)

1999-2002 Promotionsstudiengang Sonderpädagogik mit den Nebenfächern
Psychologie und Grundschuldidaktik

Berufliche Tätigkeit:

- 1994-1996 Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Sonderschulen in Bayreuth/
Oberfranken
Abschluss: 2. Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen
(15.09.1996)
- 1996-1997 Sonderschullehrer an der Privaten Berufsschule zu sonderpädagogischen
Förderung, Förderschwerpunkt „Lernen“, in Hof/ Saale
- 1997-1999 Sonderschullehrer am Privaten Sonderpädagogischen Förderzentrum in
Hof/ Saale
- 1999-2005 Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Geistigbehindertenpädagogik
und Verhaltensgestörtenpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität
München