
Identitätskonstruktionen von »Störern und Gestörten«

Eine quantitativ-qualitative Untersuchung
von Identitätskonstruktionen, Identitätsprojekten und Strategien
bei Jugendlichen mit Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung

Vergleichsanalyse
in achten Klassen der Schule zur Erziehungshilfe, Hauptschule und Gymnasium



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

München, im März 2007

vorgelegt von

Stefan Baier

Erstgutachter: Prof. Dr. phil. Konrad Bundschuh
Zweitgutachter: PD Dr. phil. Michael Kugler
Tag der mündlichen Prüfung: 28.06.2007

 Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
1. Fragestellung und Methodik	11
1.1. Einführung in die Problemstellung	11
1.1.1. Personenkreis: Jugendliche mit Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung an der Schule zur Erziehungshilfe in Bayern	12
1.1.2. Einführung in die Problemstellung: Identität am Rande des schulischen Systems – Identitätskonstruktionen von »Störern und Gestörten«.....	14
1.2. Untersuchungsgegenstand und Fragestellung	17
1.3. Methoden	18
 Erster Teil	
Theoretische Grundlagen und Forschungsstand	20
<hr/>	
2. Identität: Konstruktannäherung und forschungsnahe Aspekte	22
2.1. Ansätze der Identitätsforschung und Arbeitsdefinition	22
2.1.1. Die Ansatzpunkte der Revision des Modells nach Erikson	23
2.1.2. Terminologische Differenzierung des Identitäts- und des Selbstbegriffs	24
2.2. Identität in der sonderpädagogischen Forschung und Rezeption	28
2.2.1. Bedeutende theoretische Ansätze der Identitätsforschung für den sonderpädagogischen Diskurs	29
2.2.1.1. „Ego-Identity“ im soziologischen Identitätskonzept Goffmans	30
2.2.1.2. „Balancierende Identität“ als Zielperspektive Krappmanns	31
2.2.1.3. „Distanz- und Kontaktstörung“ im Identitätsansatz Thimms	32
2.2.1.4. Die Betonung des „internen Aspekts“ der Identität bei Frey	34
2.2.1.5. Forschungsrelevante Dimensionen der Identität nach Haußer	35
2.2.2. Empirische Studien im Kontext sonderpädagogischer Forschung und ihrer Nachbardisziplinen	37
2.3. Identitätskomponenten: Identität im situativen und übersituativen Kontext	46
2.3.1. Relationen subjektiver Relevanz (Identitätsfilter): situative Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und Personale Kontrolle	47
2.3.2. Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugung	50
2.3.3. Handlungstheoretisches Partialmodell der Persönlichkeitsentwicklung aus der aktionalen Entwicklungsperspektive und handlungstheoretische Persönlichkeitsmerkmale	52
2.3.3.1. Sozial-kognitive und handlungstheoretische Ansätze der Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung	53
2.3.3.2. Handlungstheoretisches Partialmodell der Persönlichkeit (HPP) nach Krampen	54
2.3.3.2.1. Theoretischer Ansatz und Modellannahmen des HPP: Grundmodell und Weiterentwicklungen	54

2.3.3.2.2.	Empirische Instrument auf der Grundlage des HPP: der Fragebogen zu Kompetenz- und Kontroll- überzeugung (FKK)	62
2.4.	Identitätsprozess und Identitätsregulation	65
2.5.	Zusammenfassung (von Kapitel 2)	68
3.	Identität als Projekt des Jugendalters	71
3.1.	Konzepte der Entwicklung von Identität	71
3.1.1.	Phasenuniversalismus, psycho-soziale Krisen und Irreversibilitätsannahme im Ansatz Eriksons	72
3.1.2.	Status of Identity-Modell, Reversibilität und empirische Forschung im Ansatz Marcias	73
3.1.3.	Fragmentierungsdiskurs: Identität als Einheit versus Identität(en) als System aus Fragmenten? Der Ansatz Blasis	76
3.2.	Jugendphase im Fokus der Identitätsforschung	79
3.2.1.	Konstruktionskriterien der Lebensphase Jugend	80
3.2.2.	Kontextualität und subjektorientierte Spezifität der individuellen Lebenswelt als Validitätstest von Katalogen der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter	81
3.2.3.	Entwicklungsaufgabe Identitätsarbeit	83
3.2.4.	Vom naiven zum reflektierten Verhältnis zu sich selbst und zur Welt	84
3.3.	Identitätsstörung und Verhaltensstörung: Ansätze gefährdender Identitätskonstruktionen bei Kindern und Jugendlichen	87
3.3.1.	Identitätsdiffusion und seine Folgen im Ansatz Eriksons	87
3.3.2.	Formen diffuser Identität bei Marcia: kulturell adaptive Diffusion als Normalerscheinung	90
3.3.3.	Entwicklungspsychopathologie und die Rolle der Identität	93
3.3.4.	Interaktionistisch-handlungstheoretischer Ansatz in der sonderpädagogischen Reflexion nach Stein & Stein	98
3.3.5.	Stigmatisierung und Entstigmatisierung im soziologischen Ansatz der Behinderung nach Markowetz & Cloerkes	102
3.3.6.	Identitätskonstruktionen und Identitätsarbeit in aktueller sozialpsychologischer und soziologischer Sichtweise: Verhaltensstörungen als Ausdruck misslingender Identitätsarbeit?	105
3.4.	Zusammenfassung (von Kapitel 3)	108
4.	Identität als Konstruktionsprozess	111
4.1.	Dekonstruktion moderner Identitätsansätze.....	113
4.2.	Konstruktionen von Subjekten in der Postmoderne	114
4.3.	Strukturelle Elemente des Konstruktionsprozesses	118
4.3.1.	Subjektive und situationale Selbstthematizierungen	119
4.3.2.	Integration situationaler Erfahrungen: das Konstrukt der Teilidentität (Standards als Bezugsrahmen des Selbst)	123
4.3.3.	Dominierende Teilidentität (Metaidentität Komponente 1)	126
4.3.4.	Identitätsentwürfe und Identitätsprojekte	127

4.3.4.1.	Typologie von Identitätsprojekten nach Siegert & Chapman	129
4.3.4.2.	Identitätsprojekte zwischen Zeitperspektive und Handlungsorientierung: der Ansatz Tesch-Römers	131
4.4.	Prozessuale Elemente des Konstruktionsprozesses	134
4.4.1.	Regulationsmodell	134
4.4.1.1.	Kohärenz und Kontinuität	134
4.4.1.2.	Identitätsgefühl (Metaidentität Komponente 2)	137
4.4.1.3.	Biographische Kernnarrationen (Metaidentität Komponente 3)	141
4.4.2.	Identitätsstrategien	142
4.4.2.1.	Identitätsstrategien nach Berzonsky	142
4.4.2.2.	Identitätsmuster: Modell von Camilleri	144
4.4.2.3.	Modell der „alltäglichen Identitätsarbeit“ im Ansatz Höfers	146
4.4.2.4.	„Investment theory of creativity“ von Sternberg & Lubart: Verknüpfung identitätstheoretischer und kreativitätsorientierter Ansätze	147
4.4.2.4.1.	„Triarchic theory of human intelligence“: Der Ansatz der „Erfolgsintelligenz“ und einer „gelingenden Identität“	149
4.4.2.4.2.	„Sternberg-Triarchic-Abilities-Test“ (STAT): analytische, synthetisch-kreative und praktisch-problemlösende Strategien	153
4.5.	Zusammenfassung (von Kapitel 4)	155
5.	Methodologie der Identitätsforschung	158
5.1.	Methodologisches Anforderungsprofil	159
5.1.1.	Forschungsaspekte nach Haußer (1995)	159
5.1.2.	Forschungsaspekte nach Kraus (2004) und Keupp et al. (2006)	161
5.2.	Qualitative und quantitative Forschungsmethoden auf dem Hintergrund sonderpädagogischer Fragestellungen bzgl. des Forschungsgegenstands der Identitätskonstruktionen	163
5.2.1.	Erkenntnistheoretische Grundannahmen und sonderpädagogische Relevanz	163
5.2.2.	Qualitative Methoden mit Relevanz für den Untersuchungsgegenstand	166
5.2.3.	Subjektorientierte Erhebungsmethode: das problemzentriert-teilstrukturierte Interview	167
5.2.3.1.	Erhebung: Interviewkonzeption des PZI	167
5.2.3.2.	Aufbereitung: Wörtliche Transkription	169
5.2.3.3.	Auswertung: Qualitative Inhaltsanalyse anhand induktiv-deduktiver Kategoriensysteme	169
5.2.4.	Gütekriterien qualitativer Identitätsforschung	172
5.2.5.	Triangulation: Vernetzung qualitativer und quantitativer Methoden	173
5.3.	Zusammenfassung (von Kapitel 5)	174
6.	Fazit Erster Teil	176

Zweiter Teil**Empirische Untersuchung****179**

7. Untersuchungsbereiche, Fragestellung und Hypothesen	181
8. Methode	187
8.1. Untersuchungsdesign: quantitative und qualitative Querschnittserhebung.....	187
8.2. Stichprobe	188
8.3. Untersuchungsinstrumente / -material	189
8.3.1. Erfassung identitätsrelevanter Variablen der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen	189
8.3.1.1. Quantitative Erhebung	189
8.3.1.2. Qualitative Erhebung	190
8.3.2. Erfassung von Strategien und Muster der Identitätsarbeit	191
8.3.2.1. Quantitative Erhebung	191
8.3.2.2. Qualitative Erhebung	191
8.3.3. Qualitative Erfassung von Identitätskonstruktionen	192
8.4. Datenerhebung und praktische Durchführung	194
8.4.1. Allgemeine Untersuchungsbedingungen	194
8.4.2. STAT-Screening und Auswahl der Interview-Partner	195
8.4.3. Durchführung der Interviews	196
8.5. Datenaufbereitung und Datenauswertung.....	197
8.5.1. Qualitative Analysen	197
8.5.2. Quantitative Analysen	202
9. Ergebnisse	204
9.1. Quantitative Variablen der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen	205
9.1.1. Generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeit	205
9.1.2. Vergleich zwischen den Schularten	213
9.2. Quantitative Variablen identitätsrelevanter Handlungs- und Problemlösestrategien ...	220
9.2.1. Analytische, synthetische und praktisch-problemlösende Strategien	220
9.2.2. Vergleich zwischen den Schularten	229
9.3. Quantitative (Zusammenhangs-) Analysen der Variablen Kompetenz- und Kontrollüberzeugung sowie Handlungs- / Problemlösestrategien	237
9.4. Qualitativ-quantitative Analyse der Codes und Codehäufigkeiten der inhaltsanalytischen Auswertung des STAT-Essays 10.1: Subjektive Konzepte und Faktoren des Lebenserfolgs	243
9.4.1. Ursächliche Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs	248
9.4.2. Phänomen subjektiven Lebenserfolgs	267
9.4.3. Intervenierende Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs	272
9.4.4. Zusammenfassung: Normalitätswunsch als dominierender Lebensentwurf ..	284

9.5. Qualitative Analyse der Interviews: Identitätskonstruktionen und Selbstthematizierungen	287
9.5.1. Strukturelle Ebene	289
9.5.1.1. Aktuelle Selbstthematizierungen	289
9.5.1.1.1. Reales Selbst: kognitive (deskriptive) Perspektive („so bin ich“)	290
9.5.1.1.2. Ideales Selbst [gewünscht]: emotionale (evaluative) Perspektive („so möchte ich sein“)	295
9.5.1.1.3. Ideales Selbst [gefordert]: emotionale (evaluative) Perspektive („so sollte ich sein“)	300
9.5.1.1.4. Soziales Selbst: kognitive (deskriptive) Perspektive („so sehen mich andere“)	305
9.5.1.1.5. Soziales Selbst: emotionale (evaluative) Perspektive („so sollten mich die anderen sehen“).....	309
9.5.1.1.6. Aktuelle Selbstthematizierungen im zusammenfassenden Überblick	311
9.5.1.2. Retrospektive Selbstthematizierungen	316
9.5.1.2.1. Subjektive Biographie und ihre Bewertung: kognitive (deskriptive) und emotionale (evaluative) Perspektive („so war ich und so hätte es sein sollen“)	316
9.5.1.3. Prospektive Selbstthematizierungen	321
9.5.1.3.1. Entwicklungserwartung: kognitive (deskriptive) Perspektive („so werde ich sein“)	321
9.5.1.3.2. Ideales Selbst und Identitätsentwürfe: emotionale (evaluative) Perspektive („so möchte ich werden“)	326
9.5.1.3.3. Zukunftsängste als Kategorie des möglichen Selbst: emotionale (evaluative) Perspektive („so könnte ich werden“)	328
9.5.1.3.4. Identitätsstrategien und Identitätsprojekte: Meta-Analyse aus dem Interviewmaterial	332
9.5.1.4. Subjektive Konzepte der eigenen (Prä-) Kompetenz und Intelligenz	337
9.5.1.4.1. Selbstkonzept eigener Fähigkeiten: Deskription und Attribution („meine Stärken und woher sie kommen“)	337
9.5.1.4.2. Präkompetenzen: Deskription und Attribution („meine Schwächen und woher sie kommen“)	343
9.5.1.4.3. Subjektive Intelligenzkonzepte und Selbsteinschätzung	347
9.5.1.4.4. Subjektive Kreativitätskonzepte und Selbsteinschätzung	351
9.5.1.5. Wertorientierungen	354
9.5.2. Prozessuale Ebene	356
9.5.2.1. Umgang mit subjektiv neuartigen Situationen: subjektive Schulentwicklungskonzepte („so bereitet mich Schule auf das Leben vor“)	356

9.5.2.2.	Handlungsraum Schule: Situations-Ereignis-Erwartung, Selbstkonzept schulischer Fähigkeiten, Kontrollüberzeugung und Ergebnis- / Ergebnis-Folge-Erwartung	365
9.5.2.3.	Handlungsraum Zukunft: Situations-Ereignis-Erwartung, Selbstkonzept prospektiver Anforderungen, Kontrollüberzeugung und Ergebnis- / Ergebnis-Folge-Erwartung	372
9.5.2.4.	Zusammenhänge schulischer und zukunftsbezogener Erwartungen	378
10.	Fazit Zweiter Teil	385
Dritter Teil		
Diskussion der Ergebnisse und Applikation		391
<hr/>		
11.	Jugendliche an der Schule zur Erziehungshilfe im Spiegel identitätsrelevanter (Ko-) Konstruktionen Vom Verlust schulischer Normalbiographie zur sozial-gesellschaftlichen Bruchbiographie: Die Gefahr der inneren Emigration von »Störern und Gestörten«	392
12.	Schlussgedanke: »Konfragmentierung« als sonderpädagogischer Ansatzpunkt	396
Verzeichnisse		398
Literatur		398
Tabellen		414
Abbildungen		417
Anhang A		
Interviewleitfaden I-NIK		420
Hinweise zum Anhangsband: Inhaltsanalytische Auswertungen der Einzelinterviews – Fallanalysen		424

Anhang B als gesonderter Band:

Qualitative Analyse und Auswertungen der Einzelinterviews - Fallanalysen

Meiner Frau Chrisi in Liebe und Dankbarkeit gewidmet

Vorwort

Mit „Identitätskonstruktionen von »Störern und Gestörten«“ liegt nun meine Dissertation vor, die ausgehend von Studienbemühungen v.a. durch die Jugendlichen geprägt wurde, denen das tabuisierte Label der „Unbeschulbarkeit“ anhaftete und die aufgrund ihrer intensiven Formen von Verhaltensstörungen selbst an der Schule zur Erziehungshilfe nicht mehr gefördert werden konnten. Diese „Störer“ im Sinne des Systems Schule unterrichtete ich in dem Modellprojekt der „Sonderpädagogischen Stütz- und Förderklassen“ (SFK) in München. Dabei habe ich mit wachsender pädagogischer Beziehung begriffen, wie relativ und doch unauflöslich die Standpunkte des „Störers“ und des „Gestörten“ sind bzw. erscheinen.

Im Prozess dieser Doktorarbeit haben mich zudem Menschen begleitet, denen ich Dank schulde und ohne die – abgesehen von »meinen« Schülern in der SFK – diese Arbeit so nicht hätte entstehen können. Als erstes möchte ich mich bei meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Konrad Bundschuh bedanken. Er unterstütze mich in inhaltlichen Fragestellungen, in praktischen Aspekten der Umsetzung sowie stets v.a. durch seine ermutigende und menschliche Art. Herausheben möchte ich die Offenheit meines Doktorvaters, mich bei meinen manchmal bewusst gewagten Thesen und beim Infragestellen sonderpädagogischer Traditionen und Gedanken zu ermutigen, methodisch zu unterstützen und dabei kritisch zu hinterfragen. Ohne die Anregung und den Einsatz von Herrn Prof. Dr. Bundschuh wäre zudem meine Abordnung zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses an die Universität München wenig Erfolg versprechend gewesen. Herzlichen Dank dafür.

Herrn Prof. Dr. Eckard Nolte danke ich für die Übernahme des Koreferats dieser Dissertation. Seine überaus freundliche Aufnahme und Unterstützung der vorliegenden Forschungsarbeit fand ich erstaunlich und bemerkenswert, wofür ich mich ausdrücklich bedanke.

Dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus ist in persona von Herrn Erich Weigl und Herrn Erhard Karl zu danken, da sie die Abordnung nicht nur genehmigt, sondern das Forschungsanliegen explizit unterstützt haben. Aus dieser engen Zusammenarbeit ist u.a. die Veröffentlichung der Handreichung zum Modell der Sonderpädagogischen Stütz- und Förderklassen hervorgegangen (Baier & Weigl 2007).

Die Abordnung an die Universität zur Fertigstellung dieser Arbeit wäre ohne die folgenden Personen ebenfalls nicht möglich gewesen: Herrn Dr. Hans Spreng, zuständiger Regierungsschuldirektor a. D. der Regierung von Oberbayern und Frau Christine Rohde, Sonder-

schulrektorin und Schulleiterin meiner „alten“ Einsatzschule. Ohne diese beiden „Pädagogen in Reinform“ wäre mein Anliegen kaum unterstützt worden. So viel fachliche und menschliche Unterstützung während meiner Arbeit in der Stütz- und Förderklasse und in Bezug auf meine Abordnung zur Promotion kann man als wahren Glücksfall bezeichnen.

Herrn Prof. Helmut Küchenhoff und seiner Mitarbeiterin Frau Susanne Stampf vom Statistischen Beratungslabor (STABLAB) der LMU sei gedankt für die Unterstützung und Konzeption in methodischen und statistischen Fragen.

Von Seiten meiner lieben Kollegen am Lehrstuhl für Verhaltensgestörtenpädagogik und Geistigbehindertenpädagogik der LMU möchte ich v.a. Herrn Dr. Johannes Bach nicht unerwähnt lassen, der morgens mit einer Tasse Kaffee und aufgrund seiner Freundschaft den wissenschaftlichen Diskurs entscheidend befördernd hat. Nicht zu vergessen ist auch meine liebe Kollegin, Frau Dr. Sybille Kannewischer, die stets mit Rat und Tat sowie mit Tausenden von Kalorien nicht nur für mein Wohl, sondern für das aller am Lehrstuhl Arbeitenden sorgt. Sie ist die gute Seele des Lehrstuhles. Herrn Dr. Christoph Winklers „Ich zähl auf Dich“ werde ich mein Lebtage nicht vergessen und immer mit der Arbeit an dieser Dissertation verbinden. Herrn PD Dr. Michael Wagner und Herrn Dr. Wolfgang Dworschak sowie Frau Gabriela Hopfinger ein »Danke« für ihre wohlwollende Begleitung von Beginn meiner „Mühen“ an. Herzlichen Dank euch allen, ihr lieben Kollegen!

Diese Arbeit ist meiner Frau Chrisi gewidmet. Sie hat mich und diese Arbeit in vielfältigster Weise unterstützt: beim Transkribieren der Interviews (leider ohne meine Stimme in den darauf folgenden Stunden mehr ertragen zu können), beim Zuhören meiner mit Begeisterung erzählten neuen Thesen, bei unseren Kaffeepausen im Cafe »l'osteria« und für so vieles mehr.

Zu guter Letzt möchte ich meinen Eltern, Gerda & Hans Baier, danken. Ohne ihren Spaß am Lehrer-Dasein wäre ich es selbst nie geworden. Und ohne ihre Unterstützung wäre ich wahrscheinlich gar nichts, zumindest fühle ich das mit tiefer Dankbarkeit und dem Empfinden und Bewusstsein großen Glücks.

München, den 19. Februar 2007

Stefan Baier

Das Kind oder der Jugendliche, die z.B. der Lehrerin in der Schulklasse all­ täglich begegnen, zeigen sich diesem nicht in ihrer ganzen Identität sondern eigentlich nur mit einem bestimmten Ausschnitt ihrer »multiplen Persönlich­ keit« (Keupp 1989). Von den anderen Ausschnitten oder Dimensionen dieser einen, aber in sich segmentierten Identität weiß der Lehrer in der Regel wenig oder gar nichts.

Otto Speck (1997, 53)

1. Fragestellung und Methodik

1.1. Einführung in die Problemstellung

Der Heilpädagoge Otto Speck skizziert in »Chaos und Autonomie in der Erziehung« (1997) einen Entfremdungsprozess des Systems Schule von seiner eigentlichen Legitimationsquel­ le, seiner Kinder. Die diesbezügliche Diagnose des großen Pädagogen Hartmut von Hentig lautet: „Wir müssen es mit Lebensproblemen der Schüler aufnehmen, bevor wir ihre Lern­ probleme lösen können, die sie auch nicht haben müssten“ (1993, S. 190). Sein Plädoyer für eine »neu gedachte« Schule, die Erziehung nicht nur durch Unterricht betreibe, sondern vor allem als Erfahrungsraum den „Baumeistern ihrer selbst“ (Montessori) zu Verfügung stehe, scheint ein bekannter, jedoch – so von Hentig – noch immer nicht eingelöster pädä­ gogischer Gedanke zu sein. Und es kommt nicht von ungefähr, dass sich Speck in obigem Zitat auf den Sozialpsychologen Keupp, und von Hentig u.a. auf Wilhelm Heitmeyer (Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld) bezieht, da beide die wissenschaftliche Reflexion eines Aspekts verbindet und von früheren Analysen großer Pädagogen unterscheidet: den »sozialen« Zeitgeist der Postmoderne. Heitmeyer charakterisiert die soziale Dynamik der (Post-) Modernisierung dabei wie folgt: „Je mehr Freiheit, desto weniger Gleichheit – je weniger Gleichheit, desto mehr Konkurrenz – je mehr Konkurrenz, desto weniger Solidarität – je weniger Solidarität, desto mehr Vereinze­ lung – je mehr Vereinzelung, desto weniger soziale Einbindung – je weniger soziale Einbin­ dung, desto mehr rücksichtslose Durchsetzung“ (Heitmeyer 1992)¹. Rücksichtslose Durch­ setzung erscheint in der Analyse der „riskanten Freiheiten“ der postmodernen Gesellschaft (vgl. Beck & Beck-Gernsheim 1994) allerdings nur als ein Symptom eines ganzen Katalogs zu sein, der im Kontext Schule von Pädagogen und Eltern als »Verhaltensauffälligkeiten« oder »Verhaltensstörungen« beklagt werden. Die Liste an externalisierenden, das heißt nach außen gerichteten Störungen ist lang, die der internalisierenden jedoch auch, wenn auch weniger „auffällig“ im noch immer überwiegend lehrerzentriert-strukturierten Unter­ richtsverlauf der allgemeinen Schulen. Es sind die »Störer«, die auffallen und weniger die still Leidenden, die Ängstlichen, die Deprimierten, die innerlich Emigrierten: „Es gibt Ju­ gendliche, die ihre Erzieher, Lehrer und Sozialarbeiter in schier endlose und eskalierende

¹ Aus einem Vortrag zum Thema „Weshalb ist diese Gesellschaft angesichts von Fremdenfeindlich­ keit und Gewalt so paralysiert?“, abgedruckt in der Bielefelder Universitätszeitung Nr. 168/18.12.92 und zit. bei v. Hentig 1993, S. 139.

Konflikte verstricken – Konflikte, aus denen es schließlich nur noch einen Ausweg zu geben scheint: die Arbeit mit ihnen aufzugeben“ (Freyberg & Wolff 2005, S. 11).

Ist die pädagogische Arbeit mit diesen »Störern« in der allgemeinen Schule von allgemeiner Aufgabe bedroht – obgleich sonderpädagogische Förderung seit der Novellierung des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes 2003 die Aufgabe aller Schularten² ist –, werden sog. Mobile Sonderpädagogische Dienste zur Unterstützung der Erziehungs- und Bildungssituation hinzugezogen. Kann der sonderpädagogische Förderbedarf an der allgemeinen Schule auch damit nicht ausreichend erfüllt werden, „haben sie eine geeignete Förderschule zu besuchen“ (Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen, § 41 Abs. 1 Satz 1 BayEUG).³

Im Fokus der vorliegenden Untersuchung stehen dabei diejenigen Jugendlichen, die einen besonderen Förderbedarf im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung aufweisen und an der allgemeinen Schule auch mit Unterstützung durch Mobile Sonderpädagogische Dienste nicht oder nicht hinreichend gefördert werden können.

1.1.1. Personenkreis: Jugendliche mit Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung an der Schule zur Erziehungshilfe in Bayern

Im Schuljahr 2005/06 besuchten insgesamt 2761 SchülerInnen mit bestimmendem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung in Bayern.⁴ Gemessen an den Schülerzahlen⁵ der Grund- (2005/06: 512.400) und Hauptschulen (2005/06: 281.500) entspricht das einem Anteil von 0,35%. 1885 Kinder und Jugendliche besuchten davon Schulen zur Erziehungshilfe, 876 andere Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung (u.a. Sonderpädagogische Förderzentren). Die Anzahlen der SchülerInnen mit bestimmendem Förderschwerpunkt emotionale

² § 2 Abs. 1 Satz 2 BayEUG: »²Die sonderpädagogische Förderung ist im Rahmen ihrer Möglichkeiten Aufgabe aller Schularten. ³Sie werden dabei von den Mobilien Sonderpädagogischen Diensten unterstützt.«

³ § 41 Abs. 1 Satz 1 und 2 BayEUG: » (1) ¹ Schulpflichtige mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die am gemeinsamen Unterricht in der allgemeinen Schule nicht aktiv teilnehmen können oder deren sonderpädagogischer Förderbedarf an der allgemeinen Schule auch mit Unterstützung durch Mobile Sonderpädagogische Dienste nicht oder nicht hinreichend erfüllt werden kann, haben eine für sie geeignete Förderschule zu besuchen. ² Eine Schülerin oder ein Schüler kann aktiv am gemeinsamen Unterricht der allgemeinen Schule teilnehmen, wenn sie oder er dort, gegebenenfalls unterstützt durch Maßnahmen des Art. 21 Abs. 3, überwiegend in der Klassengemeinschaft unterrichtet werden, den verschiedenen Unterrichtsformen der allgemeinen Schule folgen und dabei schulische Fortschritte erzielen kann sowie gemeinschaftsfähig ist.«

⁴ Die aktuellen Daten aus dem Schuljahr 2005/06 der Schülerzahlen wurden freundlicherweise vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus zur Verfügung gestellt. Allerdings sind Änderungen aufgrund der Meldungen der allgemeinen Schulen nach dem 01.10.2005 nicht mit aufgenommen.

⁵ Angaben zu Schülerzahlen der Grund- und Hauptschulen beziehen sich auf die Pressemitteilung Nr. 218 vom 12. September 2005 des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus.

und soziale Entwicklung, die durch Mobile Sonderpädagogische Dienste an allgemeinen Schulen betreut und gefördert wurden, betragen an der Volksschule (Grund- und Hauptschule) 1348, an der Realschule 21, am Gymnasium 1 Schüler und an sonstigen Schulen 38 Kinder und Jugendliche. Fasst man die Kinder und Jugendlichen mit diesbezüglichem Förderschwerpunkt an Förderschulen und allgemeinen Schulen zusammen, beträgt ihr Anteil 0,52% an der Gesamtschülerzahl der Grund- und Hauptschulstufe in Bayern.

Die genannte Personengruppe der Kinder und Jugendlichen ist also zunächst einmal definiert durch das schulsystemimmanente Kriterium der besuchten Schulart, der Schule zur Erziehungshilfe. Die Empfehlung der Kultusministerkonferenz des Jahres 2000 sieht bzgl. des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung „die pädagogische Ausgangslage von Kindern und Jugendlichen im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns [...] von vielfältigen komplexen Wechselwirkungen zwischen Gesellschaft und Individuum, sozialem Umfeld und Persönlichkeitsentwicklung geprägt. Zudem können die Auswirkungen von Entwicklungsstörungen, Krankheiten und Behinderungen problemverstärkend wirken“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2000, S. 4). Zudem stellen „Beeinträchtigungen im Erleben und sozialen Handeln [...] keine feststehenden und situationsunabhängigen Tatsachen dar, sondern unterliegen Entwicklungsprozessen, die durch veränderbare außerindividuelle Gegebenheiten beeinflusst werden können. Sie sind nicht auf unveränderliche Eigenschaften der Persönlichkeit zurückzuführen, sondern als Folge einer inneren Erlebens- und Erfahrungswelt anzusehen, die sich in Interaktionsprozessen im persönlichen, familiären, schulischen und gesellschaftlichen Umfeld herausbildet“ (ebd.). Aufgrund der vorliegenden Komplexität wird auf eine nähere Bestimmung der Personengruppe verzichtet, statt dessen jedoch auf die allgemein geltende pädagogische Bedingung der Feststellung des *individuellen* (sonderpädagogischen) Förderbedarfs hingewiesen, der die geschilderte Phänomenkomplexität im förderdiagnostischen Prozess abzubilden versucht und sich daher von einem am medizinischen Modell der Diagnostik orientierten Ansatz gelöst hat, der die Ursache einer „Störung“ ausschließlich im Individuum, beim vermeintlichen »Störer« selbst gesucht hat: „Abgelöst wird diese Diagnostik, die Defizite und Störungen in der Person selbst sucht, durch eine an soziologische und sozialwissenschaftliche Gedanken orientierte Vorgehensweise, d.h. verursachende Momente einer Störung (Schulversagen, Verhaltensstörungen) werden v.a. im Kommunikationsbereich des Individuums gesucht, z.B. im Familienmilieu, im Bereich der Schule, in der sozialen Umwelt überhaupt durch Etikettierungs-, Stigmatisierungsprozesse und dadurch Rollenzuweisung“ (Bundschuh 2005, 58).

Die Kernpunkte einer im Rahmen der Schule zur Erziehungshilfe angebotenen Förderung werden in der für Bayern geltenden Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung (VSO-F vom 13. Juli 2005) wie folgt in §9 Abs. 1 VSO-F definiert: Er-

werb und Festigung sozialer Fähigkeiten sowie Befähigung zu einer sozial angemessenen Lebensführung; Stärkung der Wahrnehmung für eigenes und fremdes Empfinden, Entwicklung von Ich-Identität und Ich-Stärke; Aktivierung von Selbsterkennungskräften und Motivation für ein stabiles Verhalten; Erwerb von Kompetenzen in den Bereichen Verhalten, Kommunikation, Selbstregulation im emotionalen Erleben sowie Kognition.

Berücksichtigt man die von Bundschuh postulierte „an soziologische und sozialwissenschaftliche Gedanken orientierte Vorgehensweise“ (siehe oben) unter Berücksichtigung der formulierten Kernpunkte sonderpädagogischer Förderung – *expressis verbis* die Entwicklung von Ich-Identität, die in den Ausführungen des §9 Abs. 1 VSO-F nicht näher definiert wird –, sind zwei grundlegende Aspekte der vorliegenden Forschungsthematik angedeutet: (1) die Frage der Identitätsentwicklung bzw. bestimmter Identitätskonstruktionen von Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe unter einer (2) sozialwissenschaftlichen und sozialpsychologischen Perspektive der sozial-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in der postmodernen „Risikogesellschaft“ (Beck 1986). Damit ist eine Diskursarena abgesteckt, die Identität am Rande des schulischen Systems untersucht: Identitätskonstruktionen von Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe und ihrer „Risikobiographie“ (ebd.).

1.1.2. Einführung in die Problemstellung: Identität am Rande des schulischen Systems – Identitätskonstruktionen von »Störern und Gestörten«

„Wie kommt es zu jenen sich wiederholenden Macht-Ohnmacht-Spiralen, zu den erbitterten Kämpfen um Macht und Kontrolle, die sich über Jahre hinziehen können, in deren Verlauf sich Täter und Opfer, Störer und Gestörte immer ähnlicher werden und an deren Ende nur besiegte Sieger und siegreiche Verlierer stehen?“ (Freyberg & Wolff 2005, S. 11). Die von Freyberg & Wolff benannten Macht-Ohnmacht-Spiralen können so weit führen, dass Kinder und Jugendliche selbst an der Schule zur Erziehungshilfe nicht mehr angemessen gefördert werden können. Da ihre Zahl in den letzten Jahren stark angestiegen ist, wobei genaue Statistiken über diese *dropouts* nicht vorliegen, wurden im Bundesland Bayern seit dem Schuljahr 2003/04 etwa 40 Sonderpädagogische Stütz- und Förderklassen installiert.⁶ Allein die Notwendigkeit für diese intensive pädagogische Bemühung der beiden hier kooperierenden Systeme Schule und Jugendhilfe deutet auf quantitativ zunehmende und qualitativ besorgniserregende „Bruchbiographien“ (Beck & Beck-Gernsheim 1994, S. 13) gerade von Jugendlichen der Sekundarstufe hin, die selbst reguläre Klassen an Schulen zur Erziehungshilfe in ihren Möglichkeiten „überfordern“.

⁶ §9 Abs. 2 Satz 3 VSO-F in der Fassung vom 13.07.2005: „³ Für Schüler mit sehr hohem Förderbedarf im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung sowie Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen oder geistige Entwicklung können in Verbindung mit Maßnahmen der Jugendhilfe Sonderpädagogische Stütz- und Förderklassen gebildet werden.“

Als Sonderpädagoge übernahm ich im Schuljahr 2003/04 die Klassenleitung einer der ersten beiden – noch als Schulversuch der Regierung von Oberbayern und des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus konzipierten – Sonderpädagogischen Stütz- und Förderklassen (SFK) mit integrierter heilpädagogischer Tagesbetreuung in München. Es bestand insbesondere die Herausforderung, für Kinder und Jugendliche vom 5. bis zum 10. Schulbesuchsjahr im interdisziplinären Team aus Sonderpädagogen, Sozialpädagogen und Psychologen Perspektiven zu entwickeln, die eine Reintegration in das allgemeine Förderschul- oder Regelschulsystem anbahnen bzw. zu einem strukturierten Übergang in die berufliche Bildung führen sollten (vgl. Baier & Weigl 2007). Sowohl die erlebte „schulische Bruchbiographie“ als auch die Jugendhilfekarrieren der SchülerInnen hatten deutliche „Spuren“ hinterlassen, die von subjektiver Wahrnehmung absoluter Perspektivlosigkeit der Jugendlichen geprägt schien. Der für eine pädagogische Beziehung und Arbeit notwendige Zugang zu den tatsächlichen Problemen der Jugendlichen, ihrer subjektiven Lebenswelt, ihren Ängsten, ihren Aggressionen, ihr Misstrauen, ihrer Hilflosigkeit bzgl. jeglicher Form prospektiver Selbstthematizierung fand sich über „ihre eigenen Geschichten, die Geschichten über sich selbst“. Kraus, der der Frage narrativer Konstruktion von Identität vertieft nachgegangen ist, bemerkt hierzu aus einer wissenschaftlich-empirischen Perspektive: „Der narrative Fokus erweist sich m. E. als fruchtbar, weil er den Prozess der Identitätsbildung empirisch da sucht, wo er geschieht, nämlich in der sprachbezogenen Verhandlung des Subjekts mit sich und mit anderen in Auseinandersetzung mit einem gesellschaftlich verfügbaren Formenpotential. [...] Das auktoriale Subjekt einer Geschichte befindet sich in dieser Geschichte, die auf ein Ende angelegt ist“ (Kraus 1996, S. 241).

Doch welche Perspektiven haben diese Jugendlichen, auf welches mögliche „Ende“ ist ihre Geschichte hin angelegt? Die statistischen Antworten auf diese Fragen sind ernüchternd, wie die Bildungsberichterstattung 2006 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zeigt (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Fast 10% der Schulabgänger eines Jahrgangs verlassen die Schule im Bundesdurchschnitt des Jahres 2004 ohne Hauptschulabschluss (vgl. ebd. S. 73: 10,5% männlich / 6,3% weiblich). Ausländische, männliche Jugendliche sind zu 19,7% gefährdet, die Schulzeit ohne Hauptschulabschluss zu beenden (ebd.). Von diesen Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss fanden sich 84% nach Beendigung ihrer Schulkarriere lediglich in beruflichen Übergangssystemen⁷ wieder, die zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen. Selbst mit Hauptschulabschluss waren es

⁷ Neben dem (a) dualen System und (b) dem Schulberufssystem wird in der Bundesrepublik noch ein drittes System der beruflichen Ausbildung unterschieden: (c) das berufliche Übergangssystem, „d.h. (Aus-) Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemein bildenden Schulabschlusses ermöglichen“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 79).

im Jahr 2004 noch 51,6% der Schulabgänger, die „nur“ in Übergangssysteme der beruflichen Bildung kamen (ebd.). Darüber hinaus wird die verschärfte Konkurrenzsituation im Anschluss an die schulische Bildung daran nachweisbar, „dass 2004 im dualen System annähernd zwei Drittel, im Schulberufssystem sogar 82% der Ausbildungsplätze von Absolventinnen und Absolventen mit Mittlerem oder höherem Schulabschluss besetzt waren. Demgegenüber werden nicht einmal mehr ein Drittel im dualen System und weniger als 15% der Ausbildungsplätze im Schulberufssystem von Hauptschülerinnen und -schülern mit und ohne Abschluss eingenommen“ (ebd. S. 82 f.). Dies bedeutet subjektperspektivisch eine massive Entwertung der »unteren« Schulabschlüsse. Die Zusammenhangsanalysen von Bildung, Erwerbstätigkeit und Einkommen belegen darüber hinaus, dass lediglich 48,2% derjenigen, die ohne beruflichen Bildungsabschluss sind, als Erwerbstätige erfasst werden konnten, dagegen 11,5% als Erwerblose und 40,3% als Nichterwerbspersonen (Personen, die weder eine auf Erwerb gerichtete Tätigkeit ausüben, noch nach einer solchen Tätigkeit suchen) gelten (ebd. S. 182). Die Analyse der durchschnittlichen Einkommen in Abhängigkeit vom Ausbildungsabschluss verdeutlicht darüber hinaus, dass Jugendliche ohne Hauptschulabschluss und ohne anerkannte berufliche Ausbildung erheblich unter dem monatlichen Bruttoeinkommen ihrer ehemaligen Peers liegen, die eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben (ebd. S. 269).

In Bayern stellen sich die Zahlen ähnlich dar: 10,5% der männlichen Schulabgänger und 6,2% der weiblichen verließen im Jahr 2004 die Schule ohne Hauptschulabschluss (insgesamt 8,4%; vgl. ebd. S. 251). Verlässliche Statistiken über die Schulabschlussquoten von Jugendlichen mit bestimmendem Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung liegen nicht vor. Lediglich die Quote der SonderschülerInnen ohne Hauptschulabschluss wurde seit 1996 erfasst und beträgt im Jahr 2004 79,1% (allerdings unter Berücksichtigung aller Förderschwerpunkte) (vgl. ebd. S. 254).

Auf welches mögliches „Ende“ ist die Geschichte von Jugendlichen an der Schule zur Erziehungshilfe also realistisch angelegt? Werden den Jugendlichen in Abwägung der genannten Daten nicht a priori Perspektiven verbaut, erfolgreich an schulischer Allokation, an Ausbildung, Arbeit und Wohlstand zu partizipieren, sobald die Überweisung an die Schule zur Erziehungshilfe erfolgt. Laut Statistik bedeutet die Förderschule für mehr als 80% ihrer SchülerInnen die „Endstation“ ihrer schulischen Karriere ohne Rückführung an die allgemeine Schule: „Betrachtet man das Verhältnis der Wechsel von den sonstigen allgemein bildenden Schulen an Sonderschulen und von diesen zurück, so zeigt sich, dass insgesamt mehr als fünfmal so viele Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen wechseln als von dort zurückgehen“ (ebd. S. 53). So gesehen sind sowohl die Jugendlichen als auch das Bildungs- und Erziehungssystem als Teil des gesamtgesellschaftlichen Netzwerks »Störer und Gestörte«, denn beide bedingen einander.

Eingangs wurde die Frage nach den „Spuren“ gestellt, die diese Ausgangslage bei den Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe hinterlässt. Diese Spuren, die den Passungsprozess zwischen Selbstansprüchen und sozialen Anforderungen, Perspektiven und gesellschaftlichen Begrenzungen beschreiben, können in Anlehnung an Keupp et al. (u.a. 2006) als Identitätskonstruktionen bezeichnet werden. Der Zugang zu einem Teil dieser Konstruktionen ist über die narrative Konstruktion der Identität möglich, die die eigenen Perspektiven auf dem Hintergrund von Identitätsentwürfen und Identitätsprojekten thematisieren. Dies führt direkt zur Thematik der vorliegenden Untersuchung: „Identitätskonstruktionen von »Störern und Gestörten«“.

1.2. Untersuchungsgegenstand und Fragestellung

Der Titel der Untersuchung „Identitätskonstruktionen von »Störern und Gestörten«“ spezifiziert in seinem Untertitel den Forschungsgegenstand, die Ziel- und die Vergleichsgruppe der Erhebung: „Eine quantitativ-qualitative Untersuchung von Identitätskonstruktionen, Identitätsprojekten und Strategien bei Jugendlichen mit Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung – Vergleichsanalyse in achten Klassen der Schule zur Erziehungshilfe, Hauptschule und Gymnasium“.

Ogleich das Konstrukt *Identität* die sonderpädagogische Forschung seit ihrer Existenz als eigenständige und auf interdisziplinäre Vernetzung hin angelegte Wissenschaft beschäftigt hat, haben sich die pädagogischen Perspektiven, die erkenntnistheoretischen Grundlagen und sozial-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Frage nach der Identität grundlegend verändert. Ausgangspunkt dieser Veränderung und der vorliegenden Untersuchung sind Ansätze einer sozialwissenschaftlichen und sozialpsychologischen Analyse der post-modernen Gesellschaftsentwicklungen der letzten 20 bis 30 Jahre. Im Kontext einschneidender Prozesse sozialer Desorientierung bei gleichzeitigem Gewinn der schon erwähnten „riskanten Freiheiten“ (Beck & Beck-Gernsheim 1994), ist ein Wechsel von „Normalbiographien“ hin zur „Wahlbiographie“ zu beobachten. Eine inhärente Gefährdung kann als »Risikobiographie« beschrieben werden (vgl. ebd., S. 13) und thematisiert die Folgen einer ontologischen Orientierungs- und Bodenlosigkeit (vgl. Giddens 1997).

Keupp et al. (2006) haben sich diesbezüglich auseinandergesetzt mit der Frage, wie es „Subjekten in einer fragmentierten und widersprüchlichen Welt gelingt, für sich eine stimmige Passung [von innerer und äußerer Welt] herzustellen“ (S. 7) und sprechen dabei vom „Patchwork einer paßförmigen Identitätskonstruktion“ (ebd.). Ihren theoretischen Ansatz „spätmoderner“ Identitätskonstruktionen haben Keupp und seine Forschungsgruppe u.a. in Längsschnittstudien bei jungen Erwachsenen (u.a. 2006) grundgelegt und unterschiedliche Lebensfelder ihrer Zielgruppen untersucht. Besonderes Interesse lag dabei den Identitäts-

entwürfen und Identitätsprojekten zugrunde, also Zielperspektiven der Subjekte selbst sowie deren handlungsbezogene Zukunftsperspektiven, Zukunftspläne und deren Umsetzung. Aufbauend auf der theoretischen Grundlage des Ansatzes der Identitätskonstruktionen werden in der vorliegenden Abhandlung die narrativen Versuche von Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (SzE, Jahrgangsstufe 8) näher untersucht. Auf dem Hintergrund narrativ zugänglicher Konstrukte der Auseinandersetzung mit sich selbst, der Reflexion eigener Ansprüche im Kontext subjektiv wahrgenommener sozialer Anforderungen, wird untersucht, welche Bedeutung und subjektiv sinnhafte Funktion die »Teilidentität Schüler« für die Jugendlichen der SzE aufweist. Welche Perspektiven nehmen die Jugendlichen an der Schule zur Erziehungshilfe selbst wahr, angesichts der offensichtlichen Probleme auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und hinsichtlich der eigenen Situation und Stellung in Familie, Peer-Group, Schule und Gesellschaft? Welche Motivation existiert im Kontext Schule, welche Orientierung in und über schulische Teilwirklichkeiten hinaus? Welche Hilfen erwarten, erhoffen, vermissen sie im subjektiven Unterstützungsnetzwerk Schule? Auf welche Ressourcen glauben die SchülerInnen zurückgreifen zu können? Welche Strategien verwenden sie bei der Umsetzung von Identitätsprojekten?

Dieser Fragenkomplex versucht dabei Antworten und Erkenntnisse darüber zu erlangen, was Otto Speck mit dem eingangs zitierten Gedanken beschreibt: „Von den anderen Ausschnitten oder Dimensionen dieser einen, aber in sich segmentierten Identität weiß der Lehrer in der Regel wenig oder gar nichts“ (1997, S. 53).

Für die Klientel der Schüler zur Erziehungshilfe liegen bislang (a) bezogen auf den Ansatz der Identitätskonstruktionen, noch (b) bezüglich einer Vergleichsanalyse mit Peers anderer Schularten keine Forschungsarbeiten vor. Eine Erhellung dieses Vakuums intendiert die Grundlegung einer „reflexiven Pädagogik“, was zwar stets nur ein Versuch und ein Prozess sein kann, aber das wesentliche Element einer an den Jugendlichen orientierten Heilpädagogik darstellt.

1.3. Methoden

Die Untersuchung ist in drei Teile gegliedert: eine theoretische Analyse und Grundlegung bzgl. des aktuellen Forschungsstands der Identitätsthematik hinsichtlich sonderpädagogischer Fragestellungen, Rezeption und Reflexion (Erster Teil), sowie die empirische Untersuchung (Zweiter Teil). Im dritten und abschließenden Teil werden die Ergebnisse diskutiert und auf dem Hintergrund der zuvor formulierten sonderpädagogischen Forschungsfragen bewertet (Dritter Teil).

Der *erste Teil* thematisiert in Kapitel 2 zunächst den Begriff Identität und eine erste Konstruktannäherung sowie forschungsnahe Aspekte. In Kapitel 3 wird das Konstrukt Identität

unter einer Entwicklungsperspektive unter besonderer Berücksichtigung des Jugendalters thematisiert. Im Fokus von Kapitel 3 steht dabei die Frage nach Zusammenhängen von Identitätsstörungen, spezifischen Identitätskonstruktionen und Verhaltensauffälligkeiten bei Jugendlichen. Sonderpädagogische Ansätze bilden hierbei den Kern der Auseinandersetzung mit der Thematik (Stein & Stein; Cloerkes & Markowetz *usf.*).

Aufbauend auf den behandelnden theoretischen Grundlagen wird der für die empirische Untersuchung bedeutende Ansatz der „Identität als Konstruktionsprozess“ in Kapitel 4 behandelt. Ausgehend von der Analyse einer Dekonstruktion »moderner« Identitätsansätze werden wesentliche postmodernen Theorien mit sonderpädagogischer Relevanz aufgezeigt.

Kapitel 5 diskutiert zentrale Folgerungen für einen methodologischen Diskurs im Kontext der sonderpädagogischen Fragestellung.

Kapitel 6 fasst den theoretischen Teil in seinen für die vorliegende Untersuchung wesentlichen Aspekten zusammen.

Der *zweite Teil* beschreibt die empirische Untersuchung. In Kapitel 7 werden zunächst die Untersuchungsbereiche, die genaue Fragestellung und die Hypothesen grundgelegt. In Kapitel 8 werden die qualitativen und quantitativen Methoden des Untersuchungsdesigns, der Stichprobe, der Untersuchungsinstrumente, der Datenerhebung und der praktischen Durchführung sowie der Datenaufbereitung und Datenauswertung beschrieben. In Kapitel 9 werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst. Ein Fazit und die wesentlichen Ergebnisse des empirischen Teils sind in Kapitel 10 zusammengefasst.

Untersucht wurden narrativ kommunizierbare Identitätskonstruktionen von Jugendlichen der achten Klasse der Schule zur Erziehungshilfe, der Hauptschule und vom Gymnasium. Dabei wurden qualitative, problemzentriert-teilstrukturierte Interviews durchgeführt sowie quantitative Ergänzungsverfahren (u.a. Fragebogenverfahren) eingesetzt. Besonderes Augenmerk galt der Erfassung von zukunftsbezogenen Identitätskonstruktionen wie Identitätsentwürfen und Identitätsprojekten. Die inhaltsanalytische Auswertung der Einzelfälle ist in einem Anhangsband zusammengefasst und zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit dokumentiert.

Der *dritte Teil* resümiert und diskutiert die Perspektiven der Jugendlichen an der Schule zur Erziehungshilfe im Spiegel identitätsrelevanter (Ko-) Konstruktionen (Kapitel 11) und entwirft in Kapitel 12 in einem abschließenden Gedanken den Ansatz der „Konfragmentierung“ als sonderpädagogische Essenz der vorliegenden Untersuchungsergebnisse zu den Identitätskonstruktionen der vermeintlichen „Störer und Gestörten“.

*Erster Teil****Theoretische Grundlagen und Forschungsstand***

Die Darlegung der für die vorliegende Untersuchung relevanten theoretischen Grundlagen sowie den aktuellen Forschungsstand umfassen die Kapitel 2 bis 6.

Kapitel 2 des theoretischen Teils der Untersuchung intendiert die Annäherung an das wissenschaftliche Konstrukt Identität (2.1). Dabei wird auf dem Hintergrund unterschiedlicher Forschungsansätze eine terminologische Arbeitsdefinition eingeführt. Aufbauend auf diesem Begriffsverständnis wird die Bedeutung und Relevanz des Identitätskonstrukts für sonderpädagogische Forschungs- und Handlungsfelder diskutiert (2.2). Eine differenzierte Analyse des Konstrukts Identität (der Moderne) wird anhand der Identitätskomponenten Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugung vorgenommen, wobei das Handlungstheoretische Partialmodell der Persönlichkeit (nach Krampen) als eine Grundlage der empirischen Erhebung bzgl. der quantitativen Ergänzungsverfahren ausführlicher dargestellt wird (2.3). Die Fragen des Identitätsprozesses und der Identitätsregulation schließen das Kapitel ab (2.4).

Punkt 2.5 fasst die wesentlichsten Aspekte des zweiten Kapitels zusammen.

Kapitel 3 spezifiziert die Ausführungen zu Fragen der Identität im Kontext der adoleszenten Entwicklungsphase: Identität als Projekt des Jugendalters. Zunächst werden grundlegende Konzepte der Entwicklung von Identität dargelegt (3.1) und bzgl. der Jugendphase fokussiert (3.2). Auf dem Hintergrund sonderpädagogischer Fragestellungen werden anschließend die sozialwissenschaftlichen Phänomene und Begrifflichkeiten bzgl. „mislingender Identitätsarbeit“ und „Identitätsstörung“ im Kontext von Verhaltensstörungen erörtert (3.3).

Punkt 3.4 fasst die wesentlichsten Aspekte des dritten Kapitels zusammen.

Kapitel 4 stellt zentrale Konstrukte der empirischen Untersuchung dar: Identität (im postmodernen Diskurs) als Konstruktionsprozess unter besonderer Berücksichtigung der sozialpsychologischen Perspektive der Identitätsbildung. Auf dem Hintergrund der Frage, wie Identität in der postmodernen Gesellschaft überhaupt noch gebildet werden kann bzw. welche Formen sie annimmt (4.1 und 4.2), werden strukturelle Elemente dieses Konstruktionsprozesses beschrieben (4.3): Selbstthematisierungen, Konstrukt der Teilidentitäten, Identitätsentwürfe und Identitätsprojekte. Über diese strukturellen Dimensionen hinaus wird in Abschnitt 4.4 der Prozess der Identitätsentwicklung und der Identitätsarbeit näher unter-

sucht: Regulationsmodelle, Identitätsstrategien, Identitätsmuster und Modelle „alltäglicher“ Identitätsarbeit.

Punkt 4.5 fasst die wesentlichsten Aspekte des vierten Kapitels zusammen.

Kapitel 5 geht über die theoretischen Aspekte hinaus auf methodologische Aspekte der empirischen Untersuchungsmöglichkeiten des Konstrukts Identität unter Berücksichtigung des sonderpädagogischen Forschungsgegenstands ein. Dabei wird zunächst ein methodologisches Anforderungsprofil diskutiert, das grundlegend für die neuere Identitätsforschung ist (5.1). Vor diesem Hintergrund werden qualitative und quantitative Forschungsmethoden bzgl. des Forschungsgegenstands der Identitätskonstruktionen näher betrachtet (5.2). Neben erkenntnistheoretischen Grundlagen und ihrer sonderpädagogischen Relevanz in Abschnitt 5.2.1., werden im Hinblick auf den empirischen Forschungsprozess relevante qualitative Methoden aufgeführt (5.2.2), das problemzentriert-teilstrukturierte Interview speziell (5.2.3) bzgl. der Fragen der Erhebung, Datenaufbereitung und Auswertung fokussiert, Gütekriterien qualitativer Identitätsforschung benannt (5.2.4) sowie Möglichkeiten der Vernetzung von qualitativen und quantitativen Methoden erörtert (5.2.5).

In 5.3 werden die wesentlichen Aspekte des fünften Kapitels zusammengefasst.

Kapitel 6 stellt als Fazit des theoretischen Teils grundlegende Aussagen zusammenfassend und kurz dar. Der „rote Faden“ des theoretischen Teils wird dabei durch eine Abbildung veranschaulicht, die grundlegende Inhalte und Intentionen der theoretischen Grundlagen sowie wichtige Autoren und Ansätze beinhaltet. Die Verbindungslinien zum empirischen Teil dieser Untersuchung sind ebenfalls darin veranschaulicht.

2. Identität: Konstruktannäherung und forschungsnahe Aspekte

Die klassische Frage nach dem „Wer bin ich?“ ist interdisziplinär von den wissenschaftlichen Disziplinen Philosophie, Psychologie und Pädagogik viel diskutiert, konzeptioniert und anhand von strukturellen und prozessualen Modellen beschrieben worden. Keupp und seine Kollegen (2006, 7) erweitern die Fragestellung hinsichtlich der Bedingungsvariable der momentanen gesellschaftlichen Situation und des zeitlichen Kontextes: „Wer bin ich in einer sozialen Welt, deren Grundriss sich unter Bedingungen der Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung verändert?“. Die Untersuchung der Identität einer bestimmten Population stellt zudem die Frage nach dem „Wer bist Du?“ bzw. nach dem „Wer glaubst du zu sein?“. Diese ko-konstruktiven (Forschungs-) Prozesse können demnach nur annäherungsweise auf dem Hintergrund zuvor definierter Konstrukte des spezifischen Identitätsmodells die Identität von Subjekten zu erfassen versuchen.

Die Intention der vorliegenden Untersuchung ist die Frage nach dem „Wer bin ich?“ von vermeintlichen „Störern“. Dabei bezeichnet der Begriff „Störer“ in Anlehnung an Freyberg u.a. (2005 / 2006) jene Jugendliche, die für die Institution der allgemeinen Schule faktisch eine Überforderung darstellen und „besonders“ beschult werden. Diese Sonderbeschulung impliziert die schulsystem-immanente Existenz von Sonderschul-Identitäten, nämlich der Frage nach dem „Wer bin ich?“ von *Sonderschülern*. Obgleich sich die Begrifflichkeiten im System der Förderschulen auch in Bayern grundlegend verändert haben und nun u.a. von Förderschwerpunkten anstatt von bestimmten Behinderungsrichtungen die Rede ist, bleibt trotz aller Paradigmenwechsel in Folge der Novellierung des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes (BayEUG) von 2003 in Richtung integrativer, inklusiver Bemühungen und bildungspolitischer Zielsetzungen die Tatsache der gesonderten Beschulung auch eine Frage der Identitätsforschung. Die sonderpädagogische Forschung im Kontext der Beschulung, Förderung, Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung ist demnach eng verknüpft mit identitätspsychologischen Konzepten und Fragestellungen, die im Folgenden dargestellt und kritisch hinterfragt werden.

2.1. Ansätze der Identitätsforschung und Arbeitsdefinition

In „Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung“ thematisiert Keupp (1997) in seinem Aufsatz verschiedene Entwicklungslinien der Identitätsforschung. Einen Abschnitt überschreibt er wie folgt: „Identitätsforschung auf den Schultern des Riesen: E-

rikson und eine Perspektive über ihn hinaus“ (1997, 14). Die neuere Entwicklung in der psychologischen und sonderpädagogischen Identitätsforschung ist folglich ohne das Verständnis für die Revision des Erikson'schen Ansatzes kaum möglich.

2.1.1 Die Ansatzpunkte der Revision des Modells nach Erikson

Die Identitätsproblematik nach Erik. H. Erikson ist in neueren Abhandlungen differenziert und ausführlich diskutiert worden (Krappmann 1997, Keupp u.a. 2006, Haußer 1995 und 1997, Kraus 1996). Die Frage „für oder gegen Erikson“ stellt sich, wie Keupp u.a. (2006, 25) zu Recht meinen, dagegen nicht. Denn „an Erikson kommt niemand vorbei, der sich [...] mit der Frage von Identitätskonstruktionen beschäftigt“ (ebd., 25). Zwar werden Erikson in der Reflexion seiner Arbeit populärwissenschaftliches Vorgehen und methodologische Schwierigkeiten (u.a. Haußer 1995, 2) bzw. mangelnde empirische Überprüfbarkeit attestiert (u.a. Krappmann 1997, 66), der Hauptansatzpunkt für ein Revisionsbedürfnis seiner Vorstellung von Identität liegt jedoch woanders: Identität in seiner ontologischen Verortung in der Adoleszenz eingebettet in ein epigenetisches Modell psychosozialer Phasen, das in seiner Modellhaftigkeit und Aussagekraft eher als Anachronismus der Moderne⁸ angesehen werden kann und in Folge dessen den pluralistischen Lebensformen und multiplen Rollenanforderungen der sog. Postmoderne nicht mehr entsprechen kann. Blasi (1988; 1993; Blasi & Glodis 1995; Blasi & Oresick 1991) fasst die Grundaussagen Eriksons prägnant zusammen, wobei er die Grundkonstruktion der Identität nach Erikson gegen die Trivialisierung der Nachfolger mit ihren empirischen Untersuchungen verteidigt (übernommen aus Fend 2001, 409):

1. »Identität ist eine Antwort auf die Frage „Wer bin ich?“.
2. Im Allgemeinen führt die Antwort auf diese Frage zur Herausbildung einer neuen Ganzheit, in der die Elemente des „Alten“ mit den Erwartungen an die Zukunft integriert sind.
3. Diese Integration vermittelt die fundamentale Erfahrung von Kontinuität und Selbstsein.
4. Die Antwort auf die „Identitätsfrage“ wird durch eine reflektierte Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Erwartungen und kulturellen Traditionen entwickelt.

⁸ Krappmann (1997, 66) äußert sich zu den Mitte des 20. Jahrhunderts entwickelten Modellvorstellungen Eriksons wie folgt: „Können wir noch wertvolle Einsichten gewinnen, wenn wir heute angesichts der offensichtlich so fundamental veränderten Bedingungen des Aufwachsens in Kindheit und Jugend auf Erik Homburger Eriksons Vorstellung von Identität zurückgreifen [...]? Haben die „postmodernen“ Lebensverhältnisse die Bemühungen um Identität nicht längst als aussichtslos, sogar als dysfunktional erwiesen?“

5. Die Prozesse des Hinterfragens und der Integration beziehen sich auf Lebensfragen wie der beruflichen Zukunft, der Partnerbeziehungen und der religiösen und politischen Standpunkte.
6. Die Identitätsarbeit führt zu persönlichen Verpflichtungen in diesen Bereichen und ermöglicht – von einem objektiven Standpunkt aus gesehen – die produktive Integration in die Gesellschaft.
7. Subjektiv vermittelt diese Integration ein Gefühl von Loyalität und „Treue“ sowie ein tiefes Gefühl der Verwurzelung und des Wohlbefindens, der Selbstachtung und Zielstrebigkeit.
8. Die sensible Phase für die Entwicklung der Identität ist die Adoleszenz« (Blasi, 1988, 226 f.).

Zentral für Erikson ist das Bewusstsein des Subjekts von sich selbst, wobei die Syntheseleistung bei der Entwicklung des Selbst als kohärente Einheit⁹ im Mittelpunkt seiner Überlegungen steht. Blasi selbst entwickelt dabei die Terminologie des „wahren Selbst“ (Blasi & Glodis 1995). Es kennzeichnet einen Prozess, der in der Jugendphase eingeleitet wird. Dabei versucht das Subjekt die eigene Biographie aktiv selbst zu gestalten, Konventionen zu hinterfragen, das besondere der eigenen Person zu erkennen, von anderen zu unterscheiden, anhand anderer und eigener Vorstellungen zu bewerten und ggf. zu verändern. Blasi et al. (1995) geht es vor allem um das Herausarbeiten des wachsenden Bewusstseins für das eigene, zentrale und wahre Selbst, dem gegenüber eine Verpflichtung (commitment) entsteht und das es zu verteidigen gilt.

2.1.2 Terminologische Differenzierung des Identitäts- und des Selbstbegriffs

Die Begriffe Identität und Selbst sind in vielfältiger und zum Teil sehr unterschiedlicher Art und Weise in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung in Modellen abgebildet, voneinander abgegrenzt und empirisch verwendet worden. Erikson selbst hat den Begriff Identität letztlich nie klar definiert und auch keine Versuche unternommen, diesen zu operationalisieren. Vielmehr wies er auf das „Problem der Ich-Identität“ hin, wie er auch seinen bekannten Aufsatz benennt (Erikson 1956). Marcia (1980), der einer empirischen Identitätsforschung maßgebliche Impulse gab, versucht die definitorische Lücke im Werk Eriksons zu schließen und beschreibt folgenden terminologischen Zugang: Identität als die „innere, selbstkonstruierte, dynamische Organisation von Trieben, Fähigkeiten, Überzeugungen und individueller Geschichte“ (ebd., 159).

⁹ Der Begriff der Kohärenz wird im Rahmen des theoretischen Teils der Arbeit näher behandelt;

Das entscheidende Moment des psychologischen Identitätsbegriffs ist demnach der Prozess der Selbstkonstruktion bzw. Identitätskonstruktion. Das bedeutet, dass neben den Identitätskomponenten

- (a) der subjektspezifischen Daten (Name, Alter, Geschlecht, Beruf etc.) und
- (b) der subjektspezifischen Persönlichkeitsstruktur im Kontext der sozialen Betrachtung der Person (das Bild der anderen) ein drittes wesentliches Element hinzukommt:
- (c) das subjektspezifische Verständnis für die eigene biographische Identität, eine Reflexion der Selbstkonstruktion als Sinn und Wahrnehmung dessen, was ich selbst war, bin und sein werde (kognitiv-deskriptive Perspektive) bzw. wie es hätte sein können oder sollen, wie ich sein möchte, jetzt sein könnte bzw. sein sollte und wie ich werden könnte und werden möchte (emotional-evaluative Perspektive).

Die dritte Komponente umfasst vieles, was in der Geschichte der Psychologie auf dem Hintergrund des Selbst beschrieben wurde. Der Selbstbegriff stammt dabei von James (1890), auf den die klassische Unterscheidung zwischen I und Me zurückzuführen ist. Das Ich (I) wird in diesem frühen Ansatz als wahrnehmende Polarität des Erkennenden, Wissenden herausgearbeitet, dessen Aufgabe und kognitives Bedürfnis ist, eine Vorstellung, ein Bild des wahrgenommenen Me (mich) zu explorieren. Mead (1934) hat diesen Ansatz aufgenommen und weiterentwickelt. In seinem Ansatz kennzeichnet das Me eine individuelle „Spiegelung des gesellschaftlichen Gruppenverhaltens“ (ebd., dt. 1973, 201). Erst durch ein Bewusstsein des Subjekts bzgl. gesellschaftlicher Inhalte erlangt es ein synergetisches I: „das I reagiert auf die Identität, die sich durch die Übernahme der Haltungen anderer entwickelt. Indem wir diese Haltung übernehmen, führen wir das Me ein und reagieren darauf als ein I“ (ebd. 217). Kuhns (1964) Selbstbegriff als „Kern des Persönlichkeitssystems“, Banduras funktionelle Sichtweise des Selbst als der Akteur der Handlung (Bandura 1977) bzw. als Agent (Ryan 1993), die Unterscheidung zwischen privatem bzw. persönlichem Selbst und dem öffentlichem bzw. sozialem Selbst (Goffman 1963; Krappmann 2000, Erstausgabe 1969), Cooleys „looking-glass-self“ (1922) oder Burns (1982), der wie andere Autoren zwischen ein Selbst „wie ich bin“, „wie ich sein möchte“ und „wie mich andere sehen“ unterschied, geben der Frage nach der eindeutigen terminologischen Klärung eine komplexe Antwort.

Diese Komplexität versucht Greve (2000) in Form einer dreidimensionalen Taxonomie zu strukturieren. Folgende Dimensionen zieht er dafür aufgrund der Sichtung und Analyse wichtiger theoretischer und empirischer Ansätze heran:

- (a) Dimension der zeitlichen Perspektive: Das Selbstbild des Subjekts umfasst nicht nur die aktuelle Person, sondern gleichfalls die eigene Biographie (Retrospektion)

sowie die Projektion der eigenen zukünftigen Entwicklung: „so war ich, so bin ich, so werde ich sein“;

(b) Dimension des *real-self* und *possible-self*: Die Unterscheidung zwischen einem realen und einem möglichen Selbst ist die Konsequenz aus der Tatsache, dass jede Facette des Selbst alternative Ausprägungen und Entwicklungen beinhalten kann, was ungeachtet der zeitlichen Dimension ist. So sind Alternativen nicht nur für die Zukunft zu beschreiben, sondern auch für die eigene Vergangenheit wie für die eigene aktuelle Lebens- und Selbstsituation. Brandstätter und Greve (1992) haben hierfür den Begriff des stets impliziten „kontrafaktischen“ Selbst eingeführt: „so hätte es/ich sein können, so könnte ich jetzt sein, so könnte ich werden“:

(c) Dimension des deskriptiv-evaluativen Dialogs: Der Selbstbeschreibung bzw. der Deskription steht eine bewertende bzw. evaluative Ebene stets gegenüber. Inhalte, die über die eigene Person retrospektiv, aktuell und aufgrund von zukünftigen Identitätsaussichten gesammelt werden (temporale Dimension), werden gleichzeitig bewertet. Diese Evaluation kann dabei sowohl affektiv oder normativ, sozial oder volitional geprägt sein.¹⁰

Insgesamt bemerkt Greve zu Recht, die klassischen Konzepte des Selbst in diesem taxonomischen Rahmen einordnen zu können (2000, 19). Folgende Abbildung veranschaulicht diesen Ansatz:

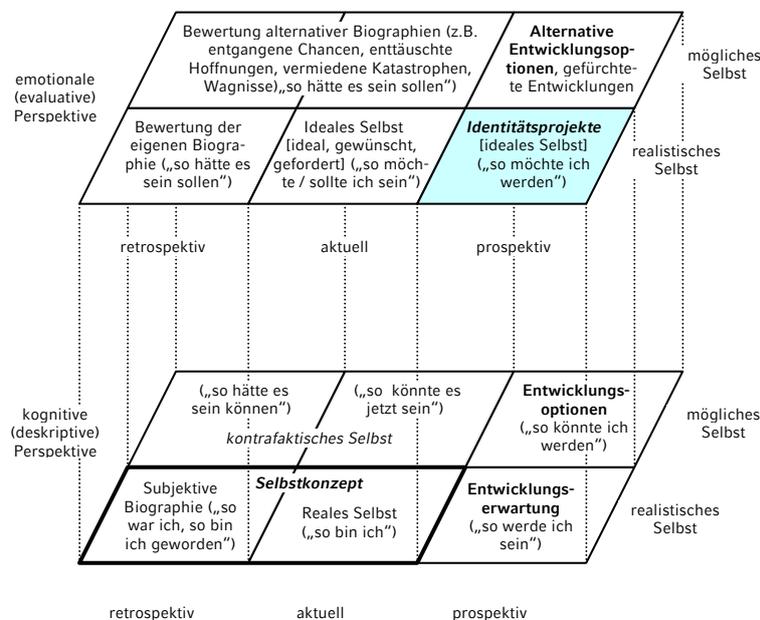


Abb. 1: Dreidimensionale Topographie des Selbst und die theoretische Verortung von *Identitätsprojekten* aus identitätsstruktureller Perspektive (mod. aus Greve 2000, 20)

¹⁰ Im Sinne Rogers (1951) „ideal self“ ist man z. B. nicht so mutig, wie man sein möchte, nicht so fleißig, wie man sein sollte (vgl. „ought-self“-Ansätze; Higgins 1996), nicht so gut aussehend, wie man sein will, nicht so sozialfreudig, wie es andere erwarten oder fordern usw.

Allerdings bildet das Modell, wie Greve auch selbst konstatiert, zunächst nur eine inhaltliche Ebene des Selbst ab. Über diese inhaltlichen Strukturen des Selbst hinaus gilt es, die Prozesse des Selbst aufbauend auf den genannten Inhalten zu untersuchen. Denn eine subjektiv erlebte Kontinuität und Konsistenz des Selbst über eine gewisse Lebensspanne ist im Kontext des (personalen und sozialen) Identitätsbegriffs zu behandeln.

Bei dem Begriff Identität¹¹ handelt es sich demnach um einen „Relationsbegriff“, wie Haußer (1995, 3) bemerkt. „Identisches“ bezieht sich immer auf eine Relation mindestens zweier Aspekte. Aus der Grundfrage der Identitätstheorien „Wer bin ich?“ wird genau genommen ein „Wer bin ich im Vergleich?“. Dieser Vergleich mit anderen impliziert deshalb neben der Frage nach sich selbst die Frage nach dem „Wer bist Du?“. Sherry kommt deshalb zu dem Ergebnis: „Identity can be defined as the way people view themselves and how others understand them and their roles and relationship in society. Identity [...] allows individuals to answer the questions Who am I? And Who are you?“ (Sherry 2006, 906).

Somit bezeichnet die Terminologie Identität eine spezifische Struktur oder Form des Selbstverhältnisses eines Subjekts, das sich auf der Grundlage seiner Sprach- und Handlungsfähigkeit zu sich selbst verhalten kann. Straub (2000) spricht in diesem Zusammenhang von „personaler Identität“ (ebd., 281): „Dieser Begriff stellt die soziale Konstitution und Vermittlung der Identität einer Person nicht in Abrede. Die Identität einer Person ist stets ein relationales Konstrukt, das in sozialen Kontexten gebildet, reproduziert, repräsentiert und modifiziert wird. [...] Was jedoch nicht dahingehend missverstanden werden kann, als könne man seine Identität insgesamt wechseln wie einzelne soziale Rollen“ (ebd. 281). Identität bezieht sich demnach auf eine Einheit des Subjekts, eine Ganzheit im Erleben der eigenen Person ungeachtet der sozialen Anforderungen und Rollenerwartungen. Die beiden in diesem Kontext zentralen Konzepte sind die der (a) Kontinuität und (b) der Kohärenz:

- (a) Kontinuität als Einheit zeitlicher Differenz (Straub 2000, 283): Kontinuität als eine durch (narrative) Sinnbildungsleistung verbürgte, retrospektiv und antizipativ konstruierte Einheit eines Handlungs- und Lebenszusammenhangs.¹²
- (b) Kohärenz als Stimmigkeit eines moralischen und ästhetischen Maximensystems und Einheit ihrer (maximenbezogenen) Differenzen (ebd., 284): das Subjekt orientiert sich an eigenen Wert-, Person- und Sozialvorstellungen, um eigenen Ansprüchen auf ein subjektiv gelingendes, subjektiv richtiges und subjektiv schönes Leben

¹¹ Etymologisch geht der Begriff Identität auf das lateinische Wort „idem“ zurück: derselbe. Das spätlateinische „identitas“ bedeutet in seiner Übersetzung „Gleichheit“ (Köbler 1995).

¹² Eine als Kontinuität begriffene Identität impliziert kein „gleich Bleiben“ im Leben eines Menschen. Veränderungen werden vielmehr als Bestandteil *eines* „sinnhaft strukturierten Lebenszusammenhangs“ (Straub 2000, 283) verstanden.

gerecht zu werden. Dabei kann sich die Person in unterschiedlichen Kontexten sehr unterschiedlich verhalten, ohne eigene Kohärenzansprüche zu verletzen.

Die neuen und viel diskutierten Ansätze der Identitätsforschung um die sog. „Patchwork-Identität“ (Keupp u.a. 2006), dem „proteischen Selbst“ (Lifton 1993), der „multiphrenen Situation“ als Normalphänomen (Gergen 1990; 1996), der „Bastelexistenz“ (Hitzler & Honer 1994) oder einer „synkretischen Identität“ (Camilleri 1990) usf. stellen immer wieder die Frage, wie es „Subjekten in einer fragmentierten und widersprüchlichen Welt gelingt, für sich eine stimmige Passung herzustellen“ (stellvertretend hier Keupp u.a. 2006, 7). Keupp und Kollegen definieren Identität folgerichtig:

Identität als subjektiver Konstruktionsprozess, in dem das Individuum eine Passung von innerer und äußerer Welt zu erreichen sucht (vgl. ebd., 7).

Haußer (2002) lieferte einen terminologischen Zugang, der grundlegende Elemente der genannten Ansätze zu integrieren in der Lage ist und zunächst als Arbeitsdefinition dieser Arbeit dienen soll:

Identität als „subjektive Verarbeitung biographischer Kontinuität/Diskontinuität und ökologischer Konsistenz/Inkonsistenz durch eine Person in Bezug auf Selbstansprüche und soziale Anforderungen“ (Haußer 2002, 218).

Kein behinderungsspezifischer Identitätsbegriff

Eine eigene terminologische Variante des Identitätsbegriffs bezüglich einer spezifischen Personengruppe (wie Kinder und Jugendliche mit einer spezifischen Beeinträchtigung, Behinderung oder diagnostizierten Verhaltensstörung) wird nicht angeboten, da sonderpädagogische Förderbedürfnisse als *ein* (möglicherweise) subjektiv identitätsrelevanter Erfahrungshintergrund auftreten können, aber nicht als primär konstituierende Variable im Identitätsprozess betrachtet werden: „Like other forms of identity, disability identity is a [...] complex phenomenon. The experience of disability is only one element of a person`s identity“ (Sherry 2006, 906).

2.2. Identität in der sonderpädagogischen Forschung und Rezeption

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragen der Identität und des Selbst im Kontext sonderpädagogischer Theoriebildung und (empirischer) Forschung hat seit den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts zahlreiche Arbeiten, neue Ansätze und Modelle hervorgebracht. Besonderen Einfluss auf die Arbeiten von Thimm (1975), Bittner (1973), Preuss-Lausitz (1971), Grohnfeldt (1976) und vielen anderen hatte dabei der Ansatz des Symbolischen Interaktionismus und des Stigma-Ansatzes. Ausgangspunkt der sonderpäda-

gogischen Diskussion war die Frage, in wie weit stigmatisierende Prozesse der Zuschreibung Einfluss auf die Identität einer bestimmten Gruppe von Menschen (mit bestimmter Art von Behinderungen bzw. mit institutionellen Merkmalen wie eine bestimmte Gruppe von „Sonderschülern“ etc.) haben. In seinem Standardwerk zu soziologischen Fragenstellungen im Kontext von Behinderungen bemerkt Cloerkes hierzu: „Nach den ersten Arbeiten zur Stigmatisierung von Behinderten hat die Entwicklung des Ansatzes keine wesentlichen Fortschritte gemacht. Die Annahme einer geradezu automatischen Identitätsstörung bzw. -umformung (Stigma-Identitäts-These) findet sich unverändert wieder“ (Cloerkes 2001, 139). Bestätigt wird der Autor durch die Aussagen in Abhandlungen von Ding (1991), Grzeskowiak (1980), Schriber (1986), Thimm (1985) und Wöhler (1982). Cloerkes verweist zudem auf Studien mit widersprüchlichen (Dönhoff-Kracht 1980; Wocken 1983) Ergebnissen und Arbeiten, die aufgrund ihrer empirischen Daten eher gegen die sog. »Stigma-Identitäts-These« (SI-These) sprechen (Grohnfeldt 1976; Krug et al. 1977; Wocken 1983). Arbeiten von Moser (1986) oder Pfeiffer (1972) stützen dagegen die SI-These.

Am Beispiel der Auseinandersetzung mit dem Konstrukt Identität im Kontext der SI-These zeigt sich, dass eine dezidierte wissenschaftliche Auseinandersetzung im Prozess von Theoriebildung und empirischer Forschung zweierlei Prämissen verlangt: eine genaue Konstrukterhellung und Definition des jeweiligen Identitätsansatzes bzw. Modells des Selbst sowie des davon abgeleiteten Ansatzes für eine empirische Erfassung bzw. Operationalisierung.

2.2.1 Bedeutende theoretische Ansätze der Identitätsforschung für den sonderpädagogischen Diskurs

Die Analyse der für den sonderpädagogischen Diskurs herangeführten Modelle bzgl. der Struktur und des Prozesses von Identitätsentwicklung, -bildung und -veränderung zeigt zwei grundsätzliche Zugänge zur Thematik: (a) Rückgriff auf psychologische Ansätze mit dem Fokus auf internen Identitätsentwicklungsaspekten und (b) Verwendung soziologisch orientierter Ansätze, deren Schwerpunkt auf externen, interaktionistischen Faktoren liegt.

Die Spannweite der psychologischen Ansätze ist dabei groß. In vielen, auch neueren Arbeiten sonderpädagogischer Forschung wird immer wieder das Modell Erik H. Eriksons (u.a. 1973b, 1982) zitiert, beschrieben und herangezogen, ohne eine eigentliche Verbindung zu den empirischen Forschungsfragen herzustellen (u.a. Schuppener 2005). So werden bedeutende Aussagen Eriksons, sein Phasenmodell der psychosozialen Entwicklung und insbesondere die Polarität der 5. Stufe der psychosozialen Entwicklung (Identität versus Identitätsdiffusion), seine Annahme der Universalität einzelner Entwicklungsphasen sowie die Irreversibilität einmal erfolgter Krisenbewältigung im Kontext einzelner Phasen meist dann

herangezogen, wenn es um die Begründung des weiter entwickelten Ansatzes von James E. Marcia geht. Denn Marcia (1980; 1989; 1993) bricht mit den Annahmen Eriksons und seiner altersspezifischen Dogmatik einander aufbauender Phasen sowie der Irreversibilitätsannahme. So sind im Modell Marcias Explorationsphasen und Regressionen im Rahmen des Identitätsprozesses möglich, die im Kontext des jeweiligen Lebensabschnittes verschieden starke Ausprägungen erfahren. Auf die empirische Forschung nahmen vor allem Dingen sein Identitätsstatus-Modell (u.a. 1993), das Instrument zur Bestimmung von Identitätszuständen, das „Identity-Status-Interview“ (1964) sowie die aus der eigenen empirischen Forschung entwickelte Klassifikation von Identitätsdiffusionen (1989) großen Einfluss.

Herangezogen aus dem Spektrum soziologisch orientierter Ansätze wurden v.a. Erving Goffman (u.a. 1967) und seine Nachfolger, im deutschsprachigen Raum Lothar Krappmann (1969), aus dem sonderpädagogischen Kontext Walter Thimm (1975) und schließlich Hans-Peter Frey (1983). Die grundlegenden Begrifflichkeiten der genannten Ansätze sollen im Folgenden kurz skizziert werden:

2.2.1.1. „Ego-Identity“ im soziologischen Identitätskonzept Goffmans

Goffmans Identitätstypologie unterscheidet grundsätzlich zwischen sozialer Identität, persönlicher Identität und Ich-Identität. Aus sonderpädagogischer Perspektive ist dabei besonders relevant, wie sich Devianz (hier als soziale Abweichung von einer Verhaltensnorm) auf Identitätsprozesse auswirkt. Soziale Identität (*social identity*) meint dabei den Prozess, bei dem sich Individuen typisierend in eine soziale Kategorie einordnen (vgl. Goffman 1967, 10). Solche Identitätskategorien können z.B. die soziale Identität als „Sonderschüler“, als „Verhaltensgestörter“, als „Behinderter“ usw. sein. Soziale Kategorien sind aufgrund der Verknüpfung mit bestimmten Merkmalen (z.B. der Besuch einer selegierenden, besonderen schulischen Einrichtung der sozialen Identität „Sonderschüler“) Ausgangspunkt für etwaige Stigmatisierungsprozesse. Persönliche Identität (*personal identity*) meint entgegen der allgemeinen Bedeutung des deutschen Begriffs „persönlich“ (Übersetzungsproblem des englischen *personal*) ebenfalls eine externe Kategorie der Identifizierung eines bestimmten Individuums. Die subjektspezifische Biographie und die Summe personenbezogener Daten und Eigenschaften (z.B. im Personalausweis) beschreiben die *personal identity* im Sinne Goffmans (1967, 72 ff.). Ego-identity (Ich-Identität) bezeichnet dagegen eine interne Dimension von Identität. Im Zentrum der Ich-Identität stehen das Erleben und die spezifische Wahrnehmung der eigenen Person, der Subjekthaftigkeit und Kontinuität im Kontext der eigenen Lebenserfahrungen. Auf die sog. „Stigma-Identitäts-These“ wird vertieft u.a. in Abschnitt 3.3.5 eingegangen.

2.2.1.2. „Balancierende Identität“ als Zielperspektive Krappmanns

Krappmanns Konzeption fokussiert aufbauend auf der Typologie Goffmans den Begriff „balancierende Identität“ (1969, 70 ff.). Jedes Subjekt steht nach Krappmann in ständiger Auseinandersetzung und sozialen Aushandlungsprozessen zwischen den Erwartungen der sozialen Gruppe durch Zuschreibung und Einordnung in soziale Kategorien (soziale Identität) und der Vermittlung eigener Erwartungen (persönliche Identität). „So zu sein wie alle und zu sein wie niemand“ (Krappmann 1969, 78) ist dabei der kaum aufzulösende Konflikt. Krappmann betont mehrfach den Leistungsaspekt hinsichtlich der Herstellung einer balancierenden Identität, indem das Subjekt zwei Dimensionen der Handlungsorientierung zu berücksichtigen hat: „ein Ausgleich zwischen den divergierenden Erwartungen der Beteiligten muss sowohl in der gleichsam horizontalen Dimension der »social identity« und »phantom normalcy«¹³ als auch in der vertikalen Zeitdimension von »personal identity« und »phantom uniqueness« erreicht werden. [...] Diese Balance aufrecht zu erhalten, ist die Bedingung für Ich-Identität“ (ebd. 79). Was den Ansatz von Lothar Krappmann auch im sonderpädagogischen Diskurs besonders interessant gemacht hat, waren seine Ausführungen und Implikationen bzgl. „identitätsfördernder Fähigkeiten“ ebd. 132 ff.). So verweist er für eine gelingende Entwicklung der ich-identischen Balance zwischen sozialer und persönlicher Identität auf folgende vier Qualifikationen des Rollenhandelns:

1. *Rollendistanz*: „sich Normen gegenüber reflektierend und interpretierend zu verhalten“ (Krappmann 1969, ebd. 133).
2. *„Role taking“ und Empathie*: „Role taking ist ein Prozess, in dem antizipierte Erwartungen ständig getestet und aufgrund neuen Materials, das der fortschreitende Prozess liefert, immer wieder revidiert werden, bis sich die Interpretationen einer bestimmten Situation und ihrer Erfordernisse unter den Beteiligten Interaktionspartnern einander angenähert haben“ (ebd. 145). „Auch Empathie ist sowohl Voraussetzung wie Korrelat von Ich-Identität. Ohne die Fähigkeit, die Erwartungen der anderen zu antizipieren, ist die Formulierung einer Ich-Identität nicht denkbar“ (ebd. 143).
3. *Ambiguitätstoleranz*: „Ein Individuum, das Ich-Identität behaupten will, muss auch widersprüchliche Rollenbeteiligungen und einander widerstrebende Motivationsstrukturen interpretierend nebeneinander dulden. [...] Gleichzeitig ist die Ambiguitätstoleranz auch wieder eine Folge gelungener Behauptung der Ich-Identität, weil sie dem Individuum die Erfahrung vermittelt, auch in sehr widersprüchlichen Situa-

¹³ »Phantom normalcy« meint im Kontext der sozialen Identität die Möglichkeit des Individuums, „in den verschiedenartigen Interaktionssystemen jeweils als ein und dasselbe aufzutreten und doch auf verschiedene Erwartungen einzugehen“, während *phantom uniqueness* im Kontext der persönlichen Identität die Möglichkeit beschreibt, „Einzigartigkeit und Kontinuität zu wahren und doch wandlungsfähig zu bleiben“ (Krappmann 1969, 78).

tionen die Balance zwischen den verschiedenen Normen und Motiven halten zu können, und dadurch Ängste mindert“ (ebd. 155).

4. *Identitätsdarstellung*: „Auch die Fähigkeit, Identität zu präsentieren, ist Voraussetzung und Folge der Ich-Identität zugleich“ (ebd. 168). „Die Fähigkeit, Identität in Interaktionen einzubringen, entspricht jener Phase der Identitätsbehauptung, in der das Individuum auf der Basis zunächst übernommener Erwartungen versuchen muss, seine persönliche Ich-Identität den anderen vorzutragen. Sie wird sich vor allem zeigen, wo Normen nachgiebig genug sind, um dem Individuum Gelegenheit zu geben, seine Ich-Identität zu artikulieren“ (ebd. 169).

Ogleich die Faszination der Sonderpädagogik an den genannten Komponenten diesen frühen Konzepts gelingender Identitätsarbeit erklärt werden kann, blieben die Versuche der pädagogischen Umsetzung meist abstrakt.

Der Unterschied des auf Goffman gestützten Ansatzes Krappmanns besteht zunächst darin, dass Goffman persönliche Identität an die physische Existenz und individuelle Biographie eines Menschen knüpft, womit jedem Subjekt eine persönliche Identität zugestanden wird. Bei Krappmann muss persönliche Identität dagegen erarbeitet werden. Dieser Leistungsaspekt impliziert die Möglichkeit des Scheiterns bei der Entwicklung der persönlichen Identität als Balanceakt (balancierende Identität). Im Fokus der sonderpädagogischen Betrachtung stellt sich wiederum die Frage nach den Konsequenzen für solche Menschen, die aufgrund eines Handicaps, einer Behinderung oder eines sozialen Status wie z.B. der des „Sonderschülers“ sozial „auffällig“ werden. Goffman, der a priori jedem Individuum persönliche Identität zuschreibt, sieht das Problem hauptsächlich in der Problematik der Nichterfüllung sozialer Erwartungen (vgl. Berger et al. 1999, 176 f.). Daraus folgt für das Subjekt die Herausforderung der Ambivalenz der Selbsteinschätzung: am Beispiel der „Sonderschulidentität“ folgt daraus die Forderung an das Kind oder den Jugendlichen, seinen „Makel Sonderschüler“ anzuerkennen, zum anderen aber sich möglichst normal zu verhalten und sich den normalen sozialen Anforderungen zu stellen. Dagegen verweist Krappmann in seiner Interpretation von „Ich-Identität“ auf den Integrations- und Balanceakt, indem er u.a. von „Zuerkennen“ von Ich-Identität durch das Gegenüber spricht.

2.2.1.3. „Distanz- und Kontaktstörung“ im Identitätsansatz Thimms

Der Ansatz Walter Thimms (1975) stellt gewissermaßen eine Erschließung des Goffman'schen und Krappmann'schen Ansatzes für die Sonderpädagogik dar. Dabei greift er das Konzept der balancierenden Ich-Identität auf und kombiniert es mit potentiellen Entstehungsmöglichkeiten von Identitätsproblematiken durch eine Gefährdung auf den Ebenen der persönlichen und sozialen Identität (Thimm 1975a, 137 ff.).

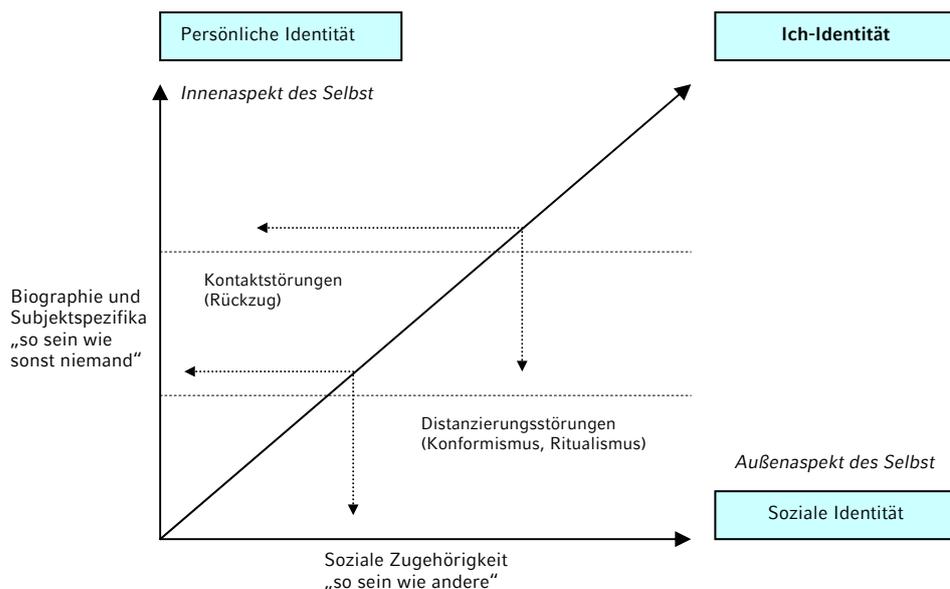


Abb. 2: Identität und Störungsimplication nach Thimm (Abb. in Anlehnung an Cloerkes 2001, 142)

Eine ausführliche und treffende Bewertung des Identitätsmodells nach Krappmann/Thimm, seiner Rezeption und Aufnahme in der Sonderpädagogik hat Cloerkes (2001) vorgenommen, indem er v.a. vier Aspekte kritisch bemerkt:

1. „Eine Auseinandersetzung mit Begriff und Theorie fehlt fast durchgängig. In zahlreichen Arbeiten zur Identität behinderter Menschen wird der Begriff praktisch losgelöst von einer ernstzunehmenden Definition verwendet“ (ebd. 2001, 143). Cloerkes verweist hier u.a. auf die häufig zitierten und argumentativ herangezogenen Arbeiten von Ahrbeck und Rath 1995, Albertini 1991, Jansen 1986, Rank 1990, Spindler 1993, Weinwurm-Krause 1997.
2. „Identitätsstörungen bei behinderten Menschen werden als geradezu zwangsläufig angesehen [...]. Das bedeutet genau genommen: Behinderte sind defizitäre Wesen, denen selbst eine so elementare Fähigkeit wie die zur balancierenden Ich-Identität fehlt“ (Cloerkes 2001, 144). Der Autor nennt Beispiele zahlreicher anerkannter Sonderpädagogen und ihrer Lehrbücher, wobei er resümierend feststellt: „Die Menschenbilder von Laien, von wissenschaftlichen Experten und von professionellen Helfern ähneln einander in eindrucksvoller Weise: Sie offenbaren eine Sicht, die den Kriterien von Vorurteilen gegen behinderte Menschen entspricht“ (ebd. 144).
3. „Die Prämisse, Behinderte hätten besondere Defizite an identitätsfördernden Fähigkeiten, ist nicht einleuchtend. Anders als die Behindertenexperten unterstellen, verfügen behinderte Menschen durchaus über identitätsfördernde bzw. identitätserhal-

tende Strategien“ (ebd. 144). Cloerkes führt argumentativ an, dass Menschen mit Behinderung u.a. ein hohes Maß an Empathie für deren Interaktionspartner zeigen und mehr Ambiguität und Ambivalenz aushalten müssen, als Menschen ohne Behinderung, „das stärkt“ (ebd.).

4. Zudem seien „Vorschläge zur praktischen Umsetzung der Identitätserziehung [...] ebenso vage wie die Präzisierung dessen, was Identität als Erziehungsziel eigentlich ist“ (ebd. 144). Die von Horsch (1991) vorgeschlagenen Methoden des Rollenspiels und des handlungsorientierten Unterrichtskonzepts beantworten zudem, so Cloerkes, kaum die Frage, weshalb Identitätserziehung unter „sonderpädagogischen Schonraumbedingungen“¹⁴ statt in der integrativen Lebensrealität erfolgen muss.

2.2.1.4. Die Betonung des „internen Aspekts“ der Identität bei Frey

Frey hat aufgrund seiner Untersuchung zur Identität jugendlicher Straftäter einen Ansatz entwickelt, der die Innenaspekte der Identität intensiver mit einbezieht, als dies die zuvor skizzierten Modelle tun.

Dabei schlägt Frey (1987) eine neue terminologische Verwendung der Identitätskategorien vor, indem er den externen Aspekt (soziale und persönliche Identifizierung durch andere), den internen Aspekt (interne Typisierungs- und Zuschreibungsprozesse: Differenzierung des internen Aspekts in ein soziales¹⁵ und privates¹⁶ Selbst) sowie einen integrations- und Balanceaspekt unterscheidet. Letzterer ähnelt dem Konzept Krappmanns und seiner balancierenden Identität, wobei Frey hier von „Identität als Integrationsleistung diskrepanter Selbst-Erfahrung“ (ebd. 1983, 55) spricht. Es handelt sich demnach um einen intraindividuellen Prozess der Integration divergierender „Elemente externer und/oder interner Zuschreibungen“ (1983, 15) mittels Informationsverarbeitung und extern orientierter Handlungsstrategien. Der Begriff Identität soll nach Frey nur im Kontext dieses dritten Aspekts

¹⁴ Das ambivalente Bild empirischer Daten zur Frage der sog. „Schonraumtheorie“, wonach gerade die Förderschüler aufgrund des geschützten Umfeldes von direkter schulischer Stigmatisierung bewahrt seien, wird derzeit ausgerechnet durch eine Untersuchung an Gymnasien genährt, deren Implikationen darüber hinaus reichen. Maag Merki (2006, 97) bemerkt hierzu: „In der Schule erwies sich die wahrgenommene soziale Einbindung in die Klasse (Beta=.21) als besonders bedeutsam. Dieser Faktor stellte den größten direkten Einflussfaktor auf die Selbstwertentwicklung im Vergleich zu den anderen untersuchten Faktoren dar.“ Zudem ergäben die Analysen, dass das „Gefühl von Integration und Akzeptanz in einem hohen Maße damit zusammenhing, wie die Beziehungen zwischen Lehrperson und Schüler/innen oder zwischen den Schüler/innen untereinander wahrgenommen wurden“ (ebd. 97). Diese beiden Faktoren erklärten 58 % der Selbstwertunterschiede zwischen den Schüler/innen, so Maag Merki.

¹⁵ *Soziales Selbst* nach Frey als die „interne Ebene der Selbsterfahrung, auf der die Person sich aus der Perspektive ihrer Umwelt definiert“ (1983, 47).

¹⁶ *Privates Selbst* nach Frey bewertet das Soziale Selbst auf dem Hintergrund der eigenen privaten Perspektive: „Wie sehe ich mich selbst?“ (1983, 48). Es entsteht ein (privates) Selbstbild aus den „internen Selbsterfahrungen, die eine Person als bewahrtes Wissen über sich selbst, als Teil ihrer Biographie anerkannt hat“ und stellt damit eine Abgrenzung der „biographisch angeeigneten privaten Selbsterfahrung über sich selbst“ dar (Frey et al. 1987, 18).

gebraucht werden, während der Selbst-Begriff den Innenaspekt bezeichnet. Identität integriert demnach sowohl privates wie auch soziales Selbst, bestimmt zudem die Identitätsdarstellung. Auf der Grundlage dieser Integrations- und Balanceleistung findet die Präsentation nach außen statt, wobei die „(bewusste) Selbstdarstellung des Individuums [...] durchaus vom Privaten Selbst abweichen“ kann, wie Cloerkes hierzu anmerkt (2001, 148).

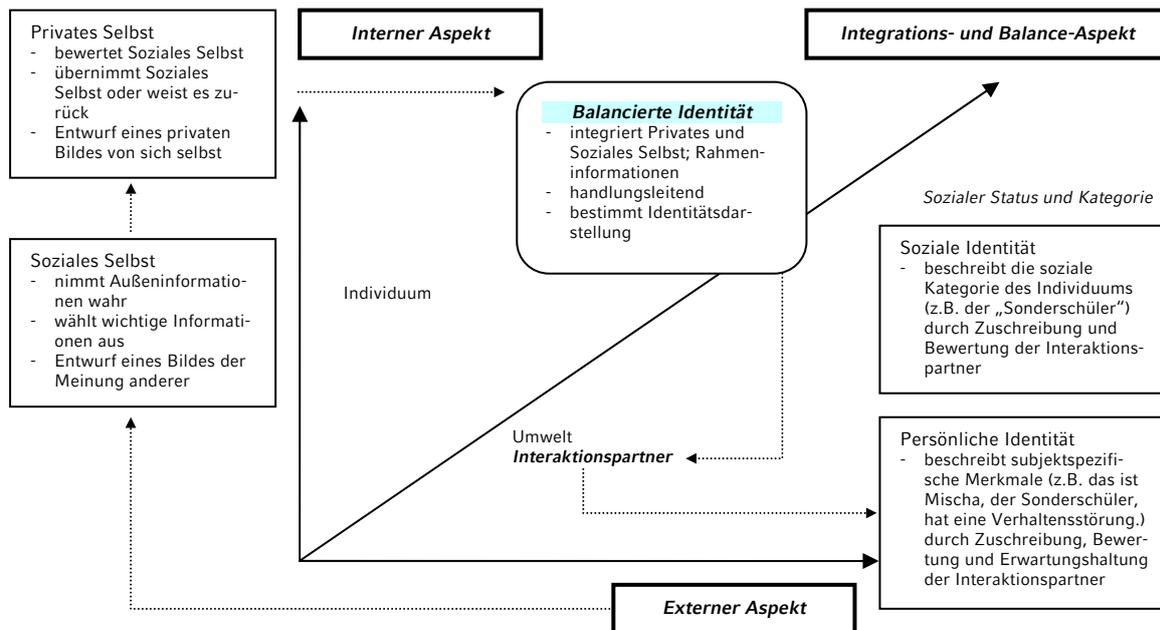


Abb. 3: Identitätskonzept in Anlehnung an Frey

Als Zwischenfazit kann das Verdienst des Modells nach Frey für die Sonderpädagogik daran festgemacht werden, dass es interne Aspekte stärker als Goffman berücksichtigt und die Gefahr „einer vorschnellen Pathologisierung behinderter Menschen“ (ebd. 149) in Abgrenzung zu Krappmann reduziert.

2.2.1.5. Forschungsrelevante Dimensionen der Identität nach Haußer

In seinem jüngsten Versuch, den Begriff Identität und relevante Aspekte zu erfassen, hat Haußer (2002) einen Rahmen vorgelegt, der in der Sonderpädagogik so noch nicht thematisiert wurde. Er dient im Kontext dieser Untersuchung v.a. dazu, die Analyse der vorliegenden empirischen Arbeiten zu ordnen. Grundlegend ist ein Begriffsverständnis von Identität als „subjektive Verarbeitung biographischer Kontinuität/Diskontinuität und ökologischer Konsistenz/Inkonsistenz durch eine Person in Bezug auf Selbstansprüche und soziale Anforderungen“ (Haußer 2002. 218), das als Arbeitsdefinition dieser Arbeit grundgelegt wur-

de. Haußer differenziert fünf forschungsrelevante Aspekte des Konstrukts *Identität* (ebd. 218 ff.):

1. *Identität als Kontinuität und Konsistenz*: Im Kontext der Sonderpädagogik geht es hier um den Forschungsaspekt und die Frage, wie Menschen mit einer Behinderung (im Verständnis dieser Arbeit insbesondere Jugendliche an Schulen zur Erziehungshilfe, d.h. mit einer schulsystem-immanenten Zuschreibung einer Verhaltensauffälligkeit/Verhaltensstörung) bei der Bestimmung und Auseinandersetzung mit der eigenen Identität die eigene Stabilität und eigene Veränderung erleben und wahrnehmen: biographische Kontinuität und Diskontinuität.¹⁷ Die Dualität von ökologischer Konsistenz/Inkonsistenz meint zudem das subjektive Erleben der eigenen Gleichheit oder Umstellung in verschiedenen sozialen Lebensbereichen. Der empirische Teil dieser Arbeit beschäftigt sich detailliert mit dem Erleben des Lebensbereichs „Schule zur Erziehungshilfe“ mit dazugehörigen Implikationen und Applikationen für die jeweilige Identitätskonstruktion der Jugendlichen, die diese selegierende Einrichtung besuchen.
2. *Identitätsprobleme bei biographischen und ökologischen Brüchen*: Die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen, die im Fokus der sonderpädagogischen Forschung und ihrem Praxisfeld stehen, weisen gerade im Kontext der (schulischen) Hilfen bei Erziehungsschwierigkeiten, Verhaltensstörungen bzw. Verhaltensauffälligkeiten identitätsrelevante Brüche und Identitätsprobleme in Folge der häufig schwierigen Schulbiographie mit zahlreichen Aussonderungserfahrungen auf. Das Bewusstsein problematischer Zukunftsbedingungen (Ausbildungsproblematik, Jugendarbeitslosigkeit, Stigma-Reflexion der eigenen Sonderschulbiographie etc.) sowie jede subjektive Verarbeitung enthält dabei notwendig die Momente eigener und sozialer Bewertung.
3. *Innenperspektive und wahrgenommene Außenperspektive von Identität*: Ausgangspunkt jeder wesentlichen Identitätstheorie (schon seit James 1890 mit seiner Differenzierung in I und Me) ist die Prämisse, dass das Individuum bei der Auswahl seiner subjektiven Bedeutsamkeiten bzw. seiner „Identitätsgegenstände“ und deren persönlichen Bewertung nicht autonom ist. So bedarf die Identitätsbildung der Menschen mit und ohne Behinderung der Widerspiegelung der eigenen Person und der eigenen Aktionen in den Re-Aktionen der Anderen und der eigenen Auseinandersetzung mit diesen Reaktionen. Identität ist auf eine Innenperspektive und auf die

¹⁷ Eine der meist zitierten Varianten des Identitätsbegriffs nach Erikson lautet: Identität als „die unmittelbare Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit und die damit verbundene Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen“ (Erikson 1973, 18). Die Interpretation des Kontinuitätserlebens schließt nach Haußer Veränderungen nicht aus, denn sie sind elementarer Bestandteil jeder biographischen Existenz.

wahrgenommene Außenperspektive beschränkt unter „Ausklammerung der sozialen (quasi „objektiven“) Außenperspektive“¹⁸ (Haußer 2002, 219).

4. *Identitätsgegenstände bzw. gesellschaftliche Definitionsräume für Identität*: Ein quasi unbegrenztes Angebot möglicher, selbst deutbarer und (um-)konstruierbarer Definitionsräume für Identität bietet das gesellschaftliche Umfeld. Dabei spielt die subjektive Bedeutsamkeit und Bedeutung dieser selbstkonstruierten Identitätsgegenstände die entscheidende Rolle. Mit Hilfe des Konstruktes „Teilidentitäten“ wurde im Rahmen der qualitativen Untersuchung dieser Arbeit der Frage nachgegangen, welche Identitätsgegenstände selbstdefinitorische Bedeutung für die Jugendlichen an der Schule zur Erziehungshilfe haben.
5. *Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugung als Identitätskomponenten*: Identitätsperspektiven und ihre subjektive Relation bilden eine Domäne der soziologischen Forschung, während sich die Identitätspsychologie intensiv mit der Struktur und Dynamik des Identitätskonstrukts in Form der Identitätskomponenten Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugung auseinandersetzt. Aufgrund zahlreicher Operationalisierungen der genannten Komponenten in Form von Fragebögen usf. liegen für die Sonderpädagogik zahlreiche relevante Untersuchungen im Kontext von Menschen mit Behinderungen vor. Sowohl in Form qualitativer als auch quantitativ-empirischer Erhebung wurden die Komponenten der Identität als Vergleichsstudie an verschiedenen Schularten im Rahmen auch der vorliegenden Arbeit untersucht.

2.2.2 Empirische Studien im Kontext sonderpädagogischer Forschung und ihrer Nachbardisziplinen

Die Forschungslage empirischer Arbeiten im Kontext des Konstrukts Identität und seiner Nachbarkonzepte spiegelt in hohem Maße aktuelle gesellschaftliche Fragen und Diskussionen wider. So ergibt etwa die Sichtung aktueller universitärer Forschungsprojekte, Habilitationen und Dissertationen zur Thematik eine Spannweite, die auch für die Sonderpädagogik relevante Phänomene untersucht:

- *Identität und Identitätsbildung im Zeitalter des Internet* (u.a. Döring 2003) in seiner Bedeutung für Kommunikationsprozesse u.a. in der Chat-Kommunikation (Dorta

¹⁸ Die Einschränkung des Identitätskonzepts auf die Innenperspektive und eine wahrgenommene Außenperspektive erlaubt die klare Abgrenzung der Identität von Konzepten wie Rolle oder Persönlichkeit: „Identität ist weder das Bündel gesellschaftlicher Verhaltenserwartungen in der Lebenswelt eines Menschen (Rolle) noch die Gesamtheit seiner psychischen Merkmale (Persönlichkeit)“ Haußer 1983, 21).

2005), (virtuelle) Identitäten, soziale Beziehungen, Gruppen und Effekte auf Verhaltensänderungen und Selbstdarstellung (Misoeh 2004)

- *Migration und Identität* auf dem Hintergrund von Untersuchungen bei ausländischen Kindern und Jugendlichen (u.a. Bem 1998; Voigt 2001); die Bildung interkultureller Identitäten (Portera 1995) und Identitätskonstruktionen in der multikulturellen Gesellschaft (Nick 2003); Selbst- und Fremdzuschreibungen als Aspekte kultureller Identitätsarbeit (Dannenbeck 2002)
- *regionale und nationale Identität* sowie deren Rekonstruktion (u.a. Estel 2001); europäische Identität und Europäer-Sein in Deutschland (Angelucci 2003)
- *berufliche Identität* von Berufsgruppen im Kontext sonderpädagogischer Praxisfelder (Schulewski 2002)
- *Identitätsbildung und Religion* (vgl. Tietze 2001 zu „islamischen Identitäten“ junger Männer in Deutschland)
- *Genderspezifische Untersuchungen zur Identität* im Kontext von Sozialisations- und Erziehungsprozessen (u.a. Böger 1995; Süßenbach 2003; Späth 2003; Spreckels 2006)
- *Störungsspezifische Fragen* der Identitätskonstruktion, Identitätsbildung und Identitätsentwicklung bei adipösen Jugendlichen (Salzmann 2001), Strategien veränderter Identitäten bei Drogensuchtausstiegskarrieren (Sommer 2003), Identität und chronische Krankheit bei Jugendlichen (Ohlbrecht 2006)
- *Bedeutung bestimmter ökologischer Lebensbereiche* wie z.B. das Arbeitsleben für die subjektive Identität (Kröger 2004) bzw. der Zusammenhang von Jugendarbeitslosigkeit und Identitätsbildung (Richter 2004)
- *Erziehungsphilosophische Reflexionen* wie die Bedeutung des „Pädagogischen Bezuges“ von Herman Nohl für die Identitätsbildung von Jugendlichen in der Postmoderne (Hoch 2005)
- *Beiträge der Jugendkulturforschung* zur Identität, Selbstaussdruck und Jugendkultur (Witzke 2004)
- *Fragen der Erziehungsforschung* wie die Entwicklung jugendlicher Identität in Abhängigkeit von der elterlichen Identität unter Berücksichtigung der elterlichen Erziehung als Einflussvariable (Schöngen 2006)

Diese Analyse ergibt ein Ergebnis, welches das Konstrukt Identität als wissenschaftliches Untersuchungsobjekt in der Schnittmenge brisanter sonderpädagogischer Fragestellungen

zeigt (hier eingegrenzt auf Kinder und Jugendliche mit speziellen emotionalen und sozialen Förderbedürfnissen): Gibt es Zusammenhänge zwischen ausagierend-aggressiven Verhaltensweisen und der Beschäftigung mit Computer-Spielen, Internet-Chats usw.? Welche Identitätsprozesse erschweren den ausländischen Jugendlichen die Integration? Welche Rolle soll die Erziehung zur Heimat, die Frage nationaler oder europäischer Identität in Abgrenzung zu Nationalismus und Ausländerfeindlichkeit spielen? Welche Identifikation und identitätsrelevanten Prozesse spielen sich bei gewaltbereiten Jugendlichen ab, die sich aufgrund religiöser Zugehörigkeit von sozialen Übereinkünften bewusst abgrenzen? Welche identitätsfördernden Bedingungen benötigen Jungen im Gegensatz zu Mädchen (vice versa)?

Einen guten Überblick über die Forschungsarbeiten im Kontext unterschiedlicher Förderschwerpunkte gibt Cloerkes (2001, 154 ff.), zumindest für den deutschsprachigen Raum. So analysiert der Autor Untersuchungen zur Identität, dem Selbst- und Fremdbild behinderter Menschen, wobei er in den Förderschwerpunkten Lernen (Lernbehinderung), Sehen, Sprache (Sprachbehinderung), Hören (Schwerhörigkeit / Gehörlosigkeit) und geistige Entwicklung (geistige Behinderung) zahlreiche Arbeiten anführt. Lediglich bei der Frage nach dem Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung werden nur drei Untersuchungen angeführt: Kochan-Gramanns (1990) und Meisers (1990) Untersuchungen zu Identitätsaspekten von Schülern einer Sonderschule für Verhaltensgestörte sowie Berges (1996) Arbeit zum besonders hohen Stigmatisierungspotential bei verhaltensgestörten Schülern. Zusammenfassend zeigen wichtige Ergebnisse der vorliegenden Untersuchungen (auch im Kontext von Kindern und Jugendlichen des Förderschwerpunktes Lernen), dass sich in Anlehnung an das Identitätsmodell nach Frey (siehe oben) bei Schülern der Schule zur Erziehungshilfe wie auch bei Schülern der Schule zur Lernförderung ein positives »Privates Selbst« einem negativen »Sozialen Selbst« gegenübersteht (Wocken 1983; Schmitt 2000). So impliziert die „besondere“ Beschulung für Kinder und Jugendliche des Förderschwerpunktes Lernen ein negativ wahrgenommenes Fremdbild (bezogen auf Schüler der Hauptschule), wobei das eigene (positive) Selbstbild kaum leidet. Zur Bewältigung dieser Diskrepanz stehen demnach geeignete Identitätsstrategien zur Verfügung. In Anlehnung an Wocken (1983; zitiert nach Cloerkes 2001, 154) könnten diese Förderschüler der Ablehnung durch Rückzug in die eigene soziale Gruppe entgehen, was nicht zwangsläufig im Sinne Thimms (Modell siehe oben) als Kontaktstörung durch Fügen in die »Randgruppenexistenz« bewertet werden muss, da die Wahl der Bezugsgruppe auch durch gezielte Kontaktaufnahme erfolgt sein kann. Ammann und Peters (1981) sehen als weitere Ressource, dass Schüler an Förderschulen ihr Privates Selbst dadurch zu schützen wissen, indem sie die eigene Abwertung zunächst als ungerechtfertigt empfinden und zudem solche Gründe für das eigene Schulversagen anführen, die weniger diskriminierend wirken (Fehler von Lehrern, sozio-kulturelle Benachteiligungen etc.). Ammann und Peters unterscheiden zudem

zwischen einer defensiven¹⁹ und offensiven²⁰ Bewältigungsstrategie. Die genannten Untersuchungen von Kochan-Gramann (1990) und Meiser (1990), die sich eng an den Ansatz Wockens anlehnen, kommen bei den Schülern der Schule zur Erziehungshilfe (ehemals Sonderschule für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche) zu dem Ergebnis, dass auch hier erhebliche Diskrepanzen zwischen Selbstbild, Fremdbild und vermutetem Fremdbild ein beeinträchtigtes Soziales Selbst aufgrund vorangegangener Stigmatisierungsprozesse nahe legen. Die Autoren betonen, dass das vermutete Fremdbild in enger Affinität zum *Sozialen Selbst* gesehen wird, deutlich unterschiedlich zum Selbstbild und zum *Privaten Selbst*. Bzgl. des Einflusses von Identitätsstrategien konnten in der Untersuchung keine eindeutigen Ergebnisse oder Folgerungen vorgelegt werden.

Eine weitere, vertiefende Analyse der Veröffentlichungen zur Thematik Selbstkonzept, Identität etc. bzgl. sonderpädagogischer Fragestellungen in Zeitschriftendatenbanken (PsycINFO; PSYINDEXplus; FIS Bildung Literaturdatenbank; ERIC; sonderpädagogik.net) zeigt, dass im deutschsprachigen Raum eine Auseinandersetzung mit genannten wissenschaftlichen Konstrukten lediglich im Bereich des Förderschwerpunktes Hören und des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung intensiv stattfindet.

Die Thematik der Identitätskonstruktionen bei Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung (bzw. mit Gefühls- und Verhaltensstörungen) wird von Seiten der sonderpädagogischen Wissenschaft dagegen in keiner neueren Abhandlung und empirischen Untersuchung behandelt. Die Inventur wissenschaftlicher Arbeiten aus dem Jahr 2001 von Cloerkes (2001, 154 ff.) kann ein halbes Jahrzehnt danach um keinen nennenswerten Beitrag erweitert werden. Es sind lediglich Beiträge zu empirischen Arbeiten zu finden, die sich mit der Frage beschäftigen, welche Zusammenhänge zwischen Verhaltensstörungen und bestimmten Ausprägungen des Selbstkonzepts als Identitätskomponente bestehen. So untersuchen Neumann et al. (2002) etwa bestimmte Konstellationen eines multidimensionalen Selbstkonzeptansatzes bei Kindern und Jugendlichen mit internalisierenden oder externalisierenden Störungsbildern. Zeleke (2004a) verglich Kinder mit und ohne Lernbeeinträchtigungen in ihren bereichsspezifischen und generalisierten Selbstkonzepten. Er widerlegte die These, dass das bereichsspezifisch niedrigere akademische

¹⁹ *Defensive Bewältigungsstrategien* bedeuten nach Amman und Peters (1981, 10 ff.), dass Schüler der Förderschule zwar die negative Bewertung bzgl. des Merkmals „Sonderschüler“ und die daran gebundene Zuschreibung („dumm“, „Schläger“, „Versager“ etc.) grundsätzlich teilen („richtig, Sonderschüler sind dumm“), wobei sie allerdings die Existenz dieses Merkmals für sich selbst in Frage stellen („Eigentlich gehöre ich gar nicht hier her, bin nicht dumm, wurde nur überall rausgeschmissen“).

²⁰ *Offensive Bewältigungsstrategien* unterscheiden sich dagegen durch die Akzeptanz des Merkmals durch die Schüler selbst, nicht jedoch die negative Bewertung („Ich bin dumm/erziehungsschwierig, aber was solls“). Allerdings räumen die Autoren selbst ein, dass diese offensive Strategie im Unterschied etwa zu körperlichen Behinderungen bei Lern- oder Verhaltensproblemen sehr viel schwieriger ist.

Selbstkonzept der Kinder mit Lernbeeinträchtigungen sich zwangsläufig auf das soziale bzw. generalisierte Selbstkonzept auswirkt. Eine Studie bei Jugendlichen in Deutschland und Neuseeland beschrieb Greve, Anderson und Krampen (2001), bei der es um den Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und Externalität im Jugendalter ging. Signifikant positive Korrelationen verzeichneten die Wissenschaftler zwischen einer hohen Selbstwirksamkeit und erfolgreichen Lern- und Leistungsverhalten (academic performance). Einer störungsspezifischen Frage ging Schöning et al. 2002 nach: Welchen Einfluss hat eine medikamentöse Behandlung von Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHD) auf das Selbstkonzept. Ihre Ergebnisse belegen, dass die Selbstkonzeptvariablen bei den mit Methylphenidat behandelten Kindern signifikant über den Schülern lagen, die nicht medikamentös eingestellt wurden. Die Schlussfolgerung daraus kann am zunehmenden Lernerfolg und an gestiegenen positiven sozialen Erfahrungen aufgrund niedriger Impulsivität etc. bei den medikamentös behandelten Kindern mit ADHD festgemacht werden. Einen weiteren Ansatz wählte Chao et al. (2000), der 12- bis 17-Jährige mit Verhaltensstörungen untersuchte und mit ihnen die Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSS) sowie die Achenbach Child Behavior Scale durchführte. Er bildete drei Gruppen: Jugendliche mit hohem Selbstkonzept, mit überhöhtem und mit sehr niedrigem Selbstkonzept. Sowohl überhöhtes als auch ein sehr niedriges Selbstkonzept korrelierten stark mit intensiven Ausprägungen verschiedener Störungskonstellationen, während ein hohes Selbstkonzept mit bereichsspezifischer Differenzierung vom Autor als Ressource gewertet wurde. Die Abhandlung gibt leider keinen Aufschluss über die strukturellen Zusammenhänge und Modellvorstellungen der untersuchten Konstrukte. Eine weitere interessante quantitative und qualitative Studie legte Schirduan in ihrer Dissertation vor (2000): Sie untersuchte Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale) und schulischem Erfolg bei Kindern mit ADHD, wobei sie als unabhängige Variable die Unterrichtung nach Kompetenzen in Anlehnung an ein multiples Intelligenzkonzept wählte. Die diagnosegeleitete Förderung (The Multiple Intelligences Developmental Assessment Scale) der Versuchsgruppe wurde mit den Ergebnissen der Kontrollgruppe verglichen, die nicht nach dem multiplen Intelligenz- und Fähigkeitenansatz unterrichtet wurden. Ihre Schlussfolgerungen zeigen, unabhängig von der empirisch-methodischen Problematik der MI-Theorie, dass sich eine unterrichtliche Orientierung an den individuellen Kompetenzen der Schüler mit ADHD signifikant auf Leistungs- und Sozialverhalten auswirkt, da diese Kinder herkömmlichen Unterrichtsmethoden nicht oder nur unzureichend folgen können und ihre Stärken („naturalist and spatial intelligence“) nicht explorieren können: „This study concluded that the pattern of intelligences of students with ADHD in SUMIT sites are not intelligences that are emphasized in the traditional school setting. [...] In sum, MI-theory may be the curricular response needed to further the goal of having students with ADHD live up to

their fullest intellectual and emotional potential“ (Schirduan 2000, 891). Zu ähnlichen Ergebnissen unabhängig von der Unterrichtsmethode kommt Tabassam und Grainger 2002, die Kinder mit einer Lernbeeinträchtigung (learning disabilities) und Schüler mit einer zusätzlichen komorbiden ADHD-Diagnose hinsichtlich ihres Selbstkonzepts, ihrer Selbstwirksamkeit und ihres Attributionsstils mit normal begabten Kindern („typically achieving peers“) verglich. In allen drei Dimensionen lagen die Kinder mit speziellen Förderbedürfnissen in Folge einer Lernbeeinträchtigung mit oder ohne ADHD signifikant darunter. Pissecco et al. (2001) haben die Effekte des akademisch-schulischen Selbstkonzepts auf Symptome antisozialen Verhaltens und ADHD untersucht: „Results indicated that ASC [Anm.: academic self-concept] is an important construct that directly contributes to the development of antisocial behaviors rather than to symptoms of ADHD“ (ebd., 450). Die Gefahr der Generalisierung eines negativen bereichsspezifischen Selbstkonzepts in Mathematik auf das allgemeine schulische und globale Selbstkonzept hat Zeleke (2004b) nachgewiesen. Er untersuchte Schüler mit mathematischer Rechenschwäche (mathematics disabilities) und verglich sie mit normal- und hochbegabten Gleichaltrigen. Den umgekehrten Zugang wählten Welkowitz und Fox (2001): sie evaluierten ein Schulprojekt für Kinder mit Gefühls- und Verhaltensstörungen (emotional and behavioral disorders), dessen Ziel die Vermittlung von schulischer Leistungsfähigkeit und dem Erleben von subjektivem Erfolg war. Die ebenfalls quantitativ und qualitative Langzeitstudie (regelmäßige Evaluation in einem Zeitraum von 4 Jahren unter Einbeziehung der Kinder, ihrer Eltern und der Lehrkräfte) zeigten, dass diese Kinder signifikant an Selbstvertrauen gewannen, sich das schulische und globale Selbstkonzept erhöhte und u.a. dadurch die Rate an destruktiven Konfliktsituationen und Konfliktlösungen abnahm. Die Autoren betonen dabei die Relevanz der Identitätskomponente self-concept/self-esteem. Einen weiteren Beleg zum Zusammenhang zwischen schulischer Selbstwirksamkeit hinsichtlich der eigenen Lesekompetenz und der eigenen mathematischen Fähigkeiten bei Achtklässlern und ihrem Selbstkonzept zeigen Clark und Seevers auf (2003): „Results found a significant correlation between global self-concept and reading achievement and a weaker positive correlation for mathematics achievement“ (ebd. 2003, 3). Untersuchungen von Trautwein (2003a) offenbarten zudem folgenden Sachverhalt: „Problem behaviors seem to be one behavioral option that students with low self-concepts use to deal with their self-defeating attitudes“ (Trautwein 2003a). Aggressives Verhalten sieht Trautwein demnach als eine Option im Umgang mit dem eigenen niedrigen Selbstkonzept in der Funktion, das Selbst zu schützen. Einen umfassenden Überblick über die Zusammenhänge von Selbstwertprozessen und schulischen Situationen gibt Trautwein in seiner viel beachteten Dissertation und Monographie „Schule und Selbstwert“ (2003b). Ein Teil seiner empirischen Arbeit (Teilstudie 4) beschäftigt sich mit den Zusammenhängen von Selbstwert und schulischem Problemverhalten von Schülern der Klassenstufen 7 bis 10. So

betrachtete er detailliert neben dem Selbstwertgefühl insbesondere die Entwicklung des sozialen Selbstkonzepts in Form der wahrgenommenen Anerkennung und Durchsetzungsfähigkeit unter Berücksichtigung von selbst berichteten Problemverhaltensweisen sowie des Peer-Status (Trautwein 2003, 147 ff.). Die Ergebnisse zeigen, dass höhere Werte des Problemverhaltens eine prädikative Kraft für den Anstieg des Selbstkonzepts der Durchsetzungsfähigkeit sowie im Falle von Unterrichtsstörungen einen Anstieg des Selbstkonzepts der sozialen Anerkennung aufweisen. In Bezug auf physische Aggressionsakte fanden sich ebenfalls Interaktionseffekte: Gerade diejenigen Schüler mit einem vergleichsweise niedrigen Selbstkonzept profitierten vom eigenen Problemverhalten, wobei Trautwein keine statistisch signifikanten Effekte bzgl. des Selbstwertgefühls fand. Studien, die sich explizit mit Problemverhalten beschäftigen, setzen teilweise (anders als Trautwein) bei der Erforschung subjektiver Theorien von Jugendlichen an, die durch aggressives Verhalten auffällig geworden sind. Mittels qualitativer Methodik und den Einsatz von halbstrukturierten Interviews untersuchte Scheiring (1998) die subjektiven Theorien von Hauptschülern bzgl. des aggressiven Handelns. Er formulierte ein „subjektives Handlungsmodell der Aggression“ (1998, 209 f.), das aggressive Handlungen auf dem Hintergrund einer ökopyschologischen Perspektive und eines subjektorientierten Ansatzes untersucht (vgl. auch Niewiarra 1994: qualitative Studie zu subjektiven Konflikt- und Gewalttheorien von Jugendlichen im Ostteil Berlins). Den Zugang über die Identitätskomponente Kontrollüberzeugung suchte Albrecht (1992), der den Zusammenhang von Kontrollüberzeugungen und psychosozialer Anpassung²¹ im Jugendalter untersuchte. Als „hervorstechendes Ergebnis“ sieht Albrecht, „dass Jugendliche mit überdurchschnittlichen externalen Kontrollüberzeugungen eine höhere psychosoziale Belastung“ (ebd. 212) aufweisen, als dies Jugendliche mit unterdurchschnittlicher Externalität tun. Zudem berichtet er, dass eine langfristig niedrige Externalität in den Kontrollüberzeugungen dazu führte, dass auch die Werte für Selbstabwertung, Peerablehnung, Problemverhalten und Kontakt mit normabweichenden Peers niedriger lagen. Hohe Externalität sieht der Autor im Zusammenhang mit einer ungünstigeren sozialen Anpassung(sfähigkeit). Bezüglich internalen Kontrollüberzeugungen wird bemerkt, dass „entgegen allen Erwartungen [...] Internalität in keiner substantiellen Weise mit den Indikatoren der psychosozialen Anpassung assoziiert“ (ebd. 217) werden kann. Neuenschwander et al. (2001) wandten ebenfalls u.a. die Interviewmethode an, um das Konstrukt einer zentralen und peripheren Identität zu erfassen. Dabei definierten die Forscher *zentrale Identität* als „abstraktes Konstrukt auf der Grundlage der Erfahrung von Kontinuität und von kritischen Ereignissen, die zu einem bestimmten Merkmal der Selbstwahrnehmung werden“ (Neuenschwander et al. 2001, 92). *Periphere Identität* entwickelt sich dagegen „von übernom-

²¹ Albrecht (1992) sieht als Indikatoren des psychosozialen Anpassung folgende Bereiche: Selbstabwertung, Peerablehnung, Transgressionsbereitschaft (bzw. Problemverhalten im weitesten Sinne), Kontakt mit normabweichenden Peers.

menen rigiden Strukturen über Phasen der Verunsicherung zu einer differenzierten Struktur von Standpunkten, Meinungen und Einstellungen“ (ebd. 92). Festzuhalten sind zwei Aspekte des Konstrukts der zentralen Identität: Identität als Resilienz und Identität als Erinnerung an kritische Situationen. Folgende Abbildung zeigt die Korrelationen der beiden Faktoren zentraler Identität mit anderen Konstrukten:

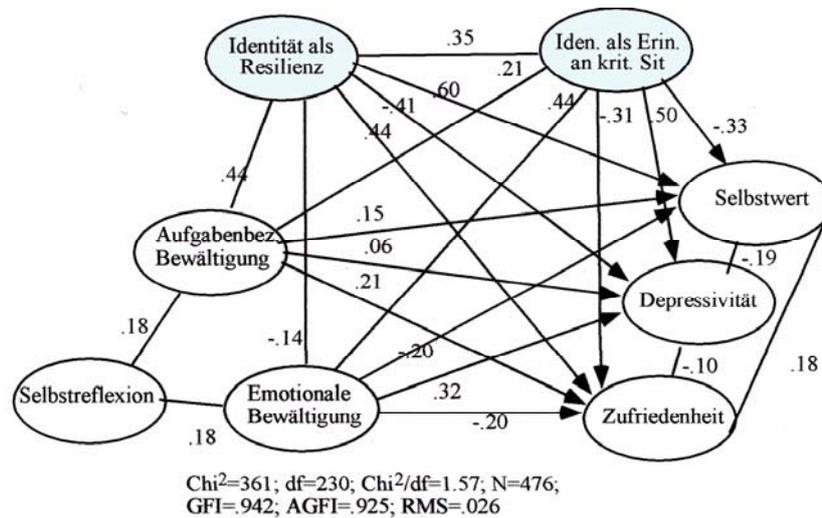


Abb. 4: Die Faktoren zentraler Identität (Identität als Resilienz; Identität als Erinnerung an kritische Lebensereignisse) und ihre Validierung mit Lisrel VII (aus Neuenschwander et al. 2001, 88)

Während Identität als Resilienz positiv mit Selbstwert und Wohlbefinden korreliert, hängt Identität als Erinnerung an kritische Situationen mit Depressivität zusammen. Identität als Resilienz korreliert zudem mit der aufgabenbezogenen Bewältigung von Problemen, während die Identität als Erinnerung an kritische Situationen mit einem emotionalen Bewältigungsstil korrespondiert. Im Kontext der vorliegenden Arbeit ist festzuhalten, dass Neuenschwander et al. aufgrund ihrer Ergebnisse schließen, dass gerade diejenigen Jugendlichen, die ihr Leben in hohem Maße subjektiv als Kontinuität erleben, auch stärker die zentrale Identität als Resilienz wahrnehmen (ebd. 89): „umgekehrt definieren Jugendliche, die viele bedeutsame Lebensereignisse erlebt haben, ihre zentrale Identität primär als Erinnerung an kritische Situationen“ (ebd. 89).

Insgesamt muss konstatiert werden, dass die skizzierten Ergebnisse und Schlussfolgerungen bzgl. des empirischen Forschungsstandes unmittelbar von den verwendeten theoretischen Modellen und methodischen Instrumenten zur Erfassung des jeweiligen Konstruktes abhängen. Zudem spielt das Alter der Kinder oder Jugendlichen gerade für die genannten Konstrukte und Identitätskomponenten eine entscheidende Rolle, wie auch Buff (1991) abschließend zu seiner Untersuchung der Wirkung von schulischer Selektion auf die Selbstkonzeptentwicklung bemerkt: „Diesen Sachverhalt [Anm.: relativ geringe Selbstwertunter-

schiede zwischen negativ und positiv Selektierten zu Beginn der Sekundarstufe 1] als Argument für separierende Maßnahmen im Schulwesen anzuführen ist jedoch insofern fragwürdig, als es sich bei den bezugsgruppentheoretisch²² zu interpretierenden günstigen Entwicklungen unter Umständen um ein kurzfristiges Phänomen handeln könnte, das primär auf die unteren Klassenstufen der Sekundarstufe I beschränkt ist. Es gibt Anzeichen dafür, dass sich mit zunehmendem Alter die Vergleichsperspektive zu erweitern beginnt [...]; für die Selbstbeurteilung ist dann nicht mehr primär die Situation in der eigenen Klasse wichtig, sondern auch die Zugehörigkeit zu einem spezifischen Schultyp“ (Buff 1991, 112). Jerusalem und Schwarzer kommen zu einem ähnlichen Ergebnis, betonen jedoch neben der Bezugsgruppe „Klasse“ als selbstwertrelevante, soziale Vergleichsinformation den Faktor Unterrichtsklima und sprechen bei klimanegativen Klassen von einer Risikoumwelt für die Selbstkonzeptentwicklung. Das Klassenklima wiederum sei maßgeblich durch die wahrgenommenen Lehrerverhaltensweisen bestimmt: „Insgesamt lässt sich aus den dargestellten Ergebnissen schließen, dass die Selbstkonzeptentwicklung von Schülern durch lernweltspezifische Bedingungen in erheblichem Maße beeinflusst wird“ (Jerusalem & Schwarzer 1991, 127). Die Forderung der Autoren „zu prüfen, welche Untergruppen in welcher Weise begünstigt oder behindert werden und welche zusätzlichen Determinanten der Selbstkonzeptentwicklung im weiteren Verlauf der schulischen Sozialisation in Spiel kommen“ (ebd. 127), ist auf dem Gebiet der Förderschule und insbesondere der Schule zur Erziehungshilfe noch nicht in differenzierter, altersspezifischer Weise behandelt worden.

Welche Erkenntnisse lassen sich nun aus der Sichtung dieser zahlreichen Studien und empirischer Abhandlungen für die weitere Untersuchung ziehen?

Es wurde vorgeschlagen, die Differenzierung Haußers (2002, 218) aufzugreifen, um anhand der fünf forschungsrelevanten Aspekte des Konstrukts *Identität* den Forschungsstand und das partielle Forschungsvakuum im Hinblick auf die Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung aufzuzeigen:

1. Identität als Kontinuität und Konsistenz
2. Identitätsprobleme bei biographischen und ökologischen Brüchen
3. Innenperspektive und wahrgenommene Außenperspektive von Identität
4. Identitätsgegenstände oder: gesellschaftliche Definitionsräume für Identität
5. Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugung als Identitätskomponenten

²² Bezugsgruppeneffekt meint hier den primären Einfluss der aktuellen sozialen Bezugsgruppe wie Schulklasse als entscheidenden Bezugsrahmen für selbstkonzeptrelevante soziale Vergleichsprozesse. Dadurch wird für die Selbstbeurteilung weniger entscheidend die objektive Position (etwa den besuchten Schultyp), sondern die Wahrnehmung der eigenen relativen Position innerhalb des vorhandenen Bezugsrahmens (der eigenen Schulklasse).

Lediglich der Aspekt 5 wurde aufgrund der zahlreichen Untersuchungen zum Selbstkonzept der Schüler an Schulen zur Erziehungshilfe genauer untersucht. Allerdings war die den Untersuchungen zugrunde liegende Forschungsfrage fast ausschließlich auf die Wirkung der selektierenden Beschulungssituation und deren Auswirkung auf die Kinder und Jugendlichen bezogen. Dabei konnte kein eindeutiger Zusammenhang zwischen der gesonderten Beschulungssituation, der Zuschreibung als „Erziehungsschwieriger“ etc. und dem Selbstbild festgestellt werden. Die Frage des Erlebens von Schülern an Schulen zur Erziehungshilfe in Kontinuität und Konsistenz (Aspekt 1), ihrem subjektiven Erleben der eigenen biographischen und ökologischen Brüche (Aspekt 2), der Auswirkungen von Diskrepanzen zwischen Innen- und Außenperspektive des Selbst und der Identität (Aspekt 3) sowie die Frage nach den subjektiv bedeutsamen Identitätsgegenständen (Aspekt 4) wurde empirisch so noch nicht untersucht. Dabei scheint neben quantitativen Untersuchungen auch die Entwicklung qualitativer Forschungsmethoden gerade im vergangenen Jahrzehnt der Identitätsforschung (etwa im Fachbereich der Hörgeschädigtenpädagogik²³, Körperbehindertenpädagogik²⁴, Geistigbehindertenpädagogik²⁵ und in Einschränkung auch die Lernbehindertenpädagogik²⁶ und Sehbehindertenpädagogik²⁷) neue Impulse gegeben zu haben. Dies trifft auf die Population der Kinder und Jugendlichen im Fokus der Verhaltensgestörtenpädagogik kaum zu.

Die folgenden Ausführungen sollen die Konstrukte, die dem empirischen Teil und der Untersuchung zugrunde liegen, einführen, abgrenzen und definieren.

2.3. Identitätskomponenten: Identität im situativen und übersituativen Kontext

Im Folgenden sollen Identitätskomponenten näher beleuchtet werden, die fest in der Identitätsforschung verankert sind und im Ansatz Karl Haußers²⁸ (1995) grundgelegt und Ausgangspunkt zahlreicher Untersuchungen wurden. So wird Identität zunächst im Blickwinkel der situativen Selbstwahrnehmung, Selbstwertwertung und der Personalen Kontrolle beschrieben (2.3.1). Im Anschluss werden die Prozesse der Generalisierung und Spezifizierung eingeführt (2.3.2). Das handlungstheoretische Partialmodell der Persönlichkeitsentwicklung (Abk. HPP) nach Krampen soll in 2.3.3 explizit erläutert werden, da das darauf basierende Instrument des „Fragebogens für Kompetenz- und Kontrolluntersuchungen“ (Abk. FKK; Krampen 1991) für die quantitative Untersuchung von Selbstkonzeptvariablen

²³ U.a. Göser (2001); Ahrbeck (1997)

²⁴ U.a. Steengrafe (1994)

²⁵ U.a. Schuppener (2005; 2006); Baur (2003); Moshe (2003); Hofmann (2001); Tremel (2003)

²⁶ U.a. Thamm (1995); Baudisch (2003); Orthmann Bless (2006); Orthmann (2005)

²⁷ U.a. Rath (2001)

²⁸ Haußer ist derzeit Direktor des Instituts für Psychologie der Universität Flensburg. In seiner Monographie „Identitätspsychologie“ hat er einen Ansatz vorgelegt, der auch in der sonderpädagogischen Forschung (u.a. Baudisch 2003) zunehmenden Einfluss nimmt.

im empirischen Teil dieser Arbeit verwandt wurde. Es werden die Konstrukte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, Internalität und Externalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeit u.a. aus der aktionalen Entwicklungsperspektive betrachtet (Krampen 1991; 2000; 2002; 2005).

2.3.1. Relationen subjektiver Relevanz (Identitätsfilter): situative Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und Personale Kontrolle

Welche Informationen, Erlebnisse und Erfahrungen erlangen bei Kindern und Jugendlichen eine solche subjektive Wichtigkeit, dass man von einer Identitätsrelevanz ausgehen kann? Haußer hat den Begriff „Identitätsfilter“ erklärend für Prozesse gebraucht, die in kognitiven und emotionalen Wahrnehmungs- und Bewertungsprozessen zwischen dem Individuum und der Welt vermitteln. Dabei spielen nach Haußer zwei Konstrukte zunächst eine entscheidende Rolle: subjektive Bedeutsamkeit und Betroffenheit.

„Subjektive Bedeutsamkeit ist nichts anderes als die wahrgenommene Wichtigkeit, die ein Gegenstand für einen Menschen hat“ (Haußer 1995, 8). Identitätsrelevant sind für eine Person demnach nur solche Ereignisse, Personen, Zustände, Veränderungen, Zusammenhänge, kurz: Sachverhalte der subjektiven Lebenswelt²⁹, die subjektiv bedeutsam sind und das Subjekt unmittelbar oder mittelbar betreffen. Subjektive Bedeutsamkeit fungiert demnach als kognitives Ordnungsinstrument der subjektbezogenen Konstruktion identitätsbezogener Wirklichkeit, welches die Identitätsrelevanz von (a) Erfahrungen einerseits und (b) Motivationen andererseits bestimmt (vgl. ebd. 8. ff.). Die in der Literatur häufig anzutreffende Unterscheidung zwischen Kern- und Subidentitäten (core identity / subidentity) oder zentrale Identität und periphere Identität (vgl. Neuenschwander et al. 2001, 92 ff.) geht demnach ebenfalls auf eine Abstufung der subjektiven Bedeutsamkeit von Gegenstandsbeziehungen eines Menschen zurück.

Die emotionale Dimension wird als (emotionale) Betroffenheit bezeichnet, das in der Gegenposition den Grad von Gleichgültigkeit erreicht. Dabei wäre es für den Menschen dysfunktional, wenn er zum einen alles als subjektiv identitätsrelevant wahrnehmen würde (dauernder Aufbau subjektiver Bedeutsamkeit und ständige emotionale Betroffenheit). Gleichzeitig wäre ein »apathisches Gleichgültig-Sein« gegenüber allen lebensweltlichen Ereignissen pathologisch. Daher muss es ausgewogene „Profile subjektiver Bedeutsamkeit“ geben: „Wenn bestimmte Gegenstandsbeziehungen einen Menschen sehr betroffen machen und beschäftigen, so braucht er – schon aus Gründen seiner psychischen Kapazität

²⁹ Als Überbegriff für identitätsrelevante Sachverhalte der Lebenswelt wird Bezug genommen auf Leontjews Begriff des *Gegenstandes* bzw. der *Gegenstandsbeziehung* (vgl. Tätigkeitstheorie nach Leontjew 1982).

und zeit-räumlichen Begrenztheit – als Ausgleich Gegenstandsbeziehungen, die ihn emotional weniger tangieren. Die Figur der Gegenstände mit hoher Identitätsrelevanz hebt ab vom Grund der Gegenstände mit geringer Identitätsrelevanz“ (Haußer 1995, 10). Dieser „Identitätsfilter“ bewirkt, dass ein und dasselbe objektive Ereignis (Schulwechsel eines Kindes; Überweisung an Förderschule; Nicht-Erreichen des Klassenzieles und der Versetzung bzw. vermeintlich positive Ereignisse wie gutes Resultat in einer Arbeit; Lob des Klassenlehrers etc.) für das eine Kind identitätsrelevant ist (subjektive Bedeutsamkeit und Betroffenheit), während es für das andere Kind im wahrsten Sinne des Wortes bedeutungslos ist. Die nachfolgende Abbildung macht zudem deutlich, dass beispielsweise ein Kind oder ein Jugendlicher eine Situation zunächst als bedeutsam erleben und einen gewissen Grad an emotionaler Involviertheit (Betroffenheit) aufweisen muss, damit es sich mit einem Sachverhalt, einer Situation, einer Anforderung usf. auseinandersetzt und intensiv beschäftigt. Damit ist ein pädagogisches Grundproblem beschrieben: Was für den Pädagogen subjektiv bedeutsam ist, muss für den zu Erziehenden keineswegs gleichfalls wichtig sein. In der Erziehungswissenschaft und insbesondere in der Sonderpädagogik³⁰ ist dieses (alt bekannte) Phänomen im Kontext (ko-) konstruktivistischer Ansätze diskutiert worden. Sind gewisse Ereignisse als identitätsrelevant vom Subjekt bewertet worden, finden weitere Prozesse der Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und der Personalen Kontrolle als Identitätskomponenten bzw. Variablen statt.

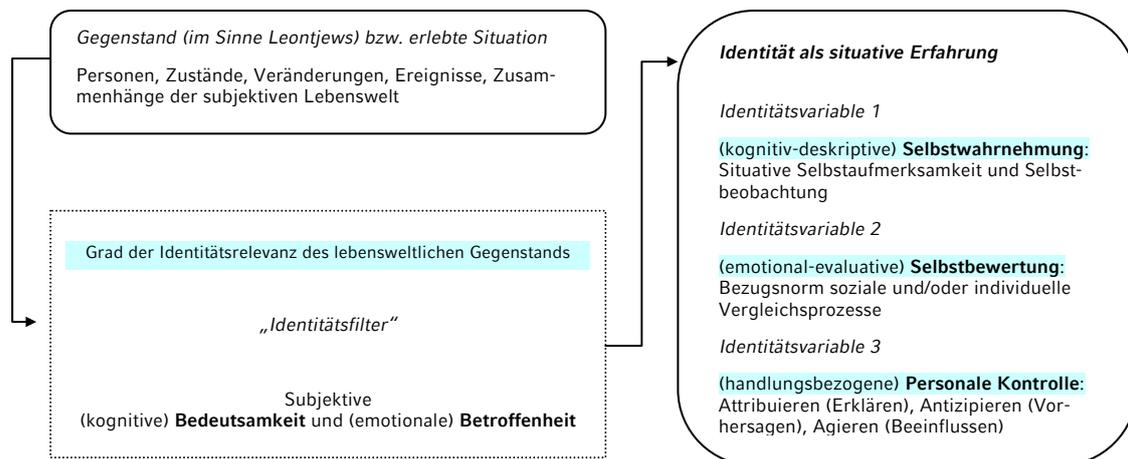


Abb. 5: Subjektive Bedeutsamkeit und Betroffenheit als Filter für die Identitätsrelevanz von subjektiven Erfahrungen: Identität als situative Erfahrung im Ansatz Haußers (1995)

Zwei zentrale Komponenten von Identität als situativer Erfahrung stellen dabei Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung dar. Diese beiden können zu übersituativen Selbstkonzepten

³⁰ Vgl. Wagner 2000

ten und Selbstwertgefühlen über Bereiche und/oder Zeit hinweg generalisiert werden, wie im Folgenden beschrieben werden soll. Selbstwahrnehmung ist eng verknüpft mit *self-awareness* (Selbstaufmerksamkeit), einer Sensibilisierung in einer entsprechenden Situation. Dabei spielt die eigene Historizität eine große Rolle: hat ein Jugendlicher etwa schon zahlreiche subjektiv empfundene Abwertungssituationen in Folge des „Stigmas Sonderschüler“ erlebt, wird er bzgl. Kommentaren, Benachteiligungen, Bewertungen, Vergleichsprozessen gegenüber mit größerer Sensibilität und Selbstaufmerksamkeit reagieren, als dies ein Gymnasiast höchst wahrscheinlich tut, der sich nie Abwertungssituation in Folge seiner besuchten Schulart gegenüber sah und daher gegenüber anderen Ereignissen selbstaufmerksam ist: „Man vereinigt bei der Selbstwahrnehmung die momentane Erfahrung eigenen Verhaltens und Wirkens mit gespeicherter Erfahrung, wie man sich eben selbst kennt“ (ebd. 13).³¹ Die *kognitiv-deskriptive Selbstwahrnehmung* ist eng verknüpft mit einer *emotional-evaluativen Selbstbewertung*.³² Diese Selbstbewertung orientiert sich entlang einer Bezugsnorm: einem sozialen oder (intra-)individuellen Vergleich. Hierzu gab es bzgl. Bezugsgruppeneffekten gerade bei der Frage der Auswirkungen auf das Selbstkonzept bei Schülern an Förderschulen einige interessante Untersuchungen (siehe Ausführungen zum Forschungsstand). Die Identitätsvariable der *handlungsbezogenen Personalen Kontrolle* bezeichnet „das Bedürfnis [...], auf Gegebenheiten und Ereignisse der Umwelt Einfluss zu nehmen“ (Haußer 1995, 17). Dabei handelt es sich grundsätzlich um eine subjektiv erlebte Kontrolle (Adj. „personal“) im Gegensatz zu den in der Realität gegebenen Handlungsmöglichkeiten eines Menschen, seiner „objektiven“ Kontrolle und sein Einfluss auf seine Umwelt. Der Hauptvertreter der Kontrolltheorie ist Julian B. Rotter, der Kontrolle im Kontext der sozialen Lerntheorie (Abk. SLT) allgemein als Erwartung definiert, auf die Verstärkung des eigenen Verhaltens einwirken zu können oder nicht. Folgende Abbildung zeigt die Zusammenhänge der wesentlichen Konstrukte in Rotters Ansatz³³.

³¹ So zeigen Untersuchungen von Menschen mit Behinderung den hohen Stellenwert der Selbstwahrnehmung für die Identitätsprozesse. Hofmann (1981) untersuchte Menschen mit einer Körperbehinderung und befragte sie ob ihrer veränderten Selbstwahrnehmung seit dem Zeitpunkt ihrer Behinderung bzw. seit dem Bewusstwerden darüber, was etwa 50% bestätigten. Die situative Selbstwahrnehmung wird dadurch zur Voraussetzung für den Aufbau und die Änderung des übersituativen Selbstkonzepts. Diese zeige sich daran, dass unter diesen 50% nur 39% von einer gelungenen und 61% von einer eher misslungenen Integration in die gesamte Identität berichten (Hofmann 1981; 100; zit. nach Haußer 1995, 14).

³² Eine Diskussion über den post- oder präkognitiven Charakter von Emotionen wird an dieser Stelle bewusst vermieden.

³³ Die zentrale These der Sozialen Lerntheorie Rotters (Abk. SLT) ist, dass subjektive situations- und handlungsspezifische Erwartungen und Verstärkerwerte nur dann für eine Vorhersage und Rekonstruktion von Verhaltens sind, wenn sich die Person subjektiv in einer bekannten, eindeutigen, kognitiv relativ gut strukturierten Situation befindet, wie Krampen bzgl. den *spezifischen Erwartungen* analysiert (2002, 699 f.). Anders verhält es sich bei *generalisierten Erwartungen*: In subjektiv neuen, mehrdeutigen, kognitiv kaum oder schlecht strukturierten Situationen (z.B. der erstmaligen Konfrontation mit einem kritischen Lebensereignis wie Schulwechsel) wird in der SLT angenommen, dass generalisierte Erwartungen, die aus Generalisierung über Situationen mit ähnlichen Zielen und Verstärkern oder solchen mit strukturellen Parallelen basieren, prognostisch wichtiger sind, da „die

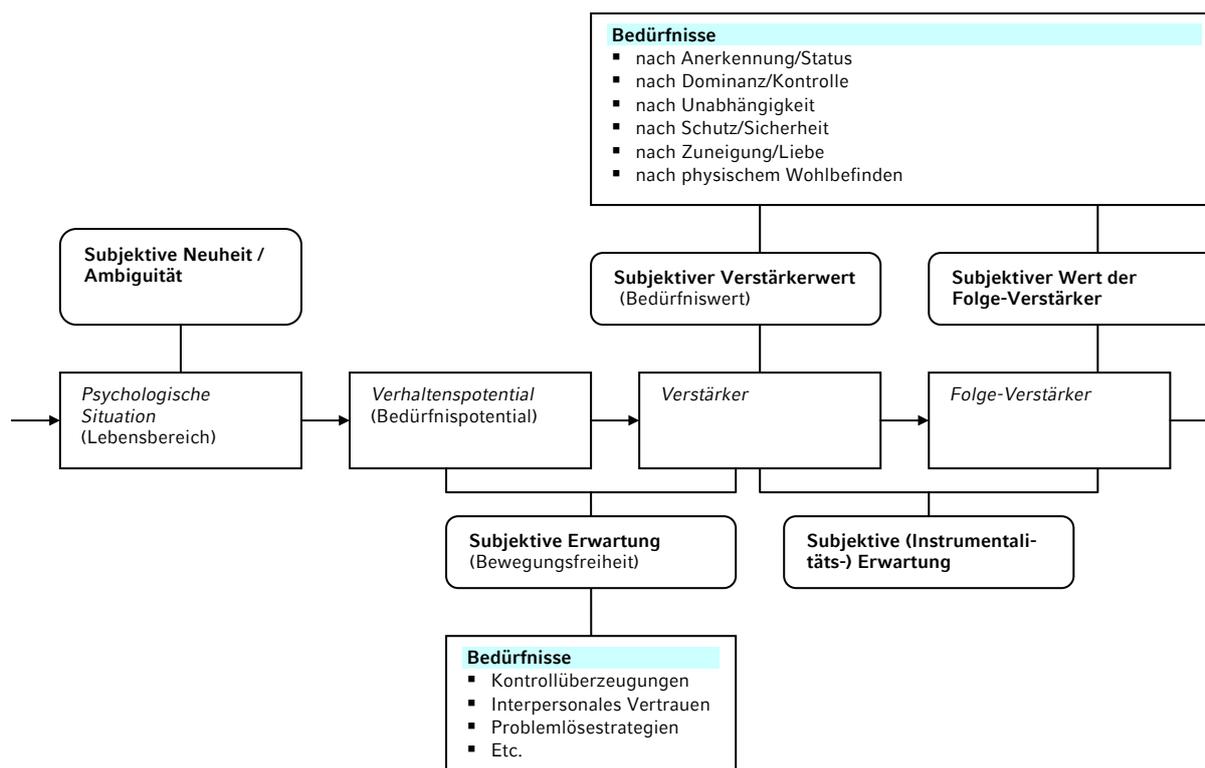


Abb. 6: Konstrukte der Sozialen Lerntheorie der Persönlichkeit Rotters (in Anlehnung an Krampen 2002, 700 bzw. 2005, 100).

Aus der Perspektive der Identitätsforschung erlangt sein Modell einen hohen und immer noch gültigen Stellenwert, indem Kontrolle verstanden wird als (a) Erklären von Ereignissen und Zuständen (Attribuieren), (b) dem Vorhersagen von Ereignissen und Zuständen (Antizipieren) sowie (c) dem Beeinflussen dieser Ereignisse (Agieren). Diese drei Komponenten haben über die situative Erfahrung durch das Subjekt hinaus generalisierende Wirkung auf die identitätsrelevanten Konstrukte Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugung, wie der nächste Abschnitt 2.3.2 beleuchtet wird.

Aufbauend auf diesem Ansatz Rotters (1978; 1982) hat Krampen das nachfolgend ausgeführte Modell des »Handlungstheoretischen Partialmodells der Persönlichkeit« entwickelt (vgl. 2.3.3).

2.3.2. Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugung

Wie bereits ausgeführt, durchlaufen die situativen Erfahrungen einer Person den sog. Identitätsfilter, um im Modell Haußers zu bleiben, der von der kognitiv ausgerichteten, subjektiven Bedeutsamkeit und der emotionalen Betroffenheit gebildet wird. Diese Erfahrungen

situations- und handlungsspezifische kognitive Landkarte unstrukturiert und leer ist“ (ebd. 699). Generalisierte Erwartungen werden anhand der Konstrukte Kompetenzerwartung, Kontrollüberzeugung u.a. beschrieben, auf die im Verlauf dieser Untersuchung spezifisch näher eingegangen wird.

konstituieren die Identität des Individuums und werden in Form von Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und personaler Kontrolle situativ eingeschätzt und bewertet. Werden bestimmte situative, momentane Erfahrungen für eine Person so zentral und emotional bedeutsam, können sie Generalisierungsprozesse initiieren, wie folgende Abbildung zeigt.

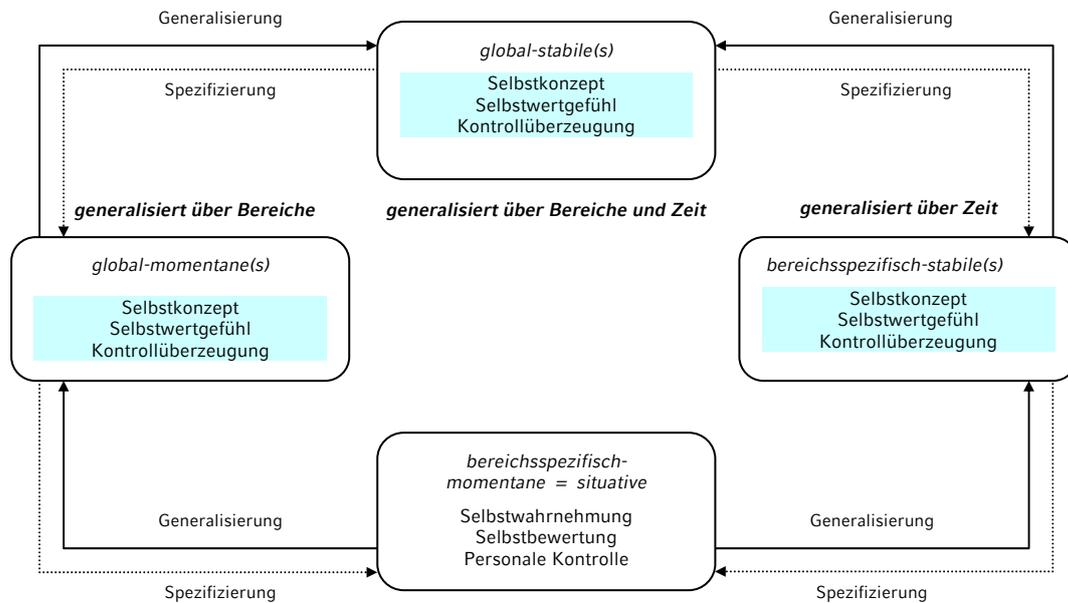


Abb. 7: Generalisierung und Spezifizierung der drei Identitätskomponenten Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugung in Anlehnung an Haußer (1995, 26)

Generalisierungen treten innerhalb zweier Dimensionen auf: über die Zeit und/oder über Bereiche. Erfährt ein Schüler etwa (zum wiederholten Male) eine schlechte Note, kann er das Selbstbild eines „schlechten“ Schülers annehmen: aus der schlechten Note wird ein schlechter Schüler bzw. aus der situativen Fähigkeitswahrnehmung generalisiert über die *Dimension Zeit* ein bereichsspezifisch-stabiles Fähigkeitsselfkonzept. Eine Generalisierung über die *Dimension Bereich* bedeutet beispielsweise, dass ein Schüler, der etwa aufgrund seiner emotionalen und sozialen Entwicklung auf eine Schule zur Erziehungshilfe überwiesen wird, sich nicht nur im Kontext der schulischen Leistungsfähigkeit selbst beeinträchtigt sieht („Ich bin jetzt auf der Sonderschule, der Schule für Störer und Gestörte“), sondern sich über den Lebensbereich Schule hinaus als „Versager“ erlebt: „Ich krieg in meinem Leben eh nichts auf die Reihe, weder Schule, noch Mädels, noch Jobben“. Aus der situativen Fähigkeitswahrnehmung des Schülers entwickelt sich ein globales Selbstkonzept. Wird über beide Dimensionen, also über Zeit und über Bereiche generalisiert, entsteht – wie in der Abbildung oben veranschaulicht – ein global-stabiles Selbstkonzept. Im Fall des Schülers bedeutet das, dass er sich selbst nicht nur als Schulversager betrachtet oder als

ein Junge, der gerade in vielen Bereichen Pech hat (Schule, Mädchen-Beziehungen etc.), sondern als Versager schlechthin.

Haußer betont bei seinem Ansatz, dass Identitätsgeneralisierungen nicht unumkehrbar sind. Macht der Schüler aus dem obigen Beispiel neue Erfahrungen (z.B. positive Erfahrungen im Kontext Schule, die entweder sein Bild von Schule verändern oder er sich über neue Stärken und eigene Fähigkeiten klar wird), können Spezifizierungsprozesse generieren.

Definitivisch heißt dies, dass

- (a) unter *Selbstkonzept die generalisierte Selbstwahrnehmung* bzw. die Gesamtheit der Sichtweisen, die eine Person von sich selbst geformt hat³⁴,
- (b) unter *Selbstwertgefühl die generalisierte Selbstbewertung* bzw. die emotionale Einschätzung und Bewertung der Sichtweisen³⁵ von sich selbst, und schließlich
- (c) unter *Kontrollüberzeugung die generalisierte personale Kontrolle* bzw. der eigenen Wirksamkeit³⁶ verstanden wird.

Identität beschreibt demnach den Prozess und die Dynamik dieser drei Identitätskomponenten (vgl. Haußer 1995, 25 ff.).

2.3.3. Handlungstheoretisches Partialmodell der Persönlichkeitsentwicklung aus der aktionalen Entwicklungsperspektive und handlungstheoretische Persönlichkeitsmerkmale

Eine konsequente Weiterentwicklung und Differenzierung der sozialen Lerntheorie der Persönlichkeit Rotters³⁷ unter Einbezug der identitätsrelevanten Konstrukte, die in Haußers Modell (1995) die zentralen Aspekte der Identitätskonstruktion darstellen, hat Günter Krampen (u.a. 2000; 2002; 2005) – unter großer Beachtung in und außerhalb des deutschsprachigen Raums – vorgelegt. Unter der Bezeichnung *Handlungstheoretisches Partialmodell der Persönlichkeit* (Abk. HPP) hat Krampen ein Modell beschrieben, das den Entwicklungsprozess selbst- und umweltbezogener Kognitionen aufzeigt (ebd. 2000).

Sein Nutzen für diese Untersuchung und die Fragen identitätsbezogener Prozesse liegt darin, dass oftmals fragmentarisch und isoliert untersuchte sozial-kognitive Person- und Persönlichkeitsvariablen selbst- und umweltbezogener Kognitionen im HPP systematisiert werden. In seiner erweiterten Fassung werden zudem maßgebliche emotionale Aspekte miteinbezogen und die Dimensionen *retrospektiver entwicklungsbezogener Emotionen* so-

³⁴ Vgl. Ansatz nach Filipp, S. H. (1980): Entwicklung von Selbstkonzepten. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 12 (1980), S.105-125

³⁵ Vgl. Schütz (2000)

³⁶ Vgl. Haußer (2002)

³⁷ U.a. Rotter 1978 und 1982

wie *entwicklungsbezogene Kausalattributionen* integriert. Für die Weiterentwicklung eines Verständnisses für Identitätsprozesse (bei Jugendlichen wie in der vorliegenden Untersuchung) soll durch die Entwicklung eines integrativen Modells im Rahmen dieser Arbeit somit ein Prozessansatz beschrieben werden, der von der Entwicklung eigener Entwicklungsziele und Identitätsprojekte bis hin zu konkreten (identitätsregulativen) Handlungen als Grundlage für die qualitative Analyse der Interviews mit den Jugendlichen dient.

2.3.3.1. Sozial-kognitive und handlungstheoretische Ansätze der Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung

Auf den zentralen Stellenwert und die empirische Bedeutung des Konstrukts Selbstkonzept wurde bereits hingewiesen, wobei die „empirische Evidenz für die SLT (Anm.: Soziale Lerntheorie) Rotters [...] aus einer Vielzahl von Studien vor[liegt], die sich weiter vergrößert, wenn man die Befunde zu anderen, mit der SLT verwandten Erwartungs-Wert-Theorien hinzunimmt“ (Krampen 2002, 700). Das HPP wird von Krampen selbst zur Gruppe dynamisch-interaktionistischer Entwicklungstheorien der Persönlichkeit gezählt, die bei ihren Kernannahmen bzw. Axiomen sich auf erwartungs-wert-theoretischen Vorstellungen bezieht. Diese beinhalten

- (1) „das Postulat, dass die Einheit der Persönlichkeitspsychologie die *dynamische Interaktion des Individuums mit seiner bedeutungshaltigen Umwelt* ist;
- (2) die Ablehnung jedes Reduktionismus für Persönlichkeitskonstrukte (d.h. Persönlichkeitskonstrukte müssen oder können nicht durch andere Konzepte - etwa physiologische oder neurologische - erklärt werden; ihr Analysewert ist von solchen Konzepten auf anderen Ebenen prinzipiell unabhängig);
- (3) die Ablehnung des Dualismus für Persönlichkeitskonstrukte (psychosomatische, somatoforme Phänomene können zwar anhand ihrer somatischen und ihrer psychischen Symptomatik beschrieben werden, eine dieser beiden Beschreibungsebenen kann aber nicht - dualistisch - zur Erklärung der anderen herangezogen werden);
- (4) das Postulat, dass die fraglichen Persönlichkeitskonstrukte erst ab einer bestimmten phylogenetischen und ontogenetischen Entwicklungsstufe für Analysen und Vorhersagen von Verhalten und Erleben nützlich sind (nämlich da, wo es um mehr oder weniger zielgerichtetes, erwartungsgesteuertes, reflektiertes Handeln geht);
- (5) das Postulat der (primären) Erfahrungsabhängigkeit handlungstheoretischer Persönlichkeitsmerkmale;

(6) das Postulat von der Zielgerichtetheit des Verhaltens, das durch Persönlichkeitskonstrukte analysiert, beschrieben und rekonstruiert werden kann;

(7) das Postulat von der Abhängigkeit des Handelns und Erlebens von mehr oder weniger generalisierten Valenzen (subjektiven Ziel-, Ereignis- und Folgenbewertungen) und subjektiven Erwartungen des Individuums“ (ebd. 698).

Die Ausführungen zu Punkt 7 sollen noch einmal ausführlich betont werden, da sie für identitätsregulatives Handeln (auch im Modell Haußers) entscheidend sind. Handeln, Erleben und Verhalten kann demnach nur im Kontext subjektspezifischer Erwartungen (Valenzen) betrachtet, verstanden und in weiteren Sinn (ko-) konstruiert werden. Auf die Unterscheidung zwischen *spezifischen Erwartungen* (relevant für subjektiv bekannte und gut strukturierte Handlungssituationen: Bsp.: wöchentliche Schulleitungstests) und *generalisierten Erwartungen* (relevant für subjektiv neuartige, mehrdeutige Situationen: Bsp. erstmaliger Schulwechsel) wurde bereits hingewiesen.

2.3.3.2. Handlungstheoretisches Partialmodell der Persönlichkeit (HPP) nach Krampen

Wie die zahlreichen empirischen Arbeiten, die auch in Punkt 2.2.2 im Rahmen dieser Arbeit genannt und diskutiert wurden, verschiedene Konstrukte generalisierter Erwartungshaltungen oft nur isoliert und selten eingebettet in ein umfassenderes Modell zur Erklärung oder Prognostik von Handlungen behandelten, bleiben die Ergebnisse auch im Kontext sonderpädagogischer Fragestellungen – hier zumeist in Form von Selbstkonzept-Studien vorliegend – unscharf und oftmals schwer interpretierbar oder klassifizierbar. Deshalb haben sich in neuerer Zeit Wissenschaftler auch auf dem Gebiet der Sonderpädagogik bemüht, theoretische und konzeptionelle Rahmenmodelle zur Einordnung der empirischen Arbeiten vorzulegen (so etwa Cloerkes 2001 unter Einbezug des Identitätsmodells nach Frey, siehe oben).

2.3.3.2.1. Theoretischer Ansatz und Modellannahmen des HPP:

Grundmodell und Weiterentwicklungen

Im Rahmen dieser Arbeit wird das Modell nach Krampen präferiert, da es sich hier um ein „elaboriertes Beschreibungs- und Vorhersagemodell für Handlungsintentionen und Handlungen [handelt], das durch die Berücksichtigung situativer und personaler Faktoren interaktionistisch ist“ (Krampen 1991, 13). Dabei werden Handlungen und deren Intentionen auf bestimmte Erwartungen zurückgeführt. Diese Erwartungen (Situations-Ereignis-Erwartungen; Situations-Handlungserwartungen bzw. Kompetenzerwartungen, Handlungsergebnis-Erwartungen bzw. Kontingenzerwartungen, Ergebniserwartungen und Folger-

wartungen bzw. Instrumentalitätserwartungen) können in der Theorie der HPP so generalisieren, dass diese Generalisierungsprozesse unterscheidbare, situativ und zeitlich relativ stabile Persönlichkeitsvariablen entwickeln, anhand derer „Personen und interindividuelle Unterschiede beschrieben werden können“ (ebd. 13).

So bedeutet etwa die (1.) *Situations-Ereignis-Erwartung*, dass beispielsweise ein Jugendlicher glaubt, bestimmte Ereignisse treten in einer gegebenen Lebenssituation ohne eigene Aktivitäten oder Handlungen auf. Generalisiert diese Erwartung, wird in vielen Situationen darauf vertraut, dass auch ohne eigenes Zutun positiv bewertete Ereignisse auftreten (z.B. „egal wie es in der Schule läuft, ich finde bestimmt einen Job in der Firma von meinem Onkel“) bzw. negativ bewertete Ereignisse verhindert werden. Der Jugendliche aus dem Beispiel vertraut (bzw. misstraut) der Situationsdynamik. Krampen gebraucht für dieses Persönlichkeitskonstrukt, das soziale, physische und v.a. emotionale Aspekte umfasst, den Begriff *Vertrauen (interpersonales Vertrauen in andere(s))* als erste Komponente des Vertrauensriasis-Ansatzes; Krampen 1997). Reflektiert der Jugendliche seine eigenen Handlungsmöglichkeiten in einer bestimmten Lebenssituation, spielen sog.

(2.) *Situations-Handlungs-Erwartungen* bzw. Kompetenzerwartungen eine Rolle. Glaubte der Jugendliche, dass er die Handlungssituation durch sein eigenes Handeln positiv beeinflussen kann (z.B. „Wenn ich mich in der Schule richtig reinhänge, schaffe ich meinen Quali noch“), umschreibt dies das Persönlichkeitskonstrukt *Selbstkonzept eigener Fähigkeiten*. Krampens (1997, 2005) soziale, emotionale und physische Dimension des sozial-kognitiven Selbstkonzept-Konstrukts heißt *Selbstvertrauen* (2. Komponente des Vertrauensriasis-Ansatzes).

Die (3.) *Handlungs-Ergebnis-Erwartung* wird auch als Kontingenzerwartung bezeichnet, deren Generalisierung als Kontrollüberzeugung. Glaubte ein Schüler, schulischer Erfolg hänge weitgehend von ihm selbst ab, greifen interne Kontrollüberzeugungen. Internalität ist demnach die generalisierte Erwartung, dass Ereignisse in Lebens- und Handlungssituationen aufgrund eigener Anstrengungen (bzw. Ressourcen, Fähigkeiten usw.) selbst erreicht und bewältigt werden können. Geht der Jugendliche davon aus, dass alles nur von Glück oder Pech abhängt, ist das Konstrukt fatalistische Externalität³⁸ ausschlaggebend. Soziale Externalität als dritte und letzte Kontrollüberzeugung bedeutet, dass der Schüler annimmt, dass es weder an ihm liegt, ob sich ein etwaiger schulischer Erfolg einstellt oder nicht, noch eine Sache von Glück oder Pech, sondern dass es gänzlich von seinem Lehrer selbst abhängt, der über seine Zukunft entscheidet. Sie bezeichnet somit eine generalisierte Erwartung

³⁸ Fatalistische Externalität als generalisierte Erwartung, dass subjektiv bedeutsame Ereignisse im Leben, in Lebenssituationen und Handlungsanforderungen sowie deren Bewältigung von schicksalhaften Ereignissen, Pech oder Glück abhängen.

tung, nach der bedeutende Ereignisse und deren Bewältigung vom Einfluss anderer (powerful others: mächtiger anderer) abhängen.

Handlungsergebnisse und Ereignisse haben wiederum Folgen (z.B. „Strenge ich mich in der Schule an und schaffe ich den Quali, steigen meinen Chancen auf einen Ausbildungsplatz“). Diese (4.) situativen *Folge-Erwartungen* oder Instrumentalitätserwartungen werden in der generalisierten Ausprägung als Konzeptualisierungsniveau definiert. Damit wird das kognitive Ausmaß der Durchdringung sowie des Verstehens von Lebens- oder Handlungssituationen und ihrer Dynamik (Folgen und Folgen höherer Ordnung) bezeichnet.

Es hängt allerdings von der Wertorientierung und von den Lebenszielen ab, wie Handlungsergebnisse und deren Folgen gewertet und bewertet werden. Die subjektive Bewertung (Valenzen) eines schulischen Scheiterns (als Handlungsergebnis) und seiner Folgen (z.B. kein Ausbildungsplatz) hängt davon ab, welche Rolle Schule und schulische Abschlüsse sowie eine Ausbildung für den Jugendlichen spielen bzw. inwieweit er diese Zusammenhänge selbst sieht oder sehen kann. (5.) Diese *auf die Handlungsergebnisse, Ereignisse und Folgen bezogenen situationsspezifischen Valenzen* finden ihre Generalisierung in den allgemeinen Wertorientierungen und Lebenszielen des Jugendlichen.

Folgende Tabelle stellt die genannten Konstrukte zusammenfassend gegenüber:

Persönlichkeitsvariable	situations- und handlungsspezifisches Konzept
Selbstkonzept eigener Fähigkeiten	Kompetenzerwartung oder Situations-Handlungserwartung als subjektive Erwartungen darüber, dass in der gegebenen Situation der Person Handlungsalternativen – zumindest aber eine Handlungsmöglichkeit – zur Verfügung steht
Kontrollüberzeugungen	Kontrollerwartung oder Handlungs-Ergebniserwartung als subjektive Erwartungen darüber, dass auf eine Handlung bestimmte Ergebnisse folgen oder nicht folgen
Vertrauen	Situations-Ereignis-Erwartung als subjektive Erwartung, dass ein bestimmtes Ereignis in einer gegebenen Lebenssituation auftritt oder verhindert wird, ohne dass die Person selbst aktiv wird und handelt
Wertorientierungen und Interessen	Ereignis- und Folgevalenzen als subjektive Bewertung der Handlungsergebnisse und Ereignisse sowie der Folgen
Konzeptualisierungsniveau	Instrumentalitätserwartung oder Ereignis- und Ereignis-Folge-Erwartung als subjektive Erwartung darüber, dass bestimmten Ergebnissen oder Ereignissen bestimmte Konsequenzen folgen

Tab. 1: Persönlichkeitsvariablen mit definierten situationsspezifischen Konzepten im HPP nach Krampen (1991, 13; 2002, 710 f.; 2005, 103 f.)

Die Zusammenhänge der definierten Konstrukte im HPP zeigt folgende Abbildung:

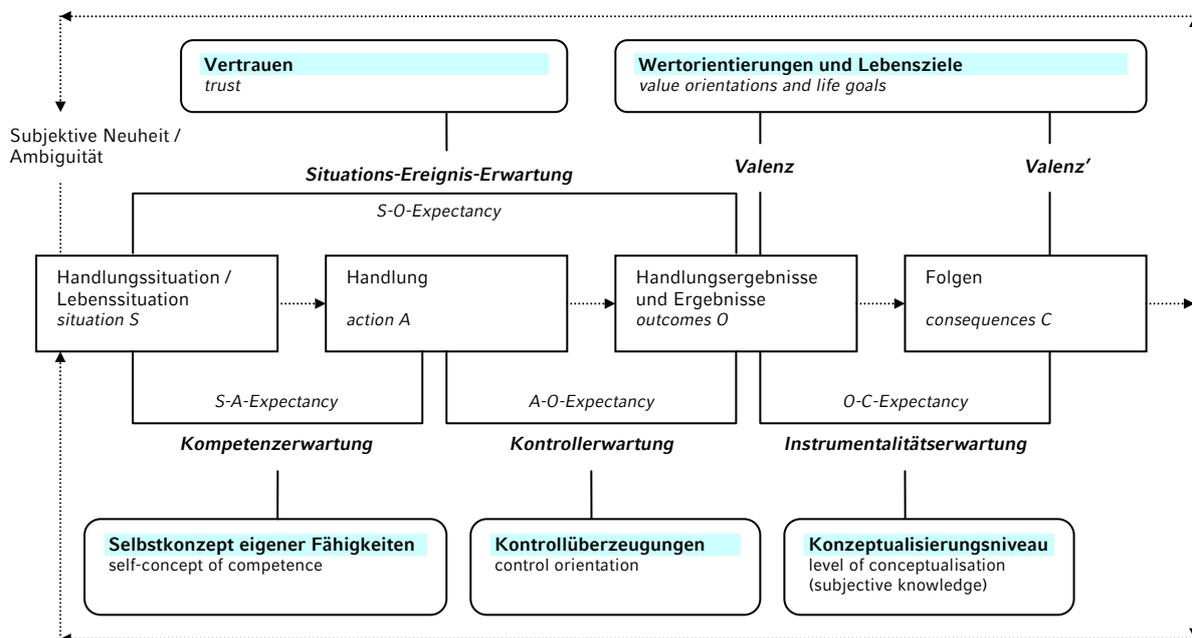


Abb. 8: Handlungstheoretisches Partialmodell der Persönlichkeit nach Krampen (vgl. 2002, 702; engl. Termini aus 2005, 103 sind kursiv gekennzeichnet)

Einen gerade für Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit besonderen (Förder-) Bedürfnissen wichtigen Ausblick hat Krampen selbst geliefert, der allerdings von Seiten der Sonderpädagogik und insbesondere der Pädagogik bei Verhaltensstörungen noch nicht aufgegriffen oder reflektiert worden ist.

Krampen rekonstruiert und spezifiziert aus den genannten und definierten Persönlichkeitskonstrukten sozial-kognitive wie emotionale Persönlichkeitsmerkmale wie *Ängstlichkeit*, *Hoffnungslosigkeit* bzw. *Vertrauen in die Zukunft* (3. Komponente der Vertrauenstrias Krampens 1997; vgl. auch 2005, 111). Damit berührt Krampen originäre Themen der Rehabilitationspädagogik bei Kindern mit Gefühls- und Verhaltensstörungen. Für diese Untersuchung im Kontext von Zukunftsplänen, Identitätsprojekten, prospektive Hoffnungen und Ängsten von Schülern gerade an der Schule zur Erziehungshilfe war diese strukturelle Ausrichtung und Orientierung des Modells entscheidend, um als Grundlage für den empirischen Teil sowohl der quantitativen Erhebung der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen zu dienen (vgl. FKK nach Krampen 1991), sowie entscheidend zur Struktur des Leitfragens für die qualitative Interviewerhebung beizutragen. Hoffnungslosigkeit bezeichnet dabei die „negative Erwartung einer Person über sich selbst, die personenspezifische Umwelt und über das künftige Leben, die mit reduzierten Handlungs- und Lebenszielen verbunden sind“ (Krampen 1991, 15). Umgekehrt beinhaltet Zukunftsvertrauen die positive Erwartung

für die „persönliche Zukunft, [...] die Zukunft der Angehörigen und Freunde, [...] die Zukunft der Eigengruppe und Gesellschaft sowie [...] die der Menschheit allgemein (etwa unter umwelt- und friedenthematischen Gesichtspunkten)“ (ebd. 2002, 704).

Das entscheidende Postulat zum Verständnis des HPP lautet, dass deskriptive und prognostische Bedeutungen der Persönlichkeitsvariablen mit dem Grad der Strukturierung und kognitiven Repräsentation einer Lebens- und Handlungssituation kovariiert (vgl. ebd. 1991, 15; 2002, 702). Das heißt nichts anderes, als dass „in bekannten, subjektiv kognitiv gut strukturierten Situationen und Lebensbereichen das Handeln und Erleben auf die situations- und handlungsspezifischen Komponenten zurückzuführen ist“ (ebd. 2002, 702). Hier ist der Grad subjektiver Neuartigkeit gering. „Ist die Lebenssituation oder der Lebensbereich dagegen subjektiv neuartig, mehrdeutig und damit kognitiv nicht oder weniger gut strukturierbar, so ist in Analysen interindividueller Unterschiede und intraindividuelle Entwicklungsprozesse auf die bereichsspezifischen bzw. generalisierten Modellkomponenten (d.h. die Persönlichkeitsvariablen i.e.S.) zurückzugreifen“ (ebd.). Je nach Ausprägung und Art der subjektiven Situationsstrukturierung bzw. subjektiven Handlungsanforderung sind situationsspezifische (Abb. Ebene 1), bereichsspezifische (Abb. Ebene 2) oder generalisierte Konstruktoperationalisierungen (Abb. Ebene 3) indiziert. Zur Verdeutlichung hat Krampen neben der funktionalen auch diesen strukturellen Theorieaspekt näher behandelt (u.a. 2005), der eine hypothetische Konzeption der hierarchischen Struktur der handlungstheoretischen Persönlichkeitsvariablen graphisch veranschaulicht (siehe nachfolgende Abbildung).

Diese hypothetische Konzeption macht deutlich, weshalb Günter Krampen seinem Ansatz den Titel „Partialmodell der Persönlichkeit“ gegeben hat: „Das Resultat ist ein Persönlichkeitsstrukturmodell, das auf Ebene 4 verschiedenste Persönlichkeitsbereiche umfasst, deren Integration dann (auf Ebene 5) das molarste hypothetische Konstrukt der Persönlichkeitspsychologie - nämlich das Konstrukt der Persönlichkeit selbst - ausmacht. Damit ist auch geklärt, dass es sich um ein Partialmodell der Persönlichkeit handelt, das andere Persönlichkeitstheorien dort ergänzt, wo es um Analysen von Handlungen und Handlungsintentionen geht“ (Krampen 1991, 17)³⁹.

³⁹ „Ausgehend von situationspezifischen Erwartungen und konkreten Handlungszielen (**Ebene 1**) wird zunächst auf situationsübergreifende, auf einen bestimmten Handlungs- oder Lebensbereich bezogene Aspekte des Selbstkonzepts, des Vertrauens, der Kontrollüberzeugungen, des Konzeptualisierungsniveaus und der Zielorientierungen generalisiert (**Ebene 2**). Diese situationsübergreifenden, jedoch auf bestimmte Handlungsklassen bezogenen Variablen finden eine weitere Verallgemeinerung in den molaren Konstrukten der generalisierten handlungstheoretischen Persönlichkeitsvariablen auf **Ebene 3**. Diese Generalisierung bezieht sich nicht mehr nur auf verschiedene Situationen, sondern auch auf unterschiedliche Handlungsklassen und Lebensbereiche. Die Interdependenzen dieser molaren Konstrukte gehen auf ihre gemeinsame, konzeptuelle Zugehörigkeit zum System der handlungstheoretischen Persönlichkeitsvariablen (**Ebene 4**) zurück. Gleichzeitig wird angenommen, dass dieser Persönlichkeitsbereich in einem erweiterten, auch andere Persön-

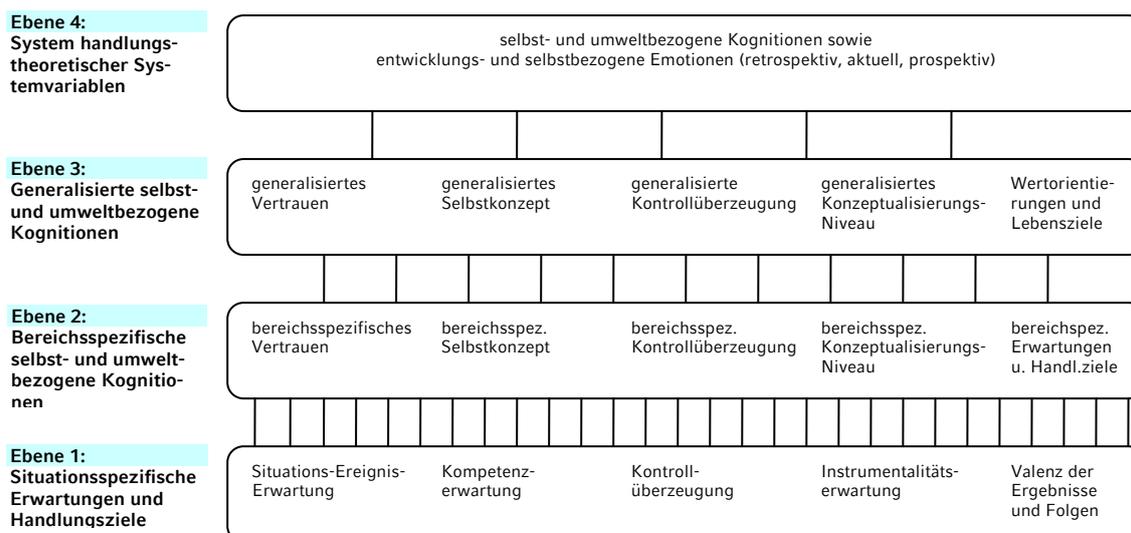


Abb. 9: Hypothetische Konzeption der hierarchischen Struktur handlungstheoretischer Persönlichkeitsvariablen (aus dem engl. übersetzt nach Krampen 2005, 105; erweitert durch eine entwicklungs- und selbstbezogene Emotionsperspektive)

Eine im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wichtige theoretische Bezugsherstellung vollzog Krampen 2002, indem er das bisherige Konzept der HPP mit Aspekten der aktionalen Entwicklungspsychologie erweiterte (und dort v.a. auf Brandstädter 1989; Brandstädter & Lerner 1999; Brandstädter et al. 1986 Bezug nahm). Dabei hat Krampen Kernkonzepte der HPP mit zentralen Konzepten der aktionalen Entwicklungspsychologie verbunden, woraus eine „Heuristik entwicklungsbezogener Kognitionen, Emotionen und Handlungen“ (Krampen 2002, 704) entstand, die folgendermaßen geordnet werden kann:

- (1) nach Retrospektion, aktueller Lebenssituation und Prospektion als zeitlich-biographisches Kriterien (vgl. auch Greve 2000, 19), sowie
- (2) nach den im Kernbereich der HPP unterschiedenen Erwartungs- und Valenzvariablen.

Im äußeren Bereich der nachfolgenden Abbildung sind die sich daraus ergebenden Zusammenhänge zu den handlungstheoretischen Persönlichkeitsvariablen spezifiziert.

lichkeitsbereiche (wie etwa emotionale Labilität und Extraversion/ Introversion) umfassenden hierarchischen Modell auf Ebene 4 mit den entsprechenden weiteren molaren Persönlichkeitskonstrukten verbunden werden kann.“ (Krampen 1991, 17).

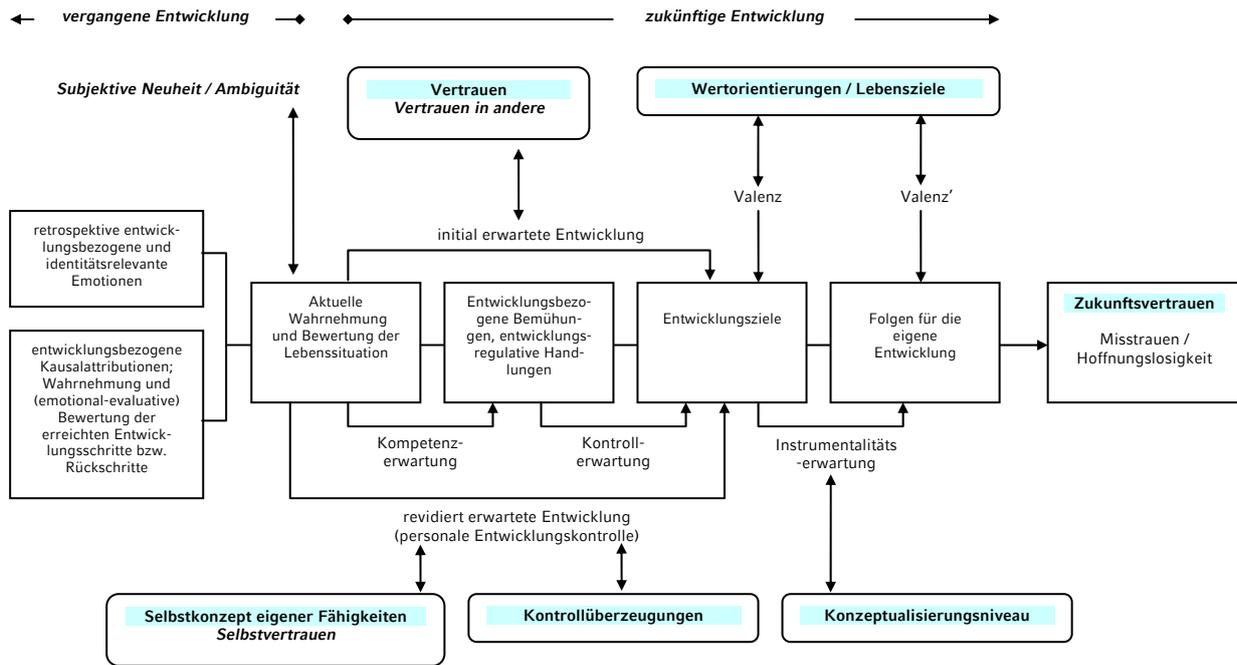


Abb. 10: Handlungstheoretisches Partialmodell der Persönlichkeit mit Konzepten aus der aktionalen Entwicklungsperspektive (modifiziert aus Krampen 2002, 703; 2005, 108) und dem Ansatz der Vertrauenstrias aus Zukunftsvertrauen, Selbstvertrauen (Selbstkonzept) und (interpersonales) Vertrauen in andere(s) (vgl. Krampen 1997)

Die dynamische Historizität und Eingebundenheit des Menschen betont Krampen, um den Eindruck eines (simplifizierenden) linearen Fortschreitens als Entwicklungsvorstellung vorzubeugen: „The actual psychological life situation [...] is situated between the personal past and the present future and involves retrospective as well as prospective development-related evaluations and cognitions“ (Krampen 2005, 108). So ist die aktuelle Lebenssituation beispielsweise eines Jugendlichen folglich nur auf dem Hintergrund seiner retrospektiven und prospektiven entwicklungsbezogenen Emotionen und Kognitionen (inkl. Kausalattributionen) zu (ko-)konstruieren. Genauer gesagt, bedeutet dies für das Konstrukt Lebenszufriedenheit (engl.: life satisfaction; Krampen 2005, 108) und die positive Bewertung der eigenen Biographie⁴⁰ bzw. Entwicklungszufriedenheit (engl.: developmental satisfaction) die Einbeziehung retrospektiver entwicklungsbezogener und identitätsrelevanter Emotionen (Abb. oben links) wie Stolz, Glücksempfinden, Ärger, Trauer usw. als auch die wahrgenommenen Schritte / Rückschritte oder Stagnationen in der eigenen Entwicklung (engl: perceived developmental gains and losses). Letztere stehen in enger Verbindung und in Vergleichsprozessen bzgl. der Nähe und Distanz zu den eigenen persönlichen (Ent-

⁴⁰ Greve (2000) verwendet hier in Anlehnung an sein Modell der Topographie des Selbst (siehe oben) die Unterscheidung zwischen einem *realen* und *möglichen Selbst*, das retrospektiv zum einen kognitiv-deskriptiv (so war ich) sowie zum anderen emotional-evaluativ (so hätte es sein können, so hätte es sein sollen usw.) zu Bewertung der eigenen Geschichte und dadurch zu Lebenszufriedenheit führt.

wicklungs-) Zielen. Auf die Zukunft gerichtete entwicklungs- und identitätsbezogene Anstrengungen und Handlungen werden genauso wie prospektiv entwicklungsbezogene und identitätsrelevante Emotionen (Zukunftsoptimismus, Ängstlichkeit, Hoffnungslosigkeit, depressive Stimmung usw.) als eine Funktion der verschiedenen Aspekte von Erwartungen und Valenzen angenommen.

Der Nutzen dieses Modells aus sonderpädagogischer Perspektive liegt darin, dass konkrete Handlungen als identitätsrelevante Bemühungen verstanden werden können, wobei ein Reduktionismus der Verhaltensinterpretation auf rein kognitive Prozesse genauso vermieden wird wie die hypothetische Loslösung der Person von der eigenen Historizität und/oder Zukunftsausrichtung. Dies hat Folgen sowohl für den Forschungsprozess, da über die Frage der empirischen Erhebung von Selbstkonzeptvariablen hinaus wesentlich komplexere Fragestellungen relevant werden, die über die üblichen quantitativen Methoden hinausgehen. Im methodischen Teil dieser Arbeit wird auf die Notwendigkeit qualitativer Methodologie noch näher eingegangen. Zum anderen aber hat das Modell auch unmittelbare Auswirkungen auf die praktische Pädagogik mit Kindern und Jugendlichen, denen einen sonderpädagogischer Förderbedarf in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung zugeschrieben wurde. So erlauben es die Persönlichkeitsvariablen wie Selbstkonzept eigener Fähigkeiten oder die Internalität / Externalität der Kontrollüberzeugungen, pädagogische Konsequenzen abzuleiten. Durch die Vermittlung selbstwirksamer Erfahrungen des Kindes oder des Jugendlichen aufgrund des Erlebens eigener Kompetenzen sowie der internalen Kontrollierbarkeit von Anforderungen etwa können dysfunktionale Generalisierungen wieder verändert werden. Ein Jugendlicher, der sich im schulischen Setting stets nur als »Versager« gefühlt hat, muss es nicht bleiben. Allerdings stellt sich hier die Frage nach Wertorientierungen, Lebenszielen und im weiteren Sinne nach Identitätsprojekten. Wohin strebt ein Jugendlicher? Welche Ressourcen im Kontext der Vertrauensrisis nach Krampen (ebd. 1997: interpersonales Vertrauen, Selbstvertrauen, Zukunftsvertrauen) weißt er auf? Und ist nicht *Vertrauen in die Zukunft* eine der pädagogischen Zielperspektiven in der postmodernen Risikogesellschaft (vgl. Beck 1986)?

Die Auswirkungen auf den förderdiagnostischen Prozess sind daher multidimensional. Sie beziehen sich u.a. auf die diagnostischen bzw. (ko-)konstruktiven Prozesse im Sinne einer *verstehenden, reflexiven (Sonder-) Pädagogik* bezüglich

- der *subjektiv wahrgenommenen Biographie* eines Jugendlichen sowie dessen eigene emotionale Bewertung seiner Lebensgeschichte (vgl. Abb.: retrospektive entwicklungsbezogene und identitätsrelevante Emotionen; entwicklungsbezogene Kausalattributionen, Wahrnehmung und emotional-evaluative Bewertung der erreichten Entwicklungsschritte bzw. Rückschritte),

- der *subjektiven Konstruktion der aktuellen Wirklichkeit* in Form narrativer Prozesse bzgl. der aktuellen Wahrnehmung und Bewertung der Lebenssituation aus der Sicht des Jugendlichen sowie seine Einschätzung darüber, in wie weit die aktuelle Lebenssituation subjektiv neuartig ist oder nicht (vgl. Abb.: aktuelle Wahrnehmung und Bewertung der Lebenssituation),
- der *Einschätzung des Jugendlichen, ob er sich selbst überhaupt zutraut, bestimmte Anforderungen zu bewältigen* (vgl. Abb.: Selbstkonzept eigener Fähigkeiten/Selbstvertrauen bzw. Kompetenzerwartung) bzw. ob er der Meinung ist, es hänge überhaupt von ihm selbst ab oder eben nicht, welchen Ausgang ein Ereignis nimmt (vgl. Abb.: Kontrollüberzeugungen/Kontrollerwartung),⁴¹
- die *Frage des Vertrauens* des Jugendlichen in andere Personen oder Ereignisse, die bestimmte Handlungen beeinflussen (die Beziehung zum Lehrer usw.) (vgl. Abb.: Vertrauen/Vertrauen in andere(s)),
- der Auseinandersetzung der *unmittelbaren Handlungs- und Entwicklungsziele* des Jugendlichen, die wiederum eingebettet sind in seine (globalen wie situationsspezifischen) Wertorientierungen und Lebensziele (vgl. Abb. 10),
- der *Fähigkeiten zur Einschätzung (Konzeptualisierungsniveau) und die Erwartungen (Instrumentalitätserwartung)* des Jugendlichen oder Schülers ob der etwaigen Folgen einer Handlung (vgl. Abb.: Folgen für die eigene Entwicklung), wobei diese wiederum in zweiter Ordnung mit den globalen Wertorientierungen, Lebenszielen, Identitätsperspektiven und Identitätsprojekten stehen,
- der grundlegenden *Frage des Zukunftsvertrauens* (versus Misstrauen / Hoffnungslosigkeit; in der Abb. rechts).

2.3.3.2.2. Empirisches Instrument auf der Grundlage des HPP: der Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugung (Abk. FKK)

Auf der Grundlage seines Ansatzes hat Krampen (1991) ein empirisches Instrument zur Erfassung grundlegender Persönlichkeitsvariablen vorgelegt, den Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (Abk.: FKK). Der normierte⁴² Fragebogen wird seit 1991 bei Jugendlichen im Alter ab 14 Jahren angewendet. Folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Skalen des Fragebogens, beruhend auf der Theorie des HPP:

⁴¹ Diese beiden Aspekte sind Teil des von Krampen (2005, 108: engl. „personal control over development“) als „personale Entwicklungskontrolle“ bezeichneten Konstrukts (vgl. Abb. 10).

⁴² Es liegen T-Werte und Prozentrang-Normen für Erwachsene (N = 2.028) und Jugendliche (14-17 Jahre, N = 248) vor.

<i>Abk./Kurzbezeichnung</i> ⁴³	<i>Skalenbenennung</i>	<i>Items</i>
Primärskalen		
FKK-SK	Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten)	8
FKK-I	Internalität (Internalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen)	8
FKK-P	Soziale Externalität (sozial bedingte Externalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen: „powerful others control“)	8
FKK-C	Fatalistische Externalität (fatalistisch bedingte Externalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen: „chance control“)	8
Sekundärskalen		
FKK-SKI	Selbstwirksamkeit (generalisierte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen: Integration der Skalen FKK-SK und FKK-I)	16
FKK-PC	Externalität (generalisierte Externalität in Kontrollüberzeugungen: Integration der Skalen FKK-P und FKK-C)	16
Tertiärskala		
FKK-SKI-PC	Internalität versus Externalität (generalisierte Internalität versus Externalität in Kontrollüberzeugungen: Integration der Skalen FKK-SKI und FKK-PC)	32

Tab. 2: Skalen des Fragebogens zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK) (nach Krampen 1991)

Der FKK erfasst in den Primärskalen (1) das generalisierte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, (2) die Internalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen, (3) sozial bedingte Externalität und (4) fatalistische Externalität bei Jugendlichen (und Erwachsenen). Zu diesen vier Primärskalen sind zudem Auswertungen nach Sekundär- (generalisierte Selbstwirksamkeit; generalisierte Externalität) und Tertiärskalen (Internalität versus Externalität in Kontrollüberzeugungen) möglich.

Untersuchungen zur Konstruktvalidität haben analog zu den theoretischen Überlegungen und Hypothesen des HPP empirisch bestätigt, dass signifikante Zusammenhänge zwischen handlungstheoretischen Persönlichkeitsvariablen (Skalen des FKK) und (a) anderen handlungstheoretischen Persönlichkeitsmerkmalen, (b) entwicklungsbezogenen Emotionen und Kognitionen, (c) für die Pädagogik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen interessante Skalen des FPI-R sowie (d) Indikatoren der Depressivität nachzuweisen sind. Eine tabellarische Übersicht über ausgewählte Korrelationen zeigt bei Sichtung der dargestellten Daten (u.a. in Krampen 1991, 56 ff.) folgendes Ergebnis:

⁴³ Die beschriebenen Skalenabkürzungen werden im empirischen Teil dieser Untersuchung übernommen und verwendet.

Variable (Skala)	Korrelationskoeffizienten (Nachkommastellen)							
	FKK-SK	FKK-I	FKK-P	FKK-C	FKK-SKI	FKK-PC	FKK-SKIPC	
^a Interpersonales Vertrauen (SV-Skala)	18**	11	-16**	-23**	20**	-19**	22**	
^a Hoffnungslosigkeit (H-Skala)	-27**	-21*	19*	37**	-29**	40**	-43**	
^b Depressiv-resignative Zukunftsaussichten (EMP-DEP)	-25*	-26*	34**	22*	-23	36**	-27*	
^b Ängstlich-unsichere Zukunftsaussichten (EMP-ANG)	-22	-18	29**	34**	-19	31**	-27*	
^b Optimistische Zukunftsaussichten (EMP-OPT)	24*	26*	-23*	-10	27*	-19	-17	
^b Lebenszufriedenheit (LZ-Skala)	33*	43**	-29	-31*	45**	-30	37*	
^b Entwicklungszufriedenheit (EZUF)	22**	07	-21**	-35**	27**	-33**	21**	
^c Lebenszufriedenheit (FPI-1)	26**	20**	-13*	-21**	37**	-23**	39**	
^c Leistungsorientierung (FPI-3)	17**	25**	-03	-12*	28**	-10	17**	
^c Gehemmtheit (FPI-4)	-21**	-16**	14*	10	-24**	15*	-26*	
^c Erregbarkeit (FPI-5)	-04	-02	23**	03	-06	24**	-18**	
^c Körperliche Beschwerden (FPI-8)	-21**	-13*	17**	10	-30**	19*	-24**	
^c Extraversion (FPI-E)	23**	26**	-14*	-18**	29**	-21**	33**	
^c Emotionalität (FPI-N)	-23**	-30**	21**	09	-32**	22**	-41**	
^d Depressivität (BDI)	-39**	-32*	24	53**	-41**	57**	-34*	

**p < .01, *p < .05

Tab. 3: Korrelationen der FKK-Skalen zu anderen Variablen in verschiedenen Stichproben (zusammengestellt aus Krampen 1991, 56 ff.)

Insgesamt kann festgehalten und über die Datenlage hinaus geschlossen werden, dass die Persönlichkeitsvariablen des HPP bzw. der empirisch-relevanten Variablen des FKK in engem Zusammenhang mit Emotionen und Kognitionen stehen, die auf die eigene zukünftige Entwicklung bezogen sind. Ein hohes generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (FKK-SK) korreliert positiv signifikant mit optimistischen Zukunftsaussichten (EMP-OPT), was auch für die Internalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen (FKK-I) zutrifft. Jugendliche, die um die eigenen Stärken wissen und die vermuten, Handlungs- und Entwicklungsergebnisse hängen hauptsächlich von der eigenen Anstrengung und Leistung ab, sehen demnach optimistisch in die eigene Zukunft. Eine subjektiv starkes Gefühl und eine hohe Einschätzung der eigenen Abhängigkeit von anderen (soziale Externalität: FKK-P) oder von schicksalhaften Ereignissen (fatalistische Externalität: FKK-C) impliziert dagegen signifikante Zusammenhänge mit depressiv-resignativen (EPM-DEP) sowie ängstlich-unsicheren Zukunftsaussichten (EPM-ANG). Lebenszufriedenheit (LZ-Skala) und Entwicklungszufriedenheit (EZUF) weisen enge Verbindungen zu Selbstwirksamkeit (FKK-SKI) auf.

Für den Identitätsprozess und die Entwicklung von Identitätsprojekten als prospektiv-operationalisierte Handlungs- und Entwicklungsziele des Subjekts bedeutet dies, dass die

von Krampen theoretisch verankerten (HPP) und empirisch-konzeptionierten (FKK) Persönlichkeitsvariablen von großer Relevanz sind.

2.4. Identitätsprozess und Identitätsregulation

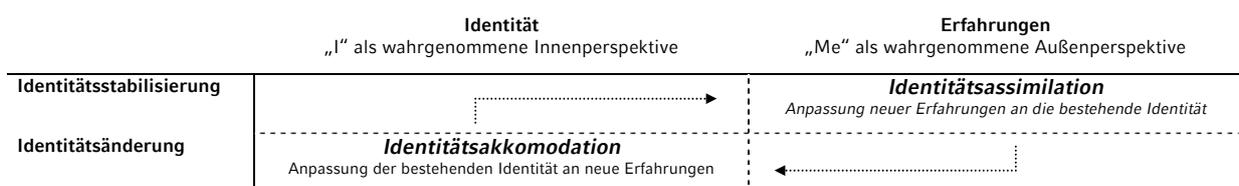
Woher bezieht der Identitätsprozess seine Dynamik? „Identitätsarbeit“, wie u.a. Keupp et al. 1997) sagen, ist ein aktiver Konstruktionsprozess des Subjekts auf die grundlegende Frage „Wer bin ich?“. Überlegungen Haußers (1995, 47 ff.) thematisieren *Identität als motivationale Quelle* per se. Wenn heute von Pädagogen, beispielsweise von Lehrkräften an Schulen zur Erziehungshilfe die scheinbare Gleichgültigkeit ihrer Schüler gegenüber schulischen Inhalten usf. beklagt wird, „Schule“ für die Jugendlichen auf den ersten Blick keinen Wert mehr darstellt und somit keinerlei handlungsleitende Funktion oder Identifikation mit der Schule als Identitätsprojekt zu erkennen ist, kann man diesen Zustand als *Gleichgültigkeit* oder Teilnahmslosigkeit bezeichnen. Das gegenteilige Konzept heißt engl. *commitment*, d.h. „innere Verpflichtung“. Eine innere Verpflichtung weist also auf eine innere Haltung hin, sich auf Ereignisse oder Gegenstände (im Sinne Leontjews) einzulassen. Marcia, der aus der Variable *commitment* Identitätszustände ableitet, spricht auch von „personal investment“ (Marcia 1980, 161).

Eine innere Verpflichtung bedeutet neben der Haltung auch das Engagement des Subjekts (Haußer 1995, 49), womit *commitment* zum emotionalen und motivationalen Konzept wird: „Innere Haltung und äußeres Engagement müssen zusammen kommen“ (ebd. 50). Ein Jugendlicher, der vorgibt ein begeisterter Skater zu sein, jedoch nur aus sozialem Druck der Peer-Gruppe „mitmacht“, ist demnach identitätstheoretisch (gemessen an der inneren Verpflichtung) kein „Skater“. Allerdings kann sich eine Begeisterung des Jugendlichen tatsächlich entwickeln, womit das Skaten etwa als spezifischer Ausdruck jugendlicher Haltung (über die eigentliche sportliche Betätigung hinaus) zur inneren Verpflichtung wird. Umgekehrt können innere Verpflichtungen gelöst werden. In dieser *Reversibilität eines Commitments* liegen pädagogische Ansatzpunkte zur Erziehung und Bildung von Haltungen und pädagogischen Entwicklungsimpulsen für innere Verpflichtungen gegenüber funktionalen Gegenständen (im weiteren Sinne Erziehungs- und Bildungsziele; im näheren sonderpädagogischen Sinne auch spezifische Förderziele).

Neben dem Faktor *Commitment* wird in der Literatur eine Reihe weiterer Aspekte thematisiert, die die motivationale Perspektive der Identität unterstreichen: u.a. *Selbstanspruch in Bedürfnissen und Interessen*. Dabei spielt die Frage der eigenen Standards (für das ideale Selbst) eine entscheidende Rolle. Haußer folgert aus empirischen Untersuchungen, dass ideale Standards im Selbstkonzept und Selbstwertgefühl so gesetzt werden, dass diese dem realisierten Standard nicht ganz entsprechen (ebd. 52). Aus dieser Differenz werden die

motivationalen Effekte erklärbar. Allerdings müssen die Standards auf solche Lebensbereiche bezogen sein, die das Subjekt als subjektiv bedeutsam erlebt und einen Mindestgrad an emotionaler Involviertheit (Betroffenheit) aufweisen. Weitere motivationale Aspekte betreffen die Konstrukte *Kontrollmotivation* („Bedürfnis, auf subjektiv bedeutsame Gegenstände und ihre Entwicklung Einfluss zu nehmen“, ebd. 54), *Selbstvertrauen* („Erfolgszuversicht in Hinblick auf die Fähigkeit, eigene Bedürfnisse zu befriedigen, eigene Handlungsziele zu erreichen“, ebd. 55), *Selbstbewusstsein* („Erfolgszuversicht im Hinblick auf die Fähigkeit, Zustimmung zu finden, andere zu überzeugen, sich zu behaupten und durchzusetzen“, ebd. 55) und *Konsistenzbedürfnis* („Wunsch [...], Selbstwahrnehmungen und Selbstbewertungen sich nicht nur einzubilden, sondern in der Realität bestätigt zu finden“, ebd. 57).

Aus den bis hierher dargelegten Konstrukten und den Ausführungen zur Identität als situative Erfahrung und übersituative Verarbeitung sowie als motivationaler Faktor liegt ein Entwicklungsmodell in Form eines Kreismodells des Identitätsprozesses vor, das auf die Entwicklungsprinzipien Piagets zurückgreift (ursprünglich von Whitbourne & Weinstock 1986, modifiziert nach Frey & Haußer 1987 und weiterentwickelt von Haußer 1995, 63): Identitätsassimilation und Identitätsakkomodation. *Identitätsassimilation* findet statt, „wenn Identität eines Menschen die Grundlage für seine Erfahrungsinterpretation ist“ (Haußer 1995, 62), *Identitätsakkomodation*, „wenn wahrgenommene Erfahrungen in ihrer Verarbeitung eine Identitätsänderung bewirken“ (ebd.). Am Beispiel des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten kann dieser Prozess veranschaulicht werden: Ein Jugendlicher hält sich im handwerklichen Bereich für wenig begabt, sein (bereichsspezifisches) Selbstkonzept ist diesbezüglich niedrig. Punktuelle Erfahrungen bei diversen handwerklichen Tätigkeiten als neue Erfahrung passt er an die bestehende Identität und sein niedriges Selbstkonzept an: „Schau, ich kann das eh nicht“. Hier greift im Modell die Identitätsassimilation: Anpassung der neuen Erfahrung an die bestehende Identität mit einer identitätsstabilisierenden Wirkung. Wird diesem Jugendlichen aber z.B. während eines Praktikums vom betreuendem Handwerksmeister rückgemeldet, dass er zahlreiche Aufgaben gut bewältigt hat, kann es zu Prozessen der Anpassung der bestehenden Identität an die neuen Erfahrungen kommen. Das zuvor niedrige Selbstkonzept kann im Sinne einer Identitätsänderung aufgrund der positiven Fremdbeurteilung der eigenen Fähigkeiten steigen. Daraus folgt eine veränderte Selbstwahrnehmung.



Tab. 4: Modell des Identitätsprozesses in Anlehnung an Piagets Entwicklungsmodell, das u.a. Whitbourne & Weinstock (1986), Frey & Haußer (1987) sowie (Haußer 1997) herangezogen haben

Wie bei Piaget spielen auch auf dem Hintergrund des Identitätsmodells Gleichgewichtszustände bzw. *Äquilibrationsprozesse* eine bedeutende Rolle: bei einer Dominanz von Identitätsassimilation werden subjektiv neue Erfahrungen überwiegend an die vorhandene Identitätsstruktur angepasst (vgl. Haußer 1995, 64). Dominiert Identitätsakkomodation, „wird die vorhandene Identitätsstruktur überwiegend an neue Erfahrungen angepasst“ (ebd., 64). Die Kritik am Whitbourne & Weinstock-Modell, es zeichne das Bild eines aufgrund von Erfahrung lediglich reagierenden und nicht agierenden Subjekts, nahm Haußer auf. Er orientierte sich am Prinzip des Kreismodells und fügte die entwickelten Bestimmungsmerkmale der Identität „synoptisch“ (ebd.) zusammen, die den identitätsregulativen Versuchen des Menschen sowohl initiativen als auch reaktiven Raum lassen. Folgende Abbildung 11 veranschaulicht diesen Kreisprozess. Die Bezeichnung „Modell der Identitätsregulation“ führt der Autor selbst auf den Umstand zurück, dass es bei aktualgenetischen Prozessen der Identität um die stetige Wechselwirkung aus Realitätsprüfung (der eigenen Identität) und Selbstwertherstellung (bei Diskrepanzen zwischen Idealselbst und Realselbst) geht.⁴⁴

Im Modell (Abb. 11) wird Identität zusammenfassend bestimmbar als Konstrukt der Identitätskomponenten Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugung (rechter Teil der Abb.).

Diese wirkt indirekt-übersituativ verhaltenswirksam und hat über motivationale Prozesse (abhängig von der inneren Verpflichtung, den Selbstansprüchen in Bedürfnissen und Interessen sowie der Kontrollmotivation, Selbstwertherstellung und Realitätsprüfung) direkte Auswirkungen auf das Erleben, Verhalten und Handeln des Subjekts (unterer linker Teil der Abb.). Von der subjektiven Bedeutsamkeit und (emotionaler) Betroffenheit hängt es nun ab, ob Ereignisse als situativ identitätsrelevant wahrgenommen werden. Identität wird damit zur „*Ergebnisvariable* verarbeiteter und generalisierter, subjektiv bedeutsamer [...] Erfahrungen [und gleichzeitig] *Bedingungsvariable* für motivationale und Handlungsimpulse“ (Haußer 1995, 67).

⁴⁴ Haußer führt diesbezüglich weiter aus: „Die angestrebten Sollwerte bei der Identitätsregulation lauten vereinfacht ausgedrückt: Ich sehe mich richtig (*Selbstkonzept*); ich fühle mich gut dabei (*Selbstwertgefühl*); ich bringe etwas zustande (*Kontrollüberzeugung*)“ (1995, 66).

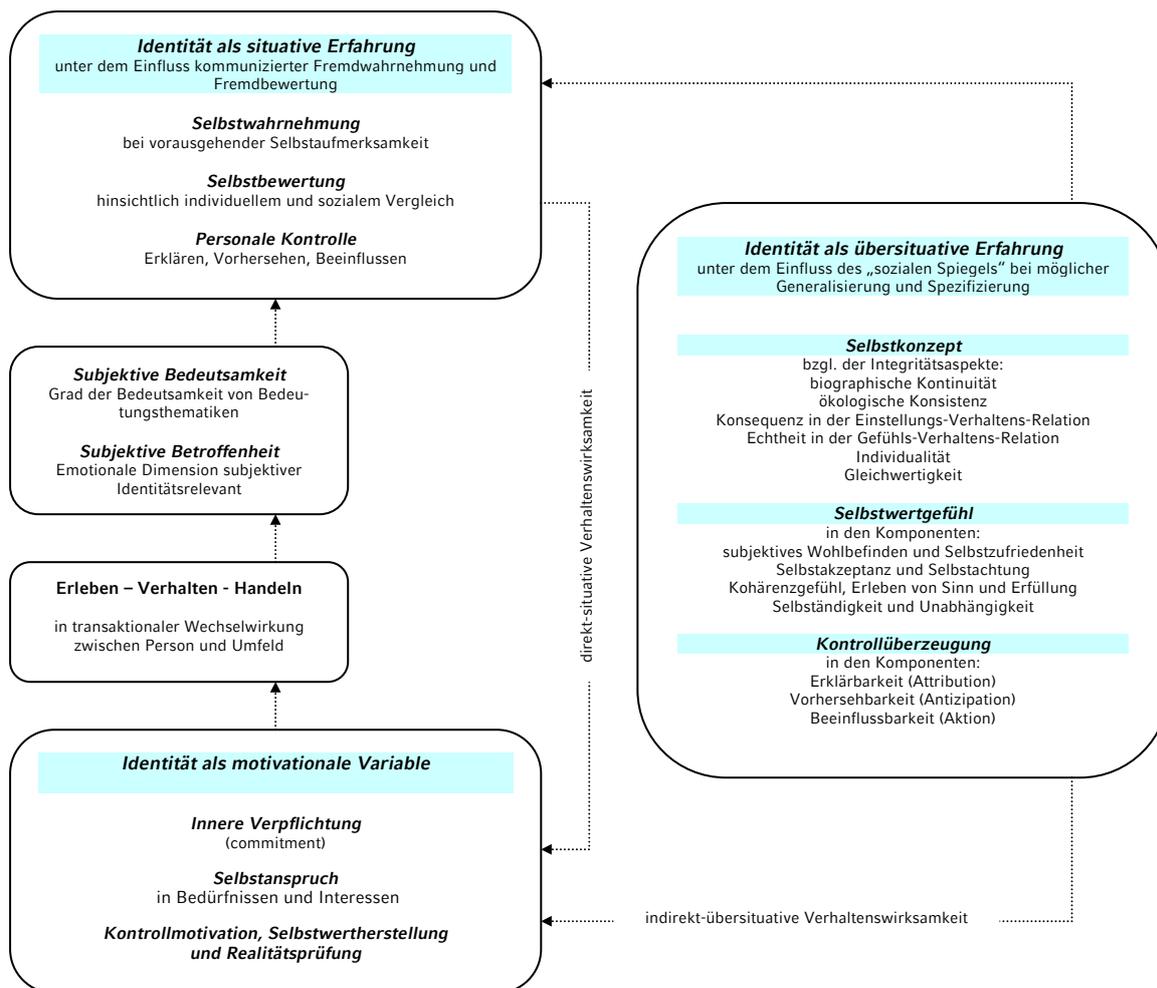


Abb. 11: Modell der Identitätsregulation in Anlehnung an das Modell Haußers (1995, 65)

2.5. Zusammenfassung (von Kapitel 2)

Ausgehend von der klassischen Frage der Identitätsforschung nach dem „Wer bin ich?“ wurde die Perspektive auf dem Hintergrund der erweiterten Fragestellung Keupps et al. (2006, 7) spezifiziert: „Wer bin ich in einer sozialen Welt, deren Grundriss sich unter Bedingungen der Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung verändert?“.

Unter Einbezug des theoretischen Ansatzes nach Erikson (1973a; 1973b; 1973c; 1982) und seiner Rezeption bei Blasi (u.a. 1988; 1993) wurden verschiedene neuere terminologische Zugänge zu den Begriffen „Identität“ und „Selbst“ differenziert. Anhand des komplexen Modell Greves⁴⁵ (2000, 20) konnten die unterschiedlichen inhaltlichen Ausprägungen des Konstrukts Identität bzw. Selbst aufgezeigt werden: differenziert in eine zeitliche Perspektive (retrospektiv, aktuell, prospektiv)^{Dimension 1}, eine kognitiv-deskriptive bzw. emotional-evaluative Perspektive^{Dimension 2} und eine Perspektive des realistischen bzw. möglichen

⁴⁵ Greves Modell trägt die Bezeichnung „Dreidimensional Topographie des Selbst“ (ebd. 2000, 20) in Anlehnung an die geschilderten drei Perspektiven.

Selbst^{Dimension 3} wurden *inhaltliche* Strukturen des Selbst diskutiert. So wurde das „Wer bin ich?“ auf dem Hintergrund der Mehrperspektivität Greves zu einem „Wer war ich?“, „Wer bin ich?“ und „Wer werde ich sein?“, um als Beispiel lediglich die kognitiv-deskriptive Dimension des realistischen Selbst zu nennen.

Neben dieser inhaltlichen Ebene wurde *Identität als Prozess* definiert. Als Arbeitsdefinition diente dabei der Ansatz Haußers (2002), der Identität „als subjektive Verarbeitung biographischer Kontinuität/Diskontinuität und ökologischer Konsistenz/Inkonsistenz durch eine Person in Bezug auf Selbstansprüche und soziale Anforderungen“ (ebd., 218) sieht, wobei die Betonung des „subjektiven Konstruktionsprozesses“ in Anlehnung an Keupp (2006, 7) herausgearbeitet wurde.

Die Analyse dieser Identitätsansätze auf dem Hintergrund der sonderpädagogischen Forschung und Rezeption zeigte, dass lediglich das Konstrukt „Selbstkonzept“ ein empirisches Interesse im wissenschaftlichen Feld der Sonderpädagogik hervorgerufen hat. Dabei wurde meist die Auswirkung einer spezifischen Beeinträchtigung auf das Selbstkonzept bzw. die Zusammenhänge des Besuchs einer bestimmten Förderschulart und deren Implikationen auf das Selbst untersucht. Das theoretische Konstrukt „Identität“ wurde vielfach in der Fassung Thimms (1975) diskutiert, der auf den Arbeiten Goffmans (u.a. 1967) bzw. Krappmanns (u.a. 1969) aufbaut. Dabei sieht Thimm Beeinträchtigung und Behinderung als Aufgabe des Subjekts, zwischen der eigenen *sozialen Identität* (soziale Zugehörigkeit: „so sein wie andere“) und der *persönlichen Identität* (Biographie und Subjektspezifika: „so sein wie sonst niemand“) zu balancieren, wodurch *Ich-Identität* generiert. Einen weiteren in der Sonderpädagogik beachteten Ansatz legte Frey (u.a. 1987) vor und spricht von „Identität als Integrationsleistung diskrepanter Selbsterfahrung“ (Frey 1983, 55). Das Verdienst dieses Modells liegt in der Betonung des „internen Aspekts“, was einer „vorschnellen Pathologisierung behinderter Menschen“ vorbeugt, wie Cloerkes resümiert (2001, 149). Insgesamt zeigt die theoretische und empirische Forschungslage, dass Identität zwar vielfach und in unterschiedlichster Form in der Sonderpädagogik thematisiert wurde, jedoch fundiert wissenschaftlich sowohl im theoretischen Bezug als auch in der empirischer Erfassung nicht ausreichend behandelt wurde.

Ausgehend von der kritischen Betrachtung der willkürlichen Verwendung der unterschiedlichen Ansätze des Identitätskonstrukts in der Sonderpädagogik (Überblick u.a. bei Cloerkes 2001) wird explizit das Modell Haußers (1995) eingeführt. Die Identitätskomponenten Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugung werden dabei im Kontext situativer und übersituativer Prozesse (Generalisierung und Spezifizierung) betrachtet. Auf dieser Grundlage wird das handlungstheoretische Partialmodell der Persönlichkeit (HPP) Krampens (u.a. 2005) genauer dargestellt, bildet es doch die Grundlage zu einem konkreten Verständnis der handlungsleitenden Funktion von Identität (vgl. Haußers Umschreibung der

Identität als „motivationale Quelle“). Zudem basiert auf dem Modell des HPP ein Teil der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit.

Der Nutzen der jeweiligen Modellaspekte von Haußer und Krampen aus sonderpädagogischer Perspektive wird ausführlich beschrieben. So wird sowohl für das Praxisfeld wie für das Forschungsfeld der Sonderpädagogik die Zielperspektive einer *reflexiven, verstehenden Pädagogik* benannt und anhand folgender Teilbereiche der Identitätsforschung evident: Verstehen der subjektiv wahrgenommenen Biographie, die narrative Konstruktion der aktuellen subjektiven Wirklichkeit, die Selbsteinschätzung und Ausprägung des Selbst hinsichtlich verschiedener Persönlichkeitsvariablen (u.a. Selbstkonzept, Kontrollüberzeugung usw.), der Frage des Vertrauens in sich selbst, in andere und in die Zukunft sowie die konkreten Handlungsbezüge als Auseinandersetzung mit eigenen Wertorientierungen und Lebenszielen. Die unterschiedlichen Perspektiven eröffnen Möglichkeiten und Herausforderungen für das Verständnis von Jugendlichen, insbesondere von vermeintlichen „Störern und Gestörten“. Dies wird als Basis sonderpädagogischen Handelns und Ausgangspunkt eines förderdiagnostischen Prozesses angesehen und diskutiert.

Im Modell der Identitätsregulation (in Anlehnung an Haußer 1995) wird abschließend der Prozesscharakter der unterschiedlichen Identitätskomponenten betont und zusammenfassend in Beziehung miteinander gestellt.

Als ein erstes Zwischenfazit kann nun eine Annäherung an die Identitätskonstruktionen von Kindern und Jugendlichen mit besonderen sozialen und emotionalen Förderbedürfnissen konstatiert werden, die in Modifikation der Keupp'schen Grundfrage der Identitätsforschung (2006, 7; siehe oben) in folgender Hinsicht (neu)formuliert werden kann:

Wer sind die „Störer und Gestörten“ (Konstrukt *Soziale Identität* des „Sonderschülers allgemein“ und der *Persönlichen Identität* des „Sonderschülers auf dem Hintergrund subjekt-spezifischer Merkmale“), wer glauben diese Jugendlichen selbst zu sein (*Soziales Selbst* als Entwurf eines Bildes der Meinung anderer über „die Gestörten“ sowie die Konstruktion des *Privaten Selbst*, etwa das Bild von sich selbst als „Störer“) in der sozialen Welt, deren Grundriss sich unter Bedingungen der Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung verändert? Wie stellen diese Jugendlichen aus einem subjektiven Konstruktionsprozess heraus die Passung zwischen innerer und äußerer Welt her (*Balancierte Identität* und handlungsleitende Konsequenzen aus der Verarbeitung der sozialen Konstruktion „Störer und Gestörte“)?⁴⁶

Dies ist der Ausgangspunkt bzgl. der weiteren Ausführungen des nächsten Kapitels zur Entwicklung der Identität unter besonderer Berücksichtigung des Jugendalters.

⁴⁶ Terminologische Verwendung der Bezeichnungen Soziale Identität, Persönliche Identität, Soziales Selbst, Privates Selbst und Balancierte Identität in Anlehnung an Frey (1987).

3. Identität als Projekt des Jugendalters

Die Konstruktannäherung im Rahmen dieser Untersuchung beinhaltete bislang ausgewählte strukturelle Aspekte der Identität sowie spezifische prozessorientierte Modelle. Diese thematisierten zum einen Spezifizierungs- und Generalisierungsprozesse hinsichtlich bedeutender Identitätskomponenten, wie in Haußers Ansatz ausgeführt (u.a. 1995; 2002). Einen handlungstheoretischen Zugang mit einer theoretischen Verknüpfung zur aktionalen Entwicklungspsychologie vollzieht Krampen (2000; 2005). Er veranschaulicht in seinem Modell HPP⁴⁷ den Stellenwert sowohl erwartungsbezogener Kognitionen als auch identitätsrelevanter, auf die eigene Entwicklung ausgerichteter Emotionen auf das eigene Handeln.

Wie sich *Identität über die Lebensspanne* entwickelt, welche Aspekte in struktureller und mikroprozessualer Art in bestimmten Lebensphasen variieren, sich ablösen, in Wechselwirkungsverhältnissen stehen, sich ergänzen oder neu bilden, versuchen globalere Konzepte der Identitätsentwicklung zu erklären (3.1). Dabei wurde die *Jugendphase*, die ja per se von pädagogischem Interesse der allgemeinen Schulpädagogik und der Sonderpädagogik ist, seit Beginn der Identitätsforschung als einer der »prägenden« Lebensabschnitte für Identitätsbildungsprozesse diskutiert (3.2). Aufgrund neuerer Ansätze, die Identitätsarbeit als lebenslange Aufgabe über die gesamte Lebensspanne hinweg betrachten, spricht Fend (2001) bei der Betonung der Identitätsfragen im Jugendalter vielmehr von der *Entwicklungsaufgabe Identitätsarbeit* (3.3). Aus sonderpädagogischer Perspektive und dem speziellen Fokus auf solche Jugendliche, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung aufweisen, ist die Fragestellung, welchen Einfluss und welche Rolle spezifische Identitätskonstruktionen bei der Entwicklung von Gefühls- und Verhaltensstörungen spielen, bedeutsam. Die theoretischen Ansätze zur „abweichenden Identität“ und zu „Identitätsstörungen“ sind dabei von besonderer Relevanz (3.4).

3.1. Konzepte der Entwicklung von Identität

Um die grundsätzliche inhaltliche Tendenz der nachfolgenden Ausführungen vorwegzunehmen, sei zunächst auf Kraus & Mitzscherlich verwiesen, die in ihren viel beachteten Beitrag „Abschied vom Großprojekt“ (1997) der Frage nachgehen, ob es heute überhaupt noch möglich ist, auch nur in Teilen den Identitätsbegriff Eriksons zu verwenden (Identität als „unmittelbare Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit und die

⁴⁷Abk. HPP: Handlungstheoretisches Partialmodell der Persönlichkeit (Krampen 2000; 2002; 2005)

damit verbundene Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen“; Erikson 1973, 18). Sie beantworten diese Frage wie folgt: „Die Normalität von jugendlicher Identitätsentwicklung im Europa der späten neunziger Jahre scheint darin zu bestehen, dass individuelle Lösungen für Alltagsprobleme individuell gefunden werden müssen. [...] Im Rahmen kleinteiliger Netzwerkbezüge gibt es dann durchaus Verständigungsmöglichkeiten, aber keine grundsätzlichen (normativen) Verallgemeinerungen mehr“ (Kraus & Mitzscherlich 1997, 169).

Die hier angesprochene Fortentwicklung in der Identitätsforschung und speziell der Modellfortschreibung bzgl. der Identitätsentwicklung vollzog sich von einem *Phasenuniversalismus* hin zur Frage der *Erfahrungsverarbeitung* und des Konstruktionsprozesses von Identität.

3.1.1. Phasenuniversalismus, psycho-soziale Krisen und Irreversibilitätsannahme im Ansatz Eriksons

Die Vorstellung einer epigenetischen, also gesetzmäßigen Folge spezifischer Phasen der psycho-sozialen Entwicklung bildet einen Grundpfeiler im Identitätsverständnis Eriksons (1973a-c; 1981; 1982), auf dessen Identitätsbegriff und dessen empirische Problematik aus heutiger wissenschaftlicher Sicht bereits hingewiesen wurde (vgl. 2.1.1). Der Begriff „psycho-soziale“ Entwicklung weist dabei auf eine ständige Wechselbeziehung und Wechselwirkung zwischen Subjekt und sozialem Kontext hin. Die Wechselwirkungsprozesse folgen der Theorie Eriksons zufolge, dessen Erkenntismethode durch die eigene, systematische Therapieerfahrung und diverse kulturanthropologischen Studien geprägt war, einem universellen Grundschema. Bestimmte Entwicklungsthematiken sind in bestimmten Entwicklungsabschnitten bezogen auf das Alter zentral für die psycho-soziale Entwicklung, wobei die Thematiken grundsätzlich über die Lebensspanne hinweg wirken (können). Dabei kommt es zu potentiellen Krisen, in denen sich das Subjekt mit zwei Polen der Thematik auseinandersetzt, ausgelöst durch Erwartungen und Anforderungen aus dem sozialen Umfeld. Wird die Ambivalenz zweier Themenpole bewältigt und verarbeitet, kann eine Festlegung vollzogen werden, womit die psycho-soziale Entwicklungsphase theoretisch abgeschlossen ist. Wie folgende Abbildung – die mittlerweile jedes Lehrbuch der Pädagogik, Sonderpädagogik und Psychologie zur vorliegenden Thematik beinhaltet – veranschaulicht, sieht Erikson als dominierende Thematik der Adoleszenz „Identität gegen Identitätsdiffusion“⁴⁸ (Phase 5) an.

⁴⁸ Phase 5 im psycho-sozialen Entwicklungsmodell Eriksons beschreibt den Integrationsprozess früherer und aktueller Erfahrungen eigener Fähigkeiten und Rollenausübungen. Identitätsdiffusion bzw. Identitätsverwirrung entstehen aus der Überforderung heraus, sich als Jugendlerner bzgl. bestimmter Teilbereiche seines Lebens festlegen zu müssen: Berufswahl, Partnerschaft, politische und mora-

	1	2	3	4	5	6	7	8
I Säuglingsalter	Urvertrauen vs. Misstrauen				Unipolarität vs. vorzeitige Selbstdifferenzierung			
II Kleinkindalter		Autonomie vs. Scham & Zweifel			Bipolarität vs. Autismus			
III Spielalter			Initiative vs. Schuldgefühl		Spiel-Identifikation vs. Phantasie-Identitäten			
IV Schulalter				Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl	Arbeitsidentifikation vs. Identitätssperre			
V Adoleszenz	Zeitperspektive vs. Zeitdiffusion	Selbstgewissheit vs. peinliche Identitätsbewusstheit	Experimentieren mit Rollen vs. negative Identitätswahl	Zutrauen zur eigenen Leistung vs. Arbeitslähmung	Identität vs. Identitätsdiffusion	sexuelle Identität vs. bisexuelle Diffusion	Führungspolarisierung vs. Autoritätsdiffusion	Ideologische Polarisation vs. Diffusion der Ideale
VI Frühes Erwachsenenalter					Solidarität vs. soziale Isolierung	Intimität vs. Isolierung		
VII Erwachsenenalter							Generativität vs. Selbstabsorption	
VIII Reifes Erwachsenenalter								Integrität vs. Lebens-Ekel

Abb. 12: Epigenetisches Entwicklungsmodell der Identität nach Erikson (1956, 150f.; Erstveröffentlichung 1956 in: The Journal of the American Psychological Association)

Aus heutiger Perspektive entwicklungs- und sozialpsychologischer Beiträge (u.a. Oerter & Dreher 2002; Keupp 1997 und 2006; Krappmann 1997) scheint die „Annahme präformierter universeller Entwicklungs- und Krisenthematiken samt deren Sequentierung problematisch“ (Haußer 1997, 123). Den anderen nicht mehr haltbaren Aspekt beschrieb Erikson so: „Jede Stufe erlebt während der angegebenen Phase ihren Anstieg, tritt in ihre Krise und findet ihre dauernde Lösung“ (Erikson 1982, 266). Darin ist die sog. Irreversibilitätsannahme einmal erfolgter Krisenlösungen verankert, welche diametral dem aktuellem Forschungsstand der Krisenbewältigungsforschung widerspricht, wie u.a. Haußer konstatiert (1997, 123 f.) und gleichzeitig das Verdienst Eriksons hervorhebt: „der für traditionelle Phasenlehren geradezu revolutionäre Ansatz einer lebenslangen Entwicklung“ (1995, 79).

3.1.2. Status of Identity-Modell, Reversibilität und empirische Forschung im Ansatz Marcias

Eine empirieorientierte Novellierung und Modellierung des Ansatzes Eriksons ist wesentlich mit James R. Marcia (u.a. 1993a; 1993b) verbunden. Um identitätstheoretische Annahmen empirisch⁴⁹ untersuchen und überprüfen zu können, differenzierte er die auf Erikson zurückgehende Polarität „Identität gegen Identitätsdiffusion“ unter Einbezug der Modellva-

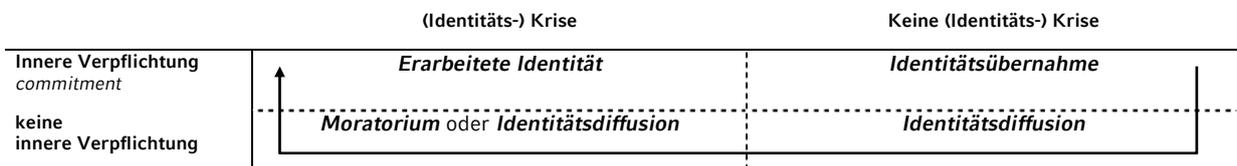
lische Überzeugungen, wobei jeweilige Alternativen und Folgen einer bestimmten Festlegung bzgl. eines Teilbereiches noch nicht ausreichend überblickt werden können.

⁴⁹ Marcia konzipierte bzgl. der Bereiche berufliche, religiöse und politische Orientierung das sog. „Identity-Status-Interview“, das er als empirisches Instrument zur Erhebung von Identitätszuständen einsetzte (Diss. 1964). Aus den bereichsspezifischen Identitätszuständen in den genannten Bereichen leitete Marcia einen globalen Identitätszustand für den jeweiligen Probanden ab.

riablen „innere Verpflichtung“ (engl.: commitment) und „Exploration von Alternativen“ aus, wodurch er vier theoretisch abzugrenzende Typen des Identitätsstatus in einem Modell veranschaulichen konnte („Identity-status-model“).

	<i>Erarbeitete Identität</i> <i>identity achievement</i>	<i>Moratorium</i>	<i>Identitätsübernahme</i> <i>foreclosure</i>	<i>Identitätsdiffusion</i> <i>identity diffusion</i>
Exploration von Alternativen	hoch	aktuell stattfindend: hoch	niedrig	niedrig (Exploration/Krise aber möglich)
Innere Verpflichtung <i>commitment</i>	hoch	niedrig (bzw. vorhanden, aber vage)	hoch	niedrig

Tab. 5: „Identity-status“-Modell Marcias und die Dimensionen „Exploration von Alternativen“ und „Innere Verpflichtung“ (Marcia 1993a)



Tab. 6: Marcias Typen von Identitätszuständen und der hypothetische Verlauf einer Identitätskrise im Jugendalter nach den Überlegungen Erikson (Abb. in Anlehnung an Haußer 1997, 125)

Wie die obere Tabelle zeigt, unterscheidet Marcia vier Typen von Identitätszuständen: *diffuse Identität* (Identitätsdiffusion), *übernommene Identität* (Identitätsübernahme), *Moratorium* und *erarbeitete Identität*. Marcias Konzept der Identitätszustände geht dabei von keiner bestimmten Sequenz oder Stufenfolge der Identitätszustände aus, wie dies Erikson tat (siehe Tabelle 6 mit dem hypothetischen Verlauf einer Identitätskrise während der Adoleszenz im Ansatz Eriksons⁵⁰). So ist für Marcia der Weg von jedem Identitätszustand in den anderen grundsätzlich möglich – über die gesamte Lebensspanne hinweg.

Dabei bedeutet eine *diffuse Identität* bzw. Identitätsdiffusion zunächst einmal eine Desorientierung, die einhergeht mit Entscheidungsunfähigkeit und ohne eine innere Verpflichtung gegenüber der spezifischen Gegenstandsbeziehung. Eine Identitätsdiffusion muss nicht zwangsläufig zu einer Krise generieren. Eine *übernommene Identität* ist gekennzeichnet durch eine klare innere Verpflichtung, wobei eine deutliche Orientierung an signifikanten Anderen (Eltern, Lehrer und andere Autoritäten) stattfindet – und dies ohne eine Krise bzw. Exploration von Alternativen. Der *Identitätszustand des Moratoriums* ist krisenhaft,

⁵⁰ Das *psycho-soziale Entwicklungsmodell Eriksons* betrachtet das Kind zunächst als Träger von Orientierungen und Überzeugungen, die es von den Eltern übernommen hat. Am Beginn der Adoleszenz wird das Übernommene mehr und mehr in Frage gestellt (Identitätsdiffusion). Eigene Festlegungen bzgl. bestimmter Orientierungen werden gesucht, Alternativen durchdacht und erprobt (Moratorium), bis eine klare Orientierung verbunden mit einer inneren Verpflichtung (erarbeitete Identität) erreicht werden kann.

d.h. mit dem Konflikt verschiedener Alternativen verbunden. Ein Mensch im Zustand des Moratoriums hat zwar noch keine klare Orientierung gefunden, nimmt diese Abwägung und Suche aber sehr ernst, wodurch es die Bezeichnung „leichte innere Verpflichtung“ legitimiert. Eine *erarbeitete Identität* bedeutet eine Orientierung, einen eigenen und diesem innerlich verpflichteten Standpunkt, der über eine Krise unter Abwägung von Alternativen (und kritischer Beurteilung der Meinung von Eltern und weiteren signifikanten Anderen) erlangt und erarbeitet wurde.

Über die genannten Variablen Verpflichtung, Exploration und Krise hinaus lassen sich eine Reihe von Merkmalen benennen, die die Identitätszustände Marcias kennzeichnen (in Anlehnung an Oerter & Dreher 2002, 297; Tücke 1999).

Untersuchtes Merkmal	<i>Erarbeitete Identität</i>	<i>Moratorium</i>	<i>Identitätsübernahme</i>	<i>Identitätsdiffusion</i>
Bsp. Lebensbereich Ausbildung / Jugendliche	Festlegung auf einen Ausbildungsberuf und Zukunftsorientierungen, die selbst ausgewählt wurden	Gegenwärtige Auseinandersetzung mit Ausbildungs- und Berufswahlmöglichkeiten oder sonstigen Zukunftsorientierungen	Festlegung auf einen Ausbildungsberuf und solche Zukunftsorientierungen, die von den Eltern ausgesucht wurden	Keine Festlegung auf Ausbildung und Berufswahl sowie keine Orientierungen bzgl. der Zukunft
1. Selbstwertgefühl	hoch	hoch	niedrig (männl.) hoch (weibl.)	niedrig
2. Autonomie	internale Kontrolle	internale Kontrolle	autoritär	extern kontrolliert
3. Kognitiver Stil	reflexiv, kognitiv komplex	reflexiv, kognitiv komplex	impulsiv, kognitiv wenig komplex	impulsiv, extreme kognitive Komplexität
4. Intimität	fähig zu tiefen Beziehungen	fähig zu tiefen Beziehungen	stereotype Beziehungen	stereotype Beziehungen
5. Soziale Interaktion	zeigen nichtdefensive Stärke, können sich für andere ohne Eigennutz einsetzen	frei, streben intensive Beziehungen an, wetteifern	ruhig, wohlgezogen, glücklich	zurückgezogen, fühlen sich von den Eltern nicht verstanden, hören auf Peers und Autoritäten

Tab. 7: Identitätszustände nach Marcia und ausgewählte Kennzeichen als Ergebnisse empirischer Folgeuntersuchungen (mod. nach Oerter & Dreher 2002, 297)

Auf der Basis der Arbeiten von Marcia leiteten sich zahlreiche empirische Arbeiten ab, die sich auch im Kontext von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen bzw. besonderen Förderbedürfnissen mit der sonderpädagogisch höchst relevanten Fragestellung beschäftigten, in wie weit Zusammenhänge zwischen Beeinträchtigungsart, Beeinträchtigungswahrnehmung, Beschulungssituation (unter Einfluss von Stigmatisierungseffekten) usw. und der Identitätszustände der betroffenen Jugendlichen bestehen. Einige dieser Untersuchungen wurden in Punkt 2.2.2 behandelt. Wesentliche Forschungsergebnisse, die das Verständnis der Identität als empirisch zu untersuchendes Konstrukt beeinflusst haben, hat Haußer 1997 zusammengefasst:

1. „Ein und dieselbe Person kann je nach Lebensweltbereich in verschiedenen Identitätszuständen stehen (**Heterogenität und Homogenität**).
2. Eine Identitätsänderung kann in jedem Lebensalter geschehen (**lebenslange Entwicklung**).
3. Eine Identitätsänderung kann von einem bestehenden Identitätszustand zu jedem anderen Identitätszustand erfolgen (**Reversibilität und Entwicklungsoffenheit**).
4. Die Identitätszustände verschiedener Untersuchungsgruppen [zum Beispiel nach schulischer Laufbahn und Familiensozialisation] hängen mit deren Lebensbedingungen zusammen (**Lebensweltbezug**).
5. Im Ansteigen des Anteils von Spätadoleszenten mit „diffuser Identität“ über die letzten Jahrzehnte zeigen sich historische Effekte (**Historizität**)“ (Haußer 1997, 127).

3.1.3. Fragmentierungsdiskurs: Identität als Einheit versus Identität(en) als System aus Fragmenten? Der Ansatz Blasis

Mit Erikson und den Forschungsarbeiten in der Folge Marcias sind zwei Richtungen der Identitätsforschung umschrieben worden, die oftmals in einer polaren Gegenüberstellung skizziert werden. Eriksons Kernthema war in Grunde die Beschreibung der *Problematik einer fragmentierten Identität des Subjekts*. Er wies immer wieder auf die Annahme eines Persönlichkeits- bzw. eines Identitätskerns hin, aus dem heraus der Mensch handelt und an dessen Veränderung er lebensphasenspezifisch arbeitet. Die Erkenntnisse Marcias bzgl. der oben genannten Möglichkeit der „Person [...] je nach Lebensweltbereich in verschiedenen Identitätszuständen stehen“ zu können, führte natürlich in der konsequenten Weiterführung des Ansatzes zu der Frage, ob es diese von Erikson angenommene zentrale Identität tatsächlich gibt.

Augusto Blasi hat mit Kollegen die Position Eriksons in einigen Bereichen wieder aufgenommen und das Konzept des „wahren Selbst“ bzw. den Ansatz der *Identität als Authentizität* entworfen (Blasi 1988 und 1993; Blasi & Glodis 1995; Blasi & Oresick 1991). Sein Position ist, dass es Jugendlichen mit der Zeit nicht mehr (nur) reicht, sich in verschiedenen Lebensbereichen bzgl. der sozialen Außenperspektive zu orientieren und zu betrachten, sondern vielmehr nach einem „phänomenalen Selbst“ suchen. Damit ist eine Suche nach einem kohärenten Zusammenhang des Wissens über sich selbst, einer kognitiven, emotionalen und handlungsbezogenen Einheit des Subjekts verbunden.⁵¹ Blasi geht es also um die konzeptionelle Bestimmung der Identität als Einheit bei gleichzeitiger Integration vielseitiger

⁵¹ Fend formuliert es in seiner Rezeption des „phänomenalen Selbst“ bei Blasi treffend als Suche „nach der Einheit des handelnden, denkenden und fühlenden Ich“ (2001, 410).

ger und mehrdeutiger Erfahrungen. Identität wird nach Blasi & Glodis zu einer bewussten und emotionalen Identifikation (im Sinne von Einverständnis) mit sich selbst (Blasi & Glodis 1995, 417). Identität beinhaltet zudem die Repräsentation der subjektiven Erfahrung der Einheit (unity), das Andersseins im Vergleich mit anderen (otherness), ein Gefühl der Homogenität von Handlungssubjekt und Handlungsziel (identity with oneself) und die subjektive Erkenntnis, Handlungen bewirken zu können (agency) und für sich selbst verantwortlich zu sein. Bezüglich der Spezifität der Adoleszenz folgt aus dem Ansatz, dass die Jugendlichen übernommene Anteile zunehmend kritisch reflektieren, die eigene Besonderheit explorieren, sich von anderen abgrenzen, sich selbst beurteilen lernen und die darauf beruhende Bewertung in Akzeptanz- oder Veränderungsprozesse münden zu lassen.

<p>Rollenidentität <i>Konformist</i></p> <p>Beobachtete Identität <i>gewissenorientierter Konformist</i></p> <p>Erarbeitete Identität <i>gewissenorientiert</i></p> <p>Identität als Authentizität <i>autonom</i></p>	<p>Die Betonung liegt auf dem äußeren Erscheinungsbild, Verhaltenstendenzen, sozialen Beziehungen und sozialen Rollen. Selbstreflexion und Handlungsbesonderheiten sind selten Teil der eigenen Identität. Die Einheit des Selbst ergibt sich aus der Kohärenz der sozialen Rollen.</p> <p>Eine innere Quasi-Substanz wird entdeckt, die aus unmittelbar erlebten Empfindungen, Intuitionen und Überzeugungen gebildet ist. Das innere Selbst wird dem nach außen orientierten, oberflächlichen Selbst entgegengesetzt und als das eigene wahre Selbst angesehen. Die subjektive Bedeutung von Selbstreflexion und „Wahrhaftigkeit“ wachsen. Selbstgefühle wie Stolz, Selbstvertrauen bzw. Konfusion entstehen. Identität wird als ein fertig vorliegendes Gegebenes aufgefasst, nicht als Ergebnis eigenen Bemühens und nicht als etwas, wofür man verantwortlich ist.</p> <p>Ich-Ideale, Standards, Werte werden bei der Definition der eigenen Identität betont. Sie werden als konstruiert und nicht mehr als unmittelbar und spontan gegeben angesehen. Es entsteht eine Verantwortlichkeit für das Management des inneren Selbst: Identität muss durch Handlungen verwirklicht werden, Pflicht- und Verantwortlichkeit werden zentrale Selbst-Kategorien. Ziele, Standards und Ideale gelten als fraglose und selbstverständliche Gegebenheiten.</p> <p>Es entsteht ein Verlust alter Selbstverständlichkeiten, auch in Bezug auf Ideale des Selbst. Das Bewusstsein entsteht, dass unvereinbare, aber gleich gültige Ziele bestehen können. Der Versuch, sich von sozial akzeptierten Stereotypen frei zu machen, die eigene Unabhängigkeit und Individualität zu schützen, wird wichtig. Die Einheit der Person ist durch eine offene Haltung ermöglicht, in der die Überprüfung durch die Realität, die Erkenntnis von universal menschlichen Besonderheiten und Rechten, die Beachtung von Aufrichtigkeit, Freiheit vor Selbsttäuschung und Verantwortung für Wahrheit herausragen.</p>
---	---

Tab. 8: Sequenz der Entwicklungsstufen im Identitätsansatz nach Blasi (mod. aus Fend 2001, 411)

Blasi & Glodis (1995, 417) bezeichnen dies als „wahres Selbst“, dem man sich innerlich hoch verpflichtet fühlt. Zur Entwicklung des *wahren Selbst* zieht Blasi wiederum ein Stufenmodell heran, das als elaborierteste Stufe der Entwicklungsorientierung die *Identität als Authentizität* beschreibt (vgl. Blasi 1993, 126; Blasi & Glodis 1995, 420) (vgl. Abbildung oben).

Die Auseinandersetzung mit der Position Blasi's lässt zwei für diese Untersuchung wichtige Aspekte ableiten: Es wird erstens das Bedürfnis bzw. der Versuch des Menschen betont, sich als »Einheit« wahrzunehmen, wobei Blasi die emotionalen Prozesse betont. Zweitens beschreibt er die Konstruktionsprozesse eigener Identitätsstandards ab der Stufe der erarbeiteten Identität, die Blasi als zentrales Ziel der Adoleszenz ansieht. Der Jugendliche wird demnach zum »Konstrukteur der eigenen Identität«, wie im Folgenden genauer ausgeführt wird. Mögliche auftretende Hindernisse auf dem Weg zu einer für die eigene Entwicklung ganz allgemein formulierten »konstruktiven Identität« gerade bei Kindern und Jugendlichen mit Benachteiligungen, werden in 3.3 näher behandelt. Der Ansatz Augusto Blasis beispielsweise bietet die Möglichkeit, Entwicklungsrisiken zu benennen. Am Beispiel des Besuchs einer Schule zur Erziehungshilfe kann aus sonderpädagogischer Perspektive anhand der Identitätsstufensequenz (vorherige Tab. 8) aufgezeigt werden, welche zusätzlichen Herausforderungen Kinder und Jugendliche zu ihrem Förderbedarf in der sozialen und emotionalen Entwicklung zu bewältigen haben. So beschreibt Blasis erstes Identitätskonstrukt eine sog. „Rollenidentität“ (1. Stufe). Dabei generiert die Einheit des Selbst aus der Kohärenz der sozialen Rollen. Die eigene Erfahrung als Lehrer von Jugendlichen mit intensivsten Formen von Verhaltensauffälligkeiten in sog. Sonderpädagogischen Stütz- und Förderklassen⁵² hat gezeigt, dass gerade die Frage der *Rollenidentität* versus *Rollenkonfusion* (im wahrsten Sinn des Wortes) aufgrund der institutionell-schulischen (Stigmatisierungs-) Biographie für die Jugendlichen ein subjektiv hohes Konfliktpotential besitzt. Dies wird ein wesentlicher Punkt der qualitativen Erhebung und Auswertung dieser Untersuchung sein. Stein & Stein (2006) haben diesen Aspekt für schulische Belange im Umgang mit Verhaltensstörungen in Teilen berücksichtigt. In der nächsten (hypothetischen) Entwicklungsstufe der (qualitativen) Identität nach Blasi wird eine *beobachtete Identität* beschrieben. Für heranwachsende Jugendliche bedeutet dies eine zunehmende subjektive Bedeutung von Selbstreflexion. Damit korrespondieren emotionale Dimensionen als Selbstgefühle wie Selbstvertrauen, Stolz usw. Da Identität als etwas Gegebenes, fertig Vorliegendes angesehen wird, ist sie weder das Ergebnis eigenen Bemühens, noch im Bereich der eigenen Verantwortlichkeit. U.a. darauf beruht das originär pädagogische und sonderpädagogische Paradigma, die Jugendlichen in ihrem Selbst, ihrer Identität zunächst qua

⁵² **Sonderpädagogische Stütz- und Förderklassen** (Abk.: SFK) sind ein gemeinsames schulisches, sozialpädagogisches und therapeutisches Angebot der Systeme Schule und Jugendhilfe, die seit 2003 im Bundesland Bayern von Seiten des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus sowie des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Soziales entwickelt und installiert wurden. Das schulische und teilstationäre Angebot richtet sich an Kinder und Jugendliche, die aufgrund ihres „Problemverhaltens“ in Form extremer Verhaltensstörungen weder in der allgemeinen Schule, noch in der Förderschule (inklusive der Schule zur Erziehungshilfe) als auch in der Schule für Kranke (Psychiatrie) beschult werden konnten. Die SFK stellt somit ein intensiv-pädagogisches Setting für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung dar. Ziel ist die mittel- oder langfristige Reintegration in die Förderschule oder allgemein Schule bzw. in die Systeme der beruflichen Bildung (vgl. Baier & Weigl 2007).

persona anzunehmen. Wird von den Jugendlichen im Stadium beobachteter Identität das Selbst als Gegeben betrachtet, kann pädagogische Wirkung nur über eine pädagogische Beziehung basierend auf der wechselseitigen Annahme von Identitäten vollzogen werden. Jede pädagogische Einflussnahme, Anregung oder Kritik wird somit in der subjektiven Wahrnehmung des Jugendlichen unmittelbar mit seiner Person, mit seiner selbstreflexiven Identität verbunden. Damit können intensive emotionale Reaktionen mit externalisierenden und internalisierenden (Verhaltens-)Tendenzen verbunden sein. Eine *erarbeitete Identität* als qualitativ fortentwickelte Stufe der Identität ist gekennzeichnet durch ausgeprägte Ich-Ideale, Identitätsstandards, Wertorientierungen. Damit ist eine zunehmende reflexive Verantwortungsübernahme verbunden. Die Frage der Standards in kognitiver, emotionaler, sozialer, körperlicher und kumulierend handlungsbezogener Hinsicht stellt einen zentralen Aspekt der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zum Verständnis des Verhaltens und Erlebens der Jugendlichen und ihres „Problemverhaltens“ dar. Dies ist ein Zugang und Versuch der Operationalisierung des Kokonstruktionsprozesses subjektiver Wirklichkeiten, wie er im qualitativen Teil der vorliegenden empirischen Arbeit durchgeführt wird (qualitative Erhebung der Standards der Selbstthematisierungen durch leitfragenorientierte Interviews mit den Jugendlichen). Die qualitative Zielorientierung in der Identitätsentwicklung trägt nach Blasi die Bezeichnung *Identität als Authentizität*. Sie hat als Ideal das autonome Subjekt, wobei Autonomie in ihrer relativen Abhängigkeit reflektiert werden kann. In ihr sind pädagogische Zielstellungen implizit erhalten, die auch im sonderpädagogischen Kontext durchaus von Relevanz sind, allerdings – anders wie bei den anderen Stufen Blasis – weniger für eine konkrete Auseinandersetzung mit dem sonderpädagogischen Praxisfeld.

3.2. Jugendphase im Fokus der Identitätsforschung

Die genannten Modelle des Identitätsprozesses (u.a. behandelt in 2.3 und 2.4) sowie globalere Modelle der Identitätsentwicklung über die Lebensspanne (3.1) tragen zu einem grundsätzlichen Verständnis des komplexen und multidimensionalen Konstrukts *Identität* bei. Doch gerade aufgrund der häufigen Verwendung und des argumentativen Einsatzes des Identitätsbegriffs in der Pädagogik und Sonderpädagogik ist eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Unterschieden und den Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Identitätsansätze notwendig. Und obgleich die Identitätsforschung in ihrem Ursprung mit dem Jugendalter verbunden ist (vgl. Eriksons Ausführungen zur Zentralität der Identitätsthematik in der Adoleszenz), gilt es die Struktur der Identität und ihre Veränderung im Jugendalter explizit zu behandeln.

3.2.1. Konstruktionskriterien der Lebensphase Jugend

Die *Jugendphase* wird zunächst einmal fassbar durch eine zeitliche Strukturierung in Altersbereiche. Das Eintreten der *Geschlechtsreife* (Pubertät) markiert den Beginn des Jugendalters und gilt demnach als Kriterium der Abgrenzung von Kindheit und Jugend⁵³ (vgl. Oerter & Dreher 2002). Der Terminus *Adoleszenz* ist im Kontext entwicklungsbezogener Veränderungen der Jugendphase v.a. in der internationalen Jugendforschung gebräuchlich. Das bedeutet, dass sich die Adoleszenz insgesamt etwa über ein Jahrzehnt erstreckt und qualitativ und quantitativ sehr heterogene Entwicklungsprozesse aufweist. Steinberg traf folgende anerkannte Differenzierung des Adoleszenzkonzepts (1993):

1. *Frühe Adoleszenz*: zwischen 11 und 14 Jahren,
2. *Mittlere Adoleszenz*: zwischen 15 und 17 Jahren,
3. *Späte Adoleszenz*: zwischen 18 und 21 Jahren.

Zum Verständnis der Jugendphase liegen zahlreiche *Theorien der Adoleszenz* vor:

Anlagetheorien der Adoleszenz (zurückgehend auf Granville S. Halls biogenetischem Ansatz der Adoleszenz als spezifische Periode innerhalb der Ontogenese⁵⁴), *Umwelttheorien der Adoleszenz* wie kulturanthropologische Ansätze (u.a. das von Margaret Meads⁵⁵ entworfene jugendtheoretische Konzept des Identitätsaufbaus durch die umgebende Kultur), lerntheoretische Ansätze (Übertragung der Erkenntnisse etwa der sozialen Lerntheorien der Entwicklung wie u.a. Julian Rotters⁵⁶ oder Günter Krampens⁵⁷ Ansätze) sowie das weite Feld der *Interaktionstheorien der Adoleszenz* (unter Betonung der Anlage-Umwelt-Dynamik wie z.B. dem dynamischen Interaktionismus im Modell des „developmental contextualism“ nach Richard M. Lerner⁵⁸; der psychodynamische Ansatz Anna Freuds⁵⁹; theoretische Weiterentwicklungen der Copingforschung wie von Richard S. Lazarus⁶⁰; der bereits ausgeführte psychosoziale Ansatz Erik H. Eriksons u.a.).

Ein in der Pädagogik und auch im sonderpädagogisch-wissenschaftlichen Diskurs häufig herangezogener Ansatz ist das auf Robert J. Havighurst⁶¹ zurückgehende *Konzept der Entwicklungsaufgaben*. Entwicklung wird darin als ein Lernprozess über die Lebensspanne

⁵³ Die Abgrenzung von Jugend- zu Erwachsenenalter erfolgt dagegen über Funktionsbereiche (Aufnahme beruflicher Tätigkeit usf.), Rollenübergänge und Kriterien sozialer Reife (nicht über Altersmarken) (Oerter & Dreher 2002, 259).

⁵⁴ Vgl. ebd. 260

⁵⁵ Vgl. Mead, M. 2000

⁵⁶ Vgl. Rotter 1978, 1982

⁵⁷ Vgl. Krampen 2000, 2002, 2005

⁵⁸ U.a. Lerner & Lerner 1989; Brandstädter & Lerner 1999

⁵⁹ U.a. Freud, A. 1969

⁶⁰ Vgl. Lazarus & Folkman 1984

⁶¹ Havighurst zielte in seiner Veröffentlichung „Developmental tasks and education“ (1948) v.a. auch darauf, entwicklungspsychologisches Wissen für pädagogische Aufgabenstellungen nutzbar zu machen.

hinweg begriffen, wobei Entwicklungsaufgaben im Grunde Lernaufgaben entsprechen und im Kontext realer Anforderungen zur Entwicklung von Kompetenzen und Fähigkeiten führen. Diese Kompetenzen sind für eine konstruktive Bewältigung der Lebensanforderungen innerhalb des sozialen Kontextes notwendig, um gesundheitliche, psychische, soziale und physische Beeinträchtigungen zu vermeiden⁶². Als Quelle für Entwicklungsaufgaben gelten daher die (a) physische Reifung, (b) gesellschaftliche Erwartungen und (c) individuelle Zielsetzungen und Werte (vgl. Oerter & Dreher 2002, 268 f.). Ausgehend von Havighursts Position der „sensitive periods for learning“ entwarf er und seine Nachfolger Modelle zeitlicher Dimensionierung spezifischer Entwicklungsaufgaben.

3.2.2. Kontextualität und subjektorientierte Spezifität der individuellen Lebenswelt als Validitätstest von Katalogen der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Aufgrund der Kontextualität müssen die Ansätze und Katalogisierungen von zentralen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter bezüglich der Kultur- und Zeitgemäßheit nach ihrer aktuellen und sozio-kulturellen Gültigkeit überprüft werden. Aufgrund der zunehmenden Diversifikation an unterschiedlichen Lebensbedingungen von Jugendlichen, ganz zu Schweigen von deren subjektiv erlebten Lebenswirklichkeiten und konstruierten Lebenswelten, scheint darüber hinaus eine valide Aussage bzgl. der Entwicklungsaufgaben theoretisch letztlich nur über die Kokonstruktion der subjektorientierten Lebenswelt möglich. Diese hypothetische Forderung führt letztlich zur fortlaufenden Revision bisheriger Aufstellungen von Entwicklungsaufgaben, wie nachfolgende Tabelle zeigt: Es sind die Ansätze Havighursts (Entwurf für 12- bis 18-jährige Jugendliche in den USA aus dem Jahr 1952), Dreher & Dreher (Konzeption für 15- bis 18-Jährige in Deutschland aus dem Jahr 1984) sowie der Katalog Fends (2001) eingearbeitet (Übersicht Tab. 9 in Anlehnung an Göppel 2005, 73 f.).

⁶² Eine Definition Havighursts bzgl. seines Konstrukts *Entwicklungsaufgabe*, die die Folgen einer Nichtbewältigung von spezifischen Entwicklungsaufgaben berücksichtigt, lautet wie folgt: „A task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks“ (1948, 2).

Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (50er Jahre des 20. Jh.)	Entwicklungsaufgaben nach Dreher & Dreher (80er und 90er Jahre des 20. Jh.)	Entwicklungsaufgaben nach Fend (2001)
Prozentangaben beziehen sich auf die Be- deutsamkeitseinschätzung männli- cher/weiblicher Jugendlicher aus dem Jahr 1985 und 1997 (Dreher & Artmann 1998)		
Entwicklung neuer und reiferer Bezie- hungen mit den Gleichaltrigen beider Geschlechter	Aufbau eines Freundeskreises: Zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts werden neue, tiefere Beziehungen hergestellt 1985: m91%/w91%_1997: m86%/w79%	Umbau sozialer Beziehungen
Erwerb einer maskulinen oder femini- nen sozialen Rolle	Sich das Verhalten aneignen, das man in unserer Gesellschaft von einem Mann bzw. einer Frau erwartet 1985: m58%/w42%_1997: m68%/w32%	
Erreichung emotionaler Unabhängig- keit von Eltern und anderen Erwachse- nen	Von Eltern unabhängig werden bzw. sich vom Elternhaus loslösen 1985: m55%/w64%_1997: m68%/w60%	
Seinen eigenen Körper akzeptieren und wirksam einsetzen	Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung: Veränderungen des Körpers und des eigenen Aussehens annehmen 1985: m78%/w88%_1997: m50%/w73%	
Erwerb ökonomischer Unabhängigkeit		
Berufswahl und Berufsausbildung	Wissen, was man werden will und was man dafür können (lernen) muss 1985: m94%/w94%_1997: m77%/w77%	Umbau der Leistungsbereitschaft und des Verhältnisses zur Schule
Vorbereitung auf Heirat und Familie	Aufnahme intimer Beziehungen zum Partner (Freund/Freundin) 1985: m74%/w49%_1997: m76%/w81%	Berufswahl als Entwicklungsaufgabe
	Vorstellungen entwickeln, wie der Ehepartner und die zukünftige Familie sein sollen 1985: m46%/w50%_1997: m20%/w28%	Umgang mit Sexualität lernen
	Über sich selbst im Bilde sein: Wissen, wer man ist und was man will 1985: m94%/w94%_1997: m70%/w60%	Identitätsarbeit als Entwicklungsaufgabe
Erwerb von Begriffen und intellektuel- len Fähigkeiten zur Ausübung der bürgerlichen Pflichten und Rechte		
Anstreben und Entfaltung sozialver- antwortlichen Verhaltens		
Aneignung von Werten und einem ethischen System als Leitlinien eigenen Verhaltens	Entwicklung einer eigenen Weltan- schauung: sich darüber klar werden, welche Werte man hoch hält und als Richtschnur für sein eigenes Verhalten akzeptiert 1985: m78%/w92%_1997: m68%/w55%	Bildung als Entwicklungsaufgabe
	Entwicklung einer Zukunftsperspektive: Sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man glaubt, dass man sie erreichen kann 1985: m80%/w86%_1997: m 65%/w71%	

Tab. 9: Gegenüberstellung der Ansätze / Katalogisierung der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst, Dreher & Dreher und Fend (erweitert und mod. aus Göppel 2005, 73 f.; farbig unterlegte Fenster Teil der qualitativen Interview-Befragung und Auswertung im Rahmen der vorliegenden Untersuchung)

Zudem soll dem geäußerten Anspruch Rechnung getragen werden und die Bedeutsamkeitseinschätzung von Jugendlichen selbst bezüglich der Wertigkeit der Entwicklungsaufgaben in die Tabelle mit einbezogen werden (Prozentangaben beziehen sich die Erhebungen von Dreher & Artmann 1998; Dreher & Dreher 1997; vgl. Oerter & Dreher 2002).

Trotz der Bemühungen um eine zeitlich und sozial-gesellschaftliche Aktualisierung bleibt die Kritik und Zurückweisung Bittners (2001) gegenüber Konzepten von Entwicklungsaufgaben relevant, da sich diese zu weit vom subjektiven Bewusstsein derer entfernen, die entsprechende Entwicklungsprozesse durchlaufen. Seine Kritikpunkte setzten v.a. an der kognitivistischen Ausrichtung bei gleichzeitiger Vernachlässigung unbewusster lebensleitender Motive an, sowie an dem normativen Anspruch, zu wissen, wie eine „gelingende Lösung“ bestimmter Entwicklungsaufgaben auszusehen habe: „Wird Entwicklung als eine Abfolge von Aufgaben und ihrer Bewältigung verstanden, so resultiert daraus eine problematische Pädagogisierung des Entwicklungskonzepts. Die Schullaufbahn wird sozusagen zum Modell des Lebens: eine Aufgabe folgt der anderen; wenn ich das Pensum einer Klasse »bewältigt« habe, kann ich in die nächste aufsteigen“ (ebd. S. 46). Bittner hat einerseits Recht, dass die zwangsläufige Normativität der Entwicklungsaufgaben aufgrund der unterschiedlichen Lebenswelten Jugendlicher problematisch ist. Auf der anderen Seite zeigen die Ansätze bedeutsame Entwicklungsthemen auf, die sich im Jugendalter zwangsläufig stellen.

3.2.3. Entwicklungsaufgabe Identitätsarbeit

Die in der obigen Tabelle (Tab. 9) farbig markierten Felder stellen zudem Untersuchungsbereiche dar, die in der vorliegenden empirischen Arbeit im qualitativen Teil der Interviewplanung und Leitfragenentwicklung berücksichtigt wurden. Im Zentrum steht dabei die von Fend (2001, 402 ff.) als Entwicklungsaufgabe bezeichnete *Identitätsarbeit*. Ausgangspunkt für die Überlegungen Fends ist der an Pestalozzi angelehnte Gedanke des „Jugendlichen als Werk seiner selbst“, der von zahlreichen Abhandlungen neuerer konstruktivistischer Schriften Unterstützung findet (allerdings mit völlig anderer Argumentation und Intention). Ob das die Jugendlichen selbst so sehen, untersuchte eine Studie bezüglich der Bedeutsamkeitseinschätzungen der Entwicklungsaufgaben von männlichen und weiblichen Jugendlichen im Vergleich von 1985 und 1997 (Dreher & Artmann 1998; Dreher & Dreher 1997).⁶³ Die Ergebnisse zeigten, dass etwa bei männlichen und weiblichen Jugendlichen

⁶³ Im Rahmen der Untersuchung zur Bedeutsamkeitseinschätzung der Entwicklungsaufgaben konnten die Jugendlichen folgende 10 Entwicklungsaufgaben in ihrer Bedeutsamkeit werten:

1. *Peer*: Einen Freundskreis aufbauen, d.h. zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts neue, tiefere Beziehungen herstellen
2. *Körper*: Veränderungen des Körpers und des eigenen Aussehens akzeptieren

die Themen *Beruf* und *Peer* über die Jahre hinweg die gleichbleibend größte Bedeutung hatten (so bewerteten 1997 die männlichen Jugendlichen die Thematik *Peer* zu 86% als wichtig oder sehr wichtig, die Thematik *Beruf* zu 77%; keine signifikanten Unterschiede zu weiblichen Jugendlichen). Die Stellung der Entwicklungsaufgabe *Selbst* (sich selbst kennen lernen und wissen, wie andere einen sehen, d.h. Klarheit über sich selbst gewinnen) wurde 1985 noch als wichtig oder sehr wichtig von 94% der männlichen Jugendlichen betrachtet, während sie 1997 nur noch von 70% der Jugendlichen so hoch bewertet wurde. Das Thema *Zukunft* (eine Zukunftsperspektive entwickeln: sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man annimmt, dass man sie erreichen könnte) bezeichneten 1997 nur 65% der männlichen Jugendlichen als wichtig oder sehr wichtig (1985 waren es noch 80%). Die obere Tabelle (Gegenüberstellung der Ansätze / Katalogisierung der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst, Dreher & Dreher und Fend) integriert in der mittleren Spalte die für diese Untersuchung weiteren relevanten Bedeutungseinschätzungen der Entwicklungsaufgaben männlicher und weiblicher Jugendlicher aus dem Jahr 1997 (Zahlenangaben aus Oerter & Dreher 2002, 272).

3.2.4. Vom naiven zum reflektierten Verhältnis zu sich selbst und zur Welt

Die von Fend bezeichnete *Entwicklungsaufgabe Identität* steht natürlich in engem Zusammenhang mit allen anderen Anforderungen und Herausforderung der Adoleszenz. Er legt ein integratives Modell der Persönlichkeitsentwicklung in der Adoleszenz vor (Fend 2001, 413 ff.). Dabei betont Fend anhand dreier Dimensionen die Besonderheiten der Jugendphase: (1) „Vom naiven zum reflektierten Verhältnis zu sich selbst und zur Welt“ (ebd. 414), (2) „von der Fremdenkung zur Selbstlenkung“ (ebd. 415) sowie (3) „von der kindlichen Elternbindung zum Aufbau neuer Beziehungen zu Gleichaltrigen“ (ebd. 416). Vor allem die erste Dimension – „sich bewusst in ein Verhältnis zu sich und zur Welt setzen“ – betrachtet er als Kernthema der Adoleszenz. Dieser Prozess verläuft mehrdimensional auf einer kognitiven, emotionalen und volitionalen Ebene in differenzierender Weise. Die daraus resultierenden Differenzen zwischen Realität und Idealität zeigen den Unterschied zur Kindheit: am Ende

-
3. *Rolle*: Sich das Verhalten aneignen, das in unserer Gesellschaft zur Rolle eines Mannes bzw. einer Frau gehört
 4. *Beziehung*: Engere Beziehungen zu einem Freund bzw. einer Freundin aufnehmen
 5. *Ablösung*: Sich von Eltern lösen, d.h. von den Eltern unabhängig werden
 6. *Beruf*: Sich über Ausbildung und Beruf Gedanken machen: Überlegen, was man werden will und was man dafür können bzw. lernen muss
 7. *Partnerschaft/Familie*: Vorstellungen entwickeln, wie man die eigene Familie bzw. Partnerschaft gestalten möchte
 8. *Selbst*: Sich selbst kennen lernen und wissen, wie andere einen sehen, d.h. Klarheit über sich selbst gewinnen
 9. *Werte*: Eine eigene Weltanschauung entwickeln: sich darüber klar werden, welche Werte man vertritt und an welchen Prinzipien man das eigene Handeln ausrichten will
 10. *Zukunft*: Eine Zukunftsperspektive entwickeln: sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man annimmt, dass man sie erreichen könnte

der Kindheit treten das „handelnde Ich“ und das „beobachtende Ich“ auseinander: „Das Kind *lebt* sich und die Welt, der Jugendliche *erlebt* sich und die Welt“ (Fend 2001, 415). So differenziert der Jugendliche ein System selbstreferentieller Bezüge, die Fend in Anlehnung an Blasi wie folgt veranschaulicht:

		Perspektiven der Betrachtung	
		Innen (verdeckt)	Außen (offen)
Seinsweisen des Selbst	Real Wirklichkeit	Wahres Selbst So bin ich eigentlich	Präsentiertes Selbst So zeige ich mich euch
	Ideal Möglichkeit / Phantasien	Ideales Selbst So möchte ich eigentlich sein	Soziales Wunsch-Selbst So sollt ihr von mit denken

Abb. 13: Dimensionen der Entwicklung des selbstreferentiellen Bezuges der Adoleszenz in Fends integrativem Ansatz der Persönlichkeitsentwicklung in der Jugendphase (2001, 415)

Die Entwicklung in der Adoleszenz erfährt, wie oben veranschaulicht, im Wechsel der Betrachtungsperspektiven (innen/außen) und den – wie Fend schreibt – „Seinsweisen des Selbst“ (real/ideal) eine neue Dynamik. Es werden frühere Sicherheiten der Selbstdarstellung aufgebrochen und neue Formen der Selbstdarstellung explorativ entwickelt (präsentiertes Selbst). Das soziale Feedback führt zur eigenen Revision der Selbstdefinition, zu Korrekturen und Aufbau eigener Positionen. Aufgrund der theoretisch postulierten Differenzierung zwischen dem „handelnden Ich“ und dem „reflektierten Ich“ entsteht die Notwendigkeit, ein Idealbild (Ideales Selbst und Soziales Wunsch-Selbst) zu entwickeln, wodurch gleichzeitig eine Entwicklung vollzogen wird, über das „Eigentliche des eigenen Ich“ (Fend 2001, 415) zu reflektieren (wahres Selbst). Fend umschreibt diesen Prozess in der Jugendphase so: „Womit will man sich eins fühlen, was ist einem fremd? Was ist das »mögliche Selbst«, was sind die Grenzen der eigenen Fähigkeiten? Die Thematik der Authentizität [Anm.: Fend verweist an dieser Stelle auf ausgewählte Werke Blasis] und der Identität treten in den Vordergrund [Anm.: Fend verweist an dieser Stelle auf ausgewählte Werke Eriksons]“ (ebd. 215).

Fends Analyse der zunehmenden Selbstreferentialität bzw. Komplexität der Identität wird aufgrund empirischer Befunde weitgehend gestützt. Zwar haben Untersuchungen gezeigt, dass einzelne Komponenten des Selbstkonzepts, v.a. kognitive und affektive Komponenten des Selbstbildes, im Jugendalter relative Kontinuität und Stabilität aufweisen (vgl. Oerter & Dreher 2002, 293), was aber nichts über die Struktur der Identität aussagt. Die Analyse von Selbstbeschreibungen von Jugendlichen lässt ein zunehmend differenzierteres und organisierteres Bild erkennen. Die *wachsende Komplexität der Identität im Jugendalter* fassen auf der Grundlage empirischer Daten Pinquart & Silbereisen (2000, 77 f.) wie folgt zusammen:

- *Konstruktion kontextspezifischer Selbste* (z.B. „selbstsicher“ gegenüber gleichgeschlechtlichen Freunden, „zurückhaltend“ gegenüber gegengeschlechtlichen Peers)
- *zunehmende Differenzierung zwischen Realbild und Idealbild* (Diskrepanz zwischen „so bin ich“ und „so möchte ich gerne sein“; nach Harter (1990)⁶⁴ am stärksten hinsichtlich des Körperbildes)
- *Unterscheidung zwischen authentischem und unauthentischem Selbst* (mit zunehmenden Alter können Jugendliche reflektieren, wann sie sich authentisch verhalten im Sinne eines „wahren Selbst“ und wann nicht: „falsches Selbst“; eine Erhebung Harters et al. (1997)⁶⁵ bei Sechstklässlern und älteren Jugendlichen hat dies belegt)
- *Differenzierung des Selbstbildes und des Bildes, das andere Personen vom Jugendlichen haben* („so sehen mich andere“)
- *Integration der zeitlichen Dimension in die Selbstbeschreibung* (die gegenwartsbezogene Selbstbeschreibung des Kindes integriert im Jugendalter eine retrospektive Sicht von sich selbst – „so war ich“ – sowie eine prospektive Sicht – „so werde ich sein, so will ich werden“)

Diese strukturelle Komplexität der Identität wurde im Modell von Greve (siehe 2.1.1: Dreidimensionale Topographie des Selbst⁶⁶) veranschaulicht und durch die genannten Befunde empirisch bestätigt.

Die Entwicklung der komplexeren Strukturen der Identität gerade während der mittleren und späteren Adoleszenz variieren jedoch stark. Subjektbezogene und kontextuelle Handlungsbedingungen führen zu jeweiligen Bewältigungsformen, die sehr unterschiedliche Entwicklungspfade für die Jugendlichen eröffnen können. Daraus können Risikoentwicklungen in der Jugendphase resultieren, die im Folgenden anhand der Phänomene abweichender Identität, Identitätsstörung und Verhaltensstörung betrachtet werden und für die sonderpädagogischen Fragestellungen der Entwicklung pädagogischer Ansätze zur Förderung von besonders belasteten Kindern und Jugendlichen von grundlegender Bedeutung sind.

⁶⁴ zit. bei Pinquart & Silbereisen 2000, 77

⁶⁵ zit. nach ebd. 78

⁶⁶ Greve 2000, 20

3.3. Identitätsstörung und Verhaltensstörung:

Ansätze »gefährdender Identitätskonstruktionen« bei Kindern und Jugendlichen

Unterschiedliche Identitätsentwicklungsfolgen und spezifische Entwicklungspfade der Identität haben von Beginn der Identitätsforschung an die Wissenschaft beschäftigt. Dabei geht es im selbstreferentiellen Prozess um den Sachverhalt, welchen Einfluss die Frage „Wer bin ich?“ im strukturellen Sinne Greves⁶⁷ auf die Persönlichkeitsentwicklung hat. Im Rahmen der Untersuchung von Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe interessiert aus sonderpädagogischer Sichtweise dabei besonders die Frage, (1) inwieweit Identitätsstrukturen und Identitätskonstruktionen mit Gefühls- und Verhaltensstörungen in einen theoretisch fundierten Kontext gestellt werden können (Schwerpunkt: Identitätsprojekte), (2) welche bzw. ob Konsequenzen daraus für die Systeme sonderpädagogischer Hilfen und für das pädagogische Praxisfeld abgeleitet werden können. Aufgrund dieser für den Forschungsschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen originären Fragestellung wurde der Titel für diese Untersuchung gewählt: *Identitätskonstruktionen von Störern und Gestörten*.

Die Analyse der Arbeiten zu Identitätsstörungen offenbart sehr unterschiedliche Zugänge, die in Abhängigkeit der theoretischen Fundierung des jeweiligen Identitätskonzeptes stehen. Einen ersten Überblick über die unterschiedliche terminologische Verwendung von „Identität“ im sonderpädagogischen Kontext wurde bereits in Punkt 2.2.1 vorgenommen. Analog zur Begriffsverwendung verhält es sich für den implizierten Störungsbegriff im Kontext des Identitätsansatzes. Die Analyse der theoretischen und empirischen sonderpädagogischen Abhandlungen ergab folgende theoretischen Bezüge: (1) Identitätsdiffusion in Anlehnung an Erikson, (2) unterschiedliche Diffusionstypen nach Marcia, (3) Ansätze der Entwicklungspsychopathologie, (4) interaktionistisch-handlungstheoretische Ansätze in der sonderpädagogischen Reflexion nach Stein & Stein sowie der in der Sonderpädagogik im Kontext der Identitätsthematik bislang häufig rezipierte (5) Aspekt der Stigmatisierung und Entstigmatisierung im soziologischen Ansatz der Behinderung (nach Markowitz & Cloerkes).

3.3.1. Identitätsdiffusion und seine Folgen im Ansatz Eriksons

Die Grundüberlegungen des epigenetischen Entwicklungsmodells der Identität nach Erikson (1956; 1973a; 1973b; 1973c; 1981; 1982) wurden in 2.1.1 (Ansatzpunkte der Revision des Modells nach Erikson) und 3.1 (Konzepte der Identitätsentwicklung: Phasenuniversalismus, psycho-soziale Krisen und Irreversibilitätsannahme im Ansatz Eriksons) bereits skiz-

⁶⁷ Zu Greves Modell der „dreidimensionalen Topographie des Selbst“ (2000), an der die strukturelle Komplexität von Identität veranschaulicht werden kann, siehe Punkt 2.1.2.

ziert. Was bedeutet nun eine diffundierende Identitätsentwicklung und eine Identitätsstörung im Sinne dieses Verständnisses von Identität? Eine Klärung ergibt die Analyse der von Erikson beschriebenen Entwicklungsphase der Adoleszenz mit seiner dominierenden Thematik „Identität versus Identitätsdiffusion“ (vgl. Abb. in 3.1). Zentral für den Identitätsbegriff Eriksons ist die Betonung der „Wahrnehmung der eigenen Gleichheit“ und „Kontinuität in der Zeit“.⁶⁸ Verändern sich diese konstituierenden Variablen der Identität in Richtung der Wahrnehmung eigener Diskontinuität und vor allem selbst wahrgenommener und sozial gespiegelter Diskontinuität, spricht Erikson von der in der Adoleszenz typischen und notwendigen (normativen) Krise „Identität gegen Identitätsdiffusion“ (1973c, S.106). In „Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit“ (1973c) beschreibt er diesen Prozess wie folgt: „In der Pubertät werden alle Identifizierungen und alle Sicherungen, auf die man sich verlassen konnte, erneut in Frage gestellt“ (ebd. 106). Aufgrund der „physischen Revolution“, wie Erikson die körperlichen Veränderungsprozesse hervorhebend bezeichnet, besteht die primäre Anforderung an die Jugendlichen darin, ihre sozialen Rollen zu finden und zu festigen.⁶⁹ Ein zentrales Konstrukt ist dabei das *Selbstgefühl* bzw. *Gefühl der Ich-Identität*: „Das Gefühl der Ich-Identität ist also das angesammelte Vertrauen darauf, dass der Einheitlichkeit und Kontinuität, die man in den Augen anderer hat, eine Fähigkeit entspricht, eine innere Einheitlichkeit und Kontinuität (also das Ich im Sinne der Psychologie) aufrechtzuerhalten“ (ebd. 107). Dieses Selbstgefühl muss nach Erikson am Übergang jeder Hauptkrise zur nächsten erneut bestätigt werden. Erst dann gelangt das Subjekt zu der Überzeugung, „dass man auf eine erreichbare Zukunft zuschreitet, dass man sich zu einer bestimmten Persönlichkeit innerhalb einer nunmehr verstandenen sozialen Wirklichkeit entwickelt“ (ebd. 107).

Hier offenbart Erikson seine Vorstellung von Verhaltensauffälligkeiten, wobei er das Bedürfnis nach einem Gefühl der Zugehörigkeit (Gruppen-Identität) als ursächlich betrachtet: „Wenn man das versteht [Anm.: „kein Lebensgefühl ohne dieses Gefühl der Ich-Identität“], versteht man auch die Kämpfe der heranwachsenden Jugend besser, besonders die Mühen all jener, die nicht einfach „nette“ Jungen [...] sein können, sondern die verzweifelt nach einem sie befriedigenden Gefühl der Zugehörigkeit suchen, sei es zu Cliques und Banden“ (ebd. 108). Entscheidend ist demnach das Zusammenspiel von *positiver und negativer Identität*, wie Flammer et al. (2002, 159) den Ansatz Eriksons analysieren. Danach ist die Abgrenzung von dem, was man sein will (positive Identität) und dem, was man nicht sein will

⁶⁸ Identität wird in Eriksons Identität und Lebenszyklus (1973b) definiert als „unmittelbare Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit und die damit verbundene Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen“.

⁶⁹ Erikson thematisiert in diesem Zusammenhang den Stellenwert von Idealen: „Er [Anm.: der Jugendliche] ist in manchmal krankhafter, oft absonderlicher Weise darauf konzentriert herauszufinden, wie er, im Vergleich zu seinem eigenen Selbstgefühl, in den Augen anderer erscheint und wie er seine früher aufgebauten Rollen und Fertigkeiten mit den gerade modernen Idealen und Leitbildern verknüpfen kann“ (1973c, 106).

(negative Identität) eine komplexe Konfiguration aus Ich-Identität und Gruppen-Identität. Soziale Anpassungsprobleme und -störungen im Kontext Schule sieht Erikson darin, dass vielen Jugendlichen die Anpassung an übernommene Rollen nicht gelingt („Viele Jugendliche kommen mit der [...] ihnen durch die unerbittliche Standardisierung der amerikanischen Jugend aufgezwungenen Rolle nicht zurecht und flüchten: lassen Schule [...] im Stich, bleiben nächtelang fort oder verkriechen sich in ausgefallene oder unzugängliche Stimmungen“ (Erikson 1973c, 110). Neben der körperlichen Veränderung im Jugendalter ist die Frage der eigenen Zukunft zentraler Aspekt für das subjektive (emotionale) Wohlbefinden: die Problematik der Berufs-Identität, wie Erikson meint.⁷⁰

Ein weiteres interessantes Phänomen von Verhaltensauffälligkeit im weiteren Sinn sieht Erikson in der jugendlichen „Intoleranz“. Bei seiner Argumentation ist er dabei nahe an modernen Ansätzen der sozialpsychologischen Identitätsforschung und Soziologie mit Konstrukten wie der „Risikobiographie“ (Beck 1986), „Zersplitterung“ (Bauman 1995) oder „Patchwork-Identität“ (u.a. Keupp 2006) als Ausdruck für biographie- und identitätsrelevante Risiken und Herausforderungen der Gegenwartsgesellschaft ohne ausreichende Orientierungsmöglichkeiten, ständige Veränderungsprozesse und sinkenden Identifikationsmöglichkeiten. Als Beispiel führt Erikson die Empfänglichkeit von Jugendlichen gegenüber totalitären Strömungen an: „Hieraus erklärt sich wohl auch der Anreiz, den primitive und grausame totalitäre Doktrinen auf das Denken der Jugendlichen ausüben, besonders in Ländern und Klassen, die ihre Gruppenidentität (sei sie feudaler, agrarischer, nationalistischer oder sonstiger Art) [...] verloren haben oder gerade verlieren“ (Erikson 1973c, 111). Toleranz kann hier auch als die Fähigkeit zur sozialen Anpassung an sich interpretiert werden, deren Genese von der Ausbildung der Identität abhängt.⁷¹ Die Bedeutung der Wertevermittlung sieht Erikson als ein ganz zentralen Mittel der Pädagogik, um einer Desorientierung (er bezieht sich in der Argumentation auf das damals in den USA propagierte Ideal des „Selfmademan“) zu vermeiden. Damit könne der Ausbildung einer „synthetischen Persönlichkeit“ pädagogisch präventiv begegnet werden:

„In einer Kultur, in welcher einst das Leitbild des „Selfmademan“ herrschte, liegt eine besondere Gefahr in der Idee einer *synthetischen Persönlichkeit*, so als wäre man das, was man scheint, oder als wäre man das, was man kaufen kann. Dem kann nur durch ein Erziehungssystem entgegengewirkt werden, das es versteht, solche Werte und Ziele zu vermitteln, die entscheidend über bloßes „Funktionieren“ und die Examensbescheinigungen hinausreichen“ (ebd. 114).

⁷⁰ „Im allgemeinen ist es hauptsächlich die Unfähigkeit, sich für eine Berufs-Identität zu entscheiden, was die jungen Leute beunruhigt“ (Erikson 1973c, 110).

⁷¹ „Es ist schwer, tolerant zu sein, wenn man im tiefsten Innern noch nicht ganz sicher ist, [...] wer man ist, ob man weiß, was man werden will, weiß, wie einen die anderen sehen, und ob man jemals verstehen wird, die richtigen Entscheidungen zu treffen“ (ebd. 111 f.).

Der Begriff der Identitätsdiffusion selbst, für den Huxley im Gespräch mit Erikson die Verwendung des Begriffs „Dispersion“ (Ich-Zerstreuung) vorgeschlagen hat (vgl. Erikson 1956, 154), definiert er selbst als eine „(vorübergehende[n] oder dauernde[n]) Unfähigkeit des Ichs zur Bildung einer Identität“ (ebd. 154). Der Zeitpunkt für eine akute Identitätsdiffusion sieht er in der Häufung von Erlebnissen wie der physischen Veränderung (Pubertät) und Intimität, der Notwendigkeit einer Ausbildungs- und Berufswahl, in einer „Teilnahme am [sozialen] Wettbewerb“ sowie in der Verpflichtung bzgl. einer „psychosozialen Selbstdefinition“ (ebd. 155).

So gesehen sind *Verhaltens- und Gefühlsstörungen nach Erikson* ein weitgehend „normales“ Phänomen der Adoleszenz unter Berücksichtigung der zunehmenden (auch aus seiner damaligen Sicht der 50er und 60er Jahre in den USA) gesellschaftlichen Desorientierungsprozesse sowie der Zunahme des subjektiven Gestaltungsdrucks für die eigene Zukunft. Verhaltens- und Gefühlsstörungen sind demnach *Ausdrucksformen der in der Adoleszenz besonders kritischen Identitätsentwicklung*, auch wenn Identität sich als Prozess über die gesamte Lebensspanne hinweg bildet. Kritisch zu würdigen ist im Ansatz Eriksons aus sonderpädagogischer Perspektive, dass in ihm zum einen die entwicklungspsychologischen Aspekte im Sinne der Entwicklungsaufgaben Ablösung von Elternhaus, Berufsfindung, körperliche Veränderung und Aufbau gegengeschlechtlicher Beziehung, Umgang mit und Aufbau von sozialen Rollen im Peer-Kontakt usf. thematisiert werden, wodurch ein Verstehen der subjektiven Wirklichkeiten der Jugendlichen im Sinne eines kokonstruktiven Prozesses angeregt wird. Zum anderen wird auf die sozialen und gesellschaftlichen Schwierigkeiten hingewiesen, ohne ausreichende Orientierungsmöglichkeiten (Werteverlust, Veränderung sozialer Netzwerke wie haltgebender Familienstrukturen etc.) eine soziale Anpassung der Jugend einzufordern. Hier sieht Erikson gerade die Erziehungssysteme in der Pflicht (siehe oben). Problematisch ist an seinem Ansatz, dass – wie in 2.1.1 und 3.1 ausgeführt – das Modell der Annahme präformierter universeller Entwicklungs- und Krisenthematiken samt deren Sequentierung folgt, was aus entwicklungspsychologischer Sicht als nicht mehr haltbar erscheint (vgl. u.a. Oerter & Dreher 2002; Haußer 1997).

3.3.2. Formen diffuser Identität bei Marcia:

kulturell adaptive Diffusion als Normalerscheinung

In Abschnitt 2.2.1 und 3.1 wurde bereits die Weiterentwicklung des Ansatzes Eriksons durch James Marcia (u.a. 1980; 1989; 1993a; 1993b) beschrieben und sein „Status of Identity“-Modell eingeführt. Marcia beschrieb auf dem Hintergrund der verschiedenen Konstellationen in den Variablen bzw. Dimensionen „commitment“ (Ausmaß an innerer Verpflichtung: Umfang von Engagement und Bindung in einem Bereich), Ausmaß an Exploration (Ausmaß an Erkundung eines Lebensbereiches mit dem Ziel einer besseren Orientierung

und Entscheidungsfindung) und Krise (Ausmaß an Unsicherheit, Beunruhigung und Rebellion in einem Bereich) vier Identitäten: *erarbeitete Identität* (identity achievement), *kritische Identität* bzw. *Moratorium* (moratorium), *übernommene Identität* (foreclosure) und *diffuse Identität* (identity diffusion).

Mit der Entwicklung des „Identity-Status-Interviews“ (1964; 1993b) machte er sein Modell der empirischen Überprüfung zugänglich. Außer dem Nachweis für die vier genannten Identitäten bewies Marcia, dass jede Identitätsformation bzw. jeder seiner vier Identitätstypen in allen Altersgruppen auftritt. Identität wird demnach zur lebenslangen Aufgabe (lebenslange Entwicklung); gleichzeitig ist die Annahme Eriksons bzgl. der Irreversibilität bestimmter ungelöster Entwicklungskonflikte widerlegt (Identitätsänderung kann von einem bestehenden Identitätszustand zu jedem anderen Identitätszustand erfolgen).

Welcher Begriff für *identity diffusion* kennzeichnet nun Marcias Ansatz? Grundsätzlich werden folgende Merkmale für eine diffuse Identität benannt (vgl. Marcia 1980; 1993a; 1993b):

- *geringes Maß bzw. Ausbleiben einer inneren Verpflichtung*, eines Festlegens auf Werte, feste Orientierungen, berufliche Entscheidungen etc.
- *geringes Ausmaß bzw. Ausbleiben an Exploration*, z.B. Auseinandersetzen mit Werten, Orientierungen oder Abwägen von Berufs- und Ausbildungsmöglichkeiten etc.
- *geringes Ausmaß bzw. Ausbleiben an Besorgtheit* (Krise)

Aufgrund dessen kommt Marcia zu dem Ergebnis: „Ihr [Anm.: identitätsdiffuse Jugendliche] herausragendstes Charakteristikum ist ein Mangel an Überzeugungen und korrespondierend dazu ein Mangel an Besorgtheit darüber“ (Marcia 1989, 290). 1989 legte Marcia aufgrund empirischer Studien einen erweiterten Ansatz vor, indem er vier Formen diffuser Identität unterschied. Er fand heraus, dass sich seit seinen ersten Untersuchungen in den 60er Jahren der Anteil diffuser Identität von durchschnittlich früher 20% auf ca. 40% erhöht hatte, d.h. der Anteil von Jugendlichen ohne feste Wertorientierungen, mit geringer Verpflichtungsneigung und geringer Stabilität enorm gewachsen ist. Durch genauere Analyse und Auswertung des Anteils der Jugendlichen mit diffuser Identität entwickelte Marcia fünf Typen von Identitätsdiffusion (1989) (vgl. Kraus 2003):

1. *Entwicklungsdiffusion* (developmental diffusion): Bedingungen für eine „erarbeitete Identität“ sind gegeben; Zustand eines verbindlichen Commitments zeitweilig noch ausgesetzt. Dadurch entsteht die Chance, Alternativen zu bedenken und zu explorieren.

2. *Kulturell-adaptive Diffusion* (adaptive diffusion): Ich-adaptive Reaktionen auf gesellschaftliche Situationen; Vermeidung riskanter beruflicher und ideologischer commitments; als „Unternehmer“ der eigenen Person werden möglichst viele verwertbare Optionen akkumuliert.
3. *Sorglose Diffusion* (carefree diffusion): Unfähigkeit zu beruflichen und ideologischen commitments; ausgedehntes Repertoire interpersoneller Kompetenzen (kann sich gut „verkaufen“); schnell wechselnde Projekte.
4. *Gestörte Diffusion bzw. Störungsdiffusion* (disturbed diffusion): schwere biographische Verletzungen in Folge eines Traumas oder eines unbewältigten kritischen Lebensereignisses; Mangel an inneren und äußeren Ressourcen; soziale Isolation; praktisches Scheitern; unrealistische und kompensatorische Größenphantasien.
5. *Selbst-Fragmentierung* (self-fragmentation): Mangel eines integrierten Selbst; Gefühl, nicht wirklich zu sein, nicht zusammenhängend zu sein, keine Kontinuität über die Zeit zu haben.

Nach Ansicht Oerter & Dreher (2002) dürfte die kulturell-adaptive Diffusion von wachsender Bedeutung sein, da sie „möglicherweise in den multikulturellen Gesellschaften der Zukunft zu einer regulären Form von Identität wird“ (ebd. 2002, 298). Diese Perspektive der Auswirkung von Individualisierungsprozessen gerade auf benachteiligte Jugendliche wird im Kapitel „Identität als Konstruktionsprozess“ vertieft behandelt werden.

Aus sonderpädagogischer Sicht stellt sich die Frage, welche der fünf Typen nun eine besondere Relevanz etwa in der Diskussion um den Begriff und den pädagogischen Umgang mit Verhaltensstörungen aufweist. Die Analyse der genannten Merkmale der Subtypen würde natürlich zunächst auf die sog. Störungsdiffusion hindeuten. Empirische Ergebnisse etwa in Form eines an Marcia angelehnten und modifizierten Interview-Instruments ist bei der Stichprobe von Kindern und Jugendlichen auf dem Hintergrund bestimmter sonderpädagogischer Förderbedürfnisse (wie Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung) jedoch bislang nicht durchgeführt worden.⁷² Der theoretische Verdienst der Arbeiten von Marcia und seiner Kollegen liegt aber für die Sonderpädagogik darin, dass aufgezeigt wurde, dass bei dem zweifellos für die Gesamtentwicklung bedeutenden Identitätsaspekt (vgl. entwicklungspsychopathologische Modelle) Formen diffuser Identität nicht a priori entwicklungsgefährdend sein müssen, sondern lediglich ein Ausdruck gerade ablaufender Exploration (Entwicklungsdiffusion) oder eine Form sozialer Anpassung sein können (kulturell-adaptive Diffusion). Auf der anderen Seite werden mögliche Konsequenzen aus einer

⁷² In Ansätzen hat dies Orthmann Bless (2006) in ihrer Untersuchung zu Lebensentwürfen benachteiligter Jugendlicher (Mädchen mit Lernbehinderung) getan, indem sie bei der Auswertung der qualitativen Interviews folgende Gruppen bzgl. ihrer Untersuchungsschwerpunkte differenziert: Entschiedene, Festgelegte, Suchende, Diffuse (vgl. Orthmann Bless 2006, 123 ff.).

Reihe von Risikofaktoren deutlich, die häufig auf die Population der Schüler an Schulen zur Erziehungshilfe bzw. an Jugendliche mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auch an anderen Schulformen erinnern und die nach Marcia Merkmale einer Störungsdiffusion sein können. Zu nennen wären psychosoziale Benachteiligungen etwa aufgrund tief greifender biographischer Verletzungen in Folge familiären Belastungen, der konstatierte Mangel an inneren und äußeren Ressourcen (Kompetenzen und soziale Unterstützungsnetzwerke, materielle Benachteiligungen und Armutsrisiken inkl. deren psychosoziale Belastungsfaktoren usf.) sowie das retrospektive oder aktuelle Erleben praktischen Scheiterns (schulische Versagenserlebnisse und die Erfahrung des Ausschlusses aus der allgemeinen Schule).

Böttinger und Geiger (2003) ziehen aufgrund ihrer Untersuchungen der Identitätsentwicklung von Menschen mit geistiger Behinderung deshalb zu Recht das Fazit, dass „Identität zu entwickeln und diese stetig weiter zu differenzieren und zu integrieren [...] gelingen oder misslingen [kann], unabhängig von einer vorhandenen oder nicht vorhandenen Behinderung.“ Auf der anderen Seite bemerken Böttinger und Geiger: „Immer wiederkehrende neu inszenierte Muster von Verhaltensauffälligkeiten oder schweren psychischen Krisen mit destruktiver Symptomatik haben vielfach auch identitätsstützende bis identitätsbildende Funktion i. S. pathologischer Identitäten“ (ebd. 85).

Um diese Funktion oder Stellung psychopathologischer Phänomene im Kontext der Identitätsentwicklung aufzuzeigen, wird auf Ansätze der *Entwicklungspsychopathologie* zurückgegriffen, die im folgenden skizziert werden und die bei aller multikausalen und mehrdimensionalen Betrachtung von Auffälligkeiten in der emotionalen und sozialen Entwicklung den Stellenwert von *Selbst- und Identitätsstrukturen wie Identitätsprozessen* betonen.

3.3.3. Entwicklungspsychopathologie und die Rolle der Identität

Einen komplexen Ansatz bzgl. ätiologischer und entwicklungsbezogener Fragestellungen im Kontext von Auffälligkeiten in der emotionalen und sozialen Entwicklung im Kindes- und Jugendalter liegt im Rahmen der Disziplin der Entwicklungspsychopathologie vor. Eine definitorische Annäherung an diesen interdisziplinären Ansatz skizzieren dabei folgende Merkmale und Ziele (vgl. Petermann et al. 1998; Resch et al. 1999): (1) Erforschung *biopsychosozialer Mechanismen*, die sowohl der abweichenden als auch der normalen Entwicklung zugrunde liegen; (2) Untersuchung und Beschreibung des dynamischen Wechselspiels von *biopsychosozialen Risiko- und Schutzbedingungen* in der Entwicklung über die Lebensspanne; (3) *Interdisziplinarität* unter Einbeziehung pädagogischer Einfluss- und Handlungsmöglichkeiten; (4) Fokussierung auf psychische und Verhaltensphänomene: Beeinträchtigungen oder Behinderungen finden wie alle körperlichen oder geistigen Entwicklungsverläufe oder Erkrankungen (nur) in dem Maße Berücksichtigung finden, in dem sie

einen Einfluss auf die angepasste und fehlangepasste emotionale und/oder soziale Entwicklung (unter Einbezug kognitiver Faktoren) haben. Damit ist der von Cloerkes (2001) erhobene Vorwurf gegenüber Theorien und Modellen vorgebeugt, der diesen a priori eine „beschädigte Identität“ zuschreibt und deren Handlungsmöglichkeit lediglich in einer Bewältigung dieser „Behindertenidentität“ liegt. Nach Resch et al. (1999, 4) ist der „Fokus [...] dabei auf die spezifischen Problemstellungen einer Bewältigung von entwicklungsbedingten Anpassungsnotwendigkeiten gerichtet“. Folgende Abbildung veranschaulicht die Entwicklung psychopathologischer Phänomene und den zentralen Aspekt von Selbst- und Identitätskonstruktionen.

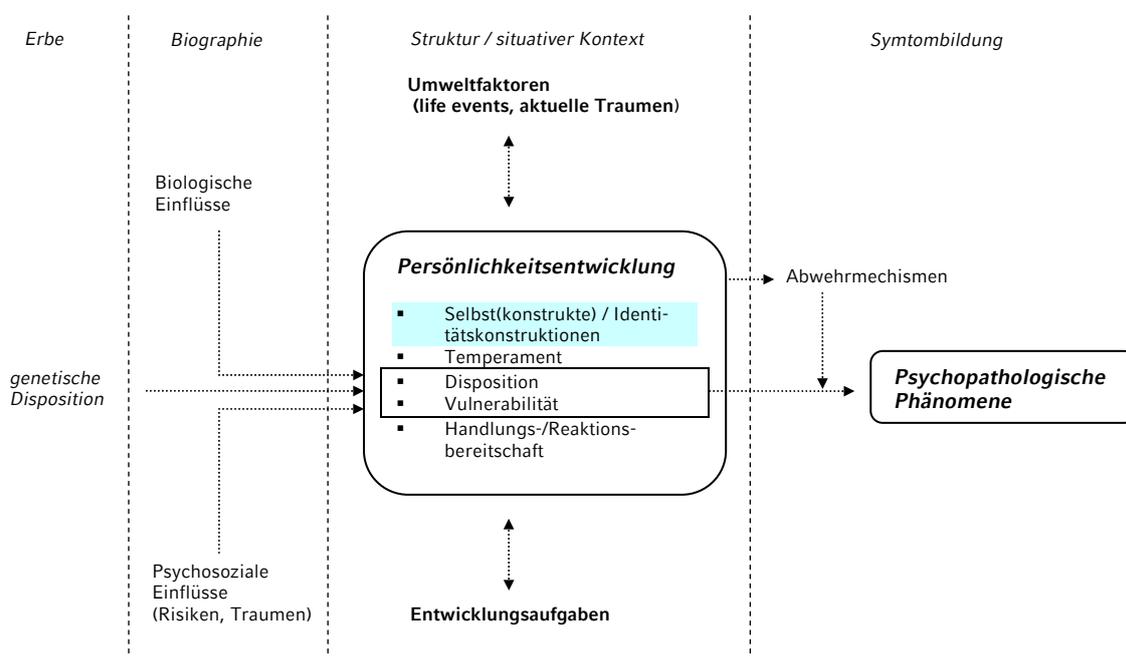


Abb. 14: Entwicklungsmodell für Patho- und Salutogenese (mod. aus Resch et al. 1999, 246)

Grundsätzlich wird die Entwicklung im Kindes- und Jugendalter über frühere rein endogenistisch oder exogenistisch geprägte Theorien hinaus aus der Perspektive von (1) frühkonstruktivistischen Theorien (u.a. Jean Piaget⁷³) und *Selbstkonstruktion* (Annahme, der Mensch brauche die Umwelt als Anregung und Matrix zur Entwicklung, die wesentlichen Impulse gehen vom Menschen aus) sowie (2) *Interaktionismus*⁷⁴ (Annahme eines aktiven und seine Entwicklung selbst vorantreibenden Individuums mit einer ebenso aktiven und

⁷³ Identität generiert sich im Ansatz Piagets im Prozess des Strebens nach Äquilibration, also dem Gleichgewicht und die Auflösung des Ungleichgewichts von assimilativen und akkomodativen Konstruktionsprozessen subjektiver Wirklichkeit. Der Mensch als „offenes System“ strebe nach der Erkenntnis (bzw. Bedürfnis nach Erkenntnis) dessen, was für ihn subjektive Bedeutung hat (vgl. Piaget & Inhelder 1993; Piaget 1978 und 1988).

⁷⁴ Bezüglich der vielfach als Vertreter des Konstruktivismus genannten Ansätze von Maturana & Varela (u.a. 1987) sind in der Analyse nach Resch et al. (1999, 8) vielmehr als *neo-konstruktivistische Theorien* zu sehen, die sich von kybernetischen Modellvorstellungen herleiten und somit – „wie alle systemischen Ansätze – zu der Familie der interaktionistischen Theorien“ (ebd.) zählen.

fordernden Umwelt) betrachtet. Die Frage gelingender und nicht-gelingender Identität(sbildung) wurde durch interaktionistische Theorien bereichert, die großen Einfluss auf die Entwicklungspsychopathologie genommen haben: „Wenn die normale Entwicklung des Menschen von politischen, gesellschaftlichen und ideengeschichtlichen Einflüssen abhängig ist, muss in jeder neuen Generation die Norm der gelungenen Entwicklung und Anpassung neu bestimmt werden“ (Resch et al. 1999, 8). Wie die obige Abbildung (Abb. 14) in Form eines interaktiven Entwicklungsmodells (psychopathologischer Phänomene) zeigt, sind Gefühls- und Verhaltensstörungen grundsätzlich als multikausal zu betrachten: Störungen besitzen ein komplexes Ursachengeflecht. Das Kind und der Jugendliche entwickelt seine Persönlichkeit „unter genetischen Vorbedingungen [...] im Rahmen seiner Biographie“ (vgl. die beiden linken Spalten in Abb. 14) (Resch et al. 1999, 247). Im Jugendalter verfügt der Mensch über eine bestimmte *Selbst- und Identitätsstruktur*, „eine bestimmte Art der Selbstkontrolle, der Affektregulation und der Bereitschaft zur Bewältigung seiner Entwicklungsaufgaben“, wodurch der Jugendliche „im Spannungsfeld zwischen altersbedingten Entwicklungsaufgaben und aktuellen Umweltfaktoren mit dieser aus der Biographie mitgebrachten Disposition, die entweder Vulnerabilität⁷⁵ oder besondere Resistenz⁷⁶ bedingen kann“ (ebd. 247), steht. Gefühls- und Verhaltensstörungen sind demnach funktionell gesehen Anpassungsversuche, die eine vorübergehende „(Pseudo-) Bewältigung“ (ebd. 248) unaushaltbarer Lebenssituationen ermöglichen und nach dieser Auffassung an die sonderpädagogische Perspektive der „Verhaltensstörung als subjektiv sinnhaftes Verhalten“ erinnert. So sind (aktuelle) Auslösefaktoren auffälligen sozial-emotionalen Verhaltens situativ zu erfassen und stellen sich als *life events*, aktuelle Krisen (bzw. Traumen) oder als Verlust protektiver Faktoren⁷⁷ (Schulwechsel; Verlust eines vertrauten Klassenlehrers und der vertrauten sozialen Gruppe) dar, wobei entsprechende Entwicklungsaufgaben den Anpassungsdruck erhöhen und vulnerable Entwicklungen „zur Entgleisung bringen“ können (vgl. Resch et al. 1999, 248).

Damit lassen sich beispielhaft die Entwicklungsverläufe unterschiedlicher psychischer Störungen und sozial-emotionaler Auffälligkeiten darstellen, wie am Beispiel der *Entwicklung von Störungen des Sozialverhaltens* gezeigt werden kann (vgl. Abb. 15). Unter bestimmten Entwicklungskonstellationen (vgl. Eltern- und Kindfaktoren in der Abb.) beim Kind bzw. Jugendlichen und seiner Eltern kann es zu „Störungen in der Entwicklung von Selbst und Selbstwert beim Kind“ kommen (ebd. 251). Ein negatives Selbstbild und seine Auswirkung

⁷⁵ *Vulnerabilität* als innere Bereitschaft, unter Risikobedingungen einen negativen Entwicklungsverlauf zu nehmen.

⁷⁶ *Resistenz* bzw. *Resilienz* als erfolgreiche Lebensbewältigung auch unter Entwicklungsbedingungen, die durch Risikofaktoren belastet sind.

⁷⁷ *Protektive Faktoren* bzw. Schutzfaktoren in der Entwicklung: „Sie sind in der Lage, unter Risikobedingungen – in der Interaktion mit eventuellen Vulnerabilitätsfaktoren – das Individuum vor einer negativen Entwicklung zu schützen“ (Resch et al. 1999, 25 in Bezugnahme auf die Konzeption Rutters).

auf die Eigenwahrnehmung und (verzerrte) soziale Wahrnehmung kann „schließlich zu einer erhöhten Auftrittswahrscheinlichkeit von adoleszenten Risikoverhaltensweisen, die wiederum in persistierender Weise aufrechterhalten werden“ (ebd. 251) führen. Die Gefährdung durch einen Anschluss an deviante Gruppen wächst.

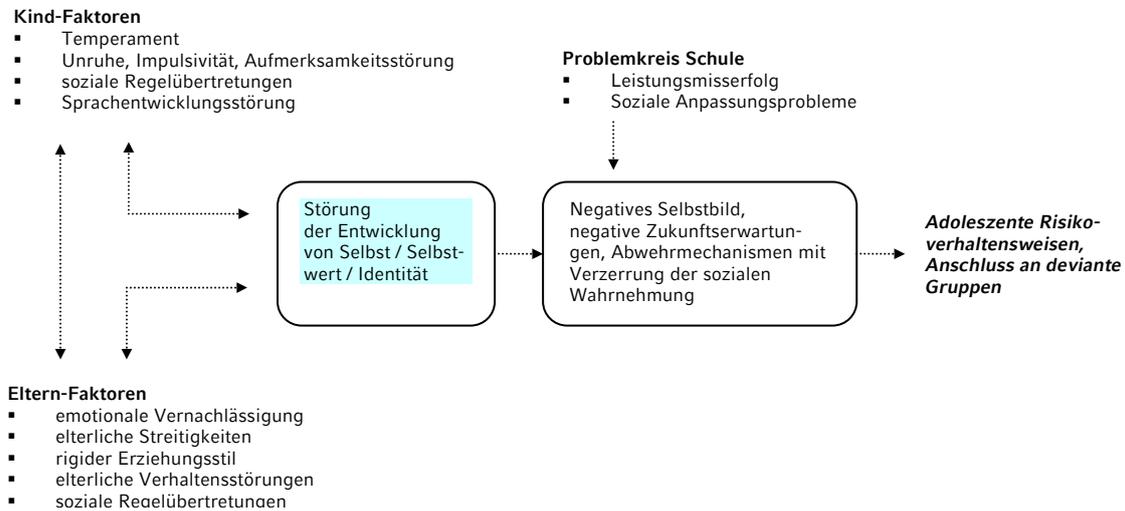


Abb. 15: Entwicklung von Störungen des Sozialverhaltens (mod. aus Resch et al. 1999, 252)

Zentral sehen Resch und seine Kollegen die Aussage, dass „Störungen von Selbst und Selbstwert [...] zu Problemen bei der Bewältigung der adoleszenten Entwicklungsaufgaben“ führen (1999, 251), da der Jugendliche nur noch wenig Entwicklungschancen im sozialen Feld erkennen kann und sich mit höherer Wahrscheinlichkeit devianten Gruppen anschließt, um im erneuten sozialen Vergleich in der Gruppe und durch Gruppenidentitätsstrukturen/-prozesse Selbstwertsteigerungen zu erfahren. Bezüglich des Identitätskonstrukts haben Resch et al. Entwicklungsaufgaben und korrespondierende Krisen des Adoleszenzalters gegenübergestellt. Die in der Tabelle (Tab. 10) benannten Entwicklungsaufgaben lassen sich nach Fend (2001, 419) auf einen „einheitlichen Nenner“ bringen, da sie Störungen in der Bewältigung der oben beschriebenen Kernaufgabe des Jugendalters, der *Identitätsarbeit*, benennen (vgl. 3.2: Entwicklungsaufgabe Identitätsarbeit):

Entwicklungsaufgaben	Krisen
Identität	Identitätskrisen, Depersonalisation
Identifikation	Rollenkonfusion
Selbstwert	Narzisstische Krisen
Individualität	Ablösungskrisen
Intimität	Beziehungskrisen
Selbstbehauptung	Rivalitätskrisen, Autoritätskrisen

Tab. 10.: Entwicklungsaufgaben und Krisen des Adoleszenzalters (nach Resch 1999, 296 und Fend 2001, 419)

Obgleich sich die interdisziplinäre Disziplin der Entwicklungspsychopathologie erst seit Beginn der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts etabliert hat, haben ihr unterschiedliche Ansätze in der Sonderpädagogik einen Vorzug genommen: ein mehrdimensional, multikausales Konzept von Gefühls- und Verhaltensstörungen. Dies gilt für den „komplexen Ansatz“ Bachs (1993, 25), das biosozial-interaktionale Erklärungssystem Specks („Behinderung als komplexes Interaktionsergebnis“; Speck 2003, 233) wie für den wohl am häufigsten zitierten terminologischen Zugang zum Begriff „Verhaltensstörungen“ von Myschker⁷⁸ (2005) als auch für den komplexen Gegenstandsbereich der sonderpädagogischen Förderdiagnostik an sich (vgl. Bundschuh 2005)⁷⁹. Den zentralen Stellenwert der Identitäts- und Selbstentwicklung analog zum Modell von Resch et al. (1999) veranschaulicht Speck (2003) für die prägende Sichtweise in der Heil- und Sonderpädagogik, indem er *Behinderung* (siehe oben) als „komplexes Interaktionsergebnis“ (ebd. 233) betrachtet: „Eine »Behinderung« oder eine soziale Benachteiligung entsteht als ein komplexer Wechselwirkungsprozess, der im Wesentlichen durch drei Variablen in Gang gebracht wird: durch einen *Auslöser*⁸⁰, durch die *soziale Umwelt* und durch das eigene *Selbst*⁸¹“ (ebd. 233).

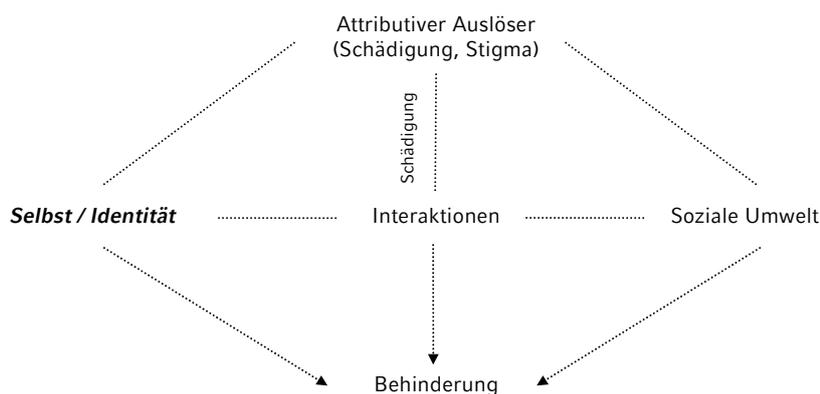


Abb. 16: Komplex-interaktionale Genese von Behinderung
als (a) interaktionales Ergebnis und (b) relationale Größe (mod. aus Speck 2003, 236)

⁷⁸ „Verhaltensstörung bzw. Verhaltensauffälligkeit ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/ oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigen und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann“ (Myschker 2005, 41).

⁷⁹ „Der Gegenstandsbereich der sonderpädagogischen Diagnostik steht in enger Beziehung zu in ihrer geistigen, emotionalen, sozialen, physischen Entwicklung gefährdeten und beeinträchtigten Personen, wobei stets der Interaktions- und Umweltbereich impliziert ist“ (Bundschuh, 2005, 58).

⁸⁰ Individuelle *Auslöser* können nach Speck (2003, 233) organische Defekte, eine Schädigung, ein physisches Handicap, ein diskreditierendes Attribut bzw. eine auffallende Abweichung vom „Üblichen oder Erwarteten“ sein.

⁸¹ Speck verwendet die Begriffe „Selbst“ und „Identität“ weitgehend synonym und orientiert sich bei seinen Ausführungen an der Unterscheidung zwischen einem (a) „sozialbestimmten Selbst“ oder „sozialer Identität“ und einem (b) „personbestimmten, autonomen Selbst“ oder „personaler Identität“ (2003, 228 f.).

Eine Anmerkung bezüglich der Frage, ob das komplexe interaktionale Entwicklungsmodell des Konstrukts Behinderung im obigen Ansatz Parallelen aufweist oder gar äquivalent zum Begriff „Verhaltensstörung“ steht, macht Speck (2003, 208 f.) dabei wie folgt:

„Ein eigenes Kapitel über sozio-emotionale Störungen, auch „Verhaltensstörungen“ genannt, passt im Grunde nicht in den Zusammenhang mit schädigungsbedingten Funktionsstörungen. [...]“

Es ist eine eigene Dimension im Entwicklungs- und Erziehungsprozess, die sowohl in Verbindung mit physischen Beeinträchtigungen des Organismus als auch unabhängig von ihnen in Funktion tritt und in aller Regel die *Identitätsfindung und die soziale Integration direkt gefährdet*“ (Speck 2003, 208)

3.3.4. Interaktionistisch-handlungstheoretischer Ansatz in der sonderpädagogischen Reflexion nach Stein & Stein

Die Relationalität und Interaktionalität von sozial-konstruierten Phänomenen wie „Behinderung“ oder „Verhaltensstörungen“ auf einer handlungstheoretischen Basis beschreiben Stein & Stein (2006) in ihrem „Modell des interaktionistisch-handlungstheoretischen Ansatzes“ zur Erklärung von Verhaltensstörungen. Die Bedeutung von handlungstheoretischen Positionen und deren Merkmale wurde bereits in Abschnitt 2.3.3 behandelt. Stein & Stein widmen sich vertieft der Frage der Didaktik und des Unterrichts bei Verhaltensstörungen. Als bedeutende Variable sehen sie die Handlungskontrolle, wobei sie sich weitgehend auf die Arbeiten von Seitz stützen (Seitz 1998; Seitz & Walkenhorst 1995). Obgleich Seitz das Konzept hinsichtlich der Erklärung von delinquenten Verhaltensweisen und Lernstörungen verwandt hat, eignet es sich zur Beschreibung und Erklärung von Verhaltensstörungen allgemein, wie Stein & Stein zu Recht bemerken:

Die Bewältigung von aktuellen Herausforderungen und Situationen bei Jugendlichen ist zunächst einmal abhängig von situationalen Bedingungen (Situationsqualitäten) in Wechselwirkung mit der jeweiligen Person selbst (Personenmerkmale). Die in der nachfolgenden Abbildung (Abb. 17) verkürzt dargestellten Aspekte der Person sind nur auf dem Hintergrund der spezifischen Biographie, der Erziehungs- und Sozialisationsaspekte und subjektiven Erfahrungsverarbeitung zu verstehen (selbstreferentielle Historizität des Subjekts). Die Intention des Modells ist es jedoch, aktuelle Dispositionen bzw. Handlungsbereitschaften zu beschreiben. Neben Verhaltensstilen (Bewusstheit als Aspekt der Selbstkontrolle, soziale Initiative oder Zurückhaltung, Impulsivität etc.), Emotionalität (Gefühle und Stimmungen wie Ängstlichkeit usf.), Motiven (Einstellungen, Werthaltungen, Interessen und Bedürfnissen), Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzt das *Selbstbild* besondere Relevanz. Mit dem hier bezeichneten „Selbstbild“ verbinden Stein & Stein (2006, 45) Selbstwirksamkeit und Selbst-

wertgefühl. Ein passender Begriff, der gerade auf die Brisanz der emotional-evaluativen Bewertung und des Vergleichs der wahrgenommenen eigenen Person (personale Identität) und den sozialen Wahrnehmungen gegenüber einem selbst (soziale Identität) verwiesen hätte, ist *Identität*. Identität beinhaltet in den zahlreichen geschilderten Ansätzen immanent die Emotionalität der Person (häufig als Selbstgefühl oder *Identitätsgefühl* bezeichnet), während die Bezeichnung Selbstbild stark auf kognitive Aspekte des Selbstkonzepts begrifflich hindeutet und demnach eine kognitive Verkürzung des komplexen Prozesses der Person darstellt.

Neben diesen grundlegenden (und modellhaft verkürzten) Aussagen zu den Personenmerkmalen sind in der Abbildung (Abb. 17) die *Intentionen* der Person besonders hervorgehoben. Wie im handlungstheoretischen Modell Krampens auch (vgl. 2.3.3) sind die unmittelbaren, mittel- und längerfristigen Ziele und angestrebten Zustände, die durch das eigene Handeln verwirklicht werden sollen, von grundlegender Bedeutung. Damit ist auch die Ebene der Wertorientierungen, Lebensziele und insbesondere der Identitätsentwürfe (noch ohne konkrete Handlungsfolge) und *Identitätsprojekte* integriert (siehe Abb.). Der Aufforderungscharakter von Situationen bzw. die Handlungsbereitschaft von Jugendlichen ist demnach entscheidend geprägt von deren Intentionen, *Identitätsentwürfen* und *Identitätsprojekten*⁸². Adaptives Verhalten wie auffälliges Verhalten von Jugendlichen wird im sozial-emotionalen Entwicklungskontext dann (als quasi-subjektiv sinnhaft) nachvollziehbar, wenn man die anvisierten Projekte und Intentionen des Handelns des einzelnen Jugendlichen versteht: die „Identitätskonstruktion von Störern und Gestörten“. Eng mit der Ausbildung von Identitätsprojekten und Handlungsintentionen sind die spezifischen handlungsbezogenen *Erwartungen* verbunden, die bei der Diskussion um das Krampen-Modell (Handlungstheoretisches Partialmodell der Persönlichkeit aus der aktionalen Entwicklungsperspektive, vgl. 2.3.3.2.1) beschrieben wurden. Differenziert wurde zwischen Situations-Handlungserwartungen (korrespondierende Persönlichkeitsvariable: Selbstkonzept eigener Fähigkeiten), Handlungs-Ergebniserwartungen (korrespondierende Persönlichkeitsvariable: Kontrollüberzeugungen), Situations-Ereignis-Erwartungen (korrespondierende Persönlichkeitsvariable: Vertrauen), Ereignis- und Folgevalenzen als subjektive Bewertung der Handlungsergebnisse und Ereignisse sowie der Folgen (korrespondierende Persönlichkeitsvariable: Wertorientierungen und Interessen) sowie Instrumentalitätserwartung oder Ereignis-Erwartungen/Ereignis-Folge-Erwartungen als subjektive Erwartung darüber, dass bestimm-

⁸² Ohne der genaueren Analyse in Abschnitt 4 (Identität als Konstruktionsprozess) vorzugreifen, werden unter *Identitätsentwürfen* „optionale Selbste“ verstanden, bei denen die Person sich selbst und ihre (Ich-)Ideale zum Gegenstand zukunftsbezogener Reflexion macht (vgl. Straus & Höfer 1997, 282).

Identitätsprojekte stellen „Verdichtungen“ und Konkretisierungen bzgl. einer Vielzahl von Identitätsentwürfen (der Teilidentitäten einer Person) dar: „Im Unterschied zu den Identitätsentwürfen haben Identitätsprojekte quasi inneren Beschlusscharakter“ (ebd. 283).

ten Ergebnissen bestimmte Konsequenzen folgen (korrespondierende Persönlichkeitsvariable: Konzeptualisierungsniveau).

Der Handlungsprozess selbst stellt sich für Stein & Stein (2006, 47) in Anlehnung an Heckhausen und Werbik in den Phasen (a) Antizipation (differenziert in Aufforderungsphase und Suchprozess), (b) Realisation bzw. Ausführungsphase und (c) Interpretation als Bewertung des Handlungsergebnisses dar.

Mögliche Ursachen für sozial-maladaptive bzw. auffällige Verhaltensweisen haben ihren Erlebens- bzw. subjektiven Konstruktionsaspekt in allen genannten Aspekten oder Phasen des Handlungsprozesses. Beispiele wären zunächst dysfunktionale und mit der sozialen Ordnung (des Zusammenlebens) unvereinbare Handlungsintentionen und Identitätsprojekte. Während der Aufforderungsphase kann es zu verzerrten Wahrnehmungen oder (Fehl-) Interpretationen von Situationen kommen (so kann der Jugendliche sich sozial und emotional provoziert fühlen, obwohl dies aus der Sicht anderer kaum nachvollziehbar erscheint). In der Planungsphase bzw. im Suchprozess fehlen Handlungsalternativen bzw. sozial akzeptierte Formen der subjektiven Zielerreichung. Während der Realisation können nicht geplante Veränderungen eintreten, wodurch die Bildung von Handlungsalternativen notwendig wird (im theoretischen Modell eine Rückkehr zum Suchprozess). In der Interpretationsphase als subjektive Bewertung des Handelns und des Handlungsergebnisses spielen subjektive Erklärungen über etwaige Ursachen für eine Übereinstimmung oder ein Abweichen zwischen der ursprünglichen Erwartung und des eingetretenen Ereignisses eine – von außen kaum „sichtbare“ – bedeutende Rolle. Diese Interpretation führt natürlich wieder zu spezifischen Erwartungen und beeinflusst zukünftige Handlungsziele oder Identitätsprojekte in unterschiedlichster Hinsicht (Hilflosigkeit versus Zukunftsoptimismus). Die Interpretation ist allerdings nicht nur am Ende einer Handlung relevant, sondern vollzieht sich als ständiger Prozess während der gesamten Zeit, wie Stein & Stein hervorheben. So stellt Abb. 17 (siehe unten) bzw. „die Graphik [...] eine modellhafte Vereinfachung von Realität dar und könne[n] eine Handlung in ihrer Komplexität nicht vollständig erfassen“ (ebd. 49). Es wird im Rahmen dieser Untersuchung vorausgesetzt, dass Modelle lediglich den Versuch darstellen, wichtige Aspekte eines komplexen Phänomens in ihrem Zusammenwirken zu veranschaulichen. Der Gehalt des Ansatzes liegt in der Möglichkeit, Verhaltensauffälligkeiten oder Verhaltensstörungen innerhalb der „jeweiligen Pläne und Zielsetzungen auf einzelnen Ebenen“ liegend in ihrer handlungstheoretischen Ursache zu identifizieren.

Die (sonder-) pädagogische Implikation liegt insbesondere (vgl. Stein & Stein 2006, 49)

- im ko-konstruktiven Versuch des Verstehens der *subjektiven Handlungsziele* von Jugendlichen (im weiteren Sinn auch Wertorientierungen, Identitätsziele und Identitätsprojekte),

- in der Frage nach der *subjektive Interpretation* der Situation durch den Jugendlichen,
- in der Suche nach Gründen für die Wahl unangemessener *Mittel und Handlungsweisen zur Situationsbewältigung* bzw. Zielerreichung (mangelnde Alternativen, Kompetenzen, Angst vor Verlust einer bestimmten Konstellation von „sozialer Identität“ etc.)
- in der Betrachtung der *Umsetzung des geplanten Verhaltens* bzgl. einer möglichen inadäquaten Bewältigung von Schwierigkeiten (schnelle Verunsicherung bei Ambiguitäten und ungeplanten Entwicklungen),
- in der Analyse der *Interpretations- und Bewertungsmuster* der Jugendlichen (dysfunktionale und realitätsferne Rechtfertigungsmuster etc.).

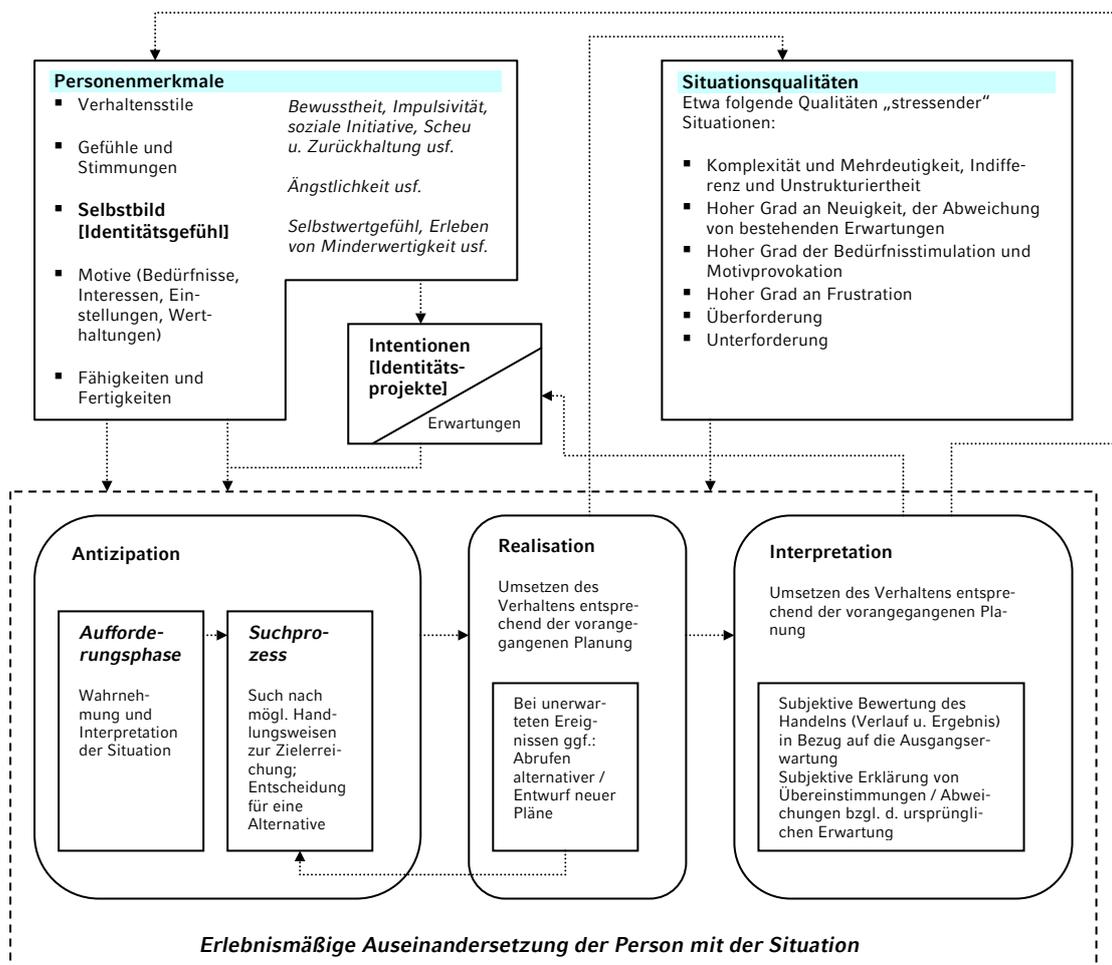


Abb. 17: Modell des interaktionistisch-handlungstheoretischen Ansatzes: Verhaltensstörungen im Kontext dysfunktionaler Selbst- und Handlungskontrollprozesse (mod. nach Stein & Stein 2006, 48)

Die Frage, inwieweit Identitätskonstruktionen wie z.B. unterschiedliche Identitätsentwürfe und Identitätsprojekte sowie dazugehörige Handlungspläne und –strategien in sich selbst widersprüchlich sind, ist ein zentraler Aspekt des qualitativen Teils der Erhebung im Rahmen dieser Untersuchung.

3.3.5. Stigmatisierung und Entstigmatisierung im soziologischen Ansatz der Behinderung nach Markowitz und Cloerkes

Stigmatisierung ist eine zentrale Kategorie in der Reflexionsgeschichte des Behinderungsbegriffs und des dahinter liegenden Phänomens. Unterschiedliche Ansätze, die Stigmatisierungsprozesse berücksichtigten, haben in der Heil- und Sonderpädagogik enormes Interesse gefunden und zahlreiche empirische Untersuchungen hervorgebracht, von denen einige wichtige in Punkt 2.2.1 und 2.2.2 aufgeführt und erläutert wurden. Dabei spielte von Beginn der Stigma-Debatte an im sonderpädagogischen Diskurs die Thematik der Identität und insbesondere der Identität von Menschen mit Behinderungen, Auffälligkeiten, die Auswirkungen des Förderschulbesuchs versus der integrativen Beschulung auf die Identitäten der jeweiligen Schülerpopulation (Integrierte versus Selektierte) etc. eine entscheidende Rolle. Die in 2.2.1 skizzierten Identitätskonzeptionen von Goffman (u.a. 1967), Thimm (1975), Krappmann (1969) und Frey (1987) machten deutlich, dass die bloße Existenz eines Stigmas⁸³ noch keine ausreichende Bedingung für eine zwangsläufige Gefährdung und Veränderung der Identität stigmatisierter Menschen bedeuten muss. Der Mensch hat die Möglichkeit und Aufgabe, die Erfahrungen und Konstellation der sozialen Identität („der Sonderschüler“) und persönlichen Identität („das ist Max, der geht in die Sonderschule und ist erziehungsschwierig“) als externe Aspekte in Anlehnung an das Modell nach Frey (siehe 2.2.1) mit dem sozialen Selbst (Entwurf eines Bildes der Meinung anderer über mich) und privaten Selbst (Bewertung des Sozialen Selbst sowie Entwurf eines privaten Bildes von mir selbst) als interne Aspekte zu integrieren. Frey spricht von *Balancierter Identität*, die Privates Selbst und Soziales Selbst integriert und eben nicht allein durch die Soziale Identität oder Stigmata bestimmt wird. Es kommt vielmehr darauf an, wie die Person, der ein Merkmal zugeschrieben wird, damit umgeht. Die diesbezügliche *Stigma-Identitäts-These*⁸⁴ konnte empirisch auch nicht nachgewiesen werden, da sich auch eine Reihe gegenteiliger Befunde fand⁸⁵, wie u.a. von Wocken (1983). Wocken fand heraus, dass (a) Förderschüler kein

⁸³ Nach Goffman bezeichnet ein *Stigma* eine Eigenschaft, die eine Person bzgl. eines bestimmten auffallenden Merkmals in der Wahrnehmung anderer besitzt, wonach sich die Menschen von dieser Person abwenden. „Es hat ein Stigma, das heißt, es ist in unerwünschter Weise anders, als wir es antizipiert hätten (1967, 13).

⁸⁴ Die Grundannahme der *Stigma-Identitäts-These* lautet, dass stigmatisierende Zuschreibungen zwangsläufig zu einer Gefährdung im Sinne einer „beschädigten Identität“ führen müssen.

⁸⁵ Eine Übersicht über bestätigende und widersprechende Untersuchungen bzgl. der Stigma-Identitäts-These legt Cloerkes vor (2001, 138 ff.).

zwangsläufig schlechteres Selbst aufweisen als ihre Peers von der Hauptschule, (b) Hauptschüler den Besuch der Förderschule negativ bewerten und ein negatives Fremdbild von Förderschülern haben, (c) sich die Förderschüler ihrer sozialen Identität bewusst sind und das vermutete (sehr negative) Fremdbild (soziales Selbst) große Unterschiede zu ihrem eigenen Selbstbild aufweist (Diskrepanz zwischen sozialem und persönlichem Selbst) sowie (d) die negativen Vermutungen der Förderschüler bzgl. ihres Fremdbildes nicht so gravierend sind und Hauptschüler kein so schlechtes Bild von ihnen haben, wie es die Förderschüler vermuten würden. Stellt sich die Frage, worauf es bei der Bewältigung und im Umgang mit Stigmatisierungen ankommt. Cloerkes fasst seine Ergebnisse wie folgt zusammen: „Das Individuum kann Stigmatisierungen auf zweifache Art begegnen. 1. Im sozialen Selbst, indem es veränderten Bewertungen widerspricht, diesen ausweicht oder sie völlig leugnet. [...] 2. Im Privaten Selbst kann das Individuum der Stigmatisierung entgegentreten, indem es zwar die negativen Bewertungen durch andere wahrnimmt, aber ihre Berechtigung leugnet bzw. sie als relativ unwichtig ansieht“ (2001, 153). Es fügt bzgl. einer tatsächlichen Gefährdung durch Stigmatisierungsprozesse hinzu, dass „nur wenn die Identitätsstrategien auf beiden Ebenen des Selbst versagen, [...] die angenehme Selbsterfahrung nicht mehr aufrechterhalten werden [kann] und es [...] zur Anpassung des Privaten Selbst an die unangenehmen Bewertungen durch die Außenwelt [kommt]“ (ebd.).

Cloerkes (2001) und Markowitz (2000a; 2000b; 2002b) haben den Versuch (wie sie es selbst nennen) der Entwicklung eines Entstigmatisierungskonzeptes⁸⁶ unternommen, der solche *Identitätsstrategien* thematisiert, die die Person vor negativen Folgen bzgl. Stigmatisierungsprozessen schützen soll. Dem Ansatz liegt demnach mehr als eine modifizierte Stigma-Identitäts-These zu Grunde, da Identitätsstrategien einen entscheidenden Stellenwert einnehmen (vgl. nachfolgende Abb. 18).

Stigmatisierungen werden dabei grundsätzlich als soziale Realitäten und Faktum des Zusammenlebens begriffen. Eine Stigmatisierung bedeutet zunächst einmal eine Bedrohung des Selbst. Dabei stellt das Stigma das Fremdbild der Interaktionspartner dar, die in Anlehnung an Frey eine soziale und persönliche Identität zuschreiben und somit einen persönlichen und sozialen Status generieren (externer Identitätsaspekt mit den hypothetischen Fragestellungen: „Wie sieht mich der andere? Und: „Wie sehen mich die anderen?“). Die Bedrohung des Selbst betrifft einen internen Identitätsaspekt, indem das vermutete Fremdbild („Was denke ich, wie mich der andere sieht bzw. wie mich die anderen sehen?“) als Soziales Selbst und das eigentliche Selbstbild („Wie sehe ich mich selbst?“) als Privates Selbst integriert werden müssen. Diesen Identitätsproblemen wirkt eine Reihe von Identitätsstra-

⁸⁶ Die Autoren beziehen sich dabei weitgehend auf die in dieser Arbeit behandelten Ansätze von Frey (1983) und Haußer (1995; 1997; 2002). Markowitz selbst (2000a; 2002) stützt sich dabei auf identitätsrelevanten Prozesse und Strategien in Folge der Bestrebung einer sozialer Integration von Schülern mit Behinderung an allgemeinen Schulen.

tegien entgegen (siehe Auflistung in der nachfolgenden Abbildung). Versagen diese Strategien, sprechen Cloerkes (2001, 160 ff.) und Markowitz (2000a) von einer „beschädigten Identität“. Die Merkmale dieser „beschädigten Identität“ sind ebenfalls in der Abbildung skizziert.

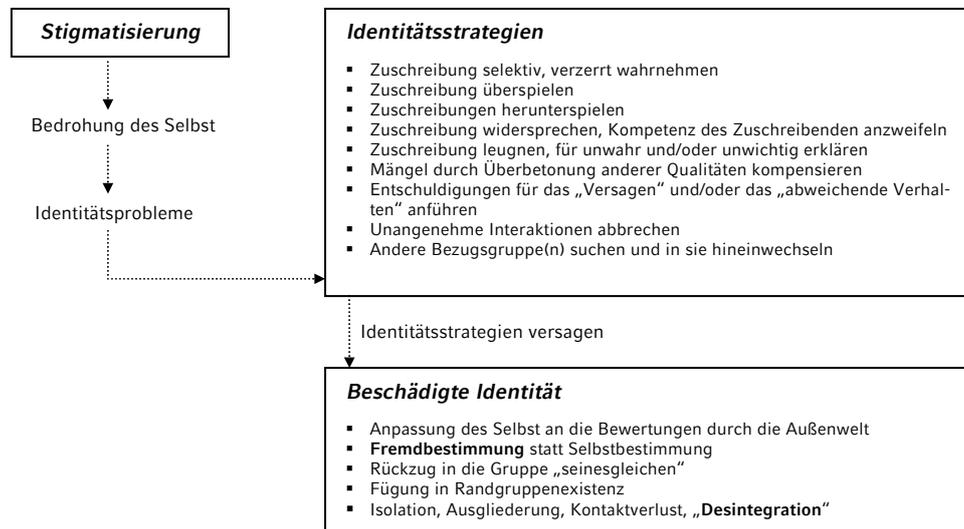


Abb. 18: Die modifizierte Stigma-Identitäts-These unter funktionalem Aspekt von Identitätsstrategien (in Anlehnung an Cloerkes 2001, 160 f.)

Der zugrunde liegende und auf Frey (1987) aufbauende Identitätsbegriff bezieht sich auf die Triangulation des miteinander in Beziehung gesetzten Selbstbildes (Privates Selbst), des vermuteten Fremdbildes (Soziales Selbst) und des Fremdbildes der Interaktionspartner (persönlicher und sozialer Status) (vgl. Cloerkes 2001, 163). Identität wird als „prozessual-dynamische, situative und transsituative Integrations- und Balanceleistung“ (ebd.) definiert.

Die Folgerungen, die Markowitz und Cloerkes aus dem Ansatz ziehen, beschreiben sie in einer zentralen These: „Eine gelungene soziale Integration behinderter Menschen⁸⁷ trägt ganz entscheidend zur Identitätsentwicklung bei, verhindert »beschädigte Identität« und führt zu Entstigmatisierung“ (Cloerkes 2001, 164). Dieses Plädoyer für eine integrative Pädagogik sei zudem eine „immer zugleich [...] identitätsfördernde Pädagogik [...], die insofern entstigmatisierende Wirkungen hat. Nicht gemeint ist eine „Identitätserziehung“ im Rahmen von Sondereinrichtungen [...], sondern gerade durch Auflösung separierender Lebenswelten“ (ebd. 168). Auf die Integrationsforschung im Kontext von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten kann im Rahmen dieser Arbeit nicht ausführlich eingegangen werden,

⁸⁷ In diesem Kontext fallen unter die Bezeichnung „behinderte Menschen“ auch Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, da (a) Verhaltensauffälligkeiten im wahrsten Sinn des Wortes *auffällig* sind und zu Zuschreibungen führen, (b) der Besuch von „Sondereinrichtungen“ wie Förderschulen nach Cloerkes & Markowitz eine stigmatisierende Wirkung auf Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen haben kann.

die Bedeutung jedoch der Identitätsstrategien zur Verhinderung einer beschädigten Identität gilt für alle Jugendlichen, mit und ohne Förderbedarf. Die möglichen Risiken durch das Zuschreibungspotential eines Förderschulbesuchs sind, wie Cloerkes (2001, 159) und Markowetz (2000a, 262 f.) auch selbst bemerken, empirisch im sonderpädagogischen Kontext des Forschungsschwerpunktes soziale und emotionale Entwicklung noch nicht hinreichend untersucht worden.

3.3.6. Identitätskonstruktionen und Identitätsarbeit in aktueller sozialpsychologischer und soziologischer Sichtweise:

Verhaltensstörungen als »Ausdruck misslingender Identitätsarbeit«?

Identitätsstörung und Verhaltensstörung wurden auf dem Hintergrund theoretischer Positionen und ausgewählter empirischer Befunde in ihren möglichen Zusammenhängen untersucht.

Dabei wurden die „klassischen“ Arbeiten von *Erikson* (1956; 1973a; 1973b; 1981; 1982) analysiert, der betont hat, dass gelingende Identität eng verknüpft ist mit der „Wahrnehmung der eigenen Gleichheit“ (Variablen Stabilität und Veränderung) sowie mit der „Kontinuität in der Zeit“ (Variable Kontinuität und Diskontinuität). Gelingt dem Jugendlichen die Herstellung dieser beiden Aspekte nicht, spricht Erikson von Identitätsdiffusion als „Unfähigkeit des Ichs zur Bildung einer Identität“ (1973c, 154).

Aufbauend auf den Arbeiten Eriksons hat *Marcia* (1980; 1989; 1993a; 1993b) empirische Untersuchungen vorgenommen. Die Ergebnisse führten auf dem Hintergrund der für ihn zentralen Variablen „commitment, exploration & crisis“ zur Formulierung von vier Identitätstypen. Eine davon, „identity diffusion“, differenzierte er weiter aus und formulierte fünf Varianten diffuser Identität: Entwicklungsdiffusion, kulturell-adaptive Diffusion, sorglose Diffusion, Störungsdiffusion und Selbstfragmentierung. Kulturell-adaptive Diffusion wurde als Variante „regulärer Identität“ (vgl. Oerter & Dreher 2002, 298) auf dem Hintergrund der Anpassung an aktuelle gesellschaftliche Anforderungen diskutiert. „Disturbed diffusion“ (Störungsdiffusion) wurde aufgrund seiner engen Bezüge zu herkömmlichen Zugängen zu Verhaltensstörungen dabei detaillierter betrachtet.

Einen umfassenden Zusammenhang multikausaler Bedingungen sowie die Stellung und Bedeutung von Identitäts- und Selbstprozessen bezüglich der Ausbildung von Verhaltensstörungen (insb. psychopathologische Phänomene) zeigten entwicklungspsychopathologische Modelle (Petermann et al. 1998; Resch et al. 1999). Vor allem der Ansatz nach *Resch et al.* (1999, 246) scheint geeignet, auf dem Hintergrund der Konstrukte Disposition und Vulnerabilität die Rolle von Identitätskonstruktionen im (situativen) Kontext von Umweltfaktoren (life events, aktuelle Krisen) und spezifisch adoleszenten Entwicklungsaufgaben (I-

dentität, Identifikation, Selbstwert, Individualität, Intimität, Selbstbehauptung; vgl. ebd. 296) zu beschreiben. Die Analyse von Risikofaktoren und protektiven Aspekten in der Entwicklung ist ohne dies ein hoch beachteter Ansatz in der Sonderpädagogik.

Dieser umfassende Blick wurde konkretisiert: Welche Rolle spielen bestimmte Selbst- und Identitätsformationen und insbesondere Intentionen, Identitätsentwürfe und Identitätsprojekte sowie Erwartungen auf konkrete Handlungsvollzüge. Unter Einbeziehung einer genaueren handlungstheoretischen Analyse formulierten *Stein & Stein* (2006) ihr Modell des interaktionistisch-handlungstheoretischen Ansatzes zur Erklärung von Verhaltensstörungen. Aufbauend auf den Arbeiten von Seitz (u.a. 1998) wurden Parallelen gezogen zu Krampens Ansatz (vgl. 2.3.3.2.1), der eine wichtige Säule im quantitativen Teil der empirischen Untersuchung darstellt. Verhaltensstörungen zeigen sich hier als komplexes Gefüge, welche sich in vielfältigster Weise von der Zielebene von Handlungen (und insbesondere von Identitätsprojekten) ableiten lassen, in der situativen Interpretation von Handlungsanforderungen, in der Frage der Mittel und Handlungsweisen zur Situationsbewältigung, in der Umsetzung des Handlungsplans sowie in Interpretations- und Bewertungsmustern. Diese „Verortung“ handlungstheoretischer Konstrukte im theoretischen Modell mag, wie alle modellhaften Veranschaulichungen, zunächst simplifizierend sein, da transaktionale Wechselwirkungsprozesse nur schwer darstellbar sind, bieten jedoch vielfältige Ansatzpunkte für den sonderpädagogischen Diskurs.

Die soziologische Perspektive der modifizierten Stigma-Identitäts-These von Cloerkes und Markowetz (u.a. Cloerkes 2001; Markowetz 2000a, 2000b, 2002b) öffnete zuletzt den Blick auf *Identitätsstrategien*. Aufbauend auf den auch im Rahmen dieser Untersuchung skizzierten Arbeiten von Frey (u.a. 1987) betonten die Autoren die Bedeutung von Identitätsstrategien zur Prävention einer sog. „beschädigten Identität“. Aus sonderpädagogischer Perspektive betonen sie die Notwendigkeit einer „identitätsfördernden Pädagogik“ (Cloerkes 2001, 164), warnten aber gleichzeitig davor, dies fälschlicherweise als Aufforderung zur „Identitätserziehung im Rahmen von Sondereinrichtungen“ (ebd.) zu missverstehen.

Alle diese Beiträge stellen logische Weiterentwicklungen, Ergänzungen und Versuche dar, das Konstrukt Identität in seiner Komplexität und Bedeutung für die Entwicklung von sozialen und emotionalen Störungen zu verstehen. Deshalb war die detaillierte Betrachtung der aufeinander aufbauenden bzw. voneinander bewusst variierenden Modelle grundlegend. Die jeweils aus der sonderpädagogischen Perspektive zentralen Aspekte wurden dabei modellspezifisch herausgearbeitet (siehe oben). Da die Modelle die interaktionistische Rolle des sozialen, lebensweltlichen Umfeldes bei der Frage der Identitätsentwicklung und Identitätsbildung betonen, müssen sich die Ansätze selbst auf dem Hintergrund ihrer Entste-

hungszeit und an jeweiligen gesellschaftlichen und sozialen Umständen sowie der jeweilig beobachteten Population messen und interpretieren lassen. Während Erikson die amerikanische Jugend der 50er und 60er Jahre im Fokus seiner Modellentwicklung hatte, Marcia eine enorme Veränderung allein von Mitte der 80er bis Mitte der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts beobachten konnte und Frey sich etwa besonders mit straffälligen Jugendlichen auseinandersetzte (vgl. 1987), stellt sich die Frage nach soziologischen und sozialpsychologischen Ansätzen zur Beschreibung von Rahmenbedingungen für die Identitätsarbeit. Und genau diese Ansätze sind es, die der Identitätsforschung einen neuen Impuls gaben.

Dabei werden gravierende *Veränderungen in der Gesellschaft* der Gegenwart in Begriffen wie

- „Spätmoderne“ (Keupp 2006), „Postmoderne“ (Bauman 1995), „zweite Moderne“ (Beck 1986a), „Risikogesellschaft“ (ebd.), „EntROUTINISIERUNG des Alltags“ (Beck & Beck-Gernsheim 1994b), „Pluralisierung, Individualisierung und Entstandardisierung“ (Keupp 1997) beschrieben, um nur einige zu nennen.

Die *Auswirkungen auf die Menschen* sowie insbesondere auf Kinder und Jugendliche, werden ebenfalls versucht begrifflich zu fassen:

- „Individualisierung“ (Beck 1986b), „Risikobiographie“ (ebd.), „Entsicherungen“ (Heitmeyer 1994), „Bastelexistenz“ als subjektive Konsequenz der Individualisierung (Hitzler & Honer 1994), „postmoderne Identität“ (Keupp 1994), „postmodernes Selbst“ (Helsper 1997), „Zersplitterung“ (Bauman 1995), „Individuierung durch Vergesellschaftung“ (Habermas (1994), „Patchwork-Selbst“ (Elkind 1990), „Patchwork-Identität“ (Keupp et al. 1997 und 2006), „proteisches Selbst“ (Lifton 1993) usf.

Was bedeutet auf diesem Hintergrund gelingende Identitätsarbeit? Welche Identitätskonstruktionen lassen sich unter Berücksichtigung dieses sozialpsychologischen Ansatzes definieren und welche Rolle spielen sie in der sonderpädagogischen Reflexion. Gibt es dysfunktionale Identitätskonstruktionen in der Auseinandersetzung mit einer „postmodernen Wirklichkeit“? Welche Komponenten früherer Identitätsansätze sind aus heutiger Sicht noch haltbar? Gibt es noch die „Kontinuität und Gleichheit“ einer Erikson'schen Identität? Ist Marcias „kulturell-adaptive Identitätsdiffusion“ eine logische soziale Anpassung? Bedeutet ein Patchwork multipler Identitäten den Verlust eines wie auch immer gearteten Identitätskerns und führt das Zusammenspiel so unterschiedlicher Teilidentitäten und sozialen Rollen nicht zwangsläufig zur einer „gestörten“ Identität?

Dieser Fragenkomplex wird in Kapitel 4 (Identität als Konstruktionsprozess) unter besonderem Blickwinkel neuerer und aktueller Ansätze der sozialpsychologischen Identitätsforschung behandelt und für die sonderpädagogischen Fragestellungen nutzbar gemacht.

3.4. Zusammenfassung (von Kapitel 3)

Während in Kapitel 2 eine grundlegende Konstruktannäherung stattfand, terminologische Zugänge (u.a. von Haußer 2002; Keupp 2006) eröffnet und wichtige, sonderpädagogisch relevante Ansätze zur Identität (u.a. Goffman 1967, Krappmann 1969, Thimm 1975, Frey 1987) und seiner Komponenten (u.a. im Modell Haußers 1995; 1997; 2002 sowie insbesondere Krampen 2002; 2005) geklärt wurden, lag der Fokus in Kapitel 3 auf der spezifischen Bedeutung und Entwicklung der Identität im Jugendalter.

Dabei wurden zunächst elementare Konzepte und Grundpositionen der Entwicklung von Identität behandelt. Obgleich Erikson (u.a. 1973; 1981; 1982) noch geprägt war vom Phasenuniversalismus und einer Irreversibilitätsannahme innerhalb seines psycho-sozialen Entwicklungsmodells der Identität (3.1.1), so stellte er doch die Bedeutung der „Identität als globale Entwicklungsaufgabe“ in der Adoleszenz dar. Dabei ging er davon aus, dass sich aus der normativen Krise „Identität versus Identitätsdiffusion“ die weiteren Entwicklungsverläufe konstatieren würden.

Diesen aus heutiger Sicht kritisch zu wertenden Aussagen Eriksons bzgl. der Irreversibilität spezifischer Phasen und deren Sequentierung stellte Marcia (u.a. 1964; 1980; 1989; 1993a; 1993b; Marcia et al. 1993) empirische Befunde entgegen, aus denen vier voneinander zu differenzierende Identitätsstatus-Typen skizziert worden sind (3.1.2): (1) Erarbeitete Identität, (2) Moratorium; (3) Identitätsübernahme und (4) Identitätsdiffusion. Als Differentialvariablen zog Marcia die Exploration von Alternativen, die innere Verpflichtung und das Erleben einer Krise heran. Zudem wurde eine Reihe weiterer Merkmale bzgl. der vier Identitätstypen beschrieben. Folgende fünf Aspekte wurden als entscheidend für das weitere Verständnis der Identitätsentwicklung benannt: Identitätszustände sind abhängig vom Lebensbereich (Heterogenität und Homogenität); Identität ist ein lebenslanges Entwicklungsprojekt; Identitätsänderungen können von jedem Identitätszustand zu jedem anderen erfolgen (Reversibilität und Entwicklungsoffenheit); Identitätszustände sind nur im Kontext der Lebensbedingungen zu interpretieren (Lebensweltbezug).

In 3.1.3 wurden schließlich beide Positionen (Fragmentierungsdiskurs) polarisierend diskutiert: Identität als Einheit versus Identität(en) als System aus Fragmenten? Der Ansatz von Augusto Blasi (1988; 1993; Blasi & Glodis 1995; Blasi & Oresick 1991) half dabei, die Bedeutung eines „wahren Selbst“ als Ausdruck für einen kohärenten, sinngebenden Zusammenhang des Wissens über sich selbst, einer kognitiven, emotionalen und handlungsbezo-

genen Einheit des Subjekts (phänomenales Selbst) herauszuarbeiten. Sein Entwicklungsmodell verschiedener Identitätsstufen zeigte zudem, dass die Konstruktionsprozesse eigener Identitätsstandards ab der Stufe der „erarbeiteten Identität“ als zentrale Zielperspektive in der Adoleszenz betrachtet werden können.

Die Jugendphase im Fokus der Identitätsforschung wurde in 3.2 erläutert. Nachdem zunächst die definitorischen Fragen des Jugendbegriffs und die Konstruktionskriterien der Lebensphase Jugend geklärt wurden (3.2.1), folgte die Darstellung der Veränderungsprozesse der kontextuellen, sozialen und gesellschaftlichen Anforderungen an die heutigen Jugendlichen anhand unterschiedlicher Kataloge von Entwicklungsaufgaben (u.a. nach Havighurst 1948; Dreher & Dreher 1984; Dreher & Artmann 1998; Fend 2001) (3.2.2). Die „Entwicklungsaufgabe Identitätsarbeit“ arbeitete Fend (u.a. 2001) dabei besonders heraus (3.2.3). Insgesamt fand eine Bewertung der Jugendphase statt, die in Abschnitt 3.2.4 unter dem folgenden Titel vollzogen wurde: „Vom naiven zum reflektierten Verhältnis zu sich selbst und zur Welt“. In Anlehnung an Pinquart & Silbereisen (2000) stellten sich folgende zentrale Veränderungen in der adoleszenten Identitätsstruktur dar: Konstruktion kontextspezifischer Selbstes; zunehmende Differenzierung zwischen Realbild und Idealbild; Unterscheidung zwischen authentischen und unauthentischen Selbst; Differenzierung des Selbstbildes und des Bildes, das andere Personen vom Jugendlichen haben; Integration der zeitlichen Dimension in die Selbstbeschreibung („so war ich“ – „so werde ich sein, so will ich werden“).

Schließlich mündeten die vorangegangenen Überlegungen in der Frage, welche Zusammenhänge, Vernetzungen, Wechselwirkungen und Abhängigkeitsrichtungen zwischen den jeweiligen Vorstellungen von gelingender bzw. misslingender Identitätsarbeit auf der einen Seite und Verhaltensauffälligkeiten bzw. Verhaltensstörungen auf der anderen Seite (im Kontext sonderpädagogischer Relevanz bezogen auf einen Förderbedarf in sozialer und emotionaler Entwicklung) bestehen (3.3). Identitätsdiffusion und seine Folgen im Ansatz Eriksons (3.3.1), die fünf Formen diffuser Identität bei Marcia (3.3.2), die Ansätze der Entwicklungspsychopathologie und deren Berücksichtigung der Identität in der Frage der Genese psychopathologischer Phänomene (3.3.3), der interaktionistisch-handlungstheoretische Ansatz (insbesondere Stein & Stein 2006) zur Erklärung von Verhaltensstörungen (3.3.4) sowie die für die Sonderpädagogik grundlegenden Herausforderungen der Stigmatisierung und Entstigmatisierung im soziologischen Ansatz der Behinderung (v.a. nach Markowitz 2000a; 2000b; 2002b und Cloerkes 2000; 2001) (3.3.5) stellen Bausteine zu einem umfassenden Verständnis gelingender und misslingender Identitätsarbeit dar.

Der roten Faden zwischen den teilweise sehr unterschiedlich ausgeprägten und zielbezogenen Ansätzen wurde in 3.3.6 gesponnen, der in einem kurzen Ausblick auf die aktuellen und viel beachteten Ansätze der neueren sozialpsychologischen und soziologischen Sicht-

weisen hinführte. Diese haben zum einen die radikalen gesellschaftlichen Veränderungsprozesse (Bauman 1995; Keupp 2006; Beck 1986; Beck & Beck-Gernsheim 1994) als auch die Auswirkungen insbesondere auf (benachteiligte) Kinder und Jugendliche (Heitmeyer 1994; Hitzler & Honer 1994; Keupp 1994; Elkind 1990 u.a.) zum Inhalt der wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Als zentrale Begriffe der „neuen“ Diskussion wurden u.a. „Postmoderne“, „Risikogesellschaft“, „Pluralisierung, Individualisierung und Entstandardisierung“ auf gesellschaftlicher Ebene sowie „Risikobiographie“, „postmoderne Identität“ und „Patchwork-Identität“ auf Subjektebene genannt.

Kapitel 4 (Identität als Konstruktionsprozess: Verhaltensstörung als Ausdruck von Identitätskonstruktionen?) wird diese zentralen gesellschaftlichen Veränderungen aufgreifen (4.1 Dekonstruktion moderner Identitätsansätze; 4.2 Konstruktionen von Subjekten in der Postmoderne; 4.3 strukturelle sowie 4.4 prozessuale Aspekte des Konstruktionsprozesses von Identität). Als grundlegend hierfür kann das in 2.1.2 eingeführte Begriffsverständnis von Keupp et al. (2006) dienen:

Identität als subjektiver Konstruktionsprozess, in dem das Individuum eine Passung von innerer und äußerer Welt zu erreichen sucht (Keupp 2006, 7).

4. Identität als Konstruktionsprozess

Die Postmoderne ist der Punkt, wo das moderne Freisetzen aller gebundenen Identität zum Abschluss kommt. Es ist jetzt nicht nur leicht, Identität zu wählen, aber nicht mehr möglich, sie festzuhalten. [...]

Freiheit gerät zu Beliebigkeit; das berühmte Zu-allem-Befähigen, für das sie hochgelobt wird, hat den postmodernen Identitätssuchern alle Gewalt eines Sisyphos verliehen. Die Postmoderne ist der Zustand der Beliebigkeit, von dem sich nun zeigt, dass er unheilbar ist. Nichts ist unmöglich, geschweige denn unvorstellbar. Alles, was ist, ist bis auf weiteres. Nichts, was war, ist für die Gegenwart verbindlich, während die Gegenwart nur wenig über die Zukunft vermag.

Heutzutage scheint alles sich gegen ferne Ziele, lebenslange Entwürfe, dauerhafte Bindungen, ewige Bündnisse, unwandelbare Identitäten zu verschwören. Ich kann nicht langfristig auf meinen Arbeitsplatz, meinen Beruf, ja nicht einmal auf meine eigenen Fähigkeiten bauen.

Zygmunt Bauman⁸⁸

Der Soziologe Zygmunt Bauman bezeichnet den heutigen Menschen als sisyphosgleichen Identitätssucher, auf einer nicht endenden Suche nach sich selbst. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden bereits andere Bezeichnungen für dieses Phänomen benannt, auf die Baumann hier abzielt: „Risikobiographie“ (Beck 1986), „Bastelexistenz“ (Hitzler & Honer 1994), „postmoderne Identität“ (Keupp 1994), „postmodernes Selbst“ (Helsper 1997), „Patchwork-Selbst“ (Elkind 1990), „proteisches Selbst“ (Lifton 1993) u.a. Die Liste ließe sich fortsetzen. Bauman selbst differenziert zwischen einer „festen“ und „flüssigen Moderne“ (*liquid modernity*) (u.a. 2004, 3; 2005, 1). Diese „flüssige Moderne“ bzw. „Postmoderne“, wie Bauman sie auch nennt (1995) (auch als „Spätmoderne“ bei Keupp 2006 oder auch „zweite Moderne“ bei Beck 1986a bezeichnet), hat als relativ neues Phänomen – es geht in der Reflexion um den Zeitraum der letzten 20 Jahre – erhebliche Auswirkungen auf den Menschen⁸⁹: „Zum ersten Mal in unserer Geschichte werden wir konfrontiert mit dem Wandel als einer dauerhaften Gegebenheit des menschlichen Lebens. Also müssen wir die geeigneten Verhaltensweisen und Kontaktmöglichkeiten für ein Leben in diesem Zustand des beständigen Wandels entwickeln“ (2004, 5).

Die Sonderpädagogik hat diese „biographischen Risiken“ auch in Bezug auf Beeinträchtigungen und Behinderungen (vgl. Dederich 2002) erkannt und auf dem Hintergrund der Prinzipien und Gegebenheiten „moderner Leistungsgesellschaften“ (vgl. Bundschuh 2002)

⁸⁸ Bauman, Z. (1993): Wir sind wie Landstreicher – Die Moral im Zeitalter der Beliebigkeit. In: Süddeutsche Zeitung. 49. Jahrgang vom 16./17.11.1993, S. 17

⁸⁹ Zentrale Auswirkungen der „liquid modernity“ fasst Bauman wie folgt zusammen: „Man kann für unser Leben in einer „flüchtigen“, modernen Welt drei Vorbedingungen formulieren. *Erstens* ist unser Handeln der Unsicherheit unterworfen; *zweitens* besteht ein beständiges Risiko, das wir zwar einzuschätzen versuchen, das aber im Prinzip nicht voll berechenbar ist, da es immer Überraschungen gibt; und *drittens* steht unser Handeln unter dem Vorzeichen wechselnden Vertrauens. Eine allgemeine Entwicklung, der man heute noch vertrauen konnte, kann schon morgen verurteilt und zurückgewiesen werden. Das gilt nicht nur für die Welt der Arbeit, sondern überall“ (2004, S. 9).

problematisiert. Eine weiterführende Auseinandersetzung im Kontext der Identitätsthematik aus sonderpädagogischer Perspektive fand jedoch noch nicht in ausreichendem Maße statt. Denn es geht hier um die Frage, wie sich gerade Kinder und Jugendliche in dieser Welt zu Recht finden sollen, die sich zudem noch mit bestimmten Benachteiligungen oder Beeinträchtigungen konfrontiert sehen. Welche haltgebenden Strukturen stehen in der „liquid modernity“ (Bauman) überhaupt noch zur Verfügung und sind nicht gerade solche Jugendliche a priori „postmoderne Verlierer“, die aufgrund oder in Folge sozialer und emotionaler Auffälligkeiten, besonderer Bedürfnisse und spezifischer Beeinträchtigungen in der Gefahr stehen, schlechtere Bildungsabschlüsse zu erreichen, durch das sich öffnende Raster abnehmender sozialer Netzwerke und (staatlicher) Hilfsstrukturen zu fallen sowie auf ein wachsendes Unverständnis einer wertverschiebenden Gesellschaft zu stoßen, die das „unternehmerische Selbst“⁹⁰ (vgl. Bührmann 2004) als Zielperspektive ausgegeben hat.

Neuere Ansätze der Identitätsforschung, auf die im Folgenden dezidiert eingegangen werden soll und die als Grundlage der qualitativen Erhebung im Rahmen dieser Arbeit dienen, beziehen sich explizit auf diese gesellschaftlich-sozialen Veränderungen und fokussieren in ihren empirischen Untersuchungen nicht selten Jugendliche mit Benachteiligungen: Keupp et al. (u.a. 2006) und deren Forschungsprojekt „Erwerbsverläufe, Identitätsentwicklung und soziale Netzwerke junger Erwachsener“ (Zeitraum der qualitativen Erhebung 1991 bis 1996; Projektlaufzeit 1989-1998⁹¹), Höfer (2000) und ihre Untersuchung von „institutionsauffälligen“ Jugendlichen (bzgl. Jugendhilfemaßnahmen), die Forschungsarbeiten Breakwells (1986) bei jungen Arbeitslosen in England, Elkind (1990) und seine Schlussfolgerung aus der kinderpsychologischen Praxis oder Camilleris (1990; 1991) Ansatz basierend auf einer Erhebung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Deshalb wurden gerade soziologisch und sozialpsychologische Modelle in der Identitätsforschung im letzten Jahrzehnt diskutiert und herkömmliche Modelle der sog. (frühen) Moderne, wie sie auch in dieser Arbeit aufgearbeitet wurden, stark in Frage gestellt und Grundannahmen radikal verworfen.

So sollen in 4.1. moderne und postmoderne Ansätze und Modelle der Identität auf dem Hintergrund des laufenden gesellschaftlichen Veränderungsprozesses beschrieben werden, deren Auswirkungen auf den Menschen von heute in 4.2. dargestellt werden soll. Die Ausführungen in 4.3 zu strukturellen Fragen und Elementen des Konstruktionsprozesses von Identität (v.a. in Bezug auf die Arbeiten von Straus & Höfer 1997, Kraus 1996, Höfer 2000

⁹⁰ Giddens umschreibt das „unternehmerische Selbst“ wie folgt: „Das Individuum kann sich nicht zufrieden geben mit einer Identität, die bloß übernommen oder ererbt wird bzw. auf einem traditionsbestimmten Status aufbaut. Die Identität der Person muss weitgehend entdeckt, konstruiert und aktiv aufrechterhalten werden“ (Giddens 1997, 120 f.).

⁹¹ Vgl. Projektinformationen: Online: URL: <http://www.ipp-muenchen.de/gf-03.html> [Datum der Recherche: 31.03.2006]

sowie insbesondere Keupp et al. (2006) und die in 4.3 behandelten prozessualen Aspekte der Identitätskonstruktion beinhalten die für den empirischen Teil bedeutenden Konstrukte. In der Zusammenfassung des Kapitels (4.5) findet eine abschließende Bewertung moderner und postmoderner Ansätze statt sowie eine Einschätzung der aktuellen Gültigkeit der bislang in der Sonderpädagogik herangezogenen Modelle (Goffman, Krappmann, Thimm, Frey, Cloerkes & Markowitz u.a.; vgl. Kapitel 2 und 3).

4.1. Dekonstruktion moderner Identitätsansätze

Eine „Dekonstruktion von modernen Identitätsvorstellungen“, wie sie Keupp et al. an den Beginn ihrer Arbeit stellen (2006), bedarf zunächst einer Klärung dessen, was hier als „Moderne“ verstanden und zudem dekonstruiert werden soll. Kraus nahm im Rahmen seiner Forschungsarbeit zur „narrativen Konstruktion der Identität in der Spätmoderne“ (1996) eine begriffliche Eingrenzung der „Moderne“ auf dem Hintergrund identitätstheoretischer Diskussion vor.⁹² Die Epoche der Moderne umfasst einen Zeitraum von ca. 200 Jahren und beginnt geistesgeschichtlich mit der Aufklärung, politisch mit der französischen Revolution und ökonomisch mit der Industrialisierung. Da die Moderne weder statisch ist und sich für zeitliche Festschreibungen als zu dynamisch erweist, unternahm Wagner (1995, 33 ff.) einen Versuch der Differenzierung gedanklicher Grundmuster. Er unterscheidet *Frühmoderne* (kulturelle Zuschreibungen, die jeder Praxis individueller Autonomie vorausgehen: Identitätsbildung findet „nur“ innerhalb bestimmter Formationen statt und kann diese nicht überschreiten), *klassische* oder *Hochmoderne* (Wandel von substantialistischen zu prozeduralen Vorstellungen: Identitätsbildung vollzieht sich auf dem Hintergrund eines ausgeprägten Rationalismus, was nicht der sozialen Praxis entspricht, sondern vielmehr das Projekt der Moderne als ideologischen Entwurf beschreibt) und *Spätmoderne* (Betonung des fiktiven Charakter eines Weltbildes, dessen Idee prozeduraler Rationalität nicht mehr aufrechterhalten werden kann). Unabhängig von der Genauigkeit dieser Analyse bleibt eines festzuhalten:

„Der grundlegende Gedanke der Moderne der letzten 200 Jahre ist die Idee der Konstruierbarkeit der eigenen Identität“ (Kraus 1996, S. 23).

Die Konstruierbarkeit von Identitäten als Ausdruck für die individuellen Möglichkeiten, Identitätskonstruktionen in relativer Abhängigkeit zu den gewährten oder eingeforderten sozialen Freiheiten selbst zu gestalten, beschreibt Wagner so: „Alle Bedingungen der Identitätskonstruktion waren für einige Individuen oder Gruppen zu jeder Zeit während der zwei

⁹² Kraus (1996, 22 ff.) bezieht sich dabei weitgehend auf Wagners „Soziologie der Moderne“ (1995).

vergangenen Jahrhunderte im Westen erfüllt. Aber die Weite der Konstruierbarkeit von Identitäten kann, denke ich, als ein unterschiedliches Kennzeichen zwischen den drei vage bestimmten Typen moderner Konfigurationen [Anm.: Früh-, Hoch- und Spätmoderne] aufgefasst werden“ (1995, S. 232).

Diese „Weite der Konstruierbarkeit von Identitäten“ vermag auch die sog. Postmoderne von der Moderne zu unterscheiden. Während die 50er Jahre des letzten Jahrhunderts als *organisierte Moderne* (hoher Grad sozialer Orientierung) einen gewissen Vertrauen, wie Kraus meint (1996, S. 25), in eine „prästabilisierende Harmonie zwischen Individuum und Gesellschaft“ suggerierte, indem die Identitätsbildung der Adoleszenz zwar als „mühseliger, aber doch dem Gelingen verschriebener Prozess“ galt, deren etwaiges Scheitern jedenfalls nicht in der Gesellschaft zu suchen war. Kraus bezeichnet deshalb Erik H. Erikson, der seine Theorie just in diesem Zeitraum und unter den geschilderten gesellschaftlichen Bedingungen entwarf, als „Bannerträger einer Identität der organisierten Moderne“ (ebd. S. 25).

Die Postmoderne kontrastiert und löst die organisierte Moderne seit den 80er und 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts ab, indem sie von identitätsrelevanten und prozessualen Phänomenen wie *Individualisierung* und *Entwurzelung* aus klassischen Gruppen- und Integrationsformen („desorganisierte Moderne“) gekennzeichnet ist (vgl. ebd.). Kraus spricht deshalb auch von „krisenhafter Spätmoderne“ (keine Unterscheidung von der begrifflichen Verwendung der „Postmoderne“).

4.2. Konstruktionen von Subjekten in der Postmoderne

Welche Auswirkungen dieser epochale Umbruch auf die Subjekte selbst hat, beschrieb zunächst Beck (1986a) in „Risikogesellschaft – auf dem Weg in eine andere Moderne“. Die zentralen gedanklichen Konzepte seiner Arbeit sind „Individualisierung“ und „Risikobiographie“ (hierzu auch 1986b; 1999; Beck & Beck-Gernsheim 1994a und 1994b). Entgegen des häufig fehlinterpretierten Begriffs „Individualisierung“ meint er keine Loslösung von jeglicher sozialer Beziehung, keine „Verinselung“ des Subjekts, keine Atomisierung des Individuums genauso wenig wie Individuation – ein besonders häufiges Missverständnis in der Pädagogik –, nicht die Entwicklung von Individualität und dem Herausbilden von Besonderheiten, und auch nicht Autonomie. Beck & Beck-Gernsheim fassen das Individualisierungskonzept wie folgt (1994b): „Individualisierung in diesem Sinne meint also ganz sicherlich nicht eine »unbegrenzt im quasi freien Raum jonglierende Handlungslogik«, und auch nicht bloße »Subjektivität«“ (ebd. S. 12). Die Autoren gehen eher gegenteilig von subjektiven Lebenswelten aus, hinter denen engmaschige und komplexe Institutionen und Vernetzungen stehen. In diesem Sinne meint Individualisierung „die Auflösung vorgegebe-

ner sozialer Lebensformen⁹³ [...], Orientierungsrahmen und Leitbilder“ (ebd. 11). Das bedeutet, dass mit Individualisierung nicht ein Zustand der Differenzierbarkeit einmaliger Subjekte gemeint ist, sondern vielmehr ein Prozess, in dem das Individuum Orientierungen und „moderne Vorgaben [...] weit mehr als früher, gewissermaßen selbst herstellen muss, im eigenen Handeln in die Biographie hereinholen muss“ (ebd. 12). Aus einer passiven oder reagierenden Rolle des Mitglieds eines engmaschigen sozialen Netzwerkes tritt das aktive Subjekt: „In die traditionelle Gesellschaft und ihre Vorgaben wurde man hineingebo- ren (wie etwa Stand und Religion). Für die neuen Vorgaben dagegen muss man etwas tun, sich aktiv bemühen“ (ebd.).

Welche Konsequenzen daraus für den Einzelnen erwachsen, haben Zygmunt Baumanns Ausführungen bzgl. des „sisyphosgleichen Identitätssuchers“ zu Beginn verdeutlicht. In der soziologischen Theorie nach Beck und Beck-Gernsheim wird dies anhand der „Risikobiographie“ diskutiert:

„Die Normalbiographie wird damit zur »Wahlbiographie«, zur »reflexiven Biographie«, zur »Bastelbiographie«. Das muss nicht gewollt sein, und es muss nicht gelin- gen. Bastelbiographie ist immer zugleich »Risikobiographie«“ (Beck & Beck- Gernsheim 1994, 13).

Brisant und zugleich höchst bedeutsam für diese Untersuchung im Kontext von Kindern und Jugendlichen an Schulen zur Erziehungshilfe ist, dass von der *Risikobiographie*, die von Beck et al. auch als „Drahtseilbiographie“ bezeichnet wird, ein Zustand der Dauerge- fährdung ausgeht, der offen und verdeckt sein kann. Denn diese gesellschaftliche Orientie- rungs-, Initiativ- und Handlungspflicht aufgrund fehlender Vorgaben, Orientierungen (bzgl. Normalbiographien) und Leitbilder erfordert Kompetenzen und Ressourcen, an denen selbst Menschen mit hohen Bildungsabschlüssen, festen familiären Strukturen und schein- bar stabilen ökonomischen und sozialen Strukturen scheitern. Aus der „Risikobiographie“ wird die „Bruchbiographie“ (ebd. 13).

Was bedeutet dies in der Konsequenz für die (sonder-) pädagogische Theoriebildung? Die „riskanten Freiheiten“ der postmodernen Gesellschaft (Beck & Beck-Gernsheim 1994a) er- fordern eine Erziehung und Bildung, die auf diese Tendenz des Drucks zum Selbstentwurf des Subjekts reagiert. Ob institutionalisierte Pädagogik und Schule als – aus postmoderner Sicht – archaisches Instrument mit humboldtscher Allokationsfunktion (der Vorbereitung und Zuweisung zu bestimmten gesellschaftlich-sozialen Pflichten und Rollen – und haltge- benden Rechten) dies leisten kann, soll zunächst offen gelassen werden. Denn wird aus

⁹³ Als Beispiele nennen Beck & Beck-Gernsheim etwa die prozessuale Auflösung lebensweltlicher Kategorien wie Klasse und Stand, Geschlechterrolle, Familie, Nachbarschaften oder auch den Zu- sammenbruch „staatlich verordneter Normalbiographien“ wie nach dem Fall der Mauer in Ost- deutschland (vgl. 1994, 11).

gesellschaftlichen Orientierungspunkten eine „Suchgesellschaft der Individuen“ (Beck, zit. nach Ahbe 1997, 208) bedarf es eines größeren Maßes und einer anderen Art an Identitätsarbeit, wie schulische Institutionen mit der vereinfachten Formel „schulische Bildung & Erziehung – berufliche (Aus-) Bildung – berufliche und gesellschaftliche Eingliederung“ bisher suggerieren wollten. Dies galt und gilt verstärkt für eine Pädagogik, die sich um benachteiligte Kinder und Jugendliche mit bestimmten Förderbedürfnissen bemüht, sprich: der Sonderpädagogik. Die Problematik der genannten Formel (Schule – Ausbildung – Arbeit) gilt an Förderschulen schon lange als brüchig, unabhängig von dem persönlichen Engagement des Einzelnen. Denn die Bedingungen einer sich in den letzten Jahren unter verschärften wirtschaftlichen Druck stehenden Gesellschaft bedeutet auch für Kinder und Jugendlichen des „Schonraums Förderschule“ eine neue Kategorie von Anforderung in der Spätadoleszenz bzw. im Erwachsenenalter (eigentlich beginnend mit Eintritt in das Schulalter im mehrgliedrigem Schulsystem): „Hier muss man erobern, in der Konkurrenz um begrenzte Ressourcen sich durchzusetzen verstehen – und dies nicht nur einmal, sondern tagtäglich“ (Beck & Beck-Gernsheim 1994, 12).

Keupp et al. (2006, 46 ff.; vgl. auch 1996, 133 ff.) fassen die *Erfahrungskomplexe* bzw. „Umbruchserfahrungen in spätmodernen Gesellschaften“ der sich am Ende des letzten Jahrhunderts veränderten Lebenswelt und des Alltags der Menschen in zehn Punkten wie folgt zusammen:

-
1. Subjekte fühlen sich »entbettet«⁹⁴ (»ontologische Bodenlosigkeit«).
 2. Entgrenzung individueller und kollektiver Lebensmuster (»multioptionale Gesellschaft«).
 3. Erwerbsarbeit wird als Basis von Identität brüchig.
 4. »Multiphrene Situation«⁹⁵ wird zur Normalerfahrung.
 5. »Virtuelle Welten« als neue Realitäten.
 6. Zeitgefühl erfährt Gegenwartsschrumpfung (»verringerte Halbwertszeit aktuell geltenden Wissens und benötigter Kompetenzen«).
 7. Pluralisierung von Lebensformen.
 8. Dramatische Veränderung der Geschlechterrollen.
 9. Individualisierung verändert das Verhältnis vom einzelnen zur Gemeinschaft.⁹⁶
 10. Individualisierte Formen der Sinnsuche.
-

Abb. 19: Umbruchserfahrungen in spätmodernen Gesellschaften (aus Keupp et al. 2006, 46)

⁹⁴ „Entbettung“ (embedding) im Sinne Giddens (u.a. 1997) bedeutet, dass die individuelle Lebensführung in keinem stabilen kulturellen Rahmen von verlässlichen Strukturen und Traditionen „eingebettet“ ist und daher eigene Optionen und Lösungswege gesucht werden müssen.

⁹⁵ Gergens Thematik einer „multiphrenen Situation“ als Normalphänomen (1990/1996; 1991) bezieht sich auf die zunehmende Fragmentierung von Erfahrungen, wie Keupp et al. bemerken: „Die wachsende Komplexität von Lebensverhältnissen führt zu einer Fülle von Erlebnis- und Erfahrungsbezügen, die sich aber in kein Gesamtbild mehr fügen. [...] Es sind hohe psychische Spaltungskompetenzen gefordert, um nicht verrückt zu werden“ (2006, 48). Gergen selbst umschreibt das Phänomen so: „Das relativ zusammenhängende und einheitliche Empfinden des Selbst, das einer traditionellen Kultur innewohnt, weicht mannigfachen und konkurrierenden Potentialen. Es entsteht ein multiphrenere Zustand, in dem man sich ständig verlagernden, verketteten und widerstreitenden Seinsströmungen schwimmt“ (1996, 140).

⁹⁶ Vgl. Tegethoff 1999

Während die Aspekte 1 und 2 nicht erklärt werden müssen, scheint aus der Perspektive der Sonderpädagogik zu Punkt 3 ein Kommentar unabdingbar: Die Grundannahme einer Vollbeschäftigungsgesellschaft scheint offensichtlich keine Gültigkeit mehr zu besitzen, womit das Risiko der beruflichen Perspektivlosigkeit gerade der Jugendlichen mit niedrigen Bildungsabschlüssen bzw. mit Benachteiligungen aufgrund sozialer oder emotionaler Beeinträchtigungen oder spezieller Bedürfnisse wächst. Die psychosozialen Folgen für diese Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz bzw. ohne eine berufliche Perspektive sind enorm, „gerade in einer Gesellschaft, in der die Teilhabe an der Erwerbsarbeit über Ansehen, Zukunftssicherung und persönliche Identität entscheidet“ (Keupp et al. 2006, 47). Welche Identitätsangebote treten stattdessen an diese Stelle? Welche sozialen Systeme bzw. sozialen Einbindungen gibt es dann noch, die soziale Anerkennung fernab der Erwerbsarbeit und über den beruflichen Status vermitteln? Der hohe Stellenwert der Berufsvorbereitung an Förderschulen in den höheren Klassenstufen besteht zu Recht. Die kritische Frage, ob denn Schule und Unterricht bei benachteiligten Kindern und Jugendlichen nicht *auch* auf ein mögliches prospektives Leben in Benachteiligung vorbereiten muss, um die Gleichung „Arbeitslosigkeit gleich Bruchbiographie“ (im Sinne Ulrich Becks) zu vermeiden, wurde bislang im sonderpädagogischen Diskurs tabuisiert.

Die siebte Umbruchserfahrung der Keupp'schen Auflistung ist die Pluralisierung⁹⁷ von Lebensformen und Milieus. Damit ist die unbegrenzte Anzahl an Möglichkeiten und Alternativen verbunden, die Berger als „einen riesigen Schritt weg vom Schicksal hin zur freien Entscheidung“ beschreibt (1994, S. 83). Obgleich die *Option einer freien Entscheidung* in unserer westlichen Gesellschaft positiv konnotiert ist, liegt im postmodernen Kontext eine Oxymoron vor: Eine Option zur freien Entscheidung gibt es nicht, denn die freie Entscheidung an Lebens- und Handlungsalternativen ist nicht optional, sondern obligatorisch: ein Muss der postmodernen Gesellschaft. Mit dem beschriebenen Pluralismus eng verknüpft ist das eingangs des Kapitels diskutierte Individualisierungstheorem (bei Keupp et al. als neunter Aspekt genannt).

Zusammengenommen bilden die benannten Erfahrungskomplexe eine neue Grunderfahrung ab dem Kindes- und insbesondere ab dem Jugendalter mit seiner wachsenden Reflexivität (vgl. 4.2.1: Vom naiven zum reflektierten Verhältnis zu sich selbst und zur Welt): den Verlust von akzeptierten Lebenskonzepten, übernehmbaren Identitätsmustern und „normativen Koordinaten“ (ebd.).

⁹⁷ Nach Berger & Luckmann (1999) implizieren moderne, pluralistische Gesellschaften, dass „sie alle bestimmte gemeinsame Grundelemente einer Sinnwelt aufweisen, die als solche Gewissheitscharakter haben, dass aber zusätzlich verschiedene Teilsinnwelten bestehen, die im Status gegenseitiger Übereinkunft *koexistieren*“ (ebd. S. 133 f.).

Subjektkonstruktion und Identitätsarbeit

Genau aus dieser Grunderfahrung erwächst die Notwendigkeit einer Subjektkonstruktion jenseits festlegender und haltgebender Orientierungspunkte. Die dazu notwendige Leistung macht im Ansatz von Keupp & Höfer (1997), Straus & Höfer (1997) sowie Keupp et al. (2006) u.a. *Identitätsarbeit* notwendig. Diese Aufgabe verfolgt dabei das

Ziel, „*Identitätsarbeit* als aktive Passungsleistung des Subjekts unter den Bedingungen einer individualisierten Gesellschaft zu begreifen und sie in ihren wesentlichen Funktionsprinzipien zu rekonstruieren.

Identität verstehen wir als das individuelle Rahmenkonzept einer Person, innerhalb dessen sie ihre Erfahrungen interpretiert und das ihr als Basis für alltägliche Identitätsarbeit dient. In dieser Identitätsarbeit versucht das Subjekt, situativ stimmige Passungen zwischen inneren und äußeren Erfahrungen zu schaffen und unterschiedliche Teilidentitäten zu verknüpfen.“ (Keupp et al. 2006, 60)

In welcher Weise sich Identitätskonstruktionen strukturell (4.3) und prozessual (4.4) kennzeichnen und beschreiben lassen, wird im folgenden Bezug nehmend auf oben genannte Arbeiten, Untersuchungen und Befunde vorgenommen. Die erheblichen Auswirkungen auf die sonderpädagogische Zielperspektive der Vermittlung von Ressourcen für die Auseinandersetzung mit den „neuen“, skizzierten postmodernen Anforderungen sowie für die auf dem Hintergrund der Identitätsarbeit eingeforderte „Passungsleistung“ wurde bereits erläutert. Wo Perspektiven und Identitätsmuster aufgrund von Pluralisierungs-, Entstandardisierungs- und Individualisierungsprozessen verloren gehen, müssen Kinder und v.a. Jugendliche mit Benachteiligungen aufgrund sozialer und emotionaler Beeinträchtigungen dazu befähigt werden, selbst und erfolgreich nach Orientierungen, nach Orten der sozialen Anerkennung und subjektiven Bedürfnisbefriedigung im sozial-adaptiven Kontext zu suchen.

4.3. Strukturelle Elemente des Konstruktionsprozesses

Die folgende Darstellung struktureller Elemente bezieht sich im Kern auf die Arbeiten von Keupp & Höfer (1997), Straus & Höfer (1997), Höfer (2000), Keupp (1997; 1999; 2002; 2003; 2004c; 2005) sowie Keupp et al. (2006). Dabei finden wichtige Ergänzungen auf der Grundlage der für den empirischen Teil bedeutenden Konstrukte statt sowie eine Schwerpunktsetzung innerhalb des komplexen Ansatzes der Forschergruppe um Keupp⁹⁸.

⁹⁸ Gefördert durch den Sonderforschungsbereich (333) „Entwicklungsperspektiven von Arbeit“ der DFG wurde an der Ludwig-Maximilians-Universität München ein Längsschnittprojekt durchgeführt (Forschungsprojekt „Erwerbsverläufe, Identitätsentwicklung und soziale Netzwerke junger Erwachsener“; Zeitraum 1991 bis 1996), in dessen Verlauf ausführliche leitfadengestützte Interviews mit 152 jungen Erwachsenen (anfangs 17-20 Jahre alt) über den Zeitraum von 4 Jahren durchgeführt

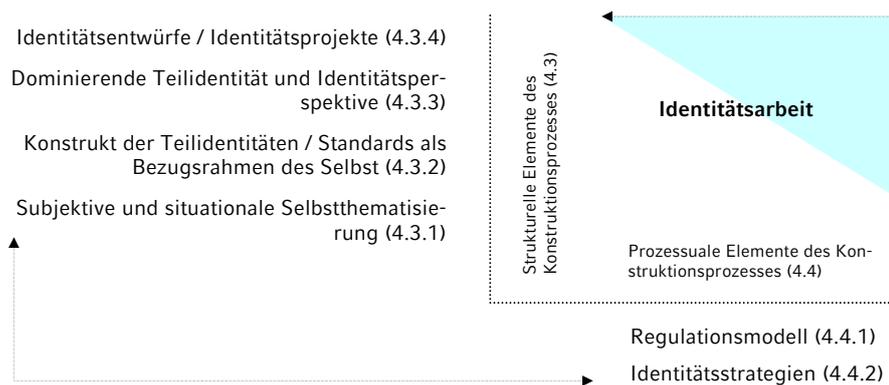


Abb. 20: Das Modell „alltäglicher Identitätsarbeit“ (mod. nach Straus & Höfer 1997, 302)

Die Abbildung des modifizierten Modells „alltäglicher Identitätsarbeit“ zeigt die Konstrukte, die hier im Rahmen der Identitätsarbeit differenziert behandelt werden. Jegliche differenzierte und isolierte Darstellung der einzelnen Aspekte ist dabei nur im Kontext von Wechselwirkung und Dynamik innerhalb des einen Subjekts, der Vernetzung struktureller und prozessualer Konstrukte der Identitätsarbeit zu verstehen.

4.3.1. Subjektive und situationale Selbstthematisierungen

Identität wurde als Prozess über die Lebensspanne hinweg betrachtet, wobei ständig neue Erfahrungen subjektiv sinnhaft verarbeitet werden müssen. Die fortwährende Aufgabe lautet, „sein Leben sinnvoll zu organisieren, es also auf der Basis seiner alltäglichen Erfahrungen und deren Bewertungen mit Sinn zu füllen und dabei zu einer je *einzigartigen Konstruktion seiner selbst* zu gelangen“ (Hintermair 1999, S. 21). Die „Basis(akte)“ (Straus & Höfer 1997, S. 273) der permanenten Identitätsarbeit der handelnden Subjekte bestehen aus *situativen Selbstthematisierungen*. Höfer (2000) definiert sie wie folgt:

„Situative Selbstthematisierungen [...] begleiten unser Denken und Handeln kontinuierlich, das heißt in jeder Situation »speichern« wir anhand von [...] Erfahrungsmodi ein kognitives, emotionales, körperliches, soziales und produktorientiertes Bild/Gefühl von uns selbst“ (Höfer 2000, 184).

So wie Identitätsarbeit als Passungsleistung zwischen inneren und äußeren Erfahrungen definiert wurde (vgl. Keupp et al. 2006), so können auch unterschiedliche Dimensionen dieser Verknüpfung formuliert werden, die – in unserem (empirischen) Falle – einem Jugendlichen helfen, die neuen Erfahrungen einzuordnen und schlicht zu begreifen. Dabei kann er

und ausgewertet wurden (Bereiche Erwerbsarbeit, Intimität, soziale Netzwerke und kulturelle Identität). Als Ergebnis entstand in Herausgeberschaft von Keupp & Höfer (1997) „Identitätsarbeit heute - klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung“ sowie von Keupp und zahlreichen anderen Kollegen (2006, 3. Aufl.) „Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne“ (1. Aufl. 1999).

diese Selbsterfahrungen bezüglich einer (1) *zeitlichen Perspektive* (Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft), einer (2) *lebensweltlichen Perspektive* (Erfahrungen von dem Jugendlichen selbst als Schüler, Heimkind, Peer, Partner etc.) und einer (3) *inhaltlichen Perspektive* (Ähnlichkeiten und Differenzen zu früheren Erfahrungen, die diesen widersprechen oder diese bestätigen) »tätigen«. Erfahrungen werden demnach immer auf dem Hintergrund bzw. in Relation zu bereits vorhandenen Konstruktionen in den genannten Perspektiven vollzogen.⁹⁹

Unter zeitlicher Perspektive können Selbsterfahrungen entweder *retrospektiv-reflexiv*¹⁰⁰ oder *prospektiv-reflexiv*¹⁰¹ immer von der aktuellen Situation und ihrer subjektiven Bewertung aus verarbeitet werden (vgl. Höfer 2000, 183 ff.). Während zukunftsorientierte prospektiv-reflexive Prozesse bestimmte *Selbstentwürfe* in der Zukunft beinhalten, sind im Kontext retrospektiv-reflexiver Prozesse die sog. *situationalen Selbstthematizierungen* zentral. Unter situationalen Selbstthematizierungen werden als Erfahrungen verstanden, „die in Bezug auf das eigene Selbst gemacht wurden und die von den Fragen »Wer bin ich (aktuell)?« und »Woher komme ich?« geleitet werden“ (ebd. 192). Im Unterschied zur Veröffentlichung 1997 (Straus & Höfer, S. 273)¹⁰² sprechen Keupp und seine Kollegen (2006, S. 192) nun von *fünf zentralen Modi der Selbstwahrnehmung*, die in folgender Tabelle mit einem Beispiel erläutert werden sollen.

Modus / Dimension der Selbstwahrnehmung	Beispiel eines Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe bei der Bewerbungssituation (und Probetag) für ein Betriebspraktikum
Emotional Selbstwahrnehmung auf emotionaler Ebene	„Ich fühl mich richtig scheiße, die verstehen mich nicht und sehen gar nicht, was ich schon alles gemacht habe, weil die mich nicht akzeptieren. Ich bin eh ein Versager.“
Körperlich Selbstwahrnehmung auf körperlicher Ebene	„Vor lauter Aufregung habe ich ganz schweißige Hände und weiche Knie.“
Sozial Wahrnehmung der Einschätzung der eigenen Person durch andere	„Der Meister und die anderen halten mich wahrscheinlich für einen gestörten Sonderschüler. Die denken doch bestimmt, dass ich eh auf nichts Bock hab.“
Kognitiv Selbstwahrnehmung auf kognitiver Ebene	„Ich bin hier zur Bewerbung und versuche so gut wie möglich, die Praktikumsstelle zu bekommen. Ich weiß, dass ich in meiner Situation sonst kaum mehr eine Chance habe. Und ohne Praktikumserfahrung kein Ausbildungsplatz.“
Produktorientiert Wahrnehmung des – wie auch immer realisierten – Produkts des Handlungsakts	„Ich habe mich echt schlecht verkauft und kam rüber wie ein handwerklicher Trottel. Die nehmen mich so nie.“

Tab. 11: Dimensionen/Modi der Selbstwahrnehmung im Kontext retrospektiv-reflexiver Selbstthematizierungen

⁹⁹ Keupp et al. sprechen hier von einem „relationalen Grundmodus“, der der Identität als Verknüpfungsarbeit zu Grunde liegt (2006, 190 f.).

¹⁰⁰ Identität als *retrospektiv-reflexiver Prozess* „geht von den jeweiligen Selbsterfahrungen aus und bildet den eher reaktiven, Erfahrungen verarbeitenden und bewertenden Teil der Identitätsarbeit ab“ (Höfer 2000, 183).

¹⁰¹ Identität als *prospektiv-reflexiver Prozess* „geht von den jeweiligen Selbstentwürfen aus und bildet den eher aktiven und zukunftsorientierten, das heißt Erfahrung herstellenden, gestaltenden Teil der Identitätsarbeit ab“ (Höfer 2000, 184).

¹⁰² Straus und Höfer sprachen bislang nur von vier Modi der Selbstwahrnehmung in Anlehnung an Ottomeyer [Ottomeyer, K. (1987): *Lebensdrama und Gesellschaft. Szenisch-materialistische Psychologie für soziale Arbeit und politische Kultur*. Wien: Deuticke]. Nicht berücksichtigt ließen sie 1997 noch die körperlichen Aspekte der Selbsterfahrung.

Jede Handlung vollzieht sich dabei unter impliziter oder expliziter Reflexion unter den genannten Modi der Selbstwahrnehmung. Das Beispiel des Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe verdeutlicht zudem, wie in der aktuellen Bewerbungssituation um eine Praktikumsstelle die vielen gespeicherten Selbstwahrnehmungen der eigenen Biographie in die aktuelle Selbstwahrnehmung einfließen. Die emotionale Modalität steht dabei bewusst an oberster Stelle der Tabelle, da sie einen erheblich größeren Einfluss hat, als die kognitiv-orientierte Selbstkonzeptforschung annahm (vgl. Keupp et al. 2006, 193; Hintermair 1999, S. 31 ff.).

Die Erfahrungen werden – hier im Kontext des Konstrukts situationaler Selbstthematizierungen – in der aktuellen Situation nicht nur retrospektiv, sondern auch *prospektiv* reflektiert. Straus & Höfer sprechen hier von „Identitätsperspektiven“, die vergangene und aktuelle Selbstthematizierungen unter Einbezug der Zukunftsorientierung integrieren (1997, 275). Dabei thematisieren die *Identitätsperspektiven* die eigene Person

- unter *bestimmten Rollen* („Ich als Schüler“, „Ich als Sportler“ usf.),
- unter *lebensphasischen Perspektiven* („Ich als Jugendlicher“ usf.) und
- unter *rollen- und lebensphasenübergreifende Perspektiven* („Ich als sozial benachteiligter Sohn aus armen Verhältnissen“, „Ich als Störer und Gestörter von klein auf“ usf.) (vgl. Höfer 2000, 186).

Entgegen einer formalen Sichtweise werden die genannten Identitätsperspektiven stark vom sozial-gesellschaftlichen Diskurs geprägt. So haben Vorstellungen, Bilder und soziokulturelle Identitätsfigurationen¹⁰³ erheblichen Einfluss auf die subjektiv relevanten Themen der Identitätsperspektiven. Aktuelle Beispiele im Kontext der hier behandelten Jugendlichen wären u.a. die große Bedeutung der *Körperlichkeit und des Aussehens* (Fitness, Leistungsfähigkeit, Schönheitsideale, Markenkleidung und Stil, „Verkörperung“ eines Images und eines Rollenideals wie „harter Gangster“, „Skater“, „Leistungssportler“ usf.), die Frage des *finanziellen Hintergrunds der Familie* (Armutsthematik) und damit der Möglichkeiten in Freizeit und Gewinnung eines bestimmten Status, der *Schulbesuch bzgl. der besuchten Schulart* („der Sonderschüler“, „der erziehungsschwieriger Schüler“, „die Gymnasiasten“ usf.) und damit eine Stellung im sozialen Ranking der Schüler untereinander (vgl. Untersuchungen wie auch die vorliegenden zu Selbst- und Fremdbildern der Schüler bestimmter Schularten; u.a. Wocken 1983).

Diese genannten sozialen „Diskurse beeinflussen das subjektive Anforderungsprofil, den konzeptionellen Bezugsrahmen aufgrund dessen das Subjekt seine Lebenserfahrungen interpretiert und bewertet“ (Höfer 2000, 186), wodurch Perspektivenbildung immer ein Pro-

¹⁰³ Vgl. Lohauß (1995, 222 ff.) zu „Identitätsfigurationen des modernen Selbst“.

zess darstellt, der auf die Lebensbedingungen und die konkreten Lebenssituationen der Subjekte, der Jugendlichen verweist. Perspektiven bieten zudem einen Rahmen, anhand derer generalisierend reflektiert werden kann. Die Wahl von Perspektiven hängt dabei maßgeblich von folgenden Aspekten und Faktoren ab (vgl. Ahbe 1997; Straus & Höfer 1997; Höfer 2000; Keupp 2006):

- *Differenzierungsgrad der Lebenswelt(en)* (z.B. „klassische“ Dreiteilung der individuellen Lebenskontexte Familie, Schule/Beruf, Freizeit, die als eigenständige Lebensbereiche fungieren können mit eigenen Identitätsperspektiven);
- *Biographische und lebensphasische Situation* (z.B. die Einnahme einer für eine Lebensphase typischen Rolle als Schüler, Auszubildender, Zivildienstleistender mit dazugehörigen Perspektiven);
- *Angebotscharakter von Lebensstilen und Optionsräumen* (z.B. durch Medien geprägte Lebensstile oder durch die Peer-Gruppe vermittelte Aktivitäten, die mit bestimmten Identitätsperspektiven verknüpft sind);
- *Subjektive Entscheidung* für „angebotene“ und nahe gelegte Perspektiven (eigene Bewertungs- und Perspektivmaßstäbe);
- Dem Einzelnen zur Verfügung stehende individuelle *Ressourcen* als Ausdruck für den Umfang von (möglichen) Optionsräumen inklusive den damit verbundenen individuellen Chancen und Risiken (vgl. Ansatz von Bourdieu¹⁰⁴: ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital).

Aufgrund des letzten Aspekts, der Frage und Bedeutung individuell nutzbarer Ressourcen, kommen Keupp und Kollegen zu dem Schluss, dass Identität immer auch *Ressourcenarbeit* bedeutet. Dabei spielt die objektive Ressourcenanalyse eine weniger bedeutsamere Rolle als die Fähigkeit des Einzelnen, die ihm potentiell zur Verfügung stehenden Ressourcen auch zu nutzen bzw. sie konstruktiv in die Identitätsarbeit zu transferieren. Am *Beispiel des*

¹⁰⁴ Nach Pierre Bourdieus Kapitalsortentheorie (u.a. 1983; 1991; 1992; 2005), auf die im Rahmen der Identitätsforschung (vgl. Ahbe 1997; Keupp 2006) und der Erforschung jugendlicher Lebenswelten (vgl. Winkler 2005; Orthmann Bless 2006) häufig Bezug genommen wurde, stellen die als „primäre Kapitalsorten“ bezeichneten Ressourcen wichtige Grundlagen für die Identitätsarbeit dar, die von dem Subjekt, dem Jugendlichen selbst wahrgenommen, erschlossen und genutzt werden können (u.a. Bourdieu 1992, 49 ff.). *Ökonomische Ressourcen* bezeichnen dabei materielle Ressourcen (Geld und Besitz im weiteren Sinn), die angesichts der Befunde der Armutsforschung im Kindes- und Jugendalter bzw. der erweiterten Befunde der PISA-Studie von Keupp et al. (2006, 199) zu Recht als „zentrale bzw. strategische Ressource“ eingeschätzt werden. Primäre Quelle ist hier die Herkunftsfamilie.

Kulturelle Ressourcen treten in drei Varianten auf: inkorpiertes Kulturkapital (Fertigkeiten, Haltungen durch Bildung und Übung) [„inkorpiert“ im Sinne von Körpergebundenheit], objektiviertes Kulturkapital (Bücher, Bild- und Tonträger etc.), institutionalisiertes Kulturkapital (anerkannte Abschlüsse). Primäre Quelle ist auch hier wiederum die Herkunftsfamilie.

Soziale Ressourcen bezeichnen aktuelle und potentielle Ressourcen der Zugehörigkeit zu und Unterstützung durch andere Personen als relativ dauerhafte Netzwerke (vgl. Bourdieu 1983, 183 ff.).

sozialen Kapitals weisen Keupp et al. darauf hin, dass diese (a) als *Optionsraum* (aufzeigen möglicher Identitätsentwürfe und Identitätsprojekte), (b) als *soziale Relevanzstruktur* (Identitätsperspektiven als Aushandlungsprozess, d.h. in Abhängigkeit zur „Normalitätsvorstellung“ des jeweiligen sozialen Netzwerkes sowie die darin implizit favorisierten und propagierten Lebensorientierungen – auch als Ort der Anerkennung) und (c) als *Bewältigungsressource* (Rückhalt in Orientierungskrisen und emotionale Unterstützung) fungieren.¹⁰⁵

Um das theoretische Ordnungsprinzip und den integrativen Prozess der Vielzahl situationaler Selbstthematierungen zu beschreiben, hat sich das *Konstrukt Teilidentität* in zahlreichen Abhandlungen etabliert. Sie sind gewissermaßen das Ergebnis der Reflexion und Integration situationaler Selbstthematierungen, wie in 4.3.2 aufgezeigt wird.

4.3.2. Integration situationaler Erfahrungen: das Konstrukt der Teilidentität (inkl. Standards als Bezugsrahmen des Selbst)

Identität wurde in den bisherigen Ausführungen als „fortschreitender Prozess eigener Lebensgestaltung, der sich zudem in jeder alltäglichen Handlung (neu) konstruiert“ (Keupp et al. 2006, 215), verstanden.¹⁰⁶ Dieser Identitätskonstruktion zugrunde liegenden Prozesse basieren einmal auf situationalen Selbstthematierungen, die auf einer weiteren Konstruktionsebene „geordnet“ werden und dadurch weitere selbstreferentielle Strukturen schaffen: die Ebene der *Teilidentitäten*.

„Das Ergebnis der Integration der selbstbezogenen situationalen Erfahrungen unter bestimmten Perspektiven ist, dass das Subjekt von sich selbst ein bestimmtes Bild bekommt, durch das die vielen Facetten seines Tuns übersituative Konturen erhalten. Wir sprechen dann von so genannten Teilidentitäten“ (Straus & Höfer 1997, 281; vgl. auch Keupp 2006, 218).

Als konkrete Beispiele wären hier zentrale Handlungsaufgaben und Perspektiven im schulischen Kontext zu nennen, die zur Typisierung der eigenen Person als „Schüler“ führen. Andere mögliche Teilidentitäten im Jugendalter wären „der Praktikant“, „der Kumpel“ (im Kontext der Peer-Standards), der „intime Freund“, der „Sohn“ usw.

Teilidentitäten und Typisierungen wie in den genannten Beispielen enthalten ein Set an Erfahrungen, die Teil der Retrospektive (realisierte / gescheiterte Identitätsentwürfe und -projekte), Teil des aktuellen Selbstbildes und Teil der Prospektive sind (zukunftsgerichtete Identitätsentwürfe und -projekte).

¹⁰⁵ Vgl. auch Ansatz von Coté & Levine 2002;

¹⁰⁶ „Identität ist stets eine Passungsarbeit. In Ihrer Selbstkonstruktion nehmen die Subjekte Bezug auf soziale, lebensweltlich spezifizierte Anforderungen und auf eigene, individuelle Selbstverwirklichungsentwürfe. Passung bedeutet nie (nur) Anpassung an außen oder innen, sondern ist stets ein subjektiver Aushandlungsakt zwischen oftmals (inhaltlich wie zeitlich) divergierenden Anforderungen“ (Keupp et al. 2006, 216).

Folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Konstruktionen der Identitätsarbeit, die theoretische Verortung der *situationalen Selbstthematizierungen* und der – eine Konstruktionsebene „höher“ befindlichen – Teilidentitäten:

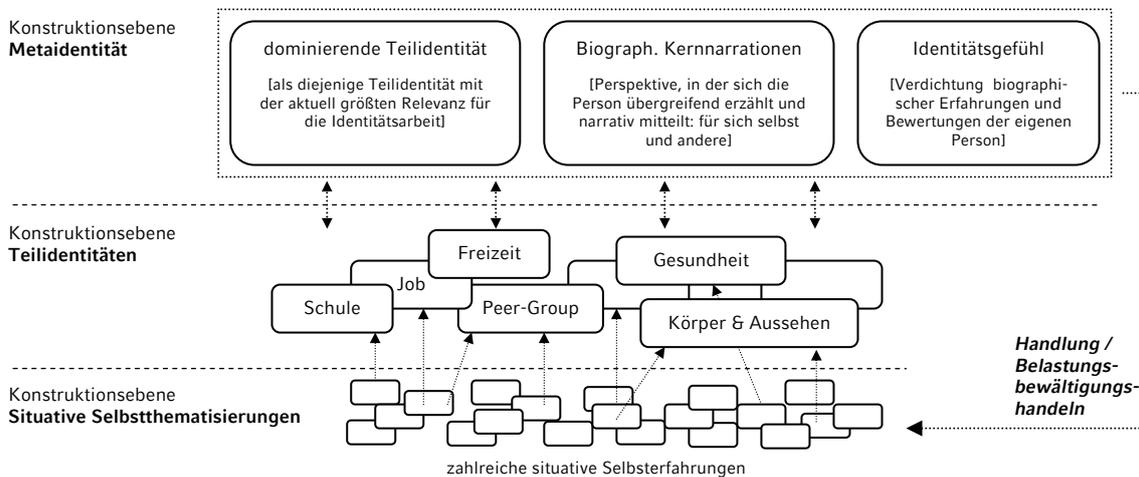


Abb. 21: Die theoretische Verortung der Teilidentitäten anhand der Konstruktionen der Identitätsarbeit im Ansatz Keupp et al. (mod. nach 2006, 218)

Teilidentitäten enthalten demnach neben der Vielzahl biographischer Selbstthematizierungen und Erfahrungen auf emotionaler, sozialer, körperlicher, kognitiver und produktorientierter Wahrnehmungsdimension (vgl. Tab. 11 in Abschnitt 4.3.1: Dimensionen / Modi der Selbstwahrnehmung im Kontext retrospektiv-reflexiver Selbstthematizierungen) auch ein „Set von angewandten Bedeutungen, die als Bezugsrahmen für das Selbst fungieren und definieren, wer man glaubt zu sein“ (Höfer 2000, 187).

Standards als Bezugsrahmen des Selbst und der Teilidentitäten

Dieser Bezugsrahmen für das Selbst wird hier als *Standards* bezeichnet und orientiert sich im theoretischen Aufbau an den Erfahrungsmodi des Selbst. Diese Differenzierung ermöglicht es, ambivalente Erfahrungen bezüglich einer spezifischen Teilidentität (z.B. Teilidentität Schüler) zu verdeutlichen (Außeneinschätzung als Schüler – sozialer Standard – wesentlich besser als etwa die emotionale Selbstbewertung – emotionaler Standard –):

Emotionale Standards

Sicherheit und Vertrauen in das eigene (z.B. schulische) Handeln auf der Grundlage des entwickelten Selbstwertgefühls („es wird schon klappen bei der Prüfung, hat ja bisher immer irgendwie gepasst“);

Körperorientierte Standards

Selbst erfahrene körperliche Fähigkeiten und Merkmale für das jeweilige (schulische) Handeln („ich bleibe ganz ruhig, konzentriere mich“) und die (schulischen) Anforderungen;

Soziale Standards

Wahrgenommene Fremdeinschätzung der (schulischen) Kompetenzen („mein Lehrer hält mich für einen guten Schüler, der den Quali schaffen kann“);

Kognitive Standards

Bereichsspezifisches Selbstkonzept der eigenen (schulischen) Fähigkeiten und Kompetenzen („Meine Stärken sind Mathematik, meine Schwäche ist die Nervosität bei Prüfungen und Deutsch“);

Produktorientierte Standards

Überzeugung, Glaube und/oder Hoffnung auf die (Aus-)Wirkung (schulischen) Handelns („Wenn ich den Quali schaffe, dann habe ich gute Chancen auf einen guten Ausbildungsplatz“).

Die Betonung der Ambivalenz (eine Erfahrung wird auf dem Hintergrund unterschiedlicher Erfahrungsmodi bzw. Standards verarbeitet) ist insofern bedeutend, da traditionelle Definitionen von Identität (vgl. Erikson) suggerieren könnten, Teilidentitäten seien a priori eine konsistente und kohärente Verdichtung der gemachten Erfahrungen.

Einen Ordnungsversuch bezüglich der Konstruktionsebene der Teilidentitäten hat Hintermair (1998) unternommen, indem er (in Anlehnung an Ciompi¹⁰⁷; u.a. 1997) vier idealtypische Teilidentitäten anhand der Pole hohe/niedrige Transparenz und positiver/negativer Affekt heranzieht (vgl. Hintermair 1998, S. 41 f.). Dadurch ergeben sich wie in der nachfolgenden Abbildung die hypothetischen Varianten der Teilidentität 1 (hohe kognitive Transparenz / positiver Affekt bzw. positiv akzentuierte Emotionalität), Teilidentität 2 (niedrige kognitive Transparenz / positiver Affekt bzw. positiv akzentuierte Emotionalität), Teilidentität 3 (niedrige kognitive Transparenz / negativer Affekt bzw. negativ akzentuierte Emotionalität) sowie Teilidentität 4 (hohe kognitive Transparenz / negativer Affekt bzw. negativ akzentuierte Emotionalität). Kritisch zu betrachten ist, dass das Modell dahingehend missverständlich interpretiert werden kann, indem angenommen werden könnte, die situationalen Selbstthematizierungen einer Teilidentität befänden sich ausschließlich innerhalb eines Segments. Es ist vielmehr durchaus möglich und wahrscheinlich, dass beispielsweise die *Teilidentität Schüler* Selbsterfahrungen integriert, die teilweise emotional positiv, teilweise negativ akzentuiert sein können sowie eine höhere oder niedrigere kognitive Transparenz aufweisen.

¹⁰⁷ Luc Ciompi (1997) betont in seinem Ansatz („Die emotionalen Grundlagen des Denkens - Entwurf einer fraktalen Affektlogik“), dass sich Denken in ständigen komplexen Wechselwirkungen zwischen Emotionen und Erkenntnissen organisiert. Die Bedeutung des Ansatzes für die vorliegende Thematik ist die inhärente Betonung der Wirkzusammenhänge emotionaler Prozesse auf das Denken und Erkennen. Im Kontext der Konstrukterhellung bzgl. der Bildung von Teilidentitäten spielen demnach emotionale Standards eine entscheidende Rolle in der Identitätsarbeit, was gegenüber früheren Untersuchungen mit dem Schwerpunkt der Erhebung auf kognitiv-orientierten Selbstkonzepten keine wissenschaftliche Selbstverständlichkeit bedeutet.

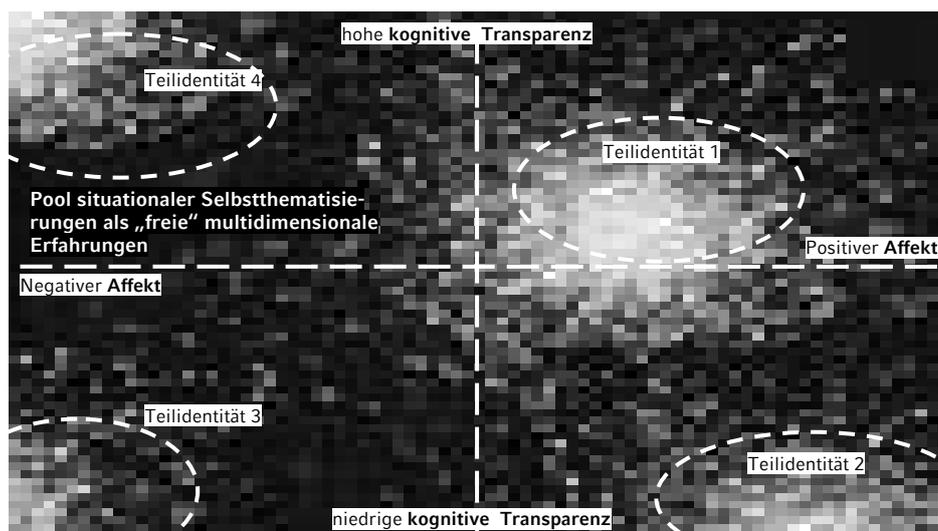


Abb. 22: Hypothetische Formierung situativer Selbstthematierungen zu Teilidentitäten (Darstellung vier idealtypischer Teilidentitäten) modifiziert nach Hintermair (1998, S. 41) in Anlehnung an Ciompi (u.a. 1997)

Ungeachtet der hypothetischen Struktur der Abbildung wird deutlich, dass Menschen unterschiedliche Teilidentitäten aus dem Pool situativer Selbstthematierungen konstruieren und integrieren, die im Kontext ihrer identitätsrelevanten Lebensbereiche stehen (Schule, Familie, Betrieb, Peer-Gruppe, Verein usw.). Dabei kommt es zu lebensphasisch unterschiedlichen (emotionalen) Akzentuierungen der Relevanz von Teilidentitäten für die Identitätsarbeit. Das Konstrukt der „dominierenden Teilidentität“ drückt diese emotional-hierarchische Strukturierung aus.

4.3.3. Dominierende Teilidentität (Metaidentität Komponente 1)

Welche Identitätsperspektiven entwickelt werden, hängt von der subjektiven Konstruktion der Selbsterfahrungen in den verschiedenen subjektiven Lebenswirklichkeiten und Lebensbereichen ab. Teilidentitäten unterliegen deshalb keiner von außen zu tätigen logischen Festlegung. Höfer (2000)¹⁰⁸ hat etwa gezeigt, dass bezüglich der Frage der „Gesundheit“ und „Körper“ von einer Gruppe von Jugendlichen eigene Teilidentitäten identifiziert werden können, während andere Jugendliche gesundheits- und körperbezogene Aspekte nur im Kontext anderer (Teil-) Identitäten thematisieren. So ist es identitätstheoretisch durchaus möglich, dass ein Schüler (die Bezeichnung Schüler hier als objektiver Status eines Jugendlichen mit Schulpflicht) sich von seinen schulischen Anforderungen und Bezügen so weit gelöst hat, dass die Teilidentität „Schüler“ für ihn selbst ja gar nicht explizit existiert,

¹⁰⁸ Höfer (2000) hat einen Ansatz vorgelegt, bei dem sie von Hurrelmanns bio-psycho-sozialem Modell der Persönlichkeitsentwicklung (1990) ausgeht und diesen mit salutogenetischen Perspektiven und sozialpsychologischen Identitätsaspekten verbindet und anhand „institutionsauffälliger“ Jugendliche untersucht: „Jugend, Gesundheit und Identität. Studien zum Kohärenzgefühl.“

dass auf der anderen Seite jedoch „Schule“ insofern noch von Relevanz ist, da aufgrund von Sanktionen (Bußgeldverfahren etc.) subjektive Nachteile erwartet werden. Diese Frage ist bezüglich wachsender Phänomene wie Schulabsentismus eine grundlegende (schul- und sonder-)pädagogische Herausforderung. Im sonderpädagogischen Kontext bei Schülern der Schule zur Erziehungshilfe stellt sich zwangsläufig die Frage, ob die Jugendlichen die Teilidentität „Schüler“ nicht unterordnen „mussten“, da aufgrund vielfältiger Ausschlusserfahrungen (Überweisung von Schule zu Schule) die Anerkennungsbilanz sonst zu negativ und selbstgefährdend ausgefallen wäre.

Teilidentitäten stehen selbst in einem Ordnungszusammenhang. Je nach aktueller, subjektiver Relevanz und Lebenssituation werden Teilidentitäten über-, unter- oder zugeordnet. Die Teilidentität mit aktuell hoher subjektiver Relevanz wird dabei als *dominierende Teilidentität* bezeichnet (vgl. Keupp et al. 2006, 224).

Dominierende Teilidentitäten wechseln dabei über die Lebensspanne. Die Entwicklung von „Dominanz und Latenz von Teilidentitäten für das übergeordnete Identitätsgefüge resultiert auch daraus, dass Subjekte nicht gleichwertig an allen Teilidentitäten arbeiten, sondern selektiv“ (ebd., 225). Keupp et al. betonen zudem, dass sich die Organisation der Teilidentitäten und die Herausbildung einer dominierenden Teilidentität an der Vermittlung von Anerkennung, Selbstachtung und Autonomie orientiert (vgl. ebd. S. 224). Teilidentitäten mit subjektiv höheren Anerkennungsbilanzen (vgl. emotionale Standards) werden in der Hierarchie langfristig steigen, während dauernde Misserfolge und negative Bilanzen der Anerkennung dazu führen werden, den Kontext der Teilidentität (z.B. Schule bzw. schulische Anforderungssituationen) zu meiden, unterzuordnen, aktiv abzulehnen oder zu boykottieren. Stattdessen kann die Anerkennung über den Anschluss an deviante Gruppen mit hohen Selbstachtungspotentialen gesucht werden.

Dominierende Teilidentitäten sind – wie die Abbildung in Abschnitt 4.3.2 zeigt (Abb.: theoretische Verortung der Teilidentitäten anhand der Konstruktionen der Identitätsarbeit) – eine von drei Möglichkeiten, so etwas wie einen Identitätskern bzw. eine *Metaidentität* als oberste Konstruktions- und Ordnungsebene zu bestimmen. Die anderen Komponenten der Metaidentität, das Identitätsgefühl und die biographischen Kernnarrationen, werden in 4.4.1.2 und 4.4.1.3 im Rahmen prozessualer Überlegungen dargestellt.

4.3.4. Identitätsentwürfe und Identitätsprojekte

Zur ausgeführten strukturellen Ordnung hinsichtlich der Konstruktionsebenen von situationaler Selbstthematizierung und der Ebene der Teilidentitäten tritt hinsichtlich vergangener und aktueller Erfahrungen eine weitere Perspektive hinzu: die Prospektion. Das dreidimensionale Modell der Topographie des Selbst (nach Greve 2000, ausgeführt in Abschnitt 2.1.2)

veranschaulicht, dass es hinsichtlich einer prospektiver Auseinandersetzung mit sich selbst mehrere Dimensionen abhängig von einer kognitiv-deskriptiven oder emotional-evaluativen Perspektive gibt:

1. *Entwicklungserwartungen*: Sie sind Ausdruck einer kognitiv-deskriptiven Perspektive eines realistischen Selbst („so werde ich sein“).
2. *Entwicklungsoptionen*: Sie sind Ausdruck ebenfalls einer kognitiv-deskriptiven Perspektive, allerdings eines möglichen Selbst („so könnte ich werden“).
3. *Ideales Selbst und Identitätsprojekte*: Sie sind Ausdruck einer emotional-evaluativen Perspektive eines realistischen Selbst („so möchte ich werden“).
4. *Alternative Entwicklungsoptionen*: Sie sind Ausdruck einer emotional-evaluativen Perspektive eines möglichen Selbst und beinhalten u.a. gefürchtete Entwicklungen.

Alle vier theoretischen Möglichkeiten im Modell Greves (2000, S. 20) beinhalten zukunftsorientierte (prospektive) Reflektionen bzw. optionale Selbst¹⁰⁹ oder *Identitätswürfe*, wie Keupp et al. (2006, S. 194), Straus & Höfer (1997, S. 282), Höfer (2000, S. 189) formulieren (Kraus 1996, S. 164 spricht dagegen noch von „Selbstentwürfen“).

„Aus den Identitätswürfen, die Subjekte in ihren jeweiligen Teilidentitäten »mit sich führen«, verdichten sich bestimmte zu konkreten Identitätsprojekten. [...] Im Unterschied zu Identitätswürfen haben Identitätsprojekte quasi inneren Beschlusscharakter“ (Keupp et al. 2006, 194 in Anlehnung an Höfer 2000, S. 189).

Zukunftsorientierte Identitätswürfe (noch ohne inneren Beschlusscharakter) werden ggf. zu *Identitätsprojekten* (mit innerem Beschlusscharakter) konkretisiert und dadurch Gegenstand alltäglicher Lebensführung mit handlungsleitender Funktion. Identitätsprojekte sind also Elemente einer Teilidentität, in die Erwartungen der Person bezüglich der eigenen zukünftigen Identität selbst zum Bestandteil der Lebensbiographie werden.¹¹⁰ Wesentliche Bereiche von Identitätsprojekten können u.a. Schulabschluss, Ausbildung, Beruf, Familie, Freundeskreis usw. sein. „Ein Identitätsprojekt ist weder Utopie noch ein bloßes »Lust haben«“ (Kraus 1996, 165), woraus gefolgert werden kann, dass ein Reflexionsprozess stattgefunden hat, der vorhandene Ressourcen sowie zugrunde liegende Motive abgewogen hat. Identitätsprojekte stellen in dieser Hinsicht einen „diskursiven Referenzpunkt“ (Keupp et al.

¹⁰⁹ In diesem Zusammenhang wird des Öfteren u.a. bei oben genannten Autoren auf die Arbeiten von Markus & Nurius 1986 sowie Cross & Markus 1991 verwiesen. Dabei wurde herausgearbeitet, dass *possible selves* zwei grundlegende Funktionen (als psychologische Ressourcen) für das Selbst aufweisen: (1) als Motivatoren (Anreiz für zukünftiges Verhalten bzw. Ausdruck für anzustrebende bzw. zu vermeidende Selbst); (2) Affirmation und Verteidigung des gegenwärtigen Selbst (*possible selves* liefern in dieser Funktion einen evaluativen und interpretativen Kontext für die gegenwärtige Sicht des Selbst).

¹¹⁰ Vgl. Harré 1983; Siegert & Chapman 1987; Tesch-Römer 1990; Kraus 1996.

2006, 194) dar. Die Historizität der Person ist aus sonderpädagogischer Perspektive dabei von besonderer Bedeutung. Die in der Regel von Misserfolgserfahrungen und Ausschluss-erlebnissen geprägte (Schul-) Biographie besonders der Jugendlichen an der Schule zur Erziehungshilfe hat in seiner retrospektiven Dimension natürlich auch Auswirkungen auf prospektiv-orientierte Identitätsziele, Identitätsentwürfe und Identitätsprojekte. Jedes Identitätsprojekt hat also seine „biographischen Wurzeln“. Ohne ein pädagogisches Verstehen der subjektiven Historizität eines Kindes oder Jugendlichen aufgrund narrativer Identitätsarbeit (vgl. v.a. Kraus 1996: „die narrative Konstruktion der Identität“¹¹¹), wird ein Einführen in die jeweiligen Motive und Intentionen hinsichtlich subjektiver Lebensziele bzw. Identitätsprojekte kaum möglich sein.

4.3.4.1. Typologie von Identitätsprojekten nach Siegert & Chapman

Identitätsprojekte beinhalten eine getroffene Wahl bzgl. einer gewünschten Entwicklung, sagen dadurch aber auch etwas über gefürchtete *possible selves* aus. Neben dieser Einteilung haben Siegert & Chapman (u.a. 1987) einen ersten Entwurf für eine „Typologie von Identitätsentwürfen“ (ebd. S. 145 ff.) vorgelegt.

Identitätsprojekt	Zukunftsorientierung	Kritische Bedingungen
Typ 1: Aufrechterhaltung des gegenwärtigen Status <i>[kontinuierlicher Statusbewahrer]</i>	Zukünftige Identität als Fortsetzung gegenwärtiger Rollen und Status	Veränderungen bei sich selbst oder anderen, die den gegenwärtigen Zustand beeinträchtigen
Typ 2: Realisierung von Lebensplänen <i>[der Zukunftsorientierte]</i>	Die gegenwärtige Identität beruht auf der Vorstellung, zukünftige Zielsetzungen zu erreichen	Blockierte Realisierungsmöglichkeiten oder Enttäuschung über bereits erreichte Ziele
Typ 3: Selbstbezogene Aktualisierung des eigenen Potentials <i>[der Gegenwartsorientierte]</i>	Zukunft wird in terms von Möglichkeiten zur Selbstaktualisierung gesehen	Fehlschläge bei der Selbstaktualisierung aufgrund fehlender Umsetzungsmöglichkeiten
Typ 4: Reflexive Rekonstruktion des eigenen Selbstverständnisses <i>[der periodische Selbstüberprüfer]</i>	Periodische Rekonstruktion der Identität nach Maßgabe vergangener Erfahrungen	Unmöglichkeit, lebensgeschichtliche Veränderungen als Entwicklung zu begreifen, oder eigene Entwicklungen des Selbstverständnisses können nicht umgesetzt werden
Typ 5: Identifikation mit zukünftigen Generationen (Generativität) <i>[das Generationenglied]</i>	Das eigene Selbstverständnis wird auf zukünftige Generationen ausgedehnt	Diskontinuitäten zwischen Selbst und Repräsentanten der Zukunft. Kontinuität kann nur durch „Selbstaufgabe“ erreicht werden.

Tab. 12: Typisierung von Identitätsprojekten, Zukunftsorientierung und kritische Bedingungen nach Siegert & Chapman (1987, 146) [in eckiger Klammer und kursiver Schrift eine Abkürzung, die im Rahmen des empirischen Teils dieser Untersuchung zur Codierung der inhaltsanalytischen Auswertung herangezogen wurde]

¹¹¹ „Das Konzept des Identitätsprojektes [...] kann zur Beschreibung dieser identitätsstrategischen Fluchtpunkte in der Zukunft dienen. Mit der Verwendung des Projektbegriffes wird eine Analysearbeit bezeichnet, die nicht nur einzelne Facetten der Zukunftsvorstellungen umfasst, sondern sich auf Zukunftsvorstellungen als komplexe Selbstentwürfe bezieht. [...] Was das Subjekt an Identitätsprojekten formuliert, wie es sie mit anderen verhält, all dies findet in Narrationen statt“ (Kraus 1996, 164-168).

Dieser Klassifikationsversuch, der mittlerweile in viele Arbeiten eingegangen ist und von empirischer Relevanz ist, unterscheidet 5 Typen von Identitätsprojekten. Den Autoren ist wichtig zu betonen, dass ihre Typologisierung „in keiner Weise vollständig [ist], noch [...] vermutet [wird], dass jede Person einem und nur einem Typus zugeordnet werden kann“ (ebd. 145).

Auf dem Hintergrund sonderpädagogischer Reflexion scheinen folgende Typen besonders bedeutsam: Typ 1 beschreibt das Identitätsprojekt „Aufrechterhaltung des gegenwärtigen Status“. Ein Jugendlicher mit einer solchen prospektiven Orientierung sieht seine Zukunft in erster Linie als Verlängerung der Gegenwart an. Siegert & Chapman beschreiben dieses Projekt als „geschlossene Identitätskonstruktion“ (1987, 145 f.), da ein Wandel der eigenen Person weder angestrebt noch antizipiert wird.

Typus 2 kennzeichnet das Projekt „Realisierung von Lebensplänen“. Die gegenwärtige Situation bzw. das aktuell Erreichte spielen für die Identität eine geringere Rolle als die Zukunftsorientierung. Die Gegenwart wird gewissermaßen vernachlässigt, wird subjektiv unwichtig aufgrund der emotionalen Ausrichtung auf das Zukünftige.

Typ 3 stellt ein ausgeprägt gegenwartsorientiertes Identitätsprojekt dar: „Selbstbezogene Aktualisierung des eigenen Potentials“. Es werden keine Lebenspläne entwickelt und stattdessen als „unangemessen“ (ebd. 147) abgelehnt. Im Zentrum stehen die eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften, die „als ein unverrückbarer Bestandteil der Person angesehen“ (ebd. 147) werden.

Typ 4 repräsentiert das Identitätsprojekt des „periodischen Selbstüberprüfers“: „Reflexive Rekonstruktion des eigenen Selbstverständnisses. Die Identität wird „von Zeit zu Zeit rekonstruiert“, d.h. anhand eigener Standards und Orientierungen bilanziert und hinsichtlich der Angemessenheit und subjektiven Vertretbarkeit hinsichtlich der eigenen Lebensführung überprüft. Hier wirkt das Prinzip Kontinuität durch Wandel.

Typ 5 orientiert sich im Identitätsprojekt „Identifikation mit zukünftigen Generationen“ nicht auf die eigene Zukunft im eigentlichen Sinn. Vielmehr wird die eigene Identität als Bestandteil von etwas „Größerem“ betrachtet, als Teil der Generationenabfolge.

Die genannten Typen sind Eckpunkte möglicher Identitätsprojekte, die – wie Siegert & Chapman weiter ausführen (S. 148) – (a) als Mischform in der Realität zu erwarten sind und (b) zugleich die Möglichkeit beinhalten, dass unterschiedliche Identitätsprojekte in unterschiedlichen Lebensbereichen derselben Person, desselben Jugendlichen auftreten.

4.3.4.2. Identitätsprojekte zwischen Zeitperspektive und Handlungsorientierung: der Ansatz Tesch-Römers

Tesch-Römer (1990) hat eine Typologie von sechs Identitätsprojekten entwickelt, „die die verschiedenartigen Lebensentwürfe einer modernen, pluralistischen Gesellschaft abzubilden“ (ebd. S. 61) versucht. Dabei liegt ihm ein Identitätsverständnis zu Grunde, welches Identität als eine „aktive Leistung eines Individuums [bezeichnet], Selbst- und Fremdbeschreibungen der eigenen Person sowie Ziele und Wünsche zu einem einheitlichen und sinnvollen Selbstbild zu integrieren“ (ebd. 60). Tesch-Römer sieht zum einen *Handlungsorientierung* (Sozialbezug / Selbstbezug) als zentrale Dimension für die Organisation der Identitätsprojekte, zum anderen eine *zeitliche Perspektive* der Ausprägungen Vergangenheit, Gegenwart, personale Zukunft und nicht-personale Zukunft. Daraus erarbeitete Tesch-Römer folgendes 6-Felder-Schema an Identitätsprojekten:

		Zeitperspektive			
		Vergangenheit	Gegenwart	Personale Zukunft	Nicht-personale Zukunft
Handlungsorientierung	Sozialbezug	Typ 1: Rollenstatus aufrechterhalten		Typ 2: Statusziele realisieren	Typ 3: Sozial-relationale Generativität
	Selbstbezug	Typ 4: Reflexive Rekonstruktion des eigenen Lebens	Typ 5: Selbstverwirklichung		Typ 6: Generative Selbstaktualisierung

Tab. 13: Typologie von Identitätsprojekten in Abhängigkeit von Zeitperspektive und Handlungsorientierung nach Tesch-Römer (1990, 61).

Typ 1 beinhaltet das Identitätsprojekt „Rollenstatus aufrechterhalten“ und weist deutliche Parallelen zu Siegert & Chapmans (1987, 146) Identitätsprojekt von Typus 1 („Aufrechterhaltung des gegenwärtigen Status“) auf. Tesch-Römer beschreibt Subjekte, die über solche Identitätsprojekte verfügen, als Menschen, die subjektiv mit ihrer aktuellen sozialen Position (soziale Rolle, sozialer Status) zufrieden sind und sie aufrechterhalten wollen. Die gegenwärtige Situation ist das zentrale Element des Lebensentwurfs. Das kann ein finanzieller, beruflicher, privater Status, wie auch die Stellung innerhalb einer sozialen Gruppe (Verein, Clique, Verband, Partei etc.) sein. Aus sonderpädagogischer Perspektive kann dies zweierlei bedeuten: Zum einen können aus gesellschaftlicher und insbesondere aus pädagogischer Sicht bestimmte Lebenssituationen von Jugendlichen als dysfunktional für eine gesellschaftlich akzeptierte (Normal-) Biographie gelten. Für den Jugendlichen selbst bedeutet seine subjektive Lebenswirklichkeit beispielsweise in einer Clique, Bande usw. möglicherweise einen Status, den er aus Gründen der Anerkennung, Zugehörigkeit und Orientierung nur schwer aufgeben kann, um – womit der zweiten Aspekt angesprochen wäre – diesen mit gesellschaftlich allgemein anerkannten Zielen zu ersetzen (schulische Integri-

on, soziale Anpassung). Aufgrund mangelnder Ressourcen (vgl. Ansatz Bourdieus 1983; 1991; 2005: soziale, kulturelle, ökonomische Ressourcen für die Identitätsarbeit) und möglicherweise langfristig entwickelter divergierender Wert- und Lebensorientierungen wird es ihm zunächst kaum gelingen können, eine ähnliche soziale Rolle zu erreichen, die in der subjektiven Anerkennungsbilanz so positiv ausfallen wird, wie dies durch ein etwaiges „deviantes“ Verhalten im Kontext des individuellen sozialen Netzwerkes der Fall war. Aus pädagogischer Zielperspektive muss demnach klar sein, dass die Aufgabe eines emotional positiv akzentuierten Rollenstatus nur gelingt, wenn andere Quellen der Anerkennung etc. inklusive der Bereitstellung, Herstellung und Förderung von Ressourcen für die weitere Identitätsarbeit erschlossen werden können.

Tesch-Römer beschreibt als zweiten Typus das Identitätsprojekt „Statusziele realisieren“. Es orientiert sich in handlungsorientierter Perspektive auf einen Sozialbezug, in der Zeitperspektive auf die Zukunft. Auch hier sind deutliche Entsprechungen zum Typ 2 der Klassifikation nach Siegert & Chapman (1987) erkennbar: „Realisierung von Lebensplänen“. Tesch-Römer sieht diesen Typus in Verbindung mit Menschen, die einen sozialen Status – wie bei Typ 1 beschrieben – noch nicht erreicht haben. Sie richten ihre Lebenspläne darauf aus, in Zukunft einen subjektiv angestrebten sozialen Status zu erlangen. Aus sonderpädagogischem und gesamtgesellschaftlichem Blickwinkel ist auch hier wiederum bedeutend, welche Perspektiven benachteiligten Jugendlichen zur Verfügung gestellt werden. Aufgrund sich verschärfender wirtschaftlicher Verhältnisse bei gleichzeitigem progressivem Rückzug des Staates aus sozialen und wirtschaftlichen Hilfssystemen unter Aufwertung einer Selbstverantwortungs- und Selbstversicherungsdoktrin, stellt sich gerade jungen Menschen der Hauptschule und in verschärften Maße der Förderschule die Frage, welche Perspektiven sie in der Gesellschaft haben. Falls keine sozial anerkannten Statusziele in der subjektiven Wahrnehmung erreicht werden können, werden Statusziele fernab sozial-adaptiver Handlungsräume und paralleler sozialer Netzwerke gesucht. Über die pädagogische Frage im Umgang mit „schwierigen“ Jugendlichen hinaus, bleibt ein Wertediskurs bzgl. heutiger Quellen für sozial anerkannte Statusziele über materielle oder machtbezogene Positionen sowie institutionalisiertes Kulturkapital im Sinne Bourdieus¹¹² (anerkannte höhere Bildungsabschlüsse) hinaus aus. Konkret folgt daraus eine rhetorische Fragestellung des Pädagogen: „Was haben unsere Jugendlichen eigentlich in dieser Gesellschaft noch zu verlieren?“

Typ 3 der Identitätsprojekte bezieht sich auf eine „sozialrelationale Generativität“ (Tesch-Römer 1990, S. 62). Als Zeitperspektive wird eine nicht-personale Zukunft fokussiert im Kontext des Sozialbezugs. Das bedeutet, dass sich ein Mensch um tatsächliche Mitglieder folgender Generationen kümmert (nicht um die Menschheit allgemein). Sozialrelational

¹¹² Vgl. ebd. u.a. 1983, 183 ff.

meint etwa eigene Kinder, Schüler, Auszubildende oder Jugendliche, mit denen sich eine Person im Freizeitbereich beschäftigt. Auch berufliche Betätigungen können – gerade in pädagogischen Professionen – zur Ausbildung dieses Typs an Identitätsprojekt führen.

Typ 4, „reflexive Rekonstruktion des eigenen Lebens“, ist ein Identitätsprojekt, bei sich ein Mensch retrospektiv mit sich selbst beschäftigt. „Die Person führt sich dabei ihr eigenes Leben vor Augen, überdenkt die Abschnitte der eigenen Geschichte und kommt möglicherweise zu neuen Interpretationen und Bewertungen“ (ebd.). Relevant auch im sonderpädagogischen Kontext werden der Selbstbezug und die Reflexion eigener Historizität im Jugendalter (vgl. Oerter & Dreher 2002) allgemein, sowie bei der Aufarbeitung von traumatisierenden Lebensereignissen oder belastenden *life events*.

Typ 5 beschreibt das Identitätsprojekt „Selbstverwirklichung“. Die Person versucht primär, eigene Kompetenzen und Bedürfnisse zu erkennen und zu realisieren. Ziel ist ausdrücklich nicht die Erlangung einer bestimmten sozialen Position oder eines bestimmten sozialen Status, sondern vielmehr um die *Verwirklichung* des eigenen Potentials. Empirische Untersuchungen u.a. von Dreher & Dreher (1985) sowie Dreher & Artmann (1998) haben gezeigt, dass der Stellenwert von Selbstverwirklichung bzw. Aspekte davon (im Ansatz Dreher et al. v.a. im Hinblick auf „sich selbst kennen lernen und wissen, wie andere einen sehen, d.h. Klarheit über sich selbst gewinnen“) von 1985 bis 1997 bei männlichen Jugendlichen von 94% auf 70% (hinsichtlich der subjektiven Bedeutsamkeitseinschätzungen der Jugendlichen) und bei weiblichen Jugendlichen von 94% auf sogar 60% abgenommen haben (vgl. auch Oerter & Dreher 2002, 272).

Typ 6, „generative Selbstaktualisierung“, zielt ab auf die nicht-personale Zukunft und thematisiert unter handlungsorientierter Perspektive den Selbstbezug: „In diesem Fall glaubt die Person durch die Realisierung ihrer Fähigkeiten und Talente nachfolgenden Generationen im allgemeinen nützlich zu sein“ (Tesch-Römer 1990, S. 63). Der Person ist es aber weniger wichtig, konkreten Mitgliedern nachfolgender Generationen, sondern vielmehr der Menschheit allgemein durch die Realisierung des eigenen Potentials dienlich zu sein.

Es wurden in Abschnitt 4.3 in Anlehnung an das Modell „alltäglicher“ Identitätsarbeit von Straus & Höfer (1997, 302) sowie unter Einbezug anderer Modelle und Quellen wichtige strukturelle Aspekte der Identitätsarbeit beleuchtet und auf dem Hintergrund sonderpädagogischer Perspektiven diskutiert. Dabei spielte die Organisation und subjektive Konstruktion der multidimensional erfahrenen Wirklichkeit (emotionale, soziale, kognitive, körperorientierte und produktorientierte Erfahrungsmodi) eine entscheidende Rolle. Diese strukturelle Konstruktionsebene wurde anhand folgender Konzepte skizziert: situationale Selbstthematisierungen (Abschnitt 4.3.1), Teilidentitäten und Standards als Bezugsrahmen (Ab-

schnitt 4.3.2), dominierende Teilidentitäten (Abschnitt 4.3.3) sowie Identitätsentwürfe und Identitätsprojekte (Abschnitt 4.3.4).

Im Folgenden sollen prozessuale Elemente des Konstruktionsprozesses, die von der strukturellen Konstruktion nur hypothetisch zu differenzieren sind, erläutert werden.

4.4. Prozessuale Elemente des Konstruktionsprozesses

Identität wurde im Verlauf der theoretischen Analyse in seiner prozesshaften Dynamik identifiziert und beschrieben¹¹³. Die dynamischen Variablen und Parameter sollen nun in Form eines integrierenden Regulationsmodells (4.4.1) dargestellt werden, wobei in Hinblick auf die empirische Untersuchung dieser Arbeit zwei Konstrukte besondere Wichtigkeit aufweisen: Kohärenz und Kontinuität (4.4.1.1) sowie biographische Kernnarrationen (4.4.1.2).

Ein zweiter bedeutender Aspekt für die qualitative Inhaltsanalyse der Erhebung sind Identitätsstrategien (4.4.2), insbesondere nach dem Ansatz von Berzonsky (4.4.2.1), dem Modell Camilleris (4.4.2.2), dem Ansatz Höfers (4.4.2.3) sowie die Vernetzung zu dem triarchischen Modell analytischer, synthetischer und praktisch-problemlösender Strategien nach Sternberg & Lubart (4.4.2.3). Letzteres Modell ist eine weitere Grundlage der quantitativen Erhebung der vorliegenden Untersuchung.

4.4.1. Regulationsmodell

Wie die Ausführungen in Abschnitt 2.4 (v.a. Haußer 1995; 2002) bzgl. der ersten Sichtung von Modellen zu Identitätsprozessen und zur Identitätsregulation gezeigt haben, ist Identität *relational* zu zeitlichen, lebensbereichlichen und lebensphasischen Reflexionen. Einzelne Selbstthematizierungen werden in der alltäglichen Identitätsarbeit miteinander in Beziehung gesetzt. *Kohärenz und Kontinuität* (4.4.1.1) sind in der Identitätsforschung zentrale Aspekte dieses relationalen Reflexionsprozesses.

4.4.1.1. Kohärenz und Kontinuität

Höfer (2000) und Keupp et al. (2006) greifen bei der Darstellung eines sog. „relationalen Grundmodus der Identitätsarbeit“ auf den Beitrag von Straus & Höfer (1997, S. 285 ff.) zurück. Den Autoren geht es um die Darstellung, wie einzelne Selbsterfahrungen miteinander in Beziehung gesetzt werden. Zum einen sehen Straus et al. einen (a) *Ordnungsaspekt*. Danach werden Selbsterfahrungen hinsichtlich (a¹) zeitlicher (retrospektiv – aktuell - prospektiv) Indizes, (a²) hinsichtlich perspektivischer Indizes (körperbezogene, berufsbezogene,

¹¹³ Vgl. Keupp et al. 2006, S. 215: Identität als „fortschreitender Prozess eigener Lebensgestaltung, der sich zudem in jeder alltäglichen Handlung (neu) konstruiert.“

geschlechtsrollenbezogene Selbstthematizierungen) sowie entlang (a³) biographischer Etappen vollzogen. Zweitens tritt ein (b) *Bewertungsaspekt* hinzu. Das Subjekt analysiert die Selbsterfahrungen nach Konsistenz, d.h. „inwieweit sich das Subjekt im Verlauf der Zeit kontinuierlich und über verschiedene Situationen beziehungsweise Kontexte hinweg kohärent als »derselbe«/»dieselbe« erlebt“ (ebd. S. 285). Dabei bedeutet die etymologische Herleitung des Identitätsbegriffs (von dem lateinischen Wort „idem“: derselbe; das spätlateinische „identitas“ bedeutet „Gleichheit“)¹¹⁴ keineswegs, dass Kohärenz die Wiederholung des biographisch bereits Dagewesenen bedeutet. Straus & Höfers zentrale Annahme ist vielmehr, dass neue Erfahrungen und wahrgenommene Veränderungen in einen Bezugs- und bzw. Referenzrahmen gestellt werden, der in folgendem Koordinatensystem als *Referenzrahmen für Kohärenz* dargestellt ist (vgl. Abb. 23).

Identitätsarbeit geht – wie anhand der situationalen Selbstthematizierungen gezeigt wurde – über einen reinen retrospektiven Reflexionsprozess hinaus, da stets prospektiv ausgerichtet, d.h. zukunftsbezogene Entwürfe und Projekte integriert sind. Die Arbeit an der Identität (hier wird der Begriff *Identitätsmanagement* ausdrücklich vermieden) beinhaltet eine „Mischung von Kontinuität, Entwicklung und Flexibilität“ (Höfer 2000, 193). Eine gewisse innere Vielfalt und Flexibilität ist allerdings notwendig für die Bewältigung der Pluralität von Lebensformen und Kontexten, woraus keine Beliebigkeit, sondern Reaktionsfähigkeit des Subjekts bzgl. gesellschaftlicher Wandlungsprozesse hergestellt werden soll: „Kohärenz entsteht nicht mehr inhaltlich, sondern als prozessuales Ergebnis, als Gefühl einer trotz unterschiedlicher Entwicklungen zu mir passenden Prozesses“ (ebd.).

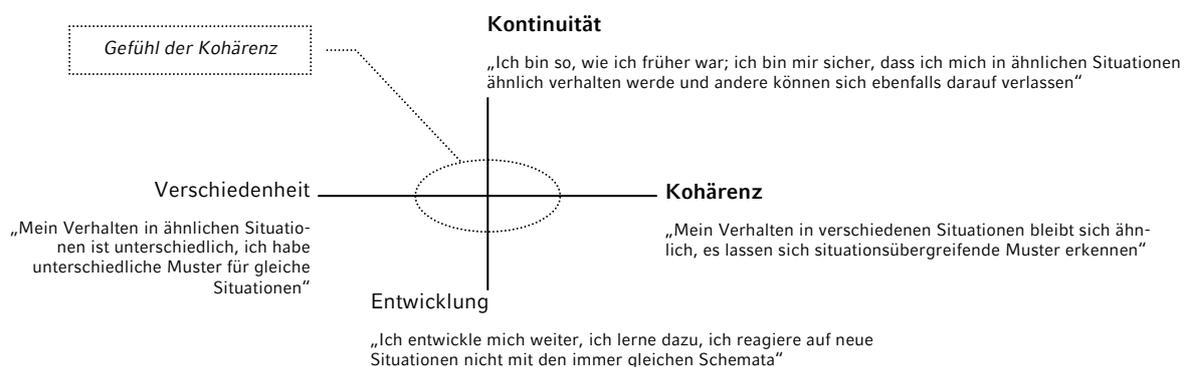


Abb. 23: Zweidimensionales Schema von Kohärenz/Kontinuität als Referenzrahmen für Erfahrungen (Straus & Höfer 1997, 286 und Höfer 2000, 193)

¹¹⁴ Vgl. Köbler 1995

Identität bewegt sich demnach ständig in einer Ambiguitätsbalance und einem Spannungszustand. Dabei können diese Widersprüchlichkeiten bzw. Ambiguitäten an drei Konstrukturbereichen festgemacht werden: (1) Ambivalente Erfahrungen hinsichtlich situationaler Selbstthematizierungen und in den Teilidentitäten, (2) Spannung zwischen bislang geltenden Standards als aktueller Bezugsrahmen und neuen zukunftsbezogenen Entwürfen und Projekten, sowie (c) Ambivalenzen auf der Ebene des Identitätsgefühls als Konstrukt der *Metaidentität*.

Ad 1: Die in Abschnitt 4.3.1 beschriebenen Erfahrungsmodi des Selbst auf emotionaler, sozialer, kognitiver, körperlicher und produktorientierter Ebene können Ambivalenzen auf der Ebene situationaler Selbstthematizierungen sowie der Teilidentitäten hervorrufen. So kann ein Schüler das kognitive Bild von sich selbst haben, dass er etwa in einer Anforderungssituation (z.B. Prüfung) „gut“ war, das soziale Bild/Gefühl jedoch divergiert (Kommentar des Lehrers, er sei zu wenig vorbereitet gewesen), das emotionale Gefühl beinhaltet die Reflexion dieser als ungerecht empfundenen Leistungssituation entsprechend der körperlichen Wahrnehmung (nasse Hände, zitterige Stimme) sowie das produktorientierte Ergebnis in Form einer schlechten Bewertung bzw. Note. Hier fällt v.a. die Ambivalenz der kognitiven mit der emotionalen Erfahrung in der Situation auf. Dabei betont Höfer (2000, 195), dass unterschiedliche Menschen bestimmte Erfahrungsmodi mehr gewichten als andere – vice versa. Genauso variieren die Standards hinsichtlich der entsprechenden Lebenswelt (Familie, Schule, Peer-Gruppe usw.) sowie entsprechende der aktuellen Lebensphase. Einige Autoren sprechen hier von *konfliktorientierter Identitätsregulation* (u.a. Straus & Höfer 1997; Höfer 2000; Keupp et al. 2006).¹¹⁵

Ad 2: Unter Einbezug der Zukunftsperspektive können bislang geltende Standards durch neue Entwürfe und Identitätsprojekte modifiziert werden: „das Passungsverhältnis wird in manchen Fällen gerade keines sein, wenn eine als zufrieden stellend erlebte Übereinstimmung zwischen neuer Erfahrung und existierendem Standard durch das Fehlen einer Entwicklungsperspektive begleitet wird. Die Identitätsarbeit lebt [...] von dem Spannungsfeld zwischen dem, was man erreicht hat und dem, was man noch erreichen möchte“ (Höfer 2000, 195).

Ad 3 wird in folgendem Abschnitt explizit diskutiert: Die Frage des Identitätsgefühls als Bestandteil der übergeordneten Konstruktionsebene *Metaidentität*.

¹¹⁵ Straus & Höfer haben diesbezüglich ein Prozessmodell vorgestellt, das Veränderungen von Identitätsstandards veranschaulicht (1997, 289). Treten Erfahrungen auf, die den Standards der Person nicht entsprechen, wird – als Feedbackschleife erster Ordnung – zum einen der ablaufende Identitätsprozess (teil-)bewusster wahrgenommen: „Er führt dann zu [...] [einem] Anpassungsprozess der externen Inputs an die internalen Standards“ (ebd. S. 288). Dieser Prozess entspricht in etwa dem der „Identitätsassimilation“ im Ansatz Haußers (u.a. 1995; siehe Abschnitt 2.4). Es kann umgekehrt auch zu einer Art „Identitätsakkomodation“ kommen, indem Erfahrungen zur Veränderung der Identitätsstandards führen (sog. Feedbackschleifen zweiter Ordnung).

4.4.1.2. Identitätsgefühl (Metaidentität Komponente 2)

Wie Abb. 21 in Abschnitt 4.3.2 (theoretische Verortung der Teilidentitäten anhand der Konstruktionen der Identitätsarbeit) veranschaulicht, beschreiben Keupp et al. (2006) eine oberste Konstruktionsebene: Metaidentität. Damit ist gemeint, dass auch die Teilidentitäten vom Subjekt in einer gewissen Ordnung und Dynamik (Wechselwirkung von Struktur und Prozess) verarbeitet werden. Wie schon betont, geschieht dies auf dreifache Weise: über die *Dominanz von Teilidentitäten* (vgl. Abschnitt 4.3.3), über *biographische Kernnarrationen* (siehe nachfolgender Abschnitt 4.4.1.4) sowie über das *Identitätsgefühl* bzw. über den „Generalisierungsprozess entlang der [...] Erfahrungsmodi“ (Straus & Höfer 1997, 297).

„Das Identitätsgefühl entsteht als Verdichtung biographischer Erfahrungen und Bewertungen der eigenen Person auf der Folie zunehmender Generalisierung der Selbstthematisierung und der Teilidentitäten. Es entsteht in der alltäglichen Identitätsarbeit, indem das Subjekt »Passungen« herstellt zwischen äußeren und inneren Anforderungen. In diesem Prozess versucht das Individuum, seine Identität zu sichern, ein Gefühl von Identität herzustellen.“ (Höfer 2000, 199)¹¹⁶

Diese Definition Höfers betont, dass über die ausführlich beschriebene Organisation situationaler Erfahrungen in Teilidentitäten, Selbsterfahrungen zusätzlich als „Identitätsgefühl“ in ihrem Kerngehalt „abgespeichert“ werden.

Generalisierter Standard	Identitätsziel	Identitätsprojekt (Typologie nach Identitätszielen)
Generalisierte soziale Standards	Anerkennung	Typ 1: Identitätsprojekte mit dem Ziel der Anerkennung
	Zugehörigkeit	Typ 2: Identitätsprojekte mit dem Ziel der Zugehörigkeit
Generalisierte emotionale Standards	Selbstachtung	Typ 3: Identitätsprojekte mit dem Ziel, nach selbstbestimmten Wertkriterien die Achtung vor der eigenen Person zu erhöhen
	Selbstwirksamkeit	Typ 4: Identitätsprojekte mit dem Ziel, sich selbst aktiv als Handelnder zu spüren
Generalisierte kognitive Standards	Entschiedenheit	Typ 5: Identitätsprojekte mit dem Ziel, eine aus selbst gewählten Gründen heraus getroffene Entscheidung als möglichst eindeutig realisiert zu erleben
	Autonomie	Typ 6: Identitätsprojekte mit dem Ziel, sich als jemand zu erleben, der sein eigenes Leben gestaltet
Generalisierte produktorientierte Standards	Originalität	Typ 7: Identitätsprojekte mit dem Ziel, ein Gefühl und Wissen von Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit herzustellen
	Selbst-Objektivierung	Typ 8: Identitätsprojekte, bei denen eine Person sich in einem Produkt oder Werk situationsüberdauernd objektiviert

Abb. 24: Identitätsziele als generalisierte Standards und davon abgeleitete Typologie von Identitätsprojekten (in Anlehnung an die theoretischen Abhandlungen von Keupp et al. 2006, 261 ff. und Straus & Höfer 1997, 299 f.)

¹¹⁶ In Anlehnung hierzu heißt es in Keupp et al. (2006, 225): „Während die Teilidentitäten jeweils einen bestimmten Ausschnitt einer Person darstellen, entsteht das Identitätsgefühl aus der Verdichtung sämtlicher biographischer Erfahrungen und Bewertungen der eigenen Person auf der Folie zunehmender Generalisierung der Selbstthematisierung und der Teilidentitäten.“

Diese Verdichtung wurde in den Kontext der Generalisierung von Selbstthematizierungen und Teilidentitäten gestellt (vgl. obere Definition S. 137), wobei dies, so Höfer, entlang von *Identitätszielen* erfolgt. Identitätsziele verweisen damit auf die motivationalen Ursachen von Handlungen und stellen gewissermaßen „generalisierte Standards [...] als symbolischer Ausdruck für wünschenswerte Erfahrungen“ dar (ebd. 2000, 201). Diese können entlang der Erfahrungsmodi näher beschrieben werden (ohne körperbezogene Standards), wie Tab. 24 veranschaulicht.

Für Keupp et al. (2000, 263) stellt Anerkennung das grundlegendste und wichtigste, allerdings keineswegs das einzige Identitätsziel dar.

Innerhalb der sonderpädagogischen Reflexion und des Diskurses über Zielstellungen heilpädagogischer Bemühungen sind diese Aspekte in vielen Abhandlungen und Lehrbüchern als Zielperspektiven herausgegeben worden, insbesondere aus institutionsbezogenem und systemischem Blickwinkel der Heilpädagogik heraus (vgl. u.a. Speck 2003).

Keupp et al. (2006, 226 ff.) und Höfer (2000) differenzieren das Konstrukt Identitätsgefühl hinsichtlich zweier analytischer Bestandteile:

1. *Selbstgefühl*: Bewertungen über die Qualität und Art der Beziehung zu sich selbst bzw. das Gefühl, mehr oder weniger anerkannt zu sein (nach Höfer 2000, S. 201 eine Art „Saldo der Anerkennung“). Anders ausgedrückt beschreiben Selbstgefühle die Nähe bzw. Distanz der Selbstbeurteilung im Vergleich zu den vom Individuum als Referenzrahmen gesetzten Standards. Auf emotionale Ebene entsteht ein Bild positiver oder negativer Selbsteinschätzung.

Gefühle positiver emotionaler Akzentuierung wie Selbstakzeptanz, Selbstwertschätzung, Zufriedenheit entstehen da, wo hoch bewertete Anforderungen (subjektiv bedeutende Ziele) und zentrale (selbstevaluative) Standards erfüllt werden. Negativ akzentuierte Emotionen wie Selbsthass, Selbstherabsetzung, Unzufriedenheit u.a. treten da auf, wo in subjektiv wichtigen Fragen und Anliegen Standards nachhaltig verfehlt werden (Keupp et al. 2006, 226).

2. *Kohärenzgefühl*: Bewertungen darüber, wie man die Anforderungen des Alltags bewältigen kann bzw. inwiefern es gelungen ist, über bestimmte Identitätsprojekte „qualitativ, gemäß der Standards, befriedigende Formen der Anerkennung zu erfahren“ (ebd.).

Über das oben skizzierte Selbstgefühl hinaus, gibt es ein subjektives Gefühl, wie man den Alltag bewältigt: Das Subjekt erlangt eine „Einschätzung über die Sinnhaftigkeit seiner Projekte, wie gut es gelingt, Entwürfe zu Projekten zu machen und diese zu realisieren“ (ebd. S. 227). Das Gefühl zu verstehen, was mit einem passiert

und in wie weit man Identität selbst gestaltet bzw. welchen Einfluss äußere Einflüsse besitzen, bildet die Grundlage des sog. Kohärenzgefühls.¹¹⁷

Für Kinder und Jugendliche, die aufgrund ihrer allgemeinen und schulischen Biographie im Sinne des Konstrukts Selbstgefühl negative Anerkennungs-Saldi aufweisen bzw. bestimmten Referenzpunkten nicht gerecht werden konnten, geht es „identitätsexistentiell“ um die Frage, wie individuelle Identitätsbedürfnisse und Identitätsziele (soziale Integration und Anerkennung; Selbstachtung und Selbstwirksamkeit; Originalität und Selbst-Objektivierung; Autonomie und Entschiedenheit) erfüllt werden können. Erst durch eine Entsprechung dieser grundlegenden Identitätsziele baut das Subjekt einen positiven Bezug zu sich selbst im Sinne eines positiven Selbstgefühls auf, wobei das Gefühl in Anlehnung an Kaplan (1996) selbstprotektiv und selbstverstärkend von den Individuen wahrgenommen wird.

Als Zwischenfazit kann das Identitätsgefühl – Kohärenz- und Selbstgefühl – als Ergebnis komplexer Identitätsprozesse aufgefasst werden. Zudem wirkt es sowohl auf die „Art der Bewältigung identitätsrelevanter Stressoren“ (Höfer 2000, 214), zum anderen auf die alltägliche Identitätsarbeit. Während situative Selbstthematierungen in der alltäglichen Identitätsarbeit unter gesellschaftlich mitbestimmten Perspektiven zu Teilidentitäten verdichtet werden, werden Selbstthematierung und Teilidentitäten auf eine Metaebene reflektiert: „im Identitätsgefühl verdichten sich dabei die Erfahrungen der eigenen Wertigkeit“ (ebd.).

Zur inneren Wertigkeit des Schulerfolgs bei Schülern der Schule zur Erziehungshilfe: Ein Beispiel

Als Beispiel¹¹⁸, wie Erfahrungen auf dem Hintergrund von

- Selbstgefühl (Kontinuum positiver/negativer Selbstwerte) und
- Kohärenzgefühl (Kontinuum niedrigen/hohen Gefühls der Sinnhaftigkeit¹¹⁹, Machbarkeit¹²⁰ und Verstehbarkeit¹²¹ des eigenen Handelns)

¹¹⁷ In Anlehnung an Antonovsky (u.a. 1997) wird das Kohärenzgefühl wie folgt definiert: „Das Kohärenzgefühl ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind; einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen; diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen“ (S. 36). Es können demnach drei Komponenten im Hinblick auf sein Konzept der Salutogenese unterschieden werden:

- (1) *Gefühl von Sinnhaftigkeit* bei der Übersetzung von Identitätszielen in Entwürfe und Projekte (meaningfulness);
- (2) *Gefühl von Machbarkeit* in der Übersetzung von Entwürfen zu Identitätsprojekten (manageability);
- (3) *Gefühl von Verstehbarkeit*, bei dem die eigenen Bemühungen etwa bei der Übersetzung von Identitätszielen in Entwürfe und Projekte bzw. bei der Realisierung von Identitätsprojekten zwar externen / externalen Einflüssen unterliegen, letztlich aber selbstbestimmt sind (comprehensibility).

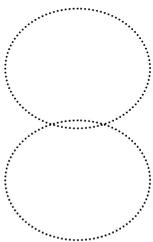
¹¹⁸ Beispiel in Anlehnung an Höfer 2000, 216

¹¹⁹ Übersetzung von Identitätsziele in Entwürfe und Projekte;

¹²⁰ Übersetzung von Entwürfen in realisierte Identitätsprojekte;

als generalisierte Bewältigungsressourcen das Belastungs-Bewältigungshandeln beeinflussen, hier drei Beispiele für unterschiedliche Bewältigungsmöglichkeiten ein und derselben Situation. Josef, Hans und Roberto sind Jugendliche der 9. Klasse an der Schule zur Erziehungshilfe. Die Probeklausuren für den qualifizierten Hauptschulabschluss haben alle drei nicht bestanden. Die Divergenz aus der Anforderungssituation und den eigenen Kompetenzen könnte man unter der Identitätsperspektive als situationale Selbstthematizierung bezeichnen (Erfahrung: Nichtbestehen der letzten Probeklausur vor dem Quali). Wie theoretisch ausgeführt, findet zunächst ein Vergleich der Erfahrung anhand der Standards der jeweiligen Teilidentität statt:

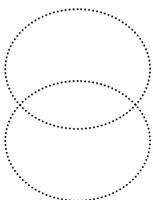
Identitätsprozess



Belastungs-
Bewältigungs-Prozess

- Beispiel Typ 1 (Schulunlust/Schulverweigerung): Josef, der keine wirkliche Motivation für Schule zeigt und nur noch wegen seiner Eltern täglich zum Unterricht erscheint, glaubt fest, nicht auf den Quali angewiesen zu sein, da er sich in der Firma seines Onkels „durchschlagen“ wird. Mit der Schule „ist er durch“. Die Erfahrung der Probeklausur wird daher aus einer weitgehend retrospektiven Perspektive in den Identitätsprozess miteinbezogen werden. Identitätsbezogen wird die Situation verglichen mit anderen Erfahrungen des Scheiterns bei ähnlich niedriger Motivation. Josef ärgert sich vielmehr darüber, dass er sich solchen Situationen überhaupt noch aussetzen muss. Er quittiert dies ansonsten mit oppositionellem und provozierendem Verhalten und Verweigerungshaltung gegenüber jeglicher Anforderung im Unterricht. Daher werden dieses scheinbare Misserfolgserlebnis (aus der Sicht des Lehrers) und diese weitere Erfahrung keine negativen Konsequenzen auf sein Selbstwert- und Kohärenzgefühl haben. Das Bewältigungshandeln bleibt weitgehend isoliert vom eigentlichen Identitätsprozess.

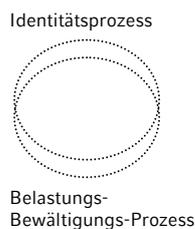
Identitätsprozess



Belastungs-
Bewältigungs-Prozess

- Beispiel Typ 2: Hans ist im Gegensatz zu Josef ein relativ leistungsorientierter Schüler. Er weiß um seine Probleme im Umgang mit anderen, weshalb er auch an die Schule zur Erziehungshilfe kam, wie er meint. Gerade deshalb will er für sich nicht auch noch als „dumm“ dastehen. Zudem hat er eine neue Freundin, die letztes Jahr den „Quali“ geschafft hat, wie die meisten in der neuen Clique. Die Erfahrung, die Probeklausur also nicht bestanden zu haben, wirkt unter Identitätsperspektive zum einen bezüglich des eigenen Leistungsanspruches, zum anderen im Hinblick auf den Statusverlust gegenüber seiner Freundin und deren Clique. Aufgrund der Verschränkung des Identitätshandelns und des Bewältigungsprozesses (vgl. Abb.) kann Josef (a) die Situation kognitiv umdeuten („ich kann es ja eigentlich, wenn der Lehrer nicht so mies korrigiert hätte“), (b) die Situation zu verändern suchen und u.a. auf seine Freundin Einfluss nehmen, indem er die Gruppennorm „Quali“ in Frage stellt („auch mit dem Quali kriegt man keinen Ausbildungsplatz, da investiere ich meine Kraft woanders“) oder (c) sich der Situation entziehen, bis er den Quali geschafft hat bzw. sich sozial aus Scham etc. zurückziehen und den Kontakt zur Freundin und ihrer Clique im Extremfall aufgeben. Das konkrete Bewältigungshandeln ist hier immer auch Identitätshandeln.

¹²¹ Gefühl der Einwirkung von Außeneinflüssen bei letztendlicher Selbstbestimmung;



- Beispiel Typ 3 (Leistungs- und Prüfungsangst): Für Roberto bedeutet das Bestehen des „Quali’s“ alles, d.h. es geht um mehr als das Erfüllen altersgemäßer Standards. Roberto kommt aus ärmlichen Verhältnissen und genoss einen rigiden Erziehungsstil. In seiner Vorstellung hängt mit dem Bestehen oder Nichtbestehen des qualifizierten Hauptschulabschlusses seine gesamte Zukunft ab. Denn Roberto ist der Meinung, nur durch das Bestehen des Quali einen Ausbildungsplatz zu bekommen und damit eine Chance auf ein eigenständiges Leben zu haben. Der Quali ist zentraler Teil des Identitätsprojekts, indem es um Autonomie (als produktorientiertes Identitätsziel) sowie um Selbstachtung und Selbstwirksamkeit (als generalisierte emotionale Standards) für ihn geht. Ein Nichtbestehen würde existentielle Identitätsentwürfe und –projekte (Ausbildung; eigene Wohnung; eigene Familie, der es besser geht) bedrohen. Die Folge kann eine ausgeprägte Leistungs- und Prüfungsangst sein, da hier Bewältigungs- und Identitätshandeln eng verschränkt sind.

Abschließend sei bezüglich des Identitätsgefühls und seiner theoretischen Ausführung als Konstruktion von Metaidentität unterstrichen, dass es „der Person nicht direkt über konkrete Inhalte als vielmehr als Grundgefühl [Anm.: Anerkennung bzw. Wunsch nach Anerkennung] präsent“ (Keupp et al. 2006, S. 228) ist.

4.4.1.3. Biographische Kernnarrationen (Metaidentität Komponente 3)

Wie angemerkt, sind das Identitätsgefühl wie auch das Konstrukt der Teilidentitäten in ihrer Komplexität den Subjekten nur zum Teil bewusst (vgl. Beispiele aus 4.4.1.2). Dementsprechend erfasst die narrative Konstruktion der Identität lediglich Ausschnitte eines komplexen Ganzen. Als biographische Kernnarrationen werden nun jene erzählbare Ausschnitte der Identität bezeichnet, „in denen das Subjekt einerseits für sich selbst »die Dinge auf den Punkt« zu bringen versucht, zum anderen [handelt es sich] um jene Narrationen, mit denen jemand versucht, dies anderen mitzuteilen“ (ebd. S. 229). Eine ausführliche Arbeit zur narrativen Konstruktion der Identität hat Kraus (1996) vorgelegt. Für ihn bedeutet narrative Identität (in Bezugnahme auf Widdershoven 1993) zunächst die Einheit des Lebens einer Person, so wie sie erfahren und artikuliert wird in den Geschichten, die diese ausdrücken. Das heißt konkret für die Ebene etwa der Identitätsprojekte: „Was das Subjekt an Identitätsprojekten formuliert, wie es sie mit sich und anderen verhandelt, all dies findet in Narrationen statt“ (Kraus 1996, 168). Biographische Kernnarrationen sind neben den Konstrukten der dominierenden Teilidentität und dem Identitätsgefühl Teil der Metaidentität des Subjekts.

4.4.2. Identitätsstrategien

Es wurde anhand der genannten Konstrukte herausgearbeitet, dass Identität in der vorliegenden theoretischen Grundlegung als „Konstruktionsprozess“ betrachtet wird. Das handelnde Subjekt bzw. der Jugendliche wird damit zum aktiven, zum gestaltenden Konstrukteur nicht nur seiner subjektiven Wirklichkeit¹²², sondern insbesondere seiner eigener Identität interpretiert. Diese Grundannahmen gelten für alle Jugendlichen, unabhängig eines etwaigen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. Deshalb stellt sich die Frage, welche „Instrumente“ oder „Konstruktionsmittel“ Jugendliche oder Subjekte allgemein besitzen, um Identität – sprich die „Passung von innerer und äußerer Welt“¹²³ – zu erarbeiten. In diesem Kontext des aktiven Konstrukteurs wurden „Identitätsentwürfe“ als subjektive Konzepte eines in die Zukunft orientierten Möglichkeits selbst (bzw. Selbste) sowie Identitätsprojekte (vgl. Abschnitt 4.3.4.1 Typologie Siegert & Chapman; 4.3.4.2 Typologie Tesch-Römer; 4.4.1.2 Typologie nach Straus & Höfer bzw. Keupp et al.) eingeführt. Diese eher strukturellen Konstruktionen im Identitätsprozess finden ihre Ergänzung in sog. *Identitätsstrategien*¹²⁴.

Es werden im Folgenden drei Ansätze vorgestellt: die Überlegungen von Michael Berzonsky (1990; 1992a; 1992b; 1993a; 1993b) sowie die von Carmel Camilleri (1990; 1991) und Renate Höfer (u.a. 2000) beschreiben Identitätsstrategien im engeren Sinne der Identitätsforschung, Robert Sternberg (u.a. 1996; 1998a; 1998b; Sternberg & Lubart 1991; 1996; Sternberg & O'Hara 1999) hat zudem ein Set von Kompetenzen und Fähigkeiten auf dem Hintergrund seiner „triarchischen“ Intelligenztheorie beschrieben, die einen Teil identitätsrelevanter Ressourcen beinhalten und die beschreiben, wie mit bestimmten Anforderungen der Umwelt (erfolgreich) umzugehen ist (synthetisch-kreative, praktisch-problemlösende und analytische Anforderungskonstellationen). Das von Sternberg und Kollegen entwickelte Instrument STAT¹²⁵ (vgl. Sternberg 1993; 1994) diente als Screening-Verfahren für bestimmte Problemlösetypen im empirischen Teil dieser Untersuchung.

4.4.2.1. Identitätsstrategien nach Berzonsky

Die empirischen Arbeiten Berzonskys und die Fortentwicklung seiner theoretischen Überlegungen bzgl. der Identitätsstrategien (1990; 1992a; 1992b; 1993a; 1993b) gerade bei Jugendlichen – weshalb er für diese Untersuchung von besonderer Relevanz ist – basieren auf einem Begriffsverständnis, das Identität als „selbstkonstruierte Repräsentation des eigenen Selbst [definiert], das benützt wird, um selbst-relevante Informationen zu interpretieren und

¹²² Vgl. Wagner (2000) für den Kontext von Menschen mit geistiger Behinderung;

¹²³ Vgl. Keupp 2006, 7

¹²⁴ Identitätsstrategien werden in einigen Abhandlungen auch als „Identitätsmanagement“ bezeichnet. Hier findet lediglich der Begriff Identitätsstrategie Berücksichtigung.

¹²⁵ Abk. für Sternberg-Triarchic-Abilities-Test;

mit persönlichen life-events umzugehen“ (Berzonsky 1990, 156). Daraus folgt, dass Identität zweierlei Aspekte beinhaltet: Identität als Prozess *und* als Produkt¹²⁶, woran interindividuelle Unterschiede adoleszenter Problembewältigung erklärbar werden sollen. Aus dieser Betonung des Dynamischen und der Prozesshaftigkeit des Konstrukts Identität heraus, betrachtet er das Identitäts-Status-Modell von James Marcia besonders kritisch (vgl. u.a. Abschnitt 2.2.1 und 3.1.2). Deshalb unternimmt er den Versuch, das Modell Marcias (vgl. u.a. 1989; 1993a; 1993b) mit Verarbeitungsstilen bzw. Prozessorientierungen zu erweitern, die sich aufgrund seiner Forschung als unterscheidbar erwiesen haben: Informationsorientierung, vermeidende Orientierung und normative Orientierung.

Identitätsstatus	Identitätsstrategie	Typisierung der Selbsttheorie
Erarbeitete Identität / Moratorium (achievement/moratorium)	Informationsorientierung <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aktive Suche nach identitätsrelevanten Informationen ▪ Informationen als Grundlage für Entscheidungen ▪ Flexible Anpassung im Wechsel aus identitätsassimilativen und identitätsakkomodativen Prozessen (vgl. Abschnitt 2.4) 	Wissenschaftlicher Selbst-Theoretiker
Übernommene Identität (foreclosure)	Normative Orientierung <ul style="list-style-type: none"> ▪ Intoleranz gegenüber mehrdeutigen Informationen und Ambiguitäten ▪ Normative Vorstellungen (signifikanter) Anderer als Grundlage für Entscheidungen ▪ Einseitige Identitätsassimilation 	Dogmatischer Selbst-Theoretiker
Identitätsdiffusion (identity diffusion)	Vermeidende Orientierung <ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine aktive Informationssuche, vermeiden Problemkonfrontation ▪ Situative und aktuelle Brisanz Grundlage für Entscheidungen ▪ Einseitige Identitätsakkomodation 	Ad hoc-Selbst-Theoretiker

Tab. 14: Identitätsstrategien Berzonskys in Gegenüberstellung von Identitätsstatus (Marcia) und Typus der Selbsttheorie (vgl. Berzonsky 1989; 1992b sowie Rezeption bei Straus & Höfer 1997, 293 f. und Höfer 2000, 166 ff.)

Berzonskys Intention ist es, den jeweiligen Identitätsstatus mit Identitätsstrategien zu vernetzen, um zu veranschaulichen, wie diese den Identitätsprozess strukturieren und wie identitätsrelevante Informationen genutzt werden. Zudem hat Berzonsky (u.a. 1989; 1992b) eine Identitätsstruktur als selbst-generierte Theorie über das Selbst entworfen (unter Verwendung der Piaget'schen Metapher der „Person als Wissenschaftler“). Er unterscheidet dabei folgende Typen des Selbsttheoretikers: den wissenschaftlichen Selbst-Theoretiker (selbstreflexiv, stellt eigene Konstruktionen in Frage und zeigt sich offen für selbst- und identitätsrelevante Informationen), den dogmatischen Selbst-Theoretiker (Tendenz zur Ü-

¹²⁶ Vgl. die Unterscheidung von „self as a knower“ und „self as object“ (Berzonsky 1993a, S. 169);

bernahme von Konstruktionen in den Selbstentwurf, die bereits existieren bzw. von anderen stammen), den Ad-hoc-Selbsttheoretiker (Tendenz, aufgrund sehr geringer und fast fragmentarischer Selbsttheorie, „lediglich“ situational zu reagieren). Tab. 14 stellt Marcias' Identitätsstatus den Identitätsstrategien und der Selbsttheoretiker-Typisierung Berzonskys gegenüber.

Es wird davon ausgegangen, dass diese Identitätsstrategien Orientierungen darstellen, mit denen identitätsrelevante Informationen verarbeitet, strukturiert, verwendet oder revidiert werden können (vgl. Höfer 2000, 169). Dieser Orientierungsprozess beinhaltet die Ebenen Verhaltenmuster und sozial-kognitive Strategien (als Integration dieser Muster; z.B. mit Anderen ins Gespräch kommen) sowie der Identitätsstil (individuelle bevorzugte Strategien). Berzonsky geht davon aus, dass alle drei differenzierten Identitätsstrategien in der späten Adoleszenz als Ressource zur Verfügung stehen sollten (bei normaler Entwicklung) und dass intraindividuelle Unterschiede der Strategien in verschiedenen Identitätsbereichen auftreten (1990; 1993a; 1993b).

Aus pädagogischer Sichtweise ist von besonderer Bedeutung, dass sich aus dem Modell Berzonskys und seiner Ausführungen hinsichtlich eines flexiblen Einsatzes von Identitätsstrategien resultieren lässt, dass Jugendliche je nach Lebensphase und subjektiver Zielsetzung (vgl. Zusammenhang der Identitätsziele und damit der Identitätsprojekte in Abschnitt 4.4.1.2) den gegenwärtigen (Identitäts-)Status aufrechterhalten können bzw. selbst verändern können. Zur Veranschaulichung dieser Entwicklungs- und Wahlperspektive eignet sich die Abb. 23 in Abschnitt 4.4.1.1 (Zweidimensionales Schema von Kohärenz/Kontinuität „versus“ Entwicklung/Verschiedenheit nach Straus & Höfer 1997 bzw. Höfer 2000). Aus dieser Sichtweise geht ein pädagogischer Optimismus hervor, der benachteiligte Jugendliche in ihren Strategien „verstehbar“ werden lässt und über die narrative Konstruktion von Identitätsprojekten (als Realisierungskonstrukt von Identitätszielen) in ihrer Entwicklung begleitet werden können. Die letztendlichen Konstrukteure ihrer Entwicklung und Identität sind und bleiben die Jugendlichen selbst, was das sozial-gesellschaftliche Umfeld (inkl. der Bildungsinstitutionen) nicht aus der Verantwortung entlässt, einen produktiv identitätsstiftenden Kontext zu (ko-)konstruieren¹²⁷.

4.4.2.2. Identitätsmuster: Modell von Camilleri

So positiv die Aktions- und Konstruktionspotentiale von Jugendlichen auch betrachtet werden können, so dysfunktional für die emotionale und soziale Entwicklung können sie sich ebenfalls darstellen. Camilleri (u.a. 1990; 1991) beschäftigte sich mit Jugendlichen in Frankreich mit Migrationshintergrund. Ihn interessierte die Bewältigung der Unterschiede

¹²⁷ Zu Aspekten der anwendungsbezogenen Relevanz konstruktivistischer Ansätze und des Ansatzes des Ko-Konstruierens im psycho-sozialen und pädagogischen Kontext vgl. Oerter & Noam 1999.

zwischen dem eigenen Selbstbild (geprägt von dem Heimatland) und den sozialen Anforderungen, denen sie sich nun in Frankreich gegenüber sehen. Anders und unter allgemeiner Perspektive ausgedrückt geht es um die Frage, welche Identitätsstrategien (*stratégies identitaires*) angewandt werden, um unter schwierigen subjektiven und sozialen Bedingungen „eigene“ Identitätsprojekte entwerfen und realisieren zu können.

Identitätsmuster	und angewandte Identitätsstrategien (<i>stratégies identitaires</i>) sowie deren Implikation für Identitätsprojekte
Illusorische Identität	<p>Strategien, die Anforderungen von außen ausblenden und dadurch die (reale) Komplexität des sozialen Kontextes wie seiner Beschränkungen ignorieren:</p> <p>⇒ Folge können Identitätsprojekte sein, die mit den realen Lebensbedingungen und Möglichkeiten nicht vereinbar sind.</p>
Realistische Identität	<p>Strategien, die (im Gegensatz zur illusorischen Identität) auf einer realistischen Einschätzung über das soziale Umfeld und der Zukunft basieren.</p> <p>⇒ Folge können Identitätsprojekte sein, die anhand der Passung innerer Bedürfnisse und äußerer Möglichkeiten realisiert werden können.</p>
Verordnete Identität	<p>Strategien, die aufgrund der sozialen und gesellschaftlichen Erwartungen an seine Mitglieder geprägt sind von Identifikation mit spezifischen sozialen Rollen.</p> <p>⇒ Folge sind Identitätsprojekte mit dem Ziel der Zugehörigkeit und nicht der „Einzigartigkeit“.</p>
Polemische Identität	<p>Strategien, die aufgrund der erheblichen Diskrepanz zwischen sozialer Erwartung/Identität und dem eigenen Identitätsgefühl/personale Identität die eigene Person pointiert und provozierend von sozialen Rollenanforderungen abhebt.</p> <p>⇒ Folge sind Identitätsprojekte mit dem Ziel der Authentifizierung und des sich in seiner Einzigartigkeit kenntlich Machens.</p>
Maskierte Identität	<p>Strategien, die (im Gegensatz zur polemischen Identität) die eigene Person völlig hinter den sozialen Anforderungen und Rollenerwartungen verschwinden lässt.</p> <p>⇒ Folge sind Identitätsprojekte, die sich völlig an den jeweiligen sozialen Kontexten/Rollen orientieren.</p>
Reduzierte Identität	<p>Strategien, die aufgrund der subjektiv wahrgenommen zu großen Komplexität und Fülle sozialer Ansprüche den Selbstbezug (versus Sozialbezug) extrem betonen.</p> <p>⇒ Folge können Identitätsprojekte mit dem Ziel der Autonomie sein, wobei alle sozialen Anforderungen und Reflexionsmöglichkeiten ausgeblendet (und unter Umständen als gefährdend) empfunden werden.</p>
Synthetische Identität	<p>Strategien, die (im Gegensatz zur reduzierten Identität) aufgrund der Bemühung um eine komplexe Kohärenz bei hohem Selbstbezug viele Ansprüche, Anforderungen und identitätsrelevante Elemente reflexiv verknüpfen.</p> <p>⇒ Folge sind Identitätsprojekte mit dem Ziel einer vielgestaltigen Einheit (komplexe Kohärenz und Konsistenz).</p>
Synkretische Identität	<p>Strategien, die aufgrund der Überbetonung des Sozialbezugs „je nach Bedarf zusammengebastelte Formationen in Abhängigkeit von Bedürfnissen und Forderungen der Umwelt“¹²⁸ bilden.</p> <p>⇒ Folge sind Identitätsprojekte mit dem Ziel der Anpassung an plurale Anforderungen des sozialgesellschaftlichen Kontextes (nicht opportunistisch), die auf situationale Bewältigung ausgerichtet sind („nicht tiefgründig, aber flexibel“).</p>

Tab. 15: Identitätsmuster und Identitätsstrategien nach Camilleris theoretischer und empirischer Auseinandersetzung mit Identitätsstrategien als Bewältigung von Diskrepanzen zwischen Selbstbezug und Sozialbezug bei Jugendlichen (Camilleri 1990; 1991)

Auch hier geht es um die Aufgaben der Balance zwischen dem Jugendlichen selbst und seiner Umwelt (Selbstbezug als *fonction ontologique* und Sozialbezug als *fonction pragma-*

¹²⁸ Camilleri 1991, S. 89 (zit. bei Höfer 2000, 59)

tique der Identität). Identitätsstrategien bedeuten im Ansatz Camilleris die Herstellung einer Balance bzw. einer tolerablen Übereinstimmung von Selbstwahrnehmung und den Ansprüchen der sozialen Umwelt. Gehen diese beiden „Pole“ zu weit auseinander, werden Identitätsstrategien vom Jugendlichen herangezogen, um diesen Ausgleich wieder herzustellen. Seine Untersuchungen führten zur Formulierung unterschiedlicher „Identitätsmuster“ mit impliziten Identitätsstrategien (vgl. Tab. 15 oben).

Die Orientierung an den Kindern und Jugendlichen gilt in der Pädagogik und insbesondere in der Sonderpädagogik als Paradigma (selbst bei vorsichtigem Gebrauch dieses Terminus). Dieser pädagogische Orientierungsprozess bedarf – so kann man die Ergebnisse Camilleris transferieren – der Berücksichtigung der subjektiven Konfiguration der kulturellen Codes, der Selbstbilder und der individuellen sozialen Bezüge und Hintergründe des einzelnen Kindes und Jugendlichen. Handlungsrelevante Identitätsstrategien und Orientierungen (Identitätsprojekte) beeinflussen demnach die Gesamtentwicklung, wie auch die Lebensbereiche Schule bzw. schulisches Lernen sowie die damit zusammenhängende Dimension des sozial-emotionalen Lernens. Die von Beck (u.a. 1986a) bezeichnete „Risikobiographie“ (vgl. Abschnitt 4.2) und die von ihm skizzierte Risikogesellschaft ist mit dem Modell Camilleris sehr gut vereinbar. Denn Camilleri betont den sozialen Kontext nicht nur als Zielperspektive der Identität (welche Anforderungen, Rollen, Erwartungen erfüllt werden sollen oder können), sondern als Ressource bei der Realisierung von Identitätszielen (bzw. Identitätsprojekten). Diese Funktion als Ressource wird bei Camilleri wie bei Beck als zunehmend gefährdet gesehen, wodurch das Subjekt die Aufgabe der Balance zwischen den Ansprüchen des Selbst und denen des sozialen Kontexten selbst „konstruieren“ und identitätsstrategisch handeln muss.

4.4.2.3. Modell der „alltäglichen Identitätsarbeit“ im Ansatz Höfers

Das Modell der im Rahmen dieser Arbeit oft herangezogenen Abhandlung „Jugend, Gesundheit und Identität – Studien zum Kohärenzgefühl“ von Renate Höfer (2000), die Teil des Forschungsprojekts um Keupp war (Veröffentlichungen Keupp & Höfer 1997 sowie Keupp et al. 2006) ist insofern besonders interessant, da sie eine Verbindung zwischen Hurrelmanns (1990, 80) bio-psycho-sozialen Modell der Persönlichkeitsentwicklung mit Aspekten des Modells der „alltäglichen Identitätsarbeit“ (im Kontext der Gesundheit und der Stressbewältigung bei institutionsauffälligen¹²⁹ Jugendlichen) herstellt. So entwickelt sie (u. a.) folgende Zusammenhänge zwischen Identitätskonstrukten und Entwicklungsaspekten für die Entstehung von bio-psycho-sozialen Belastungserscheinungen, die für Jugendliche mit Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung (mit einer sich teil-

¹²⁹ „Institutionsauffälligkeit“ bezieht sich auf den Handlungskreis des Systems Jugendhilfe (Jugendliche, die in Kontakt zu Jugendhilfemaßnahmen stehen);

weise oder weitgehend deckenden Population wie Höfers „institutionsauffälligen“ Jugendlichen) von erheblicher Bedeutung sind:

(1) Die Lebenslage von Jugendlichen, deren subjektive Lebenswelt und die Bedeutung alltäglicher Identitätsarbeit ist maßgeblich in ihren Identitätsprojekten und Entwürfen zu verstehen. „Erst in dieser [...] Perspektive versteht man [...], warum bestimmte Anforderungsprofile für eine Person relevant sind und warum aus diesen Belastungen entstehen“ (Höfer 2000, 306).

(2) Als Risiken und Belastungen sieht Höfer neben dem von Hurrelmann berücksichtigten institutionellen und biographischen Kontext explizit *identitätsrelevante Stressoren*: „Stressoren, die die dominierenden Teilidentitäten betreffen beziehungsweise zentrale Identitätsziele tangieren, gefährden die Realisierung von Identitätsprojekten. Sie sind in hohem Maße identitätsrelevant und beeinflussen den Herstellungsprozess von Gesundheit, indem sie insbesondere das Kohärenzgefühl¹³⁰ schwächen“ (ebd.).

(3) Als Bestandteil individueller Ressourcen für die Bewältigungsprozesse erkennt Höfer „Identität als Quelle des Kohärenzgefühls“ (ebd. S. 305). Dabei betont sie, dass identitätsrelevante Stressoren sich je nach Bewältigung positiv bzw. negativ auf (a) das Kohärenzgefühl (als identitätsrelevante Bewertung von Sinnhaftigkeit, Machbarkeit und Verstehbarkeit von Anforderungen des Alltags; vgl. Abschnitt 4.4.1.2) sowie auf das (b) Selbstgefühl (als identitätsrelevante Bewertung über Qualität und Art der Beziehung zu sich selbst) und damit auf die Ebene der Metaidentität im Identitätsgefühl auswirkt.

Höfer zeigt damit, dass der Ansatz der Identitätskonstruktionen geeignet ist, auftretende Problematiken in der (sozialen und emotionalen) Entwicklung bei Jugendlichen zu beschreiben, in ihrer subjektiven Kausalität anhand struktureller Konstrukte zu verorten und subjektive Lebenswelten narrativ zu (re- und ko-)konstruieren, d.h. die Identitätskonstruktionen von „Störern und Gestörten“ in der Logik ihrer subjektiven Sinnhaftigkeit nachzuvollziehen.

4.4.2.4. „Investment theory of creativity“ von Sternberg & Lubart:

Verknüpfung identitätstheoretischer und kreativitätsorientierter Ansätze

Im Zentrum aller neueren Ansätze der Identitätsforschung stand die Frage, wie Subjekte die Passung zwischen „innerer und äußerer Welt“ konstruieren und so etwas wie „gelingende Identität“ durch Identitätsarbeit (als Passungsarbeit) herstellen. Eine Sichtung der verschiedenen theoretischen Ansätze und die Schlüsse aus den besprochenen empirischen Befunden wiesen auf folgendes Verständnis einer „gelingenden Identität“ hin: Eine *gelingende* Identität ermöglicht dem Subjekt auf der Grundlage eines dynamischen Konstrukti-

¹³⁰ Zum Kohärenzbegriff im Kontext der Gesundheit greift Höfer u.a. auf das Konzept der Kohärenz Antonovskys (u.a. 1997) zurück, auf das im Rahmen des Abschnitts 4.4.1.2 eingegangen wurde.

onsprozesses Kohärenz, Anerkennung, Authentizität und subjektive Handlungsfähigkeit herzustellen¹³¹. Keupp (2004c) konkretisiert Identitätsarbeit dabei in eine innere und äußere Dimension. Bezüglich der eher nach außen gerichteten „Passungsarbeit“ sieht er als unumgänglich die „Aufrechterhaltung von *Handlungsfähigkeit* und von *Anerkennung* und *Integration*“ (ebd. 11). Die eher nach innen, d.h. auf das Subjekt bezogene Dimensionen bezeichnet er als „Synthesearbeit“: „hier geht es um die subjektive Verknüpfung der verschiedenen Bezüge, um die Konstruktion und Aufrechterhaltung von *Kohärenz* und *Selbstanerkennung*, um das Gefühl von *Authentizität* und *Sinnhaftigkeit*“ (ebd.).

Dieser Prozess wird maßgeblich von den Ressourcen und Kompetenzen sowie von den sozial-gesellschaftlichen Bedingungen beeinflusst. Von Beginn der Identitätsforschung an (in Deutschland z.B. Krappmann 1969, 150 ff.) hat sich dabei die Fähigkeit des Subjekts als zentraler Aspekt erwiesen, mit Mehrdeutigkeiten und Widersprüchlichkeiten umzugehen, zumal durch die Verschärfung einer allgemeinen Desorientierung in der postmodernen Risikogesellschaft, wie Beck u.a. am Konzept der Individualisierung und der Risikobiographie gezeigt haben (u.a. 1986a). Krappmann, der – einen hier ebenfalls vorgestellten – soziologischen Zugang zur Identität einnimmt, formulierte diesen Aspekt bereits 1969 (also „weit“ vor der postulierten „Postmoderne“) wie folgt: „Die Ambiguitätstoleranz ist die für die Identitätsbildung mutmaßlich entscheidendste Variable, weil Identitätsbildung offenbar immer wieder verlangt, konfligierende Identifikationen zu synthetisieren“ (Krappmann 1969, 167). Der postmoderne Ansatz aus dem Jahr 1999 beschreibt die diesbezügliche Ressource folgendermaßen: „Eine wichtige psychische Voraussetzung für eine produktive, bejahende Annahme dieser Vieldeutigkeit und Offenheit ist *Ambiguitätstoleranz*. [Sie] umschreibt die Fähigkeit eines Subjekts, auf Menschen und Situationen einzugehen, diese weiter zu erkunden, anstatt sich von Diffusität und Vagheit entmutigen zu lassen oder nach einem »Alles-oder-Nichts«-Prinzip zu werten und zu entscheiden“ (Keupp et al. 2006, 280).

Der amerikanische Psychologe Robert Sternberg¹³² hat die Frage der gelingenden Auseinandersetzung von Subjekten mit den Anforderungen der sozialen Umwelt aufgeworfen und sie im Kontext seines Konstrukts *successful intelligence* (erfolgreich eingesetzte Intelligenz bzw. Intelligenz als erfolgreiche Bewältigung¹³³) in zahlreichen Abhandlungen thematisiert

¹³¹ Vgl. u.a. Keupp 2004, S. 11 ff. und Keupp et al. 2006, S. 270 bzw. S. 274: „Gelungene Identität ermöglicht dem Subjekt das ihm eigene Maß an Kohärenz, Authentizität, Anerkennung und Handlungsfähigkeit. Weil diese Modi in der Regel aber in einem dynamischen Zusammenhang stehen [...] ist gelungene Identität in den allerseltensten Fällen ein Zustand der Spannungsfreiheit.“

¹³² Robert Sternberg arbeitet aktuell an der Yale-University/USA (Professur für Psychologie und Pädagogik) und geht im Rahmen des PACE-Forschungsprogramms (Investigating the psychology of abilities, competencies, and expertise) u.a. der Frage nach, wie schulische Bildungsprozesse eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit subjektiv neuartigen Anforderungen und Herausforderungen fördern und initiieren können.

¹³³ Die Bezeichnung für das aus dem Amerikanischen übersetzten „successful intelligence“ heißt eigentlich „Erfolgsintelligenz“.

(u.a. 1996a/1996b; 1998a; 1998b). Er konnte aufbauend auf seinem erweiterten Intelligenzbegriff¹³⁴ und seiner Intelligenztheorie (Abschnitt 4.4.2.4.1) der „Triarchic theory of intelligence“ (u.a. 1985a; 1985b; 1986a) zusammen mit Lubart eine Reihe von Kompetenzen und Strategien formulieren, die sie unter der Bezeichnung „Investment theory of creativity“ (Sternberg & Lubart 1991; 1995; 1996) veröffentlicht haben, die aufgrund ihres Bezugs zu subjektiv neuartigen Anforderung von Identitätsrelevanz sind. Im Rahmen der quantitativen Untersuchung diente der von Sternberg entwickelte Test zur Erfassung „triarchischer“ Kompetenzen u.a. als Screening-Verfahren und zusätzliche Informationsquelle (Sternberg 1993).

4.4.2.4.1. „Triarchic theory of human intelligence“: Der Ansatz der „Erfolgsintelligenz“ und einer „gelingenden Identität“

Parallel zur Identitätsforschung haben sich innerhalb der *scientific community* Wissenschaftler der Intelligenz- und Kreativitätsforschung Gedanken gemacht, welche Strategien eine erfolgreiche Bewältigung subjektiver Herausforderungen, subjektiv neuartiger Probleme oder Anforderungen begünstigen. Die Tendenz dieser Forschungsrichtung geht, wie Leone (2000) seine detaillierte Analyse resümiert, in die Richtung von „Systemtheorien“ (53 ff.). Sternberg & Lubart haben im Rahmen ihrer „Investment theory of creativity“ (u.a. 1991; 1995; 1996) versucht, grundlegende Ansätze und systemtheoretische Konstrukte in ihre Rahmentheorie zu integrieren. Es finden sich Elemente von Amabile (1996: „componential model of creativity“), Csikszentmihalyi (1988; 1999: Systemtheorie der Kreativität), Simon-ton (1988; 2000: „social aspects“) u.a.

Die Grundlage der Überlegungen von Sternberg & Lubart basieren wiederum auf der von Sternberg 1985 erstmals formulierten „triarchic theory of human intelligence“. Es handelt sich hierbei allerdings nicht – und das ist ihre Stärke und ihr Bezugspunkt für die vorliegende Untersuchung – um eine „vollendete“ und in sich geschlossene Theorie, sondern um einen allgemeinen Bezugsrahmen.

Sternberg & Lubart nennen ihre Rahmentheorie „investment theory“, da sie von der folgenden Metapher geleitet ist: „buy low & sell high“ (1995, 3). Um selbstrelevante Ziele zu erreichen, muss von Subjekten in Form von physischer, kognitiver, emotionaler und sozialer Anstrengung „investiert“ werden. Die Anwendung subjektiv bereits bekannter Ideen und Strategien sehen sie im Kontext von „sell high“, kreative Handlungen zur Lösung von Problemen oder im Umgang mit Anforderungen dagegen als „buy low“: „Metaphorically the creative person »buys low« by rejecting currently popular, conventional ideas that others are readily buying into, instead coming up with and championing fresh ideas“ (ebd.). Krea-

¹³⁴ „In sum, we need to look beyond IQ to identify intellectually gifted individuals. There are many ways to be gifted, and scores on conventional intelligence tests represent only one of them“ (Sternberg 1996a, 154).

tivität wird dabei definiert als die Fähigkeit, auf Anforderungen mit (a) subjektiv neuartigen und (b) nützlichen bzw. tatsächlich brauchbaren Lösungen zu reagieren.¹³⁵ Die Definitionskomponente der *subjektiven Neuartigkeit* steht in engem Zusammenhang zur Fähigkeit, Ambiguitäten, das heißt aktuell und subjektiv widersprüchliche Begebenheiten auszuhalten und darauf angemessen im Sinne subjektiver Orientierungen zu reagieren. Darin liegt eine bedeutende Parallele zur Identitätsarbeit: in den Überschneidungen der beschriebenen Konstruktionsprozesse und der von Sternberg & Lubart verstandenen kreativen Prozesse.

Um erfolgreich subjektiv neuartige Anforderungen des sozialen Kontextes bewältigen zu können, werden sechs „personal resources“ (Ressourcen) formuliert: „intelligence“, „knowledge“, „thinking styles“, „personality“, „motivation“ und „environmental context“ (Sternberg & Lubart 1995, 93 ff.; 1996, 684 f.). Bewältigungshandeln vollzieht sich in diesem systemtheoretischen Ansatz in dynamischer Wechselwirkung und im Zusammenspiel der genannten Ressourcen. Dabei werden folgende Annahmen grundgelegt (ebd. 1995; 1996):

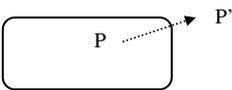
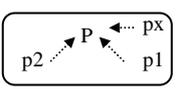
1. Ressourcen benötigen ein gewisses Niveau (z. B. wird ohne jegliche Motivation eine Anforderung trotz normaler Intelligenz, ausreichendem Wissen etc. nicht zu einer Lösung führen, da die Anforderung gar nicht als subjektives Problem erkannt bzw. als subjektiv bedeutsam im Sinne von Identitätszielen eingeschätzt wurde);
2. Ressourcen können kompensiert werden (z.B. kann eine Schwäche in einem Bereich durch den verstärkten Einsatz einer anderen Ressource ausgeglichen werden);
3. Kreatives Bewältigungshandeln wird durch die Interaktion unterschiedlicher Ressourcen verbessert;
4. Zur Lösung von Problemen oder Anforderungen sind verschiedene Ressourcen in Abhängigkeit der jeweiligen Herausforderung notwendig (z.B. reicht den Jugendlichen bei der Prüfung des qualifizierten Hauptschulabschlusses die bloße Intelligenz und Motivation nichts, wenn keinerlei oder nicht ausreichend Wissen angeeignet wurde);
5. Nicht alle Aspekte der einzelnen Ressourcen spielen für die „kreative“ Bewältigung subjektiv neuartiger Situationen eine fördernde Rolle.

Der genaueren Analyse der Ressource „intelligence“ liegt dabei die „triarchic theory of human intelligence“ von Sternberg (u.a. 1985a) zugrunde. Diese basiert – hier in kurzer

¹³⁵ Zur Definition von Kreativität vgl. Sternberg & Lubart 1996, 677: „Creativity is the ability to produce work that is both novel (i.e. original or unexpected) and appropriate (i.e. useful or meets task constraints)“.

aber ausreichender Darstellung – auf drei „Untertheorien“: der Kontext-Subtheorie¹³⁶ („contextual subtheory of intelligence“; 1985a, 43 ff.), die Erfahrungs-Subtheorie¹³⁷ („experiential subtheory of intelligence“, ebd. 67 ff.) sowie die Komponenten-Subtheorie¹³⁸ („components of intelligence“, ebd. 97 ff.). Sternberg & Lubart (1995, 93 ff.) differenzieren nun drei Kompetenztypen (sie wählen allerdings in der Konsequenz ihrer Theorie den erweiterten Begriff „intelligence“, wobei sie im Kontext diagnostischer Erfassung mittels STAT von „abilities“ sprechen): synthetisch-kreative Kompetenzen („synthetic part of intelligence“), analytische Kompetenzen („analytic part of intelligence“), praktisch-problemlösende Kompetenzen („practical part of intelligence“).

Folgende Abbildung veranschaulicht die genannten Kompetenzen und Fähigkeiten:

Kompetenz / Fähigkeit („intelligence“, „ability“)	STAT-Primärskala	Relevanz für das Bewältigungshandeln	Auseinandersetzung mit dem subjektiven Problem / der subjektiven Anforderung	Bewältigung und Lösung(en)
synthetisch-kreative Fähigkeiten	STAT-C	Ideengenerierung	Problemneudefinition: Probleme (P) und Anforderungen werden auf subjektiv neue Art betrachtet (P') 	Entdecken, Hervorbringen und Initiieren neuer Strategien, Handlungsmöglichkeiten etc. „discovering, creating, and inventing new knowledge“ (Sternberg et al. 1995, 5)
analytische Fähigkeiten	STAT-A	Ideenevaluation	Problemerkennung, Problemdefinition, Ressourceneinsatz und Problemevaluation: Probleme (p) werden anhand der verfügbaren Informationen (p1, p2, ...px) subjektiv definiert 	Erkennen, welche Ideen weiterverfolgt werden sollen „analyzing, evaluating, and critiquing given knowledge“ (Sternberg et al. 1995, 5)

¹³⁶ Die *Kontext-Subtheorie* als Element der „triarchic theory of intelligence“ (u.a. Sternberg 1985a) fokussiert v.a. Fähigkeiten und Wissens Elemente, die für eine flexible Anpassung an unterschiedliche Kontexte und Umwelten bedeutsam sind. Die jeweiligen Fähigkeiten und entsprechendes Wissen werden so variiert, dass sie für die jeweiligen Zwecke nützlich sind. Andernfalls werden neue Kontexte gesucht, in denen man erfolgreich agieren oder Anforderungen besser bewältigen kann.

Diese Subtheorie beantwortet die Frage, welches Verhalten für wen intelligent ist bzw. in welchem Umfeld oder sozialen Kontext das jeweilige Verhalten intelligent ist.

¹³⁷ Die *Erfahrungs-Subtheorie* beschreibt (a) zum einen Prozesse für den Umgang mit Neuem, neuen Herausforderungen und subjektiv neuartigen Anforderungen (Selektive Auswahl als Festlegung, welche Information in der gegebenen Situation relevant ist / Selektive Kombination der verfügbaren Information zu einem sinn- und subjektiv verwertvollen Ganzen / Selektiver Vergleich der neuen Information mit retrospektiv vergleichbaren Situationen und Informationen), (b) zum anderen einen Prozess der Automatisierung (vom Zustand kontrollierter Verarbeitung durch Übungsprozesse zu einem Zustand der automatisierten Verarbeitung).

Diese Subtheorie beantwortet die Frage, wann ein Verhalten für ein bestimmtes Individuum intelligent ist.

¹³⁸ Die *Komponenten-Subtheorie* beschreibt die Beziehung zwischen Intelligenz und der internen Welt des Individuums in Form von Meta-Komponenten (z.B. Problemdefinition), Leistungs- bzw. Performanzkomponenten sowie Wissenskomponenten.

Diese Subtheorie beantwortet die Frage, wie intelligent ein Verhalten in einem gegebenen Umfeld ist.

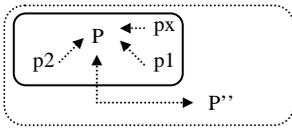
praktisch-problemlösende Fähigkeiten	STAT-P	Ideenrealisation / Umsetzung	Problembehandlung und Problemformulierung unter Einbezug aller relevanten Kontextfaktoren: Probleme (P) werden auf dem Hintergrund der subjektiven Erfahrungswelt (P'') kontextuell formuliert. 	Ideen im sozialen Kontext realisieren (andere von den Ideen überzeugen) „using, implementing, and applying knowledge in everyday contexts“ (Sternberg et al. 1995, 5)
--------------------------------------	--------	------------------------------	---	--

Abb. 25: Übersicht über die Fähigkeiten einer erfolgreichen Bewältigung subjektiv-neuartiger Probleme und Anforderung in Anlehnung an Sternberg & Lubart (1995) [STAT: Abk. für Sternberg-Triarchic-Abilities-Test, Sternberg 1993]

Das Zusammenwirken der drei genannten Fähigkeiten und Kompetenzen ist für Sternberg et al. eine Voraussetzung für erfolgreiches Bewältigungshandeln bzw. für „successful intelligence“ schlechthin. Subjekte, die über die genannten Kompetenzen verfügen, beschreibt Sternberg (1998) als „flexibel, [...] passen sich den Rollen an, die sie zu verkörpern haben. Sie erkennen die Notwendigkeit, ihre Arbeitsweise [bzw. Handlungsweise] gegebenen Aufgaben und Situationen anzupassen. Sie analysieren, welche Veränderungen notwendig sind, und führen sie durch“ (ebd. 164 f.).¹³⁹ Die genannte Anpassung an Rollen und Anforderungen des sozialen Kontextes spiegelt die Grundüberlegung der Identitätsansätze als Passungsarbeit zwischen Selbst- und Sozialbezug wider. Dabei ist die zu Beginn dieses Abschnitts angesprochene Ambiguitätstoleranz (tolerance of ambiguity) wieder von besonderer Wichtigkeit und wird dementsprechend auch bei Sternberg & Lubart (1995, 223 f.) thematisiert: „Tolerance of ambiguity refers to the capacity to withstand the uncertainty and chaos that result when a problem is not clearly defined or when it is unclear how the pieces of the solution are going to come together“. Die lebensweltlichen Bedingungen der Postmoderne könnten nach Beck, Bauman u.a. (vgl. Abschnitt 4.1) insofern als ein „generalized undefined problem“ betrachtet werden, bei dem Subjekte und insbesondere Jugendliche lernen müssen, mit – wie Sternberg et al. es formuliert – der Unsicherheit und einem (relativen und subjektiven Chaos) zu leben und identitätsrelevante Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Die Kompetenzen Sternbergs et al. können demnach als *identitätsrelevante Strategien* bewertet werden, die wesentlich zur erfolgreichen Auseinandersetzung mit Alltagsanforderungen beitragen und in der Zielperspektive dem entsprechen, was als „gelingende Identität“ umschrieben wurde (vgl. Keupp 2006): Kohärenz, Anerkennung, Authentizität und subjektive Handlungs- bzw. Sternbergs Konzept von Problemlösefähigkeit („problem“ wird wie „intelligence“ erweitert im Kontext von Handlungsaufgaben erfasst).

¹³⁹ Sternberg & Lubart (1995, 207 ff.) nennen als grundlegende Persönlichkeitseigenschaften hinsichtlich der Auseinandersetzung mit schlecht definierten Problemen im Kontext kreativen Bewältigungshandeln folgende Merkmale: „perseverance in the face of obstacles“ (ebd. 207), „willingness to take sensible risks“ (ebd. 213), „willingness to grow“ (S. 218), „tolerance of ambiguity“ (ebd. 223), „openness to experience“ (ebd. 225) sowie „belief in yourself and the courage of your convictions“ (ebd. 226).

4.4.2.4.2. „Sternberg-Triarchic-Abilities-Test“ (STAT): analytische, synthetisch-kreative und praktisch-problemlösende Strategien

Eine aus pädagogischem Grundreflex heraus gestellten Frage bezüglich des Ansatzes von Sternberg & Kollegen lautet, ob und wie effektiv solche Kompetenzen zur erfolgreichen Bewältigung subjektiv neuartiger Anforderungen gelernt, anerzogen, gefördert werden können bzw. sich im Verlauf der ontogenetischen Entwicklung implizit selbständig entwickeln. Sternberg hat hierzu zahlreiche Abhandlungen veröffentlicht (u.a. 1986a; 1986b; 1994; 1998b; Sternberg & Clinkenbeard 1995; Sternberg, Wagner & Okagaki 1993). Eine auf fünf Jahre angelegte Untersuchung (vgl. u.a. Sternberg & Clinkenbeard 1995) ergab folgende ausgewählte Befunde: (1) Die Fähigkeiten lassen sich diagnostisch erfassen und nutzen, (2) unterrichtliche Förderbemühungen führen zu einer Verbesserung aller Kompetenzbereiche und (3) als aus sonderpädagogischer Perspektive wichtigen Aspekt: Schüler, die gemäß ihrer bevorzugten Strategien und Fähigkeiten unterrichtet wurden, erzielten signifikant bessere Leistungen als unspezifisch Unterrichtete („the results show the utility of the triarchic theory, in particular, as a basis for guiding identification, instruction, and assessment“; ebd. 260).

Sternberg hat diesbezüglich mehrere Varianten eines Tests entwickelt, der für Jugendliche im Alter von 14 bis 18 Jahren konzipiert ist. Die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung eingesetzte und ins Deutsche übertragene Testversion Level H des „Sternberg Triarchic Abilities Test“ (Abk. STAT) (1993) erfasst „analytical, creative, and practical abilities“ (Sternberg, Grigorenko, Ferrari & Clinkenbeard 1995, 4) auf dem Hintergrund der in Abschnitt 4.4.2.4.1 skizzierten theoretischen Grundlagen (Sternberg 1985a sowie Sternberg & Lubart 1995; 1996). Die Intention des Tests ist forschungsbezogen und dient der Untersuchung des wechselseitigen Einflusses von Variablen (z.B. Unterricht) auf die Kompetenzbereiche und umgekehrt (Bewältigung subjektiver neuartiger Probleme).¹⁴⁰ Der STAT besteht aus 9 Subtests mit Multiple-Choice-Fragen (jeweils 4 Antwortmöglichkeiten) sowie drei offene Fragen („essays“), die schriftlich beantwortet werden sollen. Die neun Subtests sowie die drei Essays umfassen analytische, kreativ-synthetische und praktisch-problemlösende Aufgabenstellungen (Gesamtdauer bei Durchführung als Einzel- und Kleingruppentest ca. 1½ bis 2 h). Jeder dieser Kompetenzbereiche der neun Subtests ist dabei differenziert in verbale, quantitative und figurale Aufgabenstellungen, analog dazu entsprechen die Fragen der Essays analytischen, synthetisch-kreativen und praktisch-problemlösenden „Handlungssituationen“. Daraus resultieren folgende Kombinationen an Subtests: (1) *analytisch verbal* (Neologismen: die Jugendlichen sollen ein „neues“ Wort, das

¹⁴⁰ Sternberg et al. (1995) skizzieren den STAT bzgl. seiner Forschungsbezogenheit wie folgt: „A research instrument constituting one theory-based alternative to traditional intelligence tests. The test is based on the triarchic theory of intelligence [...], which views intelligence as comprising three aspects: an analytical aspect, a creative aspect, and a practical aspect“ (ebd. 5).

eingebettet ist in bestimmte Gesetzmäßigkeiten, in einen neuen logischen Kontext stellen), (2) *analytisch quantitativ* (Serie von Zahlen: Jugendliche müssen die logische Reihe an Zahlen fortsetzen), (3) *analytisch figural* (Matrizen/Figuren: die Jugendlichen sollen einer Formation von Figuren aus einer Auswahl weiterer Figuren die logisch passende Abbildung zuordnen), (4) *praktisch-problemlösend verbal* (Schlussfolgern bei Alltagssituationen: die Jugendlichen sollen ein jugendtypischen Alltagsproblem unter Einbezug kontextueller Faktoren lösen), (5) *praktisch-problemlösend quantitativ* (Alltagmathematik: die Jugendlichen sollen mathematische Probleme lösen, die auf Alltagssituationen basieren), (6) *praktisch-problemlösend figural* (Routenplanung: die Jugendlichen sollen anhand eines Straßenplans und besonderen Bedingungen den günstigsten Weg finden), (7) *synthetisch-kreativ verbal* (neue Analogien: die Jugendlichen sollen anhand einer gegebenen verbalen Analogie und deren paradoxer Gesetzmäßigkeit weitere Analogien derselben paradoxen Gesetzmäßigkeit lösen), (8) *synthetisch-kreativ quantitativ* (neue Zahlenoperationen: die Jugendlichen sollen anhand neuer mathematischer ungewohnter Gesetzmäßigkeiten mathematische Probleme auf dem Hintergrund der neuen Gesetze lösen), (9) *synthetisch-kreativ figural* (Fortsetzung neuer figuraler Serien: Jugendliche sollen anhand einer gegebenen figuralen Serie die erkannte Gesetzmäßigkeit auf eine andere unvollständige Serie übertragen) plus (10) Essay mit analytischer Aufgabenstellung, (11) Essay mit praktisch-problemlösender Aufgabenstellung sowie (12) Essay mit synthetisch-kreativer Aufgabenstellung (vgl. Sternberg et al. 1995, 5).

Die Auswertung des Tests (maximal 3 Rohpunkte für jeden Subtest, maximal 4 Rohpunkte für jedes Essay¹⁴¹) ergibt Skalenwerte für die Primärskalen synthetisch-kreativer Kompetenzen (STAT Pri A), praktisch-problemlösender Kompetenzen (STAT Pri P) und analytische Problemlösekompetenzen (STAT Pri A). Die Sekundärskalen verweisen (über analytische, synthetisch-kreative und praktisch-problemlösende Kompetenzen hinweg) auf verbale Fähigkeiten (STAT Sek verb), figurale Fähigkeiten (STAT Sek figu), quantitative Fähigkeiten (STAT Sek quan), Leistungen in den Essays (STAT Sek essa) sowie einer Gesamtskala triarchischer Kompetenzen (STAT gesamt).¹⁴²

In Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde der STAT, wie im empirischen Teil der Untersuchung ausgeführt werden wird, mit allen Jugendlichen (teilweise als Gruppentestung, bei Notwendigkeit – an der Schule zur Erziehungshilfe – auch als Einzeltestung) durchgeführt. Er diene zum einen als Screening-Verfahren für die Auswahl der Interviewpartner bzgl. der Kriterien besonders bevorzugter Strategien (analytische, synthetisch-

¹⁴¹ Essays werden von zwei Personen unabhängig voneinander bewertet.

¹⁴² Bzgl. psychometrischer Daten (Mittelwerte, Standardabweichungen, Subtestkorrelationen, Item-Interkorrelationen, Interrater Reliabilitäten etc.) der für die Untersuchungen relevanten Probandengruppen des nicht-standardisierten Verfahrens vgl. u.a. Sternberg et al. 1995, 5 f.; Sternberg et al. 1996, 134 ff.;

kreative und praktisch-problemlösende bzw. integrative Typen), zum anderen für quantitativ deskriptive Analysen und Zusammenhangsanalysen bzgl. bestimmter Ausprägungen und Ergebnisse der ebenfalls durchgeführten Untersuchung von Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen¹⁴³.

4.5. Zusammenfassung (von Kapitel 4)

Aufbauend auf der Konstruktannäherung und den forschungsnahen Aspekten des Kapitels 2 sowie der Thematik der Identität unter besonderer Berücksichtigung des Jugendalters (Kapitel 3), der Darstellung und des Vergleichs grundlegender Modelle zur Identitätsentwicklung (3.1 und 3.2) sowie einer Diskussion der Termini „Identitätsstörung“ und „Verhaltensstörung“ im Jugendalter (3.3), wurde in Kapitel 4 ein sehr aktuelles Verständnis von Identität eingeführt, das der neueren sozial-gesellschaftlichen Entwicklung Rechnung trägt: Identität als Konstruktionsprozess unter den Bedingungen der „postmodernen Risikogesellschaft“ (Beck 1986a). Ausgehend von der Reflexion des sich verändernden sozialen Kontextes als „flüssige Moderne“ (Bauman 1995), „Spätmoderne“ (Keupp et al. 2006) oder „zweite Moderne“ (ebenfalls Beck 1986a) ist hier eine Entwicklung der letzten 20 bis 30 Jahre angesprochen, die nicht nur eine konsequente Weiterführung des Grundphänomens der Moderne beinhaltet, sondern diese geradezu konzentriert: „Der grundlegende Gedanke der Moderne der letzten 200 Jahre ist die Idee der Konstruierbarkeit der eigenen Identität“ (Kraus 1996, 23) (vgl. Abschnitt 4.1). Auf Subjektebene haben die mit der Postmoderne verbundenen Konzepte der Individualisierung¹⁴⁴, Pluralisierung, Entwurzelung und Desorientierung erhebliche Auswirkungen: Aus der „Normalbiographie“ (mit sozialen Orientierungspunkten) wird die „Wahlbiographie“, die zur „Risikobiographie“ bzw. zur „Bruchbiographie“ zu werden droht (vgl. Beck & Beck-Gernsheim 1994, 13 f.) (vgl. Abschnitt 4.2). Der Mensch erhält zunehmend die Aufgabe, selbstkonstruktiv und aktiv auf die „multiphren Situation“ (Gergen 1996) zu reagieren. Dies hat in der neueren Identitätsforschung zu Bezeichnungen wie „Bastelexistenz“ (Hitzler & Honer 1994), „postmoderne Identität“ (Keupp 1994), „postmodernes Selbst“ (Helsper 1997), „Patchwork-Selbst“ (Elkind 1990), „proteisches Selbst“ (Lifton 1993) u.a. geführt. Die Frage der von Keupp et al. (2006) aufgestellten Formulierung einer „Dekonstruktion von modernen Identitätsvorstellungen“ aufgrund der postmodernen Lebensbedingungen führte zur Entwicklung völlig neuer Denkansätze in der Identitätsforschung. Danach haben Subjekte, im Rahmen dieser Untersuchung insbesondere die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe, sog. „Identitätsarbeit“ zu leisten. Die-

¹⁴³ Fragebogen für Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen nach Krampen (1991) (Abk. FKK);

¹⁴⁴ Beck & Beck-Gernsheim fassen das Individualisierungskonzept auf als „die Auflösung vorgegebener sozialer Lebensformen [...], Orientierungsrahmen und Leitbilder“ (1994b, 11) wodurch das Individuum Orientierungen und „moderne Vorgaben [...] weit mehr als früher, gewissermaßen selbst herstellen muss, im eigenen Handeln in die Biographie hereinholen muss“ (ebd. 12).

sem Ansatz liegt eine komplexe Theorie an Identitätskonstruktionen zur Bewältigung post-moderner Veränderungsprozesse zugrunde: „Identitätsarbeit als aktive Passungsleistung des Subjekts unter den Bedingungen einer individualisierten Gesellschaft [...]. In dieser Identitätsarbeit versucht das Subjekt, situativ stimmige Passungen zwischen inneren und äußeren Erfahrungen zu schaffen und unterschiedliche Teilidentitäten zu verknüpfen“ (Keupp et al. 2006, 60). Die theoretische Basis bilden die Arbeiten von Keupp & Höfer (1997), Straus & Höfer (1997), Höfer (2000), Keupp (1997; 1999; 2002; 2003; 2004c; 2005) sowie Keupp et al. (2006). In Abschnitt 4.3 wurden die strukturellen Elemente des Konstruktionsprozesses von Identität, in Abschnitt 4.4 die prozessualen Elemente thematisiert und im Kontext sonderpädagogischer Fragestellungen diskutiert. Die Ebene der *situationalen Selbstthematizierungen* (4.3.1) bildet die („unterste“) Konstruktionsebene, in der aktuelle Erfahrungen im Kontext der Historizität des Jugendlichen und in verschiedenen Erfahrungsmodi des Selbst verarbeitet werden (emotional, körperlich, sozial, kognitiv, produktorientiert). Auf einer „höheren“ strukturellen Ebene wurde das Konzept der „Teilidentitäten“ eingeführt (4.3.2) und definiert: „Das Ergebnis der Integration der selbstbezogenen situationalen Erfahrungen unter bestimmten Perspektiven ist, dass das Subjekt von sich selbst ein bestimmtes Bild bekommt, durch das die vielen Facetten seines Tuns übersituative Konturen erhalten. Wir sprechen dann von so genannten *Teilidentitäten*“ (Straus & Höfer 1997, 281). Diese Teilidentitäten weisen ein „Set von angewandten Bedeutungen auf, die als Bezugsrahmen für das Selbst fungieren und definieren, wer man glaubt zu sein“ (Höfer 2000, 187); diese Bezugsrahmen werden als *Standards der Teilidentität* bezeichnet (emotionale, körperorientierte, soziale, kognitive und produktorientierte Standards). Eine weitere strukturelle Konstruktionsebene „über“ den Teilidentitäten stellt die „Metaidentität“ dar. Diese beinhaltet die Konzepte der *dominierenden Teilidentität* (als diejenige Teilidentität mit der aktuell größten Relevanz für die Identitätsarbeit; vgl. 4.3.3), der *biographischen Kernnarrationen* (als Perspektive, in der sich die Person übergreifend erzählt und narrativ mitteilt: für sich selbst und andere; vgl. 4.4.1.3) sowie das *Identitätsgefühl* (als Verdichtung biographischer Erfahrungen und Bewertungen der eigenen Person; vgl. 4.4.1.3).

Von besonderer Relevanz wurden die prospektiv ausgerichteten Konstrukte *Identitätsentwurf* und *Identitätsprojekt* eingeführt (vgl. 4.3.4): „Aus den Identitätsentwürfen, die Subjekte in ihren jeweiligen Teilidentitäten »mit sich führen«, verdichten sich bestimmte zu konkreten Identitätsprojekten. [...] Im Unterschied zu Identitätsentwürfen haben Identitätsprojekte quasi inneren Beschlusscharakter“ (Keupp et al. 2006, 194 in Anlehnung an Höfer 2000, 189). Für die vorliegende qualitative Untersuchung relevant sind die empirisch entwickelten Typologien von Identitätsprojekten in Anlehnung an Siegert & Chapman (4.3.4.1), Tesch-Römer (4.3.4.2) und – abgeleitet aus den vorliegenden theoretischen Abhandlungen

– die implizite Typologie von Identitätsprojekten von Keupp et al. (2006, 261 ff.) sowie Straus & Höfer (1997, 299 f.) (vgl. 4.4.1.2).

In prozessualer Perspektive des Konstruktionsprozesses wurde auf die zentrale Bedeutung von *Kohärenz* und *Kontinuität* (4.4.1.1) hingewiesen, die sich allerdings von modernen Identitätsansätzen darin unterscheiden, da sie nun nicht mehr Ziel, sondern dynamischer Bestandteil innerhalb eines Bezugs- und Referenzrahmens des Subjekts sind. Die Arbeit an der Identität beinhaltet daher eine „Mischung von Kontinuität, Entwicklung und Flexibilität“ (Höfer 2000, 193): „Kohärenz entsteht nicht mehr inhaltlich, sondern als prozessuales Ergebnis, als Gefühl einer trotz unterschiedlicher Entwicklungen zu mir passenden Prozesses“ (ebd.).

Abschließend wurden *Identitätsstrategien* thematisiert (4.4.2). Die Arbeiten von Berzonsky (1990; 1992a; 1992b; 1993a; 1993b) und v.a. von Camilleri (1990; 1991) haben gezeigt, dass benachteiligte Jugendliche bei identitätsbezogenen Konstruktionsprozessen auch zu dysfunktionalen Identitätsstrategien greifen, die die emotionale und soziale Entwicklung gefährden, jedoch in sich logische und subjektiv sinnvolle Prozesse zur Aufrechterhaltung von Kohärenz, Anerkennung, Authentizität und subjektiver Handlungsfähigkeit darstellen. Diese Erkenntnisse sind von hoher sonderpädagogischer Brisanz, da sie doch scheinbar „abweichendes“ Verhalten als subjektiv sinnvolle Konstruktionsprozesse zur Erhaltung „gelingender Identität“ erklärbar machen und in den Kontext aktueller Lebensbedingungen stellen. Dieses „subjekt-kontext-bezogene Verstehen“ wird als Grundlage jedes pädagogischen Prozesses verstanden. „Gelingende Identität“ (vgl. Keupp 2004c, 11) bedarf zudem bestimmter Ressourcen und Kompetenzen. Da die postmoderne Wirklichkeit zu Beginn des Kapitels als ein Pool an subjektiv neuartigen Anforderungen beschrieben wurde, konnte anhand der „Investment theory of creativity“ (Abschnitt 4.4.2.4) als systemtheoretische Rahmentheorie von Sternberg & Lubart (1995; 1996) aufgezeigt werden, welche Kompetenzen („abilities“) zur erfolgreichen Bewältigung mehrdeutiger Kontexte notwendig sind (vgl. 4.4.2.4.1: synthetisch-kreative, analytische und praktisch-problemlösende Fähigkeiten) und wie diese erfasst werden können (4.4.2.4.2: „Sternberg Triarchic Abilities Test“ als Grundlage für ein Screening im empirischen Teil sowie als eine Basis quantitativ-deskriptiver Analysen und Zusammenhangsanalysen mit anderen Variablen).

Die Ergebnisse und Ausführungen von Kapitel 2 und 3 mündeten in ein neueres Verständnis von *Identität als Konstruktion*, deren Bedeutung im Kontext der sonderpädagogischen Förderung von Jugendlichen (mit und ohne besonderen Förderbedarf in der sozialen und emotionalen Entwicklung) herausgearbeitet wurde. Im Folgenden sollen spezifisch methodologische Fragestellungen für die Identitätsforschung beschrieben werden, die auf einem solchen Identitätsverständnis beruhen (Kapitel 5).

5. Methodologie der Identitätsforschung

Identität wurde als dynamischer Konstruktionsprozess beschrieben, bei dem – bezogen auf die Adoleszenz – Jugendliche unter den Bedingungen der „postmodernen Risikogesellschaft“ (Beck 1986a) nach einer „Passung von innerer und äußerer Welt“ suchen (vgl. Keupp et al. 2006). Die Jugendlichen erhalten dadurch die Aufgabe, selbstkonstruktiv und aktiv auf die von Gergen (1996) als „multiphrene Situation“ bezeichneten Anforderungen zu reagieren. In der neueren Identitätsforschung hat dies in Untersuchungen von „Bastel-existenzen“ (Hitzler & Honer 1994), „postmoderne Identitäten“ (Keupp 1994), „postmodernen Selbst“ (Helsper 1997), „Patchwork-Selbst“ (Elkind 1990) oder „proteischen Selbst“ (Lifton 1993) ihren Ausdruck gefunden. Dabei standen v.a. benachteiligte Jugendliche immer wieder im Fokus von Identitätsforschern (vgl. Höfer 2000 und ihre Untersuchung von „institutionsauffälligen“ Jugendlichen, Breakwell 1986 und die Forschungsarbeit bzgl. jungen Arbeitslosen in England, Elkind 1990 im Kontext seiner kinderpsychologischen Praxis oder Camilleri 1990 bzw. 1991, der Jugendliche mit Migrationshintergrund in Frankreich untersucht hat usf.).

Einen Vorschlag für die Systematisierung des Forschungsgegenstands machten Frey & Haußer (1987) in ihrem Standardwerk „Identität“ (im deutschsprachigen Raum). Sie schlugen vor, vier wesentliche Identitätsprobleme zu unterscheiden und daraus Fragestellungen nach „(a) der Relation zwischen Außen- und Innenperspektive (Realitätsproblem), (b) nach der Relation zwischen verschiedenen Elementen innerhalb der Innenperspektive (Konsistenzproblem), (c) nach Stabilität und Wandel dieser Elemente (Kontinuitätsproblem) sowie (d) nach der Herstellung und Darstellung einer einmaligen, einzigartigen Identität (Individualitätsproblem)“ (ebd. 17) zu entwickeln. Neben diesen zentralen Thematiken haben die Autoren auch einen weiteren Vorschlag gemacht¹⁴⁵, den Haußer (1995) aufgegriffen hat: die wissenschaftliche Orientierung an psychischen Identitätskomponenten als Ansatzpunkt einer empirisch ausgerichteten Identitätsforschung (vgl. Abschnitt 2.2.1.5: Forschungsrelevante Dimensionen der Identität nach Haußer). Diese Identitätskomponenten sind die Konzepte (a) Selbstkonzept, (b) Selbstwertgefühl und (c) Kontrollüberzeugung. In der Weiterentwicklung kommt Haußer (2002) zu einem forschungsrelevanten Rahmen, dem folgendes Identitätsverständnis zugrunde liegt: Identität als „subjektive Verarbeitung biographischer

¹⁴⁵ Frey & Haußer 1987, 19: „Realitätsproblem, Konsistenzproblem, Kontinuitätsproblem und Individualitätsproblem stellen somit zentrale Thematiken bei der Herstellung und Darstellung von Identität dar. Im Umgang mit entsprechenden subjektiv bedeutsamen und betroffen machenden Identitätsgegenständen lassen sich andererseits auch unterscheidbare psychische Identitätskomponenten als Ansatzpunkte einer empirisch orientierten Identitätsforschung ausmachen.“

Kontinuität/Diskontinuität und ökologischer Konsistenz/Inkonsistenz durch eine Person in Bezug auf Selbstansprüche und soziale Anforderungen“ (Haußer 2002, 218). Er unterscheidet dabei fünf forschungsrelevante Aspekte des Konstrukts *Identität* (ebd. 218 ff.):

1. Identität als Kontinuität und Konsistenz;
2. Identitätsprobleme bei biographischen und ökologischen Brüchen;
3. Innenperspektive und wahrgenommene Außenperspektive von Identität;
4. Identitätsgegenstände oder: gesellschaftliche Definitionsräume für Identität;
5. Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugung als Identitätskomponenten (zur Erläuterung vgl. Abschnitt 2.2.1.5).

In seiner identitätspsychologischen Grundlegung hat Haußer (1995) zudem die Grenzen der Selbstkonzept-, Selbstwert- und Kontrollforschung aufgezeigt. Der Vorwurf, „eine Methodologie mit vollstandardisierten, geschlossenen Erhebungsmethoden“ (ebd. 136) erfasse nicht die gesamte Komplexität der Forschungsfragen im Kontext umfangreicher Identitätskonzepte, mündet in ein „methodologisches Anforderungsprofil für die Erforschung der Identität und Identitätsentwicklung“ (ebd. 132 ff.). Dieses wird im Folgenden (5.1) aufgezeigt und durch Überlegungen von Kraus (2004) und Keupp et al. (2006) ergänzt. Da die neuere Identitätsforschung einen Schwerpunkt in der qualitativen Forschungsmethodik sieht (Abschnitt 5.2), werden in 5.2.1 die erkenntnistheoretischen Grundlagen, in 5.2.2 verschiedene qualitative Methoden benannt, in 5.2.3 explizit auf die subjektorientierte Erhebungsmethode des problemzentriert-teilstrukturierten Interviews (PZI) bzgl. Erhebung (5.2.3.1), Aufbereitung (5.2.3.2) und qualitativ-inhaltsanalytischer Auswertung (5.2.3.3) eingegangen. Die Frage der Gütekriterien qualitativer Identitätsforschung wird in Abschnitt 5.2.4 aufgegriffen. Schließlich wird die Konzeption einer triangulativen Vernetzung qualitativer und quantitativer Methodik nach Mayring (u.a. 2001), Flick (2000) u.a. vorgestellt (5.2.5).

5.1. Methodologisches Anforderungsprofil

5.1.1. Forschungsaspekte nach Haußer (1995)

Die Methoden zur Erfassung der Identitätskomponente *Selbstkonzept*¹⁴⁶ sind vielfältig: Fragebögen, Adjektiv-Checklisten, Adjektivskalen (semantisches Differential), Q-Sort-Verfahren, offene Selbstbeschreibungsverfahren, Fremdbeurteilungen, Verhaltensbeobachtungen, unstrukturierte und halbstrukturierte Interviews, soziale Rangordnungsverfahren und nichtsprachliche Verfahren (vgl. Haußer 1995, 121). Die Mehrheit der eingesetzten Verfah-

¹⁴⁶ Nach Haußer wird Selbstkonzept definiert als „generalisierte Selbstwahrnehmung“ (1995, 26; vgl. Abschnitt 2.3.2).

ren „erlauben es dem Probanden nur, auf vorgegebene Formulierungen zu reagieren“ (ebd.). In einer weiteren Identitätskomponente, dem *Selbstwertgefühl*¹⁴⁷, sieht Haußer das gleiche Dilemma. Es werden weitgehende „geschlossene“ Verfahren eingesetzt, da bei „mitunter unklarer Begriffsbildung das Selbstwertgefühl als Bestandteil des Selbstkonzepts aufgefasst wird“ (ebd. 122). Seine Kritik an „geschlossenen Modellen“ mit sehr strukturierter Konzeption bezieht sich u.a. auf die Beziehung des Forschenden zum Probanden, die fragwürdige Motivation der Probanden sowie die unterschiedlichen subjektiven Bedeutungen und Konzepte hinter vorgegebenen Wörtern, Fragen und Formulierungen. Bezüglich der Kontrollforschung bzw. der Erhebung der dritten Identitätskomponente *Kontrollüberzeugung*¹⁴⁸, sieht er dagegen mittlerweile mehrdimensionale Verfahren, die dezidiert bereichsspezifische und globale Kontrollüberzeugungen zu erfassen versuchen. Kritikpunkt bleibt die Dichotomie von externalen und internalen Kontrollüberzeugungen (seit Rotter; vgl. Abschnitt 2.3.3.1). Der Autor bringt seine Bedenken wie folgt auf den Punkt: „Die Identitätsrelevanz des Untersuchungsgegenstands bei jedem einzelnen Probanden erst einmal zu klären, ist der notwendige Anfang jeder Identitätsforschung“ (ebd. 124). Die Bilanz seiner Analysen beschreiben folgende (ausgewählte) methodologische Aspekte:

1. *Anwendung halbstrukturiert-offener Erhebungsmethoden*: Eine halbstrukturiert-offene Methode ermöglicht zum einen intra- und interindividuelle Vergleichsmöglichkeiten (im Gegensatz zu völlig unstrukturierten Verfahren) und schließt zum anderen eine sog. „Artefaktmessung“ (etwa bei durchstrukturiert-geschlossenen Verfahren) aus.
 - ⇒ Das dieser Untersuchung zu Grunde liegende Leitfragenkonzept I-NIK¹⁴⁹ basiert auf einer halbstrukturiert-offenen Methodik.
2. *Notwendigkeit ergänzender Verfahren*: Aufgrund methodisch problematischer Aspekte von Selbstberichten können ergänzende Verfahren Verzerrungsfehler der Selbstwahrnehmung etc. ausgleichen.
 - ⇒ Im Falle der vorliegenden Untersuchung wurde u.a. der standardisierte Fragebogen FKK¹⁵⁰ eingesetzt.
3. *Theoriebezug eingesetzter Messinstrumente und aufgestellter Forschungshypothesen*: Kapitel 2 zeigt die Fülle und teilweise gegensätzlichen Konzepte der Identität.

¹⁴⁷ Nach Haußer (1995) beschreibt das Selbstwertgefühl eine generalisierte Selbstbewertung bzw. die emotionale Einschätzung und Bewertung der Sichtweisen von sich selbst.

¹⁴⁸ Kontrollüberzeugung als die generalisierte personale Kontrolle bzw. die eigene Wirksamkeit (ebd.)

¹⁴⁹ I-NIK: Interviewleitfaden – narrative Identitätskonstruktionen (vgl. Anhang)

¹⁵⁰ FKK: Fragebogen für Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (Krampen 1991); vgl. Abschnitt 2.3.3.2.2

Ein der empirischen Arbeit zugrunde liegendes Begriffs- und Modellverständnis der Identität und seiner Entwicklung ist daher wissenschaftlich obligatorisch.

4. Solide *inhaltsanalytische Verfahrensweise* (vgl. 5.2.3.3)
5. Anwendung *induktiv-deduktiv* entwickelter *Kategoriensysteme* (vgl. 5.2.3.3)
6. *Bedächtige Verallgemeinerungen*: „Mit Bedacht formulierte, eingeschränkte, an spezifische Bedingungen geknüpfte Verallgemeinerungen von Befunden der Identitätsforschung haben in der Praxis letztlich mehr Anwendungs- und Geltungskraft als überinterpretierte [...], universalistisch und abstrakt formulierte Untersuchungsergebnisse“ (Haußer 1995, 134).
7. *Orientierung an der subjektiven Lebenswirklichkeit* der Probanden: „Psychisch erfahrene oder antizipierte Sozialisationseinflüsse und Lebensereignisse statt fiktiver, standardisierter Stimulus-Vorgaben in durchstrukturierten Instrumenten sollten Ausgangspunkt dafür sein, Prozesse der Identitätsbildung und –änderung zu erfassen“ (ebd.).

5.1.2. Forschungsaspekte nach Kraus (2004) und Keupp et al. (2006)

Die von Haußer benannten Aspekte und Impulse für eine valide Identitätsforschung finden sich in ähnlicher Weise bei Keupp et al. (2006) und Kraus (u.a. 2004; 2000). Allerdings beziehen sie ihre methodologischen Schlussfolgerungen aus ihren eigenen Untersuchungen, die auf dem theoretischen Konzept der Patchwork-Identität beruhen. Die diesbezüglichen Identitätskonstruktionen wurden in ihrer strukturellen und prozessualen Perspektive in Kapitel 4 besprochen. Die Grundthese lautet, dass die heutige, postmoderne Identitätsforschung folgende Aspekte zu reflektieren hat: den Prozess der gesellschaftlichen Individualisierung, die Destandardisierung der Jugendphase sowie die Zunahme selbstreflexiver Identitätsentwürfe (Keupp et al. 2006, 300). Diesen komplexen Reflexionsgegenstand sehen sie v.a. in drei Forschungsbereichen brauchbar umgesetzt: in der qualitativen und biographieorientierten Jugendforschung, in den Forschungsansätzen zur Jugend als „Lebenslage“ (u.a. methodisch umgesetzt in der Netzwerkanalyse¹⁵¹) und in der sozialwissenschaftlichen Identitätsforschung. Die methodische Parallele der drei favorisierten und bewährten Ansätze ist der Einsatz qualitativer Forschungsmethodik: „Jenseits ideologischer Diskussionen erscheinen uns qualitative Methoden für unsere Fragestellung, die sich eben mit den subjektiven Konstruktionsprozessen von Identität beschäftigt, angemessen“ (Keupp et al. 2006, 302). Die konkreten „Forderungen und praktische[n] Lösungen“, die die Forschergruppe für ihre Untersuchung entwickelt haben, sind ähnlich wie bei Haußer die (a) Prozessorien-

¹⁵¹ Vgl. Straus 2002

tierung von Identitätsforschung (eine Veränderungsdynamik von Identität und Identitätskonstruktionen erfordere nach Möglichkeit einen Längsschnittansatz), (b) Orientierung an Lebensereignissen bzw. Umbruchsituationen (Zeitpunkt der Erhebung sensibel an lebensphasischen Zäsuren/Neuorientierungen orientieren), (c) lebensweltliche Orientierung (vgl. Haußer 1995; siehe oben), (d) Einbezug von Methoden, die nicht primär kognitionsorientiert sind (Versuch der methodischen Annäherung an emotionale, körperorientierte und sensuale Aspekte der Identitätskonstrukte), (e) sowie ein Verständnis für Jugendliche als aktiv realitätsverarbeitende¹⁵² Subjekte (Probanden als aktiv handelnde Gestalter) (vgl. ebd. 305). Neben dem Einsatz weiterer methodischer Elemente (Netzwerk-Karten, soziographische Fragebögen, Life-event-Fragebögen, Einsatz von „story lines“ und Bildvorlagen in der Interviewsituation) bildete das (*problemzentrierte*) *teilstrukturierte Interview* (vgl. 5.3) die Grundlage für den Prozess der Erhebung.

In einem Positionspapier stellt Kraus (2004) theoretische Thesen seiner spätmodernen Identitätstheorie den methodischen Zielen und deren Konkretisierung gegenüber, wie folgende Tabelle abschließend veranschaulicht:

These	Methodische Zielsetzung	Konkretisierung
Identität ist ein offener Prozess .	⇒ Dynamik und Spannungen abbilden.	- Perspektivwechsel im interview.
Identität braucht „ Identitätskapital “, d.h. personale, soziale, materiale Ressourcen als Voraussetzungen für eine konstruktive Identitätsarbeit	⇒ Ressourcen erheben	- Soziodemographischer Fragebogen - Interview - Netzwerk-Karte
Lebensweltlich dispart mit unterschiedlichen Logiken in den einzelnen Lebenswelten .	⇒ Lebenswelten abbilden	- Netzwerk-Karte - Life-Event-Liste - Interview
Kohärenz wird über die Konstruktion einer Identität durch Selbsterzählungen erzeugt.	⇒ Narrative Interviews	- Interviewleitfaden: erzählfördernd - Gestaltung: Empathie, erzählgenerierende Impulse (Story-Line, Bilder), Normalisierung, Kontrolle von Übertragung (z.B. durch Interviewerauswahl, Spontannotizen) - Diskursive Rückbindung

Tab. 16: Methodische Schlussfolgerungen für den Forschungsprozess im Kontext der „Identitätstheorie in der Spätmoderne“ (nach Kraus 2004, 2f.)

Die Überlegungen von Frey & Haußer, Haußer, Keupp et al. sowie Kraus, um nur einige Vertreter sozialwissenschaftlicher bzw. sozialpsychologischer Ansätze der Identitätsfor-

¹⁵² Vgl. Hurrelmann 2005

schung zu nennen, beschreiten dieselbe Forschungsrichtung wie die sonderpädagogischen Wissenschaftler Baudisch (2003)¹⁵³, Orthmann (2005) und Orthmann Bless (2006)¹⁵⁴ usf.

Haeberlin (2001) sieht das (sonder-)pädagogische Interesse an Identitätstheorien und der Identitätsforschung u.a. in einer möglichen „Erklärung von Verhalten als Umgang mit Identitätserschwernissen wie insbesondere Stigmatisierungen; Reflexionsrahmen für die Entscheidungsfindung bezüglich pädagogisch und ethisch anzustrebender Menschenbilder; Beschreibung kindlicher Entwicklung unter dem Aspekt von sozial-emotionalen Beziehungen“ (ebd. 191). Aus dem Menschenbild eine „Identitätskonstrukturs“ heraus wurden aufbauend auf modernen Identitätsansätzen der Ansatz der „Identitätskonstruktionen in der Spätmoderne“ (Keupp et al. 2006) ausgeführt und dessen Konstrukte eingeführt. Da, wie v.a. Kraus (1996) explizit herausgearbeitet und u.a. 2004 prägnant zusammengefasst hat (siehe oben), erscheint der Zugang über die Identität eines Jugendlichen über dessen Narrationen sinnvoll (Ansatz der narrativen Identität). Qualitative Methodik entspricht aufgrund ihrer Zielsetzung diesem Forschungsansatz: „Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten »von innen heraus« aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick et al. 2000, 14) (vgl. 5.2). Das „themenzentrierte Einzelinterview, orientiert an Themen, die zentrale Bedeutung für die Entwicklung der adoleszenten Persönlichkeit haben“, scheint dabei in Anlehnung an Claes als das geeignete methodische Instrument (1986, 186; zit. nach Keupp et al 2006, 308) (vgl. 5.3).

5.2. Qualitative und quantitative Forschungsmethoden auf dem Hintergrund sonderpädagogischer Fragestellungen bzgl. des Forschungsgegenstands der Identitätskonstruktionen

5.2.1. Erkenntnistheoretische Grundannahmen und sonderpädagogische Relevanz

„Das rein quantitative Denken ist brüchig geworden; ein Denken, das sich den Menschen und Dingen annähert, indem es sie testet und vermisst, mit ihnen experimentiert und ihre statistische Repräsentanz überprüft, ohne vorher den Gegenstand verstanden zu haben, seine Qualität erfasst zu haben“ (Mayring 1999, 1). Die Aussage Mayrings, der sich u.a. auch mit der Frage der Identität dezidiert beschäftigt hat (vgl. u.a. Mayring & Haußer 1987), beschrieb vor mittlerweile 20 Jahren „Anzeichen für eine qualitative Wende“, wie er es nannte. Diese Wende richtete und richtet sich dabei nicht gegen quantitativ-empirisch orientierte Ansätze, sondern beschreibt eine methodologische Forschungsrichtung, die in

¹⁵³ Baudisch befasste sich, wie in 2.2.2 ausgeführt, mit der „Identitätsentwicklung bei Jugendlichen mit Lernbehinderungen“ (im Kontext beruflicher Vorbereitung und Ausbildung);

¹⁵⁴ Orthmann Bless (2006; vgl. auch Orthmann 2005) untersuchte Lebensentwürfe benachteiligter Jugendlicher. Auf der Grundlage einer „Datenerhebung [...] mittels halbstrukturierter qualitativer Interviews (Leitfadeninterviews) in Einzelsituationen und ergänzend mittels standardisierter Dokumentationsbögen“ (2005, 134) interviewte sie Mädchen mit einer Lernbehinderung.

der Sonderpädagogik aufgrund folgender Grundannahmen bzgl. des erkenntnistheoretischen Prozesses von besonderer Bedeutung ist (zusammengestellt in Anlehnung an Flick et al. 2000, 22 ff.):

1. „Soziale Wirklichkeit als gemeinsame Herstellung und Zuschreibung von Bedeutungen.
2. Prozesscharakter und Reflexivität sozialer Wirklichkeit.
3. »Objektive« Lebensbedingungen werden durch subjektive Bedeutungen für die Lebenswelt relevant.
4. Der kommunikative Charakter sozialer Wirklichkeit lässt die Rekonstruktion von Konstruktionen sozialer Wirklichkeit zum Ansatzpunkt der Forschung werden“ (ebd.).

Diese Rekonstruktion als Ansatzpunkt der Untersuchung etwa von Identitätskonstruktionen bei Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe und anderen Schularten wie im empirischen Teil beschrieben, basiert nach Mayring auf einer Reihe von Säulen und Postulaten, wie folgende Tab. 17 veranschaulicht (1999, 14 ff.):

Postulat	1 Orientierung am Subjekt ¹⁵⁵	2 Deskription ¹⁵⁶	3 Interpretation ¹⁵⁷	4 Alltagsbezug ¹⁵⁸	5 Verallgemeinerung ¹⁵⁹
„Säulen“ qualitativen Denkens	1.1 Ganzheit	2.1 Einzelfallbezogenheit	3.1 Vorverständnis		5.1 Argumentative Verallgemeinerung
	1.2 Historizität	2.2 Offenheit	3.2 Introspektion		5.2 Induktion
	1.3 Problemorientierung	2.3 Methodenkontrolle	3.3 Forscher-Gegenstands-Interaktion		5.3 Regelbegriff
					5.4 Quantifizierbarkeit

Tab. 17: Grundlagen qualitativen Denkens anhand fünf Postulaten und 13 Säulen nach Mayring (1999, 9 ff.)

Für den Ansatz der sonderpädagogischen Forschung im Kontext benachteiligter Jugendlicher bzw. Adoleszenten mit einem erhöhten Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gilt demnach, dass dem Einzelfall in Abwägung der methodischen Adäquatheit und der angemessenen Ergebnisinterpretationen besondere Bedeutung

¹⁵⁵ „Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchungen sein“ (Mayring 1999, 9).

¹⁵⁶ „Am Anfang jeder Analyse muss eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereiches stehen“ (ebd. 11).

¹⁵⁷ „Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch Interpretation erschlossen werden“ (ebd. 11).

¹⁵⁸ „Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen immer möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden“ (ebd. 12).

¹⁵⁹ „Die Verallgemeinbarkeit der Ereignisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muss im Einzelfall schrittweise begründet werden“ (ebd. 12).

zuteil wird. Es geht hier also weniger um die Größe einer Stichprobe, sondern vielmehr um die methodische und subjektbezogene Differenziertheit des Ansatzes. Im Rahmen dieser Untersuchung spielte demnach die Frage individueller Identitätsentwürfe und Identitätsprojekte auf dem Hintergrund des eigenen Selbstbildes etc. die zentrale Rolle bei der Untersuchung der Jugendlichen an der Schule zur Erziehungshilfe (Säule 2.1). Daher wurde versucht, gegenüber dem Forschungsgegenstand ausgewählter Identitätskonstruktionen und Aspekten des narrativen Selbstbildes eine Offenheit zu bewahren, die Revisionen und Ergänzungen sowohl gegenüber den theoretischen Strukturierungen, Hypothesen als auch im Prozess der induktiv-deduktiven Kategorisierung bei der Auswertung der Interviewtexte der Jugendlichen zuließ (Säule 2.2). Offenheit bedarf einer methodischen Kontrolle, was im qualitativen Prozess in der genauen Dokumentation der Verfahrensschritte vollzogen wird und nach begründeten Regeln abläuft (Säule 2.3). Dabei basiert das methodische Regelverständnis auch auf dem Vorverständnis im Forschungsprozess bzgl. des Gegenstandes. Im Falle der Identitätsforschung im Kontext pädagogischer Fragestellungen konnte gerade in Kapitel 2 aufgezeigt werden, dass die Identität von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen unter sehr unterschiedlichen Vorzeichen und aufgrund sehr unterschiedlicher Identitätsmodelle untersucht wurde. Die Vergleichbarkeit solcher Ansätze hängt daher maßgeblich von der genauen Analyse des jeweils zugrunde liegenden Identitätsverständnisses ab. Auf die Grundannahme eines Prozesses von Identitätskonstruktionen im Sinne der theoretischen Abhandlungen Keupps et al. (2006 u.a.) wurde in Kapitel 4 hingewiesen (Säule 3.1). Die Historizität (Säule 1.2) nimmt gerade im Ansatz der Identitätskonstruktionen einen hervorgehobenen Platz ein. Identität konstruiert sich auf dem Hintergrund gemachter Erfahrung in der aktuellen Situation unter Einbezug von prospektiven Identitätszielen, -entwürfen und -projekten. Daher nahm von der Entwicklung des teilstrukturierten Leitfragebogens I-NIK¹⁶⁰ bis zur Interviewdurchführung und Auswertung die subjektiv-retrospektiven Konstruktionen der Jugendlichen eine wichtige Stellung im Untersuchungsprozess ein. Die Problemorientierung (Säule 1.3) weist auf die Forderung Mayrings (1999, 22) hin, „humanwissenschaftliche Untersuchungen sollen primär konkrete, praktische Problemstellungen im Gegenstandsbereich sein, auf die dann auch die Untersuchungsergebnisse bezogen werden können“. Die konkrete Problemstellung auf dem Hintergrund des Gegenstandsbereichs der Identitätskonstruktionen von Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe basiert in dieser Untersuchung auf der Fragestellung, von welchen (narrativ-konstruierten) Selbstbildern ausgehend die Jugendlichen unter der besonderen Bedingung ihrer Beschulung im Vergleich zu Peers an Hauptschule und Gymnasium ihre Identitätsentwürfe und Identitätsprojekte ausrichten.

¹⁶⁰ „Interviewleitfaden – narrative Identitätskonstruktionen“ (Anhang);

5.2.2. Qualitative Methoden mit Relevanz für den Untersuchungsgegenstand

Ein Überblick über qualitative Methoden allgemein, also

- qualitative *Designs* (insbesondere der Untersuchungsplan, grundsätzliche Untersuchungsanlage bzw. Forschungskonzeption inklusive formaler Ziele, Inhalte und Ablauf des Forschungsvorhabens) und
- qualitative *Techniken* (konkrete Untersuchungsverfahren inklusive Methoden der Datenerhebung, Datenaufbereitung und Auswertung)¹⁶¹,

zeigt einen großen Passungsbereich zum Forschungsgegenstand spezifischer Identitätskonstrukte bei Jugendlichen.

Als Untersuchungspläne gelten in der qualitativen Forschung nach Mayring u.a. Einzelfallanalysen, Dokumentenanalysen, Handlungsforschung, Feldforschung, qualitative Evaluation und qualitatives Experiment (1999, 27 ff.). Flick (2000) unterscheidet folgende „Basisdesigns in der qualitativen Forschung“ (ebd. 253): Fallstudien (zielt auf genaue Beschreibung und Rekonstruktion eines Falls ab), Vergleichsstudien (hier wird nicht der Fall in seiner Komplexität betrachtet, sondern die Vielzahl von Fällen im Hinblick auf bestimmte Fragestellungen), retrospektive Studien (retrospektive Forschungsdesigns wie die biographische Forschung analysiert rückblickend vom Zeitpunkt der Durchführung bestimmte Ereignisse und Prozesse in ihrer Bedeutung für individuelle oder kollektive Lebensläufe), Momentaufnahmen (Zustands- und Prozessanalysen zum Zeitpunkt der Forschung) und Längsschnittstudien. Alle von Flick benannten Basisdesigns kamen und kommen in der sozialwissenschaftlichen Identitätsforschung zum Einsatz. So orientieren sich z.B. die Arbeiten von Keupp et al. (2006) an einem Längsschnittdesign, wobei für die neuere Identitätsforschung typische Methoden zu verschiedenen Zeitpunkten im Zeitraum von fünf Jahren zum Einsatz kamen.

Als qualitative Techniken werden die methodischen Verfahren bzgl. der Erhebung (vgl. 5.2.3.1), der Aufbereitung (vgl. 5.2.3.2) sowie der Auswertung (vgl. 5.2.3.3) verstanden. Dabei haben sich in der Identitätsforschung der letzten Jahre v.a. die Datenerhebungsmethoden des narrativen Interviews¹⁶² (vgl. u.a. Kraus 1996) und des problemzentrierten Interviews (vgl. u.a. Orthmann Bless 2006) bewährt. Davon abhängig ist die Methodenwahl bzgl. der Datenaufbereitung (u.a. Wahl der Darstellungsmittel, kommentierte oder wörtliche Transkription, zusammenfassende Protokollierung, selektives Protokoll) sowie die Art und

¹⁶¹ Vgl. Mayring 1999, 26 ff.

¹⁶² Das Narrative Interview bezeichnet eine Form des qualitativ orientierten Interviews, deren Methodik darin besteht, den Interviewpartner nicht mit standardisierten Fragen zu konfrontieren, sondern möglichst frei zum Erzählen zu animieren. So werden die Interviewpartner etwas dazu ermutigt, eine für sie typische Geschichte zu einem bestimmten Thema aus ihrem Leben zu erzählen. Über Geschichten sollen damit subjektive Bedeutungsstrukturen erschlossen werden (vgl. Mayring 1999, 54). Der Ansatz der narrativen Konstruktion von Kraus (1996) basiert u.a. auf dieser Vorgehensweise, die sich auf Gesprächsimpulse bzw. sehr offene Fragen von Seiten des Interviewers bezieht.

Methodik der Auswertung (phänomenologische Analyse, gegenstandsbezogene Theoriebildung, qualitative Inhaltsanalyse usw.). Aus dieser Wahl leitet sich letztendlich auch die geeignete Darstellung der Ergebnisse ab. Auf die angewandten Aspekte dieser Untersuchung wird in den folgenden Abschnitten hingewiesen (5.2.3).

5.2.3. Subjektorientierte Erhebungsmethode: das problemzentriert-teilstrukturierte Interview (PZI)

5.2.3.1. Erhebung: Interviewkonzeption des PZI

Für die Konzeption der vorliegenden Untersuchung wurde aufbauend auf dem theoretischen Ansatz der Identität als subjektiver Konstruktionsprozess mit besonderer Bedeutung der narrativen Reflexion (im Sinne narrativer Identität; vgl. Kapitel 4) die Methode des problemzentrierten Interviews (PZI) gewählt. Neben den ergänzenden Verfahren des standardisierten Fragebogens für Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK; Krampen 1991) und des v.a. als Screening-Instrument angewendeten STAT (Sternberg Triarchic Abilities Test; Sternberg 1993) stand die Konzeption eines problemzentriert-teilstrukturierten Interviews im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung von Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe, Hauptschule und Gymnasium. Die Interviewmethode des PZI geht auf Witzel zurück (vgl. 1982; 1989; 1996; 2000) und ist ein „theoriegenerierendes Verfahren, das den vermeintlichen Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit dadurch aufzuheben versucht, dass der Anwender seinen Erkenntnisgewinn als induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert“ (Witzel 2000, 1). Die Betonung der Theoriegenerierung lehnt sich dabei weitgehend an die „Grounded Theory“ von Strauss & Corbin (1996) bzw. Glaser & Strauss (1998) an.

„Grounded Theory“ wird von Strauss & Corbin (1996) als „gegenstandsverankerte Theorie [definiert], die induktiv aus der Unterscheidung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet“ (ebd. 7). Damit liegt eine qualitative Forschungsmethode vor, die eine systematische Reihe von Verfahren benutzt, um eine induktiv abgeleitete, gegenstandsverankerte Theorie über ein Phänomen zu entwickeln. Auf der Grundlage diesen Ansatzes wurde das STAT-Essay 10.1 (Subjektive Konzepte und Faktoren des Lebenserfolgs; vgl. Abschnitt 9.4 des empirischen Teils) untersucht.

Das PZI beinhaltet, wie Witzel betont, ein induktiv-deduktives Wechselverhältnis im Erhebungs- wie im Auswertungsprozess. Daraus folgen die Grundpositionen der Interview-Methode:

1. *Problemzentrierung* (Orientierung an der relevanten Problemstellung der möglichen Identitätsproblematiken bei Jugendlichen an Schulen zur Erziehungshilfe, die den Erkenntnisprozess anhand theoretischer Vorannahmen strukturieren: am „Problem“

bzw. Forschungsgegenstand der Identitätskonstrukte ausgerichtete Leitfragenentwicklung mit diesbezüglichen Nachfragemöglichkeiten; vgl. Interviewleitfaden I-NIK);

2. *Gegenstandsorientierung* (Orientierung am Forschungsgegenstand „narrativer Identitätskonstruktionen“ bedeutet ein flexibles Eingehen auf die Jugendlichen, zumal aufgrund der besonderen Situation an der Schule zur Erziehungshilfe auch die sonderpädagogischen Fragestellungen hinsichtlich stigmatisierender Erfahrungen, erlebter Traumata oder Zukunftsängste von Forschungsrelevanz sind, die im Vorfeld nicht abschätzt werden können: „Den Erfordernissen des Aufbaus einer befragtenzentrierten Kommunikationssituation folgend kann der Interviewer je nach der unterschiedlich ausgeprägten Reflexivität und Eloquenz der Befragten stärker auf Narrationen oder unterstützend auf Nachfragen im Dialogverfahren setzen“; Witzel 2000, 3);
3. *Prozessorientierung* (Interviewgespräche bedeuten in sich Kommunikationsprozesse, die in der Untersuchung von Identitätskonstruktionen auf der Rekonstruktion des Selbstbildes, der subjektiven Orientierung in aktueller und prospektiver Hinsicht beruhen. „Indem die Befragten ihre Problemsicht »ungeschützt« in Kooperation mit dem Interviewer entfalten, entwickeln sie im Laufe des Gesprächs immer wieder neue Aspekte zum gleichen Thema, Korrekturen an vorangegangenen Aussagen, Redundanzen, und Widersprüchlichkeiten“ [ebd.]. Diese Redundanzen sind bedeutsam, da gerade sie identitätsrelevante Neuformulierungen enthalten können.).

Die wichtigsten Instrumente des PZI sind der (a) *Kurzfragebogen* zur Erfassung weniger und für die jeweilige Untersuchung relevanter Sozialdaten (Alter, Klasse, Schulbesuchsjahr, Angaben zu den Eltern, Hinweise zur schulischen Biographie etc.; vgl. letzte Seite des Interviewleitfadens I-NIK des Anhangs), (b) *Tonträgeraufzeichnung* für eine authentische und präzise Erfassung des Kommunikationsprozesses (zur vollständigen Transkription), (c) *Leitfaden* als an den Forschungsthemen orientierte Gedächtnisstütze und Rahmen zur Sicherung der Vergleichbarkeit des Interviews der verschiedenen Jugendlichen, (d) *Postskripte* als Ergänzung der Tonaufzeichnung als Anmerkung zu bestimmten Gesprächsinhalten, Verhaltensaspekten und Eindrücken bzgl. des Interviewpartners.

Für die Gestaltung des Interviews in der vorliegenden Untersuchung und der leitfadenorientierten problemzentrierten Interviews (mit dem entwickelten Instrument I-NIK) wurde zu Beginn ein (1) sog. Briefing vorangestellt, das die Funktion der Herstellung einer angenehmen Atmosphäre und der Erklärung der Interviewziele etc. für die Jugendlichen hatte. Da mich – als Interviewer – die Jugendlichen schon von der Durchführung der Fragebögen (FKK) und des STAT-Tests kannten, war das Gesprächsklima bei allen Jugendlichen der

interviewten Stichprobe offen. In der (2) Warming-Up-Phase wurde den Jugendlichen zunächst erklärt, dass es im Interview nicht um eine leistungsbezogene Anforderung geht, sondern dass sie als Person in ihren Meinungen, Einstellungen, Gedanken und Gefühlen interessant und wichtig für mich im Kontext der Untersuchung seien. Dabei wurde auf die Anonymisierung und den Schutz ihrer Aussagen explizit hingewiesen. (3) Im Gesprächsverlauf wurde anhand der theoriegeleiteten Fragen der Kommunikationsprozess bzgl. spezifischer Identitätskonstruktionen und Selbstbilder initiiert. (4) Das Debriefing diente der Klärung noch offener Fragen von Seiten der Interviewten und des Interviewers.

Als *erzählgenerierende Kommunikationsstrategien* wurde die Eingangsfrage bzgl. des Freizeitverhaltens und der Hobbys der Jugendlichen bewusst offen formuliert. Weitere Strategien zur Stimulation der Erzählung sind zudem Nachfragen, die auf der ersten Seite des Interviewleitfadens I-NIK aufgeführt sind („Kannst da das an einem Beispiel erklären?“, „Was hat das für dich bedeutet?“ usw.). Hinzu kommen verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien wie Spiegelung und Konfrontation (vgl. Witzel 2000, 5). Beide wurden in der Untersuchung eingesetzt.

5.2.3.2. Aufbereitung: Wörtliche Transkription

Die Interviews wurden anhand der Aufzeichnung vollständig transkribiert. Besondere Auffälligkeiten (Pbn lacht, Pbn überlegt lange etc.) wurden in die Transkription integriert. Die Transkripte wurden in Textformat (txt-Datei) in die Textanalysesoftware MAXqda 2 (Version 2004)¹⁶³ geladen, um darin die systematische Auswertung und die Interpretation der Interviewtexte vorzunehmen.

5.2.3.3. Auswertung: Qualitative Inhaltsanalyse anhand induktiv-deduktiver Kategoriensysteme

Die Auswertung der transkribierten Interviewtexte erfolgte auf der theoretischen Grundlage der maßgeblich auf Mayring zurückgehenden Methode der qualitativen Inhaltsanalyse, „die vor etwa 20 Jahren in Zusammenhang mit einer [...] Interviewstudie zu den psychosozialen

¹⁶³ Angewendeter Funktionsbereich der Arbeit mit MAXqda2 im Rahmen dieser Untersuchung:
 (1) Arbeit mit und am hierarchischen *Kategoriensystem* zur Auswertung der Interviews als narrative Datenquelle;
 (2) Markierung und *Codierung* der Textsegmente der Interviews bzgl. einer oder mehrerer Kategorien des Kategoriensystems / freie Definition von Texteinheiten beim Codieren;
 (3) *Kontextinformationen* in Form von Variablen bzgl. des STAT-Tests und der FKK-Fragebogen-Werte integrieren, um diese als *Funktion des Textretrievals* bzw. zur *logischen Aktivierung von Texten* zu nutzen;
 (4) *Quantitative Variablen* in Kombination mit Texten und Codeworten definieren / Variablenmatrix zu SPSS bzw. Excel exportieren;
 (5) Code-Matrix-Browser und Code-Relations-Browser zur Entwicklung visuellen Überblicksdarstellungen über die Verteilung der Codierung bzw. bzgl. der Überschneidungen von Codierungen nutzen.

Auswirkungen von Arbeitslosigkeit“ (Mayring 2000c, 1) entwickelt wurde. Ziel ist grundsätzlich eine „systematische Bearbeitung von Kommunikationsmaterial“ (Mayring 2000a, 469), für die eine Reihe von (software-unterstützten) Techniken zur Verfügung stehen. Die qualitative Inhaltsanalyse stellt damit einen „Ansatz empirischer, methodisch kontrollierter Auswertung auch größerer Textcorpora dar, wobei das Material, in seinen Kommunikationszusammenhang eingebettet, nach inhaltsanalytischen Regeln ausgewertet wird, ohne dabei in vorschnelle Quantifizierungen zu verfallen“ (Mayring 2000c, 2). Zentral für das wissenschaftliche Vorgehen erscheinen dabei folgende Grundkonzepte bzw. Grundgedanken (vgl. ebd., 3):

- „Regelgeleitetheit“ (die Interviewtranskripte werden einem inhaltsanalytischen Ablaufmodell folgend in Analyseeinheiten zerlegt und schrittweise bearbeitet),
- „Kategorien im Zentrum“ (Analyseaspekte werden in Kategorien gefasst bzw. Textstellen codiert, d.h. bestimmten Codes des Kategoriensystems deduktiv zugeordnet bzw. induktiv als neuer Code in das Kategoriensystem integriert),
- „Gütekriterien“¹⁶⁴ (vgl. Abschnitt 5.4.2).

Zwei Techniken der Textauswertung werden in der pädagogischen und sonderpädagogischen Forschung dabei immer wieder angewandt (vgl. u.a. Gläser-Zikuda 2005; Reinhoffer 2005; Denner 2005): Induktive Kategorienbildung und deduktive Kategorienbildung.

Deduktive Kategorienbildung („das Besondere aus dem Allgemeinen erschließen“) bedeutet, dass Kategorien theoriegeleitet vor der Analyse entwickelt werden und an das Textmaterial herangetragen werden: „es handelt sich dabei um eine deduktive Analyserichtung“ (Mayring 2005, 11)

Da es das Anliegen qualitativ orientierter Forschung und speziell der Identitätsforschung im Kontext jugendlicher Identitätskonstruktionen aber ist, möglichst konkrete und subjektorientierte Auswertungsaspekte aus den Narrationen der Jugendlichen (als Konstrukteure ihrer subjektiven Wirklichkeit) selbst zu entwickeln, ist eine entgegen gerichtete Kategorienbildung von Interesse: die *induktive Kategorienbildung*. „Mit »induktiv« ist dabei gemeint, dass das Textmaterial Ausgangspunkt ist und die Kategorien möglichst eng an den Textpassagen orientiert formuliert werden“ (ebd.).

Aufgrund der theoriegeleiteten Intention der Erforschung von komplexen Strukturen in den (narrativ kommunizierbaren) Identitätskonstruktionen der Jugendlichen, wird ein induktiv-deduktives Kategoriensystem bevorzugt. Dieses Kategoriensystem entwickelt eine Reihe

¹⁶⁴ Mayring sieht als zentrales Gütekriterium der qualitativen Forschung die „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ und „Reliabilität“ (insb. Interkoderreliabilität): „Das Verfahren will prinzipiell nachvollziehbar sein, seine Ergebnisse im Sinne eines Triangulationsansatzes mit anderen Studien vergleichbar machen und auch Reliabilitätsprüfungen einbauen“ (2000c, 3; vgl. auch 2005, 10).

grundlegender Kategorieebenen aus der theoretischen Grundlegung heraus und in Abwägung der speziellen Untersuchungsfragen. Während des Auswertungsprozesses der Interviews werden flexibel Neukategorien (bzw. „Codes“ als Begriff von Straus & Corbin 1996) aufgenommen, die auf vorher nicht bedachten Aspekten oder subjektorientierten Überlegungen der Interviewpartner beruhen. Dies entspricht exakt der eingangs formulierten methodologischen Forderung Haußers (1995, 133): „Induktiv-deduktiv entwickelte Kategoriensysteme – also Kategoriensysteme, die zugleich an empirischem Probematerial und theoriegeleitet entwickelt wurden – sind »fertigen«, rein theoretisch hergeleiteten Kategoriensystemen vorzuziehen, da letztere für die spezifischen Probleme der Zielgruppe einer Untersuchung oft nicht treffsicher sind.“ Folgende Abbildung veranschaulicht das in der Auswertung der Interviews verwendete Ablaufmodell induktiv-deduktiver Kategorienbildung in Anlehnung an Mayring (2005, 12).

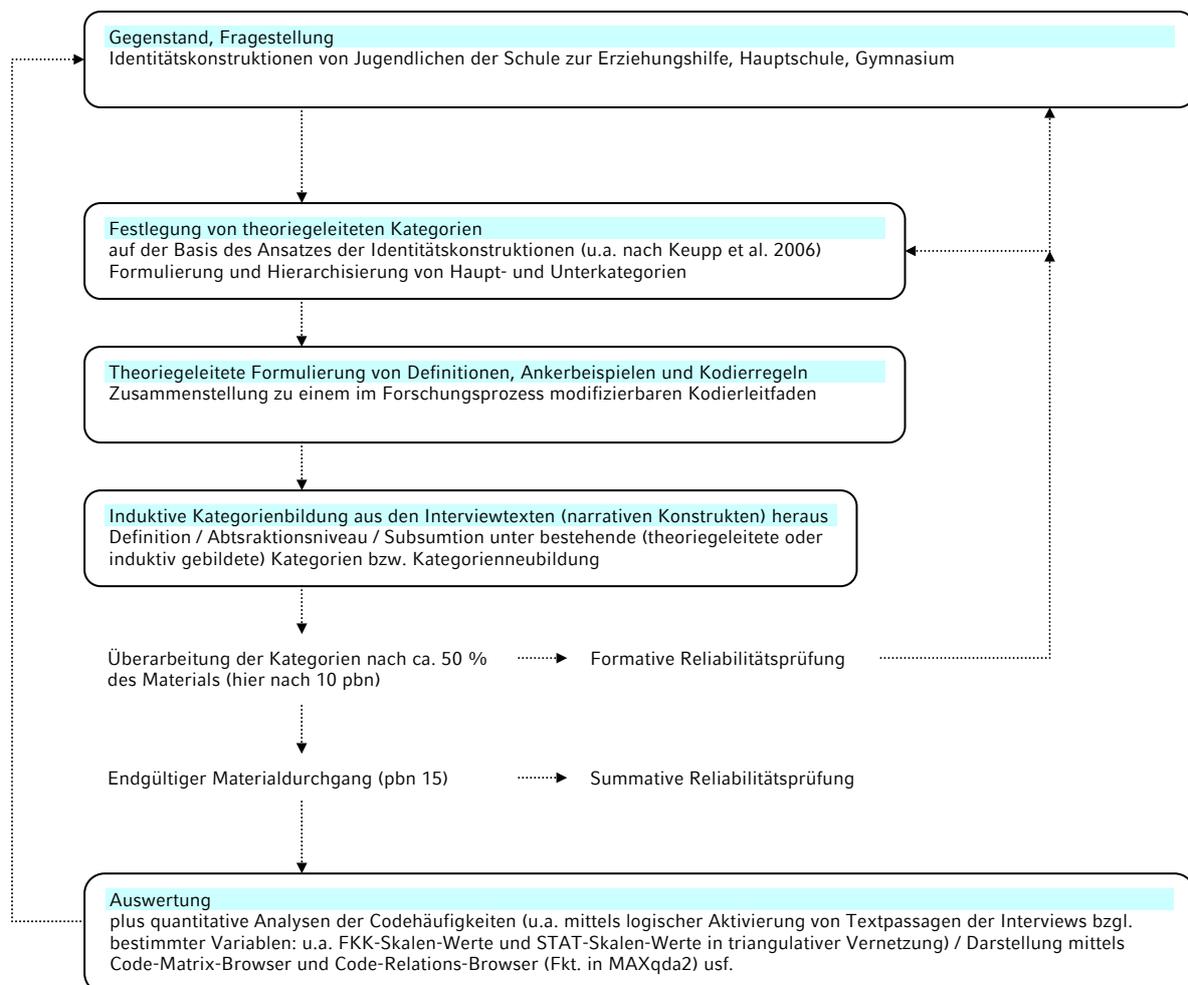


Abb. 26: Ablaufmodell der angewandten qualitativ-inhaltanalytischen Methode induktiv-deduktiver Kategorienbildung bei der Auswertung der – mit dem Interviewleitfaden I-NIK – durchgeführten problemzentrierten Interviews

5.2.4. Gütekriterien qualitativer Identitätsforschung

Die qualitative Forschung ist – noch ungeachtet des Untersuchungsgegenstandes – bezüglich der Frage wissenschaftlicher Gütekriterien hinsichtlich dreierlei Aspekte zu betrachten. Erstens wurden qualitative Methoden auf dem Hintergrund der Gütekriterien der klassischen Testtheorie – insbesondere Objektivität¹⁶⁵, Reliabilität¹⁶⁶, Validität¹⁶⁷ – diskutiert (u.a. Bortz & Döring 1995). Zweitens wurden eigene „qualitative Gütekriterien“ unabhängig von der Testtheorie entwickelt (u.a. Mayring 1999)¹⁶⁸, und drittens wurden klassisch testtheoretische Gütekriterien auf ihre Gültigkeit bzgl. qualitativer Forschungsintentionen geprüft und gegenübergestellt (u.a. Steinke 1999).

Unabhängig von den unterschiedlichen Zugängen und einer Beurteilung der diesbezüglichen wissenschaftlichen Gütekriterien, stellt sich die Frage nach der *Validität* bei der Untersuchung von Identitätskonstruktionen. Zwar lassen sich u.a. an den Modellkonstrukten im Ansatz Keupps et al. (u.a. 2006) strukturelle Ebenen von Identitätskonstruktionen differenzieren, im Forschungsprozess selbst stehen aber Narrationen, also eine kommunizierte und narrative Identität im Mittelpunkt. Kraus (1996) hat sich intensiv mit dieser Frage beschäftigt und folgert für eine „valide“ Methodologie: „Der narrative Fokus erweist sich m. E. als fruchtbar, weil er den Prozess der Identitätsbildung empirisch da sucht, wo er geschieht, nämlich in der sprachbezogenen Verhandlung des Subjekts mit sich und mit anderen in Auseinandersetzung mit einem gesellschaftlich verfügbaren Formenpotential. [...] Das auktoriale Subjekt einer Geschichte befindet sich *in* dieser Geschichte, die auf ein Ende angelegt ist“ (ebd. 241). Ein diesbezügliches und an Mayring (Verfahrensdokumentation) oder Steinke (intersubjektive Nachvollziehbarkeit; siehe unten) angelehntes qualitatives

¹⁶⁵ Objektivität wird allgemein als der Grad verstanden, in dem Ergebnisse eines Tests unabhängig vom Untersucher sind. Diese Forderung nach einem interpersonalen Konsens zielt im qualitativen Forschungsprozess letztlich auf eine genaue Beschreibung des methodischen Vorgehens und entspricht in etwa der Forderung Mayrings nach einer genauen Nachvollziehbarkeit und Verfahrensdokumentation (1999, 199 ff.).

¹⁶⁶ Hierzu vgl. Bortz & Döring: „Die Frage, ob qualitative Erhebungstechniken »reliabel« sein sollen, ist strittig. Qualitative Forscher, die den Grad der Einzigartigkeit, Individualität und historischen Unwiederholbarkeit von Situationen und ihrer kontextabhängigen Bedeutung betonen, können das Konzept der »Wiederholungs-Reliabilität« nur grundsätzlich ablehnen“ (1995, 302).

¹⁶⁷ Validität beschreibt in der klassischen Testtheorie den Grad der Genauigkeit, mit dem ein Merkmal erfasst wird, das gemessen bzw. erfasst werden soll. Anders ausgedrückt: Wird wirklich das gemessen oder erfasst, was man auch tatsächlich erfassen will? In der quantitativen und qualitativen Forschung ist Validität das „wichtigste Gütekriterium“ (Bortz et al. 1995, 303) einer Datenerhebung. In der Interviewsituation stellt sich damit zwangsläufig die Frage, ob die Äußerungen (a) authentisch sind, (b) ob sie der Forscher richtig versteht und einschätzt? Als grundlegend wird daher das Kriterium der interpersonalen Konsensbildung bzw. konsensuelle Validierung gesehen: „Können sich mehrerer Personen auf die Glaubwürdigkeit und den Bedeutungsgehalt des Materials einigen, gilt dies als Indiz für seine Validität“ (ebd. 303 f.).

¹⁶⁸ Mayring (1999) formuliert sechs allgemein gültige Kriterien qualitativer Forschung: Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung, Triangulation (ebd. 119 ff.).

Forschungskriterien im Kontext der Identitätsforschung wäre demnach eine »narrativ-kommunikative Rekonstruierbarkeit«.

Einen für diese Untersuchung sehr brauchbaren Weg hat Steinke formuliert, indem sie anstatt von „Gütekriterien“ vielmehr von *Kernkriterien* zur Bewertung qualitativer Forschung sprechen will (1999, 206 ff.). Sie nennt

1. *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit* (durch [a] Dokumentation des Vorverständnisses, der Erhebungsmethoden, der Transkriptionsregeln, der Daten, der Auswertungsmethoden, der Informationsquellen, der Entscheidungen und Probleme, der Kriterien; durch [b] Interpretationen in der Gruppe; durch [c] Anwendung bzw. Entwicklung kodifizierter Verfahren);
2. Indikation (Indikation qualitativen Vorgehens angesichts der Fragestellung, insbesondere Indikation der Methodenwahl);
3. *Empirische Verankerung* (für die Theoriebildung bei induktivistischer Orientierung bzw. für Theorieprüfung bei deduktivistischer Orientierung);
4. *Limitation* (Identifikation von für das Untersuchungsphänomen relevanten Bedingungen und Kontexten; Beschreibung der Kontexte),
5. *Reflektierte Subjektivität* (auf den gesamten Forschungsprozess sowie auf einzelne Elemente bezogene Reflexivität: Forschungsthema; Beziehung Forscher und Informant etc),
6. *Kohärenz* (Frage, ob die generierte Theorie kohärent ist bzw. ob Widersprüche in den Daten und Interpretationen bearbeitet wurden)
7. *Relevanz* (der Fragestellung sowie der entwickelten Theorie).

5.2.5. Triangulation: Vernetzung qualitativer und quantitativer Methoden

Quantitative und qualitative Forschungsmethoden haben längst ihre dichotome Stellung verloren, weshalb im Rahmen zahlreicher Abhandlungen eine dyadische bzw. eine triangulative Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden angestrebt wird. Kardoff (1991, 4) veranschaulichte das Verhältnis quantitativer und qualitativer Verfahren, indem er von einem Kontinuum ausging, wobei die eine Seite geprägt war von Repräsentativität, von allgemeinen Mustern und Modellen sozialer Phänomene („quantitative Seite“), während die andere Seite geprägt war von Typizität und Mechanismen sozialer Phänomene („qualitative Seite“). Es ist davon auszugehen, dass sich die überwiegende Zahl an Fragestellungen und Untersuchungsgegenständen weder am äußersten einen, noch am äußersten anderen Ende der Amplitude befindet. In Kapitel 2 bis 4 wurden zahlreiche bedeutende Ansätze und Modelle mit Relevanz für ein sonderpädagogisches Verständnis von Identität, ihrer Entwicklungen und von Identitätskonstruktionen der Kinder und Jugendlichen aufgezeigt, die teilweise quantitativ sinnvoll erfasst werden können (z.B. Kompetenz- und Kontrollüberzeu-

gung als eine Identitätskomponente im Ansatz Haußers), teilweise besser qualitativ untersucht werden (z.B. Identitätsprojekte, Zukunftshoffnungen auf dem Hintergrund der subjektiven Kontexte). Mayring (2001) sieht Kombinationsmöglichkeiten auf (1) technischer Ebene (computergestützte qualitative Analysen), (2) auf Datenebene (induktive Kategorienbildung mittels qualitativer Inhaltsanalyse, deduktive Kategorienanwendung mittels Kodierleitfaden), (3) auf Personenebene (Typisierung, induktive Fallverallgemeinerung), (4) auf Designebene (Vorstudienmodell, Verallgemeinerungsmodell, Vertiefungsmodell, Triangulationsmodell) sowie in der (5) Forschungslogik (gemeinsames Ablaufmodell) (ebd., 3).

Die vorliegende Untersuchung gilt nach Mayring (2001) als Triangulationsstudie. Zum einen wurden identitätsrelevante Konstrukte bzw. Identitätskomponenten wie Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen mittels standardisierter (Ergänzungs-) Verfahren (FKK; vgl. Abschnitt 2.3.3.2.2) erhoben (wie auch identitätsrelevante Ressourcen mittels STAT; vgl. 4.4.2.4.2), zum anderen flossen die Ergebnisse für weitergehende Analysen als Variablen in die Textauswertungsprozesse (Interviewauswertung) durch computerunterstützte Verfahren mit ein (z.B. mittels der MAXqda2-Funktion der „logischen Aktivierung“ von Textpassagen aufgrund bestimmter Variablen, die auch durch standardisierte quantitative Verfahren wie dem FKK gewonnen wurden)¹⁶⁹. Die Analyse der Codehäufigkeiten innerhalb des Kategoriensystems führte von Seiten des qualitativen Forschungsprozesses wiederum zu quantitativen inhaltsanalytischen Auswertungen.

5.3. Zusammenfassung (von Kapitel 5)

Ausgehend vom theoriegeleiteten Forschungsgegenstand der „Identitätskonstruktionen von Jugendlichen“ wurden methodologische Überlegungen von Frey & Haußer (1987), Haußer (1995; 2002), Keupp et al. (u.a. 2006), Kraus (u.a. 2004) u.a. diskutiert (Abschnitt 5.1). Dabei legte Haußer (1995, 132 ff.) ein „methodologisches Anforderungsprofil“ vor, das folgende methodischen Ansätze für eine adäquate wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Konstrukt Identität besonders hervorhob: die Anwendung halbstrukturiert-offener Erhebungsmethoden, die Notwendigkeit ergänzender Verfahren, einen klar erkennbaren Theoriebezug gerade bei solch einem komplexen Forschungsgegenstand wie Identitätskonstruktionen, die Anwendung fundierter inhaltsanalytischer Verfahrensweisen sowie induktiv-deduktiv angelegter Kategoriensysteme bei der Auswertung narrativer Daten (Inter-

¹⁶⁹ Wie im empirischen Teil der Arbeit näher ausgeführt wird, konnten so z.B. die Ausführungen der Jugendlichen bzgl. ihrer Zukunftspläne, Vorstellungen (Identitätswürfe, Identitätsprojekte) etc. nicht nur hinsichtlich des Institutionsmerkmals Schulart (Schule zur Erziehungshilfe, Hauptschule, Gymnasium), sondern auch hinsichtlich der Variable generalisiertes Selbstkonzept u.a. vorgenommen werden. Dies ermöglicht im qualitativen Forschungs- und Auswertungsprozess eine differenzierte Analyse aller relevanten Variablen und eine produktive Integration quantitativ gewonnener Daten.

views). Kraus (2004) und Keupp et al. (2006) schließen sich dem weitgehend an und konstatieren: „Jenseits ideologischer Diskussionen erscheinen uns qualitative Methoden für unsere Fragestellung, die sich eben mit den subjektiven Konstruktionsprozessen von Identität beschäftigt, angemessen“ (Keupp et al. 2006, 302). Auf dem Hintergrund erkenntnistheoretischer Grundannahmen qualitativer Forschungsansätze (5.2.1) zeigte sich die Bedeutung für den sonderpädagogischen Diskurs. Nach der Darstellung qualitativer Methoden mit besonderer Relevanz für den Untersuchungsgegenstand (5.2.2) wurde explizit das für diese Untersuchung gewählte Verfahren des problemzentriert-teilstrukturierten Interviews beschrieben (in Anlehnung an die Interviewkonzeption Witzels, 1982; 1989; 1996; 2000) (Abschnitt 5.2.3). Dabei wurde bzgl. der Erhebung und Durchführung (5.2.3.1) auf die Notwendigkeit von (a) *Problemzentrierung* (Orientierung an subjektiv relevanten Identitätsaspekten und -problematiken der Jugendlichen an Schulen zur Erziehungshilfe), (b) *Gegensstandsorientierung* (empathische Flexibilität in der Interviewsituation und Orientierung an den „narrativen Fäden“ der Jugendlichen) und (c) *Prozessorientierung* hingewiesen (Interviewgespräche bedeuten in sich Kommunikationsprozesse, bei denen „im Laufe des Gesprächs immer wieder neue Aspekte zum gleichen Thema, Korrekturen an vorangegangenen Aussagen, Redundanzen, und Widersprüchlichkeiten“ [Witzel 2000, 3] auftreten und deshalb bedeutsam sind, da gerade sie identitätsrelevante Neuformulierungen enthalten können). Die Bedeutung einer exakten wörtlichen Transkription im Aufbereitungsprozess wurde erläutert (5.2.3.2). Einen zentralen „Moment“ im qualitativen Forschungsprozess nimmt die Auswertung der Interviews ein. Dabei wird in dieser Arbeit ein inhaltsanalytisches Vorgehen (in Anlehnung an Mayring 1999, 2000a, 2000b, 2000c, 2005) unter Einbezug eines von Haußer geforderten induktiv-deduktiven Kategoriensystems präferiert: „Induktiv-deduktiv entwickelte Kategoriensysteme – also Kategoriensysteme, die zugleich an empirischem Probematerial und theoriegeleitet entwickelt wurden – sind »fertigen«, rein theoretisch hergeleiteten Kategoriensystemen vorzuziehen, da letztere für die spezifischen Probleme der Zielgruppe einer Untersuchung oft nicht treffsicher sind“ (Haußers 1995, 133). Die Abb. 26 in Abschnitt 5.2.3.3 veranschaulicht dieses Vorgehen in der vorliegenden Untersuchung und Auswertung der problemzentriert-halbstrukturierten Interviews. Als ein ganz entscheidendes Gütekriterium qualitativen Forschens erwies sich eine „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (Steinke 1999), weshalb Mayring (1999) v.a. eine transparente Verfahrensdokumentation einfordert (5.2.4). Die Möglichkeiten einer Vernetzung qualitativer und quantitativer Methoden unter Berücksichtigung des triangulativen Vorgehens im Rahmen dieser Erhebung wurden in 5.2.5 thematisiert.

6. Fazit Erster Teil

Der erste Teil dieser Untersuchung (Kapitel 2 bis 5) intendierte eine theoretische Grundlegung der aus sonderpädagogischer Perspektive relevanten und diskutierten Forschungsansätze bzgl. des Untersuchungsgegenstands Identität bzw. Identitätskonstruktionen bei Jugendlichen unter der besonderen Berücksichtigung des lebensweltlichen und identitätsrelevanten Kontextes der Schule zur Erziehungshilfe.

Dabei zeigte sich zunächst (Kapitel 2), dass eine terminologische Klärung des Identitätsbegriffs aufgrund der komplexen Entwicklungen im Feld der Identitätsforschung seit Mitte des letzten Jahrhunderts nicht nur unmittelbar (a) mit dem jeweiligen, den spezifischen Identitätsbegriff einbettenden Ansatz abhängt, sondern zudem entscheidend (b) vom jeweiligen sozialen Kontext und den zeit- und kulturspezifischen Bedingungen und Wechselwirkungen zum Subjekt beeinflusst wird. Ein Identitätskonzept aus dem Jahr 1956 (Erikson) lässt sich demnach schwer mit postmodernen Ansätzen vergleichen. Eine solche postmoderne Sichtweise der Identität definiert Keupp et al. (2006, 7): „Identität [...] als ein subjektiver Konstruktionsprozess [...], in dem Individuen eine Passung von innerer und äußerer Welt suchen“. Diese Eingebundenheit des *createur d'identité* in seine subjektive, aber stets soziale Wirklichkeit ist das Kernthema zahlreicher Identitätsmodelle und Ansätze. Haußer sieht diese Wechselbeziehung aus „innerer und äußerer Welt“ daher als eine „subjektive Verarbeitung biographischer Kontinuität/Diskontinuität und ökologischer Konsistenz/Inkonsistenz durch eine Person in Bezug auf Selbstansprüche und soziale Anforderungen“ (Haußer 2002, 218). Diese beiden terminologischen und konzeptionellen Zugänge, von Keupp et al. (u.a. 2006) und Haußer (u.a. 1995; 2002), dienten dabei als Arbeitsgrundlage dieser Untersuchung.

Der Ansatz, Identität als ständigen Prozess und Konstruktionsleistung des Subjekts in Auseinandersetzung mit seinen subjektiv identitätsrelevanten Wirklichkeiten zu betrachten, scheint eine logische Weiterentwicklung von den modernen Identitätsansätzen des letzten Jahrhunderts bis zur heutigen „flüssigen Moderne“ (Bauman u.a. 2005) zu sein. Desorientierung, Entwurzelung des Subjekts oder Becks (u.a. 1986) „Individualisierungstheorem“ sind die sozialwissenschaftlichen Konzepte, die dabei die neuen postmodernen Wirklichkeiten der „Risikogesellschaft“ (ebd.) skizzieren. Wie gehen Jugendliche, die sich auf dem Weg „vom naiven zum reflektierten Verhältnis zu sich selbst und zur Welt“ (Fend 2001, S. 416) befinden, mit diesen „riskanten Freiheiten“ (Beck & Beck-Gernsheim 1994) um? Die

Auseinandersetzung mit einer postmodernen „Wahlbiographie“, der eine „Risikobiographie“ inhärent ist, kann zu einer „Bruchbiographie“ werden (vgl. ebd. 13).¹⁷⁰

Die sonderpädagogisch relevante Fragestellung und der in dieser Untersuchung zentrale Aspekt im theoretischen und empirischen Forschungsprozess ist, welche Identitätskonstruktionen, Identitätsstrategien, Identitätsprojekte, Identitätsressourcen und Identitätsziele auf dem Hintergrund ihres narrativen Selbstbildes gerade solche Jugendlichen aufweisen, die neben dem postmodernen Verlust von „Normalbiographien“ (ebd.) zudem Benachteiligungen im Kontext familiärer Unterstützung, materieller Not und Armut, problematischer Schulbiographien, emotionaler und sozialer Entwicklungsstörungen usf. bewältigen müssen.

All dies kennzeichnet die Realitäten der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe – wie auch im zunehmenden Maße ihrer Peers unabhängig von der Schulform. Diese Realitäten bedeuten auf dem Hintergrund der subjektiven Wirklichkeiten jedes einzelnen Jugendlichen individuelle Konfigurationen von Identitätskonstruktionen.

Eine Pädagogik und insbesondere die Heil- bzw. Sonderpädagogik hat den Anspruch, Kinder und Jugendliche im ontologischen Entwicklungsprozess bei der lebenslangen (Identitäts-) Aufgabe einer „Passung von innerer und äußerer Welt“ zu unterstützen. Dies verlangt einen Verstehensprozess zwischen Pädagogen und Jugendlichen. Der Ansatz der Identitätskonstruktionen nach Keupp et al. scheint angemessen, um auf dem Hintergrund spezifischer Konstrukte (u.a. Identitätsprojekte der Jugendlichen) einen systematischen und wissenschaftlichen Verstehensprozess von Schülern der Schule zur Erziehungshilfe, der Hauptschule und vom Gymnasium verwirklichen zu können.

Die folgende Abbildung (Abb. 27) veranschaulicht noch einmal den „roten Faden“ des theoretischen Teils (Kapitel 2 bis 5). Die Vernetzung zum empirischen, quantitativen und qualitativen Teil der Untersuchung (Zweiter Teil) war impliziter Bestandteil der Reflexion und Aufarbeitung der theoretischen Grundlagen. Die rechte Hälfte der Abbildung zeigt lediglich die direkten Verbindungen und die direkten Konsequenzen bestimmter Konstrukte für den weiteren Forschungsprozess.

¹⁷⁰ „Die Normalbiographie wird damit zur »Wahlbiographie«, zur »reflexiven Biographie«, zur »Bastelbiographie«. Das muss nicht gewollt sein, und es muss nicht gelingen. Bastelbiographie ist immer zugleich »Risikobiographie«“ (Beck & Beck-Gernsheim 1994, 13).

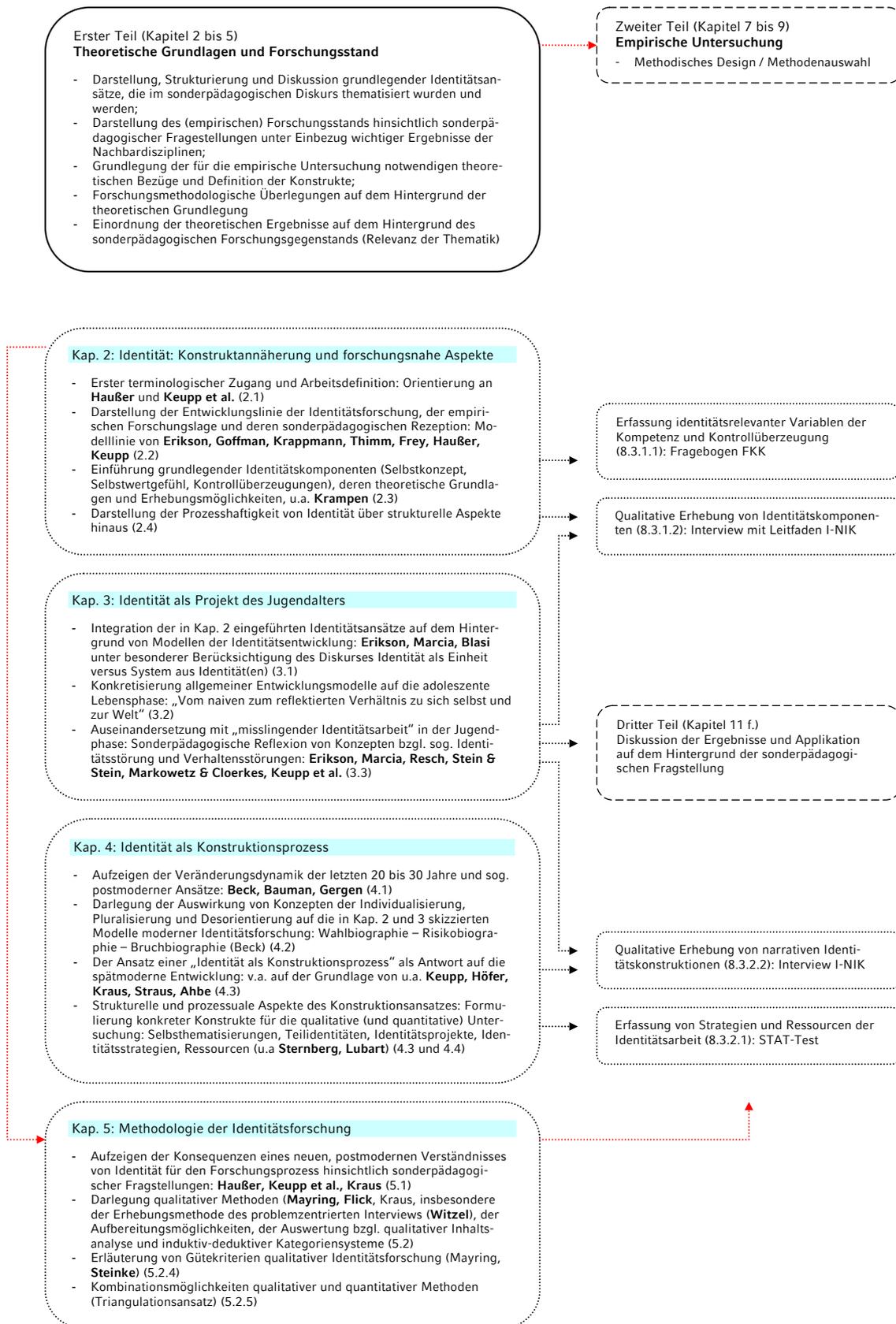


Abb. 27: „Roter Faden“ des theoretischen Teils: Kapitel und ausgewählte Vertreter bestimmter Ansätze, Modelle, Forschungsarbeiten (Formatierung fett) sowie direkte Verbindungen von der theoretischen Grundlegung zur empirischen Untersuchung

Zweiter Teil
Empirische Untersuchung

Von Amerika aus betrachtet ist Zell ein winziger Punkt. Irgendwo mitten in Europa. Aber vom Pinzgau aus gesehen ist Zell die Hauptstadt des Pinzgaus. Zehntausend Einwohner, dreißig Dreitausender, achtundfünfzig Lifte, ein See. Und ob du es glaubst oder nicht. Zwei Amerikaner sind letzten Dezember in Zell umgebracht worden.

*Wolf Haas*¹⁷¹

Wolf Haas' Kriminalroman beginnt mit der Feststellung zweier subjektiver Zells: eines aus der Sicht Amerikas, was im Sinne dieses Kontinents nicht wesentlich als identitätsrelevant erscheinen mag. Und eines aus der Sicht des Pinzgaus, was für eine urbane und soziale Identitätskonstruktion natürlich von größter selbstreferentieller Bedeutung ist. Und manchmal stoßen diese zwei subjektiven Wirklichkeiten, wie im Tod der beiden Amerikaner in Zell, zusammen.

Ein ähnlicher Versuch wurde im Rahmen dieses Projekts bzgl. der „Identitätskonstruktionen von »Störern und Gestörten«“ unternommen. Nur bedeutet „Zell“ im vorliegenden Kontext die „Schule zur Erziehungshilfe“, deren „Bewohner“ – die jugendlichen Schüler selbst – im Mittelpunkt stehen. „Amerika“ hat dabei mehrere Verortungen: auf einer sozialgesellschaftlichen Ebene, auf einer schulpolitischen Ebene, auf einer sonderpädagogischen Ebene. Und unweigerlich stoßen die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe während und nach ihrer Schulzeit mit den sozialgesellschaftlichen Anforderungen zusammen. Die subjektive und narrativ zugängliche Wirklichkeit dieser Jugendlichen als *constructeurs d'identité* stand dabei im Mittelpunkt des empirischen Vorgehens.

Diese Zielperspektive wird im empirischen Teil in drei Kapiteln aufgearbeitet:

Ersten werden (in Kapitel 7) die Untersuchungsbereiche, die Fragestellung und die zugrundeliegenden Arbeitshypothesen erläutert.

Zweitens werden (in Kapitel 8) die

- Methoden des quantitativ-qualitativen Untersuchungsdesigns beschrieben (8.1),
- die Stichprobe (8.2),
- Untersuchungsinstrumente und verwendeten Verfahren (8.3),
- Aspekte der Datenerhebung und der praktischen Durchführung (8.4) sowie die
- Datenaufbereitung (8.5) dargelegt.

¹⁷¹ Textausschnitt aus Haas, W. (1996): Auferstehung der Toten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 5

Drittens (Kapitel 9) werden die Ergebnisse aufgeführt:

- quantitative Variablen der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (9.1),
- quantitative Variablen identitätsrelevanter Handlungs- und Problemlösestrategien (9.2),
- quantitative Zusammenhangsanalysen der Variablen Kompetenz- und Kontrollüberzeugung sowie Handlungs- und Problemlösestrategien (9.3),
- qualitativ-quantitative Analyse der Codes und Codehäufigkeiten der inhaltsanalytischen Auswertung des STAT-Essays 10.1 (subjektive Konzepte und Faktoren des Lebenserfolgs) (9.4) sowie die
- qualitative Analyse der Interviews (9.5).

Kapitel 10 fasst die zentralen Ergebnisse als Fazit des empirischen Teils noch einmal prägnant zusammen.

7. Untersuchungsbereiche, Fragestellung und Hypothesen

Grundgelegt wurden im theoretischen Teil die sozialwissenschaftlichen Ansätze zur Beschreibung der sich fortwährend verändernden Lebenswirklichkeiten im Kontext der so genannten „postmodernen Risikogesellschaft“ (Beck 1986a), einer „flüssigen Moderne“ (Bauman 1995), die eine Entwicklung der letzten 20 bis 30 Jahre beschreibt.

Der Grundgedanke der Epoche der Moderne, den Kraus (1996, S. 23) als die „Idee der Konstruierbarkeit der eigenen Identität“ beschreibt, spitzt sich in der „Spätmoderne“ (Keupp et al. 2006) – als weitere Bezeichnung für *Postmoderne* – zu. Die Konzepte der Individualisierung (nach Beck & Beck-Gernsheim die „Auflösung vorgegebener sozialer Lebensformen [...], Orientierungsrahmen und Leitbilder“; 1994b, 11), Pluralisierung oder Entwurzelung machen die erheblichen Auswirkungen auf Subjektebene deutlich: Durch den Verlust von Modellen, Orientierungen und Angeboten an „Normalbiographien“ wird die eigene Entwicklung zur „Wahlbiographie“, die stets zur „Risikobiographie“ bzw. zur „Bruchbiographie“ werden kann (vgl. Beck & Beck-Gernsheim 1994, 13 f.).

Diese postmoderne Notwendigkeit, selbstkonstruktiv nach Orientierung und Struktur in einer „multiphrenen Situation“ (Gergen 1996) zu suchen, hat die neuere Identitätsforschung mit Begriffen wie „Bastelexistenz“ (Hitzler & Honer 1994), „postmoderne Identität“ (Keupp 1994), „postmodernes Selbst“ (Helsper 1997), „Patchwork-Selbst“ (Elkind 1990), „proteisches Selbst“ (Lifton 1993) und „Patchwork-Identität“ (Keupp et al. 2006) quitiert.

Die Konstruktion der eigenen Identität gerät dabei in den Mittelpunkt der ontologischen Entwicklung und wurde von Keupp (u.a. 1994; 1996; 1997; 2002 sowie Keupp et al. 2006; Straus & Höfer 1997; Keupp & Höfer 1997) als „Identitätsarbeit“ beschrieben, die „als aktive Passungsleistung des Subjekts unter den Bedingungen einer individualisierten Gesellschaft [definiert wird]. In dieser Identitätsarbeit versucht das Subjekt, situativ stimmige Passungen zwischen inneren und äußeren Erfahrungen zu schaffen und unterschiedliche Teilidentitäten zu verknüpfen“ (Keupp et al. 2006, 60).

Im Rahmen des Konzepts der Identitätsarbeit differenzierten Keupp und Kollegen (v.a. Keupp & Höfer 1997; Kraus 1996; Höfer 2000; Keupp et al. 2006) verschiedene Konstrukte, die strukturell und prozessual v.a. in Kapitel 4 dieser Arbeit ausführlich erläutert wurden:

- Situationale Selbstthematizierungen und Erfahrungsmodi des Selbst (emotional, sozial, kognitiv, körperorientiert, produktorientiert) (vgl. Abschnitt 4.3.1);

- Teilidentitäten und ihre Standards (entlang der Struktur der Erfahrungsmodi des Selbst) (vgl. 4.3.2);
- Dominierende Teilidentitäten (vgl. 4.3.3), Identitätsentwürfe und Identitätsprojekte (vgl. 4.3.4);
- Identitätsstrategien und Ressourcen der Identitätsarbeit (vgl. 4.4.2).

Zudem wurden (in Kapitel 2 und 3) Identitätskomponenten beschrieben (u.a. von Haußer 1995; vgl. 2.3.2), was die Bedeutung folgender Konstrukte herausstellte:

- (generalisierte) Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen gerade in subjektiv neuartigen Anforderungssituationen (Ansatz Krampens 1991; 1997; 2000; 2002; 2005; vgl. 2.3.3.2).

Im Kontext identitätsrelevanter Strategien wurde der Ansatz von Sternberg & Lubart (1991; 1995; 1996) diskutiert (vgl. Abschnitt 4.4.2.4):

- Analytische, synthetisch-kreative und praktisch-problemlösende Strategien zur Bewältigung subjektiv neuartiger Problemstellungen.

Ableitung von Fragestellungen

In der vorliegenden empirischen Untersuchung steht die Fragestellung im Mittelpunkt, welche narrativ kommunizierbaren Identitätskonstruktionen die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe aufweisen.

Die qualitative und quantitative Erhebung von genannten Konstruktionen der Identitätsarbeit und identitätsrelevanter Variablen sollen Erkenntnisse bzgl. der subjektiven Verarbeitung von postmodernen Anforderungen unter den erschwerten Bedingungen der Schülerschaft an der Schule zur Erziehungshilfe bringen.

Die Vergleichsanalyse mit Jugendlichen der Hauptschule und des Gymnasiums intendiert die Fragestellung, welche (a) subjektiven biographischen Erlebnisse, (b) aktuellen Erfahrungen im selbstreferentiellen Prozess und (c) zukunftsbezogenen Vorstellungen die Schüler der Schule zur Erziehungshilfe im Unterschied zu ihren Peers an anderen Schulformen aufweisen.

Da dieser Erkenntnis- und Forschungsprozess an den subjektiven Wirklichkeitsinterpretationen der Jugendlichen ansetzt, ist – wie in Kapitel 5 ausführlich dargelegt wurde – „eine Methodologie mit vollstandardisierten, geschlossenen Erhebungsmethoden“ (Haußer 1995, 136) für die vorliegenden Forschungsfragen ungeeignet.¹⁷² Daraus folgt, dass der Prozess

¹⁷² Vgl. Mayring: „Das rein quantitative Denken ist brüchig geworden; ein Denken, das sich den Menschen und Dingen annähert, indem es sie testet und vermisst, mit ihnen experimentiert und ihre

der Hypothesenbildung und quantitativer Hypothesenüberprüfung ergänzt und im qualitativen Teil der Untersuchung ersetzt wird durch bewusst offen formulierte Forschungsfragen im Kontext einer theoriebasierten Formulierung der zu erhebenden (narrativen) Identitätskonstrukte. An die Stelle der Hypothesenüberprüfung tritt ein qualitativ strukturiert-halbstrukturiertes Vorgehen (vgl. Ansatz des problemzentriert-halbstrukturierten Interviews nach Witzel 1982; 1989; 1996; 2000; vgl. auch 5.2.3.1) in der Erhebungsphase sowie ein induktives (theoriebildendes) sowie deduktives (theoriegeleitetes) Vorgehen im Auswertungsprozess (der narrativen „offenen“ Daten) anhand eines entsprechenden induktiv-deduktiven Kategoriensystems. Dies wird in Kapitel 8 (Methoden) genauer erläutert.

Qualitative Forschungsfragen

Folgende qualitativen Forschungsfragen liegen der Untersuchung dabei zugrunde:

Grundlegende Forschungsfrage	Spezielle Zielstellungen	Konkretion	Methoden	Vgl. Ergebnisse (Abschnitt)
Qualitative Analyse von narrativ kommunizierbaren Identitätskonstruktionen von Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (im Vergleich zu Peers von Hauptschule und Gymnasium)				
Analyse struktureller Konstrukte	Analyse der aktuellen Selbstthematizierungen			9.5.1.1
		Reales Selbst: kognitive (deskriptive) Perspektive („so bin ich“)	Leitfrageninterview I-NIK: LF 2.1.1	9.5.1.1.1
		Ideales Selbst [gewünscht]: emotionale (evaluative) Perspektive („so möchte ich sein“)	Leitfrageninterview I-NIK: LF 2.1.2	9.5.1.1.2
		Ideales Selbst [gefordert]: emotionale (evaluative) Perspektive („so sollte ich sein“)	Leitfrageninterview I-NIK: LF 2.1.3	9.5.1.1.3
		Soziales Selbst: kognitive (deskriptive) Perspektive („so sehen mich andere“)	Leitfrageninterview I-NIK: LF 2.1.4	9.5.1.1.4
		Soziales Selbst: emotionale (evaluative) Perspektive („so sollten mich die anderen sehen“)	Leitfrageninterview I-NIK: LF 2.1.5	9.5.1.1.5
	Analyse der retrospektiven Selbstthematizierungen			9.5.1.2
		Subjektive Biographie und ihre Bewertung: kognitive (deskriptive) und emotionale (evaluative) Perspektive („so war ich und so hätte es sein sollen“)	Leitfrageninterview I-NIK: LF 2.1.6/2.1.7	9.5.1.2.1
	Analyse der prospektiven Selbstthematizierungen			9.5.1.3
		Entwicklungserwartung: kognitive (deskriptive) Perspektive („so werde ich sein“)	Leitfrageninterview I-NIK: LF 2.1.8	9.5.1.3.1
	Ideales Selbst und Identitätsprojekte: emotionale (evaluative) Perspektive („so möchte ich werden“)	Leitfrageninterview I-NIK: LF 2.1.9	9.5.1.3.2	

statistische Repräsentanz überprüft, ohne vorher den Gegenstand verstanden zu haben, seine Qualität erfasst zu haben“ (1999, 1). Die Aussage bezieht sich v.a. auf den „reinen“, d.h. „ausschließlichen“ Bezug auf quantitative Methodik. Mayring sieht ausdrücklich qualitative und quantitative Forschung nicht als Polarität zweier unvereinbarer Forschungszugänge, weshalb er auch für triangulative Ansätze, wo diese erforderlich im Sinne der Forschungsthematik sind, eintritt (vgl. Mayring 2001 bzw. Abschnitt 5.2.5 dieser Untersuchung).

		Zukunftsängste als Kategorie des möglichen Selbst: emotionale (evaluative) Perspektive („so könnte ich werden“)	Leitfrageninterview I-NIK: LF 2.1.11	9.5.1.3.3
		Identitätsstrategien und Identitätsprojekte	Meta-Analyse aus dem Interviewmaterial	9.5.1.3.4
	Analyse der subjektiven Konzepte der eigenen (Prä-) Kompetenz und Intelligenz			9.5.1.4
		Selbstkonzept eigener Fähigkeiten: Deskription und Attribution („meine Stärken und woher sie kommen“)	Leitfrageninterview I-NIK: LF 2.1.12/2.1.13	9.5.1.4.1
		Präkompetenzen: Deskription und Attribution („meine Schwächen und woher sie kommen“)	Leitfrageninterview I-NIK: LF 2.1.14/2.1.15	9.5.1.4.2
		Subjektive Intelligenzkonzepte und Selbsteinschätzung	Leitfrageninterview I-NIK: LF 2.1.16	9.5.1.4.3
		Subjektive Kreativitätskonzepte und Selbsteinschätzung	Leitfrageninterview I-NIK: LF 2.1.17	9.5.1.4.4
	Analyse der Wertorientierungen und Lebensziele		Leitfrageninterview I-NIK: LF 2.2.1/2.2.2	9.5.1.5
	Analyse der subjektiven Konzepte und Faktoren des Lebenserfolgs			9.4
		Ursächliche Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs	STAT-Essay 10.1 (schriftliche Bearbeitung der Frage nach dem subjektiven Lebenserfolg und seinen Ursachen)	9.4.1
		Phänomen subjektiven Lebenserfolgs	STAT-Essay 10.1	9.4.2
		Intervenierende Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs	STAT-Essay 10.1	9.4.3
Analyse prozessualer Konstrukte	Umgang mit subjektiv neuartigen Situationen: subjektive Schulentwicklungskonzepte („so bereitet mich Schule auf das Leben vor“)		Leitfrageninterview I-NIK: LF 2.1.19	9.5.2.1
	Analyse identitätsrelevanter Variablen im Handlungsraum Schule: qualitative Situations-Ereignis-Erwartung, Selbstkonzept schulischer Fähigkeiten, Kontrollüberzeugung und Ergebnis- / Ergebnis-Folge-Erwartung		Leitfrageninterview I-NIK: LF 3.1 (3.1.1 – 3.1.4)	9.5.2.2
	Analyse identitätsrelevanter Variablen im Handlungsraum Zukunft: qualitative Situations-Ereignis-Erwartung, Selbstkonzept prospektiver Anforderungen, Kontrollüberzeugung und Ergebnis- / Ergebnis-Folge-Erwartung		Leitfrageninterview I-NIK: LF 3.2 (3.2.1 – 3.2.4)	9.5.2.3

Tab. 18: Qualitativ ausgerichtete Forschungsfragen, die der Untersuchung zugrunde liegen (in Übersicht mit den Methoden und dem Verweis auf den Ergebnisabschnitt in diesem Band)

Zu diesen Analysen im Kontext von narrativ erfassbaren Identitätskonstrukten wurden als Ergänzungsverfahren (im Sinne Haußers 1995, 133 ff.; vgl. Hinweise zu methodologischen Erfordernissen der Identitätsforschung in Abschnitt 5.1.1) zwei quantitative Verfahren hinzugezogen, die folgende Forschungsfragen beantworten sollen:

Forschungsfragen bzgl. der eingesetzten quantitativen Ergänzungsverfahren

Grundlegende Forschungsfrage	Spezielle Zielstellungen	Hypothese	Methoden	Vgl. Ergebnisse (Abschnitt)
Quantitative Analyse der Identitätskomponente Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen sowie identitätsbezogener Strategien bei der Bewältigung subjektiv neuartiger Anforderungen				
	Analyse von Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen			9.1
		Generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeit	Fragebogenerhebung mit FKK (Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen, Krampen 1991)	9.1.1
		<p>Arbeitshypothese 1</p> <p>Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem generalisierten Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (inkl. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen) und der Internalität in Kontrollüberzeugungen unabhängig von der Schulart.</p> <p>Operationalisierung: quantitative Zusammenhangsanalysen der FKK-Skalen („Fragebogen für Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen“, Krampen 1991) für das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen), Internalität und Externalität</p>		
		Vergleich zwischen den Schularten	Fragebogenerhebung mit FKK	9.1.2
		<p>Arbeitshypothese 2</p> <p>Die Schüler der Schule zur Erziehungshilfe unterscheiden sich hinsichtlich des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten sowie in den Skalen Internalität und Externalität von ihren Peers aus der Hauptschule und aus dem Gymnasium.</p> <p>Operationalisierung: Vergleich der Primär-, Sekundär- und Tertiärskalen des FKK nach Schularten (quantitative Mittelwert- und Zusammenhangs-/Signifikanzanalysen)</p>		
	Analyse identitätsbezogener Ressourcen hinsichtlich analytischer, synthetisch-kreativer und praktisch-problemlösender Bewältigungsstrategien			9.2
		Analytische, synthetische und praktisch-problemlösende Strategien: Vergleich nach Schularten	STAT-Test (Sternberg 1993 in dt. Übers.)	9.2.1/9.2.2
		<p>Arbeitshypothese 3</p> <p>Die Schüler der Schule zur Erziehungshilfe unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich des Profils analytischer, praktisch-problemlösender und synthetisch-kreativer Fähigkeiten von ihren Peers aus der Hauptschule und aus dem Gymnasium.</p> <p>Operationalisierung: Vergleich der Primär-, Sekundär- und Tertiärskalen des STAT nach Schularten (quantitative Mittelwert- und Zusammenhangs-/Signifikanzanalysen)</p>		
	Zusammenhangsanalysen der Variablen Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen und der identitätsrelevanten Problembewältigungsstrategien			9.3
		Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen im Zusammenhangsvergleich mit analytischen, praktisch-problemlösenden und synthetisch-kreativen Bewältigungsstrategien	Quantitative Ergebnisse der STAT- und FKK-Erhebung	9.3
		<p>Arbeitshypothese 4</p> <p>Es besteht kein Zusammenhang zwischen psychometrisch erfassten analytischen, synthetisch-kreativen und praktisch-problemlösenden Fähigkeiten in der Testsituation (mittels STAT-Test) und generalisierten Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (mittels FKK-Befragung)</p> <p>Operationalisierung: Zusammenhangs-/Signifikanzanalysen</p>		

Tab. 19: Quantitativ ausgerichtete Forschungsfragen, die der Untersuchung zugrunde liegen (in Übersicht mit den Methoden und dem Verweis auf den Ergebnisabschnitt in diesem Band)

Triangulation:**Forschungsfragen im Kontext des Vergleichs qualitativer und quantitativer Methoden**

Die Ergebnisse aus den quantitativen Ergänzungsverfahren (FKK, STAT) gingen in die qualitative (inhaltsanalytische) Auswertung mit ein, wie im methodischen Teil (Kapitel 8) nun erläutert wird.

Die Forschungsfrage dahinter lautet, ob sich Muster in den narrativen Daten der Jugendlichen finden lassen, die im Zusammenhang mit bestimmten Ausprägungen psychometrisch erfasster Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (hinsichtlich der FKK-Werte) oder spezifischen Strategien (hinsichtlich der STAT-Test-Ergebnisse) stehen.

8. Methode

8.1. Untersuchungsdesign: quantitative und qualitative Querschnittserhebung

Mit der Frage der Konzeptionalisierung im Kontext der neueren Identitätsforschung liegen zahlreiche Ergebnisse vor, von denen zwei maßgebliche Ansätze im deutschsprachigen Raum ausführlicher behandelt wurden (Kapitel 5: Methodologie der Identitätsforschung): Haußer (1995; 2002) und Keupp et al. (u.a. 2006, 300 ff.). Beide kommen trotz unterschiedlicher theoretischer Zugänge zum Forschungsgegenstand Identität bzw. Identitätskonstruktionen zu folgenden Empfehlungen hinsichtlich der Angemessenheit des Untersuchungsdesigns (vgl. Haußer 1995, 133 ff.): (1) Anwendung halbstrukturiert-offener Erhebungsmethoden, (2) Notwendigkeit ergänzender Verfahren, (3) Theoriebezug eingesetzter Messinstrumente und aufgestellter Forschungsfragen, (4) fundierte inhaltsanalytische Verfahrensweise, (5) Anwendung induktiv-deduktiv entwickelter Kategoriensysteme, (6) Bedacht bei Verallgemeinerungen: „Mit Bedacht formulierte, eingeschränkte, an spezifische Bedingungen geknüpfte Verallgemeinerungen von Befunden der Identitätsforschung haben in der Praxis letztlich mehr Anwendungs- und Geltungskraft als überinterpretierte [...], universalistisch und abstrakt formulierte Untersuchungsergebnisse“ (Haußer 1995, 134), (7) Orientierung an der subjektiven Lebenswirklichkeit der Probanden: „Psychisch erfahrene oder antizipierte Sozialisationseinflüsse und Lebensereignisse statt fiktiver, standardisierter Stimulusvorgaben in durchstrukturierten Instrumenten sollten Ausgangspunkt dafür sein, Prozesse der Identitätsbildung und -änderung zu erfassen“ (ebd.).

Diesen Forderungen der profilierten Forscher wurde in der Anlage der empirischen Untersuchung gefolgt. Auf dem Hintergrund der theoretischen Grundlage der Kapitel 2 bis 5 (erster Teil der Untersuchung) sowie den in Kapitel 7 benannten und anhand der Tabellen (Tab. 18 / Tab. 19) veranschaulichten Zielsetzungen,

- auf der Basis der narrativen Stichprobendaten in problemzentriert-teilstrukturierten Interviews Identitätskonstruktionen von Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe zu erfassen,
- diese in Beziehung zu den Stichprobendaten aus den quantitativen Ergänzungsverfahren (FKK, STAT) zu stellen sowie
- die Ergebnisse der Jugendlichen in Abhängigkeit von der besuchten Schulform (Schule zur Erziehungshilfe, Hauptschule, Gymnasium) zu vergleichen, um
- im Rahmen der Forschungsfragen und der quantitativen Hypothesen die untersuchten Identitätskonstruktionen und Variablen zu explorieren,

erscheint ein *Querschnittsdesign* indiziert. Die Datenerhebung bezieht sich auf eine kurze Zeitspanne, die im Rahmen von Gruppen-, Einzeltestungen und –befragungen (bzgl. der quantitativen STAT- und FKK-Erhebung) sowie den Leitfadenterviews in Einzelsituation vorgenommen wurde.

Bei dem vorliegenden Untersuchungsdesign handelt es sich also um eine triangulative Querschnittserhebung (d.h. Einbezug kombinierter quantitativer und qualitativer Methoden).

8.2. Stichprobe

Insgesamt nahmen Schüler der achten Klassen – im Alter zwischen 14 und 16 Jahren – der Schulen zur Erziehungshilfe, der Hauptschule und vom Gymnasium teil. Alle Schulen befinden sich aus Gründen der sozialräumlichen Vergleichbarkeit in München bzw. im Umland der Landeshauptstadt. Es konnten $n=62$ SchülerInnen zur Teilnahme an der Untersuchung gewonnen werden. 24 Jugendliche (entspricht 38,7% der Gesamtstichprobe) nahmen von der Hauptschule teil (9 Mädchen bzw. 37,5% und 15 Jungen bzw. 62,5% der Hauptschüler), 28 Jugendliche (entspricht 45,2% der Gesamtstichprobe) vom Gymnasium (8 Mädchen bzw. 28,6% und 20 Jungen bzw. 71,4% der Gymnasiasten) sowie 10 männliche Jugendliche (16,1%) der Schule zur Erziehungshilfe.

Mit allen 62 Jugendlichen wurde sowohl der Fragebogen für Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK, Krampen 1991) durchgeführt, als auch die deutschsprachige Adaption des Sternberg-Triarchic-Abilities-Test (STAT, Sternberg 1993). Mit 15 Jugendlichen wurde das problemzentriert-halbstrukturierte Interview (mittels Interviewleitfaden I-NIK) durchgeführt (24,2% der Gesamtstichprobe: jeweils fünf Schüler aus der Schule zur Erziehungshilfe, aus der Hauptschule und aus dem Gymnasium; 13 männliche Jugendliche bzw. 86,7% und 2 weibliche Jugendliche bzw. 13,3%). Der Anteil von Interviewpartnern mit Migrationshintergrund betrug 13,3%; alle SchülerInnen waren der deutschen Sprache mächtig.

Zur Auswahl der Interviewpartner (15 von 62 Jugendlichen, entspricht 24,2% der Gesamtstichprobe) diente der Sternberg-Triarchic-Abilities-Test (STAT) als Screening-Verfahren. Dabei wurden für diejenigen Jugendlichen ausgewählt, die bevorzugt analytische Bewältigungsstrategien (STAT-Typus A), synthetisch-kreative Bewältigungsstrategien (STAT-Typus C), praktisch-problemlösende Bewältigungsstrategien (STAT-Typus P) oder integrative Bewältigungsstrategien einsetzen (STAT-Typus CAP) (vgl. 8.4.2). Folgende Tabelle (Tab. 20) veranschaulicht diese Auswahl an Interviewpartnern.

Phase	Pbn-Auswahl	Methode	Instrument	Kriterium	N gesamt	% der Gesamtstichprobe
1 Befragung	Gesamte Stichprobe	Fragebogen zur Erfassung von Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen	FKK (Krampen 1991)	Keines	SzE_HS_Gym	100
					10_24_28	16,1_38,7_45,2
2 Testung (Screening für Auswahl der Interviewpartner)	Gesamte Stichprobe	Fähigkeits- und Strategientest zur Analyse analytischer, praktisch-problemlösender und synthetisch-kreativer Bewältigungskompetenzen	STAT (dt. Adapt. Sternberg 1993)	Keines	62	100
					10_24_28	16,1_38,7_45,2
3 Interview	5 pbn aus SzE	Problemzentriert-teilstrukturiertes Interview	I-NIK (Interviewleitfaden – narrative Identitätskonstruktionen)	Von jeder Schularart: 1 STAT-A-Typ 1 STAT-C-Typ 1 STAT-P-Typ 2 STAT-CAP-Typen	15	24,2
	5 pbn aus HS				5_5_5	
	5 pbn aus Gym					

Tab. 20: Übersicht über die Stichprobenverteilung und –auswahl nach Phasen des Forschungsprozesses

8.3. Untersuchungsinstrumente / -material

8.3.1. Erfassung identitätsrelevanter Variablen der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen

Die als bedeutende Identitätskomponenten im theoretischen Teil der Untersuchung diskutierten (generalisierten) Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen wurden sowohl quantitativ (8.3.1.1) in Form eines standardisierten Fragebogens als auch qualitativ in Form problemzentriert-halbstrukturierter Interviews erfasst.

8.3.1.1. Quantitative Erhebung

Wie ausführlich in Abschnitt 2.3.3.2.2 im theoretischen Teil beschrieben wurde, erfasst der normierte¹⁷³ und für Jugendliche von 14 bis 17 Jahren konzipierte Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK; Krampen 1991) auf der Grundlage des HPP von Krampen (Handlungstheoretisches Partialmodell der Persönlichkeit; u.a. Krampen 1991; 2002; 2005) anhand 32 Items folgende Primär-, Sekundär- und Tertiärskalen: (1) das generalisierte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten¹⁷⁴ (FKK-SK), (2) die Internalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen¹⁷⁵ (FKK-I), (3) sozial bedingte Externalität (FKK-P) und (4) fatalistische Externalität bei Jugendlichen (FKK-C) in den Primärskalen, sowie generalisierte Selbstwirksamkeit (FKK-SKI), generalisierte Externalität (FKK-PC) in den Sekundär- und Internalität versus Externalität in Kontrollüberzeugungen als Tertiärskala (FKK-SKI-PC). Zur genauen Erläuterung des Verfahrens und seiner theoretischen Grundlagen vgl. 2.3.3.2.

¹⁷³ Es liegen T-Werte und Prozentrang-Normen für Erwachsene (N = 2.028) und Jugendliche (14-17 Jahre, N = 248) vor.

¹⁷⁴ Kompetenzerwartung oder Situations-Handlungserwartung als subjektive Erwartungen darüber, dass in der gegebenen Situation der Person Handlungsalternativen – zumindest aber eine Handlungsmöglichkeit – zur Verfügung steht (vgl. Krampen 1991, 13; 2002, 710 f.; 2005, 103 f.).

¹⁷⁵ Kontrollerwartung oder Handlungs-Ergebniserwartung als subjektive Erwartungen darüber, dass auf eine Handlung bestimmte Ergebnisse folgen oder nicht folgen;

8.3.1.2. Qualitative Erhebung

Im Rahmen der Problemzentrierung in der Interviewerhebung (mit Leitfaden I-NIK, siehe Anhang) wurden die Jugendlichen zu narrativ zugänglichen Aspekten des generalisierten und bereichsspezifischen Selbstkonzepts befragt. Im Rahmen der Analyse der subjektiven Konzepte der eigenen (Prä-) Kompetenz und der subjektiven Theorien der eigenen Intelligenz sowie der eigenen Kreativität sollten die Schüler im Gespräch Stellung nehmen und über eigene Stärken, Schwächen u.a. in den Kontexten Schule und nachschulische Zukunft (Ausbildung) frei sprechen. Folgende Leitfragen beziehen sich auf diesen Bereich:

LF-Nr.	I-NIK-Leitfrage
2.1.12	Worin siehst du selbst deine Stärken? (deskriptiv-bereichsspezifisches Selbstkonzept eigener Fähigkeiten - positiv)
2.1.13	Woher kommen deine Stärken? (Deskription internaler oder externaler Zuschreibung positiver Selbstkonzeptdimensionen)
2.1.14	Worin siehst du deine Schwächen? (deskriptiv-bereichsspezifisches Selbstkonzept eigener Fähigkeiten - negativ)
2.1.15	Woher kommen deine Schwächen, kannst du daran etwas ändern? (Deskription internaler oder externaler Zuschreibung negativer Selbstkonzeptdimensionen)
2.1.16	Würdest du dich selbst als intelligent bezeichnen? Warum oder warum nicht? (Relevanz, Selbstevaluation und Strukturierung subjektiver Intelligenztheorie)
2.1.17	Würdest du dich selbst als kreativ bezeichnen? Warum oder warum nicht? (Relevanz, Selbstevaluation und Strukturierung subjektiver Kreativitätstheorie)
2.1.18	Wie beurteilst du selbst das Ergebnis? Bist du überrascht, warum oder warum nicht? (Mitteilung der Stärken vom STAT-Screening)
3.1	Handlungsraum Schule (niedrige bis mittlere Komplexität)
3.1.1	Machst du dir Sorgen zu deiner derzeitigen und zukünftigen schulischen Situation oder bist du eher zuversichtlich, dass alles gut für dich verlaufen wird? Woher kommen deine Ängste bzw. woraus ziehst du deine Zuversicht? (Evaluation subjektiver Komplexität / Situations-Ereignis-Erwartung / Vertrauen)
3.1.2	Hast du Einfluss darauf, dass deine schulische Situation zukünftig positiv(er) verläuft? Wie schätzt du dich selbst ein? (Kompetenzerwartung bzw. Situations-Handlungs-Erwartung / Selbstkonzept schulbezogener Fähigkeiten)
3.1.3	Falls du das alles wirklich dafür tust, was du deiner Meinung nach selbst tun kannst, kann doch eigentlich nichts mehr schief gehen, oder doch? (Kontingenzerwartungen bzw. Handlungs-Ergebnis-Erwartung / Kontrollüberzeugung)
3.1.4	Was versprichst du dir davon, in der Schule erfolgreich zu sein? Ist dir schulischer Erfolg wichtig, und warum oder warum nicht? (Instrumentalitätserwartungen bzw. Ergebnis- & Ereignis-Folge-Erwartung / Konzeptualisierungsniveau; subjektive Valenzen der Handlungsergebnisse und -ergebnisse sowie deren Folgen / Wertorientierungen und Lebensziele)
3.2	Handlungsraum Zukunft (hohe Komplexität)
3.2.1	Wenn Du an deine Zukunft denkst, machst du dir da eher Sorgen oder bist du eher zuversichtlich, dass alles gut wird? (Evaluation subjektiver Komplexität / Situations-Ereignis-Erwartung / Vertrauen)
3.2.2	Hast du Einfluss darauf, dass deine Zukunft zukünftig gut verläuft? Wie schätzt du deine Möglichkeiten selbst ein? (Kompetenzerwartung bzw. Situations-Handlungs-Erwartung / Selbstkonzept zukunftsbezogener Fähigkeiten)
3.2.3	Falls du wirklich alles dafür tust, was du deiner Meinung nach selbst tun kannst, kann doch eigentlich nichts mehr schief gehen, oder doch? (Kontingenzerwartungen bzw. Handlungs-Ergebnis-Erwartung / Kontrollüberzeugung)
3.2.4	Was versprichst du dir von deiner Zukunft? [Wie lange im Voraus schmiedest du Zukunftspläne? Über 1 Jahr, 5 Jahre, 10 Jahre, länger?] [Wie wichtig sind für dich Zukunftspläne?] (Instrumentalitätserwartungen bzw. Ergebnis- & Ereignis-Folge-Erwartung / Konzeptualisierungsniveau; subjektive Valenzen der Handlungsergebnisse und -ergebnisse sowie deren Folgen / Wertorientierungen und Lebensziele)

8.3.2. Erfassung von Strategien und Muster der Identitätsarbeit

Wie die Erhebung von Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen auch, so wurden Strategien und Muster mit Relevanz für die Identitätsarbeit ebenfalls quantitativ und qualitativ erhoben.

8.3.2.1. Quantitative Erhebung

Die quantitative Erhebung basiert auf den von Sternberg entwickelten Sternberg-Triarchic-Abilities-Test (STAT, Sternberg 1993; in dt. Adapt.). Wie in Abschnitt 4.4.2.4.2 ausführlich beschrieben erfasst der verwendete STAT Level H (für Jugendliche ab 14 Jahre) „analytical, creative, and practical abilities“ (Sternberg, Grigorenko, Ferrari & Clinkenbeard 1995, 4) auf dem Hintergrund der in Abschnitt 4.4.2.4.1 skizzierten theoretischen Grundlagen (Sternberg 1985a sowie Sternberg & Lubart 1995; 1996).

Der STAT besteht aus 9 Subtests mit Multiple-Choice-Fragen (jeweils 4 Antwortmöglichkeiten) sowie drei offene Fragen („essays“), die schriftlich beantwortet werden sollen. Die neun Subtests sowie die drei Essays umfassen analytische, kreativ-synthetische und praktisch-problemlösende Aufgabenstellungen (Gesamtdauer bei Durchführung als Einzel- und Kleingruppentest ca. 1½ bis 2 h). Die Primärskalen werden STAT-A (analytische Bewältigungsstrategien), STAT-C (synthetisch-kreative Bewältigungsstrategien), STAT-P (praktisch-problemlösende Bewältigungsstrategien) sowie STAT-CAP (integrative Bewältigungsstrategien unter Einbezug analytischer, synthetisch-kreativer und praktisch-problemlösender Fähigkeiten) abgekürzt.

An der Schule zur Erziehungshilfe und mit einem Teil der Hauptschüler wurde der Test in der Einzelsituation durchgeführt, da aufgrund der sozialen Dynamik in der Gruppe (gegenseitige Störungen, Provokationen etc.) eine Gruppentestung nicht möglich war.

8.3.2.2. Qualitative Erhebung

Über das Leitfadeninterview I-NIK wurden ebenfalls Strategien bei der Konfrontation mit subjektiv neuartigen Situationen qualitativ analysiert. U.a. folgende Leitfragen beschäftigen sich explizit mit diesem Bereich:

LF-Nr.	I-NIK-Leitfrage
2.1.19	<p>Wenn du mit - für dich – neuen Situationen, Problemen oder Aufgaben konfrontiert bist, wie gehst du damit um? (evtl. Beispiel: Schulwechsel retrospektiv, Betriebspraktikum aktuell, Beruf prospektiv, aber auch private & persönliche einschneidende Erlebnisse). (real-life-creativity / Flexibilität in neuen Lebenssituationen / Bewältigung als quasi-creative product)</p> <p>[a] Machen dir solche Situationen eher Angst oder freust du dich über jede neue Herausforderung und Erfahrung? (emotional-evaluative Perspektive / control-beliefs)</p> <p>[b] Wie gehst du an neue Situationen ran? Bereitest du dich irgendwie vor, stellst du dich innerlich darauf ein oder wartest du ab oder nimmst du das Heft in die Hand? (Warum das eine oder das andere?) (creative process / capacity- & strategy-beliefs)</p>

[c] Warum können die einen Personen mit neuen Situationen deiner Meinung nach besser umgehen als andere? Was steht ihnen im Weg und was kommt ihnen zu gute? (creative person & creative press)

[d] Glaubst du, dass dich Schule auf das Leben vorbereitet? [Umgang mit neuen Situationen] Wenn ja, wie tut sie das? Wenn nein, könnte sie das und wie?

8.3.3 Qualitative Erfassung von Identitätskonstruktionen

Neben den genannten Bereichen wurde der Interviewleitfaden I-NIK (Interviewleitfaden – narrative Identitätskonstruktionen, siehe Anhang) als problemzentriert-halbstrukturiertes Interviewverfahren nach Witzel (u.a. 1982; 1989; 1996; 2000) konzipiert¹⁷⁶ (vgl. Abschnitt 5.2.3.1: Interviewkonzeption des PZI). Wie die tabellarische Übersicht in Kapitel 7 zeigt, umfasst er Gesprächsimpulse und einen Fragenkatalog, der aufgrund der halbstrukturierten Problemzentriertheit die qualitative Analyse von narrativ kommunizierbaren Identitätskonstruktionen von Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (im Vergleich zu Peers von Hauptschule und Gymnasium) intendiert. Diese Identitätskonstruktionen sind in Kapitel 4 theoretisch grundgelegt worden und umfassen die Analyse der aktuellen Selbstthematisierungen (Leifragen 2.1), differenziert in (1) Reales Selbst: kognitive (deskriptive) Perspektive („so bin ich“) [LF 2.1.1], (2) Ideales Selbst [gewünscht]: emotionale (evaluative) Perspektive („so möchte ich sein“) [LF 2.1.2], (3) Ideales Selbst [gefordert]: emotionale (evaluative) Perspektive („so sollte ich sein“) [LF 2.1.3], (4) Soziales Selbst: kognitive (deskriptive) Perspektive („so sehen mich andere“) [LF 2.1.4] und (5) Soziales Selbst: emotionale (evaluative) Perspektive („so sollten mich die anderen sehen“) [LF 2.1.5]:

LF-Nr.	I-NIK-Leitfrage
2.1.1	Versuche einmal dich selbst zu beschreiben. Was für ein Mensch bist du? („so bin ich“) (deskriptiv, realistisches Selbst)
2.1.2	Bist du mit dir, so wie du dich beschrieben hast hundertprozentig zufrieden, oder anders gefragt, was würdest du an dir ändern wollen, wenn du könntest („so möchte ich sein“)? (evaluativ, ideales Selbst gewünscht)
2.1.3	Und was wird von dir erwartet? Gibt es „Dinge“, wie du sein sollst? („so sollte ich sein“) (evaluativ, ideales Selbst od. Ought Self)
2.1.4	Was glaubst du: Was für ein Bild haben andere von dir? („so sehen mich die anderen“) (deskriptiv, soziales Selbst)
2.1.5	Findest du es gut so, wie dich die anderen sehen? („so sollten mich die anderen sehen“) (evaluativ, soziales Selbst)

Der Analyse retrospektiver Selbstthematisierungen liegen die Leitfragen LF 2.1.6 und 2.1.7 zu Grunde: Subjektive Biographie und ihre Bewertung: kognitive (deskriptive) und emotionale (evaluative) Perspektive („so war ich und so hätte es sein sollen“):

LF-Nr.	I-NIK-Leitfrage
2.1.16	Warst du schon immer so wie heute oder hast du dich stark verändert? [evtl. nachfragen bzgl. Krisen, Brüche, die eine Veränderung bewirkt haben] War es für dich gut so, wie es gelaufen ist? („so war ich, so bin ich geworden“, „so hätte es sein sollen“) (deskriptiv und evaluative Perspektive, realistisches Selbst)
2.1.17	Siehst du zurückblickend entgangene Chancen, enttäuschte Hoffnungen oder Dinge, bei denen du noch mal richtig Glück hattest [vermeidene Katastrophen]? („so hätte es sein können“) (deskriptiv und evaluative Perspektive, mögliches Selbst)

¹⁷⁶ Die Grundstruktur des Leitfadens I-NIK orientierte sich zu Beginn der Leitfadenenwicklung an einem Interviewleitfaden von Neuenschwander (1999, 124 ff.), den dieser mit Kollegen im Forschungsbericht Nr. 20 des Forschungsprojekts „Schule und Identität im Jugendalter II“ veröffentlicht hat.

Die Analyse prospektiver Selbstthematizierungen bezieht sich auf die narrativen Daten im Kontext der Leitfragen LF 2.1.8: Entwicklungserwartung: kognitive (deskriptive) Perspektive („so werde ich sein“), LF 2.1.9: Ideales Selbst und Identitätsprojekte: emotionale (evaluative) Perspektive („so möchte ich werden“), LF 2.1.10a-d: Träume als Kategorie des möglichen Selbst: emotionale (evaluative) Perspektive („so träume ich zu werden“), LF 2.1.11: Zukunftsängste als Kategorie des möglichen Selbst: emotionale (evaluative) Perspektive („so könnte ich werden“) sowie Identitätsstrategien und Identitätsprojekte, die anhand metaanalytischer Betrachtung theoriegeleitet anhand der Daten entwickelt werden.

LF-Nr.	I-NIK-Leitfrage
2.1.8	Was glaubst du, was für ein Mensch wirst du einmal sein („so werde ich sein“)? (deskriptiv, realistisches Selbst)
2.1.9	Wie würdest du gerne einmal werden („so möchte ich werden“)? Hast du Vorbilder, Idole? (evaluativ, realistisches Selbst)
2.1.10	Hast du einen Traum in deinem Leben? (a) Welchen? (domain-, complexity-evaluation) (b) Glaubst du fest daran? (c) Von was hängt es ab, ob dein Traum in Erfüllung geht oder nicht? (control-, capacity-, strategy-beliefs) (d) Was tust du, damit er in Erfüllung geht? (strategy beliefs)
2.1.11	Wie möchtest du auf gar keinen Fall werden und was könnten Gründe dafür sein, dass du doch so wirst („so könnte ich werden“) (deskriptiv und evaluativ, mögliches Selbst)

Die subjektiven Konzepte der eigenen (Prä-) Kompetenz und Intelligenz werden aufgrund der Auswertung der narrativen Daten bzgl. LF 2.1.12/2.1.13: Selbstkonzept eigener Fähigkeiten: Deskription und Attribution („meine Stärken und woher sie kommen“), LF 2.1.14/2.1.15: Präkompetenzen: Deskription und Attribution („meine Schwächen und woher sie kommen“), LF 2.1.16: Subjektive Intelligenzkonzepte und Selbsteinschätzung sowie LF 2.1.17: Subjektive Kreativitätskonzepte und Selbsteinschätzung, analysiert (vgl. 8.3.1.2: qualitative Erhebung der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen).

Die Analyse von grundlegenden Wertorientierungen und Lebenszielen wird in den Leitfragen LF 2.2.1/2.2.2 in der Interviewsituation berücksichtigt.

LF-Nr.	I-NIK-Leitfrage
2.2	Wertorientierungen und Lebensziele
2.2.1	Welche Merkmale hat ein wertvoller Mensch für Dich? (Welche treffen am ehesten auf dich zu und welche am wenigsten?)
2.2.2	Welche Werte sind dir wichtig?

Neben strukturellen Aspekten von Identitätskonstruktionen werden Handlungsstrategien reflektiert, die in den Kontexten Schule und nachschulischer Zukunft (Ausbildung etc.) konkretisiert und mit den Jugendlichen thematisiert werden. Hierzu wurden die Leitfragen LF 2.1.19: Umgang mit subjektiv neuartigen Situationen: subjektive Schulentwicklungskonzepte

te („so bereitet mich Schule auf das Leben vor“), LF 3.1 (3.1.1–3.1.4): Analyse identitätsrelevanter Variablen im Handlungsraum Schule: qualitative Situations-Ereignis-Erwartung, Selbstkonzept schulischer Fähigkeiten, Kontrollüberzeugung und Ergebnis-/Ergebnis-Folge-Erwartung sowie LF 3.2 (3.2.1–3.2.4): Analyse identitätsrelevanter Variablen im Handlungsraum Zukunft: qualitative Situations-Ereignis-Erwartung, Selbstkonzept prospektiver Anforderungen, Kontrollüberzeugung und Ergebnis-/Ergebnis-Folge-Erwartung, entwickelt (vgl. 8.3.2.2: qualitative Erhebung von Strategien und Mustern der Identitätsarbeit).

Nicht mittels Leitfrageninterview I-NIK, aber ebenfalls qualitativ-methodisch konzipiert, wurde der Frage nach den subjektiven Konzepten des Lebenserfolgs – als Variable von Identitätszielen und Identitätsentwürfen – nachgegangen. Im Rahmen der STAT-Erhebung (dt. Adapt. des Sternberg-Triarchic-Abilities-Test) sollten die Jugendlichen auch schriftlich ein Essay (ca. 1 DIN 4-seitigen Aufsatz) verfassen, dem folgende Frage vorausging:

STAT 10.1 Fragestellung

Die Lebensbereiche der Menschen sind heutzutage schnellen und umfassenden Veränderungen unterworfen.

Welche Fähigkeiten oder Eigenschaften muss ein Mensch mitbringen, um Erfolg im Leben zu haben, und warum? Welche Hindernisse können einem erfolgreichen Leben im Wege stehen, und warum?

8.4. Datenerhebung und praktische Durchführung

8.4.1. Allgemeine Untersuchungsbedingungen

Die Daten wurden bei den Schülern jeder Schule innerhalb eines Monats an zwei Terminen erhoben: An einem ersten Termin fand während der Unterrichtszeit und ohne Beisein des Klassenlehrers die Fragebogenerhebung zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK) statt (Gruppenverfahren, Dauer ca. 15 Min.). Gleichzeitig wurde an diesem Termin die dt. Adapt. des Sternberg-Triarchic-Abilities-Test (STAT) durchgeführt (Gruppen- und ggf. Einzelverfahren, Dauer ca. 90 Min.). Bei fünf Schülern der Hauptschule sowie den Jugendlichen an der Schule zur Erziehungshilfe wurde der STAT-Test in der Einzelsituation vollzogen (Grund: soziale Störungen und gegenseitige Provokationen in der Gruppensituation). Aufgrund der Notwendigkeit einer Einzeltestung fanden zusätzliche Besuche an den Schulen (HS und SzE) statt.

Vor der Befragung wurden die Schüler (a) über die Ziele der Untersuchung informiert (Interesse der Universität an ihren Lebensvorstellungen, an ihren Zielen, die Art und Weise wie sie diesbezüglich über sich selbst nachdenken, über Zukunftshoffnungen, Zukunftssorgen oder –ängste usf.) informiert, (b) auf die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme hingewiesen und was damit auf sie zukommt (Fragebogen und Test an dem einen Tag, ein evtl. Interview ca. 3 bis 4 Wochen später), und (c) auf die unbedingte Wahrung der Anonymität bzgl. ihrer narrativen und quantitativen Daten hingewiesen. Es gab an den drei Schulen keinen Jugendlichen der angesprochenen achten Klassen, der nicht an der Untersuchung teilnahm

(n=62). Beide Verfahren, der Fragebogen FKK sowie der Strategien- und Fähigkeitstest STAT, geben Instruktionen und Erläuterungen vor, die „neutral“ vorgelesen wurden. Die Jugendlichen konnten während der gesamten Dauer der Fragebogenerhebung und des STAT-Tests Fragen stellen, die – so es um nicht verfälschende Verständnisfragen ging – auch beantwortet wurden. Durch dieses strukturierte Vorgehen konnte sichergestellt werden, dass alle SchülerInnen den Fragen des FKK folgen und den STAT-Test in seiner Aufgabenstellung verstehen konnten.

Die Auswertung des STAT-Tests fungierte – wie in 8.2 (Stichprobe) erläutert – als Screening-Instrument für die Interviewpartner (n=15): je fünf Jugendliche aus der Schule zur Erziehungshilfe, fünf aus der Hauptschule und fünf vom Gymnasium, die bevorzugt analytische (STAT-A-Typ), synthetisch-kreative (STAT-C-Typ), praktisch-problemlösende (STAT-P-Typ) sowie integrative Problemlösestrategien (STAT-CAP-Typ) anwenden. Mit den fünf Jugendlichen jedes Schultyps wurden in Absprache mit dem Klassenlehrer und der Schulleitung weitere Termine vereinbart (jeweils zwei Tage an jeder Schule), die ca. 3 bis 4 Wochen nach der FKK-/STAT-Erhebung stattfanden. Die Interviews fanden in Einzelsituation und während der Unterrichtszeit in einem von der Schule bereit gestellten neutralen Raum statt. Die Interviews dauerten jeweils zwischen 1¼ bis 1¾ Stunden und übertrafen damit die ursprünglich konzipierten 45 Minuten pro Interview (mit Leitfaden I-NIK) weit. Aufgrund der Schaffung einer ruhigen und nicht „gehetzten“ Atmosphäre war es möglich, dass die Jugendlichen offen und teilweise ausholend von sich und ihrem Leben, ihren Zukunftsvorstellungen etc. erzählten. Genau dies war bei der Leitfadenkonstruktion intendiert worden. Die Jugendlichen haben im Kontext des Debriefings (Schlussteil des Interviews) mehrfach angegeben, die Interviewsituation als angenehm und mit Neugier erlebt zu haben.

8.4.2. STAT-Screening und Auswahl der Interview-Partner

Die Auswertung des STAT zeigt für jeden Jugendlichen ein individuelles Profil in den Primärskalen analytischer (STAT-A), synthetisch-kreativer (STAT-C), praktisch-problemlösender (STAT-P) und integrativer Problemlösestrategien und Bewältigungskompetenzen (abilities). Aus jeder Schulform (HS, SzE, Gym) wurden 5 Jugendliche identifiziert. Dabei wurden pro Schulform 1 STAT-A-Typ, 1 STAT-C-Typ, 1 STAT-P-Typ und 2 STAT-CAP-Typen ausgewählt. Die detaillierten psychometrischen Daten der jeweiligen Interviewpartner sowie eine psychometrische Dateninterpretation sind in die Einzelanalyse der Interviews eingegangen. Diese sind mit allen wesentlichen Kategorisierungen der qualitativen Daten u.a. im Anhangsbands dieser Untersuchung (Inhaltsanalytische Auswertungen der Einzelinterviews) ausführlich aufgeführt.

8.4.3. Durchführung der Interviews

Die Interviews wurden in Anlehnung an den Interviewleitfaden I-NIK in der Einzelsituation durchgeführt. Im Mittelpunkt stand zu Beginn der Interviewsituation die Schaffung einer offenen, angemessen lockeren und vertrauensvollen Atmosphäre, damit die Jugendlichen in die Lage versetzt werden konnten, „in der Gründlichkeit, Ausführlichkeit, Tiefe und Breite darzustellen, zu erläutern und zu erklären, so dass sie für den Forscher eine brauchbare Interpretationsgrundlage bilden können“ (Lamnek 1989, 60). Die Jugendlichen wurden zu Beginn jedes Interviews noch einmal gefragt, ob sie einverstanden seien, wenn ein digitales Aufnahmegerät das Interview aufzeichnet. Alle SchülerInnen erklärten sich dazu bereit. Im Gesprächsverlauf kam es immer wieder zu einem Abrücken vom Leitfaden, da die Jugendlichen Themen aufgriffen, die Nachfragen oder dialogische Fortsetzungen notwendig machten, die für den spezifischen Jugendlichen möglicherweise relevant bei der Beurteilung von Identitätskonstruktionen waren. Deshalb wurde solchen Impulsen im Gespräch eine Zeit lang bewusst nachgegangen. Die Dauer der Interviews erhöhte sich von ursprünglich geplanten 45 Minuten auf ca. 75 bis teilweise 100 Minuten. Vor allen an der Schule zur Erziehungshilfe dauerten die Interviews überdurchschnittlich lang, da die Jugendlichen sehr interessiert und aktiv am Gespräch teilnahmen sowie viel von sich und ihrer Person preisgaben.

Zu den klassischen Gütekriterien in der Interviewsituation hat sich – ebenfalls im Kontext einer sonderpädagogischen Fragestellung – Orthmann Bless (2006) geäußert, was auch auf die vorliegende Untersuchung zutrifft: „Objektivität wird einerseits durch die genaue Beschreibung des methodischen Vorgehens (Transparenz) und andererseits durch spezielle Formen der Standardisierung erreicht. [...] Im Hauptteil des Leitfadeninterviews wird keine strenge Standardisierung der Gesprächssituationen angestrebt, sondern versucht, dem Kriterium der Objektivität durch die Erzeugung von Bedeutungsäquivalenz [...], d.h. möglichst vergleichbarer Situationen [...] gerecht zu werden“ (ebd. 114 f.). Aufgrund dieses Anspruchs wurden sämtliche Interviews (sowie Fragebogenerhebung und STAT-Test-Durchführung) vom Autor selbst durchgeführt.

Das Interviewerverhalten steht auch im Fokus der Frage von Validität: „Durch die Betonung der gewünschten persönlichen Betrachtungsweise der Probandinnen, die explizite Entlastung vom Druck der sozialen Erwünschtheit und Kriterien richtiger bzw. falscher »Leistung«, Datenschutz, Anonymisierung und Transparenz bezüglich des Erkenntnisinteresses werden Bedingungen geschaffen, die authentische und ehrliche Informationen wahrscheinlich werden lassen“ (ebd.). Zusätzlich wurden zur Beurteilung der Selbstaussagen die Ergebnisse der Ergänzungsverfahren (insbesondere des FKK) bei dieser Untersuchung hinzugezogen: dies geschah ausdrücklich nicht aus Gründen des Misstrauens, sondern um unbewusst verzerrte Selbstwahrnehmungen und dahinter liegende Aussagen besser einord-

nen und kokonstruieren zu können. Zudem findet während des Interviewverlaufs ständig eine dialogische Validierung statt, ein Nachfragen, Spiegeln, die Konfrontation mit Widersprüchlichem oder Unverständlichem usf.

Reliabilität konnte und sollte im klassischen Sinne nicht angestrebt werden, „da es sich um die Analyse von historisch unwiederholbaren, individuell spezifischen, aktuellen Lebenssituationen handelt“ (ebd.).

Die von Mayring (1999, 206 ff.) als Kernkriterium der qualitativen Forschung benannte „Intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ wird auch für die Erhebungssituation durch die wörtliche Transkription und detaillierte Darstellung der dialogischen Interaktion etwa in den Einzelauswertungen des Anhangsbands weitestgehend sichergestellt.

Zur Frage der Gütekriterien im qualitativen Forschungsprozess vgl. die ausführlichere Behandlung in Abschnitt 5.2.4.

8.5. Datenaufbereitung und Datenauswertung

8.5.1. Qualitative Analysen

Die digital aufgezeichneten Interviews wurden wörtlich transkribiert und mit der Software MAXqda2 zur qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertung narrativer Daten bearbeitet. Die narrativen Daten werden im Verfahren qualitativer und quantitativer Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Abschnitt 5.2.3.3: Auswertung: Qualitative Inhaltsanalyse anhand deduktiv-induktiver Kategoriensysteme). Folgender Ablauf liegt dem Auswertungsprozess zu Grunde:

1.	Wörtliche Transkription des digital aufgezeichneten Interviewmaterials
2.	Einlesen der Daten in MAXqda2; Probandendaten bzgl. der FKK-Auswertung und STAT-Auswertung in die Variablenmatrix von MAXqda 2 integrieren
3.	Kodierung der ersten Interviewtexte anhand des deduktiv gewonnenen Kategoriensystems
4.	Weiterentwicklung des Kategoriensystems induktiv am Textmaterial (in vivo-Codes)
5.	Definition eines hierarchischen Kategoriensystems (Kodierleitfaden) nach mehrfachem Materialdurchlauf
6.	Kodierung aller Interviewtexte entsprechend des Kodierleitfadens
7.	Quantitative Analysen der Codehäufigkeiten (Datenexport zu Excel oder SPSS zur Datenanalyse deskriptiver Statistiken)
8.	Variablenorientierte Suche nach Textpassagen/Codings in Verbindung mit bestimmten Bedingungen (Funktion logischer Aktivierung von Texten nach FKK-Profil, STAT-Profil; Gender-Differenzierung, nach Schularten)
9.	Suche nach internen Zusammenhängen in den Texten (Funktion fx Text-Retrieval: insbesondere Standardanalyse und Überschneidungen)
9.	Analyse von Code-Relationen (Funktion Code-Relations-Browser: graphischer Export zur Darstellung der Code-zusammenhänge)
10.	Einzelfallorientierte Codeanalysen mittels Funktion des Code-Relations-Browsers (Export zur Darstellung der Kodierungen eines bestimmten Interviews; vgl. Einzelauswertungen im Anhangsband dieser Untersuchung)

Tab. 21: Prozess der Datenaufbereitung und Datenauswertung in der vorliegenden Untersuchung (qualitativer Teil)

Der Codebaum des induktiv-deduktiven Kategoriensystems zur Auswertung der I-NIK-Interviews stellt sich auf den hierarchischen Ebenen wie folgt dar (Export aus MAXqda2):

Codesystem

Leitfaden-Codes

1 Freizeit (Warm-Up)
themen

tv
arbeit/jobben
offene jugendangebote
körp
spo
mu
freun
bezieh
pc www
drugs

meta-orie.
pri.soz.orie.
diff.orie.
pri.ind.orie.
primäre inhaltliche orientierung

2 Identität / Selbstkonzept

2.1 multiples selbst

aktuell

a d p s 2.1.1:

themen induktiv

"der sozial zurückhaltende"
"der hübsche"
"der mittelmäßige"
"der zur schule verdammte"
"der wilde"
"der systemfolge-selbst-zweifler"
"der aggressive"
"der humor coper"
"der gespaltene - aggressiv vs. angepasst"
"der sozial zuverlässige"
"der ehrgeizige"
"der soziale lethargiker"
"der politikinteressierte"
"der meinungsmonopolist"
"der sozial offene"
"der sozial vorsichtige"
"der soziale patchworker"
"der zielbewusste"
"der prosoziale"
"der mitläufer"
"der einzelgänger"
"der melancholiker"

a d p s emot.

a d p s soz.

a d p s körp.

a d p s kog.

a d p s prod.

a e i s 2.1.2:

themen induktiv

"der fleißige schüler"
"der ein teil von etwas großem ist"
"der anstrengungsverweigerer"
"der schulversager"
"der ungeduldige"
"der unpünktliche"
"der impulsiv und aggressive"
"der aus dem heim will"
"der sich andere freunde sucht"
"die schüchterne"
> keine vorstellung <
"der bessere schüler"
"der charakterlich OK ist"
"der finanziell reiche"
"der >eigentlich nichts< typus"
"der reuige schüler"
"der abgelenkte schüler"
"der gut aussehende"
"der normal aussehende Jugendliche"
" der verarscher"
"der gleichberechtigte"
"der aufgeber"
"der durchsetzungsfähige"
"der abgelenkte"
"der schlechte schüler"

a e i s emo.

a e i s soz.

a e i s körp.

a e i s kog.

a e i s prod.

a e i s mat.

a e o s 2.1.3:

themen induktiv

"der nicht aggressive"
"hauptsache ich fühl mich ok"
"beitrag familie und haushalt"
"der nicht-akzeptierte sohn"
"der normale jugendliche"
"der authentische"
"der nichts mit drogen zu tun hat"
"der den erwachsenen keinen ärger macht"

"der angepasste konformist"
 "der soziotaktiker"
 "der leitungsfunktionär"
 "der nichtraucher"
 "der rechtschaffende"
 "der kreative"
 "der prosoziale"
 "der standfeste"
 "der schläger"
 "der erziehungsschwierige"
 "der chancenlose"
 "der verstandene jugendliche"
 "der gute schueler"

a e o s emo.
 a e o s soz.
 a e o s körp.
 a e o s kog.
 a e o s prod.

a d s s 2.1.4:

themen induktiv

"der fiese"
 "der nette"
 "der schläger"
 "der gute freund"
 >keine vorstellung<
 "der schlimme sohn"
 "der sozial offene freund"
 "der schlimme schüler"
 "der durchsetzungsfähige"
 "der provokateur"
 "der akzeptierte brave"
 > keine vorstellung <
 "der mit stärken und schwächen"
 "der sozial kompetente"
 "der seine meinung vertritt"
 "der gute schueler"
 "der ok ist so wie er ist"
 "der führungstyp"
 "der nichts gutes hat"
 "der feige nichtschläger"
 "der impulsive"
 "der es schaffen kann"
 "der dieb"
 "der arrogante"
 "der intelligente"

a d s s emo.
 a d s s soz.
 a d s s körp.
 a d s s kog.
 a d s s prod.

a e s s 2.1.5:

themen induktiv

"der normale teenager"
 >keine vorstellung<
 "der aufrichtig akzeptierte"
 "der gleichwertig behandelte"
 "der auch gute seiten hat"
 "der intelligente"
 "der gute event-skater"
 "der nicht schlecht gemacht wird"
 "der nicht nur nach leistung beurteilt wird"
 "der prosoziale"
 "die leitungsfigur"
 "der mühelos klassenbeste"
 "der gute freund"
 "egal, was andere denken"
 "der funktionierende"

a e s s emo.
 a e s s soz.
 a e s s körp.
 a e s s kog.
 a e s s prod.

retrospektiv

kont. diskont. 2.1.6:

heimunterbringung
 soziale identität "sonderschüler"
 klassenwiederholung / durchfallen
 kont.: keine brüche
 konsequenzen auf aggress. Verhalten
 erziehungsschw.geschichte
 grundschule nicht genutzt
 schulwechsel

hypo. retro. 2.1.7:

verpasste rückschulung aus sze

prospektiv

p d p s 2.1.8:

"der echte freunde hat"
 >keine vorstellung<
 "der wenig aggressive"
 "einfach einen job"
 "der selbstüberhöhte träumer"
 "der konstante"
 "der arbeitnehmer"
 "der familienmensch"
 "der materielle: auto, haus"
 "der sozial tolerantere"
 "der politiker"
 "Erwachsen werden"
 "der sänger in amerika"
 "der seinen beruf schafft"
 "der lehrling / der student"
 "kein plan"

"Geld machen"
 "Schule fertig machen"
 "der Wissende"

peis 2.1.9:

"der schauspieler"
 "Reichtum"
 "der aussteiger"
 "der selbstständige und prosoziale chef"
 "der berufliche aufsteiger"
 "der politiker"
 "Arbeit und Familie"
 "kein ideal - kein modell"
 "der sich nach oben arbeitet"
 "der ganz normale"
 "der philosoph"

Traum / Id.entw. 2.1.10:

a domain
 traum dom. "reichtum"
 traum dom. "auswandern"
 traum dom. >kein traum<
 traum dom. "proskater"
 traum dom. "schauspieler"
 traum dom. "frei von sorgen"
 traum dom. "beruflicher aufstieg"
 traum dom. "leistungssport"
 traum dom. "bundeskanzler"
 traum dom. "fußball - ist aber nur traum"
 traum dom. "beruf"
 traum dom. "Normalbiographie"
 traum dom. "Musik"

b general beliefs
 traum ambiv. belief
 traum pos. belief
 traum neg. belief

c control-beliefs
 traum int. und ext.
 traum int. cont.
 traum extern. p
 traum extern. c

d strategy beliefs
 traum strat. real. Umorientierung
 traum strat. int. projekt

pms 2.1.11:

"nicht allein sein"
 "nicht arm sein"
 "nie workaholic"
 "vs. normalität"
 "mich nie verkaufen müssen"
 "nie arbeitslos"
 "der ohne schulabschluss und ohne ausbildung"
 "nie abhängig sein"
 "dem seine kinder nicht vertrauen"
 "der an seinen zielen gescheiterte mann"
 "nie Soldat sein - nie krieg"
 "nie kriminell - ganz normal"
 "nie penner"
 "der auf dem bau"
 "der normale"

selbstkonzept

sk + 2.1.12:

sk+ willenskraft
 sk+ strategisches denken und handeln
 sk+ humor
 sk+ selbstbewusstsein
 sk+ lernfähigkeit
 sk+ ehrgeiz
 sk+ >keine vorstellung<
 sk+ durchhaltevermögen
 sk+ zielvorstellungen / entwürfe und projekte
 sk+ sport
 sk+ durchsetzungsvermögen
 sk+ problemlösefähigkeiten
 sk+ ind. schlüsselkompetenzen
 sk+ schüler
 sk+ erlebte zielerreichung
 sk+ familie
 sk+ soz.komp.
 sk+ intell.
 sk+ kunst
 sk+ sprachen

attr. sk + 2.1.13:

internal
 attr. sk+ int. perspektivenübernahme
 attr. sk+ int. resilienz
 attr. sk+ int. einfühlungsvermögen/empathie
 attr. sk+ int. erfolgsergebnisse
 attr. sk+ int. motiv. konsequenz aus klassenwiederholung
 attr. sk+ int. harte arbeit/training
 attr. sk+ int. flow/motivation
 attr. sk+ int. schule (allokationsfkt.)
 attr. sk+ int. zielerreichung
 attr. sk+ int. kunst

external
 attr. sk+ ext. familie
 attr. sk+ ext. schule

>keine Vorstellung<

sk - 2.1.14:

sk- mangelnde anstrengungsbereitschaft
 sk- >kein thema<
 sk- gleichgültigkeit
 sk- mangelndes durchhaltevermögen
 sk- aggression

sk- egozentrismus
 sk- >kein vorstellung<
 sk- ungeduld
 sk- meinungsmonoplismus
 sk- sturköpfigkeit
 sk- körperliche konstitution
 sk- schulische leistungsfähigkeit
 sk- >keine schwächen<
 sk- offenheit bei anregungen
 sk- soz. verlustangst
 sk- durchsetzungsvermögen
 sk- konzentrationfähigkeit
 sk- mangelnde diplomatie und anpassung

attr. sk - 2.1.15:

intenal
 attr. sk- int. kreativaetsbedürfnis
 attr. sk- int. eigene arbeitsstruktur
 attr. sk- int. resignation
 attr. sk- int. mißerfolgserlebnisse
 attr. sk-int. zielfixierung
 attr. sk- int. versagensangst

external
 attr. sk- ext. fehl. struktur
 attr. sk- ext. fehl. unterst.
 attr. sk- ext. fam. Bind.

>keine Vorstellung< (1)

subjekt, intelligenzkonzept 2.1.16:

subj. int.konz.: aus seinem leben etwas machen
 subj. int.konz.: strategisches handeln
 subj. int.konz.: praktisches problemlösen
 subj. int.konz.: schulische leistungsfähigkeit
 subj. int.konz.: soziale intelligenz
 subj. int.konz.: bildungsabschlüsse
 subj. int.konz.: multiple intelligenzen
 subj. int.konz.: planvolles handeln
 subj. int.konz.: (berufliche-prakt.) fertigkeiten
 subj. int.konz: selbständiges denken
 subj. int.konz: logisches Denken
 subj. int.konz: kreativität

subjekt, kreativitätskonzept 2.1.17:

subj. krea.konz.: problemlösen
 subj. krea.konz.: neue wege für alle eröffnen
 subj. krea.konz.: ideenvielfalt
 subj. krea.konz.: vielseitigkeit
 subj. krea.konz.: >kein vorstellung<
 subj. krea.konz.: intuition / heureka
 subj. krea.konz.: planungsoffenheit
 subj. krea.konz.: musische begabung
 subj. krea.konz.: innovation - neues schaffen
 subj. krea.konz.: produktivität
 subj. krea.konz.: phantasie
 subj. krea.konz.: Lösungen finden
 subj. krea.konz.: exzessivität

STAT-result-reflexion 2.1.18:

STAT-Refl.: bestimmter CAP-Typ erwartet
 STAT-Refl.: so erwartet und erklärbar
 STAT-Refl.: eher schlecht
 STAT-Refl.: keine erwartung

real life creativity 2.1.19

a ambiguität

ambig.: >gleichgültigkeit<
 ambig.: ambivalent
 ambig.: positiv (chance)
 ambig.: angst

b creative process

crea.proc.: intuitives zukommen lassen
 crea.proc.: motivation und harte arbeit
 crea.proc.: soziale initiative (der pole-positionist)
 crea.proc.: situative flexibilität (kein starrer plan)
 crea.proc.: vorbereitung durch (soz.) sit. antizipation
 crea.proc.: Hemmung Verlangsamung

c creative person / creative press

crea-pers.: aktiv, vorbereitend
 crea-pers.: soz.anpassungsfähigkeit aus erfahrung
 crea-pers.: selbstbewusste soziale offensivität
 crea-pers.: mut (Gelassenheit / Erfahrung)
 crea-pers.: zielorientierung
 crea-pers.: motivation (flow)
 crea pers.: soziale unabh.
 crea pers.: fehlertol.
 crea pers.: soziale akzeptanz

d schule als vorbereitung auf leben

subj. schulentw.: >keine vorstellung<
 subj. schulentw.: hoffnung geben
 subj. schulentw.: vertrauensvolle lehrer
 subj. schulentw.: lehrer, die einen nicht im stich lassen
 subj. schulentw.: lernen erzwingen
 subj. schulentw.: soziales lernen ermöglichen
 subj. schulentw.: individualisierung / differenzierung
 subj. schulentw.: störer ausschließen
 subj. schulentw.: theorie-praxis-bezug
 subj. schulentw.: sitzen bleiben
 subj. schulentw.: kunst
 subj. schulentw.: philosophie

2.2 wertorientierungen / lebensziele

merkmale person 2.2.1

wert.pers.: "grenzenkenner"
 wert.pers.: nicht perfekt sein
 wert.pers.: selbstvertrauen
 wert.pers.: eloquenz
 wert.pers.: humorvoll
 wert.pers.: ehrlichkeit, authentizität

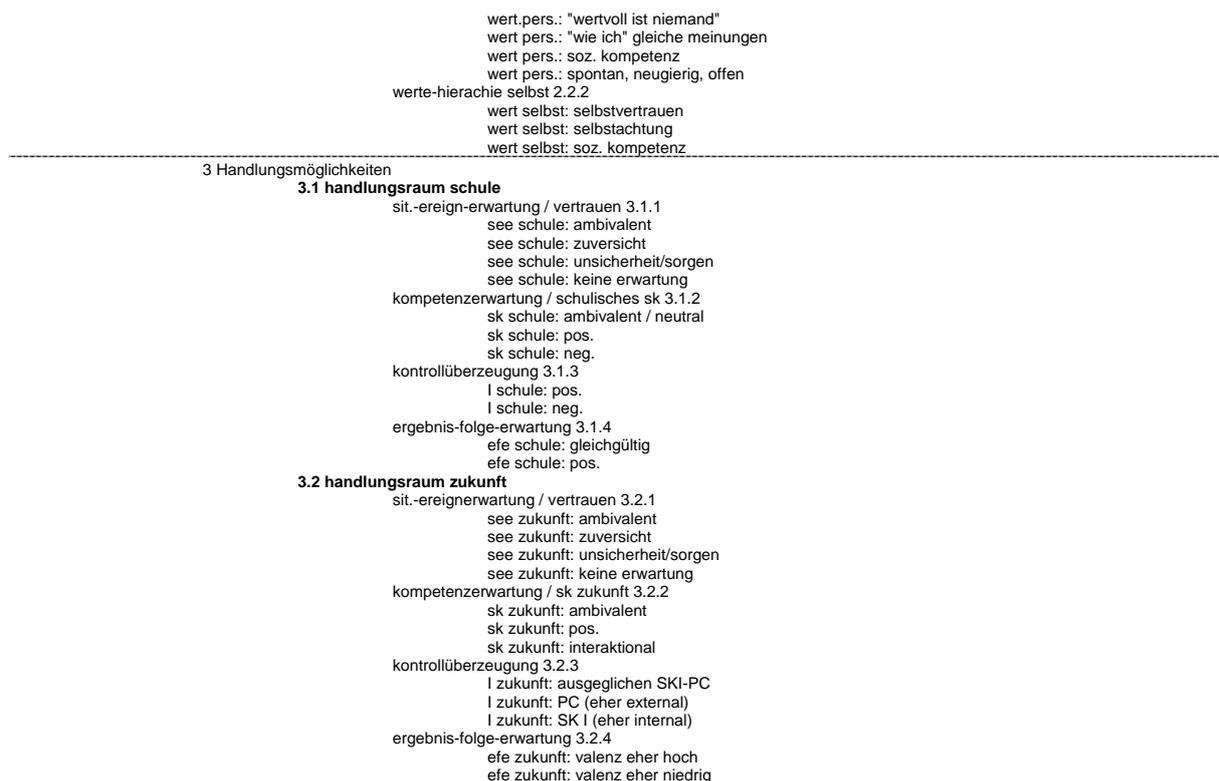


Abb. 28: Induktiv-deduktiv entwickeltes Kategoriensystem (Codebaum) zur qualitativ inhaltsanalytischen Auswertung der problemzentriert-halbstrukturierten Interviews in MAXqda 2

Die einzelnen Kategoriendefinitionen finden sich mit Ankerbeispielen in Kapitel 9, v.a. aber im Anhangsbands bzgl. der beschriebenen Kodierungen von einzelfallbezogenen Textpassagen (vgl. Anhangsband: Inhaltsanalytische Auswertungen der Einzelinterviews).

8.5.2. Quantitative Analysen

Die Antworten der Fragebögen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK) sowie der STAT-Testhefte wurden im Anschluss an die Erhebung in die Datenmaske des statistischen Datenverarbeitungsprogramms SPSS 14 für Windows in die dafür erstellte Datenmaske eingegeben.

Deskriptive Mittelwertanalysen

Auf dem Hintergrund deskriptiver Analysen und Auswertungen wurden u.a. Grafiken und Tabellen der Mittelwertanalyse unter Einbeziehung der Angaben zu Standardabweichungen erstellt.

Explorative Datenanalysen

Zur explorativen Datenanalyse wurden u.a. Boxplots zur näheren Veranschaulichung der Datenverteilung gewählt. Die dargestellte Box wird vom ersten und dritten Quartil (25. bzw. 75. Perzentil) begrenzt, die innere Linie repräsentiert den Median. Zudem sind der kleinste

und größte Wert markiert, so es sich um statistische Ausreißer handelt (vgl. Bühl & Zöfel 2002, 218).

Weitergehende Analysen

Zur Überprüfung der Normalverteilung der Daten wurde zunächst der Kolmogorov-Smirnov-Test zur Überprüfung der Verteilungsform angewandt. Besteht eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $p < 0,05$, gilt die Datenverteilung als signifikant abweichend von der Normalverteilung (vgl. Bühl & Zöfel 2002, 307f.). In diesem Fall (bei nicht-normalverteilten Daten) wurden nicht-parametrische Testverfahren angewendet. So wurde bei diesen nicht-normalverteilten Daten (z.B. bei der Signifikanzanalyse bzgl. Variablen der drei Schularten SzE, HS und Gym) der H-Test nach Kruskal und Wallis eingesetzt. Dieser Test wird angewandt zum Vergleich von mehr als zwei unabhängigen Stichproben, so keine Normalverteilung der Daten vorliegt (vgl. ebd. 299 f.). Zum Vergleich zweier unabhängiger Stichproben wurde der Mann und Whitney U-Test eingesetzt.

Lag Normalverteilung nach Prüfung durch Kolmogorov-Smirnov vor ($p > 0,05$), kam das Verfahren Oneway-Anova (bzw. einfaktorielle ANOVA) als Signifikanztest von mehr als zwei unabhängigen Stichproben zum Einsatz. Zum Vergleich zweier unabhängiger Stichproben wurde das T-Testverfahren verwendet.

Als Korrelationsverfahren zur Analyse aufgetretener Mittelwertunterschiede wurde das Berechnungsverfahren nach Pearson gewählt. Die statistische Konvention im Kontext der Berechnung der Irrtumswahrscheinlichkeit p lautet, dass eine Korrelation auf dem Niveau von 0,01 als „höchst signifikant“ (**) und eine Korrelation auf dem Niveau von 0,05 als „sehr signifikant“ (*) gilt (vgl. Bühl & Zöfel 2002, 111).

9. Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in 5 Abschnitten. Zunächst werden die quantitativen Analysen der *Ergänzungsverfahren* dargestellt. In Abschnitt 9.1 (quantitative Variablen der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen) und 9.2 (quantitative Variablen identitätsrelevanter Handlungs- und Problemlösestrategien) werden zunächst in kurzer und prägnanter Form die quantitativen Analysen aus dem Datenmaterial der Ergänzungsverfahren des Fragebogens zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK) sowie des STAT-Tests (Sternberg-Triarchic-Abilities-Test) vorgestellt. Hier interessiert v.a. die Frage, ob die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe besondere und möglicherweise signifikant unterschiedliche Ausprägungen in den FKK-Skalen (u.a. Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, Internalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeit usw.) oder STAT-Skalen (kompetenter Einsatz analytischer, praktisch-problemlösender, synthetisch-kreativer und integrativer Bewältigungsstrategien) aufweisen. Arbeitshypothesen wurden in Kapitel 7 (vgl. Tab. 19: Forschungsfragen bzgl. der eingesetzten quantitativen Ergänzungsverfahren) formuliert. In Abschnitt 9.3 soll auf die statistische Frage des empirischen Zusammenhangs der Variablen Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen sowie Handlungs- und Problemlösestrategien eingegangen werden. Hier wird aufgrund der theoretischen Analyse und der in Kapitel 7 erläuterten Forschungsfragen nicht von einem statistischen Zusammenhang der in der Testsituation gewonnenen Ergebnisse ausgegangen.

Die qualitativ-quantitativen Analysen der Abschnitte 9.4 und 9.5 stellen die zentralen Forschungsergebnisse dieser Untersuchung zusammen. Abschnitt 9.4 stellt die Ergebnisse der qualitativ-quantitativen inhaltsanalytischen Auswertung der schriftlich beantworteten Essays (ca. 1 Din A4-seitigen freien Aufsatz) zur Frage des subjektiven Lebenserfolgs der Jugendlichen dar. Die diesbezüglichen qualitativen Forschungsfragen nach den ursächlichen Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs (9.4.1), nach dem Phänomen subjektiven Lebenserfolgs (9.4.2) sowie nach den intervenierenden Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs (9.4.3) wurden ebenfalls in Kapitel 7 formuliert (vgl. Tab. 18: qualitativ ausgerichtete Forschungsfragen). Abschnitt 9.5 beinhaltet die qualitativ-quantitative Auswertung der problemzentriert-teilstrukturierten Interviews, die mit dem Leitfaden I-NIK durchgeführt worden sind. Zur Konzeption des Leitfadens vgl. Abschnitt 8.3.3 (Qualitative Erfassung von Identitätskonstruktionen) und 8.4.3. (Durchführung der Interviews). Im Anhangsband sind die inhaltsanalytischen Auswertungen der Einzelinterviews unter Berücksichtigung der individuellen FKK-Skalen-Profile und des STAT-Profiles aufgeführt. Die den quantitativ-inhaltsanalytischen Auswertungen zugrunde liegenden Codehäufigkeiten basieren auf Kodierungen der Interviewpassagen bzgl. des induktiv-deduktiven Kategoriensystems, dessen Kategoriendefinitionen und Kodierregeln auf dem Hintergrund des Einzelfalls im Anhangsband ausführlich zur »intersubjektiven Nachvollziehbarkeit« erläutert sind.

9.1. Quantitative Variablen der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen

9.1.1. Generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeit

Arbeitshypothese 1

Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem generalisierten Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (inkl. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen) und der Internalität in Kontrollüberzeugungen unabhängig von der Schulart.

Operationalisierung: quantitative Zusammenhangsanalysen der FKK-Skalen („Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen“, Krampen 1991) für das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen), Internalität und Externalität

Der Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK, Krampen 1991; vgl. zur Fragebogenkonstruktion Abschnitt 2.3.3.2.2) wurde als Ergänzungsverfahren des qualitativen Teils und der Interviewanalysen zur Erfassung grundlegender identitätsrelevanter Komponenten (vgl. Haußer 1995 bzw. Abschnitt 2.3.2) eingesetzt und mit allen Jugendlichen der Stichprobe (n=62) durchgeführt. Die Mittelwertanalysen in der Primärskalen FKK-SK (generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten), FKK-I (Internalität in Kontrollüberzeugungen), FKK-P (soziale Externalität in Kontrollüberzeugungen), FKK-C (fatalistische Externalität in Kontrollüberzeugungen) sowie den Sekundärskalen FKK-PC (Externalität) und FKK-SKI (Selbstwirksamkeit) plus der Tertiärskala FKK-SKI-PC (Internalität vs. Externalität) sollen im Folgenden differenziert nach Schularten dargestellt werden.

Dabei interessieren u.a. die Skaleninterkorrelationen in Abhängigkeit der Schulart. Krampen selbst hat signifikante Skaleninterkorrelationen zwischen der Primärskalen FKK-SK und FKK-I sowie zwischen FKK-P und FKK-C festgestellt (1991, 53).

Zwar handelt es sich bei der Probandenanzahl (insgesamt n=62)¹⁷⁷ aufgrund des Einsatzes der psychometrischen Verfahren als ledigliche Ergänzungsverfahren (der qualitativen Forschungsfragen) um keine repräsentative Stichprobe – was auch nicht die Intention dieser qualitativ angelegten Untersuchung ist –, dennoch beschreiben die Ergebnisse interessante Unterschiede in den T-Mittelwertanalysen der FKK-Skalen, weshalb sie aufgeführt und diskutiert werden sollen. Zunächst jedoch ist zu konstatieren, dass bei der vorliegenden Stichprobe (n=53) die Gesamtmittelwerte von 51,81 in FKK-SK, 51,30 in FKK-I, 49,68 FKK-P sowie 50,98 in FKK-C die erwarteten und statistisch obligaten Mittelwerte erfüllt werden. Im Vergleich der männlichen (n=36) mit den weiblichen Jugendlichen (n=17) der Stichprobe weisen die Schülerinnen v.a. in der Skala für das generalisierte Selbstkonzept etwas höhere Werte (Mittelwert 54,12; PR 67) auf als ihre männlichen Peers (Mittelwert 50,72; PR 50).

¹⁷⁷ Zur Analyse der FKK-Skalen wurden effektiv n=53 herangezogen, da nur die Jugendlichen einbezogen wurden, die sowohl an der STAT, als auch an der FKK-Erhebung vollständig teilgenommen haben.

Schulart	Geschlecht		SK FKK Pri Selbstkonzept	I FKK Pri Internalität	P FKK Pri Soz. Externalität (p)	C FKK Pri Fat. Externalität (c)
1 Gymnasium	1 Jungen	Mittelwert	50,44	49,56	49,78	48,61
		N	18	18	18	18
		Standardabweichung	13,721	8,773	10,033	10,268
	2 Mädchen	Mittelwert	51,62	53,38	51,75	46,75
		N	8	8	8	8
		Standardabweichung	10,703	8,585	10,444	11,323
	Insgesamt	Mittelwert	50,81	50,73	50,38	48,04
		N	26	26	26	26
		Standardabweichung	12,665	8,730	9,992	10,410
2 Hauptschule	1 Jungen	Mittelwert	55,85	54,08	45,92	52,46
		N	13	13	13	13
		Standardabweichung	14,764	11,026	12,148	10,890
	2 Mädchen	Mittelwert	56,33	48,89	50,44	58,11
		N	9	9	9	9
		Standardabweichung	12,796	7,991	13,658	11,879
	Insgesamt	Mittelwert	56,05	51,95	47,77	54,77
		N	22	22	22	22
		Standardabweichung	13,675	10,031	12,671	11,385
3 Schule zur Erziehungshilfe	1 Jungen	Mittelwert	38,40	51,40	54,40	49,60
		N	5	5	5	5
		Standardabweichung	7,503	9,940	6,580	16,041
	Insgesamt	Mittelwert	38,40	51,40	54,40	49,60
		N	5	5	5	5
		Standardabweichung	7,503	9,940	6,580	16,041
Insgesamt	1 Jungen	Mittelwert	50,72	51,44	49,03	50,14
		N	36	36	36	36
		Standardabweichung	14,286	9,735	10,603	11,159
	2 Mädchen	Mittelwert	54,12	51,00	51,06	52,76
		N	17	17	17	17
		Standardabweichung	11,741	8,337	11,893	12,681
	Insgesamt	Mittelwert	51,81	51,30	49,68	50,98
		N	53	53	53	53
		Standardabweichung	13,504	9,231	10,959	11,611

Tab. 22: Verteilung der Mittelwerte der FKK-Primärskalen nach Schularten und Geschlecht

Während die Jugendlichen der Hauptschule in der Primärskala FKK-SK (generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten) einen Mittelwert (T-Wert) von 56,05 (entspricht PR 73 für die Altersgruppe) und die Gymnasiasten einen Wert von 50,81 (dementsprechend PR 50) aufweisen, zeigt der Mittelwert der Jugendlichen an der Schule zur Erziehungshilfe den T-Wert 38,40 (PR 12) an. Einen differenzierteren schulartspezifischen Überblick über Primär-, Sekundär- und Tertiärskalen geben nachfolgende Tabellen (differenziert nach Gym, HS und SzE):

		SK FKK Pri Selbstkonzept	I FKK Pri Internalität	P FKK Pri Soz. Externalität (p)	C FKK Pri Fat. Externalität (c)	SKI FKK Sek Selbstwirksa mkeitsüberze ugung	PC FKK Sek Externalität (p_c)	SKIPC FKK Ter Internalität vs. Externalität
Gymnasium	Mittelwert	50,44	49,56	49,78	48,61	49,67	49,22	52,56
	N	18	18	18	18	18	18	18
	Standardabweichung	13,721	8,773	10,033	10,268	9,988	10,344	11,408
2 Mädchen	Mittelwert	51,62	53,38	51,75	46,75	50,63	49,50	53,63
	N	8	8	8	8	8	8	8
	Standardabweichung	10,703	8,585	10,444	11,323	7,444	8,602	6,906
Insgesamt	Mittelwert	50,81	50,73	50,38	48,04	49,96	49,31	52,88
	N	26	26	26	26	26	26	26
	Standardabweichung	12,665	8,730	9,992	10,410	9,141	9,670	10,105

Tab. 23: Mittelwertanalyse der T-Werte der FKK-Skalen bei Schülern des Gymnasiums

Schule zur Erzieh.hilfe		SK FKK Pri Selbstkonzept	I FKK Pri Internalitaet	P FKK Pri Soz. Externalitaet (p)	C FKK Pri Fat. Externalitaet (c)	SKI FKK Sek Selbstwirksa mkeitsueberzeugung	PC FKK Sek Externalitaet (p_c)	SKIPC FKK Ter Internalitaet vs. Externalitaet
1 Jungen	Mittelwert	38,40	51,40	54,40	49,60	44,60	51,80	47,40
	N	5	5	5	5	5	5	5
	Standardabweichung	7,503	9,940	6,580	16,041	6,465	9,257	10,015
Insgesamt	Mittelwert	38,40	51,40	54,40	49,60	44,60	51,80	47,40
	N	5	5	5	5	5	5	5
	Standardabweichung	7,503	9,940	6,580	16,041	6,465	9,257	10,015

Tab. 24: Mittelwertanalyse der T-Werte der FKK-Skalen bei Schülern der Schule zur Erziehungshilfe

Hauptschule		SK FKK Pri Selbstkonzept	I FKK Pri Internalitaet	P FKK Pri Soz. Externalitaet (p)	C FKK Pri Fat. Externalitaet (c)	SKI FKK Sek Selbstwirksa mkeitsueberzeugung	PC FKK Sek Externalitaet (p_c)	SKIPC FKK Ter Internalitaet vs. Externalitaet
1 Jungen	Mittelwert	55,85	54,08	45,92	52,46	55,89	49,00	55,38
	N	13	13	13	13	13	13	13
	Standardabweichung	14,764	11,026	12,148	10,890	12,867	11,091	12,135
2 Mädchen	Mittelwert	56,33	48,89	50,44	58,11	52,78	55,11	51,56
	N	9	9	9	9	9	9	9
	Standardabweichung	12,796	7,991	13,658	11,879	7,207	11,319	8,876
Insgesamt	Mittelwert	56,05	51,95	47,77	54,77	54,50	51,50	53,82
	N	22	22	22	22	22	22	22
	Standardabweichung	13,675	10,031	12,671	11,385	10,796	11,338	10,857

Tab. 25: Mittelwertanalyse der T-Werte der FKK-Skalen bei Schülern der Hauptschule

Diese schulartbezogene Mittelwertanalyse der FKK-T-Werte lässt Auffälligkeiten in der dritten Primärskala FKK-P (soziale Externalität) erkennen. Dabei deutet die Skala soziale Externalität in Kontrollüberzeugungen bei einem hohen Wert (vgl. Krampen 1991, 26 f.) darauf hin, dass der bzw. die Jugendlichen ihr Leben als stark abhängig von *powerful others* (mächtigen Anderen) erleben. Sie sind emotional eher abhängig vom Verhalten anderer und tendenziell weniger durchsetzungsfähig. Gefühle der Benachteiligung gegenüber den „mächtigen Anderen“ werden empfunden. Für Krampen deuten hohe Werte in FKK-P auch auf Gefühle der Ohnmacht und Hilflosigkeit hin (ebd.). Die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe zeigen hier einen leicht erhöhten Mittelwert von 54,40 (PR 66), die Hauptschüler einen Mittelwert von 47,77 (PR 38) und die Gruppe der Gymnasiasten einen Wert von 50,38 (PR 50).

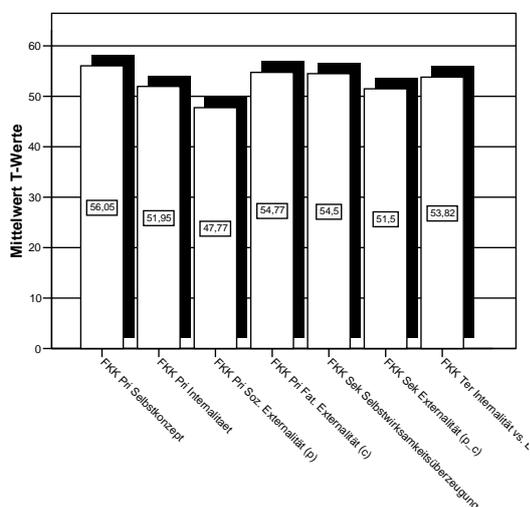


Abb. 29a: Hauptschule (HS)

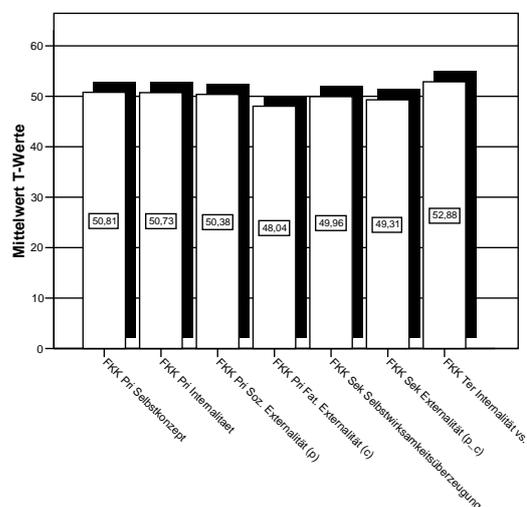


Abb. 29b: Gymnasium (Gym)

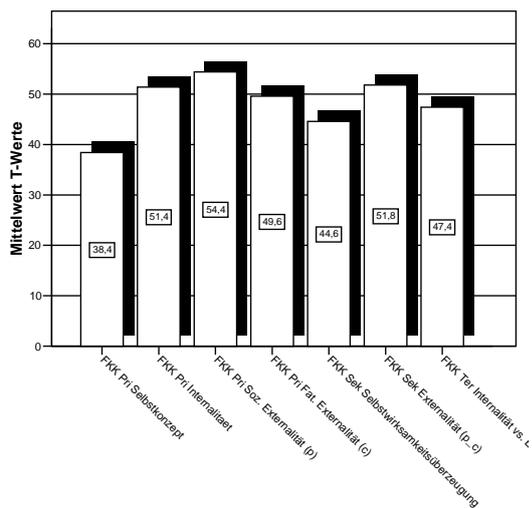


Abb.29: Mittelwertanalyse der T-Werte in den FKK-Skalen im Vergleich der Schulformen: Abb. a HS, Abb. b Gym, Abb. c SzE (Stichprobe n=62; für FKK-Auswertung berücksichtigt n=53)

Abb. 29c: Schule zur Erziehungshilfe (SzE)

Dies spiegelt sich auch in der Sekundärskala für Selbstwirksamkeit (FKK-SKI) mit einem T-Wert der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe von 44,60 (entspricht PR 27) wider, wie der Vergleich der oberen Abbildungen (Abb. 29c) zeigt (FKK Sek Selbstwirksamkeitsüberzeugung).

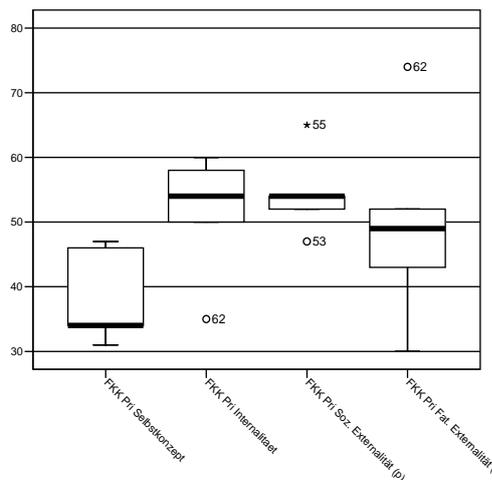


Abb. 30: Explorative Datenanalyse in den FKK-Primärskalen bei Schülern der Schule zur Erziehungshilfe (T-Werte)

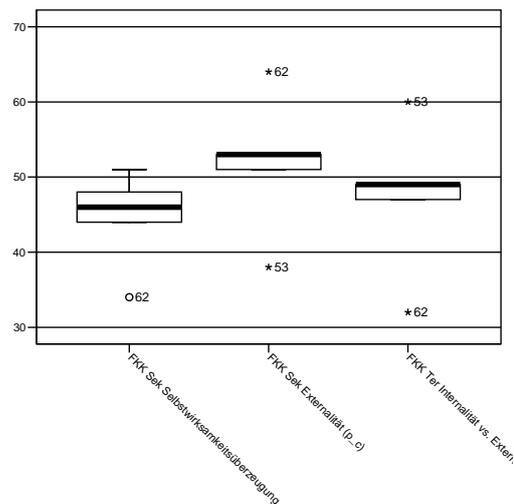


Abb. 31: Explorative Datenanalyse in den FKK-Sekundär- und Tertiärskalen bei Schülern der Schule zur Erziehungshilfe (T-Werte)

Die explorative Boxplot-Datenanalyse in den oberen Abbildungen (Abb. 30 / Abb. 31) verdeutlicht zudem, dass eine große Mediandifferenz zwischen der Skala für das Selbstkonzept (FKK-SK; Median unter T-Wert 35) und der Internalitätsskala (FKK-I; Median über T-Wert 53) in der Gruppe der Förderschüler besteht. Dies bedeutet interpretativ für diese Gruppe von Jugendlichen (allesamt spätere Interviewpartner), dass sie im Mittel in Problemsituationen eher wenig Handlungsmöglichkeiten sehen und in neuartigen Anforderun-

gen unsicher agieren bzw. reagieren (niedriger Wert in der Skala FKK-SK), die Jugendlichen aber gleichzeitig Erfolge als abhängig von eigener Anstrengung und persönlichem Einsatz empfinden (hoher Wert für FKK-I). Dies lässt zweierlei Schlussfolgerungen zu: (1) Einerseits könnten die Jugendlichen aufgrund bestimmter subjektiver Misserfolgserlebnisse bzw. aus Mangel an Anerkennungssituationen (mit negativer Anerkennungsbilanz) dies internal attribuieren, d.h. sich selbst für die negativ bewerteten Situationen verantwortlich machen. (2) Andererseits könnten die Jugendlichen sich zwar im sozialen Vergleich mit anderen Peers unterlegen fühlen, ihre Anerkennungsbilanzen aber durch das Erreichen von Zielen außerhalb der sonst üblichen Anerkennungsorte (wie Schule, Elternhaus) finden. Auf dem zweiten Aspekt beruht die These des selbstwertsteigernden Anschlusses an deviante Gruppen, was jedoch einzelfallorientiert überprüft werden müsste. Hier zeigt sich exemplarisch die Problematik generalisierter Kompetenz- und Kontrollkonstrukte, wie es auch Haußer (1995, 123) formuliert hat.

Die Analysen der Skaleninterkorrelation wurden nach Pearson berechnet. Es ist – angelehnt an die Fragebogen- und Skalenkonzeption nach Krampen – grundsätzlich davon auszugehen, dass die interne Korrelation zwischen dem generalisierten Selbstkonzept eigener Fähigkeiten und der Skala für Internalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen positiv signifikant ist. Das würde bedeuten, dass ein überdurchschnittlich hohes Selbstkonzept auch überdurchschnittlich hohe interne Kontrollüberzeugungen nach sich zieht und vice versa. Eine negativ signifikante Korrelation wird für den Zusammenhang der Skalen FKK-SK und FKK-P angenommen. Folgende Tabellen zeigen die Skaleninterkorrelationen für die Primärskalen differenziert nach Schularten.

		SK FKK Pri Selbstkonzept	I FKK Pri Internalität	P FKK Pri Soz. Externalität (p)	C FKK Pri Fat. Externalität (c)
SK FKK Pri Selbstkonzept	Korrelation nach Pearson	1	,478(*)	-,486(*)	-,431(*)
	Signifikanz (2-seitig)		,024	,022	,045
	N	22	22	22	22
I FKK Pri Internalität	Korrelation nach Pearson	,478(*)	1	-,138	-,436(*)
	Signifikanz (2-seitig)	,024		,540	,043
	N	22	22	22	22
P FKK Pri Soz. Externalität (p)	Korrelation nach Pearson	-,486(*)	-,138	1	,520(*)
	Signifikanz (2-seitig)	,022	,540		,013
	N	22	22	22	22
C FKK Pri Fat. Externalität (c)	Korrelation nach Pearson	-,431(*)	-,436(*)	,520(*)	1
	Signifikanz (2-seitig)	,045	,043	,013	
	N	22	22	22	22

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tab. 26: Korrelationen der Primärskalen des FKK bei Schülern der Hauptschule

		SK FKK Pri Selbstkonzept	I FKK Pri Internalität	P FKK Pri Soz. Externalität (p)	C FKK Pri Fat. Externalität (c)
SK FKK Pri Selbstkonzept	Korrelation nach Pearson	1	,641(**)	-,669(**)	-,411(*)
	Signifikanz (2-seitig)		,000	,000	,037
	N	26	26	26	26
I FKK Pri Internalität	Korrelation nach Pearson	,641(**)	1	-,390(*)	-,282
	Signifikanz (2-seitig)	,000		,049	,163
	N	26	26	26	26
P FKK Pri Soz. Externalität (p)	Korrelation nach Pearson	-,669(**)	-,390(*)	1	,431(*)
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,049		,028
	N	26	26	26	26
C FKK Pri Fat. Externalität (c)	Korrelation nach Pearson	-,411(*)	-,282	,431(*)	1
	Signifikanz (2-seitig)	,037	,163	,028	
	N	26	26	26	26

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tab. 27: Korrelationen der Primärskalen des FKK bei Schülern des Gymnasiums

		SK FKK Pri Selbstkonzept	I FKK Pri Internalität	P FKK Pri Soz. Externalität (p)	C FKK Pri Fat. Externalität (c)
SK FKK Pri Selbstkonzept	Korrelation nach Pearson	1	,396	,163	-,846
	Signifikanz (2-seitig)		,509	,793	,071
	N	5	5	5	5
I FKK Pri Internalität	Korrelation nach Pearson	,396	1	-,301	-,814
	Signifikanz (2-seitig)	,509		,622	,093
	N	5	5	5	5
P FKK Pri Soz. Externalität (p)	Korrelation nach Pearson	,163	-,301	1	,156
	Signifikanz (2-seitig)	,793	,622		,802
	N	5	5	5	5
C FKK Pri Fat. Externalität (c)	Korrelation nach Pearson	-,846	-,814	,156	1
	Signifikanz (2-seitig)	,071	,093	,802	
	N	5	5	5	5

Tab. 28: Korrelationen der Primärskalen des FKK bei Schülern der Schule zur Erziehungshilfe

Die analysierten Daten bestätigen die These, dass die Skalen FKK-SK und FKK-I positiv hoch signifikant (auf dem Niveau von 0,05) bei der Gruppe der Hauptschüler (,024) und höchst signifikant bei der Gruppe der Gymnasiasten (,000) (Niveau von 0,01) korrelieren. Die Gruppe der Jugendlichen an der Schule zur Erziehungshilfe weist dagegen keine signifikanten Interkorrelationen in den Primärskalen (zumindest bei einem Signifikanzniveau von 0,05), wohl aber in der genaueren Analyse der Skaleninterkorrelationen in den Sekundärskalen auf, wie nachfolgende Tabelle (Tab. 29) zeigt (negativ signifikante Korrelation zwischen FKK-PC als Skala für Externalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen und FKK-SKI als Skala für Selbstwirksamkeit; auf einem Niveau von 0,05):

		SK FKK Pri Selbst- konzept	SKI FKK Sek Selbstwirksamkeits- überzeugung	PC FKK Sek Externalität (p_c)	SKIPC FKK Ter Internalität vs. Externalität
SK FKK Pri Selbstkonzept	Korrelation nach Pearson	1	,803	-,726	,763
	Signifikanz (2-seitig)		,102	,165	,134
	N	5	5	5	5
SKI FKK Sek Selbstwirksamkeitsüberzeugung	Korrelation nach Pearson	,803	1	-,900(*)	,972(**)
	Signifikanz (2-seitig)	,102		,038	,006
	N	5	5	5	5
PC FKK Sek Externalität (p_c)	Korrelation nach Pearson	-,726	-,900(*)	1	-,975(**)
	Signifikanz (2-seitig)	,165	,038		,005
	N	5	5	5	5
SKIPC FKK Ter Internalität vs. Externalität	Korrelation nach Pearson	,763	,972(**)	-,975(**)	1
	Signifikanz (2-seitig)	,134	,006	,005	
	N	5	5	5	5

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tab. 29: Korrelationen der Primärskala SK mit den Sekundär- und Tertiärskalen des FKK bei Schülern der Schule zur Erziehungshilfe

Eine Verallgemeinerung dieser Befunde ist aufgrund der Fallzahlen unzulässig und zu vernachlässigen. Sie könnten dennoch darauf hinweisen, dass die Frage des Selbstkonzepts sowie der internalen bzw. externalen Kontrollüberzeugungen bei den Schüler der Förderschule vielmehr bereichsspezifisch und weniger generalisierend zu betrachten ist. Zwar könnte der Kontext Schule, der – wie sich retrospektiv in den Interviews bestätigt hat – zwar überwiegend negativ auf das generalisierte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten wirken, um Möglichkeiten der Anerkennung wissen diese Jugendlichen auch außerhalb der Schule. Diese Orte vermitteln möglicherweise eine positive Internalität in den Kontrollüberzeugungen. Die Überlegung hinsichtlich einer „Versager-Identität“ (sehr niedriges generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten bei gleichzeitig sehr hohen internalen Kontrollüberzeugungen) würde dagegen bedeuten, die Jugendlichen fühlen sich für ihr subjektiv, negativ konnotiertes „Schicksal“ auch noch selbst verantwortlich. Die qualitative Analyse soll u.a. diese Frage beantworten, da die Arbeitshypothese 1 (Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem generalisierten Selbstkonzept eigener Fähigkeiten und der Internalität in Kontrollüberzeugungen unabhängig von der Schulart) für die Gruppe der Jugendlichen von der Schule zur Erziehungshilfe nicht bestätigt werden kann, aufgrund der Fallzahlen jedoch auch nicht verworfen werden soll. Die nachfolgende Seite gibt aufgrund der Histogramm-Darstellungen anhand konstruierter Normalverteilungskurven weiteren Aufschluss über die Verteilung der Daten (über die Mittelwertdaten hinaus).

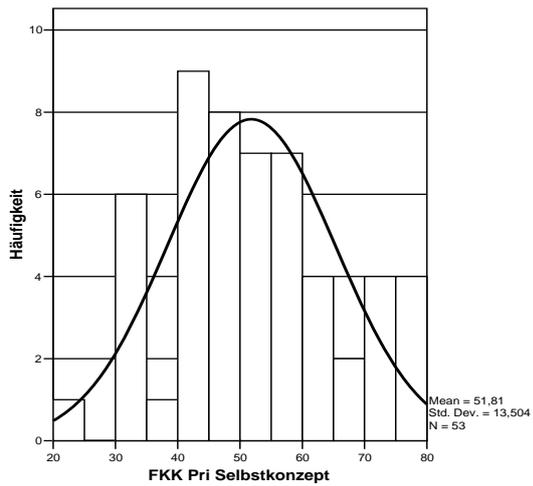


Abb. 32: Histogramm FKK/SK-Skala aller Schularten

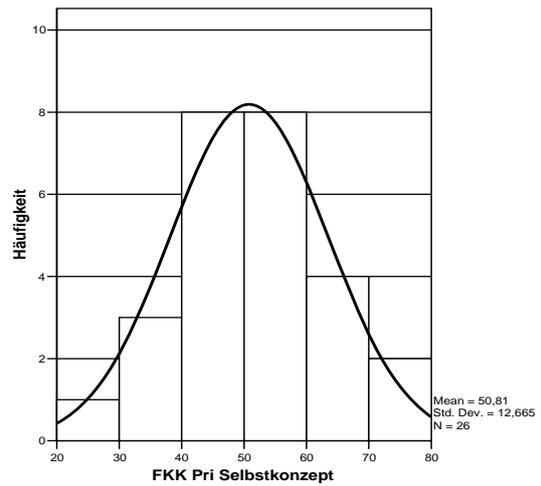


Abb. 33: Histogramm FKK/SK-Skala Gymnasium

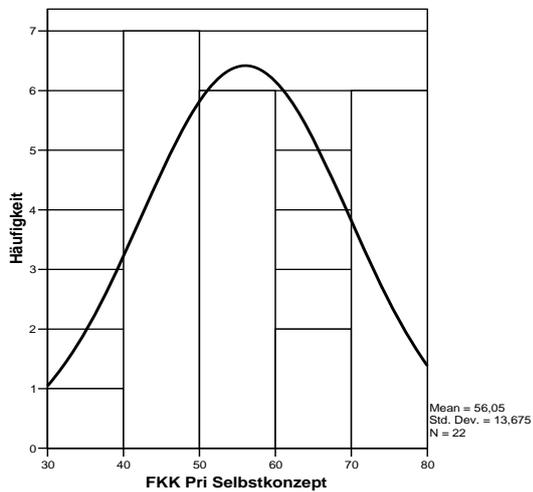


Abb. 34: Histogramm FKK/SK Skala Hauptschule

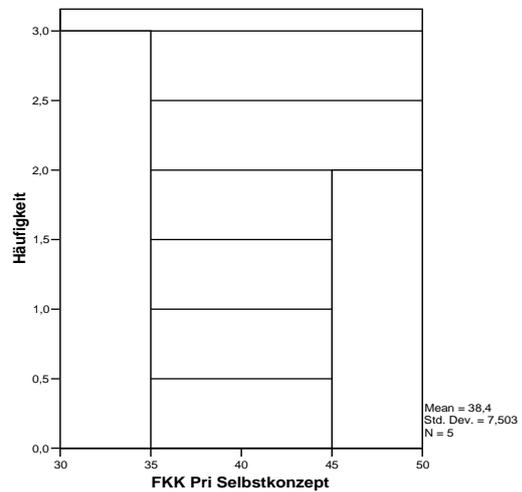


Abb. 35: Histogramm FKK/SK Skala Schule zur Erziehungshilfe

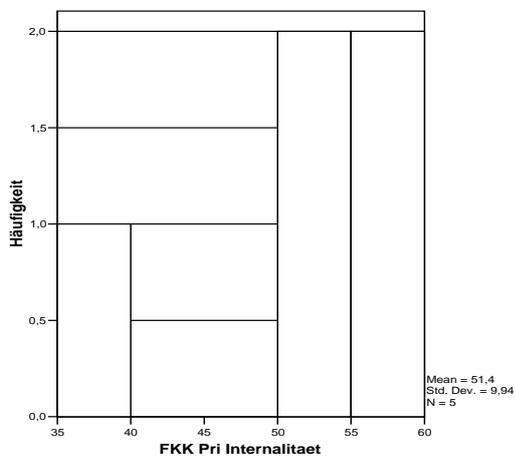


Abb. 36: Histogramm FKK-Internalitäts-Skala Schule zur Erziehungshilfe

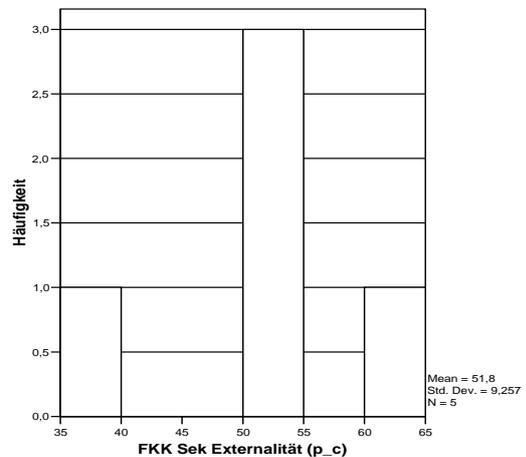


Abb. 37: Histogramm FKK-Soziale Externalitäts-Skala Schule zur Erziehungshilfe

Während die Verteilung der Fälle im Histogramm für die Gesamtstichprobe, für die Gruppe der Gymnasiasten und mit Einschränkung auch für die Gruppe der Hauptschüler (beeinflusst von 7 Fällen im T-Wert-Bereich von 70 bis 80) sich an eine Normalverteilung anlehnt, zeigt die Aufteilung der wenigen Fälle der Jugendlichen an der Schule zur Erziehungshilfe, dass Daten für die Selbstkonzeptskalen (FKK-SK) entweder für den T-Wert-Bereich von 30 bis 35 oder für den Bereich von 45 bis 50 vorliegen. Das Histogramm bzgl. der FKK-Internalitäts-Skala für die Gruppe der Förderschüler zeigt das gleiche Bild: ein Fall unter der T-Wert-Marke von 40, die anderen über T-Wert 50. Diese Diversifikation in den so veranschaulichten Daten wird in den Einzelanalysen der Interviews qualitativ rekonstruiert.

9.1.2. Vergleich zwischen den Schularten: Signifikanzanalysen

Arbeitshypothese 2:

Die Schüler der Schule zur Erziehungshilfe unterscheiden sich hinsichtlich des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten sowie in den Skalen Internalität und Externalität von ihren Peers aus der Hauptschule und aus dem Gymnasium.

Operationalisierung: Vergleich der Primär-, Sekundär- und Tertiärskalen des FKK nach Schularten (quantitative Mittelwert- und Zusammenhangs-/Signifikanzanalysen)

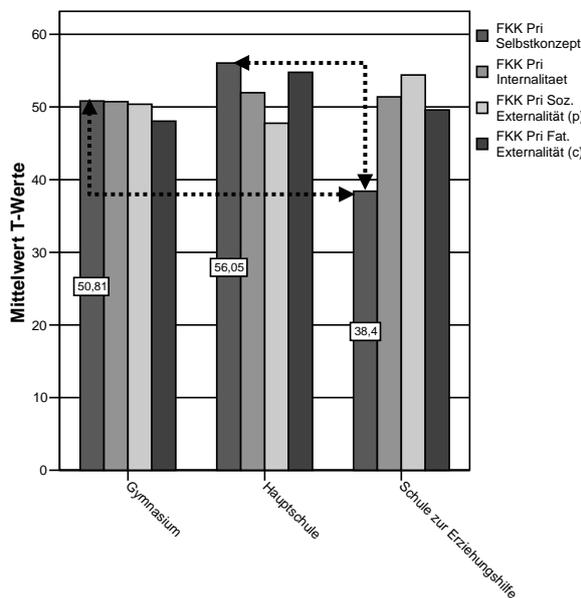


Abb. 38: Verteilung der T-Mittelwerte der FKK-Primärskalen nach Schularten

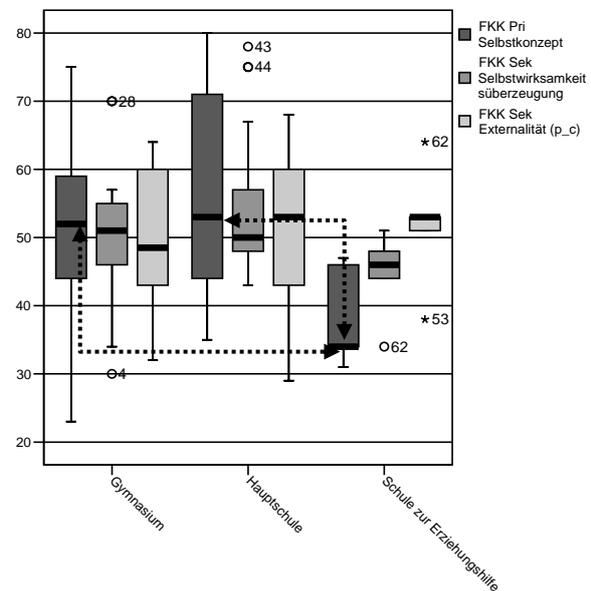


Abb. 39: Explorative Datenanalyse der FKK-Skalen SK, SKI und PC nach Schularten (nach T-Werten)

Die in den Abbildungen des Säulendiagramms (T-Mittelwertverteilung nach Schularten in den FKK-Primärskalen) und in der explorativen Boxplotanalyse veranschaulichten Distanzen markieren die auffälligen Differenzen zwischen der Hauptschule und Gymnasium auf der einen Seite, und der Schule zur Erziehungshilfe auf der anderen Seite (vgl. Skalen FKK-

SK: generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten). Ob diese Distanz bzw. Differenzen signifikant sind, soll im Folgenden untersucht werden. Der Arbeitshypothese 2 ist in der Form der immer noch gängigen und von Cloerkes (2001) heftig kritisierten Stigma-Identitäts-These in der Tradition Goffmans¹⁷⁸ formuliert: „Nach den ersten Arbeiten zur Stigmatisierung von Behinderten hat die Entwicklung des Ansatzes keine wesentlichen Fortschritte gemacht. Die Annahme einer geradezu automatischen Identitätsstörung bzw. -umformung (Stigma-Identitäts-These) findet sich unverändert wieder“ (Cloerkes 2001, 139). Auch wenn über die Ursachen aufgrund von Signifikanzanalysen nichts direkt geschlossen werden kann und die Fallzahlen für eine statistische Verallgemeinerung bzw. Repräsentativität zu gering sind, geben sie doch wichtige Aufschlüsse für den qualitativen Teil der Auswertung im Hinblick auf die Gruppe der Förderschule evtl. auch im Kontext der spezifischen schulischen Einrichtung, an der die Untersuchung stattfand.

Zunächst wurde der Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest zur Überprüfung der Verteilungsform vorgenommen.

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
SK FKK Pri Selbstkonzept	53	51,81	13,504	23	80
I FKK Pri Internalität	53	51,30	9,231	31	72
P FKK Pri Soz. Externalität (p)	53	49,68	10,959	22	68
C FKK Pri Fat. Externalität (c)	53	50,98	11,611	29	74
SKI FKK Sek Selbstwirksamkeitsüberzeugung	53	51,34	10,000	30	78

Tab. 30: Deskriptive Statistik des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest zur nachfolgenden Tab. 31

		SK FKK Pri Selbstkonzept	I FKK Pri Internalität	P FKK Pri Soz. Externalität (p)	C FKK Pri Fat. Externalität (c)	SKI FKK Sek Selbstwirksamkeitsüberzeugung
N		53	53	53	53	53
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	51,81	51,30	49,68	50,98	51,34
	Standardabweichung	13,504	9,231	10,959	11,611	10,000
Extremste Differenzen	Absolut	,073	,093	,089	,093	,191
	Positiv	,073	,093	,083	,058	,191
	Negativ	-,073	-,077	-,089	-,093	-,127
Kolmogorov-Smirnov-Z		,534	,673	,646	,676	1,388
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,938	,755	,798	,751	,042

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

Tab. 31: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest zur Analyse der Verteilungsform der FKK-Skalen

¹⁷⁸ Nach Goffman bezeichnet ein *Stigma* eine Eigenschaft, die eine Person bzgl. eines bestimmten auffallenden Merkmals in der Wahrnehmung anderer besitzt, wonach sich die Menschen von dieser Person abwenden. „Es hat ein Stigma, das heißt, es ist in unerwünschter Weise anders, als wir es antizipiert hätten“ (1967, 13). Die Grundannahme der *Stigma-Identitäts-These* lautet, dass stigmatisierende Zuschreibungen zwangsläufig zu einer Gefährdung im Sinne einer „beschädigten Identität“ führen müssen.

Wie die obere Analyse des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstests belegt (Tab. 31), sind die Skalen FKK-SK, FKK-I, FKK-P und FKK-C (alle Primärskalen) normalverteilt, was im weiteren Vorgehen als Signifikanztest für mehr als zwei unabhängige Stichproben zunächst das einfaktorische ANOVA-Verfahren (Oneway ANOVA) und zum Vergleich zweier unabhängiger Stichproben das T-Testverfahren notwendig macht.

Lediglich die Sekundärskala FKK-SKI (Selbstwirksamkeit) ist bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p < 0,05$ mit einer asymptotischen Signifikanz von .042 nicht normalverteilt. Daraus folgt die Notwendigkeit des Fortfahrens mit Kruskal-Wallis (Vergleich von mehr als zwei unabhängigen Stichproben bei Nicht-Normalverteilung) und ggf. U-Test nach Mann und Whitney zum Vergleich zweier unabhängiger Stichproben (ebenfalls wenn keine Normalverteilung vorliegt).

Zunächst die Signifikanzprüfung der normalverteilten Primärskalen des FKK:

ONEWAY deskriptive Statistiken

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Minimum	Maximum	
					Untergrenze	Obergrenze			
SK FKK Pri Selbstkonzept	1 Gymnasium	26	50,81	12,665	2,484	45,69	55,92	23	75
	2 Hauptschule	22	56,05	13,675	2,915	49,98	62,11	35	80
	3 Schule zur Erziehungshilfe	5	38,40	7,503	3,356	29,08	47,72	31	47
	Gesamt	53	51,81	13,504	1,855	48,09	55,53	23	80
I FKK Pri Internalität	1 Gymnasium	26	50,73	8,730	1,712	47,20	54,26	31	65
	2 Hauptschule	22	51,95	10,031	2,139	47,51	56,40	37	72
	3 Schule zur Erziehungshilfe	5	51,40	9,940	4,445	39,06	63,74	35	60
	Gesamt	53	51,30	9,231	1,268	48,76	53,85	31	72
P FKK Pri Soz. Externalität (p)	1 Gymnasium	26	50,38	9,992	1,960	46,35	54,42	34	68
	2 Hauptschule	22	47,77	12,671	2,702	42,15	53,39	22	68
	3 Schule zur Erziehungshilfe	5	54,40	6,580	2,943	46,23	62,57	47	65
	Gesamt	53	49,68	10,959	1,505	46,66	52,70	22	68
C FKK Pri Fat. Externalität (c)	1 Gymnasium	26	48,04	10,410	2,041	43,83	52,24	29	67
	2 Hauptschule	22	54,77	11,385	2,427	49,73	59,82	34	74
	3 Schule zur Erziehungshilfe	5	49,60	16,041	7,174	29,68	69,52	30	74
	Gesamt	53	50,98	11,611	1,595	47,78	54,18	29	74
SKI FKK Sek Selbstwirksamkeitsüberzeugung	1 Gymnasium	26	49,96	9,141	1,793	46,27	53,65	30	70
	2 Hauptschule	22	54,50	10,796	2,302	49,71	59,29	43	78
	3 Schule zur Erziehungshilfe	5	44,60	6,465	2,891	36,57	52,63	34	51
	Gesamt	53	51,34	10,000	1,374	48,58	54,10	30	78

Tab. 32: Deskriptive Statistik des ONEWAY-ANOVA-Verfahrens zu nachfolgender Tab. 33

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
SK FKK Pri Selbstkonzept	Zwischen den Gruppen	1319,920	2	659,960	4,043	,024
	Innerhalb der Gruppen	8162,193	50	163,244		
	Gesamt	9482,113	52			
I FKK Pri Internalität	Zwischen den Gruppen	17,900	2	8,950	,101	,904
	Innerhalb der Gruppen	4413,270	50	88,265		
	Gesamt	4431,170	52			
P FKK Pri Soz. Externalität (p)	Zwischen den Gruppen	204,330	2	102,165	,846	,435

	Innerhalb der Gruppen	6041,217	50	120,824		
	Gesamt	6245,547	52			
C FKK Pri Fat. Externalität (c)	Zwischen den Gruppen	550,956	2	275,478	2,132	,129
	Innerhalb der Gruppen	6460,025	50	129,201		
	Gesamt	7010,981	52			
SKI FKK Sek Selbstwirksamkeitsüberzeugung	Zwischen den Gruppen	496,225	2	248,113	2,637	,081
	Innerhalb der Gruppen	4703,662	50	94,073		
	Gesamt	5199,887	52			

Tab. 33: ONEWAY ANOVA für die normalverteilten FKK-Primärskalen

Wie bei der ersten Betrachtung der Mittelwertanalysen des vorherigen Abschnitts vermutet, ergab das ONEWAY-ANOVA-Verfahren eine Signifikanz in der Primärskala FKK-SK (.024), dem generalisierten Selbstkonzept eigener Fähigkeiten.

Der nicht-parametrische Test des Kruskal-Wallis-Verfahrens für die nicht normalverteilte Sekundärskala ergibt folgende Berechnungen:

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
SKI FKK Sek Selbstwirksamkeitsüberzeugung	53	51,34	10,000	30	78
gym1hs2v3 gym1/hs2/v3	62	1,71	,733	1	3

Tab. 34: Deskriptive Statistik des Kruskal-Wallis-Tests zu nachfolgenden Tabellen

Kruskal-Wallis-Test: Gym-HS

	Schulart	N	Mittlerer Rang
SKI FKK Sek Selbstwirksamkeitsüberzeugung	1 Gymnasium	26	23,44
	2 Hauptschule	22	25,75
	Gesamt	48	

Tab. 35: Ränge des Kruskal-Wallis-Tests zu nachfolgender Tab. 36

	SKI FKK Sek Selbstwirksamkeitsüberzeugung
Chi-Quadrat	,327
df	1
Asymptotische Signifikanz	,567

a Kruskal-Wallis-Test
 b Gruppenvariable: gym1hs2v3 gym1/hs2/v3

Tab. 36: Statistik für Test

Der Unterschied in der Sekundärskala FKK-SKI zwischen der Gruppe der Hauptschüler und der Gruppe der Gymnasiasten ist statistisch nicht signifikant (asymptotische Signifikanz .567).

Kruskal-Wallis-Test: HS-SzE

	Schulart	N	Mittlerer Rang
SKI FKK Sek Selbstwirksamkeits- überzeugung	2 Hauptschule	22	15,36
	3 Schule zur Erziehungshilfe	5	8,00
	Gesamt	27	

Tab. 37: Ränge des Kruskal-Wallis-Tests zu nachfolgender Tab.

	SKI FKK Sek Selbstwirk- samkeits-überzeugung
Chi-Quadrat	3,562
df	1
Asymptotische Signifikanz	,059

a Kruskal-Wallis-Test

b Gruppenvariable: gym1hs2v3 gym1/hs2/v3

Tab. 38: Statistik für Test

Der Unterschied in der Sekundärskala FKK-SKI ist auch zwischen der Gruppe der Hauptschüler und der Gruppe der Jugendlichen an der Schule zur Erziehungshilfe nicht signifikant (asymptotische Signifikanz .059) (Tab. 38).

Dies trifft auch für den Vergleich von Gymnasium und Schule zur Erziehungshilfe in der Skala FKK-SKI zu (asymptotische Signifikanz .150) (Tab. 40).

Kruskal-Wallis-Test: Gym-SzE

	Schulart	N	Mittlerer Rang
SKI FKK Sek Selbstwirksamkeits- überzeugung	1 Gymnasium	26	27,13
	2 Hauptschule	22	29,61
	3 Schule zur Erziehungshilfe	5	14,80
	Gesamt	53	

Tab. 39: Ränge des Kruskal-Wallis-Tests zu nachfolgender Tab.

	SKI FKK Sek Selbstwirk- samkeitsüber- zeugung
Chi-Quadrat	3,793
df	2
Asymptotische Signifikanz	,150

a Kruskal-Wallis-Test

b Gruppenvariable: gym1hs2v3 gym1/hs2/v3

Tab. 40: Statistik für Test

Daraus folgt, dass lediglich für die normalverteilte Primärskala FKK-SK signifikante Unterschiede zwischen den Schularten vorliegen. Dies macht die Anwendung des T-Tests zum Vergleich zweier unabhängiger Stichproben (bei Normalverteilung) notwendig.

Gruppenstatistiken

	Schulart	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
SK FKK Pri Selbstkonzept	1 Gymnasium	26	50,81	12,665	2,484
	2 Hauptschule	22	56,05	13,675	2,915
I FKK Pri Internalitaet	1 Gymnasium	26	50,73	8,730	1,712
	2 Hauptschule	22	51,95	10,031	2,139
P FKK Pri Soz. Externalität (p)	1 Gymnasium	26	50,38	9,992	1,960
	2 Hauptschule	22	47,77	12,671	2,702
C FKK Pri Fat. Externalität (c)	1 Gymnasium	26	48,04	10,410	2,041
	2 Hauptschule	22	54,77	11,385	2,427

Tab. 41: Deskriptive Gruppenstatistik des T-Tests bei unabhängigen Stichproben (Gym – HS) zu nachfolgender Tabelle 42

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
SK FKK Pri Selbstkonzept	Varianzen sind gleich	,445	,508	-1,376	46	,175	-5,238	3,805	-12,897	2,422
	Varianzen sind nicht gleich			-1,368	43,360	,179	-5,238	3,830	-12,960	2,484
I FKK Pri Internalitaet	Varianzen sind gleich	,045	,832	-,452	46	,653	-1,224	2,707	-6,673	4,226
	Varianzen sind nicht gleich			-,447	42,038	,657	-1,224	2,739	-6,752	4,304
P FKK Pri Soz. Externalität (p)	Varianzen sind gleich	1,576	,216	,798	46	,429	2,612	3,272	-3,974	9,198
	Varianzen sind nicht gleich			,783	39,684	,439	2,612	3,337	-4,135	9,359
C FKK Pri Fat. Externalität (c)	Varianzen sind gleich	,359	,552	-2,140	46	,038	-6,734	3,148	-13,070	-,399
	Varianzen sind nicht gleich			-2,123	43,102	,040	-6,734	3,172	-13,130	-,339

Tab. 42: T-Test bei unabhängigen Stichproben (Vergleich Gym – HS)

Der T-Test der beiden unabhängigen Stichproben der Gruppe der Gymnasiasten und der Gruppe der Hauptschüler ergab, dass signifikante Unterschiede lediglich in der Primärskala FKK-C (fatalistische Externalität) vorliegen (.038). Hauptschüler glauben demnach signifikant stärker an schicksalhafte Ereignisse (Glück, Pech) und sehen Ereignisse im Leben signifikant stärker von Zufallseinflüssen abhängig, als dies ihre Peers vom Gymnasium tun (in der vorliegenden Stichprobe).

Gruppenstatistiken

	Schulart	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
SK FKK Pri Selbstkonzept	1 Gymnasium	26	50,81	12,665	2,484
	3 Schule zur Erziehungshilfe	5	38,40	7,503	3,356
I FKK Pri Internalitaet	1 Gymnasium	26	50,73	8,730	1,712
	3 Schule zur Erziehungshilfe	5	51,40	9,940	4,445
P FKK Pri Soz. Externalität (p)	1 Gymnasium	26	50,38	9,992	1,960
	3 Schule zur Erziehungshilfe	5	54,40	6,580	2,943
C FKK Pri Fat. Externalität (c)	1 Gymnasium	26	48,04	10,410	2,041
	3 Schule zur Erziehungshilfe	5	49,60	16,041	7,174

Tab. 43: Deskriptive Gruppenstatistik des T-Tests bei unabhängigen Stichproben (Gym – SzE) zu nachfolgender Tabelle 44

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
SK FKK Pri Selbstkonzept	Varianzen sind gleich	1,194	,284	2,103	29	,044	12,408	5,901	,338	24,477
	Varianzen sind nicht gleich			2,972	9,145	,015	12,408	4,175	2,986	21,829
I FKK Pri Internalitaet	Varianzen sind gleich	,001	,981	-,154	29	,879	-,669	4,349	-9,564	8,226
	Varianzen sind nicht gleich			-,140	5,256	,893	-,669	4,764	-12,737	11,398
P FKK Pri Soz. Externalität (p)	Varianzen sind gleich	2,216	,147	-,857	29	,398	-4,015	4,685	-13,597	5,567
	Varianzen sind nicht gleich			-1,136	8,080	,289	-4,015	3,536	-12,154	4,124
C FKK Pri Fat. Externalität (c)	Varianzen sind gleich	,408	,528	-,282	29	,780	-1,562	5,544	-12,901	9,778
	Varianzen sind nicht gleich			-,209	4,669	,843	-1,562	7,458	-21,150	18,027

Tab. 44: T-Test bei unabhängigen Stichproben (Vergleich Gym – SzE)

Für die beiden unabhängigen Stichproben der Gruppe der Gymnasiasten und der Gruppe der Hauptschüler ergab der T-Test, dass signifikante Unterschiede in der Primärskala FKK-SK (generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten) vorliegen (.044).

	Schulart	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
SK FKK Pri Selbstkonzept	2 Hauptschule	22	56,05	13,675	2,915
	3 Schule zur Erziehungshilfe	5	38,40	7,503	3,356
I FKK Pri Internalitaet	2 Hauptschule	22	51,95	10,031	2,139
	3 Schule zur Erziehungshilfe	5	51,40	9,940	4,445
P FKK Pri Soz. Externalität (p)	2 Hauptschule	22	47,77	12,671	2,702
	3 Schule zur Erziehungshilfe	5	54,40	6,580	2,943
C FKK Pri Fat. Externalität (c)	2 Hauptschule	22	54,77	11,385	2,427
	3 Schule zur Erziehungshilfe	5	49,60	16,041	7,174

Tab. 45: Deskriptive Gruppenstatistik des T-Tests bei unabhängigen Stichproben (HS – SzE) zu nachfolgender Tabelle 46

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
SK FKK Pri Selbstkonzept	Varianzen sind gleich	2,513	,125	2,764	25	,011	17,645	6,385	4,496	30,795
	Varianzen sind nicht gleich			3,970	11,112	,002	17,645	4,445	7,874	27,417
I FKK Pri Internalitaet	Varianzen sind gleich	,008	,928	,112	25	,912	,555	4,962	-9,666	10,775
	Varianzen sind nicht gleich			,112	6,005	,914	,555	4,933	-11,514	12,623
P FKK Pri Soz. Externalität (p)	Varianzen sind gleich	3,618	,069	-1,123	25	,272	-6,627	5,900	-18,778	5,523
	Varianzen sind nicht gleich			-1,659	11,965	,123	-6,627	3,995	-15,334	2,080
C FKK Pri Fat. Externalität (c)	Varianzen sind gleich	,099	,756	,852	25	,402	5,173	6,069	-7,326	17,671
	Varianzen sind nicht gleich			,883	4,956	,525	5,173	7,573	-14,347	24,692

Tab. 46: T-Test bei unabhängigen Stichproben (Vergleich HS – SzE)

Wie bei dem Vergleich zwischen Gymnasiasten und Förderschülern gilt auch für den Vergleich der Gruppe der Hauptschüler und der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe, dass ein signifikanter Unterschied in der Primärskala FKK-SK (generalisiertes Selbstkon-

zept eigener Fähigkeiten) statistisch nachzuweisen ist (.011) – in dieser Stichprobe und bei den vorliegenden Fallzahlen, die an der qualitativen Erhebung ausgerichtet wurden.

Jugendliche der Schule zur Erziehungshilfe glauben – im Kontext dieser Stichprobe – deutlich weniger als ihre Peers vom Gymnasium als auch weniger als Hauptschüler an ihre Handlungsmöglichkeiten in Problemsituationen, sind demnach signifikant selbstunsicherer v.a. in neuartigen Situationen und kennen wenig Handlungsalternativen (vgl. Interpretationsgrundlage nach Krampen 1991, 28). Ihr Selbstvertrauen ist nach den vorliegenden Ergebnissen signifikant unter denen der anderen Peers (von Hauptschule und Gymnasium).

Die Arbeitshypothese 2 (Die Schüler der Schule zur Erziehungshilfe unterscheiden sich hinsichtlich des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten sowie in den Skalen Internalität und Externalität von ihren Peers aus der Hauptschule und aus dem Gymnasium) trifft deshalb nur zum Teil zu: Es waren nur in der Primärskala FKK-SK (generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten) signifikante Unterschiede zwischen den Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe und den Peers vom Gymnasium bzw. von der Hauptschule nachzuweisen. Die Förderschüler liegen in der Skala FKK-SK demnach signifikant unter den Werten der Hauptschüler und der Gymnasiasten.

9.2. Quantitative Variablen identitätsrelevanter Handlungs- und Problemlösestrategien

9.2.1. Analytische, synthetische und praktisch-problemlösende Strategien

Arbeitshypothese 3 (für 9.2.1 und 9.2.2):

Die Schüler der Schule zur Erziehungshilfe unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich des Profils analytischer, praktisch-problemlösender und synthetisch-kreativer Fähigkeiten von ihren Peers aus Hauptschule und Gymnasium.

Operationalisierung: Vergleich der Primär- und Sekundärskalen des „Sternberg Triarchic Abilities Test“ (STAT, Sternberg 1993) nach Schularten (quantitative Mittelwert- und Zusammenhangs-/Signifikanzanalysen)

Wie der FKK-Fragebogen wurde der STAT-Test als Ergänzungsverfahren und Screening-Instrument für die Interviewpartner (STAT-A-Typen, STAT-C-Typen, STAT-P-Typen sowie integrative STAT-CAP-Typen)¹⁷⁹ in die Untersuchung mit einbezogen.

Der STAT-Test erlaubt quantitative Analysen von 3 Primärskalen (STAT-A: analytische¹⁸⁰ Strategien und Bewältigungskompetenzen; STAT-C: synthetisch-kreative¹⁸¹ Strategien;

¹⁷⁹ Zu den Screening-Ergebnissen der einzelnen Interviewpartner und den einzelfallbezogenen Testinterpretationen sowie Fragebogenauswertungen siehe Anhangsband zu dieser Untersuchung (Inhaltsanalytische Auswertungen der Einzelinterviews).

¹⁸⁰ Analytische Anforderungen: Erkennen, welche Ideen weiterverfolgt werden sollen („analyzing, evaluating, and critiquing given knowledge“; Sternberg et al. 1995, 5). Analytische Probleme sind v.a. gekennzeichnet durch Vorgaben, die von außen festgesetzt werden; analytische Probleme sind zudem klar definiert, die Informationen zur Lösung sind im Grunde vorhanden, es gibt eine richtige Lösung, die mit einer Methode gefunden werden kann und die losgelöst von dem eigenen Erfahrungshintergrund ist (vgl. Leone 2000, 75).

STAT-P: praktisch-problemlösende¹⁸² Strategien), Sekundärskalen (STAT-A-quant: Lösung quantitativ-analytisch orientierter Problemstellungen; STAT-A-figu: Lösung figural-orientierter analytischer Problemstellungen; STAT-A-verb: Lösung sprachlich-orientierter analytischer Problemstellungen; STAT-A-essa: Bewältigung der analytischen Essay-Aufgaben usf. für STAT-C- und STAT-P-Sekundärskalen), Tertiärskalen (Zusammenfassungen über die Differenzierung A, C und P hinweg; STAT-quant: Lösung quantitativ orientierter Problemstellungen; STAT-figu: Lösung figural-orientierter Problemstellungen; STAT-verb: Lösung sprachlich-orientierter Problemstellungen; STAT-essa: Bewältigung der Essay-Aufgaben) sowie einer Gesamtwertskala STAT-ges. (vgl. Abschnitt 4.4.2.4.2 zur Konzeption des STAT sowie nachfolgende Abb. zur Skalenbildung).

	Aufg.-Typ	Aufg. 1	Aufg. 2	Aufg. 3	Aufg. 4	Aufg. 5	Aufg. 6	Aufg. 7	Aufg. 8	Aufg. 9	10.1 Essay	10.2 Essay	10.3 Essay
STAT-Primärskalen	STAT-analy												
	STAT-crea												
	STAT-prakt												
STAT-Tertiärskalen	STAT-verb												
	STAT-figu												
	STAT-quant												
	STAT-essay												
	STAT-ges.												

Abb. 40: Matrix der Skalenbildung des STAT (Sternberg 1993)

Es wird – so Arbeitshypothese 3 – von keinen signifikanten Unterschieden zwischen den Schularten bzgl. der STAT-Profilen (d.h. signifikanter Bevorzugung einer Strategie) ausgegangen, freilich aber mit möglichen Unterschieden in den Leistungsniveaus gerechnet.

So zeigt eine erste Analyse (siehe nachfolgende Tab. 47) der Mittelwerte der prozentual gelösten Aufgaben und Anforderungssituationen die einzelnen Ergebnisse nach Schularten inklusive einer Genderdifferenzierung hinsichtlich der Primärskalen für (a) analytische (in der Tab.: `analyt_ges_rel STAT Pri A gesamt %`), (b) synthetisch-kreative (`creativ_ges_rel STAT Pri C gesamt %`), praktisch-problemlösende (`prakt_ges_rel STAT Pri P gesamt %`)

¹⁸¹ Synthetisch-kreative Anforderungen: Entdecken, hervorbringen und initiieren neuer Strategien, Handlungsmöglichkeiten etc. („discovering, creating, and inventing new knowledge“; Sternberg et al. 1995, 5);

¹⁸² Praktisch-problemlösende Anforderungen: Ideen im sozialen Kontext realisieren unter Einbezug der eigenen Erfahrungshintergründe (Kontexte einschätzen und ggf. andere von den Ideen überzeugen) („using, implementing, and applying knowledge in everyday contexts“; Sternberg et al. 1995, 5); Praktische Probleme erfordern eine Problemerkennung und –formulierung, sind schlecht definiert und ohne zusätzliche Informationen nicht zu lösen; zudem gibt es verschiedene richtige Lösungen, die auf verschiedenen Wegen gefunden werden können und die den Einbezug der Erfahrungswelt des Einzelnen notwendig machen (vgl. Leone 2000, 75).

Fähigkeiten beim Bewältigen der Testanforderungen sowie einen Gesamtscore (stat_ges_rel STAT Gesamtwert %). Die Angabe des Mittelwerts prozentualer Aufgabenbewältigung und die Standardabweichung ist auch für die Gesamtstichprobe (n=62 angegeben).

Bericht						
Schulart	Geschlecht		analyt_ges_rel STAT Pri A gesamt %	creativ_ges_rel STAT Pri C gesamt %	prakt_ges_rel STAT Pri P gesamt %	stat_ges_rel STAT Gesamtwert (%)
1 Gymnasium	1 Jungen	Mittelwert	43,1000	39,5000	53,6500	46,2000
		N	20	20	20	20
		Standardabweichung	15,26916	17,00619	16,04689	12,77992
	2 Mädchen	Mittelwert	52,5000	31,2500	58,1250	48,7500
		N	8	8	8	8
		Standardabweichung	15,81139	12,46423	11,49456	8,74643
	Insgesamt	Mittelwert	45,7857	37,1429	54,9286	46,9286
		N	28	28	28	28
		Standardabweichung	15,73474	16,06864	14,82223	11,66803
2 Hauptschule	1 Jungen	Mittelwert	26,8000	44,8571	40,7333	32,8000
		N	15	14	15	15
		Standardabweichung	13,36947	18,85922	23,57501	7,96600
	2 Mädchen	Mittelwert	22,7778	47,5556	23,6667	28,3333
		N	9	9	9	9
		Standardabweichung	11,03152	19,39788	13,12440	10,11187
	Insgesamt	Mittelwert	25,2917	45,9130	34,3333	31,1250
		N	24	23	24	24
		Standardabweichung	12,45332	18,67646	21,66678	8,89217
3 Schule zur Erziehungshilfe	1 Jungen	Mittelwert	30,1000	33,6000	21,3750	29,1000
		N	10	10	8	10
		Standardabweichung	20,62604	20,59773	16,80933	18,54394
	Insgesamt	Mittelwert	30,1000	33,6000	21,3750	29,1000
		N	10	10	8	10
		Standardabweichung	20,62604	20,59773	16,80933	18,54394
Insgesamt	1 Jungen	Mittelwert	34,7778	39,8636	43,1395	37,9333
		N	45	44	43	45
		Standardabweichung	17,39891	18,47763	22,22031	14,79312
	2 Mädchen	Mittelwert	36,7647	39,8824	39,8824	37,9412
		N	17	17	17	17
		Standardabweichung	20,10140	18,06890	21,40643	13,96187
	Insgesamt	Mittelwert	35,3226	39,8689	42,2167	37,9355
		N	62	61	60	62
		Standardabweichung	18,03164	18,21398	21,86173	14,45612

Tab. 47: Übersicht über Mittelwerte der prozentual gelösten Aufgaben und Anforderungssituationen der STAT-Primärskalen nach Schularten und Geschlecht sowie Gesamtergebnis der Stichprobe (n=62)

Die Gesamtstichprobe (n=62) verzeichnet einen Mittelwert für den Gesamtscore prozentual gelösten Aufgaben und Anforderungssituationen über alle Skalen hinweg von 37,94 (Jungen n=45: 37,93; Mädchen n=17: 37,94). Der erwartete Unterschied in den Leistungsniveaus (operationalisiert in prozentual gelösten Aufgaben und Anforderungssituationen in den einzelnen Skalen bzw. im Gesamtscore) wird in der Mittelwertanalyse bestätigt: Jugendliche vom Gymnasium lösen fast die Hälfte aller Anforderungssituationen (46,92), während Hauptschüler einen Wert von 31,12 und die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe einen ähnlichen Wert von 29,10 erreichen. Da es aber weniger um die Frage des schulspezifischen Leistungsvergleichs, als vielmehr um die Exploration und Darstellung gruppenspezifischer Bewältigungsstrategien und Profile hinsichtlich bevorzugter Lösungsstrategien geht, werden tiefer gehende Analysen unter Einbezug der Sekundar- bzw. Terti-

ärskalen vorgenommen. Die Mittelwertanalysen der prozentual gelösten Aufgaben und Anforderungssituationen der STAT-Primär- und Sekundärskalen sowie der durchschnittlichen Gesamtergebnisse der jeweiligen Schulart zeigen folgende Tabellen (Tab. 48-50):

Gymnasium		analyt_ges_ rel STAT Pri A gesamt %	creativ_ges_ rel STAT Pri C gesamt %	prakt_ges_rel STAT Pri P gesamt %	verbal_ges_ rel STAT Sek verb gesamt %	quant_ges_ rel STAT Sek quan gesamt %	figur_ges_rel STAT Sek figu gesamt %	essay_ges_ rel STAT Sek essa gesamt %	stat_ges_rel STAT Gesamtwert (%)
1 Jungen	Mittelwert	43,1000	39,5000	53,6500	52,5000	59,4000	37,2500	40,9000	46,2000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20
	Standardabweichung	15,26916	17,00619	16,04689	19,77638	17,60203	19,94169	19,01218	12,77992
2 Mädchen	Mittelwert	52,5000	31,2500	58,1250	48,5000	59,6250	43,2500	46,8750	48,7500
	N	8	8	8	8	8	8	8	8
	Standardabweichung	15,81139	12,46423	11,49456	17,34523	8,94327	19,24095	17,85207	8,74643
Insgesamt	Mittelwert	45,7857	37,1429	54,9286	51,3571	59,4643	38,9643	42,6071	46,9286
	N	28	28	28	28	28	28	28	28
	Standardabweichung	15,73474	16,06864	14,82223	18,88408	15,45239	19,58170	18,56189	11,66803

Tab. 48: Gymnasium: Mittelwertanalyse der prozentual gelösten Aufgaben und Anforderungssituationen der STAT-Primär- und Sekundärskalen sowie des durchschnittlichen Gesamtergebnisses der Gruppe der Gymnasiasten

Die Gruppe der Gymnasiasten weist in der Primärskalenanalyse den höchsten Wert von 54,92 für die Lösung praktischer Problemstellungen auf. Solche Probleme bedürfen der Anwendung und Umsetzung von Wissen und Kompetenzen unter Einbezug eigener Erfahrungshintergründe und unter Berücksichtigung des sozialen Kontextes (Möglichkeiten, Grenzen usw.). Gefolgt von analytischen Kompetenzen (abilities) mit einem Wert von 45,78 verweist der niedrigste Wert in der Skala STAT-C (37,14) darauf, dass die Gruppe der Gymnasiasten die größten Probleme bei der Bewältigung von sog. synthetisch-kreativen Anforderungen hatten, bei denen (subjektiv) neue Strategien und Handlungsmöglichkeiten entdeckt, hervorgebracht oder initiiert werden mussten. In der Analyse der Sekundärskalen sind quantitative Problemstellungen (59,46) und verbale Anforderungen (51,35) den Jugendlichen am leichtesten gefallen.

Hauptschule		analyt_ges_ rel STAT Pri A gesamt %	creativ_ges_ rel STAT Pri C gesamt %	prakt_ges_rel STAT Pri P gesamt %	verbal_ges_ rel STAT Sek verb gesamt %	quant_ges_ rel STAT Sek quan gesamt %	figur_ges_rel STAT Sek figu gesamt %	essay_ges_ rel STAT Sek essa gesamt %	stat_ges_rel STAT Gesamtwert (%)
1 Jungen	Mittelwert	26,8000	44,8571	40,7333	43,0667	36,4000	28,7333	18,1333	32,8000
	N	15	14	15	15	15	15	15	15
	Standardabweichung	13,36947	18,85922	23,57501	18,55673	15,14124	12,49266	16,32643	7,96600
2 Mädchen	Mittelwert	22,7778	47,5556	23,6667	30,6667	16,4444	38,3333	24,1111	28,3333
	N	9	9	9	9	9	9	9	9
	Standardabweichung	11,03152	19,39788	13,12440	18,11077	9,32887	26,50472	16,41984	10,11187
Insgesamt	Mittelwert	25,2917	45,9130	34,3333	38,4167	28,9167	32,3333	20,3750	31,1250
	N	24	23	24	24	24	24	24	24
	Standardabweichung	12,45332	18,67646	21,66678	19,00782	16,34656	19,02325	16,27164	8,89217

Tab. 49: Hauptschule: Mittelwertanalyse der prozentual gelösten Aufgaben und Anforderungssituationen der STAT Primär- und Sekundärskalen sowie des durchschnittlichen Gesamtergebnisses der Gruppe der Hauptschüler

Die Gruppe der Hauptschüler zeigt – ganz im Gegenteil zu ihren Peers vom Gymnasium – bei der Bewältigung synthetisch-kreativer Anforderungen die gruppenspezifisch höchsten Werte (45,91). Deutlich darunter liegt der Wert der Skala für praktisch-problemlösende Strategien und Bewältigungskompetenzen (34,33). Analytische Probleme – die im schuli-

schen Leistungskontext von besonderer Relevanz sind (analytische Probleme werden von außen vorgegeben, sind klar definiert bei Vorhandensein aller zur Lösung notwendigen Informationen; eine Lösung mit meist einem möglichen Lösungsweg losgelöst von der eigenen Erfahrungswelt)¹⁸³ – fallen den Jugendlichen der Hauptschule am schwersten (25.29). Die Sekundärskalenanalyse zeigt die höchsten Werte bei verbalen Aufgabenstellungen (38.41).

Schule zur Erzieh.hilfe		analyt_ges_rel STAT Pri A gesamt %	creativ_ges_rel STAT Pri C gesamt %	prakt_ges_rel STAT Pri P gesamt %	verbal_ges_rel STAT Sek verb gesamt %	quant_ges_rel STAT Sek quan gesamt %	figur_ges_rel STAT Sek figu gesamt %	essay_ges_rel STAT Sek essa gesamt %	stat_ges_rel STAT Gesamtwert (%)
1 Jungen	Mittelwert	30,1000	33,6000	21,3750	35,2000	32,5000	23,9000	21,4286	29,1000
	N	10	10	8	10	10	10	7	10
	Standardabweichung	20,62604	20,59773	16,80933	24,24321	32,21542	19,84635	25,86411	18,54394
Insgesamt	Mittelwert	30,1000	33,6000	21,3750	35,2000	32,5000	23,9000	21,4286	29,1000
	N	10	10	8	10	10	10	7	10
	Standardabweichung	20,62604	20,59773	16,80933	24,24321	32,21542	19,84635	25,86411	18,54394

Tab. 50: Schule zur Erziehungshilfe: Mittelwertanalyse der prozentual gelösten Aufgaben und Anforderungssituationen der STAT Primär- und Sekundärskalen sowie des durchschnittlichen Gesamtergebnisses für die Gruppe von Schülern der Schule zur Erziehungshilfe

Die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe zeigen in der Skalen für analytische (30.10) und synthetisch-kreative (33.60) Anforderungen ein vergleichbares Bewältigungsniveau. Eine gruppenspezifische Distanz besteht bei den Bewältigungsversuchen von praktischen Problemen (21.37), die schlecht definiert sind (s.o.). In der Analyse der Sekundärskalen fallen den Jugendlichen verbale (35.20) und quantitative (32.50) Aufgabenstellungen leichter als figurale (23.90) Anforderungen.

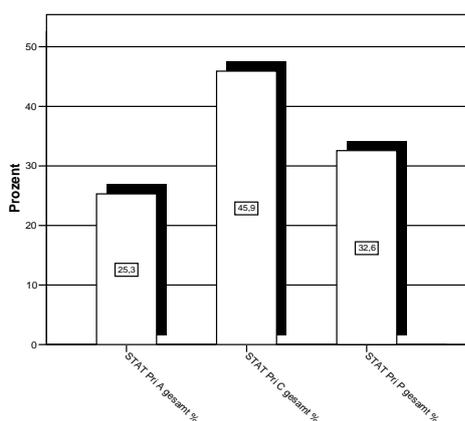


Abb. 41: Mittelwertanalyse prozentual gelösten Aufgaben und Anforderungssituationen der STAT Primärskalen A, C, und P (Jugendliche der Hauptschule)

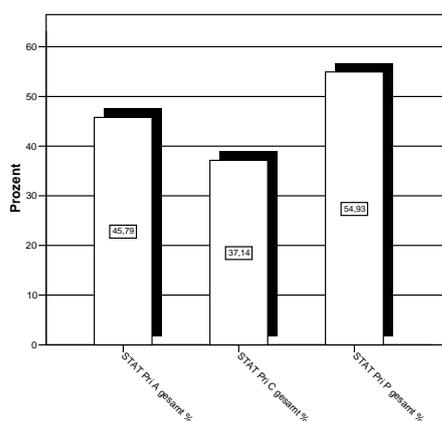


Abb. 42: Mittelwertanalyse prozentual gelösten Aufgaben und Anforderungssituationen der STAT Primärskalen A, C, und P (Jugendliche des Gymnasiums)

¹⁸³ Vgl. Leone 2000, 75

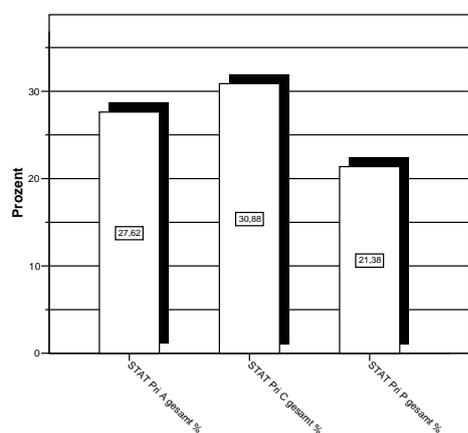


Abb. 43: Mittelwertanalyse prozentual gelösten Aufgaben und Anforderungssituationen der STAT Primärskalen A, C, und P (Jugendliche der Schule zur Erziehungshilfe)

Wie die STAT-Primärskalenprofile der oberen Abbildungen¹⁸⁴ (Abb. 41-43) noch einmal veranschaulichen, setzten die Jugendlichen des Gymnasiums (Abb. 42) in der Testsituation erfolgreich v.a. praktisch-problemlösende und analytische Strategien, die Hauptschüler (Abb. 41) synthetisch-kreative und m. E. praktisch-problemlösende Strategien, die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (Abb. 43) vorwiegend synthetisch-kreative und analytische Strategien ein. Eine erste Reflexion spiegelt die jeweiligen Schultypen und ihre Anforderungen wider: Während am Gymnasium v.a. analytische und zunehmend praktisch-problemlösende (weniger synthetisch-kreative) Anforderungen gestellt werden, die v.a. verbale Fähigkeiten sowie Kompetenzen zur Lösung quantitativer Problemstellungen verlangen, sieht die Hauptschule eine Entlastung von intellektuell-analytischen Anforderungen zugunsten praktisch-problem-orientierten und synthetisch-kreativen Aufgaben für ihre Schülerschaft vor. Die Analyse der Schule zur Erziehungshilfe fällt aufgrund der deutlich schülerorientierten Zielsetzung unter Berücksichtigung der individuellen Förderbedürfnisse gerade im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung schwer. Was jedoch auffällt – immer einen qualitativ diagnostischen und keinen statistisch repräsentativen Forschungswert im Hintergrund – ist, dass die Jugendlichen der Förderschule die größten Probleme bei praktischen Problemstellungen aufwiesen, die unter Einbezug der eigenen Erfahrungswelt und unter Berücksichtigung des (sozialen) Problemkontextes gelöst werden müssen. Eher von der eigenen Person losgelöste Anforderungen bewältigten sie in der Testsituation besser als praktisch-problem-orientierte Aufgabenkonstellationen.

Vergleicht man die Skalenausprägungen und -verteilungen über die Gruppen hinweg, zeigt sich, dass die Gymnasiasten bis auf die Primärskala STAT C die Anforderungen am leichtesten bewältigen konnten (Abb. 44, 46 und 47). Bei der synthetisch-kreativen Anforderungen zeigten sich die Hauptschüler als adäquate Problemlöser (Abb. 45):

¹⁸⁴ Anm.: leichte Änderungen der Fallzahlen bei der Berechnung der Häufigkeiten aufgrund von Fallausschlüssen führte zu minimalen Änderungen an der Mittelwerten, nicht jedoch am schulartspezifischen Profil der STAT-Primärskalen.

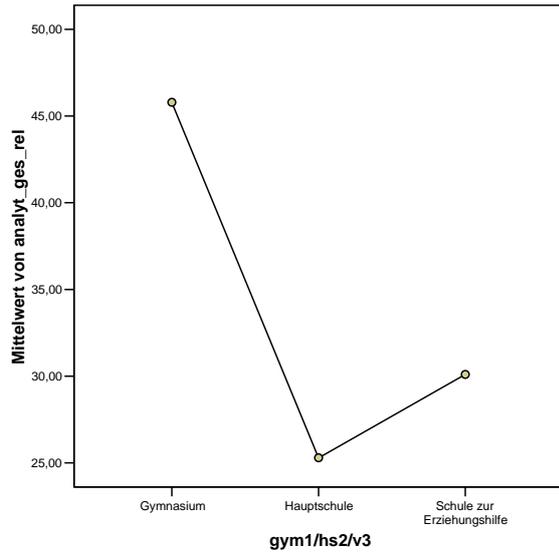


Abb. 44: Mittelwert-Diagramm von STAT-Skala A

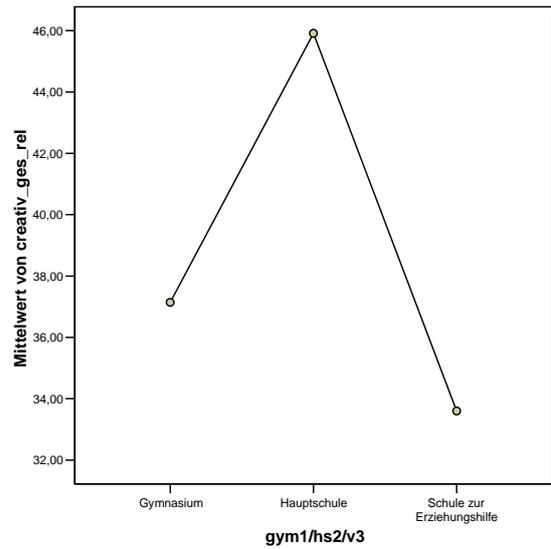


Abb. 45: Mittelwert-Diagramm von STAT-Skala C

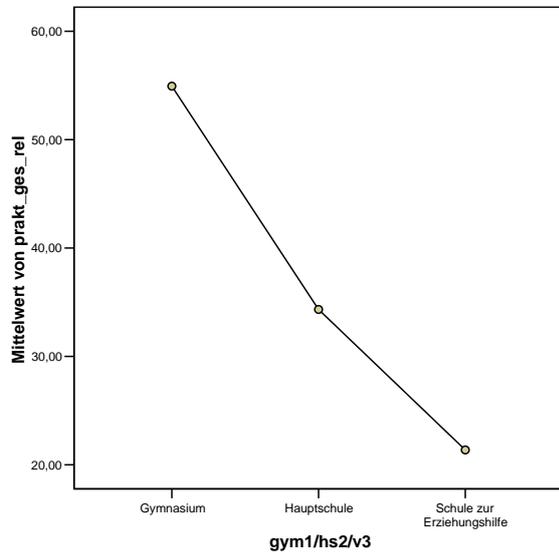


Abb. 46: Mittelwert-Diagramm von STAT-Skala P

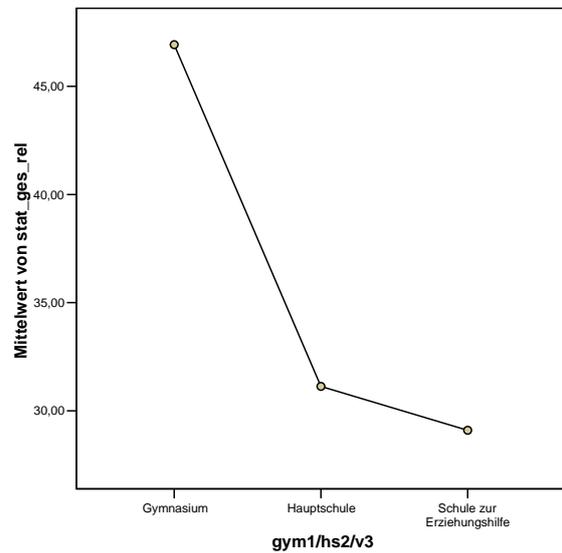


Abb. 47: Mittelwert-Diagramm von STAT-Gesamtwert

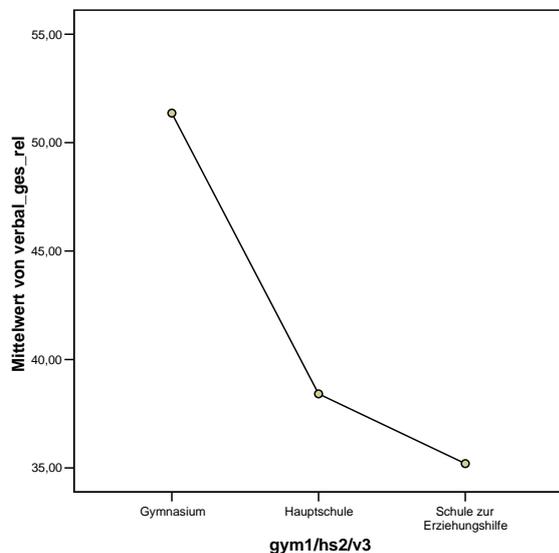


Abb. 48: Mittelwert-Diagramm von STAT-verb

Die Abbildungen veranschaulichen den Vergleich zwischen den Schularten bezogen auf die vier STAT-Primärskalen sowie die bedeutende STAT-Sekundärskala STAT-verb. Hier wird deutlich, dass die Gymnasiasten v.a. verbale Stärken dazu nutzen, sprachlich konstruierte oder verbal zu lösende Aufgabenstellungen zu bewältigen. Hauptschüler und Jugendliche der Schule zur Erziehungshilfe liegen hier hinter den Werten der Gruppe der Gymnasiasten (Abb. 48).

Dieser Einfluss sprachlicher Kompetenzen auf alle im vorliegenden Test erforderlichen Kompetenzen und Strategien ist statistisch ebenfalls nachzuweisen. Die Korrelation nach Pearson ergibt für die Gesamtstichprobe (n=62) höchst signifikante Zusammenhänge auf einem Niveau von .01, wie nachfolgende Tabellen (Tab. 51 / 52) zeigen.

	Mittelwert	Standard- abweichung	N
verbal_ges_rel STAT Sek verb gesamt %	43,7419	20,74904	62
analyt_ges_rel STAT Pri A gesamt %	35,3226	18,03164	62
creativ_ges_rel STAT Pri C gesamt %	39,8689	18,21398	61
prakt_ges_rel STAT Pri P gesamt %	42,2167	21,86173	60

Tab. 51: Deskriptive Statistik für Zusammenhangsanalysen der nachfolgenden Tab. 52

		verbal_ges_ rel STAT Sek verb gesamt %	analyt_ges_ rel STAT Pri A gesamt %	creativ_ges_ rel STAT Pri C gesamt %	prakt_ges_rel STAT Pri P gesamt %
verbal_ges_rel STAT Sek verb gesamt %	Korrelation nach Pearson Signifikanz (1-seitig) N	1 ,000 62	,547** ,000 62	,372** ,002 61	,373** ,002 60
analyt_ges_rel STAT Pri A gesamt %	Korrelation nach Pearson Signifikanz (1-seitig) N	,547** ,000 62	1 ,000 62	,171 ,093 61	,371** ,002 60
creativ_ges_rel STAT Pri C gesamt %	Korrelation nach Pearson Signifikanz (1-seitig) N	,372** ,002 61	,171 ,093 61	1 ,000 61	,076 ,283 59
prakt_ges_rel STAT Pri P gesamt %	Korrelation nach Pearson Signifikanz (1-seitig) N	,373** ,002 60	,371** ,002 60	,076 ,283 59	1 ,000 60

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

Tab. 52: Korrelationen der STAT-Primärskalen sowie der Tertiärskalen verbaler Subtests über die Schularten hinweg

Die Verteilung der Werte wird anhand explorativer Analysen mittels Boxplotdarstellung anschaulich (Abb. 49-51). Damit werden Tendenz, Streuung und Schiefe der Daten der STAT-Skalen sichtbar. Ohne näher auf die Daten der deskriptiven Statistiken für die explorative Datenanalyse einzugehen, soll hier eines verdeutlicht werden:

Während die Interquartilsabstände (50% der Daten zw. oberem und unterem Quartil; Box) der einzelnen STAT-Skalen für die Jugendlichen der Hauptschule (m. E. von STAT P) (Abb. 49) und vom Gymnasium (m. E. von STAT C) (Abb. 50) sich innerhalb eines 20-Punkte-Abstandes bewegen, zeigt die explorative Analyse der Daten bzgl. der Schule zur Erziehungshilfe (Abb. 51) eine weitaus größere Streuung der Daten mit Interquartilsabständen von über 40 Punkten. Daraus wird zum einen die Problematik der Überbetonung von Mittelwertanalysen auf deiner Seite deutlich, sowie die möglichen Verzerrungseffekte von vorschnellen Verallgemeinerungen bzw. verallgemeinernden Schlussfolgerungen (siehe Abb. 49-51).

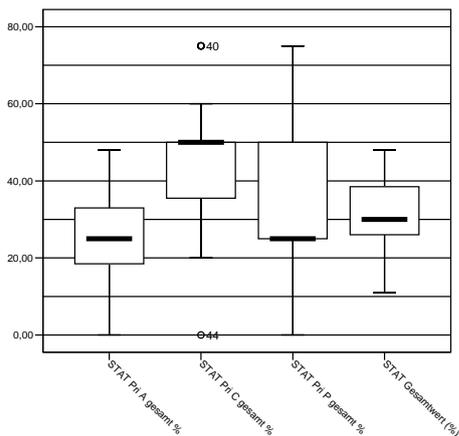


Abb. 49: Explorative Datenanalyse der STAT Primärskalen sowie des Gesamtergebnisses bei den Jugendlichen der Hauptschule

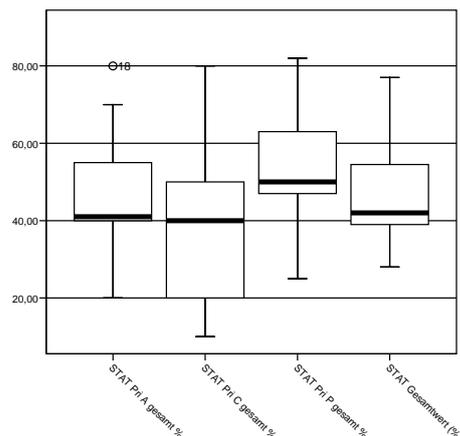


Abb. 50: Explorative Datenanalyse der STAT Primärskalen sowie des Gesamtergebnisses bei den Jugendlichen des Gymnasiums

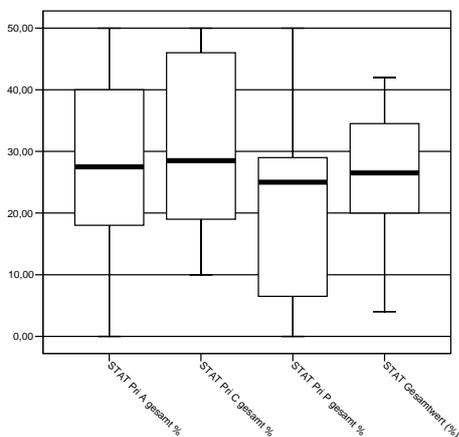


Abb. 51: Explorative Datenanalyse der STAT Primärskalen sowie des Gesamtergebnisses bei den Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe

In Anknüpfung an obere Aussagen unter Einbezug der explorativen Datenanalysen zeigen die Ergebnisse der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe aus sonderpädagogischer Perspektive die besondere Notwendigkeit einer subjektorientierten, mehrdimensionalen Diagnostik und die (sonder-) pädagogische Anpassung der Lernumwelten an die individuellen Förderbedürfnisse. Ein Trend, wie er selbst bei dieser nicht repräsentativen überschaubaren Stichprobe – gemessen an rein quantitativen Analysen und unter Berücksichtigung der hier vorliegenden qualitativen Forschungsfragen – am Gymnasium und abgeschwächt an der Hauptschule bzgl. bestimmter Fähigkeiten festzustellen war, ist an der Schule zur Erziehungshilfe nicht zu erkennen. Die Mittelwerte dieser Gruppe verdecken bei einem oberflächlichen Blick die große Streuung der Werte und damit die individuellen Strategien und Kompetenzen der einzelnen Jugendlichen, die sich – anders als an der Hauptschule und am Gymnasium – schulpolitisch aufgrund eines Merkmals zusammensetzen: den sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

9.2.2. Vergleich zwischen den Schularten

Die Fragestellung bzgl. der Arbeitshypothese soll im Folgenden untersucht werden: Unterscheiden sich die STAT-Profile der Schularten signifikant voneinander. Nachfolgende Tab. 53, Säulendiagramm Abb. 52 und Boxplotdarstellung Abb. 53 veranschaulichen diese Fragestellung.

		Verarbeitete Fälle					
		Gültig		Fehlend		Gesamt	
		N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
analyt_ges_rel STAT Pri A gesamt %	1 Gymnasium	28	100,0%	0	,0%	28	100,0%
	2 Hauptschule	23	95,8%	1	4,2%	24	100,0%
	3 Schule zur Erziehungshilfe	8	80,0%	2	20,0%	10	100,0%
creativ_ges_rel STAT Pri C gesamt %	1 Gymnasium	28	100,0%	0	,0%	28	100,0%
	2 Hauptschule	23	95,8%	1	4,2%	24	100,0%
	3 Schule zur Erziehungshilfe	8	80,0%	2	20,0%	10	100,0%
prakt_ges_rel STAT Pri P gesamt %	1 Gymnasium	28	100,0%	0	,0%	28	100,0%
	2 Hauptschule	23	95,8%	1	4,2%	24	100,0%
	3 Schule zur Erziehungshilfe	8	80,0%	2	20,0%	10	100,0%
stat_ges_rel STAT Gesamtwert (%)	1 Gymnasium	28	100,0%	0	,0%	28	100,0%
	2 Hauptschule	23	95,8%	1	4,2%	24	100,0%
	3 Schule zur Erziehungshilfe	8	80,0%	2	20,0%	10	100,0%

Tab. 53: Verarbeitete Fälle für explorative Datenanalyse

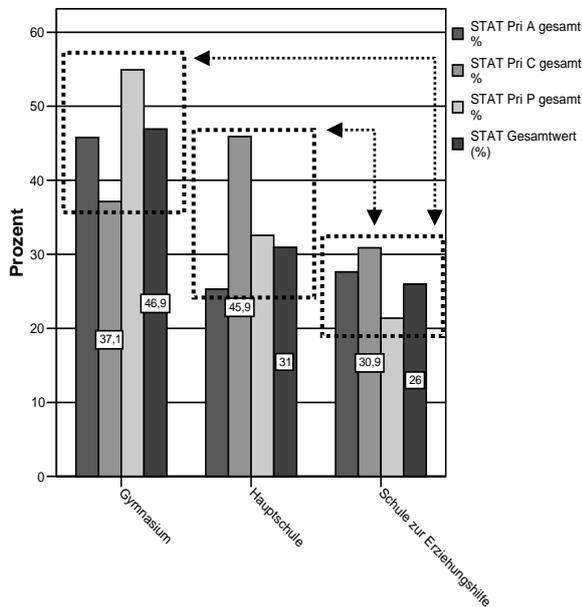


Abb. 52: Mittelwertanalyse prozentual gelöster Aufgaben und Anforderungssituationen der STAT Primärskalen (nach Schularten)

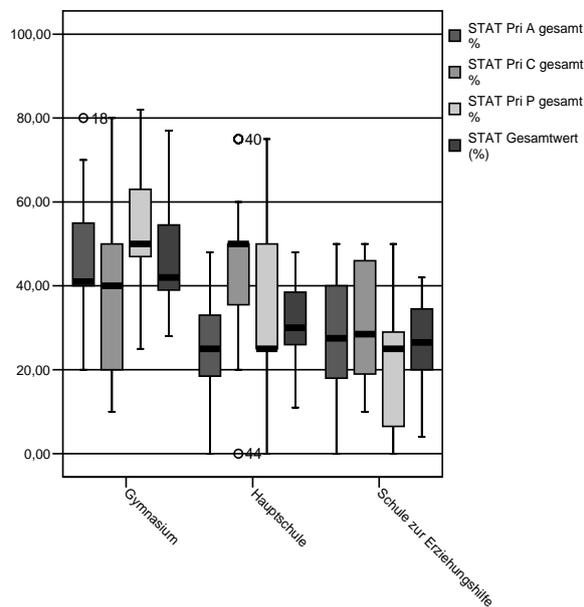


Abb. 53: Explorative Datenanalyse der STAT Primärskalen (nach Schularten)

Zunächst wurde der Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest zur Analyse der Verteilungsform vorgenommen. Bei Normalverteilung wurde das einfaktorische ANOVA-Verfahren (Oneway ANOVA) zum Vergleich von mehr als zwei unabhängigen Stichproben, der T-Test zum Ver-

gleich von zwei unabhängigen Stichproben verwandt. Lag keine Normalverteilung bei einzelnen Skalen vor, wurden die Verfahren nach Kruskal-Wallis (Vergleich von mehr als zwei unabhängigen Stichproben) und nach Mann-Whitney (Vergleich bei zwei unabhängigen Stichproben) eingesetzt.

Wie nachfolgende Analyse zeigt, sind alle Primärskalen und Sekundärskalen des STAT in der vorliegenden Stichprobe normalverteilt, außer der Sekundärskala „quant_ges_rel STAT Sek“ (STAT-quan: asymptotische Signifikant .022) (Tab. 55).

	N	Mittelwert	Standard-abweichung	Minimum	Maximum
analyt_ges_rel STAT Pri A gesamt %	62	35,3226	18,03164	,00	80,00
creativ_ges_rel STAT Pri C gesamt %	61	39,8689	18,21398	,00	80,00
prakt_ges_rel STAT Pri P gesamt %	60	42,2167	21,86173	,00	82,00
stat_ges_rel STAT Gesamtwert (%)	62	37,9355	14,45612	4,00	77,00
verbal_ges_rel STAT Sek verb gesamt %	62	43,7419	20,74904	,00	86,00
quant_ges_rel STAT Sek quan gesamt %	62	43,2903	24,08345	,00	88,00
figur_ges_rel STAT Sek figu gesamt %	62	33,9677	19,83453	,00	75,00
essay_ges_rel STAT Sek essa gesamt %	59	31,0508	21,38677	,00	83,00

Tab. 54: Deskriptive Statistik des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest zu nachfolgender Tabelle

	analyt_ges_rel STAT Pri A gesamt %	creativ_ges_rel STAT Pri C gesamt %	prakt_ges_rel STAT Pri P gesamt %	stat_ges_rel STAT Gesamtwert (%)	verbal_ges_rel STAT Sek verb gesamt %	quant_ges_rel STAT Sek quan gesamt %	figur_ges_rel STAT Sek figu gesamt %	essay_ges_rel STAT Sek essa gesamt %	
N	62	61	60	62	62	62	62	59	
Parameter der Normalverteilung	Mittelwert Standardabweichung	35,3226 18,03164	39,8689 18,21398	42,2167 21,86173	37,9355 14,45612	43,7419 20,74904	43,2903 24,08345	33,9677 19,83453	31,0508 21,38677
Extremste Differenzen	Absolut Positiv Negativ	,079 ,079 -,054	,170 ,158 -,170	,135 ,135 -,122	,131 ,131 -,056	,107 ,107 -,102	,190 ,121 -,190	,158 ,158 -,113	,154 ,154 -,100
Kolmogorov-Smirnov-Z		,620	1,328	1,042	1,033	,844	1,499	1,246	1,181
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,836	,059	,228	,236	,475	,022	,089	,123

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

Tab. 55: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest bzgl. der Verteilungsform des STAT

Das Oneway ANOVA-Verfahren ergab für die normalverteilten Primärskalen sowie der Skala für den Gesamtscore höchst signifikante Unterschiede, bis auf die Skala STAT C (.113) (vgl. nachfolgende Tab. 57).

ONEWAY deskriptive Statistiken

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Minimum	Maximum	
					Untergrenze	Obergrenze			
analyt_ges_rel STAT Pri A gesamt %	1 Gymnasium	28	45,7857	15,73474	2,97359	39,6844	51,8870	20,00	80,00
	2 Hauptschule	24	25,2917	12,45332	2,54202	20,0331	30,5502	,00	48,00
	3 Schule zur Erziehungshilfe	10	30,1000	20,62604	6,52253	15,3450	44,8550	,00	70,00
	Gesamt	62	35,3226	18,03164	2,29002	30,7434	39,9018	,00	80,00
creativ_ges_rel STAT Pri C gesamt %	1 Gymnasium	28	37,1429	16,06864	3,03669	30,9121	43,3736	10,00	80,00
	2 Hauptschule	23	45,9130	18,67646	3,89431	37,8367	53,9894	,00	75,00
	3 Schule zur Erziehungshilfe	10	33,6000	20,59773	6,51358	18,8653	48,3347	10,00	75,00
	Gesamt	61	39,8689	18,21398	2,33206	35,2040	44,5337	,00	80,00
prakt_ges_rel STAT Pri P gesamt %	1 Gymnasium	28	54,9286	14,82223	2,80114	49,1811	60,6760	25,00	82,00
	2 Hauptschule	24	34,3333	21,66678	4,42271	25,1843	43,4824	,00	75,00
	3 Schule zur Erziehungshilfe	8	21,3750	16,80933	5,94300	7,3220	35,4280	,00	50,00
	Gesamt	60	42,2167	21,86173	2,82234	36,5692	47,8642	,00	82,00
stat_ges_rel STAT Gesamtwert (%)	1 Gymnasium	28	46,9286	11,66803	2,20505	42,4042	51,4530	28,00	77,00
	2 Hauptschule	24	31,1250	8,89217	1,81511	27,3702	34,8798	11,00	48,00
	3 Schule zur Erziehungshilfe	10	29,1000	18,54394	5,86411	15,8345	42,3655	4,00	71,00
	Gesamt	62	37,9355	14,45612	1,83593	34,2643	41,6067	4,00	77,00

Tab. 56: Deskriptive Statistik des Oneway-Anova-Verfahrens zu nachfolgender Tab. 57

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
analyt_ges_rel STAT Pri A gesamt %	Zwischen den Gruppen	5752,976	2	2876,488	12,053	,000
	Innerhalb der Gruppen	14080,573	59	238,654		
	Gesamt	19833,548	61			
creativ_ges_rel STAT Pri C gesamt %	Zwischen den Gruppen	1441,296	2	720,648	2,264	,113
	Innerhalb der Gruppen	18463,655	58	318,339		
	Gesamt	19904,951	60			
prakt_ges_rel STAT Pri P gesamt %	Zwischen den Gruppen	9491,118	2	4745,559	14,460	,000
	Innerhalb der Gruppen	18707,065	57	328,194		
	Gesamt	28198,183	59			
stat_ges_rel STAT Gesamtwert (%)	Zwischen den Gruppen	4158,360	2	2079,180	14,282	,000
	Innerhalb der Gruppen	8589,382	59	145,583		
	Gesamt	12747,742	61			

Tab. 57: ONEWAY ANOVA für STAT-Primärskalen und Gesamtscore

Das einfaktorielle ANOVA-Verfahren für die Sekundärskalen ergab folgende Ergebnisse:

ONEWAY deskriptive Statistiken

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Minimum	Maximum	
					Untergrenze	Obergrenze			
verbal_ges_rel STAT Sek verb gesamt %	1 Gymnasium	28	51,3571	18,88408	3,56876	44,0347	58,6796	14,00	86,00
	2 Hauptschule	24	38,4167	19,00782	3,87995	30,3904	46,4430	,00	75,00
	3 Schule zur Erziehungshilfe	10	35,2000	24,24321	7,66638	17,8575	52,5425	,00	75,00
	Gesamt	62	43,7419	20,74904	2,63513	38,4727	49,0112	,00	86,00
quant_ges_rel STAT Sek quan gesamt %	1 Gymnasium	28	59,4643	15,45239	2,92023	53,4725	65,4561	25,00	88,00
	2 Hauptschule	24	28,9167	16,34656	3,33673	22,0141	35,8192	,00	57,00
	3 Schule zur Erziehungshilfe	10	32,5000	32,21542	10,18741	9,4545	55,5455	,00	75,00
	Gesamt	62	43,2903	24,08345	3,05860	37,1743	49,4064	,00	88,00
figur_ges_rel STAT Sek figu gesamt %	1 Gymnasium	28	38,9643	19,58170	3,70059	31,3713	46,5573	13,00	75,00
	2 Hauptschule	24	32,3333	19,02325	3,88310	24,3005	40,3661	,00	75,00
	3 Schule zur Erziehungshilfe	10	23,9000	19,84635	6,27597	9,7028	38,0972	,00	75,00
	Gesamt	62	33,9677	19,83453	2,51899	28,9307	39,0048	,00	75,00
essay_ges_rel STAT Sek essa gesamt %	1 Gymnasium	28	42,6071	18,56189	3,50787	35,4096	49,8047	17,00	83,00
	2 Hauptschule	24	20,3750	16,27164	3,32143	13,5041	27,2459	,00	50,00
	3 Schule zur Erziehungshilfe	7	21,4286	25,86411	9,77572	-2,4917	45,3489	,00	75,00
	Gesamt	59	31,0508	21,38677	2,78432	25,4774	36,6243	,00	83,00

Tab. 58: Deskriptive Statistik des Oneway-Anova-Verfahrens zu nachfolgender Tab. 59

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
verbal_ges_rel STAT	Zwischen den Gruppen	3034,009	2	1517,005	3,853	,027
Sek verb gesamt %	Innerhalb der Gruppen	23227,862	59	393,693		
	Gesamt	26261,871	61			
quant_ges_rel STAT	Zwischen den Gruppen	13447,477	2	6723,738	18,087	,000
Sek quan gesamt %	Innerhalb der Gruppen	21933,298	59	371,751		
	Gesamt	35380,774	61			
figur_ges_rel STAT	Zwischen den Gruppen	1776,738	2	888,369	2,359	,103
Sek figu gesamt %	Innerhalb der Gruppen	22221,198	59	376,630		
	Gesamt	23997,935	61			
essay_ges_rel STAT	Zwischen den Gruppen	7122,830	2	3561,415	10,277	,000
Sek essa gesamt %	Innerhalb der Gruppen	19406,018	56	346,536		
	Gesamt	26528,847	58			

Tab. 59: ONEWAY ANOVA für STAT-Sekundärskalen

Signifikante Unterschiede zwischen den unabhängigen Stichproben zeigen sich auf einem Niveau von 0.01 für STAT-quan (.000) und STAT-essa (.000), auf einem 0.05-Niveau für STAT-verb (.027). Keine Signifikanz ergab sich für STAT-figu (.103) (Tab. 59).

Die weitergehende Analyse der Unterschiede zwischen jeweils zwei unabhängigen Stichproben zeigt im Vergleich von Gymnasium und Hauptschule (Tab. 61) signifikante Differenzen für STAT-A (.000), STAT-P (.000) sowie für den Gesamtscore STAT-ges. (.000). Wie im Oneway ANOVA ausgeschlossen besteht kein signifikanter Unterschied in der Primärskala STAT-C zwischen diesen Gruppen von Jugendlichen des Gymnasiums und der Hauptschule.

Gruppenstatistiken

		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
gym1hs2v3	gym1/hs2/v3				
analyt_ges_rel STAT	1 Gymnasium	28	45,7857	15,73474	2,97359
Pri A gesamt %	2 Hauptschule	24	25,2917	12,45332	2,54202
creativ_ges_rel STAT	1 Gymnasium	28	37,1429	16,06864	3,03669
Pri C gesamt %	2 Hauptschule	23	45,9130	18,67646	3,89431
prakt_ges_rel STAT	1 Gymnasium	28	54,9286	14,82223	2,80114
Pri P gesamt %	2 Hauptschule	24	34,3333	21,66678	4,42271
stat_ges_rel STAT	1 Gymnasium	28	46,9286	11,66803	2,20505
Gesamtwert (%)	2 Hauptschule	24	31,1250	8,89217	1,81511

Tab. 60: Deskriptive Gruppenstatistik zum T-Test bei unabhängigen Stichproben zu folgender Tab. 61

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
analyt_ges_rel STAT	Varianzen sind gleich	1,684	,200	5,145	50	,000	20,49405	3,98318	12,49360	28,49449
Pri A gesamt %	Varianzen sind nicht gleich			5,239	49,715	,000	20,49405	3,91204	12,63536	28,35274
creativ_ges_rel STAT	Varianzen sind gleich	,157	,694	-1,803	49	,078	-8,77019	4,86511	-18,54699	1,00662
Pri C gesamt %	Varianzen sind nicht gleich			-1,776	43,718	,083	-8,77019	4,93833	-18,72456	1,18418
prakt_ges_rel STAT	Varianzen sind gleich	5,010	,030	4,048	50	,000	20,59524	5,08826	10,37516	30,81531
Pri P gesamt %	Varianzen sind nicht gleich			3,934	39,710	,000	20,59524	5,23515	10,01221	31,17827
stat_ges_rel STAT	Varianzen sind gleich	2,201	,144	5,420	50	,000	15,80357	2,91605	9,94651	21,66064
Gesamtwert (%)	Varianzen sind nicht gleich			5,533	49,375	,000	15,80357	2,85602	10,06528	21,54186

Tab. 61: T-Test bei unabhängigen Stichproben bzgl. STAT-Primärskalen und Gesamtscore (Vergleich Gym – HS)

Der Vergleich zwischen Hauptschule und Schule zur Erziehungshilfe (Tab. 63) unter Anwendung des T-Tests bei unabhängigen Stichproben ergab in keiner Primärskala signifikante Unterschiede:

Gruppenstatistiken

	gym1hs2v3 gym1/hs2w3	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
analyt_ges_rel STAT Pri A gesamt %	2 Hauptschule 3 Schule zur Erziehungshilfe	24 10	25,2917 30,1000	12,45332 20,62604	2,54202 6,52253
creativ_ges_rel STAT Pri C gesamt %	2 Hauptschule 3 Schule zur Erziehungshilfe	23 10	45,9130 33,6000	18,67646 20,59773	3,89431 6,51358
prakt_ges_rel STAT Pri P gesamt %	2 Hauptschule 3 Schule zur Erziehungshilfe	24 8	34,3333 21,3750	21,66678 16,80933	4,42271 5,94300
stat_ges_rel STAT Gesamtwert (%)	2 Hauptschule 3 Schule zur Erziehungshilfe	24 10	31,1250 29,1000	8,89217 18,54394	1,81511 5,86411

Tab. 62: Deskriptive Gruppenstatistik zum T-Test bei unabhängigen Stichproben zu nachfolgender Tab. 63

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
analyt_ges_rel STAT Pri A gesamt %	Varianzen sind gleich	3,533	,069	-,840	32	,407	-4,80833	5,72207	-16,46381	6,84714
	Varianzen sind nicht gleich			-,687	11,835	,505	-4,80833	7,00037	-20,08448	10,46781
creativ_ges_rel STAT Pri C gesamt %	Varianzen sind gleich	,333	,568	1,688	31	,101	12,31304	7,29314	-2,56140	27,18749
	Varianzen sind nicht gleich			1,622	15,760	,125	12,31304	7,58896	-3,79474	28,42083
prakt_ges_rel STAT Pri P gesamt %	Varianzen sind gleich	1,328	,258	1,538	30	,134	12,95833	8,42457	-4,24693	30,16360
	Varianzen sind nicht gleich			1,749	15,458	,100	12,95833	7,40808	-2,79100	28,70766
stat_ges_rel STAT Gesamtwert (%)	Varianzen sind gleich	4,274	,047	,434	32	,667	2,02500	4,66397	-7,47519	11,52519
	Varianzen sind nicht gleich			,330	10,768	,748	2,02500	6,13860	-11,52149	15,57149

Tab. 63: T-Test bei unabhängigen Stichproben bzgl. STAT-Primärskalen und Gesamtscore (Vergleich HS – SzE)

Die T-Testung für den nachfolgenden Vergleich der Gruppen Gymnasium und Schule zur Erziehungshilfe (Tab. 65) berechnet dagegen für die STAT-Primärskalen durchgängig – bis auf die schon im Oneway ANOVA-Verfahren ausgeschlossene STAT-C-Skala – statistisch signifikante Unterschiede in den Skalen STAT-A (.017), STAT-P (.000) und im Gesamtscore STAT-ges. (.001):

Gruppenstatistiken

	gym1hs2v3 gym1/hs2w3	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
analyt_ges_rel STAT Pri A gesamt %	1 Gymnasium 3 Schule zur Erziehungshilfe	28 10	45,7857 30,1000	15,73474 20,62604	2,97359 6,52253
creativ_ges_rel STAT Pri C gesamt %	1 Gymnasium 3 Schule zur Erziehungshilfe	28 10	37,1429 33,6000	16,06864 20,59773	3,03669 6,51358
prakt_ges_rel STAT Pri P gesamt %	1 Gymnasium 3 Schule zur Erziehungshilfe	28 8	54,9286 21,3750	14,82223 16,80933	2,80114 5,94300
stat_ges_rel STAT Gesamtwert (%)	1 Gymnasium 3 Schule zur Erziehungshilfe	28 10	46,9286 29,1000	11,66803 18,54394	2,20505 5,86411

Tab. 64: Deskriptive Gruppenstatistik zum T-Test bei unabhängigen Stichproben zu nachfolgender Tab. 65

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
analyt_ges_rel STAT Pri A gesamt %	Varianzen sind gleich	,866	,358	2,492	36	,017	15,68571	6,29561	2,91763	28,45380
	Varianzen sind nicht gleich			2,188	12,944					
creativ_ges_rel STAT Pri C gesamt %	Varianzen sind gleich	1,073	,307	,556	36	,582	3,54286	6,37777	-9,39186	16,47757
	Varianzen sind nicht gleich			,493	13,131					
prakt_ges_rel STAT Pri P gesamt %	Varianzen sind gleich	,089	,767	5,487	34	,000	33,55357	6,11461	21,12719	45,97995
	Varianzen sind nicht gleich			5,107	10,324					
stat_ges_rel STAT Gesamtwert (%)	Varianzen sind gleich	1,419	,241	3,529	36	,001	17,82857	5,05220	7,58224	28,07490
	Varianzen sind nicht gleich			2,846	11,647					

Tab. 65: T-Test bei unabhängigen Stichproben bzgl. STAT-Primärskalen und Gesamtscore (Vergleich Gym und SzE)

Die Analyse des T-Tests bzgl. eines Vergleichs von Gymnasium und Hauptschule in den Sekundärskalen des STAT (Tab. 67) gibt bis auf STAT-figu (.223) signifikante Unterschiede an. Vor allem die schon thematisierte STAT-verb, als kumulierte Skala für Kompetenzen im Umgang mit sprachlich-orientierten Problemstellungen), macht den Unterschied zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten in der STAT-Performanz aus (.018):

Gruppenstatistiken

		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
verbal_ges_rel STAT Sek verb gesamt %	1 Gymnasium	28	51,3571	18,88408	3,56876
	2 Hauptschule	24	38,4167	19,00782	3,87995
quant_ges_rel STAT Sek quan gesamt %	1 Gymnasium	28	59,4643	15,45239	2,92023
	2 Hauptschule	24	28,9167	16,34656	3,33673
figur_ges_rel STAT Sek figu gesamt %	1 Gymnasium	28	38,9643	19,58170	3,70059
	2 Hauptschule	24	32,3333	19,02325	3,88310
essay_ges_rel STAT Sek essa gesamt %	1 Gymnasium	28	42,6071	18,56189	3,50787
	2 Hauptschule	24	20,3750	16,27164	3,32143

Tab. 66: Deskriptive Gruppenstatistik zum T-Test bei unabhängigen Stichproben zu nachfolgender Tab. 67

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
verbal_ges_rel STAT Sek verb gesamt %	Varianzen sind gleich	,087	,770	2,456	50	,018	12,94048	5,26893	2,35752	23,52343
	Varianzen sind nicht gleich			2,455	48,691					
quant_ges_rel STAT Sek quan gesamt %	Varianzen sind gleich	,687	,411	6,920	50	,000	30,54762	4,41462	21,68060	39,41464
	Varianzen sind nicht gleich			6,889	47,826					
figur_ges_rel STAT Sek figu gesamt %	Varianzen sind gleich	,126	,725	1,233	50	,223	6,63095	5,37622	-4,16751	17,42942
	Varianzen sind nicht gleich			1,236	49,188					
essay_ges_rel STAT Sek essa gesamt %	Varianzen sind gleich	,309	,580	4,555	50	,000	22,23214	4,88072	12,42893	32,03536
	Varianzen sind nicht gleich			4,602	49,967					

Tab. 67: T-Test bei unabhängigen Stichproben bzgl. STAT-Sekundärskalen (Vergleich Gym – HS)

Der Vergleich der Gruppe von Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe mit ihren Peers von der Hauptschule in der STAT-Sekundärskalen (Tab. 69) ergibt in der T-Testung (siehe unten) keine signifikanten Unterschiede (alle Sekundärskalen n.s.):

Gruppenstatistiken

	gym1hs2v3	gym1/hs2v3	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
verbal_ges_rel STAT	2	Hauptschule	24	38,4167	19,00782	3,87995
Sek verb gesamt %	3	Schule zur Erziehungshilfe	10	35,2000	24,24321	7,66638
quant_ges_rel STAT	2	Hauptschule	24	28,9167	16,34656	3,33673
Sek quan gesamt %	3	Schule zur Erziehungshilfe	10	32,5000	32,21542	10,18741
figur_ges_rel STAT	2	Hauptschule	24	32,3333	19,02325	3,88310
Sek figu gesamt %	3	Schule zur Erziehungshilfe	10	23,9000	19,84635	6,27597
essay_ges_rel STAT	2	Hauptschule	24	20,3750	16,27164	3,32143
Sek essa gesamt %	3	Schule zur Erziehungshilfe	7	21,4286	25,86411	9,77572

Tab. 68: Deskriptive Gruppenstatistik zum T-Test bei unabhängigen Stichproben zu folgender Tab. 69

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
verbal_ges_rel STAT	Varianzen sind gleich	,877	,356	,415	32	,681	3,21667	7,75924	-12,58839	19,02172
	Sek verb gesamt %									
quant_ges_rel STAT	Varianzen sind gleich	22,255	,000	-,433	32	,668	-3,58333	8,28005	-20,44925	13,28258
	Sek quan gesamt %									
figur_ges_rel STAT	Varianzen sind gleich	,676	,417	1,163	32	,253	8,43333	7,24856	-6,33151	23,19817
	Sek figu gesamt %									
essay_ges_rel STAT	Varianzen sind gleich	,716	,404	-,131	29	,896	-1,05357	8,01788	-17,45198	15,34484
	Sek essa gesamt %									

Tab. 69: T-Test bei unabhängigen Stichproben bzgl. STAT-Sekundärskalen (Vergleich HS-SzE)

Im Unterschied dazu zeigen sich signifikante Differenzen – im Vergleich von Schule zur Erziehungshilfe und Gymnasium (Tab. 71) – in den Sekundärskalen STAT-verb (.038), STAT-figu (.045) und STAT-essa (.018). Das Ergebnis von STAT-quan. wird aufgrund Nicht-Normalverteilung im Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest (siehe oben) nicht berücksichtigt. Von einer weitergehenden Prüfung von STAT-quan. mit Kruskal-Wallis und Mann-Whitney-Test wird aus Gründen der Schwerpunktsetzung verzichtet: die Skala STAT-verb. war von entscheidendem Interesse, da sprachliche Fähigkeiten Schlüsselkompetenzen für die schulische Biographie darstellen:

Gruppenstatistiken

	gym1hs2v3	gym1/hs2v3	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
verbal_ges_rel STAT	1	Gymnasium	28	51,3571	18,88408	3,56876
Sek verb gesamt %	3	Schule zur Erziehungshilfe	10	35,2000	24,24321	7,66638
quant_ges_rel STAT	1	Gymnasium	28	59,4643	15,45239	2,92023
Sek quan gesamt %	3	Schule zur Erziehungshilfe	10	32,5000	32,21542	10,18741
figur_ges_rel STAT	1	Gymnasium	28	38,9643	19,58170	3,70059
Sek figu gesamt %	3	Schule zur Erziehungshilfe	10	23,9000	19,84635	6,27597
essay_ges_rel STAT	1	Gymnasium	28	42,6071	18,56189	3,50787
Sek essa gesamt %	3	Schule zur Erziehungshilfe	7	21,4286	25,86411	9,77572

Tab. 70: Deskriptive Gruppenstatistik zum T-Test bei unabhängigen Stichproben zu nachfolgender Tab. 71

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
								Untere	Obere	
verbal_ges_rel STAT Sek verb gesamt %	Varianzen sind gleich	1,223	,276	2,155	36	,038	16,15714	7,49924	,94798	31,36631
	Varianzen sind nicht gleich			1,911	13,118	,078	16,15714	8,45632	-2,09496	34,40924
quant_ges_rel STAT Sek quan gesamt %	Varianzen sind gleich	23,533	,000	3,495	36	,001	26,96429	7,71468	11,31820	42,61037
	Varianzen sind nicht gleich			2,544	10,516	,028	26,96429	10,59769	3,50731	50,42126
figur_ges_rel STAT Sek figu gesamt %	Varianzen sind gleich	1,235	,274	2,081	36	,045	15,06429	7,23828	,38437	29,74420
	Varianzen sind nicht gleich			2,068	15,713	,056	15,06429	7,28575	-,40377	30,53234
essay_ges_rel STAT Sek essa gesamt %	Varianzen sind gleich	,245	,624	2,495	33	,018	21,17857	8,48872	3,90814	38,44901
	Varianzen sind nicht gleich			2,039	7,617	,078	21,17857	10,38604	-2,98317	45,34032

Tab. 71: T-Test bei unabhängigen Stichproben bzgl. STAT-Sekundärskalen (Vergleich Gym – SzE)

Weiterführende Analysen, die hier nicht mehr explizit aufgeführt werden, ergaben keine signifikanten Unterschiede im Gendervergleich: männliche und weibliche Jugendliche bewältigten die Anforderungen nicht signifikant unterschiedlich.

Für die quantitative Arbeitshypothese 3 (Die Schüler der Schule zur Erziehungshilfe unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich des Profils analytischer, praktisch-problemlösender und synthetisch-kreativer Fähigkeiten von ihren Peers aus der Hauptschule und aus dem Gymnasium) muss konstatiert werden, dass sie einerseits bestätigt, andererseits für die vorliegende Stichprobe widerlegt ist. Die dargelegten statistischen Verfahren haben gezeigt, dass in der Bewältigung synthetisch-kreativer Anforderungen (STAT C) kein signifikanter Unterschied in den Strategien und Fähigkeiten zwischen den Schularten festgestellt werden konnte. Dagegen unterscheiden sich die Gymnasiasten in ihren guten strategischen und performativen Leistungen bei analytischen und praktischen Problemstellungen signifikant von den Jugendlichen der Hauptschule und der Schule zur Erziehungshilfe. Zudem konnten signifikante Unterschiede in der Sekundärskala STAT-verb festgestellt werden: Gymnasiasten bewältigen sprachlich aufbereitete bzw. sprachlich orientierte Anforderungen signifikant besser als Hauptschüler und Jugendliche der Schule zur Erziehungshilfe. Die berechneten hohen Skaleninterkorrelationen zwischen der Sekundärskala STAT-verb mit allen anderen STAT-Primärskalen zeigt, dass verbale Kompetenz eine Schlüsselqualifikation bei der Bewältigung der unterschiedlichen Anforderungen – auch und gerade im schulischen Kontext – darstellt.

Unabhängig von der relativen Leistungsdifferenz zeigt die qualitative Interpretation der Profile, also die schulartspezifischen Ausprägungen hinsichtlich bestimmter bevorzugter oder vernachlässigter Strategien und Bewältigungskompetenzen, dass

- (1) Jugendliche am Gymnasium insgesamt analytische und v.a. praktische Anforderungen unter Einbezug ihres Erfahrungshintergrundes auf einem hohen und signifikant über anderen Schularten liegenden Niveau bewältigt haben (dafür jedoch deutliche gruppenbezogene Probleme mit kreativ-synthetischen Anforderungen haben: selbst-

ständiges Denken mit eigener Problemfindung und unkonventionellen Lösungswegen),

- (2) Jugendliche der Hauptschule gerade in der Bewältigung kreativ-synthetischer Handlungs- und Problemsituationen ihre Stärken zeigen konnten, was für diese Gruppe auch m. E. für praktische Anforderungen gilt, während für die
- (3) Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe kein wirklicher Trend erkennbar war und die Mittelwertanalysen aufgrund der enormen Streuung der Daten weniger Aussagekraft bzgl. dieser Gruppe besitzen. Die von den Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe angewendeten Strategien und Kompetenzen sind besonders individuell und subjektspezifisch ausgeprägt. Dies entspricht im Übrigen dem Selbstverständnis einer dort verorteten sonderpädagogischen Bemühung um die individuelle Förderung der jeweiligen Kompetenzen und Strategien der Jugendlichen, was aufgrund der hier vorliegenden – nicht repräsentativen, aber appellativ und qualitativ interessanten – Datengrundlage bestätigt werden kann.

9.3. Quantitative (Zusammenhangs-) Analysen der Variablen Kompetenz- und Kontrollüberzeugung sowie Handlungs- / Problemlösestrategien

Arbeitshypothese 4:

Es besteht kein Zusammenhang zwischen psychometrisch erfassten analytischen, synthetisch-kreativen und praktisch-problemlösenden Fähigkeiten in der Testsituation (mittels STAT-Test) und generalisierten Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (mittels FKK-Befragung)

Operationalisierung: Vergleich der relevanten STAT- und FKK-Skalen (quantitative Zusammenhangsanalysen)

Wie im theoretischen Teil ausgeführt wurde, sind generalisierte Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen *handlungsrelevant* (vgl. Krampen 2000, 2002, 2005; vgl. hierzu 2.3.3.2 Abschnitt) und im Sinne Haußers (1995; 2002) Ansatz der Identitätskomponenten (vgl. Abschnitt 2.3.2) damit auch *identitätsrelevant*, da sie Bewältigungsstrategien in subjektiv neuartigen¹⁸⁵ Situationen maßgeblich beeinflussen. Neben der Bedeutung von handlungsleitenden Kognitionen (wie Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen) und entwicklungsbezogenen Emotionen (wie sie im Modell Krampens systematisiert sind; vgl. Abschnitt 2.3.3.2.1)

¹⁸⁵ *Subjektive Neuartigkeit* kann der Postmoderne als zeitlich dauerhaftes und über mehrere Lebensbereiche des Menschen generalisierendes Phänomen im Kontext von Begriffen wie „Wahlbiographie“ (vgl. Beck 1986a) zugeschrieben werden: In diesem Sinne müssen sich Jugendliche in den verschiedenen Lebenswelten unter der Bedingung ständiger subjektiver Neuartigkeit fortwährend neu orientierten und aus einer Vielzahl von Handlungsalternativen, Zielen, Rollen und Orientierungen *wählen*, was den biographischen Verlauf fortwährend bestimmt (deshalb die begriffliche Prägnanz der „Wahlbiographie“).

bedarf es zudem bestimmter Strategien und Kompetenzen in der subjektiv erfolgreichen Auseinandersetzung mit neuartigen Anforderungen. Ein solches Modell hat Sternberg (u.a. 1996a, 1996b) zur Beschreibung von Kompetenzen (abilities) und Strategien (strategies) auf der Grundlage seines kognitiven Ansatzes der „triarchic theory of intelligence“ vorgelegt. Dabei beschreibt sein erweiterter Intelligenzbegriff eine Ressource kreativer Auseinandersetzung mit subjektiv neuartigen Anforderungen der subjektiven Wirklichkeit, eingebettet in soziale Realitäten und Erwartungen (vgl. Sternberg & Lubart 1991, 1995, 1996). Die für Forschungszwecke entwickelte diagnostische Umsetzung des STAT („Sternberg Triarchic Abilities Test“, Sternberg 1993) operationalisiert als Paper-Pencil-Verfahren drei grundlegende Fähigkeiten bei einer erfolgreichen Auseinandersetzung mit der Umwelt: analytische, synthetische (bzw. kreative) und praktisch-problemlösende Kompetenzen und Strategien.

Beide eher kognitiv orientierte Verfahren, der Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK, Krampen 1991) sowie Sternbergs STAT-Ansatz, suchen demnach zwei für die Identitätsarbeit und ihre Ressourcen (vgl. Kapitel 4) bedeutende Variablen zu erfassen. Die Arbeitshypothese wurde dennoch so formuliert, dass ein statistischer Zusammenhang der Ergebnisse des FKK und des STAT für die Stichprobe unwahrscheinlich ist, da das Konzept der generalisierten Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (versus einer Bereichsspezifität der Erwartungen) in der subjektiv wenig (identitäts-) relevanten Testsituation auf die individuellen Bewältigungsstrategien und die subjektive Verarbeitung der STAT-Aufgaben wohl einen eher geringen Einfluss nehmen wird.

Zur Überprüfung der Arbeitshypothese wurden Korrelationsberechnungen nach Pearson (in SPSS 14) unter Verwendung der Absolutwerte in den STAT-Skalen vorgenommen. Eine erste Berechnung (siehe v.a. Tab. 73) bzgl. der Primärskalen des STAT (STAT A, STAT C, STAT P) sowie des FKK (FKK-SK, FKK-I, FKK-P, FKK-C) zeigt dabei folgende Ergebnisse:

	Mittelwert	Standardabweichung	N
Analyt_gesamt	7,4032	4,30196	62
Creativ_gesamt	9,0000	5,54129	35
pract_gesamt	17,6571	7,62327	35
SK FKK Pri Selbstkonzept	51,81	13,504	53
I FKK Pri Internalität	51,30	9,231	53
P FKK Pri Soz. Externalität (p)	49,68	10,959	53
C FKK Pri Fat. Externalität (c)	50,98	11,611	53

Tab. 72: Deskriptive Statistik für die nachfolgende Korrelationsberechnung

		Analyt_gesamt	Creativ_gesamt	pract_gesamt	SK FKK Pri Selbstkonzept	I FKK Pri Internalitaet	P FKK Pri Soz. Externalität (p)	C FKK Pri Fat. Externalität (c)
Analyt_gesamt	Korrelation nach Pearson	1	,479**	-,281	-,003	,001	,050	,094
	Signifikanz (2-seitig)		,004	,102	,983	,993	,724	,504
	N	62	35	35	53	53	53	53
Creativ_gesamt	Korrelation nach Pearson	,479**	1	-,426*	-,265	-,169	,046	,438*
	Signifikanz (2-seitig)	,004		,011	,142	,356	,801	,012
	N	35	35	35	32	32	32	32
pract_gesamt	Korrelation nach Pearson	-,281	-,426*	1	,491**	,468**	-,403*	-,658**
	Signifikanz (2-seitig)	,102	,011		,004	,007	,022	,000
	N	35	35	35	32	32	32	32
SK FKK Pri Selbstkonzept	Korrelation nach Pearson	-,003	-,265	,491**	1	,515**	-,567**	-,325*
	Signifikanz (2-seitig)	,983	,142	,004		,000	,000	,018
	N	53	32	32	53	53	53	53
I FKK Pri Internalitaet	Korrelation nach Pearson	,001	-,169	,468**	,515**	1	-,253	-,378**
	Signifikanz (2-seitig)	,993	,356	,007	,000		,067	,005
	N	53	32	32	53	53	53	53
P FKK Pri Soz. Externalität (p)	Korrelation nach Pearson	,050	,046	-,403*	-,567**	-,253	1	,380**
	Signifikanz (2-seitig)	,724	,801	,022	,000	,067		,005
	N	53	32	32	53	53	53	53
C FKK Pri Fat. Externalität (c)	Korrelation nach Pearson	,094	,438*	-,658**	-,325*	-,378**	,380**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,504	,012	,000	,018	,005	,005	
	N	53	32	32	53	53	53	53

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tab. 73: Korrelationen der STAT-Primärskalen sowie der FKK-Primärskalen unter Einbezug der Gesamtstichprobe (n=62) (alle Schularten)

Wie zunächst vermutet wurde, weisen die vier Primärskalen des FKK (SK FKK Pri Selbstkonzept, I FKK Pri Internalität, P FKK Pri Soz. Externalität, C FKK Pri Fat. Externalität) keine Korrelationen mit statistischer Signifikanz nach Pearson auf, was die Skalen STAT A (Analyt_gesamt) und m. E. STAT C (außer einer 0.05-Niveau-Signifikanz zu FKK-C von .012) anbetrifft. Allerdings bestehen über alle Primärskalen des FKK hinweg signifikante Korrelationen zu STAT P (auch auf einem Niveau von 0.01). Nachfolgende Tab. 75 versucht über den Einbezug weiterer Skalen (plus FKK-Sekundärskalen und des STAT-Gesamtscores) diesen Sachverhalt genauer zu analysieren:

	Mittelwert	Standardabweichung	N
SK FKK Pri Selbstkonzept	51,81	13,504	53
I FKK Pri Internalitaet	51,30	9,231	53
P FKK Pri Soz. Externalität (p)	49,68	10,959	53
C FKK Pri Fat. Externalität (c)	50,98	11,611	53
SKI FKK Sek Selbstwirksamkeitsüberzeugung	51,34	10,000	53
PC FKK Sek Externalität (p_c)	50,45	10,235	53
SKIPC FKK Ter Internalität vs. Externalität	52,75	10,375	53
Analyt_gesamt	7,4032	4,30196	62
Creativ_gesamt	9,0000	5,54129	35
pract_gesamt	17,6571	7,62327	35
stat_ges_rel STAT Gesamtwert (%)	37,9355	14,45612	62

Tab. 74: Deskriptive Statistik für nachfolgende Korrelationsberechnung

Korrelationen alle Schularten

	SK FKK Ph Selbstkonzept	I FKK Ph Internalität	P FKK Ph Soz. Externalität (p)	C FKK Ph Fat. Externalität (c)	SKI FKK Sek Selbstwirksamkeitsüberzeugung	PC FKK Sek Externalität (p-o)	SKIPC FKK Ter Internalität vs. Externalität	Analyt_gesamt	Creativ_gesamt	pract_gesamt	stat_oes_rel STAT Gesamtwert (%)
SK FKK Ph Selbstkonzept	1	,515 ^(**)	-,567 ^(**)	-,325 ^(*)	,922 ^(**)	-,556 ^(**)	,850 ^(**)	-,003	-,265	-,491 ^(**)	,027
		,000	,000	,018	,000	,000	,000	,983	,142	,004	,849
N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
I FKK Ph Internalität	,515 ^(**)	1	-,253	-,378 ^(**)	,765 ^(**)	-,393 ^(**)	,668 ^(**)	,001	-,169	-,468 ^(**)	,006
	,000	,067	,005	,005	,000	,004	,000	,993	,366	,007	,967
N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
P FKK Ph Soz. Externalität (p)	-,567 ^(**)	-,253	1	,380 ^(**)	-,488 ^(**)	1	-,746 ^(**)	,050	,046	-,403 ^(*)	-,049
	,000	,067	,005	,005	,000	,000	,000	,724	,801	,022	,728
N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
C FKK Ph Fat. Externalität (c)	-,325 ^(*)	-,378 ^(**)	,380 ^(**)	1	-,355 ^(**)	,840 ^(**)	-,689 ^(**)	,094	-,438 ^(*)	-,658 ^(**)	-,241
	,018	,005	,005	,005	,009	,000	,000	,604	,012	,000	,082
N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
SKI FKK Sek Selbstwirksamkeitsüberzeugung	,922 ^(**)	,765 ^(**)	-,488 ^(**)	-,355 ^(**)	1	-,528 ^(**)	,858 ^(**)	,018	-,217	-,526 ^(**)	-,012
	,000	,000	,000	,009	,000	,000	,000	,898	,233	,002	,934
N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
PC FKK Sek Externalität (p-o)	-,556 ^(**)	-,393 ^(**)	,811 ^(**)	,840 ^(**)	-,528 ^(**)	1	-,872 ^(**)	,088	,313	-,656 ^(**)	-,192
	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,539	,081	,000	,169
N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
SKIPC FKK Ter Internalität vs. Externalität	,850 ^(**)	,668 ^(**)	-,872 ^(**)	-,689 ^(**)	,858 ^(**)	-,872 ^(**)	1	-,053	-,306	,628 ^(**)	,089
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,704	,089	,000	,528
N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
Analyt_gesamt	-,003	,001	,060	,094	,018	,086	-,053	1	-,479 ^(**)	-,281	-,424 ^(**)
	,983	,993	,724	,504	,898	,539	,704	,004	,004	,102	,001
N	53	53	53	53	53	53	53	62	35	35	62
Creativ_gesamt	-,265	-,169	,046	-,438 ^(*)	-,217	,313	-,306	-,478 ^(**)	1	-,426 ^(*)	-,132
	,142	,366	,801	,012	,233	,081	,089	,004	,011	,011	,461
N	32	32	32	32	32	32	32	35	35	35	35
pract_gesamt	-,491 ^(**)	-,468 ^(**)	-,403 ^(*)	-,658 ^(**)	,528 ^(**)	-,656 ^(**)	,628 ^(**)	-,281	-,426 ^(*)	1	,756 ^(**)
	,004	,007	,022	,000	,002	,000	,000	,102	,011	,000	,000
N	32	32	32	32	32	32	32	35	35	35	35
stat_oes_rel STAT Gesamtwert (%)	,027	,006	-,049	-,241	-,012	-,192	,089	-,424 ^(**)	-,132	-,756 ^(**)	1
	,849	,967	,728	,082	,934	,169	,528	,001	,461	,000	,000
N	53	53	53	53	53	53	53	62	35	35	62

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tab. 75: Korrelationen der STAT- und FKK-Primärskalen nach Pearson (Gesamtstichprobe)

Wie sich bereits in der vorherigen Berechnung angedeutet hat und aufgrund der Skalenterkorrelationen des FKK eine logische Konsequenz darstellt, korrelieren auch die FKK-Sekundärskalen sowie die zusammenfassende Tertiärskala auf sehr hohem 0.01 Niveau. Hier die zentralen Werte in der Übersicht: STAT P (praktisch-problemlösende Kompetenzen und Strategien) korreliert positiv mit dem generalisierten Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (.004**), positiv mit Internalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen (.007**), negativ mit sozialer Externalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen (.022*), negativ mit fatalistischer Externalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen (.000**), positiv mit der Sekundärskala generalisierter Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (.002**), negativ mit Externalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen (.000**) sowie positiv mit der zusammenfassenden Tertiärskala Internalität versus Externalität (.000**).

Die genannte Signifikanz zwischen den FKK-Skalen und der STAT-C-Skala bezieht sich zudem auf die positive Korrelation zwischen fatalistischer Externalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen und synthetisch-kreativen Kompetenzen und Strategien (.012*).

Auf die Interkorrelation innerhalb der STAT-Skalen bzw. innerhalb der FKK-Skalen wurde bereits eingegangen und soll nun nicht näher erläutert werden.

Dagegen muss überlegt werden, weshalb die Arbeitshypothese 4 eine Herausnahme der STAT-P-Skala (praktisch-problemlösende Kompetenzen) aufgrund der Ergebnisse erforderlich macht. Denn für die Testsituation des STAT spielten Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen hier eine statistisch signifikante Rolle: Die Bewältigung von praktischen Anforderungen, Aufgaben und Problemen¹⁸⁶ wird demnach – im Kontext dieser Stichprobe und bezogen auf die herangezogenen Skalen – begünstigt durch

- ein hohes generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (Bsp. Item 28: „Auch in schwierigen Situationen fallen mir immer viele Handlungsmöglichkeiten ein“; Item 20: „In unklaren oder gefährlichen Situationen weiß ich immer, was ich tun kann“),
- internale Kontrollüberzeugungen (Bsp. Item 23: „Ich kann sehr viel von dem, was in meinem Leben passiert, selbst bestimmen“; Item 25: „Gewöhnlich kann ich meine Interessen selbst vertreten und erreiche dabei das, was ich will“)
- geringe sozial-externale Kontrollüberzeugungen (Bsp. Item 03: „Ich habe das Gefühl, dass vieles von dem, was in meinem Leben passiert, von anderen Menschen abhängt“)

¹⁸⁶ Praktische Anforderungen sind – wie mehrfach ausgeführt – in der Testkonstruktion Sternbergs eine Frage von „using, implementing, and applying knowledge in everyday contexts“ (Sternberg et al. 1995, 5) und erfordern zunächst eine eigenständige Problemerkennung, da die Anforderungen oder Aufgaben nur schlecht definiert sind. Hierzu muss aktiv nach zusätzlichen Informationen gesucht werden. Zudem gibt es verschiedene richtige Lösungen, verschiedene mögliche Wege der Bewältigung. Die Erfahrung des Einzelnen wird – im Unterschied zu abstrakt analytischen Aufgaben – lösungs- und bewältigungsrelevant.

sowie geringe fatalistisch-externale Kontrollüberzeugungen (Bsp. Item 02: „Zufällige Geschehnisse bestimmen einen großen Teil meines Lebens und Alltags“).

Aus diesem Blickwinkel erscheinen die vorherigen Aspekte, (a) die signifikant niedrigeren Werte für das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe gegenüber den Gymnasiasten und den Hauptschülern sowie (b) die signifikant niedrigeren Werte in der Skala für praktisch-problemlösende Kompetenzen (v.a. im Vergleich mit den Gymnasiasten) logisch erklärbar.

Die vorwiegend als Ergänzungsverfahren verwendeten FKK und STAT sollen nun anhand qualitativer Forschungsbemühungen als Variablen triangulativ integriert werden, wo es sinnvoll und nützlich im Sinne der in Kapitel 7 ausgeführten Forschungsfragen erscheint.

9.4. Qualitativ-quantitative Analyse der Codes und Codehäufigkeiten der inhaltsanalytischen Auswertung des STAT-Essays 10.1: Subjektive Konzepte und Faktoren des Lebenserfolgs

Im Rahmen der ersten Untersuchungswelle der Stichprobe wurde mit allen Schülern (N=62) der STAT (Sternberg-Triarchic-Abilities-Test, Sternberg 1993 dt. Adapt.) als Screening-Verfahren eingesetzt, um die individuellen Profile hinsichtlich analytischer (STAT-A-Typ), kreativ-synthetischer (STAT-C-Typ) und praktisch-problemlösender (STAT-P-Typ) Kompetenzen und Strategien zu erfassen. Im Rahmen der STAT-Test-Durchführung waren die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe genauso wie die Peers von der Hauptschule und vom Gymnasium aufgefordert, ein ca. DIN A4-seitiges schriftliches Essay zu verfassen. Die Themenstellung lautete dabei wie folgt:

STAT 10.1 Fragestellung

Die Lebensbereiche der Menschen sind heutzutage schnellen und umfassenden Veränderungen unterworfen.

Welche Fähigkeiten oder Eigenschaften muss ein Mensch mitbringen, um Erfolg im Leben zu haben, und warum? Welche Hindernisse können einem erfolgreichen Leben im Wege stehen, und warum?

In der Besprechung der Fragestellung mit den Schülern wurde Lebenserfolg nicht näher definiert oder eingegrenzt. Zielstellung war die qualitative Untersuchung der subjektiven Konzepte von Lebenserfolg sowie der bedingenden und intervenierenden Faktoren. In Anlehnung an die textanalytischen Vorgehensweisen der *grounded theory*¹⁸⁷ (vgl. Strauss & Corbin 1996; Böhm 2000) wurde dafür eine Konzeption des sozialwissenschaftlichen Erkenntnis- und Forschungsprozesses gewählt, die es erlaubt „auf der Basis empirischer Forschung in einem bestimmten Gegenstandsbereich eine dafür geltende Theorie zu formulieren, die aus vernetzten Konzepten besteht und geeignet ist, eine Beschreibung und Erklärung der untersuchten Phänomene zu liefern“ (Böhm 2000, 476). Das zu untersuchende Phänomen waren die subjektiven Vorstellungen von Lebenserfolg der Jugendlichen.

Das Konzept „subjektiver Lebenserfolg“ beinhaltet, wie in Kapitel 4 hinsichtlich der Identitätsziele und Lebensorientierungen thematisiert, wesentliche Relevanz im Prozess der Entwicklung von Identitätsentwürfen und Identitätsprojekten. Strauss und Corbin (1996) haben methodologisch die Vorgehensweise des axialen Codierens beschrieben, die bzgl. der vorliegenden Forschungsfrage nach dem „subjektiven Lebenserfolg“ der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe im Vergleich mit ihren Peers von der Hauptschule und vom Gymnasium methodisch übernommen wurde.

¹⁸⁷ Der Begriff *grounded theory* ist in diesem Kontext als materialbasierte oder gegenstandsbezogene Theorie(bildung) zu umschreiben.

Dabei werden folgende Kategorien (als Variablen und Faktoren des subjektiven Konzepts von Lebenserfolg) in den Mittelpunkt der qualitativen Inhaltsanalyse gestellt, wobei folgendes Codierparadigma angewandt wurde:

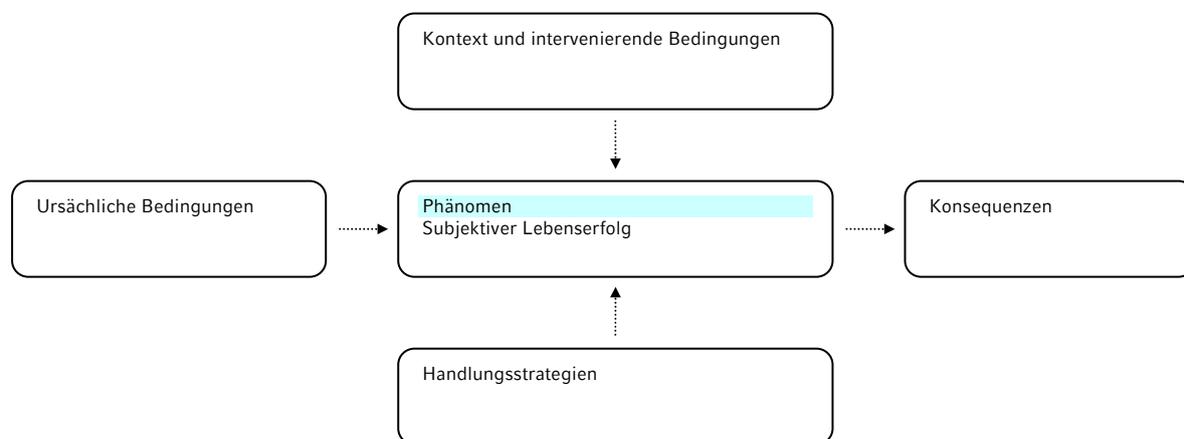


Abb. 54: Codierparadigma zur qualitativen Auswertung der Texte der Jugendlichen bzgl. der Fragestellung des STAT 10.1-Essays (Lebenserfolg)

Im Zentrum der Analyse der Texte (in MAXqda2) standen die Kategorien *ursächliche Bedingungen* (Code: Erfolg (STAT10.1) \ 1 Ursächliche Bedingungen), *Phänomen* (Code: Erfolg (STAT10.1) \ 2 Phänomen) und deren *intervenierenden Bedingungen* (Code: Erfolg (STAT10.1) \ 4 Intervenierende Bedingungen):

- Die Kategorie *ursächliche Bedingungen* bezeichnet dabei Ereignisse, Vorfälle, Geschehnisse, die zum Auftreten des Phänomens »subjektiver Lebenserfolg« führen.
- Das *Phänomen* umschreibt nach Strauss & Corbin (1996, 75) die zentrale Idee, das Ereignis, Geschehnis, den Vorfall, auf den eine Reihe von Handlungen oder Interaktionen gerichtet ist, um ihn zu kontrollieren oder zu bewältigen oder zu dem Handlungen in Beziehung stehen.
- *Intervenierende Bedingungen* grenzen die strukturellen Bedingungen ein, die auf „Handlungs- und interaktionale Strategien einwirken, die sich auf ein bestimmtes Phänomen beziehen“ (ebd. 75) und verwendete Strategien zum Lebenserfolg erleichtern oder hemmen.

Als qualitative Auswertungsmethode wurde die induktive Kategorienbildung u.a. in Anlehnung an Mayring (2000; vgl. hierzu Abschnitt 5.2.3.3, 8.3.3 und 8.5) gewählt. Sie hat als Grundgedanken, schrittweise Kategorien aus dem Material zu entwickeln (ab Ebene 2), die den Hauptkategorien nach Straus & Corbin (Ebene 1) zugeordnet werden. Die folgende Abb. 55 veranschaulicht dieses methodische Vorgehen.

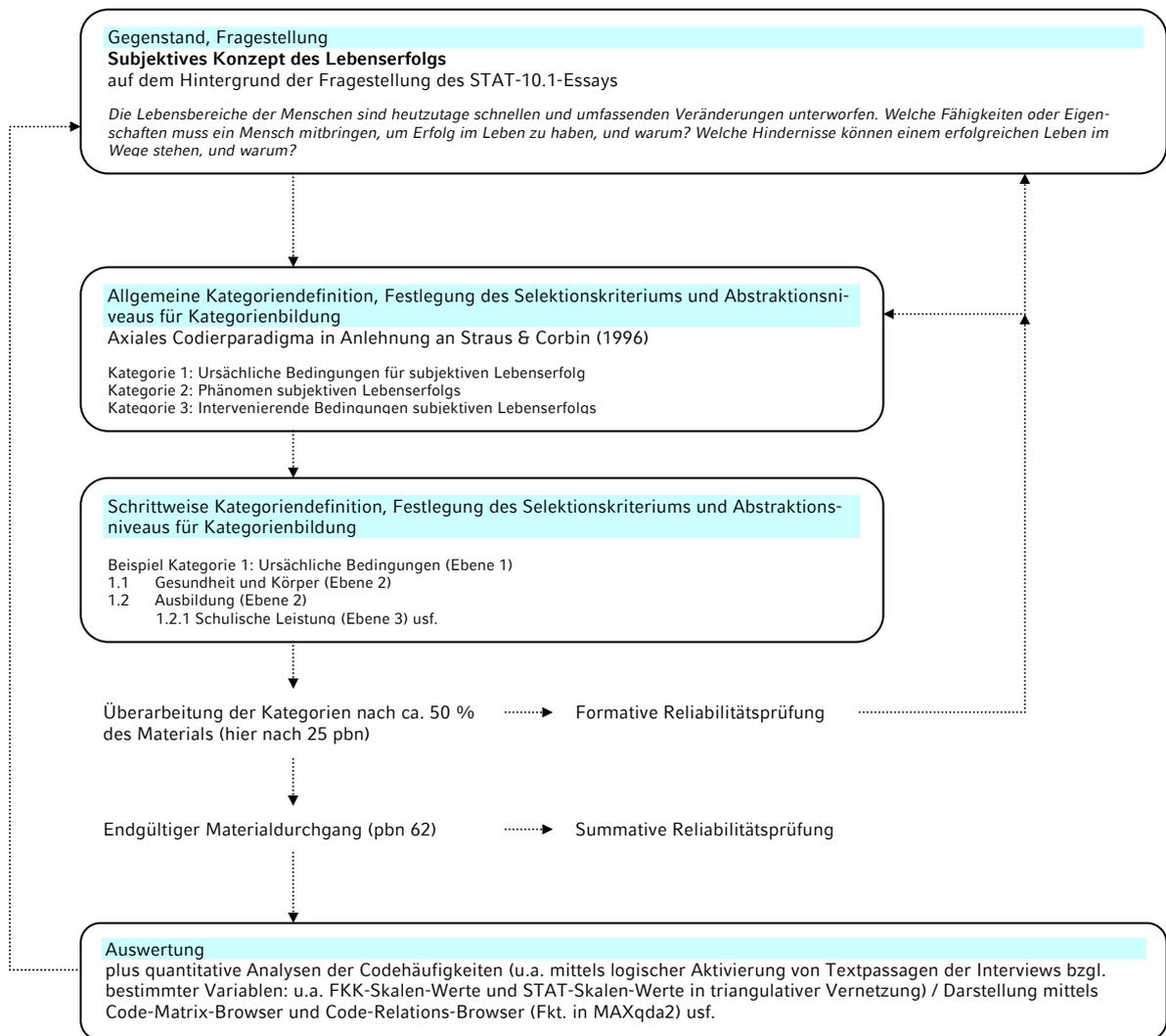


Abb. 55: Ablaufmodell der angewandten qualitativ-inhaltsanalytischen Methode induktiver Kategorienbildung (vgl. Mayring 2000, 472)

Der Codebaum des Kategoriensystems bzgl. der Auswertung der Essays (n=62) zur Frage des Lebenserfolgs stellt sich dabei wie folgt dar (Export aus MAXqda2):

Codesystem	
Lebenserfolg (STAT10.1)	
:1 Ursächliche Bedingungen:	
Externalität	Powerful Others Chance Control
Internalität	
:Gesundheit / Behinderung:	
	Belastbarkeit allgemein Traumata / life events Körperliche Voraussetzungen
:Berufliche Eignung:	
	Berufswahl Vorstrafen

Ausbildung

Computer-Kenntnisse
 technisches Verständnis
 Ausbildungsplätze
 Bildungschancen (milieuabhängig)
 Stärkeorientierung
 Schulische Leistung
 Noten
 Schulabschluss
 Kulturtechniken
 Sprachenkenntnisse

Darstellung/Wirkung d. Person:

soziale Beliebtheit
 Authentizität
 Erscheinungsbild
 Handeln n. soz. Erwünschtheit
 Positive Selbstdarstellung

Persönlichkeitsvariablen:

Konzentrationsfähigkeit
 Vorausschauendes Planen
 Mut / Risikobereitschaft
 Überzeugung / Kohärenz
 Schlüsselqualifikationen
 verbale Fähigkeiten
 Humor
 Fehlertoleranz
 Lernen lernen
 Engagement / Fleiß / Ehrgeiz
 neg. Ehrgeiz: Konkurrenz
 Anpassungsfähigkeit
 Durchhaltevermögen / Ausdauer
 Durchsetzungsvermögen
 neg.: Kaltblütigkeit/Rücksichtslosigkeit
 Intelligenz
 Kreativität
 Spontaneität
 Flexibilität
 Praktische Fähigkeiten
 Selbstwertgefühl /-bewußtsein
 Sozialkompetenz
 Hilfsbereitschaft
 Empathie / emot. Komp.
 sich helfen lassen
 Teamfähigkeit
 "Charakter"
 Toleranz
 Freundlichkeit
 Netzwerk-/Situierungskomp.
 Soziale Fairness
 Vertrauenswürdigkeit
 Wissen / Allgemeinwissen
 Wissen um eigene Stärken
 Zielbewußtsein/Zielorientierung

Sozialer Kontext:

Modelle
 positive Modelle
 negative Modelle
 Berufliches Netzwerk
 Familienverhältnisse
 Erziehungsstil
 neg.: verwöhnender Erz.Stil
 negativ
 positiv
 Finanzieller Hintergrund
 Freunde

2 Phänomen: subjektiver Lebenserfolg:

Beruf
 Delinquenz
 Subjektives Wohlbefinden
 Glück/Flow
 posPersönlichkeitsentwicklung
 Wohlstand
 Familie
 Erreichung subj. Ziele
 soziale Beliebtheit
 Freunde
 Freizeit
 unrealistische Jugendträume

3 Kontext:

Finanzieller Hintergrund
 Soziale Kontakte / Netzwerk
 Fördernde Kontakte
 Hinderliche Bed. / - Kontakte
 ökol. Umwelt
 Persönlichkeitsvariablen
 Selbstwertgefühl
 Politische Rahmenbedingungen

4 Intervenierende Bedingungen:

Strategiehemmende Bed.
 Internalität neg.
 Externalität neg.
 Powerful Others neg.
 Chance Control neg.
 Strategieunterstützende Bed.

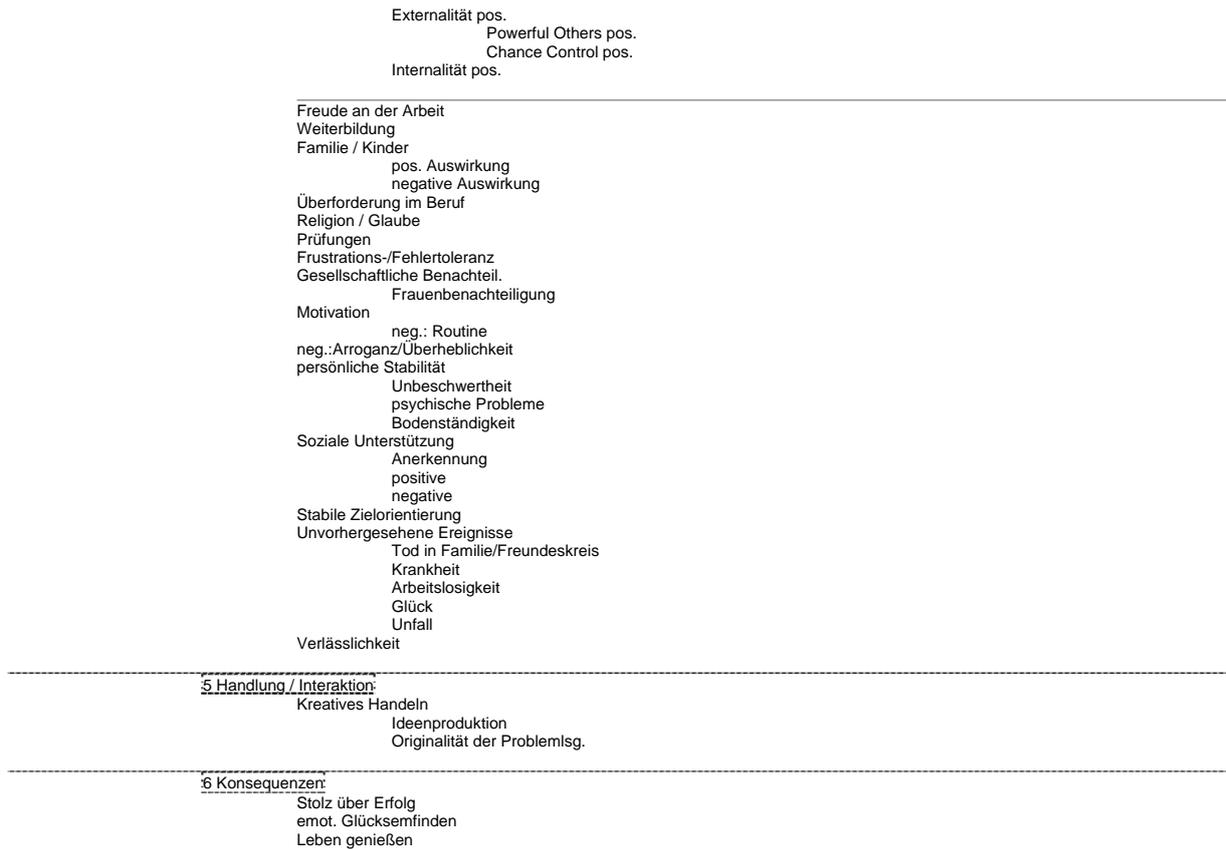


Abb. 56: Kategoriensystem (Codebaum) zur qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertung der Essays zur Frage des (subjektiven) Lebenserfolgs (STAT-10.1 Essay) in MAXqda 2 (n=62)

Die folgenden Analysen zeigen quantitative Ausprägungen innerhalb der genannten Kategorien anhand von Codehäufigkeiten. Die codierten Textstellen (Codings) wurden anhand folgender Variablen bearbeitet:

Variable	Funktion der logischen Aktivierung (für Codehäufigkeiten)
Schul-Typus	<ul style="list-style-type: none"> Gymnasium^{gym} Hauptschule^{hs} und Schule zur Erziehungshilfe^{sze}
STAT-Typus: Ausprägung von Problemlösestrategien und -kompetenzen der Schüler (Sternberg-Triarchic-Abilities-Test; Sternberg 1993)	<ul style="list-style-type: none"> kreativ-synthetische Problemlöser^{STAT-C} analytische Problemlöser^{STAT-A} praktische Problemlöser^{STAT-P} integrative Problemlöser^{STAT-CAP}
FKK-Typus: Ausprägung an Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen der Schüler (Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen; Krampen 1991)	<ul style="list-style-type: none"> hohes generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten^{FKK-SK PR75+} niedriges Selbstkonzept eigener Fähigkeiten^{FKK-SK PR25-} hohe Soziale Externalität in general. Kontrollüberzeugungen^{FKK-P PR75+} hohe Internalität in general. Kontrollüberzeugungen^{FKK-I PR75+} hohe Fatalistische Externalität in general. Kontrollüberzeug.^{FKK-C PR75+}

Die entsprechenden Daten wurden mittels der Funktion »logischer Aktivierung« der entsprechenden Codes mit der Software MAXqda 2 extrahiert und die Codehäufigkeiten als

„Index der Codes“ exportiert. Die folgenden qualitativen Forschungsfragen lagen diesem Untersuchungsabschnitt zugrunde:

1. Ursächliche Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs (9.4.1)

- a. Welches sind die ursächlichen Bedingungen für die subjektiven Konzepte für Lebenserfolg der Schüler?
- b. Unterscheiden sich die Aussagen der Schüler bzgl. der ursächlichen Bedingungen hinsichtlich (1b¹) des Schultyps, (1b²) der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen der Schüler (FKK-Profil) und (1b³) der favorisierten Problemlösestrategien (STAT-Profil)?

2. Phänomen subjektiven Lebenserfolgs (9.4.2)

- a. Was zeichnet das Phänomen Lebenserfolg für die Schüler aus, welche prospektiven Identitätsprojekte sind für die Jugendlichen zentral?
- b. Unterscheiden sich die Aussagen der Schüler bzgl. des Phänomens Lebenserfolg hinsichtlich (2b¹) des Schultyps, (2b²) der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen der Schüler (FKK-Profil) und (2b³) der favorisierten Problemlösestrategien (STAT-Profil)?

3. Intervenierende Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs (9.4.3)

- a. Worin sehen die Schüler intervenierende Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs? Was sind strategiefördernde oder strategiehemmende Faktoren für die Jugendlichen, die ihre Identitätsentwürfe und –projekte befördern oder behindern könnten?
- b. Unterscheiden sich die Aussagen der Schüler bzgl. der intervenierenden Bedingungen hinsichtlich (3b¹) des Schultyps, (3b²) der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen der Schüler (FKK-Profil) und (3b³) der favorisierten Problemlösestrategien (STAT-Profil)?

9.4.1. Ursächliche Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs

Ad 1a: Ursächliche Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs

Entsprechend der Fragestellung entfielen die häufigsten Codierungen auf den Bereich ursächliche Bedingungen für subjektiven Lebenserfolg (215 codierte Segmente; entspricht 40,95% aller Codings). Dabei ließen sich fünf Unterkategorien (Ebene 2) aus dem Material heraus entwickeln, die für die Jugendlichen (n=62) die zentralen Bedingungen für Lebenserfolg darstellen (vgl. Codesystem):

- **Gesundheit und Körper** Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\ Gesundheit und Körper
- **Ausbildung** Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\ Ausbildung
- **Darstellung und Wirkung der Person** Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bed.\ Wirkung d. Person
- **Persönlichkeitsvariablen** Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\ Persönlichkeitsvariablen
- **Bedingungen des sozialen Kontextes** Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bed.\ Sozialer Kontext

„Es liegt vor allem an mir!": Lebenserfolg vor allem eine Frage der eigenen Persönlichkeit

Der größte Anteil an Codings ergab die Kategorie *Persönlichkeitsvariablen* mit 62,3% (134 codierte Textstellen). Auf den Aspekt *Ausbildung* als zweithäufigste Kategorie entfielen 18,1%. Als weitere Ursachen für Lebenserfolg sahen die Jugendlichen mit 9,3% die Frage des *sozialen Kontextes* (soziale Ressourcen) sowie die *Darstellung und Wirkung der Person* (7,4%). Eine geringe Rolle spielen dagegen *gesundheitliche Voraussetzungen* (2,8%).

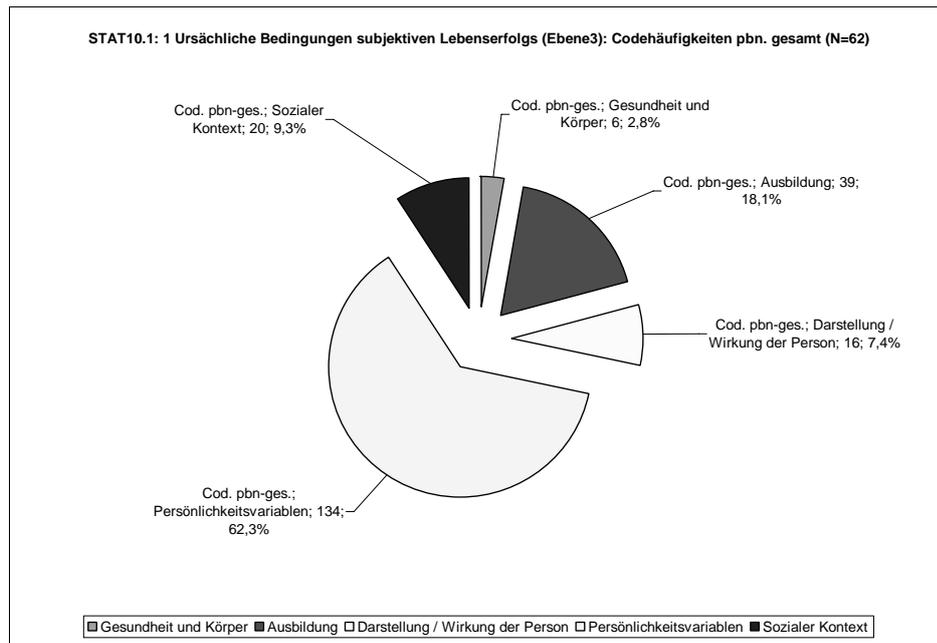


Abb. 57: Ursächliche Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs

Die Kategorie *Persönlichkeitsvariablen* verdeutlicht, dass die Jugendlichen mehrheitlich die Auffassung vertreten, Lebenserfolg hinge in erster Linie von ihnen selbst ab. Folgende Codings verdeutlichen dabei das Spektrum an Narrationen, die die Kategorie *Persönlichkeitsvariablen* umfasst: sie reicht von dem eigenen Bewusstsein für Identitäts- und Lebensziele, über das eigene Durchhaltevermögen bis hin zu Fehlertoleranz („den Mut Fehler einzugestehen“).

Text: Schularzt GYM \GYM_pbn03_STAT
 Position: 23 - 25
 Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Persönlichkeitsvariablen\Zielbewusstsein\Zielorientierung
 Auch im Beruf ist es wichtig, sein eigenes Ziel zu verfolgen, denn es wird das, was man selber will am Besten, weil es am Intensivsten ausgeführt wird.

Text: Schularzt HS \HS_pbn48_STAT
 Position: 1 - 3
 Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Persönlichkeitsvariablen\Durchhaltevermögen / Ausdauer
 Man müsste die Eigenschaft haben, darum zu kämpfen und sich Ziele zu setzen. Man braucht viel Ausdauer.

Text: Schularzt SzE \SzE_pbn60_STAT
 Position: 1 - 5
 Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Persönlichkeitsvariablen\Fehlertoleranz
 Selbstvertrauen, den Mut Fehler einzugestehen, die Lernfähigkeit, sich Kenntnisse anzueignen, Teamfähigkeit, die Würde anderer Menschen beachten.

Eine differenzierte Betrachtung der einzelnen Kategorien (Analyse der Ebene 3) folgt weiter unten.

Ad 1b): Ursächliche Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs:
Vergleich nach Schultypen, FKK-Ausprägung und STAT-Profil

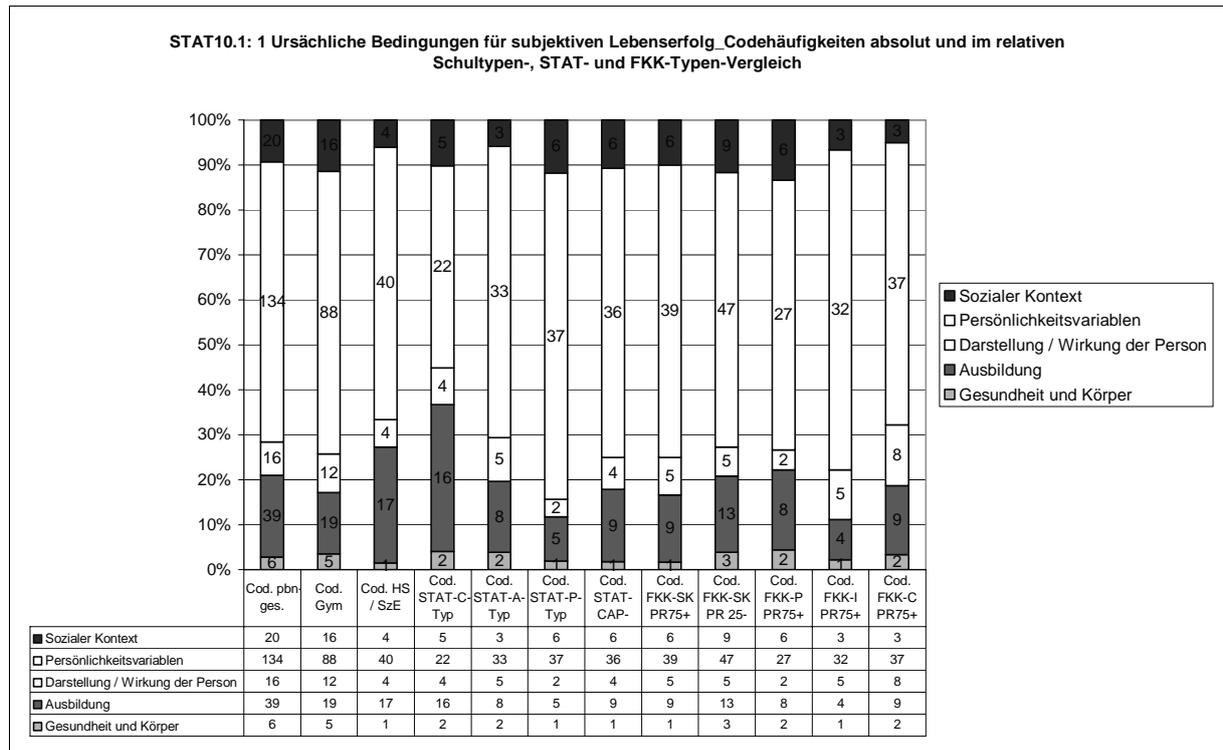


Abb. 58: Ursächliche Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs nach Schultypen, STAT-Profil und FKK-Typus (absolute Codehäufigkeiten)

Die obere Abbildung (Abb. 58) veranschaulicht die Codierhäufigkeiten (absolute Nennungen) hinsichtlich der verschiedenen Schultypen, der STAT-Profile (bevorzugte Strategien) und der Ausprägungen bzgl. der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK-Typen).

Ad 1b¹: „Ohne Ausbildung bist du gar nix!“: Die subjektive Bedeutung der Ausbildung ist bei Hauptschülern und Schülern der Schule zur Erziehungshilfe am ausgeprägtesten

Wie die absoluten (Tab. 58) sowie prozentualen Codehäufigkeiten im Schultypenvergleich zeigen (Abb. 59), verweist jede vierte Nennung der Jugendlichen von Hauptschule oder Schule zur Erziehungshilfe auf den Aspekt *Ausbildung* als ursächliche Bedingung für Lebenserfolg (25,8%). Die Gymnasiasten nannten *Ausbildung* nur etwa halb so häufig als ausschlaggebend für ihren Lebenserfolg (13,6%). Die Bedeutung von *Persönlichkeitsvariablen* unterscheidet sich dagegen nicht signifikant voneinander. Die Schüler am Gymnasi-

um werten das *soziale Umfeld* und soziale Ressourcen als etwas bedeutender (11,4%) als die Peers an Hauptschule und Schule zur Erziehungshilfe (6,1%).

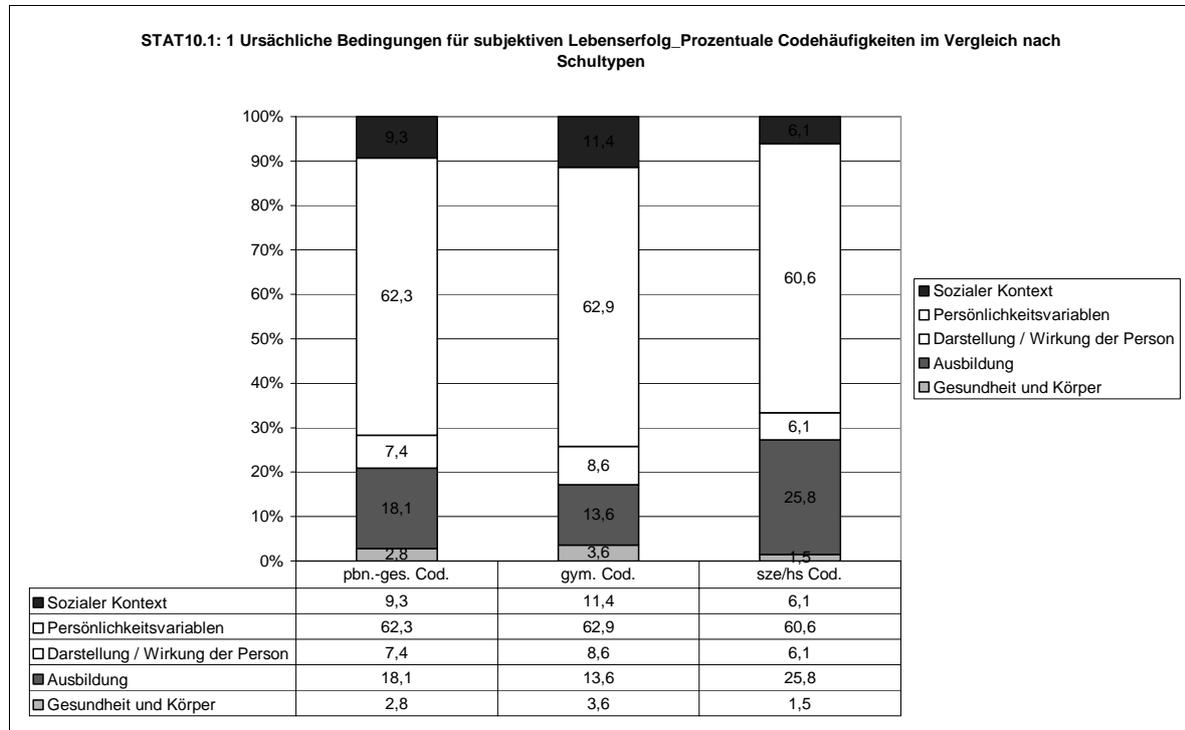


Abb. 59: Ursächliche Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs im Schultypenvergleich (prozentuale Codehäufigkeiten)

Nachfolgende Codings der Hauptschüler und Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe belegen exemplarisch, dass die Achtklässler aufgrund von berufsvorbereitenden Maßnahmen in der Schule, durch die Erfahrung von Praktika und dem Bewusstsein des absehbaren Endes ihrer Schulzeit sich sowohl über die Ausbildungsplatzsituation als auch über weiterführende Möglichkeiten durchaus im Klaren sind.

Codings_Logische Aktivierung: Schulart HS/SzE

Text: pbn32_STAT
 Position: 1 - 5
 Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Ausbildung\Schulische Leistung\Schulabschluss
 Ich möchte den Quali machen. Mit dem Quali muss ich einfach auf die Wirtschaftsschule oder Realschule gehen. Mit dem Abschluss der 10. Klasse mache ich eine Lehre als Reiseverkehrskauffrau. Um für große Betriebe zu arbeiten wie z.B. die Fa. Lufthansa.

Text: pbn36_STAT
 Position: 1 - 4
 Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Ausbildung\Schulische Leistung\Schulabschluss
 Man braucht einen guten Abschluss, weil man sonst keinen Ausbildungsplatz bekommt. (Hindernis) Wenn man keinen Abschluss hat.

Text: pbn55_STAT
 Position: 3
 Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Ausbildung\Schulische Leistung\Schulabschluss
 Kfz-Mechaniker: guter Quali, bewerben

Ad 1b²: Eine Frage der Selbstbestimmung und des Selbstkonzepts

Unabhängig vom Schultypus zeigt die Analyse (Abb. 60) in Abhängigkeit der Ergebnisse des Fragebogens zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK), dass für diejenigen Schüler *Persönlichkeitsvariablen* am wichtigsten für ihren Lebenserfolg sind, die über ausgesprochen hohe interne Kontrollüberzeugungen verfügen (FKK-I PR75+).

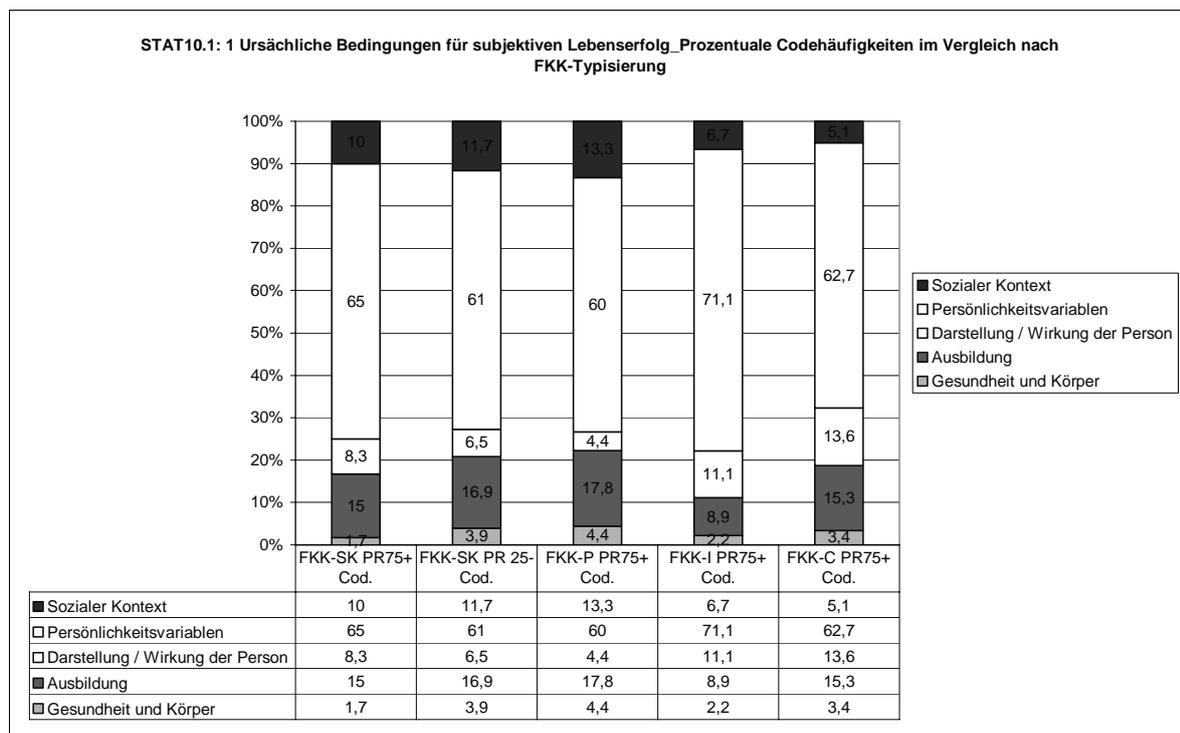


Abb. 60: Ursächliche Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs im FKK-Profil-Vergleich / Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (prozentuale Codehäufigkeiten)

Auf internal kontrollierte Jugendliche (Prozentrang über 75) fallen 71,1% der Nennungen. Am ehesten entspricht dieser Wert noch den Schülern, die ein ausgesprochen gutes generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (FKK-SK PR75+) kennzeichnet (65%). Dies überrascht insofern wenig, da die quantitative Analyse einen signifikanten Zusammenhang der FKK-Skalen für das generalisierte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (FKK-SK) und für Internalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen (FKK-I) ergab (Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant; vgl. Abschnitt 9.1).

Ein gutes Selbstbewusstsein und das Gefühl, Dinge selbst in der Hand zu haben, scheint die Jugendlichen unabhängiger von äußeren Faktoren als ursächlich für ihren Lebenserfolg zu machen, während demgegenüber die eigene Persönlichkeit, der wahrgenommene Freiraum und eigene Handlungsmöglichkeiten entscheidend sind. Folgende Codings von ausgeprägt internal kontrollierten Schülern (FKK-I PR75+) zeigen exemplarisch die Bedeutung der „Entscheidung zu seinem eigenen Lebensweg“ sowie deren Durchsetzung sowie die kreativen und selbst bestimmten Handlungsräume.

Codings Logische Aktivierung: FKK-I PR75+

Text: pbn28_STAT
 Position: 9 - 16
 Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Persönlichkeitsvariablen\Sozialkompetenz\sich helfen lassen
 Man sollte aber Fehler und Schwächen zugeben können und sich helfen lassen. Man sollte sich gut überlegen, wenn man eine Entscheidung zu seinem weiteren Lebensweg, ob beruflich oder privat, trifft und andere um ihre Meinung fragen, sich aber nicht beeinflussen lassen, sondern wirklich selbst entscheiden, was man möchte. Vor allem sollte man vorsichtig sein, sich aber helfen und beraten lassen.

Text: pbn07_STAT
 Position: 5 - 7
 Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Persönlichkeitsvariablen\Durchsetzungsvermögen
 Durchsetzungsvermögen ist auch einer der wichtigsten Dinge, da ein Mensch, der sich nicht durchsetzen kann, nichts erreicht.

Text: pbn03_STAT
 Position: 1 - 2
 Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Persönlichkeitsvariablen\Kreativität
 Ich denke, ein Mensch braucht zum Erfolg ein gewisses Maß an Kreativität.

Ad 1b³: Kreativ-synthetische (STAT-C-Typ) und praktische Problemlöser (STAT-P-Typ) sehen beide systemisch und verfolgen dennoch völlig unterschiedliche Strategien

Die differenzierte Analyse der Kategorie *ursächliche Bedingung* in Abhängigkeit der Variable bevorzugter Problemlösekompetenzen und –strategien (STAT-Profil) ergab, dass sich v.a. kreativ-synthetische Problemlöser (STAT-C-Typ) und praktische Problemlöser (STAT-P-Typ) von den durchschnittlichen Werten abheben. Kreativ-synthetische Problemlöser bewerten den Bereich *Ausbildung* überdurchschnittlich hoch (32,7%). Der Durchschnitt aller Schüler der Untersuchung lag dagegen nur bei 18,1%. Persönlichkeitsvariablen nennen die Jugendlichen mit ausgeprägt kreativ-synthetischen Strategien dagegen nur zu 44,9% (Durchschnitt aller Probanden: 62,3%). Ein ganz anderes Verhältnis zeigen die Schüler mit praktischen Problemlösekompetenzen (STAT-P-Typen). Sie nennen Eigenschaften der eigenen Persönlichkeit zu 72,5% als ausschlaggebend für ihren Lebenserfolg, während der Aspekt *Ausbildung* nur zu 9,8% thematisiert wurde:

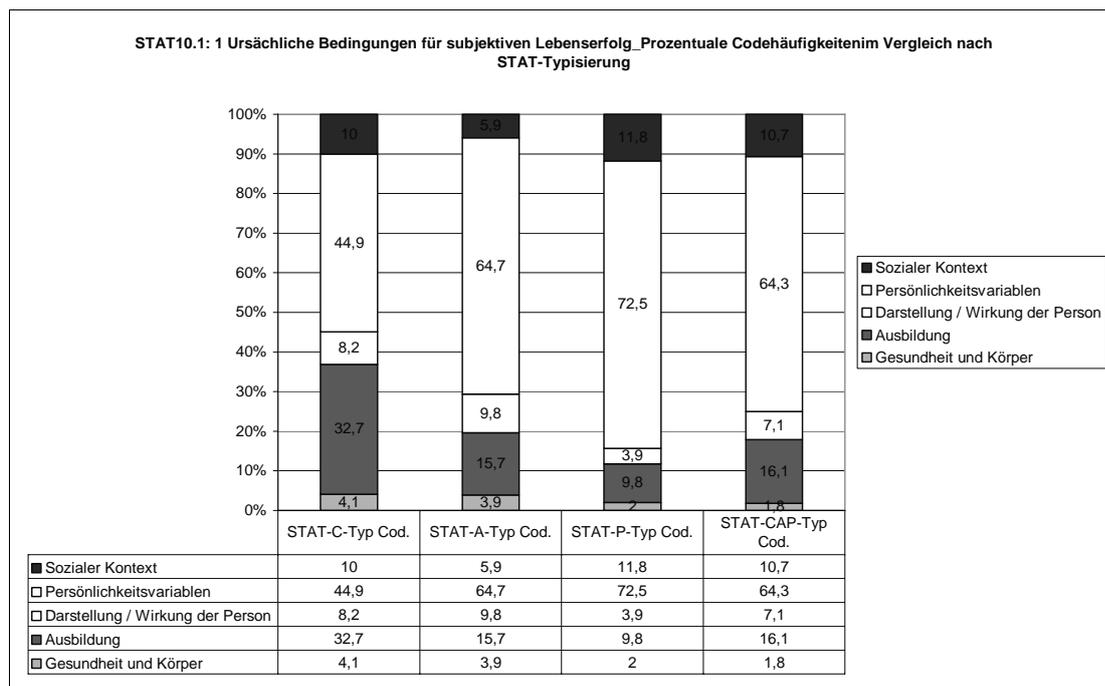


Abb. 61: Ursächliche Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs im STAT-Profil-Vergleich / Typen von Problemlösern (prozentuale Codehäufigkeiten)

Obgleich beide Gruppen von Schülern (STAT-C-Typ und STAT-P-Typ) das soziale Umfeld, deren Ressourcen sowie Konventionen in Bezug auf ihr subjektives Konzept von Lebenserfolg abwägen, konzentrieren sich kreativ-synthetische Problemlöser zunächst stärker auf die schulische und ausbildungsbezogene eigene Biographie, während die praktisch-problemlösenden Jugendlichen sich überdurchschnittlich auf eigene Handlungsmöglichkeiten und ihre Person fokussieren. Die Gründe dafür werden in der näheren Analyse der Kategorie Persönlichkeitsvariablen deutlich, wie die folgenden Ausführungen zu den einzelnen Kategorien zeigen.

„Körperliche Gesundheit allein reicht nicht“:

Die Kategorie Gesundheit und Körper Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\ Gesundheit und Körper

Die am wenigsten häufig genannte Kategorie der ursächlichen Bedingungen für Lebenserfolg thematisiert die eigene *Gesundheit* und die *körperliche Konstitution* (2,8% aller Codings). Allerdings sehen die Schüler, dass Gesundheit keine rein körperliche Kategorie darstellt (körperliche Belastbarkeit, Gesundheit und Behinderung), sondern dass auch *psychische Gesundheit* ein Faktor für Lebenserfolg darstellen kann (psychische Belastbarkeit, psychische Traumata und belastende Lebensereignisse):

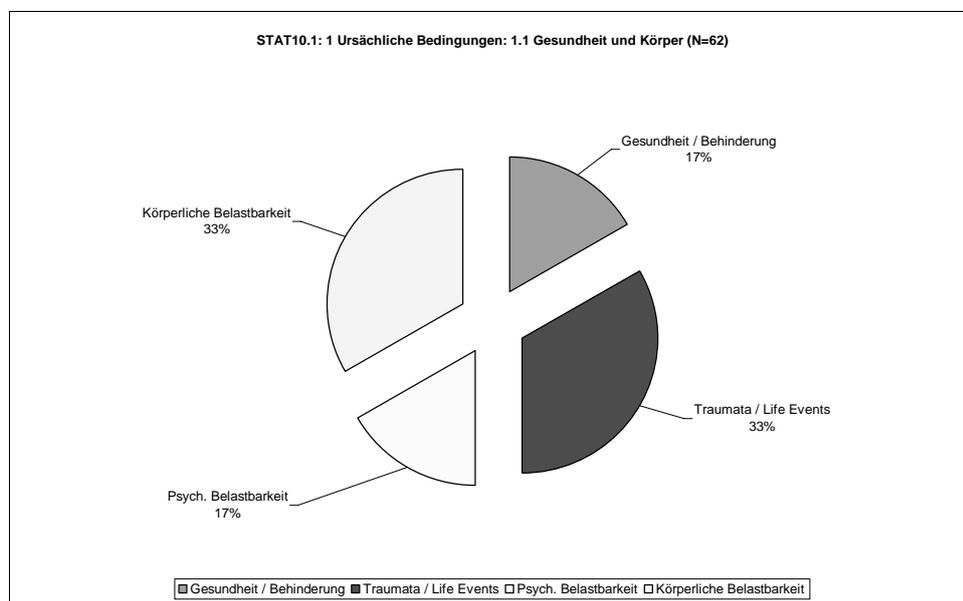


Abb. 62: Die Kategorie Gesundheit und Körper als Aspekt ursächlicher Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs (prozentuale Codehäufigkeiten)

Folgende exemplarische Codings zeigen anhand der Schüleraussagen auf, dass psychische Gesundheit, positive Selbstwertgefühle, die eigene emotional erlebte Historizität sowie die psychische Belastbarkeit in Abwägung der gesellschaftlichen Anforderungen eine erhebliche Rolle für die Verwirklichung von Identitätszielen und –projekten spielen können.

Text: pbn17_STAT
 Position: 5 – 9
 Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Gesundheit / Behinderung
 Es kann sein, das er eine körperliche Behinderung hat und deshalb nicht so viele Möglichkeiten in der Arbeit und in der Freizeit hat. Er könnte nicht mit sich selbst einverstanden und deshalb sich selbst und seine Mitmenschen hassen.

Text: pbn19_STAT
 Position: 11 – 14
 Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Traumata / life events
 Hindernisse auf dem Weg zum Erfolg können schreckliche Erlebnisse schon früh im Leben sein.

Text: pbn41_STAT
 Position: 1 – 3
 Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Gesundheit / Behinderung\Belastbarkeit allgemein
 Man muss sich anpassen können und stark belastbar sein. Weil wenn man gleich aufgibt, hat man keine Chance.

„Was zählt ist der Abschluss!“: Schule als produktorientierter Prozess
 Die Kategorie Ausbildung Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\ Ausbildung

Die Bedeutung der schulischen wie beruflich-orientierten Ausbildung spielt für die Jugendlichen eine erhebliche Rolle. Dabei zeigt die nähere Betrachtung der Narrationen, dass es den Schülern weniger um den Erwerb bestimmter Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse oder eigene Interessen geht, sondern die schulische Leistung im Vergleich zu anderen sowie letztendlich der Abschluss im Mittelpunkt ihrer Reflexionen steht. So fokussieren 52,8% der codierten Textsegmente den Aspekt *schulische Leistung und Abschluss*:

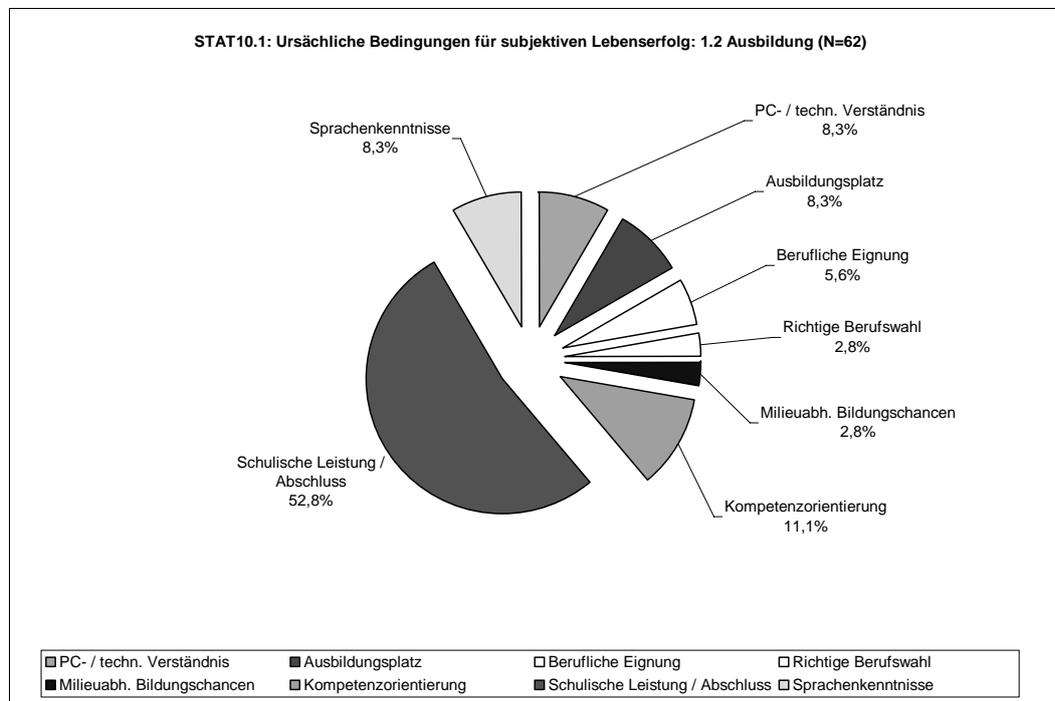


Abb. 63: Die Kategorie Ausbildung als Aspekt ursächlicher Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs (prozentuale Codehäufigkeiten)

Neben dieser eher produktorientierten Sichtweise und Betrachtung des Systems Schule sind sich die Jugendlichen im Klaren darüber, dass eine eigene Kompetenzorientierung im Sinne der Reflexion eigener Stärken und deren Forcierung ein Schritt zur Ausbildung und Verwirklichung subjektiver Identitätsentwürfe sein kann (Kategorie Kompetenzorientierung 11,1%). Einen Überblick über die Aspekte der Kategorie *Ausbildung* geben folgende Codings.

Text:	pbn18_STAT
Position:	13 - 18
Code:	Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Ausbildung\Computer-Kenntnisse
Aber in dieser Zeit braucht man vor allem Sachverstand. In dieser Zeit ist es am besten, wenn man etwas von Computern versteht. Das ist die neue Technik der Zukunft. Wenn man nicht mit Computern umgehen kann, ist man sowieso schon verloren, weil alles nur noch übers Internet geht.	
Text:	pbn38_STAT
Position:	7 - 10
Code:	Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Ausbildung\Ausbildungsplätze
Das Hindernis: Nicht den Wunschberuf zu erreichen oder ihn nicht ausführen zu können, weil nicht viele Ausbildungsstellen da sind oder keine Arbeitsstelle in der Umgebung frei ist.	
Text:	pbn52_STAT
Position:	1 - 1
Code:	Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Berufliche Eignung
Ein Mensch muss für seinen Beruf Talent und Ehrgeiz mitbringen, um Erfolg im Leben zu haben.	
Text:	pbn31_STAT
Position:	1 - 9
Code:	Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Berufswahl
Ich suche mir zu erst meine Schwächen und schaue dann, was ich für Stärken habe und dementsprechend suche ich mir einen Beruf! In dem Fall sind meine Schwächen Englisch und Mathe und meine Stärken Deutsch, Sport, Kunst und Musik, Hauswirtschaft. Kann gut mit Menschen umgehen bzw. mit alten Menschen. Deshalb möchte ich Altenpflegerin (oder Beschäftigungstherapeutin) machen und mich dann als Stationsleiterin hocharbeiten.	
Text:	pbn04_STAT
Position:	4 - 6
Code:	Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Ausbildung\Bildungschancen (milieuabhängig)
Angenommen, man wird in die falschen Verhältnisse hineingeboren, kann man zum Beispiel keine gute Schule besuchen	
Text:	pbn05_STAT
Position:	4 - 7
Code:	Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Ausbildung\Stärkeorientierung
Man sollte in dem Fach weitermachen in dem man gut ist und was einem Spaß macht, wobei man dadurch andere Fächer nicht vernachlässigen sollte.	
Text:	pbn27_STAT
Position:	4 - 8
Code:	Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Ausbildung\Schulische Leistung\Schulabschluss
Der Anfang bei der Verfolgung eines Ziels findet fast immer in der Schule statt. Ein vernünftiger Schulabschluss birgt gute Chancen zur Verwirklichung des Ziels und gibt einem, wenn man auf das Geleistete zurückblickt einen Motivationsschub.	
Text:	pbn12_STAT
Position:	12 - 14
Code:	Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Ausbildung\Sprachenkenntnisse
Manchmal sollte man auch ein paar Sprachen können, oder sich in anderen Ländern auskennen.	

Normalitätswunsch nach Chance und Ausbildung an der Schule zur Erziehungshilfe und der Hauptschule am häufigsten

Die differenzierte Betrachtung der Kategorie *Ausbildung* im Schultypenvergleich (Abb. 64) lässt erkennen, dass eine realitätsnahe Pragmatik verbunden mit dem Wunsch nach einem Schulabschluss und Ausbildungsplatz an der Schule zur Erziehungshilfe und Hauptschule stark ausgeprägt ist. Die Aspekte Ausbildungsplatz, berufliche Eignung, richtige Berufswahl und schulische Leistung (Abschluss) bestimmen zusammen 76,6% der Narrationen von Jugendlichen der Hauptschulstufe (mit und ohne Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung), wie Abb. 64 veranschaulicht.

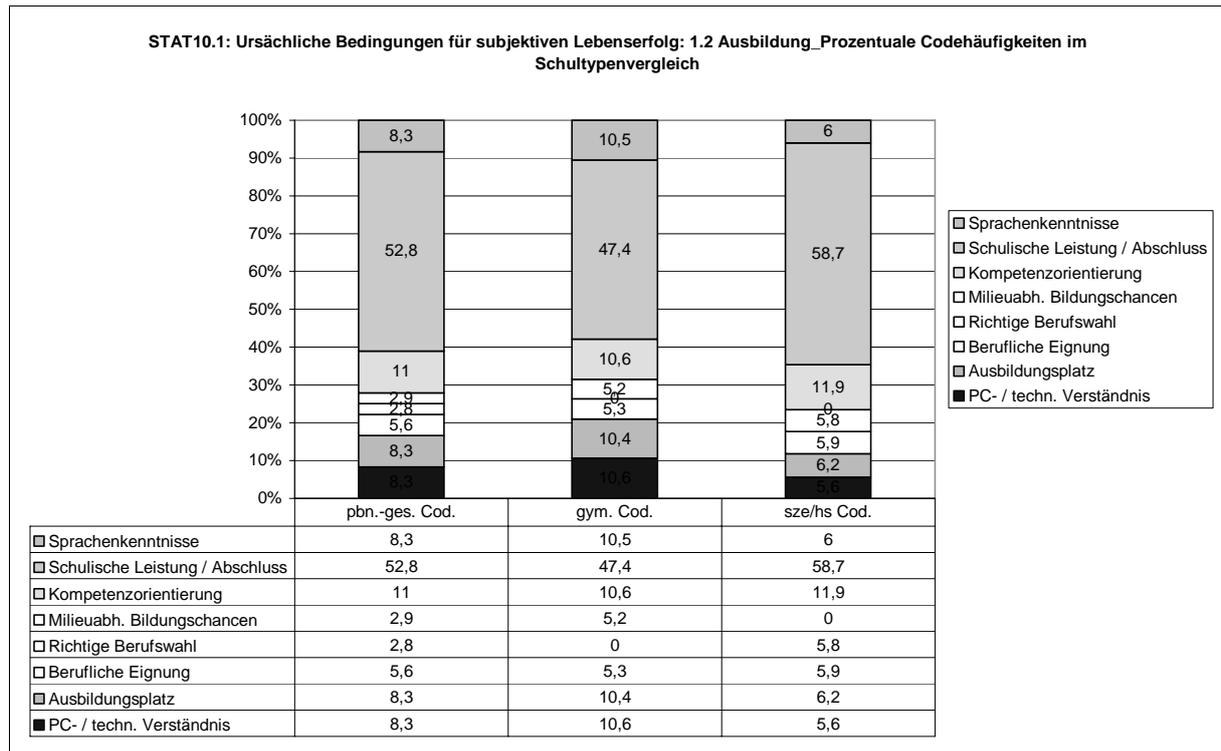


Abb. 64: Die Kategorie Ausbildung als Aspekt ursächlicher Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs im Schultypenvergleich (prozentuale Codehäufigkeiten)

„Hübsche Selbstdarsteller“: Die Bedeutung des Aussehens und der Selbstdarstellung
 Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Wirkung d. Person

Oggleich Überschneidungen zwischen den Kategorien *Persönlichkeitsvariablen* und *Darstellung / Wirkung der Person* konstatiert werden, liegen die qualitativen Unterschiede bzgl. der Kodierregel in der Aktivität des Subjekts. Während Persönlichkeitsvariablen die Handlungsspielräume der Person ins Zentrum der Überlegungen stellen, zielt die Kategorie *Darstellung / Wirkung der Person* eher auf das soziale Feedback, das eine Person erhält. Für diese Kategorie ist es unabhängig, ob das Subjekt für eine gewisse Position innerhalb sozialer Netzwerke aktiv eintritt oder aufgrund bestimmter Eigenschaften eine Rolle zugeschrieben bekommt. Die nachfolgende Abb. 65 zeigt die einzelnen Dimensionen (Ebene 3) der Kategorie.

Für die Jugendlichen spielen das äußere Erscheinungsbild (31,3%) und eine positive Selbstdarstellung (25%) die entscheidende Rolle bei Frage, wie das soziale Umfeld eine Person aufnimmt und dadurch Zielstellungen und Bemühungen des subjektiven (Lebens-) Erfolgs befördert oder behindert. Dabei generalisieren sie aktuelle Erfahrungen der Adoleszenz auf zukünftige Selbstthematierungen. Die Stigmatisierungsprozesse infolge delinquenter Biographie-Erfahrungen nennen ausschließlich Schüler der Schule zur Erziehungshilfe als Hindernis bei der Verwirklichung eines Normalitätswunsches, dessen Ziel ein Ausbildungsplatz und eine geregelte Arbeit darstellt (12,5%).

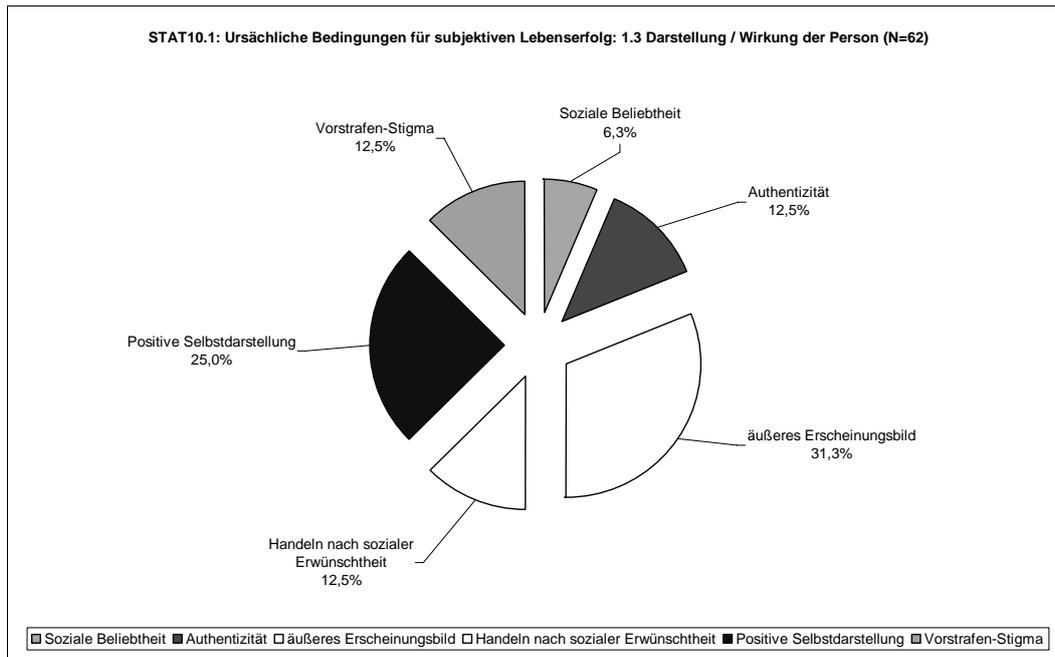


Abb. 65: Die Kategorie Darstellung / Wirkung der Person als Aspekt ursächlicher Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs (prozentuale Codehäufigkeiten)

Authentizität in den sozialen Interaktionen, das Handeln nach sozialer Erwünschtheit sowie soziale Beliebtheit sind weitere Dimensionen der Reflexion der Jugendlichen, wie folgende Codings exemplarisch belegen.

Text: pbn03_STAT
Position: 10 - 23
Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Darstellung/Wirkung d. Person\Authentizität
Man sollte eben nicht zu sehr Einfluss davon nehmen, was andere davon halten, was man selbst macht. Denn wenn man sich vor Freunden verstellt, um so zu sein wie sie, das bringt das keine Freunde. Ich meine, die meisten (vor allem Jugendliche) denken, sie "gehören dazu", wenn sie das machen, was diejenigen machen, die "dazugehören". Dabei verlieren sie meistens nur die Freunde, die sie haben und bekommen von "den anderen" trotzdem keine Anerkennung, denn ein Mensch wird immer weniger wertvoll durch nachlaufen und sich ständig für irgend jemanden zu verändern.

Text: pbn03_STAT
Position: 2 - 8
Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Darstellung/Wirkung d. Person\Erscheinungsbild
Es ist zwar nicht meine persönliche Meinung, aber ich denke es ist klar, sowohl im privaten wie im beruflichen Bereich, dass Leute, die etwas mehr Wichtigkeit auf ihr Äußeres legen, meistens weiterkommen. Das heißt nicht, dass sie eine Traumfigur haben müssen oder ähnliches, sondern einfach, dass sie etwas gepflegter aussehen.

Text: pbn09_STAT
Position: 5 - 9
Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Darstellung/Wirkung d. Person\Handeln n. soz. Erwünschtheit
Man muss nach außen hin freundlich wirken, damit sich andere Menschen um einen herum wohl fühlen, Gespräche beginnen und sehr redigewandt sein und man darf niemals seine Abneigung gegenüber einem anderen verbal oder mit Gesten zeigen.

Text: pbn03_STAT
Position: 8 - 11
Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Darstellung/Wirkung d. Person\Positive Selbstdarstellung
Das wichtigste aber meine ich, ist, dass man sich selbst darstellen sollte. Man sollte eben nicht zu sehr Einfluss davon nehmen, was andere davon halten, was man selbst macht.

Text: pbn52_STAT
Position: 1 - 1
Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Darstellung/Wirkung d. Person\Vorstrafen
Genauso kann es Hindernisse geben, z.B. Vorstrafen, Kriminalität, falsche Freunde etc.!

Text: pbn50_STAT
Position: 1 - 1
Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Darstellung/Wirkung d. Person\soziale Beliebtheit
[...] soziales Verständnis, muss im sozialen Umfeld gut ankommen, [...]

Sozialkompetenz ist der Schlüssel zum Erfolg:

Die Kategorie Persönlichkeitsvariablen Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\ Persönlichkeitsvariablen

Auf den dominierenden Stellenwert der Kategorie *Persönlichkeitsvariablen* wurde bereits hingewiesen. Was die Jugendlichen darunter genau verstehen, verdeutlicht die nachfolgende Abb. 66. Für die Schüler aller Schularten scheint Sozialkompetenz und Social Skills entscheidend zu sein, eigene Ziele verwirklichen zu können und in unterschiedlichen Bereichen des eigenen Lebens erfolgreich zu agieren. So fallen 29,9% aller Nennungen in diese Kategorie (Ebene 3). Daneben bedeuten zunehmend Durchsetzungsvermögen (10,4%), Durchhaltevermögen und Ausdauer (5,2%), ein ausgeprägtes Bewusstsein eigener Ziele und Orientierungen (7,5%) und vor allem Fleiß und persönliches Engagement (11,2%) wichtige Merkmale einer erfolgreichen Person, wobei sich Erfolg auf die Verwirklichung subjektiver Projekte und Ziele bezieht. Die meta-emotionale Reflektion des Selbstwertgefühls und des Selbstbewusstseins nahmen explizit 6% der codierten Textsegmente ein. Unter sonstige Nennungen (12,7%) fielen u.a. folgende Aspekte: Konzentrationsfähigkeit, Mut und Risikobereitschaft, Überzeugung und Kohärenz, Humor, unspezifisch beschriebene Schlüsselqualifikationen, Fehlertoleranz, vorausschauendes Planen sowie Lernstrategien.

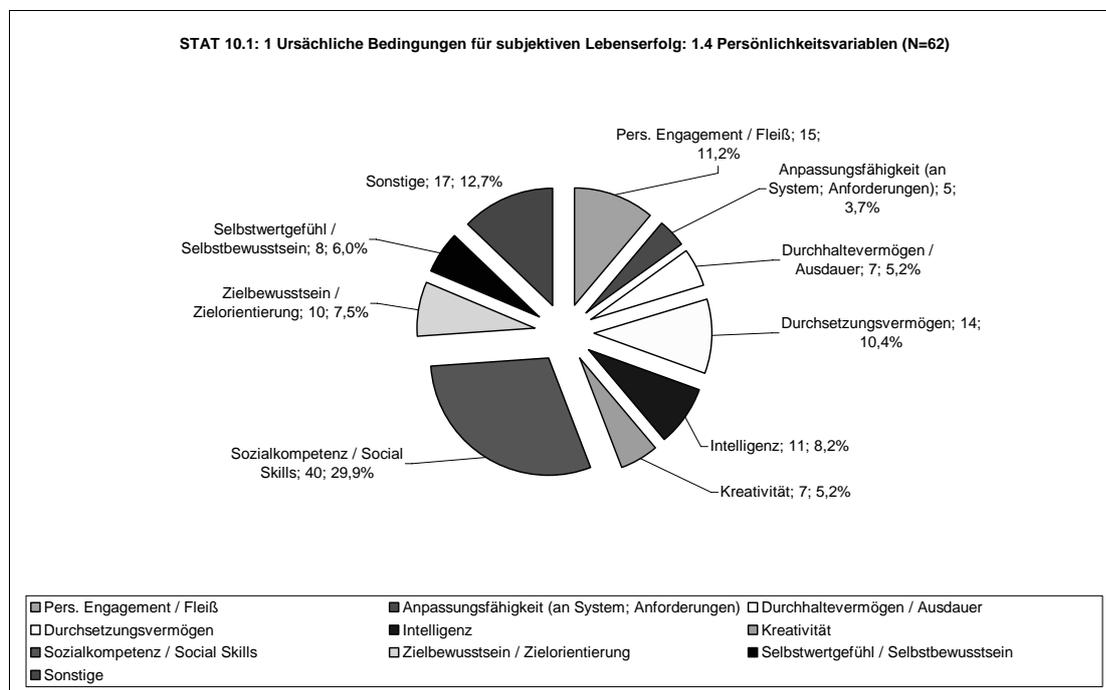


Abb. 66: Die Kategorie Persönlichkeitsvariablen als Aspekt ursächlicher Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs (prozentuale Codehäufigkeiten)

Folgende Ankerbeispiele der Codes verdeutlichen die aus dem Material heraus entwickelten Kategorien, die als *Persönlichkeitsvariablen* subjektiven Lebenserfolg unterstützen:

Text:	pbn28_STAT
Position:	5 - 9
Code:	Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Persönlichkeitsvariablen\Engagement / Fleiß / Ehrgeiz
Außerdem sollte man für den schulischen und beruflichen Erfolg seinen inneren Schweinehund überwinden können, also richtig arbeiten, ehrgeizig sein, aber sein Ziel nicht zu hoch stecken.	
Text:	pbn18_STAT
Position:	1 - 5
Code:	Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Persönlichkeitsvariablen\Anpassungsfähigkeit
Um Erfolg zu haben, muss man anpassungsfähig sein, da es heutzutage so viele Veränderungen gibt. Um Erfolg zu haben, muss man kreativ sein, weil die Menschen immer etwas neues sehen wollen und nicht immer dasselbe.	
Text:	pbn12_STAT
Position:	6 - 9
Code:	Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Persönlichkeitsvariablen\Durchhaltevermögen / Ausdauer
Und natürlich darf er nicht an sich selbst versagen. Also immer das Ziel haben, es zu schaffen und nach Niederlagen sollte er wieder aufstehen können.	
Text:	pbn13_STAT
Position:	1 - 6
Code:	Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Persönlichkeitsvariablen\Durchsetzungsvermögen\neg.: Kaltblütigkeit/Rücksichtslosigkeit
Normalerweise würde es um eine hohe Qualifizierung, Intelligenz und um eine große Fachkompetenz gehen, doch was man heute von der Wirtschaft und Börsenzweigen mitkriegt, ist es wichtiger, Kollegen zu mobben und auf dem schnellsten Weg es weit nach oben zu bringen.	
Text:	pbn26_STAT
Position:	1 - 2
Code:	Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Persönlichkeitsvariablen\Intelligenz
Um erfolgreich zu sein, braucht man Intelligenz und Spaß bei der Arbeit.	
Text:	pbn03_STAT
Position:	1 - 2
Code:	Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Persönlichkeitsvariablen\Kreativität
Ich denke ein Mensch braucht zum Erfolg ein gewisses Maß an Kreativität.	
Text:	pbn05_STAT
Position:	12
Code:	Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Persönlichkeitsvariablen\Sozialkompetenz\Soziale Fairness
Der Mensch soll fair sein zu seinen Freunden oder Kollegen. Freundlichkeit ist auch ein sehr wichtiger Punkt, v.a. in der Arbeit und Schule.	
Text:	pbn08_STAT
Position:	5 - 6
Code:	Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Persönlichkeitsvariablen\Zielbewußtsein/Zielorientierung
Man sollte nicht faul sein, und sollte immer ein Ziel vor Augen haben, das es zu erreichen gilt.	
Text:	pbn10_STAT
Position:	3 - 5
Code:	Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Persönlichkeitsvariablen\Selbstwertgefühl /-bewußtsein
Der Mensch muss mit sich selbst zufrieden sein und braucht auch ein gutes Selbstbewusstsein.	

Die subjektive Relevanz des adaptiven Verhaltens für sog. Verhaltensauffällige

Die Tendenz der Betonung sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten nimmt bei den Schülern der Schule zur Erziehungshilfe und in abgeschwächter Form bei den Hauptschülern deutlich zu, wie die nachfolgende Abb. 67 zeigt.

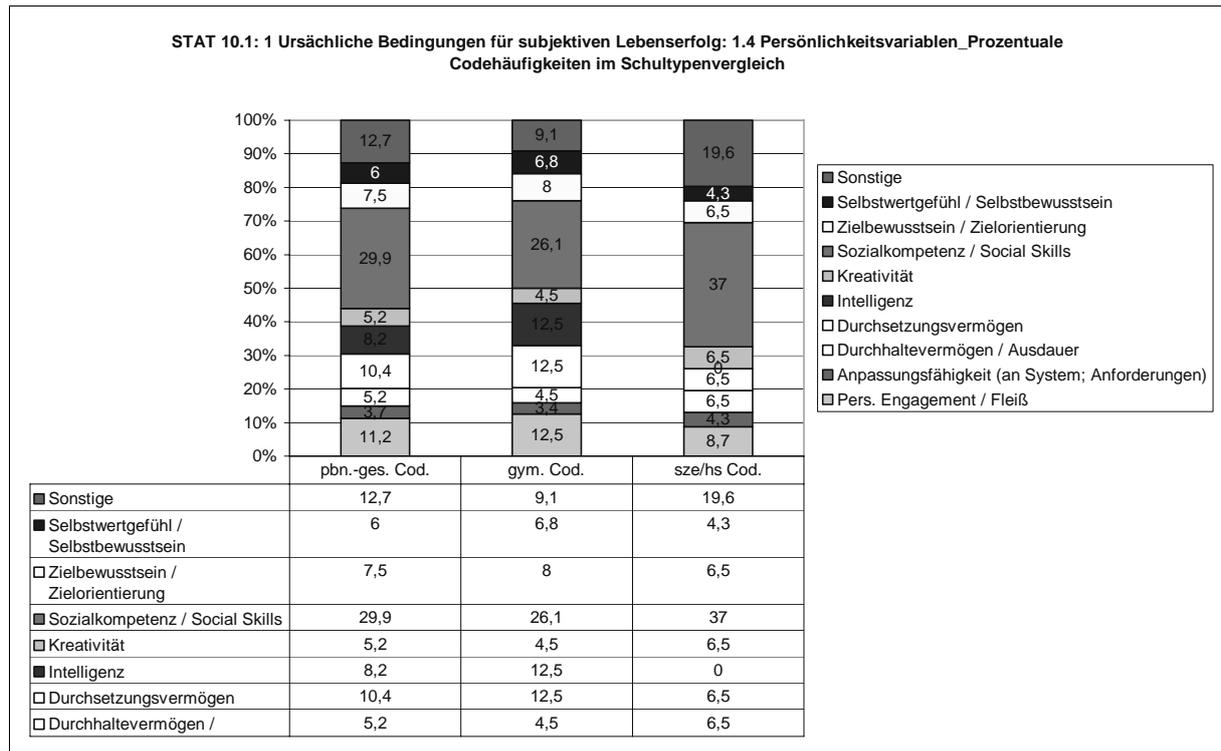


Abb. 67: Die Kategorie Persönlichkeitsvariablen als Aspekt ursächlicher Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs im Schultypenvergleich (prozentuale Codehäufigkeiten)

Während Gymnasiasten Sozialkompetenzen nur zu 26,1% nennen, beinhalten 37% der Ausführungen der Jugendlichen der Hauptschulstufe Hinweise darauf, dass ihr Erfolg wesentlich von ihren sozialen Fähigkeiten abhängt. Gerade Schüler mit Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung, die häufig aufgrund maladaptiven Sozialverhaltens Sanktionen, Restriktionen, subjektiv erlebte Benachteiligungen und Aussonderung (aus der Regelschule) erfahren haben, weisen zum einen ein ausgeprägtes Störungsbewusstsein auf, zum anderen die Erkenntnis, die angestrebte Normalbiographie (Rückführung, Schulabschluss, Ausbildungsplatz, geregelte Arbeit) nur über ein angepasstes Verhalten realisieren zu können. Gerade diese Jugendlichen mit diagnostizierten sozialen Auffälligkeiten bauen auf ihre sozialen Kompetenzen.

„Familiärer Halt ist entscheidend – der finanzielle Hintergrund auch!“

Die Kategorie Sozialer Kontext Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\ Sozialer Kontext

Die Bedeutung des sozialen Kontextes, der sozialen Ressourcen wie auch mögliche Beschränkungen eigener Identitätswürfe und –projekte durch das soziale Umfeld kennzeichneten 9,3% des narrativen Materials der Kategorie *ursächliche Bedingungen* subjektiven Lebenserfolgs. Dabei lassen sich drei Bereiche der Reflektion differenzieren: der Einfluss der familiären Herkunft (35%), der finanzielle Hintergrund bei der Entwicklung von

Zielorientierungen und der Verwirklichung von Identitätswürfen (30%) sowie stabile und haltgebende Freundschaftsnetzwerke (20%) (vgl. folgende Abb. 68).

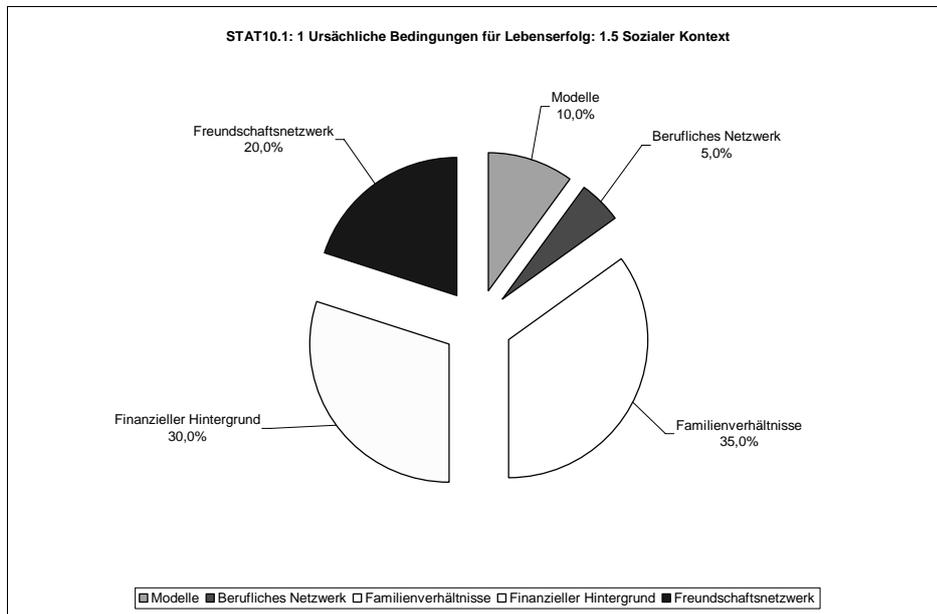


Abb. 68: Die Kategorie Sozialer Kontext als Aspekt ursächlicher Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs (prozentuale Codehäufigkeiten)

Nachfolgende Codings als Ankerbeispiele veranschaulichen dabei die entwickelten Kategorien:

Text:	pbn19_STAT
Position:	11 - 14
Code:	Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Sozialer Kontext\Modelle\negative Modelle
Ein weiteres Hindernis kann sein, wenn man ein falsches Leben vorgelebt wird oder in Armut aufwächst.	
Text:	pbn06_STAT
Position:	2 - 5
Code:	Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Sozialer Kontext\Berufliches Netzwerk
Am Anfang einer Karriere muss man auch ein soziales und berufliches Umfeld erreichen, das man aber "nach" einer steilen Karriere wieder abnehmen sollte.	
Text:	pbn26_STAT
Position:	4 - 6
Code:	Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Sozialer Kontext\Familienverhältnisse
Sicherlich wäre es praktisch, wenn die ganze Familie voll und ganz hinter einem stehen würde, damit man sich immer geborgen fühlt.	
Text:	pbn04_STAT
Position:	4 - 6
Code:	Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Sozialer Kontext\Familienverhältnisse\negativ
Angenommen, man wird in die falschen Verhältnisse hineingeboren, kann man zum Beispiel keine gute Schule besuchen	
Text:	pbn08_STAT
Position:	8 - 11
Code:	Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Sozialer Kontext\Familienverhältnisse\Erziehungsstil\neg.: verwöhnender Erz.Stil
Als Hindernisse könnten einem zum Beispiel im Wege stehen, dass man als Kind und Jugendlicher alles bekommt und später alleine nicht zurecht kommt.	
Text:	pbn06_STAT
Position:	8 - 11
Code:	Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Sozialer Kontext\Finanzieller Hintergrund
Nützlich wäre auch ein gesicherter Hintergrund, wenn die Eltern genug Geld besitzen, dass man mit diesem Startkapital gleich einen Vorsprung erreicht in der Karriere.	
Text:	pbn12_STAT
Position:	5 - 6
Code:	Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Sozialer Kontext\Freunde
Er braucht auch ein paar gute Freunde, auf die er vertrauen kann.	

„Ich mache mir vor allem darüber Gedanken, was *ich* bewirken kann.“

Zusammenfassende Analyse der Variable Kontrollüberzeugungen

Alle genannten Kategorien und einbezogenen Codings (codierte Textsegmente) wurden dahingehend untersucht, ob die Jugendlichen auf die ursächlichen Bedingungen nach ihrer Einschätzung Einfluss haben bzw. ob diese Aspekte intern kontrolliert werden (Kategorie Internalität), ob sie von anderen Personen (Kategorie Soziale Externalität) oder von schicksalhaften Ereignissen abhängen (Kategorie Fatalistische Externalität) bzw. als unspezifisch external kontrolliert angesehen werden (Kategorie Externalität).

Beispiele für diese Kategorisierung (mit entsprechenden Codings) gibt folgende Übersicht:

Kategorie	Codes der Unterkategorie (Beispiele)
Internalität	Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Persönlichkeitsvariablen\Engagement / Fleiß / Ehrgeiz Text: Pbn16 / Position 1-9 Erfolg ist das, was man daraus macht. Man muss dafür arbeiten und kämpfen. Ich finde aber auch, dass Leute, die in den Erfolg hineingeboren werden und sozusagen den ganzen Millionenladen von Papi erben keinen richtigen Erfolg haben; sie wissen nicht, wie es ist, sich hochzuarbeiten. Ich will dieses Glücksgefühl haben, irgendwann ganz oben zu sein und es vor allem allein geschafft zu haben mit meinen Fähigkeiten.
Soziale Externalität	Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Sozialer Kontext\Modelle/negative Modelle Text: Pbn19 / Position 11-14 Hindernisse auf dem Weg zum Erfolg können schreckliche Erlebnisse schon früh im Leben sein. Ein weiteres Hindernis kann sein, wenn man ein falsches Leben vorgelebt wird oder in Armut aufwächst.
Fatalistische Externalität	Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Sozialer Kontext\Familienverhältnisse Text: pbn04 / Position 4-6 Angenommen, man wird in die falschen Verhältnisse hineingeboren, kann man zum Beispiel keine gute Schule besuchen
Externalität (unspezifisch)	Code: Erfolg (STAT10.1)\1 Ursächliche Bedingungen\Gesundheit / Behinderung Text: Pbn17 / Position 5-9 Es kann sein, das er eine körperliche Behinderung hat und deshalb nicht so viele Möglichkeiten in der Arbeit und in der Freizeit hat. Er könnte nicht mit sich selbst einverstanden und deshalb sich selbst und seine Mitmenschen hassen.

Wie die folgende Abb. 69 veranschaulicht, sieht ein Großteil der Jugendlichen subjektiven Lebenserfolg als internal kontrollierbar an (Kategorie Internalität: 70,1%), was die ursächlichen Bedingungen anbetrifft. So betrachten sich die Schüler bewusst als aktiver Konstrukteur ihrer angestrebten Identitätsziele und -projekte (vgl. Kapitel 4). Schicksalhafte Ereignisse thematisieren lediglich 4,4% der Codings (Fatalistische Externalität), die Abhängigkeit von mächtigen Anderen (powerful others) 6,6% (Soziale Externalität) und unspezifische Externalität 19%.

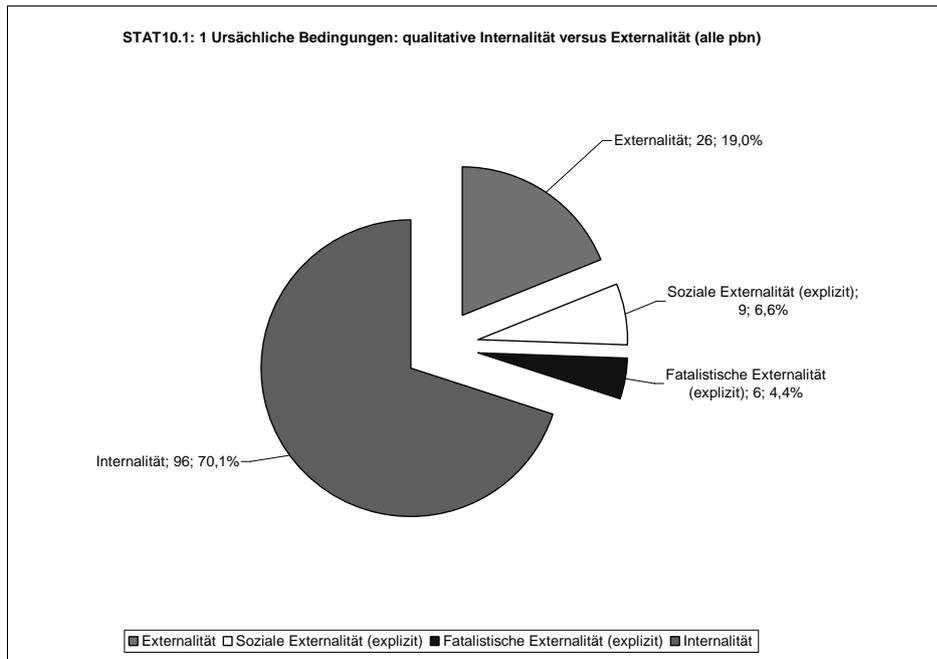


Abb. 69: Kontrollüberzeugungen bzgl. der Kategorie ursächliche Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs: qualitative Internalität versus Externalität (prozentuale Codehäufigkeiten)

Die Jugendlichen sehen also mehrheitlich ihre eigenen Möglichkeiten unabhängig von äußeren Faktoren und suchen aktiv nach Handlungsfeldern. Ein Vergleich der Schultypen offenbart, dass diese Tendenz bei den Schülern der Hauptschulstufe und vor allem bei Schülern der Schule zur Erziehungshilfe noch ausgeprägter ist. Nachfolgende Abb. 70 veranschaulicht, dass 81,8% der Aussagen dieser Jugendlichen Bedingungen für subjektiven Lebenserfolg auf eigene Handlungsmöglichkeiten bzw. Notwendigkeiten zurückführen.

„Es liegt an mir, Hilfe gibt es nicht!“

Schüler zur Erziehungshilfe und Hauptschüler konzentrieren sich vor allem auf die eigenen Möglichkeiten

Während Gymnasiasten zu 34,3% externe, d.h. von ihnen selbst nicht kontrollierbare Bedingungen bei der Umsetzung von Identitätsprojekten für relevant angeben, sind es bei ihren Peers der Hauptschule (mit und ohne Förderbedarf soziale und emotionale Entwicklung) nur 18,2%. Wie die Analyse der Narrationen allerdings belegt, liegt dies weniger an einem ausgeprägten Optimismus der Hauptschüler (inklusive der Schüler zur Erziehungshilfe), sondern – im Gegenteil – an der Vorstellung, ihnen komme vom sozialen und gesellschaftlichen Kontext sowieso keine Hilfe zuteil, weshalb die einzige Chance in der Eigeninitiative liege.

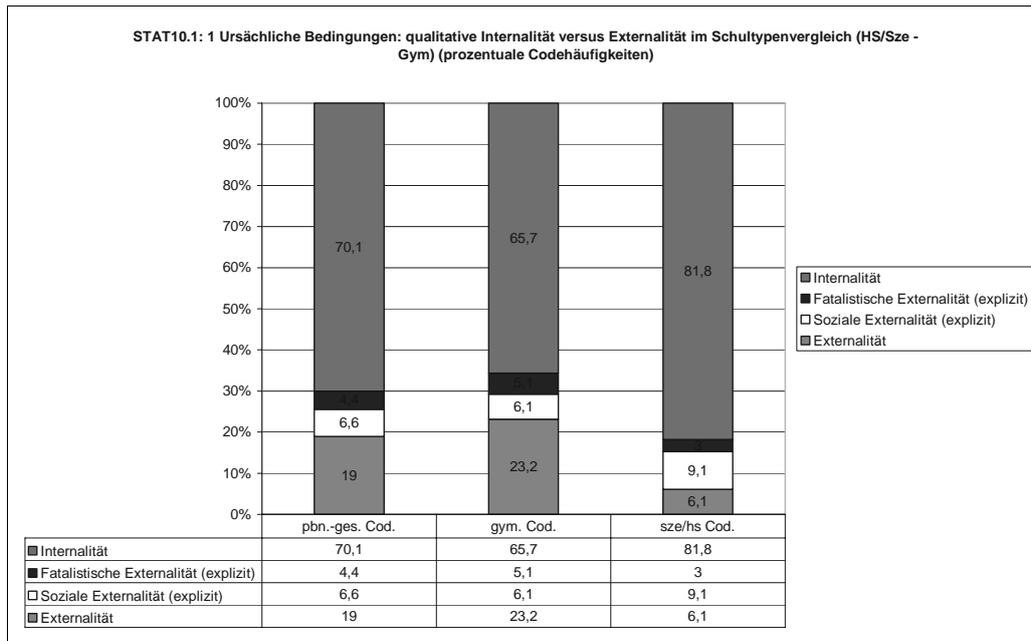


Abb. 70: Kontrollüberzeugungen bzgl. der Kategorie ursächliche Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs im Schultypenvergleich: qualitative Internalität versus Externalität (prozentuale Codehäufigkeiten)

„Ich kann es schon selbst!": Praktische Problemlöser suchen die Eigeninitiative
Zusammenfassende Analyse der Variable Problemlösekompetenzen

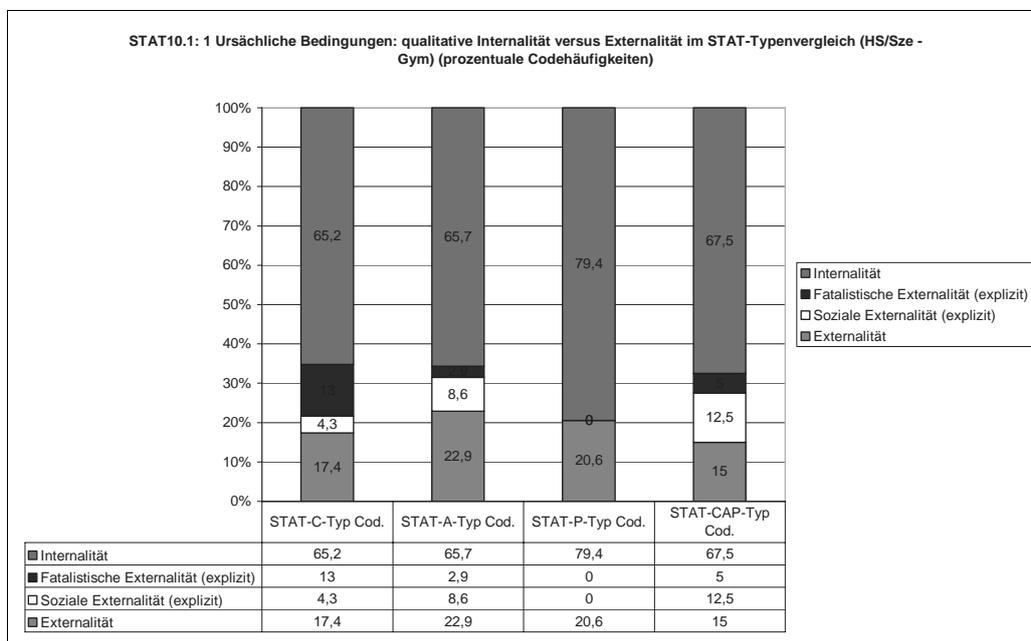


Abb. 71: Kontrollüberzeugungen bzgl. der Kategorie ursächliche Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs im Vergleich der Problemlösetypen (STAT-Profil): qualitative Internalität versus Externalität (prozentuale Codehäufigkeiten)

Unabhängig von der jeweiligen Schulart, die die Jugendlichen besuchen, zeigt die Analyse der Variable Problemlösekompetenzen (STAT-Profil), dass gerade die Schüler, die über ausgeprägte praktische Problemlösekompetenzen verfügen, einen überdurchschnittlich

hohen Anteil an Nennungen aufweisen, die auf internal kontrollierte Bedingungen für ihren subjektiven Lebenserfolg basieren (79,4%) (vgl. obere Abb. 71). Damit wird der in Abschnitt 9.3. dargelegte quantitative Befund qualitativ bestätigt.

Dagegen sehen kreativ-synthetische Problemlöser (STAT-C-Typ: 65,2%), analytische Problemlöser (STAT-A-Typ: 66,7%) sowie integrative Problemlöser (STAT-CAP-Typ: 67,5%) in geringerem Maß die eigenen Kontrollmöglichkeiten; sie nennen deutlich häufiger Abhängigkeiten, Fremdbestimmung oder schicksalhafte Ereignisse als ursächliche Bedingung für ihren Lebenserfolg.

Mit der Unsicherheit des Selbst wächst die subjektive Bedeutung des Kontextes:

Zusammenfassende Analyse der Variable FKK-Profil (Kompetenz- und Kontrollüberzeugung)

Durch die Funktion der »logischen Aktivierung« (in MAXqda 2) wurden diejenigen Codings und Codehäufigkeiten ermittelt, die der Gruppe von Jugendlichen zugeschrieben werden können mit (a) sehr hohem generalisiertem Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (FKK-SK PR75+), (b) mit sehr niedrigem generalisiertem Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (FKK-SK PR 25-), (c) mit ausgesprochen hoher sozialer Externalität (FKK-P PR75+), (d) einer sehr hohen internalen Kontrollüberzeugung (FKK-I PR 75+) sowie mit überdurchschnittlichem Fatalismus (FKK-C PR 75+). Dabei wird bzgl. der Codehäufigkeiten ein Trend erkennbar (vgl. Abb. 72), bei dem mit steigendem Selbstkonzept der Anteil an internal kontrollierten Ursachen für subjektiven Lebenserfolg steigt. Anders ausgedrückt verlassen sich die Jugendlichen mit gutem Selbstbewusstsein insgesamt stärker auf sich selbst und thematisieren bei der Frage eigener Identitätsprojekte vor allen Dingen solche Aspekte, die sie selbst kontrollieren können und in der Hand haben (73,8%). Demgegenüber stehen die Schüler, deren generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten einen Prozentrang von unter 25 aufweist (FKK-SK PR 25-). Diese Jugendlichen zeichnen sich durch ein geringes Selbstvertrauen und eine niedrigere Selbstsicherheit gerade in neuen Handlungssituationen und –anforderungen aus, wodurch sie zunehmend auf Unterstützung von außen angewiesen sind. So beinhalten die Aussagen dieser Schüler zu 36,2% externale, also wenig kontrollierbare Aspekte bei der Reflexion der ursächlichen Bedingungen für ihr subjektives Konzept von Lebenserfolg. Das bedeutet, dass Jugendliche, die sich selbst kaum etwas zutrauen, zunehmend auf die Unterstützung durch Andere angewiesen sind bzw. dort die Hilfen und möglichen Hindernisse weitaus stärker wahrnehmen.

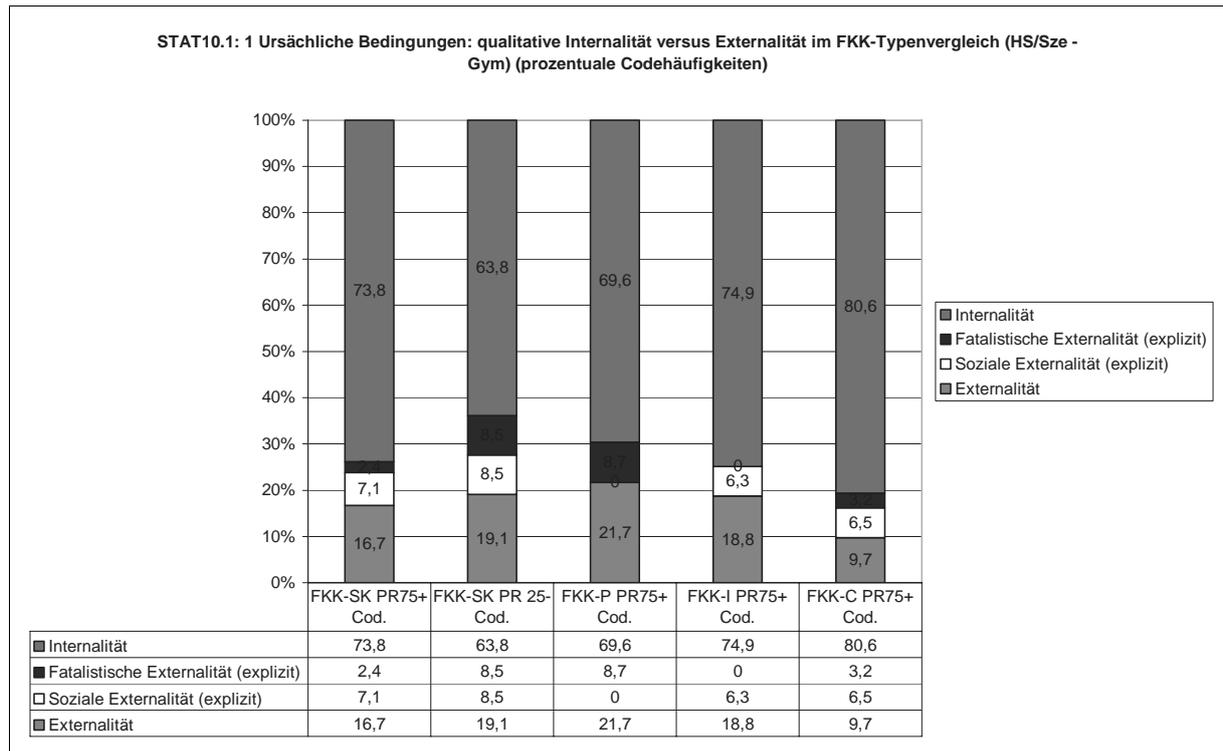


Abb. 72: Kontrollüberzeugungen bzgl. der Kategorie ursächliche Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs im Vergleich des FKK-Profiles (Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen): qualitative Internalität versus Externalität (prozentuale Codehäufigkeiten)

9.4.2. Phänomen subjektiven Lebenserfolgs

Ad 2a: Phänomen Lebenserfolg (Konzepte subjektiven Lebenserfolgs)

Nach der differenzierten Analyse der Kategorie ursächliche Bedingungen des subjektiven Lebenserfolgs, stellt sich die Frage, was für die Schüler Lebenserfolg eigentlich bedeutet. Welche Ziele, Entwürfe und Identitätsprojekte verbergen sich hinter den subjektiven Konzepten des Lebenserfolgs? Der Überblick der nachfolgenden Abb. 73 zeigt, dass die Jugendlichen mehrheitlich Aspekte eines Normalitätswunsches thematisieren. Normalität wird hier verstanden als ein Lebensentwurf, der eine geregelte Erwerbstätigkeit beinhaltet, ein ausreichendes Maß an Wohlstand garantiert und mit der Gründung einer Familie vereinbar erscheint. Die dementsprechenden Kategorien wiesen folgende prozentuale Codehäufigkeiten auf: Beruf / Erwerbstätigkeit 31,6%, Wohlstand 15,8% und Familie 13,2% (gesamt 60,6%).

„Zufrieden auf eigenen Beinen stehen, das will ich!“

Ein weiterer häufig genannter Aspekt des Lebenserfolgs ist das subjektive Wohlbefinden, welches 21,1% aller Nennungen ausmacht. Nimmt man den formulierten Normalitäts-

wunsch nach erwerbsorientierter und familiärer Identitätsprojekte zusammen mit der Hoffnung auf eine persönliche, emotionale Zufriedenheit (Kategorie subjektives Wohlbefinden), verfolgt eine große Mehrheit aller Jugendlichen Identitätsprojekte, die von normalitätsorientierter Selbstbestimmung geprägt sind. Unrealistische Träumereien wie der Karriere als Popstar oder Fußballer sind bei den Achtklässlern kaum nachzuweisen (5,3 %) und klar die Ausnahme prospektiver Entwürfe.

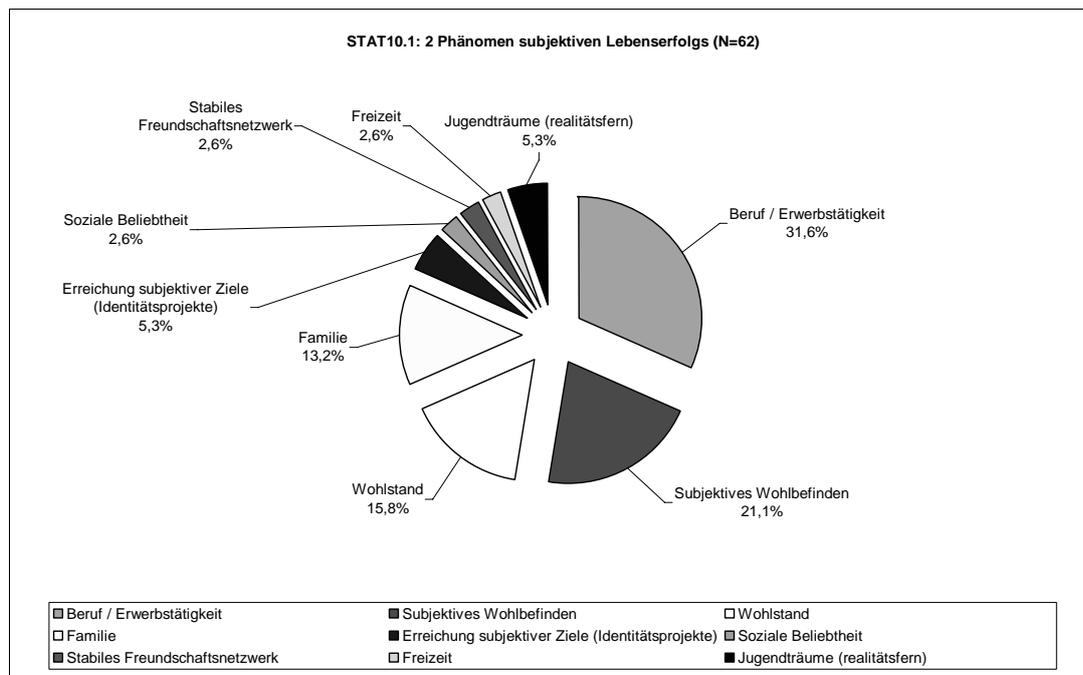


Abb. 73: Kategorien des Phänomens subjektiver Lebenserfolg (prozentuale Codehäufigkeiten)

Als Ankerbeispiele für die Unterkategorien des Phänomens *subjektiver Lebenserfolg* zeigen folgende Textsegmente exemplarische Narrationen der Jugendlichen:

Text:	pbn40_STAT
Position:	1 - 9
Code:	Erfolg (STAT10.1)\2 Phänomen: subjektiver Lebenserfolg\Beruf
Ich brauche einen guten Schulabschluss, dass ich Erfolg haben kann, weil ich will später mal Fachinformatiker werden. Und dass ich den Beruf machen kann, brauche ich Realschulabschluss und deshalb streng ich mich jetzt an, dass ich den Quali mit 2.5 oder besser bestehe, also dass ich gleich nach dem Quali auf die M10 (Realschule) gehen kann. Wenn ich diesen Beruf erlernt habe, kann ich sagen, dass ich schon ein bisschen Erfolg hatte.	
Text:	pbn20_STAT
Position:	1 - 2
Code:	Erfolg (STAT10.1)\2 Phänomen: subjektiver Lebenserfolg\Beruf
Ein erfolgreicher Mensch muss einen guten Job haben.	
Text:	Schulart GYM (pbn n=28)\GYM_pbn16_STAT
Position:	16 - 21
Code:	Erfolg (STAT10.1)\2 Phänomen: subjektiver Lebenserfolg\Subjektives Wohlbefinden\Glück/Flow
Es gibt ein Hindernis zum Erfolg. Wenn man sich verstellt oder eingebildet wird, nur um sich der oberen Schicht anzupassen. Denn Glück und so finde ich, ist eines der wichtigsten Aspekte zum Erfolg. Bist du nicht glücklich, was bringt uns dann noch die Arbeit, die man unbedingt haben wollte.	
Text:	pbn20_STAT
Position:	13 - 18
Code:	Erfolg (STAT10.1)\2 Phänomen: subjektiver Lebenserfolg\soziale Beliebtheit
Um im Leben erfolgreich und glücklich zu sein, sollte man nicht immer an sich denken. Erfolgreiche Menschen denken auch an andere und helfen ihnen. Somit werden sie beliebt, was sie ebenfalls zum erfolgreichen Menschen macht.	
Text:	pbn53_STAT
Position:	1 - 6
Code:	Erfolg (STAT10.1)\2 Phänomen: subjektiver Lebenserfolg\Wohlstand
Mir ist wichtig, eine gute Arbeitsstelle zu haben und viel Geld zu verdienen, das ich mir ein eigenes Haus kaufen kann.	

Text: pbn57_STAT
 Position: 1 - 6
 Code: Erfolg (STAT10.1)2 Phänomen: subjektiver Lebenserfolg/unrealistische Jugendträume
 Ich will mit ungefähr 17 Jahren oder 18 Jahren Sänger werden, will jetzt mit 15 einen Produzenten suchen. Ich war sogar im Tonstudio und habe gesungen. Viele meiner Freunde sagen auch, ich habe das Zeug zum Popstar. Ich will auch alles tun, um das zu verwirklichen.

Ad 2b¹: Phänomen Lebenserfolg (Konzepte subjektiven Lebenserfolgs): Vergleich nach Schultypen

Zwischen den Schülern am Gymnasium und den Schülern der Hauptschulstufe (unabhängig von besonderen Förderbedürfnissen) sind große Unterschiede in den Codehäufigkeiten bzgl. der subjektiven Konzepte des Lebenserfolgs zu verzeichnen, wie Abb. 74 belegt:

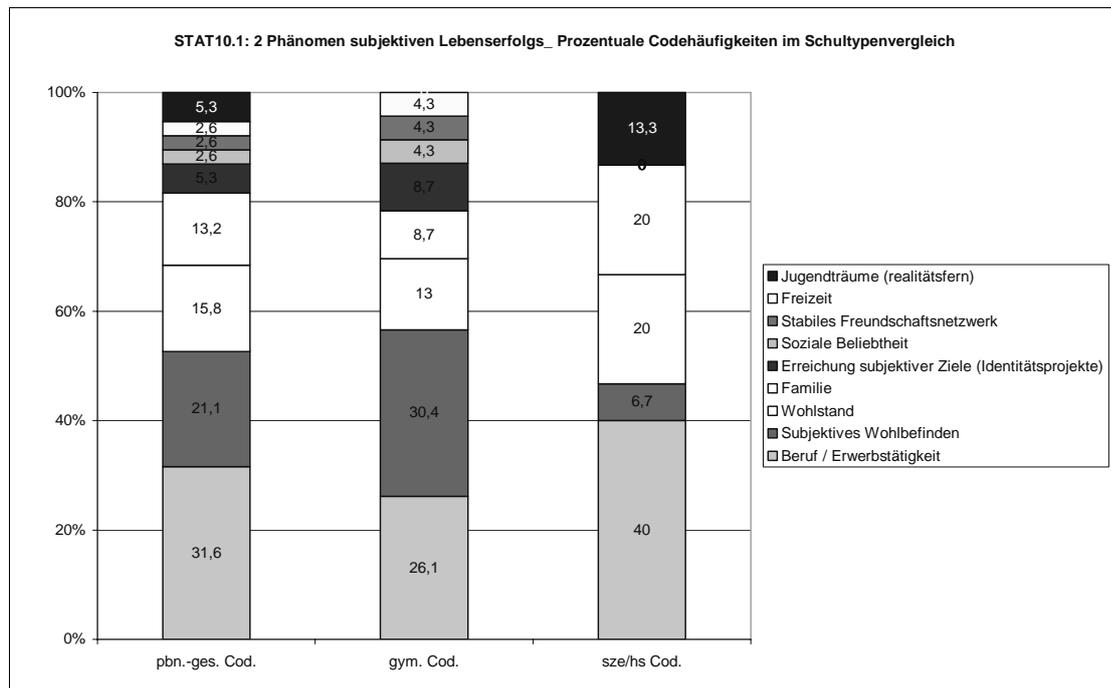


Abb. 74: Kategorien des Phänomens subjektiver Lebenserfolg im Schultypenvergleich (prozentuale Codehäufigkeiten)

„Irgendeinen Beruf und das nötige Geld verdienen, dann schau ma mal!“
 Jugendliche der SzE: Auf der Suche nach Normalität über die eigene Erwerbsbiographie

Während die Schüler am Gymnasium Aspekte subjektiven Wohlbefindens als zentral für ihre Konzepte von Lebenserfolg nennen (30,4%), bauen Hauptschüler und vor allem Jugendliche der Schule zur Erziehungshilfe zunächst auf die eigene Erwerbsbiographie (40%). Über den angestrebten Schulabschluss und der damit gegebenen Voraussetzung auf einen Ausbildungsplatz hoffen sie auf eine geregelte Arbeit, die ein gewisses Maß an Wohlstand garantieren soll (20%). Codings mit exklusiven und luxusbezogenen materiellen Gütern sind dabei die absolute Ausnahme. Der Wunsch nach Wohlstand richtet sich vielmehr auf die Sicherstellung von Grundbedürfnissen ihres Normalitätswunsches: die Bezahlbarkeit der Wohnung, die Mobilität durch die Finanzierbarkeit eines Fahrzeugs und den Unterhalt einer etwaigen Familie. Das subjektive Wohlbefinden spielt in den Aussagen der

Hauptschüler und Schüler der Schule zur Erziehungshilfe dagegen nur eine untergeordnete Rolle (6,7%). Neben dem konstatierten Normalitätswunsch, der besonders ausgeprägt bei den von der schulischen Normalität ausgesonderten Förderschülern nachzuweisen ist, findet sich aber auch ein Teil derjenigen Jugendlichen, die sich in realitätsferne Jugendträume zurückziehen und die Anforderungen der Lebensrealität, der Probleme auf dem Ausbildungsmarkt und ihrer eigenen teilweise prekären schulischen Situation somit emotional vorerst aus dem Weg zu gehen versuchen (13,3%). Dieser Anteil ist jedoch im Vergleich zu den realitätsnahen und normalitätsorientierten Identitätsprojekten der Schüler der Hauptschulstufe sehr gering.

Ad 2b²: Phänomen Lebenserfolg (Konzepte subjektiven Lebenserfolgs):
 Vergleich nach FKK-Profil (Kompetenz- und Kontrollüberzeugung)

Analysiert man die Kategorien subjektiven Lebenserfolgs im Kontext der unterschiedlichen Ausprägungen an Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK-Profil), lässt sich Folgendes feststellen: Selbstsichere, selbstbewusste und von ihren Fähigkeiten überzeugte Jugendliche (FKK-SK P75+) nennen den geschilderten Normalitätswunsch (Beruf / Erwerbstätigkeit, Wohlstand) in fast 75% aller codierten Textsegmente, während bei Schülern mit niedrigem generalisiertem Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (FKK-SK PR25-) dieses Projekt nur in 57,1% der Narrationen nachzuweisen ist. In ihren Identitätsentwürfen ziehen sich die unsicheren und wenig selbstbewussten Jugendlichen stärker in die Familie und familiäre Entwürfe zurück (21,4%), zumindest im Vergleich zu überdurchschnittlich selbstbewussten Peers (8,3%), wie folgende Abb. 75 aufzeigt.

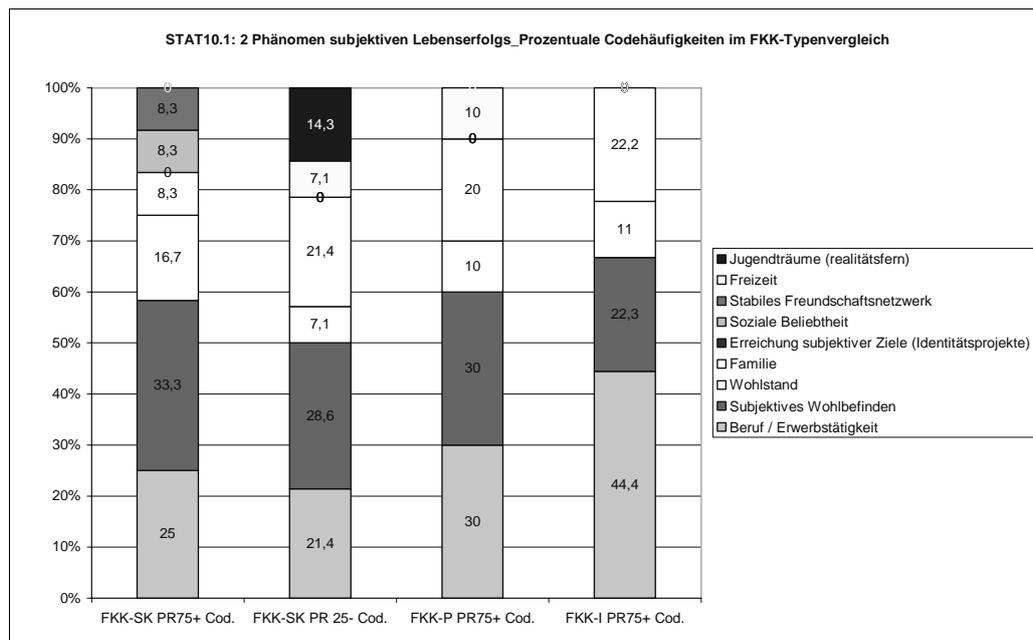


Abb. 75: Kategorien des Phänomens subjektiver Lebenserfolg im FKK-Profil-Vergleich der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (prozentuale Codehäufigkeiten)

„Ausgeträumt“: Träumer finden sich nur bei denjenigen Jugendlichen der Hauptschule und Schule zur Erziehungshilfe, die nicht (mehr) an sich glauben

Ein weiteres interessantes Phänomen ist die Tatsache, dass – wie im Schultypenvergleich festgestellt – realitätsferne Jugendträume nur bei den Hauptschülern und den Jugendlichen an der Schule zur Erziehungshilfe zu finden sind. Die obere Abb. 75 lässt zudem erkennen, dass es sich hier um diejenigen Jugendlichen der Hauptschulstufe handelt, die ein ausgesprochen niedriges Selbstkonzept eigener Fähigkeiten aufweisen (FKK-SK PR 25-). Nur diese Gruppe von Jugendlichen verfügt überhaupt über solche Identitätsprojekte, die gesellschaftlichen Anforderungen und Möglichkeiten nicht entsprechen (14,3%).

Ad 2b³: Subjektiver Lebenserfolg und die eigene Strategie:
Vergleich nach STAT-Profil (Problemlösekompetenzen und -strategien)

Wie nachfolgende Abb. 76 veranschaulicht, sind die subjektiven Konzepte in Abhängigkeit der Problemlösekompetenzen sehr unterschiedlich.

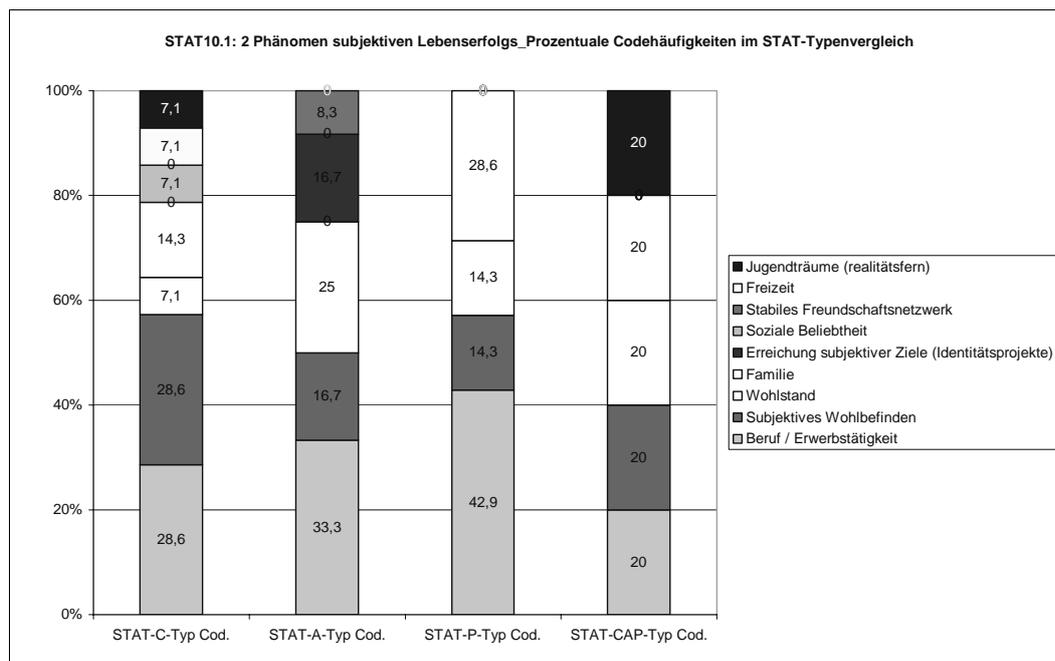


Abb. 76: Kategorien des Phänomens subjektiver Lebenserfolg im STAT-Profil-Vergleich der Problemlösefähigkeiten und -strategien (prozentuale Codehäufigkeiten)

Zumindest gilt diese Aussage für die Codehäufigkeiten der jeweiligen Gruppe und nicht unbedingt für tatsächlich verfolgte Identitätsprojekte und –ziele der Jugendlichen. Dabei geben kreativ-synthetische Problemlöser (STAT-C-Typ) bevorzugt die Kategorien subjektives Wohlbefinden und Beruf / Erwerbstätigkeit an (zusammen 57,2%). Jugendliche mit ausgeprägt analytischen Problemlösekompetenzen (STAT-A-Typ) verzeichnen bei dem narrativen Material zu 58,3% die beiden meist genannten Aspekte Wohlstand und Beruf / Er-

werbstätigkeit. „Wer hart arbeitet, verdient auch viel Freizeit“, könnte das Motto der praktischen Problemlöser lauten: sie nennen am häufigsten die Kategorie Beruf / Erwerbstätigkeit (42,9%) und ebenfalls am häufigsten den Aspekt Freizeit (28,6%) als subjektiven Lebenserfolg. Die Gruppe der integrativen Problemlöser verzeichnet zu fast gleichen Anteilen realitätsferne Jugendträume, Freizeit, Wohlstand, subjektives Wohlbefinden und Beruf / Erwerbstätigkeit.

9.4.3. Intervenierende Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs

Ad 3a: Intervenierende Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs

Nachdem nun die Fragen bearbeitet wurden, worin die ursächlichen Bedingungen (ad 1a/1b¹⁻³) und das Phänomen des subjektiven Lebenserfolgs (ad 2a/2b¹⁻³) aus der Sicht der Jugendlichen bestehen, wurden die Ausführungen der Schüler auch dahingehend untersucht, was ihr Konzept von Lebenserfolg befördern oder behindern kann: die intervenierenden Bedingungen der Identitätsentwürfe und -projekte.

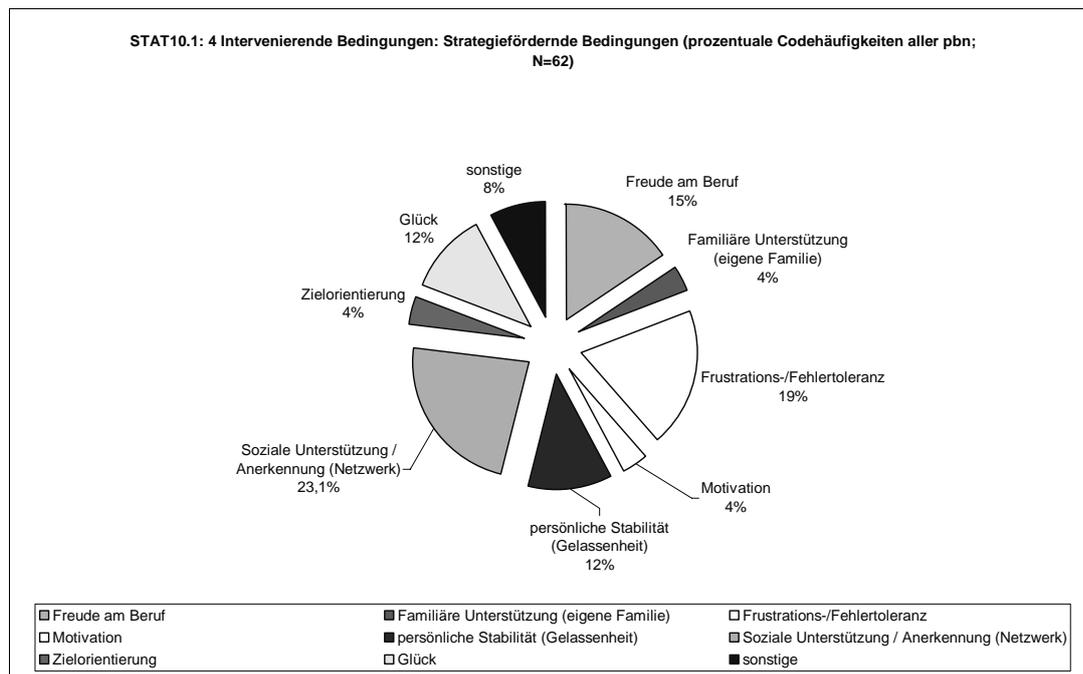


Abb. 77: Kategorien intervenierender Bedingungen für subjektiven Lebenserfolg: Strategiefördernde Bedingungen (prozentuale Codehäufigkeiten)

Die obere Abb. 77 veranschaulicht die strategiefördernden Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs der prozentualen Codehäufigkeiten aller Jugendlichen (N= 62). Die Schüler sehen ihre Zukunftsvorstellungen und Identitätsentwürfe bereichsübergreifend durch eine Vielzahl von Einflüssen tangiert. Unterstützende Faktoren bei der Umsetzung von Strategie-

gien und Lebensplänen sehen sie u.a. in der eigenen Person und der eigenen Handlungsfähigkeit begründet (Frustrations- / Fehlertoleranz: 19%; persönliche Stabilität und Gelassenheit gegenüber Neuem: 12%; Motivation und anhaltende Anstrengungsbereitschaft: 4%; Zielorientierung: 4%). Daneben nennen die Jugendlichen Aspekte sozialer Ressourcen, die die Verwirklichung von Identitätsprojekten positiv beeinflussen können (Soziale Unterstützung / Anerkennung des jeweiligen sozialen Netzwerks: 23,1%; familiäre Unterstützung: 4%). Die Wechselwirkung aus persönlichen und sozialen Faktoren als strategiefördernde Bedingungen wird deutlich in der Kategorie Freude am Beruf (15%). Die Passung zwischen individuellen Ansprüchen, Einstellungen und Vorstellungen sowie die externen Anforderungen, Möglichkeiten und soziale Unterstützung sind für die Jugendlichen gleichermaßen relevant für die Freude am Beruf, die sie als Voraussetzung für weiteren subjektiven Lebenserfolg einschätzen.

Strategiehemmende Bedingungen (Abb. 78) nennen die Schüler dagegen vorwiegend im Kontext externaler Faktoren. Subjektiver Lebenserfolg scheint demnach weniger gefährdet durch die eigene Person (Überforderung Beruf: 3,0%; psychische Probleme 6,1%), als vielmehr durch Faktoren sozialer Externalität (mangelnde soziale Unterstützung und aktive Benachteiligung: 21,2%; familiäre Belastung in der Frage der Vereinbarkeit von Familie und Beruf: 9,1%) sowie Fatalistischer Externalität als Ausdruck von negativen schicksalhaften Ereignissen (Krankheit: 21,2%; Unfall 15,2%; Arbeitslosigkeit 12,1%).

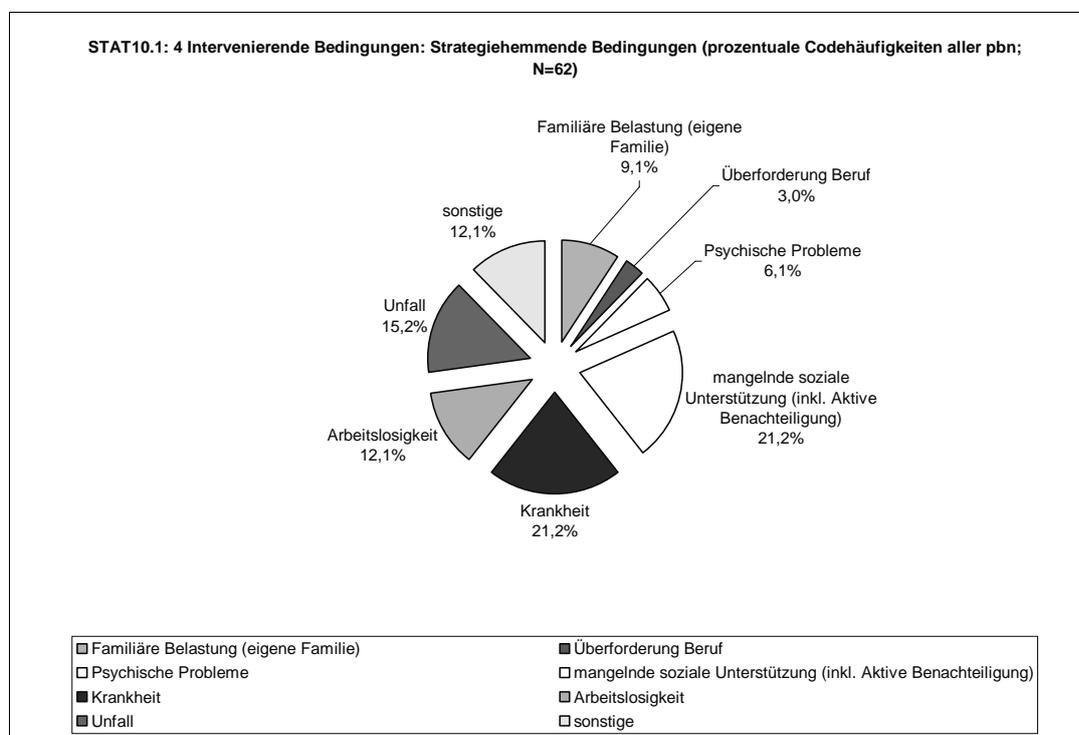


Abb. 78: Kategorien intervenierender Bedingungen für subjektiven Lebenserfolg: Strategiehemmende Bedingungen (prozentuale Codehäufigkeiten)

Ad 3b¹: Intervenierende Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs:
Vergleich nach Schultypen

Die folgende Analyse setzt sich mit der Frage auseinander, ob sich die Aussagen der Jugendlichen bezüglich der intervenierenden Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs (strategiefördernde versus strategiehemmende Bedingungen) hinsichtlich der Schultypen unterscheiden und worin speziell Schüler der Hauptschulstufe (Schule zur Erziehungshilfe und Hauptschule) unterstützende oder hemmende Faktoren ihrer Identitätsprojekte sehen. Dazu wurden die oben genannten Kategorien zu folgenden Meta-Kategorien zusammengefasst:

Kategorie (Beispiele)	Meta-Kategorie Ebene 1	Meta-Kategorie Ebene 2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kat. Glück 	Fatalistische Externalität strategiefördernd	Strategiefördernde Bedingungen gesamt
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kat. Soziale Unterstützung / Anerkennung (Netzwerk) ▪ Kat. familiäre Unterstützung 	Soziale Externalität strategiefördernd	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kat. Zielorientierung ▪ Kat. Motivation 	Internalität strategiefördernd	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kat. Krankheit ▪ Kat. Unfall 	Fatalistische Externalität strategiehemmend	Strategiehemmende Bedingungen gesamt
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kat. mangelnde soziale Unterstützung (inkl. Aktive Benachteiligung) ▪ Kat. Familiäre Belastung (eigene Familie) 	Soziale Externalität strategiehemmend	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kat. psychische Probleme ▪ Kat. Überforderung Beruf 	Internalität strategiehemmend	

„Was könnte (noch) alles schief gehen?“

Diese Frage stellen sich vor allem Förder- und Hauptschüler, die den größten Anteil an Fatalisten stellen.

Die folgende Abb. 79 veranschaulicht, dass der Anteil fatalistisch geprägter Nennungen (z.B. Kat. Glück) bzgl. strategiefördernder (intervenierender) Bedingungen bei den Gymnasiasten (14,7%) und den Schülern der Hauptschulstufe (16,7%) annähernd gleich verteilt ist. Bedeutender ist der Unterschied in den prozentualen Codehäufigkeiten der Meta-Kategorie *Internalität strategiefördernd* (z.B. Motivation, Zielorientierung). Jugendliche von der Hauptschule und Schule zur Erziehungshilfe geben deutlich weniger (11,1%) Faktoren der eigenen Persönlichkeit und der eigenen Handlung als unterstützende Bedingung ihrer Identitätsprojekte an als die Schüler vom Gymnasium (38,2%). Haupt- und Förderschüler der 8. Jahrgangsstufe gehen demnach signifikant weniger davon aus, dass sie selbst ihren Lebenserfolg positiv beeinflussen bzw. aufrechterhalten können (bezogen auf die vorliegende Stichprobe).

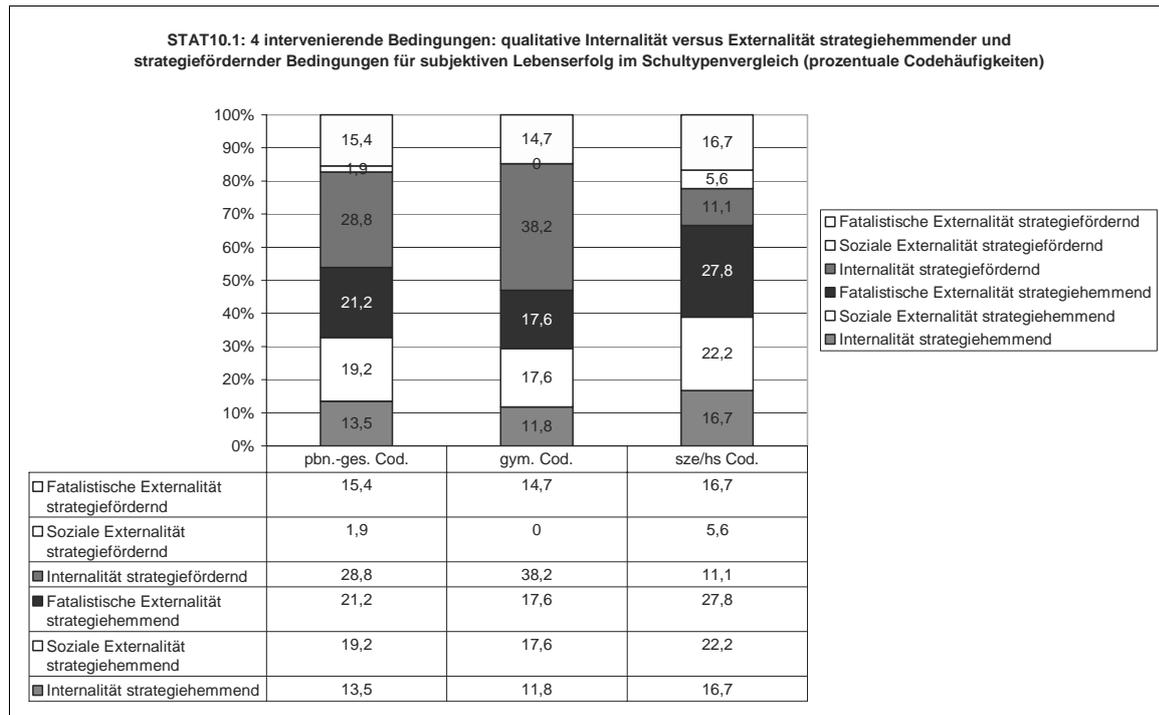


Abb. 79: Meta-Kategorien (Ebene 1) intervenierender Bedingungen für subjektiven Lebenserfolg: Strategiefördernde und strategiehemmende Bedingungen im Schultypenvergleich (prozentuale Codehäufigkeiten)

Dementsprechend sehen die Peers der Hauptschulstufe ihre Identitätsentwürfe und -projekte stark gefährdet durch schicksalhafte Ereignisse (*Fatalistische Externalität strategiehemmend*: 27,8%) wie Krankheit oder Unfall. Auch der Vergleich der Meta-Kategorie *Soziale Externalität strategiehemmend* (u.a. Kat. mangelnde soziale Unterstützung) ist bei Haupt- und Förderschülern (22,2%) stärker ausgeprägt als bei den Jugendlichen vom Gymnasium (17,6%). Dasselbe gilt für den Aspekt der eigenen Person: Die Möglichkeit, selbst schuld bzw. ursächlich für das Scheitern der eigenen Lebenspläne und -projekte zu sein (Meta-Kategorie *Internalität strategiehemmend*: u.a. Überforderung Beruf) nennen 16,7%, während die Codehäufigkeiten bei den Gymnasiasten nur 11,8% betragen.

Problemantizipation oder Pessimismus:
Förder- und Hauptschüler zwischen kluger Voraussicht und Hilflosigkeit

Fasst man alle strategiefördernden bzw. strategiehemmenden intervenierenden Bedingungen für subjektiven Lebenserfolg zusammen (Meta-Kategorie Ebene 2), zeigt sich folgendes Bild (Abb. 80):

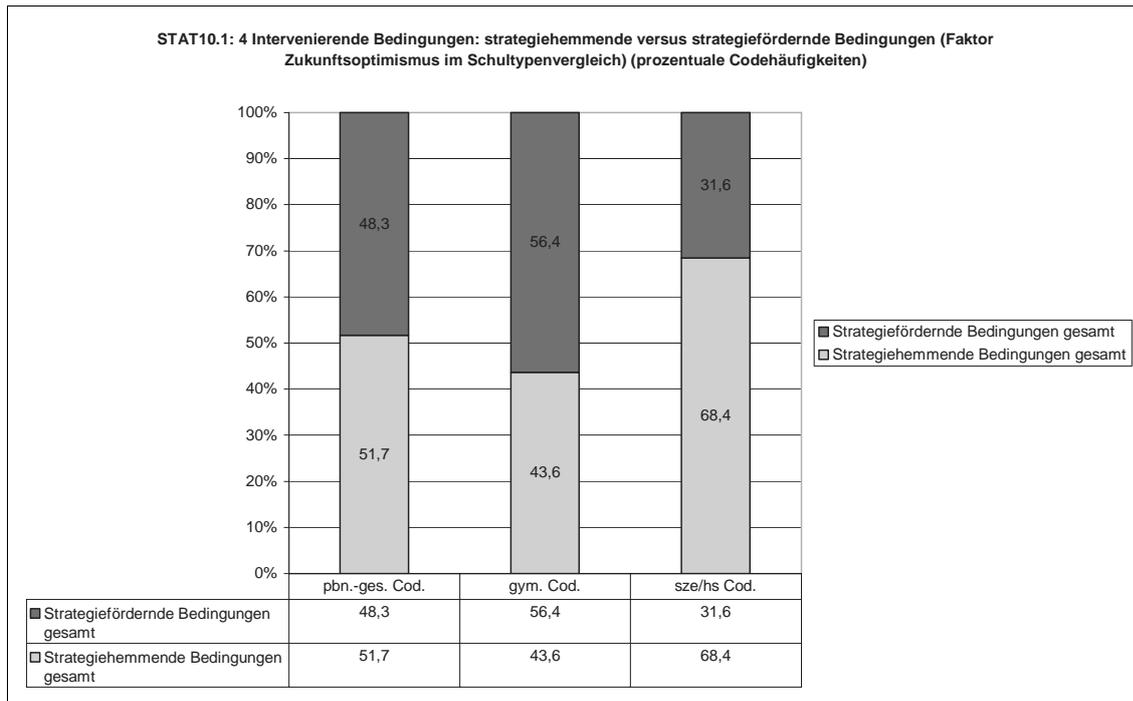


Abb. 80: Meta-Kategorien (Ebene 2) intervenierender Bedingungen für subjektiven Lebenserfolg: Strategiefördernde und strategiehemmende Bedingungen (zusammengefasst) im Schultypenvergleich (prozentuale Codehäufigkeiten)

Haupt- und Förderschüler sehen eher die Probleme (strategiehemmenden Bedingungen: 68,4%) als die Möglichkeiten strategiefördernder Bedingungen (31,6%). Bei ihren Peers am Gymnasium zeigt sich ein fast umgekehrtes Bild: sie nennen vorwiegend strategiefördernde Bedingungen als intervenierende Variablen ihres subjektiven Lebenserfolgs (56,4%) und weniger mögliche Hindernisse (43,6%). Die Gründe dafür liegen nach der vorliegenden Datenlage v.a. darin, dass gerade Schüler mit Förderbedarf soziale und emotionale Entwicklung fördernde (intervenierende) Bedingungen zum einen weniger an sich selbst, sondern an mächtigen Anderen (powerful others) bzw. an schicksalhaften Ereignissen festmachen (Hilflosigkeit), zum anderen gerade bzgl. beruflicher Ziele und Projekte verstärkt Probleme und mögliche Hindernisse reflektieren (realitätsnahe Voraussicht).

Folgende Abb. 81 zeigt die prozentualen Codehäufigkeiten in den Kategorien strategiefördernder (intervenierender) Bedingungen im Schultypenvergleich.

Soziale Anerkennung und die Unterstützung durch die eigene Familie – Die erhoffte Ressource für Förder- und Hauptschüler

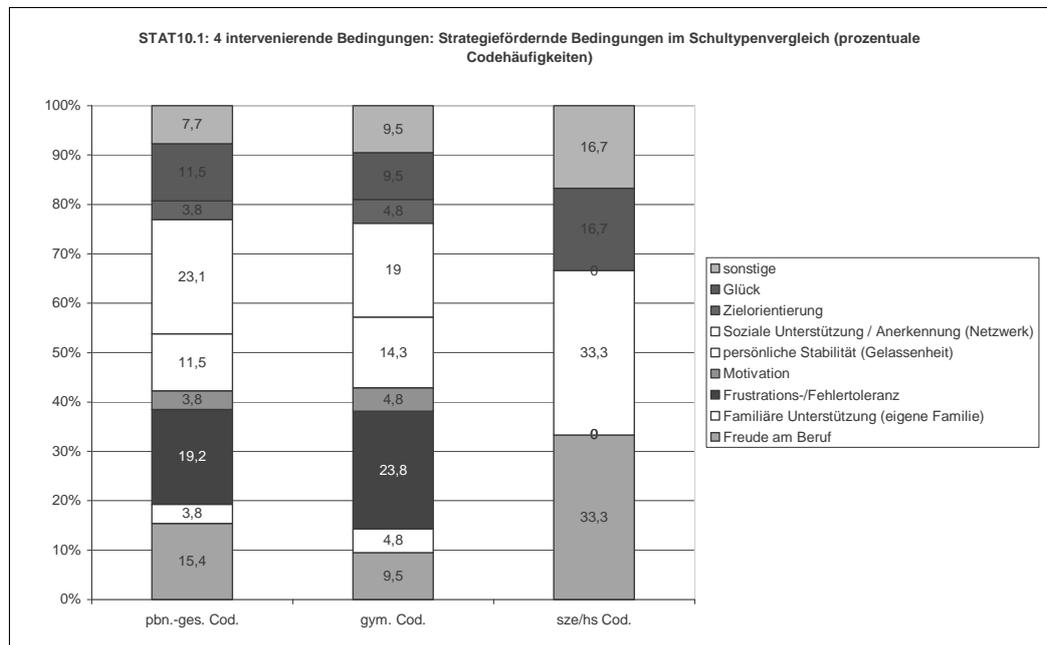


Abb. 81: Strategiefördernde Bedingungen als intervenierende Variable subjektiven Lebenserfolgs im Schultypenvergleich (prozentuale Codehäufigkeiten)

Während Jugendliche am Gymnasium ihre Hoffnungen, Erwartungen und Einschätzungen bzgl. strategiefördernder Bedingungen stark diversifizieren und damit Identitätsprojekte auf verschiedene Säulen stellen und dadurch emotional absichern, fokussieren die Peers der Haupt- und Förderschule v.a. zwei Ressourcen der Unterstützung ihrer Ziele: soziale Anerkennung und Unterstützung sowie die Freude am Beruf. Folgende Codings stehen dabei exemplarisch für die Kategorien strategiefördernder Bedingungen:

Text: pbn27_STAT
 Position: 13 - 19
 Code: Erfolg (STAT10.1)4 Intervenierende Bedingungen\persönliche Stabilität\Unbeschwertheit
 Es wird immer weder Hindernisse geben, wie z.B. im privaten Bereich, als auch im Betrieb z.B. durch Neider oder den Chef, der fürchtet, man könnte besser als er sein. Man darf jedoch nie sein Ziel vergessen und nie zu verkrampt sein und man muss schauen, dass man immer gute Laune mitbringt, denn dann fällt vieles leichter.

Text: pbn27_STAT
 Position: 10 - 11
 Code: Erfolg (STAT10.1)4 Intervenierende Bedingungen\Soziale Unterstützung\positive
 Man braucht ein gutes Umfeld, das einem auch bei Rückschlägen zur Seite steht.

Text: pbn16_STAT
 Position: 14 - 16
 Code: Erfolg (STAT10.1)4 Intervenierende Bedingungen\Motivation\neg.: Routine
 Auch will ich keine Routine in der Arbeit, das ist nicht besonders gut.

Text: pbn10_STAT
 Position: 11 - 12
 Code: Erfolg (STAT10.1)4 Intervenierende Bedingungen\Frustrations-/Fehlertoleranz
 Man muss auch mal anderen etwas gönnen oder auch einstecken können.

Text: pbn16_STAT
 Position: 9 - 14
 Code: Erfolg (STAT10.1)4 Intervenierende Bedingungen\Familie / Kinder\pos. Auswirkung
 Die meisten, die Karriere machen, wollen keine Kinder, aber gerade die helfen einem manchmal in schwierigen Zeiten. Es ist auch wichtig, seinen Beruf nicht zu ernst zu nehmen und nur noch Überstunden zu machen, denn dann vereinsamt man.

Text: pbn26_STAT
 Position: 1 - 2
 Code: Erfolg (STAT10.1)4 Intervenierende Bedingungen\Freude an der Arbeit
 Um erfolgreich zu sein, braucht man Intelligenz und Spaß bei der Arbeit.

Text: pbn12_STAT
 Position: 1 - 3
 Code: Erfolg (STAT10.1)4 Intervenierende Bedingungen\Unvorhergesehene Ereignisse\Glück
 Er muss ein bisschen Glück haben, wissen wann er reden muss, da sein, wenn er gebraucht wird.

Text: pbn03_STAT
 Position: 23 - 25
 Code: Erfolg (STAT10.1)4 Intervenierende Bedingungen\Stabile Zielorientierung
 Auch im Beruf ist es wichtig, sein eigenes Ziel zu verfolgen, denn es wird das, was man selber will am besten.

Die Unsicherheit und Angst vor unvorhersehbaren Ereignissen: Arbeitslosigkeit, Krankheit, Unfall

Gefährdungen der eigenen Lebensplanungen und Identitätsprojekte sehen die Schüler der Hauptschulstufe ähnlich wie ihre Peers am Gymnasium (vgl. Abb. 82). Allerdings erkennen sie, häufig aus dem eigenen Erfahrungshintergrund der Familie, die Belastungsfaktoren durch die eigene Familiengründung und der daraus resultierenden Verantwortung und Anforderung als strategiehemmende Bedingung (14,3%). Familie als soziales System wurde demnach häufiger als bei Gymnasiasten als belastend für die eigene Entwicklung wahrgenommen. Insbesondere betrifft dies die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe.

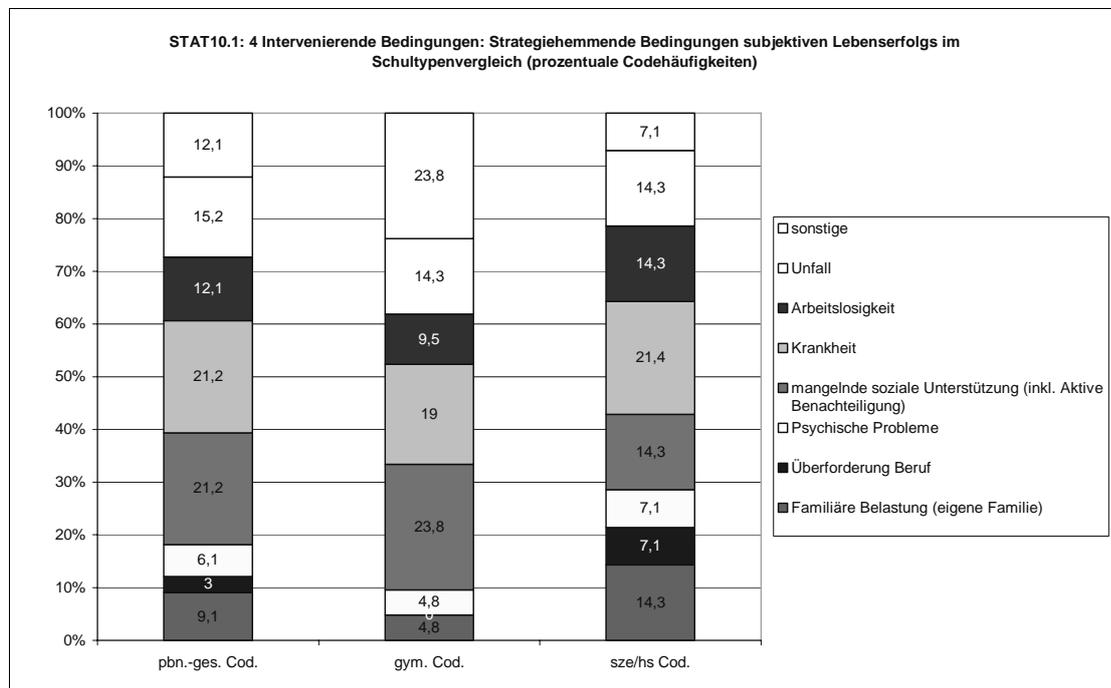


Abb. 82: Strategiehemmende Bedingungen als intervenierende Variable subjektiven Lebenserfolgs im Schultypenvergleich (prozentuale Codehäufigkeiten)

Daneben spielen vor allem Bedenken dreier Kategorien eine Rolle bei der Einschätzung strategiehemmender (intervenierender) Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs: die Angst vor Arbeitslosigkeit (14,3% der Nennungen bei Hauptschule und Schule zur Erziehungshil-

fe) sowie Krankheit (21,4%) und Unfall (14,3%) als Ausdruck external-fatalistischer Kontrollüberzeugungen.

Folgende Codings stehen exemplarisch für die Kategorien strategiehemmender (intervenierender) Bedingungen (Ankerbeispiele):

Text:	pbn04_STAT
Position:	6 - 7
Code:	Erfolg (STAT10.1)\4 Intervenierende Bedingungen\Unvorhergesehene Ereignisse\Unfall
Man hat einen schweren Unfall, nach dem man behindert ist.	
Text:	pbn23_STAT
Position:	15 - 17
Code:	Erfolg (STAT10.1)\4 Intervenierende Bedingungen\Unvorhergesehene Ereignisse\Arbeitslosigkeit
Ein wichtiges Hindernis ist auch die Auswahl der Firma in die man einsteigt, da diese Bankrott gehen kann oder einfach Arbeiter entlassen muss.	
Text:	pbn25_STAT
Position:	12 - 15
Code:	Erfolg (STAT10.1)\4 Intervenierende Bedingungen\Unvorhergesehene Ereignisse\Krankheit
Leider gibt es zu viele Krankheiten und Viren, denen sich der Mensch täglich aussetzt, darum ist es fast unmöglich zu verhindern, dass der Mensch krank wird. Z.B. Krebs, Aids, ...	
Text:	pbn47_STAT
Position:	1 - 5
Code:	Erfolg (STAT10.1)\4 Intervenierende Bedingungen\Unvorhergesehene Ereignisse\Krankheit
Er muss mit Menschen zusammenarbeiten können und sollte gesund sein, weil wenn er dauernd krank wäre, könnte der Betrieb ihn nicht lange brauchen.	
Text:	pbn48_STAT
Position:	5 - 6
Code:	Erfolg (STAT10.1)\4 Intervenierende Bedingungen\Familie / Kinder\negative Auswirkung
Bei Frauen z.B. könnte sie schwanger werden und wegen dem Kind nicht arbeiten.	
Text:	pbn12_STAT
Position:	10 - 12
Code:	Erfolg (STAT10.1)\4 Intervenierende Bedingungen\Soziale Unterstützung\negative
Hindern könnten ihn Sachen wie falsche Freunde oder sogar die Religion.	
Text:	pbn13_STAT
Position:	11 - 12
Code:	Erfolg (STAT10.1)\4 Intervenierende Bedingungen\persönliche Stabilität\psychische Stabilität_Probleme
Schwächere, labilere Menschen sind den stärkeren unterlegen.	
Text:	pbn22_STAT
Position:	5 - 8
Code:	Erfolg (STAT10.1)\4 Intervenierende Bedingungen\Soziale Unterstützung\negative
Hindernisse können Mitarbeiter oder Stresssituationen sein. Wenn man neu dazu kommt, wird der Kollege vielleicht sofort gegen einen sein.	
Text:	pbn23_STAT
Position:	6 - 15
Code:	Erfolg (STAT10.1)\4 Intervenierende Bedingungen\Familie / Kinder\negative Auswirkung
Hindernisse sind z.B. Heirat, Kinder und keine Freundschaften in der Arbeit. Bei der Heirat ist es so, dass man sich um seine Frau kümmern muss und für die da sein muss, daher hat man viel weniger Zeit für die Arbeit. Bei den Kindern ist es genau so, dass man immer für das Kind da sein muss. Wenn man keine Freundschaften in der Arbeit knüpfen kann, kann es sein, dass ihn (sie) die Kollegen ärgern, was wiederum dazu führt, dass man einen hohen Stresspegel hat und zunehmend gereizter ist.	

Ad 3b²: Intervenierende Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs:

Vergleich nach FKK-Profil (Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen)

Aus der Analyse der Narrationen im Hinblick auf spezifische Profile bzgl. der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen der Jugendlichen geht hervor, dass es vor allem die selbstsicheren Schüler (FKK-SK PR75+) sind, die überwiegend strategiehemmende Bedingungen, also mögliche Gefährdungen ihrer Identitätsentwürfe und –projekte thematisieren (73,9% der Codehäufigkeiten) (vgl. folgende Abb. 83).

Selbstsichere Jugendlichen sind von sich überzeugt und können am ehesten Bedenken zulassen

Einen auffallenden Unterschied zwischen den Codehäufigkeiten besteht zwischen den Jugendlichen mit dem Profil FKK-SK PR75+ (generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten mit Prozentrang im oberen Quartil) und den anderen Ausprägungen an Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen.

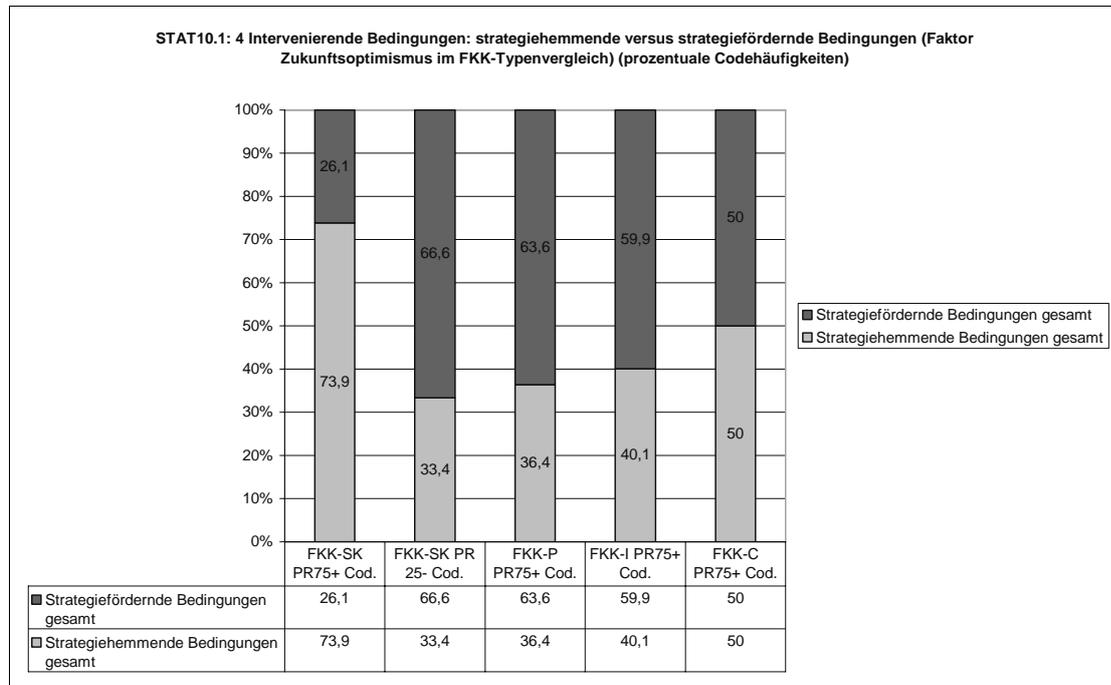


Abb. 83: Meta-Kategorien (Ebene 2) intervenierender Bedingungen für subjektiven Lebenserfolg: Strategiefördernde und strategiehemmende Bedingungen (zusammengefasst) im FKK-Typen-Vergleich (prozentuale Codehäufigkeiten)

Während diese selbstsicheren Jugendlichen strategiefördernde Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs nur zu 26,1% (Codehäufigkeiten) angeben, nennen diejenigen Schüler mit einem sehr niedrigen Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (FKK-SK PR 25-) fast dreimal so häufig Bedingungen, die ihre Identitätskonzepte unterstützen würden (66%). Strategiehemmende Bedingungen lassen die selbstunsicheren Jugendlichen in ihren Ausführungen weitaus weniger zu.

Die detaillierte Analyse der Kategorien auf Meta-Ebene 1 (qualitative Internalität und Externalität nach strategiefördernden und strategiehemmenden Bedingungen) gibt darüber hinaus Aufschluss, dass die Jugendlichen, die sich durch ein stabiles und im Peer-Vergleich hohes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten auszeichnen (FKK-SK PR 75+), Gefährdungen vor allem in schicksalhaften Ereignissen (Unfall, Krankheit usw.) sehen (Fatalistische Externalität strategiehemmend: 36,3%) und weniger an eigenes Versagen und Scheitern (Internalität strategiehemmend: 21,6%) oder mangelnde soziale Unterstützung denken (soziale Ex-

ternalität strategiehemmend: 21,1%) (nachfolgende Abb. 84). Wenig selbstsichere und bezüglich der eigenen Fähigkeiten verunsicherte Jugendliche (FKK-SK PR25-), was in der vorliegenden Stichprobe signifikant auf Schüler der Schule zur Erziehungshilfe zutrifft, reflektieren dagegen am häufigsten diejenigen strategiefördernden Bedingungen, die sie selbst kontrollieren können (Internalität strategiefördernd: 36,4%). Die Unterstützung durch andere beziehen sie als Ressource eigener Identitätswürfe und Zukunftsplanungen nicht mit ein. Allerdings betrachten die Jugendlichen mit niedrigem Selbstkonzept v.a. mächtige Andere (powerful others) als mögliche strategiehemmende Bedingung, d.h. als Gefährdung ihres subjektiven Lebenserfolgs (Soziale Externalität strategiehemmend: 27,3%).

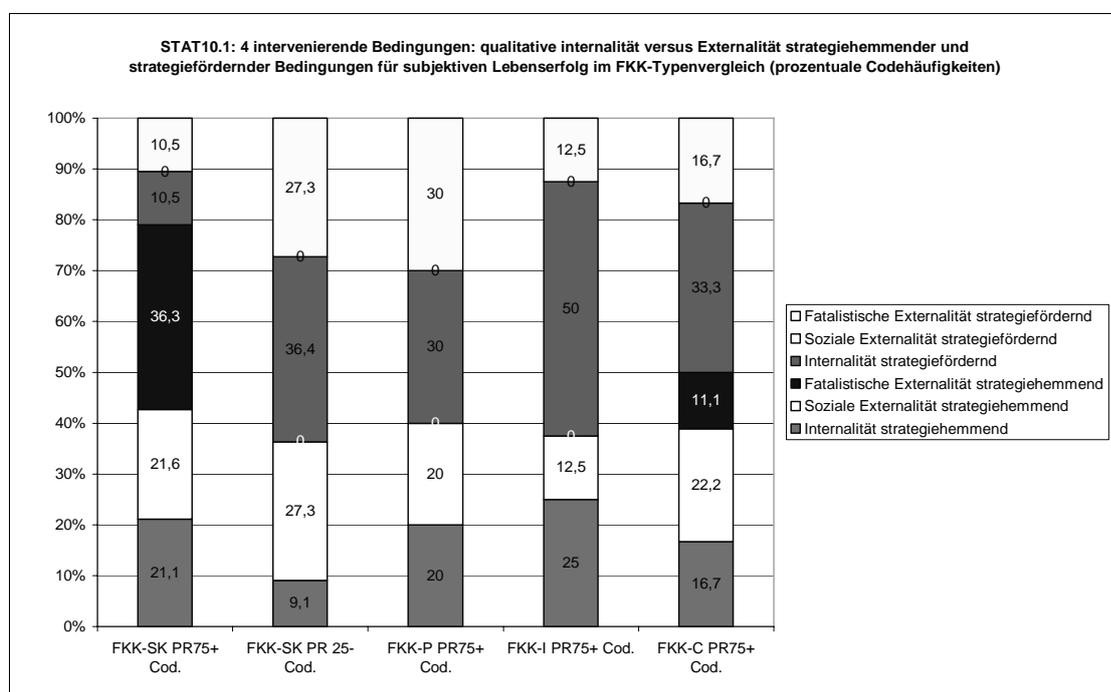


Abb. 84: Meta-Kategorien (Ebene 1) intervenierender Bedingungen für subjektiven Lebenserfolg: Strategiefördernde und strategiehemmende Bedingungen im FKK-Typen-Vergleich (prozentuale Codehäufigkeiten)

Die pädagogische Bedeutung der Beziehungsarbeit auf der einen Seite, sowie die Stabilisierung des Selbstwertgefühls und des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten gerade bei den Jugendlichen mit Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung auf der anderen Seite, wird durch diese Befunde bestätigt.

Ad 3b3: Intervenierende Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs:
Vergleich nach STAT-Profil (Problemlösekompetenzen)

Abb. 85 veranschaulicht, dass es im Hinblick auf die unterschiedlichen Problemlösetypen (STAT-C-Typ: kreativ-synthetisch; STAT-A-Typ: analytisch; STAT-P-Typ: praktisch-problem-

lösend; STAT-CAP-Typ: integrativ) kaum Unterschiede bezüglich der Codehäufigkeiten für strategiefördernde Bedingungen und strategiehemmende Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs gibt.

Problemorientierung überwiegt – geringe Skepsis bei analytischen Problemlösern

Lediglich die Jugendlichen mit bevorzugt analytischen Problemlösestrategien und –kompetenzen reflektieren unterstützende Faktoren ihres Konzepts von Lebenserfolg stärker (58,8%) als mögliche Gefährdungen eigener Lebensziele (41,2%). Bei den anderen Problemlösetypen ist das Verhältnis umgekehrt, sie nennen strategiehemmende Bedingungen häufiger als strategiefördernde Aspekte.

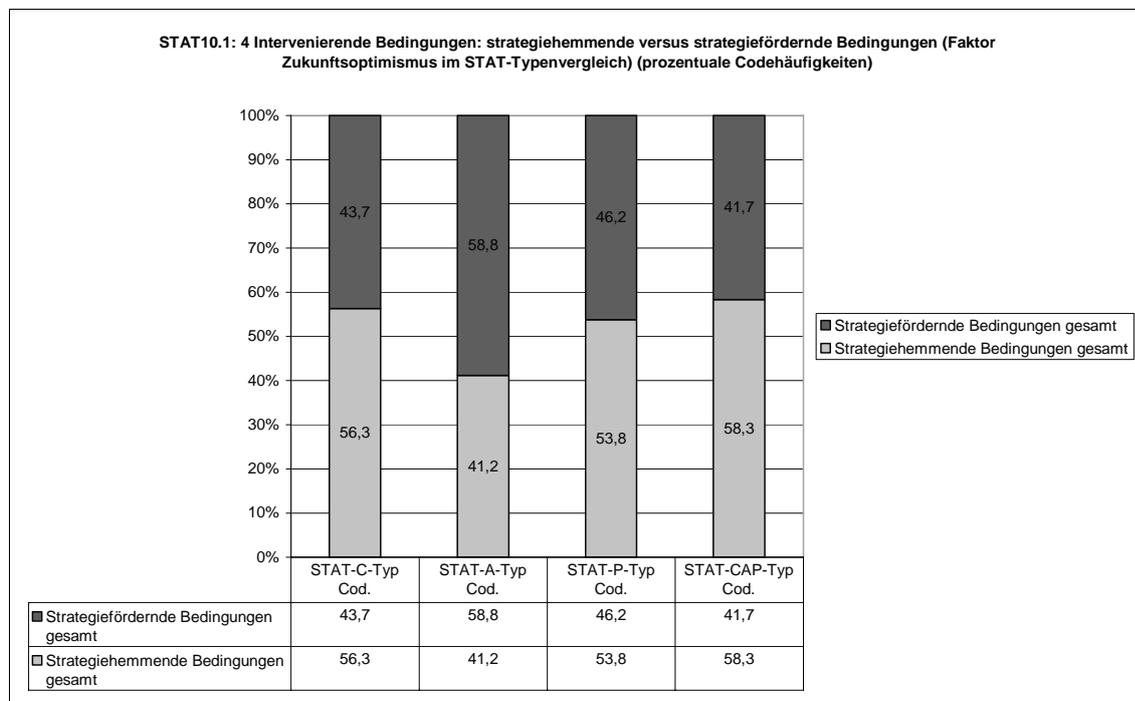


Abb. 85: Meta-Kategorien (Ebene 2) intervenierender Bedingungen für subjektiven Lebenserfolg: Strategiefördernde und strategiehemmende Bedingungen (zusammengefasst) im STAT-Typen-Vergleich (prozentuale Codehäufigkeiten)

Einen genaueren Aufschluss erhält man bei der differenzierten Analyse der Meta-Kategorien (Ebene 1) intervenierender Bedingungen für subjektiven Lebenserfolg im STAT-Typen-Vergleich (nachfolgende Abb. 86).

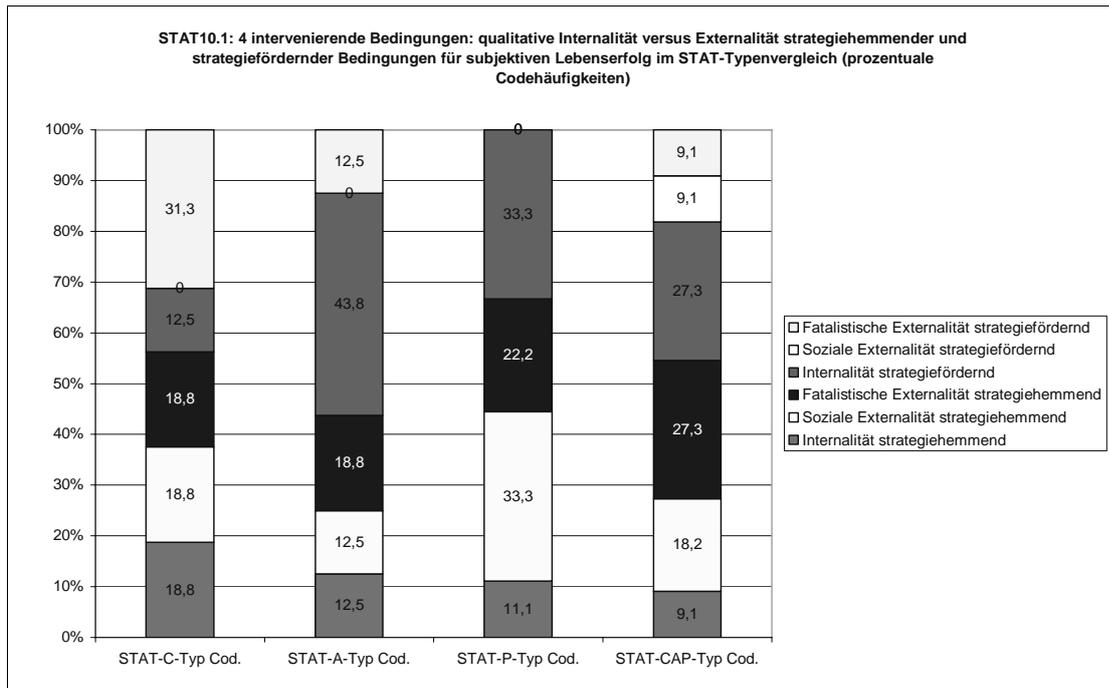


Abb. 86: Meta-Kategorien (Ebene 1) intervenierender Bedingungen für subjektiven Lebenserfolg: Strategiefördernde und strategiehemmende Bedingungen im STAT-Typen-Vergleich (prozentuale Codehäufigkeiten)

Die Kreativen: „Glück gehört einfach dazu“

Jugendliche mit vorwiegend kreativ-synthetischen Problemlösefähigkeiten (STAT-C-Typ) im Sternberg-Triarchic-Intelligence-Test (STAT; dt. Bearb.) nennen am häufigsten Aspekte schicksalhafter Bedingungen für die Aufrechterhaltung subjektiven Lebenserfolgs. Für kreative Problemlöser spielen somit Konzepte wie Glück eine unterstützende Rolle (Fatalistische Externalität strategiefördernd: 31,3 %).

Die Analytiker: „Eine Sache der richtigen Herangehensweise“

Analytische Problemlöser (STAT-A-Typ) dagegen sehen strategiefördernde Bedingungen der Internalität (43,8 %) als besonders relevant für die weitere Entwicklung von Identitätsentwürfen und –projekten. Dadurch spielt die internale Kontrolle und die eigene Person sowie die eigenen Handlungsstrategien die Hauptrolle bei der Verwirklichung subjektiven Lebenserfolgs.

Die Praktiker: „Du bist nur so gut, wie du Unterstützung oder Ablehnung erfährst“

Schüler, die sich im STAT-Test durch praktische Problemlösekompetenzen auszeichneten bzw. diesen Typus der Auseinandersetzung mit Anforderungen bevorzugen (STAT-P-Typ), reflektieren systematisch soziale Ressourcen und Gefährdungen für die eigenen Pläne. So

geben sie zu über 30% an, das soziale Umfeld sei mitentscheidend für Erfolg oder Misserfolg (Soziale Externalität strategiehemmend).

Die Integrativen: „Chancen und Probleme, das gilt es gleichermaßen abzuwägen“

Integrative Problemlöser des Typs STAT-CAP bewältigten Aufgaben mit kreativ-synthetischen, analytischen und praktisch-problemlösenden Anforderungen gleichermaßen gut und bevorzugen keine bestimmte Strategie. Die analytische Betrachtung der Codehäufigkeiten für strategiefördernde und strategiehemmende Bedingungen für subjektive Konzepte des Lebenserfolgs zeigt ebenfalls ein integratives Bild. Es wird kein bestimmter interner oder externer Bedingungsaspekt hervorgehoben betrachtet und alle Kategorien etwa gleichermaßen berücksichtigt.

9.4.4. Zusammenfassung: Normalitätswunsch als dominierender Lebensentwurf

Zusammenfassende Analyse unter besonderer Berücksichtigung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in sozialer und emotionaler Entwicklung

Die Konzepte subjektiven Lebenserfolgs der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe sind gekennzeichnet von einem ausgeprägten Normalitätswunsch. Dabei basiert die angestrebte Normalität in den Identitätsentwürfen auf der beruflichen Ausbildung und der zukünftigen Erwerbstätigkeit (40% der Codehäufigkeiten). Über den angestrebten Schulabschluss und der damit gegebenen Voraussetzung auf einen Ausbildungsplatz hoffen sie auf eine geregelte Arbeit, die ein gewisses Maß an Wohlstand garantieren soll (20%). Codings mit exklusiven und luxusbezogenen materiellen Gütern sind dabei die absolute Ausnahme. Der Wunsch nach Wohlstand richtet sich vielmehr auf die Sicherstellung von Grundbedürfnissen ihres Normalitätswunsches: die Bezahlbarkeit der Wohnung, die Mobilität durch die Finanzierbarkeit eines Fahrzeugs und den Unterhalt einer etwaigen Familie. Realitätsferne Jugendträume finden sich dagegen nur bei einem geringen Teil der Jugendlichen (5,3% aller Schüler der Untersuchung), die allesamt über ein sehr niedriges Selbstkonzept eigener Fähigkeiten verfügen (FKK-SK PR 25-). Dass dieses generalisierte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten bei den Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe signifikant unter dem der Peers am Gymnasium (Signifikanzanalyse T-Test .044) (vgl. Abschnitt 9.1.2) und an der Hauptschule (Signifikanzanalyse T-Test .011) liegt, zeigen die quantitativen Signifikanzanalysen der Fragebogenuntersuchung zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK) (vgl. auch Tab. 76 / 77).

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
SK FKK Pri Selbstkonzept	Varianzen sind gleich	1,194	,284	2,103	29	,044	12,408	5,901	,338	24,477
	Varianzen sind nicht gleich			2,972	9,145	,015	12,408	4,175	2,986	21,829

Tab. 76: Signifikanzanalyse (T-Test) der Primärskala FKK-SK (generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeit): Vergleich Gymnasium – Schule zur Erziehungshilfe (vgl. 9.1.2)

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
SK FKK Pri Selbstkonzept	Varianzen sind gleich	2,513	,125	2,764	25	,011	17,645	6,385	4,496	30,795
	Varianzen sind nicht gleich			3,970	11,112	,002	17,645	4,445	7,874	27,417

Tab. 77: Signifikanzanalyse (T-Test) der Primärskala FKK-SK (generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeit): Vergleich Hauptschule – Schule zur Erziehungshilfe (vgl. 9.1.2)

Ursächliche Bedingungen für Lebenserfolg sehen die Schüler mit Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung vor allem in den Kategorien *Ausbildung* (25,8%) und in bestimmten *Persönlichkeitsvariablen* (60,6%) begründet. Obgleich häufig die niedrige Motivation für schulische Inhalte und Symptome wie Schulabsentismus von Seiten des Systems Schule beklagt werden, fallen 58,7% der Codehäufigkeiten in der Kategorie Ausbildung (als ursächliche Bedingung für subjektiven Lebenserfolg) auf den Aspekt schulische Leistung und Abschluss. Das bedeutet, dass eine Mehrheit der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe um die Bedeutung von Schule, schulischer Leistung und Abschluss weiß und ihr große Bedeutung im Kontext der Verwirklichung von Identitätswünschen zumisst. Daneben geben 37% der Nennungen der Kategorie Persönlichkeitsvariablen (als ursächliche Bedingung für subjektiven Lebenserfolg) den Aspekt sozialer Kompetenzen wieder. Die laut Schulsystem-Folge-Sachverhalt als *verhaltensauffällig* geltenden Jugendlichen sind sich der Relevanz sozialer Kompetenzen und adaptiven Verhaltens für die Realisierung ihres Normalitätswunsches also sehr bewusst.

Insgesamt sehen die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe die ursächlichen Bedingungen für subjektiven Lebenserfolg als weitgehend internal kontrollierbar an (Kategorie Internalität: 81,8%). So betrachten sich die Schüler selbst als aktiver Konstrukteur ihrer angestrebten Identitätsziele und -projekte (constructeurs d'identité). Anders ausgedrückt setzen die Schüler der Schule zur Erziehungshilfe ihre Hoffnungen nicht mehr auf andere (soziale Externalität ursächlicher Bedingungen: 9,1%), noch auf schicksalhafte Wendungen (3%) (als ursächliche Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs): sie nehmen das Heft gewissermaßen selbst in die Hand und glauben nicht an die Unterstützung durch das soziale Umfeld in der Zukunft. Das implizite Problem darin ist die Tatsache, dass aus der Vermutung, im sozialen Netzwerk zum einen kaum Unterstützung erfahren zu können bei einem gerin-

gen Selbstvertrauen bezüglich der eigener Fähigkeiten und Möglichkeiten, Gefühle der Ohnmacht und Hilflosigkeit entstehen (können). Daher neigen die Hauptschüler wie v.a. die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe dazu, intervenierende Bedingungen des zukünftigen Lebens in fatalistischen, schicksalhaften Aspekten zu vermuten (16,7% fatalistisch strategiefördernd; 27,8% fatalistisch strategiehemmend). Wo sie sich selbst kaum zu helfen glauben (niedriges Selbstkonzept eigener Fähigkeiten) und keine Hilfe durch Andere vermutet wird, steigt die vage Hoffnung auf Glück und die Befürchtung auf Pech in Form von plötzlichem Arbeitsplatzverlust, Krankheit oder Unfall. Daher sehen Haupt- und Förder-schüler eher die Probleme (strategiehemmende Bedingungen für subjektiven Lebenserfolg: 68,4%) als die Möglichkeiten strategiefördernder Bedingungen (31,6%). Dies kann der Ausdruck eines tief greifenden Pessimismus sein, der in der eigenen Bildungsbiographie begründet ist und durch die Analyse der gesellschaftlichen Bedingungen (Problematik der Ausbildungsplatzsituation in Abwägung eigener schulischer Leistungsprobleme) verstärkt wird. Unterstützung erhoffen sich die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe prospektiv dennoch vor allem durch soziale Anerkennung und Unterstützung sowie ihre Freude am Beruf (66% der Codehäufigkeiten für strategiefördernde Bedingungen).

Befürchtungen hinsichtlich eines Scheiterns ihrer Identitätsprojekte richten die Schüler mit Förderbedarf in sozialer und emotionaler Entwicklung auf einen möglichen Arbeitsplatzverlust (14,3%), auf Schicksalsschläge durch Krankheit oder Unfall (zusammen 35,7%), auf eine berufliche Überforderung (14%) sowie auf familiäre Belastungssituationen (7%).

Diese Ergebnisse der qualitativ-quantitativen Inhaltsanalyse der Schülertexte (STAT 10.1 Essay) über subjektive Konzepte und Variablen des Lebenserfolgs belegen für die vorliegende Stichprobe, dass ein tief greifender Normalitätswunsch die Identitätsentwürfe und -projekte der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe prägt. Die Motivation für schulische und berufliche Ausbildung ist grundsätzlich gegeben. Soziale Kompetenz wird ebenfalls bei einer großen Mehrheit als ursächlich für subjektiven Lebenserfolg angesehen. Was fehlt, ist der Glauben an sich selbst, an das System Schule sowie an die gesellschaftliche Chance, durch eine Ausbildung eine geregelte Arbeit zu erlangen, die prospektiv eine verantwortungsvolle Familiengründung ermöglicht.

Letztlich unterscheidet sich die große Mehrheit der Schüler an der Schule zur Erziehungshilfe in einem Punkt überhaupt nicht von ihren Peers am Gymnasium und der Hauptschule: dem Identitätsprojekt *Normalität* mit den dazugehörigen sozialen Pflichten wie Rechten.

9.5. Qualitative Analyse der Interviews: Identitätskonstruktionen und Selbstthematizierungen

Von den insgesamt 62 Jugendlichen, die an dieser Untersuchung teilgenommen haben, wurden 15 SchülerInnen der Stichprobe ausgewählt, um sich in einem intensiven Gespräch zu ihrer Person, zu ihren Vorstellungen und über sich selbst und andere, zu den eigenen Zukunftsüberlegungen (prospektiv), zu der eigenen schulischen Biographie (retrospektiv) und zur subjektiven Einschätzung der aktuellen Situation (usf.) zu äußern. Von jeder Schulform (Schule zur Erziehungshilfe, Gymnasium, Hauptschule) nahmen jeweils fünf Jugendliche an den sehr ausführlichen problemzentriert-teilstrukturierten Interviews teil. Der hierzu entwickelte Interviewleitfaden I-NIK (Interviewleitfaden – narrative Identitätskonstruktionen; siehe Anhang) sollte deshalb aufgrund sehr detaillierter und aufwendiger Erhebungs- und insbesondere Auswertungsverfahren in Form triangulativer qualitativ-quantitativer Inhaltsanalyse nicht mit mehr Jugendlichen durchgeführt werden. Denn die Intention der qualitativen Forschungsfragen war – unabhängig von der Anzahl der teilnehmenden Jugendlichen –, subjektorientierte strukturelle und prozessuale Aspekte von narrativ kommunizierbaren Identitätskonstruktionen (vgl. Kapitel 4) zu analysieren und einzelfallorientierte qualitative Zusammenhangsanalysen bzgl. der Kategorien durchzuführen.

Die diesbezüglichen Methoden wurden in Abschnitt 5.2.3 (Erhebung, Aufbereitung und Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse anhand induktiv-deduktiver Kategoriensysteme) sowie in 8.4.3 (Durchführung der Interviews) sowie 8.5.1 (Datenaufbereitung und Datenauswertung: Qualitative Analysen) erörtert.

Die dezidierten Forschungsfragen wurden in Kapitel 7 (Untersuchungsbereiche, Fragestellung und Hypothesen) vorgestellt und fokussieren Identitätskonstruktionen anhand der – den Jugendlichen bewussten und narrativ kommunizierbaren – Konzepte über sich selbst innerhalb der subjektiv konstruierten Umwelt.

In Anlehnung an den Aufbau des Leitfadens I-NIK standen folgende Untersuchungsaspekte im Mittelpunkt:

- Analyse der aktuellen Selbstthematizierungen¹⁸⁸ (9.5.1.1), differenziert¹⁸⁹ in den Aspekten
 - 9.5.1.1.1 Reales Selbst (Kategorie im Folgenden abgekürzt: adps aktuell deskriptives personales Selbst): „so bin ich“
 - 9.5.1.1.2 Ideales Selbst [gewünscht] (aeis aktuell evaluatives ideales Selbst): „so möchte ich sein“

¹⁸⁸ „Situationaler Selbstthematizierungen [...] begleiten unser Denken und Handeln kontinuierlich, das heißt in jeder Situation „speichern“ wir anhand von [...] Erfahrungsmodi ein kognitives, emotionales, körperliches, soziales und produktorientiertes Bild/Gefühl von uns selbst.“ (Höfer 2000, 184)

¹⁸⁹ Differenzierung in Anlehnung an die Forschungskonzeption nach Greve (2000, 20), vgl. Abschnitt 2.1.2;

- 9.5.1.1.3 Ideales Selbst [gefordert] (aeos^{aktuell evaluatives ought self}): „so sollte ich sein“
 - 9.5.1.1.4 Soziales Selbst [deskriptiv] (adss^{aktuell deskriptives soziales Selbst}): „so sehen mich andere“
 - 9.5.1.1.5 Soziales Selbst [evaluativ] (aess^{aktuell evaluatives soziales Selbst}): „so sollten mich andere sehen“.
- Analyse der retrospektiven Selbstthematizierungen (9.5.1.2), konkretisiert in dem Aspekt
 - 9.5.1.2.1 Subjektive Biographie und ihre Bewertung (deskriptive und evaluative Perspektive): „so war ich und so hätte es sein sollen“.
 - Analyse der prospektiven Selbstthematizierungen (9.5.1.3), differenziert in den Aspekten
 - 9.5.1.3.1 Entwicklungserwartung (pdps^{prospektiv deskriptives personales Selbst}): „so werde ich sein“;
 - 9.5.1.3.2 Ideales Selbst und Identitätsentwürfe (peis^{prospektiv evaluatives ideales Selbst}): „so möchte ich werden“;
 - 9.5.1.3.3 Träume als Kategorie des möglichen Selbst: „so träume ich zu werden“;
 - 9.5.1.3.4 Zukunftsängste als Kategorie des möglichen Selbst (pms^{prospektiv mögliches Selbst}): „so könnte ich werden“;
 - 9.5.1.3.5 Identitätsstrategien und Identitätsprojekte (Meta-Analyse aus dem interviewmaterial).
 - Analyse der subjektiven Konzepte der eigenen Stärken und Schwächen (Kompetenz und Präkompetenz) sowie der subjektiven Intelligenzkonzepte (9.5.1.4),
 - Analyse der Wertorientierungen und Lebensziele (9.5.1.5),
 - Analyse des subjektiven Umgangs mit neuartigen Situationen unter Berücksichtigung subjektiver Schulentwicklungskonzepte („so bereitet mich Schule auf das Leben vor“) (9.5.2.1),
 - Analyse identitätsrelevanter Variablen im Handlungsraum Schule (9.5.2.2),
 - Analyse identitätsrelevanter Variablen im Handlungsraum Zukunft (9.5.2.3)
 - Analyse der Zusammenhänge schulischer und zukunftsbezogener Erwartungen (9.5.2.4).

Die Auswertung der wörtlich transkribierten Daten wurde in MAXqda2 (Software zur qualitativen inhaltsanalytischen Auswertung) vollzogen. Das Kategoriensystem (vgl. Abb. 28 in 8.5.1) ist induktiv-deduktiv angelegt. Die Darstellung der Ergebnisse beinhaltet im Folgenden (1) Tabellen mit Themen bzgl. der Leitfragen, die induktiv aus den narrativen Daten in das Kategoriensystem integriert wurden (jeweils mit Angabe der Texte / Interviews), (2)

Tabellen mit Codings (Textpassagen) als Ankerbeispiele für Kategorienbildungen, (3) Abbildungen mit quantitativen Codehäufigkeiten bzgl. bestimmter Kategorien¹⁹⁰ (im Schul-
penvergleich und/oder hinsichtlich der Variablen FKK und STAT) sowie (4) die qualitative
Darstellung von Code-Relationen (qualitative Zusammenhangsanalysen) in Form des in
MAXqda2 aus den Codehäufigkeiten und deren Überschneidungen berechneten Code-
Relations-Browser (CRB-Analysen).

9.5.1. Strukturelle Ebene

9.5.1.1. Aktuelle Selbstthematizierungen

Situationalen Selbstthematizierungen beschreiben in der Theorie der Identitätskonstruktionen (Kapitel 4) Erfahrungen, „die in Bezug auf das eigene Selbst gemacht wurden und die von den Fragen »Wer bin ich (aktuell)?« und »Woher komme ich?« geleitet werden“ (Höfer 2000, 192). Dabei werden Situationen im Kontext der eigenen Wahrnehmung in unterschiedlichen Erfahrungsmodi (re-)konstruiert (vgl. Straus & Höfer 1997, 273; Keupp et al. 2006, 192; Höfer 2000, 183 ff.). Es wurden dabei folgende Erfahrungsmodi differenziert:

Erfahrungsmodus / Dimension der Selbstwahrnehmung	Beispiel eines Jugendlichen zur Verdeutlichung der Erfahrungsmodi (hier ohne Berücksichtigung der Diff. rechts) (Situation: Bewerbung für ein Betriebspraktikum)	Anwendung: Erfahrungsmodi des Selbst in den Kategorien aktueller Selbstthematizierung hinsichtlich eines				
		Realselbst Kat. adps	Idealselbst Kat. aeis	Oughtself Kat. aeos	Soz. Selbst 1 Kat. adss	Soz. Selbst 2 Kat. aess
Emotional [Selbstwahrnehmung auf emotionaler Ebene]	„Ich fühl mich richtig scheiße, die verstehen mich nicht und sehen gar nicht, was ich schon alles gemacht habe, weil die mich nicht akzeptieren. Ich bin eh ein Versager.“	adps emot.	aeis emot.	aeos emot.	adss emot.	aess emot.
Körperlich [Selbstwahrnehmung auf körperlicher Ebene]	„Vor lauter Aufregung habe ich ganz schweißige Hände und weiche Knie.“	adps körp.	aeis körp.	aeos körp.	adss körp.	aess körp.
Sozial [Wahrnehmung der Einschätzung der eigenen Person durch andere]	„Der Meister und die anderen halten mich wahrscheinlich für einen gestörten Sonderschüler. Die denken doch bestimmt, dass ich eh auf nichts Bock hab.“	adps soz.	aeis soz.	aeos soz.	adss soz.	aess soz.
Kognitiv [Selbstwahrnehmung auf kognitiver Ebene]	„Ich bin hier zur Bewerbung und versuche so gut wie möglich, die Praktikumsstelle zu bekommen. Ich weiß, dass ich in meiner Situation sonst kaum mehr eine Chance habe. Und ohne Praktikumerfahrung kein Ausbildungsplatz.“	adps kog.	aeis kog.	aeos kog.	adss kog.	aess kog.
Produktorientiert [Wahrnehmung des – wie auch immer realisierten – Produkts des Handlungsakts]	„Ich habe mich echt schlecht verkauft und kam rüber wie ein handwerklicher Trottel. Die nehmen mich so nie.“	adps prod.	aeis prod.	aeos prod.	adss prod.	aess prod.

Tab. 78: Erfahrungsmodi der Selbstwahrnehmung und ihre (deduktiv-theoriegeleitete) Kategorisierung im Kontext aktueller Selbstthematizierungen

Die Differenzierung bzgl. der Kategorien Realselbst (adps in 9.5.1.1.1), Idealselbst (aeis in 9.5.1.1.2), Oughtself (aeos in 9.5.1.1.3), deskriptive Perspektive des sozialen Selbst (adss in 9.5.1.1.4) und evaluative Perspektive des sozialen Selbst (aess in 9.5.1.1.5) wird im Folgenden abgehandelt.

¹⁹⁰ Bei der Auswertung der Interviews konnten die Aussagen jedes Jugendlichen bzgl. einer Kategorie auch mehrmals kategorisiert/codiert werden, wenn sie einem neuen Zusammenhang dieser Kategorie entsprachen. Die quantitativen Analysen beziehen sich daher auf das Gesamtmaterial narrativer Daten.

9.5.1.1.1. Reales Selbst: kognitive (deskriptive) Perspektive („so bin ich“)

LF 2.1.1 Aktuell deskriptives Realselbst (Kategorie adps)

Interaktionale Selbstthematierungen: die Jugendlichen sehen und beschreiben sich selbst auf dem Hintergrund des sozialen Vergleichs und ihres Kontextes

Die von Straus & Höfer (1997), Keupp et al. (u.a. 2006), Höfer (u.a. 2000) sowie Kraus (u.a. 1996) formulierten Erfahrungsmodi des Konstrukts Selbstthematierung können hinsichtlich einer deskriptiven Perspektive des Selbst (Realselbst „so bin ich“) spezifiziert werden. So können in narrativen Versuchen der Selbstbeschreibung (I-NIK Leitfrage 2.1.1) unterschiedlichste Teilidentitäten sowie deren Standards (in der Differenzierung der Erfahrungsmodi) thematisiert werden. Wie nachfolgende Codings (Textstellen, die einer bestimmten Kategorie zugeordnet bzw. codiert wurden) beispielhaft belegen, sind die narrativen Versuche der Jugendlichen bezüglich der Selbstbeschreibung u.a. geprägt von der Wahrnehmung der Einschätzung der eigenen Person durch andere (adps soz.), von der Selbstwahrnehmung auf körperlicher Ebene (adps körp.), von der emotionalen Selbstwahrnehmung und eigenen Affekten oder Motiven (adps emot.), von Selbstwahrnehmung auf kognitiver Ebene unter Einbezug subjektiver Rationalität (adps kog.) sowie von einer produktorientierten Perspektive inkl. antizipierter Folgen eigener Handlungen (adps prod.):

Kategorie	Coding-Beispiel (Interview-Ausschnitt)	Text/Position/Code
adps soz.	Ja, es ist so, bei meiner Clique, helf ich, wenn sie Probleme haben, bin ich halt diejenige, die zuhört und was macht und dafür werd ich auch anerkannt und wenn jetzt zum Beispiel auf der Straße ne Oma ist, die grade hingefallen ist, dann helf ich ihr schon auf. Aber wenn da jetzt so ein großer Streit ist, und eine Schlägerei, dann misch ich mich da nicht ein, nur bei kleineren Dingen.	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 38 - 41 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d p s 2.1.1\A d p s soz.
adps körp.	Ich denk immer, dass alle Leute mich anschauen, und so Zeug, dass ich mich auch gut benehm und alles. [...] manchmal fällt mir schon auf, wenn ich in der Stadt geh, dass dann schon viele Leute mich anschauen und so. Interviewer: Aber kann das nicht sein, weil sie dich gut aussehend finden? Jugendliche: Ja, das weiß ich eben nicht. Ich denk mir halt dass, es halt dings hier ist, wegen meinem Brustkorb und alles. [...] Ich weiß nicht, das hab ich glaub ich von meinem Opa geerbt, irgendwas. Weil der, normal geht der Brustkorb so nach innen und bei mir schließt der irgendwie so zamm. Drückt sich so nach außen irgendwie. Also, ich kann's schon reindrücken, so wär's normaler. [...] Also, ich denk mir schon, also ich steh dann auch nicht so normal, sondern ich tu dann immer meine Schultern so nach vorn um das zu verdecken und so. Aber manchmal vergisst man's auch und dann fällt's wieder auf, dann gleich wieder die Schultern vor und so. Interviewer: Also, nervt schon dann gewaltig? Jugendliche: Ja.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 38 - 58 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d p s 2.1.1\A d p s körp.
adps emot.	Ich bin ein Wilder. Interviewer: Mhm. Jugendliche: Ja, ich, also, ich, wenn ich draußen bin, dann lass ich mich einfach gehen. Ich mach irgendwas, was mir einfach Spaß macht. Interviewer: Was zum Beispiel? Jugendliche: Leute verarschen, Leute ärgern. Weil, was halt so Jugendliche machen. Mein Gott, ich find, warum nicht? Wieso sollen wir anders sein? Wir können halt so sein, wie wir wollen. [...] Interviewer: Und was bedeutet für dich das sich Gehen lassen? Jugendliche: Ja, ich mach halt das was ich vielleicht woanders nicht machen kann, oder was ich nicht mit Freunden machen kann, oder so.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 75 - 80 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d p s 2.1.1\A d p s emot.
adps kog.	Ja, ich find schon, ich denk schon, dass ichs schaff, aber wenn ich dann sowas hör, dann glaub ich nicht mehr dran, dass ichs schaff. Dass ich mit der Schule den Quali schaff oder so. Interviewer: Aber warum, du bist doch hier. Jugendliche: Nämlich, es sind sogar welche, die waren jeden Tag hier wie ich, die hams auch nicht geschafft. Interviewer: Und findest du, dass es so viele sind, die es hier nicht schaffen, dass man manchmal Bedenken kriegt? Jugendliche: Ja.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 85 - 88 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d p s 2.1.1\A d p s kog.
adps prod.	Aggression könnte manchmal ein bisschen weniger sein. Interviewer: Wenn du so aggressiv reagierst, warum sollte das geringer sein? Für dich? Jugendliche: Ja, weil wenn du gar nichts machst, dann kriegst du weniger Ärger als wenn du was machst. Also, wenn du jetzt rumschlägerst, dann kriegst du sofort einen Verweis als wenn du es ignorierst. Interviewer: Also, du versuchst selbst für dich auch mal zu ignorieren zu lernen. Jugendliche: Ja.	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 43 - 45 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d p s 2.1.1\A d p s prod.

Tab. 79: Codings der Kategorie (subjektives) Realselbst (adps)

Die unterschiedlichen Dimensionen der Wahrnehmung (Erfahrungsmodi) beziehen sich dabei auf sehr unterschiedliche Themen bzgl. der Selbstbeschreibung der Jugendlichen. Folgende Themen wurden induktiv aus dem narrativen Material hinaus kodiert und in das Kategoriensystem integriert (die einzelnen induktiven Themen sind ausführlich in den jeweiligen „inhaltsanalytischen Auswertungen der Einzelinterviews“ im Anhangsband erläutert und anhand der eingeführten theoretischen Konstrukte analysiert):

Themen induktiv	Text/Position/Code	Standards der Selbstthematisierung
„der Humor-Coper“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 28 - 31 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d p s 2.1.1\themen\„der humor coper“	Kat. adps emot.
„der Melancholiker“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn9_CAP Position: 44 - 53 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d p s 2.1.1\themen\„der melancholiker“	Kat. adps emot.
„der Wilde“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 75 - 80 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d p s 2.1.1\themen\„der wilde“	Kat. adps emot.
„der Politikinteressierte“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn13_P Position: 21 - 22 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d p s 2.1.1\themen\„der politikinteressierte“	Kat. adps kog.
„der Hübsche“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 55 - 55 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d p s 2.1.1\themen\„der hübsche“	Kat. adps körp.
„der zur Schule Verdammte“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 42 - 50 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d p s 2.1.1\themen\„der zur schule verdammte“	Kat. adps prod.
„der Systemfolge-Selbstzweifler“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 85 - 91 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d p s 2.1.1\themen\„der systemfolge-selbst-zweifler“	Kat. adps prod. Kat. adps kog.
„der Ehrgeizige“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 18 - 18 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d p s 2.1.1\themen\„der ehrgeizige“	Kat. adps prod. Kat. adps emot.
„der Zielbewusste“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn40_C Position: 22 - 30 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d p s 2.1.1\themen\„der zielbewusste“	Kat. adps prod.
„der sozial Zurückhaltende“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn13_P Position: 24 - 30 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d p s 2.1.1\themen\„der zielbewusste“	Kat. adps prod. Kat. adps emot.
„der sozial Zurückhaltende“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 52 - 52 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d p s 2.1.1\themen\„der sozial zurückhaltende“	Kat. adps soz.
„der Mittelmäßige“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn14_A Position: 45 - 48 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d p s 2.1.1\themen\„der“	Kat. adps soz.
„der Aggressive“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 23 - 27 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d p s 2.1.1\themen\„der aggressive“	Kat. adps soz. Kat. adps emot.
„der Gespaltene – aggressiv vs. angepasst“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 34 - 37 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d p s 2.1.1\themen\„der gespaltene - aggressiv vs. angepasst“	Kat. adps soz. Kat. adps emot.
„der sozial Zuverlässige“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 29 - 33 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d p s 2.1.1\themen\„der sozial zuverlässige“	Kat. adps soz. Kat. adps emot.
„der soziale Lethargiker“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn13_P Position: 19 - 20 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d p s 2.1.1\themen\„der soziale lethargiker“	Kat. adps soz.
„der Meinungsmonopolist“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn13_P Position: 74 - 79 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d p s 2.1.1\themen\„der meinungsmonopolist“	Kat. adps soz. Kat. adps emot.
„der sozial Offene“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn44_A Position: 23 - 24 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d p s 2.1.1\themen\„der sozial offene“	Kat. adps soz. Kat. adps prod.
	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn42_P Position: 18 - 20 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d p s 2.1.1\themen\„der sozial offene“	Kat. adps soz.

	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn14_A Position: 20 - 23 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\ a d p s 2.1.1\themen\ "der sozial offene"	Kat. adps soz.
„der sozial Vorsichtige“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 23 - 28 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\ a d p s 2.1.1\themen\ "der sozial vorsichtige"	Kat. adps soz.
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn5_CAP Position: 21 - 25 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\ a d p s 2.1.1\themen\ "der sozial vorsichtige"	Kat. adps soz. Kat. adps emot.
„der soziale Patchworker“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn17_C Position: 22 - 27 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\ a d p s 2.1.1\themen\ "der soziale patchworker"	Kat. adps soz.
„der Prosoziale“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 19 - 19 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\ a d p s 2.1.1\themen\ "der prosoziale"	Kat. adps soz.
	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 38 - 41 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\ a d p s 2.1.1\themen\ "der prosoziale"	Kat. adps soz. Kat. adps emot.
	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn44_A Position: 22 - 23 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\ a d p s 2.1.1\themen\ "der prosoziale"	Kat. adps soz.
	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn40_C Position: 18 - 21 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\ a d p s 2.1.1\themen\ "der prosoziale"	Kat. adps soz.
„der Mitläufer“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 36 - 38 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\ a d p s 2.1.1\themen\ "der mitläufer"	Kat. adps soz.
„der Einzelgänger“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn9_CAP Position: 44 - 53 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\ a d p s 2.1.1\themen\ "der einzelgänger"	Kat. adps soz.

Tab. 80: Themen der Selbstthematisierung LF 2.1.1 gegliedert nach Standards (beispielhafte Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe sind grau unterlegt)

Die induktiven, frei gewählten Themen der narrativen Selbstbeschreibung der Jugendlichen wurden hinsichtlich der Rekonstruktionsmodi qualitativ kodiert. Die quantitative Analyse der jeweiligen Codehäufigkeiten ergab dabei folgendes Bild (vgl. Tab. 80, rechte Spalte):

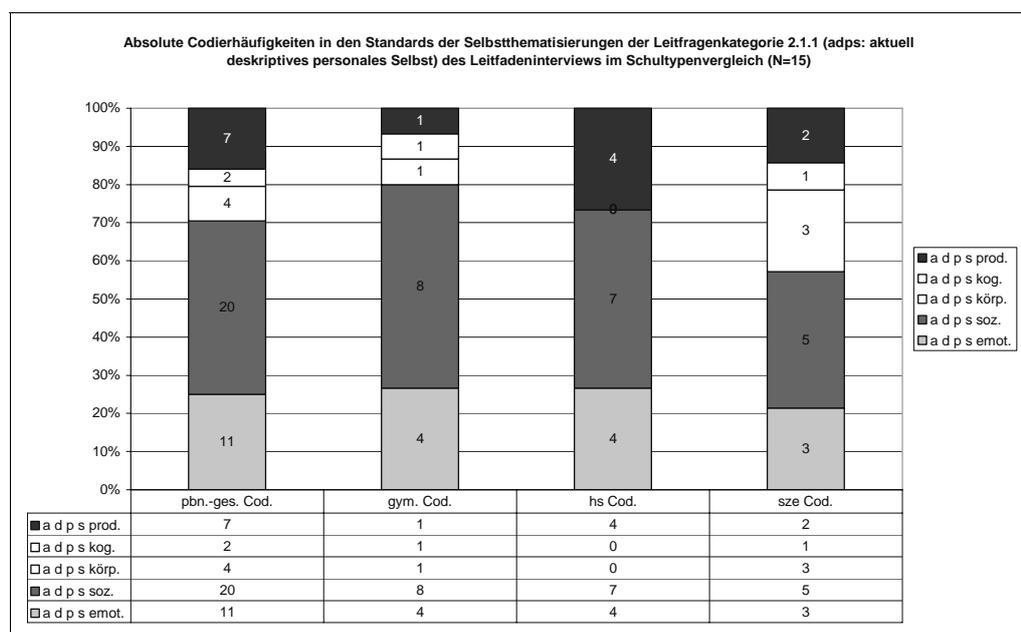


Abb. 87: Absolute Codierhäufigkeiten in den Standards der Selbstthematisierungen von LF 2.1.1 im Schulvergleich

Soziale und emotionale Selbstthematizierungen dominieren in allen Schularten – körperorientierte Selbstthematizierungen an der Schule zur Erziehungshilfe besonders ausgeprägt

Der überwiegende Teil der Selbstbeschreibungen der Jugendlichen orientiert sich an der Wahrnehmung der Einschätzung der eigenen Person durch andere (adps soz.) (vgl. Abb. 87). Die Selbstreferentialität ist hinsichtlich der narrativen Bemühung um Selbstbeschreibung (Kat. adps) demnach maßgeblich geprägt von dem sozialen Kontext, in dem sich die Jugendlichen bewegen und in dem sie sich selbst „durch die Brille anderer“ sehen. Weitere für die Jugendlichen bedeutende Erfahrungsmodi beinhalten die eigene Emotionalität (Wahrnehmung der eigenen Gefühle, situative Affekte und Motive) und Produktorientierung (antizipierte Folgen von Handlungen, Ereignissen, Lebenssituationen).

Zusammenhang zwischen emotionalen und sozialen Selbstthematizierungen



Abb. 88: Code-Relations-Browser (MAXqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.1 (Standards der Selbstthematizierung)

Kategorien können zudem in einem gewissen Zusammenhang (Relation) stehen. Die qualitative Variante von Zusammenhangsanalysen bestimmter Variablen ist die Überprüfung und Darstellung von Code-Relationen (bzw. Kategoriengruppenzusammenhängen). In MAXqda2 werden durch die Funktionen des *Code-Relations-Browsers*¹⁹¹ (Abk.: CRB) Zusammenhänge bestimmter aktivierter Kategorien veranschaulicht. Eine CRB-Analyse hinsichtlich der Codeüberschneidungen in den Kategorien der Erfahrungsmodi der Selbstbeschreibungen zeigt (siehe Abb. 88), dass es zu qualitativ-signifikanten Überschneidungen der Kategorien *adps emot.* und *adps soz.* kommt (relation 1). Daraus folgt, dass die Jugendlichen ihre narrativen Selbstbeschreibungen häufig in Kombination der Dimensionen sozialer und emotionaler Selbstthematizierung vollziehen. So wird die Wahrnehmung der Einschätzung der eigenen Person durch andere gekoppelt mit der Deskription der eigenen Gefühle, der Affekte in den sozialen Situationen sowie auf dem Hintergrund der eigenen Motive reflektiert.

¹⁹¹ Mit der Funktion des *Code-Relations-Browsers* (in MAXqda2) wird ein visueller Überblick über die Verteilung der Codierung über den Datenkorpus bzw. die Überschneidungen von Codierungen erzeugt. Überschneidungen von Codes werden mit Quadraten unterschiedlicher Größe und Farbe identifiziert.

Eine daraus resultierende Reflektion hat zwei Aspekte zu beachten: „Sind bestimmte Codes zu unpräzise und erfassen möglicherweise zu viele Phänomene? Ist die theoretisch plausible Trennung zweier Phänomene praktisch durchzuführen? Erweisen sich einzelne Codes als Tautologien und beschreiben eigentlich dasselbe?“, wie Kopp & Menez (2005, 36) bedenken. Zudem können Code-Überschneidungen jedoch wichtige Hinweise auf strukturelle Zusammenhänge inhaltlich-theoretischer Art, bezogen auf das jeweils zu untersuchende Konstrukt, geben.

Verunsicherung an der SzE: Zwischen positiver und stigmatisierter Selbstbeschreibung

Die dezidierte Analyse der induktiven Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (SzE) gibt ein ambivalentes Bild wieder. Zum einen versuchen die Jugendlichen positiv konnotierte Aspekte v.a. im Kontext ihres Sozialverhaltens (wie etwa die Selbstbeschreibung in der Kategorie „der sozial Zuverlässige“) zu verbalisieren. Der überwiegende Teil der Selbstthematizierungen bewegt sich jedoch an den Polen sozialen Rückzugs („der Mitläufer“; „der sozial Vorsichtige“; „der sozial Zurückhaltende“ usw.) bzw. im Kontext ihrer schulischen Probleme („der Systemfolge-Selbstzweifler“; „der zur Schule verdammte“) oder ihres Problemverhaltens („der Wilde“; „der Gespaltene – aggressiv vs. angepasst“).

Kategorie/Themen	Coding (Interview-Ausschnitt)	Text/Position/Code
„der zur Schule Verdammte“ Kat. adps prod.	Also, wie ich bin? Schule mag ich nicht so gern, das regt mich manchmal auf, die Schule. Und dann denk ich wieder, dass ich aber kommen muss, weil ich dann irgendwann mal einen Beruf haben will. Also, sitz ich wieder dann hier und... Hm, ich bin eher so, ich will nicht zu viel Schule haben. Also, ich will schon mal was werden, aber so, dass ich halt nicht so viel Schule und nicht so früh aufstehen. Das ist irgendwie nervig. Ich will lieber, was weiß ich, was anderes machen. Aber da ja, dass mir keine Wahl bleibt, muss ich hier her kommen. Interviewer: Was würdest du stattdessen machen? Stell dir mal vor, du hättest keine Schule am Vormittag, was würdest du machen? Jugendlicher: Also, schlafen und dann würde ich irgendwann mal aufstehen und irgendwo weggehen... Interviewer: Bist du Langschläfer, brauchst du viel Schlaf? Jugendlicher: Ja, schon. Dann würde ich irgendwas machen. Nämlich, man hockt hier und am Schluss hat man dann wieder nichts. Weil viele aus meiner Klasse ham nicht den Quali geschafft. Interviewer: Mhm. Jugendlicher: Und dann denk ich mir schon... Interviewer: Wie viele haben den nicht geschafft, meinst du die Hälfte oder... Jugendlicher: Alle. Interviewer: Alle? Kein Einziger? Jugendlicher: Außer ein Mädchen. Interviewer: Die hats geschafft? Jugendlicher: Die hats geschafft, aber wenn man so überlegt, dann denkt man "Wieso sitzt man hier, wenn mans eh nicht schafft?"	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 42 - 50 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A d p s 2.1.1\themen\der zur schule verdammte"
„der Mitläufer“ Kat. adps soz.	Wenn ich mich beschreiben müsste... ähm... Ich hab eigentlich nicht oft ne eigene Meinung, bin eigentlich mehr so ein Mitläufer. Ähm, lass mich gut überreden von anderen Leuten zu irgendwas und so... äh, schüchtern, ziemlich, wenn wir jetzt mal auf Parties waren, dann muss ich mich schon überreden lassen, dass ich da mit fahre, ich weiß nicht.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 36 - 38 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A d p s 2.1.1\themen\der mitläufer"
„der Systemfolge-Selbstzweifler“ Kat. adps prod. Kat. adps kog.	Dass ich mit der Schule den Quali schaff oder so. Interviewer: [...] Warum zweifelst du dann trotzdem? Oder ist es einfach die Angst dann davor, es nicht zu schaffen? Jugendlicher: Nämlich, es sind sogar welche, die waren jeden Tag hier wie ich, die hams auch nicht geschafft. Interviewer: Und findest du, dass es so viele sind, die es hier nicht schaffen, dass man manchmal Bedenken kriegt? Jugendlicher: Ja. Interviewer: Also, wenns mehr schaffen würden, sagen wir mal, wenigstens fifty-fifty, die also fünfzig-fünfzig, dann wär die Hoffnung auch da, weil man sagen würde, o.k., wenn ich mich reinhäng, dann bin ich wenigstens bei den fünfzig. Jugendlicher: Ja. Würd ich schon. Ich weiß nicht, das ist schwer. Die Schule ist auch so komisch. Man lernt hier nichts. Man sitzt hier, zum Beispiel gestern sind wir hier nur rum gesessen. Bis um eins, dann sind wir gegangen. Man lernt hier nicht so viel wie in anderen Schulen.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 85 - 91 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A d p s 2.1.1\themen\der systemfolge-selbst-zweifler"
„der Wilde“ Kat. emot.	Ich bin ein Wilder. Interviewer: Mhm. Jugendlicher: Ja, ich, also, ich, wenn ich draußen bin, dann lass ich mich einfach gehen. Ich mach irgendwas, was mir einfach Spaß macht. Interviewer: Was zum Beispiel? Jugendlicher: Leute verarschen, Leute ärgern. Weil, was halt so Jugendliche machen. Mein Gott, ich find, warum nicht? Wieso sollen wir anders sein? Wir können halt so sein, wie wir wollen. Interviewer: Mhm. Weil du sagst, da lass ich mich gehen, aber findest du das für dich selbst, dass du dich immer gehen lässt? Oder findest du, dass die anderen immer sagen, dass du dich gehen lässt? Jugendlicher: Für mich selber. Interviewer: Und was bedeutet für dich das sich gehen lassen? Jugendlicher: Ja, ich mach halt das was ich vielleicht woanders nicht machen kann, oder was ich nicht mit Freunden machen kann, oder so.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 75 - 80 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A d p s 2.1.1\themen\der wilde"
„der sozial Zuverlässige“ Kat. adps soz. Kat. adps emot.	(lange Pause) Ich bin zuverlässig, so glaub ich, ja. Interviewer: Worin zeigt sich die Zuverlässigkeit, bei Freunden eher oder was die Uhrzeit betrifft? Jugendlicher: Ja, pünktlich und so Zeug. Ich mach auch gern was mit, also... Interviewer: Du bist offen gegenüber Neuem? Jugendlicher: Ja, bei manchem. Interviewer: Bei was bist du nicht dabei? Auf was hast du überhaupt keine Lust? Jugendlicher: Pff, das weiß ich jetzt auch nicht, das kommt ganz drauf an. Interviewer: Also, das kann man so nicht pauschal sagen, das kommt auch auf deinen Laune drauf an? Jugendlicher: Ja, auf meine Laune. Interviewer: Triff die Zuverlässigkeit auch auf Menschen zu, also wenn dir jemand was anvertraut, behältst du es dann auch? Jugendlicher: Ja, natürlich.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 29 - 33 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A d p s 2.1.1\themen\der sozial zuverlässige"

Tab. 81: Coding-Beispiele und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (LF 2.1.1)

Das narrative und kommunizierte Realbild auf den Gesprächsimpuls zur Selbstbeschreibung (LF 2.1.1) ist bei den Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (SzE) wie bei ihren Peers von anderen Schultypen geprägt von sozialen und m. E. auch von emotionalen Standards. Dabei thematisieren sich die Jugendlichen der SzE auf dem Hintergrund ihrer Teilidentitäten „Schüler“ und „Peer“, reflektieren also entweder die problematische schulische Situation oder ihr – teilweise ebenso konflikträchtiges – interpersonales Verhältnis zu anderen Peers.

9.5.1.1.2. Ideales Selbst [gewünscht]: emotionale (evaluative) Perspektive („so möchte ich sein“)

LF 2.1.2 Aktuell evaluatives Idealselbst (Kategorie aeis)

Die geringere Bedeutung von sozialen und emotionalen Standards der Selbstthematization bei der evaluativen Bewertung der eigenen Person

Die Leitfrage 2.1.2¹⁹² zielt auf ein Idealselbst, das – im Unterschied zum Konstrukt des Ought Self – von eigenen Wertorientierungen und Identitätszielen, ausgehend von der aktuellen Lebenssituation, bestimmt ist. Obgleich in der Fragestellung die evaluative, d.h. bewertende und damit emotionale Perspektive inhärent ist, werden doch unterschiedliche Teilidentitäten (Schüler, Peer, Beziehungspartner, Sohn, Sportler etc,) „angesprochen“, die subjektspezifisch unterschiedlichen Standards der Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung unterliegen (Standards eines aktuell, evaluativen Idealselbst: Kat.-Abk. aeis). Neben den Kategorien körperorientierter, emotionaler, sozialer, kognitiver und produktorientierter Standards wurde aufgrund der narrativen Daten die Kategorie *materielle* Standards neu aufgenommen. Zwar finden sich hier Überschneidungen mit dem produktorientierten Erfahrungsmodus (Ereignis / Handlung wird unter produktorientierter Perspektive hinsichtlich seiner subjektiv positiven oder negativen Folgen antizipiert und bewertet), die Perspektive materieller und finanzieller Selbstthematization soll jedoch aufgrund expliziter Formulierungen durch die Jugendlichen in der Auswertung besonderes Gewicht erhalten, da es eine besondere Identitätsrelevanz für Identitätswürfe und Identitätsprojekte aufweist. Nachfolgend die tabellarische Übersicht (Tab. 82) über Coding-Beispiele in den Standards des narrativen Idealselbst der Jugendlichen:

Kategorie	Coding-Beispiel (Interview-Ausschnitt)	Text/Position/Code
aeis körp.	Und was ich nicht ändern kann, ich würde gerne jetzt schon größer sein, dass ich für mein Alter viel zu klein bin, und (Pause). Ja, ich kann eigentlich nichts ändern an meiner Größe jetzt. Interviewer: Aber das wär dir ein wichtiger Punkt? Jugendlicher: Ja, körperlich dass ich so aussehen sollte, wie alt ich bin.	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn17_C Position: 34 - 36 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\aeis körp.

¹⁹² LF 2.1.2: Bist du mit dir, so wie du dich beschrieben hast hundertprozentig zufrieden? Oder anders gefragt: Was würdest du an dir ändern wollen, wenn du könntest?

aeis emot.	Dass ich nicht mich auf fast alles aufreg. Interviewer: Über was regst du dich auf? Was sind so Dinge, über die du dich schnell aufregen kannst? Jugendlicher: Mein kleiner Bruder. Ja, der nervt. Interviewer: Wie alt ist der? Jugendlicher: 10. Ja, manchmal ist es so, ich hab halt keine Lust und der will halt, dass ich ihn immer überall mitnehm und so. Und manchmal will ich nicht und dann nervts mich und dann sag ich "Jetzt verpiss dich, ich will nicht, dass du mitkommst!" und so. Manchmal nicht, aber manchmal bin ich so, dass ich schnell sauer werde. Und dann muss ich irgendwie meine Aggressionen loswerden. Interviewer: Warum wirst du schneller sauer als andere? Meinst du? Jugendlicher: Ja, das kommt drauf an, was man macht. Ob man mich provoziert oder was weiß ich, wenn ich ihm sag, jetzt hör auf und er redet weiter oder so, ich werd einfach manchmal schnell sauer, ich weiß auch nicht, warum, ist einfach so.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 154 - 158 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\A e i s emo.
aeis soz.	Und, was will ich noch machen? Ja gucken, dass ich ein bisschen andere Freunde habe. Weil die machen schon ein bisschen viel Scheiß.	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 50 - 51 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\A e i s soz.
aeis kog.	Was ich ändern würde? [...] Dass... (lange Pause) ich mehr für die Schule lerne, so überhaupt das ändern, dass ich mal für die Schule lerne. Interviewer: Das heißt also, ehrgeiziger sein oder einfach nur mehr... Jugendlicher: Ehrgeiziger. Interviewer: Ehrgeiziger? Jugendlicher: Und dass ich nicht so schnell aufgebe. Halt wenn ich was will, dass ich dann daran hängen bleibe, dass ich das will und ich da bleibe dabei.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 59 - 61 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\A e i s kog.
aeis prod.	Ich würd aus dem Heim gehen, also aus dem Heim weg wollen, dann würde ich meine Aggressionen herunter schalten... Interviewer: Wie lang lebst du im Heim? Jugendlicher: Mein ganzes Leben. Ja, aber ich komm nächstes Jahr raus.	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 49 - 50 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\A e i s prod.
aeis mat.	Also, der erste Punkt wäre, also der mir auch sehr, sehr wichtig ist, ich will auf jeden Fall mal im späteren Leben, also so in paar Jahren, keine Geldprobleme haben.	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn44_A Position: 28 - 29 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\A e i s mat.

Tab. 82: Codings der Kategorie Idealselbst (aeis)

Folgende tabellarische Übersicht (Tab. 83) zeigt – differenziert und geordnet nach genannten Standards der Selbstthematisierung (rechte Spalte) – die induktiven Themen der Selbstthematisierungen im Kontext des narrativen Idealselbst (Kat. aeis):

Themen induktiv	Text/Position/Code	Standards der Selbstthematisierung
„der charakterlich OK ist“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 26 - 27 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\themen\der charakterlich OK ist“	Kat. aeis emot.
„der bessere Schüler“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 25 - 27 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\themen\der bessere schüler“	Kat. aeis emot. Kat. aeis prod.
„der aus dem Heim will“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 49 - 50 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\themen\der aus dem heim will“	Kat. aeis emot. Kat. aeis prod.
„der Aufgeber“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 60 - 61 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\themen\der aufgeber“ Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn9_CAP Position: 74 - 75 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\themen\der aufgeber“	Kat. aeis emot. Kat. aeis prod. Kat. aeis emot.
„der Ungeduldige“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 152 - 153 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\themen\der ungeduldige“	Kat. aeis kog. Kat. aeis emot.
„der Unpünktliche“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 153 - 154 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\themen\der unpünktliche“	Kat. aeis kog.
„der Anstrengungsverweigerer“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn14_A Position: 28 - 29 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\themen\der anstrengungsverweigerer.“	Kat. aeis kog. Kat. aeis emot.
„der fleißige Schüler“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 59 - 61 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\themen\der fleißige schüler“	Kat. aeis kog.
„der abgelenkte Schüler“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn17_C Position: 33 - 34 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\themen\der abgelenkte schüler“	Kat. aeis kog.

„der Abgelenkte“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn9_CAP Position: 60 - 64 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\themen\„der abgelenkte“	Kat. aeis kog.
„der schlechte Schüler“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn9_CAP Position: 60 - 60 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\themen\„der schlechte schüler“	Kat. aeis kog. Kat. aeis prod.
„der gut Aussehende“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 19 - 21 (62) Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\themen\„der gut aussehende“	Kat. aeis körp.
„der normal aussehende Jugendliche“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn17_C Position: 34 - 36 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\themen\„der normal aussehende Jugendliche“	Kat. aeis körp.
„der finanziell Reiche“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn44_A Position: 28 - 29 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\themen\„der finanziell reiche“	Kat. aeis mat.
	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn42_P Position: 25 - 25 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\themen\„der finanziell reiche“	Kat. aeis mat.
„der reuige Schüler“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn40_C Position: 34 - 37 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\themen\„der reuige schüler“	Kat. aeis prod.
„der Schulversager“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn14_A Position: 32 - 35 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\themen\„der schulversager“	Kat. aeis prod.
„der sich andere Freunde sucht“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 50 - 51 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\themen\„der sich andere freunde sucht“	Kat. aeis soz.
„der Impulsive und Aggressive“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 154 - 158 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\themen\„der impulsive und aggressive“	Kat. aeis soz. Kat aeis emot.
„ein Teil von etwas Größem sein“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 68 - 71 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\themen\„der ein teil von etwas großem ist“	Kat. aeis soz. Kat aeis emot.
„der Verarscher“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 62 - 66 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\themen\„der verarscher“	Kat. aeis soz.
„der Gleichberechtigte“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 89 - 92 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\themen\„der gleichberechtigte“	Kat. aeis soz.
„der Schüchterne“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn5_CAP Position: 29 - 36 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\themen\„die schüchterne“	Kat. aeis soz. Kat aeis emot.
„der Durchsetzungsfähige“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn17_C Position: 38 - 39 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e i s 2.1.2\themen\„der durchsetzungsfähige“	Kat. aeis soz.

Tab. 83: Themen der Selbstthematization (LF 2.1.2) (beispielhafte Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe sind grau unterlegt)

Die induktiven Themen der Jugendlichen machen auf zwei Aspekte aufmerksam, die die Adoleszenten im Kontext ihrer aktuellen Selbstideale intensiv beschäftigen: die eigene Person im Lebensraum Schule bzw. die Teilidentität Schüler („der bessere Schüler“, „der fleißige Schüler“, „der schlechte Schüler“, „der reuige Schüler“ usw.) sowie die eigene Person und ihre Merkmale im sozialen Vergleich unter den Peers („der charakterlich OK ist“, „der sich andere Freunde sucht“, „der ein Teil von etwas Großem ist“, „der Durchsetzungsfähige“ usw.). Die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe unterscheiden sich in diesem Punkt nicht von den Hauptschülern oder den Gymnasiasten. Allerdings formulieren die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe Selbstideale in negativer Formulierung ihres derzeitigen, negativ selbstbewerteten Verhaltens im Kontext Schule (z.B. „der Aufgeber“) oder Peer-Group.

Zielorientierte Hauptschüler: produktorientierte und materielle Selbstthematizierungen

Die Betrachtung der quantitativen Codehäufigkeiten bzgl. der analysierten Standards in den Selbstthematizierungen zeigt eine Tendenz bei der Gruppe der Hauptschüler, die eigene Person auf dem Hintergrund von produktorientierten und materiellen / finanziellen Idealen zu reflektieren. Die Perspektive der Jugendlichen an der SzE thematisiert überwiegend die eigene Person auf dem Hintergrund der sozialen Position und der eigenen Emotionalität (soziale und emotionale Standards):

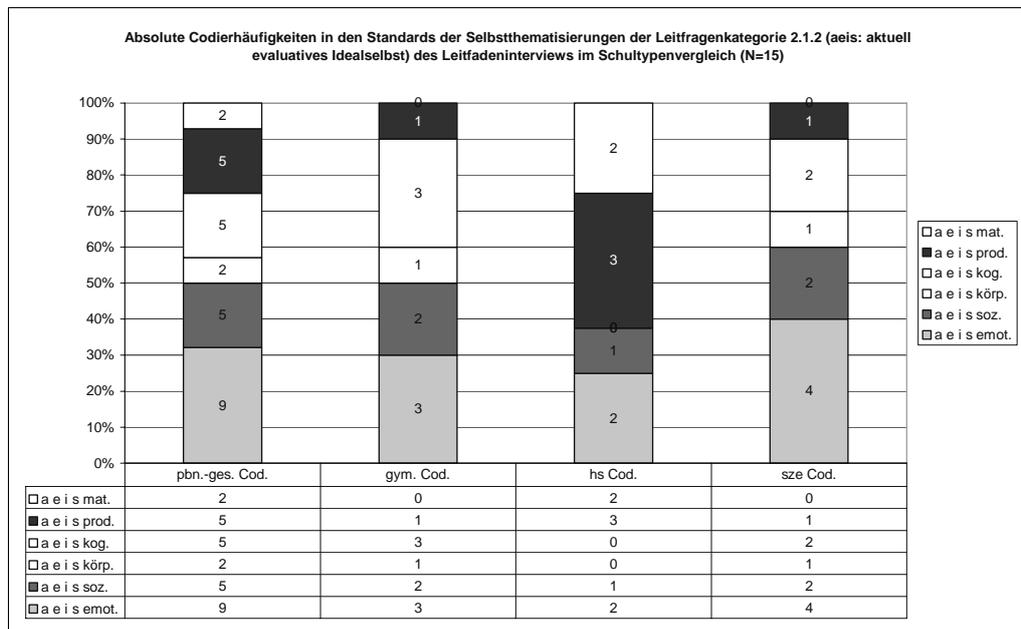


Abb. 89: Absolute Codierhäufigkeiten in den Standards der Selbstthematizierungen von LF 2.1.2 im Schulvergleich

Emotionale Standards als integrativer Bestandteil jeder evaluativen Perspektive des Selbst

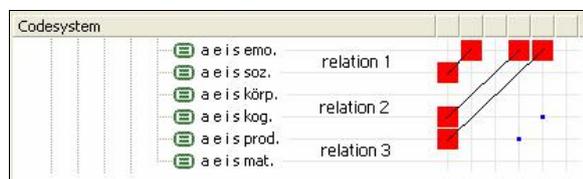


Abb. 90: Code-Relations-Browser (MAXqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.2 (Standards der Selbstthematizierung)

Die Zusammenhänge einzelner Standards der Selbstthematizierung im Kontext der Reflexion von Selbstidealen zeigt die Veranschaulichung in der CRB-Analyse (Abb. 90). Eine evaluative Perspektive wie die des Idealselbst ist – vgl. Greves Modell der Topographie des Selbst (2000, 20 bzw. Abschnitt 2.1.2 Abb. 1) – stets auch ein emotionaler Prozess (aeis emo.). So beziehen die Jugendlichen bei der narrativen Reflexion ihrer sozialen Position

etwa im Peer-Vergleich (aeis soz.), in der Wahrnehmung der eigenen Stärken und Schwächen im Kontext Schule (aeis kog.) sowie in produktorientierter Perspektive („Warum strenge ich mich in der Schule überhaupt noch an?“; aeis prod.) die emotionale Selbstwahrnehmung, eigene Affekte und Motive mit ein (aeis emo.).

Emotionale und soziale Selbstthematizierungen im Mittelpunkt evaluativer Perspektiven der Schüler an der Schule zur Erziehungshilfe – im Unterschied zu Gymnasiasten und Hauptschülern

Nachfolgende Coding-Beispiele (Tab. 84) präzisieren die Aussagen hinsichtlich der emotionalen und sozialen Selbstthematizierungen bzgl. der Jugendlichen an der SzE. So sprechen die Schüler offen über selbst empfundenes (Problem-) Verhalten („Dass ich vielleicht nicht mich auf fast alles aufreg [...] Und dann muss ich irgendwie meine Aggressionen loswerden.“), über Willenskraft und die eigene Anstrengungsbereitschaft („dass ich nicht so schnell aufgebe. Halt wenn ich was will, dass ich dann daran hängen bleibe, dass ich das will und ich da bleibe dabei.“) und über die wahrgenommene Wirkung der eigenen Person auf andere („weil ich mach viel Spaß mit anderen, so verarschen und so. [...] Sowas würde ich ändern. Weil dann sind wieder alle sauer auf mich...“).

Kategorie/Themen	Coding (Interview-Ausschnitt)	Text/Position/Code
„der fleißige Schüler“ Kat. aeis kog.	Was ich ändern würde? [...] Dass... (lange Pause) ich mehr für die Schule lerne, so überhaupt das ändern, dass ich mal für die Schule lerne. Interviewer: Das heißt also, ehrgeiziger sein oder einfach nur mehr... Jugendlicher: Ehrgeiziger. Interviewer: Ehrgeiziger? Jugendlicher: Und dass ich nicht so schnell aufgebe. Halt wenn ich was will, dass ich dann daran hängen bleibe, dass ich das will und ich da bleibe dabei.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 59 - 61 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\aeis 2.1.2\themen\der fleißige schüler"
„der Ungeduldige“ Kat. aeis kog. Kat. aeis emot.	Geduldig, das ist schon... Wenn ich, wenn mir einer sagt, zum Beispiel, ja, wir gehen jetzt Klamotten kaufen oder so, dann will ich das gleich, dass wirs machen, nicht nach 2, 3 Stunden. Das würde ich ändern.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 152 - 153 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\aeis 2.1.2\themen\der ungeduldige"
„der Impulsive und Aggressive“ Kat. aeis soz. Kat. aeis emot.	Dass ich vielleicht nicht mich auf fast alles aufreg. Interviewer: Über was regst du dich auf? Was sind so Dinge, über die du dich schnell aufregen kannst? Jugendlicher: Mein kleiner Bruder. Ja, der nervt. Interviewer: Wie alt ist der? Jugendlicher: 10. Ja, manchmal ist es so, ich hab halt keine Lust und der will halt, dass ich ihn immer überall mitnehm und so. Und manchmal will ich nicht und dann nervts mich und dann sag ich "Jetzt verpiss dich, ich will nicht, dass du mitkommst!" und so. Manchmal nicht, aber manchmal bin ich so, dass ich schnell sauer werde. Und dann muss ich irgendwie meine Aggressionen loswerden. Interviewer: Warum wirst du schneller sauer als andere? Meinst du? Jugendlicher: Ja, das kommt drauf an, was man macht. Ob man mich provoziert oder was weiß ich, wenn ich ihm sag, jetzt hör auf und er redet weiter oder so, ich werd einfach manchmal schnell sauer, ich weiß auch nicht, warum, ist einfach so.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 154 - 158 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\aeis 2.1.2\themen\der impulsive und aggressive"
„ein Teil von etwas Größerem sein“ Kat. aeis soz. Kat. aeis emot.	Interviewer: Was macht dir Spaß am Singen? Jugendlicher: Alles. Interviewer: Ist es dann eher, wenn du es dir so vorstellst, dein Traum, vor vielen Leuten zu singen, oder ist der Traum kreativ zu arbeiten an den Songs, oder... Jugendlicher: Das ist, wenn man singt, dann hat man sozusagen auch die Frauen, die was man haben will. Und das ist, weil mir das, also mir gefällt Singen auch und das andere. Interviewer: Das ist dann so ein Event, wo du ein Teil bist? Jugendlicher: Ja, genau.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 68 - 71 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\aeis 2.1.2\themen\der ein teil von etwas großem ist"
„der Aufgeber“ Kat. aeis prod. Kat. aeis emot.	Und dass ich nicht so schnell aufgebe. Halt wenn ich was will, dass ich dann daran hängen bleibe, dass ich das will und ich da bleibe dabei.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 60 - 61 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\aeis 2.1.2\themen\der aufgeber"
„der gut Aussehende“ Kat. aeis körp.	Ja, einerseits weil ich hab hier, das sieht man vielleicht, so einen Brustkörper, der steht hier raus. Interviewer: Das wär mir jetzt so nicht aufgefallen. Jugendlicher: Ja, dann tu ich das bisschen mit Brustmuskeln ausgleichen, oder überhaupt auch wegen Aussehen auch so ein bisschen. Interviewer: Also insgesamt, dass du dich wohler fühlst? Jugendlicher: Ja, und mehr Kondition halt und so Zeug. (Position 62) Jugendlicher: Ja, ich würd erst mal das hier (an der Brust) wegmachen, klar...	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 19 - 21 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\aeis 2.1.2\themen\der gut aussehende"

„der Verarscher“ Kat. aeis soz.	Dann vielleicht, dann... weil ich mach viel Spaß mit anderen, so verarschen und so. Aber das mach ich schon seit ich reden kann, also mich kennt eigentlich keiner anders, also manchmal lass ich's zwar, aber dann fällt mir wieder was ein, und dann muss ich's halt wieder sagen. Sowas würde ich ändern. Weil dann sind wieder alle sauer auf mich... Interviewer: Dass du also vorher bremsst? Jugendlicher: Ja, genau. Aber wenn man, ich weiß nicht, wenn man da einmal drin ist, dann kann man da nicht mehr aufhören. Weil dann machen auch meine Freunde mit und dann ist das auch blöd. Interviewer: Eskaliert das auch manchmal? Dass irgendwelche Leute, wenn du auf jemand triffst, der das gar nicht verträgt? Jugendlicher: Ja, also, ich schau mir denjenigen schon vorher an, ob der Spaß verträgt oder nicht.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 62 - 66 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\aeis 2.1.2\themen" der verarscher"
„der >eigentlich nichts< Typus“	Bist du mit dir, so wie du dich beschrieben hast 100% zufrieden, oder anders gefragt, was würdest du an dir ändern wollen, wenn du könntest? Jugendlicher: Eigentlich nichts.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 30 - 33 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\aeis 2.1.2\themen" der >eigentlich nichts< typus"
>keine Vorstellung<	Wie was jetzt? Bei mir? Fallen mir jetzt gar keine ein, weiß ich nicht	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 41 - 41 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\aeis 2.1.2\themen"> keine vorstellung <

Tab. 84: Coding-Beispiele und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (LF 2.1.2)

In Anlehnung an Greves Topographie des Selbst (2000) wird hier das Idealselbst, das selbst gewünscht ist und einem Idealselbst, das die antizipierten Forderungen anderer an die eigene Person beinhaltet (Ought Self), unterschieden. Dieser Aspekt wurde in Leitfrage 2.1.3 untersucht, wie nachfolgend ausgeführt wird.

9.5.1.1.3. Ideales Selbst [gefordert]: emotionale (evaluative) Perspektive („so sollte ich sein“)

LF 2.1.3 Aktuell evaluatives Oughtself (Kategorie aeos)

Gymnasiasten thematisieren kognitive Standards – Hauptschüler und v.a. Jugendliche der Schule zur Erziehungshilfe soziale Standards der Selbstthematisierung

Was glauben die Jugendlichen, wie sie in den Augen anderer sein sollten? Die Analyse der Aussagen der Jugendlichen bzgl. Leitfrage 2.1.3¹⁹³ ergab folgende induktive Themen der SchülerInnen (geordnet nach Standards, rechte Spalte):

Themen induktiv	Text/Position/Code	Standards der Selbstthematisierung
„der den Erwachsenen keinen Ärger macht“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 44 - 52 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\aeis 2.1.3\themen" der erwachsenen keinen ärger macht"	Kat. aeos emot. Kat. aeos soz.
„der nicht akzeptierte Sohn“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 164 - 167 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\aeis 2.1.3\themen" der nicht-akzeptierte sohn"	Kat. aeos emot.
„der Standfeste“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 77 - 81 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\aeis 2.1.3\themen" der standfeste"	Kat. aeos emot. Kat. aeos prod.
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 71 - 77 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\aeis 2.1.3\themen" der standfeste"	Kat. aeos soz.
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn17_C Position: 43 - 43 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\aeis 2.1.3\themen" der standfeste"	Kat. aeos soz. Kat. aeos körp.

¹⁹³ LF 2.1.3: Und was wird von Dir erwartet? Gibt es „Dinge“, wie du sein sollst?

„Hauptsache, ich fühl mich OK“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn44_A Position: 49 - 50 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e o s 2.1.3\themen\"hauptsache ich fühl mich ok"	Kat. aeos emot.
„der verstandene Jugendliche“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn9_CAP Position: 68 - 71 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e o s 2.1.3\themen\"der verstandene jugendliche"	Kat. aeos kog.
„der Nichtraucher“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn17_C Position: 49 - 53 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e o s 2.1.3\themen\"der nichtraucher"	Kat. aeos körp.
„der Kreative“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn40_C Position: 43 - 53 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e o s 2.1.3\themen\"der kreative"	Kat. aeos prod. Kat. aeos kog.
„der gute Schüler“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 253 - 254 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e o s 2.1.3\themen\"der gute schueler"	Kat. aeos soz. Kat. aeos kog.
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn5_CAP Position: 41 - 41 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e o s 2.1.3\themen\"der gute schueler"	Kat. aeos prod. Kat. aeos kog.
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn14_A Position: 42 - 42 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e o s 2.1.3\themen\"der gute schueler"	Kat. aeos emot. Kat. aeos kog.
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn9_CAP Position: 60 - 60 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e o s 2.1.3\themen\"der gute schueler"	Kat. aeos kog.
„der Rechtschaffende (nicht Delinquent)“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 36 - 37 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e o s 2.1.3\themen\"der rechtschaffende"	Kat. aeos soz. Kat. aeos prod.
„der Chancenlose“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 115 - 118 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e o s 2.1.3\themen\"der chancenlose"	Kat. aeos soz. Kat. aeos prod.
„der nichts mit Drogen zu tun hat“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn5_CAP Position: 42 - 42 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e o s 2.1.3\themen\"der nichts mit drogen zu tun hat"	Kat. aeos soz. Kat. aeos körp.
„der angepasste Konformist“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 30 - 37 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e o s 2.1.3\themen\"der angepasste konformist"	Kat. aeos soz.
„der Authentische“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 60 - 64 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e o s 2.1.3\themen\"der authentische"	Kat. aeos soz. Kat. aeos emot.
„der normale Jugendliche“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 57 - 58 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e o s 2.1.3\themen\"der normale jugendliche"	Kat. aeos soz.
„der Soziotaktiker“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn42_P Position: 41 - 44 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e o s 2.1.3\themen\"der soziotaktiker"	Kat. aeos soz.
„der Prosoziale“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn40_C Position: 40 - 43 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e o s 2.1.3\themen\"der prosoziale"	Kat. aeos soz.
„der Erziehungsschwierige“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 164 - 167 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e o s 2.1.3\themen\"der erziehungsschwierige"	Kat. aeos soz.
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 96 - 116 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e o s 2.1.3\themen\"der erziehungsschwierige"	Kat. aeos soz.
„der nicht Aggressive“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 74 - 74 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e o s 2.1.3\themen\"der nicht aggressive"	Kat. aeos soz.
„der Schläger“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 88 - 88 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e o s 2.1.3\themen\"der schläger"	Kat. aeos soz.
„Beitrag Familie und Haushalt“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn14_A Position: 42 - 43 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e o s 2.1.3\themen\"beitrag familie und haushalt"	Kat. aeos soz.
„der Leitungsfunktionär“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn13_P Position: 37 - 44 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e o s 2.1.3\themen\"der leitungsfunktionär"	Kat. aeos soz.

Tab. 85: Themen der Selbstthematization (LF 2.1.3) (beispielhafte Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe sind grau unterlegt)

Die Frage nach den wahrgenommenen Anforderungen und Erwartungen ist grundlegend für ein sozial adaptives Verhalten und für ein erfolgreiches Agieren in sozialen Kontexten. Zwar wurde auf die subjektive Sinnhaftigkeit von Verhalten hingewiesen, die sozial geteilte Wirklichkeit verlangt jedoch die Kompetenz, eigene Ansprüche, Verhaltensweisen und Handlungsreflexionen im Verhältnis des sozialen Kontextes betrachten zu können. Die Themen der Jugendlichen bzgl. der Leitfrage 2.1.3 zeigte vielfältige Instanzen, die subjektiven Anforderungscharakter aufweisen: Eltern („der nicht akzeptierte Sohn“), Erwachsene („der verstandene Jugendliche“), Anforderungen von Lehrern, Eltern usw. bzgl. Schule („der gute Schüler“), Recht und Gesetz („der Rechtschaffende [nicht Delinquent]“, „der nichts mit Drogen zu tun hat“). Zudem thematisieren die SchülerInnen Anforderung an die eigene Person, die nicht auf Instanzen begrenzt sind („der Standfeste“, „der Kreative“, „der angepasste Konformist“, „der Authentische“, „der Soziotaktiker“ usw.).

Jugendliche der Schule zur Erziehungshilfe:
Soziale Identität »Störer« als dominierendes Thema sozialer Selbstthematisierungen

Das dominierende Thema in der Wahrnehmung von Anforderungen Anderer an die eigene Person stellt in der Sichtweise der Jugendlichen der SzE die soziale Identität als „Störer“ dar. Im Mittelpunkt steht also die Überlegung, dass von der eigenen Person „gestörte“ Instanzen wie Eltern, Lehrer, Erwachsene ihre Erwartungen vorwiegend auf das „Störverhalten“ richten, wie folgende Auswahl an Codings (Tab. 86) veranschaulicht:

Kategorie/Themen	Coding (Interview-Ausschnitt)	Text/Position/Code
„der den Erwachsenen keinen Ärger macht“ Kat. aeos soz. Kat. aeos emot.	Die Erwachsenen meinen, dass wir anständig sein sollen, weil die sagen immer, "Die Jugend heutzutage!", da kommt immer dieser Spruch von denen. Interviewer: Und was meinen die da mit anständig? Jugendlicher: Ja, die wollen, dass wir so brav sind und so Scheiß... Interviewer: Wo glaubst du, ist der Hauptunterschied zwischen dem was die wollen und dem was ihr wollt? Jugendlicher: Ich weiß jetzt nicht, was damit gemeint ist. Interviewer: Wenn du machst, was dir Spaß macht, was nervt da Erwachsene dran, wenn du es machst? Warum kommen Erwachsene dazu, zu sagen, die Jugend ist so übel? Jugendlicher: Keine Ahnung, das sagen die zum Beispiel immer in der S-Bahn, wenn wir bisschen Schmarren machen, dann fangen die gleich an zu sagen "Hörts mal auf!" und so. Und dann sagen sie immer "Die Jugend von heute" und so. Aber es nervt doch, dass die Erwachsenen immer so sagen, "Üa, üä..." Interviewer: Und hast du das Gefühl, dass du als Jugendlicher ernst genommen wirst? Jugendlicher: Ja. Interviewer: Das schon? Dass Erwachsene dir zuhören, wenn du was sagst? Jugendlicher: Ja, aber die sagen auch immer "Die Jugend heutzutage", aber die waren ja früher selbst mal Jugendliche, da haben die auch mal so was gemacht, so Schmarren. Interviewer: Also, im Grunde würdest du dir wünschen, dass die es ein bisschen lockerer sehen und sagen "Du bist jung, dann mach halt Fehler, was solls, wird schon werden"? Jugendlicher: Ja, ja.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 44 - 52 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\aeos 2.1.3\themen\der den erwachsenen keinen arger macht"
„der nicht akzeptierte Sohn“ Kat. emot.	Ja, meine Eltern. Ja... Interviewer: Was sagen die? Jugendlicher: Ja, die sagen "Du bist so schlimm! Du machst immer so Unsinn!" und so. Und dann sag ich "Wieso akzeptiert ihr mich nicht so, wie ich bin?" Es gibt Schlimmeres. Manche knacken Autos oder so, sowas hab ich noch nicht gemacht. Oder was weiß ich? Ich mach nicht soooo schlimme Sachen. Manche fotzen Omis und nehmen die Tasche oder so. Sowas hab ich noch nicht gemacht. Aber meine Eltern sehen das schon viel zu viel, was ich jetzt schon mach. Dann denk ich mir, was ist, wenn ich das so machen würde? Was die dann mit mir machen würden.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position:164 - 167 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\aeos 2.1.3\themen\der nicht-akzeptierte sohn"
„der Nicht-Aggressive“ Kat. aeos soz.	Nicht aggressiv sein, auf keinen Fall. Interviewer: Warum? Jugendlicher: Was nützt denn das?	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 74 - 74 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\aeos 2.1.3\themen\der nicht aggressive"

„der Standfeste“ Kat. aeos emot. Kat. aeos soz.	Hm... dass was sie halt haben wollen, Beispiel, Automechaniker und so, immer daran bleiben und das so weitermachen, bis sie das haben und nie aufgeben. Interviewer: Woran meinst du, liegt es, dass man nicht aufgibt und dass manche Leute doch aufgeben? Von was hängt sowas ab? Jugendlicher: Man muss immer weitermachen, ansonsten wird man ja nichts. Hier in Deutschland Beispiel, muss man sich ja auch denken, wenn man ohne Quali, ohne nix, ohne nix, also jetzt auf den Quali vorbereiten, aufpassen, lernen wie die Sau, aber halt dass man überhaupt so ne Arbeit mal kriegt. Weil ohne Arbeit ist man in Deutschland schon finito.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfeI-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 77 - 81 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuelle a e o s 2.1.3themen\der standfeste"
„der Rechtschaffende (Nicht-Deliquente)“ Kat. aeos prod. Kat. aeos soz.	Dass ich halt anständig bin und keinen Mist bau. Interviewer: Was ist Mist bauen? Was verstehst du darunter? Jugendlicher: Einbrechen oder Autos kaputt machen, Wände voll schmieren. Ja, lauter Scheiße machen. So illegale Sachen.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfeI-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 36 - 37 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuelle a e o s 2.1.3themen\der rechtschaffende"
„der Standfeste“ Kat. aeos soz.	Ähm, dass ich nicht so viel, weiß nicht, also dass, ich meine eigene Meinung habe, schätze ich jetzt mal so. Mich nicht immer so oft überreden lasse von anderen. Weil deswegen kommt auch so viel Scheiß raus. Dass ich auch mal "Nein" sagen kann, weil das tu ich eigentlich nie. Weil ich geb eigentlich fast alles her und so Zeug. Wenn ich jetzt nur noch 5 € im Geldbeutel hab und mich fragt einer "Kannst mir die leihen?", dann sag ich nicht "Nein", sondern gib die einfach. Interviewer: Und warum sagst du nicht "Nein"? Weil du die wirklich gerne hergibst, oder weil du das einfach nie gelernt hast, "Nein" zu sagen und das Überwindung ist? Jugendlicher: Das ist eigentlich deswegen, weil ich denk mir halt, wenn ich mal was brauch, dass die mir dann auch was geben. Interviewer: Also, im Grunde genommen, aus nem guten Kern heraus. Jugendlicher: Ja, das ist zwar meistens nicht so, aber ich probier's halt trotzdem weiterhin. Interviewer: Und wenn andere zum Beispiel etwas vorschlagen, vorauf du jetzt nicht so viel Lust hast, und du da jetzt auch nicht "Nein" sagst, warum sagst du da nicht "Nein"? Jugendlicher: Ja, weil ich mich dann wieder überreden lass.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfeI-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 71 - 77 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuelle a e o s 2.1.3themen\der standfeste"
„der Schläger“ Kat. aeos soz.	Hatte schon auch viele Anzeigen wegen Beschädigung und so Zeug, Körperverletzung... [...] Interviewer: was versucht deine Familie da zu machen? Jugendlicher: Ja, sie reden ziemlich oft mit mir drüber. Also, ich kapiert schon, was ich ändern soll, aber ich kann das nicht. Weil ich denk dann schon dran, wenn jemand was zu mir sagt, aber danach dann denk ich wieder, ach was soll's, mach ich's doch oder lass ich's doch sein. Also, ich denk da schon ziemlich oft drüber nach, aber ich weiß selber nicht, was ich das machen soll.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfeI-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 88 - 88 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuelle a e o s 2.1.3themen\der schläger"
„der Erziehungsschwierige“ Kat aeos soz.	Aber, durch das, dass die anderen immer so lange gebraucht haben, bis sie das kapierten, hab ich nicht gewusst, was ich machen sollte, weil ich das eigentlich ziemlich schnell alles kapiert hab. Und ich hab's mir auch ziemlich gut alles gemerkt und dann hab ich halt Scheiß gemacht, so... [...] Dann hab ich mehrere Verweise bekommen... Interviewer: In welcher Klasse warst du damals? Jugendlicher: In der 5. Dann hab ich der Lehrerin aus Versehen mal in den Bauch geschlagen, weil einer und ich haben uns geschlägert, dann ist die Lehrerin dazwischen gegangen und ich wollte gerade so ausholen und ihm eine reinhauen und dann ist die Lehrerin dazwischen gestanden und ich hab ihr eine reingehauen. Hab einen Verweis gekriegt... Ich war ein halbes Jahr da dort und hab 3 oder 4 Verweise gekriegt und dann hat der Direktor, den wo ich früher hatte, den Herrn X. (Anm.: Schulleiter der Schule zur Erziehungshilfe) ein Kasten Bier angeboten, wenn er mich nimmt.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfeI-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 96 - 116 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuelle a e o s 2.1.3themen\der erziehungsschwierige"
„der Chancenlose“ Kat. aeos soz. Kat. aeos prod.	Und nach dem Schullandheim hat er [Lehrer an der SzE] zu mir gesagt, jetzt hast du deine letzte Chance, jetzt kannst du noch abhauen. Aber da war die Probezeit schon zu Ende von hier und dann hat er gesagt hau ab, oder benimm dich, dass du wieder auf eine normale Schule kannst, aber für mich war das irgendwie schon viel zu spät. Weil dann war ich schon fest hier und dann hab ich eigentlich immer noch nicht gewusst, dass es eine Erziehungsschwierigenschule ist und hab mir gedacht, ja gut, kleinere Klassen und es ist auch nicht schlecht hier alles. Hab mir eigentlich gedacht, bleib hier und dann war es eigentlich zu spät.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfeI-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 115 - 118 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuelle a e o s 2.1.3themen\der chancenlose"
„der gute Schüler“ Kat. aeos soz. Kat aeos kog.	Ja, was man von mir erwartet, das kann sich ja eigentlich jeder denken, was einer von einem erwartet, dass man sich gut benimmt, dass man mitmacht, dass man auch mitdenkt, ja so Sachen. Das macht mir eigentlich nicht so viel aus.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfeI-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 253 - 254 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuelle a e o s 2.1.3themen\der gute schueler"

Tab. 86: Codings und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (LF 2.1.3)

Sozial-externe Orientierung der Haupt- und Förderschüler bei der Frage, „wie ich sein sollte“

Neben der Analyse induktiver Themenbenennung und der fordernden Instanzen (bzgl. der gestellten Anforderungen an die eigenen Person) der Jugendlichen wurde inhaltsanalytisch auf der Ebene der Erfahrungsmodi differenziert (emotional, sozial, kognitiv, körperorientiert, produktorientiert). So können sich soziale Standards (aeos soz.) auf Anforderungen beziehen, die an die Jugendlichen von Seiten der Institution Schule gestellt werden. Kör-

perorientierte Standards (aeos körp.) beinhalten, wie im Coding-Beispiel unten (Tab. 87), die Themen Rauchen oder die Themen Aussehen (Anforderungen bzgl. Schönheitsidealen: Kleidung, körperliche Konstitution, Schlankheit etc.). Die Auseinandersetzung mit emotionalen Standards /aeos emot.) schildert eine Schülerin wie folgt: „Man sollte [...] sich nicht verstellen. Weil, wenn du dich verstellst, irgendwann reichs dir auch und du sagst, ich möcht der sein, der ich eigentlich bin“. Die Anforderungen an die eigene Emotionalität und Volition als Prozess der Willensbildung wird dabei auf dem Hintergrund konkreter Erfahrungssituationen in Auseinandersetzung mit der Umwelt geschildert. Kognitive Standards werden v.a. im Kontext Schule und Lernen thematisiert und beinhalten wahrgenommene Anforderungen an die Fähigkeiten und Leistungen (aeos kog.). Folgendes Coding schildert die subjektiv wahrgenommene und narrativ kommunizierte Anforderung in produktorientierter Perspektive: „Man muss immer weitermachen, ansonsten wird man ja nichts. Hier in Deutschland, Beispiel, muss man sich ja auch denken, wenn man ohne Quali, ohne nix, also jetzt auf den Quali vorbereiten, aufpassen, lernen wie die Sau, aber halt dass man überhaupt so ne Arbeit mal kriegt.“ Schule und Schulabschluss wird hier auf dem Hintergrund des „Produkts“ Ausbildung und Arbeit reflektiert.

Kategorie	Coding-Beispiel (Interview-Ausschnitt)	Text/Position/Code
aeos soz.	Also, zum Beispiel jetzt in der Schule oder so was, glaub ich, ich sollte so sein wie die anderen das wollen, dass ich bin. Also, zum Beispiel wenn sie jetzt wollen, dass ich netter oder höflicher bin oder sowas, dann ... ich glaub, so sehen die das alles. [...] Ich glaub, dass die Leute nicht immer mit mir zufrieden sind, weil ich hab meinen eigenen Willen und ich glaub, dass die Leute damit nicht so zufrieden sind. Weil sie öfter ihren eigenen Willen durchsetzen wollen. Interviewer: [...] Wie gehst du dann mit Leuten um, die auch ihren eigenen Willen haben? Also, sagst du, o.k., ich hab meine Meinung und wir müssen einen Mittelweg finden? Jugendlicher: Ja, genau. Interviewer: Oder versuchst du solange, bis du deinen durchsetzt? Jugendlicher: Ne, also bei mir ist das so: Ich hab meine Meinung, du hast deine Meinung und wenn dir irgend was an mir nicht gefällt, dann ist das halt so. Kannst du auch nichts dran ändern. Entweder du magst mich so wie ich bin oder halt nicht, und andersrum halt genauso.	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 30 - 37 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e o s 2.1.3\A e o s soz.
aeos körp.	Ich selber will gar nicht anfangen zu rauchen, wenn ich wollen würde, dann würde ich auch anfangen. Aber der Zwang kommt meistens auch von den Jugendlichen und Gleichaltrigen, meine Eltern verbieten mir das Rauchen zum Beispiel, das ist dann wieder im Gegenteil. Die anderen wollen, dass ich rauche, um dazu zu gehören oder so, aber auf so was hör ich nicht gern. Interviewer: Ja, hast auch recht. Jugendlicher: Und bei den Eltern ist es im Gegenteil, die sagen, ich soll nie anfangen. Die geben mir Watschen, wenn ich anfang, zum Beispiel mein Bruder. Wenn er mich mit ner Zigarette sieht, dann krieg ich ne Watschn.	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn17_C Position: 49 - 53 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e o s 2.1.3\A e o s körp.
aeos emot.	Man sollte eigentlich immer die Wahrheit sagen, also sich nicht verstellen. Interviewer: Warum, glaubst du, führt das zum Erfolg? Jugendlicher: Weil, wenn du dich verstellst, irgendwann reichs dir auch und du sagst, ich möcht der sein, der ich eigentlich bin und dann kanns auch sein, dass du den Job verlierst. Interviewer: Weil dann die Fassade nicht mehr aufrecht gehalten wird. Jugendlicher: Und du gehst auch daran kaputt, ich weiß nicht. Interviewer: O.k., also wahrhaftig leben für sich selber. Jugendlicher: Und man sollte sich eigentlich, also, nicht so viel verbieten lassen. Man sollte das machen, was man will und nicht das, weil irgendjemand sagt, du sollst dies oder das machen. Du sollst eigentlich selbstständig sein.	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 60 - 64 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e o s 2.1.3\A e o s emo.
aeos kog.	Nein, also passen tuts nicht. Am meisten stört mich, dass ich mich so schlecht konzentrieren kann. Das sieht man auch an den schlechten Noten.	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn9_CAP Position: 60 - 60 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e o s 2.1.3\A e o s kog.
aeos prod.	Hm... dass was sie halt haben wollen, Beispiel, sie wollen Automechaniker bis Sänger bis soundso, immer daran bleiben und das so weitermachen, bis sie das haben und nie aufgeben. Interviewer: Woran meinst du, liegt es, dass man nicht aufgibt und dass manche Leute doch aufgeben? Von was hängt sowas ab? Jugendlicher: Man muss immer weitermachen, ansonsten wird man ja nichts. Hier in Deutschland, Beispiel, muss man sich ja auch denken, wenn man ohne Quali, ohne nix, also jetzt auf den Quali vorbereiten, aufpassen, lernen wie die Sau, aber halt dass man überhaupt so ne Arbeit mal kriegt. Weil ohne Arbeit ist man in Deutschland schon finito.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 77 - 81 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e o s 2.1.3\A e o s prod.

Tab. 87: Codings der Kategorie Idealselbst [gefordert] (aeos)

Im Vergleich der Schultypen (Abb. 91) zeigt sich aufgrund der quantitativen Codehäufigkeiten in den Standards, dass Gymnasiasten überwiegend kognitive Selbstthematizierungen (d.h. Anforderungen im Kontext eigener Fertigkeiten, Kompetenzen und der eigenen Leistungsfähigkeit) mitteilen, während Hauptschüler und Jugendliche der Schule zur Erziehungshilfe vorwiegend soziale Erfahrungsmodi (Wahrnehmung von Anforderungen Anderer an die eigene Person) im Interview nennen. An der Schule zur Erziehungshilfe betreffen die sozialen Standards fast ausschließlich das eigene „Störverhalten“ und den schulischen Misserfolg.

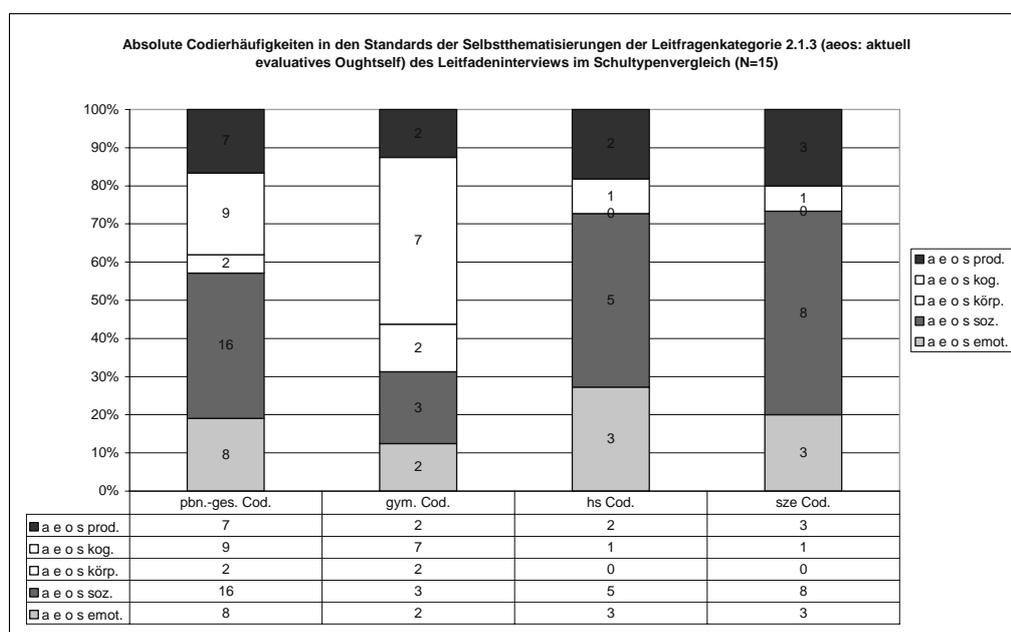


Abb. 91: Absolute Codierhäufigkeiten in den Standards der Selbstthematizierungen von LF 2.1.2 im Schulvergleich

9.5.1.1.4. Soziales Selbst: kognitive (deskriptive) Perspektive („so sehen mich andere“)

LF 2.1.4 Aktuell deskriptiv soziales Selbst (Kategorie adss)

Negation und Affirmation von Selbstthematizierungen als Ausdruck schulischer und sozialer Positionen: die negative Selbstperspektive der Schüler der Schule zur Erziehungshilfe

Die bisherigen Analysen (LF 2.1.1-2.1.3) gingen den Fragen nach, wie sich die Jugendlichen im Kontext ihrer Lebenswelt aktuell selbst beschreiben (Realselbst), wie sie die eigene Person augenblicklich selbst bewerten (Idealselbst gewünscht) und wie dies andere Personen aus ihrem sozialen Umfeld tun (Idealselbst gefordert). Inhärent war diesen drei Perspektiven die Dimension *sozialer Identität*, der Frage nach dem „Wer bin ich in den Augen der Anderen?“ bzw. „Wer bin ich im Vergleich zu Anderen?“. Eine explizite Auseinandersetzung mit der narrativen Deskription des sozialen Selbst fokussiert Leitfrage 2.1.4: Was glaubst Du, was für ein Bild andere von Dir haben?

Die induktiven Themen der Jugendlichen bzgl. des sozialen Selbst zeigt folgende tabellarische Übersicht (Tab. 88, geordnet nach Standards):

Themen induktiv	Text/Position/Code	Standards der Selbstthematisierung
„der mit Stärken und Schwächen“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 41 - 42 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A d s s 2.1.4\themen\„der mit stärken und schwächen“	Kat. adss kog.
„der gute Schüler“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn42_P Position: 37 - 38 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A d s s 2.1.4\themen\„der gute schueler“	Kat. adss kog. Kat. adss prod.
„der Intelligente“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn9_CAP Position: 79 - 80 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A d s s 2.1.4\themen\„der intelligente“	Kat. adss kog.
„der Starke, der Schläger“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn44_A Position: 58 - 58 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A d s s 2.1.4\themen\„der schläger“	Kat. adss körp. Kat. adss soz.
„der es schaffen kann“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn40_C Position: 57 - 60 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A d s s 2.1.4\themen\„der es schaffen kann“	Kat. adss prod. Kat. adss kog.
„der sozial Kompetente“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 43 - 43 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A d s s 2.1.4\themen\„der sozial kompetente“	Kat. adss soz.
„der seine Meinung vertritt“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 43 - 44 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A d s s 2.1.4\themen\„der seine meinung vertritt“	Kat. adss soz. Kat. adss emot.
„der Durchsetzungsfähige“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 68 - 70 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A d s s 2.1.4\themen\„der durchsetzungsfähige“	Kat. adss soz.
„der gute Freund“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 68 - 70 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A d s s 2.1.4\themen\„der gute freund“	Kat. adss soz.
„der Provokateur“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn44_A Position: 59 - 60 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A d s s 2.1.4\themen\„der gute freund“	Kat. adss soz.
„der Provokateur“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 68 - 70 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A d s s 2.1.4\themen\„der provokateur“	Kat. adss soz.
„der OK ist, so wie er ist“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn42_P Position: 34 - 34 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A d s s 2.1.4\themen\„der ok ist so wie er ist“	Kat. adss soz.
„der schlimme Sohn“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 181 - 183 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A d s s 2.1.4\themen\„der schlimme sohn“	Kat. adss soz.
„der sozial offene Typ / Freund“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 184 - 185 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A d s s 2.1.4\themen\„der sozial offene freund“	Kat. adss soz.
„der schlimme Schüler“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 186 - 195 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A d s s 2.1.4\themen\„der schlimme schüler“	Kat. adss soz.
„der Nette [Großzügige]“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 98 - 99 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A d s s 2.1.4\themen\„der nette“	Kat. adss soz.
„der Fiese“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 92 - 93 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A d s s 2.1.4\themen\„der fiese“	Kat. adss soz.
„der feige Nicht-Schläger“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 44 - 46 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A d s s 2.1.4\themen\„der feige nichtschläger“	Kat. adss soz. Kat. adss emot.
„der Dieb“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 157 - 159 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A d s s 2.1.4\themen\„der dieb“	Kat. adss soz.
„der akzeptierte Brave“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn5_CAP Position: 46 - 48 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A d s s 2.1.4\themen\„der akzeptierte brave“	Kat. adss soz.
„der Führungstyp“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn13_P Position: 37 - 51 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A d s s 2.1.4\themen\„der führungstyp“	Kat. adss soz.
„der nichts Gutes hat“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn17_C Position: 60 - 61 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A d s s 2.1.4\themen\„der nichts gutes hat“	Kat. adss soz. Kat. adss kog.

„der Impulsive“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn17_C Position: 58 - 60 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d s s 2.1.4\themen\„der impulsive“	Kat. adss soz.
„der Arrogante“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn9_CAP Position: 79 - 80 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d s s 2.1.4\themen\„der arrogante“	Kat. adss soz.

Tab. 88: Themen der Selbstthematization (LF 2.1.4) (ausgewählte Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe sind grau unterlegt)

Der überwiegende Anteil der von den SchülerInnen genannten Themen beinhaltet soziale Standards, also die wahrgenommene Einschätzung der eigenen Person im Kontext des Sozialverhaltens („der sozial Kompetente“, „der seine Meinung vertritt“, „der gute Freund“, „der Provokateur“ usw.). Weitere, deutlich niedrigere Codehäufigkeiten sind im Kontext körperlicher („der Starke, der Schläger“), emotionaler („der feige Nicht-Schläger“), kognitiver („der Intelligente“) und produktorientierter („der es schaffen kann“) Standards zu verzeichnen. Tab. 89 zeigt Coding-Beispiele aller fünf adss-Kategorien:

Kategorie	Coding-Beispiel (Interview-Ausschnitt)	Text/Position/Code
adss soz.	Früher bin ich schnell ausgerastet, wenn ich provoziert wurde. Das hat sich jetzt gelegt, aber das war die letzten zwei Jahre, also 5. und 6. und 7. da wars so. Interviewer: Warum hat sich das dann gelegt, oder wie? Jugendlicher: Ja, weil ich selbst dann gelernt hab, mit meiner Mutter auch, damit umzugehen. Und... mehr fällt mir jetzt nicht ein.	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn17_C Position: 58 - 60 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d s s 2.1.4\A d s s soz.
adss körp.	Also, manche halten mich für stark, also, für eine Typen, der nur rumschlagen kann, obwohl ich das gar nicht bin.	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn44_A Position: 58 - 58 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d s s 2.1.4\A d s s körp.
adss emot.	Ja, dass ich halt der Ruhige bin. Dass ich nicht viel schläger und so. Dass ich feig bin und so. Interviewer: Und ist das was Negatives, nicht viel zu schlagen? Ich hätte das spontan jetzt als was Gutes gesehen, eigentlich. Jugendlicher: Is es ja auch.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 44 - 46 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d s s 2.1.4\A d s s emo.
adss kog.	Also ich finde das schon schön, dass die vor mir Respekt haben wegen der Intelligenz. Also, wenn die das von mir denken, dann finde ich das schon schön.	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn9_CAP Position: 86 - 87 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d s s 2.1.4\A d s s kog.
adss prod.	Das ist schon, also eine gewisse Leistung erwarten schon zum Beispiel meine Eltern von mir, weil ich tu halt nicht immer für die Schule was, ab und zu, und dann sagen sie halt, du könntest mehr machen oder so.	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn42_P Position: 37 - 38 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A d s s 2.1.4\A d s s prod.

Tab. 89: Coding-Beispiele der Kategorie des (deskriptiven) Sozialen Selbst (adss)

Gestörte Identität in der antizipierten Erwachsenenperspektive – Halt nur in der Peer-Gruppe

Die inhaltsanalytische Auswertung der narrativen Daten der Interviews an der SzE zeigt, dass sich die Jugendlichen von Seiten der „Erwachsenenwelt“ fast ausschließlich einer antizipierten sozialen Identität als „Störer und Gestörte“ gegenübersehen. Im Kontext der eigenen Familie beschreiben sie sich in der Perspektive der Eltern als „der schlimme Sohn“, aus der Perspektive der Lehrer als „der schlimme Schüler“, aus der Perspektive der Praktikumsstelle als „(potentieller) Dieb“, dem man – wie in der schulischen Biographie – nur mit Aussonderung („Rausschmiss“) begegnen kann. Zu einer positiven Anerkennungs-

bilanz tragen die Instanzen Elternhaus und Schule zumindest in den Erzählungen der Schüler nicht bei (vgl. Tab. 90). Die positiven Fremdbilder stammen, wenn solche in den Geschichten der Jugendlichen überhaupt vorkommen, aus dem Peer-Umfeld („der sozial offene Typ / Freund“, „der Nette [Großzügige]“ usf.). Aber auch in der Gleichaltrigengruppe vermuten die Jugendlichen negativ konnotierte Urteile („Interviewer: Inwiefern fies? Jugendlicher: Ja, wenn ich was haben will, dass sie mir nicht geben, dann Druck ausüben.“).

Kategorie/Themen	Coding (Interview-Ausschnitt)	Text/Position/Code
„der schlimme Sohn“ Kat. adss soz.	Dass ich schlimm bin. Oder nicht, weiß ich nicht. Meine Eltern, also die, ich weiß nicht, was meine Freunde sagen, aber meine Eltern sagen, dass ich schlimm bin. Aber irgendwie, ähm, stört mich das nicht. Weil, mein Gott, Jungs sind so, Mädchen sind anders. Mädchen wollen lieber, dass sie mehr sich schminken dürfen, was weiß ich, und Jungs wollen halt so was machen. [...] Das ist ein Unterschied und dann hätten sie halt kein Kind machen dürfen.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 181 - 183 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuelle\1a d s 2.1.4\themen\„der schlimme sohn“
„der sozial offene Typ / Freund“ Kat. adss soz.	Ja, ich geh einfach, wenn ich nen Neuen, mit meinen Freunden irgendwo hingeh und ich seh nen Neuen, dann sag ich halt »Hallo« und so. Und wenn er mich was fragt oder so, ich bin halt dann nicht so und sag "Halts Maul, wer bist denn du?"	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 184 - 185 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuelle\1a d s 2.1.4\themen\„der sozial offene freund“
„der schlimme Schüler“ Kat. adss soz.	Interviewer: Was würden die Lehrer sagen über dich? Jugendlicher: Schlimmer Junge. Interviewer: (lacht) Jugendlicher: Ja, weil ich hab schon ganz schön viel hier gemacht, Klo gesprengt und so. Interviewer: Ehrlich? Jugendlicher: Ja. Kloschüssel, ich war das gar nicht, ich durfte nur 20 € zahlen. Der Direktor, der X., der ist schlimm. Wenn mir einer sagen würde, für einen Tag bist du frei, du kannst alles machen, würde ich ihn abknallen. Interviewer: Ehrlich? Warum? Jugendlicher: Der hat mich 20 € zahlen lassen, der Wixer, obwohl ich das gar nicht war. Ich bin aufs Klo gegangen oben, da war ich noch, da war meine ganze Klasse noch da, und ich hab eine geraucht im Klo, ich bin deshalb gegangen, weil ich eine rauchen wollte. Und die anderen sind halt dann nachgekommen und vom Sylvester hatten die noch Piraten übrig... Interviewer: Also, die großen Dinger? Jugendlicher: Ja, und der eine schmeißts da rein und ich steig auf die Zigarette, wollt sie eigentlich ausmachen, die ist kaputt gegangen, hab sie weggeschmissen, wir laufen raus, die ganze Kloschüssel hats unten zersprengt, die ganze Kloschüssel war unten weg. Und dann ist der Lehrer gekommen, wer war das und so und zu dem Zeitpunkt war der und der aufm Klo und die durften dann zahlen. Und ich weiß nicht, ich Depp habs gezahlt und die anderen nicht. Ich weiß nicht, ich hab mir gedacht, ja, ich zahlts lieber, weil er hat gesagt, wenn wir nicht zahlen, dann ruft er die Polizei, und ich hab eh schon so viele Anzeigen und jetzt... Interviewer: Wegen was hast du Anzeigen? Jugendlicher: Ja, Körperverletzung, dann Scheune eingebrochen und Fahrrad geklaut. Und Diebstahl, dann wegen was, wegen viele Sachen. Und jetzt hab ich nicht mehr so viel mit Polizei zu tun, also überhaupt nicht mehr schon seit 6, 7 Monaten oder so und wo er das gesagt hat, hab ich wieder kein Bock gehabt, weil der Richter hat zu mir gesagt, wenn ich nochmal vor ihm steh, dann wird er mir mehr Strafe geben und meine Akten sind dann nicht sauber. Also, wenn ich jetzt was zum Arbeiten find, kann ich sagen, ich bin noch nicht vorbestraft.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 186 - 195 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuelle\1a d s 2.1.4\themen\„der schlimme schüler“
„der Nette [Großzügige]“ Kat. adss soz.	Inwiefern nett? Jugendlicher: Wenn sie mal was haben wollen, hier, kriegen sie es. Oder wenn sie mal, wenn ich mal Geld dabei hab und die nicht, lad ich sie ein. Interviewer: Also, du bist sozusagen großzügig. Jugendlicher: Ja.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position:98 - 99 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuelle\1a d s 2.1.4\themen\„der nette“
„der Fiese [Druck Ausübende]“ Kat. adss soz.	Inwiefern fies? Jugendlicher: Ja, wenn ich was haben will, dass sie mir nicht geben, dann Druck ausüben.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position:92 - 93 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuelle\1a d s 2.1.4\themen\„der fiese“
„der feige Nicht-Schläger“ Kat. adss soz. Kat. adss emot.	Dass ich nicht viel schläger und so. Dass ich feig bin und so. Interviewer: Und ist das was Negatives, nicht viel zu schlagen? Ich hätte das spontan jetzt als was Gutes gesehen, eigentlich. Jugendlicher: Is es ja auch.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position:44 - 46 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuelle\1a d s 2.1.4\themen\„der feige nichtschläger“
„der Dieb“ Kat. adss soz.	Also, ich hoff jetzt zumindest, dass ich, dass es jetzt so klappt, weil wir hatten jetzt Praktikum vor kurzem und da hatten wir als erstes in der Kaufhalle. Aber da haben sie uns nach 3 Tagen rausgeworfen. Weil wir angeblich geklaut haben. Interviewer: Und, war aber nicht so? Jugendlicher: Ne. Interviewer: Die wollten euch einfach nicht haben? [...]Jugendlicher: Ich hab nichts geklaut, ich weiß nicht, vielleicht hat jemand anders was geklaut, oder keine Ahnung. Und dann haben sie uns rausgeworfen.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 157 - 159 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuelle\1a d s 2.1.4\themen\„der dieb“

Tab. 90: Beispielhafte Codings und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (LF 2.1.4)

9.5.1.1.5. Soziales Selbst: emotionale (evaluative) Perspektive („so sollten mich die anderen sehen“)

LF 2.1.5 Aktuell evaluatives soziales Selbst (Kategorie aess)

Soziale Anerkennung als Kernstück jugendlicher Evaluation (der eigenen sozialen Identität)

Die vermuteten Fremdbilder über die eigene Person werden – insbesondere aus der Perspektive der stark negativ geprägten sozialen Identitäten der Jugendlichen an der Schule zur Erziehungshilfe – aufgrund der Bemühung um eine ausgeglichene Anerkennungsbilanz (vgl. Keupp et al. 2006, 252 ff.) bewertet und sind dadurch in höchstem Maße identitätsrelevant: „Im Mittelpunkt steht mit dem Wunsch nach Eigenständigkeit immer auch ein Thema, um das es in der Identitätsarbeit im besonderen geht: Wie erreiche ich mit dem, was ich tue und wie ich mich darstelle, Anerkennung von signifikanten Anderen?“ (ebd. 252). Folgende Narrationen (Tab. 91) sind die Versuche der SchülerInnen, Zielperspektiven der sozialen Anerkennung zu beschreiben, die gewünschte Fremdbilder über die eigene Person thematisieren (geordnet nach Standards):

Themen induktiv	Text/Position/Code	Standards der Selbstthematisierung
„egal, was andere denken“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn44_A Position: 49 - 50 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e s s 2.1.5\themen\„egal, was andere denken“	Kat. aess emot.
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn17_C Position: 64 - 65 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e s s 2.1.5\themen\„egal, was andere denken“	Kat. aess emot.
„der nicht schlecht gemacht wird“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 61 - 70 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e s s 2.1.5\themen\„der nicht schlecht gemacht wird“	Kat. aess emot. Kat. aess soz.
„der nicht nur nach Leistung beurteilt wird“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 50 - 51 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e s s 2.1.5\themen\„der nicht nur nach leistung beurteilt wird“	Kat. aess kog.
„der Intelligente“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn5_CAP Position: 56 - 57 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e s s 2.1.5\themen\„der intelligente“	Kat. aess kog.
„der mühelos Klassenbeste“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn13_P Position: 55 - 56 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e s s 2.1.5\themen\„der mühelos klassenbeste“	Kat. aess kog.
„der gute Event-Skater“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn5_CAP Position: 57 - 57 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e s s 2.1.5\themen\„der gute event-skater“	Kat. aess körp.
„der Prosoziale“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 50 - 54 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e s s 2.1.5\themen\„der prosoziale“	Kat. aess soz.
„der auch gute Seiten hat“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 75 - 76 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e s s 2.1.5\themen\„der auch gute seiten hat“	Kat. aess soz.
„der gleichwertig Behandelte“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 206 - 208 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e s s 2.1.5\themen\„der gleichwertig behandelte“	Kat. aess soz.
„der aufrichtig Akzeptierte“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 203 - 204 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e s s 2.1.5\themen\„der aufrichtig akzeptierte“	Kat. aess soz.
„der normale Teenager“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 102 - 103 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e s s 2.1.5\themen\„der normale teenager“	Kat. aess soz.
„die Leitungsfigur“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn13_P Position: 54 - 54 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e s s 2.1.5\themen\„die leitungsfigur“	Kat. aess soz.

„der gute Freund“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn17_C Position: 64 - 65 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e s s 2.1.5\themen\„der gute freund“	Kat. aess soz.
„der Funktionierende“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn9_CAP Position: 90 - 94 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e s s 2.1.5\themen\„der funktionierende“	Kat. aess soz.

Tab. 91: Ausgewählte Themen der Selbstthematization (LF 2.1.5) (beispielhafte Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe sind grau unterlegt)

Die Suche nach Anerkennung unterscheidet sich inhaltlich nach der jeweiligen Schulart

Die ausgewählten induktiven, d.h. von den Jugendlichen übernommenen Kategorien beschreiben Themen, die eine Gleichgültigkeit gegenüber der Meinung anderer beinhalten (emotionaler Erfahrungsmodus) („egal, was andere denken“ usw.), die sich auf die eigene Leistungsfähigkeit etc. beziehen („der nicht nur nach Leistung beurteilt wird“) oder die soziale Standards bemühen (Wahrnehmung der Einschätzung der eigenen Person durch andere im Sozialverhalten bzw. antizipierte Zuschreibung bestimmter sozialer Rollen: „der Funktionierende“, „die Leitungsfigur“, „der aufrichtig Akzeptierte“ usw.). Folgende aess-Kategorien konnten dabei differenziert werden (Tab. 92):

Kategorie	Coding-Beispiel (Interview-Ausschnitt)	Text/Position/Code
aess soz.	Mir wärs auf jeden Fall nicht wichtig, wenn sie über irgendwelche Leistungen oder Talente reden würden, aber mir wärs wichtig, darüber wenn sie reden würden, also über die positiven Sachen. Das wär mir wichtig, wenn sie darüber reden. Interviewer: Also generell, dass das Fazit zu dir als Person positiv ist? Jugendlicher: Genau. Interviewer: Und was ist das, was du dir wünschst, dass man über dich sagt? Ist dir wichtig, dass man sieht, dass du eine eigene Meinung hast? Oder ist es dir wichtig, dass man sagt, du bist einfach ein netter Kerl, kannst gut mit Leuten umgehen, bist höflich? Jugendlicher: Ich würd eher sagen, das zweite. Weil, das ist dann so schon bisschen entscheidender, weil wenn viele Leute erfahren, ja das ist ein netter und höflicher Kerl, dass ist schon mal der erste Eindruck und das ist schon mal gut.	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 50 - 54 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e s s 2.1.5\A e s s soz.
aess körp.	Und dass ich [körperlich gut drauf bin...] gut im Skaten bin.	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn5_CAP Position: 57 - 57 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e s s 2.1.5\A e s s körp.
aess emot.	Jugendlicher: Also, im Grunde genommen, ist mir eher egal, wie mich die anderen sehen wollen. Hauptsache, ähm, also, ich fühl mich o.k. und... Interviewer: Das spielt nicht so eine Rolle? Jugendlicher: Nein, also, halt, wenn mich, mein Gott, die Meinung der anderen über mich interessiert mich wenig. Ich mach mir nichts draus.	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn44_A Position: 49 - 50 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e s s 2.1.5\A e s s emo.
aess kog.	Dass mich die anderen dann auch so als Klassenbester sehen. In Französisch. Interviewer: War dir das schon immer wichtig? Jugendlicher: Ja. Interviewer: Und wenn du das jetzt umgekehrt siehst, wie sollen sie dich auf keinen Fall sehen? Jugendlicher: So nen Streber. Also, dass ich viel lern, das mach ich auch nicht.	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn13_P Position: 55 - 56 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\aktuell\A e s s 2.1.5\A e s s kog.

Tab. 92: Codings der Kategorie aess

Normalität und Anerkennung als Hauptanliegen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe

Die Ausführungen der Jugendlichen der SzE lassen einen Trend deutlich erkennen: die Auseinandersetzung mit der negativ bilanzierten sozialen Identität bzw. dem „Etikett Sonderschüler“ und dem „Label Erziehungsschwieriger“ führt zu einem ausgeprägten Normalitätswunsch hinsichtlich der eigenen sozialen Rolle, des Images und einer angestrebten positiveren Wahrnehmung der eigenen Person durch signifikante Andere („der nicht schlecht

gemacht wird“, „der gleichwertig Behandelte“, „der aufrichtig Akzeptierte“ usf.), wie Tab. 93 anhand von Anker-/Codingbeispielen wiedergibt.

Kategorie/Themen	Coding (Interview-Ausschnitt)	Text/Position/Code
„der normale Teenager“ Kat. aess soz.	Als normalen Teenager. So wie jeder halt ist. Einer ist vielleicht dort irgendwie schlecht in der Schule, einer klagt, einer macht andere Scheiße, einer ist auf Drogen, so halt. Ganz normal. Interviewer: Ganz normal? Jugendlicher: Ja.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 102 - 103 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A e s s 2.1.5\themen\der normale teenager"
„der aufrichtig Akzeptierte“ Kat. aess soz.	Die sollen nicht sehen, also die sollen nicht denken, dass ich ein Depp bin oder so. Also, nicht sagen "Ach, der Depp!" oder so. Was weiß ich, wenn die ein Problem haben, dann sollen die es mir ins Gesicht sagen. Nicht hinter meinem Rücken oder so. Also sagen "T., das ist Scheiße von dir, wie du... " Wie ich das auch machen würde, wenn mich was aufregt, dann würde ich sagen, das nervt mich an dir.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 203 - 204 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A e s s 2.1.5\themen\der aufrichtig akzeptierte"
„der nicht schlecht gemacht wird“ Kat. aess emot. Kat. aess soz.	Interviewer: Ist für dich wichtig, was die denken, andere Leute über dich? Jugendlicher: Über mich? Schon. Interviewer: Was würde dich richtig nerven, wenn jemand über dich denken würde und was würde dir gefallen, wenn jemand über dich denken würde. [...] Jugendlicher: Pff, ja, dass ich ein Wichser bin oder irgendwie so. Interviewer: Dass du einfach insgesamt ein schlechter Typ bist? Jugendlicher: Ja. Interviewer: Und auf was würdest du Wert legen? [...] Jugendlicher: Schon, guter Kumpel, eigentlich. Interviewer: Darauf legst du wirklich Wert? Jugendlicher: Ja. Interviewer: Und weil du gesagt hast, das Schlimmste wär für dich, wenn die Leute »Wichser« sagen würden, ist das genau das Gegenteil? Jugendlicher: Ja. Also, wenn andere reden über mich, wenn ich nicht da bin und dann sagen "Schau den an, voll der Depp, der Penner" und so.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 61 - 70 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A e s s 2.1.5\themen\der nicht schlecht gemacht wird"
„der gleichwertig Behandelte“ Kat. aess soz.	Dass ich einem Menschen gebe und dass er mir aber irgendwann mal auch was gibt, wenn ich ihn frag. Also, nicht, dass ich ihm immer gebe, sondern dass wenn ich ihn mal frag, dann soll er mir auch sagen, ja hier T. Oder nicht sagen, ja, wenn du mir das gibst, kriegst du dafür auch was. Interviewer: Mhm. So ein Geben und Nehmen dann? Jugendlicher: Ja.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 206 - 208 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstaktuell\A e s s 2.1.5\themen\der gleichwertig behandelte"

Tab. 93: Beispielhafte Codings und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (LF 2.1.5)

9.5.1.1.6. Aktuelle Selbstthematizierungen im zusammenfassenden Überblick

Dimensionen der aktuellen Selbstthematizierungen im Überblick (LF 2.1.1-2.1.5):

Die Bedeutung sozialer Standards steigt mit der subjektiven Außenseiterposition

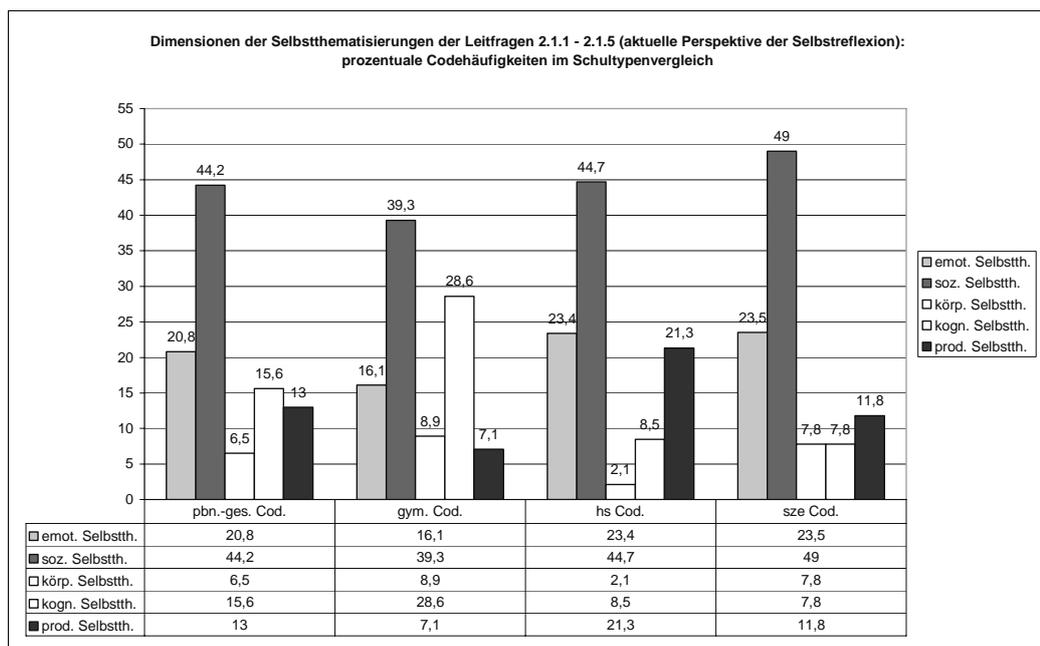


Abb. 92: Prozentuale Codierhäufigkeiten der Dimensionen der aktuellen Selbstthematizierungen von LF 2.1.1-2.1.5 im Schultypenvergleich

Über alle Schularten hinweg haben sich die SchülerInnen v.a. hinsichtlich sozialer Selbstthematizierungen und sozialer Standards bzgl. bestimmter Teilidentitäten geäußert (44,2% aller Selbstthematizierungen). Emotionale Selbstthematizierungen (emotionale Selbstwahrnehmung der eigenen Gefühle, situationalen Affekte oder Motive) konnten inhaltsanalytisch zu 20,8%, kognitive Selbstthematizierungen (Wahrnehmung eigener Fähigkeiten, Fertigkeiten und Leistungen) zu 15,6%, produktorientierte Selbstthematizierungen (antizipierte Folgen von Ereignissen der subjektiven Lebenswelt bzw. von eigenen Handlungen) zu 13% und körperorientierte Standards noch zu 6,5% ausgewertet werden. Es ist dabei wichtig zu betonen, dass es sich hier lediglich um die narrativ kommunizierten Selbstthematizierungen handelt. Denn es wurde theoretisch grundgelegt (vgl. Kapitel 4), dass jeder Lebensbereich und jede Teilidentität subjektiv auf dem Hintergrund aller Erfahrungsmodi konstruiert wird. Die Interviews geben deshalb lediglich die »narrative Spitze des Eisbergs Identität« wieder. Die kommunizierten Standards beinhalten damit nachvollziehbar v.a. soziale Selbstthematizierungen, die – und das ist ein interessantes Ergebnis – mit der subjektiv wahrgenommenen sozialen Außenseiterposition nochmals zunehmen. Der Vergleich des Anteils sozialer Selbstthematizierungen steigt vom Gymnasium (39,3%), über die Hauptschule (44,7%) bis auf fast 50% bei der Schule zur Erziehungshilfe an. Daraus folgt, dass sich gerade die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe intensiver als ihre Peers von der allgemeinen Schule mit ihrer sozialen Identität als „Sonderschüler“ bzw. „Erziehungsschwierige“ auseinandersetzen und – das haben die induktiven Themen der Schüler gezeigt – davon ausgehen bzw. antizipieren, dass sie in den Augen anderer (v.a. der Instanzen Schule und Elternhaus) v.a. als „Störer“ betrachtet werden. Positive Fremdbilder vermuten sie allenfalls in Teilen der Peer-Group, häufig auf dem Hintergrund der Akzeptanz in devianten Gruppen.

Folgende Abbildungen (Abb. 93-96) zeigen die Darstellungen von Codezusammenhängen in der CRB-Analyse (Code-Relations-Browser in MAXqda2), differenziert nach Kategorien-Clustern (relation cluster A – E) und nach bestimmten Merkmalen bzgl. der Untersuchungsgruppe (Interviewpartner). Die Kategoriencluster beziehen sich auf die

- Selbstbeschreibung des Realselbst (relation cluster A),
- das gewünschte Idealselbst (relation cluster B),
- das Ought Self (relation cluster C),
- das deskriptive soziale Selbst (relation cluster D) sowie
- das evaluative soziale Selbst (relation cluster E).

Die Analysen zeigen zum einen die Codezusammenhänge aller Interviewpartner im Überblick, dann die der Jugendlichen der SzE, dann Jugendliche mit überdurchschnittlich hohen Werten im generalisierten Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (Prozentrang 75 und höher), Jugendliche mit unterdurchschnittlich geringem Selbstkonzept (PR25 und darunter) sowie Jugendliche mit unterschiedlichen Bewältigungsstrategien (STAT-C; STAT-CAP).

Die nachfolgende Abb. 93 veranschaulicht zunächst, dass qualitativ-signifikante Codezusammenhänge nur auf der Ebene der Selbstbeschreibung (relation cluster A) in den Kategorien emotionaler und sozialer Selbstthematizierungen zu verzeichnen sind:

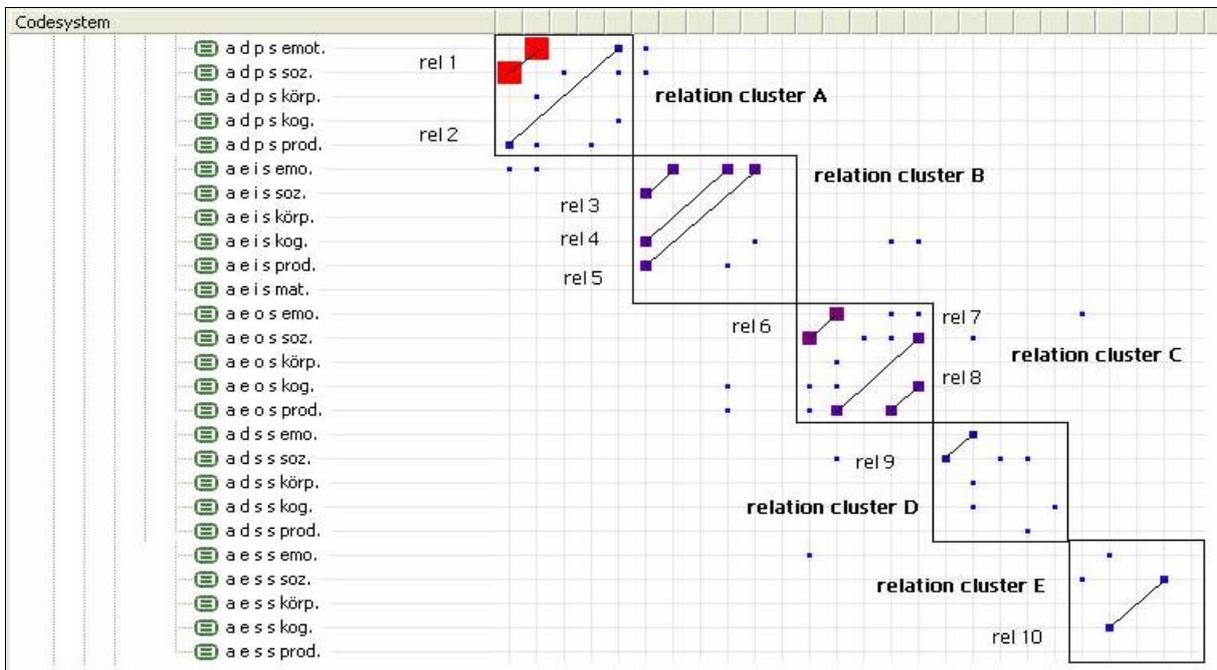


Abb. 93: Code-Relations-Browser (MAXqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.1 bis 2.1.5 im Überblick (Standards der Selbstthematizierung)

Im Unterschied dazu zeigt die Gruppe der Förderschüler (SzE) diesen Zusammenhang nicht nur auf der Ebene des Realselbst, sondern auch auf den Ebenen des Idealselbst (Idealselbst gewünscht: relation cluster B / Ought Self: relation cluster C):

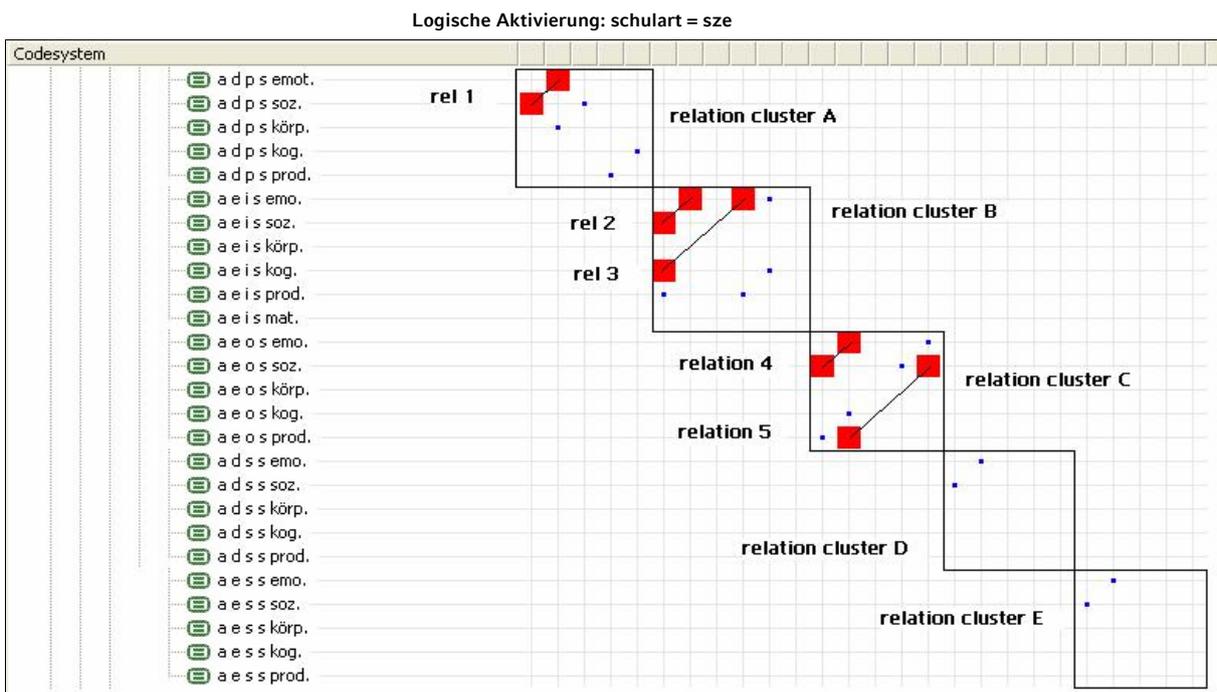


Abb. 94: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.1 bis 2.1.5 im Überblick (logische Aktivierung: Schulart=sze; Jugendliche der Schule zur Erziehungshilfe)

Die Jugendlichen der SzE verbinden demnach bei den Aussagen über die eigene Person („so bin ich“) eigene Gefühle eng mit der wahrgenommenen Einschätzung der eigenen Person durch andere. Die Frage der sozialen Anerkennung und der damit verbundenen Sensibilität scheint für die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe eine erhebliche Rolle zu spielen (cluster A).

Bei der Bewertung, ob sie mit sich und insbesondere mit ihrer Selbstbeschreibung so zufrieden sind oder nicht (LF 2.1.2; cluster B), beziehen die Schüler der SzE neben der sozialen Anerkennung v.a. auch den Aspekt der eigenen Leistung und der eigenen Fähigkeiten auf dem Hintergrund schulischen Erfolgs bzw. Misserfolgs mit ein (aeis kog.).

Die Narrationen geben damit v.a. zwei dominante und für das emotionale Empfinden relevante Bereiche für die Jugendlichen der SzE wieder: die Frage sozialer Anerkennung und des schulischen Erfolgs (sowie daraus resultierender Perspektiven).

Mit Hilfe des als Ergänzungsverfahren eingesetzten FKK (Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen) konnten die qualitativen Zusammenhänge der Kategorien hinsichtlich der Ausprägung des generalisierten Selbstkonzepts untersucht werden. Dabei zeigen sich interessante Unterschiede zwischen der Gruppe der „Selbstüberzeugten“ (FKK-SK T-Wert PR75+) und der Gruppe der Zweifler (FKK-SK T-Wert PR25-), wie die beiden folgenden Abbildungen (Abb. 95 / 96) zeigen:

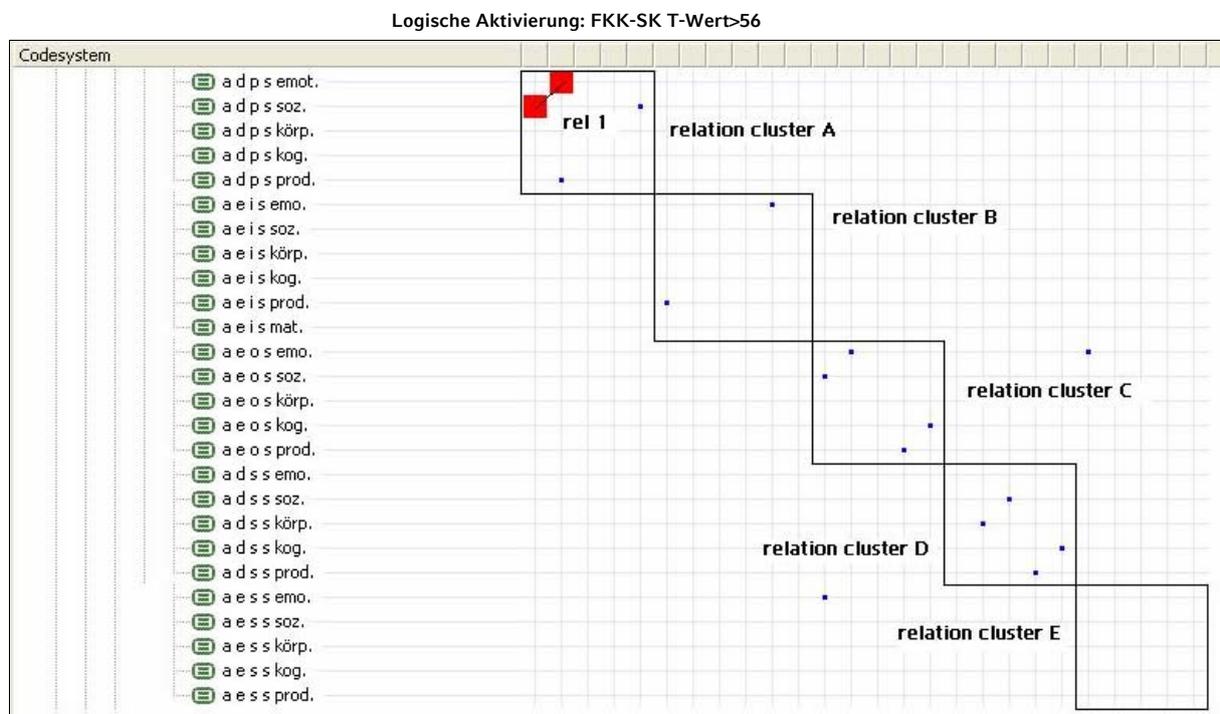


Abb. 95: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.1 bis 2.1.5 im Überblick (logische Aktivierung: FKK-SK T-Wert>56; PR75+)

Während für die Gruppe der „Selbstüberzeugten“ lediglich ein qualitativer Zusammenhang von emotionalen und sozialen Selbstthematizierungen hinsichtlich der deskriptiven Per-

spektive der eigenen Person festzustellen ist (cluster A, Abb. 95), zeigen sich bei der Gruppe der „Zweifler“ (Abb. 96) weitere Zusammenhänge im Kontext ihres Idealselbst (cluster B):

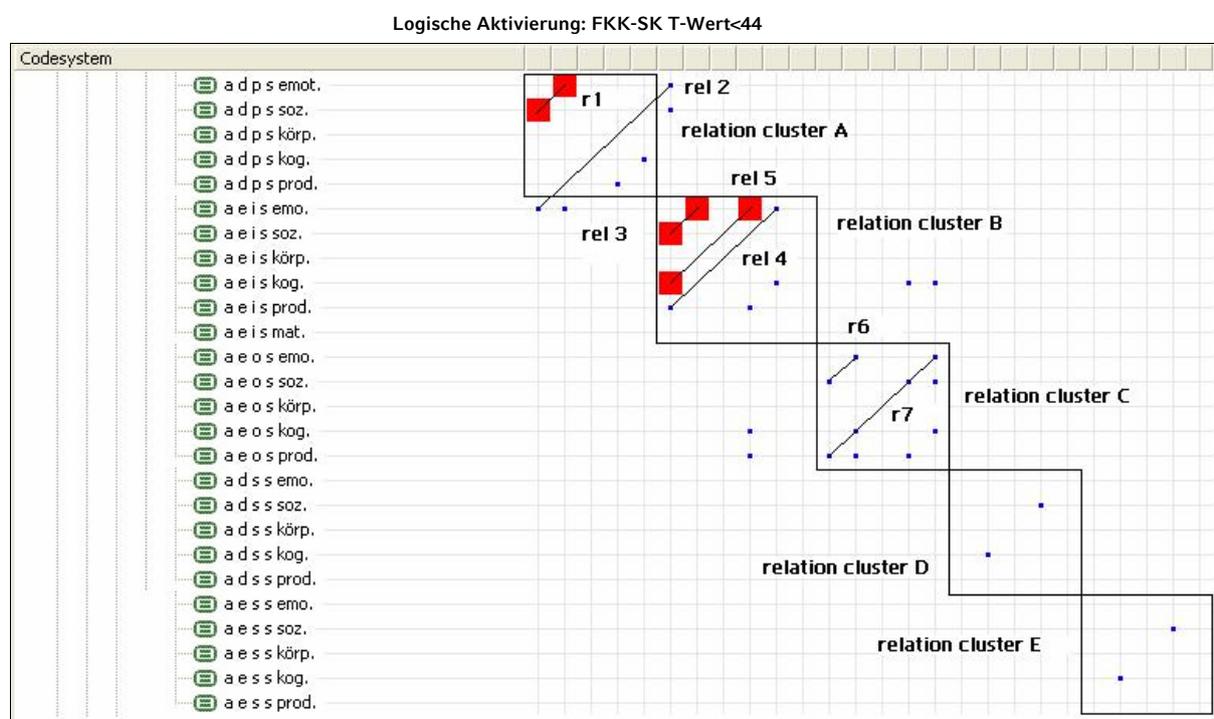


Abb. 96: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.1 bis 2.1.5 im Überblick (logische Aktivierung: FKK-SK T-Wert<44; PR25-)

Jugendliche, die im Fragebogen FKK ein niedriges Ergebnis in der Skala FKK-SK (generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten) aufwiesen, verbanden in der Reflexion ihres Idealselbst („was würdest du an dir ändern wollen, wenn du könntest“) Aussagen zu ihrem emotionalen Befinden (aeis emot.) mit Aussagen zu wahrgenommenen Fremdbildern über die eigene Person (aeis soz.) und zu kognitiven Selbstthematierungen (aeis kog.). Mit einem niedrigen Selbstvertrauen wächst die Abhängigkeit von dem Urteil und der Anerkennung anderer und der Wahrnehmung eigener Fähigkeiten und Leistungen, wie man – bei aller Vorsicht bzgl. vorschneller Verallgemeinerungen dieser qualitativen Daten – folgern könnte. Besonders wertvoll macht diese Aussage die Tatsache, dass bei den Interviewpartnern der Schule zur Erziehungshilfe signifikant niedrigere Werte für das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten festgestellt wurden (vgl. Abschnitt 9.1.2). Damit gilt diese Analyse besonders für die Jugendlichen der SzE, was die schulartspezifische Analyse der Codezusammenhänge (schulart=sze) oben bestätigt (vgl. Abb. 94).

9.5.1.2. Retrospektive Selbstthematizierungen

9.5.1.2.1. Subjektive Biographie und ihre Bewertung: kognitive (deskriptive) und emotionale (evaluative) Perspektive („so war ich und so hätte es sein sollen“)

Retrospektive Reflektionen umfassen die von Greve formulierten Aussagen der Jugendlichen im Sinne eines „so war ich, so bin ich geworden“ auf deskriptiver Ebene bzw. auf der Ebene des kontrafaktischen Selbst („so hätte ich werden können“) (vgl. Greve 2000, 20 bzw. Abschnitt 2.1.2 Abb. 1). Neben dieser deskriptiven, kognitiv ausgerichteten Ebene tritt eine emotional-evaluative Ebene der Bewertung der eigenen Biographie („so hätte es sein sollen“) bzw. die Bewertung alternativer Biographieverläufe (entgangene Chancen, enttäuschte Hoffnungen, vermiedene Katastrophen usf.) (vgl. ebd.). Diese Aspekte untersucht Leitfrage 2.1.6¹⁹⁴ und 2.1.7¹⁹⁵. Dabei ist die »Gretchenfrage der Identitätsforschung« nach der selbst erlebten Kontinuität der eigenen Person über die Zeit implizit Bestandteil der Reflexion der Jugendlichen.

LF 2.1.6/2.1.7 Retrospektive Selbstthematizierungen

Schulwechsel und Biographie als „Erziehungsschwieriger“ als subjektiv erlebte Brüche der eigenen Entwicklung

Folgende quantitativ-inhaltsanalytische Auswertungen der Aussagen der Jugendlichen zu den LF 2.1.6/2.1.7 (Abb. 97) geben Hinweise auf kontinuierlich erlebte Entwicklungsverläufe und Erfahrungen selbst wahrgenommener Diskontinuität:

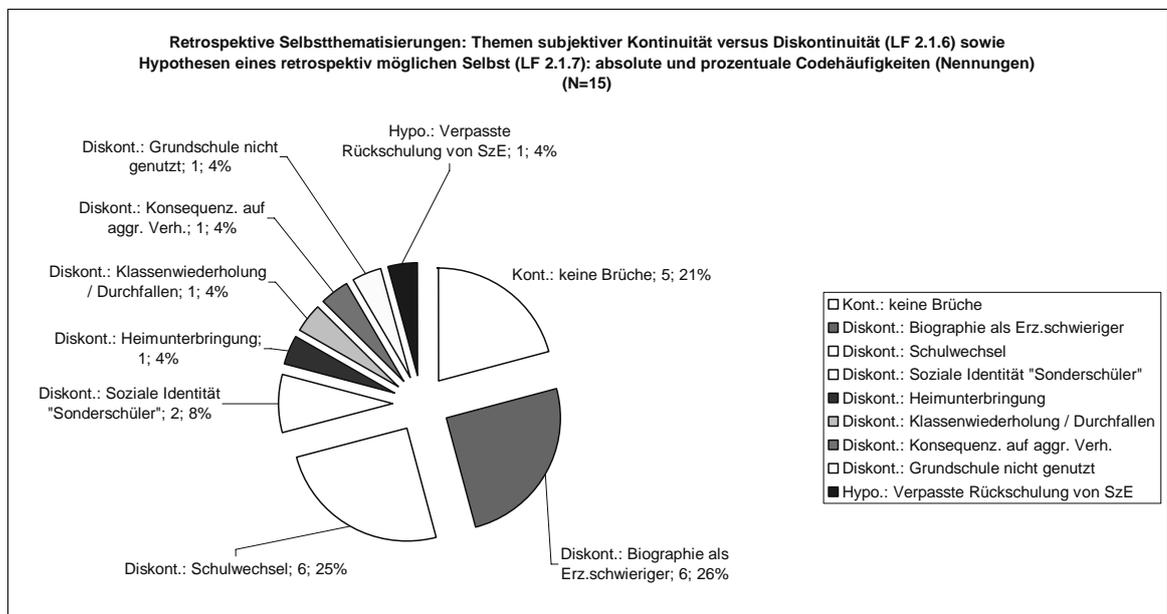


Abb. 97: Codehäufigkeiten retrospektiver Selbstthematizierungen

¹⁹⁴ LF 2.1.6: Warst du schon immer so wie heute oder hast du dich stark verändert? [evtl. nachfragen bzgl. Krisen, Brüche, die eine Veränderung bewirkt haben] War es für dich gut so, wie es gelaufen ist? („so war ich, so bin ich geworden“, „so hätte es sein sollen“)?

¹⁹⁵ LF 2.1.7: Siehst du zurückblickend entgangene Chancen, enttäuschte Hoffnungen oder Dinge, bei denen du noch mal richtig Glück hattest [vermiedene Katastrophen] („so hätte es sein können“)?

Nur jeder dritte Jugendliche nennt keine subjektiv erlebten Brüche seiner Entwicklung

Während ein Drittel der Interviewpartner (entspricht in den Analyse der Codings aufgrund Mehrfachnennungen bei Diskontinuitäten lediglich 21%) angibt, ihre Entwicklung sei sehr „gerade“ und ohne weitere bemerkenswerte Brüche oder Ereignisse verlaufen (Kat.: Kont.: keine Brüche), können zwei Drittel der Jugendlichen Ereignisse und Erfahrungen aus ihrer Biographie verbalisieren, die ihrem Leben einen „anderen Lauf“ gegeben haben und für sie retrospektiv einen Bruch von Kontinuität darstellt. Neben der Biographie als Erziehungsschwieriger (26% der Codings) umfassen die Kategorien der narrativen Diskontinuitäten auch erlebte Schulwechsel (25% der Codings), die stigmatisierende Erfahrung des Labels bzw. der sozialen Identität als „Sonderschüler“ (8% der Codings), Heimunterbringung, Klassenwiederholung, die erlebte Konsequenz auf das eigene aggressive Verhalten, Grundschule als nicht genutzte Chance für den weiteren Lebensweg sowie die subjektiv „verpasste“ Rückschulung von der Förderschule in die allgemeine Schule. Folgende Übersicht integriert (in der rechten Spalte) die qualitativen Überschneidungen mit anderen Kategorien:

Themen induktiv	Text/Position/Code	f _x Code-Überschneidung Funktion Text-Retrieval
Kontinuität: keine Brüche	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn44_A Position: 71 - 72 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstretrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\kont.: keine brüche	---
	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn42_P Position: 58 - 58 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstretrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\kont.: keine brüche	---
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 109 - 109 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstretrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\kont.: keine brüche	---
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn5_CAP Position: 63 - 63 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstretrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\kont.: keine brüche	---
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn14_A Position: 66 - 68 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstretrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\kont.: keine brüche	---
Diskontinuität: Biographie als Erziehungsschwieriger	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 76 - 83 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstretrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\erziehungsschw.geschichte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diskontinuität: Schulwechsel ▪ Diskontinuität: Soziale Identität als „Sonderschüler“ ▪ Hypothetischer Entwicklungsverlauf: Verpasste Rückschulung aus Schule zur Erziehungshilfe
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 56 - 61 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstretrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\erziehungsschw.geschichte	---
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 96 - 116 / 118 - 121 / 134 - 142 / 146 - 148 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstretrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\erziehungsschw.geschichte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diskontinuität: Schulwechsel
Diskontinuität: Schulwechsel	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 76 - 83 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstretrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\schulwechsel	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diskontinuität.: Biographie als Erziehungsschwieriger ▪ Diskontinuität: Soziale Identität als „Sonderschüler“ ▪ Hypothetischer Entwicklungsverlauf: Verpasste Rückschulung aus Schule zur Erziehungshilfe
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 106 - 123 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstretrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\schulwechsel	---
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diskontinuität.: Biographie als

	Position: 118 - 121 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstretrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\schulwechsel	Erziehungsschwieriger
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn13_P Position: 62 - 66 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstretrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\schulwechsel	---
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn9_CAP Position: 65 - 69 / 99 - 100 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstretrospektiv\kont. diskont. 2.1.6	---
Diskontinuität: Soziale Identität als „Sonderschüler“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 87 - 96 / Position: 98 - 107 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstretrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\soziale identität "sonderschüler"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diskontinuität.: Biographie als Erziehungsschwieriger ▪ Diskontinuität: Schulwechsel ▪ Hypothetischer Entwicklungsverlauf: Verpasste Rückschulung aus Schule zur Erziehungshilfe
Diskontinuität: Heimunterbringung	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 83 - 100 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstretrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\heimunterbringung	---
Diskontinuität: Klassenwiederholung / Durchfallen	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 61 - 67 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstretrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\klassenwiederholung / durchfallen	---
Diskontinuität: Konsequenz auf (eigenes) aggressives Verhalten	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn17_C Position: 71 - 81 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstretrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\konsequenzen auf aggress. Verhalten	---
Diskontinuität: Grundschule nicht genutzt	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn40_C Position: 71 - 78 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstretrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\grundschule nicht genutzt	---
Hypothetischer Entwicklungsverlauf: Verpasste Rückschulung aus Schule zur Erziehungshilfe	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 98 - 107 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstretrospektiv\hypo. retro. 2.1.7\verpasste rückschulung aus sze	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diskontinuität.: Biographie als Erziehungsschwieriger ▪ Diskontinuität: Schulwechsel ▪ Diskontinuität: Soziale Identität als „Sonderschüler“

Tab. 94: Beispielhafte Themen retrospektiver Selbstthematisierung LF 2.1.6 / 2.1.7 (ausgewählte Themen der Schule zur Erziehungshilfe grau unterlegt)

Wechsel auf die Schule zur Erziehungshilfe zentrales Thema diskontinuierlicher Entwicklungsverläufe

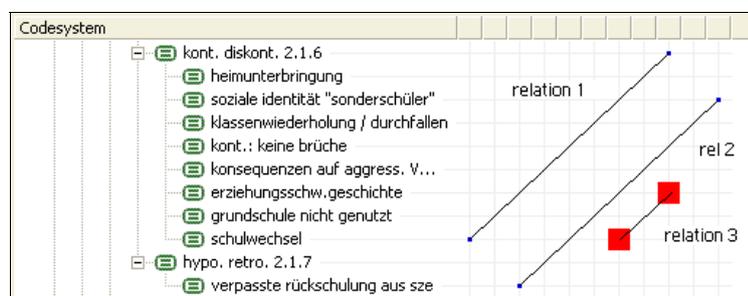


Abb. 98: Code-Relations-Browser (MAXqda 2): Code-Zusammenhänge der Kat. 2.1.6/2.1.7 (Themen retrospektiver Selbstthematisierungen)

Die nähere CRB-Analyse der Codezusammenhänge (Abb. 98) veranschaulicht den qualitativ-signifikanten Zusammenhang (relation 3) der als Diskontinuität bzw. als biographischen Bruch erlebten eigenen „Erziehungsschwierigengeschichte“ mit dem Schulwechsel, d.h. der Überweisung auf die Schule zur Erziehungshilfe. Da dies nur auf die Interviewpartner der Schule zur Erziehungshilfe zutrifft, wurden die Codings der Jugendlichen der SzE näher untersucht und dabei folgende Themen identifiziert, die in einer oder mehreren Kategorien auf alle befragten Jugendlichen der Förderschule zutrafen: Diskontinuität – Biographie als Erziehungsschwieriger, Diskontinuität – Schulwechsel, Diskontinuität – Soziale Identität als „Sonderschüler“, Hypothetischer Entwicklungsverlauf – Verpasste Rückschulung aus Schule zur Erziehungshilfe (Tab. 95).

Kategorie/Themen	Coding (Interview-Ausschnitt)	Text/Position/Code
Diskontinuität: Biographie als Erziehungsschwieriger	Interviewer: Würdest du sagen, dass bei dir das (Anm.: Wechsel auf Schule zur Erziehungshilfe) der Punkt war, wo dein Leben so eine bestimmte Richtung genommen hat? Jugendliche: Das schon, ja. Also, seit ich hier auf der Schule bin, hab ich mich eigentlich schon ziemlich negativ eigentlich verändert. Weil das kommt durch die anderen alle, weil am Anfang war ich ja ganz normal, ich war ruhig und alles und durch das, dass andere Schmarren gemacht haben, macht man da dann automatisch mit. Weil man sich dann mitreißen lässt. Durch das, dass ich eh nicht so, also mich so leicht überreden lasse und alles, ich halt dann ziemlich... Nach ner Woche hab ich da halt dann schon mitgemacht und alles und das ist dann halt immer stärker geworden, immer schlimmer. Interviewer: Und dann kamst du erst so in den Strudel rein? Jugendliche: Ja, genau. Interviewer: Und diese ganze Sache mit den Anzeigen, kamen die danach? Nachdem du gewechselt hast, wo du vorher gesagt hast? Jugendliche: Ja, doch. Interviewer: Und hat das was mit dieser Schule, meinst du, zu tun gehabt [...]? Jugendliche: Ja. Interviewer: Schon? Jugendliche: Ja, doch. Weil so mein Freundeskreis, die sind auch nicht alle so, also die sind brav, die sind einfach normal. Wenn ich mit denen zusammen bin, dann mach ich auch nicht so viel Schmarren. Vielleicht so..., aber kaputt machen nicht. Interviewer: Halt normaler? Jugendliche: Ja. Sagen wir mal, ich geh jetzt mit meiner Klasse in die Stadt, dann ist das ganz anders dann. Da mach ich dann viel mehr Scheiß und so.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 134 - 142 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstretrospektiv\kon t. diskont. 2.1.6\erziehungsschw. geschichte
Diskontinuität: Schulwechsel	Da war ich [...] -Hauptschule. Interviewer: Hier in München? Jugendliche: N. Interviewer: [...] Bis zu welcher Klasse warst du da? Jugendliche: Boa, ich weiß nicht mehr! Bis zur 6. oder so? Interviewer: Und warum bist du dann von der Schule auf... Jugendliche: Ich bin rausgegangen. Das war keine normale Schule und ich habs irgendwie geschafft rauszukommen. Interviewer: Was war das für ne Schule dann? Jugendliche: Ja, ich weiß auch nicht mehr, ich glaub so behinderte Schule. So, es war keine Hauptschule, also, du hattest... das war fast so wie eine hier, aber bissl anders. Und irgendwie war ich da gut und die haben gesagt, ja, du kannst, wenn du... Interviewer: Ach so, war die... Was habt ihr da gemacht, was war anders wie hier? Jugendliche: Das ist ne riesige, ich war mit meiner Schwester dort. Wir sind in die gleiche Schule gegangen, aber nicht Klasse. Und da hab ich halt gelernt. Und irgendwann haben sie zu mir gesagt "T., wenn du so weitermachst und wenn du dich so haltest, kannst du von dieser Schule rausgehen." Und ich hab mich halt angestrengt, aber trotzdem bin ich jetzt in so ner Schule [Anm: Schule zur Erziehungshilfe]. Interviewer: Und wie du dann hier warst, ne, dann bist du ja erst nach G. gekommen. War das für dich positiv erstmal, der Wechsel, war das gut oder war das nicht so gut? Jugendliche: In G., da bin ich erst nicht in die Y.-Schule, da bin ich in eine ganz normale Hauptschule, aber da war ne Lehrerin, also ein Heim, da war ne Erzieherin, die hat gesagt, "T., geh lieber in die Y.-Schule." [Anm: Schule zur Erziehungshilfe] Und alle, die meine Freund ham gesagt, geh da nicht hin, vertrau uns und geh da nicht hin. Aber ich habs gemacht, ich Depp. Interviewer: Ach, bist du da freiwillig hingegangen? Jugendliche: Mhm, ich bin damals in die Y.-Schule dort freiwillig hingegangen. Interviewer: Und bereust du es? Jugendliche: Ja, irgendwie schon. Interviewer: Und warum? Was glaubst du, wäre dann anders gelaufen? Jugendliche: Ja, wenn die mir nicht gesagt hätten, dass... Es war, vom Lernen wars gut, aber ich find, da waren so viele halt nicht so wie ich, die, mit denen konnte man nicht so gut Freundschaft schließen. Und so. Interviewer: Warum? Jugendliche: Ja, manche lagen im Rollstuhl, manche waren, was weiß ich, geistig behindert oder so. Also, da hatte ich nie einen richtigen Freund. Das war anders. Aber die Schule war gut. Vom Lernen. Interviewer: Was glaubst du, wenn du an der Hauptschule, da wo dich die Erzieherin dann die Idee gegeben hat, da in die Y.-Schule zu gehen [Anm: Schule zur Erziehungshilfe], was wäre gewesen, wenn du da geblieben wärest? Wenn du deinen Freunden vertraut hättest damals? Was wäre dann anders geworden, glaubst du? Jugendliche: Ich hätte einen besseren Beruf vielleicht lernen können. Hier kann ich ja nicht so einen Beruf zum Beispiel machen, was ich werden will. Vielleicht. Interviewer: Was würdest du denn gerne werden? Jugendliche: Bürokaufmann.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 106 - 123 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstretrospektiv\kon t. diskont. 2.1.6\schulwechsel
Diskontinuität: Soziale Identität als „Sonderschüler“	Also, die Lehrerin, das war eine dumme Kuh. Interviewer: Kamst du mit der gar nicht klar? Jugendliche: Die hatte voll was gegen mich. Deswegen hat sie mich rausgeworfen. Dann wär ich jetzt gar nicht auf der Schule da. Interviewer: Nervt dich, dass du hier auf der Schule bist? [...] Jugendliche: Nervt mich schon, das ist ne Scheißschule. Interviewer: Warum? Jugendliche: Ja... pff... die ist halt deppat, das müssen Sie sich nur mal anschauen. Die ganze Schule. [...] Ja, weil das ist schon in der Zeitung drin gestanden, dass wir, also die Schüler von der X.schule, die Schwereziehbaren, und die Leute, die was hierher fahren, die denken "Woa, schon wieder die Schwereziehbaren!" Das ist voll scheiße. Interviewer: Nervt dich das richtig? Was glaubst du, nervt dich das, wenn Leute sowas sagen? Jugendliche: Was... Ja!!! [...] Das ist ja kein Wunder von der Schule, weil das sieht man ja. Das ist halt ne Sonderschule, Mann. Interviewer: Ja. Jugendliche: Und wenn dann zum Beispiel mein Freund, also ich bin letztes mit meinem Cousin da, also so weggegangen und dann ist der Freund da mitgekommen, der hat halt dann ähm, auf welche Schule ich geh und so und dann sag ich meistens Hauptschule und so, weil ich kann ja nicht sagen Sonderschule, das ist ja voll peinlich. Interviewer: Und findest du es gerechtfertigt, dass du hier auf der Schule bist, oder hättest du, oder würdest du, wenn du es entscheiden könntest sofort, sagen "Hey, ich will jetzt auf die Hauptschule, ich will auf eine ganz normale Hauptschule? Jugendliche: Natürlich würde ich weggehen.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 87 - 96 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstretrospektiv\kon t. diskont. 2.1.6\soziale identität "sonderschüler"
Hypothetischer Entwicklungsverlauf: Verpasste Rückschulung aus Schule zur Erziehungshilfe	Also der Herr X. [Anm: sein Lehrer an der Schule zur Erziehungshilfe] sagt, ähm, es kann jeder gehen, der wo will, den hält er nicht auf, er sagt dann immer "Ja, da kann man ruhig gehen." Interviewer: Und warum probierst du es dann nicht? Jugendliche: Hab ich ja schon, aber dann bin ich wieder, also, also, ich hätte schon zweimal jetzt gehen können, aber dann hab ich doch gesagt, ich will hier bleiben und so Scheiß. Da war es so, weil halt alles gut geklappt hat, so... Also, so für kurze Zeit mal, ding, und jetzt bereu ich eigentlich bisschen, dass ich doch nicht weggegangen bin, weil ich hatt zweimal schon die Chance gehabt und zweite hab ich auch schon. Interviewer: [...] Du hast die Chance gehabt, warum hast du die Chance nicht genutzt? Jugendliche: Ja, keine Ahnung. Da wo es halt so gut war, da wars wo wir auch so gelernt haben und deswegen wollte ich dableiben, weil ich gedacht hab, "Ja, passt schon!" Passt schon, geht schon. Aber jetzt bereu ichs bisschen, dass ich doch nicht auf die andere Schule bin, weil ich hätte gehen können, das war schon alles so abge..., also so ding, und dann wäre ich auf die 7. gekommen, also in die 7. Interviewer: Mhm. Ähm, was glaubst du hat das, wenn du jetzt nächstes Jahr mit der Schule fertig bist, willst du einen Hauptschulabschluss machen oder n Quali machen? Also, hier habt ihr ja die Möglichkeit Quali zu machen oder Hauptschulabschluss. Jugendliche: Ja, ding will ich machen. Ich muss es schaffen und den Quali will ich machen.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 98 - 107 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstretrospektiv\hyp o. retro. 2.1.7\verpasste rückschulung aus sze

Tab. 95: Coding-Beispiele und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe LF 2.1.6/2.1.7

Der Besuch der SzE als »erschwerende Bedingung«
für die Identitätsarbeit in Auseinandersetzung mit der sozialen Identität als „Sonderschüler“

In den Coding-Beispielen wird deutlich, welchen erheblichen Stellenwert für die Jugendlichen die Erfahrungen und Erlebnisse im Kontext der Überweisung an die Schule zur Erziehungshilfe haben können. So berichten die Jugendlichen u.a. von der veränderten Peer-Culture und der (dysfunktionalen) Bedeutung des Modelllernens an der SzE: „Also, seit ich hier auf der Schule bin, hab ich mich eigentlich schon ziemlich negativ eigentlich verändert. Weil das kommt durch die anderen alle, weil am Anfang war ich ja ganz normal, ich war ruhig und alles und durch das, dass andere Schmarren gemacht haben, macht man da dann automatisch mit. Weil man sich dann mitreißen lässt“ (pbn61_Position: 134 – 142).

Ein anderer Jugendliche sieht durch die Überweisung an die SzE seine Zukunft unter völlig veränderten Vorzeichen: „[Interviewer] Was glaubst du, wenn du an der Hauptschule [...] geblieben wärst? [...] Was wäre dann anders geworden, glaubst du? [Jugendlicher] Ich hätte einen besseren Beruf vielleicht lernen können. Hier kann ich ja nicht so einen Beruf zum Beispiel machen, was ich werden will. Vielleicht. [Interviewer] Was würdest du denn gerne werden? [Jugendlicher] Bürokaufmann“ (pbn62_Position: 106-123).

Wieder ein anderer Schüler der SzE führt seine „Abschiebung“ aus der allgemeinen Schule auf die Abneigung seiner früheren Lehrerin auf ihn zurück: „Die hatte voll was gegen mich. Deswegen hat sie mich rausgeworfen. Dann wär ich jetzt gar nicht auf der Schule da“ (pbn53_Position 87.96). Den Besuch einer „Sonderschule“ ist ihm in höchstem Maße peinlich, da sein Urteil über die eigene Schule drastisch ausfällt: „Leute, die was hierher fahren, die denken »Woa, schon wieder die Schwererziehbaren!« Das ist voll scheiße. [Interviewer] Nervt dich das richtig? [Jugendlicher] Was... Ja!!! [...] Das ist ja kein Wunder von der Schule, weil das sieht man ja. Das ist halt ne Sonderschule, Mann“ (ebd.). Die „Identität Sonderschüler“ verheimlicht er deshalb im Kontakt zu anderen Peers: „Also ich bin letztens mit meinem Cousin da, also so weggegangen und dann ist der Freund da mitgekommen, der hat halt dann ähm, auf welche Schule ich geh und so und dann sag ich meistens Hauptschule und so, weil ich kann ja nicht sagen Sonderschule, das ist ja voll peinlich“ (ebd.).

Was an den Beispielen veranschaulicht werden kann, ist die Bedeutung des Besuchs der Schule zur Erziehungshilfe im Kontext der retrospektiven Betrachtung für die Jugendlichen über die Teilidentität Schüler hinaus. Die Verarbeitung und der Umgang mit stigmatisierenden Prozessen kann dabei sehr unterschiedlich verlaufen, wie die Arbeiten von Cloerkes & Markowetz gezeigt haben (Cloerkes 2000, 2001; Markowetz 2000a, 2000; vgl. Abschnitt 3.3.5). Es hängt maßgeblich von den Strategien des einzelnen Jugendlichen ab, die er einsetzt, um mit den (sozialen) Erfahrungen im Kontext des Besuchs der Schule zur Erziehungshilfe umzugehen. Daher wird nach den vorliegenden Ergebnissen nicht davon ausge-

gangen, dass der Besuch der SzE a priori zu einer negativ konnotierten und dominierenden Teilidentität Schüler führt (Stichwort: Stigma-Identitäts-These), dass aber – zumindest für die Interviewpartner dieser Untersuchung – die „Erziehungsschwierigengeschichte“ mit der dahinter liegenden subjektiven Theorie des „Abschubs aus der Regelschule“ sowie die „Identität Sonderschüler“ für diese Jugendlichen eine erschwerende Bedingung in der Auseinandersetzung mit der sozialen Identität darstellt und die Identitätsarbeit über den Lebensbereich Schule hinaus belastet. Anders ausgedrückt, erkannte kein Interviewpartner der achten Klasse der SzE seine Schule als unterstützendes Netzwerk.

Es wurde darüber hinaus deutlich, dass Retrospektion, aktuelle Sichtweise und Prospektion nur theoretisch zu differenzieren sind: Vergangenes hat Auswirkungen auf die Betrachtung der gegenwärtigen Situation und der zukünftigen Entwicklung, die aktuelle Lebenslage und die Zukunftspläne haben Auswirkungen auf die Beurteilung der eigenen Biographie. So soll im Folgenden dennoch der Versuch unternommen werden, prospektive Identitätskonstruktionen explizit zu betrachten und die Zukunftsvorstellungen der Jugendlichen auf dem Hintergrund des narrativen Materials zu analysieren.

9.5.1.3 Prospektive Selbstthematisierungen

Die auf Greve (2000, 20) bezogene Differenzierung prospektiver Identitätskonstruktionen hinsichtlich der narrativen Skripten „so werde ich sein“ (Entwicklungserwartung), „so könnte ich werden“ (Entwicklungsoptionen), „so möchte ich werden“ (Identitätsentwürfe und Identitätsprojekte) sowie gefürchtete Entwicklungen (alternative Entwicklungsoptionen) wurden anhand zahlreicher Leitfragen narrativ zu erfassen versucht. Die Ergebnisse der qualitativen Auswertungen der Leitfragen 2.1.8 (Entwicklungserwartung), 2.1.9 (Ideales Selbst und Identitätsentwürfe), 2.1.10a-d (Träume als Kategorie des möglichen Selbst) sowie 2.1.11 (Zukunftsängste als Kategorie des möglichen Selbst) werden im Folgenden dargestellt.

9.5.1.3.1 Entwicklungserwartung: kognitive (deskriptive) Perspektive („so werde ich sein“)

LF 2.1.8 Prospektive Selbstthematisierungen: deskriptiv realistisches Selbst (Kategorie pdps 2.1.8)

Normalitätswunsch im Zentrum prospektiver Selbstthematisierungen über die Schularten hinweg

Unter Entwicklungserwartung wird die subjektive Einschätzung über die erwartete Zukunft verstanden (Skript: „So werde ich sein“). Die Interviewanalyse im Kontext von LF 2.1.8 ergab folgende induktiven Themen der Jugendlichen, deren – nicht repräsentative – prozentuale Codehäufigkeiten in der Abb. 99 veranschaulicht werden:

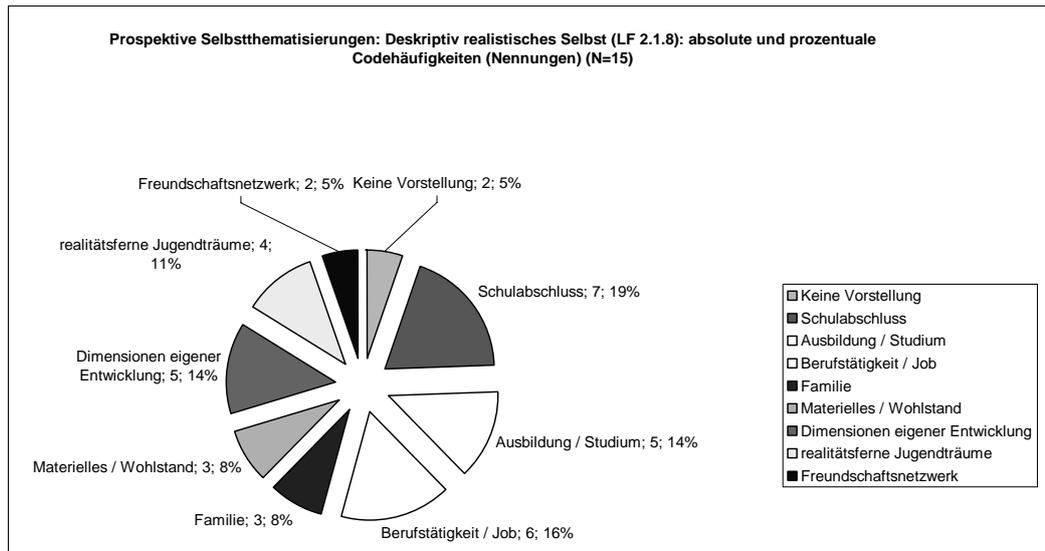


Abb. 99: Codehäufigkeiten retrospektiver Selbstthematizierungen

Die Jugendlichen thematisieren die Entwicklungserwartung in den Kategorien Schulabschluss (19%), Ausbildung / Studium (14%), Arbeit und Beruf / Job (16%), Familie (8%), materieller Wohlstand (8%), Dimensionen eigener Entwicklung (14%), realitätsferne Jugendträume (11%), Freundschaftsnetzwerk (2,5%) sowie Kategorie »keine Vorstellung« (5%). Damit beziehen sich rund die Hälfte aller Codings auf die Themen Schule, Ausbildung und Arbeit (49%).

Keine Zeit für realitätsferne Jugendträume

Realitätsferne Jugendträume wie Superstar in der Musikszene oder Bundeskanzler etc. sind die absolute Ausnahme bei den Achtklässlern. Dagegen reflektieren die Jugendlichen die gesellschaftlichen Anforderungen der Zeit und die selbstreferentiellen Erfahrungen bzgl. eigener Bedürfnisse, die eng miteinander zusammenhängend betrachtet werden, wie die rechte Spalte mit sich überschneidenden Codes in Abb. 96 veranschaulicht:

Themen induktiv	Text/Position/Code	f _x Code-Überschneidung Funktion Text-Retrieval
Schulabschluss	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn5_CAP Position: 78 - 79 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8"Schule fertig machen"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Familie ▪ Berufstätigkeit / Job
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn13_P Position: 72 - 72 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8"Schule fertig machen"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausbildung / Studium ▪ Berufstätigkeit / Job ▪ Dimensionen eigener Entwicklung ▪ Realitätsferne Jugendträume
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn17_C Position: 91 - 93 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8"Schule fertig machen"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dimensionen eigener Entwicklung
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn9_CAP Position: 111 - 112 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8"Schule fertig machen"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Materielles Wohlstand ▪ Dimensionen eigener Entwicklung
	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn40_C Position: 83 - 85 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8"Schule fertig machen"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Berufstätigkeit / Job

	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 122 - 126 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\''Schule fertig machen''	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausbildung / Studium ▪ Realitätsferne Jugendträume
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 125 - 127 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\''Schule fertig machen''	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Berufstätigkeit / Job ▪ Familie ▪ Freundschaftsnetzwerk ▪ Realitätsferne Jugendträume
Ausbildung / Studium	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn13_P Position: 72 - 72 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\''der lehrling / der student''	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulabschluss ▪ Berufstätigkeit / Job ▪ Dimensionen eigener Entwicklung ▪ Realitätsferne Jugendträume
	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 77 - 83 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\''der lehrling / der student''	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dimensionen eigener Entwicklung
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 122 - 126 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\''der lehrling / der student''	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulabschluss ▪ Realitätsferne Jugendträume
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 106 - 111 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\''der lehrling / der student''	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realitätsferne Jugendträume
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 159 - 167 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\''der lehrling / der student''	---
Berufstätigkeit / Job	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn5_CAP Position: 71 - 73 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\''der arbeitnehmer''	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Familie ▪ Schulabschluss
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn13_P Position: 72 - 72 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\''der arbeitnehmer''	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulabschluss ▪ Ausbildung / Studium ▪ Dimensionen eigener Entwicklung ▪ Realitätsferne Jugendträume
	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 110 - 122 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\''einfach einen job''	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dimensionen eigener Entwicklung ▪ Freundschaftsnetzwerk
	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn42_P Position: 65 - 67 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\''der arbeitnehmer''	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Familie ▪ Materielles / Wohlstand
	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn40_C Position: 83 - 85 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\''der seinen beruf schafft''	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulabschluss
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 119 - 120 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\''der arbeitnehmer''	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulabschluss ▪ Familie ▪ Freundschaftsnetzwerk ▪ Realitätsferne Jugendträume
Familie	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn5_CAP Position: 71 - 73 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\''der familienmensch''	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulabschluss ▪ Berufstätigkeit / Job
	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn42_P Position: 65 - 67 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\''der familienmensch''	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Berufstätigkeit / Job ▪ Materielles / Wohlstand
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 121 - 124 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\''der familienmensch''	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulabschluss ▪ Berufstätigkeit / Job ▪ Freundschaftsnetzwerk ▪ Realitätsferne Jugendträume
Materielles / Wohlstand	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn9_CAP Position: 119 - 120 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\''Geld machen''	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulabschluss ▪ Dimensionen eigener Entwicklung
	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn44_A Position: 99 - 101 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\''Geld machen''	---
	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn42_P Position: 65 - 67 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\''der materielle: auto, haus''	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Berufstätigkeit / Job ▪ Familie
Dimensionen eigener Entwicklung	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn13_P Position: 74 - 79 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\''der sozial tolerantere''	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulabschluss ▪ Ausbildung / Studium ▪ Berufstätigkeit / Job ▪ Realitätsferne Jugendträume
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn17_C Position: 96 - 98 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\''Erwachsen werden''	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulabschluss
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn9_CAP Position: 101 - 103	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulabschluss ▪ Dimensionen eigener Entwicklung

	Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\der Wissende"	
	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 74 - 76 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\der konstante"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausbildung / Studium
	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 108 - 109 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\der wenig aggressive"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Berufstätigkeit / Job ▪ Freundschaftsnetzwerk
Freundschaftsnetzwerk	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 108 - 109 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\der echte freunde hat"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Berufstätigkeit / Job ▪ Dimensionen eigener Entwicklung
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 121 - 121 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\der echte freunde hat"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulabschluss ▪ Berufstätigkeit / Job ▪ Realitätsferne Jugendträume ▪ Familie
Realitätsferne Jugendträume	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn13_P Position: 79 - 80 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\der politiker"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulabschluss ▪ Ausbildung / Studium ▪ Berufstätigkeit / Job ▪ Dimensionen eigener Entwicklung
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 117 - 121 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\der selbstüberhöhte träumer"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausbildung / Studium ▪ Schulabschluss
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 118 - 118 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\der sänger in amerika"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulabschluss ▪ Berufstätigkeit / Job ▪ Freundschaftsnetzwerk ▪ Familie
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 79 - 83 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p d p s 2.1.8\der sänger in amerika"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausbildung / Studium

Tab. 96: Themen prospektiver Selbstthematisierung LF 2.1.8 (ausgewählte Themen der Schule zur Erziehungshilfe grau unterlegt)

Schule, Ausbildung, Arbeit und Familie: das Normalitäts-„Quadrat“

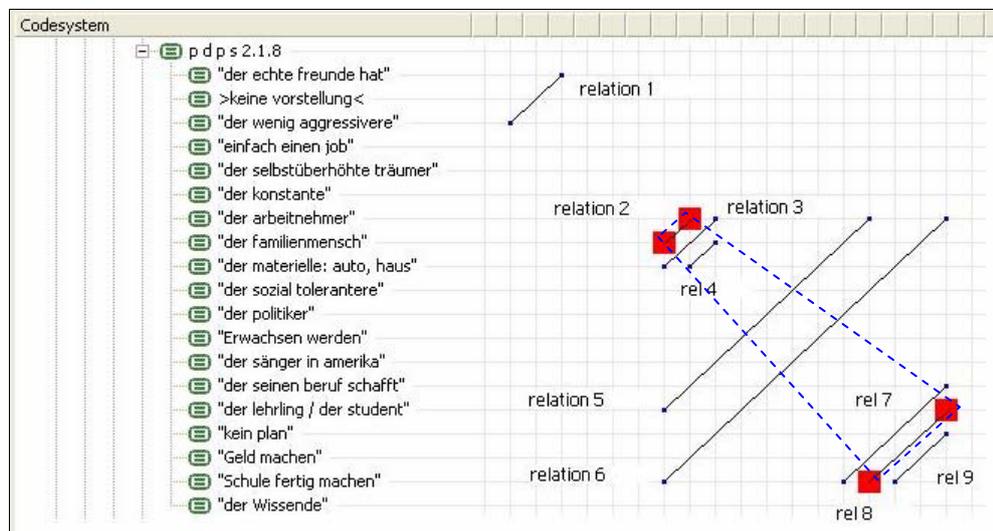


Abb. 100: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.8 (Themen)

Die qualitativen Zusammenhangsanalysen (CRB-Analyse in MAXqda2) zeigen deutliche Überschneidungen der Kategorien „der Arbeitnehmer“ und „der Familienmensch“ auf der einen Seite, sowie zeitlich (ontologisch) früher angesetzt den Code-Zusammenhang von „der Lehrling / der Student“ und „Schule fertig machen“ auf der anderen Seite.

Dieses Normalitäts-„Quadrat“ aus der Erwartung hinsichtlich des eigenen Schulabschlusses, der Ausbildung, des beruflichen Einstiegs sowie der Familiengründung ist die mit Abstand am häufigsten in den Interviews formulierte Zukunftsvorstellung (Entwicklungserwartung) der Jugendlichen unabhängig von der jeweiligen Schulart.

Hoffnung und Zweifel: Normalitätswünsche am Rande des schulischen Systems

Die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe unterscheiden sich hinsichtlich ihres Normalitätswunsches kaum von den Peers der allgemeinen Schule. Allerdings wirken die Jugendlichen der Hauptschüler aufgrund der Vorerfahrungen aus erfolgreich bewältigten Praktika usf. zuversichtlicher. Die Schüler der SzE wissen um die potentielle Möglichkeit des Misslingens ihrer Entwicklungserwartung. Hier einige ausgewählte Codings der Jugendlichen:

Kategorie/Themen	Coding (Interview-Ausschnitt)	Text/Position/Code
Schulabschluss	Interviewer: Und was muss passieren, dass das alles klappt [...]? [...]Jugendlicher: Ja, Quali oder Hauptschulabschluss mindestens, dass man was kriegt. Interviewer: Und bist du zuversichtlich, dass es klappen wird? Jugendlicher: Wenn ich mich dranhäng, schon.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 125 - 127 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstprospektiv\p d p s 2.1.8"Schule fertig machen"
Ausbildung / Studium	Interviewer: Würdest du wetten darauf, dass es wirklich eintrifft, dass du ein Riesenhaus hast, Lamborghini und in Australien lebst oder glaubst du, das ist eher unrealistisch? Jugendlicher: (lange Pause) Also, Australien jetzt nicht so, aber also, ich schaffe es schon, dass ich mir nen Lamborghini kaufen kann und so... Interviewer: Wie willst du das erreichen? Jugendlicher: Ja, indem ich ding, pff, den Quali schaffe, den muss ich schaffen und ne Lehre mache, weil ne Malerlehre will ich machen und dass ich ding dann, den Zettel kriege, wo Geselle drauf steht, weil dann hab ich schon, weil dann krieg ich auch viel Geld und schwarz kann man auch gut verdienen. Ja... und dann will ich auch dig, nach der Lehre will ich dann eigentlich in die Bundeswehr gehen.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 122 - 126 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstprospektiv\p d p s 2.1.8"der lehrling / der student"
Berufstätigkeit / Job	Einzelhandelskaufmann. Also, Einzelhandelskaufmann, jeden Tag in der Früh aufstehen, zur Arbeit gehen bis um 6, 7, 8 Uhr, um 8 Uhr nach Hause gehen, essen, schlafen, Samstag Party gehen... Interviewer: Und bist du zufrieden damit? Oder ist es nicht o.k. für dich? Jugendlicher: Schon o.k.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 119 - 120 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstprospektiv\p d p s 2.1.8"der arbeitnehmer"
Familie	Interviewer: Ist Familie wichtig für dich mal, willst du mal Familie haben? Jugendlicher: Ja. Interviewer: Mit Frau und Kindern? Wann ungefähr? Was meinst du? So grob? Jugendlicher: 23, 22. Interviewer: So? Jugendlicher: Ja, weil wenn man jetzt... Ich will nicht älter als mindestens 25 sein. O.k., wenn ich jetzt 29 bin und dann ein Kind kriege, dann, er ist 9 Jahre alt, ich bin 39, dann bin schon so voll alt, verschrumpelt. Interviewer: Du willst ein junger Vater sein? Jugendlicher: Ja, genau. Interviewer: War dein Vater selbst jung? Jugendlicher: Ja. Interviewer: Ja? Und das hast du gut erlebt? Jugendlicher: Ja, mein Vater war 19 ungefähr, 19, 20.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 121 - 124 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstprospektiv\p d p s 2.1.8"der familienmensch"
Realitätsferne Jugendträume	Na ja, ein Lamborghini hab ich dann. Und n Haus, und n riesiges Haus in Australien und so. Ja... Interviewer: Ne Frau? Kinder? Jugendlicher: Nicht. Interviewer: Oder erst mal alleine dann... machst dir keinen Kopf drüber? Jugendlicher: Ich such mir jeden zweiten Tag so meine Freunde, so wie ichs mach, also, ich möcht keine Frau, also verheiratet möcht ich nicht sein, weil dann bist du festgebunden, mag ich nicht. Interviewer: Glaubst du, das wird sich mal ändern? Jugendlicher: Was? Interviewer: Glaubst du, das du so dein Einzelgängersein... Jugendlicher: So bleibt das auf jeden Fall, dass ich nicht gebunden sein will, weil ich weil ja verschiedene Freundinnen haben, also... Ich will ja dann nicht immer bei der Frau bleiben, weil wenn sie mich fragt, würdest du dann, das ist einfach scheiße.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 117 - 121 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstprospektiv\p d p s 2.1.8"der selbstüberhöhte träumer"
Freundschaftsnetzwerk	Das die Freunde einen nie im Stich lassen sollen. Wenn man ihn braucht, dann soll er auch da sein. Wenn die mal mich brauchen, dann bin ich auch da.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 121 - 121 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstprospektiv\p d p s 2.1.8"der echte freunde hat"
>keine Vorstellung<	(lange Pause) Unter der Isar Zelt 7, nein Schmarrn. Ich weiß nicht. Irgendwas wird von, weiß ich nicht. Interviewer: Mhm, hast dir noch keine Gedanken so gemacht? Jugendlicher: Ne.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 222 - 222 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstprospektiv\p d p s 2.1.8">keine vorstellung<

Tab. 97: Ausgewählte Codings und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe LF 2.1.8

9.5.1.3.2 Ideales Selbst und Identitätswürfe: emotionale (evaluative) Perspektive („so möchte ich werden“)

LF 2.1.9 Prospektive Selbstthematizierungen: evaluativ realistisches Selbst (Kategorie peis 2.1.9)

Vorbilder des Alltags: Orientierung an realitätsnahen Modellen

Mit der emotional-evaluativen Perspektive eines zukunftsorientierten Idealselbst (Skript: „so möchte ich werden“) wurden die Jugendlichen in Leitfrage 2.1.9 konfrontiert: Wie sie denn gerne einmal werden würden, ob sie dafür Vorbilder oder Idole vor Augen haben? Auch hier orientiert sich der überwiegende Teil der Jugendlichen anhand von signifikanten Anderen aus ihrer unmittelbaren Lebenswelt. So formulieren sie auf dem Hintergrund ihrer jeweiligen subjektiven Theorie explizite Normalitätswünsche (28% der Codings), fokussieren hinsichtlich ihrer Identitätswürfe die vernetzten Bereiche Arbeit und Familie (12%), die zukünftige Teilidentität „Berufstätiger“ allein (18%) und/oder geben zu 12% an, sie hätten kein bestimmtes Ideal oder irgendein Vorbild.

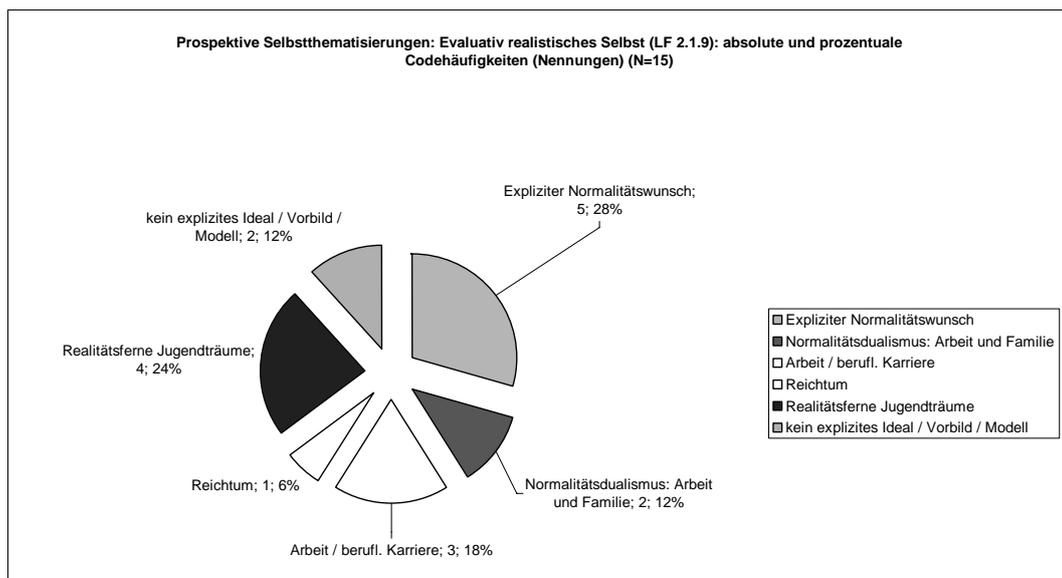


Abb. 101: Prospektive Selbstthematizierungen in LF 2.1.9

Die Datenlage trifft hier die Vorstellung Bourdieus, der im Kontext seiner Kapitalsortentheorie (u.a. 1983) die Bedeutung des Sozialkapitals¹⁹⁶ hervorhebt. Keupp u.a. (2006, 202 ff.) haben diesen Ansatz hinsichtlich der Bedeutung für die Identitätsentwicklung aufgegriffen und ausgeführt, welche Bedeutung das soziale Kapital und das soziale Netzwerk als Optionsraum für die eigenen Zukunftsvorstellungen hat: „Die in meinem Netzwerk versammelten Personen bilden zugleich ein Netzwerk an möglichen Identitätswürfen und –projekten. Sie enthalten Vorbilder bzw. Spielvarianten biographischer Abläufe, die unter

¹⁹⁶ *Soziale Ressourcen* bezeichnen aktuelle und potentielle Ressourcen der Zugehörigkeit zu und Unterstützung durch andere Personen als relativ dauerhafte Netzwerke (vgl. Bourdieu 1983, 183 ff.).

verschiedenen Aspekten eingeordnet werden können (ist ähnlich wie ich, ist ganz anders, so möchte ich sein, so möchte ich nicht werden...)“ (ebd. 202).

Explizität und Konkretion des Normalitätswunsches bei Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe emotional (evaluativ) positiv bewertet

Der positive Bewertung eines Identitätswunsches, der geprägt ist vom Konzept der „Normalität“, trifft auf die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe zu: „Einfach irgendwie ganz normal arbeiten und Familie, also nicht irgendwie was Besonderes oder irgendwas anderes. Ganz normalen Beruf, irgendwas. Also, nichts Besonderes“ (pbn61_Position 173-175). Unter den interviewten Förderschülern findet sich keiner, der auch hier realitätsferne Jugendträume nennt, wie folgende Tab. 98 zeigt:

Themen induktiv	Text/Position/Code	f _x Code-Überschneidung Funktion Text-Retrieval
Expliziter Normalitätswunsch	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 126 - 129 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p e i s 2.1.9\“der ganz normale“	---
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 124 - 126 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p e i s 2.1.9\“der ganz normale“	---
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 113 - 116 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p e i s 2.1.9\“der ganz normale“	▪ Kein explizites Ideal / Vorbild / Modell
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 173 - 175 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p e i s 2.1.9\“der ganz normale“	---
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn5_CAP Position: 72 - 73 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p e i s 2.1.9\“der ganz normale“	---
Normalitätsdualismus: Arbeit und Familie	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn42_P Position: 65 - 67 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p e i s 2.1.9\“Arbeit und Familie“	---
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn17_C Position: 103 - 104 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p e i s 2.1.9\“Arbeit und Familie“	---
Arbeit / berufl. Karriere	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 102 - 104 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p e i s 2.1.9\“der berufliche aufsteiger“	▪ Kein explizites Ideal / Vorbild / Modell
	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn40_C Position: 87 - 90 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p e i s 2.1.9\“der sich nach oben arbeitet“	---
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 225 - 228 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p e i s 2.1.9\“der selbstständige und prosoziale chef“	---
Reichtum	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn44_A Position: 106 - 107 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p e i s 2.1.9\“Reichtum“	▪ Realitätsferne Jugendträume
Realitätsferne Jugendträume	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn44_A Position: 106 - 107 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p e i s 2.1.9\“der schauspieler“	▪ Reichtum
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn14_A Position: 85 - 88 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p e i s 2.1.9\“der aussteiger“	---
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn13_P Position: 79 - 85 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p e i s 2.1.9\“der politiker“	---

	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn9_CAP Position: 115 - 117 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p e i s 2.1.9\der philosoph"	---
Kein explizites Ideal / Vorbild / Modell	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 90 - 92 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p e i s 2.1.9\kein ideal - kein modell" Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 85 - 87 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p e i s 2.1.9\kein ideal - kein modell"	▪ Arbeit / berufl. Karriere

Tab. 98: Ausgewählte Themen prospektiver Selbstthematization (LF 2.1.9)

Exemplarische Codings der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe gibt Tab. 99 wieder:

Kategorie/Themen	Coding (Interview-Ausschnitt)	Text/Position/Code
Expliziter Normalitätswunsch	Ja, also ich möchte jetzt nicht irgendwie so Ferrari oder irgend so einen Scheiß. Einfach irgendwie ganz normal arbeiten und Familie, also nicht irgendwie was Besonderes oder irgendwas anderes. Ganz normalen Beruf, irgendwas. Also, nichts Besonderes.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 173 - 175 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p e i s 2.1.9\der ganz normale"
Arbeit / berufl. Karriere	Irgend wann mal so ein [Kfz-Betriebs-]Chef, wo dann halt selber führt. Und dass ich so ein fettes Auto hab. Interviewer: Wär dir das wichtig, selbständig zu sein? Jugendlicher: Ja. Interviewer: Dass dir keiner reinredet? Jugendlicher: [...] Ja, also ich würd nicht die Menschen rumkommandieren weil ich dann... ich würd mich dann so voll reinsetzen, so was, wenn ich das so wär, wenn ich kein Chef bin, wie das für mich war. Ich würd die Menschen also nicht so unter Druck setzen. Dass wenn sie das nicht machen, so schimpfen oder so. Interviewer: Mhm. Jugendlicher: Ich würde halt, oder wenn sie krank nehmen, ich würde viel da lockerer sein. Weil ich dann mich denken würde, was wär, wenn ich das wäre.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 225 - 228 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p e i s 2.1.9\der selbstständige und prosoziale chef"
Kein explizites Ideal / Vorbild / Modell	[Interviewer: Hast du Vorbilder, bei denen du sagst: Ich möchte so werden wie die?] Jugendlicher: Nein. Interviewer: Mit Vorbilder mein ich jetzt nicht nur Idole, die irgendwie Rockstars sind irgendwie, zum Beispiel beim Gesang. Sondern auch Vorbilder in deinem täglichen Leben, wo du sagst, hey... Zum Beispiel einen älteren Bruder, oder einen älteren Freund oder Kumpel oder Vater oder was auch immer. Die sagen, hey, so wie der's angestellt hat, das ist eigentlich nicht schlecht. Jugendlicher: Ne.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 85 - 87 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p e i s 2.1.9\kein ideal - kein modell"

Tab. 99: Beispielhafte Codings und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (2.1.9)

9.5.1.3.3 Zukunftsängste als Kategorie des möglichen Selbst: emotionale (evaluative) Perspektive („so könnte ich werden“)

LF 2.1.11 Prospektive Selbstthematizationen: evaluativ mögliches Selbst (Kategorie pms 2.1.11)

Obdachlosigkeit als metaphorische und tatsächliche Angst bei Schulversagen

Alternative Entwicklungsoptionen sind zeitlich zukunftsbezogen und beziehen sich auf eine emotional-evaluative Perspektive eines möglichen Selbst (vgl. Greve 2000, 20): „so könnte ich werden“ (Skript). Allerdings geht es hier nicht – wie in der kognitiv-deskriptiven Ebene – um ein „nüchternes“ Beschreiben von potentiell möglichen Lebenswegen und Zukunftsentwürfen, sondern um subjektiv gefürchtete Entwicklungen und Zukunftsängste der Jugendlichen. Wie folgende tabellarische Übersicht (Tab. 100 unter Angabe von Code-Überschneidungen) zeigt, beschreiben die Zukunftsängste der Jugendlichen unterschiedliche Lebensbereiche, Entwicklungen in Teilidentitäten und spiegeln sozial-gesellschaftliche Problemstellungen (Armut, Arbeitslosigkeit etc.) wider.

Themen induktiv	Text/Position/Code	f _x Code-Überschneidung Funktion Text-Retrieval
Einsamkeit „nicht allein sein“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 118 - 119 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p m s 2.1.11\„nicht allein sein“	---
	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn44_A Position: 136 - 137 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p m s 2.1.11\„nicht allein sein“	▪ Armut
Armut „nicht arm sein“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn44_A Position: 136 - 137 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p m s 2.1.11\„nicht arm sein“	▪ Einsamkeit
Arbeitsucht „nie workaholic“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn14_A Position: 102 - 103 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p m s 2.1.11\„nie workaholic“	▪ Normalitätsfurcht
Normalitätsfurcht	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn14_A Position: 102 - 103 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p m s 2.1.11\„vs. normalität“	▪ Arbeitsucht
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn9_CAP Position: 142 - 145 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p m s 2.1.11\„vs. normalität“	---
Selbstwert-Verlust „mich nie verkaufen müssen“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 149 - 152 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p m s 2.1.11\„mich nie verkaufen müssen“	---
Arbeitslosigkeit „nie arbeitslos“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn5_CAP Position: 102 - 104 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p m s 2.1.11\„nie arbeitslos“	---
Schulversagen „der ohne Schulabschluss und ohne Ausbildung“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 110 - 110 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p m s 2.1.11\„der ohne schulabschluss und ohne ausbildung“	---
(Soziale) Abhängigkeit „nie abhängig sein“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn42_P Position: 96 - 97 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p m s 2.1.11\„nie abhängig sein“	▪ Versagen in der Eltern-Rolle
Versagen in der Eltern- Rolle „dem seine Kinder nicht vertrauen“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn42_P Position: 97 - 98 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p m s 2.1.11\„dem seine kinder nicht vertrauen“	▪ (Soziale) Abhängigkeit
Versagen in seiner Le- bensplanung „der an seinen Zielen gescheiterte Mann“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn13_P Position: 103 - 104 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p m s 2.1.11\„der an seinen zielen gescheiterte mann“	---
Krieg „nie Soldat sein – nie Krieg“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn17_C Position: 131 - 135 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p m s 2.1.11\„nie Soldat sein - nie krieg“	▪ >Normalitätswunsch vs. kriminel- le Karriere<
Obdachlosigkeit „nie Penner“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 244 - 245 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p m s 2.1.11\„nie penner“	---
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 280 - 280 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p m s 2.1.11\„nie penner“	---
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 120 - 121 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p m s 2.1.11\„nie penner“	---
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 201 - 205 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p m s 2.1.11\„unter der Brücke“	▪ >Normalitätswunsch vs. Arbeits- und Obdachlosigkeit<
Ungewollter Beruf „der auf dem Bau arbei- tet“	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn40_C Position: 107 - 113 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p m s 2.1.11\„der auf dem bau“	---
>Normalitätswunsch vs. kriminelle Karriere< „nie kriminell – ganz normal“	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn17_C Position: 135 - 137 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p m s 2.1.11\„nie kriminell - ganz normal“	▪ Krieg
>Normalitätswunsch vs. Arbeits- und Obdachlo- sigkeit< „Der Normale“	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 201 - 205 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p m s 2.1.11\„der normale“	▪ Obdachlosigkeit

Tab. 100: Ausgewählte Themen prospektiver Selbstthematization LF 2.1.11 (Beispiele der Schule zur Erziehungshilfe grau unterlegt)

So beschreiben die Jugendlichen als Zukunftsängste – etwa im Kontext des familiären und Freundschaftsnetzwerks – die induktiven Themen Einsamkeit („nicht allein sein“) oder ein späteres Versagen in der eigenen Elternrolle („dem seine Kinder nicht vertrauen“). Armut („nicht arm sein“) und Arbeitslosigkeit („nie arbeitslos“) sind Themen aller Jugendlichen unabhängig von der Schulart. Für die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe scheint sich diese alternative und gefürchtete Entwicklungsoption noch drastischer und existentieller darzustellen:

Schulversagen – Arbeitslosigkeit – sozialer Absturz: die Ängste der Jugendlichen an der SzE

Folgende drei Codings (Tab. 101) geben beispielhaft die narrative Auseinandersetzung der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe mit ihren Zukunftsängsten wieder.

Kategorie/Themen	Coding (Interview-Ausschnitt)	Text/Position/Code
Schulversagen „der ohne Schulabschluss und ohne Ausbildung“	Ich muss ja den Quali schaffen, weil wenn ich den Quali nicht hab, ich will ja dann auch ding machen, Lehre und so Scheiß. Also muss ich ja machen.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 110 - 110 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p m s 2.1.11\“der ohne schulabschluss und ohne ausbildung“
Obdachlosigkeit „nie Penner“	Auf der Straße, halt als Penner. Interviewer: Glaubst du, dass da auch nur ein Funken Gefahr besteht? Jugendlicher: Ja. Interviewer: Warum, inwiefern? Jugendlicher: Wenn ich den Quali nicht schaff, dann hab ich halt keine Arbeit.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 120 - 121 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p m s 2.1.11\“nie penner“
>Normalitätswunsch vs. Arbeits- und Obdachlosigkeit< „Der Normale“	Und dann, also, nicht, dass ich dann daheim hocken muss und von meiner Mutter ernährt werden muss. Dass ich irgendwann mal unter der Brücke lande und so ein Zeug. [...] Also, dass muss ich jetzt, also das wär jetzt auch noch ne Möglichkeit, dass ich vielleicht nach der 9. nach Ungarn gehe, weil da ein Bekannter oder wir sagen immer Halbbruder zu ihm, und mit dem bin ich eigentlich aufgewachsen und... Weil der hat da unten eine Firma, eine Spedition oder sowas und dass ich halt vielleicht nach Ungarn gehe und bei dem arbeite. Interviewer: Mhm, mal Auslandserfahrung machen. Jugendlicher: Ja, weil da ist ja auch alles ziemlich günstig, bis ich bisschen Geld zammgespart hab und dann halt wieder zurück hier nach München. Irgendwo dann ne Arbeit suchen.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 201 - 205 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\prospektiv\p m s 2.1.11\“der normale“

Tab. 101: Beispielhafte Codings und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (2.1.11)

„Wenn ich den Quali nicht schaff, dann hab ich halt keine Arbeit“ (pbn55_Position 120-121). „Wenn ich den Quali nicht hab, ich will ja dann auch ding machen, Lehre und so Scheiß. Also muss ich ja machen“ (pbn53_Position 110). „Und dann, also, nicht, dass ich dann daheim hocken muss und von meiner Mutter ernährt werden muss. Dass ich irgendwann mal unter der Brücke lande [...]“ (pbn61_Position 201-205).

Die drei zitierten Textpassagen stammen von drei Jugendlichen der SzE, die – jeder für sich – einen sehr ähnlichen gefürchteten Entwicklungsverlauf antizipieren: Schulversagen / Leistungsversagen – Probleme, einen Ausbildungsplatz zu bekommen – wenig Chancen auf Arbeit – sozialer Absturz und Abhängigkeit (vom Staat bzw. vom individuellem Unterstützungsnetzwerk). Dabei benutzen die Jugendlichen häufiger die Metapher „Penner“ („Auf der Straße, halt als Penner [...]“), die deshalb als induktive Kategorie in das Kategoriensystem

tem integriert wurde. Die qualitative Zusammenhangsanalyse zwischen den Codes bzgl. der Zukunftsängste ergab folgende Veranschaulichung in der CRB-Analyse:

Zusammenhang: die subjektive Theorie „vom Schulversager zum Penner“

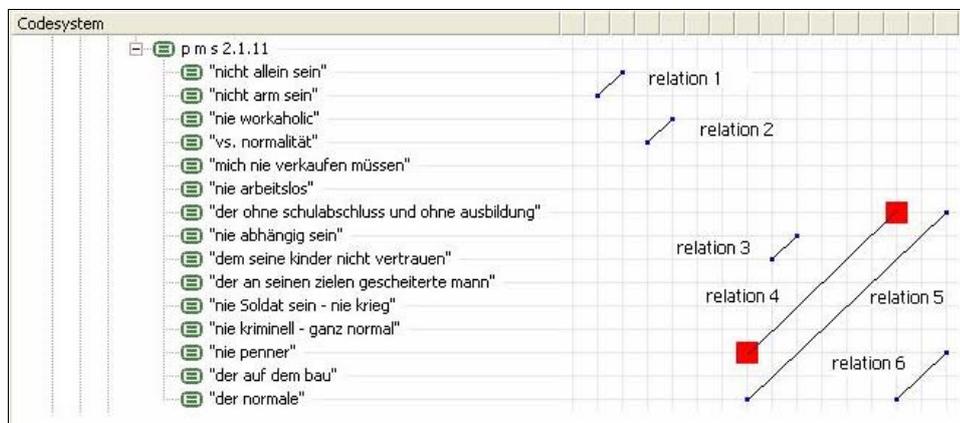


Abb. 102: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.11 (Themen)

Zusammenhänge wurden u.a. festgestellt zwischen den Kategorien Armut („nicht arm sein“) und Einsamkeit („nicht allein sein“) (relation 1), zwischen der Angst vor Normalität („vs. Normalität“) und dem Phänomen Workaholismus („nie workaholic“) (relation 2) sowie v.a. zwischen der Kategorie des Schulabbrechers / Schulversagers („der ohne Schulabschluss und ohne Ausbildung“) und sozialer Absturz (Kategorie „nie Penner“). Diese *relation 4* in Abb. 102 beinhaltet die Code-Zusammenhänge der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe und ihre subjektive Theorie „vom Schulversager zum Penner“. In den qualitativ-inhalts-analytischen Auswertungen der Einzelinterviews (vgl. Anhangsband) geht hervor, dass die Schüler der SzE die reale Angst vor einem etwaigen sozialen Absturz zum einen an der Erfahrung der eigenen schulischen Aussonderungserlebnisse (Überweisung an Förderschule) festmachen, zum anderen an realen „subjektiv abschreckenden“ Beispielen ihres Bekanntschaftsnetzwerks („Hartz-IV-Karrieren“ in Folge von Schul- und Ausbildungsabbrüchen, Arbeitslosigkeit, Armut und soziale Einschränkung / Rückzug).

Vergleicht man die Ergebnisse der Kategorien der Entwicklungserwartungen („so werde ich“; vgl. 9.5.1.3.1), die allgemeinen Vorstellungen zum Idealselbst und zu Identitätswürfen für die Zukunft („so möchte ich werden“; vgl. 9.5.1.3.2) mit den geschilderten Zukunftsängsten der Jugendlichen („so könnte ich werden“; vgl. 9.5.1.3.3), so stellt sich die Frage, wie die Jugendlichen diese Aspekte und Identitätskonstruktionen in ihre Identitätsarbeit integrieren. Anders formuliert: Welche Konsequenzen ziehen sie konkret aus den subjektiv formulierten (Identitäts-) Zielen und den Zukunftsängsten? Im theoretischen Teil wurden hierzu die Konstrukte *Identitätsstrategien* und *Identitätsprojekte* eingeführt, die im

Folgenden aufgrund der inhaltsanalytischen Auswertungen (vgl. Anhangsband) zusammenfassend dargestellt werden.

9.5.1.3.4 Identitätsstrategien und Identitätsprojekte: Meta-Analyse aus dem Interviewmaterial

Aufgrund der Analyse der Einzelfälle (im Anhangsband aufgeführt) wurden folgende identitätstheoretischen Konstrukte anhand der narrativen Daten analysiert: situationale Selbstthematisierungen und Standards von Teilidentitäten, dominierende Teilidentitäten, narrative Aspekte des Identitätsgefühls, biographische Kernnarrationen, Identitätsentwürfe und Identitätsprojekte sowie Codes und Codehäufigkeiten in tabellarischer Übersicht bzgl. jedes Einzelfalls. Diese einzelfallbezogenen Ergebnisse wurden zudem hinsichtlich der quantitativen Codehäufigkeiten auf dem Hintergrund (a) des Ansatz der Identitätsstrategien nach Camilleri (1990; 1991) und (b) hinsichtlich der Typologie von Identitätsprojekten nach Siegert & Chapman (1987) ausgewertet. Die Kategorisierung und Zuordnung der einzelnen Aussagen der Jugendlichen bzw. der bearbeiteten Fälle zu Typen von Identitätsprojekten bzw. Mustern von Identitätsstrategien ist ausführlich im Anhangsband dokumentiert und kann an dieser Stelle aufgrund des Umfangs der Analysen nicht noch einmal wiedergegeben werden.

Die theoretischen Grundlagen beider Ansätze (Camilleri und Siegert & Chapman) sind in Kapitel 4 ausführlich in den Abschnitten 4.3.4.1 und 4.4.2.2 beschrieben.

(a) Identitätsstrategien

Realistische Identitäten überwiegend: Strategien, die auf einem längeren Prozess der Subjekterfahrung beruhen und auf einer begründeten Einschätzung über eine wahrscheinliche Zukunft basieren

Nach Camilleri (1990) haben Identitätsstrategien die Funktion, einen balancierenden Ausgleich zwischen Selbstbezug (*fonction ontologique*) und Sozialbezug (*fonction pragmatique*) herzustellen. Identitätsarbeit bedeutet für die Jugendlichen dementsprechend der Versuch, eine tolerable Übereinstimmung von Selbstwahrnehmung und den Ansprüchen der sozialen Umwelt herzustellen. Gehen diese beiden „Pole“ zu weit auseinander, wird ein Ausgleich mittels der Anwendung von Identitätsstrategien herzustellen versucht. Camilleris Untersuchungen bei Jugendlichen in Frankreich führten zur Formulierung spezifischer „Identitätsmuster“, denen implizite Identitätsstrategien zugrunde liegen. Wie die folgende Abbildung (Abb. 103) veranschaulicht, konnte überwiegend ein Typus von Identitätsmuster bzw. Identitätsstrategie auf der Grundlage der inhaltsanalytischen Auswertungen der Einzelfälle identifiziert werden: das Muster *realistischer Identität*.

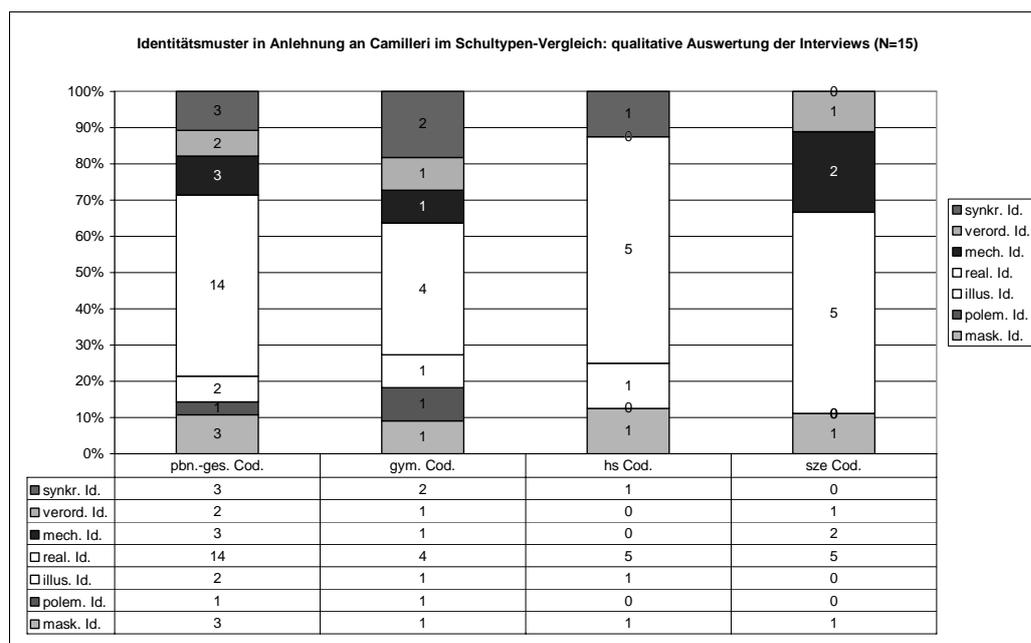


Abb. 103: Analyse der Identitätsstrategien nach Camilleri (1990; 1991)

Der Anteil realistischer Identitätsmuster, die anhand der narrativen Daten aller Jugendlichen kategorisiert wurden, beträgt 50% (14). Die Analyse nach Schultypen ergibt einen Anteil dieses Musters von 36,36% im Gymnasium, 62,5% an der Hauptschule und 55,5% an der Schule zur Erziehungshilfe. Was bedeutet dies für die Strategien, die die Jugendlichen anwenden, um einen Ausgleich zwischen Selbst- und Fremdanspruch herzustellen. *Realistische Identitätsmuster* umfassen nach Camilleri solche Strategien, die (im Gegensatz zur illusorischen Identität) auf einer realistischen Einschätzung über das soziale Umfeld und der Zukunft basieren. Die Folge sind bzw. können Identitätsprojekte sein, die anhand der Passung innerer Bedürfnisse und äußerer Möglichkeiten realisiert werden können. Aufgrund ihrer bisherigen Lebenserfahrungen schätzen Jugendliche mit realistischen Identitätsmustern die sozialen Anforderungen in Abwägung ihrer Ressourcen und Möglichkeiten weitestgehend realistisch ein. Das bedeutet, dass – wie sich an der Schule zur Erziehungshilfe gezeigt hat – Jugendliche, die aufgrund der Beobachtung der schulischen Biographien älterer Schüler und deren Scheitern im qualifizierten Hauptschulabschluss an der SzE sowie aufgrund ihrer eigenen Versagenserlebnisse die Chancen auf einen erfolgreichen Schulabschluss niedrig einschätzen. Aufgrund der wiederum realitätsnahen Schlussfolgerung, dass sie ohne Schulabschluss nur schwer einen geeigneten Ausbildungsplatz erhalten werden, konzentrieren sich diese Jugendlichen der SzE mehr und mehr auf Entwicklungsoptionen fernab der üblichen Ausbildung- und Erwerbskontexte. So konzentrieren die einen Jugendlichen etwa die Hoffnung auf eigene Bekanntschaftsnetzwerke und versuchen dadurch, etwaige Anstellungs- oder Ausbildungsmöglichkeiten ergreifen zu können. Andere wiederum verwerfen a priori die Entwicklungsoption „geregelter Arbeit“ und (a) fügen sich

dem erwerbslosen Schicksal und verweisen in ihren Strategien auf staatliche Unterstützungssysteme oder (b) versuchen ein bestimmtes Maß an Wohlstand auch unter Inkaufnahme von Rechtsverletzungen zu erreichen.

In der Untersuchung waren alle Muster nach Camilleri nachzuweisen: *illusorische* Identitätsmuster (Strategien, die Anforderungen von außen ausblenden und dadurch die reale Komplexität des sozialen Kontextes wie seiner Beschränkungen ignorieren), *verordnete* Identitätsmuster (Strategien, die aufgrund der sozialen und gesellschaftlichen Erwartungen an seine Mitglieder geprägt sind von Identifikation mit spezifischen sozialen Rollen), *polemische* Identitätsmuster (Strategien, die aufgrund der erheblichen Diskrepanz zwischen sozialer Erwartung/Identität und dem eigenen Identitätsgefühl/personale Identität die eigene Person pointiert und provozierend von sozialen Rollenanforderungen abhebt), *maskierte* Identitätsmuster (Strategien, die im Gegensatz zur polemischen Identität die eigene Person völlig hinter den sozialen Anforderungen und Rollenerwartungen verschwinden lässt.), *synkretische* Identitätsmuster (Strategien, die aufgrund der Überbetonung des Sozialbezugs „je nach Bedarf zusammengebastelte Formationen in Abhängigkeit von Bedürfnissen und Forderungen der Umwelt“¹⁹⁷ bilden). An der Schule zur Erziehungshilfe wurden neben den überwiegend realistischen Identitätsmustern zudem mechanische (2), maskierte (1) und verordnete (1) Muster analysiert.

(b) Identitätsprojekte

Entwicklungsbedürfnis:

Die Realisierung von Lebensplänen (Identitätsprojekt Typ 2) überwiegt gegenüber der Aufrechterhaltung des gegenwärtigen Status (Identitätsprojekt Typ 1)

Jugendliche der Schule zur Erziehungshilfe streben zudem eine selbstbezogene Aktualisierung des eigenen Potentials an (Identitätsprojekt Typ 3)

„Aus den Identitätsentwürfen, die Subjekte in ihren jeweiligen Teilidentitäten »mit sich führen«, verdichten sich bestimmte zu konkreten Identitätsprojekten. [...] Im Unterschied zu Identitätsentwürfen haben Identitätsprojekte quasi inneren Beschlusscharakter“ (Keupp et al. 2006, 194 in Anlehnung an Höfer 2000, 189). Identitätsprojekte sind handlungsorientiert und setzen Identitätsentwürfe um. Der Ansatz von Siegert & Chapman unterscheidet fünf Typen von Identitätsprojekten, die im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertungen bzgl. der narrativen Daten aus den problemzentrierten Interviews identifiziert worden sind: (1) Identitätsprojekt „Aufrechterhaltung des gegenwärtigen Status“ (Zukunft wird in erster Linie als Verlängerung der Gegenwart angesehen; Wandel der eigenen Person weder angestrebt noch antizipiert), (2) Projekt „Realisierung von Lebensplänen“ (gegenwärtige Situation spielt für die Identität eine geringere Rolle als die Zukunftsorientierung, Gegenwart wird

¹⁹⁷ Camilleri 1991, 89 (zit. bei Höfer 2000, 59)

vernachlässigt aufgrund emotionaler Ausrichtung auf das Zukünftige), (3) Identitätsprojekt „Selbstbezogene Aktualisierung des eigenen Potentials“ (Lebenspläne werden nicht entwickelt, sondern abgelehnt; eigene Fähigkeiten und Eigenschaften werden als unverrückbarer Bestandteil der Person angesehen), (4) Identitätsprojekt des „periodischen Selbstüberprüfers“ (Identität wird anhand eigener Standards und Orientierungen bilanziert; Prinzip Kontinuität durch Wandel), (5) Identitätsprojekt „Identifikation mit zukünftigen Generationen“ (Identität wird als Bestandteil von etwas „Größerem“ betrachtet, als Teil der Generationenabfolge). Die genannten Typen sind Pole möglicher Identitätsprojekte, die als Mischform in der Realität zu erwarten sind und (b) zugleich die Möglichkeit beinhalten, dass unterschiedliche Identitätsprojekte in unterschiedlichen Lebensbereichen des Jugendlichen vorkommen.

Die Analyse der Identitätsprojekte der Jugendlichen (ausführlich beschrieben im Anhangsband) zeigt folgende Codehäufigkeiten (Abb. 104 im Vergleich der Schultypen):

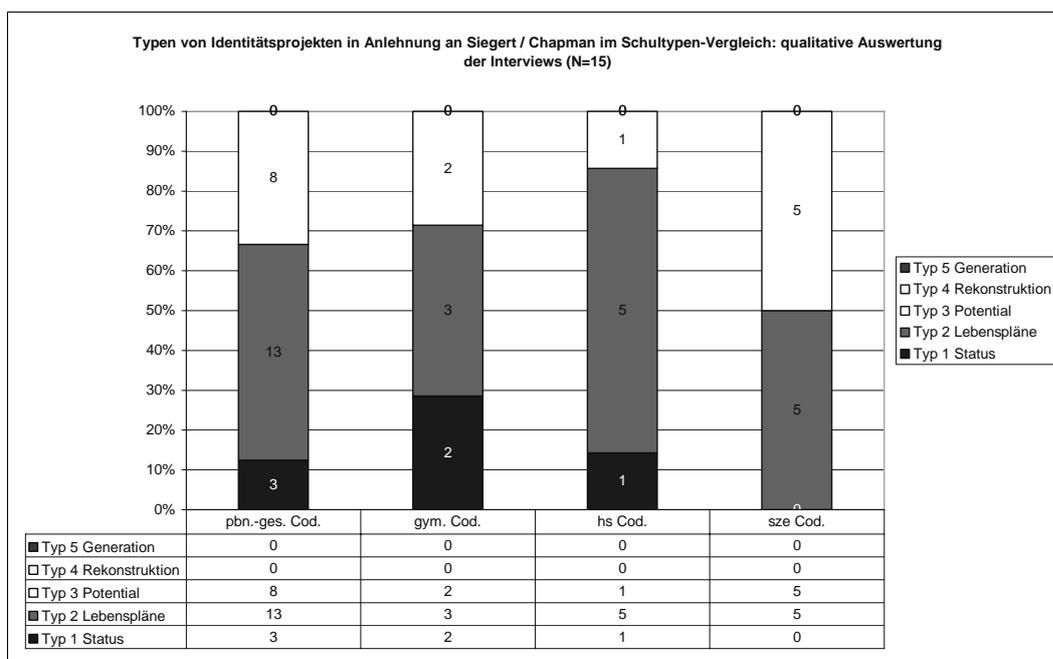


Abb. 104: Analyse der Identitätsprojekte nach Siegert & Chapman (1987)

Drei Typen von Identitätsprojekten konnten identifiziert werden (Angaben bzgl. aller Interviewpartner): Typ 1 zu 12,5% (Aufrechterhaltung des gegenwärtigen Status), Typ 2 zu 54,2% (Realisierung von Lebensplänen) und Typ 3 zu 33,3% (Selbstbezogene Aktualisierung des eigenen Potentials). An der Schule zur Erziehungshilfe wurden zwei Typen zu gleichen Anteilen kategorisiert: Realisierung von Lebensplänen und selbstbezogene Aktualisierung des eigenen Potentials. Daraus folgt, dass die interviewten Jugendlichen der SzE zwischen den Polen Zukunftsorientierung und Gegenwartsorientierung flottieren. Zum einen versuchen sie (Typus 3: selbstbezogene Aktualisierung des eigenen Potentials) ihre

Zukunft auf dem Hintergrund von Möglichkeiten zur Selbstaktualisierung zu sehen, was aufgrund von Fehlschlägen bei der Selbstaktualisierung in Folge fehlender Umsetzungsmöglichkeiten und unter den erschwerten Bedingungen der schulischen Biographie kritisch ist. Anders ausgedrückt, wollen es die Jugendlichen sich selbst und den (signifikanten) Anderen beweisen (was eigentlich in ihnen steckt), was im Kontext der Teilidentität Schüler an der SzE subjektiv äußerst schwierig zu verwirklichen ist. Zum anderen suchen die Jugendlichen nach Optionen und möglichen Anerkennungsräumen in der Zukunft bzw. in solchen Identitätsprojekten, die auf die Realisierung von Lebensplänen hin angelegt sind (Typus 2). So beruht die gegenwärtige Identität auf der Vorstellung, zukünftige Zielsetzungen zu erreichen. Als kritisch kann auch hier wiederum die blockierten Realisierungsmöglichkeiten oder Enttäuschungen über bereits erreichte Ziele angesehen werden.

Es lässt sich in diesem Abschnitt also zusammenfassend feststellen, dass die Jugendliche der SzE im Kontext dieser Untersuchung darum ringen, Möglichkeiten der Umsetzung für das eigene Potential zu suchen und gleichzeitig realistische Optionen für die Zukunft zu entwickeln. Wie die einzelfallorientierte Auswertung (vgl. Anhangsband) gezeigt hat, fällt die Bilanz beider vorgefundener Identitätsprojekttypen an der SzE ernüchternd aus. Die Schüler fühlen sich weitgehend in ihrer Gegenwartsorientierung benachteiligt (aufgrund der subjektiv fragil bis desolat erlebten schulischen Situation) und in ihrer Zukunftsorientierung blockiert (aufgrund fehlender realistischer Perspektiven bzgl. eines Schulabschlusses und der Chance auf einen Ausbildungsplatz).

Die Anwendung realistischer Identitätsmuster (Camilleri) bei gleichzeitiger Ausbildung von gegenwartsorientierten Selbstaktualisierungs- und zukunftsbezogenen Lebensplanprojekten (Siegert & Chapman) kann – und es deutet bei den Interviewpartnern der SzE in der Einzelanalyse des Anhangsbands einiges darauf hin – bei anhaltender Frustration und mangelnden Perspektiven in der aktuellen Situationen und in Zukunft dazu führen, dass die Suche nach Anerkennung und nach Perspektiven fernab des gesellschaftlich anerkannten Systems vollzogen wird, um die interne Balance zwischen Selbstbezug und Sozialbezug aufrechtzuerhalten. Verhaltensauffälligkeiten, delinquente Handlungen etc. können daher als subjektiv sinnvolle Versuche der individuellen Identitätsarbeit gewertet werden, eine – zu Beginn dieses Abschnitts erläuterte – *subjektiv tolerable* Übereinstimmung von Selbstwahrnehmung und den Ansprüchen der sozialen Umwelt herzustellen.

9.5.1.4 Subjektive Konzepte der eigenen (Prä-) Kompetenz und Intelligenz

Grundlage jeder Identitätsarbeit – als Aushandlungsprozess des Jugendlichen mit seinem sozial-gesellschaftlichen Umfeld – ist die Abwägung eigener Ressourcen und Möglichkeiten der Kontrolle von Situationen, Ereignissen und subjektiven (Identitäts-) Zielen: „Für die alltägliche Identitätsarbeit sind zum einen nicht einfach »objektiv vorhandene Ressourcen« relevant, sondern das, was ein Subjekt an Ressourcen wahrnimmt“ (Keupp et al. 2006, 198). Dieser Frage wurde in den problemzentrierten Interviews in den Leitfragen 2.1.12 - 2.1.17¹⁹⁸ nachgegangen.

9.5.1.4.1 Selbstkonzept eigener Fähigkeiten: Deskription und Attribution („meine Stärken und woher sie kommen“)

Leitfragenkategorie 2.1.12 – 2.1.13:

Selbstkonzept eigener Fähigkeiten – qualitativ-deskriptive Analyse

Schüler zur Erziehungshilfe suchen nach eigenen Fähigkeiten außerhalb des schulischen Kontextes

Wie im vorherigen Abschnitt im Kontext von Zukunftsorientierung und Identitätsprojekten angesprochen wurde, suchen die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe Anerkennungsmöglichkeiten und Perspektiven vorwiegend außerhalb des schulischen Kontextes. Analog dazu verhält es sich in der subjektiven Bilanzierung dessen, was das „Subjekt an Ressourcen [selbst]wahrnimmt“ (ebd.), was die Schüler der SzE selbst als ihre Stärken definieren (LF 2.1.12) und worauf sie diese Stärken zurückführen (LF 2.1.13). Folgende tabellarische Übersicht (Tab. 102) zeigt die wesentlichen Kategorien der von den Jugendlichen genannten eigenen Stärken sowie deren Überschneidungen (rechte Spalte):

Themen induktiv	Text/Position/Code	f _x Code-Überschneidung Funktion Text-Retrieval
Durchhaltevermögen	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 123 - 125 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ durchhaltevermögen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Feste Zielvorstellungen (Orientierung an Entwürfen und Projekten) ▪ Ehrgeiz
Feste Zielvorstellungen (Orientierung an Entwürfen und Projekten)	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 123 - 125 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ zielvorstellungen / entwürfe und projekte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Durchhaltevermögen ▪ Ehrgeiz

¹⁹⁸ LF 2.1.12: Worin siehst du selbst deine Stärken? (deskriptiv-bereichsspezifisches Selbstkonzept eigener Fähigkeiten - positiv)

LF 2.1.13: Woher kommen deine Stärken? (Deskription internaler oder externaler Zuschreibung positiver Selbstkonzeptdimensionen)

LF 2.1.14: Worin siehst du deine Schwächen? (deskriptiv-bereichsspezifisches Selbstkonzept eigener Fähigkeiten - negativ)

LF 2.1.15: Woher kommen deine Schwächen, kannst du daran etwas ändern? (Deskription internaler oder externaler Zuschreibung negativer Selbstkonzeptdimensionen)

LF 2.1.16: Würdest du dich selbst als intelligent bezeichnen? Warum oder warum nicht? (Relevanz, Selbstevaluation und Strukturierung subjektiver Intelligenztheorie)

LF 2.1.17: Würdest du dich selbst als kreativ bezeichnen? Warum oder warum nicht? (Relevanz, Selbstevaluation und Strukturierung subjektiver Kreativitätstheorie)

Ehrgeiz	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 123 - 125 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ ehrgeiz Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn5_CAP Position: 109 - 109 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ ehrgeiz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Feste Zielvorstellungen (Orientierung an Entwürfen und Projekten) ▪ Durchhaltevermögen ▪ Lernfähigkeit
Humor	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 156 - 156 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ humor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selbstbewusstsein ▪ Soziale Kompetenz
Selbstbewusstsein	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 156 - 156 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ selbstbewusstsein	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Soziale Kompetenz ▪ Humor
Soziale Kompetenz Hilfsbereitschaft	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 156 - 156 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ soz.komp.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selbstbewusstsein ▪ Humor
Freundlichkeit	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn40_C Position: 116 - 118 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ soz.komp.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guter Schüler ▪ Selbstwirksamkeit
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 250 - 252 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ soz.komp.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ind. Schlüsselkompetenzen (Anstrengungsbereitschaft / Pünktlichkeit)
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 154 - 155 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ soz.komp.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Willenskraft
Benehmen	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 214 - 214 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ soz.komp.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Willenskraft ▪ Intelligenz
Zuverlässigkeit	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn14_A Position: 107 - 107 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ soz.komp.	---
Zuverlässigkeit Ehrlichkeit Pünktlichkeit	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn17_C Position: 140 - 142 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ soz.komp.	---
Strategisches Denken und Handeln	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn44_A Position: 141 - 142 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ strategisches denken und handeln	---
Sport	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn42_P Position: 102 - 103 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ sport	---
Guter Schüler	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn40_C Position: 116 - 118 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ schüler	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Soziale Kompetenz ▪ Selbstwirksamkeit
Erlebte Zielerreichung (Selbstwirksamkeit)	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn40_C Position: 116 - 118 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ erlebte zielerreichung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Soziale Kompetenz ▪ Guter Schüler
Durchsetzungsvermögen	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 161 - 162 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ durchsetzungsvermögen Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn13_P Position: 109 - 109 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ durchsetzungsvermögen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (zunächst) >keine Vorstellung< ▪ Problemlösefähigkeiten
Ind. Schlüsselkompetenzen Anstrengungsbereitschaft Pünktlichkeit	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 250 - 251 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ ind. schlüsselkompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Freundlichkeit
Fleiß Durchhaltevermögen	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 131 - 131 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ ind. schlüsselkompetenzen	---
Willenskraft	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 151 - 152 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ willenskraft	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Freundlichkeit
Psych. Stabilität durch familiären Halt	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 209 - 213 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ familie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intelligenz
Intelligenz	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 215 - 217 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ intell.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Psych. Stabilität durch familiären Halt
Lernfähigkeit	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn5_CAP Position: 107 - 108	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ehrgeiz

	Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\selbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ lernfähigkeit	
Problemlösefähigkeiten	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn13_P Position: 113 - 113 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\selbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ problemlösefähigkeiten	▪ Durchsetzungsvermögen
Kunst	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn9_CAP Position: 149 - 159 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\selbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ kunst	▪ Sprachen
Sprachen	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn9_CAP Position: 149 - 159 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\selbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ sprachen	▪ Kunst
>keine Vorstellung (eigener Stärken)<	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 157 - 157 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\selbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ >keine vorstellung<	▪ Durchsetzungsvermögen

Tab.102: Induktive Themen in LF 2.1.12: Subjektive Theorie eigener Kompetenzen (Kat. sk+ 2.1.12) (exemplarische Kategorien der Jugendlichen der SZE sind grau unterlegt)

Was anhand der tabellarischen Übersicht auffällt ist, dass die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe eigene Fähigkeiten, Kompetenzen und Stärken v.a. außerhalb des schulischen Kontextes suchen bzw. benennen: u.a. Freundlichkeit, Benehmen, Anstrengungsbereitschaft, Fleiß, Durchhaltevermögen, Pünktlichkeit und Willenskraft. All dies sind natürlich auch schulisch relevante Aspekte und Variablen des Schulerfolgs, wodurch subjektive Theorien der eigenen Fähigkeiten – aufgrund des Besuchs der Förderschule – offensichtlich nicht mit den Anforderungen der allgemeinen Schule übereinstimmen müssen bzw. sie gänzlich erfüllen. Die CRB-Analyse der qualitativen Code-Zusammenhänge ergab diesbezüglich folgendes Resultat:

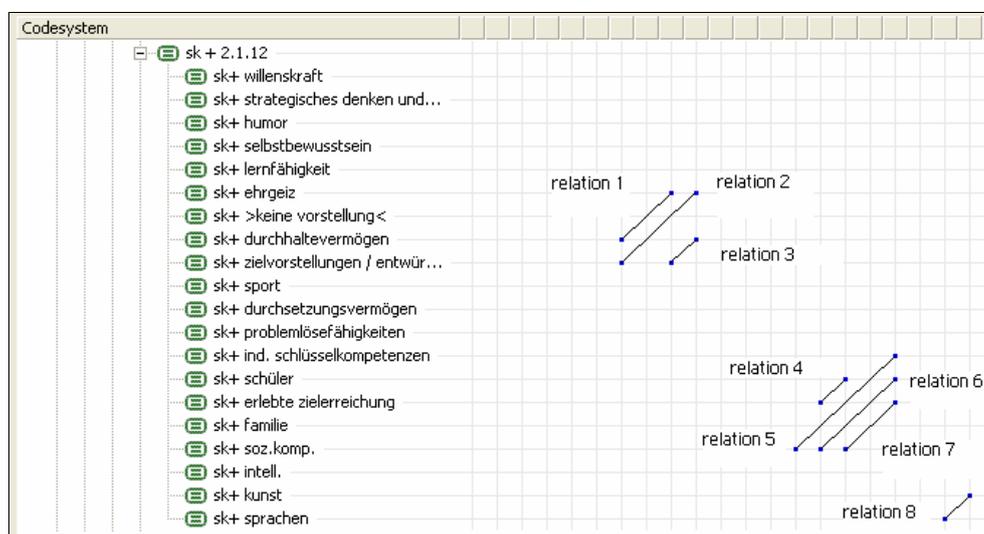


Abb. 105: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.12 (Konzept eigener Stärken)

Code-Zusammenhänge lassen sich zwischen den Kategorien „sk+ Ehrgeiz“ und „sk+ Durchhaltevermögen“ (relation 1), zwischen „sk+ Ehrgeiz“ und „sk+ Zielvorstellungen / Entwürfe“ (relation 2) sowie zwischen „sk+ Durchhaltevermögen“ und „sk+ Zielvorstellungen / Entwürfe nachweisen“ (relation 3) nachweisen. Daraus folgt, dass eine Perspektive bzgl. eigener Zukunftsentwürfe und Identitätsprojekte für die Jugendlichen eng mit Durchhaltevermögen und (zielbezogenem) Ehrgeiz verbunden ist. Aufgrund dieser Ergebnisse

bekommt die Analyse der Typen von Identitätsprojekten (vgl. Abschnitt 9.5.1.3.4) noch einmal eine besondere Bedeutung: da die Jugendliche der SzE der Realisierung von Identitätsprojekten im Kontext Schule / Schulabschluss und Ausbildung zwar hohe Bedeutung beimessen, jedoch kaum von deren Verwirklichung überzeugt sind, konzentrieren sie Zielvorstellungen und Entwürfe außerhalb des schulischen Kontextes. Die Kategorien Ehrgeiz und Durchhaltevermögen werden aufgrund dieser negativen (schulisch-bereichsspezifischen) Kontrollüberzeugungen subjektiv „überflüssig“. Für diese Jugendlichen bedeutet dies konkret: »Ehrgeiz und Durchhaltevermögen bringen hier [an der SzE] eh nichts (mehr)«.

Der andere Komplex an Code-Zusammenhängen bündelt sich in der Kategorie „sk+ soziale Kompetenz“. So können Zusammenhänge zu Selbstwirksamkeitserfahrungen und dem erfahrungsbedingten Glauben an das Erreichen selbst gesteckter Ziele analysiert werden (relation 7), Zusammenhänge zu der Überzeugung ein guter Schüler zu sein (relation 6) und über wesentliche Schlüsselqualifikationen zu verfügen (relation 5).

Kaum Vorstellungen über die eigenen Kompetenzen: Jugendliche der Schule zur Erziehungshilfe

Die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe prägt – bei genauerer Analyse der narrativen Daten (vgl. Anhangsband) – zum einen (a) der Versuch, eigene Stärken außerhalb der Teilidentität Schüler zu definieren bzw. zu explorieren, sowie (b) überhaupt eigene Stärken und Kompetenzen wahrzunehmen bzw. zu verbalisieren. Die Jugendlichen haben erhebliche Probleme damit, Kompetenzen und Ressourcen der eigenen Person wahrzunehmen bzw. im Gespräch zu kommunizieren, wie folgende Codings (Tab. 103) beispielhaft zeigen:

Kategorie/Themen	Coding (Interview-Ausschnitt)	Text/Position/Code
Psych. Stabilität durch familiären Halt	Ja, eigentlich meine Familie gibt mir die Stärke, dass ich soweit komm, weil ich hab jetzt nicht so eine Mutter oder sowas, die wo mir Strafen gibt. Also, sie redet halt immer mit mir drüber. Sie gibt mir jetzt nicht so Strafen wie Hausarrest oder so. Sondern... sie hat mich auch noch nie geschlagen, auch wo ich klein war noch nie. Und das ist halt, weil mein Vater hat meine Mutter geschlagen und alles und Scheiße und Glump. Vor zwei Jahren haben sie sich dann scheiden lassen und so Zeug und da gibt mir halt jetzt meine Mutter und so Zeug meine Stärke. Mein Oma, Opa und so. Also, die reden halt schon ziemlich oft mit mir. Interviewer: Also, du hast diesen Halt bei deine Familie bekommen. Jugendlicher: Ja, also, wenn ich jetzt nichts aus meinem Leben machen sollte, dann hätte ich also immer noch jemand, der also zu mir stehen tut.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 209 - 213 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ familie
Soziale Kompetenz	Ja, einfache gut mit Menschen umgehen. Das ist das Wichtigste.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 154 - 155 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ soz.komp.
Durchsetzungsvermögen	Also, dass ich nen Plan aushecke. Dass ich das kann, also, dass ich gewinne, auf jeden Fall. [...] Also, ich kann mich durchsetzen.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 161 - 162 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ durchsetzungsvermögen
Ind. Schlüsselkompetenzen Anstrengungsbereitschaft Pünktlichkeit	Wenn, wenn zu mir, wenn ich, wenn die Sache mir sehr wichtig ist, würde ich sogar um sechs aufstehen, dass ich pünktlich komm.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 250 - 251 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ ind. schlüsselkompetenzen

Willenskraft	Interviewer: An welche Stärken von dir selbst glaubst du? Oder hoffst du? Jugendlicher: Ich hoffe es, dass ich es schaffe. Das ist eigentlich nur vom Herzen. Ich will es werden.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 151 - 152 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ willenskraft
Intelligenz	Ich bin auch nicht blöd oder sowas, weil ich musste einen Intelligenztest in meiner 5. Klasse machen, wo ich mich so aufgeführt hab und da hatte ich dann 112 und, ähm, ich schätz mal, wenn ich was will, dann schaff ich schon das zu erreichen. Wenn ich was lern, also, ich kann mir schon ziemlich viele Sachen merken. Wenn ich mir das einmal anschau, dann hab ich das halt.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 215 - 217 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ intell.
>keine Vorstellung (eigener Stärken)<	Das kann ich selber jetzt irgendwie so nicht beschreiben. Ich weiß auch nicht.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 157 - 157 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk + 2.1.12\sk+ >keine vorstellung<

Tab. 103: Ausgewählte Codings und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (2.1.12)

„[Interviewer:] An welche Stärken von dir selbst glaubst du? Oder hoffst du? [Jugendlicher:] Ich hoffe es, dass ich es schaffe. Das ist eigentlich nur vom Herzen. Ich will es werden“ (pbn57_Position 151-152). Dies ist eine exemplarische Aussage eines Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe. Auf eine Basis erlebter (und konkret situationsbezogener) Kompetenzerfahrung kann er kaum zurückgreifen und formuliert vage den Wunsch, es „schaffen zu wollen“ sowie den abstrakten Glauben an sich selbst als Fundament eigener Stärke. Die Frage nach den Ursachen bzw. Erklärungszusammenhängen für die selbst wahrgenommenen Ressourcen und Stärken ergab narrative Daten, die zudem nach internalen und externalen Attributionen differenziert und ausgewertet wurden, wie Abb. 106 des CRB zeigt:

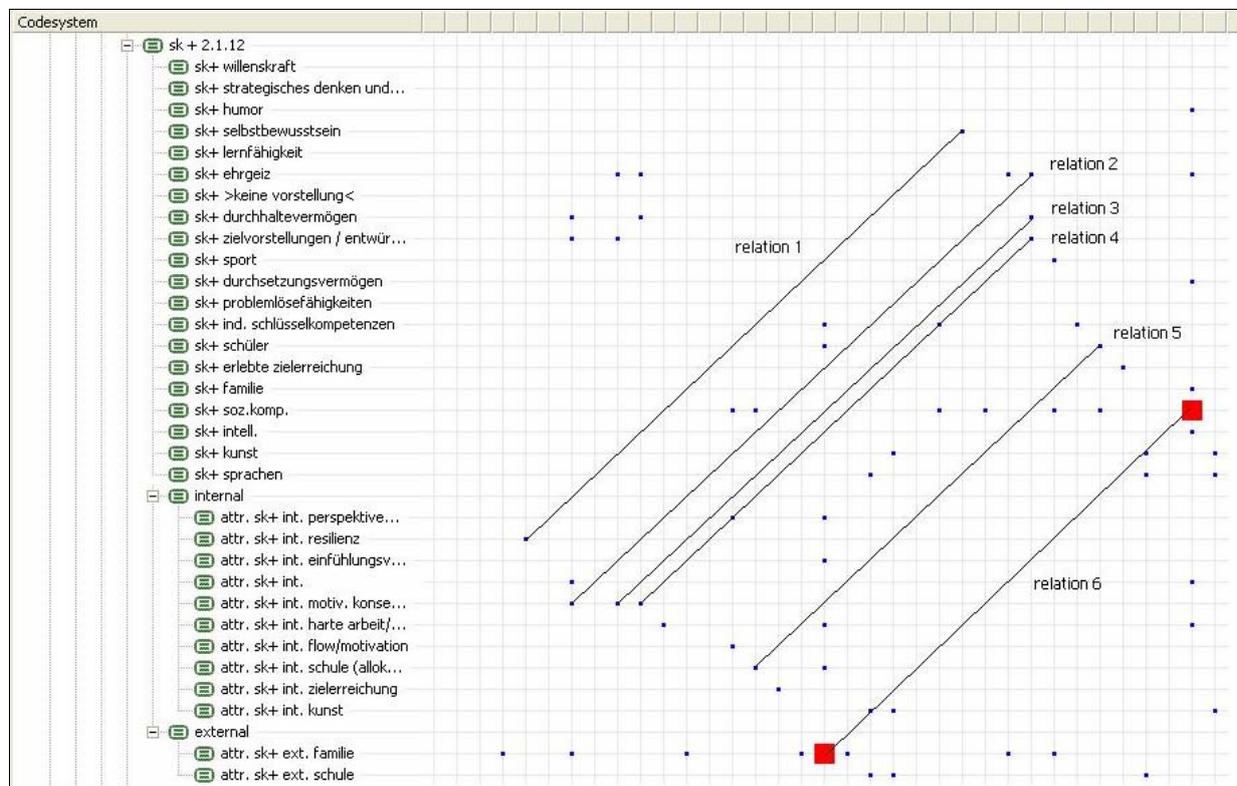


Abb. 106: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.12 und 2.1.13 (Konzept eigener Stärken und deren Attribution)

Die Familie und nicht die Schule als subjektive Ursachenerklärung für eigene Stärken

LF 2.1.13 Subjektive Attributionsansätze bzgl. eigener Kompetenzen (Kat. sk+ 2.1.13/internal; external)

Die Analyse der Code-Zusammenhänge zwischen benannten Ressourcen/Kompetenzen (sk+ 2.1.12) und internalen/externalen Attributionen (attr. sk+ int./attr. sk+ ext.) ergab mehrere Code-Zusammenhänge, von denen im Zusammenhang von *relation 6* (Abb. 106) die als Stärke erlebte soziale Kompetenz (sk+ soz.komp.) external auf die eigene Familie (attr. sk+ ext. familie) zurückgeführt wird. Der Lern- und Lebensort Schule scheint in der subjektiven Wirklichkeit der Jugendlichen selbst als nicht ursächlich für eigene Ressourcen betrachtet zu werden.

Soziale Kompetenzen der Schüler mit maladaptiven Sozialverhalten

Interessant bzgl. des eigenen Störungsbewusstseins der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung ist die Tatsache, dass bei einer isolierten CRB-Analyse der Gruppe der SzE-Schüler derselbe Zusammenhang von familiär attribuiertes sozialer Kompetenz gefunden werden kann (vgl. nachfolgende Abb. 107):

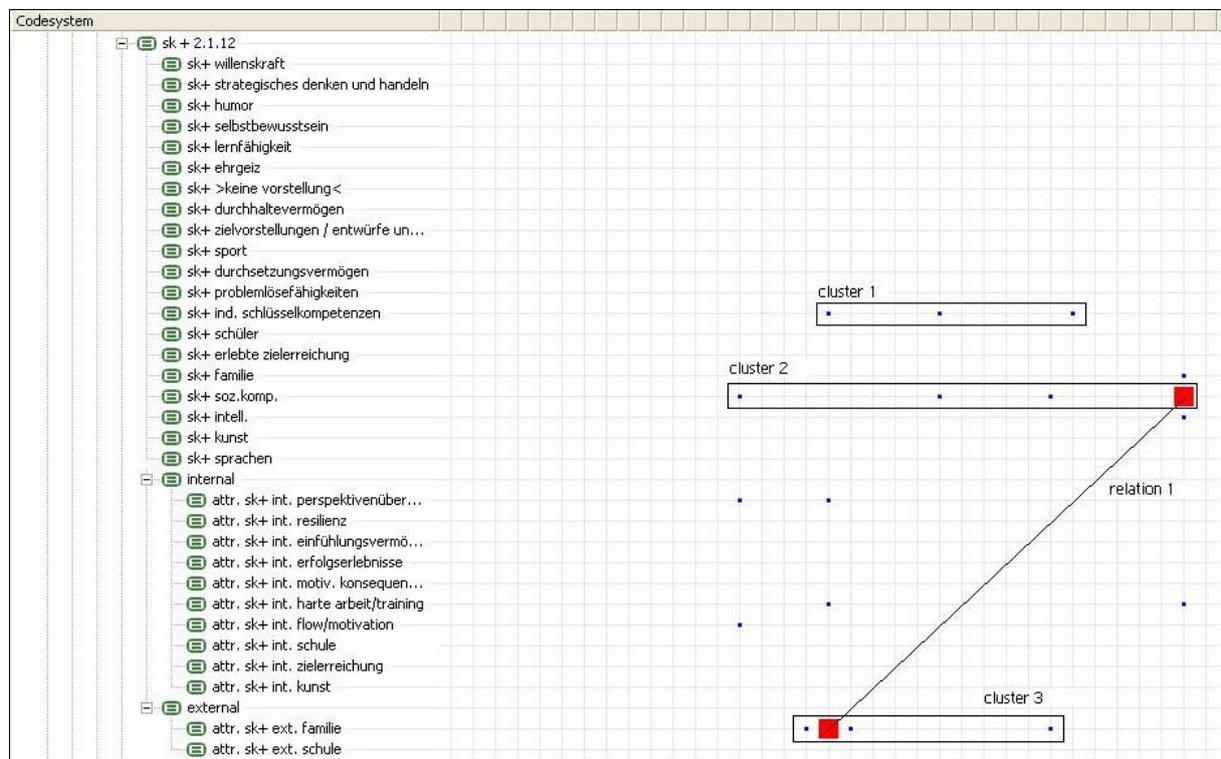


Abb. 107: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.12 und 2.1.13 (logische Aktivierung; Schulart = SzE; Jugendliche der Schule zur Erziehungshilfe)

Die Jugendlichen, die fast ausschließlich aufgrund maladaptiven Sozialverhaltens auf der allgemeinen Schule nicht mehr adäquat gefördert werden konnten und deshalb das besondere pädagogische Setting der Schule zur Erziehungshilfe benötigen, beanspruchen für

sich sozial-adaptive Fähigkeiten und Fertigkeiten als herausragende Ressourcen. Diese werden auf das familiäre Netzwerk zurückgeführt.

9.5.1.4.2 Präkompetenzen: Deskription und Attribution („meine Schwächen und woher sie kommen“)

Implizite Defizitorientierung: Schule als der entscheidende Ort der Reflexion eigener Schwächen

LF 2.1.14 Subjektive Theorie eigener Schwächen (Präkompetenzen) (Kat. sk- 2.1.14)

Die Gesprächsinhalte im Kontext der Leitfrage 2.1.14 der Kategorie »eigene Schwächen« (sk-) lassen in der qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertung erkennen, dass die Schüler vor allem solche Präkompetenzen¹⁹⁹ – als Konzept für noch nicht bzw. noch nicht ausreichend erworbene Kompetenzen – benennen, die im Kontext Schule erfahren worden sind. Nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die induktiv-thematisierten Konzepte der eigenen Schwächen (inklusive Code-Überschneidungen):

Themen induktiv	Text/Position/Code	f _x Code-Überschneidung Funktion Text-Retrieval
Niedriges Durchhaltevermögen	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 131 - 133 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk - 2.1.14\sk- mangelndes durchhaltevermögen	---
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 259 - 261 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk - 2.1.14\sk- mangelndes durchhaltevermögen	▪ Schulische Probleme (niedrige schulische Leistungsfähigkeit)
Niedriges Durchsetzungsvermögen	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn9_CAP Position: 161 - 164 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk - 2.1.14\sk- durchsetzungsvermögen	▪ Niedrige Konzentrationsfähigkeit ▪ Sozialkompetenz: mangelnde Diplomatie und soziale Anpassung
Aggressives Verhalten	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 43 - 49 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk - 2.1.14\sk- aggression	▪ Ungeduld
Ungeduld	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 170 - 172 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk - 2.1.14\sk- ungeduld	▪ Aggressives Verhalten
	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn42_P Position: 128 - 129 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk - 2.1.14\sk- ungeduld	▪ Schulische Probleme (niedrige schulische Leistungsfähigkeit)
Schulische Probleme (niedrige schulische Leistungsfähigkeit)	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn42_P Position: 124 - 126 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk - 2.1.14\sk- schulische leistungsfähigkeit	▪ Ungeduld
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 259 - 259 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk - 2.1.14\sk- schulische leistungsfähigkeit	▪ Niedriges Durchhaltevermögen
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn17_C Position: 147 - 150 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk - 2.1.14\sk- schulische leistungsfähigkeit	▪ Körperliche Konstitution
Mangelnde Offenheit gegenüber Anregungen	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn40_C Position: 127 - 129 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk - 2.1.14\sk- offenheit bei anregungen	---
Niedrige Anstrengungsbereitschaft	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 162 - 162 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk - 2.1.14\sk- mangelnde anstrengungsbereitschaft	---
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn14_A Position: 114 - 115 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk - 2.1.14\sk- mangelnde anstrengungsbereitschaft	▪ Gleichgültigkeit

¹⁹⁹ Begriff in Anlehnung an Sternberg, R. (1990): Prototypes of Competence and incompetence. In: Sternberg, R./Kolligian, J. (Hrsg.): Competence considered. New Haven & London: Yale University Press, S. 117-146

[aus Gleichgültigkeit]	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn14_A Position: 114 - 115 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk - 2.1.14\sk- gleichgültigkeit	▪ Niedrige Anstrengungsbereitschaft
Niedrige Konzentrationsfähigkeit	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn9_CAP Position: 161 - 164 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk - 2.1.14\sk- konzentrationsfähigkeit	▪ Niedrige Durchsetzungsvermögen ▪ Sozialkompetenz: mangelnde Diplomatie und soziale Anpassung
(Soziale) Verlustangst	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 222 - 222 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk - 2.1.14\sk- soz. Verlustangst	---
Egozentrismus	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn5_CAP Position: 120 - 120 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk - 2.1.14\sk- egozentrismus	---
Intoleranz gegenüber anderen Meinungen (Meinungsmonopolismus)	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn13_P Position: 74 - 79 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk - 2.1.14\sk- meinungsmonoplismus	▪ Sturheit / mangelnde Flexibilität
Sozialkompetenz: mangelnde Diplomatie und soziale Anpassung	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn9_CAP Position: 163 - 164 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk - 2.1.14\sk- mangelnde diplomatie und anpassung	▪ Niedrige Durchsetzungsvermögen ▪ Niedrige Konzentrationsfähigkeit
Sturheit / mangelnde Flexibilität	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn13_P Position: 130 - 131 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk - 2.1.14\sk- sturköpfigkeit	▪ Intoleranz gegenüber anderen Meinungen (Meinungsmonopolismus)
Körperliche Konstitution	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn17_C Position: 147 - 147 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk - 2.1.14\sk- körperliche konstitution	▪ Schulische Probleme (niedrige schulische Leistungsfähigkeit)
>keine Schwächen<	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 139 - 139 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk - 2.1.14\sk- >keine schwächen<	---
>keine Vorstellung von eigenen Schwächen<	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 174 - 176 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk - 2.1.14\sk- >kein vorstellung<	---
>keine Beschäftigung mit Schwächen<	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn44_A Position: 153 - 158 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\sk - 2.1.14\sk- >kein thema<	---

Tab. 104: LF 2.1.14 Subjektive Konzepte und Theorien eigener Schwächen (Präkompetenzen) (Kat. sk- 2.1.14)

Die Themen der Jugendlichen beziehen sich unabhängig von der Schulart auf wahrgenommene Schwächen, die überwiegend im schulischen Kontext erfahren wurden und/oder im Zusammenhang mit schulischen Anforderungen stehen (niedriges Durchhaltevermögen, schulische Probleme, niedrige schulische Leistungsfähigkeit, niedrige Anstrengungsbereitschaft, geringe Konzentrationsfähigkeit usw.). Die situationsbezogene Einzelanalyse ist im Anhangsband (Inhaltsanalytische Auswertungen der Einzelinterviews) ausführlich dargestellt. Dabei stellen sich folgende Code-Zusammenhänge in der CRB-Analyse dar:

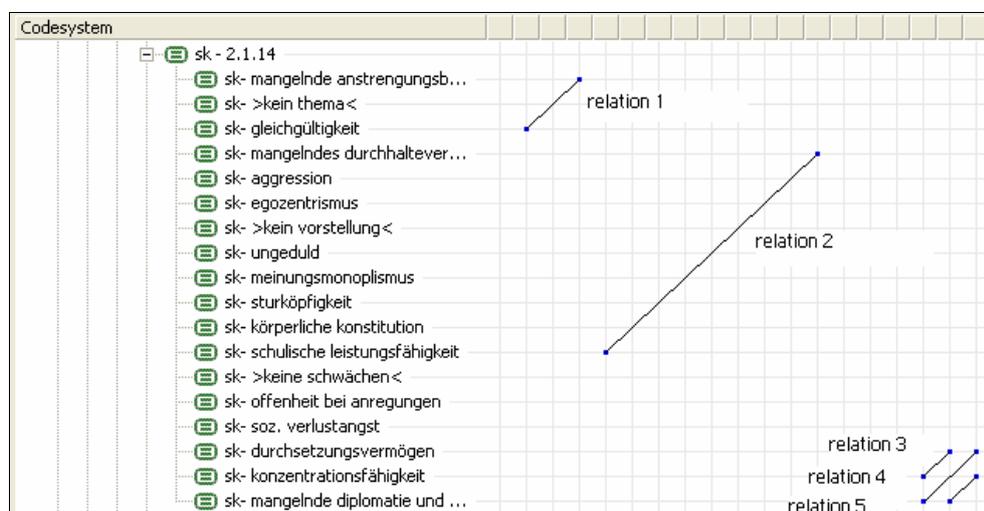


Abb. 108: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.14 (Konzept eigener Schwächen)

Die Kategorie „Gleichgültigkeit“ steht in Zusammenhang mit „mangelnder Anstrengungsbereitschaft“ (relation 1), „mangelndes Durchhaltevermögen“ mit niedriger „schulischer Leistungsfähigkeit“ (relation 2). Exakt diese Codes treffen zu einem erheblichen Teil auf die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe zu, wie nachfolgende Ausführungen belegen (vgl. Tab. 105).

Verdrängung oder Schulversagen: die beiden Pole der Jugendlichen an der Schule zur Erziehungshilfe

Die exemplarischen Codings der Jugendlichen der SzE veranschaulichen, dass sich die Aussagen zwischen den Polen (a) Verdrängung, Verleugnung, Negation oder tatsächlich mangelnder Wahrnehmung eigener Schwächen und (b) Schulversagen im Sinne eines wahrgenommenen Nichtbewältigens schulischer Anforderungen bewegen:

Kategorie/Themen	Coding (Interview-Ausschnitt)	Text/Position/Code
Niedriges Durchhaltevermögen (bei schulischen Anforderungen)	Ne Sache zu Ende bringen. Also, ich kann nie in der Schule zum Beispiel, zu Ende schreiben. Wenns so DIN-A4 Seiten sind, so 3, 4 Seiten, ich schaff das nicht, dann regts mich auf, ich kann nicht mehr raus. Ja, das ist zu viel! Ich find, das, ich find, Arbeit ist viel besser.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 261 ff. Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\selbstkonzept\sk - 2.1.14\sk-mangelndes durchhaltevermögen
Schulische Probleme (niedrige schulische Leistungsfähigkeit)	Meine Schwäche ist Mathe. Und ich kann nie so, manchmal kann ichs und manchmal nicht, [...] überhaupt in der Schule. [...] In der Arbeit [Anm.: im Gegensatz zur Schule] denk ich, mir würde es da anders gehen, weil ich hab ding gemacht, Praktikum, da ist es viel anders... Interviewer: Wo hast das Praktikum gemacht? In welcher Firma oder in welcher Art von Betrieb? Jugendliche: Ding, KFZ-Mechaniker, Renault, in der Nähe vom Kuntpark Ost. Und ich hab gesehen, O.k., ich hab von der einen Seite Schule schon vermisst, einen Stift in der Hand zu halten und zu schreiben, aber irgendwie hat das mir Spaß gemacht. Du hast jeden Tag was anderes gemacht, du kommst nämlich hier in die Schule und du weißt, dass dein Lehrer wieder da ist, der macht mit dir Mathe und das wirst du so oder so nicht checken. Und deswegen machts dir keinen Spaß. Aber dort, da kommt einer, der will was weiß ich was an seinem Auto und der andere, der will dies, das hat irgendwie Spaß gemacht.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 259 f. Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\selbstkonzept\sk - 2.1.14\sk-schulische leistungsfähigkeit
Niedrige Anstrengungsbereitschaft	Meine Schwächen? Es regt mich halt auf, wenn meine Mutter manchmal sagt "Geh ins Lager runter!" [Anm: Mutter betreibt Einzelhandel] und ich will gerade Fernsehschauen. "Geh ins Lager runter und hol das !" und ich will Fernsehschauen, das regt mich halt auf. Weil lieber... Interviewer: Machst das dann? Jugendliche: Ja, muss ich ja. Interviewer: Was ist, wenn du es nicht machst? Jugendliche: Da krieg ich Ärger, ja, was machst du da im Laden, wenn du nichts hilfst, du bist hier zum Arbeiten. Interviewer: Meinst du dann so mit Schwäche sowas wie Faulheit? Dass du lieber rumhängst? Jugendliche: Ja, genau. [...] Das war schon immer. Immer draußen und so und jetzt umändern, immer im Laden sein dort gehts ganz anders, die Zeit, immer bis 8 Uhr, dann hast du noch Zeit rauszugehen. Sonst war ich immer 7, 8 Stunden draußen. Eine Stunde ist dann noch draußen bis um 10 Uhr und wenns dann dunkel wird, nach Hause.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 160 - 165 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\selbstkonzept\sk - 2.1.14\sk-mangelnde anstrengungsbereitschaft
(Soziale) Verlustangst	Also, meine Schwächen? Das ist eigentlich jetzad... wenn also mit meinen Freunden was los wär oder mit meiner Familie, also alles was mir nahe liegt. Interviewer: Das könnte dich umwerfen? Jugendliche: Ja. Interviewer: Woher kommt dieses große soziale Engagement, dieses Herz für deine Familie und deine Freunde? Jugendliche: Ja, weil ich eigentlich viel Spaß mit allen hab und... weil sie auch alle wollen, dass aus mir was wird. Weil früher hab ich immer gedacht: "Ach, denen ist doch sowieso wurscht, was mit mir ist." Und seitdem ich schon merke, dass sie sich ziemlich für mich einsetzen, auch mein Firmpatte, merk ich eigentlich schon was. Interviewer: Das die Wertschätzung für dich empfinden? Jugendliche: Ja.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 222 - 226 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\selbstkonzept\sk - 2.1.14\sk-soz. Verlustangst
>keine Schwächen<	Meine Schwächen... Weiß ich [...] keine. Keine Schwächen. (lange Pause) Interviewer: Mhm. (lange Pause) Jugendliche: Weiß ich keine.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 139 - 139 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\selbstkonzept\sk - 2.1.14\sk->keine schwächen<
>keine Vorstellung von eigenen Schwächen<	Jugendlicher: Also, auf keinen Fall so als Koch da [Anm.: bezieht sich auf das Beispiel des Interviewers, wo er in der Bundeswehr eingesetzt werden könnte, bzw. wo nicht]. Also, weil da kannst du auch Koch machen, aber das ist ein Scheiß, aber das ist nicht... also so Bodentruppe.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 174 - 176 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\selbstkonzept\sk - 2.1.14\sk->kein vorstellung<

Tab. 105: Ausgewählte Codings und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (sk- 2.1.14)

Fehlende Unterstützung ursächlich für schulische Probleme

LF 2.1.15 Subjektive Attributionsansätze bzgl. eigener Schwächen (Kat. sk- 2.1.15/internal; external)

Die formulierten Schwächen und Präkompetenzen (sk-) werden auf bestimmte Ursachen zurückgeführt (attr. sk-). Diese wurden in der qualitativen Analyse in internale und externe Attributionen differenziert, wie nachfolgende Abb. 109/110 des CRB für die Code-Zusammenhänge der Gesamtgruppe und der isolierten Gruppe der SzE-Schüler zeigen:

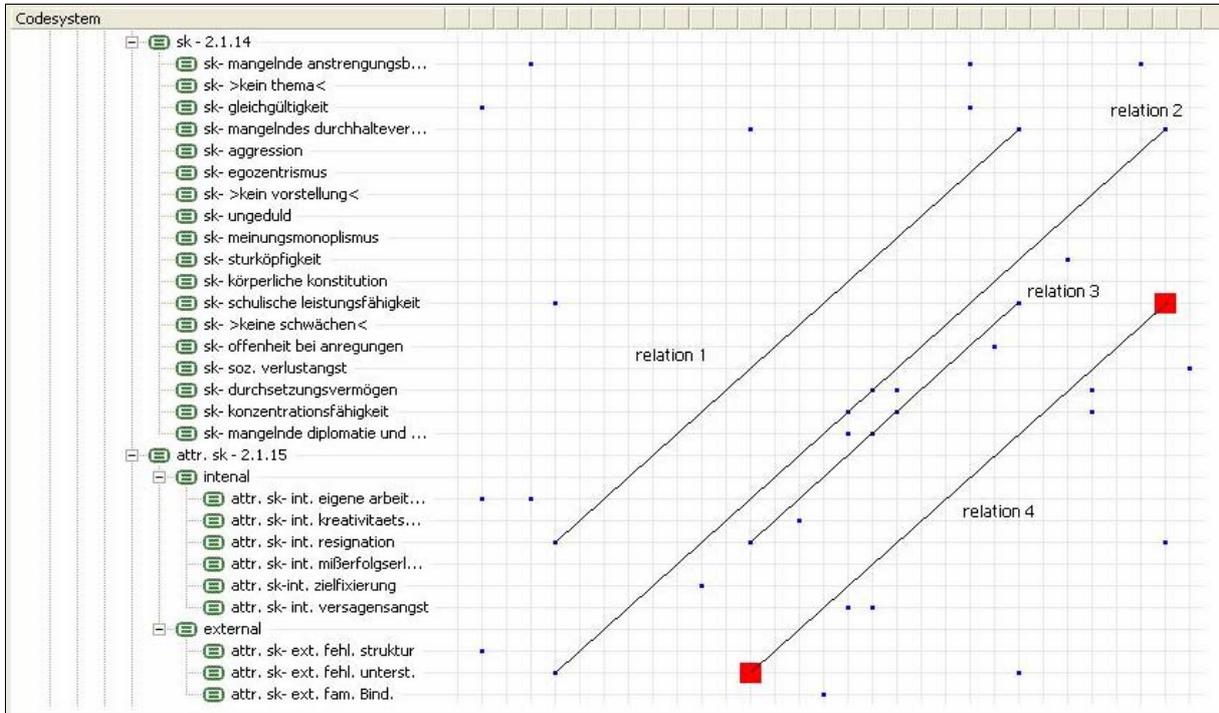


Abb. 109: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.14 und 2.1.15 (Konzept eigener Schwächen und deren Attribution)

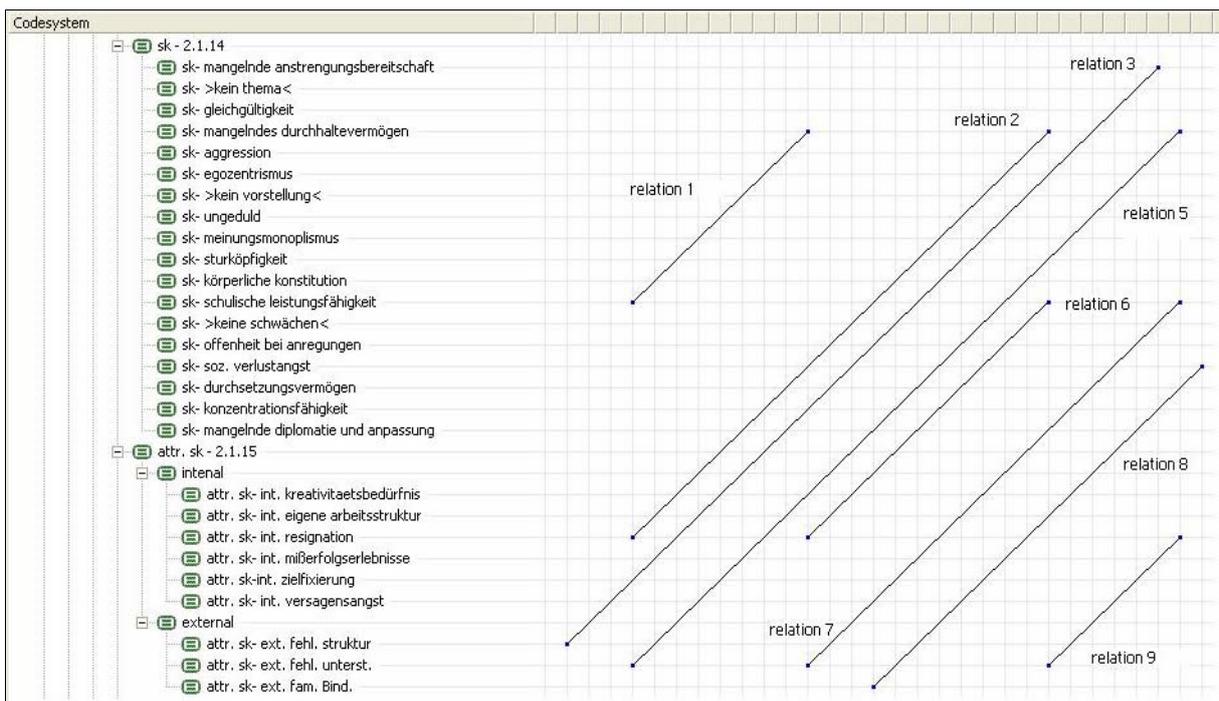


Abb. 110: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.14 und 2.1.15 (logische Aktivierung: Schultart = SzE; Jugendliche der Schule zur Erziehungshilfe)

Im Vergleich der Analysen für die Gesamtgruppe (Abb. 109) und für die Gruppe der Jugendlichen der SzE (Abb. 110) zeigen sich deutliche Unterschiede. Für die Gesamtgruppe kann unabhängig von der Schulart ein signifikanter qualitativer Zusammenhang zwischen der als Schwäche wahrgenommenen und genannten Kategorie „schulische Leistungsfähigkeit“ und der Kategorie „attr. sk- ext. fehl. unterst.“ (fehlende Unterstützung) festgestellt werden (relation 4). Das bedeutet, dass Jugendlichen, die für sich Schwächen in der Auseinandersetzung mit schulischen Anforderungen ausgemacht haben, diese überdurchschnittlich häufig auf eine fehlende Unterstützung von Seiten des Systems Schule zurückführen (external). Auf dem Hintergrund der subjektiven Schulentwicklungstheorien (Leitfrage 2.1.19d; Abschnitt 9.5.2.1) sehen sie Defizite im Unterrichtsstil, in den Klassengrößen, in den Unterrichtsmethoden, in der Zusammensetzung der Schüler einer Klasse, in der Lehrperson usw. Bedeutende Zusammenhänge zwischen mangelnder schulischer Leistungsfähigkeit als wahrgenommene Schwäche der eigenen Person und internalen Attributionen wurden dagegen nicht verzeichnet.

Die isolierte Analyse der Gruppe der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (Abb. 110) zeigt keine so deutlichen Codezusammenhänge. Allerdings geben einige schwächere Zusammenhangsergebnisse Aufschluss über vernetzte Aspekte im unterrichtlichen Kontext. So wird ein Zusammenhang sichtbar zwischen „sk- schulische Leistungsfähigkeit“ und „sk- mangelndes Durchhaltevermögen“ (relation 1). Letzteres ist wiederum im Code-Zusammenhang mit der internalen Attribution „attr. sk- int. Resignation“ zu sehen (relation 2). Resignation wiederum zeigt eine Kategorienverbindung zu „sk- schulische Leistungsfähigkeit“ (relation 6). Die Verbindung „sk- mangelndes Durchhaltevermögen“ und „attr. Sk- ext. fehlende Unterstützung“ (relation 5) rundet diesen *circulus vitiosus* ab: Die Jugendlichen erleben sich in der Schule überfordert, beschreiben sich selbst als resigniert. Ihr mangelndes Durchhaltevermögen wird zudem verstärkt durch subjektiv wahrgenommene, fehlende Unterstützung im Unterricht. Fehlende Unterstützung wird wiederum als grundlegend für das schulische Scheitern gewertet und mit weiteren schulischen Misserfolgerlebnissen assoziiert (usf.).

9.5.1.4.3 Subjektive Intelligenzkonzepte und Selbsteinschätzung

Multiple Theorien der Intelligenz: naive Konzepte fernab des IQ

LF 2.1.16 Subjektive Intelligenzkonzepte und Selbsteinschätzung (Kat. 2.1.16)

Eine weitere Möglichkeit, subjektiv wahrgenommene Ressourcen in ihrer Relevanz für Identitätsentwürfe und Identitätsprojekte zu untersuchen, ist die Frage nach den subjektiven Theorien der eigenen Intelligenz (LF 2.1.16), wie die induktiven Themen der Jugendlichen in der folgenden Tab. 106 zeigen:

Themen induktiv	Text/Position/Code	f _x Code-Überschneidung Funktion Text-Retrieval
Subjektivität des Lebenserfolgs >aus seinem Leben etwas machen<	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 139 - 141 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt.intelligenzkonzept 2.1.16\subj. int.konz.: aus seinem leben etwas machen	▪ Bildungsabschlüsse
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 171 - 174 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt.intelligenzkonzept 2.1.16\subj. int.konz.: aus seinem leben etwas machen	---
Bildungsabschlüsse	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 139 - 141 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt.intelligenzkonzept 2.1.16\subj. int.konz.: bildungsabschlüsse	▪ Subjektivität des Lebenserfolgs (aus seinem Leben etwas machen)
Schulische Leistungsfähigkeit	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 183 - 184 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt.intelligenzkonzept 2.1.16\subj. int.konz.: schulische leistungsfähigkeit	▪ Soziale Intelligenz / Kompetenz
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 182 - 183 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt.intelligenzkonzept 2.1.16\subj. int.konz.: schulische leistungsfähigkeit	▪ (beruflich-praktische) Fertigkeiten
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 276 - 278 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt.intelligenzkonzept 2.1.16\subj. int.konz.: schulische leistungsfähigkeit	---
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn5_CAP Position: 126 - 129 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt.intelligenzkonzept 2.1.16\subj. int.konz.: schulische leistungsfähigkeit	▪ Praktisches Problemlösen
Soziale Intelligenz / Kompetenz	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 185 - 188 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt.intelligenzkonzept 2.1.16\subj. int.konz.: soziale intelligenz	▪ Schulische Leistungsfähigkeit
Strategisches Handeln (bzgl. eigener Ziele und Entwürfe)	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn44_A Position: 165 - 166 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt.intelligenzkonzept 2.1.16\subj. int.konz.: strategisches handeln	▪ Kreativität
Logisches Denken	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 230 - 232 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt.intelligenzkonzept 2.1.16\subj. int.konz.: logisches denken	---
Kreativität	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn44_A Position: 165 - 165 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt.intelligenzkonzept 2.1.16\subj. int.konz.: kreativität	▪ Strategisches Handeln (bzgl. eigener Ziele und Entwürfe)
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn17_C Position: 156 - 157 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt.intelligenzkonzept 2.1.16\subj. int.konz.: kreativität	---
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn9_CAP Position: 172 - 173 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt.intelligenzkonzept 2.1.16\subj. int.konz.: kreativität	---
Konzept multipler Intelligenzen	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn42_P Position: 137 - 138 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt.intelligenzkonzept 2.1.16\subj. int.konz.: multiple intelligenzen	▪ Planvolles Handeln (bzgl. praktisches Intelligenz)
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn13_P Position: 122 - 128 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt.intelligenzkonzept 2.1.16\subj. int.konz.: multiple intelligenzen	---
Planvolles Handeln (bzgl. praktisches Intelligenz)	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn42_P Position: 149 - 150 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt.intelligenzkonzept 2.1.16\subj. int.konz.: planvolles handeln	▪ Konzept multipler Intelligenzen
(beruflich-praktische) Fertigkeiten	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 182 - 183 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt.intelligenzkonzept 2.1.16\subj. int.konz.: (berufliche-prakt.) fertigkeiten	▪ Schulische Leistungsfähigkeit
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 144 - 147 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt.intelligenzkonzept 2.1.16\subj. int.konz.: (berufliche-prakt.) fertigkeiten	---
Praktisches Problemlösen	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn5_CAP Position: 126 - 129 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt.intelligenzkonzept 2.1.16\subj. int.konz.: praktisches problemlösen	▪ Schulische Leistungsfähigkeit
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn14_A Position: 124 - 125 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt.intelligenzkonzept 2.1.16\subj. int.konz.: praktisches problemlösen	---
Selbständiges Denken und Handeln	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn40_C Position: 137 - 138 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt.intelligenzkonzept 2.1.16\subj. int.konz.:selbständiges denken	---

Tab. 106: Auswahl induktiver Themen von LF 2.1.16 / Subjektive Intelligenzkonzepte und Selbsteinschätzung (Kat. 2.1.16) (Kategorien-Beispiele von Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe sind grau hinterlegt)

Die subjektiven Konzepte und Theorien der Jugendlichen bzgl. des Konstrukts Intelligenz gehen weit über einen verengten Begriff im Kontext von »IQ« oder einer Assoziation mit »Gymnasialbesuch« hinaus. So reichen die subjektiven Theorien der SchülerInnen von der Kategorie „Subjektivität des Lebenserfolgs (aus seinem Leben etwas machen)“ bis zur Thematisierung „sozialer Intelligenz / Kompetenz“, „strategisches Handeln (bzgl. eigener Ziele und Entwürfe)“ bis zu der Kategorie, die als „Konzept multipler Intelligenzen“ (vergleichbar mit dem Grundgedanken von Howard Gardner, u.a. 1999) zusammengefasst wurde. Neben diesen „weiten“ Intelligenzkonzepten führen die Jugendlichen auch „enge“ Konzepte an, die dadurch gekennzeichnet sind, dass diese anhand der Kategorien „Bildungsabschlüsse“, „schulische Leistungsfähigkeit“ usf. einer relativ operationalisierbaren Überprüfung unterzogen werden können.

Intelligenz als Bewältigungshandeln im Kontext sozialer Anforderungen

Die Intelligenzkonzepte der Jugendlichen stellen sich – ergänzend zu den Befunden aus den Code-Zusammenhängen der Abb. 111 – als Konzept des Bewältigungshandelns im Kontext sozialer Anforderungen dar. „Aus seinem Leben etwas machen“ wird beispielsweise im qualitativen Zusammenhang mit Bildungsabschlüssen gesehen. Darin verbirgt sich die Reflexion der Schüler bzgl. der schulischen Allokationsfunktion (Zuteilung sozialgesellschaftlicher Berechtigungen bzw. Möglichkeiten aufgrund der Ausstellung von Bildungsabschlüssen). Schule wird darin als Schlüssel zur Verwirklichung individueller Entwicklungsoptionen gesehen, „um aus seinem Leben etwas zu machen“ (relation 1):

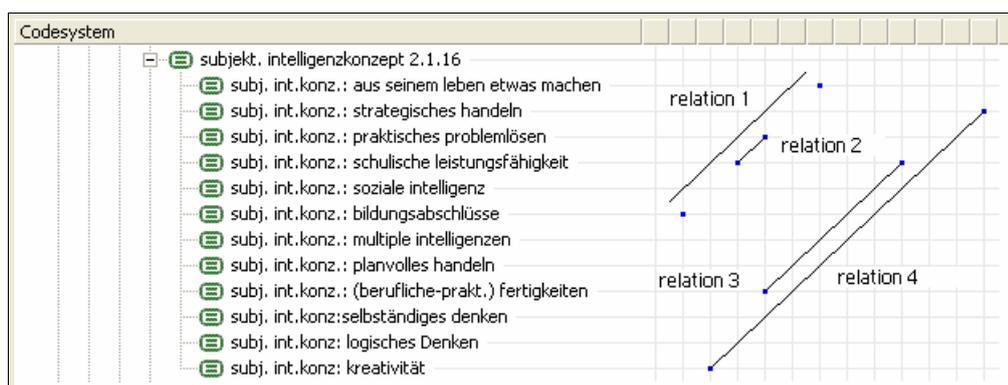


Abb. 111: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.16 (subjektive Theorien der eigenen Intelligenz)

„Intelligent bin ich schon, aber nur wenn ich es will“: Jugendliche der Schule zur Erziehungshilfe definieren die eigene Intelligenz praktisch und lebensweltorientiert

„Aber so ein Intelligenter, das gibts überall, Intelligente, ob in Sonderschule, ob in Haupt[schule] oder Gymnasium“ (pbn57_Position 171-174). Aufgrund der Situation am Rande des schulisch-institutionellen Leistungssystems – so die Verortung der Förderschule in den Überlegungen vieler Jugendlicher und deren Familien-, Bekanntschafts- und Freundschafts-

netzwerke – haben die Schüler der SzE zwei Möglichkeiten, um subjektive Anerkennungsbilanzen ausgeglichen halten zu können: (a) Sie können sich erstens dem Stigma der früherer „Hilfsschule“ fügen, sich mit dem Label arrangieren und eingestehen, zwar nicht intelligent zu sein, dagegen aber andere Leistungen aufweisen zu können. Aus dieser Logik heraus wäre es unerheblich, ob die Anerkennung aufgrund sozial-adaptiver Handlungen oder Leistungen erfolgt oder durch den Anschluss an deviante Gruppen etc. erfolgt. Die zweite Möglichkeit ist die, (b) welche das obere Zitat des Jugendlichen der SzE versucht zu umschreiben: Intelligente gibt es auf dem Gymnasium, auf der Hauptschule, aber auch auf der »Sonderschule«.

Die folgenden ausgewählten Codings (Tab. 107) veranschaulichen dieses Ringen der Jugendlichen um die Bewahrung eines positiven Selbstanspruches, nachdem die meistens Schüler der SzE reflexhaft mit »nein« antworten, so sie gefragt werden, ob sie sich selbst als »intelligent« bezeichnen würden. Diese Selbstzweifel spiegelt auch der folgende Textausschnitt wider, der als biographische Kernnarration (narrative Verdichtung identitätsrelevanter Überlegungen) gelten kann: „Wenn wir eine Probe schreiben, dann sag ich immer »Ich kann das nicht, ich kann das nicht!«, aber ich kann es eigentlich“ (pbn53_Pos. 182 f.).

Kategorie/Themen	Coding (Interview-Ausschnitt)	Text/Position/Code
Subjektivität des Lebenserfolgs >aus seinem Leben etwas machen<	Nein [ich halte mich nicht für intelligent]. Interviewer: Warum nicht? Jugendlicher: Ja, o.k., wohl intelligent bin ich schon, aber nur wenn ich es will. Wenn ich will, bin ich intelligent, wenn ich nicht will, dann nicht. Interviewer: Worin zeigt sich, dass jemand intelligent ist, was ist für dich ein intelligenter Mensch? Jugendlicher: Der wo weiß, was er macht. Der wo halt, der wo... Viel halt erreicht hat in seinem Leben. Ein intelligenter Mensch ist Beispiel einer (lange Pause), boa, keine Ahnung. Der wo aufs Gymnasium geht, so. Man kann auch mit Hauptschule viel erreichen so. Aber so ein intelligenter, das gibts überall, Intelligente, ob in Sonderschule, ob in Haupt- oder Gymnasium. Interviewer: Das Kriterium für dich ist also wirklich, dass man aus seinem Leben was macht? Jugendlicher: Ja, macht.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 171 - 174 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzeptsubjekt. intelligenzkonzept 2.1.16\subj. int.konz.: aus seinem leben etwas machen
Schulische Leistungsfähigkeit	Intelligent verstehe ich, wenn einer sehr schlau ist in der Schule, der immer 2, 3 Wochen nicht kommt und dann wieder kommt und sagt, hey, was für Proben ham wir geschrieben, und dann schreibt er die Proben und dann hat er Einser, Zweier und so, das wär für mich sehr intelligent. Was ich nicht schaffen würde.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 276 - 278 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzeptsubjekt. intelligenzkonzept 2.1.16\subj. int.konz.: schulische leistungsfähigkeit
Logisches Denken	Also, für intelligent halt ich mich jetzt schon. So Rätsel zum Beispiel, die hab ich eigentlich ziemlich schnell, wo andere dafür... oder wo andere gar nicht drauf kommen. Durch das, das ich auch diesen Test gemacht hab, 112 [Anm.: meint IQ-Test-Wert in der Schule] ist ja nicht... Interviewer: War auch so ne Selbstbestätigung? Und wenn dich jemand fragen würde, beschreib mir mal nen intelligenten Menschen, was würdest du da sagen? Jugendlicher: Ich würde eigentlich logisch denken. Interviewer: Also, einen logisch Denkenden? Jugendlicher: Ja.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 230 - 232 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzeptsubjekt. intelligenzkonzept 2.1.16\subj. int.konz: logisches Denken
(beruflich-praktische) Fertigkeiten	Ja. Also [ich halte mich schon für intelligent], schon. Interviewer: Warum? Jugendlicher: Pff, ja weil ich halt vieles kann, auch. Manches auch nicht, also. Ich kann aber schon was. Interviewer: Und wenn man was kann... Jugendlicher: Wenn wir eine Probe schreiben, dann sag ich immer "Ich kann das nicht, ich kann das nicht!" aber ich kann es eigentlich. Interviewer: Das heißt, du traust es dir selber gar nicht so zu, obwohl du es doch kannst? Jugendlicher: Ja ja, genau so. Interviewer: Woher kommt das? Das du es eigentlich könntest, aber dir selbst nicht zutraust? Jugendlicher: Keine Ahnung. Ich hab keine Ahnung. Interviewer: War das schon immer so, auch? Jugendlicher: Ja, schon. Interviewer: Würdest du dann sagen, jemand, der ein guter Maler ist, jemand, der sein Handwerk versteht, [...] sind alle intelligent, weil die was können? [...]Jugendlicher: Ja, stimmt [...].	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 182 - 187 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzeptsubjekt. intelligenzkonzept 2.1.16\subj. int.konz.: schulische leistungsfähigkeit
	Jugendlicher: Hm, na ja, ich bin nicht intelligent. Interviewer: Warum? Jugendlicher: Weil ich nix kann. Interviewer: Das heißt, für dich ist jemand intelligent, der irgendwas gut beherrscht. Und ist es egal, was es ist, was man kann, oder gibt es so bestimmte Sachen, die Intelligenz ausmachen? Jugendlicher: Das ist eigentlich egal. Interviewer: Also, würdest du sagen, dass ein guter Radioreporter genauso intelligent ist wie ein guter Kfz - Mechaniker, wie ein guter Bäcker, wie ein guter Arzt... Einfach die Leute, die ihren Job beherrschen. Ist das für dich Intelligenz? Jugendlicher: Ja.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 144 - 147 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzeptsubjekt.

Tab. 107: Ausgewählte Codings und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (2.1.16)

9.5.1.4.4 Subjektive Kreativitätskonzepte und Selbsteinschätzung

Kreativität als Ausdruck für Freiheit des Handelns und Denkens

LF 2.1.17 Subjektive Kreativitätskonzepte und Selbsteinschätzung (Kat. 2.1.17)

Ein sowohl im wissenschaftlichen Diskurs²⁰⁰ als auch im alltags- und insbesondere im jugendsprachlichen Gebrauch schwierig greifbares Konstrukt stellt die (eigene) »Kreativität« dar: „Typisch für die Verwendung dieses Begriffes ist die Tatsache, dass er nicht einfach als Eigenschaft einer Person, eines Prozesses oder eines Produktes gebraucht wird, sondern dass die subjektive Bedeutung dieses Begriffes nur verstanden werden kann, wenn man berücksichtigt, dass er stets in implizite oder intuitive »Theorien« eingebettet ist“ (Weinert 1991, 30). Nach diesen impliziten Theorien wurden die Jugendlichen in LF 2.1.17 befragt. Dabei hat sich gezeigt, dass die Auseinandersetzung mit dem Begriff Kreativität selbst bei subjektiven Definitionsproblemen und einem unsicheren Begriffsverständnis bei einigen Jugendlichen selbstreflexive Narrationen anregen, wie die tabellarische Übersicht über ausgewählte subjektiven Theorien der Kreativität zeigt (Tab. 108):

Themen induktiv	Text/Position/Code	f _x Code-Überschneidung Funktion Text-Retrieval
Vielseitigkeit (Aktivitäten / Interessen)	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 148 - 150 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17\subj. krea.konz.: vielseitigkeit Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn5_CAP Position: 136 - 137 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17\subj. krea.konz.: vielseitigkeit	<ul style="list-style-type: none"> Planungsoffenheit (bzgl. ind. Möglichkeiten / Aktivitäten)
Planungsoffenheit (bzgl. ind. Möglichkeiten / Aktivitäten)	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 148 - 150 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17\subj. krea.konz.: planungsoffenheit	<ul style="list-style-type: none"> Vielseitigkeit (Aktivitäten / Interessen)
(bzgl. Lösungswegen und neuen Methoden)	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn13_P Position: 115 - 119 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17\subj. krea.konz.: planungsoffenheit	<ul style="list-style-type: none"> Vielseitigkeit (Aktivitäten / Interessen)essen)
Problemlösen (interpersonales P.)	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 203 - 205 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17\subj. krea.konz.: problemlösen	---
(bereichsunspezifisches P.)	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn14_A Position: 137 - 138 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17\subj. krea.konz.: problemlösen	<ul style="list-style-type: none"> Musische Begabung Lösungswege (bzgl. Methoden / Prozess)
Phantasie (bzgl. kreativen Schreibens)	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn44_A Position: 169 - 171 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17\subj. krea.konz.: phantasie Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 237 - 237 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17\subj. krea.konz.: phantasie	<ul style="list-style-type: none"> Lösungsfindung (bereichsunspezifisch)
Intuition (inkl. Verwirklichung)	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn42_P Position: 150 - 152 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17\subj. krea.konz.: intuition / heureka	---

²⁰⁰ In seinem viel beachteten Essay „Mythos Kreativität – Der Kult um einen (be)trügerischen Begriff“ schreibt Hartmut von Hentig hierzu: „Den Zustand der Menschen und Kulturen erkennt man an ihren Heilswörtern – aus Wörtern, die man in der jeweiligen Epoche gebrauchte als Richtmaß für die Vorstellung vom ihr aufgetragenen Leben. Wenn ein Wort genannt werden sollte, das eine solche Erwartung der heutigen Menschen ausdrückt und bestimmt, es hieße, glaube ich, »Kreativität«“ (Hentig 1998b, 36).

Produktivität	Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn40_C Position: 131 - 135 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17\subj. krea.konz.: produktivität	---
Ideenvielfalt	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 280 - 281 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17\subj. krea.konz.: ideenvielfalt	---
Musische Begabung	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 152 - 155 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17\subj. krea.konz.: musische begabung	<ul style="list-style-type: none"> Phantasie (bzgl. kreativen Schreibens)
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn14_A Position: 134 - 135 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17\subj. krea.konz.: musische begabung	<ul style="list-style-type: none"> (bereichsunspezifisches) Problemlösen Lösungswege (bzgl. Methoden / Prozess)
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn17_C Position: 165 - 165 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17\subj. krea.konz.: musische begabung	---
Innovation (inkl. Verwirklichung)	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 154 - 158 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17\subj. krea.konz.: innovation - neues schaffen	<ul style="list-style-type: none"> Musische Begabung
	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn13_P Position: 115 - 119 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17\subj. krea.konz.: innovation - neues schaffen	<ul style="list-style-type: none"> Planungsoffenheit (bzgl. Lösungswegen und neuen Methoden)
Lösungsfindung (bereichsunspezifisch)	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 238 - 241 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17\subj. krea.konz.: Lösungen finden	<ul style="list-style-type: none"> Phantasie
Lösungswege (bzgl. Methoden / Prozess)	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn14_A Position: 140 - 142 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt.	<ul style="list-style-type: none"> (bereichsunspezifisches) Problemlösen Musische Begabung
Exzessivität (als Merkmal kreativer Personen)	Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn9_CAP Position: 177 - 179 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17\subj. krea.konz.: exzessivität	---
>keine Vorstellung<	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 192 - 193 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17\subj. krea.konz.: >kein vorstellung<	---
	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 179 - 183 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17\subj. krea.konz.: >kein vorstellung<	---

Tab 108: Induktive Themen von LF 2.1.17 / Subjektive Kreativitätskonzepte und Selbsteinschätzung (Kat. 2.1.17)

Der Pädagoge von Hentig (1998a) führt einen Gedanken an, der im Zusammenhang mit der vorliegenden Untersuchung der impliziten Theorien der SchülerInnen von Bedeutung ist: „Wichtige Voraussetzung [...] für Kreativität [ist] die Erfahrung eines Problems, das einem selbst zu schaffen macht – noch ohne Lösung, aber mit der berechtigten Erwartung, dass es eine gibt“ (ebd. 73). Von Hentigs Zugang zum Kreativitätsbegriff zeigt deutliche Parallelen zu der subjektiven Sichtweise, in der die Jugendlichen der SzE ihre aktuellen Lebenssituation im Kontext Schule schildern. Als Problem wurde die Frage des Schulabschlusses und damit die Möglichkeit auf einen Ausbildungsplatz fokussiert. Die berechtigte Erwartung auf eine Lösung dieses subjektiven Problems der Teilidentität *Schüler*, die von Hentig als Voraussetzung für Kreativität anspricht, wird von den Jugendlichen mehrheitlich als ambivalent und unsicher betrachtet, wie die inhaltsanalytische Auswertung der Einzelfälle belegt (vgl. Anhangsband).

„Das hatte ich früher. Da hab ich immer im Unterricht so Ideen gebracht, aber irgendwie ist das nicht mehr“: Kreativität als entfremdetes Phänomen

Für die Schüler der SzE (Tab. 109) stellt sich Kreativität in der Auseinandersetzung mit der eigenen Person als etwas anderes dar: als Ideen im schulischen Unterricht (Kat. Ideenvielfalt), als Herstellungsprozess von (objektiv, d.h. gesellschaftlich akzeptierten) Innovationen (Kat. Innovation), als musische Begabung und Phantasie (Kat. Phantasie; Kat. Mus. Begabung), als Lösungsfindung in bestimmten Lebensbereichen (Kat. bereichsspez. Lösungsfindung) usf. Lediglich ein Jugendlicher der SzE schien mit dem Begriff Kreativität nichts verbinden zu können, wodurch er sich von diesem subjektiv »anormalen« Konzept distanzierte: „[Interviewer:] Hältst Du dich für kreativ? [Jugendlicher:] Halb halb. [...] Weil ich das halt nicht will. Ich will nicht so Megahirn sein. Ich will so bleiben, wie ich bin. So halt normal“ (pbn57_Position 179-183).

Kategorie/Themen	Coding (Interview-Ausschnitt)	Text/Position/Code
Ideenvielfalt	Das hatte ich früher. Da hab ich immer im Unterricht so Ideen gebracht, aber irgendwie ist das nicht mehr.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 280 - 281 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17\subj. krea.konz.: ideenvielfalt
Innovation (inkl. Verwirklichung)	... Häuser bauen [...] und so. Interviewer: [...] Was ist gleich an Leuten, die malen und Häuser bauen? Ist es die gleiche Art von Kreativität? Jugendlicher: Nein. Interviewer: Sondern? Jugendlicher: Häuser bauen ist halt schwieriger als Malen. Interviewer: Mhm. Aber beide verbindet, dass sie irgendwie was Neues schaffen? Stimmt es dann, das jeder, der was Neues macht, kreativ ist, egal auf welchem Feld? Jugendlicher: Ja.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 154 - 158 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17\subj. krea.konz.: innovation - neues schaffen
Musische Begabung	Interviewer: Würdest du dich selbst als kreativ bezeichnen? Warum oder warum nicht? Jugendlicher: Nein. Interviewer: Warum nicht? Jugendlicher: Weil ich nicht kreativ bin. Interviewer: Was ist für dich kreativ? Wer ist für dich zum Beispiel kreativ? [...] Jugendlicher: Der, wo gut malen kann.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 152 - 155 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17\subj. krea.konz.: musische begabung
Lösungsfindung (bereichsspezifisch)	Ich glaub eher kreativ, damit man sich die Sachen so ausdenken kann. Also, mit Intelligenz, das kann man eigentlich lernen. Aber das kreativ sein, das kann man nicht so lernen. Interviewer: Wo braucht man Kreativität im Leben, denkst du? Jugendlicher: Ich würd mal sagen, überall. Interviewer: Und in neuen Situationen? Jugendlicher: Ja. Interviewer: Also, wenn man Lösungen für sich finden muss und so. [...] sind alle Kreativen gleichzeitig auch intelligent? Jugendlicher: Kann sein, aber ich schätz jetzt mal nicht. Interviewer: Muss also nicht unbedingt zusammenhängen? Jugendlicher: Ne. Interviewer: Umgekehrt - müssen alle Intelligenten immer kreativ sein? Jugendlicher: Ne.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 238 - 241 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17\subj. krea.konz.: Lösungen finden
>keine Vorstellung<	Halb halb.[...] Weil ich das halt nicht will. Ich will nicht so Megahirn sein. Ich will so bleiben, wie ich bin. So halt normal. Interviewer: Und grad deinen Weg gehen? Jugendlicher: Wenn ich Lust hab, mach ich ne Lehre, wenn nicht, dann nicht. So halt. Interviewer: Würdest du dich als kreativ bezeichnen? Jugendlicher: Halb halb. Interviewer: Inwiefern? Was ist für dich Kreativität? Oder warum bist du kreativ? Oder nicht kreativ? Jugendlicher: (lange Pause) Interviewer: Schwierige Frage. Tust du dich schwer mit dem Wort kreativ? Jugendlicher: Auch bisschen. Interviewer: Ist für dich eher jemand kreativ, sagt man typischer Weise bei jemand, der Musik macht oder Kunst macht oder ist für dich, oder spielt das einfach keine Rolle eigentlich in deinen Überlegungen? Jugendlicher: (lange Pause) Hm,ich bin hald halb halb, manchmal bin ich dort kreativ, also oft mach ich halt dort so mit oder will das halt machen. Interviewer: Ist Kreativität, was Neues zu machen? Auf neue Ideen zu kommen? Jugendlicher: Ja, auch.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 179 - 183 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstselbstkonzept\subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17\subj. krea.konz.: >kein vorstellung<

Tab. 109: Ausgewählte Codings und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (2.1.17)

9.5.1.5 Wertorientierungen

Wertorientierungen

LF 2.2.1 Personbezogene Merkmale und Werte / 2.2.2 Individuelle Wertorientierungen

Die qualitative Kategorie *Wertorientierungen* wurde im Kontext der vorliegenden Untersuchung interpersonal interpretiert und erhoben. Es ging dabei insbesondere um die Frage, welche Werte im zwischenmenschlichen Umgang für die Jugendlichen von Bedeutung sind, welche Merkmale sie einem subjektiv „wertvollen Menschen“ zuschreiben würden (LF 2.2.1: Kat. Wertorientierungen / Person allg.) und welche „Werte“ sie sich selbst zuschreiben und hoch bewerten würden (LF 2.2.2: Kat. subjektbezogene Wertorientierungen explizit). Damit werden implizit die Ebenen der Identitätsziele (vgl. Keupp et al. 2006, 217 ff.; vgl. Kapitel 4) bzw. der handlungstheoretisch relevanten Wertorientierungen nach Krampen (vgl. Abschnitt 2.3.3.2) thematisiert.

Soziale Kompetenz und soziale Werte als wichtigste Orientierung der Jugendlichen

Wie die Kreisdiagramme der Abb. 112 veranschaulichen, deuten die prozentualen Codehäufigkeiten in den Kategorien 2.2.1 und 2.2.2 darauf hin, dass soziale Werte des Umgangs miteinander dominieren. Merkmale wie (schulische) Leistungsfähigkeit, bestimmte Begabungen, soziale Beliebtheit, finanzieller Wohlstand (vom Elternhaus) waren in den Gesprächen lediglich Randerscheinungen (Kat. Sonstiges). Subjektive Konzepte und Vorstellungen eines „wertvollen „Menschen“ implizieren für die Jugendlichen die Eigenschaften soziale Kompetenz als prosoziale Verhaltensweisen (37% der Codings), Offenheit / Spontaneität (14%), Authentizität / Ehrlichkeit (10%) (usf.). Merkmale mit hoher subjektiver Bedeutung („Welche Werte sind Dir wichtig?“) konzentrieren sich auf soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit anderen (74%) und Selbstvertrauen (13%).

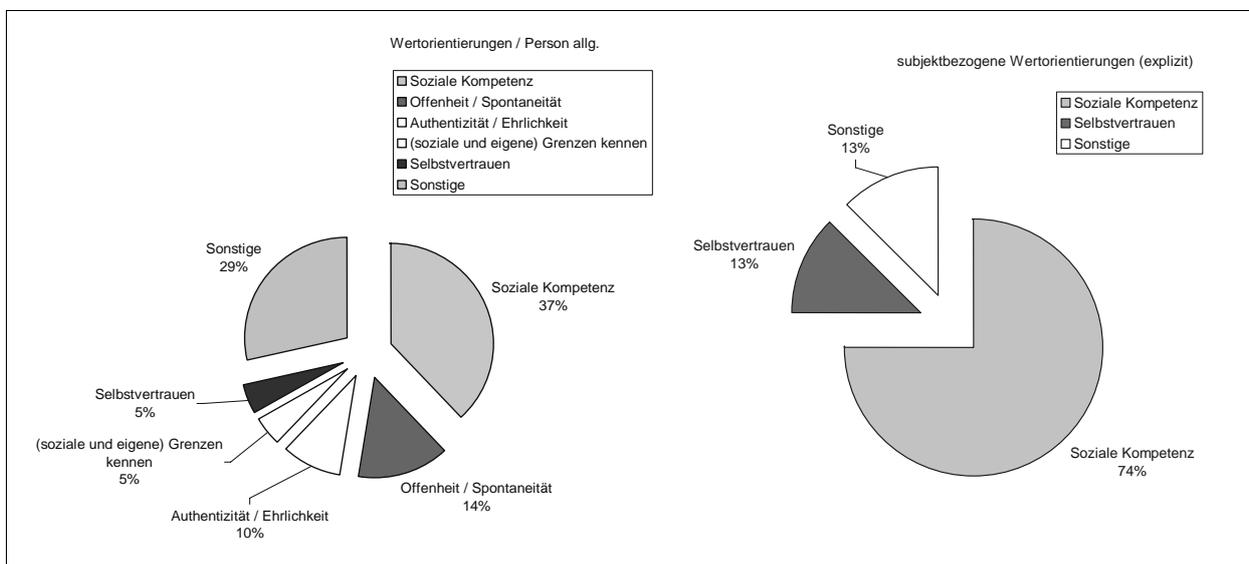


Abb. 112: Prozentuale Codehäufigkeiten der Kat. Wertorientierungen LF 2.2.1 / 2.2.2 (unabhängig von Schulart)

Soziale Werte trotz sozialer Auffälligkeit: die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe

Die Bedeutung des Werts steigt mit dem Grad seiner sozialen Orientierung. Diese Zusammenfassung der Ergebnisse der qualitativ-quantitativen Inhaltsanalyse, deren Kategoriendefinitionen im Anhangsband anhand der Einzelfälle behandelt wurden, gilt für die Gesamtgruppe der Interviewpartner, genauso wie für die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe allein. Nachfolgende Codings (Tab. 110) (beispielhafte kategorisierte Textpassagen) spezifizieren die Kategorien soziale Kompetenz (Verlässlichkeit; Loyalität; reflexive Prosozialität), Authentizität / Ehrlichkeit und die Kategorie „(interpersonale) Grenzen kennen“:

Kategorie/Themen	Coding (Interview-Ausschnitt)	Text/Position/Code
Soziale Kompetenz		
Verlässlichkeit / emotionale Beistandschaft	Dass man für ihn auch da ist. Ein wertvoller Mensch ist auch, dass wenn man ihn braucht, dass er auch da ist. Dass man mit ihm viel unternehmen kann, dass man mit ihm dorthin gehen kann, dass man sich auf ihn verlassen kann, dass er das macht, wenns du ihm sagst oder wenn er dich fragt. Dass man mit dem viel unternimmt und dass man weiß, mit dem kann man sich auf der Straße blicken lassen, dass man sich nicht blamiert oder so.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 225 - 226 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.2 wertorientierungen / lebensziele\merkmale person 2.2.1wert.pers.: soz. Kompetenz
Loyalität	Wenn einer zu einem hält, egal was passiert.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 204 - 204 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.2 wertorientierungen / lebensziele\merkmale person 2.2.1wert.pers.: soz. Kompetenz
„geben und nehmen können“	Wenn er weiß, wie man mit anderen umgeht, nicht schlecht über andere redet, nicht egoistisch ist, auch mal sich Probleme von anderen anhört. Nicht jedem sagt, nein, das geb ich dir nicht, also schon mal, ja was geben und auch was nehmen können und so. Interviewer: Würdest du sagen, dass das auch Ziele sind, die du so in deinem Leben verfolgst? Also, versuchst du, auch so zu leben? Jugendlicher: Ja, doch, das eigentlich schon.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 276 - 277 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.2 wertorientierungen / lebensziele\merkmale person 2.2.1wert.pers.: soz. kompetenz
Authentizität / Ehrlichkeit		
	Ja, wenn er so offen ist und so... Interviewer: Offenheit bedeutet, dass er dir gegenüber auch offen ist? Jugendlicher: Schon, ja, ja. Interviewer: Ist das so das wichtigste Kriterium für dich, dass jemand offen auf seine Welt und andere zugeht? Jugendlicher: Also, dass... Interviewer: Er keine Vorurteile hat? Jugendlicher: Also, dass er mich halt nicht anlügt, so halt mein ich. Interviewer: O.k., vertrauenswürdig ist? Jugendlicher: Ja, so.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 242 - 244 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.2 wertorientierungen / lebensziele\merkmale person 2.2.1wert.pers.: ehrlichkeit, authentizität
	Er muss mich so sehen, wie ich bin. Er muss Charakter gut sein. Interviewer: Was ist guter Charakter? Jugendlicher: Ja, er soll nicht schlecht über mich denken. Wie schon gesagt, er soll mir mein, wenn er was mit mir zu sprechen hat, soll ers mir ins Gesicht sagen und so und er soll mich nicht abzocken.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 326 - 327 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.2 wertorientierungen / lebensziele\merkmale person 2.2.1wert.pers.: ehrlichkeit, authentizität
(interpersonale) Grenzen kennen	Wenn er weiß, wann die Grenzen da sind. Interviewer: Bei was die Grenzen? Jugendlicher: Mit Spaß, oder mit ärgern [...].	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 225 - 225 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.2 wertorientierungen / lebensziele\merkmale person 2.2.1wert.pers.: "grenzenkennner"

Tab. 110: Codings und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (2.2): Wertorientierung

„Er muss mich so sehen, wie ich bin. [...] Ja, er soll nicht schlecht über mich denken. Wie schon gesagt, er soll mir mein, wenn er was mit mir zu sprechen hat, soll ers mir ins Gesicht sagen und so und er soll mich nicht abzocken“ (pbn62_Position 326-327). Die Textpassage des Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe ist exemplarisch und in diesem Fall als *biographische Kernnarration* zu betrachten: die Verdichtung seiner identitätsrelevanten Erfahrungen im Kontext zwischenmenschlicher Authentizität, die er von anderen wie von sich selbst erwartet und: für sich selbst – gerade im Kontext Schule – auch einfordert.

9.5.2 Prozessuale Ebene

9.5.2.1 Umgang mit subjektiv neuartigen Situationen: subjektive Schulentwicklungskonzepte („so bereitet mich Schule auf das Leben vor“)

Der Umgang mit subjektiv neuartigen Situationen, Anforderungen und sozialen Kontexten ist ein generalisiertes Wesenmerkmal der Postmoderne, wie u.a. in Kapitel 4 diskutiert worden ist. Der Umgang mit der identitätsrelevanten „multiphrenen Situation“ als Normalphänomen (Gergen 1990; 1996) sowie mit den im Handlungskontext ständig neuartigen Handlungssituationen wird von Variablen beeinflusst, von denen v.a. Ambiguitätstoleranz²⁰¹ seit Krappmann (1969) in der Identitätsforschung diskutiert wird. Denn von der emotionalen Einstellung gegenüber subjektiven Anforderungen und Mehrdeutigkeiten (LF 2.1.19a) hängen die jeweiligen Bewältigungsstrategien (LF 2.1.19b) ab. Bestimmte weitere Personen- und Umweltmerkmale beeinflussen die Handlungssituation zusätzlich (LF 2.1.19c).

Im Rahmen der Leitfragen 2.1.19a-c sollte deshalb der Frage nachgegangen werden, wie Jugendliche die Auseinandersetzung mit subjektiv neuartigen Situationen anhand der Beispiele der erlebten Schulwechsel, der neuen Situation im Betriebspraktikum, anhand persönlicher Erlebnisse und plötzlich auftretender Veränderungen in sozialen Kontexten (Verein, Peer-Group, Klassenverband) usf. bewältigen (emotionale Einstellung/Ambiguität Kat. 2.1.19 a; Handlungsmerkmale und Strategien Kat. 2.1.19 b; Person-/Umweltmerkmale Kat. 2.1.19 c). Zudem wurden die SchülerInnen in Leitfrage 2.1.19d damit konfrontiert, wie sie sich eine Schule vorstellen könnten, die sie – in ihrer subjektiven Situation und auf dem Hintergrund individueller Zielperspektiven – „auf das Leben vorbereitet“ (Kat. 2.1.19d subjektive Theorie der Schulentwicklung / Vorbereitung auf subjektiv neuartige Situationen / Leben).

Die nachfolgende Tab. 111 zeigt die Auswertung der LF 2.1.19a (emotionale Einstellung) bzgl. einer (narrativ)

1. positiven Einstellung gegenüber neuartigen Situationen (Kat. positiv / chance),
2. einer gleichgültigen Einstellung (Kat. >gleichgültigkeit<),
3. einer ambivalenten und tendenziell sorgenvollen Einstellung (Kat. ambivalent) sowie
4. einer angstbesetzten Einstellung (Kat. angst).

Die Kategorie *Handlungsmerkmale und Strategien* (2.1.19b) wurde induktiv mit Codes aus dem Material heraus entwickelt, ebenso wie die aus den Texten der Jugendlichen heraus formulierten Unter-codes der Kategorie 2.1.19c (Person-/Umweltmerkmale). Die von den Jugendlichen gemachten Vorschläge im Kontext ihrer subjektiven Schulentwicklungstheo-

²⁰¹ „Die Ambiguitätstoleranz ist die für die Identitätsbildung mutmaßlich entscheidendste Variable, weil Identitätsbildung offenbar immer wieder verlangt, konfligierende Identifikationen zu synthetisieren“ (Krappmann 1969, 167).

rien mit dem Ziel der Weiterentwicklung einer Schule, die auf das Leben vorbereiten kann (LF 2.1.19d), sind in nachfolgender tabellarischen Übersicht über die individuellen Code-Verbindungen von LF 2.1.19a bis 2.1.19d integriert worden (Darlegung subjektiver Narrationspfade):

Code Emotionale Einstellung (Ambiguität)	⇒ Handlungsmerkmale (creative process)	⇒ Person-/ Umwelt- merkmale (creative person / press)	⇒ Schulentwicklung (Vorbereitung auf Leben)
Kat. 2.1.19 a	Kat. 2.1.19 b	Kat. 2.1.19 c	Kat. 2.1.19 d
Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 169 - 186 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\real life creativity 2.1.19a ambiguität\ambig.: positiv (chance)	Code: 2.1.19b creative process\crea.proc.: motivation und harte arbeit Position: 175 - 176	Code: 2.1.19c creative person / creative press\crea-pers.: motivation (flow) Position: 180 - 180	Code: 2.1.19d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: soziales lernen ermöglichen Position: 184 - 185
Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 231 - 253 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\real life creativity 2.1.19a ambiguität\ambig.: positiv (chance)	Code: 2.1.19b creative process\crea.proc.: intuitives zukommen lassen Position: 236 - 237	Code: 2.1.19c creative person / creative press\crea-pers.: mut (Gelassenheit / Erfahrung) Position: 242 - 244	Code: 2.1.19d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: >keine vorstellung< Position: 250 - 253
Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn44_A Position: 191 - 212 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\real life creativity 2.1.19a ambiguität\ambig.: >gleichgültigkeit<	Code: 2.1.19b creative process\crea.proc.: vorbereitung durch (soz.) sit. antizipation Position: 197 - 198	Code: 2.1.19c creative person / creative press\crea-pers.: mut (Gelassenheit / Erfahrung) Position: 203 - 205	Code: 2.1.19d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: >keine vorstellung< Position: 208 - 208
Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn42_P Position: 177 - 195 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\real life creativity 2.1.19a ambiguität\ambig.: positiv (chance)	Code: 2.1.19b creative process\crea.proc.: situative flexibilität (kein starrer plan) Position: 183 - 183	Code: 2.1.19c creative person / creative press\crea-pers.: mut (Gelassenheit / Erfahrung) Position: 187 - 187	Code: 2.1.19d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: theorie-praxis-bezug Position: 192 - 195
Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn40_C Position: 162 - 189 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\real life creativity 2.1.19a ambiguität\ambig.: positiv (chance)	Code: 2.1.19b creative process\crea.proc.: vorbereitung durch (soz.) sit. antizipation Position: 171 - 172	Code: 2.1.19c creative person / creative press\crea-pers.: zielenorientierung Position: 176 - 180 2.1.19c creative person / creative press\crea-pers.: motivation (flow)	Code: 2.1.19d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: theorie-praxis-bezug Position: 184 - 189
Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 203 - 239 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\real life creativity 2.1.19a ambiguität\ambig.: ambivalent	Code: 2.1.19b creative process\crea.proc.: intuitives zukommen lassen Position: 213 - 215	Code: 2.1.19c creative person / creative press\crea-pers.: selbstbewusste soziale offensivität Position: 220 - 223	Code: 2.1.19d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: lernen erzwingen Position: 234 - 239 Position: 267 - 268
Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 297 - 323 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\real life creativity 2.1.19a ambiguität\ambig.: ambivalent	Code: 2.1.19b creative process\crea.proc.: vorbereitung durch (soz.) sit. antizipation Position: 304 - 308	Code: 2.1.19c creative person / creative press\crea-pers.: mut (Gelassenheit / Erfahrung) Position: 312 - 316	2.1.19d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: hoffnung geben Position: 102 - 106 2.1.19d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: vertrauensvolle lehrer Position: 319 - 321 2.1.19d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: lehrer, die einen nicht im stich lassen Position: 367 - 369 2.1.19d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: lernen erzwingen Position: 367 - 369
Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 193 - 209 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\real life creativity 2.1.19a ambiguität\ambig.: ambivalent	Code: 2.1.19b creative process\crea.proc.: vorbereitung durch (soz.) sit. antizipation Position: 194 - 196	Code: 2.1.19c creative person / creative press\crea-pers.: aktiv, vorbereitend Position: 209 - 209	Code: 2.1.19d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: störer ausschließen Position: 215 - 221

Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 169 - 201 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\real life creativity 2.1.19a ambiguität\ambig.: angst	Code: 2.1.19b creative process\crea.proc.: vorbereitung durch (soz.) sit. antizipation Position: 178 - 179	Code: 2.1.19c creative person / creative press\crea-pers.: mut (Gelassenheit / Erfahrung) Position: 183 - 185	Code: 2.1.19d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: störer ausschließen Position: 198 - 201
Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 251 - 273 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\real life creativity 2.1.19a ambiguität\ambig.: positiv (chance)	Code: 2.1.19b creative process\crea.proc.: intuitives zukommen lassen Position: 258 - 258	Code: 2.1.19c creative person / creative press\crea pers.: soziale unabh. Position: 262 - 265 2.1.19c creative person / creative press\crea pers.: fehlertol. Position: 262 - 265	Code: 2.1.19d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: sitzen bleiben (retrospektiv) Position: 269 - 271
Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn5_CAP Position: 147 - 172 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\real life creativity 2.1.19a ambiguität\ambig.: positiv (chance)	Code: 2.1.19b creative process\crea.proc.: vorbereitung durch (soz.) sit. antizipation Position: 154 - 157	Code: 2.1.19c creative person / creative press\crea-pers.: mut (Gelassenheit / Erfahrung) Position: 160 - 163	Code: 2.1.19d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: >keine vorstellung< Position: 166 - 172
Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn14_A Position: 156 - 174 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\real life creativity 2.1.19a ambiguität\ambig.: ambivalent	Code: 2.1.19b creative process\crea.proc.: intuitives zukommen lassen Position: 161 - 165	Code: 2.1.19c creative person / creative press\crea-pers.: soz.anpassungsfähigkeit aus erfahrung Position: 170 - 171 2.1.19c creative person / creative press\crea-pers.: mut (Gelassenheit / Erfahrung) Position: 170 - 172	Code: 2.1.19d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: >keine vorstellung< Position: 177 - 180
Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn13_P Position: 154 - 177 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\real life creativity 2.1.19a ambiguität\ambig.: ambivalent	Code: 2.1.19b creative process\crea.proc.: soziale initiative (der pole-positionist) Position: 155 - 158	Code: 2.1.19c creative person / creative press\crea-pers.: selbstbewusste soziale offensivität Position: 166 - 168	Code: 2.1.19d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: individualisierung / differenzierung Position: 172 - 177
Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn17_C Position: 190 - 207 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\real life creativity 2.1.19a ambiguität\ambig.: positiv (chance)	Code: 2.1.19b creative process\crea.proc.: situative flexibilität (kein starrer plan) Position: 194 - 195	Code: 2.1.19c creative person / creative press\crea-pers.: mut (Gelassenheit / Erfahrung) Position: 201 - 202	Code: 2.1.19d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: theorie-praxis-bezug Position: 206 - 207
Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn9_CAP Position: 197 - 215 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbst\real life creativity 2.1.19a ambiguität\ambig.: angst	Code: 2.1.19b creative process\crea. proc.: Hemmung (Verlangsamung) Position: 201 - 204	Code: 2.1.19c creative person / creative press\crea pers.: soziale akzeptanz Position: 207 - 208	Code: 2.1.19d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: kunst Position: 212 - 216 2.1.19d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: philosophie Position: 212 - 216

Tab. 111: Kategorien und induktive Codes der LF 2.1.19a bis 2.1.19d (Schule zur Erziehungshilfe grau unterlegt)

Die Angst der Jugendlichen an der Schule zur Erziehungshilfe vor unbekanntem und subjektiv neuartigen Situationen

Die Beispiele der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (in der Tabelle grau hinterlegt) zeigen, dass *Ambivalenz und Ängstlichkeit* (linke Spalte: Kat. ambivalenz bzw. Kat. angst) gegenüber neuen Situationen vorherrschen. Die antizipierten Strategien der Jugendlichen im Umgang mit diesen Ambiguitäten sind „intuitives auf sich Zukommen lassen“ sowie der Versuch, sich die soziale Situation im Vorfeld genau vorzustellen und auszumalen (zweite Spalte von links: Kat. intuitives zukommen lassen; Kat. vorbereitung durch (soz.) sit. antizipation). Als bedeutende Person- bzw. Umweltmerkmale geben sie folgende an: selbstbewusste soziale Offensivität (Skript: „Ich zeigs denen“), Mut (durch Gelassenheit/aufgrund von Erfahrung) (Skript: „Ich schaffe das schon, habs schon mal hingekriegt“), soziale Un-

abhängigkeit (Skript: „die können mir gar nichts“), Fehlertoleranz (Skript: „dann geht’s halt schief, was solls“), auf die Situation vorbereitende Aktivitäten (Skript: „hab an alles gedacht, was soll noch kommen“).

Mut durch Gelassenheit und Erfahrung: zentraler Aspekt zur Bewältigung subjektiv neuartiger Anforderungen

Das von den Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe benannte Personmerkmal „Mut durch Gelassenheit und Erfahrung“ zeigt sich in der CRB-Analyse der Code-Zusammenhänge der Kategorien von LF 2.1.19a bis 2.1.19c in qualitativer Relation mit einer positiven Einstellung gegenüber neuartigen Situationen (*relation 5* der nachfolgenden Abb. 113):

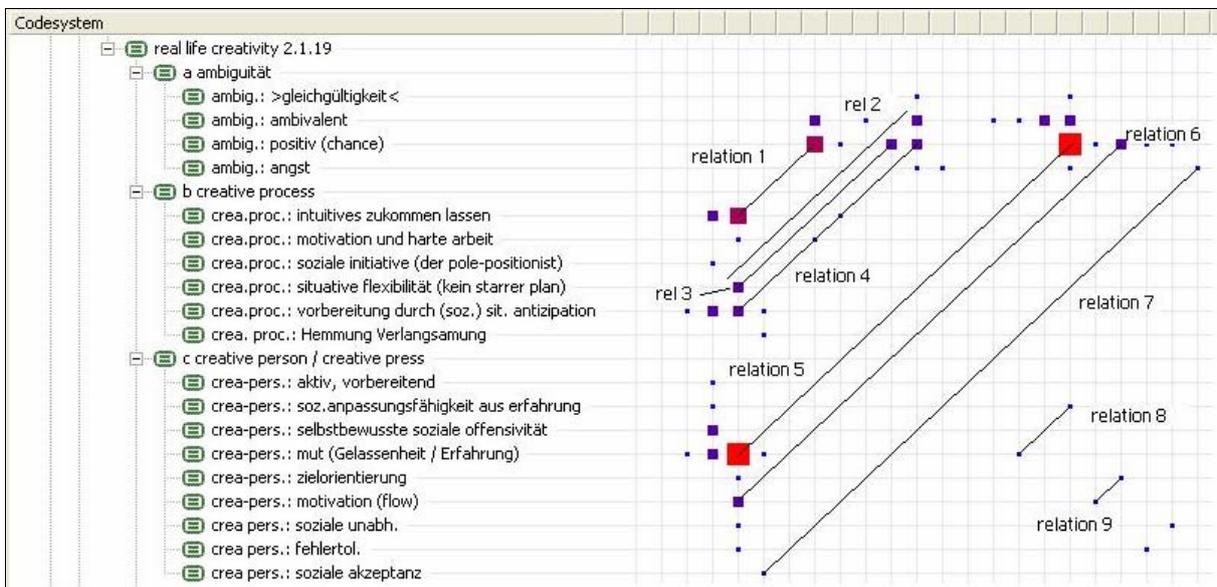


Abb. 113: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.19a-c

Praxisbezug und Lebensweltorientierung: Das Schulentwicklungskonzept der Schüler

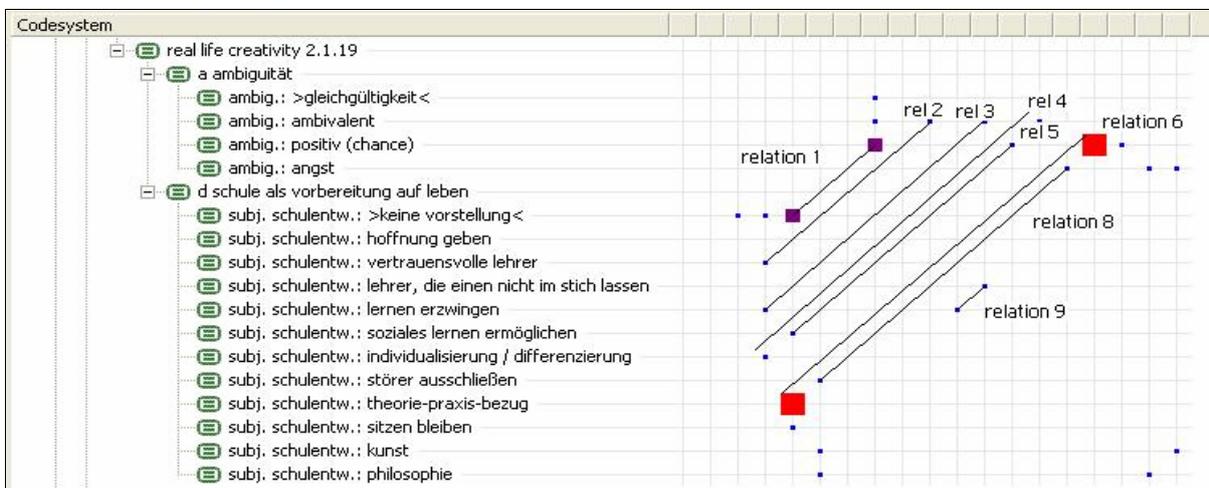


Abb. 114: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.19a/d

Was die subjektiven Schulentwicklungskonzepte der Jugendlichen anbetrifft (Tab. 111, rechte Spalte), so äußerten sie sich bezüglich der Thematik, wie Schule sie denn auf das Leben vorbereiten könnte (bzw. wie sie sie vorbereitet hat), sehr unterschiedlich. Während die einen SchülerInnen betonen, Schule solle primär ermutigen (Kat. Hoffnung geben), stellen andere den Beziehungsaspekt heraus (Kat. vertrauensvolle Lehrer; Kat. Lehrer, die einen nicht im Stich lassen). Wieder andere betonen die Bedeutung sozialen Lernens und Teamwork (Kat. soziales Lernen ermöglichen), die Notwendigkeit des schülerorientierten Eingehens auf jeden einzelnen Schüler (Kat. Individualisierung / Differenzierung), die unterrichtliche Verbindung von Theorie und Praxis (Kat. Theorie-Praxis-Bezug) (usf.). Gerade der Aspekt Theorie-Praxis-Bezug zeigt sich in der Analyse des Code-Relation-Browsers als qualitativ zusammenhängend mit der Kategorie hoher Ambiguität und positiver emotionaler Einstellung gegenüber subjektiv neuartigen Situationen (*relation 6* der Abb. 114). In der subjektiven Theorie der Jugendlichen verringert ein Lebensweltbezug von Schule durch eine unterrichtliche Verbindung von Theorie und Praxis die Sorge, bzgl. bestimmter Anforderungen in subjektiv neuartiger Situationen zu „versagen“, da (a) neue und relevante Kontexte kennen gelernt werden (Arbeitswelten / Praktika) und (b) die Erfahrung vermittelt wird, neue Situationen prinzipiell meistern zu können.

Emotionale Unterstützung und Halt plus Selektion der „Störer“:
Das subjektive Schulentwicklungskonzept für die Schule zur Erziehungshilfe

Eine Gesellschaft, die ihre jungen Leute bis zum 25. Lebensjahr nicht braucht und sie dieses wissen lässt, indem sie sie in »Schulen« genannte Ghettos sperrt, in eine Einrichtung, die nichts Nützliches herstellt, an der nichts von dem geschieht, was die Menschen für wichtig halten, die sich nicht selbst erhält und die man nicht freiwillig besucht – eine Gesellschaft, die ihren jungen Menschen dies antut, wird die verlieren, ganz gleich wie reich, wie demokratisch, wie aufgeklärt sie ist und wie verlockend sie dies darstellt. Die Jugend wird darauf pfeifen, nein darauf spucken, darauf treten. – Aber das kann ich doch zuwege bringen, dass in dieser Schule jedes Kind, während der 10 oder 12 Jahre, die es an ihr verbringt, erfährt: Ich werde gebraucht, ich mit meiner Fähigkeit und Lust [...]

Hartmut von Hentig im Gespräch mit Joseph Weizenbaum auf dessen Frage, ob er denn wisse, wie das gehe, »Erziehung« (v. Hentig 1993, 195)

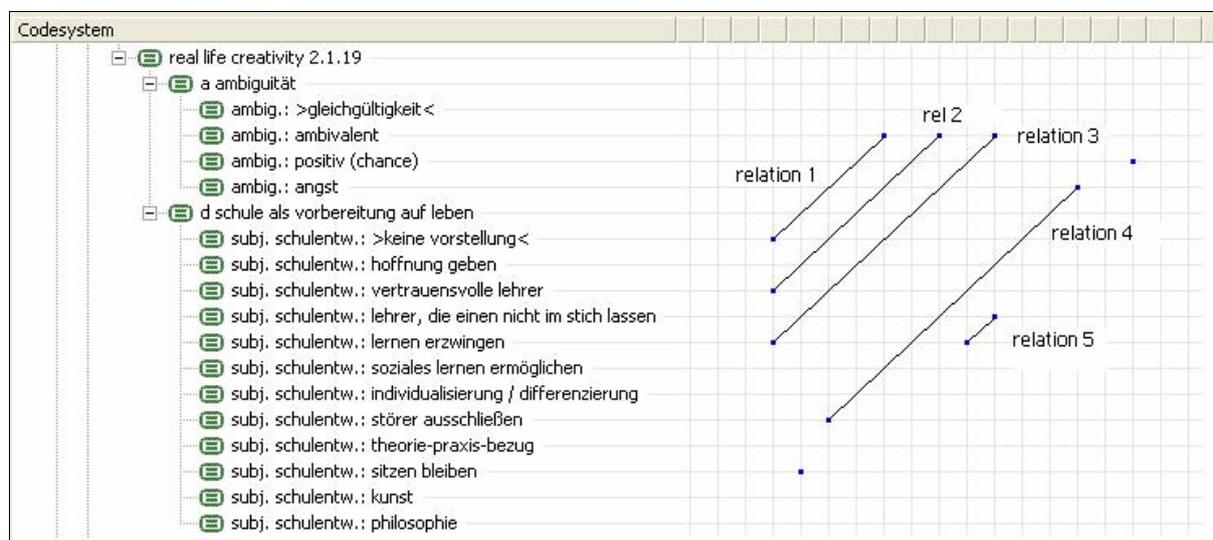


Abb. 115: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.19 a / d (logische Aktivierung: Schulart = SzE; Jugendliche der Schule zur Erziehungshilfe)

Die CRB-Analyse der Codezusammenhänge (LF 2.1.19a und d) für die Gruppe der Schüler der Schule zur Erziehungshilfe zeigt, womit ambivalente Sichtweisen und eine ängstlich-sorgenvolle Einstellung gegenüber neuen Anforderung im schulischen Kontext zusammenhängen können. Die einzelnen Kategorien der oberen Abb. 115 werden anhand der relevanten Textstellen (ausgewählter Codings) in Tab. 112 erläutert:

„Ja, wenn einer sagt: das schaffst du schon“:
Pädagogische Forderungen der Jugendlichen an der Schule zur Erziehungshilfe

Kategorie/Themen	Coding (Interview-Ausschnitt)	Text/Position/Code
Grenzen setzen – Struktur geben „lernen erzwingen“	Ja, pfff... weil, Sie wissen ja, unser Lehrer da, und der, und das ist ja das, dass wir kommen müssen und dann lernen, ding, und das ist auch ding, weil wir dann trotzdem Scheiße machen, ich auch. Interviewer: Also, du hast das Gefühl, dass ihr im Grunde es noch nicht könnt, so ganz selbständig auf ihn zuzugehen und zu sagen, "Das und das will ich jetzt lernen!", sondern dass im Grunde ihr gesagt kriegen solltet, hey, ihr lernt jetzt das bis morgen und morgen machen wir weiter. Jugendlicher: Das meint meine Mutter ja auch und ich auch ein bisschen, so, ein gewissen Druck, aber da ist der F. voll dagegen. Interviewer: Aber ist es dann nicht oft so, was andere Schüler traumhaft finden, dass sie sagen, hey, endlich mal ein Lehrer, der keinen Druck macht? Jugendlicher: Ja, das natürlich. Aber da kann man halt Schmarrn machen und so. Da wo wir den F. gekriegt haben und so, da haben wir uns auch gefreut, so ja, da können wir dann machen, was wir wollen, weil da ham wir nur Scheiße gemacht. Und das macht auch Spaß dann auch. Aber trotzdem, ähm, müssen wir was lernen, weil sonst können wir den Quali nicht schaffen. Weil wir können ja fast gar nichts. Position: 267 - 268 ich find schon, dass der Herr F. so bissl, also schon so bissl Druck machen würde... Interviewer: Sollte... Wie könnte er denn... Jugendlicher: So, das durchsetzen, meinen Sie? Interviewer: Mhm. Jugendlicher: Einfach sagen, "Ja, machts das jetztad!"	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 234 - 239 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstreal life creativity 2.1.19\4 schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: lernen erzwingen
Hoffnung und Mut vermitteln „du schaffst das schon“	Interviewer: Wie könnten die dir Hoffnung machen? Jugendlicher: Ja, wenn einer sagt, „ja T., egal, auch wenn du in Mathe oder Deutsch nicht gut bist, das schaffst du schon“ oder so. Oder irgendwas sagen, wo die Schüler dann denken, kennen Sie "Dangerous Minds", den Film? Interviewer: Ja. Jugendlicher: Schau Sie, die sind, wo ich den Film zum ersten Mal gesehen hab, da, die ham auch nichts gemacht, die ham nur Mist gebaut. Und eine Lehrerin kam, die hat denen Hoffnungen gemacht. Die sind weggefahren und haben sie gelernt und wo die Lehrerin dann weg musste, ham dann die Jungs halt gesagt, nein, geh nicht weg, du hast uns das und das beigebracht. Sows müssten die Lehrer machen.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 102 - 106 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstreal life creativity 2.1.19\4 schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: hoffnung geben
Vertrauenswürdigkeit der Lehrer „die hier sind hinterhältig“	So ne Schule vielleicht gibts, aber die bereitet nicht [Anm.: auf das Leben vor]. Interviewer: Warum? Jugendlicher: Finde ich. Weil hier die Lehrer hinterhältig sind. Die, wir hatten ne Lehrerin, die hat gesagt, ja, ihr seid so gut, ihr seid so gut und dann hat sie einem ins Zeugnis geschrieben "Frech gegenüber Erwachsenen" und hat halt so nen Mist reingeschrieben und der, jetzt, der ä hat immernoch keine Lehrstelle gefunden. Immer Absagen.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 319 - 321 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstreal life creativity 2.1.19\4 schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: vertrauensvolle lehrer
Lehrer als (stärkerer) Halt „Die lassen nicht einfach einen im Stich, wenn er nicht will“	Nämlich hier in Deutschland hat man viel die Chance zu lernen, ich weiß nicht, in der Türkei da musst du zahlen, in die Schule zu gehen. Hier kriegst du es umsonst. Aber dafür ist es irgendwie, hier in Deutschland musst du nix zahlen, du kannst umsonst in die Schule, aber dafür find ich manche Lehrer nicht so gut. In der Türkei musst du zahlen, aber dafür sind die Lehrer strenger. Also, die setzen sich durch. Die lassen nicht einfach einen im Stich, wenn er nicht will, sondern die zwingen ihn dazu, es zu machen. Die sagen, jetzt hock dich hin und schreib das oder so. Hier ist es nicht so.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 367 - 369 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstreal life creativity 2.1.19\4 schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: lehrer, die einen nicht im stich lassen
Konsequenzen auf unangepasstes Verhalten „Hier mach ich so viel Scheiße wie ich will“	Angenommen, du wärst jetzt Politiker, hättest die Chance, deine Schule hier so umzukrempeln, dass sie dir wirklich was beibringt. Was vermisst du hier? Was hättest du gerne, dass die Schule dir lernt? Oder beibringt? Jugendlicher: Dass sie normale Lehrer sind. Nicht so wie der Herr X. Interviewer: Was ist für dich ein normaler Lehrer? Jugendlicher: Wenn wir reinkommen, ja, heute Mathehausaufgabe, heute habts ihr die gemacht? Ja. Mir fehlen halt die Mitteilungen, was ich auch immer zu Hause gekriegt hab. Verweise, alles fehlt mir. Interviewer: Warum fehlt dir das? Jugendlicher: Ja, das war halt was von mir auch bisschen, was ich immer Scheiße gemacht hab und so. Und daraus hab ich auch viel gelernt. Und jetza, jetzt krieg ichs nimmer und jetzt werd ich auch so schlimmer. Weil dort hab ichs gekriegt und dann dachte ich mir auch immer, woa Scheiße, weil wenn ich noch ein Verweis hab, flieg ich aus der Schule. Hab ich nimmer Scheiße gemacht. Hier mach ich so viel Scheiße wie ich will, und du fliegst nicht aus der Schule. Interviewer: Mhm, also du hättest gern wirklich im Grunde, du würdest im Grunde gerne härter angefasst werden, jemand der dir ganz klar sagt, du kannst genau bis hier hingehen und nicht weiter? Jugendlicher: Ja, genau.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 215 - 221 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstreal life creativity 2.1.19\4 schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: störer ausschließen

Störer ausschließen aus Klassenunterricht „Ein eigenes Haus bauen für die Chaoten“	Was würdest du verändern? Jugendlicher: Ein eigenes Haus bauen für die Chaoten. Interviewer: Mhm. Jugendlicher: In der Schule. Interviewer: Mhm. Und das heißt also, dass die zu denen, die stören wirklich sagen, ihr müsst hier nicht sein, also geht rüber. Und wenn ihr euch wieder beruhigt habt, dann kommt wieder. Mehr oder weniger? Jugendlicher: Mhm. Interviewer: Aber die Leute, die die... Und wär der Unterricht auch anders? Also wär der normale Ablauf von Unterricht anders oder wär der genauso? Jugendlicher: Genauso.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 198 - 201 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstreal life creativity 2.1.19\4 d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: störer ausschließen
Schulwechsel / Klassenwiederholung [retrospektiv] „wenn man zum Beispiel sitzen bleibt“	Manche Sachen [lernt man fürs Leben] schon. Wenn man sein Leben lang auf einer Schule ist, dann schätz ich jetzt mal nicht. Es gibt vielleicht schon jetzt paar Sachen, wenn man zum Beispiel sitzen bleibt, dann ist man ja auch in einer neuen Situation, man ist mit ganz anderen Schülern und so Zeugs. Aber wenn man öfter die Schule wechselt, dann ist das eigentlich anders als wie... also, man lernt schon was in der Schule mit so neuen Situationen umzugehen. Aber ich schätz mal, nicht soviel wie in der Freizeit oder so.	Text:I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 269 - 271 Code: Leitfaden-Codes\2 Identität / Selbstkonzept\2.1 multiples selbstreal life creativity 2.1.19\4 d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: sitzen bleiben

Tab. 112: Ausgewählte Codings und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (2.1.19d): Subjektive Konzepte von Schulentwicklung (Schule als Ort der Vorbereitung auf subjektiv neuartige Sit. / Leben)

Zwei zentrale Aspekte lassen sich aus den subjektiven Schulentwicklungskonzepten der Jugendlichen der SzE extrahieren: Der Schüler fordern zum einen eine

- (a) Schule als emotionales Unterstützungsnetzwerk (u.a. Kat.: Hoffnung und Mut vermitteln – Skript „du schaffst das schon“; Kat.: Vertrauenswürdigkeit der Lehrer – Skript „die hier sind hinterhältig“), zum anderen die
- (b) Selektion der „Störer“ bzw. unterrichtliche Konsequenzen auf das eigene „Störverhalten“ (u.a. Kat.: Störer ausschließen aus Klassenunterricht – Skript „Ein eigenes Haus bauen für die Chaoten“; Kat.: Grenzen setzen und Struktur geben – Skript „lernen erzwingen“; Kat.: Lehrer als (stärkerer) Halt – Skript „Die lassen nicht einfach einen im Stich, wenn er nicht will“; Kat.: Konsequenzen auf unangepasstes Verhalten – Skript „Hier mach ich so viel Scheiße wie ich will“).

Das sind zwei fundamentale Ergebnisse, die Hinweise darauf geben, dass es die Schule zur Erziehungshilfe in den für die Untersuchung herangezogenen Fällen nicht geschafft hat, eine solch haltgebende (sonder-)pädagogische Struktur aufzubauen, die sich in den narrativen Konstruktionen der Schüler widerspiegelt. Im Gegenteil: Die Jugendlichen fühlen sich „im Stich gelassen“ und „aussortiert“. Sie wünschen sich dagegen Lehrer, an denen sie sich reiben können und die sie regelrecht „zwingen“, wie es folgendes Coding ausdrückt, sich in der Schule zu entwickeln: „Also, die setzen sich durch. Die lassen nicht einfach einen im Stich, wenn er nicht will, sondern die zwingen ihn dazu, es zu machen. Die sagen, jetzt hock dich hin und schreib das oder so. Hier ist es nicht so“ (pbn62_Position 267-369). Diese Inkonsequenz erleben die Schüler als pädagogische Gleichgültigkeit, was sich – in ihren subjektiven Theorien – auch auf die Verhaltensebene auswirkt: „Hier mach ich so viel Scheiße wie ich will, und du fliegst nicht aus der Schule. [Interviewer:] [...] würdest [du] im Grunde gerne härter angefasst werden, jemand der dir ganz klar sagt, du kannst genau bis hier hingehen und nicht weiter? [Jugendlicher:] Ja, genau“ (pbn57_Position 215-221). Als pädagogische Forderung formuliert ein Jugendlicher einen Ansatz, der ihm selbst widerfahren ist: Aussonderung. „[Interviewer:] Was würdest du verändern? [Jugendlicher:] Ein eigenes Haus bauen für die Chaoten“ (pbn55_position 198-201).

Der andere Ansatz der subjektiven Schulentwicklungstheorie basiert auf einer emotionalen Ebene, thematisiert die Bedeutung der pädagogischen Beziehung zwischen Schüler und Lehrer sowie das Prinzip Ermutigung: „Ja, wenn einer sagt, »ja [...], egal, auch wenn du in Mathe oder Deutsch nicht gut bist, das schaffst du schon«“ (pbn62_Position102-106). Das Dilemma einer ermutigenden Pädagogik wird jedoch darin sichtbar, dass die realen Möglichkeiten der Jugendlichen Schulabgänger der Schule zur Erziehungshilfe (wie auch bei Förderzentren des Förderschwerpunkts Lernen), noch unter denen der Hauptschüler liegen: „So ne Schule vielleicht gibts, aber die bereitet nicht [Anm.: auf das Leben vor]. [Interviewer:] Warum? [Jugendlicher:] Finde ich. Weil hier die Lehrer hinterhältig sind. Die..., wir hatten ne Lehrerin, die hat gesagt, ja, ihr seid so gut, ihr seid so gut und dann hat sie einem ins Zeugnis geschrieben »Frech gegenüber Erwachsenen« und hat halt so nen Mist reingeschrieben und der, jetzt, der ä hat immer noch keine Lehrstelle gefunden. Immer Absagen“ (pbn62_Position 219-221). Darin wird die Komplexität der Aufgabe der Pädagogik deutlich: Sie muss zum einen versuchen, Schüler in ihrer Identitätsarbeit – als der Versuch, einen Ausgleich zwischen Selbstansprüchen und sozialen Anforderungen herzustellen – zu begleiten und sie im Hinblick auf die Ressourcenfrage und die Ermöglichung befähigender Erfahrungen zu unterstützen, auf der anderen Seite jedoch die sozial-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen realistisch einschätzen. Ob die Schule zur Erziehungshilfe es wirklich vermag, Jugendliche auf das Leben nach der Schule vorzubereiten, wäre ein eigener Forschungs-komplex, da (empirisch) zu klären wäre, auf welches „realistische“ Leben – bezogen auf tatsächliche Möglichkeiten der sozial-gesellschaftlichen Teilhabe – sie ihre Schüler vorbereitet und (aus)bildet. Die subjektiven Konzepte der Schüler der SzE stellen diesen Anspruch jedenfalls aus ihrer aktuellen und subjektsspezifischen Sichtweise sehr in Frage.

Probekodieren für die Zukunft: Theorie-Praxis-Bezüge als emotionale Vorbereitung für den „Ernstfall“

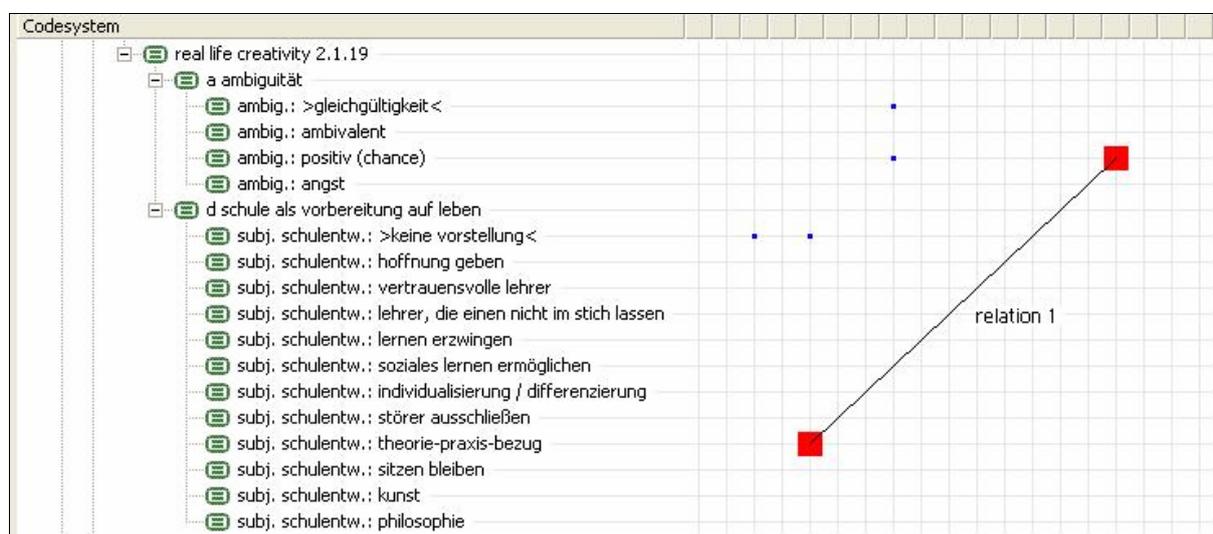


Abb. 116: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.19 a/d (logische Aktivierung: FKK-SK T-Wert>56; PR75+)

Die in den Ergänzungsverfahren gewonnenen Daten bzgl. der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK) sowie spezifischer Strategien (STAT) ermöglichten die Analyse der quantitativen Codehäufigkeiten und Code-Zusammenhänge nach bestimmten Probandenmerkmalen. Die Analyse für die Gruppe der „Selbstbewussten“ (Selbstkonzept eigener Fähigkeiten mit einem Prozentrang von über 75: FKK-SK T-Wert > 56; PR75+) in Abb. 116 zeigt, dass diese Jugendlichen – die neuen Situationen vorwiegend optimistisch gegenüber stehen – v.a. von einem ausgeprägten Theorie-Praxis-Bezug profitieren. Auf den im schulischen Kontext gewonnenen Erfahrungen auch in praktischer Hinsicht bauen diese Schüler ihr Vertrauen in subjektiv unbekanntem Anforderungssituationen (Abb. 116: *relation 1*).

Die Bedeutung einer vertrauensvollen Lehrer-Schüler-Beziehung gerade für unsichere Schüler

Für die Gruppe der „Selbstzweifler“ – Jugendliche mit niedrigem generalisiertem Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (FKK-SK T-Wert > 44; PR25-) – sind dagegen keine so eindeutigen Code-Zusammenhänge nachzuweisen (Abb. 117). Die qualitativ schwächeren Relationen zeigen bei den Jugendlichen, die neuen Situationen ambivalent gegenüber stehen (Kat. ambig.: ambivalent), Verbindungen zur Kategorie „>keine Vorstellung<“ (bzgl. subjektiven Konzepten der Schulentwicklung) bzw. zur Kategorie „vertrauensvolle Lehrer“ (*relation 2*). Auch die Gruppe der psychometrischen „Selbstzweifler“ scheint wie die „Selbstüberzeugten“ von einem Theorie-Praxis-Bezug (Kat. theorie-praxis-bezug) des Unterrichts profitieren zu können, da hier Codeverbindungen zu einer grundsätzlich positiven Einstellung gegenüber neuen Anforderungen (Kat. ambig.: positiv) nachgewiesen werden können (*relation 3*).

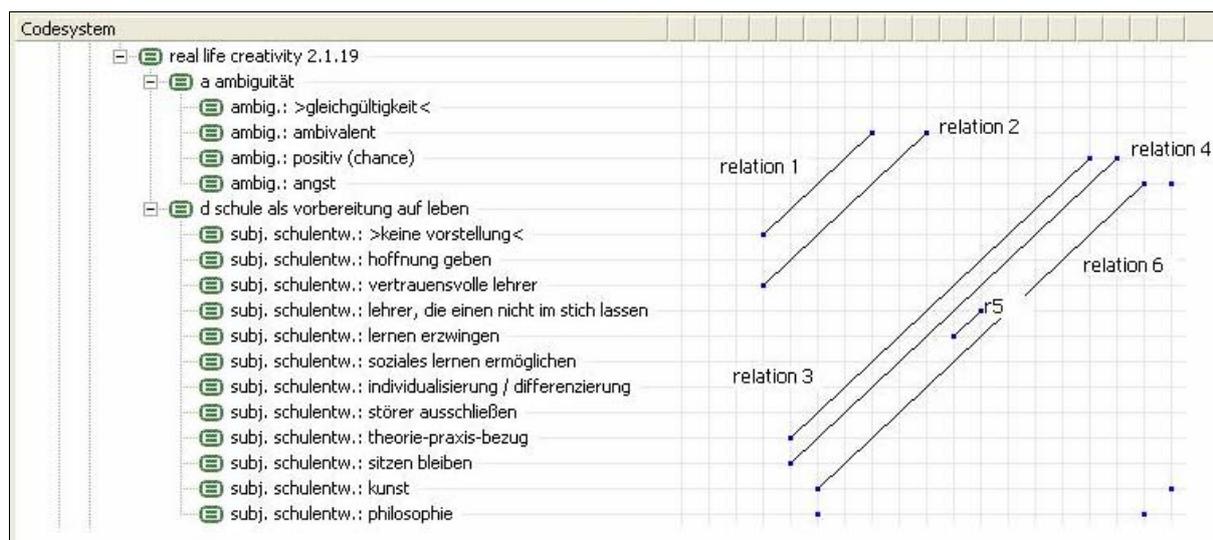


Abb. 117: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.19 a/d (logische Aktivierung: FKK-SK T-Wert > 44; PR25-)

Auf den Zusammenhang zwischen der emotionalen Unterstützungskategorie „Lehrer die einen nicht im Stich lassen“ und „Lernen erzwingen“ (*relation 5*) wurde bereits bei der Dis-

kussion um die Ergebnisse der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe hingewiesen. Erstaunlicherweise wurde das „Sitzen bleiben“ als (zwar) negativ konnotierte Erfahrung bewertet, die jedoch auf das Leben und die Bewältigung neuer, schwieriger Situationen vorbereitet hat (vgl. Einzelanalysen des Anhangsbandes).

Die Analyse bzgl. der Variablen des Ergänzungsverfahrens STAT (Strategien und Kompetenzen im Umgang mit neuartigen Situationen, differenziert nach analytischen, praktischen und kreativ-synthetischen Fähigkeiten) ergab keine wesentlichen Code-Relationen bzw. Unterschiede zwischen den STAT-Typen.

9.5.2.2 Handlungsraum Schule:

Situations-Ereignis-Erwartung, Selbstkonzept schulischer Fähigkeiten, Kontrollüberzeugung und Ergebnis- / Ergebnis-Folge-Erwartung

Nachdem sich die Leitfrage 2.1.19 mit der Auseinandersetzung relativ abstrakter bzw. individuell sehr unterschiedlicher Handlungssituationen im Umgang mit subjektiv neuartigen Anforderungen auseinandergesetzt hat, geht es nun um die Konkretion im Handlungsraum *Schule* (9.5.2.2) und um den Handlungsraum *nachschulischer Zukunft* (9.5.2.3).

So wurden die Schüler bzgl. des Handlungsraums Schule zu folgenden identitätsrelevanten Variablen (vgl. Ansatz Haußers 1995 und 2002 bzw. Abschnitt 2.3.1 und 2.3.2 sowie das handlungstheoretische Modell Krampens 1991, 2002 und 2005 bzw. Abschnitt 2.3.3.2) befragt bzw. im Interview darauf hingeführt (LF 3.1)²⁰²:

LF3.1.1 *Situations-Ereignis-Erwartung*: Situations-Ereignis-Erwartung als subjektive Erwartung, dass ein bestimmtes Ereignis (z.B. Schulausschluss; Schulabschluss; Rückführung an die allgemeine Schule) im Handlungsraum Schule auftritt oder verhindert wird, ohne dass der Jugendliche selbst aktiv wird und handelt (korrespondierende Persönlichkeitsvariable: Vertrauen; vgl. Krampen 2005).

LF3.1.2 *Selbstkonzept schulischer Fähigkeiten*: Kompetenzerwartung oder Situations-Handlungserwartung als subjektive Erwartungen darüber, dass im Handlungsraum Schule dem Jugendlichen Handlungsalternativen – zumindest aber eine Handlungsmöglichkeit – zur Verfügung steht.

²⁰² LF 3.1 Handlungsraum Schule:

LF 3.1.1 Machst du dir Sorgen zu deiner derzeitigen und zukünftigen schulischen Situation oder bist du eher zuversichtlich, dass alles gut für dich verlaufen wird? Woher kommen deine Ängste bzw. woraus ziehst du deine Zuversicht?

LF 3.1.2 Hast du Einfluss darauf, dass deine schulische Situation zukünftig positiv(er) verläuft? Wie schätzt du dich und deine Handlungsmöglichkeiten selbst ein?

LF 3.1.3 Falls du wirklich alles dafür tust, was du deiner Meinung nach selbst tun kannst, kann doch eigentlich nichts mehr schief gehen, oder doch?

LF 3.1.4 Was versprichst du dir davon, in der Schule erfolgreich zu sein? Ist dir schulischer Erfolg wichtig, und warum oder warum nicht?

LF3.1.3 *Kontrollüberzeugung*: Kontrollerwartung oder Handlungs-Ergebniserwartung als subjektive Erwartungen darüber, dass auf eine Handlung im Handlungsraum Schule (z.B. Bemühung um angemessenes Verhalten, Anstrengungsbereitschaft, Schulverweigerung) bestimmte Ergebnisse folgen oder nicht folgen. Internale Kontrollüberzeugungen bezeichnen die Erwartungen der Jugendlichen, durch eigenes Handeln das Ergebnis beeinflussen zu können.

LF3.1.4 *Ergebnis-/Ergebnis-Folge-Erwartung*: Instrumentalitätserwartung als subjektive Erwartung darüber, dass bestimmten Ergebnissen oder Ereignissen bestimmte Konsequenzen folgen (z.B.: Nach Bestehen des Schulabschlusses folgt eine erhöhte Möglichkeit auf einen Ausbildungsplatzes).

 LF 3.1.1 Handlungsraum Schule

Zuversicht oder Angst als eine Frage der Schultart

Folgende tabellarische Übersicht (Tab. 113) integriert die Kategorien der vier genannten Leitfragen im Handlungsraum Schule:

Code Situations-Ereignis-Erwartung	⇒ Schulisches Selbstkonzept (Situations-Handlungs- Erwartung)	⇒ Internalität der Kontrollüberzeugung (Handlungs-Ergebnis- Erwartung)	⇒ Ergebnis-Folge- Erwartung
Kat. 3.1.1	Kat. 3.1.2	Kat. 3.1.3	Kat. 3.1.4
3.1.1\see schule: zuversicht Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 197 - 211 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\sit.-ereign-erwartung / vertrauen	Code: 3.1.2\sk schule: pos. Position: 200 - 201	Code: 3.1.3\I schule: pos. Position: 206 - 207	Code: 3.1.4\efe schule: pos. Position: 211 - 211
3.1.1\see schule: zuversicht Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 270 - 283 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\sit.-ereign-erwartung / vertrauen	Code: 3.1.2\sk schule: pos. Position: 272 - 273	Code: 3.1.3\I schule: pos. Position: 276 - 279	Code: 3.1.4\efe schule: gleichgültig Position: 282 - 283
3.1.1\see schule: ambivalent Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn44_A Position: 225 - 239 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\sit.-ereign-erwartung / vertrauen	Code: 3.1.2\sk schule: ambivalent / neutral Position: 225 - 225	Code: 3.1.3\I schule: pos. Position: 234 - 234	Code: 3.1.4\efe schule: pos. Position: 210 - 212
3.1.1\see schule: zuversicht Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn42_P Position: 210 - 224 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\sit.-ereign-erwartung / vertrauen	Code: 3.1.2\sk schule: ambivalent / neutral Position: 217 - 218	Code: 3.1.3\I schule: pos. Position: 217 - 218	Code: 3.1.4\efe schule: pos. Position: 223 - 224
3.1.1\see schule: zuversicht Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn40_C Position: 203 - 217 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\sit.-ereign-erwartung / vertrauen	Code: 3.1.2\sk schule: pos. Position: 203 - 205	Code: 3.1.3\I schule: pos. Position: 212 - 213	Code: 3.1.4\efe schule: pos. Position: 83 - 84
3.1.1\see schule: unsicherheit/sorgen Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 256 - 279 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\sit.-ereign-erwartung / vertrauen	Code: 3.1.2\sk schule: neg. Position: 264 - 266	Code: 3.1.3\I schule: neg. Position: 256 - 258	Code: 3.1.4\efe schule: pos. Position: 258 - 259
3.1.1\see schule: unsicherheit/sorgen Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 338 - 357 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\sit.-ereign-erwartung / vertrauen	Code: 3.1.2\sk schule: neg. Position: 338 - 341	Code: 3.1.3\I schule: neg. Position: 349 - 351	Code: 3.1.4\efe schule: pos. Position: 355 - 357
3.1.1\see schule: unsicherheit/sorgen Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 235 - 255 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\sit.-ereign-erwartung / vertrauen	Code: 3.1.2\sk schule: ambivalent / neutral Position: 243 - 245 Code: 3.1.2\sk schule: neg. Position: 249 - 251	Code: 3.1.3\I schule: pos. Position: 241 - 241	Code: 3.1.4\efe schule: pos. Position: 125 - 127

3.1.1\see schule: unsicherheit/sorgen Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 215 - 229 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\sit.-ereign-erwartung / vertrauen	Code: 3.1.2\sk schule: pos. Position: 215 - 218	Code: 3.1.3\I schule: neg. Position: 215 - 218	Code: 3.1.4\efe schule: pos. Position: 229 - 229
3.1.1\see schule: unsicherheit/sorgen Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 285 - 300 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\sit.-ereign-erwartung / vertrauen	Code: 3.1.2\sk schule: neg. Position: 289 - 292	Code: 3.1.3\I schule: pos. Position: 289 - 292	Code: 3.1.4\efe schule: pos. Position: 300 - 300
3.1.1\see schule: zuversicht Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn5_CAP Position: 185 - 196 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\sit.-ereign-erwartung / vertrauen	Code: 3.1.2\sk schule: pos. Position: 187 - 188	Code: 3.1.3\I schule: pos. Position: 191 - 192	Code: 3.1.4\efe schule: pos. Position: 195 - 196
3.1.1\see schule: unsicherheit/sorgen Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn14_A Position: 192 - 204 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\sit.-ereign-erwartung / vertrauen	Code: 3.1.2\sk schule: neg. Position: 196 - 196	Code: 3.1.3\I schule: neg. Position: 200 - 200	Code: 3.1.4\efe schule: pos. Position: 204 - 204
3.1.1\see schule: zuversicht Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn13_P Position: 191 - 204 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\sit.-ereign-erwartung / vertrauen	Code: 3.1.2\sk schule: pos. Position: 194 - 194	Code: 3.1.3\I schule: neg. Position: 198 - 200	Code: 3.1.4\efe schule: pos. Position: 204 - 204
3.1.1\see schule: zuversicht Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn17_C Position: 223 - 244 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\sit.-ereign-erwartung / vertrauen	Code: 3.1.2\sk schule: ambivalent Position: 223 ff.	Code: 3.1.3\I schule: neg. Position: 230 - 232	Code: 3.1.4\efe schule: pos. Position: 237 - 239
3.1.1\see schule: keine erwartung Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn9_CAP Position: 228 - 242 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\sit.-ereign-erwartung / vertrauen	Code: 3.1.2\sk schule: neg. Position: 231 - 232	Code: 3.1.3\I schule: neg. Position: 235 - 236	Code: 3.1.4\efe schule: pos. Position: 240 - 242

Tab. 113: Kategorien der LF 3.1 bzgl.

- (1) Situations-Ereignis-Erwartung (a. Zuversicht; b. Unsicherheit/Sorgen; c. keine Erwartung),
- (2) Selbstkonzept schulischer Fähigkeiten (a. positiv; b. ambivalent; c. negativ),
- (3) Internalität der Kontrollüberzeugung (a. positiv; b. negativ) und
- (4) Ergebnis- / Ergebnis-Folge-Erwartung (a. positiv; b. gleichgültig; c. negativ)

Die einzelfallbezogene Auswertung und inhaltsanalytische Kategoriendefinition ist im Anhangsband wiedergegeben. Die Übersicht zeigt eine Tendenz, bei der die Gruppe der Hauptschüler bzgl. der Kategorie von LF 3.1.1 (Tab. 113, linke Spalte: Situations-Ereignis-Erwartung) ihre schulische Situation zum großen Teil zuversichtlich sehen, die Gymnasialisten ihre Situation von Zuversicht bis Unsicherheit beschreiben und die Gruppe der Jugendlichen der SzE durchweg die aktuelle Situation und den Ist-Zustand ihrer schulischen Biographie mit Unsicherheit und Sorgen schildern. Ihr bereichsspezifisch-schulisches Selbstkonzept ist bis auf eine Ausnahme nach narrativer Datenlage niedrig (Tab. 113, 2. Spalte: Kat. 3.1.2), was durch die Ergänzungsverfahren (insbesondere FKK) für jeden einzelnen Interviewpartner vergleichend analysiert wurde (vgl. Anhangsband). Dabei gehen die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe je nach Einzelfall mal mehr (internal), mal weniger (external) davon aus, durch die eigenen Handlungen oder Bemühungen die schulische Situation beeinflussen zu können (Tab. 113, 3. Spalte: Kat. internale Kontrollüberzeugungen). Von der Bedeutung der Schule und des schulischen Abschlusses (Tab. 113, 4. Spalte: Kat. Ereignis-/Ereignis-Folge-Erwartung) sind die Jugendlichen – alle Interviewpartner unabhängig von der Schulart – überzeugt und sehen ihn als Voraussetzung für eine positive nachschulische Zukunft (v.a. bzgl. der Ausbildungsplatzsituation).

Schulischer Erfolg: Alle wollen, doch nur manche glauben auch daran

Die Codehäufigkeiten bzgl. der genannten Konstrukte gibt Tab. 118 wieder. Die Ergebnis-Folge-Erwartung ist über alle Schularten hinweg bestimmt durch eine positive Einschätzung, mit der schulischer Erfolg bzw. die Bedeutung von Schule als subjektiv relevant für die nähere Zukunft bewertet wird. Die anderen Kategorien weisen alle Möglichkeiten an Codierungen auf. Man könnte das Ergebnis wie folgt auf den Punkt bringen: »Alle wollen, doch nur manche glauben auch daran«. Welche Möglichkeiten und welche Typen (Varianten an Optimisten, Pessimisten, Ambivalente) bzgl. des handlungstheoretischen Modells in Folge der spezifischen Erwartungen formuliert werden können, wird nachfolgend behandelt (vgl. Abb. 119).

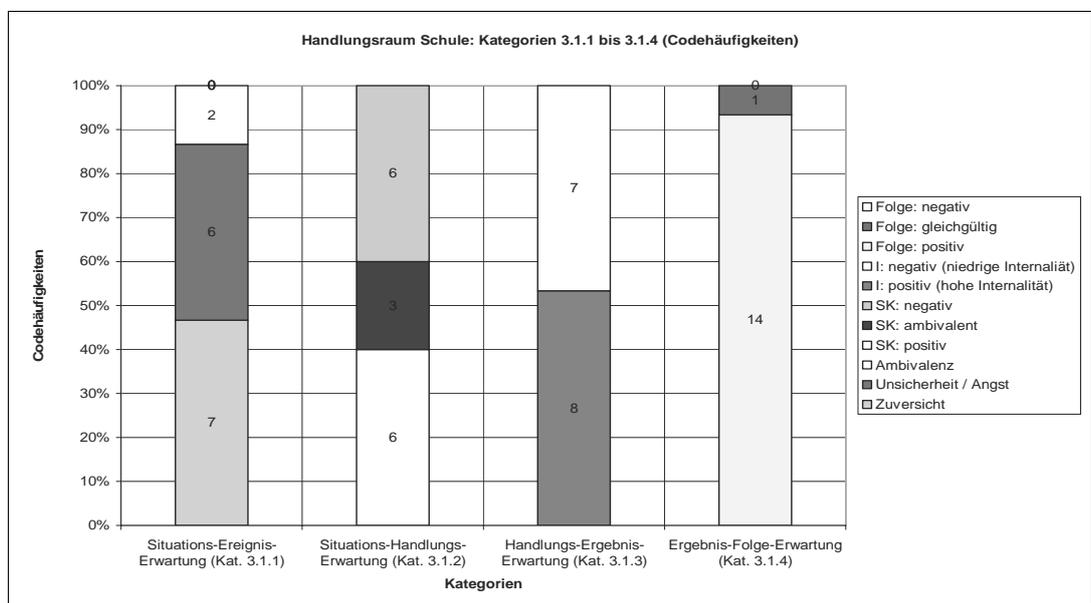


Abb. 118: Absolute und relative Codehäufigkeiten der ausgewerteten Kategorien (Handlungsraum Schule) bzgl.

- (1) Situations-Ereignis-Erwartung (a. Zuversicht; b. Unsicherheit/Sorgen; c. Ambivalenz),
- (2) Selbstkonzept schulischer Fähigkeiten (a. SK positiv; b. SK ambivalent; c. SK negativ),
- (3) Internalität der Kontrollüberzeugung (a. I positiv; b. I negativ) und
- (4) Ergebnis- / Ergebnis-Folge-Erwartung (a. Folge positiv; b. Folge gleichgültig; c. Folge negativ)

Optimismus und die Bedeutung schulischen Selbstkonzepts

Die genauen Muster, Varianten und Kategorienfolgen wurden aufgrund der qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertungen der Einzelfälle (vgl. Anhangsband) analysiert und zeigten folgende Typen an (a) Optimisten (Grundkriterium: Zuversicht als Situations-Ereignis-Erwartung), (b) Pessimisten (Grundkriterium: Unsicherheit bzw. Angst als Situations-Ereignis-Erwartung) sowie (c) Ambivalente (Grundkriterium: Ambivalenz als Situations-Ereignis-Erwartung) (Abb. 119):

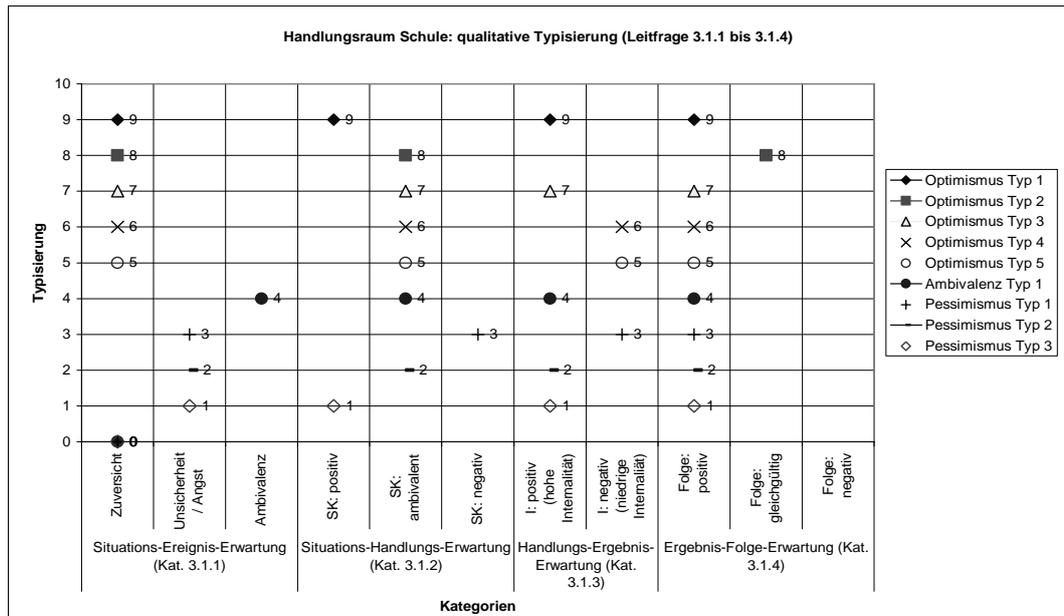


Abb. 119: Qualitative Typisierung von schulischen Optimisten und Pessimisten in Anlehnung an identitätsrelevante, handlungstheoretische Konstrukte (S-E-Erwartung; S-H-Erwartung; H-E-Erwartung; E-F-Erwartung)

Schule zur Erziehungshilfe: Pessimisten unter sich

Die Gruppe der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe wies ausschließlich den Typus »schulischer Pessimist« aus, wie nachfolgende Codings (Tab. 114) veranschaulichen.

Kategorie/Themen	Coding (Interview-Ausschnitt)	Text/Position/Code
Schulischer Pessimist (Typ 1): <ul style="list-style-type: none"> Unsicherheit /Angst Negatives schulisches Selbstkonzept Geringe Internalität in der Kontrollüberzeugung Schule als subjektiv bedeutsames Identitätsprojekt 	<p>Schon bisschen so Gedanken drüber [Anm: über die weitere schulische Entwicklung]. Interviewer: Bisschen Sorgen, warum? Jugendlicher: Ja, weil ich weiß nicht, ob ich ihn schaff oder nicht, aber ich muss ihn ja schaffen. Interviewer: Den Quali? Jugendlicher: Ja. Interviewer: Von was hängt es ab, ob du den Quali schaffst oder nicht? Hängt es von dir ab oder auch von anderen? Jugendlicher: Ja, von mir auch. Ich find, auch so von, ding, ... auch vom Lehrer find ich, also, ich weiß nicht, also, das ist nicht ganz sicher, ja, kann ich jetzt nicht so sagen, eigentlich. Interviewer: Also, du denkst, das ist verbunden mit dem Lehrer und der Klasse, wie du lernen kannst. Also, du würdest das gar nicht so trennen? Jugendlicher: Ne, also. Interviewer: Und warum ist dir der Quali und Hauptschulabschluss wichtig? Wegen dem Job? Jugendlicher h: Ja. Weil ohne Quali kriegst du fast keinen Job, also... bei manchen kriegst du schon ohne Quali was, also zum Beispiel eine Bekannte, ähm, der Mann von ihr, der ist ein Maler und die hat gesagt, ähm, ob ich Quali hab oder auch keinen Quali, der würd mich nehmen zur Lehre, also schon. Aber trotzdem, weil, da muss ich den machen, weil, da muss ich ja alle herzeigen und so ein Zeug. Interviewer: Und was mich nochmal interessiert, du sagst ja zum Beispiel, dass es auch vom Lehrer abhängt... Jugendlicher: Das glaub ich. Interviewer: Ja, ist ja o.k.! Wenn es deine Meinung ist, völlig o.k.! Wenn... Jugendlicher: Ja, halt der Weg, dass wir kommen müssen und so. Interviewer: Und wirst du das machen nächstes Jahr? Weil du hast ja den Herrn X. noch ein Jahr... Jugendlicher: Ja, ja. Interviewer: Ja genau. Und du kennst jetzt die Situation hier, du weißt im Grunde, wie das läuft, und was wirst du tun? Dir ist der Quali wichtig, du machst ihn ja für dich. Jugendlicher: Ja. Interviewer: Was wirst du nächstes Jahr tun, damit du den Quali schaffst? Was willst du tun, also du willst Nachhilfe nehmen, weil du eben nebenbei noch was machen willst, weil du sagst, hier... Oder wirst du auch auf den Herrn X. zugehen und sagen, hey, ähm, bringen Sie mir das und das noch bei? Oder erwartest du im Grunde von ihm, dass er sagt, o.k... Jugendlicher: Also, der würd mir schon, also das ist ja klar, wenn einer von uns da hingehen würde und sagen würde, ja, ähm, das könnten Sie uns lernen oder so, dann macht er das schon. Aber wenn man da schon jetzt die Freiheit hat, ähm, da so Schmarrn zu machen, dann mach ich das auch, manchmal und manchmal nicht. Das ist immer so ein Ding dann... Deswegen Nachhilfe, dass ich den schaffe. Weil wir sind auf dem Stand von der 3./4. Klasse. Interviewer: Mhm. Jugendlicher: Also vom Lernstoff her. Also, wir haben schon in Mathe so 9.Klasstoff auch gemacht, aber trotzdem, das... Englisch können wir nichts, das ist halt ding, der Lehrer, der macht, also, ich</p>	<p>Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A)</p> <p>Position: 256 - 279 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\sit-ereignis-erwartung / vertrauen 3.1.1\see schule: unsicherheit/sorgen</p> <p>Position: 264 - 266 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\kompetenzerwartung / schulisches sk 3.1.2\sk schule: neg.</p> <p>Position: 256 - 258 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\kontrollüberzeugung 3.1.3\l schule: neg.</p> <p>Position: 258 - 259 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\ergebnis-folge-erwartung 3.1.4\efe schule: pos.</p>

	<p>find schon, dass der Herr X. so bissl, also schon so bissl Druck machen würde... Interviewer: Sollte... Wie könnte er denn... Jugendlicher: So, das durchsetzen, meinen Sie? Interviewer: Mhm. Jugendlicher: Einfach sagen, "Ja, machts das jetztad!" Interviewer: Wie könnte er das durchsetzen? Bei euch? Jugendlicher: Pfff, das weiß ich auch nicht, denk ich.</p>	
Schulischer Pessimist (Typ 1)	<p>Ich mach mir Sorgen, dass ich den Quali nicht schaff. Interviewer: Mhm. Und warum? Jugendlicher: Wega den Lehrern. Mit dem motivieren, also, dass sie uns ding geben, dass wir was werden. Wenn das da wär, dann würd ichs schon schaffen. Vielleicht nicht schaffen, aber ich hätt dann die Hoffnung, und ich glaube, dann würde sich jeder hinsetzen und lernen. Interviewer: Und wenn du jetzt vermutest, dass die Lehrer möglicherweise nicht so gut sind im motivieren und so. Warum motivierst du dich nicht selbst, also warum gehst du nicht selbst dran? Jugendlicher: Das geht nicht. Das muss ein anderer tun. Interviewer: Wie kann dich ein anderer motivieren? Jugendlicher: Ja, wenn er sagt, ich weiß es nicht, "T., das schaffst du schon." oder so. Interviewer: Also, positiv das sagt. Jugendlicher: Ja, also irgendwie sich selber sagen, "Ja, das schaff ich schon." und so, dass hat irgendwie nicht so ne Wirkung. Find ich, also... Aber wenns n anderer sagt... Interviewer: Falls du das alles wirklich dafür tust, was du deiner Meinung nach selbst tun kannst, was kann schief gehen? Jugendlicher: Weiß ich nicht. Interviewer: Im Grunde, dann müsste es klappen, oder... Jugendlicher: Vielleicht. Interviewer: Würdest du es schaffen? Angenommen, du würdest jetzt voll durchlernen, du hättest die Motivation, voll zu powern, würdest du es dann schaffen? Jugendlicher: Achzig zu hundert. Interviewer: Mhm. Also, zu 80% ja? Jugendlicher: Ne, ja. Interviewer: Oder 80% ja und 100 nein? Jugendlicher: 100 nein. Interviewer: Oder 80% würdest du es schaffen? Jugendlicher: Ja. Interviewer: Was versprichst du dir davon, in der Schule erfolgreich zu sein? Jugendlicher: Der Schule, was ich der vesprich? Interviewer: Oder warum du den Quali willst? Jugendlicher: Ja, weil ich weiter im Leben dann nicht wie so ein Gammler rumgammeln will. Sondern ich will auch nen Beruf haben und so. Interviewer: Mhm. Jugendlicher: Also, es soll mir nicht schlecht gehen. Interviewer: Mhm. Jugendlicher: Und wenn ich dann irgendwann ne Familie hab, dass ich auf die aufpassen kann, nicht dass ich was weiß ich, dass ich keinen gescheiten Beruf hab und den Junkie werde oder so.</p>	<p>Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P)</p> <p>Position: 338 - 357 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\sit-ereign-erwartung / vertrauen 3.1.1\see schule: unsicherheit/sorgen</p> <p>Position: 338 - 341 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\kompetenzerwartung / schulisches sk 3.1.2\sk schule: neg.</p> <p>Position: 349 - 351 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\kontrollüberzeugung 3.1.3\l schule: neg.</p> <p>Position: 355 - 357 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\ergebnis-folge-erwartung 3.1.4\efe schule: pos.</p>
Schulischer Pessimist (Typ 2): <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unsicherheit /Angst ▪ Negatives schulisches Selbstkonzept ▪ Hohe Internalität in der Kontrollüberzeugung ▪ Schule als subjektiv bedeutsames Identitätsprojekt 	<p>Bisschen Angst hab ich schon, dass ich dann keine Arbeit kriege, aber ich weiß ja, dass ich Arbeit kriege. Ich hab Angst, dass ich halt so, weil hätte ich jetzt nicht so meinen Onkel oder so, würde ich gar keine Arbeit finden. Davor hätte ich Angst, halt da hätte ich Angst davor, weil ich weiß, dass ich eine Arbeit 100%ig finde und da hab ich auch nicht so Angst jetzt, weil ich weiß so... Interviewer: Mhm, das ist so ein Plan B... Jugendlicher: Genau. Interviewer: Und die Arbeit bei deinem Onkel, würd dir die Spaß machen? Jugendlicher: Reisebürokaufmann. Interviewer: Und würde die dir Spaß machen? Jugendlicher: Ja. Interviewer: Wär auch o.k.? Jugendlicher: Am Computer sitzen, Reisebürokaufmann halt. Reisebüroleiter ist mein Onkel halt, und der hat gesagt, du kannst bei mir als Lehrling arbeiten. Ich gib dir dann gleich, das ist halt soviel Geld, so nicht so, erstes Lehrjahr 300€, zweites Lehrjahr so... Interviewer: Er würd dich gut bezahlen? Jugendlicher: Ja genau. Interviewer: Hast du Einfluß darauf, dass deine schulische Situation zukünftig gut verläuft? Wie schätzt du dich selbst ein? Jugendlicher: Hängts von mir ab? Hängt von mir ab. Interviewer: Und was musst du machen, dass es gut läuft? Oder was willst du nächstes Jahr machen, es richtig angehen? Jugendlicher: Lernen. Wie die Sau. Interviewer: Einfach wirklich Fleiß? Jugendlicher: Ja. Interviewer: Einfach dir das Zeug reinziehen. Mhm. Und was kannst du dafür tun, dass du lernst? Also, was tust du selbst dafür, dass du dich hinsetzt und lernst? Also, cancelst du dann, sagst du Freunden "Hey, Freunde, jetzt geh ich nur noch am Wochenende weg und nicht mehr unter der Woche." Tust du was Konkretes dafür, dass du lernst? Jugendlicher: Ja, natürlich, wenn ich Beispiel, jetzt was nicht checke, dann hocke ich mich schon hin, bis ich das checke, bis ich das Beispiel, mal das Wort, brauch ich schon manchmal ein bis zwei Stunden oder so, also nicht für ein Wort, aber so für ne Lösung oder so für ne Megazeile oder so. Oder für nen Aufsatz aufzuschreiben. Und bis ich dann mal das Richtige hab, das ich mach dann solange, bis ich das richtige dann hab. Wenn ichs hab, dann ist gut. Interviewer: Falls du das alles wirklich dafür tust, was du deiner Meinung nach selbst tun kannst, kann doch eigentlich nichts mehr schiefgehen, oder doch? Jugendlicher: Halb halb. Das ist... ein bisschen von den anderen Leuten, ein bisschen vom Lehrer, ein bisschen von mir. Interviewer: Mhm, und was können die anderen Leute zum Beispiel tun, dass es schief geht? Welche Gefahr besteht da? Jugendlicher: Stören. Interviewer: Dass sie? Jugendlicher: Mich stören. Interviewer: Die anderen Schüler meinst du? Jugendlicher: Ja, und dass ich dann nicht lernen kann. Interviewer: Ist das hier oft so, hast du das Gefühl? Jugendlicher: Manchmal. Ja, ich bin selbst manchmal dabei, also... Interviewer: Klar, dass ist dann so ein Ding wo man nicht mehr weg kann... Und von der Schule, du, also im Grunde deshalb ein Ziel, weil du ja den Job haben willst. Jugendlicher: Genau.</p>	<p>Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP)</p> <p>Position: 235 - 255 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\sit-ereign-erwartung / vertrauen 3.1.1\see schule: unsicherheit/sorgen</p> <p>Position: 243 - 245 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\kompetenzerwartung / schulisches sk 3.1.2\sk schule: ambivalent / neutral</p> <p>Position: 249 - 251 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\kompetenzerwartung / schulisches sk 3.1.2\sk schule: neg.</p> <p>Position: 241 - 241 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\kontrollüberzeugung 3.1.3\l schule: pos.</p> <p>Position: 125 - 127 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\ergebnis-folge-erwartung 3.1.4\efe schule: pos.</p>
Schulischer Pessimist (Typ 2)	<p>Also, ich mach mir eher Sorgen. Interviewer: Warum? Jugendlicher: Weil ich kann mir jetzt nicht, also nicht so richtig vorstellen, wie ich jetzt nach der Schule sein sollte, ob ich jetzt irgendetwas schaffe, oder nicht schaffe. Ob man jetzt echt was können muss, damit man arbeiten kann. Interviewer: Diese Unsicherheit jetzt vor der Sache? Jugendlicher: Ja, genau. Interviewer: Hast du Einfluß darauf, dass deine schulische Situation zukünftig positiv(er) verläuft? Wie schätzt du dich selbst ein? Jugendlicher: Also, ich red mir schon ein, dass es jetzt gut wird. Aber sehr viel eigentlich nicht. Ich kann mir das so gut eigentlich nicht vorstellen. Interviewer: Also, glaubst du, dass, ob du die Schule hier gut beendest oder nicht, dass es eher von dir abhängt oder von anderen Dingen? Jugendlicher: Ja, von mir.</p>	<p>Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C)</p> <p>Position: 285 - 300 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\sit-ereign-erwartung / vertrauen 3.1.1\see schule: unsicherheit/sorgen</p> <p>Position: 289 - 292 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule</p>

	<p>Interviewer: Und was musst du dafür tun, dass es gut läuft? Jugendlicher: Also, ich muss schon wollen, dass ich jetzt was schaffe. Und ich muss auch jetzt lernen wollen. Auch in die Zukunft blicken mal, was sein könnte, wenn ich jetzt nichts mache, ich muss mich selber motivieren. Interviewer: Und dann kriegst du das auch hin? Jugendlicher: Ja, wenn ich mir jetzt richtig einrede, dass ich was mache, dann krieg ich das auch hin. Interviewer: Was versprichst du dir davon, in der Schule erfolgreich zu sein? Ist dir schulischer Erfolg wichtig, und warum oder warum nicht? Jugendlicher: Damit ich ein gutes und geregeltes Leben führ.</p>	<p>le\kompetenzerwartung / schulisches sk 3.1.2\sk schule: neg.</p>
<p>Schulischer Pessimist (Typ 3):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unsicherheit /Angst ▪ Positives schulisches Selbstkonzept ▪ Geringe Internalität in der Kontrollüberzeugung ▪ Schule als subjektiv bedeutsames Identitätsprojekt 	<p>Na ja, also ich guck in die Zukunft. Interviewer: Also, und eher positiv oder eher mit Sorge? Jugendlicher: Mit Sorge. Interviewer: Warum mit Sorge? Jugendlicher: Wegem dem Quali. Interviewer: von was hängt es ab, ob du den Quali schaffst oder nicht? Jugendlicher: Von der Klasse. Interviewer: Mhm. Jugendlicher: Und ob ich halt auch was mach. Interviewer: Weil die Klasse dich stört [Anm.: hat Pbn vorher ausgeführt]und du im Grunde das Wissen nicht mehr aneignen kannst, wenn die so laut sind, dass du brauchst dafür? Jugendlicher: Mhm. Interviewer: Wenn die Klasse, wenn es im Grunde so wäre, wie du vorher gesagt hast, wenn die, die nerven weg wären, würdest du es dann schaffen? Jugendlicher: Ja, glaub schon. Interviewer: Was versprichst du dir davon, in der Schule erfolgreich zu sein? Ist dir schulischer Erfolg wichtig, und warum oder warum nicht? Jugendlicher: Dass ich halt einen guten Beruf krieg.</p>	<p>Position: 289 - 292 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\kontrollüberzeugung 3.1.3\I schule: pos.</p>
		<p>Position: 300 - 300 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\ergebnis-folge-erwartung 3.1.4\efe schule: pos.</p>
		<p>Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A)</p>
		<p>Position: 215 - 229 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\sit.-ereign-erwartung / vertrauen 3.1.1\see schule: unsicherheit/sorgen</p>
		<p>Position: 215 - 218 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\kompetenzerwartung / schulisches sk 3.1.2\sk schule: pos.</p>
		<p>Position: 215 - 218 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\kontrollüberzeugung 3.1.3\I schule: neg.</p>
		<p>Position: 229 - 229 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.1 handlungsraum schule\ergebnis-folge-erwartung 3.1.4\efe schule: pos.</p>

Tab. 114: Qualitative Typen und Codings der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (3.1): Handlungsraum Schule

Der subjektive Wert des Schulabschlusses keine Frage des Selbstkonzepts oder der Kontrollüberzeugung

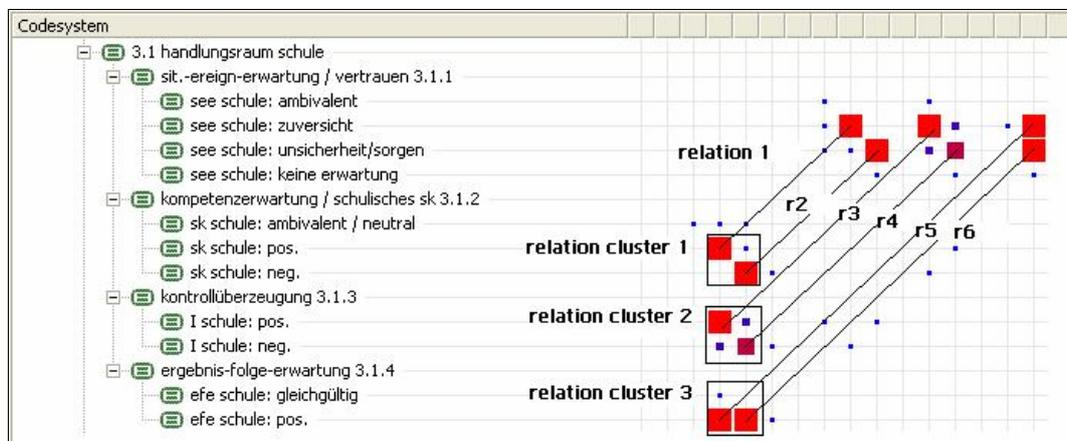


Abb. 120: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 3.1 Handlungsraum Schule

- 3.1.1 Situations-Ereignis-Erwartung: **see schule**
- 3.1.2 Schulisches Selbstkonzept: **sk schule**
- 3.1.3 Internalität der Kontrollüberzeugung: **I schule**
- 3.1.4 Ergebnis-Folge-Erwartung: **efe schule**

Qualitative Code-Zusammenhangsanalysen zeigen drei Cluster an Relationen (relation cluster 1 bis 3). Cluster 1 zeigt qualitative Zusammenhänge zwischen schulischer Zuversicht (Kat. see schule: zuversicht) und einem positiven schulischen Selbstkonzept (Kat. sk schule: pos.) (relation 1). Dagegen sind Zusammenhänge zwischen schulischer Unsicher-

heit (Kat. see schule: unsicherheit) und einem niedrigen schulischen Selbstkonzept (Kat. sk schule: neg.) nachzuweisen (relation 2).

Cluster 2 weist Zusammenhänge zwischen der Variable Situations-Ereignis-Erwartung und Kontrollüberzeugung nach. Zuversicht steht im Zusammenhang mit internalen Kontrollüberzeugungen (relation 3), Unsicherheit und Sorgen im Kontext von negativ-internen bzw. externalen Kontrollüberzeugungen (relation 4). Das bedeutet, dass die Erwartung, durch eigene Handlung das schulische Ergebnis positiv beeinflussen zu können, die aktuelle schulische Situation zuversichtlicher erscheinen lassen kann.

Cluster 3 zeigt, dass unabhängig von der Einschätzung der aktuellen schulischen Situation (Zuversicht versus Sorge), die Bedeutung von einer erfolgreichen Bewältigung der Schule in Form eines Schulabschlusses von allen Jugendlichen hoch eingeschätzt wird (relation 5 bzw. 6).

9.5.2.3 Handlungsraum Zukunft:

Situations-Ereignis-Erwartung, Selbstkonzept prospektiver Anforderungen, Kontrollüberzeugung und Ergebnis- / Ergebnis-Folge-Erwartung

LF 3.1.1 Handlungsraum Zukunft

Zuversicht überwiegt: die Jugendlichen sehen mit Hoffnung in ihre Zukunft (nach der Schule)

Das gleiche Vorgehen bzgl. der qualitativen Analysen und Auswertungen wie für den Handlungsraum Schule (LF 3.1) wurde im Kontext des Handlungsraums Zukunft (LF 3.2)²⁰³ angewandt. So integriert die nachfolgende tabellarische Übersicht (Tab. 115) die Kategorien der vier Leitfragen im (komplexeren und noch abstrakteren) Handlungsraum Zukunft (Situations-Ereignis-Erwartung; Selbstkonzept prospektiver Fähigkeiten bezogen auf antizipierte Anforderungen der nachschulischen Zukunft; Internalität der Kontrollüberzeugungen; Ergebnis-Folge-Erwartung):

Code Situations-Ereignis-Erwartung	⇒ Selbstkonzept prospektiver Anforderungen / Zukunft (Situations-Handlungs-Erwartung) Kat. 3.2.2	⇒ Internalität der Kontrollüberzeugung (Handlungs-Ergebnis-Erwartung) Kat. 3.2.3	⇒ Ergebnis-Folge-Erwartung Kat. 3.2.4
Kat. 3.2.1	Position: 219 - 219 Code: 3.2.2\sk zukunfft: pos.	Position: 225 - 225 Code: 3.2.3\l zukunfft: ausgeglichen SKI-PC	Position: 229 - 231 Code: 3.2.4\efe zukunfft: valenz eher hoch
3.2.1\see zukunfft: zuversicht			
Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn38_CAP Position: 216 - 230 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfft\sit.-ereignis-erwartung / vertrauen			

²⁰³ LF 3.2 Handlungsraum Zukunft

LF 3.2.1 Wenn Du an deine Zukunft denkst, machst du dir da eher Sorgen oder bist du eher zuversichtlich, dass alles gut wird?

LF 3.2.2 Hast du Einfluss darauf, dass deine Zukunft (nach der Schule) gut verläuft? Wie schätzt du deine Möglichkeiten selbst ein?

LF 3.2.3 Falls du wirklich alles dafür tust, was du deiner Meinung nach selbst tun kannst, kann doch eigentlich nichts mehr schief gehen, oder doch?

LF 3.2.4 Was versprichst du dir von deiner Zukunft? [Wie lange im Voraus schmiedest du Zukunftspläne? Über 1 Jahr, 5 Jahre, 10 Jahre, länger?] [Wie wichtig sind für dich Zukunftspläne?]

3.2.1\see zukunfts: zuversicht Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn48_CAP Position: 288 - 303 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfts\sit.-ereignis-erwartung / vertrauen	Position: 290 - 290 Code: 3.2.2\sk zukunfts: pos.	Position: 295 - 296 Code: 3.2.3\I zukunfts: ausgeglichen SKI-PC	Position: 301 - 302 Code: 3.2.4\efe zukunfts: valenz eher niedrig
3.2.1\see zukunfts: zuversicht Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn44_A Position: 244 - 260 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfts\sit.-ereignis-erwartung / vertrauen	Position: 247 - 248 Code: 3.2.2\sk zukunfts: pos.	Position: 252 - 252 Code: 3.2.3\I zukunfts: SK I (eher internal)	Position: 258 - 260 Code: 3.2.4\efe zukunfts: valenz eher hoch
3.2.1\see zukunfts: zuversicht Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn42_P Position: 229 - 245 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfts\sit.-ereignis-erwartung / vertrauen	Position: 233 - 233 Code: 3.2.2\sk zukunfts: pos.	Position: 238 - 239 Code: 3.2.3\I zukunfts: SK I (eher internal)	Position: 245 - 245 Code: 3.2.4\efe zukunfts: valenz eher hoch
3.2.1\see zukunfts: zuversicht Text: I-CreDo hauptschule\I-CreDo HS pbn40_C Position: 222 - 238 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfts\sit.-ereignis-erwartung / vertrauen	Position: 222 - 223 Code: 3.2.2\sk zukunfts: pos.	Position: 230 - 231 Code: 3.2.3\I zukunfts: SK I (eher internal)	Position: 236 - 238 Code: 3.2.4\efe zukunfts: valenz eher hoch
3.2.1\see zukunfts: ambivalent Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A) Position: 284 - 300 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfts\sit.-ereignis-erwartung / vertrauen	Position: 284 - 284 Code: 3.2.2\sk zukunfts: ambivalent	Position: 286 - 288 Code: 3.2.3\I zukunfts: SK I (eher internal)	Position: 297 - 298 Code: 3.2.4\efe zukunfts: valenz eher hoch
3.2.1\see zukunfts: ambivalent Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P) Position: 362 - 379 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfts\sit.-ereignis-erwartung / vertrauen	Position: 366 - 369 Code: 3.2.2\sk zukunfts: interaktional abhängig	Position: 367 - 369 Code: 3.2.3\I zukunfts: PC (eher external)	Position: 378 - 379 Code: 3.2.4\efe zukunfts: valenz eher niedrig
3.2.1\see zukunfts: zuversicht Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP) Position: 260 - 281 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfts\sit.-ereignis-erwartung / vertrauen	Position: 262 - 264 Code: 3.2.2\sk zukunfts: pos.	Position: 268 - 268 Code: 3.2.3\I zukunfts: SK I (eher internal)	Position: 273 - 277 Code: 3.2.4\efe zukunfts: valenz eher hoch
3.2.1\see zukunfts: zuversicht Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 234 - 249 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfts\sit.-ereignis-erwartung / vertrauen	Position: 234 - 235 Code: 3.2.2\sk zukunfts: pos.	Position: 240 - 243 Code: 3.2.3\I zukunfts: SK I (eher internal)	Position: 248 - 250 Code: 3.2.4\efe zukunfts: valenz eher niedrig
3.2.1\see zukunfts: unsicherheit/sorgen Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 305 - 320 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfts\sit.-ereignis-erwartung / vertrauen	>Keine Codierung< <i>[keine Aussagen über Dimensionen des Selbstkonzepts hinsichtlich prospektiver Anforderungen]</i>	>Keine Codierung< <i>[keine Aussagen über Dimensionen der Kontrollüberzeugungen: Hinweise auf fatalistische Externalität]</i>	Position: 320 - 317 Code: 3.2.4\efe zukunfts: valenz eher hoch
3.2.1\see zukunfts: keine erwartung Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn5_CAP Position: 201 - 208 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfts\sit.-ereignis-erwartung / vertrauen	Position: 203 - 204 Code: 3.2.2\sk zukunfts: interaktional abhängig	Position: 203 - 208 Code: 3.2.3\I zukunfts: ausgeglichen SKI-PC	Position: 200 - 201 Code: 3.2.4\efe zukunfts: valenz eher niedrig
3.2.1\see zukunfts: zuversicht Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn14_A Position: 209 - 223 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfts\sit.-ereignis-erwartung / vertrauen	Position: 212 - 212 Code: 3.2.2\sk zukunfts: pos.	Position: 216 - 217 Code: 3.2.3\I zukunfts: ausgeglichen SKI-PC	Position: 222 - 223 Code: 3.2.4\efe zukunfts: valenz eher hoch
3.2.1\see zukunfts: zuversicht Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn13_P Position: 209 - 222 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfts\sit.-ereignis-erwartung / vertrauen	Position: 212 - 212 Code: 3.2.2\sk zukunfts: interaktional abhängig	Position: 216 - 216 Code: 3.2.3\I zukunfts: PC (eher external)	Position: 221 - 221 Code: 3.2.4\efe zukunfts: valenz eher hoch
3.2.1\see zukunfts: zuversicht Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn17_C Position: 243 - 257 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfts\sit.-ereignis-erwartung / vertrauen	Position: 247 - 248 Code: 3.2.2\sk zukunfts: interaktional abhängig	Position: 251 - 252 Code: 3.2.3\I zukunfts: PC (eher external)	Position: 256 - 256 Code: 3.2.4\efe zukunfts: valenz eher niedrig
3.2.1\see zukunfts: keine erwartung Text: I-CreDo gymnasium\I-CreDo gym pbn9_CAP Position: 246 - 260 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfts\sit.-ereignis-erwartung / vertrauen	Position: 249 - 251 Code: 3.2.2\sk zukunfts: interaktional abhängig	Position: 249 - 260 Code: 3.2.3\I zukunfts: ausgeglichen SKI-PC	Position: 259 - 259 Code: 3.2.4\efe zukunfts: valenz eher niedrig

Tab. 115: Kategorien der LF 3.2 bzgl.

- (1) Situations-Ereignis-Erwartung (a. Zuversicht; b. Unsicherheit/Sorgen; c. keine Erwartung),
- (2) Selbstkonzept prospektiver/zukunftsbezogener Fähigkeiten (a. positiv; b. ambivalent; c. negativ),
- (3) Internalität der Kontrollüberzeugung (a. positiv; b. negativ) und
- (4) Ergebnis- / Ergebnis-Folge-Erwartung (a. positiv; b. gleichgültig; c. negativ)

Der überwiegende Teil der Jugendlichen sieht mit Zuversicht in die (nachsulische Zukunft). Die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe sind in ihrer Erwartung gespalten und weisen die Kategorien Zuversicht, Ambivalenz und Unsicherheit / Sorgen auf (Abb. 115 Kat. 3.2.1, linke Spalte).

Zuversicht in die Zukunft eine Frage der Person und der Chancen, die ihr das soziale und gesellschaftliche Umfeld aus subjektiver Sicht zugesteht

Ihre zukunftsbezogenen Fähigkeiten (Tab. 115 Kat. 3.2.2) zur Bewältigung der Anforderungen, denen sich die Jugendlichen in Zukunft gegenüber sehen, schätzen die Schüler sehr unterschiedlich ein. Während die Hauptschüler überwiegend überzeugt von den eigenen Kompetenzen im Hinblick auf prospektive Anforderungen sind, erkennen die Gymnasiasten die Abhängigkeit des Einzelnen und seiner Handlungen von der sozialen Umwelt und den Chancen, die ihm das soziale und gesellschaftliche Umfeld gewährt (Kategorie: sk zukunfts_interaktional abhängig). Schüler der SzE sind in den Ausprägungen eines zukunftsbezogenen Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten ebenso gespalten wie in ihrer Situations-Ereignis-Erwartung, also der Frage der Zuversicht oder Sorge bzgl. der eigenen Zukunft. Im Unterschied zum Handlungsraum Schule hat in den prospektiven Selbstthematizierungen zwar die grundsätzliche Zuversicht (S-E-Erwartung) zugenommen, das Bewusstsein für externale Abhängigkeiten von Anderen (soziale Externalität) oder schicksalhaften Ereignissen (fatalistische Externalität) aber auch (Tab. 115 Kat. 3.2.3). Ebenso ist ein Unterschied in den Ergebnis-Folge-Erwartungen zu verzeichnen (Tab. 115 Kat. 3.2.4): während im Handlungsraum Schule alle Interviewpartner angaben, sich der Bedeutung der Schule für die weitere Entwicklung im Klaren zu sein, war die Valenz bzgl. der Wertigkeit von Zukunftsplänen und bestimmten Ereignissen in der nachschulischen Zukunft bei einem Teil der Jugendlichen sehr gering.

Insgesamt also blicken die meisten Jugendlichen zuversichtlich in die Zukunft, wissen um die sozial-gesellschaftlichen Abhängigkeiten und unterscheiden sich individuell stark in dem Grad, in dem sie über die Zukunft bewusst nachdenken und sich konkrete Zielperspektiven überlegen (vgl. Abb. 121):

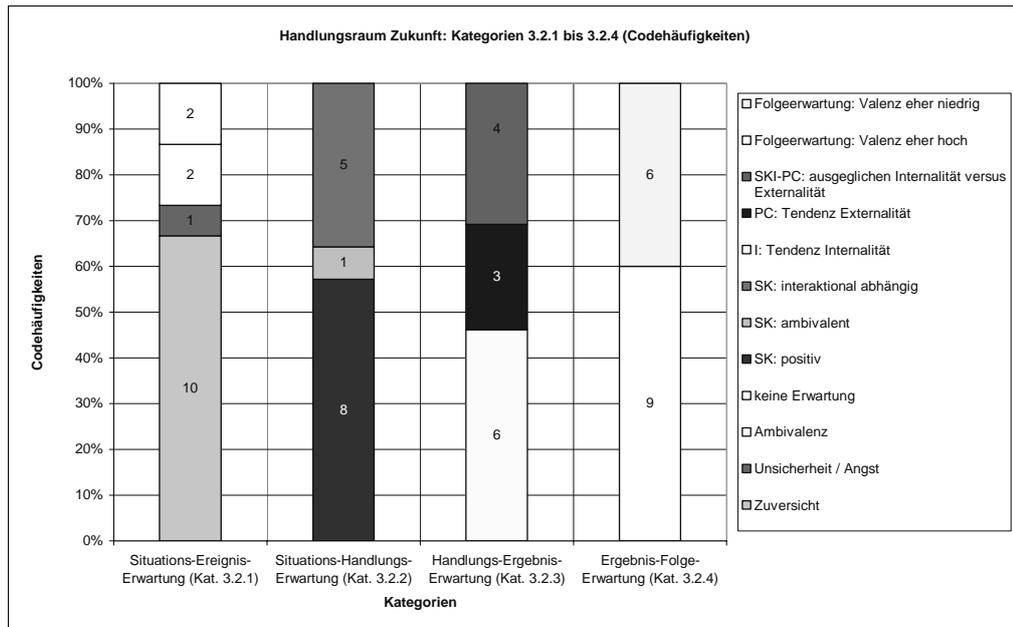


Abb. 121: Absolute und relative Codehäufigkeiten der ausgewerteten Kategorien (Handlungsraum Zukunft)

Die Angst vor der Zukunft als Angst vor dem eigenen Scheitern und der mangelnden Unterstützung

Eine Typologisierung wie im Handlungsraum Schule wurde nun auch für den Handlungsraum (nachsulischer) Zukunft in Abhängigkeit der Zuversicht, Unsicherheit oder Ambivalenz in der Kategorie Situations-Ereignis-Erwartung vorgenommen: Es wurde der Typus Zukunftsoptimist, der Typus Zukunftspessimist und der Typus Ambivalenter auf dem Hintergrund der handlungstheoretischen Variablen definiert, wie folgende Abb. 122 veranschaulicht und nachfolgende Tab. 116 anhand von Merkmalen und Codings beschreibt:

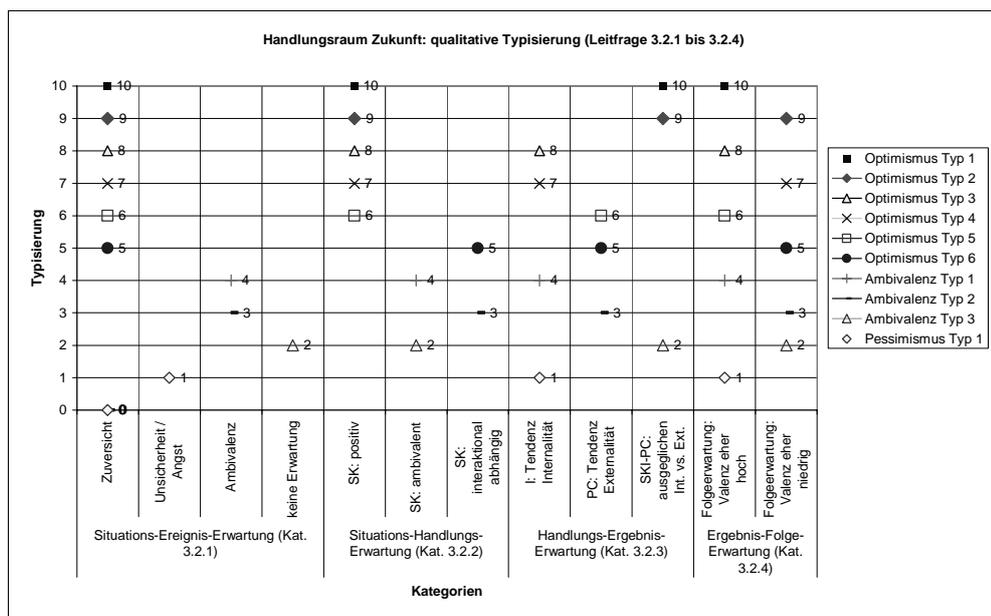


Abb. 122: Qualitative Typisierung von zukunftsbezogenen Optimisten und Pessimisten in Anlehnung an identitätsrelevante, handlungstheoretische Konstrukte (S-E-Erwartung; S-H-Erwartung; H-E-Erwartung; E-F-Erwartung)

Ambivalenz, Pessimismus oder Optimismus:
die ungewisse Zukunft in den Augen der Jugendlichen an der Schule zur Erziehungshilfe

Kategorie/Themen	Coding (Interview-Ausschnitt)	Text/Position/Code
Zukunft ambivalent (Typ 1): <ul style="list-style-type: none"> Zukunftsvertrauen ambivalent Selbstkonzept prospektiver Anforderungen unsicher / ambivalent Kontrollüberzeugung: Tendenz Internalität „Zukunft“ als Thema subjektiv bedeutsamer Identitätsentwürfe 	<p>Ja, also wird schon gut werden. Interviewer: Warum glaubst du, dass es gut werden wird? Jugendliche: Ja, wenn ich Quali zum Beispiel, also, wie gesagt, ich muss ihn schon schaffen, aber ich kann trotzdem Lehre machen und danach, da will ich eh zum Bund, also, ich schau schon auch, dass ich das schaffe. Schon. Interviewer: Hast du Einfluss darauf, dass deine Zukunft zukünftig positiv verläuft? Wie schätzt du deine Möglichkeiten selbst ein? Jugendliche: Von mir. Interviewer: Von dir, also du bist das entscheidende Kriterium? Jugendliche: Ja. Interviewer: Ist es für dich ein Thema, Zukunft? Jugendliche: Ja, schon. Klar. Ich mach mir schon Gedanken, was später ist. Ist ja klar. Interviewer: Und wie weit, was für Gedanken machst du dir da? Jugendliche: Ja, ich muss ihn schaffen und den Job... Interviewer: Und wie weit planst du da? Jugendliche: Und ich will auch ding haben, also schon Job haben und da ding gehen und Spaß haben. Freizeitspaß und alles mögliche. Interviewer: Und wie weit machst du so Zukunftsplanungen? Also, geht das über bis du so Mitte 20 bist, bis du das erste Auto hast oder das Haus hast, oder geht das wirklich noch weiter? Also, kann man sagen, dass du über ein Jahr planst, über 5 Jahre in die Zukunft, über 10 Jahre? Jugendliche: Also, schon über paar Jahre. Bis 20, 30... dass ich das alles bis dahin hab.</p>	<p>Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn53_(A)</p> <p>Position: 284 - 300 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfts\sit- ereigniserwartung / vertrauen 3.2.1\see zukunfft: ambivalent</p> <p>Position: 284 - 284 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfft\kompetenzerwartung / sk zukunfft 3.2.2\sk zukunfft: ambivalent</p> <p>Position: 286 - 288 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfft\kontrollüberzeugung 3.2.3\I zukunfft: SK I (eher internal)</p> <p>Position: 297 - 298 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfft\ergebnis-folge-erwartung 3.2.4\Iefe zukunfft: valenz eher hoch</p>
Zukunft ambivalent (Typ 2): <ul style="list-style-type: none"> Zukunftsvertrauen ambivalent Selbstkonzept prospektiver Anforderungen abhängig von Personen und/oder äußeren Umständen Kontrollüberzeugung: Tendenz Externalität „Zukunft“ kaum Thema subjektiv bedeutsamer Identitätsentwürfe 	<p>Interviewer: Machst du dir Sorgen über deine Zukunft oder bist du eher zuversichtlich, dass alles positiv für dich verlaufen wird? Jugendliche: In der Mitte. Interviewer: In der Mitte? Warum in der Mitte? Jugendliche: Ja, ich denk mir, es gibt manche Sachen, vielleicht die ich nicht schaffe. Oder was ich nicht immer haben kann. Manche Sachen, die ich halt schaffen, auch haben könnte. Also, man muss ja nicht alles haben. Interviewer: An welche Sachen glaubst du? Jugendliche: (lange Pause) Hm... Dass ich irgendwann mal nen Beruf hab oder so. Dass ich was werde. Irgendwas. Interviewer: Hast du Einfluß darauf, dass deine Zukunft zukünftig positiv verläuft? Von was oder wem hängt es ab? Jugendliche: Anderen Leuten. Wenn einer sagt, so wie meine Schwester sagt immer zu mir, schau T., ich arbeite im Pizzato, könntest was besseres werden, dann denke ich schon irgendwie nach. Und denk mir, da liegt schon irgendwas, da ist schon was dran. Nämlich hier in Deutschland hat man viel die Chance zu lernen, ich weiß nicht, in der Türkei da musst du zahlen, in die Schule zu gehen. Hier kriegst du es umsonst. Aber dafür ist es irgendwie, hier in Deutschland musst du nix zahlen, du kannst umsonst in die Schule, aber dafür find ich manche Lehrer nicht so gut. In der Türkei musst du zahlen, aber dafür sind die Lehrer strenger. Also, die setzen sich durch. Die lassen nicht einfach einen im Stich, wenn er nicht will, sondern die zwingen ihn dazu, es zu machen. Die sagen, jetzt hock dich hin und schreib das oder so. Hier ist es nicht so. Interviewer: Denkst du manchmal über deine Zukunft nach? Jugendliche: Ne. Interviewer: Eigentlich nicht? Jugendliche: Ne. Weil ich denk mir, es soll so kommen, wie es kommen will. Wenns so passiert, dann stehts wahrscheinlich irgendwo, dass es so sein soll. Interviewer: Also, machst auch nicht so Zukunftspläne so? Jugendliche: y: Ne, nicht so große also.</p>	<p>Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn62_(P)</p> <p>Position: 362 - 379 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfts\sit- ereigniserwartung / vertrauen 3.2.1\see zukunfft: ambivalent</p> <p>Position: 366 - 369 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfft\kompetenzerwartung / sk zukunfft 3.2.2\sk zukunfft: interaktional abhängig</p> <p>Position: 367 - 369 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfft\kontrollüberzeugung 3.2.3\I zukunfft: PC (eher external)</p> <p>Position: 378 - 379 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfft\ergebnis-folge-erwartung 3.2.4\Iefe zukunfft: valenz eher niedrig</p>
Zukunft Optimist (Typ 3): <ul style="list-style-type: none"> Zuversicht, Vertrauen in die Zukunft Positives Selbstkonzept prospektiver Anforderungen Kontrollüberzeugung: Tendenz Internalität „Zukunft“ als Thema subjektiv bedeutsamer Identitätsentwürfe 	<p>Positiv. Interviewer: Warum [wird deine Zukunft] positiv [verlaufen]? [...] Jugendliche: Ja, weil ich weiß, dass aus mir halt was wird. Arbeit 100%, dass ich Familie gründen werde, dass ich normales Leben halt wie jeder halt führt. Arbeiten... Interviewer: Hast du Einfluß darauf, dass deine Zukunft zukünftig positiv verläuft? Von was hängt es ab? Jugendliche: Von mir. [...] Interviewer: Falls du das alles wirklich dafür tust, was du deiner Meinung nach selbst tun kannst, kann doch eigentlich nichts mehr schiefgehen, oder doch? Jugendliche: Was noch passieren könnte? Dass ich verreck. Interviewer: Wenn dann so Schicksalsschläge, so? Jugendliche: Ja. Interviewer: Wie wichtig sind Zukunftsperspektiven für dich, denkst du oft darüber nach? Jugendliche: Ja, sehr oft. Interviewer: Wie oft? Jugendliche: Wie jetzt Beispiel, obs... falls ich mal sterben würde, halt jetzt in der Zeit, was... obs noch ein weiteres Leben gibt, oder nicht. Ob ich noch leben werde, noch existiere oder nicht. Oder ob gar nichts mehr da ist von mir. Interviewer: [...] Warum denkst du da jetzt drüber nach? [...] Jugendliche: Nein, ich denk da schon an meinen Vater, was ich machen würde, wenn er nicht mehr leben würde. Und dann denke ich mir, wenn ich nicht mehr leben würde, wie, ob die Gedanken noch, wenn ich neugeboren werde, wieder im Kopf drin ist. Ob ich weiß, das ist nicht mein Vater sondern ein anderer. Irgend so etwas. Ob ich überhaupt wiedergeboren werde, ob ich überhaupt noch existiere. Oder so. Ob ich vielleicht als Vogel, als Hund oder als was weiß ich... Interviewer: Warum ist das für dich wichtig? Jugendliche: Das ist halt ne Herausforderung. Weil man wills wissen, was da wird halt. Was man im nächsten Leben... wenn es überhaupt eines gibt... Interviewer: [...] Und denkst du auch über die Zukunft in deinem jetzigen Leben noch nach? Jugendliche: Ja. Interviewer: Auch oft? Oder ist es eher so... Jugendliche: Es geht. Interviewer: Und machst du dir so Zukunftspläne? Jugendliche: Ja. Interviewer: Und wie lang gehen die? Gehen die ein Jahr, gehen die 5 Jahre, 10 Jahre, bis zur Rente? Jugendliche: Boa, keine Ahnung. Interviewer: Also, stell dir mal vor, wenn du an die Zukunft denkst, an welche Bilder denkst du da als erstes? [...] Jugendliche: Familie und Job. Interviewer: Mhm, so... Jugend-</p>	<p>Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn57_(CAP)</p> <p>Position: 260 - 281 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfts\sit- ereigniserwartung / vertrauen 3.2.1\see zukunfft: zuversicht</p> <p>Position: 262 - 264 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfft\kompetenzerwartung / sk zukunfft 3.2.2\sk zukunfft: pos.</p> <p>Position: 268 - 268 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfft\kontrollüberzeugung 3.2.3\I zukunfft: SK I (eher internal)</p> <p>Position: 273 - 277 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfft\ergebnis-folge-erwartung 3.2.4\Iefe zukunfft: valenz eher hoch</p>

	licher: Familie und Job. Interviewer: Und wenn du dir ein Horrorszenario vorstellst, wie du auf keinen Fall werden möchtest... Jugendlicher: Ein was? Interviewer: Ein Horrorszenario... Jugendlicher: [...] Als Penner, Straßenpenner.	
Zukunft Optimist (Typ 4):	Dass alles [Anm: Zukunft] gut laufen wird. Interviewer: Also, da bist du doch eher ganz positiv. Warum wird alles gut laufen, glaubst du? Jugendlicher: Hm... (lange Pause) Ja, wenn ich den Quali schaff, dann läuft alles super. Interviewer: Mhm. Und wenn nicht? Gibt's dann Alternativen? Jugendlicher: Nein. Interviewer: Siehst du dann schwarz, falls es nicht geht? Und ist das was, was dich jetzt im Moment auch traurig macht, diese Angst zu haben, mit dem Quali im Nacken? (Pbn. schüttelt den Kopf) Ne? Sondern, das ist einfach so, dass du das zur Kenntnis nimmst, o.k., das ist wichtig und da geh ich durch? Jugendlicher: Ja. Interviewer: Mhm. Interviewer: Falls du das alles wirklich dafür tust, was du deiner Meinung nach selbst tun kannst, kann doch eigentlich nichts mehr schiefgehen, oder hängt es von anderen ab? Jugendlicher: Nö. Interviewer: Im Grunde nicht? Also, es hängt nicht von anderen Leuten, von anderen Umständen ab? Jugendlicher: Nö. Interviewer: Was versprichst du dir von deiner Zukunft? Wie wichtig sind Zukunftsperspektiven für dich? Jugendlicher: Nein, ist kein Thema. Interviewer: [...] Und Zukunftsplanungen, gibt es so was bei dir? Jugendlicher: Nein. Interviewer: Eher nicht? Jugendlicher: Nein.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn55_(A) Position: 234 - 249 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfts\sit-ereigniserwartung / vertrauen 3.2.1\see zukunfft: zuversicht Position: 234 - 235 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfft\kompetenzerwartung / sk zukunfft 3.2.2\sk zukunfft: pos. Position: 240 - 243 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfft\kontrollüberzeugung 3.2.3\I zukunfft: SK I (eher internal) Position: 248 - 250 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfft\ergebnis-folge-erwartung 3.2.4\efe zukunfft: valenz eher niedrig
Zukunft Pessimist (Typ 1):	Also, ich mach mir schon Sorgen drüber. Interviewer: Warum? Jugendlicher: Weil, wie bei der vorigen Frage halt auch, weil alles abhängt von... [Anm.: vom schulischen Erfolg und dem Schaffen des qualifizierten Hauptschulabschlusses) Interviewer: Von jetzt? Jugendlicher: Ja, genau. Interviewer: Also, für dich ist nächstes Jahr wieder ein ganz wichtiger Punkt, und dann wird sich das entscheiden? Jugendlicher: Ja. Interviewer: Glaubst du gefühlsmäßig eher, dass dein Leben gut verlaufen wird oder schlecht? So vom Gefühl, also vom Urvertrauen her? Jugendlicher: Also, gefühlsmäßig denk ich jetzt, dass es schon hinhalten würde, aber wie, weiß ich jetzt nicht. Interviewer: Aber erst mal, grundsätzlich eher positiv. Jugendlicher: Ja, aber wie, kann ich mir jetzt nicht vorstellen. Also, wie ichs schaffe, aber ich kann mir schon vorstellen, dass ich es schaffe. Irgendwie. Interviewer: Schmiedest du Zukunftspläne? Wie lange im voraus schmiedest du Zukunftspläne? Jugendlicher: Schon. Ich schätz mal jetzt, dass ich mal, also ich hoff zumindest, dass ich 70 werd oder so was und dann denk ich halt schon jetzt bis 70. Also, mein ganzes Leben durch.	Text: I-CreDo schule zur erziehungshilfe\I-CreDo SzE pbn61_(C) Position: 305 - 320 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfts\sit-ereigniserwartung / vertrauen 3.2.1\see zukunfft: unsicherheit/sorgen Kat. 3.2.2: >Keine Codierung< [keine Aussagen über Dimensionen des Selbstkonzepts hinsichtlich prospektiver Anforderungen] Kat. 3.2.3:>Keine Codierung< [keine Aussagen über Dimensionen der Kontrollüberzeugungen: Hinweise auf fatalistische Externalität] Position: 320 - 317 Code: Leitfaden-Codes\3 Handlungsmöglichkeiten\3.2 handlungsraum zukunfft\ergebnis-folge-erwartung 3.2.4\efe zukunfft: valenz eher hoch

Tab. 116: Qualitative Typen und Codings der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (3.2): Handlungsraum (nachschulische) Zukunft

Zuversicht als Produkt aus positivem Selbstkonzept, internaler Kontrollüberzeugung und einer Orientierung an Identitätsentwürfen und -projekten

Die Code-Zusammenhänge innerhalb der Kategorie 3.2 stellen sich in der CRB-Analyse (Abb. 123) wie folgt dar: der höchste qualitativ nachzuweisende Zusammenhang besteht zwischen der Kategorie »see zukunfft: zuversicht« und »sk zukunfft: pos.«. Die grundsätzliche Zuversicht hängt also unmittelbar mit der eigenen Erwartung zusammen, ob die eigenen Fähigkeiten zur Bewältigung späterer Anforderungen und Aufgaben aus jetziger (subjektiver) Sicht grundsätzlich ausreichen (Abb. 123 relation 1) und ob Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Ein weiterer qualitativer Zusammenhang – der in den quantitativen Analysen aufgrund der hohen Skaleninterkorrelationen von FKK-SK und FKK-I zu erwarten war (vgl. Abschnitt 9.1) – zeigt sich zwischen der Zuversicht bzgl. der eigenen Zukunft und einer Internalität von Kontrollüberzeugungen (Abb. 123 relation 2). Zuletzt deutet der Code-Zusammenhang von relation 3 darauf hin, dass sich bei einer zuversichtlichen Einschätzung der eigenen Zukunft die Bereitschaft erhöht, grundsätzlich und konkret über die eigene

Zukunft zu reflektieren und Zukunftspläne zu entwickeln (Kat.: efe zukunft: valenz eher hoch).

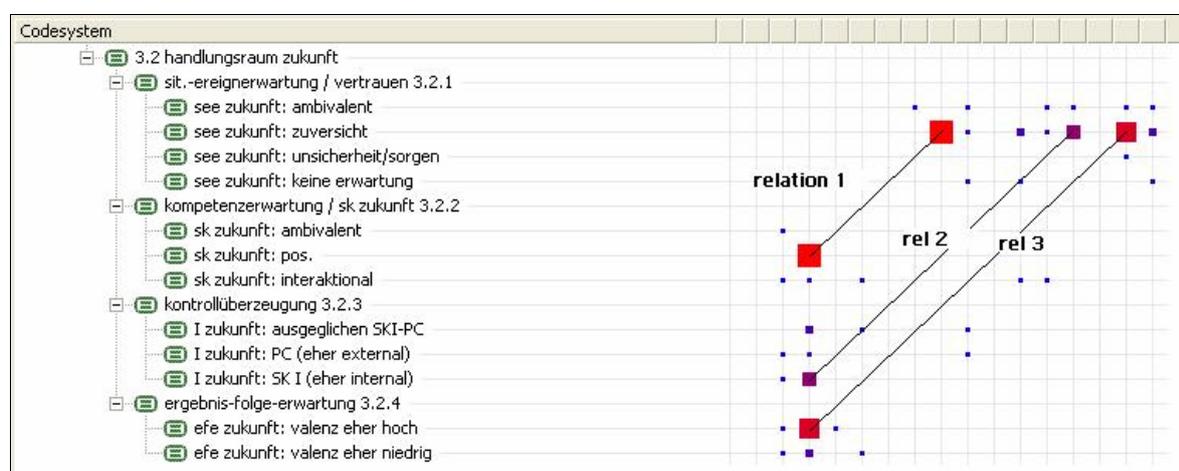


Abb. 123: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 3.2 Handlungsraum Zukunft_3.1.1 (Situations-Ereignis-Erwartung), 3.1.2 (Selbstkonzept prospektiver Anforderungen), 3.1.3 (Internalität der Kontrollüberzeugung), 3.1.4 (Ergebnis-Folge-Erwartung)

9.5.2.4 Zusammenhänge schulischer und zukunftsbezogener Erwartungen

Es wurden im Rahmen der computergestützten Analysen der Codezusammenhänge unter Berücksichtigung der psychometrischen Variablen Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (gewonnen durch das Ergänzungsverfahren FKK) sowie Kompetenzen und Strategien im Umgang mit subjektiv neuartigen Problemen (Ergänzungsverfahren STAT-Test) Untersuchungen vorgenommen, die die Auswirkungen und Zusammenhänge der schulischen Situation (bzw. schulisch-handlungstheoretische Variablen) auf die Einschätzung der Zukunft veranschaulichen (vgl. nachfolgende Abb. 124 bis Abb. 135 mit CRB-Analysen):

Zusammenhang zwischen schulischer Zuversicht und Zukunftsvertrauen

Eine subjektive Zuversicht im Handlungsraum Schule hängt qualitativ mit der Zuversicht in die eigene Zukunft zusammen (Abb. 124 *relation 7*):

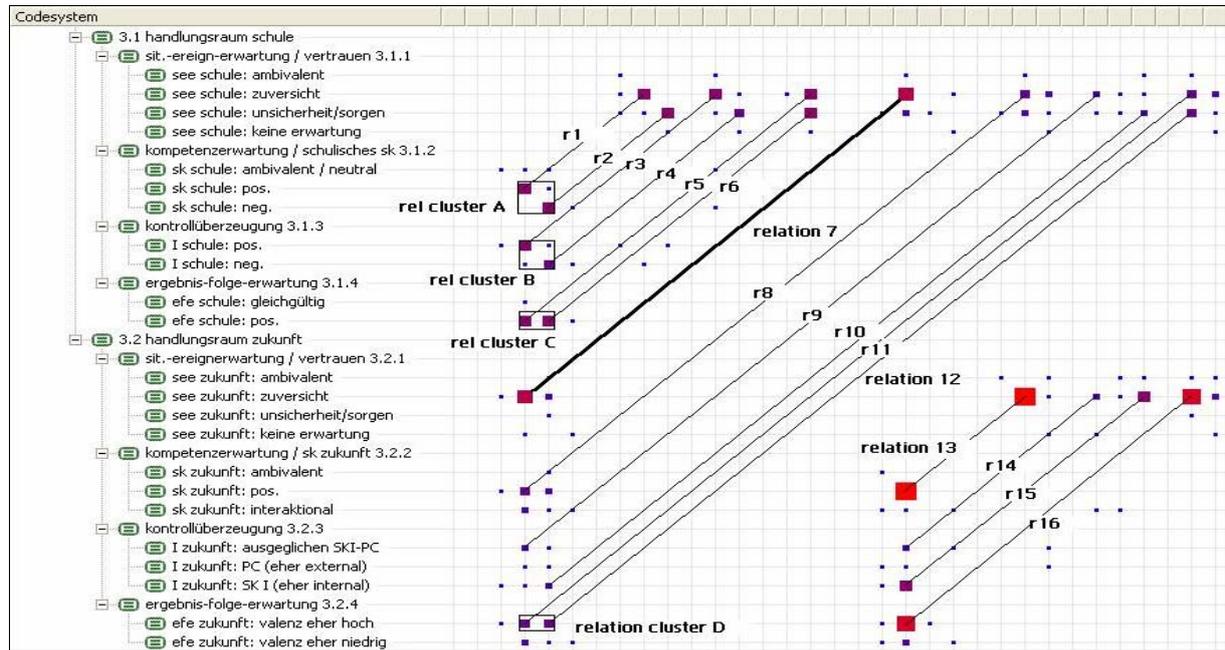


Abb. 124: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 3.1.1 (schulische Situations-Ereignis-Erwartung) des Handlungsraums Schule mit den Kategorien 3.1.2, 3.1.3, 3.1.4 sowie der Kategorie 3.2 (Handlungsraum Zukunft) (**alle Schularten**)

Jugendliche der Schule zur Erziehungshilfe hoffen auf einen Neuanfang nach Beendigung der Schulzeit

Jugendliche der Schule zur Erziehungshilfe sehen die schulische Situation weitgehend mit Sorge. Dennoch schöpfen sie daraus die Hoffnung und Zuversicht, dass sich in der nachschulischen Zukunft die subjektive Situation verbessert (Abb. 125 *relation cluster B*). Internale Kontrollüberzeugungen bzgl. zukünftiger Handlungsalternativen und Möglichkeiten liegen über denen im schulischen Kontext (vgl. Abb. 125 *relation 2/3* und *relation 8*):

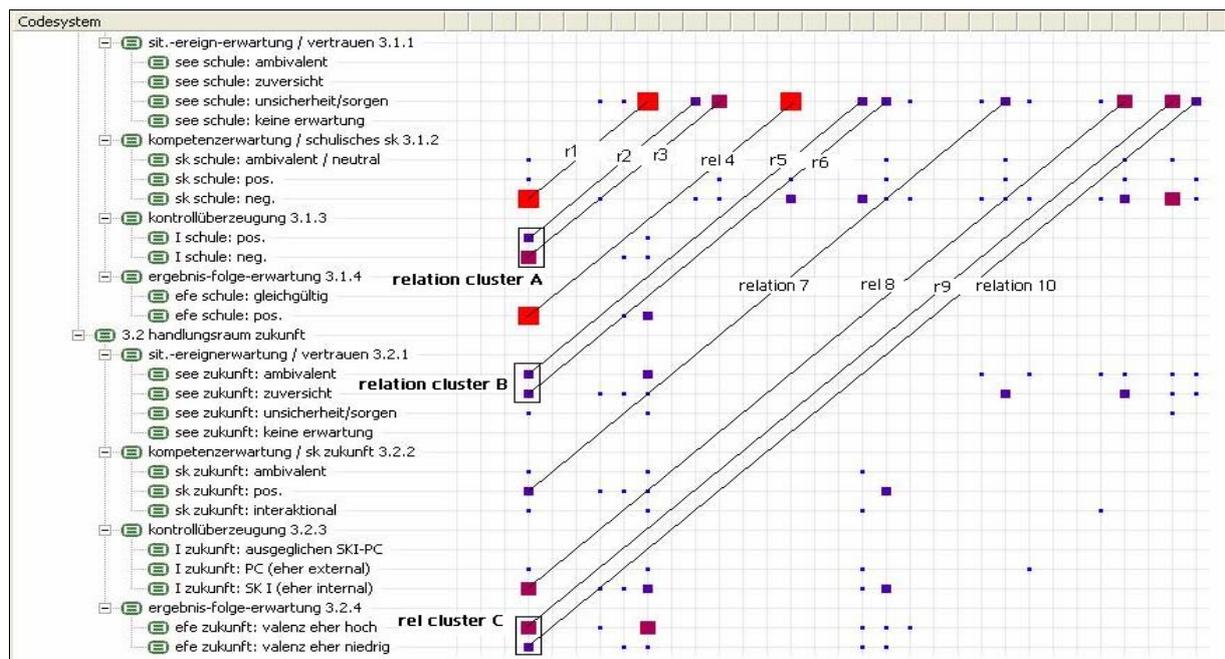


Abb. 125: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 3.1.1 (schulische Situations-Ereignis-Erwartung) des Handlungsraums Schule mit den Kategorien 3.1.2, 3.1.3, 3.1.4 sowie der Kategorie 3.2 (Handlungsraum Zukunft) (**Jugendliche der Schule zur Erziehungshilfe**)

Zusammenhang zwischen schulischem Selbstkonzept und Zukunftsvertrauen

Code-Zusammenhänge bestätigen sich für ein positives schulisches Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (sk schule: pos.) und einer grundsätzlichen Zuversicht in die eigene Zukunft (Abb. 126 *relation 4*). Aufgrund der Skaleninterkorrelationen zwischen FKK-SK und FKK-I können sich positive schulische Selbstwirksamkeitserfahrungen förderlich auf das Zukunftsvertrauen auswirken:

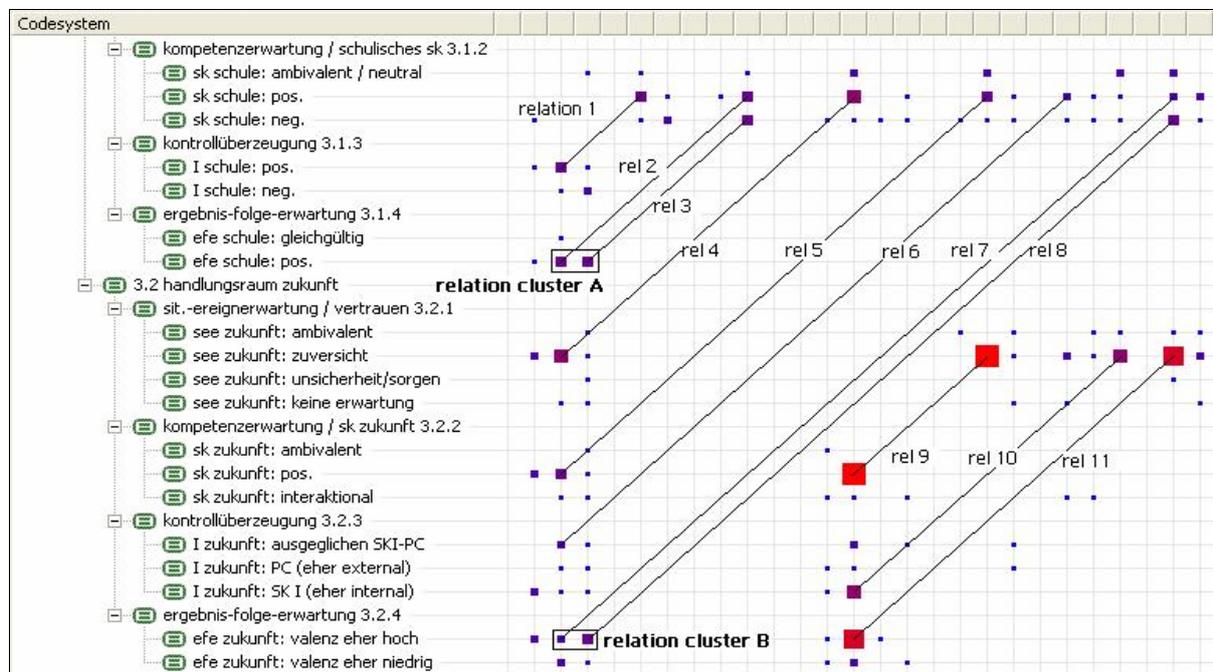


Abb. 126: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 3.1.2 (schulisches Selbstkonzept) mit den Kategorien 3.1.3, 3.1.4 sowie der Kategorie 3.2 (Handlungsraum Zukunft) (**alle Schularten**)

Negatives schulisches Selbstkonzept und die Verunsicherung gegenüber Anforderungen in der Zukunft

Dagegen wird für die Gruppe der Jugendlichen an der SzE qualitativ nachgewiesen, dass ein Zusammenhang zwischen einem niedrigen schulischem Selbstkonzept eigener Fähigkeiten und einer lediglich ambivalenten Zukunftserwartung besteht (Abb. 127 *relation 2*):

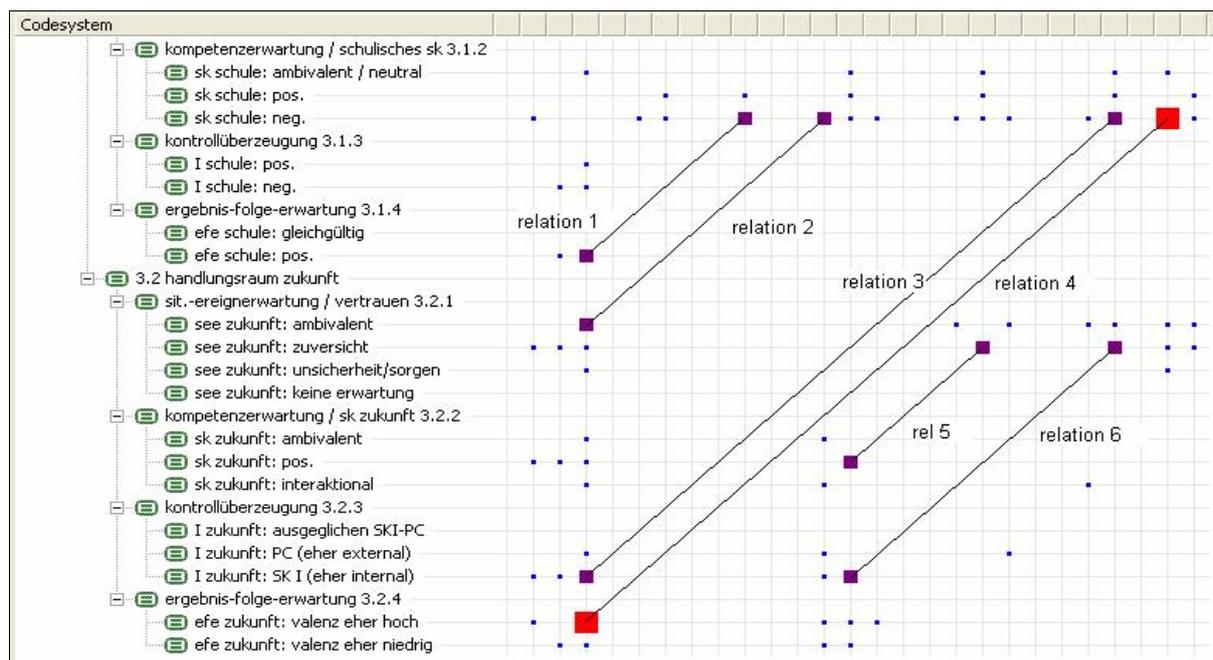


Abb. 127: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 3.1.2 (schulisches Selbstkonzept) mit den Kategorien 3.1.3, 3.1.4 sowie der Kategorie 3.2 (Handlungsraum Zukunft) (**Jugendliche der Schule zur Erziehungshilfe**)

Zusammenhang von internalen Kontrollüberzeugungen und Zukunftsvertrauen

Für die Gesamtgruppe unabhängig von der Schulart zeigt die CRB-Analyse einen qualitativen Zusammenhang zwischen internalen Kontrollüberzeugungen im Handlungsraum Schule und einer Zuversicht in die eigenen Zukunft (Abb. 128 *relation 3*). Die Erwartung, in der Schule Handlungsmöglichkeiten und Handlungsalternativen in eigener Hand zu haben, kann sich demnach positiv auf das Zukunftsvertrauen auswirken.

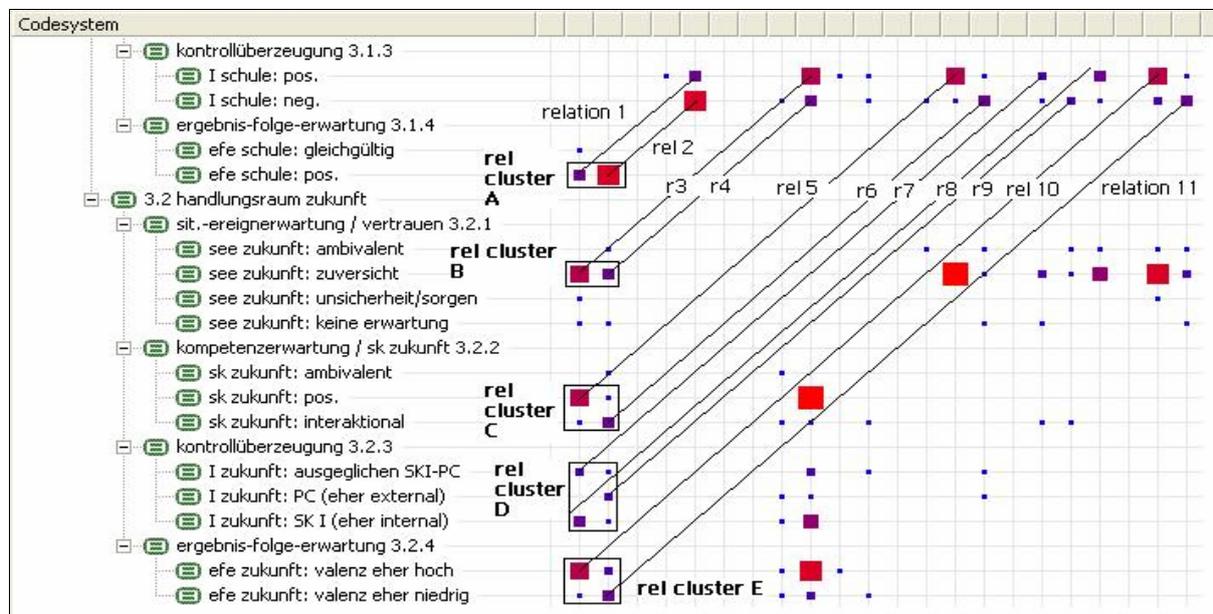


Abb. 128: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 3.1.3 (Internalität der Kontrollüberzeugungen / Handlungsraum Schule) mit den Kategorien 3.1.4 sowie der Kategorie 3.2 (Handlungsraum Zukunft) (**alle Schularten**)

Die niedrige Internalität der Kontrollüberzeugungen verunsichert die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe über die antizipierte Schulzeit hinaus

Niedrige interne Kontrollüberzeugungen im Handlungsraum Schule stehen qualitativ im Zusammenhang mit ambivalenten Zukunftserwartungen (Abb. 129 *relation 2*) sowie einem sehr diversifizierten Bild bzgl. zukunftsbezogenen Kompetenzerwartungen (Abb. 129 *relation cluster A*):

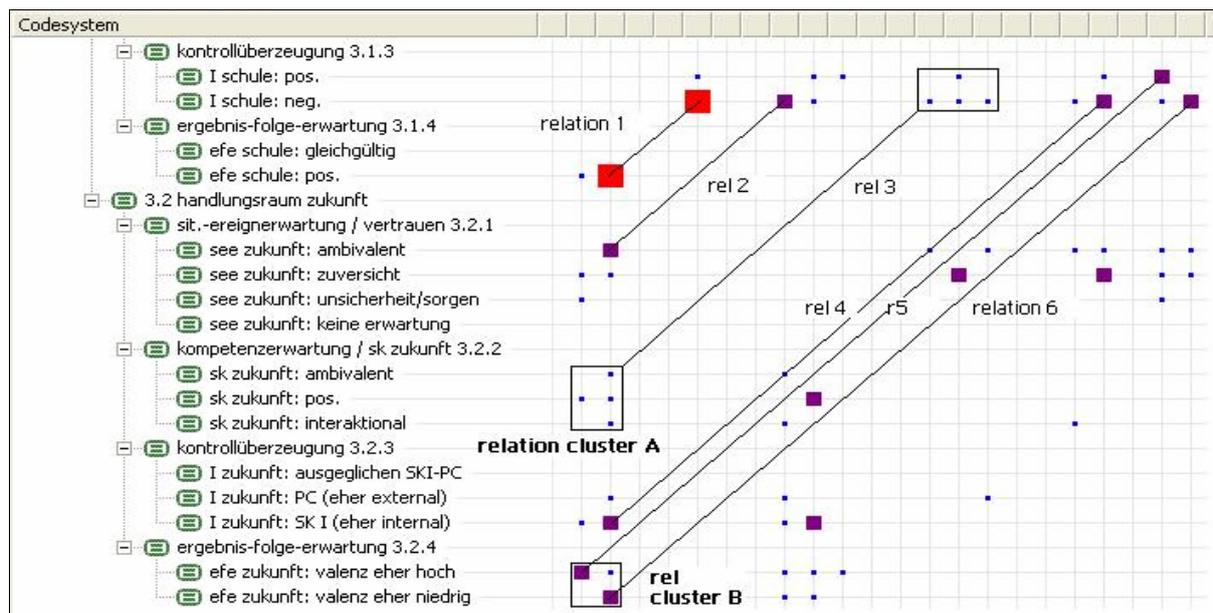


Abb. 129: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 3.1.3 (Internalität der Kontrollüberzeugungen / Handlungsraum Schule) mit den Kategorien 3.1.4 sowie der Kategorie 3.2 (Handlungsraum Zukunft) (**Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe**)

Psychometrische Selbstsicherheit und qualitatives Zukunftsvertrauen: Ein hohes Selbstkonzept befördert eine positive Kompetenzerwartung für die Zukunft

Für die Gruppe der „Selbstsicheren“ (FKK-SK T-Wert>56, PR75+) sind deutliche qualitative Zusammenhänge zwischen dem hohen Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (psychometrisch generalisiert / qualitativ bereichsspezifisch) und einer grundsätzlichen Zuversicht in die Zukunft (sk zukunft: pos.), die Erwartung von Handlungsmöglichkeiten in der Zukunft (sk zukunft pos.) sowie die Erwartung durch das eigene zukünftige Handeln die Zukunft aktiv mitgestalten zu können (I zukunft: SK I), nachzuweisen (Abb. 130 *relation cluster C*):

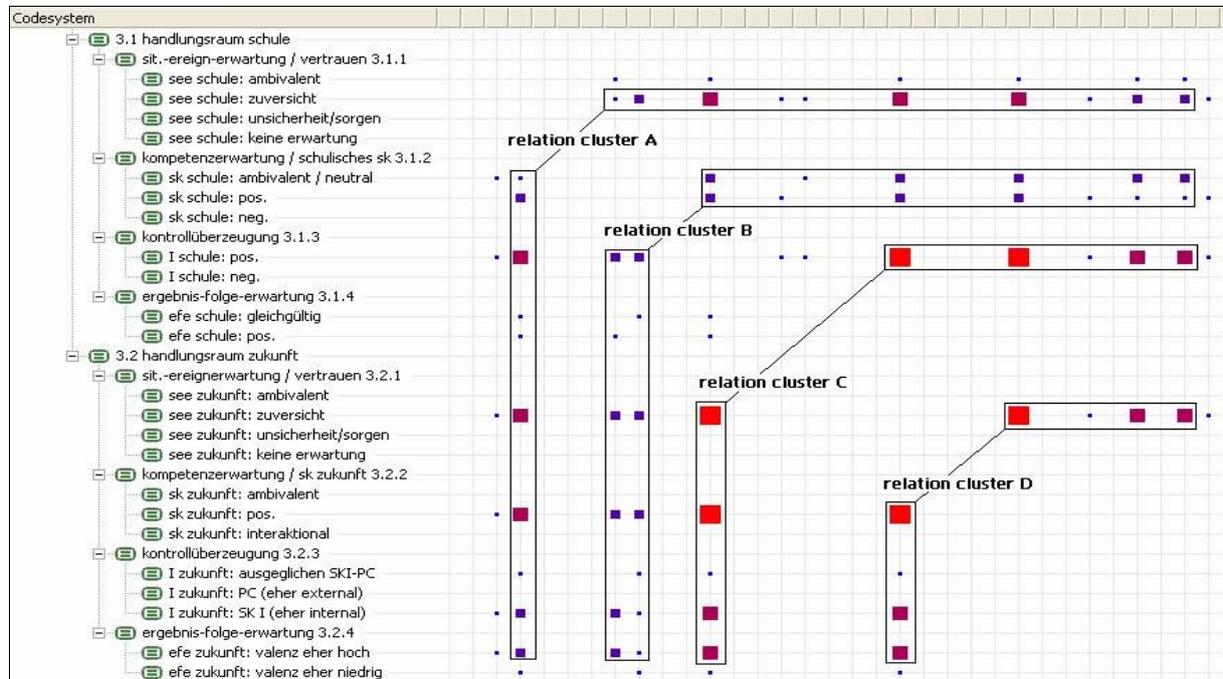


Abb. 130: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 3.1 des Handlungsraums Schule mit der Kategorie 3.2 (Handlungsraum Zukunft) (logische Aktivierung: FKK-SK T-Wert>56, PR75+)

Ein niedriges Selbstkonzept führt dagegen nicht zwangsläufig zu Zukunftsangst (Abb. 131 *relation cluster B*)

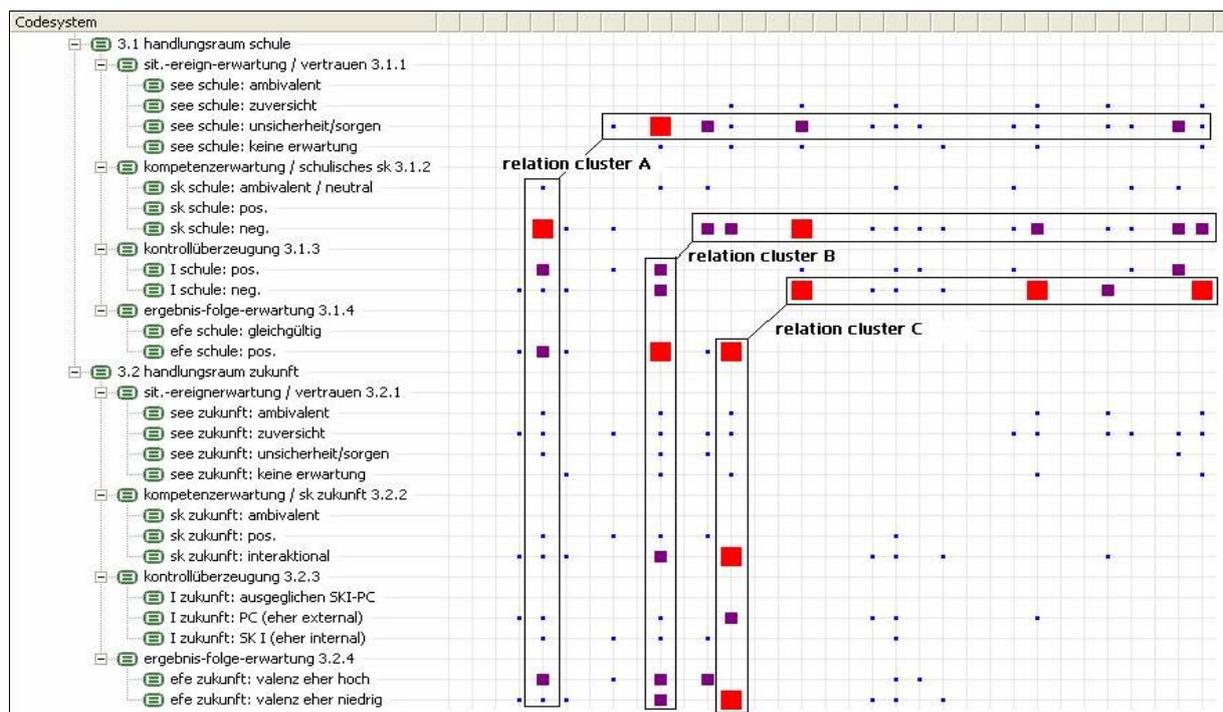


Abb. 131: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 3.1 des Handlungsraums Schule mit der Kategorie 3.2 (Handlungsraum Zukunft) (logische Aktivierung: FKK-SK T-Wert<44, PR25-)

Kreative Problemlöser sehen die aktuellen und zukünftigen Handlungsmöglichkeiten eher optimistisch

Für die Gruppe des STAT-Typ-C (kreative Problemlöser) zeigt die CRB-Analyse Zusammenhänge zwischen Zuversicht im Handlungsraum Schule und Zuversicht bzgl. der eigenen (nachschulischen) Zukunft (Abb. 132 *relation 1*). Internale Kontrollüberzeugungen im schulischen Kontext weisen qualitative Code-Zusammenhänge mit der Bereitschaft auf, Zukunftspläne zu entwickeln (*relation 2*):

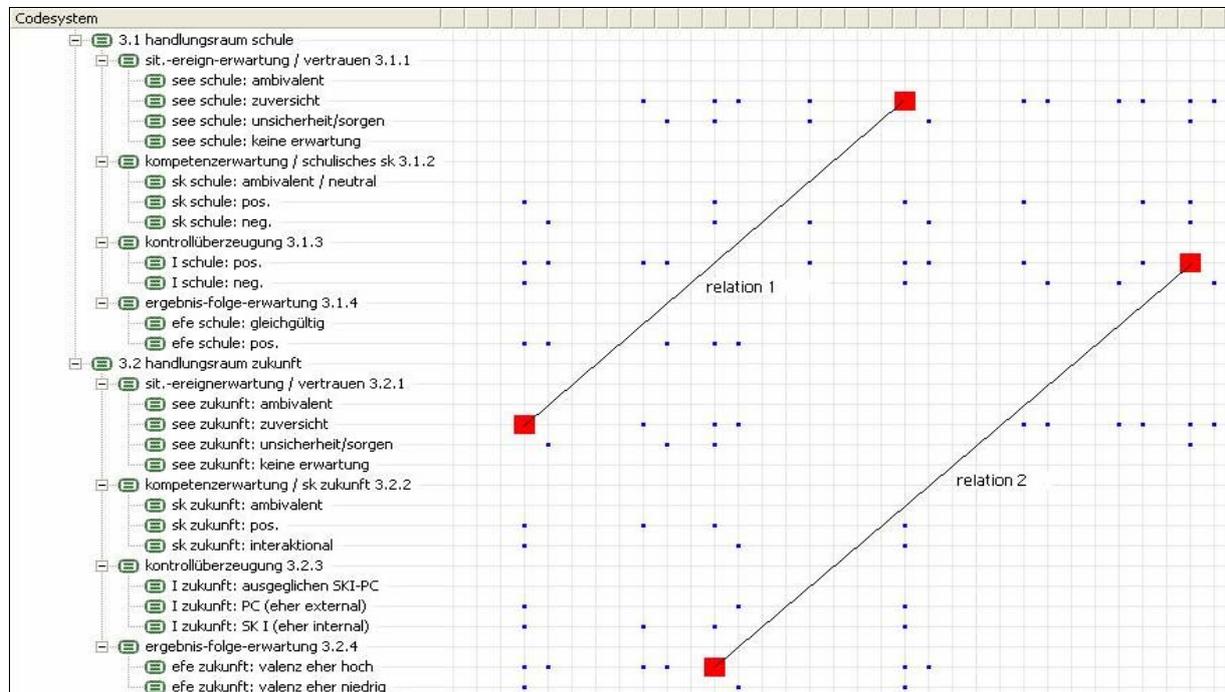


Abb. 132: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 3.1 des Handlungsraums Schule mit der Kategorie 3.2 (Handlungsraum Zukunft) (logische Aktivierung: **STAT=c**; **kreativ-synthetische Problemlöser**)

Integrative Problemlöser sehen eigene Handlungsmöglichkeiten und -alternativen in der Schule und Zukunft (Abb. 133 *relation cluster A bis C*)

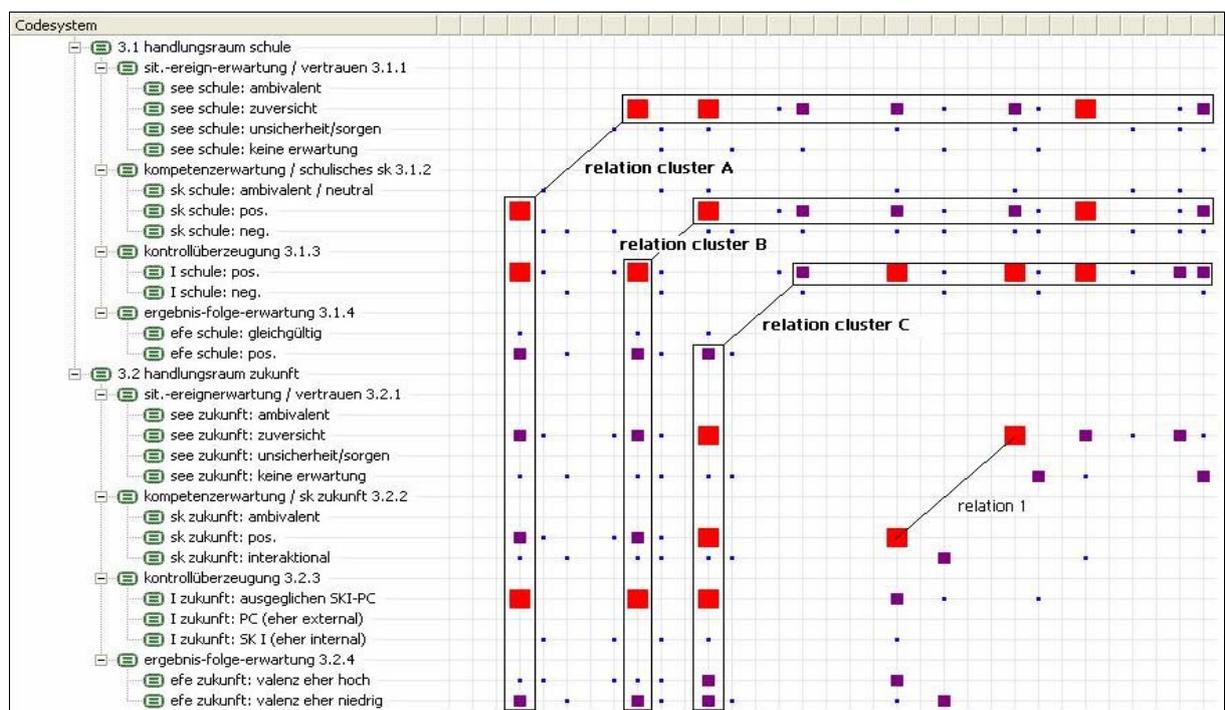


Abb. 133: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 3.1 des Handlungsraums Schule mit der Kategorie 3.2 (Handlungsraum Zukunft) (logische Aktivierung: **STAT=cap**; **integrative Problemlöser**)

Analytische Problemlöser betrachten Schule und Zukunft differenziert voneinander (keine qualitativ besonders auffälligen Code-Zusammenhänge zwischen Kategorien des Handlungsraums Schule und Kategorien des Handlungsraums Zukunft)

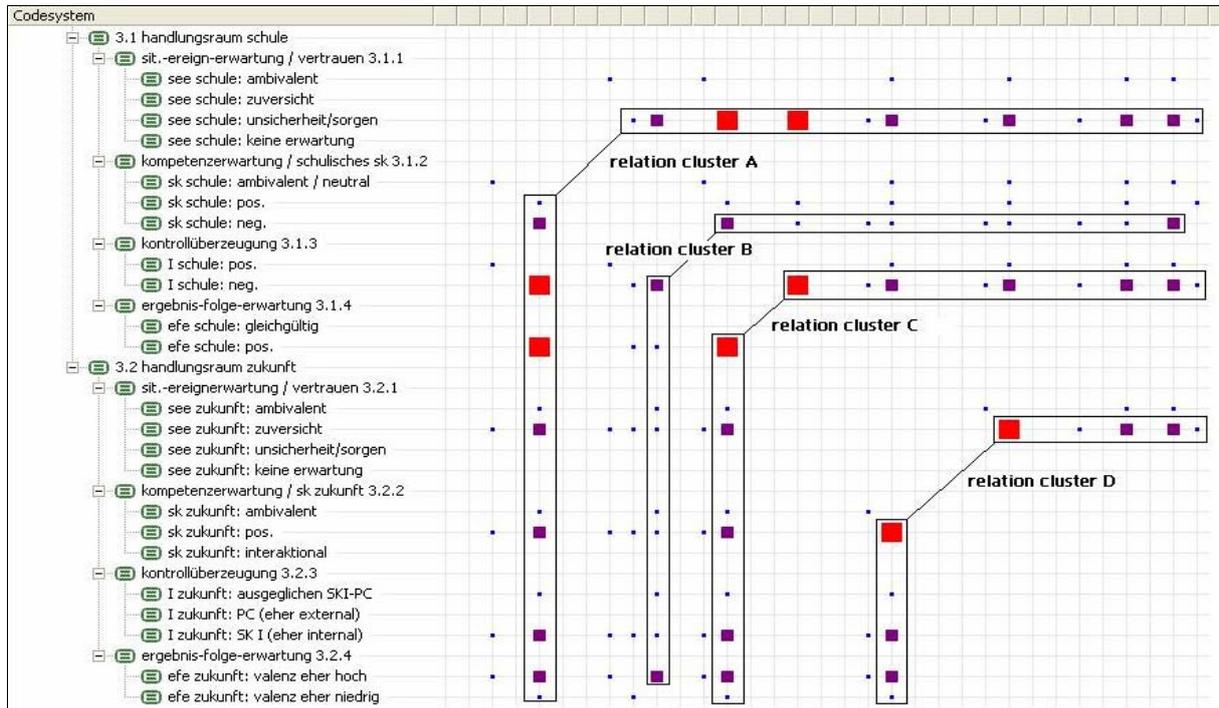


Abb. 134: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 3.1 des Handlungsraums Schule mit der Kategorie 3.2 (Handlungsraum Zukunft) (logische Aktivierung: **STAT=a**; analytische Problemlöser)

Praktische Problemlöser: niedrige schulische Internalität führt zu einer Betonung sozialer Externalität und interaktional abhängiger Kompetenzerwartung (Abb. 135 relation cluster B)

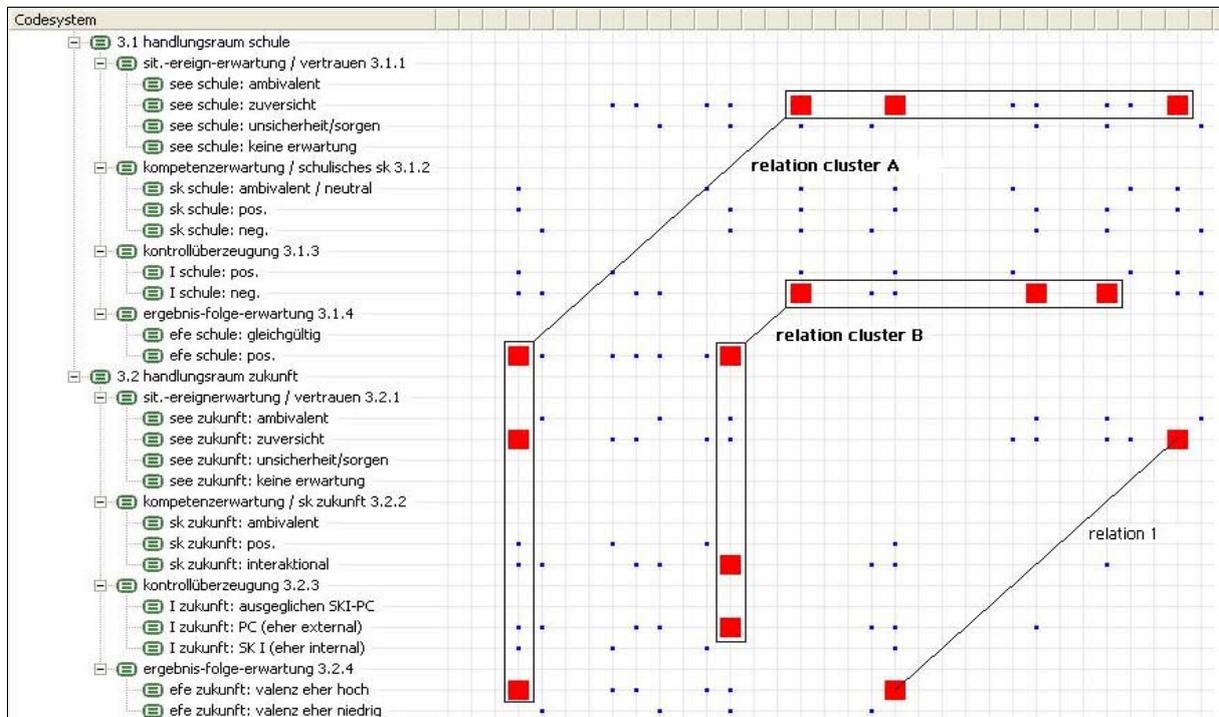


Abb. 135: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 3.1 des Handlungsraums Schule mit der Kategorie 3.2 (Handlungsraum Zukunft) (logische Aktivierung: **STAT=p**; praktische Problemlöser)

10 Fazit Zweiter Teil

In enger Anlehnung an die im ersten Teil dargelegten theoretischen Grundlagen und des (aktuellen) Forschungsstands bzgl. der – aus sonderpädagogischer Perspektive – relevanten Ansätze, Modelle und methodologischen Implikationen wurde im zweiten Teil dieser Untersuchung die empirische Untersuchung dargelegt.

Theoretischer Ausgangspunkt der methodischen Konzeption ist die „Idee der Konstruierbarkeit der eigenen Identität“ (Kraus 1996, 23). Diese stellt eine konsequente Weiterentwicklung moderner Identitätsansätze seit Mitte des letzten Jahrhunderts dar und integriert wesentliche sozial-gesellschaftliche Veränderungsprozesse von der Moderne hin zur „postmodernen Risikogesellschaft“ (Beck 1986a), einer „flüssigen Moderne“ (Bauman 1995), die eine Entwicklung der letzten 20 bis 30 Jahre beschreibt. Aufgrund der „Auflösung vorgegebener sozialer Lebensformen [...], Orientierungsrahmen und Leitbilder“ (Beck & Beck-Gernsheim 1994b, 11) und den progressiven Rückgang an „Normalbiographien“ wird die eigene Entwicklung zur „Wahlbiographie“, die stets zur „Risikobiographie“ bzw. zur „Bruchbiographie“ werden kann (vgl. Beck & Beck-Gernsheim 1994, 13 f.). Die Auswirkungen auf die Frage der Identität wird mit wissenschaftlichen Ansätzen beantwortet, die unter den Begriffen „Bastelexistenz“ (Hitzler & Honer 1994), „Patchwork-Selbst“ (Elkind 1990), „proteisches Selbst“ (Lifton 1993) oder „Patchwork-Identität“ (Keupp et al. 2006) diskutiert werden. Die sonderpädagogische Reflexion dieser Ansätze beschränkte sich bislang weitgehend auf Modelle der Moderne, insbesondere den Ansatz Goffmans (vgl. Abschnitt 2.2.1.1), Krappmanns (vgl. 2.2.1.2), der Rezeption dieser Ansätze bei Thimm (insbesondere die Ausführungen zu „Distanz- und Kontaktstörungen“; vgl. 2.2.1.3), Frey (vgl. 2.2.1.4) und Haußer (vgl. 2.2.1.5). Im deutschsprachigen Raum wurde im sonderpädagogischen Diskurs v.a. der Ansatz von Cloerkes & Markowetz (vgl. 3.3.5) herangezogen, um die Prozesse von Stigmatisierung und Entstigmatisierung im Kontext sonderpädagogischer Identitätsforschung zu behandeln.

Der post- bzw. spätmoderne Ansatz der Identitätskonstruktionen (vgl. Kapitel 4) begreift Identität als subjektiven Konstruktionsprozess, in dem das Individuum eine Passung von innerer und äußerer Welt zu erreichen sucht (vgl. Keupp 2006, 7). Dazu wurde ein umfangreicher theoretischer Ansatz formuliert (u.a. Keupp 1994, 1996, 1997, 2002; Keupp et al. 2006; Straus & Höfer 1997; Keupp & Höfer 1997), der strukturelle und prozessuale Aspekte des Konstruktionsprozesses in dem Modell „alltäglicher Identitätsarbeit“ beschreibt. Diese wird als „aktive Passungsleistung des Subjekts unter den Bedingungen einer individualisierten Gesellschaft [definiert]. In dieser Identitätsarbeit versucht das Subjekt, situativ

stimmige Passungen zwischen inneren und äußeren Erfahrungen zu schaffen und unterschiedliche Teilidentitäten zu verknüpfen“ (Keupp et al. 2006, 60).

Die *Teilidentität Schüler* stand dabei im Mittelpunkt der empirischen Untersuchung von 62 Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe, der Hauptschule und des Gymnasiums (Stichprobe von SchülerInnen der achten Klasse). Das Untersuchungsdesign kann dabei als quantitative (n=62) und qualitative (n=15) Querschnittserhebung beschrieben werden. Diese qualitative und quantitative Erhebung von narrativen Konstrukten der Identitätsarbeit und identitätsrelevanter Variablen intendierte einen Erkenntnisgewinn bzgl. der subjektiven Verarbeitung postmoderner Anforderungen unter den möglicherweise subjektiv erschwerten Bedingungen der Schülerschaft an der Schule zur Erziehungshilfe im Vergleich mit Peers anderer Schularten. Dieser Vergleich, insbesondere mit Jugendlichen der Hauptschule, bezieht seine besondere Relevanz aus dem sonderpädagogischen Paradigma der Reintegration an die allgemeine Schule im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

Zwei Komplexe an Forschungsfragen lagen der Untersuchung zugrunde:

(1) Qualitativ-ausgerichtete Forschungsfragen im Hinblick auf eine qualitative Analyse von narrativ kommunizierbaren Identitätskonstruktionen von Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (im Vergleich mit Peers von Hauptschule und Gymnasium): Einsatz leitfadenorientierter problemzentrierter Interviews (Instrument: I-NIK);

(2) Quantitativ orientierte Forschungsfragen bzgl. der eingesetzten Ergänzungsverfahren im Hinblick auf eine quantitative Analyse der Identitätskomponenten Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen sowie identitätsbezogener Strategien bei der Bewältigung subjektiv neuartiger Anforderungen: Einsatz der Ergänzungsverfahren FKK (Krampen 1991) und STAT (Sternberg 1993).

Eine ausführliche Beschreibung sowie tabellarische Übersicht (Tab. 18 / 19) über die Forschungsfragen sind in Kap. 7 dargelegt, die detaillierte Darstellung der Methoden in Kap. 8.

Die Ergebnisse sind in Kap. 9 zusammengefasst, die inhaltsanalytischen einzelfallbezogenen Auswertungen der Interviews sind im Anhangsband aufgeführt.

Welches Fazit kann zusammenfassend aus den Ergebnissen gezogen werden?

Fazit von 9.1 Die quantitativen Analysen der Daten aus dem mit allen Jugendlichen (n=62) durchgeführten Ergänzungsverfahren FKK (Erfassung von Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen der Jugendlichen) zeigten für die Stichprobe (nicht repräsentativ, da primär als Ergänzungsverfahren für die qualitativen Einzelfallanalysen he-

rangezogen) signifikant niedrige Werte der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe in der Skala FKK-SK sowohl gegenüber den Hauptschülern (T-Test Sig. .011), als auch gegenüber den Gymnasiasten (T-Test Sig. .044). Das generalisierte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten ist – bei aller Vorsicht gegenüber Verallgemeinerungen – bei den Schülern der SzE dieser Stichprobe demnach deutlich niedriger wie das ihrer Peers an der allgemeinen Schule.

Fazit von 9.2 Das Ergänzungsverfahren STAT (n=62) wurde eingesetzt, um individuelle Strategien und Bewältigungskompetenzen hinsichtlich analytischer, praktischer und kreativ-synthetischer Anforderungen und Probleme zu erfassen. Unabhängig von der relativen (statistisch-quantitativen) Leistungsdifferenz zwischen den Schularten, zeigt die qualitative Interpretation der Ergebnisse für die Gruppe der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe keinen wirklich erkennbaren und statistisch nachzuweisenden Trend hinsichtlich bestimmter Strategien oder Kompetenzen im Umgang mit subjektiv neuartigen Anforderungen. Die von den Jugendlichen der SzE angewendeten Strategien und Kompetenzen sind besonders individuell und subjektsspezifisch ausgeprägt. Dies belegt weitestgehend die zugrunde gelegten Hypothesen.

Fazit von 9.3 Der Arbeitshypothese 4 lag die Annahme zugrunde, dass kein Zusammenhang zwischen psychometrisch erfassten analytischen, synthetisch-kreativen und praktisch-problemlösenden Fähigkeiten in der Testsituation (mittels STAT-Test) und generalisierten Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (mittels FKK-Befragung) besteht. Bis auf den Bewältigungsprozess hinsichtlich praktischer Problemstellungen (STAT-P) kann die Hypothese bestätigt werden. Die Bewältigung von praktischen Anforderungen, die den Erfahrungshintergrund des Einzelnen mit einbeziehen und im sozialen Kontext gelöst werden müssen, werden begünstigt durch ein hohes generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, internale Kontrollüberzeugungen, geringe sozial-externale Kontrollüberzeugungen sowie geringe fatalistisch-externale Kontrollüberzeugungen. Die Ergebnisse bzgl. (a) der signifikant niedrigeren Werte für das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe gegenüber den Gymnasiasten und den Hauptschülern sowie (b) den signifikant niedrigeren Werten in der Skala für praktisch-problemlösende Kompetenzen werden dadurch logisch erklärbar.

Fazit von 9.4 Im Rahmen der STAT-Test-Durchführung waren die Jugendlichen (n=62) der Schule zur Erziehungshilfe genauso wie die Peers von der Hauptschule und vom Gymnasium aufgefordert, ein ca. 1 DIN A4-seitiges schriftliches Essay zur Frage des Lebenserfolgs und seiner Bedingungen zu verfassen. Die Konzepte subjektiven Lebenserfolgs der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe sind gekennzeichnet von einem ausgeprägten Normalitätswunsch. Dabei basiert die angestrebte Normalität in den Identitätswürfen auf der beruflichen Ausbildung und der zukünftigen Erwerbstätigkeit (40% der Codehäufigkeiten). Über den angestrebten

Schulabschluss und der damit gegebenen Voraussetzung auf einen Ausbildungsplatz hoffen sie auf eine geregelte Arbeit, die ein gewisses Maß an Wohlstand garantieren soll (20%). Codings mit exklusiven und luxusbezogenen materiellen Gütern sind dabei die absolute Ausnahme. Ursächliche Bedingungen für Lebenserfolg sehen die Schüler mit Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung vor allem in den Kategorien Ausbildung (25,8%) und in bestimmten Persönlichkeitsvariablen (60,6%) begründet. Eine Mehrheit der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe weiß um die Bedeutung von Schule, schulischer Leistung und Abschluss, misst ihr große Bedeutung im Kontext der Verwirklichung von Identitätswünschen zu. Insgesamt sehen die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe die ursächlichen Bedingungen für subjektiven Lebenserfolg als weitgehend internal kontrollierbar an (Kategorie Internalität: 81,8%). So betrachten sich die Schüler selbst als aktiver Konstrukteur ihrer angestrebten Identitätsziele und -projekte (constructeurs d'identité). Diese Ergebnisse der qualitativ-quantitativen Inhaltsanalyse der Schülertexte (STAT 10.1 Essay) über subjektive Konzepte und Variablen des Lebenserfolgs belegen für die vorliegende Stichprobe, dass ein tief greifender Normalitätswunsch die Identitätswünsche und -projekte der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe prägt.

Fazit von 9.5 Die inhaltsanalytischen und einzelfallorientierten Auswertungen der problemzentrierten Interviews (Leitfaden I-NIK) wurden unter Berücksichtigung der Werte in den Ergänzungsverfahren im Anhangsband zusammengefasst (n=15). Auf dem Hintergrund von definierten Identitätskonstruktionen auf (9.5.1) struktureller Ebene (aktuelle, retrospektive und prospektive Selbstthematisierungen; subjektive Konzepte der eigenen Fähigkeiten; Wertorientierungen) und (9.5.2) prozessualer Ebene (Umgang mit subjektiv neuartigen Situationen; handlungstheoretische Erwartungen im Handlungsraum Schule und nachschulischer Zukunft) wurden die Interviews der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe, der Hauptschule und des Gymnasiums qualitativ (anhand induktiv-deduktiver Kategoriensysteme) und quantitativ-inhaltsanalytisch (Analyse der Codehäufigkeiten und Codezusammenhänge) untersucht. Dabei zeichnete sich eine Tendenz ab, die gerade die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe als Patchworker²⁰⁴ ihrer (subjektiv unvereinbaren) Identitäten erscheinen lässt. Der Lebensbereich Schule wird auf dem Hintergrund eigener Standards in der Teilidentität Schüler reflektiert und im Falle der Jugendlichen der SzE weitestgehend subjektiv stigmatisierend erlebt. Allerdings scheinen die Jugendlichen teilweise Strategien entwickelt zu haben, die es ihnen ermöglichen, interne Anerkennungsbilanzen in anderen Teilidentitäten (gerade durch Anschluss an bestimmte Peer-Gruppen) auszugleichen. Das deskriptive Bild

²⁰⁴ Unter »Patchwork der Identitäten« wird hier in Anlehnung an Keupp et al. (2006) der Prozess verstanden, in dessen Verlauf die Jugendlichen „Identitätsbausteine, die in Bezug auf die unterschiedlichen Lebensfelder [...] gebildet wurden, für sich zu dem Patchwork einer paßförmigen Identitätskonstruktion verknüpfen, das sie sinnhaft in ihrer Welt verortet und zugleich handlungsfähig macht“ (ebd. 7).

von sich selbst ist deshalb bei diesen Schülern gekennzeichnet von einer Verunsicherung aus der Ambivalenz der Rückmeldungen: im Kontext Schule (inkl. erster beruflicher Erfahrungen in den Betriebspraktika) haben sie retrospektiv erfahren und erleben sie aktuell, dass sie die sozialen Anforderungen nicht bewältigen können. Auf der anderen Seite nehmen sie alle Hinweise der subjektiven Unterstützungsinstanzen Familie, Freunde, Freundin, Bekannte usf. auf, um positive Dinge an sich sozial zu verifizieren. Diese Teilidentitäten in und außerhalb des schulischen Handlungsraums stehen weitestgehend unversöhnlich gegenüber. Als Ideal selbst und »naive« Identitätsentwürfe wird der Normalitätswunsch aus Abschnitt 9.4 (Essay-Auswertung zu subjektiven Konzepten des Lebenserfolgs) bestätigt. »Normalität« bedeutet jedoch neben der Zielperspektive Schulabschluss, Arbeit, Wohlstand und Autonomie für die Jugendlichen v.a. auch (unmittelbare) soziale Anerkennung und Entsprechung in den subjektiven Selbstansprüchen. Diesbezüglich ist ihre Wahrnehmung der sozialen Identität („so sehen mich die anderen“) geprägt von einem ausgesprochen negativen Fremdbild, was den Kontext Schule und die allg. Erwachsenenwelt (teilweise auch die eigenen Familie) anbetrifft. Lediglich von Seiten der Peers, gerade der eigenen Schule, bekommen sie positive Rückmeldungen. Die emotional-evaluative Perspektive bzgl. ihrer sozialen Identität („so sollten mich die anderen sehen“) ist mehrheitlich gekennzeichnet von dem Wunsch, als »normaler« Jugendlicher betrachtet zu werden. Ihre subjektive Biographie reflektieren alle Interviewpartner der Schule zur Erziehungshilfe auf dem Hintergrund der Ausschlusserfahrung aus der allgemeinen Schule. Dies hätte, so sind die Jugendlichen mehrheitlich der Meinung, ihre »subjektive« (emotional, sozial, zukunftsprospektiv) und »objektive« Situation (maladaptives Verhalten, Verweigerungshaltung in der Schule, Lernmotivation) wesentlich verschlechtert. Der Wechsel an die Schule zur Erziehungshilfe wurde mehrheitlich als biographischer Bruch erlebt. Dieser biographische Bruch prägt die Zukunftsängste und Zukunfts- bzw. Identitätsentwürfe der Jugendlichen. Die angestrebte Normalbiographie wird auf dem Hintergrund der sozial-gesellschaftlichen Anforderungen als Frage des Bestehens oder Versagens im Kontext des Schulabschlusses beurteilt. Die Zukunftsängste konzentrieren sich deshalb auf den Fall, schulisch gänzlich zu scheitern, keinen Ausbildungsplatz noch eine andere Anstellung zu erhalten und deshalb weiterhin vom Elternhaus bzw. von staatlicher Unterstützung abhängig zu sein. Die Jugendlichen verwenden diesbezüglich die Metapher »Penner«. Im Grunde verwenden die Schüler der SzE zu einem ganz überwiegenden Teil realistische Identitätsstrategien (in Anlehnung an Camilleri): Strategien, die auf einem längeren Prozess der Subjekterfahrung beruhen und auf einer begründeten Einschätzung über eine wahrscheinliche Zukunft basieren. Folgende Typen von Identitätsprojekten sind nachzuweisen: Typ 2 der „Realisierung von Lebensplänen“ (gegenwärtige Situation spielt für die Identität eine geringere Rolle als die Zukunftsorientierung, Gegenwart wird vernachlässigt aufgrund emotionaler Ausrichtung auf das

Zukünftige) und Typ 3 als „selbstbezogene Aktualisierung des eigenen Potentials“ (Lebenspläne werden nicht entwickelt, sondern abgelehnt; eigene Fähigkeiten und Eigenschaften werden als unverrückbarer Bestandteil der Person angesehen). Die Jugendlichen der SzE ringen förmlich darum, Möglichkeiten der Umsetzung für das eigene Potential zu suchen und gleichzeitig realistische Optionen für die Zukunft zu entwickeln. Wie die einzelfallorientierte Auswertung (vgl. Anhangsband) gezeigt hat, fällt die Bilanz beider vorgefundener Identitätsprojekttypen an der SzE ernüchternd aus. Die Schüler fühlen sich weitgehend in ihrer Gegenwartsorientierung benachteiligt (aufgrund der subjektiv fragil bis desolat erlebten schulischen Situation) und in ihrer Zukunftsorientierung blockiert (aufgrund fehlender realistischer Perspektiven bzgl. eines Schulabschlusses und der Chance auf einen Ausbildungsplatz). Die Analysen der Codezusammenhänge zwischen den Kategorien schulischer und zukunftsbezogener Erwartungen ergab für die Gruppe der Schule zur Erziehungshilfe Folgendes: Im Handlungsraum Schule waren qualitativ ausschließlich schulische Pessimisten nachzuweisen (schulischer Erfolg bzw. Rückschulung sehr unwahrscheinlich). Die Zukunft wird dagegen etwas optimistischer betrachtet (zukunftsbezogenen Optimisten, Ambivalente und Pessimisten nachzuweisen). Die Code-Zusammenhänge haben dabei gezeigt, dass sich schulische Zuversicht, ein positives schulisches Selbstkonzept und internale Kontrollüberzeugungen im Kontext schulischen Handelns positiv auf das Zukunftsvertrauen auswirken. Alle drei Variablen (Zuversicht, positives Selbstkonzept, internale Kontrollüberzeugungen) sind qualitativ und quantitativ in der vorliegenden Stichprobe bei den Jugendlichen der SzE teilweise signifikant unter dem Niveau der Peers von Hauptschule oder Gymnasium.

Die Identitätskonstruktionen – insbesondere die Identitätsentwürfe und Identitätsprojekte – der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe sind auf der Basis der hier erhobenen narrativen Daten der Achtklässler geprägt von dem subjektiv als erschwerende Bedingung wahrgenommenen Schulbesuch an der SzE. Der Mangel an Identitätsperspektiven geht dabei auf sozial-gesellschaftliche Risikobedingungen (vgl. Beck & Beck-Gernsheim 1994) zurück: die Schule zur Erziehungshilfe stellt den subjektiven und objektiven Berührungspunkt zwischen den Jugendlichen und der zunehmenden Perspektivlosigkeit der Risikogesellschaft dar.

Diese sonderpädagogische Problematik ist bereits und wird zunehmend *die* Thematik der allgemeinen Schule werden: die Frage nach der Passung zwischen Identitäts- und sozial-gesellschaftlichen Perspektiven für Jugendliche und junge Erwachsene.

Dritter Teil

Diskussion und Applikation

Ja, die sagen »Du bist so schlimm! Du machst immer so Unsinn!« und so. Und dann sag ich »Wieso akzeptiert ihr mich nicht so, wie ich bin?«

Ich mach mir Sorgen, dass ich den Quali nicht schaff. [...] Aber ich hätt dann die Hoffnung, und ich glaube, dann würde sich jeder hinsetzen und lernen. [...] Ja, wenn er [Lehrer] sagt, ich weiß es nicht, »Timm, das schaffst du schon«.

Timm 16 Jahre, Schule zur Erziehungshilfe (pbn62_Position 164-165/338-341)

Im Mittelpunkt der theoretischen Analyse und der quantitativ-qualitativen Untersuchung stand die „Idee der Konstruierbarkeit der eigenen Identität“ (Kraus 1996, 23) aus sonderpädagogischer Perspektive. Der definitorische Zugang zum Konstrukt Identität basierte in der vorliegende Untersuchung auf den Arbeiten von Keupp et al. (2006), der Identität als subjektiven Konstruktionsprozess begreift, in dem das Individuum eine Passung von innerer und äußerer Welt zu erreichen sucht (vgl. ebd. 7). Diesen Passungsprozess beschreibt Haußer (2002) als „subjektive Verarbeitung biographischer Kontinuität/Diskontinuität und ökologischer Konsistenz/Inkonsistenz durch eine Person in Bezug auf Selbstansprüche und soziale Anforderungen“ (ebd. 218). Die Frage des 16-jährigen Timm veranschaulicht diese Dynamik zwischen Selbstanspruch und sozialer Anforderung bzw. Anerkennung: „Wieso akzeptiert ihr mich nicht so, wie ich bin?“ (siehe oben). Timm erkennt in der Wahrnehmung der Einschätzung seiner Person durch andere (soziale Selbstthematisierung), dass er den sozialen Anforderungen nicht gerecht wird. Im Kontext der Teilidentität Schüler wird Timm suggeriert – so seine Wahrnehmung –, unfähig zu sein: disabled. „The experience of disability is only one element of a person`s identity“ (Sherry 2006, 906). In Anlehnung an Sherry, der einen sonderpädagogischen Identitätsbegriff mit dem Argument ablehnt, der Prozess der Identität ließe sich nicht auf die Erfahrung der Nichtbewältigung in dem einen oder anderen Lebensbereich reduzieren, wurde in der vorliegenden Untersuchung insbesondere der Frage nachgegangen, wie die Jugendlichen sich selbst, ihre Biographie, ihre aktuelle Situation an der Schule zur Erziehungshilfe und ihre Zukunft sehen und beurteilen. Der theoretische Ansatz der Identitätskonstruktionen hat sich dabei als fruchtbar erwiesen, Hoffnungen, Ängste und subjektive Identitätsperspektiven der Förderschüler besser zu verstehen und wissenschaftlich zu untersuchen – wie die des Jugendlichen Sunny:

Ich *hoffe* es, dass ich es schaffe. Das ist eigentlich nur vom *Herzen*. Ich *will* es werden.

Sunny 15 Jahre, Schule zur Erziehungshilfe (pbn57_Position 151-152)

11. Jugendliche an der Schule zur Erziehungshilfe im Spiegel identitätsrelevanter (Ko-) Konstruktionen

Vom Verlust schulischer Normalbiographie zur sozial-gesellschaftlichen Bruchbiographie:
Die Gefahr der inneren Emigration von „Störern und Gestörten“

Die in Kapitel 5 (Methodologie der Identitätsforschung) diskutierte Methodenfrage führte unter Abwägung der sonderpädagogischen Forschungsfragen zu einer qualitativen Querschnitterhebung unter Berücksichtigung quantitativer Ergänzungsverfahren. Besonderes sonderpädagogisches Interesse bestand bezüglich den Identitätskonstruktionen der Jugendlichen, die im System der Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung einen erhöhten Förderbedarf im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung aufweisen und an der allgemeinen Schule aktuell nicht adäquat gefördert werden können. Die gesetzlichen Grundlagen der Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung in Bayern (Volksschulordnung – F, VSO-F vom 13. Juli 2005) berücksichtigen in §9 Abs. 1 VSO-F die identitätsrelevante Frage der Passung zwischen Selbstanspruch und „sozial angemessener Lebensführung“, wie – expressis verbis – auch das Konstrukt „Ich-Identität“:

(1) Im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung bilden die Kernpunkte sonderpädagogischer Förderung – je nach individuellem Förderbedarf –

- Erwerb und Festigung sozialer Fähigkeiten sowie Befähigung zu einer sozial angemessenen Lebensführung,
 - Stärkung der Wahrnehmung für eigenes und fremdes Empfinden, Entwicklung von Ich-Identität und Ich-Stärke,
 - Aktivierung von Selbsterkennungskräften und Motivation für ein stabiles Verhalten,
 - Erwerb von Kompetenzen in den Bereichen Verhalten, Kommunikation, Selbstregulation im emotionalen Erleben sowie Kognition.
-

Abb. 136: §9 Abs. 1 VSO-F vom 13. Juli 2005 (Bayern)

Welche identitätsrelevanten »Spuren« dieser sonderpädagogische Auftrag in der subjektiven und narrativ kommunizierbaren Wirklichkeit der Jugendlichen hinterlässt, war die Kernfrage dieser Untersuchung.

Da die Schule zur Erziehungshilfe (SzE) die Reintegration²⁰⁵ in die allgemeine Schule zum Ziel hat und sich selbst als Durchgangsschule definiert (vgl. Hußlein 1993, 474), stellte sich zudem die Frage, ob die Jugendlichen der SzE selbst diesen Aspekt in ihren Identitätswürfen und Zukunftsperspektiven als Entwicklungsoption aufweisen. Aus dieser Perspektive schien methodisch ein Stichprobenvergleich mit der Gleichaltrigengruppe von der Hauptschule und vom Gymnasium indiziert.

²⁰⁵ „Die sonderpädagogische Förderung erfolgt schwerpunktmäßig im Primarbereich der Schulen und Klassen für Erziehungshilfe. Sie sind als Durchgangsschule konzipiert. [...] Ziel ist die frühest mögliche Rückführung“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2000, 23).

Zudem formulierte die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik (2000) als eine der vordringlichsten sonderpädagogischen Aufgaben im Umgang mit Jugendlichen des Förderschwerpunkts soziale und emotionale Entwicklung, „die Bedingungen für das Entstehen einer Störung der emotionalen und sozialen Entwicklung [und] ihre Eigendynamik und innere Logik zu verstehen“ (ebd. 4). Der wissenschaftliche Zugang zu dem Verstehen dieser „inneren Logik“ schien über den lediglichen Einsatz standardisierter psychometrischer Verfahren wenig zielführend zu sein. Die Jugendlichen sollten deshalb selbst „zu Wort“ kommen und nicht aufgrund rein deduktiver Theorien- und Kategorienbildung in ihren Orientierungen und Aussagen limitiert werden. Die durchgeführten problemzentriert-halbstrukturierten Interviews orientierten sich dabei in Konzeption und Auswertung am Ansatz der Identitätskonstruktionen (vgl. u.a. Kapitel 4: Identität als Konstruktionsprozess). Der Verstehensprozess operationalisiert sich am Versuch, identitätsbezogene Narrationen der Jugendlichen zu kokonstruieren, was Kraus (1996) – Mitglied der Forschergruppe um Keupp – für eine „valide“ Methode erachtet: „Der narrative Fokus erweist sich m. E. als fruchtbar, weil er den Prozess der Identitätsbildung empirisch da sucht, wo er geschieht, nämlich in der sprachbezogenen Verhandlung des Subjekts mit sich und mit anderen in Auseinandersetzung mit einem gesellschaftlich verfügbaren Formenpotential. [...] Das auktoriale Subjekt einer Geschichte befindet sich *in* dieser Geschichte, die auf ein Ende angelegt ist“ (Kraus 1996, 241). Den Kern der diesbezüglich relevanten Gütekriterien qualitativer Forschung beschreiben Mayring (2000) und Steinkes (1999) als „Verfahrensdokumentation“ bzw. „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ des Forschungsprozesses. Aufgrund dieses Anspruches der Rekonstruierbarkeit insbesondere bei dem qualitativen Auswertungsprozess sind die Ausführungen zu der vorliegenden Untersuchung und des Anhangs relativ umfangreich.

Welches sind nun die von Kraus benannten „Geschichten“, deren auktoriale Subjekte die Jugendlichen der SzE sind?

Die Leute [...] denken: "Woa, schon wieder die Schwererziehbaren!" Das ist voll scheiße. [...] Das ist halt ne Sonderschule, Mann. [...] dann sag ich meistens Hauptschule und so, weil ich kann ja nicht sagen Sonderschule, das ist ja voll peinlich. [...] Natürlich würde ich weggehen.

Chris 15 Jahre, Schule zur Erziehungshilfe (pbn53_Position87-96)

Chris ist einer der Interviewpartner, der mit seiner schulischen Identität – im theoretischen Teil als *Teilidentität Schüler* mit bestimmten Standards der Selbstwahrnehmung definiert – höchst unzufrieden scheint. Er will weg aus der Schule zur Erziehungshilfe, sieht jedoch subjektiv keine Chance auf eine Rückführung, weshalb er um eine Passung zwischen Selbstanspruch und sozialer Anforderung an der SzE ringt. Ein Ziel hat er dabei klar vor Augen:

Ich weiß nicht, ob ich ihn schaff oder nicht, aber ich muss ihn ja schaffen. [...] Weil ohne Quali kriegst du fast keinen Job.

Chris 15 Jahre, Schule zur Erziehungshilfe (pbn53_Position87-96/256-259)

Ein anderer Jugendlicher formuliert die subjektive Tragweite eines schulischen Scheiterns wie folgt:

Ja, wenn ich den Quali schaff, dann läuft alles super. Interviewer: Mhm. Und wenn nicht? Gibt's dann Alternativen? Pascal: Nein.

Pascal 15 Jahre, Schule zur Erziehungshilfe (pbn55_Position 231-235)

Manuels Beschreibung einer Art von „Normalbiographie“ geht über die Teilidentität Schüler hinaus und fokussiert eine Identitätsperspektive, einen Identitätsentwurf, den er als „Traum“ bezeichnet. Dieser ist jedoch von seiner aktuellen Situation an der Schule zur Erziehungshilfe und dem Erreichen eines Schulabschlusses abhängig:

Das einzige, der Traum wär halt, dass [...] ich halt auch eine Familie haben kann. Wo ich ernähren kann und so Zeug. Also, dass ich dann auch noch, also, dass ich genau soviel verdiene, dass ich mein Auto und ein Haus und eine Familie... [...], dass ich halt auch so noch ein bisschen Geld habe.

Ich kann's mir eigentlich nicht vorstellen, dass ich das schaffe, aber ich probier's.

Manu 15 Jahre, Schule zur Erziehungshilfe (pbn61_Position 178-183)

Die von Beck (1986) skizzierte „Risikogesellschaft“ beschreibt die aktuellen Gefahren eines Prozesses, der – ausgehend vom Wegfall von Normalbiographien – die Jugendlichen in eine „riskante Freiheit“ (Beck & Beck-Gernsheim 1994) entlässt. Die ohnehin postmodern-gesellschaftliche „Risikobiographie“ verschärft sich bei den Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe zusätzlich, denn sie sehen – so die Untersuchungsergebnisse – subjektiv keine Alternative zu einem erfolgreichen Schulabschluss. Gleichzeitig erkennen sie an den Modellen älterer Mitschüler die Schwierigkeit des erfolgreichen Bestehens des Schulabschlusses (qualifizierter Hauptschulabschluss). Darüber hinaus befürchten sie selbst bei einem subjektiv unwahrscheinlichen Bestehen des „Quali“, dass sie aufgrund ihrer „Bruchbiographie“ (ebd.) keinen Ausbildungsplatz erhalten werden. Diesen sehen sie allerdings als – in ihrer subjektiven Theorie der ursächlichen Bedingungen für Lebenserfolg – unabdingbare Voraussetzung für den angestrebten „Normalitätstraum“ aus Ausbildung – Arbeit – Autonomie, um dann verantwortungsvoll für die eigene Familie sorgen zu können, wie es Manuel oben formuliert hat.

Im Fazit des empirischen Teils (Kapitel 10) wurde auf die Tendenz hingewiesen, dass sich gerade die Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe im Vergleich zu ihren Peers von der Hauptschule als *Patchworker subjektiv unvereinbarer Identitäten* identifizieren lassen. Der Lebensbereich der subjektive Teilwirklichkeit Schule wird auf dem Hintergrund eigener Standards im Falle der Jugendlichen der SzE weitestgehend stigmatisierend erlebt. Die Jugendlichen scheinen deshalb Strategien entwickelt zu haben, die es ihnen ermöglichen,

interne Anerkennungsbilanzen in anderen Teilidentitäten (Job, Peer-Group etc.) auszugleichen. Diese Teilidentitäten in und außerhalb des schulischen Handlungsraums stehen weitestgehend unversöhnlich gegenüber. Obgleich die Schüler immer wieder angeben, wie subjektiv bedeutsam eine positive schulische Entwicklung für sie sei, stellen sie sich doch – auch unter Berücksichtigung des Ergänzungsverfahrens zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK) – als „innerlich emigriert“ dar. Sie nehmen zwar noch an schulischen Prozessen teil, sind jedoch wenig zuversichtlich hinsichtlich der Möglichkeit, in der Schule noch einmal erfolgreich zu sein. Insofern dominiert die identitätsrelevante zeitliche Kontinuität der eigenen „Schulversager“-Identität und der selbst empfundenen schulischen Bruchbiographie inklusive der Ausschlusserfahrungen aus der allgemeinen Schule. Die Jugendlichen trauen sich auch signifikant weniger zu als die Schüler der Hauptschule und des Gymnasiums (vgl. Abschnitt 9.1.2). Die Analyse von konkreten Zukunftsvorstellungen und deren Umsetzungspläne bzw. Identitätsprojekte zeigt zwei dominierende Typen: Zum einen wollen sie u.a. den Lebensplan vom Schulabschluss (und darüber hinaus) realisieren (Typ Zukunftsorientierung), zum anderen bewerten sie die Möglichkeit seiner Umsetzung als so gering, dass es ihnen vorrangig und auch zur positiven Balance der eigenen Anerkennungsbilanz um die „Selbstaktualisierung eigenen Potentials“²⁰⁶ geht (Typ Gegenwartsorientierung). Nachdem die Umsetzung letzteren Typs in der Teilidentität Schüler nicht möglich ist, droht der Schule zur Erziehungshilfe massiv der „Verlust“ ihre Schüler (innerlich als Schulverweigerung, äußerlich als Schulabsentismus). Dies gilt – ohne eine vorschnelle Verallgemeinerung der Stichprobenergebnisse vorzunehmen – zumindest für die „innere Logik“ der interviewten Jugendlichen in der Sekundarstufe der SzE. Bei anhaltender Perspektivlosigkeit von außen (Ausschluss von Erfolg versprechender Partizipation an Schule und Gesellschaft) werden innere Perspektiven (Identitätsentwürfe und –projekte mit schulischen oder gesellschaftlich adaptiven Zielsetzungen) allmählich verworfen. Auch dies entspricht dem eingangs von Keupp et al. (2006) formulierten Passungsprozess von „innerer und äußerer Welt“ (ebd. 7). Die oft sehr schwierigen Bedingungen gerade an Sekundarstufen der Schulen zur Erziehungshilfe können demnach als Ausdruck für Identitätskonstruktionen gelten, die auch die sozial-gesellschaftliche Perspektivlosigkeit in der Teilidentität Schüler bei ihren Jugendlichen widerspiegelt. Wer aus dieser Perspektive der Passung von Selbstansprüchen und sozialer Anforderung „Störer“ oder „Gestörter“ ist, kann für die Schüler wie für die Schule zur Erziehungshilfe als Bestandteil des sozial-gesellschaftlichen Anforderungssystems nicht bestimmt werden.

Der Titel dieser Untersuchung, „Identitätskonstruktionen von »Störern« und »Gestörten«“ kann jedoch zweifellos für ein und dasselbe Subjekt gelten, was die Jugendlichen in ihren „Geschichten“ eindrucksvoll bestätigt haben:

²⁰⁶ Typisierung in Anlehnung an Siegert & Chapman 1987 (vgl. Abschnitt 4.3.4.1)

Interviewer: Also, wenn du Politiker wärest, was würdest du verändern?

Pascal: Ein eigenes Haus bauen für die Chaoten.

Pascal 15 Jahre, Schule zur Erziehungshilfe (pbn55_Position 198)

12. Schlussgedanke: »Konfragmentierung« als sonderpädagogischer Ansatzpunkt

Die Frage der Fragmentierung bestimmte von Beginn an die moderne Identitätsforschung²⁰⁷ und ist auch ein Kernthema postmoderner Ansätze²⁰⁸. Die Fragmentierung der Lebenswelten, die unterschiedlichen Ansprüche in unterschiedlichen Lebensbereichen, die verschiedenen Anforderungen in verschiedenen leistungsorientierten Kontexten, die unterschiedlich auszufüllenden Rollen in unterschiedlichen sozialen (und emotionalen) Netzwerken kann »Spuren« hinterlassen. Die »narrativen Spuren« dieses Prozesses sind im Rahmen dieser Untersuchung näher beleuchtet worden.

Dabei – und aufgrund meiner Arbeit mit schwerst verhaltensauffälligen Jugendlichen – hat sich gezeigt, dass „gelingende Identitätsarbeit“ als Bewältigung dieser von Gergen (1996) als „multiphren Situation“ bezeichneten Anforderungen, nicht selten misslingt. Die Folge davon könnte man als defragmentierte Identitäten bezeichnen, also Jugendliche, deren Identitätskonstruktionen die zusammenhängende und zusammenhaltende Dynamik verliert. Diese Dynamik wird u.a. im Konstrukt der Kohärenz diskutiert, so auch von Höfer (2000): „Kohärenz entsteht [...] als prozessuales Ergebnis, als Gefühl eines trotz unterschiedlicher Entwicklungen zu mir passenden Prozesses“ (ebd. 193). Drastischer drückt es Keupp et al. aus, der Kohärenz „als Konstruktionsaufgabe [sieht], der man sich nur um den Preis psychischer Fragmentierung entziehen kann“ (2006, 94).

Da Identität als aktiver Konstruktionsprozess des Subjekts und die Jugendlichen als »constructeurs d'identité« beschrieben wurden, bleibt die Frage nach den (sonder-) pädagogischen Möglichkeiten. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen eines ganz deutlich: ohne „äußere“ Perspektiven, die eine Passung von Selbstansprüchen und sozialen Anforderungen ermöglichen wie u.a. die tatsächliche Chance auf einen Schulabschluss, auf einen Ausbildungsplatz sowie auf konkrete Möglichkeiten der sozialen Anerkennung wird eine „innere“ Perspektivenbildung von Seiten der Jugendlichen hinsichtlich sozial- und gesellschaftlich-adaptiver Zielperspektiven massiv erschwert. Die Schule kann die gesellschaftli-

²⁰⁷ Erik H. Eriksons Kernthema lässt sich als Beschreibung der *Problematik einer fragmentierten Identität des Subjekts* zusammenfassen. Er wies immer wieder auf die Annahme eines Persönlichkeits- bzw. eines Identitätskerns hin, aus dem heraus der Mensch handelt und an dessen Veränderung er lebensphasenspezifisch arbeitet.

²⁰⁸ Im Fokus der spätmodernen Identitätsforschung Heiner Keupps et al. steht bzgl. der sog. »Patchwork-Identität« die Frage, wie es „Subjekten in einer fragmentierten und widersprüchlichen Welt gelingt, für sich eine stimmige Passung herzustellen“ (Keupp et al. 2006, 7).

chen Möglichkeiten der Teilhabe (kulturelle und soziale Partizipation, Teilhabe an Ausbildung, an Arbeit, an Wohlstand, an sozialer Sicherheit) jedoch an zwei Punkten beeinflussen: (1) Sie kann Perspektiven eröffnen, indem sie schulische Bruchbiographien nicht *nolens volens* hinnimmt und die Konsequenzen aus der KMK-Forderung zieht, „sonderpädagogische Förderung [...] schwerpunktmäßig im Primarbereich“ der Schulen zur Erziehungshilfe zu verankern (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2000, 23). Die aktuellen schulpolitischen Bemühungen um die mobile Versorgung und sonderpädagogische Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung an der allgemeinen Schule (in Bayern durch sog. Mobile Sonderpädagogische Dienste MSD sowie durch Alternative schulische Angebote AsA) zeigen den Jugendlichen diese identitätsrelevanten Perspektiven weiterhin auf. (2) Die andere Möglichkeit, die Jugendlichen im Prozess gelingender Identitätsarbeit zu unterstützen, ist die »Konfragmentierung« von Teilwirklichkeiten und Bündelung identitätsrelevanter Ressourcen. Der sonderpädagogische Ansatz der Konfragmentierung bedeutet, die Komplexität und Diversifikation unterschiedlicher sozialer Anforderungsräume zu reduzieren. Die Vielzahl der Teilwirklichkeiten von Schule, Peer-Group, sozialpädagogische Betreuung, Freizeiteinrichtung, Jobben, die zeitliche Einteilung in einen strukturierten Vormittag und einen „haltlosen“ (strukturfreien) Nachmittag *usf.* bedeutet für einige Jugendliche ein *Patchwork subjektiv unvereinbarer Identitäten*. Ein Ganztagesangebot aus schulisch-sonderpädagogischer Förderung und sozialpädagogischer Unterstützung als integratives Angebot der Systeme Schule und Jugendhilfe kann dabei ein konfragmentierendes Unterstützungsnetzwerk darstellen. Hierzu wurde u.a. seit 2003 das Modell der „Sonderpädagogischen Stütz- und Förderklassen“ in Bayern formuliert und umgesetzt. Es stellt ein Angebot von Schule und Jugendhilfe²⁰⁹ dar, das Kinder und Jugendliche innerhalb eines gemeinsamen pädagogischen Settings fördert, die aufgrund ihres erheblichen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung in ihrer Entwicklung massiv gefährdet sind. Die »äußere« Zielperspektive ist auch hier die Reintegration in die allgemeine Schule (vgl. Baier & Weigl 2007). Die »innere« Zielperspektive ist und bleibt die Konstruktionsaufgabe der Jugendlichen selbst: als »constructeurs d'identité«.

²⁰⁹ Maßnahme der Eingliederungshilfe im Sinne von § 35a Abs. 1 SGB VIII bzw. § 35a Abs. 1a SGB VIII;

Literatur

- Ahbe, T. (1997): Ressourcen – Transformation – Identität. In: Keupp, H./Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 207-226
- Ahrbeck, B. (1997): Gehörlosigkeit und Identität. Probleme der Identitätsbildung Gehörloser aus der Sicht soziologischer und psychoanalytischer Theorien. Hamburg: Signum, 2. Aufl.
- Ahrbeck, B./Rath, W. (1995): Steht die Sehbehinderung im Mittelpunkt der Identität? Ein Beitrag zum Thema „Identität und Sehschädigung“. In: Die Sonderschule 40 (1995), S. 28-40
- Albert, M./Hurrelmann, K./Langness, A./Quenzel, G. (2006): Die pragmatische Generation unter Druck: Probleme und Perspektiven. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 443-452
- Albertini, J. A. (1991): Die Hörgeschädigten in der amerikanischen Gesellschaft. Identität im Wandel. In: Jussen, H./Claußen, W.H. (Hrsg.): Chancen für Hörgeschädigte. Hilfen aus internationaler Perspektive. München und Basel: Reinhardt, S. 98-104
- Albrecht, H. T. (1994): Über den Zusammenhang von Kontrollüberzeugungen und psychosozialer Anpassung im Jugendalter. Frankfurt a. M.: Lang
- Altstaedt-Kriwet, I. (1992): Identität. In: Dupuis, G./Kerkhoff, W. (Hrsg.): Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete. Berlin: Edition Marhold, S. 303
- Altstaedt-Kriwet, I. (1992): Identitätsveränderung. In: Dupuis, G./Kerkhoff, W. (Hrsg.): Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete. Berlin: Edition Marhold, S. 304
- Amabile, T. M. (1996): Creativity in context. Colorado: Westview Press
- Ammann, W./Peters, H. (1981): Stigma Dummheit. Bewältigungsargumentationen von Sonderschülern. Heidelberg: Schindele
- Angelucci von Bogdandy, O. (2003): Zur Ökologie einer europäischen Identität: soziale Repräsentationen von Europa und dem Europäer-Sein in Deutschland und Italien. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese – Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: DGVT Verlag
- Bach, H. (1993): Verhaltensstörungen und ihr Umfeld. In: Goetze, H./Neukäter, H. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 6: Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verl.- Spiess, S. 3-35
- Baethge, M. (1994): Arbeit und Identität. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 245-264
- Baethge, M./Hantsche, B./Pelull, W./Voskamp, U. (1989): Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen. Eine Studie des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI). Opladen: Leske & Budrich, 2. Aufl.
- Baier, S./Weigl, E. (2007): Sonderpädagogische Stütz- und Förderklassen (SFK). Inhaltliche Grundlegung und praktische Handlungshilfen für ein Konzept im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung durch integrative Kooperation von Schule und Jugendhilfe unter einem Dach. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): München (im Druck)
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: Psychological Review, 2, S. 191-215
- Baudisch, W. (2003): Identitätsentwicklung bei Jugendlichen mit Lernbehinderungen im Kontext ihrer beruflichen Vorbereitung und Ausbildung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 2003 (2), S. 73-75
- Bauman, Z. (1993): Wir sind wie Landstreicher – Die Moral im Zeitalter der Beliebigkeit. In: Süddeutsche Zeitung. 49. Jahrgang vom 16./17.11.1993, S. 17
- Bauman, Z. (1995): Postmoderne Ethik. Hamburg: Hamburger Edition
- Bauman, Z. (2004): Liquid Modernity – Flüchtige Moderne. Vortrag auf der ANSE-Konferenz 2004 am 07.05.2004 in Leiden/Niederlande (aus dem Engl. von Kramer, Th. F.). Online: URL: <http://www.supervision-eu.org/anse/bauman%20dtch.pdf> [Datum der Recherche: 20.12.2006]
- Bauman, Z. (2005): Wenn Menschen zu Abfall werden. Ein Gespräch mit Zygmunt Bauman, dem Soziologen der Moderne, über nutzlose Menschenmassen, die Revolte in Frankreich und sein neues Buch „Verworfenes Leben“. In: Die Zeit, Nr. 47 vom 17. November 2005. Online: URL: http://zeus.zeit.de/text/2005/47/st-bauman_alt [Datum der Recherche 20.12.2006]
- Baur, M. (2003): Geistige Behinderung und Gesellschaft: Down Syndrom und die gesellschaftliche Praxis in Familie, Ausbildungsinstitutionen, Beruf und Alter. Lebens-, Identitäts- und Fähigkeitsentwicklungen von Menschen mit Down-Syndrom – eine soziologische Analyse. München: Utz
- Beck, U. (1986a): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

- Beck, U. (1986b): Individualisierung, Institutionalisierung und Standardisierung von Lebenslagen und Biographiemustern. In: Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 205-219
- Beck, U. (1999): Wohin führt der Weg, der mit dem Ende der Arbeitsgesellschaft beginnt? In: Beck, U. (Hrsg.): Die Zukunft von Arbeit und Demokratie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (1994b): Individualisierung in modernen Gesellschaften - Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 10-42
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) (1994a): Riskante Freiheiten. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Bem, A. S. (1998): Das Spiel der Identitäten in der Konstitution von „Wir“-Gruppen. Ost- und westdeutsche Jugendliche und in Berlin geborene Jugendliche ausländischer Herkunft im gesellschaftlichen Umbruch. Frankfurt a. M.: Lang
- Berger, P. L. (1994): Sehnsucht nach Sinn. Glauben in einer Zeit der Leichtgläubigkeit. Frankfurt a. M.: Campus
- Berger, P. L./Luckmann, P. (1999): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a. M.: Fischer, 16. Aufl.
- Berzonsky, M. (1992a): A process perspective on identity and stress management. In: Adams, G./Gullotta, T./Montemayor, R. (Hrsg.): Adolescent identity formation. An annual book series (Bd. 4). London: Sage, S. 193-215
- Berzonsky, M. (1989): Identity Style: Conceptualization and measurement. In: Journal of Adolescent research, 4 (1989) 3, S. 268-282
- Berzonsky, M. (1990): Self-construction over life span: a process perspective on identity formation. In: Neimeyer, G./Neimeyer, R. (Hrsg.): Advances in personal construct psychology. A research annual (Bd. 1). London: Sage, S. 155-186
- Berzonsky, M. (1992b): Identity styles and coping strategies. In: Journal of Personality, 40 (1992) 4, S. 771-808
- Berzonsky, M. (1993a): A constructivist view of identity development: people as post-positivist self-theorists. In: Kroger, J. (Hrsg.): Discussion on ego identity. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, S. 169-203
- Berzonsky, M. (1993b): Identity style, gender, and social-cognitive reasoning. In: Journal of Adolescent Research. 8 (1993) 3, S. 289-296
- Bilden, H. (1997): Das Individuum – ein dynamisches System vielfältiger Teil-Selbste. Zur Pluralität in Individuum und Gesellschaft. In: Keupp, H./Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 227-250
- Bittner, G. (1973): „Behinderung“ oder „beschädigte Identität“? Überlegungen zum Selbstverständnis der Sonderpädagogik. In: Heese, G./Reinartz, A. (Hrsg.): Aktuelle Beiträge zur Sozialpädagogik und Verhaltensgestörtenpädagogik. Berlin: Marhold, S. 7-16
- Bittner, G. (2001): Der Erwachsene. Multiples Ich in multipler Welt. Stuttgart u.a.: Kohlhammer
- Blasi, A. (1988): Identity and the development of the self. In: Lapsley, K. D./Power, F. C. (Hrsg.): Self, ego and identity. Integrative approaches. New York: Springer, S. 226-242
- Blasi, A. (1993): Die Entwicklung der Identität und ihre Folgen für moralisches Handeln. In: Edelstein, W./Nunner-Winkler, G./Noam, G. (Hrsg.): Moral und Person. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 119-147
- Blasi, A./Glodis, K. (1995): The development of identity. A critical analysis from the perspective of the self as subject. In: Developmental Review, 15 (4), S. 404-433
- Blasi, A./Oresick, R. J. (1991): Self-inconsistency and the development of the self. In: Young Eisendrath P./ Hall, J. A. (Hrsg.): The Book of the Self. New York: New York University Press, S. 69-87
- Böger, C. (1995): Erziehung und weibliche Identität: zur Thematisierung der Geschlechterdifferenz in der pädagogischen Semantik. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Böhm, A. (2000): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, U./v. Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 475-484
- Bortz, J./Döring, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin: Springer, 2. Aufl.
- Böttinger, U./Geiger, A. (2003): Wie erleben geistig behinderte Menschen ihre Behinderung? Bewältigungsstrategien und Identitätsentwicklung bei Menschen mit geistiger Behinderung. In: Pielmaier, H./Steinebach, C. (Hrsg.): Gesichter der Heilpädagogik – Freiburger Perspektiven. Heidelberg: Edition S, S. 79-96
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Sozialen Welt. Göttingen: Schwartz, S.183-198
- Bourdieu, P. (1991): Physischer, sozialer und angeeigneter Raum. In: Wentz, M. (Hrsg.): Stadt-Räume. Frankfurt a. M. u.a.: Campus, S. 25-34
- Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA

- Bourdieu, P. (2005): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Stuttgart: UTB
- Brandstädter, J. (1989): Personal self-regulation of development. In: *Developmental Psychology*, 25 (1989), S. 96-108
- Brandstädter, J./Greve, W. (1992): Das Selbst im Alter: Adaptive und protektive Mechanismen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23, S. 269-297
- Brandstädter, J./Krampen, G./Heil, F. E. (1986): Personal control and emotional evaluation of development in partnership relations during adulthood. In: Baltes, M. M./Baltes, P. B. (Hrsg.): *The psychology of aging and control*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 265-296
- Brandstädter, J./Lerner, R. M. (Hrsg.) (1999): *Action and self-development: Theory and Research Through the Life-span: Theory and Research Through the Life Span*. Thousand Oakes (CA): Sage
- Breakwell, G. (Hrsg.) (1986): *Coping with threatened identities*. London: Methuen
- Breuer, F. (Hrsg.) (1996): *Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils*. Online: URL: <http://www.qualitative-forschung.de/publishing/modelle/psychologie/breuer.pdf> [Datum der Recherche: 03.01.2007]
- Buff, A. (1991): Schulische Selektion und Selbstkonzeptentwicklung. In: Pekrun, R./Fend, H. (Hrsg.): *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, S. 100-114
- Bühl, A./Zöfel, P. (2002): *SPSS 11. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. München: Pearson Studium, 8. Aufl.
- Bührmann, A. (2004): Das Auftauchen des unternehmerischen Selbst und seine gegenwärtige Hegemonialität. Einige grundlegende Anmerkungen zur Analyse des (Trans-) Formierungsgeschehens moderner Subjektivierungsweisen. In: *Forum Qualitative Sozialforschung [Online Journal]*, 6 (2004) 1, Art. 16. Online: URL: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-16-d.htm> [Datum der Recherche: 19.12.2006].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998): *Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland*. Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei
- Bundschuh, K. (2005): *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik*. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 6. Aufl.
- Bundschuh, K. (Hrsg.) (2002): *Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft. Krise oder Chance?* Bad Heilbrunn / Obb.: Verlag Julius Klinkhardt
- Bundschuh, K./Heimlich, U./Krawitz R. (2002) (Hrsg.): *Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis*. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, 2. Aufl.
- Burns, R. (1982): *Self-concept development and education*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Camilleri, C. (1990) : *Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie*. In: Camilleri, C. (Hrsg.) : *Stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France, S. 85-110
- Camilleri, C. (1991): *La construction identitaire: essai d'une vision d'ensemble*. In: *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 1991 (1/2), S. 77-90
- Chao, Q./Guo, Z./Wang, S. (2000): Research of the correlation between self-concept and behavior disorder in the secondary school students. In: *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 8 (2000), 147-149
- Ciampi, L. (1997): *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 3. Aufl.
- Claes, M. (1986): *L'expérience adolescente*. Brüssel: Mardaga
- Clark, M. J./Seevers, R. L. (2003): The relationship between global self-concept, specific self-concepts, and the Texa Assessment of Academic Skills Achievement Test. In: *National Forum of Special Educational Journal*, 12 (2003), S. 3-11
- Cloerkes, G. (2000): Die Stigma-Identitäts-These. In: *Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung* 3 (2000), S. 104-111
- Cloerkes, G. (2001): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg: Edition S, 2. Aufl.
- Cocard, Y. (2003): *Vertrauen im Jugendalter. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zur Vertrauensentwicklung bei 12- bis 21-Jährigen*. (Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung, Bd. 6). Bern: Verlag Paul Haupt
- Cooley, G. H. (1922): *Human nature and the social order*. New York: Scribner's
- Cotè, J. E./Levine, C. G. (2002): *Identity formation, agency and culture. A social psychological synthesis*. London: Lawrence Erlbaum
- Cross, S./Markus, H. (1991): Possible Selves across the life-span". In: *Human Development*, 34 (1991) S. 230-255

- Csikszentmihalyi, M. (1988): Society, culture and person: A systems view of creativity. In: Sternberg, R. J. (Hrsg.): The nature of creativity. New York: Cambridge University Press, S. 325-339
- Csikszentmihalyi, M. (1999): Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden. Stuttgart: Klett-Cotta, 4. Aufl.
- Dannenbeck, C. (2002): Selbst- und Fremdzuschreibungen als Aspekte kultureller Identitätsarbeit: ein Beitrag zur Dekonstruktion kultureller Identität. Opladen: Leske & Budrich
- De Bruin, A. (2004): Jugendliche – ein fremder Stamm? Jugendarbeitslosigkeit aus aktionsethnologischer Sicht. Zur kritischen Reflexion von Lehrkräften und Unterrichtskonzepten im deutschen Schul- und Ausbildungssystem. Münster: LIT
- Dederich, M. (2002): Behinderung, Ressourcen und biographische Risiken. In: Bundschuh, K. (Hrsg.): Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft. Krise oder Chance? Bad Heilbrunn / Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, S. 175-183
- Denner, L. (2005): Qualitative Inhaltsanalyse am Beispiel schulischer Beratungsforschung. In: Mayring, P./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 235-254
- Deusinger, I. M. (1987): Selbstkonzept und Selbstwertgefühl bei psychischen Störungen. In: Frey, H.-P./Haußer, K. (Hrsg.): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, S. 258-271
- Diekmann, A. (2000): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 6. Aufl.
- Ding, H. (1991): Der Erzieher in der Identitätserziehung Hörgeschädigter. In: Hörgeschädigtenpädagogik 45 (1991), S. 30-35
- Dönhoff-Kracht, D. (1980): Aspekte des Selbstkonzepts jugendlicher lernbehinderter Sonderschüler. Bern und Frankfurt: Lang
- Dönhoff-Kracht, D. (1980): Ergebnisse empirischer Untersuchungen zum Selbstkonzept lernbehinderter Sonderschüler. In: Klauer, K.J./Konradt, H.J. (Hrsg.): Jahrbuch für empirische Erziehungswissenschaft. Düsseldorf: Schwann, S. 67-86
- Döring, N. (2003): Sozialpsychologie des Internet: die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. Göttingen u.a.: Hogrefe, 2. Aufl.
- Dorta, G. (2005): Soziale Welten in der Chat-Kommunikation. Untersuchungen zur Identitäts- und Beziehungsdimension in Web-Chats. Bremen: Hempen
- Dreher, M. (1994): Entwicklungskonzepte von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: Zeitschrift für Lernforschung, 22 (2), S. 122-137
- Dreher, M./Artmann, Th. (1998): Kohortenspezifische Positionen bei der Beurteilung von „Entwicklungsaufgaben im Jugendalter“ – Posterbeitrag beim 41. Kongress der DGfPs, TU Dresden. In: Hacker, K. (Hrsg.): Abstracts, Abstract-Programm KONTPro. Dresden: TU Dresden
- Dreher, M./Dreher, E. (1997): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter – Urteilstendenzen im Wandel eines Jahrzehnts. In: Glück, J. (Hrsg.): 13. Tagung Entwicklungspsychologie. Kurzfassungen. Wien: Universität Wien, S. 37
- Elkind, D. (1990): Total verwirrt. Teenager in der Krise. Hamburg: Ernst Kabel
- Erikson, E. H. (1956): Das Problem der Ich-Identität. In: Erikson, E. H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1973 (unveränderte Neuauflage 2006), S. 123-212
- Erikson, E. H. (1973a): Ich-Entwicklung und geschichtlicher Wandel. In: Erikson, E. H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (unveränderte Neuauflage 2006), S. 11-54
- Erikson, E. H. (1973b): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (unveränderte Neuauflage 2006)
- Erikson, E. H. (1973c): Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit. In: Erikson, E. H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (unveränderte Neuauflage 2006), S. 55-122
- Erikson, E. H. (1981): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart: Klett-Cotta
- Erikson, E. H. (1982): Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta, 8. Aufl.
- Estel, B. (2002): Nation und nationale Identität. Versuch einer Rekonstruktion. Wiesbaden: Westdt. Verl.
- Fend, H. (2001): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen: Leske & Budrich, 2. Aufl.
- Ferchhoff, W./Neubauer, G. (1997): Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen. Opladen: Leske & Budrich
- Flammer, A./Alsaker, F. D. (2001): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. Bern: Verlag Hans Huber
- Flick, U. (2000): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U./v. Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 309-318

- Flick, U./v. Kardorff, E./Steinke, I. (2000): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U./v. Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 13-29
- Flick, U./v. Kardorff, E./Keupp, H. u.a. (1991) (Hrsg.): *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: PVU
- Flick, U./v. Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.) (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Freud, A. (1969): Adolescence as a developmental disturbance. In: Caplan, G./Lebovici, S. (Hrsg.): *Adolescence. Psychological perspectives*. New York: Basic Books, S. 5-10
- Frey, H.-P. (1983): *Stigma und Identität. Eine empirische Untersuchung zur Genese und Änderung krimineller Identität bei Jugendlichen*. Weinheim und Basel: Beltz
- Frey, H.-P. (1987): Die Änderungsdynamik abweichender Identitäten bei Jugendlichen. In: Frey, H.-P./Haußer, K. (Hrsg.): *Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, S. 179-192
- Frey, H.-P./Haußer, K. (1987): Entwicklungslinien sozialwissenschaftlicher Identitätsforschung. In: Frey, H.-P./Haußer, K. (Hrsg.): *Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, S. 3-26
- Frey, H.-P./Haußer, K. (Hrsg.) (1987): *Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag
- Freyberg, v. T./Wolff, A. (Hrsg.) (2005): *Störer und Gestörte. Band 1: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel
- Freyberg, v. T./Wolff, A. (Hrsg.) (2006): *Störer und Gestörte. Band 2: Konfliktgeschichten als Lernprozesse*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel
- Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (1997): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa 1997
- Fuhrer, U./Marx, A./Holländer, A./Möbes, J. (2000): Selbstbildentwicklung in Kindheit und Jugend. In: Greve, W. (Hrsg.): *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, S. 39-57
- Gardner, H. (1999): *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books
- Geissler, B./Oechsle, M. (1994): Lebensplanung als Konstruktion: Biographische Dilemmata und Lebenslauf-Entwürfe junger Frauen. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): *Risikante Freiheiten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 139-167
- Gensicke, T. (2003): Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivität. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): *Jugend 2002. 14. Shell- Jugendstudie. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus*. Frankfurt a. M.: Fischer, 4. Aufl., S. 139-212
- Gensicke, T. (2006): Zeitgeist und Wertorientierungen. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck*. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 169-202
- Gergen, K. (Hrsg.) (1991): *Refiguring Self and Psychology*. Aldershot u.a. / Engl.: Dartmouth
- Gergen, K. J. (1990): *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books [vgl. Gergen 1996: dt. Übersetzung]
- Gergen, K. J. (1996): *Das übersättigte Selbst. Identitätsprobleme im heutigen Leben*. (Übers. aus dem Amerikan. von May, F.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme
- Giddens, A. (1991): *Modernity and Self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press
- Giddens, A. (1997): *Jenseits von Links und Rechts. Die Zukunft radikaler Demokratie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Glaser, B. G./Strauss, A. G. (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber
- Gläser-Zikuda, M. (2005): Qualitative Inhaltsanalyse in der Lernstrategie- und Lernemotionsforschung. In: Mayring, P./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 63-83
- Goffman, E. (1963): *Stigma: Notes in the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Goffman, E. (1967): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Göppel, R. (2005): *Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben – Entwicklungskrisen - Bewältigungsformen*. Stuttgart: Kohlhammer
- Göser, M.-M. (2001): Die Auswirkungen des Internets auf die Identitätsarbeit hörgeschädigter Menschen. Online: URL: <http://www.taubenschlag.de/lernen/wissenschaft/goeser/identitaet.pdf> [Datum der Recherche: 12.12.06]
- Greve, W. (2000): Psychologie des Selbst – Konturen eines Forschungsthemas. In: Greve, W. (Hrsg.): *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, S. 15-36
- Greve, W. (Hrsg.) (2000): *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union

- Greve, W./Anderson, A./Krampen, G. (2001): Self-Efficacy and externality in adolescence: Theoretical conceptions and measurement in New Zealand and German secondary school students. In: *Identity*, 1 (2001), S. 321-344
- Greve, W./Rothermund, K./Wentura, D. (Hrsg.) (2005): *The adaptive self: personal continuity and intentional self-development*. Göttingen: Hogrefe
- Grohnfeldt, M. (1976): Stigmatisierung bei Hör- und Sprachbehinderten. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 27 (1976), S. 724-735
- Grzeskowiak, U. (1980): Geistige Behinderung als Stigma. In: *Geistige Behinderung* 19 (1980), S. 290-221
- Habermas, J. (1994): Individuierung durch Vergesellschaftung. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): *Risikante Freiheiten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 437-446
- Haeberlin, U. (2001): Identität. In: Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer
- Harré, R. (1983): Identity projects. In: Breakwell, G. (Hrsg.): *Coping with threatened identities*. London: Methuen, S. 31-51
- Haußer, K. (1995): *Identitätspsychologie*. Berlin und Heidelberg: Springer
- Haußer, K. (1997): Identitätsentwicklung – vom Phasenpluralismus zur Erfahrungsverarbeitung. In: Keupp, H./Höfer, R. (Hrsg.): *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 120-134
- Haußer, K. (2002): Identität. In: Endruweit, G./Trommsdorff, G. (Hrsg.): *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Lucius und Lucius (UTB), 2. Aufl.
- Havighurst, R. J. (1948): *Developmental tasks and education*. New York: David McKay
- Heitmeyer, W. (1994): Entsicherungen. Desintegrationsprozesse und Gewalt. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): *Risikante Freiheiten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 376-401
- Helsper, W. (1991): Jugend im Diskurs von Moderne und Postmoderne. In: Helsper, W. (Hrsg.): *Jugend zwischen Moderne und Postmoderne*. Opladen: Leske & Budrich, S.11-38
- Helsper, W. (1997): Das „postmoderne Selbst“ – ein neuer Subjekt- und Jugend-Mythos? Reflexionen anhand religiöser jugendlicher Orientierungen. In: Keupp, H./Höfer, R. (Hrsg.): *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 174-206
- Hempel, M. (2000): Zukunftsvorstellungen von Kindern. In: Kaiser, A./Röhner, C. (Hrsg.): *Kinder im 21. Jahrhundert*. (Beiträge zur Welt der Kinder; Bd. 8). Münster: LIT, S. 109-122
- Hentig v. H. (1998a): *Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff*. München & Wien: Hanser
- Hentig v., H. (1998b): Mythos Kreativität – Der Kult um einen (be)trügerischen Begriff. In: *Psychologie Heute*, 2 (1998), S. 36-39
- Hentig, v., H. (1993): *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. Eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen*. München und Wien: Hanser
- Higgins, E. T. (1996): The „self digest“: Self-knowledge serving self-regulatory functions. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, S. 1062-1083
- Hintermair, M. (1999): *Identität im Kontext von Hörschädigung. Ein Beitrag zu einer struktur- und prozessorientierten Theoriediskussion*. Heidelberg: Median
- Hitzler, R./Honer, A. (1994): Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): *Risikante Freiheiten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 307-315
- Hoch, C. (2005): Zur Bedeutung des „Pädagogischen Bezuges“ von Herman Nohl für die Identitätsbildung von Jugendlichen in der Postmoderne. Würzburg: Ergon-Verl.
- Höfer, R. (2000): *Jugend, Gesundheit und Identität. Studien zum Kohärenzgefühl*. Opladen: Leske & Budrich
- Hofmann, C. (2001): Selbstkonzept und geistige Behinderung: Zum Stand der Forschung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8 (2001), S. 317-326
- Hofmann, R. (1981): *Selbstkonzept und Selbsteinschätzung Körperbehinderter. Ein Beitrag zur Relevanz selbstbezogener Kognitionen*. Weinheim: Beltz
- Holdger, P. (1998): *Identitäts-Ideen: zur gesellschaftlichen Vernichtung unseres Selbstbewusstseins*. Gießen: Psycho-sozial-Verl.
- Hopf, C. (2000): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, U./v. Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 349-359
- Horsch, U. (1991): Schwerhörig – die verkannte Behinderung. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 45 (1991), S. 17-29
- Hurrelmann, K. (1990): *Familienstreß, Schulstreß, Freizeitstreß. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche*. Weinheim u.a.: Beltz

- Hurrelmann, K. (2005): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim und München: Juventa, 8. Aufl.
- Hurrelmann, K./Albert, M./Quenzel, G./Langness, A. (2006): Eine pragmatische Generation unter Druck. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 31-48
- Hurrelmann, K./Linszen, R./Albert, M./Quellenberg, H. (2003): Eine Generation von Egotaktikern? Ergebnisse der bisherigen Jugendforschung. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2002. 14. Shell- Jugendstudie. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt a. M.: Fischer, 4. Aufl., S. 31-52
- Hußlein, E. (1993): Unterrichtsgestaltung in der Schule für Verhaltensgestörte. In: Goetze, H./Neukäter, H. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 6: Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verl- Spiess, 2. Aufl., S. 473-491
- James, W. (1890): The principle of psychology. New York: Holt (Ausgabe 1950; New York: Dover)
- Jansen, G. W. (1991): Identitätsfindung unter erschwerten Bedingungen – Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In: Forschungsgemeinschaft „Das körperbehinderte Kind“ e. V. (Hrsg.): Entwicklung und Förderung Körperbehinderter. Heidelberg: HVA – Edition Schindele, S. 324-336
- Jerusalem, M./Schwarzer, R. (1991): Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In: Pekrun, R./Fend, H. (Hrsg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, S. 115-129
- Kaiser, A. (2000): Zum Verhältnis von Kinderforschung und Pädagogik. In: Kaiser, A./Röhner, C. (Hrsg.): Kinder im 21. Jahrhundert. (Beiträge zur Welt der Kinder; Bd. 8). Münster: LIT, S. 171-183
- Kaiser, A./Röhner, C. (Hrsg.) (2000): Kinder im 21. Jahrhundert. (Beiträge zur Welt der Kinder; Bd. 8). Münster: LIT
- Kampshoff, M. (1996): Jugend – Schule – Identität. 12- und 16jährige Schülerinnen und Schüler im Vergleich. Bielefeld: Kleine Verlag
- Kardorff, E. v. (1991): Qualitative Sozialforschung - Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick, U./v. Kardorff, E./Keupp, H. u.a. (1991) (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: PVU, S. 3-8
- Kegan, R. (1986): Die Entwicklungsstufen des Selbst. München: Kindt
- Keller, U./Erzberger, C. (2000): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, U./v. Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 299-308
- Keupp, H. (1989): Auf der Suche nach der verlorenen Identität. In: Keupp, H./Bilden, A. (Hrsg.): Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 47-69
- Keupp, H. (1994): Ambivalenzen postmoderner Identität. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 336-351
- Keupp, H. (1996): Aufwachsen in der Postmoderne. Riskanter werdende Chancen für Kinder und Jugendliche. In: Opp, G./Peterander, F. (Hrsg.): Focus Heilpädagogik. München: Reinhardt, S. 130-139
- Keupp, H. (1997): Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: Keupp, H./Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 11-39
- Keupp, H. (1999). Postmoderne Identitäten (Vortrag im Rahmen der Tagung »Die Grammatik urbanen Zusammenlebens« am 9./10.09.1999 an der Universität Köln). Online: URL: http://www.ipp-muenchen.de/texte/postmoderne_identitaeten.pdf [Datum der Recherche: 03.01.2007]
- Keupp, H. (2002): Identitäten in der Ambivalenz der postmodernen Gesellschaft. Vortrag beim 6. Benediktbeurer Herbstforum "... entweder - und ...". Vom Umgang der sozialen Arbeit mit unlösbaren Widersprüchen, am 19. 10. 2002 in Benediktbeuren. Online: URL: <http://www.ipp-muenchen.de/texte/identitaeten.pdf> [Datum der Recherche: 03.01.2007]
- Keupp, H. (2003): Identitätskonstruktion. Vortrag bei der 5. bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik am 22. 09. 2003 in Magdeburg. Online: URL: <http://www.ipp-muenchen.de/texte/identitaetskonstruktion.pdf> [Datum der Recherche: 03.01.2007]
- Keupp, H. (2004a): Fragmente oder Einheit? Wie Identität heute geschaffen wird. Online: URL: http://www.ipp-muenchen.de/texte/fragmente_oder_einheit.pdf [Datum der Recherche: 03.01.2007]
- Keupp, H. (2004b): Individuelle Auswirkungen der Globalisierung. Vortrag bei der Tagung "Globalisierung und soziale Arbeit" in der Akademie für politische Bildung Tutzing am 03. Januar 2004. Online: URL: <http://www.ipp-muenchen.de/texte/globalisierung.pdf> [Datum der Recherche: 03.01.2007]
- Keupp, H. (2004c): Sich selber finden - Identitätskonstruktionen heute und welche Ressourcen in Familie und Gesellschaft sie benötigen. Online: URL: http://www.ipp-muenchen.de/texte/sich_selber_finden.pdf [Datum der Recherche: 03.01.2007]

- Keupp, H. (2005): Patchwork-Identität - Riskante Chancen bei prekären Ressourcen. Vortrag in Dortmund am 20. Mai 2005. Online: URL: http://www.ipp-muenchen.de/texte/keupp_dortmund.pdf [Datum der Recherche: 03.01.2007]
- Keupp, H./Ahbe, T./Gmür, W./Höfer, R./Mitzscherlich, B./Kraus, W./Straus, F. (2006): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Hamburg: Reinbek, 3. Aufl.
- Keupp, H./Höfer, R. (Hrsg.) (1997): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Klos, R. (2004): Entwicklung von Identität unter dem Einfluss des Mannschaftsspiels Fußball. [Diss. Universität Würzburg] Online: URL: http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=nbn:de:bvb_20-opus-10675 [Datum der Recherche: 02.09.2006]
- Köbler, G. (1995): Deutsches Etymologisches Wörterbuch. Online: URL: <http://www.koeblergerhard.de/derwbhin.html> [Datum der Recherche: 02.01.2007]
- Kochan-Gramann, H. (1990): Das Identitätskonzept verhaltensgestörter Sonderschüler. Heidelberg: Päd. Hochschule (unveröffentl. wiss. Hausarbeit)
- Kölbl, C. (2004): Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung. Bielefeld: transcript Verlag
- König, E./Zedler, P. (1995a) (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Bd. 1. Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- König, E./Zedler, P. (1995b) (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Bd. 2. Methoden. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Kopp, D./Menez, R. (2005): Computergestützte Auswertung qualitativer Daten. Arbeiten mit MaxQDA anhand eines aktuellen Beispiels. Wirtschaft & Politik. Working Paper Nr. 27 – 2005. Online: URL: http://w210.ub.uni-tuebingen.de/dbt/volltexte/2005/1860/pdf/WIP_27.pdf [Datum der Recherche 10.01.2007]
- Kowal, S./O'Connell, D. C. (2000): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, U./v. Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 437-446
- Krampen, G. (1991): Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK). Göttingen u.a.: Hogrefe
- Krampen, G. (1997): Zur handlungs-, persönlichkeits- und entwicklungstheoretischen Einordnung des Konstrukts Vertrauen. In: Schweer, M. K. (Hrsg.): Vertrauen und soziales Handeln. Neuwied: Luchterhand, S. 16-61
- Krampen, G. (2000): Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie. Konzeptuelle und empirische Beiträge zur Konstrukterhellung. Göttingen u.a.: Hogrefe, 2. Aufl.
- Krampen, G. (2002): Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim u.a.: Beltz, 5. Aufl., S. 675-710
- Krampen, G. (2005): Psychology of control and personality: Julian B. Rotter and beyond. In: Greve, W./Rothermund, K./Wentura, D. (Hrsg.): The adaptive self: personal continuity and intentional self-development. Göttingen: Hogrefe, S. 97-116
- Krappmann, L. (1997): Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht. In: Keupp, H./Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 66-92
- Krappmann, L. (2000; veröffent. Erstausgabe 1969): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta, 9. Aufl.
- Kratzsch, S. (1992): Identitätsstörungen. In: Dupuis, G./Kerkhoff, W. (Hrsg.): Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete. Berlin: Edition Marhold, S. 303-304
- Kraus, W. (1996): Das erzählte Selbst: die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges.
- Kraus, W. (2000): Identitäten zum Reden bringen. Erfahrungen mit qualitativen Ansätzen in einer Längsschnittstudie. Online: URL: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00kraus-d.pdf> [Datum der Recherche: 03.01.2007]
- Kraus, W. (2003): Vom Identitätspanzer zur Patchworkidentität. Material zum Vortrag bei den TOPS-Tagen 2003 vom 7. bis 9. März 2003 in Berlin. Online: URL: <http://www.ipp-muenchen.de/texte/tops.pdf> [Datum der Recherche: 03.01.2007]
- Kraus, W. (2004): Qualitative Methoden in der Identitätsforschung. Material zum Vortrag am 5. Februar 2004 beim Studientag "Regionale Identitäten im bayerisch-böhmischen Grenzraum" der Forschungsgruppe Deutschland am Centrum für Angewandte Politikforschung, Ludwigs-Maximilians-Universität München. Online: URL: <http://www.ipp-muenchen.de/texte/methoden.pdf> [Datum der Recherche: 03.01.2007]

- Kraus, W./Mitscherlich, B. (1997): Abschied vom Großprojekt. Normative Grundlagen der empirischen Identitätsforschung in der Tradition von James E. Marcia und die Notwendigkeit ihrer Reformulierung. In: Keupp, H./Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 149-172
- Kröger, U. (2004): Der Zugang zum Arbeitsleben als Aufgabe für das Identitäts- und Ressourcenmanagement von Jugendlichen. Universität Rostock: Diss. (elektr. Ressource)
- Kuckartz, U. (2005): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kuhn, M. H. (1964): Self. In: Gould, J./Kolb, W. L. (Hrsg.): A dictionary of the social sciences. London: Tavistock
- Lamnek, S. (1989): Qualitative Sozialforschung. Bd. 2. Methoden und Techniken. München: BeltzPVU
- Langness, A./Leven, I./Hurrelmann, K. (2006): Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 49-102
- Lazarus, R. S./Folkman, S. (1984): Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer
- Leone, D. (2000): Die Förderung der Kreativität. Ein Unterrichtsmodell auf der Grundlage systemtheoretischer Erkenntnisse. Bamberg: Difo-Druck OHG
- Leontjew, A. N. (1982): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein
- Lerner, R. M./Lerner, J.V. (1989): Organismic and social-contextual bases of development: The sample of early adolescence. In: Damon, W. (Hrsg.): Child development today and tomorrow. San Francisco: Jossey-Bass, S. 69-85
- Lifton, R. (1993): The protean self: Human resilience in an age of fragmentation. New Yorks: Basic Books
- Linssen, R./Leven, I./Hurrelmann, K. (2003): Wachsende Ungleichheit der Zukunftschancen? Familie, Schule und Freizeit als jugendliche Lebenswelten. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2002. 14. Shell- Jugendstudie. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt a. M.: Fischer, 4. Aufl., S. 53-90
- Lohauß, P. (1995): Moderne Identität und Gesellschaft. Theorien und Konzepte. Opladen: Leske & Budrich
- Lüders, C./Mack, W. (2001): Jugendliche als Akteure ihrer Selbst. In: Merckens, H./Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung 1 / 2001. Opladen: Leske & Budrich, S. 121-134
- Luhmann, N. (1994): Copierte Existenz und Karriere. Zur Herstellung von Individualität. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 191-200
- Maag Merki, K. (2006): Die Entwicklung des Selbstwertes im Gymnasium. In: Steinhausen, H.-C. (Hrsg.): Schule und psychische Störungen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 86-101
- Marcia, J. E. (1964): Determination and construct validity of ego identity status. Unveröffentl. Diss., Ohio State University
- Marcia, J. E. (1980): Identity in adolescence. In: Adelson, J. (Hrsg.): Handbook psychology. New York: Wiley & Sons, S. 159-187
- Marcia, J. E. (1989): Identity diffusion differentiated. In: Luszsc, M. A./Nettelbeck, T. (Hrsg.): Psychological development: perspectives across the life-span. North Holland: Elsevier
- Marcia, J. E. (1993a): The ego identity status approach to ego identity. In: Marcia, J. E./Waterman, A. S./Matteson, D. R./Archer, S. L./Orlofsky, J. L. (Hrsg.): Ego identity. A handbook for psychosocial research. New York: Springer, S. 3-21
- Marcia, J. E. (1993b): The status of the statuses: research review. In: Marcia, J. E./Waterman, A. S./Matteson, D. R./Archer, S. L./Orlofsky, J. L. (Hrsg.): Ego identity. A handbook for psychosocial research. New York: Springer, S. 22-41
- Marcia, J. E./Waterman, A. S./Matteson, D. R./Archer, S. L./Orlofsky, J. L. (Hrsg.) (1993): Ego identity. A handbook for psychosocial research. New York: Springer
- Markowetz, R. (2000a): Identität, soziale Integration und Entstigmatisierung. In: Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung 3 (2000), S. 112-120
- Markowetz, R. (2000b): Identitätsentwicklung und Pubertät – über den Umgang mit Krisen und identitätsrelevanten Erfahrungen von Jugendlichen mit einer Behinderung. In: Behindertenpädagogik 39 (2000), S. 136-174
- Markowetz, R. (2002a): Sozialisation. In: Bundschuh, K./Heimlich, U./Krawitz R. (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, 2. Aufl., S. 262-266
- Markowetz, R. (2002b): Heilpädagogische Soziologie. In: Bundschuh, K./Heimlich, U./Krawitz R. (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, 2. Aufl., S. 269-272
- Markus, H. R./Nurius, P. (1986): Possible Selves. In: American Psychologist, 41 (1986) S. 954-969

- Marquardt, A. (2001): Zwischenwelten: Jugendliche zwischen Schule und Straße. Hamburg: LIT (Konflikt – Krise – Sozialisation, Bd. 13)
- Matt, E. (2000): Darstellung qualitativer Forschung. In: Flick, U./v. Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 578-587
- Maturana, H. R./Varela, F. J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Bern und München: Goldmann
- Mayr, T./Ulrich, M. (2002): Wohlbefinden im späten Kindes- und frühen Jugendalter – Wie erleben Kinder / Jugendliche Familie, Freunde und Schule? In: Kaiser, A./Röhner, C. (Hrsg.): Kinder im 21. Jahrhundert. (Beiträge zur Welt der Kinder; Bd. 8). Münster: LIT, S. 45-70
- Mayring, P. (2005): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, P./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 7-19
- Mayring, P./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.) (2005): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Mayring, P./Haußer, K. (1987): Kontrollüberzeugung und Identität bei Arbeitslosen. In: Frey, H.-P./Haußer, K. (Hrsg.): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, S. 205-216
- Mayring, Ph. (1999) Einführung in die qualitativer Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 4 Aufl.
- Mayring, Ph. (2000a): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U./v. Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 468-475
- Mayring, Ph. (2000b): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 7. Aufl.
- Mayring, Ph. (2000c): Qualitative Inhaltsanalyse. Online: URL: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-d.pdf> [Datum der Recherche: 03.01.2007]
- Mayring, Ph. (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. Online: URL: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01mayring-d.htm> [Datum der Recherche: 03.01.2007]
- Mead, G. H. (1934): Mind, Self, and Society. From the standpoint of a social behaviourist. Chicago: University Press
- Mead, M. (2000): Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild. Eschborn: Klotz, 4. Aufl.
- Meiser, B. (1990): Das Bild vom verhaltensgestörten Schüler bei Haupt- und Realschülern. Heidelberg: Päd. Hochschule (unveröffentl. wiss. Hausarbeit)
- Merkens, H./Zinnecker, J. (Hrsg.) (2001): Jahrbuch Jugendforschung 1 / 2001. Opladen: Leske & Budrich
- Merkens, H./Zinnecker, J. (Hrsg.) (2002): Jahrbuch Jugendforschung 2 / 2002. Opladen: Leske & Budrich, 2. Ausg.
- Misoch, S. (2004): Identitäten im Internet. Selbstdarstellung auf privaten Homepages. Konstanz: UVK Verl.-Ges.
- Moser, U. (1986): Das Selbstkonzept des lernbehinderten Schülers – Untersuchungen in Hilfsklassen, Regelklassen und Regelklassen mit heilpädagogischer Schülerhilfe. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 55 (1986), S. 151-160
- Moshe, K. (2003): Persönlichkeitsentwicklung bei Mädchen einer Schule für Geistigbehinderte. Online: URL: <http://www.sonderpaedagoge.de/down/moshe.pdf> [Datum der Recherche: 09.12.06]
- Myschker, N. (2005): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen. Ursachen. Hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart: Kohlhammer, 5. Aufl.
- Neuenschwander, M. P. (1996): Entwicklung und Identität im Jugendalter. Bern u.a.: Verlag Paul Haupt
- Neuenschwander, M. P. (1998): Schule und Identität im Jugendalter I. Forschungsbericht Nr. 18. Universität Bern: Druckerei der Universität Bern
- Neuenschwander, M. P. (1999): Schule und Identität im Jugendalter II. Forschungsbericht Nr. 20. Universität Bern: Druckerei der Universität Bern
- Neuenschwander, M. P./Herzog, W./Holder, M. (2001): Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter. Schlussbericht z. Hd. Des Nationalfonds. Forschungsbericht Nr. 22. Bern: Druckerei der Universität Bern
- Neumann, C. S./Shafer, M. E./Kaminski, P. L./Ramos, V. (2002): Multifaceted Self-Concept: Associations with Child Behavior Problems in Hispanic Children. Speeches/Meeting Paper [Datenbank ERIC#: ED472512]
- Nick, P. (2003): Ohne Angst verschieden sein. Differenzenerfahrungen und Identitätskonstruktionen in der multikulturellen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Campus
- Niewiarra, S. (1994): „Die Zeit des Redens is’ vorbei“. Subjektive Konflikt- und Gewalttheorien von Jugendlichen im Ostteil Berlins. Berlin: Hitit

- Nunner-Winkler, G. (2000): Identität aus soziologischer Sicht. Greve, W. (Hrsg.) (2000): Psychologie des Selbst. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, S. 302-316
- Oerter, R./Dreher, E. (2002): Jugendalter. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim u.a.: Beltz, 5. Aufl., S. 258-318
- Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.) (2002): Entwicklungspsychologie. Weinheim u.a.: Beltz, 5. Aufl.
- Oerter, R./Noam, G. (1999): Der konstruktivistische Ansatz. In: Oerter, R./v. Hagen, C./Röper, G. (Hrsg.): Klinische Entwicklungspsychologie. Weinheim u.a.: Beltz PVU, S. 45-78
- Ohlbrecht, H. (2006): Jugend, Identität und chronische Krankheit. Soziologische Fallrekonstruktionen. Opladen: Ed. Recherche
- Orthmann Bless D. (2006): Lebensentwürfe benachteiligter Jugendlicher. Theoretische Betrachtungen und Ereignisse einer empirischen Untersuchung bei Mädchen mit Lernbehinderung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Orthmann, D. (2005): Lebensentwürfe benachteiligter Jugendlicher. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 2005 (4), S. 132-143
- Oswald, H. (1997): Was heißt qualitativ forschen? In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 71-87.
- Pekrun, R. (1987): Die Entwicklung leistungsbezogener Identität bei Schülern. In: Frey, H.-P./Haußer, K. (Hrsg.): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, S. 43-57
- Petermann, F./Kusch, M./Niebank, K.: (1998): Entwicklungspsychopathologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Pfeiffer, H. (1972): Untersuchungen zum Selbst- und Fremdbild lernbehinderter Sonderschüler. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 41 (1972), S. 266-272
- Piaget, J. (1978): Identität und Invarianzbegriff. In: Inhelder, B./Chipman, H. H. (Hrsg.): Von der Kinderwelt zur Erkenntnis der Welt. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 115-127
- Piaget, J. (1988): Das Weltbild des Kindes. München: Dtv, Neuaufl.
- Piaget, J./Inhelder, B. (1993): Die Psychologie des Kindes. München: Dtv, Neuaufl.
- Picot, S./Willert, M. (2006): Jugend in der alternden Gesellschaft – Die Qualitative Studie: Analyse und Portraits. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 241-442
- Pinquart, M./Silbereisen, R. K. (2000): Das Selbst im Jugendalter. In: Greve, W. (Hrsg.): Psychologie des Selbst. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, S. 75-95
- Pisecco, S./Wristlers, K./Swank, P./Silva, P. A./Baker, D. B. (2001): The effect of academic self-concept on ADHD and Antisocial Behaviors in early adolescence. In: Journal of Learning Disabilities, 34 (2001), S. 450-461
- Portera, A. (1995): Interkulturelle Identitäten: Faktoren der Identitätsbildung Jugendlicher italienischer Herkunft in Südbaden und Süditalien. Köln: Böhlau
- Preuss-Lausitz, U. (1971): Probleme der Integration von Sonderschülern in die Gesamtschule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 22 (1971), S. 183-193
- Rank, B. (1990): Sprache und Identität: Erzählen und Erzählung im sprachtherapeutischen Unterricht. In: Sonderpädagogik 20 (1990), S. 15-34
- Rath, W. (2001): Steht die Sehschädigung im Mittelpunkt der Identität? Beiträge blinder und sehender Menschen zu psychologischen und pädagogischen Grundfragen aus Vergangenheit und Gegenwart. In: Wachtel, G. (Hrsg.): Heil- und Sonderpädagogik – auch im 21. Jahrhundert eine Herausforderung. Aktuelle Denkansätze in der Welt der Heilpädagogik und ihre historischen Wurzeln. Weinheim u.a.: Beltz, S. 90-101
- Reinders, H. (2003): Jugendtypen. Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz. Opladen: Leske & Budrich
- Reinhoffer, B. (2005): Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In: Mayring, P./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 123-141
- Reitzle, M. (2002): Ein gutes Selbstwertgefühl im Jugendalter - Garant für eine erfolgreiche Biographie? In: Merkens, H./Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. Opladen: Leske & Budrich, 2. Ausg., S. 145-171
- Resch, F./Parzer, P./Brunner, R. M. (1999): Entwicklungspsychopathologie des Kindes – und Jugendalters. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, 2. Aufl.
- Richter, E. (2004): Jugendarbeitslosigkeit und Identitätsbildung. Sozialpädagogik zwischen Arbeitserziehung und Vereinspädagogik. Frankfurt a. M.: Lang
- Rogers, C. R. (1973/1951): Die klient-bezogene Gesprächstherapie. München: Kindler

- Rosewitz, B./Wolf, H. K./Hurrelmann, K. (1987): Schulversagen und gestörte Identitätsentwicklung – Ansatzpunkte für soziale Prävention und Intervention. In: Frey, H.-P./Haußer, K. (Hrsg.): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, S. 233-244
- Rotter, J. B. (1978): Generalized expectancies for problem solving and psychotherapy. In: Cognitive Therapy and Research 2 (1978), S. 1-10
- Rotter, J. B. (1982): The development and application of social learning theory. New York: Praeger
- Ryan, R. M. (1993): Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. In: Dienstbier, R. A. (Hrsg.): Nebraska symposium on motivation. Lincoln: University of Nebraska Press, S. 1-56
- Saldern, M. v. (1995): Zum Verhältnis von qualitativen und quantitativen Methoden. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band I: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 331-372
- Salzmann, A. (2001): Zur Wirksamkeit erlebnispädagogischer Aktivitäten in der Adipositas therapie. Identitätsförderung bei adipösen Jugendlichen. Hamburg: Kovac
- Schäfers, B. (2001): Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien. Opladen: Leske & Budrich, 7. Aufl.
- Scheiring, H. (1998): Subjektive Theorien von Schülern über aggressives Handeln. Anwendung eines Dialog-Konsens-Verfahrens bei Hauptschülern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Schirduan, V. M. (2000): Elementary students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in schools using multiple intelligences theory: Intelligences, self-concept, and achievement. Dissertation Abstract. In: Humanities and Social Sciences, 61 (2000), S. 891 ff.
- Schmetz, D. (2002): Identität. In: Bundschuh, K./Heimlich, U./Krawitz R. (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, 2. Aufl., S. 135-138
- Schmitt, S. C. (2000): Selbstbild und Fremdbild von „Lernbehinderten“. Theoretischer, empirischer und unterrichtspraktischer Aspekt. Heidelberg: Pädagogische Hochschule (unveröffentl. wiss. Hausarbeit)
- Schöngen, D. (2005): Die Entwicklung jugendlicher Identität in Abhängigkeit von der elterlichen Identität unter Berücksichtigung der elterlichen Erziehung als Einflussvariable. Universität Köln: Univ. Diss. 2005. Online: URL: <http://kups.ub.uni-koeln.de/volltexte/2006/1773/index.html> [Datum der Recherche: 21.11.2006]
- Schöngen, D. (2006): Die Entwicklung der jugendlichen Identität in Abhängigkeit von der elterlichen Identität unter Berücksichtigung der elterlichen Erziehung als Einflussvariable. Online: URL: http://kups.ub.uni-koeln.de/volltexte/2006/1773/pdf/Dissertation_Schoengen.pdf [Datum der Recherche: 21.12.2006]
- Schöning, S./Steins, G./Berek, M. (2002): Das Selbstkonzept von Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHD) und dessen Veränderung mit Methylphenidat. In: Kindheit und Entwicklung, 11(2002), S. 38-47
- Schriber, S. (1986): Wir sind ja alle behindert. Wirklich? In: Bächtold, A./Jeltsch-Schudel, B./Schlienger, I. (Hrsg.): Sonderpädagogik. Handlung, Forschung, Wissenschaft. Berlin: Marhold, S. 280-290
- Schulewski, U. (2002): Handlungsstrategien von SozialpädagogInnen in der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher. Frankfurt a. M.: Lang
- Schuppener, S. (2005): Selbstkonzept und Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung. Kempten: Klinkhardt
- Schuppener, S. (2006): Kreativität und Identität. In: Theunissen, G./Großwendt, U. (Hrsg.): Kreativität von Menschen mit geistigen und mehrfachen Behinderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 61-72
- Schütz, A. (2000): Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Selbstakzeptanz bis Arroganz. Stuttgart: Kohlhammer
- Seitz, W. (1998): Delinquenz von Kindern und Jugendlichen als Folge mangelnder Selbst- und Handlungskontrolle. In: Knab, E./Macsenaere, M. (Hrsg.): Heimerziehung als Lebenshilfe. Festschrift zum 70. Geburtstag von Dr. Peter Flosdorf. Mainz: Eigenverlag des Instituts für Kinder- und Jugendhilfe, S. 121-150
- Seitz, W./Walkenhorst, P. (1995): Soziale Trainingskurse für straffällig gewordene Jugendliche. Ein theoriegeleitetes Konzept delinquenzpädagogischen Handelns in der Praxis. In: Häußling, J. M./Reindl, R. (Hrsg.): Sozialpädagogik und Strafrechtspflege. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges., S. 380-417
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2000): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen: Leske & Budrich
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2003): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt a. M.: Fischer, 4. Aufl.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt a. M.: Fischer
- Sherry, M. (2006): Identity. In: Albrecht, G. L. (Hrsg.): Encyclopedia of disability. Volume II. Thousand Oakes u.a.: Sage, S. 906-913
- Siegert, M. T./Chapman, M. (1987): Identitätstransformationen im Erwachsenenalter. In: Frey, H.-P./Haußer, K. (Hrsg.): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, S. 139-150

- Silbereisen, R. K./Vaskovics, L. A./Zinnecker, J. (Hrsg.) (1996): Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996. Opladen: Leske & Budrich
- Simonton, D. K. (1988): Scientific genius. New York: Cambridge University Press.
- Simonton, D. K. (2000): Creativity. Cognitive, personal, developmental, and social aspects. In: American Psychologist, 55 (2000) 1, S. 151-158
- Sommer, M. (2003): Drogensuchtausstiegskarrieren. Strategien veränderter Identitäten mit besonderer Berücksichtigung der Theorie von Erving Goffman. Fribourg: Universität Diss.
- Späth, U. (2003): Adoleszente Mädchen und Vereinssport. Anregungspotential für die (Geschlechts-)Identitätsgestaltung. Berlin: Logos-Verl.
- Speck, O. (1997): Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt. München und Basel: Reinhardt, 2. Aufl.
- Speck, O. (2003): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 5. Aufl.
- Spindler, M. (1993): Leben im Heim. Identitätsrelevante Umweltgegebenheiten in zwei heilpädagogisch orientierten Kinder- und Jugendheimen. In: Heilpädagogische Forschung 19 (1993), S. 79-90
- Spreckels, J. (2006): Britneys, Fritten, Gangschta und wir: Identitätskonstitution in einer Mädchengruppe. Frankfurt a. M.: Lang
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.30.2000. Online: URL: <http://www.kmk.org/doc/beschl/emotsozentw.pdf> [Datum der Recherche: 17.01.2007]
- Stecher, A. (1996): Biographische Selbstwahrnehmung und Lebensübergänge. In: Silbereisen, R. K./Vaskovics, L. A./Zinnecker, J. (Hrsg.): Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996. Opladen: Leske & Budrich, S. 145-164
- Steengrafe, K. (1994): Lebenswelten und Identitätsstrukturen körperbehinderter Frauen. Universität Bremen: Diss.
- Stein, R./Stein, A. (2006): Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Steinberg, L. (1993): Adolescence. New York: McGraw-Hill, 3. Aufl.
- Steinke, I. (1999): Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinreim: Juventa
- Steinke, I. (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./v. Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 319-330
- Sternberg, R. J. (1985a): Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. New York: Cambridge University Press
- Sternberg, R. J. (1985b): Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. In: Journal of Personality and Social Psychology, 49, S. 607-627
- Sternberg, R. J. (1986a): A triarchic theory of intellectual giftedness. In: R. J. Sternberg/J. E. Davidson (Hrsg.): Conceptions of giftedness. New York: Cambridge University Press, S. 223-243
- Sternberg, R. J. (1986b): Intelligence Applied. Understanding and increasing your intellectual skills. Orlando Florida: Harcourt Brace Jovanovich
- Sternberg, R. J. (1988a): Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. Human Development, 31, S. 197-224
- Sternberg, R. J. (1988b): A three-facet model of creativity. In: R. J. Sternberg (Hrsg.): The nature of creativity. Cambridge: Cambridge University Press, S. 125-147
- Sternberg, R. J. (1990): Metaphors of mind - Conceptions of the nature of intelligence. New York: Cambridge University Press
- Sternberg, R. J. (1993): Sternberg Triarchic Abilities Test (modified). Level H. Yale University: unveröffentlicht (dt. Adapt.: Baier, S.)
- Sternberg, R. J. (1994): A triarchic Model for teaching and assessing students in general psychology. In: The General Psychologist, 30 (2), S. 42-48
- Sternberg, R. J. (1996a): Successful intelligence. How practical and creative intelligence determine success in life. New York: Simon & Schuster
- Sternberg, R. J. (1996b): Erfolgsintelligenz. Warum wir mehr brauchen als EQ + IQ. München: Lichtenberg
- Sternberg, R. J. (1997): Thinking styles. Cambridge: Cambridge University Press
- Sternberg, R. J. (1997): What does it mean to be smart? In: Educational Leadership, 54, S. 20-24

- Sternberg, R. J. (1998a): Erfolgsintelligenz - Was man braucht, um seine Ziele wirklich zu erreichen. In: *Psychologie heute*, 25 (3), S. 21-29
- Sternberg, R. J. (1998b): Principles of teaching for successful intelligence. In: *Educational Psychologist*, 33, S. 65-72
- Sternberg, R. J./Clinkenbeard, P. (1995): A triarchic view of identifying, teaching, and assessing gifted children. In: *Roeper Review*, 17, S. 255-260
- Sternberg, R. J./Ferrari, M./Clinkenbeard, P./Grigorenko, E. L. (1996): Identifikation, Instruction, and Assessment of Gifted Children: A construct validation of a triarchic model. In: *Gifted Child Quarterly*, 40 (3), S. 129-137
- Sternberg, R. J./Frensch, P.A. (1989): A balance-level theory of intelligent thinking. In: *German Journal of Educational Psychology*, 3, S. 79-96
- Sternberg, R. J./Grigorenko E. L. (1993): Thinking styles and the gifted. In: *Roeper Review* 16 (2), S. 122-30
- Sternberg, R. J./Grigorenko, E. L. (1997): Are Cognitive Styles Still in Style? In: *American Psychologist*, 52, S. 700-712
- Sternberg, R. J./Grigorenko, E. L./Ferrari, M./Clinkenbeard, P. (1995): A Triarchic Analysis of an Aptitude-Treatment Interaction. In: *European Journal of Psychological Assessment*, 15, S-3-13
- Sternberg, R. J./Lubart, T. I. (1991): An Investment theory of creativity and its development. In: *Human Development*, 34, S. 1-31
- Sternberg, R. J./Lubart, T. I. (1995): *Defying the crowd: cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: The Free Press
- Sternberg, R. J./Lubart, T. I. (1996): Investing in creativity. In: *American Psychologist*, 7, S. 677-688
- Sternberg, R. J./O'Hara, L. A. (1999): Creativity and Intelligence. In: R. J. Sternberg (Hrsg.): *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press, S. 251-272
- Sternberg, R. J./Wagner, R. K./Okagaki, L. (1993): Practical intelligence: the nature and rote of tacit knowledge in work and at school. In: Reese, H./Puckett, J. (Hrsg.): *Advances in life span development*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, S. 205-207
- Sternberg, R. J./Wagner, R. K./Williams, W. M./Horvath, J. A. (1995): Testing common Sense. In: *American Psychologist*, 50 (11), S. 912-927
- Straub, J. (2000): Identität als psychologisches Deutungskonzept. In: Greve, W. (Hrsg.) (2000): *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, S. 279-301
- Straus, F. (2002): *Netzwerkanalysen. Gemeindepsychologische Perspektiven für Forschung und Praxis*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlags Union
- Strauss, F./Höfer, R. (1997): Entwicklungslinien alltäglicher Identitätsarbeit. In: Keupp, H./Höfer, R. (Hrsg.): *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 270-306
- Süßenbach, J. (2003): Mädchen im Sportspiel. Analysen zur Identitätsentwicklung. Online: URL: <http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=968789978> [Datum der Recherche: 12.12.2006]
- Tabassam, W./Grainger, J. (2002): Self-Concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. In: *Learning-Disability-Quarterly*, 25 (2002), S. 141-151
- Tegethoff, H. G. (1999): *Soziale Gruppen und Individualisierung*. Neuwied: Luchterhand
- Tesch-Römer, C. (1990): *Identitätsprojekte und Identitätstransformationen im mittleren Erwachsenenalter*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 38)
- Thalmann-Hereth, K. (2001): *Jugend zwischen früh und spät: die „sophisticated generation“*. Heidelberg: Asanger
- Thamm, J. (1995): *Texte verfassen mit geistig- und lernbehinderten Jugendlichen: ein identitätsorientiertes Konzept offenen Unterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Thimm, W. (1975a): Lernbehinderung als Stigma. In: Brusten, M./Hohmeier, J. (Hrsg.): *Stigmatisierung 1. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen*. Neuwied/Darmstadt: Luchterhand, S. 125-144
- Thimm, W. (1975b): Behinderung als Stigma. In: *Sonderpädagogik* 5 (1975), S. 149-157
- Thimm, W. (1985): Soziologische Aspekte von Sehschädigungen. In: Rath, W./Hudelmayer, D. (Hrsg.): *Pädagogik der Blinden und Sehbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 2*. Berlin: Marhold, S. 535-568
- Thomsen, K./Grau, U. (1987): Zum Einfluss der Erwerbslosigkeit auf die Selbsterfahrung. In: Frey, H.-P./Haußer, K. (Hrsg.): *Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, S. 193-204
- Tietze, N. (2001): *Islamische Identitäten. Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich*. Hamburg: Hamburger Ed.

- Trautwein, U. (2003a): Psychosocial Consequences of Adolescents' Problem Behavior in School. Meeting Paper [ERIC#: ED476827]
- Trautwein, U. (2003b): Schule und Selbstwert. Entwicklungsverlauf, Bedeutung von Kontextfaktoren und Effekte auf die Verhaltensebene. Münster: Waxmann
- Tremel, I. (2003): Selbstwertgefühl: behindert? Eine empirische Untersuchung selbstwertrelevanter Aspekte in den Lebensbereichen sichtbar körperbehinderter Mädchen und junger Frauen in der Adoleszenz. Universität Flensburg: Univ. Diss. 2003
- Tücke, M. (1999): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für (zukünftige) Lehrer. Münster: LIT
- Vogelgesang, W. (2001): „Meine Zukunft bin ich!“ Alltag und Lebensplanung Jugendlicher. Frankfurt a. M.: Campus
- Voigt, G. (2002): Selbstbilder im „Dazwischen“: wie afghanische Migranten ihre Identität konstruieren. Frankfurt a. M.: IKO – Verl. Für interkulturelle Kommunikation
- Wagner, M. (2000): Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Lebenswelten. Ein evolutionär-konstruktivistischer Versuch und seine Bedeutung für die Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2. Aufl.
- Wagner, P. (1995): Soziologie der Moderne. Frankfurt a. M.: Campus
- Walper, S./Schröder, R. (2002): Kinder und ihre Zukunft. In: LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.): Kindheit 2001. Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten. Opladen: Leske & Budrich, S. 99-126
- Weinert, F. E. (1991): Kreativität - Fakten und Mythen. In: Psychologie Heute, 9 (1991), S. 30-37
- Weinwurm-Krause, E. M. (1997): Identitätsentwicklung unter erschwerten Bedingungen und ihre Auswirkungen auf sexuellen Missbrauch. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 20 (1997), S. 45-51
- Welkowitz, J./Fox, W. L. (2001): A Model Mentor/Advisor Program supporting secondary school youth with emotional and behavioral challenges and their families within rural Vermont (October 1, 1996 – September 30, 2000). Final Report. Burlington: Vermont University
- Wenzler-Cremer, H. (2006): Bikulturelle Sozialisation als Herausforderung und Chance: eine qualitative Studie über Identitätskonstruktionen und Lebensentwürfe. Universität Freiburg: Univ. Dess. 2006. Online: URL: <http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/2267/> [Datum der Recherche: 13.12.2006]
- Whitbourne, S. K./Weinstock, C. S. (1986): Adult development. New York: Praeger, 2. Aufl.
- Wiesner, A. / Silbereisen, R. K. (1996): Lebenslaufereignisse und biographische Muster in der Kindheit und Jugend. In: Silbereisen, R. K./Vaskovics, L. A./Zinnecker, J. (Hrsg.): Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996. Opladen: Leske & Budrich, S. 185-198
- Wild, E. (2002): Lebensraum Schule – Analysen zum Wohlbefinden von Schülern und ihren Einstellungen zu Schule und Lernen. In: Kaiser, A./Röhner, C. (Hrsg.): Kinder im 21. Jahrhundert. (Beiträge zur Welt der Kinder; Bd. 8). Münster: LIT, 237-255
- Winkler, C. (2005): Lebenswelten Jugendlicher. Eine empirisch-quantitative Exploration an Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung im Regierungsbezirk Oberfranken. Universität München: Univ. Diss. 2005
- Wischer, B./Werning, R. (2000): Lebenswelten sozial randständiger Kinder. In: Kaiser, A./Röhner, C. (Hrsg.): Kinder im 21. Jahrhundert. (Beiträge zur Welt der Kinder; Bd. 8). Münster: LIT, S. 13-22
- Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt/New York: Campus
- Witzel, A. (1989): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Heidelberg: Asanger, S.227-256
- Witzel, A. (1996): Auswertung problemzentrierter Interviews. Grundlagen und Erfahrungen. In: Strobl, R./Böttger, A. (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden Baden: Nomos, S.49-76
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Online: URL: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.pdf> [Datum der Recherche: 03.01.2007]
- Witzke, M (2004): Identität, Selbstaussdruck und Jugendkultur. Eigenproduzierte Videos Jugendlicher im Vergleich mit ihren Selbstaussagen. München: kopaed
- Wocken, H. (1983): Am Rande der Normalität. Untersuchungen zum Selbst- und Gesellschaftsbild von Sonderschülern. Heidelberg: Schindele
- Wöhler, K. (1982): Behinderung als Systemerzeugnis. In: Albrecht, G./Brusten, M. (Hrsg.): Soziale Probleme und soziale Kontrolle. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 112-123
- Zeiber, H. (1994): Kindheitsträume. Zwischen Eigenständigkeit und Abhängigkeit. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 353-375
- Zelege, S. (2004a): Self-Concepts of Students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. In: European Journal of Special Needs Education, 19 (2004), S. 145-170

- Zelege, S. (2004b): Differences in Self-Concept among children with mathematics disabilities and their average and high achieving peers. In: *International Journal of Disability Development and Education*, 51 (2004), S. 253-269
- Zinnecker, J./Strzoda, A. (1996): Zeitorientierungen, Zukunftspläne, Identität – Von den Grenzen des Projektes Jugend. In: Silbereisen, R. K./Vaskovics, L. A./Zinnecker, J. (Hrsg.): *Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996*. Opladen: Leske & Budrich, S. 199-228

Tab. 1: Persönlichkeitsvariablen mit definierten situationsspezifischen Konzepten im HPP nach Krampen (1991, 13; 2002, 710 f.; 2005, 103 f.)	56
Tab. 2: Skalen des Fragebogens zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK) (nach Krampen 1991)	63
Tab. 3: Korrelationen der FKK-Skalen zu anderen Variablen in verschiedenen Stichproben (zusammengestellt aus Krampen 1991, 56 ff.)	64
Tab. 4: Modell des Identitätsprozesses in Anlehnung an Piagets Entwicklungsmodell, das u.a. Whitbourne & Weinstock (1986), Frey & Haußer (1987) sowie (Haußer 1997) herangezogen haben	66
Tab. 5: „Identity-status“-Modell Marcias und die Dimensionen „Exploration von Alternativen“ und „Innere Verpflichtung“ (Marcia 1993a)	74
Tab. 6: Marcias Typen von Identitätszuständen und der hypothetische Verlauf einer Identitätskrise im Jugendalter nach den Überlegungen Erikson (Abb. in Anlehnung an Haußer 1997, 125)	74
Tab. 7: Identitätszustände nach Marcia und ausgewählte Kennzeichen als Ergebnisse empirischer Folgeuntersuchungen (mod. nach Oerter & Dreher 2002, 297)	75
Tab. 8: Sequenz der Entwicklungsstufen im Identitätsansatz nach Blasi (mod. aus Fend 2001, 411)	77
Tab. 9: Gegenüberstellung der Ansätze / Katalogisierung der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst, Dreher & Dreher und Fend (erweitert und mod. aus Göppel 2005, 73 f.; farbig unterlegte Fenster Teil der qualitativen Interview-Befragung und Auswertung im Rahmen der vorliegenden Untersuchung)	82
Tab. 10.: Entwicklungsaufgaben und Krisen des Adoleszenzalters (nach Resch 1999, 296 und Fend 2001, 419)	96
Tab. 11: Dimensionen / Modi der Selbstwahrnehmung im Kontext retrospektiv-reflexiver Selbstthematisierungen	120
Tab. 12: Typisierung von Identitätsprojekten, Zukunftsorientierung und kritische Bedingungen nach Siegert & Chapman (1987, 146) [in eckiger Klammer und kursiver Schrift eine Abkürzung, die im Rahmen des empirischen Teils dieser Untersuchung zur Codierung der inhaltsanalytischen Auswertung herangezogen wurde]	129
Tab. 13: Typologie von Identitätsprojekten in Abhängigkeit von Zeitperspektive und Handlungsorientierung nach Tesch-Römer (1990, 61)	131
Tab. 14: Identitätsstrategien Berzonskys in Gegenüberstellung von Identitätsstatus (Marcia) und Typus der Selbsttheorie (vgl. Berzonsky 1989; 1992b sowie Rezeption bei Straus & Höfer 1997, 293 f. und Höfer 2000, 166 ff.)	143
Tab. 15: Identitätsmuster und Identitätsstrategien nach Camilleris theoretischer und empirischer Auseinandersetzung mit Identitätsstrategien als Bewältigung von Diskrepanzen zwischen Selbstbezug und Sozialbezug bei Jugendlichen (Camilleri 1990; 1991)	145
Tab. 16: Methodische Schlussfolgerungen für den Forschungsprozess im Kontext der „Identitätstheorie in der Spätmoderne“ (nach Kraus 2004, 2f.)	162
Tab. 17: Grundlagen qualitativen Denkens anhand fünf Postulaten und 13 Säulen nach Mayring (1999, S. 9 ff.)	164
Tab. 18: Qualitativ ausgerichtete Forschungsfragen, die der Untersuchung zugrunde liegen (in Übersicht mit den Methoden und dem Verweis auf den Ergebnisabschnitt in diesem Band)	183
Tab. 19: Quantitativ ausgerichtete Forschungsfragen, die der Untersuchung zugrunde liegen (in Übersicht mit den Methoden und dem Verweis auf den Ergebnisabschnitt in diesem Band)	185
Tab. 20: Übersicht über die Stichprobenverteilung und –auswahl nach Phasen des Forschungsprozesses	189
Tab. 21: Prozess der Datenaufbereitung und Datenauswertung in der vorliegenden Untersuchung (qualitativer Teil)	197
Tab. 22: Verteilung der Mittelwerte der FKK Primärskalen nach Schularten und Geschlecht	206
Tab. 23: Mittelwertanalyse der T-Werte der FKK-Skalen bei Schülern des Gymnasiums	206
Tab. 24: Mittelwertanalyse der T-Werte der FKK-Skalen bei Schülern der Schule zur Erziehungshilfe	207
Tab. 25: Mittelwertanalyse der T-Werte der FKK-Skalen bei Schülern der Hauptschule	207
Tab. 26: Korrelationen der Primärskalen des FKK bei Schülern der Hauptschule	209
Tab. 27: Korrelationen der Primärskalen des FKK bei Schülern des Gymnasiums	210
Tab. 28: Korrelationen der Primärskalen des FKK bei Schülern der Schule zur Erziehungshilfe	210
Tab. 29: Korrelationen der Primärskala SK mit den Sekundär- und Tertiärskalen des FKK bei Schülern der Schule zur Erziehungshilfe	211
Tab. 30: Deskriptive Statistik des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest zur nachfolgenden Tab.	214
Tab. 31: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest zur Analyse der Verteilungsform der FKK-Skalen	214
Tab. 32: Deskriptive Statistik des ONEWAY-ANOVA-Verfahrens zu nachfolgender Tab.	215
Tab. 33: ONEWAY ANOVA für die normalverteilten FKK-Primärskalen	215
Tab. 34: Deskriptive Statistik des Kruskal-Wallis-Tests zu nachfolgenden Tabellen	216
Tab. 35: Ränge des Kruskal-Wallis-Tests zu nachfolgender Tab.	216
Tab. 36: Statistik für Test	216
Tab. 37: Ränge des Kruskal-Wallis-Tests zu nachfolgender Tab.	217
Tab. 38: Statistik für Test	217
Tab. 39: Ränge des Kruskal-Wallis-Tests zu nachfolgender Tab.	217
Tab. 40: Statistik für Test	217
Tab. 41: Deskriptive Gruppenstatistik des T-Tests bei unabhängigen Stichproben (Gym – HS) zu nachfolgender Tabelle	218
Tab. 42: T-Test bei unabhängigen Stichproben (Vergleich Gym – HS)	218
Tab. 43: Deskriptive Gruppenstatistik des T-Tests bei unabhängigen Stichproben (Gym – SzE) zu nachfolgender Tabelle	218
Tab. 44: T-Test bei unabhängigen Stichproben (Vergleich Gym – SzE)	219
Tab. 45: Deskriptive Gruppenstatistik des T-Tests bei unabhängigen Stichproben (HS – SzE) zu nachfolgender Tabelle	219
Tab. 46: T-Test bei unabhängigen Stichproben (Vergleich HS – SzE)	219
Tab. 47: Übersicht über Mittelwerte der prozentual gelösten Aufgaben und Anforderungssituationen der STAT-Primärskalen nach Schularten und Geschlecht sowie Gesamtergebnis der Stichprobe (n=62)	222
Tab. 48: Gymnasium: Mittelwertanalyse der prozentual gelösten Aufgaben und Anforderungssituationen der STAT-Primär- und Sekundärskalen sowie des durchschnittlichen Gesamtergebnisses der Gruppe der Gymnasiasten	223

Tab. 49: Hauptschule: Mittelwertanalyse der prozentual gelösten Aufgaben und Anforderungssituationen der STAT Primär- und Sekundärskalen sowie des durchschnittlichen Gesamtergebnisses der Gruppe der Hauptschüler	223
Tab. 50: Schule zur Erziehungshilfe: Mittelwertanalyse der prozentual gelösten Aufgaben und Anforderungssituationen der STAT Primär- und Sekundärskalen sowie des durchschnittlichen Gesamtergebnisses für die Gruppe von Schülern der Schule zur Erziehungshilfe	224
Tab. 51: Deskriptive Statistik für Zusammenhangsanalysen der nachfolgenden Tab.	227
Tab. 52: Korrelationen der STAT-Primärskalen sowie der Tertiärskalen verbaler Subtests über die Schularten hinweg	227
Tab. 53: Verarbeitete Fälle für explorative Datenanalyse.....	229
Tab. 54: Deskriptive Statistik des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest zu nachfolgender Tabelle	230
Tab. 55: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest bzgl. der Verteilungsform des STAT	230
Tab. 56: Deskriptive Statistik des Oneway-Anova-Verfahrens zu nachfolgender Tab.	231
Tab. 57: ONEWAY ANOVA für STAT-Primärskalen und Gesamtscore	231
Tab. 58: Deskriptive Statistik des Oneway-Anova-Verfahrens zu nachfolgender Tab.	231
Tab. 59: ONEWAY ANOVA für STAT-Sekundärskalen	232
Tab. 60: Deskriptive Gruppenstatistik zum T-Test bei unabhängigen Stichproben zu nachfolgender Tab.	232
Tab. 61: T-Test bei unabhängigen Stichproben bzgl. STAT-Primärskalen und Gesamtscore (Vergleich Gym – HS)	232
Tab. 62: Deskriptive Gruppenstatistik zum T-Test bei unabhängigen Stichproben zu nachfolgender Tab.	233
Tab. 63: T-Test bei unabhängigen Stichproben bzgl. STAT-Primärskalen und Gesamtscore (Vergleich HS – SzE)	233
Tab. 64: Deskriptive Gruppenstatistik zum T-Test bei unabhängigen Stichproben zu nachfolgender Tab.	233
Tab. 65: T-Test bei unabhängigen Stichproben bzgl. STAT-Primärskalen und Gesamtscore (Vergleich Gym und SzE)	234
Tab. 66: Deskriptive Gruppenstatistik zum T-Test bei unabhängigen Stichproben zu nachfolgender Tab.	234
Tab. 67: T-Test bei unabhängigen Stichproben bzgl. STAT-Sekundärskalen (Vergleich Gym – HS)	234
Tab. 68: Deskriptive Gruppenstatistik zum T-Test bei unabhängigen Stichproben zu nachfolgender Tab.	235
Tab. 69: T-Test bei unabhängigen Stichproben bzgl. STAT-Sekundärskalen (Vergleich HS-SzE)	235
Tab. 70: Deskriptive Gruppenstatistik zum T-Test bei unabhängigen Stichproben zu nachfolgender Tab.	235
Tab. 71: T-Test bei unabhängigen Stichproben bzgl. STAT-Sekundärskalen (Vergleich Gym – SzE)	236
Tab. 72: Deskriptive Statistik für die nachfolgende Korrelationsberechnung	238
Tab. 73: Korrelationen der STAT-Primärskalen sowie der FKK-Primärskalen unter Einbezug der Gesamtstichprobe (n=62) (alle Schularten)	239
Tab. 74: Deskriptive Statistik für nachfolgende Korrelationsberechnung	239
Tab. 75: Korrelationen der STAT- und FKK-Primärskalen nach Pearson (Gesamtstichprobe)	240
Tab. 76: Signifikanzanalyse (T-Test) der Primärskala FKK-SK (generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeit): Vergleich Gymnasium – Schule zur Erziehungshilfe (vgl. 9.1.2)	285
Tab. 77: Signifikanzanalyse (T-Test) der Primärskala FKK-SK (generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeit): Vergleich Hauptschule – Schule zur Erziehungshilfe (vgl. 9.1.2)	285
Tab. 78: Erfahrungsmodi der Selbstwahrnehmung und ihre (deduktiv-theoriegeleitete) Kategorisierung im Kontext aktueller Selbstthematizierungen	289
Tab. 79: Codings der Kategorie (subjektives) Realselbst (adps)	290
Tab. 80: Themen der Selbstthematizierung LF 2.1.1 gegliedert nach Standards (beispielhafte Themen der Jugendlichen der SzE sind grau unterlegt)	292
Tab. 81: Coding-Beispiele und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (LF 2.1.1)	294
Tab. 82: Codings der Kategorie Idealselbst (aeis)	296
Tab. 83: Themen der Selbstthematizierung (LF 2.1.2) (beispielhafte Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe sind grau unterlegt)	296
Tab. 84: Coding-Beispiele und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (LF 2.1.2)	300
Tab. 85: Themen der Selbstthematizierung (LF 2.1.3) (beispielhafte Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe sind grau unterlegt)	301
Tab. 86: Codings und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (LF 2.1.3)	303
Tab. 87: Codings der Kategorie Idealselbst [gefordert] (aeos)	304
Tab. 88: Themen der Selbstthematizierung (LF 2.1.4) (Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe sind grau unterlegt)	307
Tab. 89: Codingbeispiele der Kategorie des Sozialen Selbst (adss)	307
Tab. 90: Beispielhafte Codings und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (LF 2.1.4)	308
Tab. 91: Ausgewählte Themen der Selbstthematizierung (LF 2.1.5) (beispielhafte Themen der Jugendlichen der SzE sind grau unterlegt)	310
Tab. 92: Codings der Kategorie aess	310
Tab. 93: Beispielhafte Codings und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (LF 2.1.5)	311
Tab. 94: Beispielhafte Themen retrospektiver Selbstthematizierung LF 2.1.6 / 2.1.7 (ausgewählte Themen der SzE grau unterlegt)	318
Tab. 95: Codingbeispiele und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe LF 2.1.6/2.1.7	319
Tab. 96: Themen prospektiver Selbstthematizierung LF 2.1.8 (ausgewählte Themen der SzE grau unterlegt)	324
Tab. 97: Ausgewählte Codings und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe LF 2.1.8	325
Tab. 98: Ausgewählte Themen prospektiver Selbstthematizierung (LF 2.1.9)	328
Tab. 99: Beispielhafte Codings und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (2.1.9)	328
Tab. 100: Ausgewählte Themen prospektiver Selbstthematizierung LF 2.1.11 (Beispiele der SzE grau unterlegt)	329
Tab. 101: Beispielhafte Codings und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (2.1.11)	330

Tab. 102: Induktive Themen in LF 2.1.12: Subjektive Theorie eigener Kompetenzen (Kat. sk+ 2.1.12) (exemplarische Kategorien der Jugendlichen der SzE sind grau unterlegt)	339
Tab. 103: Ausgewählte Codings und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (2.1.12)	341
Tab. 104: LF 2.1.14 Subjektive Konzepte und Theorien eigener Schwächen (Präkompetenzen) (Kat. sk- 2.1.14)	344
Tab. 105: Ausgewählte Codings und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (sk- 2.1.14)	345
Tab. 106: Auswahl induktiver Themen von LF 2.1.16 / Subjektive Intelligenzkonzepte und Selbsteinschätzung (Kat. 2.1.16) (Kategorien-Beispiele von Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe sind grau hinterlegt)	348
Tab. 107: Ausgewählte Codings und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (2.1.16)	350
Tab. 108: Induktive Themen von LF 2.1.17 / Subjektive Kreativitätskonzepte und Selbsteinschätzung (Kat. 2.1.17)	352
Tab. 109: Ausgewählte Codings und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (2.1.17)	353
Tab. 110: Codings und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (2.2): Wertorientierung	355
Tab. 111: Kategorien und induktive Codes der LF 2.1.19a bis 2.1.19d (Schule zur Erziehungshilfe grau unterlegt)	358
Tab. 112: Ausgewählte Codings und Themen der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (2.1.19d): Subjektive Konzepte von Schulentwicklung (Schule als Ort der Vorbereitung auf subjektiv neuartige Situationen / Leben)	362
Tab. 113: Kategorien der LF 3.1 bzgl. (1) Situations-Ereignis-Erwartung (a. Zuversicht; b. Unsicherheit/Sorgen; c. keine Erwartung), (2) Selbstkonzept schulischer Fähigkeiten (a. positiv; b. ambivalent; c. negativ), (3) Internalität der Kontrollüberzeugung (a. positiv; b. negativ) und (4) Ergebnis- / Ergebnis-Folge-Erwartung (a. positiv; b. gleichgültig; c. negativ)	366
Tab. 114: Qualitative Typen und Codings der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (3.1): Handlungsraum Schule	371
Tab. 115: Kategorien der LF 3.2 bzgl. (1) Situations-Ereignis-Erwartung (a. Zuversicht; b. Unsicherheit/Sorgen; c. keine Erwartung), (2) Selbstkonzept prospektiver/zukunftsbezogener Fähigkeiten (a. positiv; b. ambivalent; c. negativ), (3) Internalität der Kontrollüberzeugung (a. positiv; b. negativ) und (4) Ergebnis- / Ergebnis-Folge-Erwartung (a. positiv; b. gleichgültig; c. negativ)	373
Tab. 116: Qualitative Typen und Codings der Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe (3.2): Handlungsraum (nachsulische) Zukunft	377

Abb. 1: Dreidimensionale Topographie des Selbst und die theoretische Verortung von <i>Identitätsprojekten</i> aus identitätsstruktureller Perspektive (mod. aus Greve 2000, 20)	26
Abb. 2: Identität und Störungsimplication nach Thimm (Abb. in Anlehnung an Cloerkes 2001, 142)	33
Abb. 3: Identitätskonzept nach Frey	35
Abb. 4: Die Faktoren zentraler Identität (Identität als Resilienz; Identität als Erinnerung an kritische Lebensereignisse) und ihre Validierung mit Lisrel VII (aus Neuwander et al. 2001, 88)	44
Abb. 5: Subjektive Bedeutsamkeit und Betroffenheit als Filter für die Identitätsrelevanz von subjektiven Erfahrungen: Identität als situative Erfahrung im Ansatz Haußers (1995)	48
Abb. 6: Konstrukte der Sozialen Lerntheorie der Persönlichkeit Rotters (in Anlehnung an Krampen 2002, 700 bzw. 2005, 100)	50
Abb. 7: Generalisierung und Spezifizierung der drei Identitätskomponenten Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugung in Anlehnung an Haußer (1995, 26)	51
Abb. 8: Handlungstheoretisches Partialmodell der Persönlichkeit nach Krampen (vgl. 2002, 702; engl. Termini aus 2005, 103 sind kursiv gekennzeichnet)	57
Abb. 9: Hypothetische Konzeption der hierarchischen Struktur handlungstheoretischer Persönlichkeitsvariablen (aus dem engl. übersetzt nach Krampen 2005, 105; erweitert durch entwicklungs- und selbstbezogene Emotionsperspektive)	59
Abb. 10: Handlungstheoretisches Partialmodell der Persönlichkeit mit Konzepten aus der aktionalen Entwicklungsperspektive (modifiziert aus Krampen 2002, 703; 2005, 108) und dem Ansatz der Vertrauenstrias aus Zukunftsvertrauen, Selbstvertrauen (Selbstkonzept) und (interpersonales) Vertrauen in andere(s) (vgl. Krampen 1997)	60
Abb. 11: Modell der Identitätsregulation in Anlehnung an das Modell Haußers (1995, 65)	68
Abb. 12: Epigenetisches Entwicklungsmodell der Identität nach Erikson (1956, 150f.; Erstveröffentlichung 1956 in: The Journal of the American Psychological Association)	73
Abb. 13: Dimensionen der Entwicklung des selbstreferentiellen Bezuges der Adoleszenz in Fends integrativem Ansatz der Persönlichkeitsentwicklung in der Jugendphase (2001, 415)	85
Abb. 14: Entwicklungsmodell für Patho- und Salutogenese (mod. aus Resch et al. 1999, 246)	94
Abb. 15: Entwicklung von Störungen des Sozialverhaltens (mod. aus Resch et al. 1999, 252)	96
Abb. 16: Komplex-interaktionale Genese von Behinderung als (a) interaktionales Ergebnis und (b) relationale Größe (mod. aus Speck 2003, 236)	97
Abb. 17: Modell des interaktionistisch-handlungstheoretischen Ansatzes: Verhaltensstörungen im Kontext dysfunktionaler Selbst- und Handlungskontrollprozesse (mod. nach Stein & Stein 2006, 48)	101
Abb. 18: Die modifizierte Stigma-Identitäts-These unter funktionalem Aspekt von Identitätsstrategien (in Anlehnung an Cloerkes 2001, 160 f.)	104
Abb. 19: Umbruchserfahrungen in spätmodernen Gesellschaften (aus Keupp et al. 2006, 46)	116
Abb. 20: Das Modell „alltäglicher Identitätsarbeit“ (mod. nach Straus & Höfer 1997, 302)	119
Abb.21: Die theoretische Verortung der Teilidentitäten anhand der Konstruktionen der Identitätsarbeit im Ansatz Keupps et al. (mod. nach 2006, 218)	124
Abb.22: Hypothetische Formierung situativer Selbstthematizierungen zu Teilidentitäten (Darstellung vier idealtypischer Teilidentitäten) modifiziert nach Hintermair (1998, S. 41) in Anlehnung an Ciompi (u.a. 1997)	126
Abb. 23: Zweidimensionales Schema von Kohärenz/Kontinuität als Referenzrahmen für Erfahrungen (Straus & Höfer 1997, 286 und Höfer 2000, 193)	135
Abb. 24: Identitätsziele als generalisierte Standards und davon abgeleitete Typologie von Identitätsprojekten (in Anlehnung an die theoretischen Abhandlungen von Keupp et al. 2006, 261 ff. und Straus & Höfer 1997, 299 f.)	137
Abb. 25: Übersicht über die Fähigkeiten einer erfolgreichen Bewältigung subjektiv-neuartiger Probleme und Anforderung in Anlehnung an Sternberg & Lubart (1995) ISTAT: Abk. für Sternberg-Triarchic-Intelligence-Test, Sternberg 1993)	151
Abb. 26: Ablaufmodell der angewandten qualitativ-inhaltanalytischen Methode induktiv-deduktiver Kategorienbildung bei der Auswertung der – mit dem Interviewleitfaden I-NIK – durchgeführten problemzentrierten Interviews	171
Abb. 27: „Roter Faden“ des theoretischen Teils: Kapitel und ausgewählte Vertreter bestimmter Ansätze, Modelle, Forschungsarbeiten (Formatierung fett) sowie direkte Verbindungen von der theoretischen Grundlegung zur empirischen Untersuchung	178
Abb. 28: Induktiv-deduktiv entwickeltes Kategoriensystem (Codebaum) zur qualitativ inhaltsanalytischen Auswertung der problemzentriert-halbstrukturierten Interviews im MAXqda 2	198
Abb. 29: Mittelwertanalyse der T-Werte in den FKK Skalen im Vergleich der Schulformen: Abb. a HS, Abb. b Gym, Abb. c SzE (Stichprobe n=62; für FKK-Auswertung berücksichtigt n=53)	207
Abb. 30: Explorative Datenanalyse in den FKK-Primärskalen bei Schülern der Schule zur Erziehungshilfe (T-Werte)	208
Abb. 31: Explorative Datenanalyse in den FKK-Sekundär- und Tertiärskalen bei Schülern der Schule zur Erziehungshilfe (T-Werte)	208
Abb. 32: Histogramm FKK/SK-Skala aller Schularten	212
Abb. 33: Histogramm FKK/SK-Skala Gymnasium	212
Abb. 34: Histogramm FKK/SK Skala Hauptschule	212
Abb. 35: Histogramm FKK/SK Skala Schule zur Erziehungshilfe	212
Abb. 36: Histogramm FKK-Internalitäts-Skala Schule zur Erziehungshilfe	212
Abb. 37: Histogramm FKK-Soziale Externalitäts-Skala Schule zur Erziehungshilfe	212
Abb. 38: Verteilung der T-Mittelwerte der FKK Primärskalen nach Schularten	213
Abb. 39: Explorative Datenanalyse der FKK-Skalen SK, SKI und PC nach Schularten (nach T-Werten)	213
Abb. 40: Matrix der Skalenbildung des STAT (Sternberg 1993)	221
Abb. 41: Mittelwertanalyse prozentual gelösten Aufgaben und Anforderungssituationen der STAT Primärskalen A, C, und P (Jugendliche der Hauptschule)	224
Abb. 42: Mittelwertanalyse prozentual gelösten Aufgaben und Anforderungssituationen der STAT Primärskalen A, C, und P (Jugendliche des Gymnasiums)	224
Abb. 43: Mittelwertanalyse prozentual gelösten Aufgaben und Anforderungssituationen der STAT Primärskalen A, C, und P (Jugendliche der Schule zur Erziehungshilfe)	225
Abb. 44: Mittelwert-Diagramm von STAT-Skala A	226
Abb. 45: Mittelwert-Diagramm von STAT-Skala C	226
Abb. 46: Mittelwert-Diagramm von STAT-Skala P	226

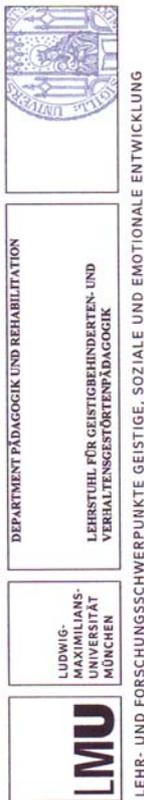
Abb. 47: Mittelwert-Diagramm von STAT-Gesamtwert	226
Abb. 48: Mittelwert-Diagramm von STAT-verb	226
Abb. 49: Explorative Datenanalyse der STAT Primärskalen sowie des Gesamtergebnisses bei den Jugendlichen der Hauptschule	228
Abb. 50: Explorative Datenanalyse der STAT Primärskalen sowie des Gesamtergebnisses bei den Jugendlichen des Gymnasiums	228
Abb. 51: Explorative Datenanalyse der STAT Primärskalen sowie des Gesamtergebnisses bei den Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe	228
Abb. 52: Mittelwertanalyse prozentual gelösten Aufgaben und Anforderungssituationen der STAT Primärskalen (nach Schularten)	229
Abb. 53: Explorative Datenanalyse der STAT Primärskalen (nach Schularten)	229
Abb. 54: Codierparadigma zur qualitativen Auswertung der Texte der Jugendlichen bzgl. der Fragestellung des STAT 10.1-Essays (Lebenserfolg)	244
Abb. 55: Ablaufmodell der angewandten qualitativ-inhaltsanalytischen Methode induktiver Kategorienbildung (vgl. Mayring 2000, 472)	245
Abb. 56: Kategoriensystem (Codebaum) zur qualitativ inhaltsanalytischen Auswertung der Essays zur Frage des (subjektiven) Lebenserfolgs (STAT-10.1 Essay) in MAXqda 2	245
Abb. 57: Ursächliche Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs	249
Abb. 58: Ursächliche Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs nach Schultypen, STAT-Profil und FKK-Typus (absolute Codehäufigkeiten)	250
Abb. 59: Ursächliche Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs im Schultypenvergleich (prozentuale Codehäufigkeiten)	251
Abb. 60: Ursächliche Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs im FKK-Profil-Vergleich / Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (proz. Codehäufigkeiten).....	252
Abb. 61: Ursächliche Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs im STAT-Profil-Vergleich / Typen von Problemlösern (prozentuale Codehäufigkeiten)	253
Abb. 62: Die Kategorie Gesundheit und Körper als Aspekt ursächlicher Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs (prozentuale Codehäufigkeiten)	254
Abb. 63: Die Kategorie Ausbildung als Aspekt ursächlicher Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs (prozentuale Codehäufigkeiten)	255
Abb. 64: Die Kategorie Ausbildung als Aspekt ursächlicher Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs im Schultypenvergleich (prozentuale Codehäufigkeiten) ...	257
Abb. 65: Die Kategorie Darstellung / Wirkung der Person als Aspekt ursächlicher Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs (prozentuale Codehäufigkeiten)	258
Abb. 66: Die Kategorie Persönlichkeitsvariablen als Aspekt ursächlicher Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs (prozentuale Codehäufigkeiten)	259
Abb. 67: Die Kategorie Persönlichkeitsvariablen als Aspekt ursächlicher Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs im Schultypenvergleich (prozentuale Codehäufigkeiten)	261
Abb. 68: Die Kategorie Sozialer Kontext als Aspekt ursächlicher Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs (prozentuale Codehäufigkeiten)	262
Abb. 69: Kontrollüberzeugungen bzgl. der Kategorie ursächliche Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs: qualitative Internalität versus Externalität (prozentuale Codehäufigkeiten)	264
Abb. 70: Kontrollüberzeugungen bzgl. der Kategorie ursächliche Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs im Schultypenvergleich: qualitative Internalität versus Externalität (prozentuale Codehäufigkeiten)	265
Abb. 71: Kontrollüberzeugungen bzgl. der Kategorie ursächliche Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs im Vergleich der Problemlösetypen (STAT-Profil): qualitative Internalität versus Externalität (prozentuale Codehäufigkeiten)	265
Abb. 72: Kontrollüberzeugungen bzgl. der Kategorie ursächliche Bedingungen subjektiven Lebenserfolgs im Vergleich des FKK-Profiles (Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen): qualitative Internalität versus Externalität (prozentuale Codehäufigkeiten)	267
Abb. 73: Kategorien des Phänomens subjektiver Lebenserfolg (prozentuale Codehäufigkeiten)	268
Abb. 74: Kategorien des Phänomens subjektiver Lebenserfolg im Schultypenvergleich (prozentuale Codehäufigkeiten)	269
Abb. 75: Kategorien des Phänomens subjektiver Lebenserfolg im FKK-Profil-Vergleich der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (prozentuale Codehäufigkeiten)	270
Abb. 76: Kategorien des Phänomens subjektiver Lebenserfolg im STAT-Profil-Vergleich der Problemlösefähigkeiten und -strategien (prozentuale Codehäufigkeiten)	271
Abb. 77: Kategorien intervenierender Bedingungen für subjektiven Lebenserfolg: Strategiefördernde Bedingungen (prozentuale Codehäufigkeiten)	272
Abb. 78: Kategorien intervenierender Bedingungen für subjektiven Lebenserfolg: Strategiehemmende Bedingungen (prozentuale Codehäufigkeiten)	273
Abb. 79: Meta-Kategorien (Ebene 1) intervenierender Bedingungen für subjektiven Lebenserfolg: Strategiefördernde und strategiehemmende Bedingungen im Schultypenvergleich (prozentuale Codehäufigkeiten)	275
Abb. 80: Meta-Kategorien (Ebene 2) intervenierender Bedingungen für subjektiven Lebenserfolg: Strategiefördernde und strategiehemmende Bedingungen (zusammengefasst) im Schultypenvergleich (prozentuale Codehäufigkeiten)	276
Abb. 81: Strategiefördernde Bedingungen als intervenierende Variable subjektiven Lebenserfolgs im Schultypenvergleich (prozentuale Codehäufigkeiten)	277
Abb. 82: Strategiehemmende Bedingungen als intervenierende Variable subjektiven Lebenserfolgs im Schultypenvergleich (prozentuale Codehäufigkeiten).....	278
Abb. 83: Meta-Kategorien (Ebene 2) intervenierender Bedingungen für subjektiven Lebenserfolg: Strategiefördernde und strategiehemmende Bedingungen (zusammengefasst) im FKK-Typen-Vergleich (prozentuale Codehäufigkeiten)	280
Abb. 84: Meta-Kategorien (Ebene 1) intervenierender Bedingungen für subjektiven Lebenserfolg: Strategiefördernde und strategiehemmende Bedingungen im FKK-Typen-Vergleich (prozentuale Codehäufigkeiten)	281
Abb. 85: Meta-Kategorien (Ebene 2) intervenierender Bedingungen für subjektiven Lebenserfolg: Strategiefördernde und strategiehemmende Bedingungen (zusammengefasst) im STAT-Typen-Vergleich (prozentuale Codehäufigkeiten)	282
Abb. 86: Meta-Kategorien (Ebene 1) intervenierender Bedingungen für subjektiven Lebenserfolg: Strategiefördernde und strategiehemmende Bedingungen im STAT-Typen-Vergleich (prozentuale Codehäufigkeiten)	283
Abb. 87: Absolute Codierhäufigkeiten in den Standards der Selbstthematierungen von LF 2.1.1 im Schulvergleich	292
Abb. 88: Code-Relations-Browser (MAXqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.1 (Standards der Selbstthematierung)	293
Abb. 89: Absolute Codierhäufigkeiten in den Standards der Selbstthematierungen von LF 2.1.2 im Schulvergleich	298
Abb. 90: Code-Relations-Browser (MAXqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.2 (Standards der Selbstthematierung)	298
Abb. 91: Absolute Codierhäufigkeiten in den Standards der Selbstthematierungen von LF 2.1.2 im Schulvergleich	305
Abb. 92: Prozentuale Codierhäufigkeiten der Dimensionen der aktuellen Selbstthematierungen von LF 2.1.1-2.1.5 im Schultypenvergleich	311
Abb. 93: Code-Relations-Browser (MAXqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.1 bis 2.1.5 im Überblick (Standards der Selbstthematierung)	313

Abb. 94: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.1 bis 2.1.5 im Überblick (logische Aktivierung: Schulart=sze; Jugendliche der Schule zur Erziehungshilfe)	313
Abb. 95: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.1 bis 2.1.5 im Überblick (logische Aktivierung: FKK-SK T-Wert>56; PR75+)	314
Abb. 96: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.1 bis 2.1.5 im Überblick (logische Aktivierung: FKK-SK T-Wert<44; PR25-)	315
Abb. 97: Codehäufigkeiten retrospektiver Selbstthematierungen	316
Abb. 98: Code-Relations-Browser (MAXqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.6/2.1.7 (Themen retrospektiver Selbstthematierungen)	318
Abb.: 99 Codehäufigkeiten retrospektiver Selbstthematierungen	322
Abb. 100: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.8 (Themen)	324
Abb. 101: Prospektive Selbstthematierungen in LF 2.1.9	326
Abb. 102: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.11 (Themen)	331
Abb. 103: Analyse der Identitätsstrategien nach Camilleri (1990; 1991)	332
Abb. 104: Analyse der Identitätsprojekte nach Siegert & Chapman (1987)	335
Abb. 105: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.12 (Konzept eigener Stärken)	339
Abb. 106: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.12 und 2.1.13 (Konzept eigener Stärken und deren Attribution)	341
Abb. 107: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.12 und 2.1.13 (logische Aktivierung: Schulart = SzE; Jugendliche der Schule zur Erziehungshilfe)	342
Abb. 108: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.14 (Konzept eigener Schwächen)	344
Abb. 109: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.14 und 2.1.15 (Konzept eigener Schwächen und deren Attribution) .	346
Abb. 110: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.14 und 2.1.15 (logische Aktivierung: Schulart = SzE; Jugendliche der Schule zur Erziehungshilfe)	346
Abb. 111: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.16 (subjektive Theorien der eigenen Intelligenz)	349
Abb. 112: Prozentuale Codehäufigkeiten der Kat. Wertorientierungen LF 2.2.1 / 2.2.2 (unabhängig von Schulart)	354
Abb. 113: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.19a-c	359
Abb. 114: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.19a/d	354
Abb. 115: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.19 a/d (logische Aktivierung: Schulart = SzE; Jugendliche der Schule zur Erziehungshilfe)	360
Abb. 116: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.19 a/d (logische Aktivierung: FKK-SK T-Wert>56; PR75+)	363
Abb. 117: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 2.1.19 a/d (logische Aktivierung: FKK-SK T-Wert<44; PR25-)	364
Abb. 118: Absolute und relative Codehäufigkeiten der ausgewerteten Kategorien (Handlungsraum Schule)	368
Abb. 119: Qualitative Typisierung von schulischen Optimisten und Pessimisten in Anlehnung an identitätsrelevante, handlungstheoretische Konstrukte (S-E-Erwartung; S-H-Erwartung; H-E-Erwartung; E-F-Erwartung)	369
Abb. 120: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 3.1 Handlungsraum Schule 3.1.1 Situations-Ereignis-Erwartung: see schule 3.1.2 Schulisches Selbstkonzept: sk schule 3.1.3 Internalität der Kontrollüberzeugung: I schule 3.1.4 Ergebnis-Folge-Erwartung: efe schule	371
Abb. 121: Absolute und relative Codehäufigkeiten der ausgewerteten Kategorien (Handlungsraum Zukunft)	375
Abb. 122: Qualitative Typisierung von zukunftsbezogenen Optimisten und Pessimisten in Anlehnung an identitätsrelevante, handlungstheoretische Konstrukte (S-E-Erwartung; S-H-Erwartung; H-E-Erwartung; E-F-Erwartung)	375
Abb. 123: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 3.2 Handlungsraum Zukunft_3.1.1 (Situations-Ereignis-Erwartung), 3.1.2 (Selbstkonzept prospektiver Anforderungen), 3.1.3 (Internalität der Kontrollüberzeugung), 3.1.4 (Ergebnis-Folge-Erwartung)	378
Abb. 124: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 3.1.1 (schulische Situations-Ereignis-Erwartung) des Handlungsraums Schule mit den Kategorien 3.1.2, 3.1.3, 3.1.4 sowie der Kategorie 3.2 (Handlungsraum Zukunft) (alle Schularten)	379
Abb. 125: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 3.1.1 (schulische Situations-Ereignis-Erwartung) des Handlungsraums Schule mit den Kategorien 3.1.2, 3.1.3, 3.1.4 sowie der Kategorie 3.2 (Handlungsraum Zukunft) (Jugendliche der SzE)	379
Abb. 126: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 3.1.2 (schulisches Selbstkonzept) mit den Kategorien 3.1.3, 3.1.4 sowie der Kategorie 3.2 (Handlungsraum Zukunft) (alle Schularten)	380
Abb. 127: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 3.1.2 (schulisches Selbstkonzept) mit den Kategorien 3.1.3, 3.1.4 sowie der Kategorie 3.2 (Handlungsraum Zukunft) (Jugendliche der Schule zur Erziehungshilfe)	380
Abb. 128: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 3.1.3 (Internalität der Kontrollüberzeugungen / Handlungsraum Schule) mit den Kategorien 3.1.4 sowie der Kategorie 3.2 (Handlungsraum Zukunft) (alle Schularten)	381
Abb. 129: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 3.1.3 (Internalität der Kontrollüberzeugungen / Handlungsraum Schule) mit den Kategorien 3.1.4 sowie der Kategorie 3.2 (Handlungsraum Zukunft) (Jugendlichen der Schule zur Erziehungshilfe)	381
Abb. 130: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 3.1des Handlungsraums Schule mit der Kategorie 3.2 (Handlungsraum Zukunft) (logische Aktivierung: FKK-SK T-Wert>56, PR75+)	382
Abb. 131: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 3.1des Handlungsraums Schule mit der Kategorie 3.2 (Handlungsraum Zukunft) (logische Aktivierung: FKK-SK T-Wert<44, PR25-)	382
Abb. 132: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 3.1des Handlungsraums Schule mit der Kategorie 3.2 (Handlungsraum Zukunft) (logische Aktivierung: STAT=c; kreativ-synthetische Problemlöser)	383
Abb. 133: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 3.1des Handlungsraums Schule mit der Kategorie 3.2 (Handlungsraum Zukunft) (logische Aktivierung: STAT=cap; integrative Problemlöser)	383
Abb. 134: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 3.1des Handlungsraums Schule mit der Kategorie 3.2 (Handlungsraum Zukunft) (logische Aktivierung: STAT=a; analytische Problemlöser)	384
Abb. 135: Code-Relations-Browser (Maxqda 2): Code-Zusammenhänge der Kategorie 3.1des Handlungsraums Schule mit der Kategorie 3.2 (Handlungsraum Zukunft) (logische Aktivierung: STAT=p; praktische Problemlöser)	384
Abb. 136: §9 Abs. 1 VSO-F vom 13. Juli 2005 (Bayern)	392

Anhang A

Interviewleitfaden I-NIKInterviewleitfaden – Narrative Identitätskonstruktionen

Der Interviewleitfaden I-NIK wurde im Rahmen des Projekts „Identitätskonstruktionen von »Störern und Gestörten«“ entwickelt. Seine Grundstruktur orientierte sich zu Beginn der Leitfadententwicklung an einem Interviewleitfaden von Neuenschwander (1999, 124 ff.), den dieser mit Kollegen im Forschungsbericht Nr. 20 des Forschungsprojekts „Schule und Identität im Jugendalter II“ veröffentlicht hat. Die angewendete Version I-NIK basiert auf den im Theorieteil erarbeiteten Konstrukten und intendiert in seiner halbstrukturiert-problemzentrierten Konzeption die Möglichkeit, dass die Jugendlichen in den gegebenen Themen frei erzählen können. Das induktiv-deduktiv gewählte Kategoriensystem der qualitativen Interviewauswertung entspricht dieser Intention.



Interviewleitfaden

Projekt „Identitätskonstruktionen von »Störern und Gestörten«“
München Vers. 2005

I-NIK

Interviewleitfaden - Narrative Identitätskonstruktionen

Grundsätzliches zum Interview:

- Tonband ist während des ganzen Gesprächs (ca. 45 Minuten) eingeschaltet
- Interviewer kontrolliert, welche Themenbereiche angesprochen wurden und welche noch nicht
- Nach Abschluss des Gesprächs: Kurzfragebogen „Rahmeninformation“ ausfüllen inkl. Kommentare zur Interviewsituation, zum Ort, zur Person, zu auffälligem nonverbalen Verhalten, zur Interaktion
- Leitfragen sollen flexibel eingesetzt werden. Die Reihenfolge der Themen kann von der befragten Person bestimmt werden. Die befragte Person soll möglichst stark das Gespräch selbst strukturieren können. Den Äußerungen echtes Interesse entgegenbringen, Nachfragen und vertiefen, aber nicht „verhören“. Keine wertenden Bemerkungen. Sensibilität, ob die befragte Person über bestimmte Themen sprechen möchte oder nicht.
- Wichtig sind nicht nur Fakten, sondern die subjektive Bedeutung, Strukturierung und Theoretisierung dieser Fakten für die Befragten.
- Nachfragen z.B. mit
 - Kannst du mir das genauer erklären?
 - Kannst du das an einem Beispiel erklären?
 - Was hat das für dich bedeutet?
 - Wie hast du dir das erklärt?
 - Was hast du davon erwartet?
 - Hast du dich dem gewachsen gefühlt? Wenn ja, was hat dir dabei geholfen? Wenn nein, was hat dir dazu gefehlt?
 - War das früher anders?

0.1 Briefing

Bedanken für die Bereitschaft zum Interview. Fragen, wie lange die Person Zeit hat. Themen des Interviews wiederholen und erläutern:

- Deine Zukunftserwartungen, -hoffnungen, -ängste
- Deine (Lebens-)Träume
- Dein Bild von dir selbst (Identität und Selbstkonzept)
- Deine Erfolgsstrategien und -hindernisse (u.a. Erläuterung der STAT-Stärken)

0.2 Warming Up

Ich möchte dich im Interview möglichst gut kennen lernen. Es gut uns also nicht nur um Leistung oder die Schule, die du besucht, sondern um dich als Person, was für dich wichtig ist. Ich schlage vor, dass du mir zuerst einmal das erzählst, was du in deiner Freizeit gerne machst?

1 Freizeit / Hobbys

- 1.1 Wie verbringst du deine Freizeit?
- 1.2 Hast du Hobbys, die du pflegst? Seit wann machst du diese? Was gefällt dir daran?

2 Identität und Selbstkonzept

2.1 Multiples Selbst

Wer bin ich? (aktuell)

- 2.1.1 Versuche einmal dich selbst zu beschreiben. Was für ein Mensch bist du? („so bin ich“).

(deskriptiv, realistisches Selbst)

- 2.1.2 Bist du mit dir, so wie du dich beschrieben hast hundertprozentig zufrieden, oder anders gefragt, was würdest du an dir ändern wollen, wenn du könntest („so möchte ich sein“)? (evaluativ, ideales Selbst gewünscht)

- 2.1.3 Und was wird von dir erwartet? Gibt es „Dinge“, wie du sein sollst? („so sollte ich sein“).

(evaluativ, ideales Selbst od. Ought Self)

- 2.1.4 Was glaubst du: Was für ein Bild haben andere von dir („so sehen mich die anderen“)?

(deskriptiv, soziales Selbst)

- 2.1.5 Findest du es gut so, wie dich die anderen sehen („so sollten mich die anderen sehen“)?

(evaluativ, soziales Selbst)

Wer war ich? (retrospektiv)

- 2.1.6 Warst du schon immer so wie heute oder hast du dich stark verändert? (evtl. nachfragen bzgl. Krisen, Brüche, die eine Veränderung bewirkt haben) War es für dich gut so, wie es gelaufen ist? („so war ich, so bin ich geworden“, „so hätte es sein sollen“)? (deskriptiv und evaluative Perspektive, realistisches Selbst)

- 2.1.7 Siehst du zurückblickend entgangene Chancen, enttäuschte Hoffnungen oder Dinge, bei denen du noch mal richtig Glück hattest (vermeidene Katastrophen) („so hätte es sein können“)? (deskriptiv und evaluative Perspektive, mögliches Selbst)

- Wer werde ich sein? (prospektiv)
- 2.1.8 Was glaubst du, was für ein Mensch wirst du einmal sein („so werde ich sein“)? (deskriptiv, realistisches Selbst)
- 2.1.9 Wie würdest du gerne einmal werden („so möchte ich werden“)? Hast du Vorbilder, Idole? (evaluativ, realistisches Selbst)
- 2.1.10 Hast du einen Traum in deinem Leben?
- (a) Welchen? (domain-, complexity-evaluation)
- (b) Glaubst du fest daran?
- (c) Von was hängt es ab, ob dein Traum in Erfüllung geht oder nicht? (control-, capacity-, strategy-beliefs)
- (d) Was tust du, damit er in Erfüllung geht? (strategy beliefs)
- 2.1.11 Wie möchtest du auf gar keinen Fall werden und was könnten Gründe dafür sein, dass du doch so wirst („so könnte ich werden“) (deskriptiv und evaluativ, mögliches Selbst)
- Innarratives Selbstkonzept eigener Fähigkeiten)
- 2.1.12 Worin siehst du selbst deine Stärken? (deskriptiv-bereichsspezifisches Selbstkonzept eigener Fähigkeiten - positiv)
- 2.1.13 Woher kommen deine Stärken? (Deskription internaler oder externaler Zuschreibung positiver Selbstkonzeptdimensionen)
- 2.1.14 Worin siehst du deine Schwächen? (deskriptiv-bereichsspezifisches Selbstkonzept eigener Fähigkeiten - negativ)
- 2.1.15 Woher kommen deine Schwächen, kannst du daran etwas ändern? (Deskription internaler oder externaler Zuschreibung negativer Selbstkonzeptdimensionen)
- 2.1.16 Würdest du dich selbst als intelligent bezeichnen? Warum oder warum nicht? (Relevanz, Selbstevaluation und Strukturierung subjektiver Intelligenztheorie)
- 2.1.17 Würdest du dich selbst als kreativ bezeichnen? Warum oder warum nicht? (Relevanz, Selbstevaluation und Strukturierung subjektiver Kreativitätstheorie)
- 2.1.18 Wie beurteilst du selbst das Ergebnis? Bist du überrascht, warum oder warum nicht? (Mittelung der Stärken vom STAT-Screening)
- 2.1.19 Wenn du mit - für dich - neuen Situationen, Problemen oder Aufgaben konfrontiert bist, wie gehst du damit um? (evtl. Beispiel: Schulwechsel retrospektiv, Betriebspraktikum aktuell, Beruf prospektiv, aber auch private & persönliche einschneidende Erlebnisse). (real-life-creativity / Flexibilität in neuen Lebenssituationen / Bewältigung als quasi-creative product)
- (a) Machen dir solche Situationen eher Angst oder freust du dich über jede neue Herausforderung und Erfahrung? (emotional-evaluative Perspektive / control-beliefs)
- (b) Wie gehst du an neue Situationen ran? Bereitest du dich irgendwie vor, stellst du dich innerlich darauf ein oder wartest du ab oder nimmst du das Heft in die Hand? (Warum das eine oder das andere?) (creative process / capacity- & strategy-beliefs)
- (c) Warum können die einen Personen mit neuen Situationen deiner Meinung nach besser umgehen als andere? Was steht ihnen im Weg und was kommt ihnen zu gute? (creative person & creative press)
- (d) Glaubst du, dass dich Schule auf das Leben vorbereitet? (Umgang mit neuen Situationen) Wenn ja, wie tut sie das? Wenn nein, könnte sie das und wie?
- 2.2 Wertorientierungen und Lebensziele
- 2.2.1 Welche Merkmale hat ein wertvoller Mensch für Dich? (Welche treffen am ehesten auf dich zu und welche am wenigsten?)
- 2.2.2 Welche Werte sind dir wichtig?
- 3 Handlungsmöglichkeiten innerhalb verschiedener Lebenssituationen
- 3.1 Handlungsraum Schule (niedrige bis mittlere Komplexität)
- 3.1.1 Machst du dir Sorgen zu deiner derzeitigen und zukünftigen schulischen Situation oder bist du eher zuversichtlich, dass alles gut für dich verlaufen wird? Woher kommen deine Ängste bzw. woraus ziehst du deine Zuversicht?
- (Evaluation subjektiver Komplexität / Situations-Ereignis-Erwartung / Vertrauen)
- 3.1.2 Hast du Einfluss darauf, dass deine schulische Situation zukünftig positiv(er) verläuft? Wie schätzt du dich selbst ein?
- (Kompetenzerwartung bzw. Situations-Handlungs-Erwartung / Selbstkonzept schulbezogener Fähigkeiten)
- 3.1.3 Falls du das alles wirklich dafür tust, was du deiner Meinung nach selbst tun kannst, kann doch eigentlich nichts mehr schiefgehen, oder doch?
- (Kontingenzerwartungen bzw. Handlungs-Ergebnis-Erwartung / Kontrollüberzeugung)
- 3.1.4 Was versprichst du dir davon, in der Schule erfolgreich zu sein? Ist dir schulischer Erfolg wichtig, und warum oder warum nicht?
- (Instrumentalitätserwartungen bzw. Ergebnis- & Ereignis-Folge-Erwartung / Konzeptualisierungsniveau; subjektive Valenzen der Handlungsergebnisse und -ergebnisse sowie deren Folgen / Wertorientierungen und Lebensziele)
- 3.2 Handlungsraum Zukunft (hohe Komplexität)
- 3.2.1 Wenn Du an deine Zukunft denkst, machst du dir da eher Sorgen oder bist du eher zuversichtlich, dass alles gut wird?
- (Evaluation subjektiver Komplexität / Situations-Ereignis-Erwartung / Vertrauen)
- 3.2.2 Hast du Einfluss darauf, dass deine Zukunft zukünftig gut verläuft? Wie schätzt du deine Möglichkeiten selbst ein?
- (Kompetenzerwartung bzw. Situations-Handlungs-Erwartung / Selbstkonzept zukunftsbezogener Fähigkeiten)

Weitere Beobachtungen oder Feststellungen:

3.2.3 Falls du wirklich alles dafür tust, was du deiner Meinung nach selbst tun kannst, kann doch eigentlich nichts mehr schiefgehen, oder doch?
(Kontingenzerwartungen bzw. Handlungs-Ergebnis-Erwartung / Kontrollüberzeugung)

3.2.4 Was versprichst du dir von deiner Zukunft?
[Wie lange im voraus schmiedest du Zukunftspläne? Über 1 Jahr, 5 Jahre, 10 Jahre, länger?]
[Wie wichtig sind für dich Zukunftspläne?
(Instrumentalitäts-erwartungen bzw. Ergebnis- & Ereignis-Folge-Erwartung / Konzeptualisierungsniveau; subjektive Valenzen der Handlungsergebnisse und –ergebnisse sowie deren Folgen / Wertorientierungen und Lebensziele)

0.3 Debriefing

- Haben wir etwas vergessen, das dir wichtig ist im Zusammenhang mit den Dingen, die wir besprochen haben?
- Ich bedanke mich für das interessante Gespräch.
- Möchtest du mich noch etwas fragen, z.B. zur Untersuchung?
- Meta-Ebene / Feedback: Wie hast du unser Gespräch erlebt?

[Interview Ende]

Rahmeninformation

Code / Name _____	Codierung
Datum Test _____	
Datum Interview _____	

Zur Interviewsituation:

Zum Ort:

Zur befragten Person: (Kleidung, Auftreten, besondere Merkmale, etc.)

Zu auffälligem nonverbalen Verhalten:

Zur Interaktion zwischen I. und Pbn:

Gefühle des I.:

Anhang B

Hinweise zum Anhangsband**Inhaltsanalytische Auswertungen der Einzelinterviews: Fallanalysen**

Die inhaltsanalytischen Auswertungen der problemzentriert-teilstrukturierten Interviews des Dissertationsprojekts „Identitätskonstruktionen von »Störern und Gestörten«“ sind im Anhangsband gesammelt.

Die Grundlage für die qualitative Inhaltsanalyse bildet ein induktiv-deduktives Kategoriensystem, dessen Kategoriendefinitionen mit Textbeispielen der einzelnen Fälle in diesem Anhangsband erläutert werden. Die Interviews wurden wörtlich transkribiert und mit der Software MAXqda2 bearbeitet.

Die Analyse der Einzelfälle folgt durchgehend folgendem Aufbau:

- Kurze Rahmeninformation zu den Jugendlichen (Alter, Klasse, Schulart, relevante Angaben zur schulischen Biographie oder Familiensituation);
- Einzelfallorientierte Analyse der psychometrischen Daten des FKK (Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen, Krampen 1991) sowie des durchgeführten STAT-Tests (Sternberg-Triarchic-Abilities-Test Level H in dt. Übersetz., Sternberg 1993);
- Qualitative Analyse der narrativen Daten des Leitfadeninterviews I-NIK (Kategorisierung relevanter Textpassagen);
- Einzelfallbezogene qualitative Analyse identitätstheoretischer Konstrukte (situationale Selbstthematisierungen, dominierende Teilidentität, Aspekte des Identitätsgefühls, biographische Kernnarrationen, Identitätsentwürfe und Identitätsprojekte, Codes und Codehäufigkeit in einer tabellarischen Übersicht).

Intention des Anhangsbandes ist eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit durch transparente Dokumentation der Auswertungsmethoden und –kriterien bzgl. der narrativen Daten (vgl. Mayrings Forderung qualitativer Gütekriterien 1999, 206 ff.).

Es soll zudem einem theoriegeleiteten Anspruch in der identitätsorientierten, qualitativen Forschung Genüge geleistet werden, indem – wie Kraus (1996, 241) es formuliert hat – die Geschichten der Jugendlichen selbst im Mittelpunkt dieses Ansatzes stehen: „Der narrative Fokus erweist sich m. E. als fruchtbar, weil er den Prozess der Identitätsbildung empirisch da sucht, wo er geschieht, nämlich in der sprachbezogenen Verhandlung des Subjekts mit sich und mit anderen in Auseinandersetzung mit einem gesellschaftlich verfügbaren Formenpotential. [...] Das auktoriale Subjekt einer Geschichte befindet sich *in* dieser Geschichte, die auf ein Ende angelegt ist“ (241).

Anhangsband

zur Inaugural-Dissertation

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

vorgelegt im März 2007 (München) von

Stefan Baier

Identitätskonstruktionen von »Störern und Gestörten«

Eine quantitativ-qualitative Untersuchung
von Identitätskonstruktionen, Identitätsprojekten und Strategien
bei Jugendlichen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Vergleichsanalyse

in achten Klassen der Schule zur Erziehungshilfe, Hauptschule und Gymnasium

Inhaltsanalytische Auswertungen der Einzelinterviews Fallanalysen

Erstgutachter: Prof. Dr. phil. Konrad Bundschuh

Zweitgutachter: PD Dr. Michael Kugler



Anhangsband

Inhalt

Inhaltsanalytische Auswertungen der Einzelinterviews: Fallanalysen

I-NIK¹-Interviewanalysen der Einzelfälle (mittels qualitativer Inhaltsanalyse und induktiv-
deduktiver Kategoriensysteme, ausgewertet in MAXqda 2)

A1	Anmerkung zum Anhangsband	4
A2	Jugendliche mit kreativ-synthetischen Strategien (STAT-Screen C)	5
A2.1	Fall Manu.....	5
	Pbn-Cod. SzE Manu pbn61_C	
	Text I-NIK schule zur erziehungshilfe\I-NIK SzE Manu pbn61_(C)	
	STAT-Screen C (synthetisch-kreativer Problemlöser)	
A2.2	Fall Samson	19
	Pbn-Cod. Gym Samson pbn17_C	
	Text I-NIK gymnasium\I-NIK gym samson pbn17_C	
	STAT-Screen C (synthetisch-kreativer Problemlöser)	
A2.3	Fall Tobias	37
	Pbn-Cod. HS Tobias pbn40_C	
	Text I-NIK hauptschule\I-NIK HS Tobias pbn40_C	
	STAT-Screen C (synthetisch-kreativer Problemlöser)	
A3	Jugendliche mit praktisch-problemlösenden Strategien (STAT-Screen P)	53
A3.1	Fall Timm	53
	Pbn-Cod. SzE Timm pbn62_P	
	Text I-NIK schule zur erziehungshilfe\I-NIK SzE Timm pbn62_(P)	
	STAT-Screen P (praktischer Problemlöser)	
A3.2	Fall Alex	69
	Pbn-Cod. HS Alex pbn42_P	
	Text I-NIK hauptschule\I-NIK HS Alex pbn42_P	
	STAT-Screen P (praktischer Problemlöser)	
A3.3	Fall Fabian	84
	Pbn-Cod. Gym Fabian pbn13_P	
	Text I-NIK gymnasium\I-NIK gym fabian pbn13_P	
	STAT-Screen P (praktischer Problemlöser_Tendenz integrativer Problemlöser)	
A4	Jugendliche mit analytischen Strategien (STAT-Screen A)	99
A4.1	Fall Pascal.....	99
	Pbn-Cod. SzE Pascal pbn55_A	
	Text I-NIK schule zur erziehungshilfe\I-NIK SzE Pascal pbn55_(A)	
	STAT-Screen A (analytischer Problemlöser)	
A4.2	Fall Chris	114
	Pbn-Cod. SzE Chris pbn53_A	
	Text I-NIK schule zur erziehungshilfe\I-NIK SzE Chris pbn53_(A)	
	STAT-Screen A (analytischer Problemlöser)	
A4.3	Fall Patrick	130
	Pbn-Cod. Gym Patrick pbn 14_A	
	Text I-NIK gymnasium\I-NIK gym Patrick pbn14_A	
	STAT-Screen A (analytischer Problemlöser)	

¹ I-NIK: Interviewleitfaden „narrative Identitätskonstruktionen“ (vgl. Anhang des Hauptbandes)

A4.4	Fall Daniel	144
	Pbn-Cod.	HS Daniel pbn44_A
	Text	I-NIK hauptschule\I-NIK HS Daniel pbn44_A
	STAT-Screen	AP (analytischer und praktischer Problemlöser)
A5	Jugendliche mit integrativ-ausgeglichenen Strategien (STAT-Screen CAP)	158
A5.1	Fall Sunny.....	158
	Pbn-Cod.	SzE Sunny pbn57_CAP
	Text	I-NIK schule zur erziehungshilfe\I-NIK SzE Sunny pbn57_(CAP)
	STAT-Screen	CAP (Integrativer Problemlöser _ Tendenz analytischer Problemlöser)
A5.2	Fall Sandro.....	173
	Pbn-Cod.	HS Sandro pbn38_CAP
	Text	I-NIK hauptschule\I-NIK HS Sandro pbn38_CAP
	STAT-Screen	CAP (integrativer Problemlöser _ Tendenz synthetisch-kreativer Problemlöser)
A5.3	Fall Andi.....	188
	Pbn-Cod.	Gym Andi pbn9_CAP
	Text	I-NIK gymnasium\I-NIK gym andi pbn9_CAP
	STAT-Screen	CAP (integrativer Problemlöser)
A5.4	Fall Sandra.....	205
	Pbn-Cod.	HS Sandra pbn48_CAP
	Text	I-NIK hauptschule\I-NIK HS Sandra pbn48_CAP
	STAT-Screen	CAP (integrativer Problemlöser _ Tendenz synthetisch-kreativer Problemlöser)
A5.5	Fall Ramona	220
	Pbn-Cod.	Gym Ramona pbn5_CAP
	Text	I-NIK gymnasium\I-NIK gym ramona pbn5_CAP
	STAT-Screen	CAP (integrativer Problemlöser _ Tendenz synthetisch-kreativer Problemlöser)

Anm.:
Die Seitenzahlen des Anhangsbands sind aus Gründen der besseren Zitation mit einem A gekennzeichnet.

A1 Anmerkung zum Anhangsband

Die inhaltsanalytischen Auswertungen der problemzentriert-teilstrukturierten Interviews des Dissertationsprojekts „Identitätskonstruktionen von »Störern und Gestörten«“ sind in diesem Anhangsband gesammelt. Die Interviews wurden mittels des im Rahmen der Untersuchung entwickelten Leitfadens I-NIK (Interviewleitfaden „narrative Identitätskonstruktionen“; im Anhang des Hauptbandes) in Einzelsituation mit den Jugendlichen durchgeführt.

Der theoretische Bezug ist im Hauptband ausführlich beschrieben. Die Grundlage für die qualitative Inhaltsanalyse bildet ein induktiv-deduktives Kategoriensystem, dessen Kategoriendefinitionen mit Textbeispielen der einzelnen Fälle in diesem Anhangsband erläutert werden. Die Interviews wurden wörtlich transkribiert und mit der Software MAXqda2 bearbeitet.

Die Analyse der Einzelfälle folgt durchgehend folgendem Aufbau:

- Kurze Rahmeninformation zu den Jugendlichen (Alter, Klasse, Schulart, relevante Angaben zur schulischen Biographie oder Familiensituation);
- Einzelfallorientierte Analyse der psychometrischen Daten des FKK (Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen, Krampen 1991) sowie des durchgeführten STAT-Tests (Sternberg-Triarchic-Abilities-Test Level H in dt. Übersetz., Sternberg 1993);
- Qualitative Analyse der narrativen Daten des Leitfadeninterviews I-NIK (Kategorisierung relevanter Textpassagen);
- Einzelfallbezogene qualitative Analyse identitätstheoretischer Konstrukte (situationale Selbstthematisierungen, dominierende Teilidentität, Aspekte des Identitätsgefühls, biographische Kernnarrationen, Identitätsentwürfe und Identitätsprojekte, Codes und Codehäufigkeit in einer tabellarischen Übersicht).

Literaturangaben beziehen sich auf das Literaturverzeichnis des Hauptbandes.

Intention des Anhangsbandes ist eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit durch transparente Dokumentation der Auswertungsmethoden und –kriterien bzgl. der narrativen Daten (vgl. Mayrings Forderung qualitativer Gütekriterien 1999, 206 ff.).

Es soll zudem einem theoriegeleiteten Anspruch in der identitätsorientierten, qualitativen Forschung genüge geleistet werden, indem – wie Kraus (1996, 241) es formuliert hat – die Geschichten der Jugendlichen selbst im Mittelpunkt dieses Ansatzes stehen: „Der narrative Fokus erweist sich m. E. als fruchtbar, weil er den Prozess der Identitätsbildung empirisch da sucht, wo er geschieht, nämlich in der sprachbezogenen Verhandlung des Subjekts mit sich und mit anderen in Auseinandersetzung mit einem gesellschaftlich verfügbaren Formenpotential. [...] Das auktoriale Subjekt einer Geschichte befindet sich *in* dieser Geschichte, die auf ein Ende angelegt ist“ (ebd. 241).

München, im März 2007

Stefan Baier

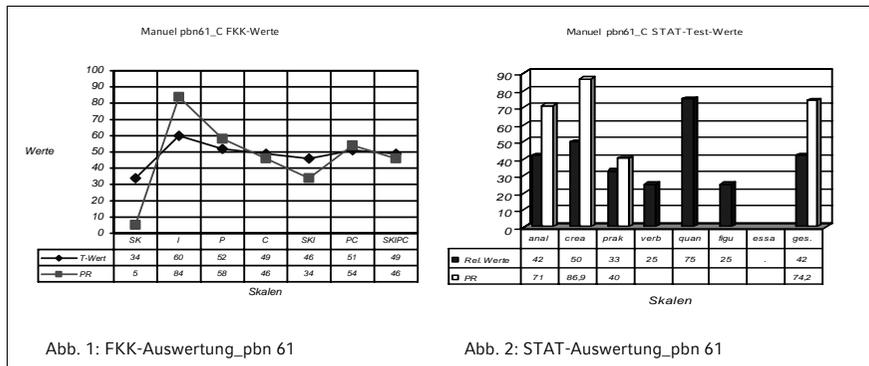
A2 Jugendliche mit kreativ-synthetischen Strategien (STAT-Screen C)

A2.1 Fall Manu

Pbn-Cod. SzE Manu pbn61_C
Text I-NIK schule zur erziehungshilfe\I-NIK SzE Manu pbn61_(C)
STAT-Screen C (synthetisch-kreativer Problemlöser)

Manu (SzE Manu pbn61_C) ist 15 Jahre alt und besucht die 8. Klasse an einer Schule zur Erziehungshilfe im Münchner Raum. Nach der vierjährigen Grundschulzeit ging der Schüler für ein Halbjahr an die Hauptschule. Aufgrund mehrerer schuldisziplinarischen Maßnahmen wegen Unterrichtsstörungen, Gewalt gegenüber Mitschülern und Lehrkräften wurde Manu mit Einverständnis seiner Mutter aufgrund des sonderpädagogischen Förderbedarfs in der sozial-emotionalen Entwicklung an die Schule zur Erziehungshilfe überwiesen. Diese besucht er jetzt seit gut drei Jahren. Der Schüler lebt bei seiner allein erziehenden Mutter, zu der er ein gutes Vertrauensverhältnis pflegt. Zu seinem Vater hat Manual regelmäßig Kontakt.

A2.1.1 Einzelfallorientierte Analyse der psychometrischen Daten des FKK und STAT



Auswertung des Fragebogens zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugung (FKK) (Abbildung 1): Insgesamt fällt sofort die große Differenz der Skalenwerte für das generalisierte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (FKK-SK: T-Wert 34; PR 5) im Vergleich mit der Internalität generalisierter Kontrollüberzeugung (FKK-I: T-Wert 60; PR 84) auf. Die zwei weiteren Primärskalen FKK-P (Soziale Externalität: T-Wert 52; PR 58) und FKK-C (Fatalistische Externalität: T-Wert 49; PR 46) liegen im durchschnittlichen Bereich. Die Sekundärskalen FKK-SKI (Selbstwirksamkeit: PR 34) und FKK-PC (Externalität: PR 54) sowie Tertiärskala FKK-SKIPC (Internalität vs. Externalität: PR 46) weisen ebenfalls eine weitgehend mittlere Ausprägung auf. Auf dieser Grundlage sieht Manu kaum Möglichkeiten in Anforderungs- und Problemsituationen, agiert sehr unsicher, passiv und eher abwartend. Gerade in neuartigen Situationen reagiert der Jugendliche ängstlich, da er wenige Handlungsmöglichkeiten erkennt. Er verfügt nur über ein äußerst geringes Selbstvertrauen (FKK-SK). Dagegen deuten die enorm ho-

hen Werte der Skala FKK-I (PR 84) in Anlehnung an Krampen (1991, 26) auf folgende Tendenzen hin: der Schüler sieht Erfolge als abhängig von eigener Anstrengung (internale Kontrolle) und persönlichem Einsatz. Aus diesen beiden Ergebnissen könnte geschlossen werden, dass Manu sich Erfolge wie Misserfolge selbst zuschreibt (die Abhängigkeit von anderen in FKK-P bzw. von schicksalhaften Ereignissen in FKK-C liegt im durchschnittlichen Bereich). Das extrem niedrige Selbstkonzept eigener Fähigkeiten würde demnach auf ein subjektiv häufig (oder in wichtigen Kontexten) erlebtes Versagen der eigenen Person hindeuten. Hierfür würde der unterdurchschnittliche Wert für Selbstwirksamkeitsgefühle und -gedanken (FKK-SKI: PR 34) sprechen. Die qualitative inhaltsanalytische Methode ist hier besonders geeignet, um die psychometrischen Daten auf dem Hintergrund der Lebenswirklichkeit des Schülers zu erklären.

Die Auswertung des STAT-Fähigkeitstests (Sternberg-Triarchic-Abilities-Test) zeigt Abb. 2. Dabei weist Manu einen überdurchschnittlichen Gesamtwert auf (STAT.ges.: PR 74,2). Die einzelnen Skalenwerte zeigen sich wie folgt: Den höchsten Wert verzeichnet die Primärskala STAT.crea. (PR 86,9; relativer Anteil richtig gelöster Aufgaben: 50), also den synthetisch-kreativen Fähigkeiten (Probleme, Aufgaben, Herausforderungen auf neue Art und Weise sehen bzw. ein Problem zur Bearbeitung neu zu definieren). Die beiden weiteren Primärskalen für analytische Fähigkeiten STAT.analy. (PR 71) sowie praktisch-problemlösenden Fähigkeiten STAT.prakt. (PR 40) liegen deutlich darunter. Dies führte im STAT-Screening zur Zuordnung des Typs C: *synthetisch-kreativer Problemlöser_Tendenz analytisch-synthetischer Typ*.

A2.1.2 Qualitative Analyse der narrativen Daten des Leitfadeninterviews I-NIK

Im Interview werden drei für den Schüler subjektiv bedeutsame Themen intensiv besprochen: *Ers* tens beschäftigt ihn stark seine körperliche Entwicklung v.a. hinsichtlich seiner als Handicap empfundenen Trichterbrust (Kat.: aei 2.1.2\aeis körp.), zweitens soziale Orientierung hinsichtlich der von Manu selbst bezeichneten "Mitläufer"-Identität (Kat.: adps 2.1.1\themen\der mitläufer") sowie *drittens* seine problematische schulische Biographie und Zukunftsaussicht auf dem Hintergrund des Besuchs einer Schule zur Erziehungshilfe (Kat.: aeos 2.1.3\themen\der erziehungsschwierige"). Zunächst schildert Manu seine Freizeitorientierung und kommt sehr schnell auf seine intensive Körperorientierung in Form von Bodybuilding-Training zu sprechen (Kat.:1 Freizeit\themen\körp). Dies ist insofern von Bedeutung, da der Schüler aufgrund einer Trichterbrust erhebliche Selbstwertprobleme angibt und soziale Kontaktschwierigkeiten darauf zurückführt:

Manu: Ja, einerseits weil ich hab hier, das sieht man vielleicht, so **einen Brustkörper, der steht hier raus.** (Z.19)

Manu: **Ich denk immer, dass alle Leute mich anschauen,** und so Zeug, [...] Interviewer: Ist das der Grund bei den Partys, wenn du da überlegst, ob du da überhaupt mitfahren sollst, dass dich die anderen anschauen. Weil du Angst hast, dass die lästern, oder weil du... Was meinst du? Manu: Ja, das ist eben das, das weiß ich selber nicht so genau. Weil manchmal fällt mir schon auf, wenn ich in der Stadt geh, dass dann schon viele Leute mich anschauen und so. Interviewer: Aber kann das nicht sein, weil sie dich

gut aussehend finden? Manu: Ja, das weiß ich eben nicht. Ich denk mir halt dass, es halt dings hier ist, wegen meinem Brustkorb und alles. (Z.38ff.)

Aber so wenn wir jetzt zum Beispiel zu nem Freund auf die Party fahren, wo ich keinen kenn, dann muss ich mir's schon ziemlich überlegen. [...] Also, ich denk mir schon, also ich steh dann auch nicht so normal, sondern ich tu dann immer meine Schultern so nach vorn um das zu verdecken und so. Aber manchmal vergisst man's auch und dann fällt's wieder auf, dann gleich wieder die Schultern vor und so. (Zeile 54-57)

Bei der freien Deskription seiner Person (LF 2.1.1: aktuell deskriptives personales Selbst; Kat.: adps) stellt der Jugendliche dabei folgenden Zusammenhang her: "Mitläufer"-Identität (Kat.: a d p s 2.1.1\themen\der mitläufer\adps soz.).

Manu: Wenn ich mich beschreiben müsste... ähm... Ich hab eigentlich nicht oft ne eigene Meinung, **bin eigentlich mehr so ein Mitläufer.** Ähm, lass mich gut überreden von anderen Leuten zu irgendwas und so... äh, schüchtern, ziemlich, wenn wir jetzt mal auf Partys waren, dann muss ich mich schon überreden lassen, dass ich da mit fahre, ich weiß nicht. (Z. 36ff.)

Den Zusammenhang zwischen seiner emotional konfliktbeladenen Körperorientierung und seiner sozialen Orientierung als "Mitläufer" begründet Manu sehr klar:

Ich denk mir halt immer, dass ich immer so hinten lieg und so und dass, durch dass wenn ich das mach, **ich auch mal so gut dasteh**, oder irgend so einen Scheiß denk ich dann. (Z. 97ff.)

Neben dem Leidensdruck hat der Schüler ein ausgeprägtes Störungsbewusstsein und benennt aggressive Übergriffe aufgrund des selbst konstruierten Drucks (Kat.: aeos 2.1.3\themen\der standfes- te\aeos soz.):

Ja, und das halt alles nur, weil ich mich, wenn jetzt jemand zu mir sagt, wenn jemand als Spaß, ja, nicht als Spaß und ich werd wütend, und "Woa, dem hau ich das nächste Mal auf's Maul, wenn er mir blöd kommt", aber das würd ich halt nicht machen. Und dann seh ich ihn halt mit paar Freunden das nächste Mal und die sagen, "Woa, das machst du jetzt eh nicht", ich weiß nicht, dann denk ich mir, "Scheiße, was soll ich jetzt machen?" Und wenn sie halt weiter reden, dann geh ich halt trotzdem hin und mach das. Interviewer: Obwohl du eigentlich, obwohl... Manu: **Obwohl ich's eigentlich nicht will.** (Z. 86ff.)

Hinsichtlich identitätstheoretischer deduktiver Codierung bei der inhaltsanalytischen Auswertung des Interviews wird deutlich, dass die theoretische Differenzierung des personalen Selbst in aktuell deskriptives personales Selbst (adps), aktuell evaluatives Idealselbst (aeis), aktuell evaluatives Ought-Self (aeos), aktuell deskriptives soziale Selbst (adss) und aktuell evaluatives soziales Selbst (aess) in der Person als reflexive Gesamtidentität Manus integriert wird. Das bedeutet, dass bei der Reflexion des Jugendlichen die Sichtweisen von sich selbst auch immer gleichzeitig wertend angelegt und im Kontext zum sozialen Selbst stehen. Auch die differenziert betrachtete Identität in aktuelle, retrospektive und prospektive Selbstthematizierungen wird in den Aussagen des Jugendlichen als Gesamtheit, d.h. die Person als biographische Person betrachtet und die Zukunft auf dem Hintergrund

dieser biographischen Erfahrungen prospektiv konstruiert.

Die evaluative (bewertende) Perspektive sich selbst gegenüber und unter Einbezug der Erwartung anderer an ihn (LF 2.1.3: "so sollte ich sein...") beschreibt die Gegenpole zu seinen ausgeführten Selbstthematizierungen als "Mitläufer" in der narrativen Definition des "Standfesten", was sich der Schüler selbst kaum zutraut:

Also dass ich meine eigene Meinung habe, schätze ich jetzt mal so. Mich nicht immer so oft überreden lasse von anderen. Weil deswegen kommt auch so viel Scheiß raus. **Dass ich auch mal "Nein" sagen kann, weil das tu ich eigentlich nie.** (Zeile 71-72)

Also, **ich kapiert schon, was ich ändern soll**, aber ich kann das nicht. Weil ich denk dann schon dran, wenn jemand was zu mir sagt, aber danach dann denk ich wieder, ach was soll's, mach ich's doch oder lass ich's doch sein. Also, ich denk da schon ziemlich oft drüber nach, aber **ich weiß selber nicht, was ich da machen soll.** (90ff.)

Die identitätsdiffuse Orientierungssuche verschärft sich thematisch bezogen auf den Schulbesuch noch weiter: Manu sieht sich aufgrund der individuell empfundenen Bruches durch die Überweisung auf die Schule zur Erziehungshilfe als "chancenlos" an, wie er angibt. Den Grund für die subjektiv erlebte Aussonderung aus der Regelschule beschreibt er dabei wie folgt (Kat.: retrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\verzierungsschw.geschichte; Kat.: aeos 2.1.3\themen\der erziehungsschwierige"):

Interviewer: Seit wie viel Jahren [besucht du die SzE]? Manu: **Seit dreieinhalb, so. [...] Von der Hauptschule.** [...] **Für mich war das alles irgendwie zu leicht da dort, denk ich mir jetzt.** Das hört sich irgendwie blöd an, aber [...] durch das, dass die anderen immer so lange gebraucht haben, bis sie das kapieren, hab ich nicht gewusst, was ich machen sollte, weil ich das eigentlich ziemlich schnell alles kapiert hab. Und ich hab's mir auch ziemlich gut alles gemerkt und dann hab ich halt Scheiß gemacht, so... [...] Aber mit der Zeit hab ich keinen Bock mehr gehabt, mitzumachen, weil's mich dann gelangweilt hat. Wir hatten so vom Bürgermeister so einen Gesprächsraum, so ein neues Klassenzimmer, weil wir so viele Schüler waren und alles, und da waren hinten so zwei so Kabinen, eine mit Garderobe, eine mit Waschbecken..., **da hab ich mich da immer versteckt oder irgendso einen Scheiß gemacht und den Lehrern Kreide ins Brot gelegt.** Und dann so verarscht [...]. **Dann hab ich mehrere Verweise bekommen...** Interviewer: In welcher Klasse warst du damals? Manu: In der 5. Interviewer: **Dann hab ich der Lehrerin aus Versehen mal in den Bauch geschlagen [...] Hab einen Verweis gekriegt... Ich war ein halbes Jahr da dort und hab 3 oder 4 Verweise gekriegt und dann hat der Direktor, den wo ich früher hatte, den Herrn X. (Anm.: Schulleiter der Schule zur Erziehungshilfe) ein Kasten Bier angeboten, wenn er mich nimmt. [...] Wir haben am Anfang gar nicht gewusst, was für eine Schule das ist, meine Mutter und ich [...].** Es hat einfach nur geheißen, es ist eine Schule mit kleineren Klassen zum besseren Lernen und so ein Zeug. Dann haben wir uns gedacht, ja, das ist eigentlich gar nicht so schlecht und so, mit weniger Leuten lernt sich's leichter und dann war meine Mutter, die hat auch drei Tage mit in der Klasse gehockt. Dann hat sie sich schon irgendwie gedacht, dass das irgendwie so ne Schule ist, und **irgendwann hat sie's dann mal rausgekriegt, dass es halt ne Erziehungsschwierigenschule ist. Aber wir ham das halt vorher nicht gewusst, und dann war es schon zu spät, dann konnte ich nicht mehr auf ne andere Schule.** (Zeile 97-116)

Unabhängig von dem objektiven Wahrheitsgehalt der Erzählung schildert Manu, er sei für „einen Kasten Bier“ an die Schule zur Erziehungshilfe „verkauft“ worden. Seine Mutter und er hätten zunächst nicht gewusst, auf welche Art von Schule er nun gehe. Der Jugendliche betrachtet retrospektiv diesen Punkt in seiner Biographie als einen Zeitpunkt, von dem an es keinen Weg zurück mehr gab:

Interviewer: Wärdst du gerne sofort wieder auf ne Hauptschule... Manu: Doch, wär ich schon gerne, aber das hatte eigentlich **keinen Sinn mehr**. Interviewer: Warum? Manu: Ja, da hätte die Schule, da hätte ich erst mal Probe und Scheiß und Glump und wenn die wissen würden, dass ich von hier komm, dann hätten die sowieso Bedenken und so ein Zeug. Interviewer: Also, hast du's gar nicht probiert? Manu: Ne. Interviewer: Hast du mal mit deinen Lehrern drüber geredet, dass es für dich wichtig wäre, wieder an die normale Hauptschule zu gehen? Manu: Also, ich hab schon mal mit dem Herrn F. drüber geredet, aber entweder er will es nicht wissen, aber er denkt halt immer noch, dass wir es schon von Anfang an gewusst haben, dass es ne Erziehungsschwierigenschule ist. Und nach dem Schullandheim hat er zu mir gesagt, jetzt hast du deine letzte Chance, jetzt kannst du noch abhauen. Aber da war die Probezeit schon zu Ende von hier und da hat er gesagt „**hau ab, oder benimm dich, dass du wieder auf eine normale Schule kannst**“, aber für mich war das irgendwie schon viel zu spät. Weil dann war ich schon fest hier und dann hab ich eigentlich immer noch nicht gewusst, dass es eine Erziehungsschwierigenschule ist und hab mir gedacht, ja gut, kleinere Klassen und es ist auch nicht schlecht hier alles. Hab mir eigentlich gedacht, bleib hier und **dann war es eigentlich zu spät**. (Z. 115 ff.)

Manu erläutert auf die Fragen zu biographischen Brüchen und besonderen Lebensereignissen immer wieder in Bezug auf den Wechsel an die Schule zur Erziehungshilfe und begründet ihn wie folgt (Kat.: retrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\schulwechsel):

Interviewer: Würdest du sagen, dass bei dir das (Anm.: Wechsel auf Schule zur Erziehungshilfe) der Punkt war, wo dein Leben so eine bestimmte Richtung genommen hat? Manu: Das schon, ja. **Also, seit ich hier auf der Schule bin, hab ich mich eigentlich schon ziemlich negativ eigentlich verändert**. Weil das kommt durch die anderen alle, weil **am Anfang war ich ja ganz normal**, ich war ruhig und alles und durch das, dass andere Schmarrn gemacht haben, macht man da dann automatisch mit. Weil man sich dann mitreißen lässt. **Durch das, dass ich eh nicht so, also mich so leicht überreden lasse und alles, ich halt dann ziemlich... Nach ner Woche hab ich da halt dann schon mitgemacht und alles und das ist dann halt immer stärker geworden, immer schlimmer**. Interviewer: Und dann kamst du erst so in den Strudel rein? Manu: Ja, genau. Interviewer: Und diese ganze Sache mit den Anzeigen, kamen die danach? Nachdem du gewechselt hast, wo du vorher gesagt hast? Manu: Ja, doch. Interviewer: Und hat das was mit dieser Schule, meinst du, zu tun gehabt, dass du vielleicht auch krasse Leute hier mit hattest? Manu: Ja. Interviewer: Schon. Manu: Ja, doch. Weil so **mein Freundeskreis, die sind auch nicht alle so, also die sind brav, die sind einfach normal. Wenn ich mit denen zusammen bin, dann mach ich auch nicht so viel Schmarrn**. (Z. 133 ff.)

Schulisch scheint Manu beinahe abgeschlossen zu haben, verwirft Identitätswürfe und bildet keine Identitätsprojekte (mit konkreter Handlungsorientierung) der Teilidentität Schüler mehr aus. Sein Verhalten als "erziehungsschwieriger Schüler" ist subjektiv weder sinnvoll noch sinnlos, da für ihn

das Identitätsprojekt Schule als subjektiv „chancenlos“ bewertet wird. Er orientiert sich daher auf Identitätswürfe nach der Schullaufbahn und träumt von einer Ausbildung und einem ganz "normalen" Leben (Kat: peis 2.1.9\der ganz normale"). Die Schwierigkeiten dahin schildert er wie folgt (Kat.: adss 2.1.4\themen\der dieb"):

Manu: Also, ich hoff jetzt zumindest, dass ich, dass es jetzt so klappt, weil wir hatten jetzt **Praktikum** vor kurzem und da hatten wir als erstes in der Kaufhalle. **Aber da haben sie uns nach 3 Tagen rausgeworfen**. Weil wir angeblich geklaut haben. Interviewer: Und, war aber nicht so? [...] Manu: Ich hab nichts geklaut, ich weiß nicht, vielleicht hat jemand anders was geklaut, oder keine Ahnung. Und dann haben sie uns rausgeworfen. (Z. 156 ff.)

Seine Identitätswürfe gehen immer konkreter in Richtung Lehre, Berufsschule und die Hoffnung, eines Tages zurück zu kehren, um ein ganz normales Leben zu führen (Kat.: pdps 2.1.8\der lehring / der student"). So antwortet er auf die Frage, ob er denn einen bestimmten Traum in seinem Leben habe, wie fantastisch er auch sein möge:

Ja, also ich möcht jetzt nicht irgendwie so Ferrari oder irgend so einen Scheiß. Einfach irgendwie ganz normal arbeiten und Familie, also nicht irgendwie was Besonderes oder irgendwas anderes. Ganz normalen Beruf, irgendwas. Also, nichts Besonderes. (Z. 172 ff.)

Manu: [...] Das einzige, der Traum wär halt, dass ich eigentlich im Beruf gut vorankomm, also meine Zukunft, dass die halt gut ist. Interviewer: Gesichert ist? Manu: Ja. Interviewer: Dass du einen stabilen Job hast, der dir Spaß macht? Manu: Genau. **Dass ich halt auch eine Familie haben kann. Wo ich ernähren kann und so Zeug. Also, dass ich dann auch noch, also, dass ich genau soviel verdiene, dass ich mein Auto und ein Haus und eine Familie...** Interviewer: Also, einfach ohne Sorgen im Grunde. Manu: Ja, dass ich halt auch so noch ein bisschen Geld habe. (Z. 178 ff.)

"Mein Auto und ein Haus und eine Familie" (Kat.: 2.1.10\domain\traum dom. "Normalbiographie"). Der Traum Manus wird da zum Identitätsprojekt, wo er sich konkrete Gedanken über dessen Umsetzung macht. Trotz der für ihn subjektiv scheinbar chancenlosen schulischen Selbsteinschätzung (Kat.: 3.1.1\see schule: unsicherheit/sorgen) zieht der Jugendliche das Fazit, dass ihm nur Lernen hilft, trotz aller Hindernisse ungeachtet seiner eigenen Anteile und Kontrollmöglichkeiten (Kat.: 3.1.2\sk schule: neg.):

Interviewer: Glaubst du fest daran [Anm: Kontext Normalitätswunsch]? Manu: Also, **ich kann's mir eigentlich nicht vorstellen, dass ich das schaffe, aber ich probier's**. (Zeile 182-183)

Interviewer: Was tust du, damit er in Erfüllung geht? Manu: **Das wär eigentlich das einzige, jetzt hier irgendwas zu lernen**. [...] Also ich kann mir schon vorstellen, wenn man's erreichen will, dass man's schon schafft, aber es wird halt dann schwer. [...] Ich probier halt zumindest gut mitzumachen und mich auch hinsetzen zum Lernen. (Zeile 187-192)

Dies ergibt auf dem Hintergrund seiner hohen internalen generalisierten Kontrollüberzeugung (Kat.:

3.1.3\I schule: pos.; vgl. FKK-I PR 86) ein plausibles Bild. Seine Zweifel, ob ihm das gelingen kann, spiegeln sich allerdings auch in seinem sehr niedrigen Wert bzgl. des generalisierten Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten wieder (FKK-SK PR 5). Dies spiegelt auch die Antwort auf LF 2.1.11 wieder: Wie möchtest Du auf keinen Fall werden? Hier beschreibt Manu den Gegenpol zu seinem Normalitätswunsch (Kat.: p m s 2.1.11\der normale"):

Manu: Mhm. Und dann, also, nicht, **dass ich dann daheim hocken muss und von meiner Mutter ernährt werden muss. Oder dass ich irgendwann mal unter der Brücke lande.** (Zeile 201-202)

Was dabei wirklich überrascht, sind die Aussagen Manus über seine Stärken. Ohne zunächst die eigene Person (mit individuellen Fähigkeiten oder Schwächen) zu thematisieren, betont der den Wert seiner Familie, gleich ob er im Kontext Schule oder Beruf als „Versager“ gilt (Kat.: 2.1.12\sk+ familie; 2.1.13\external\attr. sk+ ext. Familie):

Meine Familie gibt mir die Stärke, dass ich soweit komm, weil ich hab jetzt nicht so eine Mutter oder sowas, die wo mir Strafen gibt. Also, sie redet halt immer mit mir drüber. Sie gibt mir jetzt nicht so Strafen wie Hausarrest oder so. Sondern... **sie hat mich auch noch nie geschlagen, auch wo ich klein war noch nie. Und das ist halt, weil mein Vater hat meine Mutter geschlagen und alles und Scheiße und Glump. Vor zwei Jahren haben sie sich dann scheiden lassen und so Zeug und da gibt mir halt jetzt meine Mutter und so Zeug meine Stärke. Mein Oma, Opa und so. Also, die reden halt schon ziemlich oft mit mir. [...]** Ja, also, wenn ich jetzt nichts aus meinem Leben machen sollte, dann hätte ich also immer noch jemand, der also zu mir stehen tut. (Zeile 209-213)

Was Manu in der Schule nicht erfährt, schildert der Junge im Kontext des familiären Netzwerks: Anerkennung und Wertschätzung.

Weil sie [Anm. Familie] auch alle wollen, dass aus mir was wird. Weil **früher hab ich immer gedacht: "Ach, denen ist doch sowieso wurscht, was mit mir ist."** Und seitdem ich schon merke, dass sie sich ziemlich für mich einsetzen, auch mein Firmpate, merk ich eigentlich schon was. Interviewer: Das die Wertschätzung für dich empfinden? Manu: Ja. (Zeile 224-226)

Trotz schulischer Misserfolgserlebnisse, trotz Überweisung an die Schule zur Erziehungshilfe sieht Manu seine Stärken gerade in seiner intellektuellen Begabung und in seinem sozialen Verhalten, seinem Benehmen (Kat.: 2.1.12\sk+ soz.komp.; 2.1.12\sk+ soz.komp.):

Manu: Ich glaub jetzt mal, vielleicht **mein Benehmen, weil ich kann mich schon ziemlich gut benehmen.** (Z.212)
Überhaupt so ist das vielleicht, also, **ich bin auch nicht blöd** oder sowas, weil ich musste einen Intelligenztest in meiner 5. Klasse machen, wo ich mich so aufgeführt hab und da hatte ich dann 112 und, ähm, **ich schätz mal, wenn ich was will, dann schaff ich schon das zu erreichen.** Wenn ich was lern, also, ich kann mir schon ziemlich viele Sachen merken. Wenn ich mir das einmal anschau, dann hab ich das halt. Interviewer: Also, schnelle Lernbegabung? Manu: Ja, so. Also, mein Benehmen und das halt vielleicht. (Z. 213 ff.)

So überraschend diese Selbsteinschätzung sein mag unabhängig von ihrer empirischen Überprüfbarkeit, so bezeichnend sind die Erläuterungen Manus auf die Frage, ob die Schule ihn auf das Leben vorbereitet hat oder aktuell vorbereite (Kat.: 2.1.19\I schule als vorbereitung auf leben\ subj. schulentw.: sitzen bleiben):

Manu: Manche Sachen schon. Wenn man sein Leben lang auf einer Schule ist, dann schätz ich jetzt mal nicht. Es gibt vielleicht schon jetzt paar Sachen, **wenn man zum Beispiel sitzen bleibt**, dann ist man ja auch in einer neuen Situation, man ist mit ganz anderen Schülern und so Zeugs. Aber **wenn man öfter die Schule wechselt**, dann ist das eigentlich anders als wie... **also, man lernt schon was in der Schule mit so neuen Situationen umzugehen.** (Z. 267ff.)

Manu argumentiert mit zuvor negativ erlebten Life-Events wie "Sitzen bleiben" oder unfreiwilligen Schulwechseln in der Richtung, dass ihn diese auf neue soziale Situationen vorbereiten, er sich in neuen sozialen Kontexten zu orientieren gezwungen sieht. Er betrachtet dies als Kompetenz späterer Lebensführung. In diesem Sinne fügt er seiner schulischen Biographie Anteile von Kohärenz, also dem empfundenen Sinnerleben sowie das identitätstheoretische Konstrukt der Kontinuität bei. Genau diese Fähigkeit, Probleme, Veränderungen, Hindernisse oder Herausforderungen auf eine neue Art und Weise zu betrachten, ergab das Ergebnis des STAT-Fähigkeitstest bei Manu, der einen deutlich höheren Wert in der Skala synthetisch-kreativen Problemlösens (STAT.crea.: PR 86,9) im Vergleich zu analytischen und praktisch-problemlösenden Bewältigungshandeln aufweist. Aus seinen Aussagen wird auch deutlich, weshalb die anderen Skalenwerte deutlich niedriger liegen. Für praktische Problemlösungen (STAT.prakt.: PR 40) spielt der soziale Kontext, also die Umsetzung unter Einbezug des Systems mit Initiative des Subjekts eine signifikante Rolle: über genau diese subjektive Problematik des sich nicht durchsetzen Könnens hat der Schüler ausführlich berichtet. Für die analytischen Fähigkeiten des Problems (STAT.analy: PR 71) kommen Ressourcenanalysen (Wofür will ich Zeit und Energie aufwenden?) ins Spiel: die subjektive Chancenlosigkeit und subjektive Sinnlosigkeit schulischer Bemühungen hat der Junge ebenfalls eindrucksvoll dargestellt. Umgekehrt spielen aufgrund dieser subjektiv-reflexiven Einschätzung seine Unterrichtsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten und seine selbst erlebte "Erziehungsschwierigkeit" keine Rolle für einen positiven oder negativen Ausgang der momentanen Lebenssituation Schule. Denn in den Bereichen und Narrationen der Teilidentitäten Familie und Freunde weiß sich Manu durchaus zu balancieren zwischen den Ansprüchen seiner Umwelt und seinen personalen Bedürfnissen. Dennoch weiß Manu nicht, wie es nach der Schule weitergehen soll (Kat.: 3.1.1\see schule: unsicherheit/sorgen):

Also, ich mach mir eher Sorgen. [...] Weil ich kann mir jetzt nicht, **also nicht so richtig vorstellen, wie ich jetzt nach der Schule sein sollte, ob ich jetzt irgendetwas schaffe, oder nicht schaffe.** Ob man jetzt echt was können muss, damit man arbeiten kann. Interviewer: Diese Unsicherheit jetzt vor der Sache? Manu: Ja, genau. (Zeile 285-286)

A.2.1.3 Einzelfallbezogene qualitative Analyse identitätstheoretischer Konstrukte

[a] Situationale Selbstthematisierungen

Als zentrale Erfahrungsmodi des Selbst wurden als theoretisches Konstrukt (situationale Selbstthematisierungen) kognitive, soziale, emotionale, körperorientierte und produktorientierte Standards unterschieden.

- *Emotionale Rekonstruktionsmodi:* Emotionale Standards beschreiben, wo sich Manu auf der Basis des entwickelten Selbstwertgefühls sicher fühlt und Vertrauen in das eigene Handeln entwickelt hat. Neben den psychometrischen Hinweisen auf ein sehr niedriges Selbstwertgefühl und generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (FKK-SK: PR 5) ergab die qualitative Inhaltsanalyse in Maxqda2 deutliche Hinweise auf Selbstwertprobleme hinsichtlich des Peer-Kontexts (v.a. auch gegengeschlechtlicher Kontakte) bzgl. seiner körperlichen Erscheinung (Trichterbrust) (Kat.: aeis 2.1.2\aeis körp.), seiner Probleme im sozialen Verhalten innerhalb des Freundschaftsnetzwerks ("Mitläufer"-Identität) (Kat.: adps 2.1.1\themen\der mitläufer") und v.a. bzgl. der schulischen Biographie (Kat.: aeos 2.1.3\themen\der erziehungsschwierige"). Manu schildert seine schulische Situation an der Schule zur Erziehungshilfe als subjektiv entwicklungs hemmend: hier sieht er keine Lernatmosphäre, die einen schulischen Abschluss für ihn auch nur im Entferntesten erreichbar scheinen lässt, noch gibt es eine Möglichkeit zur Rückführung an die Regelschule. Der Jugendliche hat Zukunftsängste, die er konkret beschreibt:

Dass ich dann daheim hocken muss und von meiner Mutter ernährt werden muss. Oder dass ich irgendwann mal unter der Brücke lande. (Zeile 201-202)

- *Soziale Rekonstruktionsmodi:* Diese Zukunftsängste werden u.a. dadurch genährt, dass Manu auf keine wahrgenommenen Fremdeinschätzungen (außerhalb des Familienclans) zurückgreifen kann, die positiv ausfallen. Im Gegenteil, in LF 2.1.4 (aktuell deskriptives soziales Selbst) beschreibt er sich als Leidtragender des Stigmas „Erziehungsschwieriger“:

Wir hatten jetzt Praktikum vor kurzem und da hatten wir als erstes in der Kaufhalle. Aber da haben sie uns [Anm: die „Erziehungsschwierigen“] nach 3 Tagen rausgeworfen. Weil wir angeblich geklaut haben. [...] Ich hab nichts geklaut, ich weiß nicht, vielleicht hat jemand anders was geklaut, oder keine Ahnung. Und dann haben sie uns rausgeworfen. (Zeile 157-159)

Auch von Seiten der Schule (zur Erziehungshilfe) findet in der Analyse der narrativen Daten keine positive Rückmeldung bzgl. Fähigkeiten statt. Die Art der empfundenen Rückmeldung von seinem Lehrer schildert der Schüler so:

Da hat er [Anm: sein Lehrer an der SzE] gesagt „hau ab, oder benimm dich, dass du wieder auf eine normale Schule kannst“, aber für mich war das irgendwie schon viel zu spät. (Zeile 116)

- *Kognitive Standards:* Die Frage des von seinem Lehrer angesprochenen Benehmens sieht Manu bei der Abwägung eigener Stärken und Schwächen (als Inhalt kognitiver Standards) allerdings als Stärke (Kat.: 2.1.12\sk+ soz.komp.): „ich kann mich schon ziemlich gut benehmen“ (Z.212). Seine intellektuellen Möglichkeiten bewertet er ebenfalls als gut (Kat.: 2.1.12\sk+ intell.), obgleich er diese Fähigkeit aufgrund mangelnder Lernprozesse in seiner Klasse aufgrund der mas-

siven Unterrichtsstörungen mittlerweile als irrelevant einschätzt.

- *Körperorientierte Standards:* Körperorientierte Reflexionen beinhalten die von dem Jugendlichen selbst erfahrenen körperlichen Fähigkeiten, Merkmale und Eigenschaften für den jeweiligen sozialen, schulischen oder beruflichen Kontext. Mit seinem Körper beschäftigt sich Manu sehr intensiv. Aufgrund seiner selbst als Trichterbrust beurteilten körperlichen Besonderheit meidet er zunehmend Kontakte gerade zu fremden Peers, insbesondere zu Mädchen. Manu genießt sich und fühlt sich ständig beobachtet: „Ich denk immer, dass alle Leute mich anschauen“ (Zeile 38).
- *Produktorientierte Standards:* Produktorientierung bedeutet in diesem Zusammenhang die Frage, was Manu durch seine schulische Anstrengung glaubt, bewirken zu können. Zwar hat Manu grundsätzliche Anstrengungs- und Lernbereitschaft, sieht jedoch seine schulische Zukunft mit großer Sorge. Er ist ohne jede Vorstellung, welche Möglichkeiten sich ihm eröffnen bzw. wie die formalen und inhaltlichen Anforderungen an ihn aussehen::

Ich kann mir jetzt nicht, also nicht so richtig vorstellen, wie ich jetzt nach der Schule sein sollte, ob ich jetzt irgendetwas schaffe, oder nicht schaffe. Ob man jetzt echt was können muss, damit man arbeiten kann. (Zeile 285-286)

Dabei verfolgt Manu letztlich einen Normalitätswunsch, der keine jugendtypischen Träumereien mehr beinhaltet und einen Wechsel von der Sonder(schul)biographie zur Normalbiographie anstrebt:

Ich möchte jetzt nicht irgendwie so Ferrari oder irgend so einen Scheiß. Einfach irgendwie ganz normal arbeiten und Familie, also nicht irgendwie was Besonderes oder irgendwie was anderes. Ganz normalen Beruf, irgendwas. Also, nichts Besonderes. (Z. 172 ff.)

[b] Dominierende Teilidentität

Die inhaltsanalytische Auswertung der Selbstnarrationen macht eine differenzierte Sicht der Teilidentitäten Schule, Familie, Freundschaftsnetzwerke und berufliche Orientierung notwendig. Das Patchwork der Identitäten im Sinne Keupps et al. (2006) zeigt bei Manu eine Dominanz der *Teilidentität Schüler*. Trotz der ausführlich geschilderten (subjektiv) negativen Prognose bzgl. eines schulischen Erfolgs (Schulabschluss) dominieren Gedanken über die nähere berufliche Zukunft und Perspektive Manus Selbstthematisierungen. Die Schule zur Erziehungshilfe empfindet er dabei eindeutig als Gefährdung seines (dominierenden) Identitätsprojekts einer Normalbiographie (Schulabschluss, Ausbildung, Arbeitsplatz, materielle Selbständigkeit, Verantwortung für eigene Familie). Dies begründet er v.a. mit dem komplexen System aus auffälligen Mitschülern und zahlreichen Unterrichtsstörungen sowie der Modellwirkung der Peers auf ihn selbst („Durch das, dass ich eh nicht so, also mich so leicht überreden lasse und alles, ich halt dann ziemlich... Nach ner Woche hab ich da halt dann schon mitgemacht und alles und das ist dann halt immer stärker geworden, immer schlimmer.“ Zeile 133 ff.). Deshalb greift er hinsichtlich beruflicher Pläne nicht mehr auf die Ressource Schule zurück und sucht die Unterstützung im familiären Kontext (Vermittlung von Ausbildungsstellen aufgrund persönlicher Beziehungen von Familienmitgliedern). In der Lebenswirklichkeit Manus hat die Schule jeglichen Sinn bzgl. seiner eigenen Entwicklung verloren.

[c] Identitätsgefühl

Das Identitätsgefühl wurde als theoretisches Konstrukt in zwei Dimensionen betrachtet: (1) Selbstgefühl und (2) Kohärenzgefühl. *Selbstgefühle* enthalten dabei Bewertungen über die Art und Qualität der Beziehung zu sich selbst. Sie drücken die qualitative Entfernung (Nähe vs. Distanz) der Selbstbeurteilung entlang der vom Individuum gesetzten Referenzpunkte (Standards) aus. Diese sind der qualitativen Inhaltsanalyse zugänglich, indem die Standards (siehe oben) beschrieben und mit den Aussagen zum Idealselbst der Person verglichen werden. Die Standards der Teilidentität Schule werden in Manus (Selbst-) Bewertung eklatant verfehlt, ein schulischer Erfolg oder eine Veränderung ist nach Ansicht des Schülers nicht zu erkennen. Auf einer emotionalen Ebene führt dies zu einer negativen Selbsteinschätzung der Person insgesamt, wie die qualitativen Daten (s.o.) sowie die psychometrischen Ergebnisse (vgl. FKK) belegen. Darüber hinaus kommt Manu zu der Einschätzung, seines schulischen Ziele und beruflichen Pläne seien zunehmend sinnlos, da es ihm nicht gelingt, Entwürfe zu handlungsorientierten Projekten zu machen und diese zu realisieren. Diese Bewertungsprozesse bilden die Grundlage für das zweite Konstrukt des Identitätsgefühls: das Kohärenzgefühl. Seine schulische Anstrengung und Schule insgesamt empfindet Manu als sinnlos (Kriterium a: meaningfulness), schulische Erfolge und berufliche Möglichkeiten als nicht realisierbar und machbar (Kriterium b: manageability). Zudem kann Manu im Kontext Schule nichts erkennen, was zwar Außeninflüssen unterliegt, letztlich aber selbstbestimmt ist: er versteht schlicht und einfach nicht mehr, nach welchen Kriterien sich hier Erfolg einstellt und worauf es ankommen soll (Kriterium c: comprehensibility): „Weil ich kann mir jetzt nicht, also nicht so richtig vorstellen, wie ich jetzt nach der Schule sein sollte, ob ich jetzt irgendetwas schaffe, oder nicht schaffe. Ob man jetzt echt was können muss, damit man arbeiten kann.“ (Zeile 285-286)

[d] Biographische Kernnarration

1. Ich hab eigentlich nicht oft ne eigene Meinung, bin eigentlich mehr so ein Mitläufer. Ähm, lass mich gut überreden von anderen Leuten zu irgendwas (Z. 36ff.)
2. Ich war ein halbes Jahr da dort [Anm: Hauptschule] und hab 3 oder 4 Verweise gekriegt und dann hat der Direktor, den wo ich früher hatte, den Herrn X. (Anm.: Schulleiter der Schule zur Erziehungshilfe) ein Kasten Bier angeboten, wenn er mich nimmt. [...] Wir haben am Anfang gar nicht gewusst, was für eine Schule das ist, meine Mutter und ich [...], dass es halt ne Erziehungsschwierigenschule ist. (Zeile 97-116)
3. Also, seit ich hier auf der Schule bin, hab ich mich eigentlich schon ziemlich negativ eigentlich verändert. [...] Am Anfang war ich ja ganz normal [...] Durch das, dass ich eh nicht so, also mich so leicht überreden lasse und alles, ich halt dann ziemlich... Nach ner Woche hab ich da halt dann schon mitgemacht und alles und das ist dann halt immer stärker geworden, immer schlimmer. (Z. 133 ff.)
4. Wir hatten jetzt Praktikum vor kurzem und da hatten wir als erstes in der Kaufhalle. Aber da haben sie uns [Anm: gemeint sind die „Erziehungsschwierigen“] nach 3 Tagen rausgeworfen. (Z. 156 ff.)
5. Ja, also ich möcht jetzt nicht irgendwie so Ferrari oder irgend so einen Scheiß. Einfach irgendwie ganz normal arbeiten und Familie, also nicht irgendwie was Besonderes oder irgendwas anderes. Ganz normalen Beruf, irgendwas. Also, nichts Besonderes. (Z. 172 ff.)

6. Das einzige, der Traum wär halt, dass [...] ich halt auch eine Familie haben kann. Wo ich ernähren kann und so Zeug. Also, dass ich dann auch noch, also, dass ich genau so viel verdiene, dass ich mein Auto und ein Haus und eine Familie... [...], dass ich halt auch so noch ein bisschen Geld habe. (Z. 178 ff.)
7. Ich kann's mir eigentlich nicht vorstellen, dass ich das schaffe, aber ich probier's. (Zeile 182-183)
8. [Meine größte Angst ist], dass ich dann daheim hocken muss und von meiner Mutter ernährt werden muss. Oder dass ich irgendwann mal unter der Brücke lande. (Zeile 201-202)
9. Also, ich mach mir eher Sorgen. [...] Weil ich kann mir jetzt nicht, also nicht so richtig vorstellen, wie ich jetzt nach der Schule sein sollte, ob ich jetzt irgendetwas schaffe, oder nicht schaffe. Ob man jetzt echt was können muss, damit man arbeiten kann. (Zeile 285-286)

Biographische Kernnarrationen stellen narrative Versuche der Verdichtung dar. Manu versucht seine Situation, sein Erleben und seine Pläne auf den Punkt zu bringen. So beschreibt sich Manu selbst als Mitläufer (Textpassage 1), der sich aufgrund der negativen Peer-Modelle gerade an der Schule zur Erziehungshilfe noch „verschlimmert“ hat (Textpassage 3). Der Junge berichtet ausführlich von dem subjektiv schwierigen Bewältigungsprozess mit der eigenen Identität: als „Sonderschüler“ und „Erziehungsschwieriger“ (Textpassage 2) bzw. über die empfundenen Nachteile dieses Stigmas (Textpassage 4). Manu hat einen intensiven Normalitätswunsch entwickelt (Textpassage 5 und 6). Aufgrund der aus seiner Sicht fehlenden schulischen Unterstützung sieht er den Verlauf seiner näheren Zukunft aber äußerst skeptisch (Textpassage 7) und mit großem emotionalen Druck entgegen (Textpassage 8 und 9).

[e] Identitätsentwürfe und Identitätsprojekte

Die Analyse der Identitätsstrategien (nach Camilleri 1990) ergibt demnach ein Patchwork zweier Identitäten für die Bereiche Schule und Beruf:

- *mechanische Identität*: Der Jugendliche beschränkt sich schulisch auf das Bewahren und die Repetition des Vorhandenen und ist kaum mehr in der Lage, Neues zu integrieren, weder Erfahrungen, Ziele oder Entwürfe: Camilleri spricht hier, im Kontext Schule, von mechanischer Identität.
- *Realistische Identität*: Entsprechend seiner synthetisch-kreativen Fähigkeiten im STAT-Test verhält es sich im Kontext Zukunft (Beruf, Familie) anders: hier wird eine realistische Identität sichtbar, die Strategien erfordert, die auf einen längeren Prozess der Subjekterfahrungen und auf eine begründete Einschätzung über die wahrscheinliche Zukunft basieren. Aufgrund der realitätsnahen Einschätzung der für ihn verfahrenen schulischen Situation, sucht Manu ganz bewusst Alternativen zum System Schule. Er orientiert sich zunehmend auf sein soziales (familiäres) Netzwerk, sucht Möglichkeiten für Praktika und etwaige Ausbildungsstellen über diese Kontakte.

Also, gefühlsmäßig denk ich jetzt, dass es schon hinhalten würde [...]. Ja, aber wie, kann ich mir jetzt nicht vorstellen. Also, wie ichs schaffe, aber ich kann mir schon vorstellen, dass ich es schaffe. Irgendwie. (Zeile 307-308)

Aus diesen Mustern und Strategien sind zwei Typen von Identitätsprojekten qualitativ zu analysieren (vgl. Siegert/Chapman 1987):

- Identitätsprojekt Typ 2: *Realisierung von Lebensplänen*. Manu großer Ziel ist die Normalbiographie, ein aus weitgehend Selbständigkeit geführtes Leben mit geregelter Arbeit, Familie und ein wenig Wohlstand:

Einfach irgendwie ganz normal arbeiten und Familie, also nicht irgendwie was Besonderes oder irgendwas anderes. Ganz normalen Beruf, irgendwas. Also, nichts Besonderes. (Z. 172 ff.)

Manu sucht nach konkreten Handlungsmöglichkeiten zur Übersetzung des Entwurfs zum konkreten Projekt (Praktikumssuche, Ausbildungsplatz). Dies spielt sich aufgrund der schwierigen subjektiven Situation an der Schule zur Erziehungshilfe nicht mehr im Kontext Schule, sondern in privaten und persönlichen Netzwerken ab. Die Schule hat hier ihre eigentliche Aufgabe abgegeben.

- Identitätsprojekt Typ 3: *Selbstbezogene Aktualisierung des eigenen Potentials*. Da Manu dennoch die Schule als Autorität anerkennt und grundsätzlich ihr die Allokationsfunktion zuschreibt (Erteilung von Schulabschlüssen als Berechtigung für und Zuteilung von gesellschaftlichen Rollen und Möglichkeiten), konzentriert sich der Schüler auf seine (Kontroll-) Möglichkeiten. Er möchte weiterhin Anstrengungs- und Lernbereitschaft zeigen, um wenigstens sein eigenes Potential, das er u.a. in intellektuellen Fähigkeiten sieht, auszuschöpfen:

Das wär eigentlich das einzige, jetzt hier irgendwas zu lernen. [...] Ich probier halt zumindest gut mitzumachen und mich auch hinsetzen zum Lernen. (Zeile 187-192)

Ich bin auch nicht blöd [...], ich schätz mal, wenn ich was will, dann schaff ich schon das zu erreichen. (Z. 213 ff.)

[f] Codes und Codehäufigkeiten (qualitative Datenanalyse)

Die qualitative Datenanalyse des Interviews mit Manu ergab folgende **Codes und Codehäufigkeiten** (Code-Matrix-Browser / MAX.qda2-Ausgabe modifiziert):

Code-Matrix-Browser Manu pbn61_C	
Leitfaden-Codes	
1 Freizeit	
1 Freizeit\themen\körp	2
1 Freizeit\themen\spo	1
1 Freizeit\pri.soz.orie.	2
1 Freizeit\primäre inhaltliche Orientierung	1
2 Identität / Selbstkonzept	
2.1 multiples selbst\aktuell	
a d p s 2.1.1	
a d p s 2.1.1\themen\der mitläufer"	1
a d p s 2.1.1\ a d p s soz.	1
a d p s 2.1.1\ a d p s körp.	1
a e i s 2.1.2	
a e i s 2.1.2\themen\der gut aussehende"	2
a e i s 2.1.2\themen\ der verarscher"	1
a e i s 2.1.2\themen\der gleichberechtigte"	1

a e i s 2.1.2\ a e i s körp.	1
a e o s 2.1.3	
a e o s 2.1.3\themen\der standfeste"	2
a e o s 2.1.3\themen\der schläger"	1
a e o s 2.1.3\themen\der erziehungsschwierige"	1
a e o s 2.1.3\themen\der chancenlose"	2
a e o s 2.1.3\themen\der gute schueler"	1
a e o s 2.1.3\ a e o s soz.	4
a e o s 2.1.3\ a e o s kog.	1
a e o s 2.1.3\ a e o s prod.	1
a d s s 2.1.4	
a d s s 2.1.4\themen\der dieb"	1
a e s s 2.1.5	
a e s s 2.1.5\themen	0
2.1 multiples selbst\retrospektiv	
2.1 multiples selbst\retrospektiv\kont. diskont. 2.1.6	
retrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\erziehungsschw.geschichte	4
retrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\schulwechsel	1
2.1 multiples selbst\prospektiv	
p d p s 2.1.8	
p d p s 2.1.8\der lehrling / der student"	1
p e i s 2.1.9	
p e i s 2.1.9\der ganz normale"	1
Traum / Id.entw. 2.1.10	
2.1.10\ a domain\traum dom. "Normalbiographie"	1
2.1.10\ b general beliefs\traum neg. belief	1
2.1.10\ d strategy beliefs\traum strat. int. projekt	1
p m s 2.1.11	
p m s 2.1.11\der normale"	1
2.1 multiples selbst\selbstkonzept	
2.1.12\sk+ familie	1
2.1.12\sk+ soz.komp.	1
2.1.12\sk+ intell.	1
2.1.13\external\attr. sk+ ext. familie	1
2.1.14\sk- soz. verlustangst	1
2.1.15\external\attr. sk- ext. fam. Bind.	1
subjekt. intelligenzkonzept 2.1.16	
2.1.16\subj. int.konz: logisches Denken	1
subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17	
2.1.17\subj. krea.konz.: phantasie	1
2.1.17\subj. krea.konz.: Lösungen finden	1
real life creativity 2.1.19	
2.1.19\ a ambiguität\ambig.: entw. als pos. herausf.	1
2.1.19\ b creative process\crea. proc.:probl.find.	1
2.1.19\ c creative person / creative press\crea pers.:	
soziale unabh.	1
2.1.19\ c creative person / creative press\crea pers.:	
fehlertol.	1
2.1.19\ d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.:	
sitzen bleiben	1
2.2 wertorientierungen / lebensziele	
2.2.1\wert pers.: soz. kompetenz	1
2.2.2\wert selbst: soz. Kompetenz	1
3 Handlungsmöglichkeiten	
3.1 handlungsraum schule	
3.1.1\see schule: unsicherheit/sorgen	1
3.1.2\sk schule: neg.	1
3.1.3\I schule: pos.	1
3.1.4\efe schule: pos.	1
3.2 handlungsraum zukunft	
3.2.1\see zukunft: unsicherheit/sorgen	1
3.2.4\efe zukunft: valenz eher hoch	1

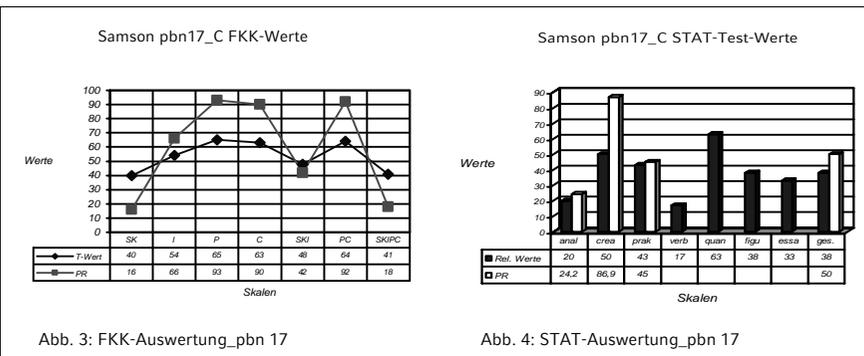
Tab. 1: Codes und Codehäufigkeiten der qualitativen Datenanalyse des Interviews pbn61

A2.2 Fall Samson

Pbn-Cod. Gym Samson pbn17_C
 Text I-NIK gymnasiumI-NIK gym samson pbn17_C
 STAT-Screen C (synthetisch-kreativer Problemlöser)

Der 15-jährige Samson (gym samson pbn17_C) geht in die 8. Klasse des Gymnasiums. Nach der Grundschule wechselte er für ein Jahr auf die Hauptschule, bevor er ins Gymnasium kam. Nach diesem Schuljahr wird der Jugendliche die Realschule besuchen, nachdem seine schulischen Leistungen im Gymnasium eine Versetzung sehr unwahrscheinlich erscheinen lassen. Der Junge hat einen 18-jährigen älteren Bruder. Beide leben mit Mutter und Vater in einer Wohnung in München. Das familiäre Klima erscheint in den Schilderungen des Jugendlichen gut, das Erziehungsverhalten seiner Eltern erscheint in seinen Aussagen konsequent. Allerdings spricht der Schüler von "Watschn" (Ohrfeigen) als erzieherisches Mittel und Reaktion auf etwaige unerwünschte Verhaltensweisen sowohl durch seinen Bruder als auch von seinen Eltern (vgl. Zeile 52 f.).

A2.2.1 Einzelfallorientierte Analyse der psychometrischen Daten des FKK und STAT



Auswertung des Fragebogens zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK) (Abbildung 3): Die Primärskala für das generalisierte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (FKK-SK: PR 16) liegt zunächst deutlich unter dem Altersdurchschnitt (T-Wert: 40). Samson traut sich demnach selbst recht wenig zu, erlebt sich selbst als wenig handlungsfähig und kompetent. Zudem sprechen die Werte für ein selbstunsicheres, eher passives und abwartendes Verhalten gerade in subjektiv neuartigen Situationen. Dies erschwert die Exploration von Handlungsalternativen (FKK-SK). Die Primärskala Internalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen (FKK-I) zeigt einen leicht überdurchschnittlichen Wert von PR 6 (T-Wert 54). Die Skala gibt Hinweise auf die subjektiven Erwartungen über die Kontrollierbarkeit von Ereignissen durch zur Verfügung stehende Handlungsmöglichkeiten. Danach vertritt Samson seine Interessen nicht immer erfolgreich und bestimmt über wichtige Ereignisse im Leben nur teilweise. Erfolge sind mit Einschränkung abhängig von eigener Anstrengung und persönlichem Einsatz. Eigene Handlungen erlebt der Jugendliche nicht immer als effektiv (FKK-I). Die Skala für Selbstwirksamkeit (FKK-SKI: PR 42) liegt ebenfalls leicht unter dem Durchschnitt. Dem gegenüber

stehen die beiden externalen Skalen (Externalität FKK-PC: PR 92): zum einen Soziale Externalität (FKK-P: PR 93), zum anderen Fatalistische Externalität (FKK-C: PR 90). Diese sehr hohen Werte deuten unterstreichen, dass der Schüler ein starkes Gefühl der Abhängigkeit von mächtigen Anderen (powerful others) und von äußeren Einflüssen allgemein verspürt (FKK-P). Er zeichnet sich durch einen hohen Fatalismus, eine große Schicksalsgläubigkeit aus, wodurch Pech nicht kontrolliert werden kann und Erfolge weitgehend von Glück beeinflusst werden (FKK-C). Dies führt zu Gefühlen der Hilflosigkeit und impliziert konformes, sozial abhängiges Verhalten. Die Tertiärskala Internalität versus Externalität (FKK-SKI-PC) fasst das Verhältnis aus internalen und externalen Kontrollüberzeugungen zusammen (PR 18) und die impliziert zusammenfassend folgendes:

- Externale Kontrollüberzeugungen überwiegen
- Abhängig von Zufallseinflüssen
- Relativ hoher Grad (gefühlter) Fremdbestimmung, geringe Autonomie
- Eher passiver, abwartender Verhaltensstil
- Geringes Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein
- Selbstunsicheres Verhalten in subjektiv neuartigen Kontexten

Die Ergebnisse des Sternberg-Triarchic-Abilities-Test (STAT) zeigen folgendes Bild: Abb. 4. Das Gesamtergebnis der Skala STAT.ges. entspricht einem Prozentrang (PR) von 50 (der relative Wert beträgt 38, bezogen auf den Anteil richtig beantworteter Fragen und Problemstellungen). Die für das Screening relevanten Primärskalen STAT.analy. (analytische Problemlösefähigkeiten: PR 24,2), STAT.crea. (kreativ-synthetische Problemlösekompetenzen: PR 86,9) und STAT.prakt. (praktische Problemlösefähigkeiten: PR 45) verdeutlichen, dass sich Samson mit denjenigen Herausforderungen am leichtesten tat, bei denen zunächst Probleme auf neue Art und Weise erkannt werden mussten und das Problem neu zu definieren war, bevor es gelöst werden konnte (kreative Problemstellungen). Hier waren unterschiedliche Herangehensweisen, Problemauffassungen und Lösungswege möglich. Im STAT-Screening führte dies zur Klassifikation als *kreativ-synthetischer Problemlöser* (Typ C).

A2.2.2 Qualitative Analyse der narrativen Daten des Leitfadentinterviews I-NIK

Das Interview war geprägt von großer Neugierde des Jungen über die Ziele und Gründe für das Gespräch, sowie über die Frage der Vertraulichkeit. Es war Samson besonders wichtig, dass das Gesagte diskret behandelt wird. Teilweise wollte er zu bestimmten Fragen keine Antwort geben bzw. stoppte seine Erzählung und gab an, er wolle über dies oder jenes keine Auskunft geben (z.B. Zeile 84). Insgesamt entstand jedoch der Eindruck, es gefiel ihm mit Fortdauer des Interviews, dass ihm jemand zuhört und sich für seine Person interessiert. So öffnete sich der Schüler zunehmend im Gesprächsverlauf.

Zwei Themen spielten dabei immer wieder eine zentrale Rolle: (1) die körperliche Entwicklung und Konstitution des Jugendlichen (Kat.: ais 2.1.2\themen\der normal aussehende Jugendliche") sowie die (2) schulische Situation (Kat.: ais 2.1.2\themen\der abgelenkte schüler").

So thematisiert Samson schon bei seiner ersten Aussage auf die Frage, wie er denn seine Freizeit verbringe, die Unzufriedenheit mit seinem Körper (Kat.: 1 Freizeit\themen\spo):

Samson: Ja, Sport. Interviewer: Und was für Sport machst du da gerne? Samson: Also, entweder ich spiel Fußball, also, auch andere Sachen, aber hauptsächlich Fußball, Tischtennis, Billard hab ich früher öfter gespielt, jetzt nicht mehr so oft. Und Basketball, ab und zu. **Aber ich bin halt nicht groß genug und kräftig**, darum spiel ich es nicht so gerne. (Zeile 4-5)

Die Unzufriedenheit mit seiner körperlichen Entwicklung im Vergleich zu seinen Altersgenossen beschäftigt Samson intensiv. So schrieb er u.a. zur Frage der Bedingungen für Lebenserfolg im Essay-Teil des STAT-Tests (10.1): "Es kann sein, dass er eine körperliche Behinderung hat und deshalb nicht so viele Möglichkeiten in der Arbeit und in der Freizeit hat. Er könnte nicht mit sich selbst einverstanden sein und deshalb sich selbst und seine Mitmenschen hassen" (STAT 10.1 Zeile 7-9). Die angesprochene Einschränkung in der Freizeitorientierung aufgrund mangelnder (subjektiver) Sportlichkeit und mangelnder Anerkennung scheint Samson durch eine primäre soziale Orientierung seiner Freizeitaktivitäten zu beantworten (Kat.: 1 Freizeit|pri.soz.orie.):

Also, **Wettkampfspiele eher nicht. Lieber wenn man irgendwie zusammen helfen muss**. Interviewer: Also, Teamsportarten magst du gerne. Samson: Ja, Teamsportarten. (Zeile 8)

Auch bei seinen ersten Aussagen über seine Person (Leitfrage 2.1.1) nimmt der Jugendliche zunächst Bezug auf seine körperliche Erscheinung (Kat. aktuell deskriptiv personales Selbst: adps 2.1.1):

Samson: **Ich bin klein, aber selbstbewusst**. Interviewer: Woraus ziehst du dein Selbstbewusstsein? Samson: **Also, wenn mich jetzt jemand wegen meiner Größe oder meiner Spange jetzt was sagt, dann hör ich gar nicht drauf**. Interviewer: Passiert das öfter, dass da jemand einen Spruch... Samson: Ja. Aber da hör ich nicht mehr drauf, weil ich weiß, ich kann für beide Sachen nichts. Und ich kanns ändern, wachsen werd ich noch und die Spange krieg ich auch irgendwann raus. (Zeile 18-20)

Angesichts der Betonung der Thematik "Körper" (Kat.: adps 2.1.1\adps körp.) scheint hier eine für den Schüler aktuell existentielle Identitätsfrage vorzuliegen, die ihn stark beschäftigt. Dass dies auch seine sozialen Kontakte und Freundschaften tangiert, führt er immer wieder aus. Die folgenden Aussagen lassen einen sozialen Rückzug in der Schule vermuten, wobei Samson keine expliziten Aussagen darüber macht, ob er selbst oder seine Mitschüler dafür maßgeblich sind. Den Lebensbereich Schule sieht er jedenfalls lediglich als "Job" (Kat.: adps 2.1.1\themen\der soziale patchworker\adps soz.):

Interviewer: Und im Umgang mit anderen Menschen, würdest du dann sagen, du bist eher ein Einzelgänger oder ein Teammensch? Samson: Kommt drauf an. Interviewer: Auf was kommts an? Samson: Ja, kommt drauf an, wer das ist. Weil wenn ich mich gut mit dem versteh, dann bin ich eher Teammensch, aber wenn ich jetzt in der Schule (bin), da hab ich nicht so viele Freunde, wenn ich die nicht mag, **dann geh ich einfach nur in die Schule, lerne und nach der Schule frei. Das ist nur mein Job, sozusagen. Und danach geh ich heim und da hab ich dann meine anderen Freunde**, meine eigenen. Und für die anderen interessiert ich mich gar nicht, das sind einfach nur meine Kameraden und ich geh dort in die Schule und lerne und **nach der Schule hab ich das dann vergessen**. (Zeile 22-27)

Der letzte Satz lässt den Leidensdruck nur vermuten, den der Schüler tagtäglich subjektiv empfindet: "nach der Schule hab ich das dann vergessen" (Zeile 27). Den Inhalt des Vergessenen benennt der Jugendliche nicht näher. Als lässt sich hier begründet vermuten, dass die Kategorien adps körp. (körperorientierte Selbstthematierungen) und adps soz. (soziale Standards und Selbstthematierungen) im Zusammenhang stehen, also seine sozialen Verhaltensweisen und sein sozialer Rückzug auf dem Hintergrund (subjektiv) erlebter negativen Reaktionen auf seine körperliche Erscheinung stehen. Samson beschreibt zweierlei unterschiedliche soziale Rollen in Schule und Freizeit: in der Schule nimmt er seinen Job wahr ohne intensivere soziale Beziehungen einzugehen bzw. eingehen zu können, während er im Freizeitbereich großen Wert auf soziale Kontakte und Freundschaftspflege legt. Dieses Phänomen führte zu der Kategorisierung "der soziale Patchworker" (adps 2.1.1 / Themen / "der soziale patchworker").

Ogleich Samsons Selbstthematierungen fast durchgehend evaluativen, also (selbst-) bewertenden Charakter zeigten, offenbarte die direkte Frage, ob er denn mit sich zufrieden sei oder was er gerne an sich ändern würde (Leitfrage 2.1.2), ein weiteres Thema seiner Selbstreflexion: Probleme in der Schule aufgrund von Konzentrationsschwierigkeiten (codiert in der Kat. aktuell evaluatives Ideal selbst: aeis 2.1.2\themen\der abgelenkte schüler\aeis kog.). Des Weiteren sprach der Schüler erneut sein Aussehen an (Kat.: aeis 2.1.2\themen\der normal aussehende Jugendliche\aeis körp.).

Ich muss ruhiger werden, dann ähm, ich sollte also in der Schule mich verbessern, da konzentrierter werden. Nicht immer so schnell abgelenkt werden und, ja, das kann ich selber ändern. (Zeile 33-34)

Und was ich nicht ändern kann, ich würde gerne jetzt schon größer sein, dass ich für mein Alter viel zu klein bin, und (Pause). Ja, ich kann eigentlich nichts ändern an meiner Größe jetzt. Interviewer: Aber das wär dir ein wichtiger Punkt? Samson: Ja, körperlich. Dass ich so aussehen sollte, wie alt ich bin. (Zeile 34-36)

Da er, wie er es selbst sagt, seine Körpergröße nicht ändern kann, versucht Samson die Situation zu bewältigen. Der Jugendliche nimmt sich vor, die Kommentare seiner Mitschüler über sein Aussehen zu ignorieren und stellt sich stattdessen als selbstbewusst und durchsetzungsfähig dar (Kat.: aeis 2.1.2\themen\der durchsetzungsfähige\aeis soz.):

Also, früher da hab ich mich zu sehr aufgereggt, wenn jemand was gesagt hat, zum Beispiel jetzt, wegen meiner Größe, weil ich schon immer klein war. **Aber das hab ich gelernt, damit umzugehen. Aber ich war immer schon selbstbewusst. Immer wenn ich was wollte, dann hab ich es auch erreicht**. Mit oder ohne Hilfe, das hab ich nicht neu, das war schon immer so. Und ich wollte immer alles erreichen, immer so Kopf durch die Wand. Und das andere hab ich dazu gelernt. (Zeile 37-40)

Ob Samson sein Ziel, eine selbstbewusste Person zu werden, schon tatsächlich verwirklicht hat, ist angesichts der niedrigen Werte der FKK-SK-Skala des Fragebogens für Kompetenz- und Kontrollüberzeugung eher fraglich (PR 16). Vielmehr scheint es sich um einen prospektiven Wunsch zu handeln, weniger vulnerabel diesbezüglich zu sein.

Interessant im Zusammenhang mit der Thematik sozialer Anerkennung ist, dass Samson nicht zu sozialen Anpassungsstrategien bzgl. seiner Peers greift. Dies wird in Leitfrage 2.1.3 näher beleuchtet, die nach evaluativen idealen Selbstaspekten und Erwartungen anderen fragt (evaluativ ideales Selbst und ought self: aeos). Der Schüler nennt das Beispiel Rauchen und erläutert, dass er nicht bereit ist Dinge im Kontext sozialer Erwünschtheit zu tun, die er selbst ablehnt, nur um dazuzugehören (Kat.: aeos 2.1.3\themen\“der nichtraucher“; aeos 2.1.3\themen\“der standfeste“):

Samson: Ja, man sollte wissen, welche Grenzen man einhalten soll. Interviewer: welche sind das denn zum Beispiel? **Samson: Die meisten Jugendlichen fangen an zu rauchen, aber ich bin jetzt 15 und weiß, was für mich gut ist und drum lass ich es lieber [...]** (Zeile 43-44)

Und es ist für mich irgendwie so, ähm, **die meisten fangen wegen Gruppenzwang an, das ist bei mir anders**, weil ich gar nicht erst anfang, weil ich weiß, dass es falsch für mich ist. Auch weil meine Mutter nicht so gerne will, dass ich rauche. (Zeile 45-47)

Samson: Ich selber will gar nicht anfangen zu rauchen, wenn ich wollen würde, dann würde ich auch anfangen. Aber der Zwang kommt meistens auch von den Jugendlichen und Gleichaltrigen, meine Eltern verbieten mir das Rauchen zum Beispiel, das ist dann wieder im Gegenteil. **Die anderen wollen, dass ich rauche, um dazu zu gehören oder so, aber auf so was hör ich nicht gern.** [...] Und bei den Eltern ist es im Gegenteil, die sagen, ich soll nie anfangen. Die geben mir Watschn [Ann: Ohrfeigen], wenn ich anfang, zum Beispiel mein Bruder. Wenn er mich mit ner Zigarette sieht, dann krieg ich ne Watschn. (Zeile 49-53)

Dass diese beschriebene Emanzipation von Erwartungen Anderer, in diesem Fall die Peers, nicht immer erfolgreich verlief bzw. verläuft, lässt sich den Aussagen entnehmen, die der Schüler im Anschluss auf die Frage macht, welches Bild denn andere von ihm haben (aktuell deskriptives soziale Selbst: adss). Samson schildert sich selbst als impulsiv und aggressiv (Kat.: adss 2.1.4\themen\“der impulsive“) . Dies führte in der Schule zu solch massiven Problemen u.a. in Form von Verweisen unter Einschaltung seiner Eltern, dass er psychologische Beratung in Anspruch nehmen musste.

Interviewer: [...] was haben andere für ein Bild von dir? **Samson: Impulsiv.** Interviewer: Warum impulsiv? **Samson: Ja [...], früher bin ich schnell ausgerastet, wenn ich provoziert wurde.** Das hat sich jetzt gelegt, aber das war die letzten zwei Jahre, also 5. und 6. und 7. da wars so. Interviewer: Warum hat sich das dann gelegt, oder wie? **Samson: Ja, weil ich selbst dann gelernt hab, mit meiner Mutter auch, damit umzugehen.** Und... mehr fällt mir jetzt nicht ein. Interviewer: Und was sagen die so positiv, **was sind die absolut positiven Eigenschaften von Samson, was würden die dann sagen? Samson: Da fällt mir gar nix ein.** (Zeile 55-61)

Samson kann sich nichts Positives vorstellen, was andere über ihn sagen könnten (Kat.: adss 2.1.4\themen\“der nichts gutes hat“). Er gibt vielmehr an, es sei ihm gleichgültig (Leitfrage 2.1.5: "Findest du es gut so, wie dich andere sehen") (Kat.: aess 2.1.5\themen\“egal, was andere denken“):

Samson: Ne, das ist mir egal, was die über mich denken. Weil ich ja gar nichts mit denen zu tun haben will. (Zeile 64)

Allerdings ist ihm die Meinung von Freunden wichtig (Kat.: aess 2.1.5\themen\“der gute freund“):

Interviewer: Worauf legst du Wert, dass deine Freunde von dir denken? **Samson: Ja, dass ich halt immer da bin, wenn irgendwas ist. Oder dass ich sie nie anlüge, nicht beklauge, so was.** Die in der Schule sind mir ja sowieso egal, also außer in der Schulzeit. (Zeile 64-65)

Die retrospektive Reflexion greift die oben angesprochenen Aggressionen und seine angebliche Impulsivität auf (B2. Retrospektives Selbst / 2.1.6). Angesprochen auf die Frage, ob es in seinem Leben Brüche oder Situationen gab, nach denen er sich oder sein Verhalten ändern musste, antwortete Samson folgendes (Kat.: retrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\konsequ. auf aggress. Verhalten):

Samson: Ja, vom Verhalten hab ich irgendwie immer dumme Witze gemacht, die gar nicht lustig waren... Interviewer: So sarkastische Witze gegen andere? **Samson: Ja, so was.** Dann, ja das mit diesen, dass ich mit Situationen umgehe, wenn ich verarscht werde. Da bin ich nicht damit umgegangen, das hab ich erst im letzten halben Jahr gelernt. [...] Interviewer: Und gabs da irgendwie einen Auslöser, dass du dich verändert hast? **Samson: Ja, dass ich zuviel Ärger mit der Schule hatte.** Interviewer: Was für ein Ärger war das? **Samson: Ja, Verweise und so [...], wegen Prügelein.** Interviewer: Und deine Mutter hat dann auch so viel Stress gemacht, dass ihr euch zusammengesetzt habt und... **Samson: Ne, das kam von der Schule aus. Ich hab nen Verweis vom Direktor bekommen und dann sollte ich zur Schulpsychologin und die ham mich dann immer weiter geschickt...** Interviewer: Ach, da warst du dann auch? **Samson: Ja.** Interviewer: Und was hat die gemacht, oder was? **Samson: Die hat eigentlich nur mit uns geredet und ist mit meiner Mutter zum Direktor und dort wollte sie dann erzählen, dass ich von der Schule meistens fertig gemacht werde.** Und dann wurde sie aber, dann wurde ihr aber gar nicht zugehört und dann haben die einfach gemeint, ich soll zu nem Psychologen und dann war ich dort und die ham uns dann weiter geschickt. Und dann, dadurch ham wir angefangen, in so zwei Wochen Ferien, wenn ich mich aufrege... Interviewer: Also, das war so ein Kursus, quasi? **Samson: Ne, das ham wir uns selber ausgedacht.** Interviewer: Ehrlich? **Samson: Dass wenn mein Bruder mich verarscht, dass ich nicht mehr so reagiere. Weil der verarscht mich auch immer.** (Zeile 71-81)

Erst als Samson selbst auffällig in Form von Gewalt und aggressiven Handlungen wurde, führten die Konsequenzen von Seiten der Schule zu einem Entwicklungsprozess, in dessen Verlauf sich der Schüler intensiv mit Bewältigungsmöglichkeiten bei Provokationen und angemessenen Reaktionen beschäftigt hat. Das eigentliche Motive für seine Probleme schildert der Schüler in persona der genannten Schulpsychologin: "dass ich von der Schule meistens fertig gemacht wurde". Das hier geschilderte Mobbing wird zum ersten Mal schulisch relevant, als das Opfer selbst Täter wird. Von Seiten der Schule fühlt sich Samson nicht unterstützt ("dann wurde ihr aber gar nicht zugehört und dann haben die einfach gemeint, ich soll zu nem Psychologen und dann war ich dort und die ham uns dann weiter geschickt") und er erwartet keine Hilfe mehr. Ein weiteres Nachfragen lehnt Samson an dieser Stelle ab und möchte lieber nicht über sein Empfinden bzgl. der psychologischen Sitzungen erzählen:

Samson: Ich weiß jetzt nicht, ob ich das erzählen soll... Interviewer: Wie du willst? Das ist dein Ding. Samson: Ja, ich würds nicht so gern erzählen. Interviewer: Wie du willst. (Zeile 84)

Diese Schilderungen lassen erahnen, wie isoliert Samson auf seinem jetzigen Gymnasium sein muss (in seiner subjektiven Wahrnehmung): gehänselt aufgrund seines Aussehens und seiner schlechteren Fähigkeiten im Sport, erfährt er zudem Misserfolgserlebnisse in den schulischen Leistungen und zieht sich immer mehr zurück. Er "muss" in die Schule, wie man zum "Job" muss. Sein Leben findet außerhalb der Schule statt, denn in der Schule findet der Schüler keine Anerkennung. Seine Reaktion auf das erlebte Mobbing in Form von Gegenwehr und aggressiven Verhaltensweisen bringen ihm zusätzlich schulisch-institutionelle Probleme und führen dazu, dass er "zum Psychologen geschickt" wird. Ob dies zu einer Bildung einer sog. *pathologischen* Identität geführt hat, will der Schüler nicht sagen (pathologische Identität meint in diesem Zusammenhang die Übernahme eines zunächst externen pathologischen Befundes in das eigene Selbstbild). Samson hat innerlich abgeschlossen mit dieser Schule und sehnt sich nach einem Neuanfang. Er wird die Realschule besuchen und hat Pläne, wie es dann weiter gehen soll (Kat.: pdps 2.1.8\''Schule fertig machen''):

Samson: Das weiß ich noch nicht, ich geh jetzt erst mal auf die Realschule und versuch dann, wenn ich die gemacht hab und dann noch Lust hab, das Fachabi nachzuholen. Und dann fang ich vielleicht an zu studieren. Und wenn ich das Abi gemacht hab, dann weiß ich, was ich studieren soll. (Zeile 91-93)

Im weiteren Gespräch wird klar, dass sich der Junge danach sehnt, nicht mehr mit den aktuellen Problemen konfrontiert zu sein. Seine Lösung sieht Samson im Erwachsensein, wobei ihm klar ist, dass es auch hier zu Konflikten kommt, denen er nicht ausweichen kann (Kat.: pdps 2.1.8\''Erwachsen werden''):

Samson: Ja, ich werd halt mit mehr Problemen umgehen müssen. Dann werd ich halt anfangen, **ich bin ja grad dabei erwachsen zu werden**. Ich werde dann erwachsen und fang an, selbst arbeiten zu müssen und Geld zu verdienen und **dann werd ich anfangen müssen, halt mit allem anderen umgehen zu müssen**. Halt nicht irgendwie wie ein Kind, dem alles egal ist, sondern **Verantwortung übernehmen. Das werd ich**. (Zeile 96-98)

"Verantwortung übernehmen. Das werd ich" (Zeile 98). Dahinter verbirgt sich nehmen der Bereitschaft, seinen Teil für eine positive Entwicklung beizutragen, der Wunsch nach Normalität, der sich bei vielen Jugendlichen in schwieriger sozialer Situation (soziale Isolation) zeigt (Kat.: peis 2.1.9\''Arbeit und Familie''):

Samson: Ja, ich würd halt gern studieren. Dann will ich ne Arbeit und dann mit 30 ne Familie gründen. Aber so einen Beruf haben, dass ich mir das vom Finanziellen her leisten kann. Wenn ich keinen guten Beruf hab und nicht mal selbst zurecht komm, weil ich kein Geld verdiene, dann glaub ich kaum, dass ich genug Geld hab, um andere auch zu versorgen. (Zeile 103-104)

Angesprochen, ob er denn auch Träume für sich und sein Leben habe (Leitfrage 2.1.10), vereint der Schüler. Zwar wollte er eigentlich immer Fußballer werden, doch "das ist nur ein Traum" (Zeile 108) (Kat.: 2.1.10\''b general beliefs\''traum neg. belief). Stattdessen hofft Samson auf seine Chance mit "ehrlicher Arbeit Geld (zu) verdienen" (Zeile 136) (Kat.: 2.1.11\''nie kriminell - ganz normal''):

Samson: Ja, dass ich, wie soll man sagen, dass man eine faire Chance auf ehrliche, wie heißt das? Interviewer: Ehrliche Arbeit? Samson: Ja, **mit einer ehrlichen Arbeit Geld verdienen und dann eine Familie gründen**. (Zeile 135-136)

Die Entwicklung von Identitätsentwürfen als zukünftige Handlungsoptionen hin zu konkreten Identitätsprojekten mit Planungs- und Handlungscharakter vollzieht sich über die selbstreflexive Abwägung eigenen Ressourcen, Stärken und Schwächen. Samson gibt in Leitfrage C.1/2.1.12 Aspekte sozialer Kompetenz als seine Stärke an, auf die er bei der Umsetzung von Projekten bauen kann (Kat.: 2.1.12\''sk+ soz.komp.''):

Samson: Ich bin immer pünktlich, außer es passiert irgendwas, da kann man dann auch nichts machen. Dann, **ich bin zuverlässig und bin ehrlich**. (Zeile 140-141)

Hier wird eine Wertvorstellung und eine Erwartungstendenz an sich selbst und seine Umwelt deutlich, die der Schüler auch im anonymisierten STAT-Essay (STAT 10.1) bzgl. der Frage zum Lebenserfolg ausgeführt hat. Ein Mensch, so Samson, der Erfolg im Leben hat, soll "hilfsbereit, nett, pünktlich, rücksichtsvoll sein [...]. Er soll Respekt vor seinen Mitmenschen haben. Er soll ehrlich sein" (STAT 10.1, Zeile 1-4). Als Quelle für seine selbst erkannte und definierte Stärke sieht er die Erziehung (Kat.: 2.1.13\''external\''attr. sk+ ext. familie):

Interviewer: Findest du, diese Sachen kann man lernen? Samson: Ja, aber man muss früh anfangen. Man sollte es schon als kleines Kind erlernen, **sonst ist es zu spät**. Wenn man dann schon falsch erzogen wurde, dann hilft es eigentlich gar nicht mehr, weil man will das dann gar nicht mehr ändern. Als Kind, da weiß man gar nicht was man will und wenn einem das dann einfach gelernt wird, **durch die Erziehung, dann ist das viel besser**. (Zeile 143-145)

Die Abwägung der personalen und sozialen Ressourcen bei der Festigung von Handlungs-, Lebens- und Entwicklungszielen integriert auch die Frage nach den eigenen Schwächen. Die Aussagen des Jugendlichen sind immer wieder geprägt von der subjektiven Belastung aufgrund seiner geringen Körpergröße, seiner Spange usw. Im Essay des STAT-Tests (10.1) schrieb Samson folgendes: "Er könnte nicht mit sich selbst einverstanden und deshalb sich und seine Mitmenschen hassen. [...] Er sollte [...] von sich selbst nicht denken, man sei ein Versager" (STAT 10.1, Zeile 7-12). Seine schulische Versagenssituation der Nichtversetzung und sein Wechsel vom Gymnasium auf die Realschule sowie seine physische Konstitution und Entwicklung sind die beiden Hauptaspekte, die den Jungen belasten. In Leitfrage 2.1.14 (eigene Schwächen; Kat. sk- 2.1.14) sowie 2.1.15 (Ursachen und Einfluss; Kat. attr. sk- 2.1.15/internal vs. external) unterstreicht der Jugendliche diesen Eindruck (Kat.: 2.1.14\''sk- körperliche konstitution; 2.1.14\''sk- schulische leistungsfähigkeit):

Samson: Uhps... ich bin körperlich nicht so stark. Ähm, ich also, schulisch war ich nicht immer der Beste. Interviewer: Warum? Samson: Ja, vom mathematischen her und von den Fremdsprachen bin ich nicht so gut. Interviewer: Und warum, weil du zu wenig getan hast oder weil du einfach... Samson: Also, Mathe ist es so, ich kapiere es fast nie und in Latein oder Englisch, da wirds mir zu viel zum Lernen und dann, wegen Latein geh ich jetzt auch auf die Realschule. (Zeile 147-149)

Interviewer: Kannst du daran etwas ändern? Samson: Außer ich würde jemand haben, der mir das so beibringt, dass ich auch was kapiere. (Zeile 150-151)

Samson hat nach einem Weg gesucht, die selbst definierten Schwächen aufzufangen, seine körperlichen Nachteile mit Intelligenz und Kreativität auszugleichen, wie er selbst sagt. Die Erhellung der subjektiven Konstrukte zum naiven Intelligenzkonzept (2.1.16) sowie zum Kreativitätskonzept (2.1.17) des Jungen werden wie folgt an der eigenen Person festgemacht (Kat.: 2.1.16\subj. int.konz: kreativität):

[LF 2.1.16] Interviewer: Würdest du dich selbst als intelligent bezeichnen? Warum oder warum nicht? Samson: Hm... oh mist... Intelligent, ja meistens, weil bei Rätseln da fällt mir immer viel ein. Auch manche Wörter, wo man gar nicht damit rechnet. Und ich hab immer gute Ideen. Wenns darum geht, mit Freunden, was wir jetzt machen. Gute Einfälle. Und halt zum Beispiel, wenn man jetzt auch Fehler herausfinden muss, die keiner findet, die finde halt immer ich. Und das sind halt meine Stärken. (Zeile 154-157)

[2.1.17] Samson: Aber [ich setze mich] halt nicht mit Kraft [durch], sondern mit Intelligenz und Kreativität. Interviewer: Glaubst du, dass man Kreativität lernen kann? Samson: Kommt drauf an auf die Situation. Wenn mans lernen muss, schon. Bei mir wars, ich hab halt immer schon gehabt. Auch auf Grund meines Bruders. Weil ich immer wusste, dass ich halt mit Stärke nie überlegen war. Und halt auch ein bisschen von der Intelligenz. (Zeile 171-173)

Die subjektiven Theorien und Konzepte der Intelligenz und der Kreativität lassen sich in den Aussagen des Schülers kaum voneinander abgrenzen. Die Verknüpfung der Konstrukte mit dem eigenen Handeln und der eigenen Lebenswelt ist jedoch sehr anschaulich und beschreibt, was neue wissenschaftliche Konzepte mit Real-Life-Creativity bezeichnen (vgl. Runco & Richards 1997) (Kat.: real life creativity 2.1.19). Diese Ansätze beschäftigen sich mit den Eigenschaften der Person, mit den prozessualen Merkmalen, mit kreativen Handlungsprodukten sowie mit sozialen Rahmenbedingungen, die kreative Handlungen im Alltag beschreiben. Samson, der nach dem STAT-Screening als vorwiegend kreativer Problemlöser einzustufen war, ist sich dieser Stärke implizit bewusst. So antwortet er auf die Frage, wie er an neue Situationen in seinem Leben herangeht, so (Kat.: 2.1.19\ambig.: entw. als pos. herausf.):

Samson: Es ist ne Herausforderung. Und ich versuch immer, das Beste draus zu machen, also gut damit umzugehen. (Zeile 190)

Samson: Ich lass es einfach auf mich zukommen. Interviewer: Woraus ziehst du diese Zuversicht? Dass es eh schon werden wird. Samson: Ja, weil ich nichts zu befürchten hab. Weil ich lass es auf mich zukommen, ich plan auch nie den Tag zuvor, weil es kommt im-

mer auf die Situation drauf an und ich halt mich nie an den Plan, den ich zuvor gemacht habe. Am Tag. (Zeile 194-195)

Die situativen Bedingungen erfordern flexible Lösungen, eine Offenheit, der der Jugendliche offenbar gelassen gegenüber steht (Kat.: 2.1.19\crea.proc.: situative flexibilität). Gefragt nach den Persönlichkeitseigenschaften, die neue und flexible Lösungen ermöglichen, analysiert Samson folgendermaßen (Kat.: 2.1.19\crea-pers.: mut - durch gelassenheit):

Interviewer: Und was braucht man, um in neuen Situationen gut zurecht zu kommen? Was ist ganz wichtig? Samson: Ja, Mut. Interviewer: Und woher kommt Mut? Was ist Mut? Samson: Ich weiß nicht. Interviewer: Wie entwickelt man Mut? Ist das einem gottgegeben oder kann man Mut lernen? Samson: Ja, wenn man halt sich denkt, wenns nicht so gut läuft, dann ist es auch nicht so schlimm. (Zeile 201-202)

Mut durch Vertrauen, lautet die Devise für den Schüler, der an der Schule vermisst, dass diese Fähigkeit am Gymnasium eine untergeordnete Rolle spielt und seine eigentliche Stärke unberücksichtigt bleibt (Kat.: 2.1.19\d schule als vorbereitung auf lebenssubj. schulentw.: theorie-praxis-bezug):

Samson: Ja, kommt auf die Schule drauf an. Zum Beispiel auf der Realschule, da macht man bestimmte Fächer, zum Beispiel Hauswirtschaft, da lernt man ja, wie man im Haushalt zurecht kommt. Das lernt man auf dem Gymnasium nicht. Und das ist eben, auf dem Gymnasium lernt man nur, was man für das Abitur braucht, aber das hat gar nichts mit dem wirklichen Leben zu tun. (Zeile 206/207)

Den auch in der Schulentwicklungsfrage häufig diskutierten und angestrebten Theorie-Praxis-Bezug kann der Schüler für sich und auf seinem Gymnasium nicht erkennen. Er hofft, sein Wechsel auf die Realschule wird andere Bezüge zu seiner Lebenswirklichkeit und seinen Kompetenzen herstellen. Obgleich im Verlauf des Interviews immer wieder die Rede über seine schulische Laufbahn war, wurde in Leitfrage 3.1.1 (Handlungsraum Schule) die Frage nach den konkreten Einstellungen, Strategien usw. bzgl. des Handlungsraums Schule vertieft. Samson ist trotz aller Probleme zuversichtlich (Zeile 223) und gibt nicht auf (Kat.: 3.1.1\see schule: zuversicht):

Samson: Ich bin zuversichtlich. Interviewer: Woher kommt diese Zuversicht? Samson: Weil ich den Willen habe, das zu schaffen. (Zeile 223)

Dennoch weiß Samson, dass es nicht allein von ihm selbst abhängt. Entsprechend der Ergebnisse der FKK-Skalen Soziale Externalität (FKK-P: PR 93) und Fatalistische Externalität (FKK-C: PR 90) schränkt er seine Kontrollüberzeugung ein und nennt den "Lehrer" als unbekannte Größe seines Identitätswurfs (Kat.: 3.1.3\l schule: neg.):

Samson: Ja, wenn das so Lehrer sind, die so auf bestimmte Leute zugehen, sie schaffen das eh nicht, sie fertig machen und ihnen auch manchmal schlechtere Noten geben, einfach weil sie nicht wollen, dass sie es schaffen. Einfach, wenn so welche da sind, dann schafft man es auch mit Lernen nicht. Interviewer: Und hast du Angst vor so was? Oder denkst du, bei mir wirds schon hinhauen? Samson: Ich hatte schon mal so eine Situation,

als ich auf der Hauptschule war ein Jahr und von der 5. auf die 5. Gymnasium wollte, da wollte mich unsere Lehrerin nicht gehen lassen. (Zeile 230-232)

Aufgrund seiner Erfahrungen mit früheren Lehrern sieht Samson diese eher als Störgröße und weniger als Vertrauenspersonen und Helfer. Trotzdem weiß er, dass er sich arrangieren muss. Die Bedeutung der Schule in ihrer Allokationsfunktion ist ihm klar (Kat.: 3.2.4\efe zukunft: valenz eher niedrig).

Samson: **Da will ich was aus meiner Zukunft machen.** Interviewer: [...] Also, da geht gar nichts ohne Schulabschluss? Samson: Doch schon, aber **je besser der Abschluss ist, desto bessere Chancen hab ich, nicht irgendwann auf der Straße zu stehen.** (Zeile 237-238)

Je weiter weg die Zukunft ist, desto mehr gewinnen fatalistische Neigungen bei Samson an Gewicht. Entsprechend der psychometrischen Auswertung des FKK nehmen Konstrukte wie Glück usf. bei der Frage der Zukunftsvorstellung größeren Raum ein (Kat.: 3.2.3\kü zukunft: PC - eher external):

[3.2.2] Interviewer: Hast du Einfluss darauf, dass deine Zukunft gut verläuft? Wie schätzt du deine Möglichkeiten selbst ein? Samson: Auch. Interviewer: Neben? Samson: Die Umwelt. (Zeile 245-247)

[3.2.3] Interviewer: Falls du das alles wirklich dafür tust, was du deiner Meinung nach selbst tun kannst, kann doch eigentlich nichts mehr schief gehen, oder doch? Samson: Ja... Wenns irgendwelche gibt, die mir den Beruf nicht geben oder so. Interviewer: Also, so Dinge, die man nicht beeinflussen kann, wo es auch so bisschen aufs Glück ankommt. Samson: Ja genau. (Zeile 248-251)

A2.2.3 Einzelfallbezogene qualitative Analyse identitätstheoretischer Konstrukte

[a] Situationale Selbstthematisierungen

Der 15-Jährige offenbarte im Interviewverlauf ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit. Er verknüpfte im Gespräch biographische Erfahrungen mit aktuellen Empfindungen und zog daraus prospektive Schlüsse und Planungen. Dabei ergab die qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung seiner situationalen Selbstthematisierungen (Rekonstruktionsmodi) ein komplexes Bild aus emotionalen, körperlichen, sozialen, kognitiven und produktorientierten Selbstthematisierungen.

„Da will ich was aus meiner Zukunft machen“ (Zeile 237). Diese Verdichtung der Darstellung seiner Person als bewusster Teil des Identitätsgefühls kann als eine biographische Kernnarration bezeichnet werden (vgl. Keupp u.a. 2002, 217). Am Fall Samson wird Identitätsarbeit als ein evaluativer Prozess deutlich, innerhalb dessen der Jugendliche seine Erfahrungen integriert, interpretiert und bewertet. Dabei sollen die situationalen Selbstthematisierungen am Beispiel der Teilidentität Schüler näher erläutert werden.

[b] Dominierende Teilidentität

Über die beispielhaft geschilderten Selbstthematisierungen des Interviews wurden Teilidentitäten erkennbar: schulische Identität, Identität als Jugendlicher in Freizeit und Sozialraum (Peers) und familiäre Identität, Identität Gesundheit und (körperliche) Entwicklung. Gerade das Thema *Schule* und *Körper* können als dominierende Themen und Teilidentitäten ausgemacht werden.

Teilidentität Schule: Der Jugendliche schildert seine schulische Situation, seine Probleme, Ängste und Hoffnungen auf unterschiedlichen Ebenen von Erfahrungsmodi des Selbst. Dabei können unterschiedliche Standards beobachtet werden:

- *Kognitive Standards* als Reflexion eigener schulischer Stärken und Schwächen: Samson erkennt seine Schwierigkeiten in den unterschiedlichen Unterrichtsfächern (Kat.: 2.1.14\sk-schulische leistungsfähigkeit) und thematisiert seine Konzentrations-, Aufmerksamkeits- und Lernprobleme (Kat.: aei 2.1.2\themen\der abgelenkte schüler"/aei kog.). Seine kreativen Fähigkeiten im Wahrnehmen von Problemen und der Suche nach ungewöhnlichen Lösungen erkennt er ebenfalls, bewertet sie allerdings als irrelevant für den schulischen Erfolg am Gymnasium (Kat.: subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17).
- *Soziale Standards* als wahrgenommene Fremdeinschätzung seiner schulischen Fähigkeiten und Kompetenzen: Aufgrund der von Samson geschilderten Bildungsbiographie mit Problemen auf der Hauptschule bis zum jetzigen absehbaren subjektiven Scheitern am Gymnasium glaubt der Schüler, in der jetzigen Schule keinerlei soziale Anerkennung mehr bekommen zu können (Kat.: 2.1.15\external\attr. sk- ext. fehl. unterst.). Obgleich er hohe Werte gerade in der FKK-Skala Soziale Externalität (Indiz für die Bewertung der Abhängigkeit von anderen Personen) aufweist, schildert der Junge hier kaum seine Wahrnehmungen. Nur einmal spricht er von sich als „Versager“, was seine subjektive Bilanz des Vergleichs mit den Mitschülern erkennbar werden lässt. Samson beschreibt sich selbst als sehr unterschiedlich in seinem sozialen Verhalten in und außerhalb der Schule, was zur Codierung als „sozialer Patchworker“ geführt hat (Kat.: adps 2.1.1\themen\der soziale patchworker"/adps soz.). Während er im Kontext seines Freundschaftsnetzwerks sich als anerkannt bzgl. sozialer Fähigkeiten fühlt (Kat.: aess 2.1.5\themen\der gute freund"/aess soz.), beschreibt er die wahrgenommenen Fremdeinschätzungen in der Schule durchweg negativ (Kat.: adss 2.1.4\themen\der nichts gutes hat"; adss 2.1.4\themen\der impulsive"). Samson gibt an, gerade im Kontext Schule solche die Meinungen anderer bewusst zu negieren (Kat.: aess 2.1.5\themen\egal, was andere denken").
- *Emotionale Standards* als Basis des entwickelten Selbstwertgefühls und Vertrauen in das eigene schulische Handeln: Sowohl psychometrisch (FKK) als auch qualitativ-inhaltsanalytisch ergibt sich bei Samson das Bild eines Jugendlichen, dessen schulisches Selbstkonzept niedrig und labil ist. So schwankt der Schüler zwischen Betroffenheit aufgrund seiner negativen schulischen Leistungsbewertungen und der Hoffnung auf Besserung auf der Realschule. Interpersonales Vertrauen zu Lehrern oder Peers hat er kaum noch, Vertrauen zu sich selbst und seiner Chance nach dem kommenden Schulwechsel formuliert Samson dennoch. Der Schüler hat am Gymnasium kaum bzw. gar keine Bereiche, in denen er sich als selbstwirk-

sam erlebt. Besonders zu schaffen macht Samson, dass er aufgrund seines aggressiven Verhaltens gegenüber Hänseleien bzgl. seiner körperlichen Erscheinung (Kat.: adss 2.1.4\themen\der impulsive“) solchen Ärger mit den Lehrern und der Schulleitung bekam (Kat.: 2.1.6\konsequ. auf aggress. Verhalten), dass er nach einem Termin bei der Schulpsychologin nun regelmäßig psychologische Hilfe in Anspruch nehmen soll.

- *Körperorientierte Standards* als von ihm selbst erfahrene körperliche Fähigkeiten für das schulische Handeln und seine Leistungsfähigkeit: Da seine eigene körperliche Entwicklung aufgrund des subjektiv empfundenen geringen Wachstums, das Tragen der Spange (Kat.: 2.1.14\sk- körperliche konstitution) und die geschilderten Provokationen und Verspottungen durch seine Mitschüler einen sehr bedeutendes Identitätsthema für Samson sind (Kat.: aeis 2.1.2\themen\der normal aussehende Jugendliche“), hat dies auch Auswirkungen auf die Reflexion seiner schulischen Handlungsfähigkeit. Er nennt darüber hinaus noch Konzentrations- und Aufmerksamkeitsprobleme (Kat.: aeis 2.1.2\themen\der abgelenkte schüler“), die er versucht durch viel körperliche Freizeitbetätigung zu kontrollieren.
- *Produktorientierte Standards* als die Reflexionsebene, in der er die Konsequenzen seiner schulischen Bemühungen und Ergebnisse abwägt: Samson ist sich sehr bewusst, welche Bedeutung ein Schulabschluss für den weiteren Lebensweg hat (Kat.: 3.1.4\efe schule: pos.). Er hat klare schulische Ziele (gewissermaßen Produkte schulischen Handelns) (Kat.: pdps 2.1.8\“Schule fertig machen“): über den Weg der Realschule die Mittlere Reife, dann Fachabitur und Studium, um dadurch mit etwa 30 Lebensjahren in der Lage zu sein, sein „eigenes Geld mit ehrlicher Arbeit“ (siehe oben) zu verdienen und so seine eigene Familie versorgen zu können (Kat.: peis 2.1.9\“Arbeit und Familie“).

Teilidentität Körper: Die Thematik seiner körperlichen Entwicklung und die Unzufriedenheit mit seiner im Altersdurchschnitt relativ geringen Körpergröße (verstärkt durch das Tragen der Spange) zieht sich durch das gesamte Interview (Kat.: adps 2.1.1\adps körp.). Man könnte in diesem Kontext auch von einer pathologischen Teilidentität sprechen, da Samson von sich selbst glaubt, hier nicht normal zu sein (kognitiver Standard) (Kat.: 2.1.14\sk- körperliche konstitution) und dies sein hauptsächlichlicher Veränderungswunsch wäre (Kat.: aeis 2.1.2\themen\der normal aussehende Jugendliche“). Von den Reaktionen seiner Umwelt und gerade durch die Peers fühlt sich der Jugendliche in die soziale Isolation gedrängt (soziale Standards). Darunter leidet er selbst so intensiv, dass sein gesamtes Verhalten in Schule und Freizeit beeinflusst wird (emotionale Standards).

[c] Identitätsgefühl

Im Theorieteil wurden (a) Selbstgefühl und (b) Kohärenzgefühl als Konstrukte des Identitätsgefühls beschrieben. Die Analyse sowohl der qualitativen (MAXqda2-Inhaltsanalyse) wie auch psychometrischen Daten (FKK-Auswertung) ergibt dabei folgendes Bild:

Selbstgefühl als emotionale Dimension der Bewertungen über die Qualität und Art der Beziehung zu sich selbst: Die beschriebenen Standards der Selbstthematizierungen v.a. im Kontext Schule und soziales Netzwerk sind die von Samson gesetzten Referenzpunkte, entlang derer sich

seine Selbstbeurteilung ausdrückt. Dabei verfehlt der Jugendliche die von ihm benannten Standards weitgehend (Kat.: 2.1.14\sk- schulische leistungsfähigkeit; 2.1.14\sk- körperliche konstitution), er beschreibt eine große Distanz zu anderen Peers (Kat.: aeis 2.1.2\themen\der normal aussehende Jugendliche“) und im Kontext Schule als selbstunwirksam (Kat.: 3.1.3\schule: neg.) (vgl. FKK-SKI: PR 16) und erhält kaum positive Rückmeldungen von anderen (Kat.: adss 2.1.4) (vgl. FKK-P: PR 93), obgleich er diesem Feedback mit Gleichgültigkeit gegenüber steht, wie er sagt (Kat.: aeis 2.1.5\themen\egal, was andere denken“):

Das ist mir egal, was die über mich denken. Weil ich ja gar nichts mit denen zu tun haben will. (Zeile 64)

Aus diesen beiden Befunden (subjektiv verfehlt Standards, ausbleibende Bestätigung und Anerkennung) kommt der Jugendliche zu einer negativen Selbsteinschätzung seiner Person und einer sehr großen fatalistischen Kontrollüberzeugungen (FKK-C: PR 90). Positive Gefühle wie Selbstakzeptanz, Selbstwertschätzung und Zufriedenheit verneint der Schüler im Gespräch direkt und indirekt. Allerdings sucht sich Samson außerhalb der Schule solche soziale Kontakte, die Anerkennungsmöglichkeiten für seine Person beinhalten und beschreibt sich selbst in zwei Welten: in einer negativ konnotierten schulischen Lebenswirklichkeit und einem sozialen Netzwerk außerhalb des belasteten Schulkontexts (Kat.: adps 2.1.1\themen\der soziale patchworker“):

Dann geh ich einfach nur in die Schule, lerne und nach der Schule frei. Das ist nur mein Job, sozusagen. Und danach geh ich heim und da hab ich dann meine anderen Freunde, meine eigenen. [...] Nach der Schule hab ich das dann vergessen. (Zeile 22-27)

Negative Gefühle wie Selbsthass, Selbstherabsetzung, auf die eine nachhaltige Verfehlung subjektiv bedeutender Standards schließen ließe, äußert Samson nicht explizit. Allerdings weiß er absolut nichts positives über sich selbst zu berichten (Kat.: adss 2.1.4\themen\der nichts gutes hat“):

Interviewer: Was sind die absolut positiven Eigenschaften von Samson [...]? Samson: Da fällt mir gar nix ein. (Zeile 61)

- *Kohärenzgefühl* bezeichnet die gefühlsmäßigen Bewertungen darüber, wie er sich selbst bei der Bewältigung von Anforderungen des Alltags erlebt. Trotz aller sozialen Schwierigkeiten in der Schule (kaum soziale Anerkennung durch Peers, Leistungsprobleme, disziplinarische Folgen auf aggressive Verhaltensweisen bei Provokationen, Einschaltung der Schulpsychologin) gibt Samson an, bzgl. der Schule und der Zukunft zuversichtlich zu sein (Kat.: 3.1.1\see schule: zuversicht; 3.2.1\see zukunft: zuversicht). Die Zuversicht beruht allerdings auf dem alternativen Plan, vom Gymnasium auf die Realschule zu wechseln, um dort neu zu beginnen (Kat.: pdps 2.1.8\“Schule fertig machen“):

Ich geh jetzt erst mal auf die Realschule und versuch dann, wenn ich die gemacht hab und dann noch Lust hab, das Fachabi nachzuholen. Und dann fang ich vielleicht an zu studieren. Und wenn ich das Abi gemacht hab, dann weiß ich, was ich studieren soll. (Zeile 91-92)

Aufgrund dieses subjektiv zuversichtlichen (Identitäts-) Entwurfs verdichtet und bewertet der Schüler seine Selbsterfahrungen (a) zu dem *Gefühl einer subjektiven Sinnhaftigkeit* (Übersetzung von Identitätszielen in Entwürfe und Projekte) (Kat.: 3.1.1\see schule: zuversicht; 3.2.1\see zu-

kunft: zuversicht), (b) zu einem subjektiven *Gefühl zunehmender Machbarkeit* (Realisierung von Projekten zu Identitätsprojekten) (Kat.: 3.2.2)sk zukunfts: interaktional) und (c) zu einem subjektiven Gefühl von eingeschränkter *Verstehbarkeit* (Realisierung wird als Prozess reflektiert, der zwar selbstbestimmte Anteile enthält (vgl. FKK-I: PR 66), letztlich aber stark fremdbestimmt ist (vgl. FKK-P: PR 93).

Insgesamt ist das Identitätsgefühl demnach geprägt von einer großen Unsicherheit über seine Zukunft und seine eigene Person (Kat.: 3.2.4)efe zukunfts):

Ja, erst mal [plane ich] die nächsten [Jahre], bis ich halt die Schule beendet habe denk ich weiter und was ich dann machen werde und dann hör ich eigentlich auf. [...] **Meistens vor dem Einschlafen, wenn ich nicht einschlafen kann. Dann denk ich immer, was ich bis jetzt falsch gemacht hab, was ich am nächsten Tag besser machen kann. Oder was ich, äh, wie es in der Zukunft werden wird. Wegen der Schule oder wegen Freunden.** (Zeile 256-257)

(d) Biographische Kernnarration

1. Samson: Ich bin klein, aber selbstbewusst. [...] Also, wenn mich jetzt jemand wegen meiner Größe oder meiner Spange jetzt was sagt, dann hör ich gar nicht drauf. [...] Weil ich weiß, ich kann für beide Sachen nichts. (Zeile 18 ff.)
2. Und was ich nicht ändern kann, ich würde gerne jetzt schon größer sein, dass ich für mein Alter viel zu klein bin. (Zeile 34-36)
3. Ich bin körperlich nicht so stark. Ähm, ich also, schulisch war ich nicht immer der Beste. [...] [deshalb] geh ich jetzt auch auf die Realschule. (Zeile 147-149)
4. Wenn ich jetzt in der Schule (bin), da hab ich nicht so viele Freunde, wenn ich die nicht mag, dann geh ich einfach nur in die Schule, lerne und nach der Schule frei. Das ist nur mein Job, sozusagen. Und danach geh ich heim und da hab ich dann meine anderen Freunde, meine eigenen. [...] Nach der Schule hab ich das dann vergessen. (Zeile 22-27)
5. Früher bin ich schnell ausgerastet, wenn ich provoziert wurde. (Zeile 55)
6. Dort wollte sie [die Schulpsychologin dem Schulleiter] dann erzählen, dass ich von der Schule meistens fertig gemacht werde. Und dann wurde sie aber, dann wurde ihr aber gar nicht zugehört und dann haben die einfach gemeint, ich soll zu nem Psychologen (Zeile 71 ff.)
7. Da fällt mir [positives über mich] gar nix ein. (Zeile 61)
8. Das ist mir egal, was die über mich denken. Weil ich ja gar nichts mit denen zu tun haben will. (Zeile 64)
9. Ich geh jetzt erst mal auf die Realschule und versuch dann, wenn ich die gemacht hab und dann noch Lust hab, das Fachabi nachzuholen. Und dann fang ich vielleicht an zu studieren. Und wenn ich das Abi gemacht hab, dann weiß ich, was ich studieren soll. (Zeile 91-93)
10. Ich bin ja grad dabei erwachsen zu werden. [...] Dann werd ich anfangen müssen, halt mit allem anderen umgehen zu müssen. Halt nicht irgendwie wie ein Kind, dem alles egal ist, sondern Verantwortung übernehmen. Das werd ich. (Zeile 96-98)
11. [Ich will], wie soll man sagen, dass man eine faire Chance auf ehrliche, wie heißt das? Interviewer: Ehrliche Arbeit? Samson: Ja, mit einer ehrlichen Arbeit Geld verdie-

nen und dann eine Familie gründen. (Zeile 135-136)

12. Und das ist eben, auf dem Gymnasium lernt man nur, was man für das Abitur braucht, aber das hat gar nichts mit dem wirklichen Leben zu tun. (Zeile 206/207)

Die Textbeispiele stehen exemplarisch für narrative Verdichtungen, in denen Samson Themen seiner Selbstreflexion „auf den Punkt zu bringen“ versucht. Zunächst beschreibt er eines seiner zentralen und identitätsrelevanten Probleme: seine körperliche Konstitution, die seines Erachtens nicht seinem Alter entspricht und wofür er von seinen Mitschülern gehänselt wird (Textpassage 1 und 2). Daneben spricht Samson offen über seine schlechten schulischen Leistungen (Textpassage 3). Beides sind Gründe, dass der Jugendliche Schule nur noch als „Job“ betrachtet (Textpassage 4). Das Gymnasium sieht Samson weitgehend als Ort der sozialen Demütigung: „Nach der Schule hab ich das dann vergessen“ (Zeile 27). Auf Provokationen reagiert er impulsiv und aggressiv (Textpassage 5), sieht sich aber selbst als Opfer von Mobbing-Handlungen seiner Mitschüler (Textpassage 6). Samson weiß aktuell kaum etwas Positives über sich zu berichten (Textpassage 7), die Meinungen anderer interessieren ihn nicht mehr (Textpassage 8). Hoffnung und Neuanfang bedeutet für den Jungen sein Wechsel in die Realschule (Textpassage 9). Hier will er sich auch sozial neu orientieren (Textpassage 10): „Dann werd ich anfangen müssen, halt mit allem anderen umgehen zu müssen. Halt nicht irgendwie wie ein Kind, dem alles egal ist“ (Zeile 97). Der Schüler hat hinsichtlich der Entwürfe und Projekte einen ausgeprägten Normalitätswunsch (Textpassage 11), den er am Gymnasium nur wenig unterstützt sieht (Textpassage 12). Sein Wille zur Exploration weiterer Identitätswürfe und -projekte bleibt jedoch auf konstruktiver Basis weiterhin bestehen:

Samson: **Da will ich was aus meiner Zukunft machen.** [...] Je besser der Abschluss ist, desto bessere Chancen hab ich, nicht irgendwann auf der Straße zu stehen. (Zeile 237-238)

(e) Identitätswürfe und Identitätsprojekte

Einige Ansätze für Identitätswürfe hat Samson aufgezeigt, sowohl im Kontext Schule (Kat.: pdps 2.1.8"Schule fertig machen"), in beruflicher und familiärer Perspektive (Kat.: peis 2.1.9"Arbeit und Familie"; 2.1.11"nie kriminell - ganz normal"), im Peer-Kontakt (Kat.: aess 2.1.5"themen"der gute freund") sowie seiner persönlichen Entwicklung (Kat.: pdps 2.1.8"Erwachsen werden"). Ein konkretes Identitätsprojekt ist mit seinem Wechsel vom Gymnasium an die Realschule verbunden (Kat.: pdps 2.1.8"Schule fertig machen"): „Ich geh jetzt erst mal auf die Realschule und versuch dann, wenn ich die gemacht hab und dann noch Lust hab, das Fachabi nachzuholen. Und dann fang ich vielleicht an zu studieren“ (Zeile 91-93). Bei der Analyse seiner (Identitäts-) Strategien werden dabei in Anlehnung an Camilleri (1990) zwei Identitätsmuster / -strategien deutlich:

- *Mechanische Identität*: Aufgrund der vielfältigen (subjektiv erlebten) Verletzungen am Gymnasium von Seiten der Peers und Lehrern, werden bei Samson Strategien erkennbar, die sich auf das Bewahren (emotionaler Unversehrtheit durch sozialer Rückzug; Vermeidung weiterer Demütigungen am Gymnasium) und die Repetition des bereits vorhandenen erschöpfen (keine Rollenänderung oder der Aufbau neuer sozialer Beziehungen mit seinen Mitschülern angestrebt) und die nicht in der Lage sind, etwas Neues zu integrieren:

Schule [...] Das ist nur mein Job, sozusagen. Und danach geh ich heim und da hab ich dann meine anderen Freunde, meine eigenen. [...] Nach der Schule hab ich das dann ver-gessen. (Zeile 22-27)

- **realistische Identität:** Hier wirken Strategien, die auf der begründeten Einschätzung über seine schulische Leistungsfähigkeit aktuell (Kat.: 2.1.14\sk- schulische leistungsfähigkeit) und die wahrscheinliche Zukunft auf der Realschule beruhen, die Samson positiv einschätzt (Kat.: 3.1.1\see schule: zuversicht).

Aus diesen Mustern und den beschriebenen Strategien ist ein Typus von Identitätsprojekten qualita-tiv zu analysieren (vgl. Siegert/Chapman 1987):

- **Identitätsprojekt Typ 2: Realisierung von Lebensplänen.** Entsprechend den schulischen Plänen, die der Jugendliche formuliert, sind seine Projekte bzgl. der schulischen und beruflichen Ent-wicklung sowie sein ausgesprochener Normalitätswunsch dem Typus 2 zuzuordnen, der Realisierung von Lebensplänen (vgl. Samsons konkrete und realitätsnahe Handlungsabsichten). Men-schen dieses Typs definieren sich weniger mit den gegenwärtig Erreichten, sondern fokussieren den Blick auf das, was sie künftig erreichen wollen: Irgendwann

mit einer ehrlichen Arbeit Geld verdienen und dann eine Familie gründen.
(Zeile 136)

[f] Codes und Codehäufigkeiten (qualitative Datenanalyse)

Die qualitative Datenanalyse des Interviews mit Samson ergab folgende **Codes und Codehäufigkeiten** (Code-Matrix-Browser / MAX.qda2-Ausgabe modifiziert):

Code-Matrix-Browser Samson pbn17_C	
Leitfaden-Codes	
1 Freizeit	
1 Freizeit\themen\spo	1
1 Freizeit\themen\freun	1
1 Freizeit\pri.soz.orie.	1
2 Identität / Selbstkonzept	
2.1 multiples selbst\aktuell	
a d p s 2.1.1	
a d p s 2.1.1\themen\ "der soziale patchworker"	1
a d p s 2.1.1\ a d p s soz.	1
a d p s 2.1.1\ a d p s körp.	1
a e i s 2.1.2	
a e i s 2.1.2\themen\ "der abgelenkte schüler"	1
a e i s 2.1.2\themen\ "der normal aussehende Jugendliche"	1
a e i s 2.1.2\themen\ "der durchsetzungsfähige"	1
a e i s 2.1.2\ a e i s soz.	1
a e i s 2.1.2\ a e i s körp.	1
a e i s 2.1.2\ a e i s kog.	1
a e o s 2.1.3	
a e o s 2.1.3\themen\ "der nichtraucher"	1
a e o s 2.1.3\themen\ "der standfeste"	1
a e o s 2.1.3\ a e o s körp.	1
a d s s 2.1.4	
a d s s 2.1.4\themen\ "der nichts gutes hat"	1
a d s s 2.1.4\themen\ "der impulsive"	1
a d s s 2.1.4\ a d s s soz.	1
a e s s 2.1.5	
a e s s 2.1.5\themen\ "der gute freund"	1
a e s s 2.1.5\themen\ "egal, was andere denken"	1
a e s s 2.1.5\ a e s s soz.	1
2.1 multiples selbst\retrospektiv	
retrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\konsequ. auf aggress. Verhalten	1

retrospektiv\hypo. retro. 2.1.7	0
2.1 multiples selbst\prospektiv	
p d p s 2.1.8	
p d p s 2.1.8\ "Erwachsen werden"	1
p d p s 2.1.8\ "Schule fertig machen"	1
p e i s 2.1.9	
p e i s 2.1.9\ "Arbeit und Familie"	1
Traum / Id.entw. 2.1.10	
2.1.10\ a domain\traum dom. "fußball - ist aber nur traum"	1
2.1.10\ b general beliefs\traum neg. belief	1
2.1.10\ c control-beliefs\traum extern. p	1
2.1.10\ c control-beliefs\traum extern. c	1
2.1.10\ d strategy beliefs\traum strat. real. Umorientierung	1
2.1.11\ "nie Soldat sein - nie krieg"	1
2.1.11\ "nie kriminell - ganz normal"	1
2.1 multiples selbst\selbstkonzept	
2.1.12\ sk+ soz.komp.	1
2.1.13\ external\attr. sk+ ext. familie	1
2.1.14\ sk- körperliche konstitution	1
2.1.14\ sk- schulische leistungsfähigkeit	1
2.1.15\ external\attr. sk- ext. fehl. unterst.	1
subjekt. intelligenzkonzept 2.1.16	
2.1.16\ subj. int.konz: kreativität	1
subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17	
2.1.17\ subj. krea.konz.: musische begabung	1
real life creativity 2.1.19	
2.1.19\ a ambiguität\ambig.: entw. als pos. herausf.	1
2.1.19\ b creative process\crea.proc.: situative flexibilität (kein starrer plan)	1
2.1.19\ c creative person / creative press\crea-pers.: mut (durch gelassenheit)	1
2.1.19\ d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: theorie-praxis-bezug	1
2.2 wertorientierungen / lebensziele	
2.2.1\ wert pers.: soz. kompetenz	1
2.2.2\ wert selbst: soz. kompetenz	1
3 Handlungsmöglichkeiten	
3.1 handlungsraum schule	
3.1.1\ see schule: zuversicht	1
3.1.3\ I schule: neg.	1
3.1.4\ efe schule: pos.	1
3.2 handlungsraum zukunft	
3.2.1\ see zukunft: zuversicht	1
3.2.2\ sk zukunft: interaktional	1
3.2.3\ kü zukunft: PC (eher external)	1
3.2.4\ efe zukunft: valenz eher niedrig	1

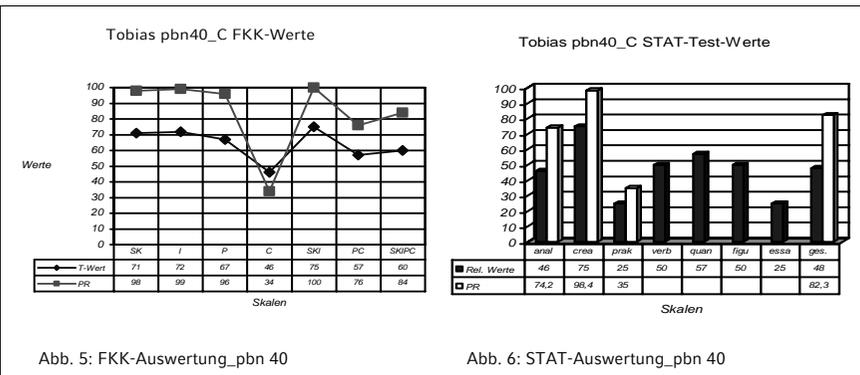
Tab.2: Codes und Codehäufigkeiten der qualitativen Datenanalyse des Interviews pbn17

A2.3 Fall Tobias

Pbn-Cod. HS Tobias pbn40_C
Text I-NIK hauptschuleI-NIK HS Tobias pbn40_C
STAT-Screen C (synthetisch-kreativer Problemlöser)

Tobias (hs tobias pbn40_C) besucht die Hauptschule, 8. Klasse. Der 14-Jährige lebt bei seiner allein erziehenden Mutter, von Beruf Büroangestellte. Sein älterer Bruder ist ausgezogen und arbeitet als ungelerner Bauarbeiter.

A2.3.1 Einzelfallorientierte Analyse der psychometrischen Daten des FKK und STAT



Der Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugung (FKK) zeigte folgende Werte: Die Skalen des generalisierten Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten (FKK-SK: PR 98), der internalen Kontrollüberzeugungen (FKK-I: PR 99) sowie der generalisierten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Sekundärskala (FKK-SKI: PR 100) deuten auf die Einschätzung von Tobias hin, dass die Lösung von Problemen und Aufgaben in sehr großem Maße von ihm beeinflusst werden können. Tobias scheint (extrem) selbstsicher in neuartigen Situationen, er verfügt über ein sehr hohes Selbstvertrauen (vgl. FKK-SK). Zudem erreicht der Jugendliche meist das Gewünschte und Geplante, vertritt eigene Interessen erfolgreich und bestimmt über wichtige Ereignisse im Leben selbst. Erfolge sieht er als abhängig von der eigenen Anstrengung und eigenen Leistung (internale Kontrolle). Der Schüler erlebt sich und eigene Handlungen als wirksam und effektiv (vgl. FKK-I). Allerdings offenbart der hohe Wert der P-Skala (soziale Externalität der Kontrollüberzeugungen: PR 96), dass das Erreichen von subjektiven Zielen für den Schüler auch stark von anderen Personen, weniger von schicksalhaften Ereignissen (fatalistische Externalität der C-Skala) abhängt. Er ist emotional stark vom Verhalten anderer abhängig und fühlt sich teilweise durch mächtige Andere (powerful others) benachteiligt. Die Ergebnisse des FKK lassen demnach vermuten, Tobias sieht sich selbst und seine Handlungen zwar eingebunden in das soziale System und den jeweiligen interpersonalen Kontext (vgl. FKK-P), wobei durch eigene Initiative und Handeln personale Ziele Erfolg versprechend verfolgt werden können. Zusammenfassend deuten gerade die hohen Werte der Skala für Selbstwirksamkeit (FKK-

SKI) und der Tertiärskala FKK-SKI-PC (Internalität versus Externalität: PR 84) auf folgende Merkmale bzgl. der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen des Jugendlichen hin:

- Internale Kontrollüberzeugungen
- Hohes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, Selbstsicherheit und Selbstvertrauen
- Geringes Empfinden von Fremdbestimmung und damit ein hoher Grad an Autonomie
- Eher aktiv und handlungsorientiert (auch in subjektiv neuartigen Situationen)
- Relativ unabhängig von Zufallseinflüssen

Der STAT-Fähigkeitstest (Sternberg-Triarchic-Abilities-Test) wurde für den Schüler wie folgt ausgewertet:

Der Jugendliche erreichte die deutlich höchsten Werte in der Skala kreativ-synthetischer Fähigkeiten (Skala STAT.crea.: PR 98,4), während die analytischen (STAT.analy.: PR 74,2) und praktisch-problemlösenden Fähigkeiten (STAT.prakt.: PR 35) niedriger ausgebildet erscheinen. Daraus lässt sich nach Sternberg schließen, dass Tobias gerade da Kompetenzen zeigen kann, wo es um das Entdecken, das Eröffnen und die Entwicklung neuer Lösungen, neuen subjektiven Wissens, neuer Problemstellungen geht: eine Handlungs- und Problemlösefähigkeit in subjektiv neuartigen Situationen und bei schlecht definierten Problemen.

A2.3.2 Qualitative Analyse der narrativen Daten des Leitfadeninterviews I-NIK

Im Interview-Gespräch zeigt sich Tobias offen und auskunftsfreudig, selbstbewusst und zielbewusst. Er spricht immer wieder zwei für ihn dominierende Thematiken an: seinen Berufswunsch (Wirtschaftsinformatiker) und die Bedeutung sozialer Kompetenz. Der Jugendliche sieht sich selbst auf einem guten Weg zu schulischem Erfolg, der durch seine Leistungsbewertungen im intra-individuellen und interindividuellen Vergleich bestätigt wird. Deshalb beschreibt er sich als grundsätzlich als *guten Schüler*, an den sein Lehrer und seine Mutter glauben. Deskriptive wie evaluative Beschreibungen seiner Person konzentrieren sich fast ausschließlich auf dem Hintergrund der dominierenden Teilidentitäten "Schüler" und "Freund", wobei er sich seiner prosozialen Verhaltensweisen sehr sicher scheint. Seine perspektivische Identitätsarbeit basiert auf mehrdimensionalen Standards als Erfahrungsmodi des Selbst (Keupp 2002, 281). Tobias integriert *kognitive* (wo sehe ich meine schulischen und prospektiv-beruflichen wie sozialen Stärken), *soziale* (der von ihm wahrgenommenen Fremdeinschätzungen seiner schulischen und sozialen Kompetenzen), *emotionale* (auf der Basis des erfahrenen Selbstgefühls bzgl. der Sicherheit und des Vertrauens in seine schulischen und beruflichen Möglichkeiten; entsprechend der FKK-Werte) sowie *produktorientierte* Standards (in Bezug auf das, was er durch seine schulische Anstrengungsbereitschaft bewirken und dadurch eine gute Ausgangsposition für seine Ausbildung und seinen Wunschberuf zu erreichen glaubt). Ein *handlungsleitendes Skript* formuliert der Schüler so (auf die Frage, welche Werte denn für ihn besonders wichtig seien; Leitfrage 2.2.2) (Kat.: 2.2.2\wert selbst: selbstachtung):

Ja, einfach dass ich das Beste aus meinem Leben mache. Und dass ich auch an meinem Beruf Freude habe und dass ich auch mir was erarbeite. Interviewer: Dass du so für dich auch einen Stolz hast? Tobias: Ja, genau. **Dass ich sagen kann, das hab ich geschafft. Ich will nicht sagen, dass hab ich geschenkt bekommen.** (Zeile 194 ff.)

Diese Suche nach Selbstachtung mit einem hohen Maß an Anstrengungsbereitschaft zeigt sich konsequent im Interviewverlauf, die sich v.a. bzgl. der Fragen schulischer und beruflicher Orientierung fokussiert. Daneben nehmen soziale Selbstthematizierungen einen zentralen Raum ein, wie in der Eingangsthematik des Interviews deutlich wird. Im Gespräch über Freizeitorientierungen ließen sich die Aussagen von Tobias überwiegend der Kategorie "primäre soziale Orientierung" (Kat.: 1 Freizeit\pri.soz.orie.) zuordnen (Zeile 8 ff.). Eine eindeutig codierbare "primäre inhaltliche Orientierung" scheint hinsichtlich des Freizeitverhaltens hinter der subjektiven Bedeutung sozialer Kontakte durch Freizeitaktivitäten zurück zu stehen. Dieser erste Eindruck wird durch den Interviewverlauf (Leitfaden 2.1.1) bei der ersten Selbsteinschätzung bestätigt (Dimension "aktuell deskriptiv personales Selbst"). Die soziale Ausrichtung der Sicht seiner eigenen Person und die damit verbundenen Handlungsziele führten in der Kategorisierung zum Typus "der Prosoziale" (Kat.: adps 2.1.1\themen\der prosoziale\adps soz.):

Tobias: **Ja, eigentlich denk ich auch andere Menschen und nicht nur an mich. Und ich akzeptier auch andere Meinungen von anderen Menschen.** Ja... Und mir sind Freunde auch besonders wichtig, weil ich weiß nicht. Die Familie ist mir auch besonders wichtig. (Zeile 18 ff.)

Auch hinsichtlich der beruflichen Orientierung, auf die Tobias von sich aus bei seiner Selbstbeschreibung zu sprechen kommt, spielen soziale Aspekte eine entscheidende Rolle.

Tobias: **Zurzeit ist mir sehr wichtig die Schule, weil ich ja auch später auch die Mittlere Reife für meinen Beruf haben muss.** [...] Interviewer: Deinen späteren Beruf, weil du es gerade gesagt hast, hast du da schon eine Idee? Tobias: Ja, Wirtschaftsinformatiker oder Fachpraktiker für Systemintegration. Interviewer: Aber das ist jetzt ein Beruf, wo man nicht unbedingt mit Menschen, also der jetzt vorwiegend mit Menschen zu tun hat? Tobias: Ja doch. Zum Beispiel, als Wirtschaftsinformatiker muss man auch mit seinen Kollegen umgehen können, weil Wirtschaftsinformatiker ist immer in Teamwork. Weil man zum Beispiel ein System entwickeln muss... Interviewer: Und das wär dir auch wichtig? Also, angenommen, die würden dich als Programmierer einstellen, wo du den ganzen Tag in deinem Zimmerchen sitzt und keinen Kontakt hast, das wär dann nicht dein Ding? Tobias: Nein. (Zeile 22-30)

Der Jugendliche hat ein klares (Identitäts-)Projekt der Teilidentität Schüler/Berufstätiger vor Augen (Kat.: adps 2.1.1\themen\der zielbewusste\adps prod.). In Tobias' Fall gelingt die Integration der sozialen wie beruflichen Standards, die sich der Junge setzt. Er verbindet seine sozialen Anforderungen und Bedürfnisse mit seinem Berufswunsch bewusst und schließt andere Optionen begründet aus (vgl. Zeile 29-30).

Die subjektive Evaluation seiner aktuellen Situation und seiner Person (2.1.2.; Kategorie aeis: aktuell evaluativ ideales Selbst) führt zu einer zunächst überraschenden Antwort (Kat.: a e i s 2.1.2\themen\der reuige schüler\aeis prod.):

Tobias: **Ich würd gern noch in der Grundschule sein, weil ich sag mir eins, dass ich dann mehr gelernt hätte, wenn ich das jetzt früher gewusst hätte... Dass ich vielleicht**

jetzt auf dem Gymnasium wär. Weil es dann nicht schwer ist von der 4. oder von der 1. bis 4. Klasse, ja... Interviewer: Also im Grunde würdest du auch jetzt gerne eine Situation haben, wo du es leichter haben würdest, den Beruf zu ergreifen? Tobias: Ja, genau. Weil dann könnte ich vielleicht Diplom - Wirtschaftsinformatiker werden, so werde ich halt Wirtschaftsinformatiker. (Zeile 34-37)

Tobias erkennt, dass er durch den Besuch der Hauptschule in seiner Berufswahl eingeschränkt ist. Er sieht den schulischen Erfolg internal abhängig von eigenem Einsatz, Fleiß und Anstrengungsbereitschaft hinsichtlich seines Lernverhaltens. Dies führt zur Kategorisierung der aeis-Themen als "der reuige Schüler" und bzgl. des Schulabschlusses zur Codierung "aeis prod.", also der Zuordnung zu eigenen produktorientierten Standards. Tobias ist sich des Zusammenhangs retrospektiver Ereignisse und Einflüsse auf seine aktuelle und zukünftige Situation im Klaren und bewertet seine Bildungsbiographie auf dem Hintergrund aktueller Identitätsprojekte (Berufswunsch Wirtschaftsinformatik).

Einen weiteren Aspekt seiner Person benennt der Jugendliche auf die Frage, wie er denn sein sollte. Die Fragestellung lässt bewusst offen, ob damit die Forderungen (signifikanter) Anderer gemeint sind oder eine weitere Ebene des Idealselbst (Kategorie aeos: "aktuell evaluatives ought self"). Neben der Codierung "der Prosoziale" (vgl. 2.1.1 adps), der sich auch hier wiederum auf soziale Standards bezieht (aeos soz.) zeigt Tobias narrative Selbstaussagen, die als "der Kreative" codiert wurden und produktorientiert und kognitive Standards offenbaren.

(Kat.: aeos 2.1.3 / Themen: "der Prosoziale")

Tobias: **Also, meine Freunde wissen halt auch, dass sie mit einem Problem zu mir kommen können.** Und, ja, dass es mir nichts ausmacht, ich helf auch gerne meinen Freunde, zum Beispiel. Zuletzt hab ich erst einem Freund geholfen... Interviewer: Und da legt auch dein Umfeld drauf Wert, meinst du? Tobias: Ja, schon. Interviewer: Und glaubst du, für dein Umfeld ist das das Wichtigste? Tobias: Ja [...] (Zeile 40-42)

(Kat.: aeos 2.1.3 / Themen: "der Kreative")

Interviewer: Und zum Beispiel diese Sache mit dem Wirtschaftsinformatiker, ist das ein Wunsch, der dir selbst ganz wichtig ist oder ist es so, dass du sagst "Hey, da sind sicher auch meine Eltern..."? Tobias: **Nein, ich seh es bei meinem Bruder, der macht Fliesenleger und mir gefällt das nicht so am Bau tätig zu sein, schmutzig zu werden und so. Und bei Wirtschaftsinformatiker sag ich, dass ich dann meinen festen Beruf hab, immer mein festes Einkommen.** Ja, und Computer macht mir auch sehr viel Spaß. Ich mach auf für andere Homepages. Interviewer: Was gefällt dir daran so? Tobias: Ja, weil ich dann eigentlich auch mal für mich sein kann, mich bisschen zurückziehen kann und meine Gedanken in die Homepage zu übertragen. Interviewer: Zum Beispiel, wenn du so einen Homepage bastelst, was macht dir da Spaß daran? Ist es eher so, dass du was Neues machst, oder dass du eher aufs Outfit achtest, also aufs Layout? Tobias: **Ja, dass ich halt hinterher sagen kann, das hab ich gemacht und dass ich es auch herzeigen kann.** Interviewer: Und wenn du es dann herzeigst, ist es dir dann wichtig, eher das Design oder die Programmierung von Funktionen, was macht dir da mehr Spaß? Tobias: Eigentlich alles zwei, weil informationsreich soll es sein, aber auch nach was ausschauen soll. Weil bei ner Homepage kann ich auch meine Gedanken reinbringen. Interviewer: Dich verwirklichen, auch? Tobias: Ja, genau. (Zeile 43-53)

Die Selbstaussagen des Jugendlichen entsprechen in der Deskription kreativer Bedürfnisse den Ergebnissen des STAT-Tests, bei denen Tobias die höchsten Werte in der Primärskala "kreativ-synthetische Fähigkeiten" erhielt (STAT.crea.: PR 98,4). Hier zeigen sich Aspekte systemtheoretisch-orientierter psychologischer Kreativitätsansätze (Csikszentmihalyi 1999; Sternberg / Lubart 1995). Da nennt der Junge zum einen die innere Befriedigung und den Spaß bei der Auseinandersetzung mit Programmierung und dem Design von Webpages, die gerade in den Konzepten der Motivations- und Flowforschung vertieft werden. Zum anderen zeigt Tobias ein Gespür für die Bedeutung der sozialen Akzeptanz der eigenen Arbeit durch Andere. Ohne die Anerkennung seiner kreativen Leistungen wird sich das kreative Produkt als schöpferische Leistung nicht durchsetzen können und ihm selbst die soziale Anerkennung verwehrt bleiben, die ihm wichtig erscheint: "[...] dass ich halt hinterher sagen kann, das hab ich gemacht und dass ich es auch herzeigen kann." (Zeile 50). Der Schüler erhält Halt und Unterstützung durch seine Mutter. Dies wird im Kontext der Leitfrage 2.1.4 deutlich, die Aufschluss über die Kategorie "aktuell deskriptives soziales Selbst" (adss) geben soll. Tobias erzählt, er hätte in der Arbeitsstätte seiner Mutter (DASA) die Möglichkeit für Praktika bekommen, was das Selbstvertrauen des Jungen zusätzlich gestärkt hat. Unter der adss 2.1.4-Kategorie wurde deshalb der Code "der es schaffen kann" integriert (Kat.: adss 2.1.4\themen\der es schaffen kann):

Tobias: Meine Eltern **glauben auch daran, dass ich das schaffe**, weil... Interviewer: Die haben das Vertrauen in dich. Tobias: Ja, weil ich will ja jetzt den Quali machen mit 2,5 und English ne 3. Und dann will ich ja Wirtschaftsinformatiker, halt die drei Ausbildungsjahre machen und dann Quabi. Weil für den Wirtschaftsinformatiker braucht man nur normal Quali, aber wenn man Mittlere Reife hat, kann man halt mehr Geld verdienen oder hat man halt mehrere Aufstiegsmöglichkeiten. (Zeile 59-62)

Der schon erwähnte Blick auf die eigene Bildungs- bzw. schulische Biographie führt den Jungen auch in Leitfrage 2.1.6 zurück in seine Grundschulzeit und möglichen entgangenen Chancen (Kat.: retrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\grundschule nicht genutzt):

Tobias: **Ja, eigentlich tut's mir schon leid, dass ich das** (Anm.: schulische Leistung in der Grundschule) **nicht besser gemacht hab, aber daran kann ich eh nichts mehr ändern.** Interviewer: Wann ist dir der Gedanke das erste Mal gekommen? Tobias: Ja, in der 7. Klasse. Weil da haben sich auch die Lehrer geändert, da bin ich auch in der Schule besser geworden. Der zweitbeste von der Klasse, und da. Interviewer: Und da hast du gesehen, dass du das Potential gehabt hättest? Tobias: Ja. Interviewer: Nur damals nicht... Tobias: ...so viel gelernt hab. Interviewer: Und kam es auch in der 7. Klasse, dass du dann Berufswünsche langsam entwickelt hast, und dass du dann den Zusammenhang erkannt hast zwischen Schule, Schullaufbahn und dem Job? Tobias: Ja, weil zuerst wollte ich ja bei meinem Bruder arbeiten, weil der ja eine eigene Firma hat, aber dann hab ich paar Wochen reingeschnuppert, aber... Interviewer: War nicht dein Ding? Tobias: Nein. Mir macht halt Computer total Spaß. Interviewer: Und das war auch schon in der 7. Klasse? Wo du sagst, so willst du nicht sein und versuchst so dein eigenes Ding zu machen? Tobias: Ja. (Zeile 71-77)

Der Schüler zieht seine subjektiven Lehren aus den gemachten Erfahrungen und Einsichten. Dies kann ebenfalls als synthetisch-kreativer Prozess auf meta-subjektiver Ebene betrachtet werden, indem er Informationen dafür nutzt, ein Problem (schulische und berufliche Ziele) auf neue Art und Weise zu sehen und das Problem neu zu definieren (was kann ich aus der aktuellen Situation am besten machen). Dies entspricht exakt dem Sternbergschen Konzept synthetisch-kreativer Fähigkeiten (Sternberg 1998, 136).

Seine Strategie bzw. die Voraussetzung für das von ihm angestrebte Ziel (qualifizierter Hauptschulabschluss - qualifizierter Berufsschulabschluss - Wirtschaftsinformatiker) sucht er zuerst entsprechend der FKK-Ergebnisse (vgl. FKK-I) bei sich selbst:

"Weil ich sag jetzad, jetzt streng ich mich an." (Zeile 84; pdps 2.1.8).

Die Skala FKK-SK (generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten) weist einen Prozentrang (PR) von 98, die Skala FKK-I (Internalität) den PR von 99 auf. Beide Werte sind außerordentlich hoch und liegen signifikant über dem Durchschnitt der erhobenen Daten. Die gleichzeitige Berücksichtigung des sozialen Umfeldes, die hinsichtlich der Frage nach der Kreativität (s.o.) thematisiert wurde, erfährt die Bestätigung in der FKK-Skala P (Soziale Externalität: powerful others; PR 96).

Auf die Frage, wie er denn auf keinen Fall werden möchte, greift Tobias auf das für ihn negative Modell seines Bruders zurück (Kat.: pms 2.1.11\der auf dem bau):

Tobias: Dass ich auf dem Bau arbeiten müsste. Das macht mir überhaupt keinen Spaß. Interviewer: Und gibt das eine Motivation für dich, zu wissen, auch die Erfahrung in der 7. Klasse, bei deinem Bruder, dass dir das keinen Spaß gemacht hat? Tobias: Ich helf da zwar öfter mal, aber ganz, als Beruf will ich es nicht machen. [...] Tobias: Ja, **wo ich das Zwischenzeugnis von diesem Jahr jetzt gesehen hab, hat's mir endlich wieder Spaß gemacht die Schule. Hab ich gesagt, jetzt wird's besser irgendwie.** Interviewer: War es gut? Tobias: Ja, 2,5. Da besser ich mich, das Endzeugnis ist eh besser, weil ich hab jetzt wieder eine 1 raus bekommen in GSE. Interviewer: Super! (Zeile 107-112)

Die Kategorie "der auf dem Bau" entspricht dem Gegenmodell des *personal möglichen Selbst* (pms 2.1.11) von Tobias. So wie sein Bruder möchte er nicht werden. Ermutigt wird er durch seine schulischen Leistungen, die er auf seine erhöhte Motivation zurückführt (vgl. FKK-SKI: PR 100).

Verdichtet wird dieser narrative Eindruck durch die explizite Frage nach den eigenen Stärken. Diese entsprechen den Codierungen "sk+ Schüler" (Skript: Ich bin ein guter Schüler), "sk + erlebte Zielerreichung" (Skript: Ich habe schon geschafft, was ich mir vorgenommen habe) sowie "sk + soz.komp." (Skript: Ich kann mit Menschen gut umgehen; vgl. Zeile 117). Dabei zeigen sich unterschiedliche und differenzierte Ursachenzuschreibungen durch Tobias:

Kat.: attr. sk+ int. schule (internale Zuschreibung des guten schulischen Selbstkonzepts):

Interviewer: Und dass du gut in der Schule bist jetzt. Woher kommt das? Tobias: Eigentlich **weil ich gesehen habe, wie wichtig die Schule ist und wie wichtig sie für's spätere Leben ist.** Interviewer: Weil du dich jetzt reinhängst? Tobias: **Ja, seitdem dass ich weiß, was ich machen will, dann hab ich mich auch erkundigt, welchen Schulabschluss man braucht, ab da ging's eigentlich los mit der Schule.** (Zeile 120-122)

Kat.: attr. sk+ int. zielerrreichung (internale Zuschreibung des personalen Vertrauens bzgl. des Erreichens selbst definierter Ziele durch eine hohe Anstrengungsbereitschaft):

Interviewer: Das dritte, was du gesagt hast, war, dass du Dinge schaffst, die du erreichen willst. Woran liegt das? Tobias: **Weil wenn ich was weiß und vor Augen hab, die Ziele, dann streng ich mich auch so lange an, bis ich es geschafft hab.** Interviewer: Du suchst dann also solange nach einem Weg, bis du es dann hast? Tobias: Ja. (Zeile 122-124)

Als eigene Schwäche sieht der Jugendliche seine mangelnde Offenheit bei Anregungen durch Andere (Kat.: sk- 2.1.14: sk- offenheit bei anregungen):

Tobias: Also, ich kann's nicht leiden, dass jemand dazu kommt, der keine Ahnung hat und immer alles verbessern will, weil **ich will kreativ sein** und meine Sachen machen und was halt am Schluss nicht gut wird, das besser ich halt aus. Ich kann halt nicht ertragen, wenn immer jemand sagt, nein, das ist noch nicht gut. Halt immer was zu meckern hat. (Zeile 127-129)

Die benannte hohe Fehlertoleranz ("was am Schluss halt nicht gut wird, das besser ich halt aus"; Zeile 128) ist ein typisches Merkmal kreativ handelnder Subjekte. Dies führt im weiteren Gesprächsverlauf zu Tobias' subjektiver Theorie der Kreativität (Kat.: subj. kreativitätskonzept: 2.1.17: subj. krea.konz.: produktivität)

Tobias: Wenn ich meine Gedanken irgendwo auf's Blatt bringe kann und ich's herzeigen kann. Dass ich mein bestes getan hab, dass ich am Schluss den Erfolg sehe. Interviewer: Und was braucht man, um kreativ sein zu können? Tobias: **Vertrauen an sich selbst. Und viele Gedanken.** Interviewer: Woher kommt dein Talent? Würdest du sagen, das liegt an dir, es ist was, was dir mitgegeben wurde oder ist es was, das du dir hart erarbeitet hast? Tobias: Ja, ich hab eigentlich mich auch mit Homepage auseinander gesetzt und gelesen und jetzt funktioniert's. Interviewer: Also, auch Arbeit, beides. Tobias: **Ja, weil ich mir auch denk, dass keiner auf die Welt kommt und alles perfekt kann.** (Zeile 131-135)

Neben dem produktiven Wesen ("viele Gedanken") nennt der Jugendliche bei seinem subjektiven Konzept der Kreativität noch das "Vertrauen in sich selbst" sowie die internale Zuschreibung ("weil ich mir auch denk, dass keiner auf die Welt kommt und alles perfekt kann"). Aus der Internalität des Kreativitätskonzept wird die Bedeutung der Arbeit und des persönlichen Einsatzes, der Lernmotivation deutlich, die Tobias schon ausführlich auch auf seine eigene Person bezogen geschildert hat. Interessant ist im Vergleich zur Frage der Kreativität die Überlegung des Jungen zum Wesen der Intelligenz bzw. zu seinem subjektiven Intelligenzkonzept (Kat.: subjekt. intelligenzkonzept 2.1.16: subj. int.konz.:selbständiges denken):

Interviewer: Was ist für dich intelligent? Tobias: Ja, wenn man halt bisschen mit dem Kopf arbeiten kann und nicht immer jemand daneben sitzen muss, damit man was hinkriegt. Interviewer: Also im Grunde, so dieses Knowhow zu haben, zu wissen, wie es geht? Tobias: **Ja, dass man halt alleine zurecht kommt.** Interviewer: Und wo schätzt du dich stärker ein, Kreativität oder Intelligenz? Tobias: Eigentlich ausgeglichen. (Zeile 136-139)

Neben der kognitiven Orientierung benennt er explizit die Bedingung der "Selbständigkeit" für die Intelligenz eines Menschen. Er selbst sieht auf dem Hintergrund seiner subjektiven Theorien seine Ressourcen an Kreativität und Intelligenz ausgeglichen.

Hinsichtlich der Übertragung kreativer Eigenschaften und Strategien auf eigene Lebenssituationen, neue Heraus- und Anforderungen, zeigt sich ein homogenes Bild (Leitfrage D2. Real-Life-Creativity / Metakreativität; [a] Machen Dir solche Situationen eher Angst oder freust Du dich über jede neue Herausforderung und Erfahrung?; Kat.: real life creativity 2.1.19 / a ambiguität / ambig.: positiv - chance):

Tobias: **Ja**, so auf das Betriebspraktikum hab ich mich gefreut, **weil ich da auch neue Chancen sehe**, dass ich vielleicht einen Betrieb schon auswählen kann. Oder dass ich einen guten Eindruck hinterlassen kann. Da wo ich vielleicht später mal arbeiten kann. Weil so ein Betrieb macht sich auch Notizen über dich. [...] Interviewer: Gibt's auch Dinge, wenn du zum Beispiel irgendwo neu bist, wo du dir Bedenken vorher machst, wo du dir Sorgen machst? Tobias: Ja, eigentlich nicht, weil ich auf mich das zukommen lass. Interviewer: **Du siehst eher die Chance als das Risiko?** Tobias: **Ja. Oder ich probier halt das Beste draus zu machen.** (Zeile 162-167)

Tobias zeigt ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz, also die Fähigkeit, Widersprüchliches (Ambiguitäten) oder mehrdeutige neue Situationen und Informationen wahrzunehmen und als nicht negativ zu bewerten. So nennt er das Beispiel des Betriebspraktikums und sieht diese oftmals für Schüler emotionale fordernde Anforderungssituation als Chance: "ich probier halt das Beste daraus zu machen". Ambiguitätstoleranz ist ein wesentlicher Parameter kreativ-synthetischer Fähigkeiten. Im Verlauf des kreativen Prozesses geht der Schüler im Gespräch v.a. auf die Notwendigkeit der Vorbereitungsphase ein und unterstreicht die Bedeutung der Informationsgewinnung und Informationssuche (Kat.: 2.1.19 b: creat.proc.: info-suche):

Tobias: Na ja, also ich informier mich schon draus, weil wenn ich so was machen will, dann interessiert mich das auch meistens und ja... Das freut ja auch den Betrieb, wenn du bisschen über ihn weißt. (Zeile 171-172)

Seine Antwort auf die Fragestellung, welche Personen mit neuen Situationen besser umgehen können als andere, steht im Kontext seiner Selbstbeschreibung als motivierter und zielbewusster junger Mensch (Kat.: 2.1.19 c: crea-pers.: zielorientierung / crea-pers.: motivation - flow):

Tobias: Ja, weil vielleicht der andre nicht... **Weil vielleicht einer den Beruf nicht gewählt hat, den wo er gern wählen möchte**, weil er irgendeinen Beruf gewählt hat als Betriebspraktikum. Und **weil er keinen Mut in sich sieht**. Interviewer: Und woher kommt es, dass er keinen Mut in sich sieht, meinst du? Tobias: Weiß nicht, vielleicht **Einschüchterung oder schlechte Noten**. Interviewer: Also, das ist interessant, du sagst, jemand bei dem das nicht sein Gebiet ist, der keine Leidenschaft dafür hat. Tobias: Ja, das passt dann einfach nicht. Weil es ist auch anders... Das merkt man auch, wenn man einen jetzt an den Computer sitzt, der wo richtig Freude dran hat und einen, der wo nicht Freude hat. Das sieht man auch an der Arbeit dann. (Zeile 176-180)

Entscheidend für Lebenserfolg auf dem Hintergrund seiner subjektiven Kreativitätsdiskussion bezeichnet Tobias die Berufswahl mit den motivationalen Folgen als auch Selbstvertrauen in die eigene

Leistungsfähigkeit ("keinen Mut in sich selbst"). Als externe Hindernisse sieht er "Einschüchtern" und die Erfahrung "schlechter Noten", alles Aspekte, die sein eigenes Leben geprägt haben.

Aus diesen Erfahrungen heraus entwickelte der Jugendliche sein aktuelles personales Wertesystem und seine Lebensziele (Leitfragen D. Wertorientierungen und Life-Tasks). Auch hier finden sich wieder die beiden zentralen Aspekte der Selbstthematizierungen: prosoziales Verhalten (Kat.: 2.2.1 wert pers.: soz.kompetenz) und Selbstachtung (Kat.: 2.2.2 wert selbst: selbstachtung):

Interviewer: Was sind die Werte, die dein Leben bestimmen? Tobias: **Ja, einfach dass ich das beste aus meinem Leben mache. Und dass ich auch an meinem Beruf Freude habe und dass ich auch mir was erarbeite.** Interviewer: Dass du so für dich auch einen Stolz hast? Tobias: Ja, genau. **Dass ich sagen kann, das hab ich geschafft. Ich will nicht sagen, dass hab ich geschenkt bekommen.** Interviewer: Bist du im Moment auf dich stolz auf das, was du hast. Also, du kannst ja nur du beurteilen, was du bisher geleistet hast. Tobias: Na ja, dieses Jahr auf jeden Fall, weil ich mach eigentlich die Schule ganz allein alles. Ja...und... auf die Schule bin ich schon stolz, ja. Ich bin fast der Beste in der Klasse, das kann man auch sagen. (Zeile 193-197)

Die positiven Erfolge des letzten Schuljahres haben offensichtlich die Achtung des Schülers für sich selbst, nicht nur für sein schulisches Selbstkonzept, steigen lassen. Die Bedeutung der Lebens- und Erfahrungswelt Schule für die integrierende Gesamtperson und das generalisierte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten werden hier exemplarisch besonders deutlich.

Dementsprechend positiv sieht Tobias seine zukünftige schulische Entwicklung. Er zeigt sich zuversichtlich bezogen aktuellen schulischen Herausforderungen (Kat.: sit.-ereign-erwartung / vertrauen 3.1.1):

Interviewer: Und woraus ziehst du deine Zuversicht? Was ist der Grund für deine Zuversicht? Tobias: Weil **ich merk, dass wenn ich auch lern, dass ich das auch ermöglichen kann und dass ich gute Noten schreiben kann.** Interviewer: Also, es hängt von dir ab? Tobias: **Ja, dass ich alles ändern kann, was ich mag halt.** Interviewer: Das heißt, dass es im Grunde nur von deinem Fleiß abhängt? Tobias: Ja, genau. (Zeile 203-205)

Die Bedeutung der schulischen Situation für die Konstruktion des Selbst bzw. für die Ausbildung von Identitätsprojekten zeigt sich in der Übertragung der schulischen auf die zukünftige Situation. Die schulische Ausgangslage schafft gewissermaßen das bereichsspezifische und generalisierte Urvertrauen für zukünftige Aufgaben (Kat.: 3.2 handlungsraum zukunft / sit.-ereigniserwartung /vertrauen 3.2.1 / see zukunft: zuversicht & kompetenzerwartung / sk zukunft 3.2.2 / sk zukunft: pos.):

3.2.1 Machst du dir Sorgen über deine Zukunft oder bist du eher zuversichtlich, dass alles positiv für dich verlaufen wird? [...] Tobias: Nein, eigentlich positiv. Interviewer: Und warum? Tobias: Ja, weils im Moment in der Schule gut läuft, **weil ich Ziele vor mir hab**, die wo ich auch ermöglichen kann. Und die wo nicht nur Phantasien sind. Ja, weil die Ziele, die wo ich habe, die gefallen mir auch gut. (Zeile 222-223)

"Weil ich Ziele vor mir hab" (Zeile 222). Tobias hat Hoffnung für seine aktuellen schulischen Ziele und seine Zukunft. Er ist in der Lage, seine Ressourcen zu sehen und diese für die Identitätsarbeit zu

nutzen. Nachdem ökonomische Ressourcen fehlen bzw. nicht thematisiert werden, konzentriert sich der Schüler in der Trilogie der Kapitalsorten nach Bourdieu 1992 (in der Adaption für die Identitätstheorie nach Keupp et al. 2002, 198 ff.) auf seine kulturellen Ressourcen in Form von (a) inkorporiertem und (b) objektiviertem Kulturkapital (persönlich investierte Bemühung um Kompetenzen im Bereich Programmierung) sowie (c) institutionalisiertes Kulturkapital (Bemühung um staatlich anerkannte Abschlüsse wie „Quali“ und „Quabi“ als Voraussetzung für die Ausbildung und den Abschluss als Wirtschaftsinformatiker). Darüber hinaus sieht der Jugendliche seine sozialen Ressourcen (Sozialkapital) als die "Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind" (Bourdieu 1983, S. 190). Konkret nennt Tobias hier seine Kontakte im Rahmen von Betriebspraktika als mögliche Ausbildungsstätten und Mentoren wie der Vorgesetzte seiner Mutter, der ihn ermutigt und fördert. Den Ressourcentransfer von genannten Kapitalien in identitätsrelevante Ressourcen (vgl. Keupp 2002, 201 ff.) kann bei Tobias wie folgt beschrieben werden:

- (a) Soziales Kapital als *Optionsraum*: Tobias erkennt in seinem sozialen Netzwerk mögliche positive wie negative (Bruder als Bauarbeiter) Identitätswürfe, die sich zu Identitätsprojekten (Berufsziel Wirtschaftsinformatiker) entwickeln können.
- (b) Soziales Kapital als *Relevanzstruktur*: Hier benennt der Jugendliche vor allem seine Mutter, den Lehrer und signifikante Personen im Erfahrungsraum Praktikum als personale "Orte" seines Netzwerks für soziale Anerkennung. Da die Entscheidung, welche identitätsrelevanten Perspektiven für die eigene Person zugelassen werden, in einem stetigen Aushandlungsprozess im sozialen Netzwerk erfolgen, fühlt sich Tobias in seiner Entscheidung für das schulische Engagement mit *prospektiver Orientierung* hin auf die Berufsaussichten bestätigt.
- (c) Soziales Kapital als Bewältigungsressource: Das Fungieren sozialer Netzwerke in Orientierungskrisen als Rückhalt und emotionale Stütze beschreibt der Junge v.a. hinsichtlich der Zeiten von Selbstzweifel, ob sich der schulische Erfolg dauerhaft einstellt.

A2.3.3 Einzelfallbezogene qualitative Analyse identitätstheoretischer Konstrukte

[a] Situationale Selbstthematizierungen

Die Analyse der qualitativen Erfahrungsmodi des Selbst zeigten v.a. kognitive, soziale, emotionale sowie produktorientierte Standards.

- *Emotionale Rekonstruktionsmodi*: Auf der Basis des entwickelten Selbstwertgefühls, das sich in dem Glauben der Beeinflussbarkeit von Anforderungen und im Vertrauen in das eigene Handeln zeigt, benannte Tobias v.a. schulisches Handeln und seine beruflichen Orientierungen. In diesen Kontexten fühlt sich Tobias sicher, zeigt Selbstvertrauen und Zukunftsoptimismus (Kat.: 3.1.1\see schule: zuversicht; 3.2.1\see zukunft: zuversicht). In diesen Bewältigungskontexten erfährt sich der Jugendliche besonders selbstwirksam und es überwiegen qualitativ deutlich interne Kontrollüberzeugungen (Kat.: 3.1.3\schule: pos.; 3.2.2\sk zukunft: pos.). Dieses inhaltsanalytische Ergebnis wird durch die psychometrischen Daten untermauert (FKK-1: PR 99; FKK-SK1: PR 100). Tobias geht fest davon aus, dass er aus eigener Leistung heraus einen guten Schulab-

schluss schaffen kann (Kat.: pdps 2.1.8\“Schule fertig machen“) und eine berufliche Ausbildung von seiner Anstrengung abhängt (Kat.: pdps 2.1.8\“der seinen beruf schafft“). Auch die weitere Zukunft sieht der Junge aufgrund des großen Selbstvertrauen positiv und verfolgt die Strategie, sich weiter auf sich zu verlassen, um sich kontinuierlich „nach oben zu arbeiten“ (Kat.: pps 2.1.9\“der sich nach oben arbeitet“).

- **Soziale Rekonstruktionsmodi:** Soziale Standards beinhalten die von dem Schüler wahrgenommenen Fremdeinschätzungen seiner (sozialen, schulischen usw.) Kompetenzen und Leistungen. Dabei glaubt Tobias generell, andere glaubten wir er selbst auch, er könne es „weit bringen“ (Kat.: adss 2.1.4\themen\“der es schaffen kann“): „Meine Eltern glauben auch daran, dass ich das schaffe“ (Zeile 59). Dabei stützt er sich v.a. auf die Meinung und Unterstützung „mächtiger Anderer“ (powerful others), wie etwa seine Eltern oder seine Vorgesetzten im Praktikum. Dies erklärt auch den hohen Wert der Skala Soziale Externalität (FKK-P: PR 96). Tobias empfindet andere Personen nicht als fremdbestimmend oder autonomiegefährdend, sondern als unterstützendes Netzwerk seiner Identitätswürfe und Projekte.

- **Kognitive Standards:** Tobias erkennt als Stärken v.a. seine schulische Leistungsfähigkeit (Kat.: 2.1.12\sk+ schüler) und soziale Kompetenzen (Kat.: 2.1.12\sk+ soz.komp.). Sein bereichsspezifisch gutes Selbstkonzept im Kontext Schule basiert darauf, dass er (a) Erfolgserlebnisse und positive Rückmeldung aufgrund von Noten und Zeugnissen erfährt (Kat.: 2.1.13\internal\attr. sk+ int. schule), und (b) sich zunehmend selbst motiviert, seit dem er sich über seine beruflichen Ziele und Identitätsprojekte klar ist (Kat.: 2.1.13\internal\attr. sk+ int. zielerreichung):

Wo ich das Zwischenzeugnis von diesem Jahr jetzt gesehen hab, hat's mir endlich wieder Spaß gemacht die Schule. Hab ich gesagt, jetzt wird's besser irgendwie. (Zeile 110-111)
Weil ich gesehen habe, wie wichtig die Schule ist und wie wichtig sie für's spätere Leben ist. [...] Ja, seitdem dass ich weiß, was ich machen will, dann hab ich mich auch erkundigt, welchen Schulabschluss man braucht, ab da ging's eigentlich los mit der Schule. (Zeile 120-122)

Diese Überzeugung und der Glaube an sich ist allerdings so groß, dass Tobias einräumt, eine Schwäche sei seine mangelnde Offenheit gegenüber Anregungen (Kat.: 2.1.14\sk- offenheit bei anregungen). Die extrem hohen Werte der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen des FKK (PR>95) legten diese Gefährdung bereits nahe:

Also, ich kann's nicht leiden, dass jemand dazu kommt, der keine Ahnung hat und immer alles verbessern will, weil ich will kreativ sein und meine Sachen machen und was halt am Schluss nicht gut wird, das besser ich halt aus. Ich kann halt nicht ertragen, wenn immer jemand sagt, nein, das ist noch nicht gut. Halt immer was zu meckern hat. (Zeile 127-129)

- **Körperorientierte Standards:** Seine selbst erfahrenen körperlichen Fähigkeiten oder Merkmale für bestimmte Handlungskontexte thematisierte der Jugendliche nur indirekt im Verlauf des Gesprächs. Zum einen sprach er seine sportlichen Aktivitäten bzgl. der Freizeitorientierungen an (Kat.: 1 Freizeit\themen\spo), zum anderen seine Abneigung gegen jede Form rein körperlicher beruflicher Arbeit und Tätigkeit, wie er am Beispiel seines Bruders, einem Bauarbeiter, anschaulich macht (Kat.: p m s 2.1.11\“der auf dem bau“):

Dass ich auf dem Bau arbeiten müsste. Das macht mir überhaupt keinen Spaß. [...] Ich helf da zwar öfter mal, aber ganz, als Beruf will ich es nicht machen. (Zeile 107-108)

- **Produktorientierte Standards:** Produktorientierung prägt viele der Aussagen von Tobias, die sich um Schule oder um seine Zukunft drehen. Produktorientierte Standards beinhalten das, was der Schüler durch seine (soziale, schulische usw.) Anstrengung oder Handlung glaubt, bewirken oder herstellen zu können. Das STAT-Essay zur Frage des Lebenserfolgs fasst die primären produktorientierten Standards des Jugendlichen in seinen eigenen Worten zusammen:

Ich brauche einen guten Schulabschluss, dass ich Erfolg haben kann, weil ich will später mal Fachinformatiker werden. Und dass ich den Beruf machen kann, brauche ich Realschulabschluss und deshalb streng ich mich jetzt an, dass ich den Quali mit 2.5 oder besser bestehe, also dass ich gleich nach dem Quali auf die M10 (Realschule) gehen kann. Wenn ich diesen Beruf erlernt habe, kann ich sagen, dass ich schon ein bisschen Erfolg hatte. (STAT 10.1 Lebenserfolg: Zeile 1-9)

Sowohl seine aktuellen Selbstbeschreibungen im Interview (Kat.: adps 2.1.1\themen\“der zielbewusste“(adps prod.) als auch die retrospektive Perspektive ist geprägt von seinen Lebensplänen (Kat.: aeis 2.1.2\themen\“der reuige schüler“/aeis prod.):

Ich würd gern noch in der Grundschule sein, weil ich sag mir eins, dass ich dann mehr gelernt hätte, wenn ich das jetzt früher gewusst hätte... Dass ich vielleicht jetzt auf dem Gymnasium wär. Weil es dann nicht schwer ist von der 4. oder von der 1. bis 4. Klasse, ja... [...] Weil dann könnte ich vielleicht Diplom-Wirtschaftsinformatiker werden, so werde ich halt Wirtschaftsinformatiker. (Zeile 34-37)

[b] Dominierende Teilidentität

Die Frage zum Lebenserfolg des STAT-Essays 10.1 (siehe oben) war bewusst so offen gestellt, dass die Schüler vom privaten bis beruflichen Kontext all jene Bereiche thematisieren konnten, die sie in ihrem subjektiven Konzept von Lebenserfolg für wichtig erachten. Dabei zeigen schon diese Ausführungen des Schülers eine primäre Orientierung hin zu den subjektiv bedeutsamen Themen und Schule, Ausbildung und berufliche Entwicklung. Die *Teilidentität Schüler* dominiert dabei nach den Aussagen von Tobias v.a. dadurch, da sich seit kurzen neben seinen Anstrengungen auch der von außen (powerful others) bewertete Schulerfolg eingestellt hat. Deshalb bildet der Jugendliche gerade im Kontext seiner schulischen und beruflichen Biographie realitätsnahe Entwürfe und Identitätsprojekte aus. Dabei bedeutet Selbstachtung die grundlegende Wertorientierung bezüglich seiner prospektiven Selbstthematisierungen:

Interviewer: Was sind die Werte, die dein Leben bestimmen? Tobias: Ja, einfach dass ich das beste aus meinem Leben mache. Und dass ich auch an meinem Beruf Freude habe und dass ich auch mir was erarbeite. [...] Dass ich sagen kann, das hab ich geschafft. Ich will nicht sagen, das hab ich geschenkt bekommen. (Zeile 193-195)

[c] Identitätsgefühl

Identitätsgefühl wurde im Theorieteil als Konstrukt aus (a) Selbstgefühl und (b) Kohärenzgefühl beschrieben. Die Analyse sowohl der narrativen (MAXqda2-Inhaltsanalyse) wie auch psychometrischen Daten (FKK-Auswertung) ergibt dabei folgendes Bild:

- *Selbstgefühl* als emotionale Dimension der Bewertungen über die Qualität und Art der Beziehung zu sich selbst: Die beschriebenen Standards der Selbstthematierungen gerade in der dominierenden Teilidentität Schüler sind die von Tobias gesetzten Referenzpunkte, entlang derer sich seine Selbstbeurteilung ausdrückt. Da der Schüler die von ihm benannten Standards weitgehend erfüllt, er sich selbstwirksam erlebt (vgl. FKK-SKI) und positive Rückmeldung von anderen erhält (vgl. FKK-P), kommt der Jugendliche zu einer sehr positiven Selbsteinschätzung seiner Person. Positive Gefühle wie Selbstakzeptanz, Selbstwertschätzung und Zufriedenheit drückte der Schüler im Gespräch deutlich aus. Allerdings liegen auch Tendenzen von Selbstüberhöhung vor, was bedeutet, dass sich Tobias teilweise überschätzt und Einflüsse von außen nur mit Einschränkung wahr- oder ernst nimmt (vgl. Kat.: 2.1.14\sk- offenheit bei anregungen). Die extremen Werte für das generalisierte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (FKK-SK: PR 96) und für Selbstwirksamkeit (FKK-SKI: PR 100) bestätigen diesen qualitativen Befund.
- *Kohärenzgefühl* als gefühlsmäßige Bewertungen darüber, wie Tobias die Anforderungen des Alltags, seine Ziele v.a. hinsichtlich der dominierenden Teilidentität Schüler, bewältigen kann. Tobias erlang grundsätzlich eine positive Einschätzung über die Sinnhaftigkeit seiner Projekte (aktueller schulischer Erfolg, prospektiver Erfolg in Abschlüssen, Berufsoption Wirtschaftsinformatiker), d.h. wie gut es ihm gelingt, voluntativ geprägte Entwürfe zu konkret handlungsbezogenen Projekten zu machen und diese zu realisieren (vgl. Kat.: 3.1.1\see schule: zuversicht; 3.1.2\sk schule: pos. 3.1.3\ skule: pos.; 3.1.4\efe schule: pos.; 3.2.1\see zukunft: zuversicht; 3.2.2\sk zukunft: pos.; 3.2.3\kü zukunft: SK I (eher internal); 3.2.4\efe zukunft: valenz eher hoch). Dabei verdichtet und bewertet der Schüler seine Selbsterfahrungen (a) zu einem *Gefühl der subjektiven Sinnhaftigkeit* (Übersetzung von Identitätszielen in Entwürfe und Projekte) (Kat.: 3.1.4\efe schule: pos.; 3.2.4\efe zukunft: valenz eher hoch), (b) zu einem subjektiven *Gefühl von Machbarkeit* (Realisierung von Projekten zu Identitätsprojekten) (Kat.: 3.1.2\sk schule: pos.; 3.2.2\sk zukunft: pos.) und (c) zu einem subjektiven *Gefühl von Verstehbarkeit* (Realisierung wir als Prozess reflektiert, der letztlich selbstbestimmt ist, auch wenn er gewissen Außeneinflüssen unterliegt) (Kat.: 3.1.3\ skule: pos; 3.2.3\kü zukunft: SK I -eher internal).

[d] Biographische Kernnarration

1. Ja, einfach dass ich das Beste aus meinem Leben mache. Und dass ich auch an meinem Beruf Freude habe und dass ich auch mir was erarbeite. [...] Dass ich sagen kann, das hab ich geschafft. Ich will nicht sagen, dass hab ich geschenkt bekommen. (Zeile 194 ff.)
2. Zur Zeit ist mir sehr wichtig die Schule, weil ich ja auch später auch die Mittlere Reife für meinen Beruf haben muss. (Zeile 22 f.)
3. Ich würd gern noch in der Grundschule sein, weil ich sag mir eins, dass ich dann mehr gelernt hätte, wenn ich das jetzt früher gewusst hätte... Dass ich vielleicht jetzt auf dem Gymnasium wär. [...] Weil dann könnte ich vielleicht Diplom-Wirtschaftsinformatiker werden, so werde ich halt Wirtschaftsinformatiker [Anm.: als Ausbildungsberuf]. (Zeile 34-37)
4. Tobias: Ja, eigentlich tut's mir schon leid, dass ich das (Anm.: schulische Leistung in der Grundschule) nicht besser gemacht hab, aber daran kann ich eh nichts mehr ändern. (Zeile 71 f.)

5. Ich seh es bei meinem Bruder, der macht Fliesenleger und mir gefällt das nicht so am Bau tätig zu sein, schmutzig zu werden und so. Und bei Wirtschaftsinformatiker sag ich, dass ich dann meinen festen Beruf hab, immer mein festes Einkommen. (Zeile 43 ff.)
6. Tobias: Meine Eltern glauben auch daran, dass ich das schaffe, [...] weil ich will ja jetzt den Quali machen mit 2,5 und English ne 3. Und dann will ich ja Wirtschaftsinformatiker, halt die drei Ausbildungsjahre machen und dann Quabi. Weil für den Wirtschaftsinformatiker braucht man nur normal Quali, aber wenn man Mittlere Reife hat, kann man halt mehr Geld verdienen oder hat man halt mehrere Aufstiegsmöglichkeiten. (Zeile 59-62)
7. Ja, wo ich das Zwischenzeugnis von diesem Jahr jetzt gesehen hab, hat's mir endlich wieder Spaß gemacht die Schule. Hab ich gesagt, jetzt wird's besser irgendwie. (Zeile 107 ff.)
8. Weil ich sag jetzad, jetzt streng ich mich an. (Zeile 84)
9. Weil ich gesehen habe, wie wichtig die Schule ist und wie wichtig sie für's spätere Leben ist. [...] Seitdem dass ich weiß, was ich machen will, dann hab ich mich auch erkundigt, welchen Schulabschluss man braucht, ab da ging's eigentlich los mit der Schule. (Zeile 120-122)
10. Weil wenn ich was weiß und vor Augen hab, die Ziele, dann streng ich mich auch so lange an, bis ich es geschafft hab. (Zeile 122 f.)
11. Ja, weils im Moment in der Schule gut läuft, weil ich Ziele vor mir hab, die wo ich auch ermöglichen kann. Und die wo nicht nur Phantasien sind. Ja, weil die Ziele, die wo ich habe, die gefallen mir auch gut. (Zeile 222-223)

Die Textbeispiele stehen exemplarisch für narrative Verdichtungen, in denen Tobias Themen seiner Selbstreflexion „auf den Punkt bringt“. Zunächst beschreibt er seine grundsätzliche Wertorientierung, die eine interne Kontrolle vorwegnimmt (Textpassage 1) (vgl. FKK-I). Die dominierende Teilidentität Schüler beinhaltet aktuelle Selbstthematierungen (Textpassage 2), wie auch Aspekte seiner Bildungsbiographie (Textpassage 3 und 4). Die Analyse seines sozialen Umfeldes hat ihn in seinem festen Berufswunsch und Identitätsprojekt (Wirtschaftsinformatiker) bestärkt (Textpassage 5). Unterstützung erhält er durch signifikante Andere (Eltern), was für den Schüler sehr wichtig ist (vgl. FKK-P) (Textpassage 6). Er fühlt sich aufgrund schulischer Erfolge im Stande, seine Entwürfe und Projekte zu realisieren (Textpassagen 7 bis 11) und bildet so Identitätsprojekte aus, „die wo ich auch ermöglichen kann“ (Zeile 222).

[e] Identitätsentwürfe und Identitätsprojekte

Bei der Analyse seiner (Identitäts-) Strategien wird in Anlehnung an Camilleri (1990) ein Identitätsmuster deutlich erkennbar:

- *realistische Identität*: Einsatz von Strategien, die sich auf einem längeren Prozess der Subjekterfahrung (vgl. Darstellung der Grundschulerfahrungen im Vergleich zur aktuellen schulischen Situationsschilderung von Tobias) und auf einer begründeten Einschätzung über eine wahrscheinliche Zukunft basieren (Anstrengungsbereitschaft, Schulabschluss, Ausbildungsmöglichkeit bzgl. des Berufswunsches Wirtschaftsinformatiker).

Aus diesem Muster und der beschriebenen Strategie sind zwei Typen von Identitätsprojekten qualitativ zu analysieren (vgl. Siegert/Chapman 1987):

- Identitätsprojekt Typ 2: *Realisierung von Lebensplänen*. Tobias Projekt des zukünftigen Wirtschaftsinformatikers ist bezogen auf die prospektive Ausrichtung seines Identitätsprojektes (Berufswunsch) dem Typ 2 (Realisierung von Lebensplänen) zuzuordnen.
- Identitätsprojekt Typ 1: *Aufrechterhaltung des gegenwärtigen Status*. Zudem sieht Tobias die enge Vernetzung aus aktuellen und zukünftigen Lebenswirklichkeiten. Voraussetzung für sein Projekt im beruflichen Kontext ist der aktuelle schulische Erfolg. Da die dominierende Teilidentität Schüler ihre Standards v.a. auf dem Hintergrund weiterer gegenwärtiger schulische Erfolge bewertet, geht es Tobias um die Aufrechterhaltung des gegenwärtig positiv bewerteten Status.

[f] Codes und Codehäufigkeiten (qualitative Datenanalyse)

Die qualitative Datenanalyse des Interviews mit Tobias ergab folgende **Codes und Codehäufigkeiten** (Code-Matrix-Browser / MAX.qda2-Ausgabe modifiziert):

Code-Matrix-Browser Tobias pbn40_C	
Leitfaden-Codes	
1 Freizeit	
1 Freizeit\themen\spo	1
1 Freizeit\themen\freun	1
1 Freizeit\pri.soz.orie.	1
2 Identität / Selbstkonzept	
2.1 multiples selbst\aktuell	
a d p s 2.1.1	
a d p s 2.1.1\themen\"der zielbewusste"	1
a d p s 2.1.1\themen\"der prosoziale"	1
a d p s 2.1.1\ a d p s soz.	1
a d p s 2.1.1\ a d p s prod.	1
a e i s 2.1.2	
a e i s 2.1.2\themen\"der reuige schüler"	1
a e i s 2.1.2\ a e i s prod.	1
a e o s 2.1.3	
a e o s 2.1.3\themen\"der kreative"	1
a e o s 2.1.3\themen\"der prosoziale"	1
a e o s 2.1.3\ a e o s soz.	1
a e o s 2.1.3\ a e o s kog.	1
a e o s 2.1.3\ a e o s prod.	1
a d s s 2.1.4	
a d s s 2.1.4\themen\"der es schaffen kann"	1
a e s s 2.1.5	
a e s s 2.1.5\themen	0
2.1 multiples selbst\retrospektiv	
retrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\grundschule nicht genutzt	1
hypo. retro. 2.1.7	0
2.1 multiples selbst\prospektiv	
p d p s 2.1.8	
p d p s 2.1.8\"der seinen beruf schafft"	1
p d p s 2.1.8\"Schule fertig machen"	1
p e i s 2.1.9	
p e i s 2.1.9\"der sich nach oben arbeitet"	1
Traum / Id.entw. 2.1.10	
2.1.10\ a domain\traum dom.\"beruf"	1
2.1.10\ b general beliefs\traum pos. belief	1
2.1.10\ c control-beliefs\traum int. cont.	1
2.1.10\ d strategy beliefs\traum strat. int. projekt	1
p m s 2.1.11	
p m s 2.1.11\"der auf dem bau"	1
selbst\selbstkonzept\sk + 2.1.12	
2.1.12\sk+ schüler	1
2.1.12\sk+ soz.komp.	1
2.1.13\internal\attr. sk+ int. zielerreichung	1
2.1.13\internal\attr. sk+ int. schule	1
2.1.14\sk- offenheit bei anregungen	1
intelligenzkonzept 2.1.16	
2.1.16\subj. int.konz:selbständiges denken	1

subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17	
2.1.17\subj. krea.konz.: produktivität	1
real life creativity 2.1.19	
2.1.19\ a ambiguität\ambig.: positiv (chance)	2
2.1.19\ b creative process\crea.proc.:info-suche	1
2.1.19\ c creative person / creative press\crea-pers.: zielorientierung	1
2.1.19\ c creative person / creative press\crea-pers.: motivation (flow)	1
2.2 wertorientierungen / lebensziele	
2.2.1\wert pers.: soz. kompetenz	1
2.2.2\wert selbst: selbstachtung	1
3 Handlungsmöglichkeiten	
3.1 handlungsraum schule	
3.1.1\see schule: zuversicht	1
3.1.2\sk schule: pos.	1
3.1.3\I schule: pos.	1
3.1.4\efe schule: pos.	1
3.2 handlungsraum zukunft	
3.2.1\see zukunft: zuversicht	1
3.2.2\sk zukunft: pos.	1
3.2.3\kü zukunft: SK I (eher internal)	1
3.2.4\efe zukunft: valenz eher hoch	1

Tab. 3: Codes und Codehäufigkeiten der qualitativen Datenanalyse des Interviews pbn40

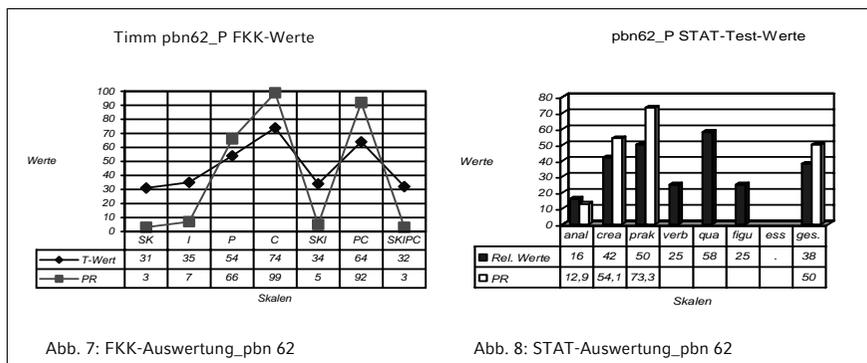
A3 Jugendliche mit praktisch-problemlösenden Strategien (STAT-Screen P)

A3.1 Fall Timm

Pbn-Cod. SzE Timm pbn62_P
Text I-NIK schule zur erziehungshilfe\I-NIK SzE Timm pbn62_(P)
STAT-Screen P (praktischer Problemlöser)

Timm ist 15 Jahre alt und besucht derzeit die 8. Klasse einer Schule zur Erziehungshilfe in München. Er lebt mit seinen Eltern, seinem jüngeren Bruder und seiner älteren Schwester in München. Sein Vater ist in Deutschland geboren (Timms Großeltern väterlicherseits waren aus der Türkei nach Deutschland gezogen), seine Mutter kam nach der Hochzeit aus der Türkei. Der Vater ist berufstätig, seine Mutter versorgt Kinder und Haushalt. Der Jugendliche besuchte eine Grundschule in München, bevor er nach einem Jahr an der Hauptschule an ein Sonderpädagogisches Förderzentrum wechselte. In der 7. Klasse wechselte er erneut an die jetzige Schule zur Erziehungshilfe.

A3.1.1 Einzelfallorientierte Analyse der psychometrischen Daten des FKK und STAT



Die Auswertung des Fragebogens zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen ergab folgende Werte (Abb. 7): Die Ergebnisse zeigen einen deutlichen, extremen Unterschied zwischen den Primärskalen FKK-SK (generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten: T-Wert 31; PR 3) und FKK-I (Internalität generalisierter Kontrollüberzeugungen: T-Wert 35; PR 7) auf der einen Seite und FKK-P (Soziale Externalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen: T-Wert 54; PR 66) sowie FKK-C (Fatalistische Externalität: T-Wert 74; PR 99) auf der anderen Seite. Die zusammenfassenden Sekundärskalen drücken diese Divergenz wie folgt aus: der sehr niedrige Wert für FKK-SK-I (Selbstwirksamkeit: T-Wert 34; PR 5) gegenüber des hohen FKK-PC-Resultats (Externalität: T-Wert 64; PR 92). Die Tertiärskala Internalität vs. Externalität (FKK-SKI-PC) verdeutlicht mit dem sehr niedrigen T-Wert von 32 (PR 3) die überwiegend externe Kontrollüberzeugung Timms und große Abhängigkeitsgefühle von Zufallseinflüssen, eine hohe Fremdbestimmung mit geringer Autonomie mit der Implikation einer eher passiven und abwartenden Handlungsdisposition. Die interpretative Analyse legt daher nahe, dass der Jugendliche in Problemsituationen eher wenig Handlungsmöglichkeiten sieht, allgemein und v.a.

in neuartigen Situationen selbstunsicher ist (FKK-SK). Er erreicht selten das Gewünschte oder Geplante und kann eigene Interessen nur wenig erfolgreich vertreten. So bestimmt er kaum über wichtige Ereignisse im Leben und sieht eigene Erfolge als wenig abhängig von eigener Anstrengung und persönlicher Leistung. Timm erlebt eigene Handlungen als wenig effektiv (FKK-I). Dagegen ist er emotional stark vom Verhalten anderer abhängig (powerful others) und ist nur wenig durchsetzungsfähig. Er fühlt sich benachteiligt und sieht Ereignisse im Leben als stark fremdverursacht. Er erlebt häufig Gefühle der Ohnmacht und Hilflosigkeit (FKK-P). Außerdem deutet der sehr hohe FKK-C-Wert auf eine sehr große Schicksalsgläubigkeit hin: der Junge sieht Ereignisse im Leben als zufallsabhängig und kann sich subjektiv nicht vor Pech schützen. Erfolg ist neben dem Einfluss mächtiger anderer stark von Glück abhängig. Er besitzt nur ein geringes Selbstbewusstsein, was ihn unsicher in Handlungsplanung und -realisation macht. Dies führt zu einer gewissen Ratlosigkeit in neuen und mehrdeutigen Situationen (FKK-SKI).

Die Ergebnisse des STAT-Fähigkeitstests (Sternberg-Triarchic-Abilities-Test) zeigen sich wie folgt (Abb. 8): Bei einem Prozentrang von 50 bzgl. der Skala STAT.ges. (relativer Wert richtig gelöster Testaufgaben: 36) erreicht Timm den höchsten Wert in der Primärskala für praktisch-problemlösende Fähigkeiten STAT.prakt. (PR 73,3). Darunter liegen die Ergebnisse für kreativ-synthetische Problemlösungen (STAT.crea.: PR 54,1) und analytische Fähigkeiten (STAT.analy.: PR 12,9). Dem Jugendlichen liegen demzufolge solche Anforderungen, die eine eigene Problemerkennung und -formulierung erfordern (im Gegensatz zu klar definierten Problemstellungen bei analytischen Fragestellungen). Praktische Probleme sind in der Testtheorie schlecht definiert, ohne zusätzliche Information können sie nicht gelöst werden. Es gibt verschiedene richtige Lösungen, die auf verschiedenen Wegen gefunden werden können und sich in der Erfahrungswelt des einzelnen abspielen. Diese Tendenz führt im STAT-Screening zur Klassifikation als *praktisch-problemlösender Typus* (Typ P).

A3.1.2 Qualitative Analyse der narrativen Daten des Leitfadenterviews I-NIK

In der Interviewsituation gab sich Timm offen und gesprächsbereit. Der Jugendliche wirkt aufgrund seiner schulischen Situation, die er selbst als beinahe aussichtslos bzgl. den Erwerb eines Abschlusses bewertet, resigniert. Er schilderte seinen schulischen Werdegang und beschreibt anhand zahlreicher Selbstthematizierungen seine Person und seine Pläne.

Zunächst schildert der Junge seine Freizeitorientierungen (LF A.1 und 1.2). Diese sind primär sozial orientiert, dass heißt an Interessen und Aktivitäten seiner Freunde und anderer Peers gebunden (Kat.: 1 Freizeit/pr.soz.orie.). Über diese Peer-Kontakte hat Timm sein Freizeitverhalten im letzten Jahr radikal verändert. "Hing er noch [vor einem Jahr] sinnlos herum" (vgl. Zeile 11 f.), betreibt der Schüler nun fast täglich die Sportart Taekwondo (Kat.: 1 Freizeit/spo/primäre inhaltliche orientierung):

Timm: Bevor du so viel Taekwondo gemacht hast? Timm: Da bin ich rumgegangen mit Freunden. War ich irgend so ein Gammeler. (Zeile 11-12)

Interviewer: Was hat dich am Rummhängen genervt, dass du was gesucht hast? Was Neues?
 Timm: Das war langweilig. Sport ist immer was abwechslungsreich, man macht immer was. Die Zeit vergeht schneller. Weil **wenn man rumgammelt, dann hat man nix davon.** (Zeile 15-16)

Timm strebt nach körperlicher Fitness (Zeile 9f.) und fühlt sich im Kreise der Sportler gegenseitig motiviert, sich mit anderen im Sport konstruktiv zu messen (vgl. Zeile 31 f.) und sich immer höhere Ziele zu stecken.

Timm: Ja, wir sagen einfach, wenn einer keine Prüfung [Anm.: Prüfung zum nächst höheren Gürtel, der Auskunft über den sportlichen Stand des Kämpfers gibt] mitmachen will. "Dann mach halt dann!" Wir überreden ihn. (Zeile 21-22)

Während Timm im Sport Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft zeigt und relativ selbstbewusst von seinen Leistungen spricht, verhält es sich im Kontext Schule diametral verschieden. So beginnt er seine deskriptive Selbstbeschreibung des Leitfadens B1. 2.1.1 (aktuell deskriptives personales selbst: adps) wie folgt:

Timm: Also, wie ich bin? Schule mag ich nicht so gern, das regt mich manchmal auf, die Schule. **Und dann denk ich wieder, dass ich aber kommen muss, weil ich dann irgendwann mal einen Beruf haben will.** Also, sitz ich wieder dann hier und... Hm, ich bin eher so, ich will nicht zu viel Schule haben. **Also, ich will schon mal was werden,** aber so, dass ich halt nicht so viel Schule und nicht so früh aufstehen. Das ist irgendwie nervig. Ich will lieber, was weiß ich, was anderes machen. **Aber da ja, dass mir keine Wahl bleibt, muss ich hier her kommen.** [...] Nämlich, man hockt hier und am Schluss hat man dann wieder nichts. Weil viele aus meiner Klasse ham nicht den Quali geschafft. Interviewer: Mhm. Timm: Und dann denk ich mir schon... Interviewer: Wie viele haben den nicht geschafft, meinst du die Hälfte oder... Timm: Alle. Interviewer: Kein Einziger? Timm: Außer ein Mädchen. Interviewer: Die hats geschafft? Timm: Die hats geschafft, **aber wenn man so überlegt, dann denkt man "Wieso sitzt man hier, wenn mans eh nicht schafft?"** (Zeile 42-50)

Dieser Gesprächsausschnitt erläutert das subjektive Dilemma Timms: er sieht aufgrund der Erfahrungen älterer Schüler, dass es kaum ein Mitschüler geschafft hat, den qualifizierten Hauptschulabschluss zu schaffen. Deshalb sieht er im Grunde keinen Grund mehr, in die Schule zu kommen. Auf der anderen Seite ist dem Jugendlichen klar, dass es dann mit seinem Ziel einer ordentlichen Berufsausbildung sofort vorbei ist (Kat.: adps 2.1.1/themen/"der zur schule verdammte"/adps prod.). Hinzu kommen Misserfolgserlebnisse von Probearbeiten, die Timm sowohl an den Lehrern als auch an sich zweifeln lässt:

Timm: [...] ich find an den Lehrern liegt auch was. Unser Lehrer kann irgendwie, er ist Mathelehrer, aber er kanns irgendwie nicht so gut erklären. [...] **O.k., und wir waren auch immer nicht so brav, wir haben auch immer Mist gebaut und so,** aber irgendwie... Interviewer: Wie würdest du, oder wie könntest du es dir besser vorstellen? [...] Müssen die [Lehrer] härter sein oder müssten die anderen Unterricht machen? Was würdest du dir wünschen? Timm: Ja, dass sie viel mit uns machen. So, was weiß ich, unser Lehrer hat nur Mathe gemacht. [...] Und wenn wir Probe, wenn Qualiprobe gewesen wär, von den anderen nichts gewusst. Also, so Geschichte ham wir nicht viel gewusst.

Obwohl er jeden Tag mit uns Mathe gemacht hat, ham es viele trotzdem nicht geschafft. Interviewer: Selbst die Mathesachen nicht? Timm: Ja, irgendwie muss es ja, **entweder wir sind zu blöd und checkens nicht, oder er kanns nicht erklären.** (Zeile 50-57)

Solche Erlebnisse hat Timm generalisiert und führen zu einem niedrigen Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (vgl. FKK-SK) sowie einem weit unterdurchschnittlichen Internalitätswert (FKK-I), wie auch die psychometrischen Daten belegen. Timm glaubt nicht mehr daran, dass er es in diesem System Schule (Schule zur Erziehungshilfe) "schaffen kann", was als "der Systemfolge-Selbst-Zweifler" codiert wurde (Kat.: adps 2.1.1/themen/"der systemfolge-selbst-zweifler"/adps kog./adps prod.):

Timm: Ja, ich find schon, ich denk schon, dass ichs schaff, aber wenn ich dann so was hör [Anm.: Bezug auf den hohen Anteil von Schülern ohne Abschluss], **dann glaub ich nicht mehr dran, dass ichs schaff. Dass ich mit der Schule den Quali schaff oder so.** [...] Nämlich, es sind sogar welche, die waren jeden Tag hier wie ich, die hams auch nicht geschafft. [...] **Die Schule ist auch so komisch. Man lernt hier nichts.** Man sitzt hier, zum Beispiel gestern sind wir hier nur rumgesessen. Bis um eins, dann sind wir gegangen. **Man lernt hier nicht so viel wie in anderen Schulen.** (Zeile 85-91)

Timm beklagt zudem, dass sich hier die Lehrer nicht durchsetzen können (Zeile 99 ff.) und berichtet von seinem schulischen Ideal, das er mit dem Film "Dangerous Minds" zu beschreiben sucht. Er sieht die Schule in der Pflicht, Schülern Hoffnung zu vermitteln (Kat. 2.1.19d/ subj. schulentw.: hoffnung geben):

Interviewer: Wie könnten die dir Hoffnung machen? Timm: [...] Ja, wenn einer sagt: **"ja Timm, egal, auch wenn du in Mathe oder Deutsch nicht gut bist, das schaffst du schon"** oder so. Oder irgendwas sagen, wo die Schüler dann denken, kennen Sie "Dangerous Minds", den Film? Interviewer: Ja. Timm: Schauen Sie, die sind, wo ich den Film zum ersten Mal gesehen hab, da, die ham auch nichts gemacht, die ham nur Mist gebaut. **Und eine Lehrerin kam, die hat denen Hoffnungen gemacht. Die sind weggefahren und haben sie gelernt und wo die Lehrerin dann weg musste, ham dann die Jungs halt gesagt, nein, geh nicht weg, du hast uns das und das beigebracht. So was müssten die Lehrer machen.** (Zeile 102-106)

Der Junge identifiziert sich mit den Protagonisten des Films: Jugendliche, die aus prekären sozialen Verhältnissen stammen und verschiedenste schulische Einrichtungen aus disziplinarischen Gründen verlassen mussten. Diese "schwierigen" Jugendlichen werden in einer Klasse zusammengelegt (ähnlich Schülerschaft einer Klasse an der Schule zur Erziehungshilfe), wonach ein Lehrer nach dem anderen aufgibt. Die neue Lehrkraft jedoch nimmt die Schüler ernst und geht mit ihnen neue Wege schulischen Lernens. Sie vermittelt den Schülern Erfolgserlebnisse und gibt ihnen neue Hoffnung. Auf dem Hintergrund dieses Films führt Timm seine eigene schulische Odyssee aus, die ihn über die Grundschule, verschiedene Förderschulen auf die jetzige Schule zur Erziehungshilfe geführt hat.

Und da hab ich halt gelernt. Und irgendwann haben sie zu mir gesagt "Timm, wenn du so weitermachst und wenn du dich so haltest, kannst du von dieser Schule rausgehen." **Und ich hab mich halt angestrengt, aber trotzdem bin ich jetzt in so ner Schule.** (Zeile 112-114)

Der Schüler sieht sich trotz eigener Anstrengungen gescheitert und abhängig von anderen (vgl. FKK-P), denen er nicht mehr vertraut. Er berichtet von einem Schulwechsel auf Anraten eines Lehrers der Regelschule, der ihm und seinen Eltern den Besuch des Sonderpädagogischen Förderzentrums nahe gelegt hat. Diesem Rat ist die Familie gefolgt, doch sieht Timm diesen Schritt als Beginn seines Dilemmas:

Interviewer: Was wäre dann anders geworden, glaubst du? Timm: **Ich hätte einen besseren Beruf vielleicht lernen können. Hier kann ich ja nicht so einen Beruf zum Beispiel machen, was ich werden will.** Vielleicht. Interviewer: Was würdest du denn gerne werden? Timm: Bürokaufmann. Interviewer: Wäre das dein Traum gewesen? Timm: Ja, nicht Traum, aber ich wäre schon gerne geworden. Interviewer: Für Bürokaufmann, braucht man da den Quali? Timm: Ja, glaub schon. Interviewer: Hast du jetzt ein Praktikum als Bürokaufmann... Timm: Ne, hab ich noch nicht. Aber wenns nicht geht, ich bin auch mit KFZ zufrieden. (Zeile 122-125)

Timm hat mittlerweile einen ausgesprochenen Normalitätswunsch ausgebildet: den Wunsch nach einer Ausbildung als Bürokaufmann oder als Kraftfahrzeugmechaniker, den er an der Schule zur Erziehungshilfe blockiert sieht.

Neben diesen schulischen Aspekten beschreibt sich Timm selbst als "Wilder" (Kat.: adps 2.1.1/themen/"der wilde"/adps emot.):

Timm: **Ich bin ein Wilder.** Interviewer: Mhm. Timm: **Ja, ich, also, ich, wenn ich draußen bin, dann lass ich mich einfach gehen.** Ich mach irgendwas, was mir einfach Spaß macht. Interviewer: Was zum Beispiel? Timm: Leute verarschen, Leute ärgern. Weil, was halt so Jugendliche machen. Mein Gott, ich find, warum nicht? Wieso sollen wir anders sein? Wir können halt so sein, wie wir wollen. (Zeile 75-77)

Das Selbstbild als "Wilder" ist für Timm weitgehend neutral konnotiert und keine negative Selbstbewertung. Er will akzeptiert werden, so wie er ist:

Interviewer: (...) Du hast gesagt, du bist ein Wilder. War das schon immer so? Was verstehst du unter wild? Timm: Ja, ich bin nicht so, also, dass ich immer... hm, **ich bin nicht so der brave Junge und so. Der abends seine Milch trinkt oder so, sondern ich bin einfach so wie ich bin. Und wenn die mich so nicht akzeptieren wollen, also, wenn ein Mensch zu mir sagt, ändere dich, dann mach ich das nicht, weil er soll mich so akzeptieren, wie ich bin.** (Zeile 126-128)

Allerdings beinhaltet die Selbstdefinition des Begriffs "wild" bei Timm auch aggressive Verhaltensweisen gegenüber anderen:

Interviewer: Ist wild für dich auch aggressiv? (...) Timm: Ja, ich bin manchmal, wenn ich dann so meine Tage hab. Dann bin ich dann schon so. **Vielleicht sieht man es mir nicht an, aber wenn ich, wenn mich was nervt, oder wenn ich Stress gehabt hab und ich geh raus und einer schaut mich so blöd an oder nervt mich die ganze zeit, dann würd ich schon gerne hingehen und rüber...** Interviewer: Rüberlangen? Timm: Ja. (Zeile 145-148)

Die Frage, ob er sich denn schon immer als "wild" empfunden hat, bejaht Timm grundsätzlich, sieht jedoch auch eine eigene Veränderung durch seinen intensiv betriebenen Sport (Taekwondo):

Interviewer: War das schon immer so? (...) Timm: Ja, **ich hab auch viel Mist gebaut immer so.** (...) **seitdem ich Sport mach, ist es schon irgendwie anders. Man ist beschäftigt, man raucht nicht mehr so viel, was weiß ich, man hat nicht mehr so viel anderes im Kopf.** (Zeile 132-136)

Dem Jugendlichen gibt sein Sport eine haltende Struktur und scheint eine konstruktive Möglichkeit für ihn zu sein, mit der eigenen Impulsivität und Aggression umzugehen, wie er in LF 2.1.2 auf die Frage schildert, was er an sich ändern wollen würde, wenn er könnte (aktuell evaluativ ideales Selbst; Kat.: aeis 2.1.2/themen/ "der impulsive und aggressive"/ aeis emo./ aeis soz.). Dabei zeigt der Jugendliche ein Störungsbewusstsein, das eigene Emotionen und Reaktionsbereitschaften wie schnelle Erregbarkeit ebenso thematisiert wie soziale Standards:

Timm: **Dass ich vielleicht nicht mich auf fast alles aufreg.** Interviewer: Über was regst du dich auf? Was sind so Dinge, über die du dich schnell aufregen kannst? Timm: Mein kleiner Bruder. Ja, der nervt. Interviewer: Wie alt ist der? Timm: 10. Ja, manchmal ist es so, ich hab halt keine Lust und der will halt, dass ich ihn immer überall mitnehm und so. Und manchmal will ich nicht und dann nervts mich und dann sag ich "Jetzt verpiss dich, ich will nicht, dass du mitkommst!" und so. **Manchmal nicht, aber manchmal bin ich so, dass ich schnell sauer werde. Und dann muss ich irgendwie meine Aggressionen loswerden.** Interviewer: Warum wirst du schneller sauer als andere? Meinst du? Timm: Ja, das kommt drauf an, was man macht. **Ob man mich provoziert oder was weiß ich, wenn ich ihm sag, jetzt hör auf und er redet weiter oder so, ich werd einfach manchmal schnell sauer, ich weiß auch nicht, warum, ist einfach so.** (Zeile 154-158)

Dieses Störungsbewusstsein beinhaltet das Wissen um die Folgen seiner aggressiven Disposition. Er sieht durch seine impulsiven Verhaltenstendenzen seine Möglichkeiten in der Zukunft (Schule, Beruf) eingeschränkt:

Interviewer: Also, angenommen, du könntest das ändern und du wärst jetzt auch in solchen Situationen sehr relaxed, was wäre gut daran? Timm: **Vielleicht, dass mein Leben anders da wird, oder so.** Interviewer: Nämlich? Timm: **Ja, vielleicht bin ich dann, ich weiß nicht, vielleicht komm ich dann viel weiter oder so. Dass ich dann viel mehr Chancen hab oder irgendwas.** (Zeile 160-161)

Dasselbe Thema beschäftigt den Schüler auch im Hinblick auf die Reflexion, wie er denn "sein sollte" (Ought-Self-Perspektive), was andere denn von ihm erwarten (Leitfrage 2.1.3: aktuell evaluatives ought self; Kat.: aeos). So nennt er zunächst Anforderungen, die seine Eltern an ihn stellen (Kat.: aeos 2.1.3/themen/"der nicht akzeptierte sohn"/"der erziehungsschwierige"/aeos soz./aeos emot.). Timm fühlt sich von seinen Eltern in seinem Sosein nicht akzeptiert und nennt Verhaltensweisen, die er für wesentlich inakzeptabler hält.

Interviewer: Glaubst du, dass andere von dir erwarten, dass man eben "relaxed" bleibt? Timm: **Ja, meine Eltern.** Ja... Interviewer: Was sagen die? Timm: **Ja, die sagen "Du bist so schlimm! Du machst immer so Unsinn!" und so. Und dann sag ich "Wieso akzeptiert ihr**

mich nicht so, wie ich bin?" Es gibt Schlimmeres. Manche knacken Autos oder so, so was hab ich noch nicht gemacht. Oder was weiß ich? Ich mach nicht soooo schlimme Sachen. Manche fotzen Omis und nehmen die Tasche oder so. So was hab ich noch nicht gemacht. Aber meine Eltern sehen das schon viel zu viel, was ich jetzt schon mach. Dann denk ich mir, was ist, wenn ich das so machen würde? Was die dann mit mir machen würden. (Zeile 164-167)

Timm sieht sein aggressives Verhalten teilweise auch als normale männliche Verhaltensweise und thematisiert in LF 2.1.4 (aktuell deskriptiv soziales selbst: adss) wiederum seine Selbstthematisierung als "der schlimme Sohn", die ihn offensichtlich intensiv beschäftigt (Kat.: adss 2.1.4/themen/"der schlimme sohn"/adss soz.):

Interviewer: was haben andere für ein Bild von dir? **Timm: Dass ich schlimm bin.** Oder nicht, weiß ich nicht. Meine Eltern, also die, ich weiß nicht, was meine Freunde sagen, aber **meine Eltern sagen, dass ich schlimm bin. Aber irgendwie, ähm, stört mich das nicht. Weil, mein Gott, Jungs sind so, Mädchen sind anders.** Mädchen wollen lieber, dass sie mehr sich schminken dürfen, was weiß ich, und **Jungs wollen halt so was machen.** Interviewer: Mhm. Timm: Das ist ein Unterschied und **dann hätten sie halt kein Kind machen dürfen.** (Zeile 178-183)

Die wahrgenommene Fremdeinschätzung des Lehrerteils bezüglich seiner Person und seines Verhaltens sieht ähnlich aus (Kat.: adss 2.1.4/themen/"der schlimme schüler"/ adss soz.).

Interviewer: Was würden die Lehrer sagen über dich? **Timm: Schlimmer Junge.** Interviewer: (lacht) Timm: Ja, **weil ich hab schon ganz schön viel hier gemacht,** Klo gesprengt und so. Interviewer: Ehrlich? Timm: Ja. Kloschüssel, ich war das gar nicht, ich durfte nur 20 € zahlen. **Der Direktor, der L., der ist schlimm. Wenn mir einer sagen würde, für einen Tag bist du frei, du kannst alles machen, würde ich ihn abknallen.** (Zeile 186-189)

Letzte und folgende Aussage geben einen Eindruck über das delinquente Verhalten des Jungen in seiner Selbstreflexion. Die Taten an sich bereut er zwar nicht, doch möchte er sich aufgrund einer Vorbestrafung im polizeilichen Führungszeugnis bei der nächsten Verfehlung keine beruflichen Perspektiven verbauen.

Interviewer: Wegen was hast du Anzeigen? **Timm: Ja, Körperverletzung, dann Scheune eingebrochen und Fahrrad geklaut. Und Diebstahl, dann wegen was, wegen viele Sachen.** Und jetzt hab ich nicht mehr so viel mit Polizei zu tun, also überhaupt nicht mehr schon seit 6, 7 Monaten oder so und wo er das gesagt hat, hab ich wieder kein Bock gehabt, **weil der Richter hat zu mir gesagt, wenn ich noch mal vor ihm steh, dann wird er mir mehr Strafe geben und meine Akten sind dann nicht sauber. Also, wenn ich jetzt was zum Arbeiten find, kann ich sagen, ich bin noch nicht vorbestraft.** (Zeile 193-195)

Die einzig positive Selbstthematisierung wahrgenommener Fremdeinschätzungen stellt der Schüler im Kontext seiner Freunde und Peer-Kontakte an. Er glaubt, andere sähen ihn als durchaus sozial offenen und freundlich eingestellten Jugendlichen (Kat.: adss 2.1.4/themen/"der sozial offene freund"/adss soz.) (vgl. Zeile 184-185).

Trotz der zahlreichen Probleme mit seinem sozialen Umfeld, mit Familie und Schule, sehnt sich Timm nach gleichberechtigter Behandlung (Kat.: aess 2.1.5/themen/ "der gleichwertig behandelte") (vgl. Zeile 206-207) und aufrichtiger Akzeptanz (Kat.: aess 2.1.5/themen/"der aufrichtig akzeptierte"):

Timm: Die sollen nicht sehen, also die sollen nicht denken, dass ich ein Depp bin oder so. Also, nicht sagen "Ach, der Depp!" oder so. Was weiß ich, wenn die ein Problem haben, dann sollen die es mir ins Gesicht sagen. **Nicht hinter meinem Rücken oder so.** Also sagen "Timm, das ist Scheiße von dir, wie du... " Wie ich das auch machen würde, wenn mich was aufregt, dann würde ich sagen, das nervt mich an dir. (Zeile 203-204)

Die Einnahme einer prospektiven Perspektive fällt Timm in Leitfrage 2.1.8 zunächst recht schwer (Kat.: psp 2.1.8/ >keine vorstellung<). Die evaluative Perspektive in LF 2.1.9 (Frage: "Wie würdest du gerne einmal werden?") greift der Jugendliche jedoch auf und beschreibt erneut einen Normalitätswunsch (vgl. Zeile 223 ff.). Dieser Wunsch beinhaltet das Erlernen eines Kfz-nahen Berufes und der Selbständigkeit im eigenen Betrieb. Dabei umschreibt er seinen eigenen Führungsstil und den Umgang mit von ihm abhängigen Personen wie folgt (Kat.: peis 2.1.9/"der selbständige und prosoziale chef"):

Timm: [...] vom KFZ irgendwann mal so ein Chef, wo dann halt selber führt. [...]
Interviewer: Wär dir das wichtig, selbständig zu sein? **Timm: Ja.** Interviewer: Dass dir keiner reinredet? **Timm: [...]** Ja, also **ich würd nicht die Menschen rumkommandieren weil ich dann... ich würd mich dann so voll reinsetzen, so was, wenn ich das so wär, wenn ich kein Chef bin, wie das für mich war.** Ich würd die Menschen also nicht so unter Druck setzen. Dass wenn sie das nicht machen, so schimpfen oder so. Interviewer: Mhm. **Timm: Ich würd halt, oder wenn sie krank nehmen, ich würd viel da lockerer sein. Weil ich dann mich denken würde, was wär, wenn ich das wäre.** (Zeile 225-228)

Hier wird ein Ideal bzw. handlungsleitendes Skript des Jungen deutlich, des er schon in der Beschreibung seines sozialen Verhaltens gegenüber anderen Peers ausgeführt hat: *Ich behandle Menschen so, wie ich selbst behandelt werden möchte.*

Neben dem Normalitätswunsch hat der Jugendliche keine Träume mehr, die sonst bei seinen Altersgenossen weit verbreitet sind (Kat.: 2.1.10/ traum dom. >kein traum<):

Interviewer: Hast du einen Traum in deinem Leben? **Timm: Hm... Ne, nicht so direkt, also, wenn ichs bin, dann bin ichs, wenn nicht, dann nicht.** (Zeile 229-232)[Anm.: Bezug zur Leitung der eigenen Kfz-Werkstatt]

Das drohende Gegenmotiv zu seinen Lebenszielen und -wünschen zeichnet Timm folgendermaßen (Kat.: pms 2.1.11/"nie penner"):

Interviewer: Wie möchtest du auf gar keinen Fall werden? **Timm: Ein Penner.** Am Ostbahnhof seh ich viele Penner. Die sitzen da, trinken, dann gehen sie irgendwann wieder nach Hause, oder wenn sie keins haben, schlafen sie draußen. Das wär irgendwie schlimm. (Zeile 241-245)

Leitfragenabschnitt C (Selbstkonzept eigener Fähigkeiten) versucht kognitive Standards und Selbstthematisierungen (Selbsteinschätzung eigener Stärken und Schwächen) zu vertiefen und Ausschluss über das subjektive Intelligenzkonzept hinsichtlich der eigenen Intelligenz (LF 2.1.16) zu geben. Der Schüler sieht seine Fähigkeiten vor allen Dingen im Kontext sozialer Kompetenz (Kat.: 2.1.12/sk+ soz.komp.) und führt diese auf Prozesse der Perspektivenübernahme zurück (Kat.: 2.1.13/internal/attr. sk+ int. perspektivenübernahme):

Timm: **Ja, ich denk mir immer, was ist, wenn ichs wär.** Also, wenn ich zum Beispiel nicht zu einem Menschen freundlich bin, das gibts auch, dann hinterher denk ich mir, was ist, wenn er so zu mir wär, nicht so freundlich, dann nervts mich ja auch, deswegen würd ich freundlich sein, auch wenss mir manchmal schwer fällt. (Zeile 254-255)

Seine Schwächen sieht er zu aller erst im schulischen Kontext und nennt mangelndes Durchhaltevermögen (Kat.: 2.1.14/sk- schulische leistungsfähigkeit/sk- mangelndes durchhaltevermögen).

Timm: Meine Schwäche ist Mathe. **Und ich kann nie so, manchmal kann ichs und manchmal nicht, ne Sache zu Ende bringen.** Also, ich kann nie in der Schule zum Beispiel, zu Ende schreiben. Wenns so DIN A 4 Seiten sind, so 3, 4 Seiten, ich schaff das nicht, dann regts mich auf, ich kann nicht mehr raus. Ja, das ist zu viel! Ich find, das, **ich find, Arbeit ist viel besser. In der Arbeit denk ich, mir würde es da anders gehen, weil ich hab ding gemacht, Praktikum, da ist es viel anders...** (Zeile 259-261)

Gegenüber schulischen Arbeitsformen und kognitiven Anforderungen (Kat.: 2.1.15/attr. sk-int.resignation/attr. sk- ext. fehl.unterst.) sieht der Jugendliche seine Stärke eher in praktisch-arbeitsorientierten Handlungen wie etwa in Praktika:

Timm: Du hast jeden Tag was anderes gemacht [Anm: im Praktikum als Kfz-Mechaniker], du kommst nämlich hier in die Schule und du weißt, dass dein Lehrer wieder da ist, der macht mit dir Mathe und das wirst du so oder so nicht checken. Und deswegen machts dir keinen Spaß. Aber dort [Anm.: im Praktikum], da kommt einer, der will was weiß ich was an seinem Auto und der andere, der will dies, das hat irgendwie Spaß gemacht. (Zeile 263-264)

Grundsätzlich ist der Schüler hoch motiviert, eine berufliche Ausbildung zu absolvieren (vgl. Zeile 268 f.). Dass Timm mit der Schule innerlich immer mehr abschließt, zeigen auch seine Ausführungen zu seinem subjektiven Intelligenzkonzept (Kat.: 2.1.16/subj. int.konz.: schulische leistungsfähigkeit).

Interviewer: Würdest du dich selbst als intelligent bezeichnen? Timm: Nein. Interviewer: Warum nein? Timm: **Ja, weil ich nicht so viel im Kopf drin hab.** [...] Intelligent verstehe ich, wenn einer sehr schlau ist in der Schule, der immer 2, 3 Wochen nicht kommt und dann wieder kommt und sagt, hey, was für Proben ham wir geschrieben, und dann schreibt er die Proben und dann hat er Einser, Zweier und so, **das wär für mich sehr intelligent. Was ich nicht schaffen würde.** (Zeile 273-278)

Diese Verunsicherung hinsichtlich eigener (schulischer) Leistungsfähigkeit zeigte sich in den psychometrischen Ergebnissen des FKK (FKK-SK: T-Wert 31) generalisiert. Dies führt bei Timm auch zu einer wachsenden Verunsicherung hinsichtlich neuer Handlungssituationen (LF 2.1.19: real life crea-

tivity). Er befürchtet, dass alle - wie in der Schule - auf mögliche Fehler seines Handelns schauen könnten und er tatsächlich alles falsch machen könnte (Kat.: 2.1.19a/ambig.: ambivalent):

Timm: **Es macht mir schon Spaß, aber ich schau dann, ich denk mir immer, alle schau mich an.** [...] beim KFZ[-Praktikum], da hatte ich irgendwie ja Angst, dass ich irgendwas kaputt mach oder so. Und dass es dann irgendwie so peinlich ist. **Und, ja wenn ich wo neu bin, dann denk ich mir irgendwie, entweder die schau mich die ganze Zeit an oder mach ich jetzt was falsch.** (Zeile 297-299)

Als Voraussetzung und Eigenschaft einer Person sieht er in solchen neuen Handlungsanforderungen vor allen Dingen Mut und Gelassenheit aus gemachter Erfahrung (Kat.: 2.1.19c/crea-pers.: mut - durch erfahrung). Seine Schule jedenfalls könne einem nicht dabei helfen, sich in solchen Situationen zu recht zu finden, die für einen schwierig und neu seien. Timm fehlt dafür das Vertrauen in die Lehrer (Kat.: 2.1.19d/ subj. schulentw.: vertrauensvolle lehrer):

Timm: So ne Schule vielleicht gibts, aber die bereitets nicht. Interviewer: Warum? Timm: Finde ich. **Weil hier die Lehrer hinterhältig sind.** Die, wir hatten ne Lehrerin, die hat gesagt, ja, ihr seid so gut, ihr seid so gut und dann hat sie einem ins Zeugnis geschrieben "Frech gegenüber Erwachsenen" und hat halt so nen Mist reingeschrieben und der, jetzt, der hat immer noch keine Lehrstelle gefunden. Immer Absagen. (Zeile 319-321)

Doch genau der Aspekt der Vertrauenswürdigkeit ist für den Jungen ein hoher Wert, wie er in LF 2.2.1 (Wertorientierungen) betont (Kat.: 2.2.1/wert.pers.: ehrlichkeit/authentizität):

Timm: [Ein für mich wertvoller Mensch] **muss mich so sehen, wie ich bin.** Er muss Charakter gut sein. Interviewer: Was ist guter Charakter? Timm: Ja, **er soll nicht schlecht über mich denken. Wie schon gesagt, er soll mir mein, wenn er was mit mir zu sprechen hat, soll ers mir ins Gesicht sagen und so und er soll mich nicht abzocken.** (Zeile 326-327)

Da für Timm die meisten Lehrer an seiner Schule zur Erziehungshilfe diesem Anspruch nicht gerecht werden, betrachtet er seine weitere zukünftige schulische Perspektive mit großer Sorge (Kat.: 3.1.1 see schule: unsicherheit/sorgen).

Timm: **Ich mach mir Sorgen, dass ich den Quali nicht schaff.** Interviewer: Mhm. Und warum? Timm: Wega den Lehrern. Mit dem motivieren, also, **dass sie uns ding geben, dass wir was werden. Wenn das da wär, dann würd ichs schon schaffen. Vielleicht nicht schaffen, aber ich hätt dann die Hoffnung, und ich glaube, dann würde sich jeder hinsetzen und lernen.** (Zeile 338-339)

Interviewer: Warum motivierst du dich nicht selbst, also warum gehst du nicht selbst dran? Timm: Das geht nicht. Das muss ein anderer tun. Interviewer: Wie kann dich ein anderer motivieren? Timm: Ja, wenn er sagt, ich weiß es nicht, **"Timm, das schaffst du schon."** (Zeile 340-341)

Timm schafft es nicht allein, wie er glaubt (Kat.: 3.1.2 sk schule: neg.). Er bräuchte jemand, der zu ihm sagt: "Timm, das schaffst du schon" (Zeile 341). Selbst dann, gibt sich Timm aufgrund der vielen gescheiterten Mitschüler der höheren Klassen nur eine geringe Chance (Kat.: 3.1.3 l schule: neg.) (Zeile 349-351). Trotzdem erkennt er den Wert des schulischen Abschlusses nicht und weiß um die Allokationsfunktion von Schule (Kat.: 3.1.4 efe schule: pos.):

Timm: Ja, weil ich weiter im Leben dann nicht wie so ein Gammeler rumgammeln will. **Sondern ich will auch nen Beruf haben und so.** Interviewer: Mhm. Timm: Also, es soll mir nicht schlecht gehen. Interviewer: Mhm. Timm: **Und wenn ich dann irgendwann ne Familie hab, dass ich auf die aufpassen kann, nicht dass ich was weiß ich, dass ich keinen gescheiterten Beruf hab und den Junkie werde oder so.** (Zeile 355-357)

Die Reflexion Timm bzgl. der weiteren Zukunft (LF 3.2.1f.) fällt Timm aufgrund der realitätsnahen Einschätzung seiner problematischen schulischen Biographie sehr schwer. So wünsche er sich momentan "türkische" Schulverhältnisse. Damit verbinde er strenge Lehrer, die sich durchsetzen und niemanden aufgeben, selbst wenn er dafür Zwang in Kauf zu nehmen hätte. Hier wird eine deutlich externe Ausrichtung und Kontrolle deutlich, die auch schon in den FKK-Skalen FKK-P so vermutet wurde (Kat.: 3.2.3 / kü zukunft: PC - eher external):

Timm: Nämlich hier in Deutschland hat man viel die Chance zu lernen, ich weiß nicht, in der Türkei da musst du zahlen, in die Schule zu gehen. Hier kriegst du es umsonst. Aber dafür ist es irgendwie, hier in Deutschland musst du nix zahlen, du kannst umsonst in die Schule, aber dafür find ich manche Lehrer nicht so gut. In der Türkei musst du zahlen, aber dafür sind die Lehrer strenger. Also, die setzen sich durch. Die lassen nicht einfach einen im Stich, wenn er nicht will, sondern die zwingen ihn dazu, es zu machen. Die sagen, jetzt hock dich hin und schreib das oder so. Hier ist es nicht so. (Zeile 367-369)

Da sich Timm aber mit den für ihn vergleichsweise liberalen "deutschen" Verhältnissen auseinander setzen muss, negiert er aufgrund der subjektiven Ausweglosigkeit weiterreichende Zukunftsgedanken (vgl. Zeile 374 ff.). Er stützt seine Zukunft auf schicksalhafte Begebenheiten, die er akzeptieren muss (vgl. FKK-C: Fatalistische Externalität mit einem T-Wert von 74):

Interviewer: Denkst du manchmal über deine Zukunft nach? Timm: Ne. Interviewer: Eigentlich nicht? Timm: Ne. **Weil ich denk mir, es soll so kommen, wie es kommen will. Wenns so passiert, dann stehts wahrscheinlich irgendwo, dass es so sein soll.** (Zeile 378-379)

A3.1.3 Einzelfallbezogene qualitative Analyse identitätstheoretischer Konstrukte

[a] Situationale Selbstthematisierungen

Timm zeigte im Gespräch ein starkes Bewusstsein für seine aktuelle Situation und seine bisherige Entwicklung. Aufgrund der subjektiv prekären schulischen Situation mit ungewissem Ausgang bzgl. eines schulischen Abschlusses und die Möglichkeit einer anschließenden beruflichen Ausbildung fallen dem Schüler Zukunftsgedanken und Planung schwer. Die vielfältigen situationalen Selbstthe-

matisierungen, die im Gespräch initiiert wurden, lassen auf differenzierte selbstreflexive Identitätsprozesse schließen. So wurden in der qualitativen Inhaltsanalyse mit MAXqda2 folgende Rekonstruktionsmodi seiner Selbstreflexion identifiziert und codiert:

- *Emotionale Rekonstruktionsmodi:* Timm redet auf der Basis seines entwickelten Selbstwertgefühls offen über seine Gefühle und sein Vertrauen/Misstrauen in das eigene Handeln. So spricht er u.a. auf der Ebene des deskriptiven Selbst (Kat.: adps 2.1.2/"der systemfolge-selbst-zweifler") von den wachsenden Selbstzweifeln und seiner Verunsicherung, da er in der jetzigen Schule zur Erziehungshilfe weder an eine Rückschulung an die Regelschule glaubt, noch Chancen für ihn selbst sieht, dort zu einem angemessenen Abschluss zu gelangen. Dabei analysiert er die schulische Situation schonungslos, sie sei geprägt von einem eindimensionalen Kanon (nur Mathematik-Unterricht), kritisiert die Lehrer als nicht durchsetzungsfähig und wenig vertrauenswürdig. Er schildert sich selbst (bewertend/evaluativ) auf dem Hintergrund emotionaler Standards als ein „Wilder“, der zu impulsiven und aggressiven Verhalten neigt (Kat.: aeis 2.1.2/themen/"der impulsive und aggressive"). Bei der Wahrnehmung von Fremdbeurteilung seines Verhaltens teilt Timm auf der emotionalen Ebene mit, er fühle sich als Sohn nicht akzeptiert (Kat.: aeos 2.1.3/themen/"der nicht akzeptierte sohn"). Seine Eltern sehen in ihm nur den „schlimmen Sohn“, seine Lehrer den „schlimmen Jungen“ (vgl. Kat.: adss 2.1.4). Darunter leidet sein Selbstbewusstsein und das Vertrauen in die eigene Person und sein Handeln, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dies drückte sich psychometrisch deutlich in den FKK-Skalen für das generalisierte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (T-Wert 31) und der geringen internalen Kontrollüberzeugung (T-Wert 35) aus. Die qualitative Analyse gab Aufschluss über die lebensweltorientierten Gründe dieses niedrigen Selbstvertrauens.
- *Soziale Rekonstruktionsmodi:* Wahrgenommene Fremdeinschätzungen seines Verhaltens bewertet Timm bis auf die Peer-Ebene durchgängig als negativ. Er erfülle weder die Erwartungen seiner Eltern (vgl. Kat.: aeos 2.1.3/aeos 2.1.4), noch die seiner Lehrer. Was ihm also bleibt ist eine Emigration aus dem System Schule (beginnender Schulabsentismus). Soziale Anerkennung, die für ihn einschätzbar ist, erfährt er im Sportverein, wo er täglich Taekwondo betreibt und „jemand ist“ /vgl. Kat.: 1 Freizeit/primäre inhaltliche Orientierung).
- *Kognitive Standards:* Der Jugendliche reflektiert seine Stärken, Schwächen und subjektive Theorien der (eigenen) Intelligenz (vgl. LF 2.1.12-2.1.16) auf dem Hintergrund der zahlreichen schulischen Misserfolgserlebnisse und seiner schulischen Biographie. So schildert er als Stärken vor allem Aspekte sozialer Kompetenz und nennt Beispiele seines Umgangs mit anderen Peers, einer Ebene die ihm eine Quelle der Anerkennung ist (vgl. Kat. 2.1.12/sk+ soz.komp.). Dabei offenbart Timm ein hohes Maß an Perspektivenübernahme: „Ja, ich denk mir immer, was ist, wenn ichs wär“ (Zeile 254) (Kat.: 2.1.13/attr. Sk+ int. Perspektivenübernahme). Auf der anderen Seite stehen fast ausschließlich negativ bewertete Selbstbeschreibungen wie mangelndes Durchhaltevermögen (Kat.: 2.1.14/ sk- mangelndes durchhaltevermögen) und die allgemein niedrige schulische Leistungsfähigkeit (Kat.: 2.1.14/ sk- schulische leistungsfähigkeit). Timm führt diese Schwächen auf eine innere Resignation (Kat.: 2.1.15/attr. sk- int. resignation) und fehlende externe Unterstützung durch die Schule zurück (Kat. 2.1.15/attr. sk- ext. fehl. unterst.). Das subjektive Konstrukt der Intelligenz ist für den Jugendliche an schulische Leistungserfolge gebun-

den, weshalb er sich selbst nicht als intelligent bezeichnen würde (Kat.: 2.1.16).

- *Körperorientierte Standards:* Die von dem Schüler selbst erfahrenen körperlichen Fähigkeiten thematisiert Timm in zwei Kontexten: (1) Praktikum und (2) Sport. Vor allem durch die tägliche Beschäftigung mit der Sportart Taekwondo ermöglichte es ihm, ein Ventil für seine Impulsivität und Aggressivität zu finden.
- *Produktorientierte Standards:* Obwohl für den Schüler die Bedeutung eines schulischen Abschlusses für seine persönliche Zukunft außer Zweifel steht und sehr hohe individuelle Bedeutung hat (Kat.: 3.1.4/efe schule pos.), betrachtet er aufgrund negativer Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten (Kat. 3.1.2/sk schule neg.) und mangelnder internaler Einflussmöglichkeiten (Kat. 3.1.3/ I schule: neg.) die Gesamtsituation mit sehr großer Sorge und glaubt nicht an ein positives Ergebnis seiner schulischen Laufbahn (als Produkt seiner Bemühung) (Kat. 3.1.1/see schule: unsicherheit/sorgen).

[b] Dominierende Teilidentität

In der inhaltsanalytischen Auswertung der narrativen Daten wurde deutlich, dass Timm aufgrund der subjektiven schulischen Ausweglosigkeit (Kat.: adps 2.1.1/themen/“der zur schule verdammte“) Quellen und Möglichkeiten der Anerkennung in anderen sozialen Kontexten sucht (Freizeitorientierungen Sport/Peers). Trotzdem bleibt die *Teilidentität Schüler* dominierend. Aufgrund der hohen externalen Kontrollüberzeugungen, die qualitativ und quantitativ (FKK-PC: T-Wert 64) identifiziert wurden, hat Timm sowohl in Schule als auch Elternhaus hohe Abhängigkeitsgefühle. Über die beschriebenen *Teilidentitäten in Schule, Familie und Freizeit-/Peerbereich* hinaus nannte Timm daher folgendes subjektiv sinnvolle Handlungsskript: „es soll so kommen, wie es kommen will. Wenns so passiert, dann stehts wahrscheinlich irgendwo, dass es so sein soll“ (Zeile 378-379). Dieses Skript führt zu Passivität und einer abwartenden Haltung, die ebenfalls durch die psychometrischen Daten bestätigt wurde (FKK-PC: T-Wert 64).

[c] Identitätsgefühl

Als die zwei Hauptkomponenten des Konstrukts Identitätsgefühl wurden in der theoretischen Analyse *Selbstgefühl* und *Kohärenzgefühl* beschrieben. Sowohl die subjektive Bewertung über die Qualität und die Art der Beziehung zu sich selbst (Selbstgefühl) als auch die Bewertung darüber, wie Timm selbst die Anforderungen des Alltags bewältigen kann (Kohärenzgefühl) sind geprägt von einer negativen Selbsteinschätzung (Standards der dominierenden Teilidentität Schüler werden weitgehend verfehlt), also einem aktuell negativen Selbstgefühl. Die Einschätzung über die Sinnhaftigkeit schulischer Anstrengung (meaningfulness), Machbarkeit (manageability) und Verstehbarkeit (comprehensibility) als Faktoren des Kohärenzgefühls (vgl. Antonovsky 1998) fallen ebenfalls deutlich negativ aus. Auf die Bedeutung des Identitätsgefühls für identitätsbezogene Motivation für Handeln (Identitätsanpassungen, Veränderungen) wurde im theoretischen Teil der Untersuchung bereits hingewiesen. Timm Aussagen machten auf der einen Seite eine gewisse schulische Resignation aufgrund von dauerhaft verfehelter Standards bzgl. seiner schulischen und berufsbezogenen Ziele deutlich. Aufgeben gibt es für den Schüler jedoch nicht, da er sonst auch noch den Rest an Hoffnung verspielen würde. Wie die folgenden biographischen Kernnarrationen (bewusste Versuche der Person, selbst-

bezogene Aussagen zu komprimieren) zeigen, tendiert Timm in der jetzigen Situation immer mehr zu einer Verlagerung der Kontrollüberzeugung von einer internalen hin zu einer externalen Dimension: sein Abhängigkeitsgefühl wächst, Gefühle wie Selbstherabsetzung steigen, seine Motivation sinkt.

[d] Biographische Kernnarration

1. Und dann denk ich wieder, dass ich aber [Anm.: zur Schule] kommen muss, weil ich dann irgendwann mal einen Beruf haben will. [...] Also, ich will schon mal was werden. (Zeile 42)
2. Aber wenn man so überlegt, dann denkt man "Wieso sitzt man hier, wenn mans eh nicht schafft?" (Zeile 50)
3. Dann glaub ich nicht mehr dran, dass ichs schaff. Dass ich mit der Schule den Quali schaff oder so. [...] Die Schule [Anm: Schule zur Erziehungshilfe] ist auch so komisch. Man lernt hier nichts. Man lernt hier nicht so viel wie in anderen Schulen. (Zeile 85-91)
4. Ich bin ein Wilder. [...] Wenn ich draußen bin, dann lass ich mich einfach gehen. (Zeile 75)
5. Ja, die sagen "Du bist so schlimm! Du machst immer so Unsinn!" und so. Und dann sag ich "Wieso akzeptiert ihr mich nicht so, wie ich bin?" (Zeile 164-165)
6. Und, ja wenn ich wo neu bin, dann denk ich mir irgendwie, entweder die schau mich die ganze Zeit an oder mach ich jetzt was falsch. (Zeile 297-299)
7. Timm: Ich mach mir Sorgen, dass ich den Quali nicht schaff. [...] Aber ich hätt dann die Hoffnung, und ich glaube, dann würde sich jeder hinsetzen und lernen. [...] Ja, wenn er [Lehrer] sagt, ich weiß es nicht, "**Timm, das schaffst du schon.**" (Zeile 338-341)

Die Aussagen Timms machen deutlich, wie sehr der 15-Jährige mit sich und seiner derzeitigen und zukünftigen Situation ringt. Ihm ist bewusst, dass eine schulische Bildung und ein schulischer Abschluss obligatorisch für eine adäquate berufliche Ausbildung sind (Textstelle 1). Er glaubt jedoch nicht wirklich, dass er es schafft, da an seiner Schule zur Erziehungshilfe kaum jemand den qualifizierten Hauptschulabschluss absolviert (Textstelle 2) und ein strukturiertes Lernen nicht stattfindet (Textstelle 3). Er schildert sich selbst als „Wilder“, der Akzeptanz und Anerkennung auch von Eltern und Lehrern möchte (Textstelle 4 und 5). Aufgrund des Ausbleibens dieser Quellen des Selbstwertgefühls und des Selbstvertrauens ist er in neuen Situationen skeptisch ob der Fremdbewertung durch andere und fühlt sich stark beobachtet (Textstelle 6). Das einzige, was Timm jetzt Hoffnung geben könnte, wäre ein Lehrer, der zu ihm sagt: "Timm, das schaffst du schon." (Zeile 341) (Textstelle 7).

[e] Identitätsentwürfe und Identitätsprojekte

Zwei Identitätsmuster werden bei der Analyse seiner (Identitäts-) Strategien in Anlehnung an Camilleri (1990) erkennbar:

- *realistische Identität:* Timms Sorgen um seine schulische und berufsbezogene Zukunft basieren auf Strategien, die auf einen längeren Prozess der Subjekterfahrung und des schulischen Bio-

graphieerlebens beruhen und auf einer begründeten Einschätzung über die wahrscheinliche Zukunft fußen.

- *mechanische Identität*: Sie ist die Folge der Strategien, die sich auf das Bewahren und die Reiteration des bereits Vorhandenen erschöpfen und die nicht mehr in der Lage sind, Neues zu integrieren. Aufgrund mangelnder Optionen einer realitätsnahen Analyse seiner schulisch-beruflichen Möglichkeiten bleibt Timm bei seinem Verhalten („Ich bin ein Wilder“), da in seiner Biographiebewertung Anstrengung und Änderungsversuche bislang ohne Erfolg geblieben sind.

Aus diesen Mustern und Strategien sind zwei Typen von Identitätsprojekten qualitativ zu analysieren (vgl. Siegert/Chapman 1987):

- Identitätsprojekt Typ 2: *Realisierung von Lebensplänen*. Timm definiert sich stark mit Blick auf seine zukünftigen Ziele und weniger in Begriffen des gegenwärtig Erreichten (Projekt Schulabschluss).
- Identitätsprojekt Typ 3: *Selbstbezogene Aktualisierung des eigenen Potentials*. Gerade das Projekt (Leistungs-)Sport ist gekennzeichnet durch eine ausgeprägte Gegenwartsorientierung. Entlang bestimmter Fähigkeiten und Eigenschaften sieht Timm Möglichkeiten der Selbstaktualisierung, der Anerkennung und Akzeptanz durch andere.

[f] Codes und Codehäufigkeiten (qualitative Datenanalyse)

Die qualitative Datenanalyse des Interviews mit Timm ergab folgende **Codes und Codehäufigkeiten** (Code-Matrix-Browser / MAX.qda2-Ausgabe modifiziert):

Code-Matrix-Browser Timm pbn62_(P)	
Leitfaden-Codes	
1 Freizeit	
1 Freizeit\themen\spo	1
1 Freizeit\pri.soz.orie.	1
1 Freizeit\primäre inhaltliche Orientierung	1
2 Identität / Selbstkonzept	
2.1 multiples selbst\aktuell	
a d p s 2.1.1	
a d p s 2.1.1\themen\"der zur schule verdammte"	1
a d p s 2.1.1\themen\"der wilde"	1
a d p s 2.1.1\themen\"der systemfolge-selbst-zweifler"	1
a d p s 2.1.1\ a d p s emot.	1
a d p s 2.1.1\ a d p s kog.	1
a d p s 2.1.1\ a d p s prod.	2
a e i s 2.1.2	
a e i s 2.1.2\themen\"der ungeduldige"	1
a e i s 2.1.2\themen\"der unpünktliche"	1
a e i s 2.1.2\themen\"der impulsive und aggressive"	1
a e i s 2.1.2\ a e i s emo.	2
a e i s 2.1.2\ a e i s soz.	1
a e i s 2.1.2\ a e i s kog.	1
a e o s 2.1.3	
a e o s 2.1.3\themen\"der nicht-akzeptierte sohn"	1
a e o s 2.1.3\themen\"der erziehungsschwierige"	1
a e o s 2.1.3\ a e o s emo.	1
a e o s 2.1.3\ a e o s soz.	1
a d s s 2.1.4	
a d s s 2.1.4\themen\"der schlimme sohn"	1
a d s s 2.1.4\themen\"der sozial offene freund"	1
a d s s 2.1.4\themen\"der schlimme schüler"	1
a d s s 2.1.4\ a d s s soz.	3
a e s s 2.1.5	
a e s s 2.1.5\themen\"der aufrichtig akzeptierte"	1
a e s s 2.1.5\themen\"der gleichwertig behandelte"	1
a e s s 2.1.5\ a e s s soz.	2

2.1 multiples selbst\retrospektiv	
kont. diskont. 2.1.6	
kont. diskont. 2.1.6\schulwechsel	1
2.1 multiples selbst\prospektiv	
p d p s 2.1.8	
p d p s 2.1.8\>keine vorstellung<	1
p e i s 2.1.9	
p e i s 2.1.9\"der selbstständige und prosoziale chef"	1
Traum / id.entw. 2.1.10	
2.1.10\ a domain\traum dom. >kein traum<	1
p m s 2.1.11	
p m s 2.1.11\"nie penner"	1
2.1 multiples selbst\selbstkonzept	
2.1.12\sk+ ind. schlüsselkompetenzen	1
2.1.12\sk+ soz.komp.	1
2.1.13\internal\attr. sk+ int. perspektivenübernahme	1
2.1.14\sk- mangelndes durchhaltevermögen	1
2.1.14\sk- schulische leistungsfähigkeit	1
2.1.15\internal\attr. sk- int. resignation	1
2.1.15\external\attr. sk- ext. fehl. unterst.	1
subjekt. intelligenzkonzept 2.1.16	
2.1.16\subj. int.konz.: schulische leistungsfähigkeit	1
subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17	
2.1.17\subj. krea.konz.: ideenvielfalt	1
real life creativity 2.1.19	
2.1.19\ a ambiguität\ambig.: ambivalent	1
2.1.19\ b creative process\crea.proc.: vorbereitung durch soz. sit. antizipation	1
2.1.19\ c creative person / creative press\crea-pers.: mut (durch erfahrung)	1
2.1.19\ d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: hoffnung geben	1
2.1.19\ d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: vertrauensvolle lehrer	1
2.1.19\ d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: lehrer, die einen nicht im stich lassen	1
2.1.19\ d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: lernen erzwingen	1
2.2 wertorientierungen / lebensziele	
2.2.1\wert.pers.: ehrlichkeit, authentizität	1
3 Handlungsmöglichkeiten	
3.1 handlungsraum schule	
3.1.1\see schule: unsicherheit/sorgen	1
3.1.2\sk schule: neg.	1
3.1.3\I schule: neg.	1
3.1.4\efe schule: pos.	1
3.2 handlungsraum zukunft	
3.2.1\see zukunft: ambivalent	1
3.2.2\sk zukunft: interaktional	1
3.2.3\kū zukunft: PC (eher external)	1
3.2.4\efe zukunft: valenz eher niedrig	1

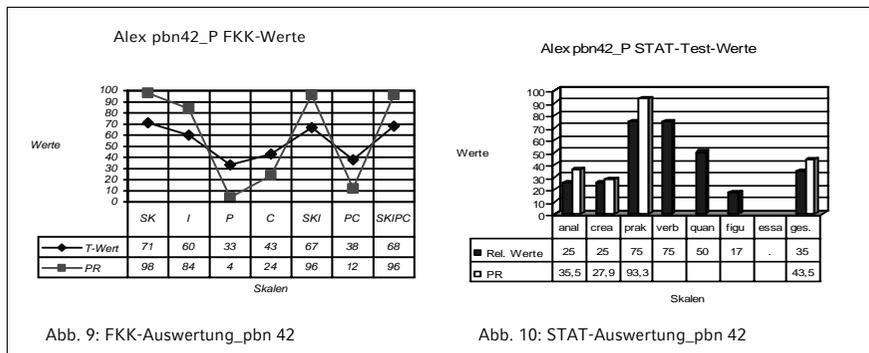
Tab. 4: Codes und Codehäufigkeiten der qualitativen Datenanalyse des Interviews pbn62

A3.2 Fall Alex

Pbn-Cod. HS Alex pbn42_P
Text I-NIK hauptschuleI-NIK HS Alex pbn42_P
STAT-Screen P (praktischer Problemlöser)

Der 14-jährige Alex (HS Alex pbn42_P) geht in die 8. Klasse einer Hauptschule im Münchner Raum. Er besuchte vier Jahre lang die Grundschule an seinem Wohnort und wechselte in der Sekundarstufe auf die Hauptschule. Diese besucht er jetzt im vierten Jahr. Er lebt zusammen mit seinem älteren Bruder in der elterlichen Wohnung bei Mutter und Vater. In seine Heimatgemeinde ist Alex durch Sportvereinsmitgliedschaften usf. eingebunden.

A3.2.1 Einzelfallorientierte Analyse der psychometrischen Daten des FKK und STAT



Die psychometrischen Daten zeigen hinsichtlich der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK, Krampen 1991) folgendes Bild (Abb.9): Die Auswertung der Befunde ergibt einen signifikanten Unterschied zwischen den Sekundärskalen FKK-SKI (Selbstwirksamkeit; T-Wert 67; PR 96) und FKK-PC (Externalität; T-Wert 38; PR 12). Ohne zunächst näher die Lebenssituation und das eigene Biographieerleben von Alex einzubeziehen, legen die Befunde folgendes Bild des Jugendlichen nahe: Der Schüler hat aus psychometrischer Sicht ein hohes Selbstbewusstsein, eine gute Sicherheit in Handlungsplanung und -realisation, ist ideenreich in neuen und mehrdeutigen Situationen, zeigt ausgeprägte Handlungsorientierung, behaviorale Flexibilität und Aktivität (vgl. Krampen 1991, 27). Demgegenüber deutet der niedrige Wert der externalen Skala FKK-PC auf ein relativ geringes Gefühl der Abhängigkeit von äußeren Einflüssen, geringen Fatalismus, geringe Hilflosigkeit, niedrige Abhängigkeitsgefühle von mächtigen Anderen (powerful others) und auf eine geringe Konformität hin (ebd., 27). Die Primärskalen differenzieren diesen Eindruck: Skala FKK-SK (PR 98) mit einem T-Wert von 71 ist überdurchschnittlich hoch und beschreibt das generalisierte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten. Alex sieht demnach viele Handlungsmöglichkeiten in Problemsituationen und erscheint als ein äußerst selbstsicherer Jugendlicher. Die Skala Internalität (FKK-I; T-Wert 60; PR 84) liegt ebenfalls über dem Durchschnitt. Der Schüler erreicht häufig das Gewünschte und Geplante und vertritt eigene Interessen erfolgreich. Erfolge sieht der Junge als abhängig von der eigenen Anstrengung

und persönlichem Einsatz. Die Skala für Soziale Externalität (FKK-P; T-Wert 33) ist extrem niedrig (PR 4), die Skala für Fatalistische Externalität (FKK-C; T-Wert 43) ebenfalls unterdurchschnittlich (PR 24). Alex sieht sich und sein Leben nach diesen Daten als wenig fremdbestimmt von anderen Menschen (powerful others) und ist emotional wenig von anderen Personen abhängig und durchsetzungsfähig. Zudem glaubt der Schüler nur wenig als schicksalhafte Ereignisse, etwa an Glück oder Pech sowie an Zufälle. Ereignisse und Erfolge werden vielmehr auf die eigene Anstrengung und Leistungsfähigkeit zurückgeführt.

Die zweite psychometrische Datengrundlage für die Einzelfallanalyse sind die Ergebnisse der STAT-Auswertung (Sternberg-Triarchic-Abilities-Test). Alex' Ergebnisse (Abb. 10) stellen sich wie folgt dar: Bei einem Gesamtergebnis (STAT.ges.: PR 43,5) fällt bei Einzelanalyse der Primärskalen sofort auf, dass der Schüler in der Skala STAT.prakt. einen Wert von 75 erreicht (PR 93,3) und damit weit höher liegt als in den Skalen STAT.analy. (PR 35,5) und STAT.crea. (PR 27,9). In der Interpretation des testtheoretischen Ansatz Sternbergs zeichnet sich Alex dadurch v.a. in der Lösung praktischer Probleme aus, seine praktisch-problemlösenden Fähigkeiten sind sehr gut ausgeprägt. Dies führte im STAT-Screening zur Klassifikation des Typus P (praktischer Problemlöser). Praktische Probleme erfordern eine eigene Problemerkennung und -formulierung (im Gegensatz zu analytischen Problemen, die klar definiert und von außen vorgegeben sind) (vgl. Leone 2000, 75). Für die Lösung praktischer Probleme gibt es verschiedene richtige Lösungen, die auf verschiedenen Wegen gefunden werden können und die sich in der Erfahrungswelt und dem Erfahrungshintergrund des Einzelnen abspielen. Ein weiteres Kennzeichen für diese Art von Problemen ist, dass der Erfolg des Problemlöseprozesses wesentlich von der intrinsischen Motivation, dem persönlichen Engagement beeinflusst wird. Kreativ-synthetische Problemlöser zeichnen sich demgegenüber dadurch aus, dass sie Probleme auf eine neue Art und Weise sehen und Probleme neu definieren. Hinweise auf ein solches dominantes Strategiemuster ist bei Alex psychometrisch eher weniger zu erkennen. Seine Fähigkeit als praktischer Problemlöser liegt diesbezüglich eher in der Überzeugungskraft und dem Durchsetzungsvermögen beim Überzeugen anderer von seinen Ideen und Plänen.

Die beiden Ergebnisse des FKK und des STAT ergeben auch in rahmentheoretischer Reflexion ein homogenes Bild des Jugendlichen, das durch das Interview hinsichtlich realer Aufgaben und Probleme aus der Lebenswelt des Schülers zu beleuchten war.

A3.2.2 Qualitative Analyse der narrativen Daten des Leitfadeninterviews I-NIK

In der Interviewsituation zeigte sich Alex selbstbewusst und weitgehend offen. Er antwortete auf alle Fragen verständlich und ließ vertiefende Rückfragen zu. Er hatte keine Probleme zu widersprechen oder Vermutungen auszuschließen, die sich im Gespräch von Seiten des Interviewers ergaben und nicht seiner Meinung entsprachen. Gleich zu Beginn im Kontext der Eingangsfrage zu Freizeitverhalten und -orientierung gab sich der Schüler offen und vielseitig interessiert (Kat. 1/Freizeit/diff.orie.):

Alex: Ja, äh, ich spiel Fußball. Und ich spiel auch sehr viel Basketball und **die meiste Zeit bin ich halt mit Freunden unterwegs**. Interviewer: Und wenn du mit Freunden unter-

wegs bist, was macht ihr dann? Alex: Wir gehen zu irgendjemand, spielen Computer dort, gehen schwimmen, das ist verschieden. [...]

Alex: Also, ich mach jetzt noch eine Kampfsportart, seit nem Jahr oder so und das ist auch nicht schlecht. Interviewer: Und was ist der Unterschied? Wenn du denkst, warum machst du das eine gern und warum das andere gerne? Alex: Ja, das Fußball spiel ich gerne, weil das ist halt ein Mannschaftssport und das macht Spaß, weil wir ham doch ne gute Mannschaft. (Zeile 1-10)

Erkennbar wird eine differenzierte Freizeitorientierung, die sich zum einen inhaltlich (Kat. 1/themen/spo) ausrichtet, zum anderen an sozialen Bedürfnissen und Aspekten (Kat. 1/themen/freun). Alex ist sportbegeistert, betreibt aktiv Fußball und begründet dies mit der Faszination für Mannschaftssport. Daneben trainiert der Jugendliche intensiv eine Kampfsportart als Einzelsportart. Er bereitet weiter, dass er eigentlich offen für viele Beschäftigungen ist und einfach gerne mit Freunden zusammen ist. Eine gute Anpassungsfähigkeit ist aus den Narrationen erkennbar. Diese wird auch im aktuell deskriptiven personalen Selbst als erste Kategorie in Leitfragenkomplex 2 von Alex reflektiert (Kat. adps 2.1.1/adps soz.; Kat. adps 2.1.1/themen/"der sozial offene"):

Alex: **Ich bin eigentlich ein sehr offener Typ, wenn was ist oder so, dann geh ich schon drauf zu.** Und... Interviewer: Und die Offenheit, ist das eher so, dass du dann, dass dir wichtig ist, anderen Menschen gegenüber offen zu sein oder bist du selbst eher offen gegenüber neuen Erfahrungen? Alex: **Gegenüber anderen Menschen auch und dass die auch offen zu mir sind, also das denke ich, sollte schon sein.** (Zeile 18-20)

Alex beantwortet die Frage, was für ein Mensch er ist, wie er sich selbst beschreiben würde, also sofort hinsichtlich sozialer Standards an Selbstthematizierungen und integriert gleich seine eigenen Ansprüche an die soziale Umwelt: "dass die auch offen zu mir sind" (Zeile 20). Diese Standards der Reflektion wechselt er in Leitfrage 2.1.2. Hier zielt der Interviewimpuls auf ein aktuell evaluatives ideales Selbst (Kat. aeis 2.1.2). Der Jugendliche thematisiert materielle Standards und ökonomische Ressourcen (Kat. aeis 2.1.2/aeis mat.):

[2.1.2] Bist du mit dir, so wie du dich beschrieben hast 100% zufrieden, oder anders gefragt, was würdest du an dir ändern wollen? Alex: **Ja, das ich reich bin, also dass ich ausreichend Geld hätte.** (Zeile 22-25)

Diese Aussage wird komplettiert durch die offene Frage des STAT-Tests 10.1 zur Frage des Lebenserfolgs und dessen Bedingung:

Schlecht wäre es nicht, wenn er [...] ein Sohn oder eine Tochter [wäre], die in einer sehr reichen Familie aufgewachsen sind, haben auch ohne Arbeit Erfolg im Leben [...] (STAT 10.1, Zeile 1-5)

Auf Nachfrage wird deutlich, dass Alex aufgrund der immer wieder zeitweisen Arbeitslosigkeit des Vaters mit Geldproblemen in der Familie konfrontiert war und das Thema Schulabschluss und Ausbildung auch deshalb von subjektiver Bedeutung ist.

In der Kategorie des Ought Self (Leitfrage 2.1.3) wechselt der Junge wieder in soziale Ebenen der

Selbstreflexion und argumentiert mit sozial selbstwirksamen Verhalten:

Aber ich seh, ich hab halt viele Freunde sozusagen, deswegen glaube ich, sind die eigentlich, **die nehmen mich halt so wie ich bin**, denke ich. (Zeile 34)

Aufgrund der positiven Beziehungen und Freundschaften, sieht Alex keine Punkte erwähnenswert, wie er denn anders sein sollte. Er fühlt sich in seinem Sosein angenommen und anerkannt. Neben den signifikanten Anderen, den Peers, reflektiert er seine Person auf dem Hintergrund der Meinung seiner Eltern (Kat. aktuell deskriptives soziales selbst/adss 2.1.4).

Alex: Das ist schon, also **eine gewisse Leistung erwarten schon zum Beispiel meine Eltern von mir**, weil ich tu halt nicht immer für die Schule was, ab und zu, und dann sagen sie halt, du könntest mehr machen oder so. (Zeile 37-38)

Die soziale Erwartung "der gute Schüler" thematisiert der Jugendliche immer wieder im Verlauf des Gesprächs (Kat. adss 2.1.4/themen/"der gute schueler"; adss kog.; adss prod.). Er selbst sieht diese Ansprüche eher pragmatisch, was in der Kategorisierung als "Soziotaktiker" codiert wurde. Dabei zeichnet den *Soziotaktiker* die Fähigkeit aus, unterschiedliche Ansprüche der sozialen Umwelt in den verschiedenen sozialen Umfeldern wahrzunehmen und pragmatisch diesen Ansprüchen insoweit gerecht zu werden, dass eigene Ziele und Handlungsabsichten nicht gefährdet sind. Das Ziel soziotaktischen Verhaltens ist vielmehr das Vermeiden sozialer Konflikte aufgrund einem Mindestmaß an sozialer Anpassung, die von der Umwelt akzeptiert wird, um genügend Spielraum für eigene Explorationsräume und Handlungsabsichten zu haben (Kat. aeos 2.1.3/themen/"der soziotaktiker"; aeos soz.):

Alex: Na ja, vor Freunden ist es, sind die meisten anders als wie vor ihren Eltern oder so, also, klar vor meinem Trainer, weil der ist auch so [auf] Disziplin [aus], ja gut, nicht ganz so wie bei meinen Eltern, aber man benimmt sich halt besser wie wenn man mit Freunden zusammen ist oder so. Interviewer: Und ist es für dich völlig o.k., [...] dass du manchmal denkst, ich muss mich schon manchmal zusammenreißen bei den einen oder bei den anderen? Alex: Ja, manchmal schon, aber ich mein, **ich habs mir selber ausgesucht** und... ich mein, bis jetzt ist noch nix Schlimmeres vorgefallen, eigentlich. (Zeile 41-44)

Alex erkennt, was andere von ihm erwarten, stellt sich darauf ein und besitzt eine solche Situationskompetenz, die ihm ermöglicht in unterschiedlichen sozialen Räumen zu agieren. Er sieht sich immer noch intern kontrolliert, denn er sucht sich diese sozialen Handlungsfelder weitgehend immer noch aus: "ich habs mir selber ausgesucht" (Zeile 44). insgesamt ist er mit diesen Ansprüchen und dem Bild, das andere von ihm haben (deskriptiv, soziales Selbst; Leitfrage 2.1.4: Kat. adss soz.) auch zufrieden:

Alex: [...] **ich bin eigentlich so zufrieden wie mich die anderen sehen.** Interviewer: Gut. Also, [ist es] nicht so, dass du denkst, im Grunde könnte ich so ne coolere oder witzigere Rolle ... Alex: Ne, das spielt eigentlich keine Rolle. (Zeile 48-49)

Dies entspricht der ersten psychometrischen Einschätzung nach Interpretation der FKK-Ergebnisse v.a. in Hinblick auf die sehr hohen Werte beim generalisierten Selbstkonzept eigener Fähigkeiten.

Der Blick auf retrospektive Brüche oder Wendungen in der Biographie offenbart ein eher kontinuierliches Entwicklungsbild des Schülers. Er erkennt selbst keine erzählenswerten Erlebnisse (Kat. retrospektiv/kont.diskont. 2.1.6/kont.: keine brüche):

Alex: Ja, eigentlich war da nix Besonderes. Interviewer: Grade verlaufen und so... Alex: Ja, eigentlich schon. (Zeile 58)

Alex sieht auch keine entgangenen Chancen oder enttäuschte Hoffnungen (Leitfrage 2.1.7). Der Blick in Zukunft im Sinne eines deskriptiv, realistisch-prospektives Selbst (LF 2.1.8) lässt einen Normalitätswunsch erkennen, der gerade bei Hauptschülern und noch mehr bei Schülern der Schule zur Erziehungshilfe verbreitet scheint: den realitätsnahen Wunsch nach einer einfachen, normalen, ehrlichen Arbeit, ein normales Maß an Wohlstand sowie die Perspektive einer eigenen Familie (Kat. pds 2.1.8/"der materielle"/"der familienmensch"/"der arbeitnehmer"):

Alex: Ja, ich glaub eher, einer der im Büro arbeitet, also so mehr am Computer oder so und dann... Ich weiß nicht, wie es mit nem Auto ist. Aber, und dann Familie halt, großes Haus, schätz ich mal, sowas stell ich mir halt vor. Interviewer: Und ist es dann so ein Wunsch, dass es so ist oder glaubst du wirklich, dass es so wird? Alex: Ich glaub schon, dass es so wird. (Zeile 65-67)

Die evaluative, bewertende Nachfrage (prospektiv evaluatives Idealselbst; Kat. peis 2.1.9) bejaht Alex im Sinne der Orientierung einer selbstbestimmten Normalbiographie ("Arbeit und Familie") (Zeile 70).

Der Schüler reflektiert auffallend differenziert Lebenswünsche und Lebensträume. Dies ist ein weiteres Indiz für seinen ausgeprägten, praktisch-orientierten Realitätssinn und seine Handlungsorientierung. Während er im Grunde die beschriebene Normalbiographie im Auge hat, träumt Alex von einer Sportkarriere in seiner intensiv betriebenen Kampfsportart. Dies gibt er zur Antwort auf die Frage nach dem Lebenstraum (LF 2.1.10):

Alex: Ja, dass ich also, weil ich mach jetzt Kampfsport und ich war mal auf einem Wettkampf und dass ich halt jetzt doch dann bei ner Weltmeisterschaft mit machen könnte und dann nen guten Platz machen könnte. (Zeile 74-75)

Anhand dieser Domain werden eine grundlegend internale Strategie und ein optimistisch geprägtes Handlungsmuster deutlich. In der Kategorie generalisierter Überzeugungen (Kat. Traum / Id.entw. 2.1.10/b general beliefs) antwortet Alex auf die Frage, ob er denn an diesen Traum glaube, kurz und prägnant:

Alex: Ja, könnt schon klappen. **Also, wenn man fest trainiert, dann geht das schon.** (Zeile 78)

Zweifel erscheinen ihm wenig konstruktiv, er verlässt sich auf sich selbst, sein Engagement und harten Training, das er fünfmal die Woche praktiziert und als Leistungssport zu klassifizieren ist. Eine Nachfrage zu den bereichsspezifischen Kontrollüberzeugungen bzgl. seines Traums, professionell Sport zu betreiben, unterstreicht die *internale Zuschreibung des eigenen Erfolgs* (Kat. Traum / Id.entw. 2.1.10/c control-beliefs/traum int.cont.) und offenbart *biographische Kernnarrationen* (dem Subjekt bewusster Teil des Identitätsgefühls als narrative Verdichtung der Darstellung der eigenen Person):

Alex: Ich schätz schon, dass man das schaffen könnte. Interviewer: Ja? Und so... spielen Sachen wie Glück eine Rolle oder sagst du, dass man sich sein Glück erarbeiten muss? Alex: Na ja, Glück finde ich, ist wieder so eine andere Sache. **Ich weiß nicht, aber ich finde, das sollte man sich erarbeiten. Also, ich möchte mir mein Zeug erarbeiten, nicht durch Glück oder so...** Interviewer: Und glaubst du, dass es Glück und Pech gibt oder glaubst du, dass ist wirklich nur alles ne Sache von, ja, wie man selbst ran geht? [...]. Alex: **Ja, ich glaub schon, dass es in manchen Fällen Glück oder Pech gibt. Also, mir wär es trotzdem lieber, wenn ich mir meine Sachen erarbeiten könnte. Und Pech, mei, dann hast du halt mal Pech.** (Zeile 81-84)

Fatalistische Externalität, d.h. der Glaube an schicksalhafte Ereignisse oder Zufälle, ist bei Alex nur in sehr geringem Maße ausgeprägt (entsprechend der psychometrischen FKK-Daten: T-Wert FKK-C 43). Stattdessen nennt der Schüler ein für ihn handlungsleitendes Skript: "Ich möchte mir mein Zeug erarbeiten" (Zeile 82). Dementsprechend agiert er (Leitfrage 2.1.10d):

Interviewer: Was tust du, damit er in Erfüllung geht? **Alex: Ja, ich trainier regelmäßig und, also in der Woche 5 mal. Und dann...** Interviewer: **Und musst du dafür auch Sachen opfern? Alex: Ne, eigentlich nicht.** [...] Interviewer: Angenommen, der Traum würde nicht klappen, [...] würdest du dann denken, dass das umsonst war, das Ganze, was du bis jetzt gemacht hast? Alex: Ne, weil in den meisten Fällen kann man sich ja wieder aufarbeiten und so. **Da könnte man dann schon wieder einen Neuanfang starten oder so.** (Zeile 86-92)

Sein Identitätsprojekt "Leistungssport", für das er arbeitet, bedeutet ihm so viel, dass er die Einschränkungen aufgrund des vielen Trainings nicht als Opfer wahrnimmt. Er ist bereit für sein Projekt Entbehrungen in Kauf zu nehmen und zeigt Durchhaltevermögen ("Neuanfang").

Diese Selbstständigkeit im Denken und Handeln wird bestätigt durch Leitfrage 2.1.11 (evaluativ mögliches Selbst; Kat. pms 2.1.11).

[2.1.11] Interviewer: Wie möchtest du auf gar keinen Fall werden?. Alex: Ja, dass ich immer zu meiner Familie gehen muss, um Geld zu holen oder zu meinen Freunden, dass ich dort mal übernachten kann oder so. Sondern dass ich halt immer ein Standbein hab, also eigentlich **dass ich auf eigenen Beinen steh und keine Hilfe brauch von anderen** und so.

Interviewer: Was ist dir privat [noch] wichtig? Was wär für dich privat der absolute Horror? **Alex: Ja, wenn meine Kinder mir nicht vertrauen würden. Ja, wenn sie zum Beispiel zu anderen Eltern gehen würden und dort ihre Probleme, also mit ihnen reden oder so.** (Zeile 93-98)

Alex zeichnet zwei mögliche Selbst der Kategorien "Abhängigkeit vs. Selbstbestimmung" und "soziale Beziehungen", die für ihn Negativoptionen darstellen: Finanzielle Anhängigkeit im Erwachsenenalter und mangelndes innerfamiliäres Vertrauen, wobei er prospektiv die Vaterrolle antizipiert und implizit sein Ideal des Eltern-Kind-Verhältnisses beschreibt. Gerade der Aspekt finanzieller und lebenspraktischer Unabhängigkeit ist der Hauptgrund dafür, dass Alex trotz seines Traums vom Leistungssport, weiter am Ziel des qualifizierten Hauptschulabschlusses festhält. Er scheint in der Lage, beides zu integrieren und beide Projekte zu verfolgen. Er macht in der Schule gerade so viel, dass es für sein Minimalziel ausreicht (LF 2.1.12; Kat. sk+ sport):

Alex: Ja, also ich glaub, mein Talent ist überhaupt sportlich. Da hab ich in fast jeder Sportart etwas Talent und in der Schule, gut, da bin ich jetzt nicht so der perfekte Schüler. Aber... Interviewer: Woran liegt das, meinst du? Alex: Ja, ich interessier mich halt eher für Sport und versuch da halt irgendwie, später mein Geld zu machen. Und häng mich nicht unbedingt in der Schule rein. (Zeile 102-103)

Die Nachfrage nach dem Sinn schulischer Anstrengung lautet subjektiv folgerichtig:

Alex: **Ja, weil wenn ich das sportlich nicht schaffe, dass ich dann trotzdem was Gutes arbeiten kann.** Interviewer: Also, so ne Lösung B, so eine Grundlage eben? Alex: Ja. (Zeile 106-107)

Hier machen sich die im STAT-Test ausgemachten praktisch-problemlösenden Fähigkeiten in der Lebenswelt-Übertragung erkenntlich: Es gibt verschiedene richtige Lösungen, die auf verschiedenen Wegen und mit unterschiedlichen Plänen gefunden werden können (vgl. Leone 2000, 75).

Der entscheidende Satz von Alex könnte als Kernaussage im Interviewgespräch genannt werden und ist identitätstheoretisch eine weitere biographische und handlungsleitende Kernnarration:

Alex: Ja, wenn wir trainieren, dann denk ich schon... **Also wenn mir etwas schwer fällt, dann denk ich schon, ja wenn du jetzt aufhörst, dann denke ich: so, vielleicht sagst du das das nächste Mal wieder.** Und dann denke ich schon an mein Ziel und dann gehts eigentlich wieder. (Zeile 121-122)

Aufgeben gibt es für Alex nicht. Er sieht seinen Sport exemplarisch für sein sonstiges Verhalten: wer einmal aufgibt und sich hängen lässt, der tut es immer wieder und möglicherweise immer öfter. Er ist sich dieser Stärke klar bewusst und weiß auch um seine Schwächen (LF 2.1.14; Kat.: sk-2.1.14/sk- schulische leistungsfähigkeit):

[2.1.14] Interviewer: Worin siehst du deine Schwächen? Alex: Ja, zum Beispiel in der Schule. In Physik, Chemie und Biologie, das ist nicht so mein Ding eigentlich. Inter-

viewer: Warum, meinst du? Alex: Ja, weiß nicht. Das liegt mir irgendwie nicht, ich komm nicht zurecht mit dem Fach. Interviewer: Meinst du, egal welcher Lehrer, egal [auf] welche Art dir das beigebracht wird, wärs nicht dein Ding? Alex: Ja, sicher könnt mir da ein anderer bisschen mehr sagen, weil unsere Lehrerin, die was wir haben, die ist nicht so besonders. Und, sicher, aber ich glaub, im Durchschnitt wird das Gleiche raus kommen, so oder so. (Zeile 124-126)

Das Thema *Schule* läuft für den Jugendlichen so neben her, so der Eindruck. Er versucht auch nicht, andere dafür verantwortlich zu machen und gibt an, dass sein schulischer Erfolg nicht vom Lehrer abhängt. Auch diese für ihn eher wenig positive Bilanz ist internal ausgerichtet. Alex kann damit leben, in der Schule nicht perfekt zu sein und sagt das auch, seine Anerkennung findet er freilich über den Sport und sein stabiles soziales Netzwerk:

Alex: Ja, ich weiß nur... ich denk halt, **kein Mensch kann perfekt sein.** Denk ich eben. Im Sport bin ich nicht schlecht und dann denk ich mir mal, gut Ungeduld ist jetzt eine Sache. **Und wenns bei einer Sache bleibt, finde ich, ist das nicht so schlimm.** (Zeile 132-133)

Dieses relative und abwägende Verhältnis zur eigenen Personen, zu eigenen Stärken und Schwächen wird auf der Metaebene der subjektiven Intelligenztheorie deutlich (LF 2.1.16). Alex Ausführungen erinnern an Gardner (1998) und seinen Ansatz "multipler Intelligenzen" (Kat.: subjektive Intelligenzkonzept 2.1.16/subj. int.konz.: multiple Intelligenzen):

[2.1.16] Interviewer: Würdest du dich selbst als intelligent bezeichnen? Warum oder warum nicht? Alex: Ja, wie man es nimmt. Also, in der Schule, also zum Beispiel bei Zahlen oder so, da eigentlich eher schon. Und bei Sport oder so, also zum Beispiel jetzt im Kampfsport, da musst du ja auch immer Tricks anwenden, also da find ich schon, dass ich, da fällt mir schnell was ein. Wie ich mich wehren kann oder so. Interviewer: Also, du würdest Intelligenz jetzt nicht nur auf Schule beziehen, sondern breiter? Alex: Ja. (Zeile 137-138)

Alex: Ja, ich mein, in der Schule, da ham wir oben ein paar... **Zum Beispiel da sag ich, ja der ist in dem Fach nicht schlecht, das hätte ich zwar auch gern drauf, aber dann denk ich: Ja, wieso? Dafür bin ich in Sport wieder besser, dann schau ich halt dort, dass ich zu meinem Ziel komme.** (Zeile 140-141)

Alex operationalisiert seine subjektive Theorie über Intelligenz im Unterschied zu dem, was für ihn Kreativität bedeutet: Intelligenz als planvolles Handeln nach Abwägung von Wissen und Information in Richtung einer richtigen Lösung, während Kreativität ein intuitives Moment beinhaltet und einen Heureka-Effekt umschreibt (Kat. subj. krea.konz.: intuition/heureka):

Alex: Ja, ich glaub beim Motorbauer ist eher die Intelligenz [gefragt], weil wenn die zum Beispiel beim Formel-1-Motoren bauen, können die nicht sagen: Äh, machen wir es so, sondern die müssen da schon einen Plan haben, oder... Ja, und [bei der Kreativität] ist es, glaub ich, so, das kommt einfach. Interviewer: Eher Intuition? Alex: Ja. **Auf einmal ist es da und dann versuchst du halt, es zu verwirklichen.** Interviewer: Also was, was auch plötzlich da ist? Alex: Ja, genau. (Zeile 149-152)

Die Frage nach der Übertragung kreativer Bewältigungsressourcen in den Alltag (Real-Life-Creativity) beantwortet Alex mit dem Hinweis, er konzentrierte sich zwar auf die Stärken, die er hat, lässt Neues aber gelassen auf sich zu kommen:

Alex: Also, in erster Linie, ich mach sicherlich das was ich gut kann, dass ich dort noch besser werde. Falls was Neues kommt probier ichs mal, schau obs mir liegt. (Zeile 164-165)

So geht der Schüler offen auf neue Handlungsanforderungen im Kontext Schule heran, etwa beim Betriebspraktikum (Kat. real life creativity 2.1.19/a ambiguität/ambig.: positiv (chance)), das er als Chance begreift:

Alex: Ne, zum Beispiel im Betriebspraktikum hab ich schon gedacht "Mal was anderes wie immer Schule!", sicherlich hab ich mich angestrengt. Mal schauen, wie das ist. (Zeile 177)

Der Jugendliche kann mit neuen Situationen konstruktiv umgehen und zeigt hinsichtlich sozialer Rollen wie auch Anforderungen ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz (Fähigkeit, Widersprüchlichkeiten oder mehrdeutige Informationen, die zunächst unübersichtlich oder sogar inakzeptabel erscheinen, wahrzunehmen und nicht negativ zu bewerten). Deshalb geht Alex auch sehr spontan und flexibel an solche Situationen heran (Kat.: crea.proc.: situative flexibilität):

Interviewer: Wie gehst du an neue Situationen ran? Bereitest du dich irgendwie vor, stellst du dich innerlich darauf ein oder wartest du ab oder nimmst du das Heft in die Hand? Alex: Na, das eigentlich nicht, weil ich bin ein sehr spontaner Mensch. Ich hab mich eigentlich sehr wenig vorbereitet, eigentlich gar nicht. Ich bin da hingegangen und hab geschaut, was ich da draus machen kann. (Zeile 180-183)

Gefragt nach den Persönlichkeitseigenschaften von kreativen Problemlösers (LF 2.1.19c: Warum können die einen Personen mit neuen Situationen deiner Meinung nach besser umgehen als andere?) antwortet Alex folgendermaßen (Kat. crea-pers.: mut (durch gelassenheit)):

Alex: Ja, ich bin eher so einer, der geht einfach drauf los; schaut, was man draus machen kann oder wie's läuft und... (Zeile 187)

Bei mir ist es so in der Schule, ich bereite mich grundsätzlich nicht so besonders vor, aber dann kommt eigentlich nie so ein schlechtes Ergebnis raus. (Zeile 189)

Seine Bewertung der Schule als Ort der Vorbereitung auf das Leben fällt wie bei fast allen Schülern dieser Studie eher negativ aus, da für den Schüler keinerlei Theorie-Praxis-Bezug erkennbar ist (Kat. subj. schulentw.: theorie-praxis-bezug):

Alex: Na ja, das glaub ich weniger. Sicherlich, du wirst vorbereitet auf mathematische, also wenn du nicht weiterkommst, dass du dir helfen kannst nach den Regeln von früher. Aber ich glaub eher, dass du so in der Freizeit, so im Leben selber... Interviewer: Und könntest du dir eine Schule vorstellen, [die] dich wirklich aufs Leben vorbereitet? A-

lex: Ja, eher so nicht als Schule, sondern... da wo du halt Sachen kriegst, wo du nicht weiterkommst, dass du dir selber helfen musst. Da wo du von niemand anderem Hilfe kriegst, sondern dass du halt so lange probierst, bis du die eigenen Lösungen gefunden hast. (192-195)

Implizit fordert der Schüler genau die Kompetenzen und praktisch-problemlösenden Fähigkeiten ein, über die er selbst verfügt und die er als relevant in Lebensfragen kennen gelernt hat. Diese Herausforderungen vermisst er in der Schule und kann deshalb auf Distanz zu schulischer Leistungsbewertung gehen, da die hierfür relevanten Aspekte nur ein Teil seiner Person sind. Diesen kann als "nicht perfekt" (siehe oben) annehmen und akzeptieren, da er seine Selbst- und soziale Anerkennung über andere Quellen erfährt. Er macht sich deshalb auch keine großen Sorgen, wie es konkret in der Schule für ihn weitergeht (Kat. 3.1 handlungsraum schule/sit.ereign-erwartung / vertrauen 3.1.1/see schule: zuversicht):

Alex: Eigentlich mach ich mir keine Sorgen, weil... Ich mein, wenn's in der Schule nicht so klappt, dann mach ich halt im Sportlichen weiter. Interviewer: Also, du sagst, weil ich einen Plan B habe, das heißt, dann passt's? Alex: Ja. (Zeile 210-211)

Obwohl der Schüler eine positive Kontrollüberzeugung gegenüber eigenen schulischen Leistungen hat, die von ihm und seinem Fleiß abhängen (Internalität), beschreibt er sein schulisches Selbstkonzept ambivalent, d.h. realistisch auf der Grundlage seiner eingeschränkten Anstrengungsbereitschaft im Kontext Unterricht (Kat. kompetenzerwartung / schulisches sk 3.1.2/sk schule: ambivalent / neutral; Kat. kontrollüberzeugung 3.1.3 / I schule: pos.):

[3.1.2] Interviewer: Hast du Einfluss darauf, dass deine schulische Situation zukünftig positiv(er) verläuft? Wie schätzt du dich selbst ein? Alex: Nö, so wichtig ist mir das eigentlich nicht. Ich hab eine andere Sache, wo ich eigentlich nicht schlecht bin. Interviewer: Aber könntest du, wenn du wollen würdest? Alex: Ja, das schon. Also, wenn ich mehr für die Schule tun würde, dann wär schon mehr drin. (Zeile 212-218)

Welche Bedeutung schulischer Erfolg in der Konsequenz hat (Kat.: ergebnis-folge-erwartung 3.1.4/efe schule: pos.), hat der Jugendliche schon hinsichtlich seiner Unabhängigkeitsziele im Erwachsenenalter näher umschrieben.

Alex: Ja, also, Quali möchte ich mindestens erreichen, damit ich dann den Plan B notfalls auch lassen kann, wenn Verletzungen kommen oder so. Interviewer: Damit du dann auch eine Lehre machen kannst, oder so? Alex: Ja, genau. (Zeile 223-224)

Falls Plan B (Leistungssport) nicht aufgeht, verfolgt der Schüler Plan A im Sinne der ebenfalls von ihm positiv konnotierten Normalbiographie: Schulabschluss - Ausbildung - Beruf - Familie. Deshalb geht er auch optimistisch an die weitere Zukunft heran (Leitfrage 3.2.1; Kat. 3.2 handlungsraum zukunft/sit.-ereigniserwartung/vertrauen 3.2.1/see zukunft: zuversicht).

Alex: Ja, eher zuversichtlich. Interviewer: Freust dich drauf? Alex: Ja, Sorgen hab ich eigentlich weniger. Interviewer: Warum bist du positiv dem gegenüber? Alex: Ne, weil ich denk, es kann einfach nichts schief gehen, so wie, also ich hab mir das schon über-

legt und gedacht, schief gehen kann's eigentlich nicht und dann... (Zeile 229-230)

Abschließend wird der Optimismus von Alex noch einmal sehr deutlich. Gefragt, ob er denn Einfluss darauf habe, dass seine Zukunft positiv verläuft, antwortet der Hauptschüler wie folgt:

Alex: Also, es kommt eigentlich beides. Also, **ich denk, ne Möglichkeit gibt's immer, wie man sich aus der Sache heraus helfen kann.** [...] bei manchem dauert es et- was länger, bei manchem geht es gleich. (Zeile 233)

3.2.3 Einzelfallbezogene qualitative Analyse identitätstheoretischer Konstrukte

Aus der qualitativen Analyse der narrativen Daten werden die psychometrischen Ergebnisse weitgehend bestätigt und anhand der Lebenswelt des Schülers anschaulich. Der Jugendliche zeichnet sich durch ein stabiles, hohes generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten aus, besitzt nach eigenen Angaben in Übereinstimmung mit den psychometrischen Daten eine hohe Kontrolle über Ereignisse (Internalität), fühlt sich nur wenig abhängig von Anderen oder schicksalhaften Begebenheiten (niedrige soziale und fatalistische Externalität) und setzt seine praktisch-problemlösenden Fähigkeiten im Alltag selbstwirksam ein (vgl. STAT-Profil: Typus P). Die für den schulischen Erfolg notwendigen analytischen Fähigkeiten sieht er selbst nicht als Stärke an (entsprechend des STAT), orientiert sich statt dessen auf (soziale und selbstbezogene) Anerkennungsebenen außerhalb des schulischen Kontextes, wie Leistungssport und Peer-Netzwerke.

[a] Situationale Selbstthematizierungen

Alex ist sich vieler alterstypischer Aspekte des Selbst bewusst und kann Standards für die qualitative Selbstbewertung eigenen Handelns auf dem Hintergrund unterschiedlicher Teilidentitäten gut verbalisieren. Dabei zeigen die situationalen Selbstthematizierungen eine differenzierte Mehrdimensionalität der Standards auf (Rekonstruktions-Modi):

kognitive Standards: Alex sieht seine Stärken und Schwächen sehr realistisch und orientiert sein Handeln kompetenzorientiert. Sowohl bei der Beschreibung seiner Person (in der Perspektive wahrgenommener Fremdeinschätzung: Kat.: adss 2.1.4\themen\ "der gute schueler"/adss kog.) als auch bei der qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertung der Fragen zum Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (vgl. Kat.: 2.1.12\sk+ sport; 2.1.13\ internal\attr. sk+ int. harte arbeit/training; 2.1.14\sk- schulische leistungsfähigkeit; 2.1.14\sk- ungeduld)

soziale Standards: Der Schüler nimmt Fremdeinschätzungen seiner sozialer Fähigkeiten und Kompetenzen wahr und zieht sie in seine Gesamtreflexion seiner Person adäquat mit ein (Kat.: adps 2.1.1\themen\ "der sozial offene"/adps soz.; adss 2.1.4\themen\ "der ok ist so wie er ist"/adss soz.). Daneben thematisiert Alex intensiv die soziale Erwartung unter dem Label "der gute Schüler" (Kat. adss 2.1.4\themen\ "der gute schueler"/adss kog./adss prod.). Er sieht diese Ansprüche selbst pragmatisch, was als "Soziotaktiker" codiert wurde (Kat. aeos 2.1.3\themen\ "der soziotaktiker"; aeos soz.). Soziotaktik bedeutet die Fähigkeit und Strategie, unterschiedliche Ansprüche der sozialen Umwelt in den verschiedenen sozialen Umfeldern (bewusst) wahrzunehmen und pragmatisch diesen

Ansprüchen insoweit gerecht zu werden, dass eigene Ziele und Handlungsabsichten nicht gefährdet sind. Soziotaktischen Verhaltens verfolgt dabei die Intention, sozialer Konflikte weitgehend zu vermeiden, indem gerade so viel vom Subjekt in sozialer Anpassung investiert wird (die von der sozialen Umwelt gerade noch akzeptiert wird), dass noch genügend Spielraum für eigene Explorationsräume und Handlungsabsichten verbleiben.

emotionale Standards: Sehr klare Aussagen darüber, wo er sich auf der Basis des entwickelten Selbstwertgefühls er sich sicher fühlt und Vertrauen in das eigene Handeln entwickelt hat, hat Alex im Interview immer wieder gemacht. Die Entsprechung dieser Analyse zeigen prägnant die FKK-Skalen FKK-SK (PR 98), FKK-I (PR 84) und FKK-SKI (PR 96).

körperorientierte Standards: die von Alex selbst erfahrenen körperlichen Fähigkeiten für das jeweilige (schulische, soziale, freizeitbezogene usw.) Handeln befassten sich beinahe ausschließlich mit seiner Ambition Leistungssport (vgl. Kat.: 2.1.10\ domain\traum dom. "leistungssport").

produktorientierte Standards: Ausgewertet wurden bzgl. produktorientierter Standards v.a. Aussagen darüber, was der Jugendliche durch seine schulische Tätigkeit als „Plan A“ glaubt, erreichen oder bewirken zu können (Kat.: 3.1.4\ efe schule: pos.) sowie „Plan B“, die sportlichen Ziele des harten Trainings und der Entbehrungen.

Dabei zeichnen sich die narrativen Selbstthematizierungen v.a. durch eine ausgeprägte Gegenwartsorientierung aus sowie durch prospektiv ausgerichtete Identitätsprozesse. Diese Identitätsprozesse können differenziert beschrieben werden in (dominierende) Teilidentitäten, Identitätsgefühl, biographische Kernnarrationen, Identitätswürfe und schließlich Identitätsprojekten, wobei auf unterschiedliche Ressourcen und Strategien zurückgegriffen wird.

[b] Dominierende Teilidentität

Die exemplarisch beschriebenen Narrationen machten vier Teilidentitäten erkennbar: Teilidentität Schüler, Teilidentität Leistungssportler, Teilidentität Freund, Teilidentität Sohn. Das nach Keupp et al. (2002) bezeichnete Patchwork der Identitäten kann am Fallbeispiel Alex gut beschrieben werden. Nach Keupp et al. ist Identität als „subjektiver Konstruktionsprozess zu begreifen [...], in dem Individuen eine Passung von innerer und äußerer Welt suchen“ (ebd., 7). Der Schüler Alex machte in seinen Aussagen deutlich, wie Identitätsbausteine, die in Bezug auf seine unterschiedlichen Lebensfelder Schule, Leistungssport, Familie und Freundeskreis gebildet wurden, für sich zu dem Patchwork einer Identitätskonstruktion verknüpft werden und gleichzeitig sinnhaft im Subjekt verortet werden und eine Handlungsfähigkeit erhalten bleibt. Der Schüler erkennt die unterschiedlichen Ansprüche und Anforderungen in den Lebensfeldern, reflektiert sie auf dem Hintergrund eigener Ziele, Ideale und Identitätsprojekten, und integriert sie anpassungs- und gestaltungsfähig. In der qualitativen Analyse führte dies zur Codierung als „Soziotaktiker“ (s.o.).

[c] Identitätsgefühl

Die Verdichtung biographischer Erfahrung und Bewertung der eigenen Person auf dem Hintergrund zunehmender Generalisierung der Selbstthematizierung und der Teilidentitäten wurde im theoretischen Teil als Identitätsgefühl einer Person thematisiert. Dabei hilft die theoretische Unterscheidung

zwischen Selbstgefühl (Bewertungen über Qualität und Art der Beziehung zu sich selbst) und Kohärenzgefühl (Bewertungen darüber, wie die Person die Anforderungen des Alltags bewältigen kann). Da Alex seine sich selbst gesetzten und teilweise aus dem sozialen Umfeld übernommenen Standards (Schule, Elternhaus, Freunde) weitgehend mit Ausnahme des schulischen Erfolgs (obgleich er hier die Standards selbst niedrig hält) erfüllt, bewertet er sie auf emotionaler Ebene positiv. Dies zeigt sich in einer insgesamt positiven, generalisierten Selbsteinschätzung und Selbstwirksamkeit. Das Selbstgefühl ist dementsprechend gekennzeichnet durch positive Gefühle wie Selbstakzeptanz, Selbstwertschätzung und Zufriedenheit (vgl. Zeile 48).

Das Kohärenzgefühl ist abhängig von den subjektiven Einschätzungen von Alex, wie gut es ihm gelingt, Entwürfe zu Projekten zu machen und diese zu realisieren. Die beiden dominierenden Teilidentitäten Schüler und Leistungssportler erfüllen alle drei von Antonovsky postulierten Merkmale des Kohärenzgefühls (Antonovsky (1998): Sinnhaftigkeit durch das Gelingen der Übersetzung von Entwürfen in Projekte (sportliche Anstrengung, Wettkampf, Erfolg, soziale Anerkennung); Machbarkeit durch die Umsetzung von Projekten in realisierbare Identitätsprojekte; Verstehbarkeit, da es Alex gelingt, Projekte als Prozesse zu reflektieren, der Außeneinflüssen unterliegt, letztlich aber selbstbestimmt ist. Gerade der Aspekt Verstehbarkeit (comprehensibility) wurde im Interviewverlauf intensiv thematisiert.

Die Bilanz des geschilderten Identitätsgefühls ist, dass sich Alex anerkannt fühlt (als qualitatives Ergebnis des Selbstgefühls) und seine selbst gesteckten Ziele und Standards verwirklichen kann (Grundlage des Kohärenzgefühls).

[d] biographische Kernnarrationen

Die komplexen Identitätsgebilde der Teilidentitäten und des Identitätsgefühls sind dem Subjekt nur in Teilen bewusst und können immer nur in narrativen Ausschnitten erzählt werden. Biographische Kernnarrationen sind dagegen die Teile der Identität, in denen das Subjekt „die Dinge auf den Punkt bringt“. Folgende Kernnarrationen waren kennzeichnend für die Aussagen des Schülers im Gespräch:

- (1) **Also wenn mir etwas schwer fällt, dann denk ich schon, ja wenn du jetzt aufhörst, dann denke ich: so, vielleicht sagst du das das nächste Mal wieder.** Und dann denke ich schon an mein Ziel und dann gehts eigentlich wieder. (Zeile 121-122)
- (2) **Ich denk, ne Möglichkeit gibt's immer, wie man sich aus der Sache heraus helfen kann.** (Zeile 233)
- (3) Alex: Ja, also, **Quali möchte ich mindestens erreichen, damit ich dann den Plan B notfalls auch lassen kann,** wenn Verletzungen kommen oder so. Interviewer: Damit du dann auch eine Lehre machen kannst, oder so? Alex: Ja, genau. (Zeile 223-224)
- (4) **Ich bin da hingegangen und hab geschaut, was ich da draus machen kann.** (Zeile 180-183)

Die Summe der Aussagen unterstreicht den Eindruck von Durchhaltevermögen (1), Gelassenheit (2), die Integration von unterschiedlichen Projekten (3), die Offenheit des praktischen Problemlösers (4).

[e] Identitätsentwürfe und Identitätsprojekte

Neben den aufgezeigten praktisch-problemlösenden Mustern zeigt Alex bei der Analyse von (Identitäts-) Strategien in Anlehnung an Camilleri (1990) zwei Identitätsmuster:

- **Synkretische Identität:** Strategien, die je nach Bedarf zusammen gefügte Formationen in Abhängigkeit von Bedürfnissen und Forderungen der Umwelt darstellen.
- **Realistische Identität:** Strategien, die auf einen längeren Prozess der Subjekterfahrung und auf eine begründete Einschätzung über die wahrscheinliche Zukunft basieren

Aus diesen Mustern und Strategien sind zwei Typen von Identitätsprojekten qualitativ zu unterscheiden (vgl. Siegert/Chapman 1987):

- Identitätsprojekt Typ 2: **Realisierung von Lebensplänen** (Alex richtet seinen Blick vor allem auf das, was er erreichen will: Leistungssportler);
- Identitätsprojekt Typ 3: **Selbstbezogene Aktualisierung des eigenen Potentials** mit einer ausgeprägten Gegenwartsorientierung (Identitätsprojekt Schule mit dem Ziel Normalbiographie).

Alex verfügt über ein umfangreiches Repertoire an Strategien, Ressourcen und Kapitalien. Das handlungsleitende Skript beschreibt der Jugendliche abschließend selbst:

Ich weiß nicht, aber ich finde, das sollte man sich erarbeiten. Also, ich möchte mir mein Zeug erarbeiten, nicht durch Glück oder so... (Zeile 81f.)

[f] Codes und Codehäufigkeiten (qualitative Datenanalyse)

Die qualitative Datenanalyse des Interviews mit Alex ergab folgende **Codes und Codehäufigkeiten** (Code-Matrix-Browser / MAX.qda2-Ausgabe modifiziert):

Code-Matrix-Browser Alex pbn42_P	
Leitfaden-Codes	
1 Freizeit	
1 Freizeit\themen\spo	1
1 Freizeit\themen\freun	1
1 Freizeit\themen\pc www	1
1 Freizeit\diff.orie.	1
2 Identität / Selbstkonzept	
2.1 multiples selbst\aktuell	
a d p s 2.1.1	
a d p s 2.1.1\themen\der sozial offene	1
a d p s 2.1.1\ a d p s soz.	1
a e i s 2.1.2	
a e i s 2.1.2\themen\der finanziell reiche	1
a e i s 2.1.2\ a e i s mat.	1
a e o s 2.1.3	
a e o s 2.1.3\themen\der soziotaktiker	1
a e o s 2.1.3\ a e o s soz.	1
a d s s 2.1.4	
a d s s 2.1.4\themen\der gute schueler	1
a d s s 2.1.4\themen\der ok ist so wie er ist	2
a d s s 2.1.4\ a d s s soz.	2
a d s s 2.1.4\ a d s s kog.	2
a d s s 2.1.4\ a d s s prod.	2
a e s s 2.1.5	
a e s s 2.1.5\themen	0
2.1 multiples selbst\retrospektiv	
retrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\kont.: keine brüche	1
retrospektiv\hypo. retro. 2.1.7	0

p d p s 2.1.8	
p d p s 2.1.8\ "der arbeitnehmer"	1
p d p s 2.1.8\ "der familienmensch"	1
p d p s 2.1.8\ "der materielle: auto, haus"	1
p e i s 2.1.9	
p e i s 2.1.9\ "Arbeit und Familie"	1
prospektiv\Traum / Id.entw. 2.1.10	
2.1.10\ a domain\traum dom. "leistungssport"	1
2.1.10\ b general beliefs\traum pos. belief	1
2.1.10\ c control-beliefs\traum int. cont.	1
2.1.10\ d strategy beliefs\traum strat. int. projekt	1
p m s 2.1.11	
p m s 2.1.11\ "nie abhängig sein"	1
p m s 2.1.11\ "dem seine kinder nicht vertrauen"	1
selbst\selbstkonzept\sk + 2.1.12	
2.1.12\ sk+ sport	1
2.1.13\ internal\attr. sk+ int. harte arbeit/training	1
2.1.14\ sk- ungeduld	1
2.1.14\ sk- schulische leistungsfähigkeit	1
2.1.16\ subj. int.konz.: multiple intelligenzen	1
2.1.16\ subj. int.konz.: planvolles handeln	1
2.1.17\ subj. krea.konz.: intuition / heureka	1
real life creativity 2.1.19	
2.1.19\ a ambiguität\ambig.: positiv (chance)	1
2.1.19\ b creative process\crea.proc.:	
2.1.19\ c creative person / creative press\crea-pers.:	
mut (durch gelassenheit)	1
2.1.19\ d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.:	
theorie-praxis-bezug	1
2.2 wertorientierungen / lebensziele	
2.2.1\ wert pers.: soz. kompetenz	1
2.2.1\ wert pers.: spontan, neugierig, offen	1
2.2.2\ wert selbst: soz. kompetenz	1
3 Handlungsmöglichkeiten	
3.1 handlungsraum schule	
3.1.1\ see schule: zuversicht	1
3.1.2\ sk schule: ambivalent / neutral	1
3.1.3\ I schule: pos.	1
3.1.4\ efe schule: pos.	1
3.2 handlungsraum zukunft	
3.2.1\ see zukunft: zuversicht	1
3.2.2\ sk zukunft: pos.	1
3.2.3\ kü zukunft: SK I (eher internal)	1
3.2.4\ efe zukunft: valenz eher hoch	1

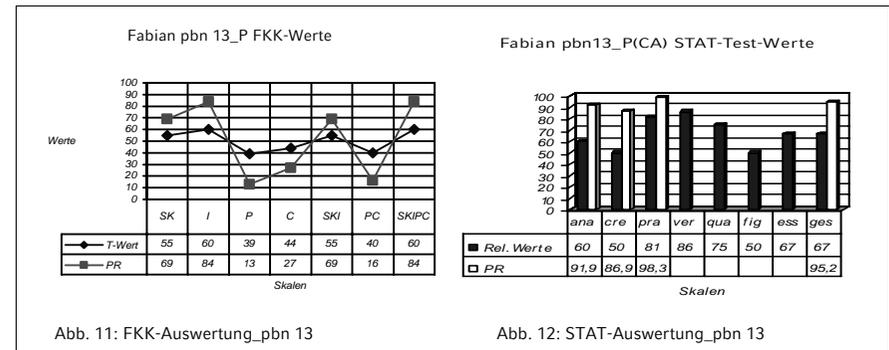
Tab. 5: Codes und Codehäufigkeiten der qualitativen Datenanalyse des Interviews pbn42

A3.3 Fall Fabian

Pbn-Cod. Gym Fabian pbn13_P
 Text I-NIK gymnasium/I-NIK gym fabian pbn13_P
 STAT-Screen P (praktischer Problemlöser_Tendenz integrativer Problemlöser)

Fabian (GYM Fabian pbn 13_P) ist 15 Jahre alt und besucht die 8. Klasse eines Gymnasiums in München. Als Einzelkind lebt er bei seinen Eltern, die beide berufstätig sind. Sein Vater ist Psychoanalytiker, seine Mutter arbeitet bei einem Zeitungsverlag.

A3.3.1 Einzelfallorientierte Analyse der psychometrischen Daten des FKK und STAT



Wie bei den anderen Schülern wurde bei Fabian der Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen durchgeführt (FKK), der folgende Ergebnisse brachte (Abb.11): Die Primärskala FKK-SK (generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten) weist einen überdurchschnittlichen T-Wert von 55 auf (PR 69). Fabian sieht demnach (ohne zunächst die Lebenssituation des Jungen mit einzubeziehen) grundsätzlich gute Handlungsmöglichkeiten in Problemsituation und zeigt sich dem Alter entsprechend selbstsicher und überzeugt von seiner Leistungsfähigkeit. Internalität als zweite Primärskala (FKK-I) liegt mit einem T-Wert von 60 deutlich über dem Durchschnitt (PR 84). Dies ist ein Hinweis darauf, dass der Schüler häufig das Geplante, Gewünschte erreicht und seine eigenen Interessen erfolgreich vertritt. Über wichtige Ereignisse bestimmt Fabian selbst in seinem Leben und sieht Erfolge eher abhängig von der eigenen Anstrengung und seinem Einsatz. Dagegen liegt die Skala Soziale Externalität (FKK-P: T-Wert von 39) deutlich unter dem Mittelwert (PR 13): Der Schüler sieht sich und das Leben eher als wenig abhängig von anderen Menschen. Der Jugendliche ist durchsetzungsfähig und emotional wenig vom Verhalten anderer abhängig. Zudem fühlt er sich durch mächtige Andere (powerful others) kaum oder nicht beeinträchtigt und sieht dementsprechend Ereignisse im Leben als wenig fremdverursacht. Fabian scheint relativ frei von Gefühlen der Ohnmacht und Hilflosigkeit. Fatalistische Externalität (FKK-C: T-Wert 44) als Indiz für Schicksalsgläubigkeit liegt leicht unter dem Durchschnitt (PR 27). Fabian sieht Ereignisse kaum an Zufall, Glück oder Pech gebunden, auch wenn diese Phänomene durchaus reflektiert werden und in der Einschätzung des Jungen vorkommen können. Die Sekundärskalen FKK-SKI (Selbstwirksamkeit: T-

Wert 55; PR 69), FKK-PC (Externalität: T-Wert 40; PR 16) sowie die Tertiärskala FKK-SKIPC (Internalität vs. Externalität: T-Wert 60; PR 84) verdeutlichen zusammenfassend, dass Fabian ein gutes Selbstbewusstsein besitzt und sich in Handlungsplanung und -realisation sicher ist und sich kaum abhängig von anderen Personen fühlt. Insgesamt also zeichnet den Schüler eine internale Kontrollüberzeugung aus, sieht sich relativ unabhängig von Zufallseinflüssen oder Fremdbestimmung, hat einen eher hohen Autonomiegrad und zeigt sich eher aktiv und handlungsorientiert (vgl. Krampen 1991).

Die Ergebnisse des Sternberg-Triarchic-Abilities-Test (STAT) zeigen für die Leistungen Fabians folgende Werte (Abb. 12): Das im interindividuellen Vergleich der Stichprobe sehr gute Gesamtergebnis der Skala STAT ges. (PR 95,2) zeigt den Schüler in differenzierter Betrachtung der Primärskalen STAT.analy. (PR 91,9), STAT.crea. (86,9) sowie STAT.prakt. (98,3) als guten Problemlöser sowohl bei analytischer Problemen, praktischer Problemen und auch solchen Aufgaben, die kreativ-synthetische Fähigkeiten verlangen. Herausragend löst der Jugendliche jedoch Aufgabenfelder, die als *praktische Probleme* im testtheoretischen Ansatz Sternbergs definiert sind. Dies führte im STAT-Screening zur Klassifikation als *praktischer Problemlöser_Tendenz integrativer Problemlöser* (Typus P des STAT-Screenings). Im Unterschied zu analytischen Problemen, die relativ eindeutig definiert sind, erfordern praktische Probleme zunächst die Erkennung und Formulierung des Problems. Zudem gibt es für die Lösung praktischer Probleme unterschiedliche passende Lösungen, die auf verschiedenen Wegen gefunden werden können und die sich in der Erfahrungswelt und dem Erfahrungshintergrund der handelnden Person abspielen. Ein weiteres Merkmal praktischer Probleme ist, dass der Erfolg des Problemlöseprozesses wesentlich von der eigenen, inneren Motivation, dem Engagement beeinflusst wird. Die kreativ-synthetische Lösung von Problemen zeichnet sich demgegenüber dadurch aus, dass Probleme auf eine neue Art und Weise gesehen und Probleme neu definiert werden (müssen).

Fabians Ergebnisse des STAT und des FKK zeigen einen selbstbewussten, intern kontrollierten und nach Selbstbestimmung strebenden Jugendlichen, dessen Stärke v.a. im überdurchschnittlichen Lösen von praktischen Problemstellungen liegt, bei denen subjektive Erfahrungshintergründe und soziale Überzeugungsarbeit eine wichtige Rolle spielen.

A3.3.2 Qualitative Analyse der narrativen Daten des Leitfadeninterviews I-NIK

In der Interviewsituation stellten sich die psychometrischen Daten differenzierter dar, da Fabian sehr offen und auskunftsfreudig Stellung zu allen angesprochenen Themen nahm.

Da sich Fabian im Interview auf seine Ausführungen bzgl. der offenen Fragen des STAT-Tests Teil 10.1 (Essay AI) bezieht, hier die schriftliche Bearbeitung der Schülers auf die Frage, von was *Lebenserfolg* abhängt bzw. was diesen behindern kann. Der Schüler verfasste hierzu folgendes:

Normalerweise würde es um ein hohe Qualifizierung, Intelligenz und um eine große Fachkompetenz gehen, doch was man heute von der Wirtschaft und Börsenzweigen mitkriegt, ist es wichtiger Kollegen zu mobben und auf dem schnellsten Weg es weit nach oben zu brin-

gen. Es wird auch vor keinem Mittel gescheut und man wird meiner Meinung nach schon in der Schule dazu getrimmt, einen falschen Ehrgeiz zu entwickeln. Die Hindernisse sind in vielen Berufen die gleichen: Männer werden eher genommen als Frauen, da sie ja Kinder bekommen können. Schwächere, labilere Menschen sind den stärkeren unterlegen. Ein „erfolgreiches Leben“ besteht für mich eher erst mal aus dem Beruf, deshalb habe ich das private Leben außer Acht gelassen. (STAT 10.1 / Essay-Text pbn13)

Fabian wirkte im Interview ähnlich offen und machte nicht den Eindruck Antworten gemäß der sozialen Erwünschtheit zu geben. Zunächst wurde er nach seinem Freizeitverhalten befragt (Leitfrage 1.1). Der Schüler nannte vielfältige Interessen und Themenbereiche: Computer und digitale Spiele, v.a. *Ego-Shooter*. Unter Ego-Shootern versteht man Kategorien von Computerspielen, bei denen die Darstellung einer frei begehbaren, dreidimensionalen Spielwelt durch die Augen eines menschlichen Spielercharakters in Egoperspektive (Ich-Perspektive) erfolgt. Der Spielverlauf wird schwerpunktmäßig geprägt durch den Kampf mit verschiedenen Schusswaffen gegen eine Vielzahl von unterschiedlichen Gegnern bzw. Monstern. Fabian gibt an, diese Spiele vernetzt mit anderen PCs häufig in der Gruppe zu spielen. Daneben nennt er sportliche und musische Orientierungen. Insgesamt ist eine differenzierte Freizeitorientierung erkennbar, deren "roter Faden" die Abwechslung ist:

Interviewer: Und würdest du selbst sagen, dass da irgend so eine Parallele ist bei deinen Hobbys, also gibts da irgend so ein Kriterium, wo du sagen würdest, das zieht sich so wie ein roter Faden durch meine Sachen? **Fabi: Ja, es ist halt immer so die Abwechslung, also ich geh raus uns spiel Fußball und am anderen Tag brauch ich dann wieder bisserl Abwechslung und spiel halt Playstation.** Interviewer: Also, du würdest selbst sagen, du bist sehr vielseitig, was solche Sachen angeht? **Fabi: Ja.** (Zeile 6-9)

Interessant erscheint Fabians Selbsteinschätzung, dass er sich eher als Strategiespieler, weniger als Wettkämpfer sieht.

Interviewer: Und würdest du eher so sagen, dass dich Mannschaftsspiele interessieren, wo es um Wettkampf geht oder eher so die, bei denen es um Strategie und Lösung von Problemen geht? **Fabi: Eher so Strategie, [...] weil Wettkampf ist nicht so meins.** (Zeile 9-11)

Die Präferenz für Strategiespiele stimmt mit den erforderlichen Kompetenzen Fabians im STAT-Test überein. Denn so wie bei der Lösung von praktischen Problemen sind gerade bei sog. rundenbasierten Strategiespielen eine genaue Planung und Problemanalyse der Aktionen und Spielzüge notwendig. Häufig werden in solchen Spielen politisch-diplomatische Zusammenhänge thematisiert, die tatsächlich in der Selbstbeschreibung Fabians Ausdruck finden (Leitfrage 2.1.1; Kat. aktuell deskriptiv personales selbst/adps 2.1.1):

Interviewer: Was ist dir zum Beispiel heute wichtig, worauf legst du Wert? **Fabi: Politik.** Interviewer: Politik. Was interessiert dich an Politik? **Fabi: Einfach das Weltgeschehen. Weil das beeinflusst uns so, das ist einfach wichtig.** (Zeile 21-22)

Während hier eher kognitive Ebenen (Kat. adps 2.1.1/adps kog.) angesprochen sind, die den Schüler und seine Gedanken bewegen, nennt er zunächst soziale Kategorien. Der Jugendliche spricht sein

Verhalten gegenüber anderen Peers und seine soziale Lethargie bzgl. der Pflege von sozialen Beziehungen an (Kat. adps 2.1.1/themen/"der soziale lethargiker"):

Fabi: Ja, also, dass ich manchmal die Freundschaften nicht so pflege. Und, aber trotzdem viele Freunde hab, also das ist ein bisserl schlechter Charakterzug. (Zeile 19-20)

Im Gespräch definiert sich Fabian dann sehr schnell selbst durch seine Zukunftspläne und zeigt ein grundlegend handlungsleitendes Skript auf.

Fabi: Also, wenn ich mal was anpack, dann pack ich es gscheid an. Interviewer: Und überlegst du dir lange, bevor du Dinge anpackst.[...] Fabi: Ja, wenn ich mal bei was dabei bin, dann möchte ich das schon durchziehen. Interviewer: Hast du zurzeit so ein Feld, wo du sagst, das ist dir zurzeit wichtig? Fabi: Ja, schon immer, Abitur und dann studieren. Interviewer: Was willst du studieren mal, hast du schon eine Idee? Fabi: Ja, eher Jura oder so. Interviewer: Warum Jura? Fabi: Das interessiert mich einfach. (Zeile 24-30)

Der Junge beschreibt sich als sehr zielbewusst (Kat. adps 2.1.1/themen/"der zielbewusste") und identifiziert sich stark mit den genannten Projekten Schulabschluss (Abitur) und Studium. Erste Pläne hat er hier entwickelt: Jura. Später führt Fabian aus, dass er Politiker werden will, die ja selbst sehr oft Rechtswissenschaften studiert haben. Leitfrage 2.1.2 intendiert evaluative Aussagen der gegebenen Selbstbeschreibung (evaluativ, ideales Selbst):

[2.1.2] Interviewer: Bist du mit dir, so wie du dich beschrieben hast 100% zufrieden, oder anders gefragt, was würdest du an dir ändern wollen, wenn du könntest? Fabi: Eigentlich nichts. Interviewer: Also, das passt bei dir so wie du bist. Fabi: Ja. (Zeile 31-34)

Der Schüler scheint mit sich auf den ersten Blick sehr zufrieden. Der Leitfadensimpuls 2.1.3 (Ought Self) führt zu einer Ebene der Selbstbeschreibung: den evaluativ sozialen Standards. Fabian beschreibt, wie ihn die anderen sehen sollten:

Fabi: In welcher Position, oder... Interviewer: Was ist so dieses Bild, wie einen die anderen sehen wollen? Fabi: Ja, mehr so die Leitung, also dass ich Verantwortung übernehme. Interviewer: Und woher kommt dieser Anspruch? Fabi: Ich war jetzt 3 Jahre lang Klassensprecher und ich komm da jetzt nicht mehr raus. Aber mir machts auch Spaß. Interviewer: Was glaubst du hat die anderen dazu bewogen, dass du Klassensprecher bist? Fabi: Ja, ich bin vielleicht verantwortungsbewusst. Ja, und ich glaub, dass es wichtig ist, dass ich näher bei den Schülern bin und nicht bei den Lehrern. Weil es gibt viele Klassensprecher, die sich so bei den Lehrern einschleimen. Interviewer: Und gibts da so Situationen, wo man als Klassensprecher so seinen Mann stehen muss? Fabi: Ja, man steht halt immer so zwischen den Bänken. Interviewer: Und akzeptieren die Lehrer, dass du solidarisch sein musst? Fabi: Auf keinen Fall. Interviewer: Ehrlich nicht? Meinst du, das gilt für die meisten? Fabi: Ja, es sind schon Einzelfälle, die das respektieren. Interviewer: Es ist manchmal so, dass wir von Schülern hören, die dann Ärger erwarten, weil die Lehrer nicht unterscheiden zwischen der persönlichen Meinung und dem Amt. Und dieser Spagat, fällt der dir schwer? Fabi: Eigentlich nicht. Ich machs gerne. Ich geh auch gerne mit Lehrern auf Konfrontationskurs. (Zeile 37-44)

Fabian fällt es schwer zwischen der deskriptiv-beschreibenden und evaluativ-bewertenden Ebene zu unterscheiden. Er sieht sich selbst als eine Art Führungsperson, die Verantwortung übernimmt und von Seiten seiner Mitschüler auch übernehmen soll. Am Beispiel des Klassensprecheramtes veranschaulicht Fabian seine Ansprüche an sich selbst und durch die anderen. Dass er dies gut findet, wie ihn die anderen sehen, führt der Jugendliche in LF 2.1.5 aus (aktuell evaluatives soziales selbst: Kat. aess 2.1.5/themen/"die leitungsfigur"):

[2.1.5] Interviewer: Findest du es gut so, wie dich die anderen sehen? Fabi: Ja, als Leitungsfigur. Interviewer: Das ist dir selbst auch wichtig? Fabi: Ja. Interviewer: Und wenn du überlegst, gibt es da noch andere Dinge? Fabi: Also, nicht so die sportliche Schiene, das ist nicht so meins und da leg ich auch keinen Wert drauf. Eher Sprachen, und dass mich die anderen dann auch so als Klassenbester sehen. In Französisch. Interviewer: War dir das schon immer wichtig? Fabi: Ja. Interviewer: Und wenn du das jetzt umgekehrt siehst, wie sollen sie dich auf keinen Fall sehen? Fabi: So nen Streber. Also, dass ich viel lern, das mach ich auch nicht. (Zeile 52-56)

Fabian ist es wichtig, eine exponierte Stellung innerhalb der sozialen Gruppe einzunehmen und sieht sich der Erwartung seiner Peers verpflichtet. Doch nicht nur auf der Ebene sozialer Verantwortungsübernahme möchte der Schüler eine hervorgehobene Stellung beanspruchen, auch in leistungsbezogener Hinsicht scheint ihm die soziale Anerkennung besonders wichtig. Dabei schränkt er ein, dass er auf keinen Fall als "Streber" gesehen werden will. Diese Aussage wird transparenter bei Einbezug der Leitfrage 2.1.6: Fabian hält sich selbst für sehr intelligent, was nach seinem subjektiven Intelligenzkonzept intensivere Lernbemühungen als nicht notwendig erscheinen lässt.

Eine neue Seite seiner eigenen Person thematisiert er bei der retrospektiven Reflexion der LF 2.1.6 (deskriptiv und evaluative Perspektive, realistisches Selbst; Kat. kont. diskont. 2.1.6/schulwechsel). Der Übertritt von der Grundschule auf das Gymnasium sei für den Schüler selbst ein Neuanfang gewesen. Er berichtet, er sei in der Grundschule immer sehr angespannt gewesen und handelte stark ausgerichtet an Anderen (soziale Externalität). Der Schüler gibt an, bewusst an seiner "Lockerheit" gearbeitet zu haben und hat den Schulwechsel deshalb als Neuanfang und sehr positiv empfunden:

Fabi: Ja, ja, das war so der Übertritt auf Gymnasium. Da bin ich lockerer geworden und hab nicht immer alles so ernst gesehen. Interviewer: Ja, und wie war das vorher? Fabi: Auf der Grundschule, da war ich immer so angespannt und wollte es allen recht machen und das geht einfach nicht. Interviewer: Und woher kam das, dass du allen gefallen wolltest? Fabi: Da hab ich mir selbst den Druck gestellt. Interviewer: Und am Gymnasium, hast du dir dass dann bewusst gemacht, dass du sagst... Fabi: Ja, das war so ein Neuanfang und dann hab ich mir gedacht, das geh ich einfach lockerer an. Interviewer: [...] Und hast du den Übergang als positiv in Erinnerung, dass du sagst, ab da beginnt echt eine gute Zeit für mich? Fabi: Ja, auf jeden Fall. Interviewer: [...] kann man da daran arbeiten, dass man sich nicht so unter Druck setzt? Fabi: Ja, kann man schon. (Zeile 62-66)

Wo für viele der Schüler der Stichprobe ein Schulwechsel mit Problemen oder Ängsten verbunden war, ist es für Fabian anders. Er schildert den Wechsel zur Sekundarstufe als Wechsel von einer eher externalen hin zu einer internalen Orientierung und größerer Selbstbestimmung. Die prospektiven Selbstthematizierungen (LF 2.1.8) handeln erneut von "Lockerheit", nachdem er zunächst "harte" Ziele formuliert:

[2.1.8] Interviewer: Was glaubst du, was für ein Mensch wirst du einmal sein? **Fabi: Ja, Abitur, Studium, Beruf.** Interviewer: Und für dich selbst, glaubst du, dass du dich so weiterentwickeln wirst, glaubst du, dass nach dem Abi noch mal so ein Turning-Point kommen wird? **Fabi: Kann schon sein.** Interviewer: In welche Richtung könnte das sein? [...] **Fabi: Ich werd vielleicht noch lockerer.** Interviewer: Wie lockerer? **Fabi: Also, dass ich mit anderen Leuten, die mir auch nicht so entsprechen, die mir nicht so sympathisch sind, dass ich die lockerer nehm.** Interviewer: Wie gehst du jetzt mit solchen Leuten um? **Fabi: Es ärgert mich einfach. Also, wenn jemand eine andere Meinung hat, die ich überhaupt nicht vertrete.** Interviewer: Und was machst du dann? Diskutierst du dann? **Fabi: Da kann ich dann stundenlang diskutieren. Ich will den auch irgendwie von der anderen Meinung abbringen.** Interviewer: Und dadurch, dass du sagst, du willst da lockerer werden, nervt dich auch manchmal? **Fabi: Ja, manchmal nervts schon.** Interviewer: Meinst du die anderen Leute nehmen das so als Stärke wahr? **Fabi: Ne, eher als Schwäche, man kann mich da ja auch ärgern.** (Zeile 70-79)

Abitur, Studium, Beruf. Diese klare Orientierung steht in Fabians Sichtweise für Lebenserfolg, wie er im STAT-Essay (STAT 10.1) geschrieben hat. Daneben spricht er soziale Probleme an, die er selbst als solche wahrnimmt: soziale Intoleranz und emotionale Probleme beim Akzeptieren anderer Meinungen. Fabian geht es weniger um den Inhalt der eigenen Ideen, sondern um die Anpassung des Gesprächspartners an seine Meinung. Der Diskurs ist gewissermaßen die Plattform zur Aushandlung von sozialen Rollen und Positionen, wie er es selbst als Anspruch formuliert hat (vgl. Zeile 52-56). Er erkennt diese Eigenschaft faktisch an und erkennt sie durchaus als Schwäche, die er als Provokationsmöglichkeit durch seine Mitschüler erlebt hat.

Das Berufsziel konkretisiert Fabian: er will Jura studieren und Politiker werden (personal, deskriptives prospektives selbst; Kat.: pdps 2.1.8/"der politiker"):

Ja, man muss ja mit Jura nicht Anwalt werden. Viele Politiker haben auch Jura studiert. Und, also ich glaub schon, das ist hilfreich. Interviewer: Also würdest du gerne mal in die Politik gehen? (Zeile 79-80)

An diesem Punkt findet ein Übergang von realitätsbezogenen Standards hin zur Kategorie von Jugendträumen statt (Kat. Traum/Id.entw. 2.1.10/a domain/traum dom. "bundeskanzler"): Fabian will Bundeskanzler werden. Die Frage, ob er denn fest daran glaube oder ob es nur ein Traum ist, beantwortet er wie folgt:

Fabi: Ja, ist schon eine Motivation und ich hab das Ziel auch vor Augen. Versuchen kann mans ja. (Zeile 91)

Der Jugendliche ist sich der Schwierigkeit, diesen Traum zu erreichen natürlich durchaus bewusst. Es wirkt vielmehr wie ein subjektives Symbol für seinen Ehrgeiz und sein Ziel einer herausragenden sozialen Stellung bzw. sozialer Anerkennung. Die Analyse notwendiger sozialer Fähigkeiten auf dem Weg zu seinem Ziel, hat er schon beschrieben:

Was man heute von der Wirtschaft und Börsenzweigen mitkriegt, ist es wichtige Kollegen zu mobben und auf dem schnellsten Weg es weit nach oben zu bringen. Es wird auch vor keinem Mittel gescheut und [...] Schwächere, labilere Menschen sind den stärkeren unterlegen. (Auszug STAT 10.1-Essay pbn 13)

Neben diesen interpersonalen Prozessen fokussiert Fabian kulturelle Ressourcen (vgl. Bourdieu 1983), insbesondere institutionalisiertes Kulturkapital in Form staatlich anerkannter Abschlüsse, als interne Kategorie des Gelingens sowie externe Faktoren (Kat. Traum / Id.entw. 2.1.10/c control-beliefs/traum int. und ext.):

Interviewer: Von was hängt es ab, ob dein Traum in Erfüllung geht oder nicht? **Fabi: Vom Studium. Dass ich ein gutes Studium mach.** Interviewer: Also im Grunde hast du es in der Hand, wenn du alles richtig machst? Kannst du es schaffen? **Fabi: Ja.** Interviewer: Angenommen, du machst alles richtig, von was könnte es dann abhängen, dass es doch nicht klappt? **Fabi: Ja, von der Willkür anderer Leute.** (Zeile 92-95)

Die Konkretion der Strategieüberzeugungen zeigt die Dominanz der Durchsetzungsthematik des Schülers (Kat. traum / Id.entw. 2.1.10/d strategy beliefs/traum strat. int. projekt).

Interviewer: Was tust du, damit er [sein Traum] in Erfüllung geht? **Fabi: Ja, vielleicht auch meine Ellenbogen benutzen, wens nicht anders geht.** Interviewer: Also mit gleichen Bandagen... **Fabi: Ja.** Interviewer: Würdest du sagen, dass man selbst auch mal richtig austellen darf, wenn das die anderen bei einem machen? **Fabi: Ja.** (Zeile 96-99)

Im Interviewverlauf wird klar, was für den Schüler subjektiv auf dem Spiel steht und weshalb er häufig oft Konfliktszenarien beschreibt und Strategien der Auseinandersetzung diskutiert: er hat Angst, ein "gescheiterter Mann" zu werden (prospektiv mögliches Selbst; Kat.: pms 2.1.11).

[2.1.11] Interviewer: Wie möchtest du auf gar keinen Fall werden und was könnten Gründe dafür sein, dass du doch so wirst? **Fabi: Ja, so ein gescheiterter Mann.** Interviewer: Und was wäre für dich gescheitert? **Fabi: Ja, das Studium verhaun und dann einfach abgestürzt, oder auf dem Weg zum großen Ziel, also Bundeskanzler zum Beispiel jetzt, und dann auf dem Weg scheitern und fallen.** (Zeile 100-104)

Nachgefragt, ob ihm *Familie* denn neben der beruflichen Perspektive ein Wert in der Zukunft sei, antwortet der Jugendliche, dass dies derzeit kein Thema sei und er erst ab dem Alter von 30 darüber nachdenken werde (vgl. Zeile 104-105).

Teil C des Interviewleitfadens intendiert die Reflexion eigener Stärken und Schwächen sowie die subjektive Intelligenztheorie des Schülers. Als Stärke nennt Fabian "Durchsetzungsvermögen" (Zeile 109; Kat. sk+ 2.1.12). Die Ursache seiner Durchsetzungsfähigkeit erklärt Fabian so (Kat.: attr. sk+

2.1.13/external/attr. sk+ ext. familie):

Fabi: Bin Einzelkind. Interviewer: Und das heißt? **Fabi: Ich hatte nie Bruder oder Schwester, ich war immer allein gegen meine Eltern.** Interviewer: Und wenn du dich so vergleichst mit anderen, glaubst du, dass du ein stärkeres Durchsetzungsvermögen hast als andere? **Fabi: Ja.** Interviewer: Und glaubst du, das kann man lernen, oder ist es so eine Sache, die einem gegeben ist? **Fabi: Ja, nicht gleich von der Geburt an, aber von den Eltern mitgegeben.**

Die haben mir halt Selbstvertrauen gegeben. Interviewer: Und worin haben die dich bestärkt? **Fabi: In allem, was ich gemacht habe. (Zeile 11-113)**

Fabian attribuiert external, d.h. im Kontext seiner familiären Entwicklungssituation. Als Einzelkind musste er sich ohne die Unterstützung etwaiger Geschwister gegen seine Eltern durchsetzen. Die Erziehung durch seine Eltern hat der Junge als stärkend empfunden, da ihn seine Eltern "in allem" unterstützt hätten und ihm dadurch Selbstvertrauen gegeben haben. Eine weitere Quelle seines positiven Selbstkonzepts: "Ja, und dass ich Ansätze hab, Probleme zu lösen" (Zeile 113). Auf einer Metaebene spiegelt Fabian das Ergebnis des STAT wieder, der gute Fähigkeiten im Lösen praktischer Probleme bestätigt hat. Die Selbstthematizierungen des Schülers zeigen kognitive, soziale, emotionale und produktorientierte Standards. Dem entspricht seine subjektive Theorie der Intelligenz, die den Ansätzen Gardners (Theorie der multiplen Intelligenzen; 1998) ähnlich ist. Fabian sieht grundsätzlich zweierlei Arten von Intelligenz: eine geistige und eine emotionale Intelligenz, die voneinander unabhängig sind (Kat. subj. intelligenzkonzept 2.1.16/subj. int.konz.: multiple intelligenzen):

Fabi: Wenn du intelligent bist, dann hast du viel mehr Möglichkeiten, was zu machen. Und einen größeren Spielraum. Interviewer: Wie würdest du Intelligenz beschreiben, was ist Intelligenz? **Fabi: [...] Es gibt die eine Intelligenz, die geistige, zum Beispiel Problemlösungen und es gibt halt auch die emotionale Intelligenz.** Interviewer: Und meinst du, die hängen zusammen? **Fabi: Ne, das sind unterschiedliche Dinge. (Zeile 123-124)**

Fabian erklärt, sein Vater sei Psychoanalytiker (Zeile 125) und habe mit ihm schon öfter über die Frage der Intelligenz und über Stärken/Schwächen von Menschen gesprochen. Als eigene Schwäche gibt der Jugendliche "Sturköpfigkeit" (Zeile 130; Kat.: sk- sturköpfigkeit) an, die er in enger Verbindung mit seinem positiv bewerteten Durchsetzungsvermögen sieht. Ursächlich für diese Schwäche sei sein ausgeprägtes Zielbewusstsein, das er von seinen Eltern "übernommen" habe (vgl. Zeile 133-134; Kat.: attr. sk- 2.1.15/internal/attr. sk-int. zielfixierung).

Die situative Kontrolle zu besitzen und zu behalten, scheint für Fabian Sicherheit zu bedeuten. Leitfrage 2.1.19 versucht, dies näher zu beleuchten und fragt im Umkehrschluss, wie er sich in neuen Situationen verhält und wie es ihm damit geht (real-life-creativity).

Interviewer: Machen dir solche Situationen eher Angst oder freust du dich über jede neue Herausforderung und Erfahrung? **Fabi: Es kommt darauf an. Schulwechsel ist schon was, weil wenn man an einer Schule ist und die ganzen Freunde da hat, dann ist das ein eigener Punkt, aber sonst machen mir Neuanfänge aber eher Spaß.** Interviewer: Also du

würdest trennen, wenn es um Menschen geht, aber generell freust du dich, wenn du durch neue Aufgaben beansprucht wirst? **Fabi: Ja.** Interviewer: Und wenn du mit neuen Situationen konfrontiert bist, wie gehst du da ran? **Fabi: Ich check erst mal, welche Leute liegen mir, welche nicht, und ich versuch halt dann gleich von Anfang an meine Meinung, ja dass ich meine Meinung präsentier. Und auf keinen Fall in die Mitläuferrolle komm. Weil, das ist das Schrecklichste, was es für mich gibt.** Interviewer: Ist es dann eher so, dass du deine Ideen so gut findest, dass du sie durchsetzen willst oder dass es dich nervt, wenn andere den Ton angeben? **Fabi: Beides, ich mag einfach ein Mitbestimmungsrecht haben. Ich mag nicht, dass andere was über meinen Kopf hinweg entscheiden.** Interviewer: Das heißt also, du nimmst eher das Heft in die Hand bei solchen Situationen? **Fabi: Ja. (Zeile 152-158)**

In diesem Abschnitt finden sich zwei bedeutende *biographische Kernnarrationen* als Verdichtung gemachter Erfahrungen und Einstellungen:

(1) Und auf keinen Fall in die Mitläuferrolle komm. Weil, das ist das Schrecklichste, was es für mich gibt. (Zeile 156)

(2) Ich mag nicht, dass andere was über meinen Kopf hinweg entscheiden. (Zeile 157)

Das geschilderte Streben nach herausgehobenen sozialen Rollen wird hier als Gegenentwurf zur gefürchteten "Mitläuferrolle" subjektiv erklärbar und durch die internale Ausrichtung und die Abwehr gegen *powerful others* (mächtige Andere als Variante der Externalität neben Fatalismus) betont (Kat. real life creativity 2.1.19/b creative process/crea.proc.: soziale initiative (der pole positioner)). Dieses Streben nach der ersten Position fand in der induktiven Codierung den Ausdruck als "der pole-positioner". Doch welche Rolle spielt die Schule nun außer der beschriebenen Allokationsfunktion durch die Zuteilung von Rollen und Möglichkeiten im Anschluss an den Schulabschluss? Fabians subjektives Konzept einer Schule, die auf das Leben vorbereitet, lässt sich folgendermaßen (Kat. 2.1.19 d/ subj. schulentw.: individualisierung / differenzierung):

Fabi: Na, ich geh da [Anm.: Schule] rein und hab das Selbstbewusstsein oder ich hab halt nicht. Aber steigern, es wird eher heruntergespielt. Interviewer: Wodurch? **Fabi: Ja von den vielen Schülern, dass du nicht einer bist, sondern du bist 30ster.** Interviewer: Also du bist nicht so anerkannt? **Fabi: Ja.**

Interviewer: Wie könnte Schule dich darauf vorbereiten, im Leben für neue Situationen gerüstet zu sein? **Fabi: Also, sozial auf keinen Fall. Mit Wissen und halt mit dem Abitur.** Interviewer: Aber das, was sie dir vermitteln an Fähigkeiten und Fertigkeiten, würdest du sagen, bis auf Wissen ist das im Grunde nicht viel? **Fabi: Nö.** Interviewer: Könntest du dir eine Schule vorstellen, die das leisten könnte? **Also, wie müsste so eine Schule sein? Fabi: Eine, die mehr auf die individuellen Fähigkeiten eingeht. Und nicht so gleichgesetzt handelt.** Interviewer: Und würde auch Unterricht anders aussehen? **Fabi: Ja, klar. Mehr Fächer und auch ne freie Fächerwahl. [...] Die Bevölkerungszahl von Deutschland geht ja immer mehr zurück und die Kinder werden immer weniger und dann wird ja an den Schulen auch die Schülerzahl immer weniger und dann legt man, glaub ich, schon mehr Wert auf Individualität. (Zeile 172-177)**

Fabian fühlt sich als einer von 30 und in seiner Individualität zu wenig wahrgenommen und gefördert. Eine Schule, die wirklich auf die Zukunft vorbereitet, müsste individuell differenzieren können, was er am Gymnasium nicht erkennen kann. Aufgrund dieses impliziten Konkurrenzdrucks und Wettbewerb um Anerkennung ist Selbstbewusstsein für ihn ein Schlüssel, um sich durchzusetzen.

Der Schüler sprach im Verlauf des Interviews kaum von inhaltlichen Idealen oder Werten. In LF 2.2.1 sollte diese Dimension auch an moralischen Vorstellungen beleuchtet werden:

[2.2.1] Interviewer: Welche Merkmale hat ein wertvoller Mensch für Dich? Fabi: Auf privater Ebene oder mehr geschäftlich? Interviewer: Ja, wann hat jemand einen guten Charakter? Fabi: **Ja, wenn man sich auf ihn verlassen kann. Äh, Freundlichkeit, nein, nicht Freundlichkeit, dass er mir sympathisch ist. Dass er die gleichen Meinungen teilt, oder wenigstens in Ansätzen.**

Menschen, die Fabian wertschätzt, sollten die gleiche Meinung wie er vertreten. Dass ihm genau diese Einstellung schon in soziale Schwierigkeiten gebracht hat, schilderte Fabian schon mehrmals im Verlauf des Gesprächs. Angesprochen auf die Handlungsräume Schule (LF 3.1) sieht er trotz grundsätzlicher Zuversicht folgende Gefahrenquelle (Kat. kontrollüberzeugung 3.1.3 / I schule:neg.):

Fabi: Mobbing zum Beispiel, aus der Klasse raus. Also, dass man aus der Klassengemeinschaft raustritt. Interviewer: Also, dass man keinen Platz mehr... **Fabi: Und da ist natürlich so eine Führungsposition gefährlicher als so ein einfacher Mitläufer.** Interviewer: Ist das Thema hier in deiner Generation? Fabi: Ja. Interviewer: Und würdest du sagen, in jeder Klasse gibt es Mobbingprozesse? Fabi: Ja. **Interviewer: Und in welcher Klasse geht es los? Fabi: Erste Klasse.** Interviewer: Und die Gründe für sowas? Fabi: Das ist das Gruppendasein und es gibt halt verschiedene Gruppen und irgendjemand passt halt überhaupt nicht in irgendwelche Gruppen. Und der ist halt dann der Blöde. (Zeile 198-200)

Es liegt die Vermutung nahe, dass Fabian eventuell selbst schon Opfer von Mobbing-Aktionen wurde, nachdem er den Beginn dieser psychischen Gewalt in das Grundschulalter datiert und v.a. die größere Gefährdung, selbst als Opfer in Frage zu kommen, in sozial exponierten Stellungen ("Führungsposition") sieht. Teilweise räumt der Jugendliche noch Schicksalsschläge ein, die eine positive Zukunft behindern könnten (vgl. LF 3.2.2). Diese Einschätzung entspricht seinem durchschnittlichen Wert für fatalistische Externalität (FKK-C), der schicksalhafte Ereignisse nicht ganz ausräumt (vgl. Zeile 216):

[3.2.2] Hast du Einfluss darauf, dass deine Zukunft zukünftig positiv verläuft? Wie schätzt du deine Möglichkeiten selbst ein? Fabi: Ja. Interviewer: Und welchen? **Fabi: Ja, dass ich halt einfach mein Bestes dafür geb. Es kann zwar auch Schicksale geben, dass zum Beispiel die Mutter verstirbt, aber ich versuch einfach mein Bestes.** (Zeile 210-212)

A3.3.3 Einzelfallbezogene qualitative Analyse identitätstheoretischer Konstrukte

[a] Situationale Selbstthematisierungen

Fabian schilderte zahlreiche retrospektiv, aktuell und prospektiv ausgerichtete Selbsterfahrungen, die als *situative Selbstthematisierungen* terminologisch eingeführt wurden. Dabei wurde neben der zeitlichen Strukturierung (retrospektive, aktuelle und prospektive Perspektive) fünf zentrale Modi der Selbstwahrnehmung bzw. Rekonstruktionsmodi unterschieden: emotionale, körperliche, soziale, kognitive und produktorientierte Rekonstruktion. Der Jugendliche berichtete ausführlich über seine Erfahrungen und Erlebnisse auf dem Hintergrund aller fünf Rekonstruktionsmodi. Auffallend war die intensive reflektierte Vernetzung emotionaler (wie habe ich mich in der Situation gefühlt), sozialer (was habe ich an Rückmeldung zu meiner Person oder meines Verhaltens wahrgenommen), kognitiver (welches Bild hatte ich selbst von mir in einer bestimmten Situation und habe ich meine eigenen Erwartungen erfüllt) und produktorientierter Modi (habe ich bestimmte Ziele erreicht, Anforderungen erfüllt und ein bestimmtes Bild von mir abgegeben). Lediglich körperorientierte Selbstaspekte (ob man sich etwa schwach gefühlt hat, einem „die Knie gezittert“ haben) waren im Vergleich zu den anderen genannten Modi intraindividuell unterdurchschnittlich thematisiert. Fabian analysiert klar gemachte Erfahrungen und überträgt sie auf seine zukünftige Identitätsarbeit, in Form von Entwürfen und Identitätsprojekten. Besondere Bedeutung hat dabei folgende exemplarische Aussage auf die Frage, was für ein Mensch Fabian glaubt, einmal zu sein (Leitfrage 2.1.8; Zeile 70 ff.):

[2.1.8] Interviewer: Was glaubst du, was für ein Mensch wirst du einmal sein? Fabi: Ja, Abitur, Studium, Beruf.

Der Schüler antwortet auf die bzgl. der fünf Modi eigentlich unspezifisch angelegte Frage klar produktorientiert. Er weiß, was er erreichen will und reflektiert seine Person, seine Strategien und soziale Wahrnehmung auf dem Hintergrund dieser Ziele.

[b] Dominierende Teilidentität

So ist als dominierende Teilidentität die des *Schülers* identifizierbar. Dabei ist diese *Teilidentität Schüler* klar auf die weiteren Ziele hin ausgerichtet: Abitur, Studium, Beruf. So wenig Fabian von anderen jugendtypischen Ebenen von Teilidentitäten (Freizeit, Peers, Beziehung, Familie usw.) berichtet, so detailliert gibt er Auskunft über die Standards der Teilidentität Schüler. Diese Standards sind zumindest für die aktuelle Lebensphase Fabians gültig und werden theoretisch begriffen als ein Set von Bedeutungen, „die Personen entwickeln, und die definieren, wer man glaubt zu sein“ (Keupp u.a. 2002, 219). Diese Standards folgen den fünf genannten Erfahrungsmodi des Selbst:

- *Kognitive Standards* als Reflexion eigener schulischer Stärken und Schwächen: Fabian hält sich selbst für intelligent und einen „guten Problemlöser“. Er weiß um sein Selbstbewusstsein, das er explizit als Notwendigkeit des sich Durchsetzens ansieht. Das qualitative Selbstlabeling als „selbstbewusster Problemlöser“ entspricht weitestgehend der psychometrischen Datenlage des STAT und des FKK. Allerdings neigt Fabian im Gespräch immer wieder dazu, diese Analyse des sich durchsetzen Müssens so weit zu generalisieren, dass er folgendes Handlungsskript entwirft:

Normalerweise würde es um eine hohe Qualifizierung, Intelligenz und um eine große Fachkompetenz gehen, doch was man heute von der Wirtschaft und Börsenzweigen

mitkriegt, ist es wichtiger Kollegen zu mobben und auf dem schnellsten Weg es weit nach oben zu bringen. Es wird auch vor keinem Mittel gescheut und man wird meiner Meinung nach schon in der Schule dazu getrimmt, einen falschen Ehrgeiz zu entwickeln. Schwächere, labilere Menschen sind den stärkeren unterlegen. (Auszug aus STAT 10.1 / Essay-Text pbn13)

Gerade letztere Aussage stellt die Qualität von (schulischer) Erziehung mit dem Ziel der Vereinbarkeit von angemessener Leistungsbereitschaft und solidarischer Hilfsbereitschaft in Frage (vgl. BayEUG Art. 1 und 2).

- *Soziale Standards* als wahrgenommene Fremdeinschätzung seiner schulischen Fähigkeiten und Kompetenzen: Fabian geht davon aus, dass er in den Augen seiner Klassenkameraden eine soziale wie leistungsmäßige Ausnahmestellung einnimmt.

[2.1.5] Interviewer: Findest du es gut so, wie dich die anderen sehen? Fabi: Ja, als Leitungsfigur. Interviewer: Das ist dir selbst auch wichtig? Fabi: Ja. [...] dass mich die anderen dann auch so als Klassenbester sehen. [...] Interviewer: Und wenn du das jetzt umgekehrt siehst, wie sollen sie dich auf keinen Fall sehen? Fabi: So nen Streber. Also, dass ich viel lern, das mach ich auch nicht. (Zeile 52-56)

Die Bestätigung seiner schulischen Fähigkeiten sieht er zudem durch seine guten schulischen Noten untermauert. Fabian generalisiert die gemachten Erfahrungen hinsichtlich seiner Zukunftsperspektiven, die er als sehr gut bewertet.

- *Emotionale Standards* als Basis des entwickelten Selbstwertgefühls und Vertrauen in das eigene schulische Handeln: Emotionale Selbstthematisierungen wurden intensiv im Gespräch behandelt, als Fabian schilderte, wie sehr er sich in der Grundschule unter Druck gefühlt habe:

Fabi: Auf der Grundschule, da war ich immer so angespannt und wollte es allen recht machen und das geht einfach nicht. Interviewer: Und woher kam das, dass du allen gefallen wolltest? Fabi: Da hab ich mir selbst den Druck gestellt. (Auszug Zeile 62-66)

Am Gymnasium hat er den Neuanfang für sich bewusst genutzt, um „lockerer“ zu werden, wie er es nennt. Fabian thematisiert auch immer wieder das Thema Mobbing und den Druck durch die anderen Mitschüler. Insgesamt gibt sich Fabian entsprechend der FKK-Skalen der quantitativen Einzelanalyse voller Selbstvertrauen, was sich auch in den narrativen Daten widerspiegelt.

- *Körperorientierte Standards* als von ihm selbst erfahrene körperliche Fähigkeiten für das schulische Handeln und seine Leistungsfähigkeit: die körperliche Ebene spielt bzgl. der Teilidentität Schüler für den Jugendliche keine Rolle bzw. macht er keinerlei Aussagen diesbezüglich.
- *Produktorientierte Standards* als die Reflexionsebene, in der er die Konsequenzen seiner schulischen Bemühungen und Ergebnisse abwägt: Der Schüler ist sich über die Bedeutung des Schulabschlusses für die weitere Zukunft und seine Pläne voll bewusst. Er geht sogar so weit, dass er sich und seine Leben als gescheitert sehen würde, wenn schulischer und dann folgender universitärer Erfolg ausbliebe.

[c] Identitätsgefühl

Das Identitätsgefühl als subjektive Bewertung über die Qualität und die Art der Beziehung zu sich selbst (Selbstgefühl) als auch die Bewertung darüber, wie er selbst die Anforderungen des Alltags bewältigen kann (Kohärenzgefühl), scheint nach der qualitativen und psychometrischen Datenlage bei Fabian geprägt von positiver Selbsteinschätzung (eigene Standards werden weitgehend erfüllt), also einem positiven Selbstgefühl. Die Einschätzung über die Sinnhaftigkeit seiner Projekte (meaningfulness), Machbarkeit (manageability) und Verstehbarkeit (comprehensibility) als Faktoren des Kohärenzgefühls (vgl. Antonovsky 1998) fallen ebenfalls positiv aus. Allerdings ist das Identitätsgefühl wie auch das Konstrukt der Teilidentität zu komplex und dem Subjekt nur zum Teil bewusst. Sie können immer nur in Ausschnitten anderen erzählt werden, wie etwa den biographischen Kernnarrationen als bewusste Versuche der Person, „Dinge auf den Punkt zu bringen“.

[d] Biographische Kernnarrationen

(1) Und auf keinen Fall in die Mitläuferrolle komm. Weil, das ist das Schrecklichste, was es für mich gibt. (Zeile 156)

(2) Ich mag nicht, dass andere was über meinen Kopf hinweg entscheiden. (Zeile 157)

(3) Fabi: Ja, dass ich halt einfach mein Bestes dafür geb. Es kann zwar auch Schicksale geben, [...], aber ich versuch einfach mein Bestes. (Zeile 210-212)

(4) [...] auf dem schnellsten Weg es weit nach oben zu bringen. Es wird auch vor keinem Mittel gescheut und man wird meiner Meinung nach schon in der Schule dazu getrimmt, einen falschen Ehrgeiz zu entwickeln. [...] Schwächere, labilere Menschen sind den stärkeren unterlegen. Ein „erfolgreiches Leben“ besteht für mich eher erst mal aus dem Beruf, deshalb habe ich das private Leben außer Acht gelassen. (STAT 10.1 / Essay-Text pbn13)

Diese ausgewählten Aussagen Fabians sind der Versuch, inhaltliche Orientierungen des Schülers aufzuzeigen: Ziele (1), Folgen (2), Skript und Strategie (3) und subjektive Schlussfolgerung (4).

[e] Identitätsentwürfe und -projekte

Die qualitative Analyse der Identitätsmuster in Anlehnung an Camilleri (1990) lässt ein mehrdimensionales Bild erkennen:

- *Maskierte Identität:* Hier handelt es sich um das Ergebnis von Strategien, die darauf abzielen, die Person hinter den Rollenerwartungen möglichst ganz verschwinden zu lassen. Fabian analysiert, was er gesellschaftlich wahrnimmt und überträgt es auf seine Lebens- und Aktionswelt:

Normalerweise würde es um ein hohe Qualifizierung, Intelligenz und um eine große Fachkompetenz gehen, doch was man heute von der Wirtschaft und Börsenzweigen mitkriegt, ist es wichtiger [...] (STAT 10.1 / Essay-Text pbn13).

- *Synkretische Identität:* Da sich diese Formen der sozialen Auseinandersetzung (Mobbing, sich gegen Schwächere durchsetzen usw.) jedoch nicht vereinbaren lassen mit den Idealen, die er sich selbst im Umgang mit Freunden, der Familie gesetzt hat, wirken (pro- und antisoziale) Strategien zusammen, die je nach Bedarf bestimmte Identitätsformationen in Abhängigkeit von Bedürfnis-

sen und Forderungen der Umwelt darstellen.

- **Realistische Identität:** Die von Krappmann und anderen Identitätstheoretikern geforderte Balance zwischen den möglichen Identitätskonfigurationen ist bei dem Schüler Fabian als *Realistische Identität* umgesetzt. Denn der Jugendliche wendet Strategien an, die auf einen längeren Prozess der Subjekterfahrungen und auf einer begründeten Einschätzung über eine wahrscheinliche Zukunft basieren. Aus der realitätsnahen Analyse Fabians sind die von ihm definierten Ziele, Entwürfe und die Umsetzung in Identitätsprojekte durchaus zu verwirklichen.

Aus diesen Mustern und Strategien ist v.a. ein Typus von Identitätsprojekten qualitativ zu analysieren (vgl. Siegert/Chapman 1987):

- Typus 1: Aufrechterhaltung des gegenwärtigen Status: Definition der zukünftigen Identität als Fortsetzung gegenwärtiger Rollen und des Status: bei Fabian etwa die Rolle als „Verantwortungsträger“ bzw. der „Leitungsfunktion“.
- Identitätsprojekt Typ 2: *Realisierung von Lebensplänen*. Definition der Identität mit Blick auf das, was zukünftig erreicht werden soll: bei Fabian die produktorientierte Sichtweise des Schulabschlusses, des Studiums und der Berufsmöglichkeiten.

[f] Codes und Codehäufigkeiten (qualitative Datenanalyse)

Die qualitative Datenanalyse des Interviews mit Fabian ergab folgende **Codes und Codehäufigkeiten** (Code-Matrix-Browser / MAX.qda2-Ausgabe modifiziert):

Code-Matrix-Browser Fabian pbn13_P	
Leitfaden-Codes	
1 Freizeit	
1 Freizeit\themen\spo	1
1 Freizeit\themen\mu	1
1 Freizeit\themen\pc www	1
1 Freizeit\diff.orie.	1
2 Identität / Selbstkonzept	
2.1 multiples selbst\aktuell	
a d p s 2.1.1	
a d p s 2.1.1\themen\ "der soziale lethargiker"	1
a d p s 2.1.1\themen\ "der politikinteressierte"	1
a d p s 2.1.1\themen\ "der meinungsmonopolist"	1
a d p s 2.1.1\themen\ "der zielbewusste"	1
a d p s 2.1.1\ a d p s emot.	1
a d p s 2.1.1\ a d p s soz.	1
a d p s 2.1.1\ a d p s kog.	1
a d p s 2.1.1\ a d p s prod.	1
a e i s 2.1.2	
a e i s 2.1.2\themen\ "der >eigentlich nichts< typus"	1
a e o s 2.1.3	
a e o s 2.1.3\themen\ "der leitungsfunktionär"	1
a e o s 2.1.3\ a e o s soz.	1
a d s s 2.1.4	
a d s s 2.1.4\themen\ "der führungstyp"	1
a d s s 2.1.4\ a d s s soz.	1
a e s s 2.1.5	
a e s s 2.1.5\themen\ "die leitungsfigur"	1
a e s s 2.1.5\themen\ "der mühelos klassenbeste"	1
a e s s 2.1.5\ a e s s soz.	1
a e s s 2.1.5\ a e s s kog.	1
2.1 multiples selbst\retrospektiv	
retrospektiv\kont. diskont. 2.1.6	
retrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\schulwechsel	1
2.1 multiples selbst\prospektiv	
p d p s 2.1.8	

p d p s 2.1.8\ "der arbeitnehmer"	1
p d p s 2.1.8\ "der sozial tolerantere"	1
p d p s 2.1.8\ "der politiker"	1
p d p s 2.1.8\ "der lehrling / der student"	1
p d p s 2.1.8\ "Schule fertig machen"	1
p e i s 2.1.9	
p e i s 2.1.9\ "der politiker"	1
Traum / Id.entw. 2.1.10	
2.1.10\ a domain\traum dom. "bundeskanzler"	1
2.1.10\ b general beliefs\traum ambiv. belief	1
2.1.10\ c control-beliefs\traum int. und ext.	1
2.1.10\ d strategy beliefs\traum strat. int. projekt	1
p m s 2.1.11	
p m s 2.1.11\ "der an seinen zielen gescheiterte mann"	1
2.1 multiples selbst\selbstkonzept	
2.1.12\ sk+ durchsetzungsvermögen	1
2.1.12\ sk+ problemlösefähigkeiten	1
2.1.13\ external\attr. sk+ ext. familie	1
2.1.14\ sk- meinungsmonopolismus	1
2.1.14\ sk- sturköpfigkeit	1
2.1.15\ intenal\attr. sk-int. zielfixierung	1
subjekt. intelligenzkonzept 2.1.16	
2.1.16\ subj. int.konz.: multiple intelligenzen	1
subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17	
2.1.17\ subj. krea.konz.: planungsoffenheit	1
2.1.17\ subj. krea.konz.: innovation - neues schaffen	1
real life creativity 2.1.19	
2.1.19\ a ambiguität\ambig.: ambivalent	1
2.1.19\ b creative process\crea.proc.:	
soziale initiative (der pole-positionist)	1
2.1.19\ c creative person / creative press\crea-pers.:	
selbstbewusste soziale offensivität	1
2.1.19\ d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.:	
individualisierung / differenzierung	1
2.2 wertorientierungen / lebensziele	
2.2.1\ wert pers.: "wie ich" gleiche meinungen	1
3 Handlungsmöglichkeiten	
3.1 handlungsraum schule	
3.1.1\ see schule: zuversicht	1
3.1.2\ sk schule: pos.	1
3.1.3\ I schule: neg.	1
3.1.4\ efe schule: pos.	1
3.2 handlungsraum zukunft	
3.2.1\ see zukunft: zuversicht	1
3.2.2\ sk zukunft: interaktional	1
3.2.3\ kü zukunft: PC (eher external)	1
3.2.4\ efe zukunft: valenz eher hoch	1

Tab. 6: Codes und Codehäufigkeiten der qualitativen Datenanalyse des Interviews pbn13

A4 Jugendliche mit analytischen Strategien (STAT-Screen A)

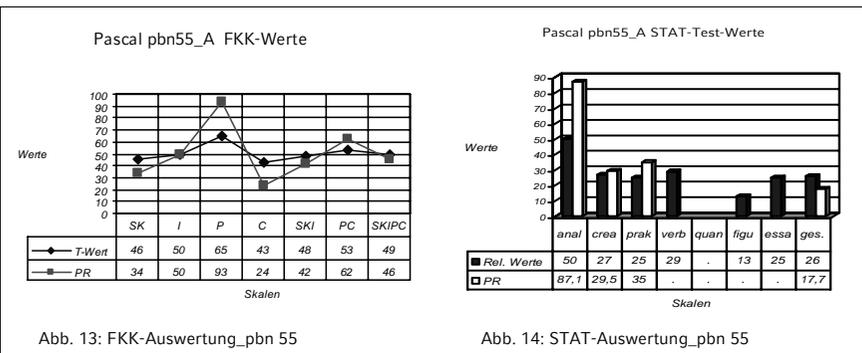
A4.1 Fall Pascal

Pbn-Cod. SzE Pascal pbn55_A
Text I-NIK schule zur erziehungshilfe\I-NIK SzE Pascal pbn55_(A)
STAT-Screen A (analytischer Problemlöser)

Pascal (SzE Pascal pbn55_A) geht in die Schule zur Erziehungshilfe im 8. Schulbesuchsjahr, die er seit der 6. Klasse im Anschluss an die Grundschule und einem Jahr Hauptschule besucht. Der Grund für den Wechsel an die SzE waren massive Unterrichtsstörungen an der Hauptschule, Gewalt gegen Mitschüler sowie delinquente Verhaltensweisen wie Diebstähle, unerlaubtes Graffiti-Sprühen, Vandalismus.

Der 15-Jährige lebt ohne Geschwister bei seiner allein erziehenden Mutter, zum Vater besteht nur unregelmäßiger Kontakt. Zu seiner Mutter pflegt der Schüler ein gutes und vertrauensvolles Verhältnis.

A4.1.1 Einzelfallorientierte Analyse der psychometrischen Daten des FKK und STAT



Der Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK) ergab folgende Ergebnisse in den Primär- und Sekundärskalen (Abb. 13): Die Werte in den Skalen des generalisierten Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten (FKK-SK: T-Wert 46; PR 34) sind leicht unter bzw. Internalität (SK-I: T-Wert 50) im durchschnittlichen Bereich. Überdurchschnittlich hoch liegt die Skala für Soziale Externalität (FKK-P) mit einem T-Wert von 65 (PR 93). Unter dem Durchschnitt befindet sich die Skala Fatalistische Externalität (FKK-C: T-Wert 43; PR 24). Die Sekundärskalen spiegeln dieses Bild wieder (FKK-SKI: PR 42; FKK-PC: PR 62). Eine Interpretation der Ergebnisse zeigt Pascal als einen Jugendlichen, der sich und sein Leben stark von abhängig von anderen Menschen sieht (powerful others; FKK-P). Er ist emotional stark vom Verhalten anderer abhängig und zeigt sich wenig durchsetzungsfähig. Zudem nimmt er Benachteiligungen durch "mächtige" Andere wahr und erlebt dadurch Gefühle der Ohnmacht und Hilflosigkeit. An schicksalhafte Wendungen durch Glück, Zufall oder Pech glaubt Pascal eher weniger (FKK-C).

Die Auswertung des STAT (Sternberg-Triarchic-Abilities-Test) ergab folgendes Bild (Abb. 14): Das

Gesamtergebnis richtig gelöster Aufgaben und Probleme ergab niedrigen Prozentrang von 17,7 (relativer Wert 26: prozentualer Anteil erreichter Punkte an der möglichen Höchstpunktzahl). Den höchsten Wert verzeichnet Pascal in der Skala analytischer Fähigkeiten (STAT.analy.: PR 87,1). Die Primärskalen für kreativ-synthetische (STAT.crea.: PR 29,5) und praktisch-problemlösende Fähigkeiten (STAT.prakt.: PR 35) lagen signifikant darunter. Dies führte im STAT-Screening zu der Zuordnung "analytischer Problemlöser" (A). Der Schüler scheint sich demnach leichter bei Anforderungen und Problemen zu tun, bei denen Aufgabenstellungen von außen vorgegeben werden, klar definiert sind, alle Informationen zur Lösung vorhanden sind. Schwerer fällt ihm nach der Interpretation der STAT-Daten die Neudefinition von Problemen, das Sehen von Aufgaben auf eine neue Art und Weise (synthetische Fähigkeit) sowie dem Umgang mit schlecht definierten Problemen, die eine Problemerkennung notwendig machen und nicht selten von der Erfahrungswelt des Einzelnen abhängen (praktisches Problemlösen) (vgl. Leone 2000, 75).

A4.1.2 Qualitative Analyse der narrativen Daten des Leitfadeninterviews I-NIK

Die Interviewsituation war geprägt von sehr großer Zurückhaltung Pascals. Er machte teilweise einen gleichgültigen Eindruck und brauchte viele Impulse im Gesprächsverlauf. Deshalb lagen die Gesprächsanteile vermehrt auf der Seite des Interviewers. Die Leitfragen wurden flexibel gehandhabt werden, um überhaupt ins Gespräch zu kommen. Insgesamt machte der Schüler einen emotional gedrückten Eindruck, seine Antworten ließen insgesamt sprachlich wie inhaltlich eine Tristesse und resignative Tendenz erkennen. So schilderte Pascal in Leitfrage 1.1 und 1.2 sein Freizeitverhalten und seine Hobbys ohne eine erkennbare emotionale Regung:

Pascal: Ja, in die Schule gehen, dann geh ich nach Hause, dann mal schauen, wie's Wetter is. Wenn's schön ist, dann geh ich raus und spiel Fußball. Wenn's nicht gut ist, dann spiel ich Playstation. (Zeile 16)

Nach der Schilderung seines Tagesablaufs hat der Schüler keine spezifische inhaltliche Orientierung in seinem Freizeitverhalten. Zwar spiele er ganz gern Fußball und fahre auch mal Skateboard, eine vertiefte subjektiv Sinn gebende Beschäftigung ist aus den Narrationen nicht zu identifizieren. Vielmehr geht es ihm außerhalb des schulischen Settings um eine soziale Orientierung:

Interviewer: Worauf legst du mehr Wert? Pascal: Dass ich meine Freunde seh. (Zeile 14)

Die Leitfrage 2.1.1 intendiert die Auseinandersetzung mit einem deskriptiven, realistischen Selbst ("so bin ich"). Pascal findet nicht viel, was er über sich sagen kann bzw. scheint nichts subjektiv Bedeutendes und Erzählenswertes über sich selbst zu finden:

Pascal: Ja, ich bin ruhig und groß, hab ne Brille. (Zeile 23)

Diese Reduzierung seiner Person auf äußerliche Merkmale und Verhaltensweisen bricht er nach und nach im Gespräch leicht auf. Der Schüler schildert im weiteren Verlauf, er sei schüchtern und könne sich vor allem bei neuen und unbekanntem Menschen kaum öffnen. Auf vertraute Situation lege er

großen Wert (vgl. Zeile 29).

So wenig er über sich selbst zu sagen im Stande erscheint, so wenig berichtet er darüber, ob er mit sich zufrieden ist oder nicht bzw. ob er etwas an sich ändern würde, wenn er könnte (aktuell evaluativ ideales Selbst; Kat. aeis 2.1.2/themen: "der >eigentlich nichts< typus"). Er antwortet auf die Frage, was er an sich ändern würde, wenn er könnte lapidar mit "eigentlich nichts." Interessanter Weise öffnet sich Pascal merklich in der Kategorie "ought self". Die Leitfrage 2.1.3 "Versuche dich einmal zu beschreiben, wie du sein solltest" beantwortet er wie folgt (Kat. aeos 2.1.3/themen/"der recht-schaffende"):

Pascal: **Dass ich halt anständig bin und keinen Mist bau.** Interviewer: Was ist Mist bauen? Was verstehst du drunter? Pascal: **Einbrechen oder Autos kaputt machen, Wände voll schmieren. Ja, lauter Scheiße machen.** So illegale Sachen. (Zeile 36-37)

Pascal hat eine klare Vorstellung von dem, wo die Grenzen liegen. In seiner Schilderung wird eine negative Orientierung erkennbar, der ein allgemeines "anständig sein" gegenüber steht. Die Erwartungen an ihn, was er nicht tun soll und darf, sind Pascal aus seiner eigenen Biographie bekannt und eindrücklich vermittelt worden. Positive Ansprüche an ihn, die möglicherweise an seine Fähigkeiten geknüpft sind, weiß er dagegen nicht zu formulieren und zu konkretisieren.

Schwierig fällt dem Jungen auch die Antwort auf LF 2.1.4 (deskriptiv soziales Selbst): "Was haben andere für ein Bild von Dir?" Nach einem ersten "Weiß ich nicht" (Zeile 43) sagt er folgendes:

Pascal: Ja, dass ich halt der Ruhige bin. **Dass ich nicht viel schläger und so. Dass ich feig bin und so.** Interviewer: Und ist das was Negatives, nicht viel zu schlagen? Ich hätte das spontan jetzt als was Gutes gesehen. Pascal: Is es ja auch. (Zeile 44-46)

Pascal, der feige Nichtschläger. Dieses Label gibt einigen Aufschluss darüber, welche Einstellungen und sozialen Regeln bei den Peers (an seiner Schule zur Erziehungshilfe) verbreitet sind: Nichtschlagen impliziert Feigheit. Obgleich er in LF 2.1.15 keine Aussagen darüber macht, wie ihn denn andere sehen sollten (Kat. aktuelle evaluatives soziales Selbst; aeis 2.1.5) und gleichzeitig angibt, es sei ihm egal, was die Anderen über ihn denken (Zeile 50), sieht er retrospektiv eine Wendung, einen Bruch in seiner Entwicklung (Kat. retrospektiv/kont. diskont. 2.1.6/erziehungsschw.geschichte):

Pascal: **Ja, dass ich halt ein Schlägertyp war, ich war Schläger, also (kurze Pause) früher war ich ein Schlägertyp. Das hat sich jetzt halt verändert.** Interviewer: Wie lange ging das? Pascal: Halbes Jahr. Interviewer: Und wie lange ist das her? Pascal: Drei Jahre, sowas. Interviewer: Das hat sich dann geändert. [...] Pascal: **Ich hab halt gedacht, es bringt nichts, zu schlägern und dann hab ich halt einfach aufgehört damit.** Interviewer: Und wodurch hast du kapiert, dass es nichts bringt? Pascal: Durch fernsehen hab ich's kapiert und durch meine Mutter. Interviewer: Was hat deine Mama gemacht, dass... Hat die dir gut zugeredet oder hat die dir erklärt, dass du da einfach auf die schiefe Bahn gerätst oder... Pascal: **Ja, wenn ich halt weiter schlägere, dann komm ich halt mal ins Gefängnis und so und da hab ich mir gedacht, ja, das will ich nicht. Dann hab ich aufgehört.** (Zeile 56-62)

Seine Identität als "Schlägertyp" hat Pascal aus Angst vor negativen Konsequenzen aufgegeben. Woher seine aggressiven Verhaltensweisen kamen, in welchen Situationen er sie zeigte und gegen wen sie sich gerichtet haben, kann er Schüler nicht näher benennen:

Interviewer: Woher kam das damals überhaupt, dass du geschlägert hast? Pascal: **Hm, weil ich halt Lust drauf hatte. Ich hab halt schon öfter Streit gesucht.** Interviewer: War das dann... Gegen wen hat sich das gerichtet? Gegen alle möglichen oder gegen bestimmte? Pascal: **Gegen alles mögliche.** (Zeile 64-66)

Die Konsequenzen seiner Abkehr von diesem Weg hat Pascal durch Ausschluss aus seiner bisherigen Clique zu spüren bekommen. Dies kennzeichnet auch noch seine aktuelle Situation an der jetzigen Schule. Er schildert sich als soziale isoliert und ausgeschlossen.

Pascal: Ja, **weil halt meine Freunde auch so Schlägertypen waren, dann wurde ich halt auch einer.** Interviewer: Und wie haben deine Freunde reagiert, wo du aufgehört hast zu schlägern? Pascal: Warum ich das so gemacht hab, warum ich nicht mehr schläger. **Dann haben sie mich halt ausgewiesen aus der Clique.** Interviewer: Und wie lang bist du jetzt hier in [xxx] an der Schule? Pascal: Drei Jahre. Interviewer: Hat das damit zu tun, dass damals... Pascal: Dass ich hier bin? Interviewer: Ja. Pascal: Ja. Interviewer: Also, bist du aus der anderen Schule raus geflogen, mehr oder weniger, und dann, mhm... Und hat dich das zum Nachdenken gebracht, dass das passiert ist? Pascal: Ja. Interviewer: Und wie ist es jetzt, wenn du so zurück guckst, bist du froh, dass es im Grunde damals eskaliert ist, dass du aufgehört hast damit, dass du jetzt, du hast ja noch alle Zukunftschancen, wenn du die Schule abschließt, einen Beruf machst. **Hast du das Gefühl, dass du für dich die Kurve gekriegt hast?** Pascal: **Ja.** (Zeile 67-73)

Der Blick in die Zukunft (LF 2.1.8; prospektiv deskriptiv personales selbst: pdps 2.1.8) offenbart zunächst einen unrealistischen Traum: Pascal will nach Amerika ziehen und Rapper werden. Allerdings räumt er schnell ein, dass er eigentlich selbst nicht wirklich daran glaubt und hat nur wage Vorstellungen, wie dieser Identitätswurf in die Tat umzusetzen wäre:

Interviewer: Was tust du, damit er in Erfüllung geht? Pascal: Weiß ich noch nicht. Wahrscheinlich ein Demodingsda oder sowas zum Plattenvertrag schicken. (Zeile 98-100)

Pascal ist sich im Grunde im Klaren, dass sein Entwurf kaum zu verwirklichen sein wird. Innerlich hat er einen realitätsnahen Identitätswurf entwickelt (Kat. Traum / Id.entw.2.1.10/d/traum strat. real. umorientierung):

Du hast ja gesagt, das ist ein Wunsch, angenommen, der Wunsch wird schwierig, was machst du bis dann? Wo wirst du mit 25 ganz realistisch stehen, vielleicht welchen Beruf wirst du machen? Pascal: Kfz - Mechaniker. Interviewer: Und freust du dich da drauf? Pascal: Mhm. Interviewer: Wie kamst du auf Kfz - Mechaniker? Pascal: Ja, ich hab da mal ein Praktikum gemacht und das hat mir halt dann gefallen. **Und jetzt will ich Kfz - Mechaniker dann machen.** Interviewer: Und hast du da schon eine Stelle danach in Aussicht? Eine Ausbildungsstelle? Pascal: Am Frankfurter Ring ist so eine. Interviewer: [...] Und wie lang dauert das, drei Jahre? Pascal: Glaub schon. Interviewer: Und du siehst dich dann quasi als Kfz - Mechaniker arbeiten und glaubst du, du wirst Familie

haben mit 25, 30 oder wirst du eher noch auf Tour gehen mit Freunden. Oder machst du dir da noch gar keinen Kopf? Pascal: Nö, da mach ich mir noch keinen Kopf. (Zeile 106-111)

Dahinter steckt sowohl ein Normalitätswunsch mit dem Ziel der Autonomie und finanziellen Unabhängigkeit (prospektiv evaluatives Idealselbst; peis 2.1.9/"der ganz normale"):

Pascal: Ich zieh dann aus. Interviewer: Und ist es für dich dann so ein Neuanfang auch? Pascal: Hm. Interviewer: Und freust du dich dann drauf, oder ist es eher so, dass du sagst, o.k.ist halt normal? Pascal: Ich freu mich schon drauf. Interviewer: Warum? **Pascal: Na ja, auf eigenen Füßen stehen und so. Dass ich kein Geld mehr von meinen Eltern bekomme. Dass ich halt selber Geld verdien. Ja, darauf freu ich mich.** (Zeile 113-116)

Dementsprechend ist seine größte Angst, keinen ordentlichen Schulabschluss zu bekommen, dadurch keinen Ausbildungsplatz und letztendlich als "Penner" zu enden (prospektiv mögliches Selbst; pms 2.1.11):

[2.1.11] Interviewer: Wie möchtest du auf gar keinen Fall werden und was könnten Gründe dafür sein, dass du doch so wirst? **Pascal: Auf der Straße, halt als Penner.** Interviewer: **Glaubst du, dass da auch nur ein Funken Gefahr besteht?** Pascal: **Ja.** Interviewer: Warum, inwiefern? Pascal: Wenn ich den Quali nicht schaff, dann hab ich halt keine Arbeit. (Zeile 120-121)

Pascal sieht seine Zukunft tatsächlich in Gefahr. Er erkennt in seiner jetzigen schulischen Situation an der Schule zur Erziehungshilfe kaum die Möglichkeit, noch erfolgreich den qualifizierten Hauptschulabschluss (Quali) zu erreichen. Er gibt an, er lerne nichts, weil in seiner Klasse aufgrund der "Störer" niemand etwas lerne:

Interviewer: [...] Bist du zuversichtlich, dass du das schaffst? Pascal: Ne. Interviewer: Eher nicht? Warum nicht? **Pascal: Ja, weil ich nichts lern.** Interviewer: Und warum lernst du nicht [...]? **Pascal: Weil wir nichts lernen.** Interviewer: [...] Was meinst du, was könnte man tun, dass sich das ändert, dass ihr was lernt? Pascal: **Die schlimmen rausschmeißen und dann halt lernen.** (Zeile 121-125)

Das Bild, das Pascal von seiner Schule hat, erzeugt in ihm eine narrative Variante erlernter Hilflosigkeit, indem ihn kontinuierliches Versagen bzw. das subjektive Erleben von Versagen davon abhält, Erfolgserlebnisse zu sehen bzw. konstruktive Identitätswürfe zu bilden (vgl. Seligman XXXX). Diese schulischen Umstände führen dazu, dass der Jugendliche seine persönlichen Entscheidungen als irrelevant wahrnimmt. Dieser Analyse entsprechen die psychometrischen Befunde des FKK-Fragebogens mit dem hohen Wert in der Skala "Soziale Externalität" (FKK-P) von 65 (T-Wert).

Um die Frage der erlebten Erfolgserlebnisse und der Wahrnehmung eigener Stärken geht es in Leitfrage 2.1.12: Die Beschreibung eigener Stärken (selbstkonzept/sk+ 2.1.12). Pascal fällt es relativ schwer, sich differenziert bzgl. der eigenen Person auszudrücken, antwortet jedoch zügig folgenmaßen (sk+ ind. schlüsselkompetenzen):

Pascal: Dass ich mich gut mit Autos auskenn, **dass ich fleißig bin und dass ich nicht aufgeb, wenn mal was nicht klappt.** (Zeile 131)

Auf dem Hintergrund des beruflichen Entwurfs Kfz-Mechaniker analysiert der Schüler entscheidende Kompetenzen: Fachkompetenzen im Kontext seines Berufswunsches und Aspekte von Schlüsselkompetenz wie Fleiß, Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz. Die Ursachen für diese Einschätzung eigener Stärken begründet Pascal auf dem Hintergrund gemachter (Lern-)Erfahrung. Diese reflektiert er in Kat. 2.1.13 (attr. sk+ 2.1.13/internal/attr. sk+ int. flow/motivation):

Pascal: (sagt nichts) Interviewer: Wann bist du fleißig und wann bist du faul? **Pascal: Ich bin fleißig, wenn's mir Spaß macht. Und wenn's mir nicht Spaß macht, dann bin ich nicht fleißig.** (Zeile 133-134)

Grundlage ist die eigene Motivation, von der abhängt, ob er in eine Arbeit investiert oder nicht. Diese klare internale Zuschreibung wird wiederum bestätigt durch den durchschnittlichen Wert der Skala "Internalität" (FKK-I) des Fragebogens für Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen.

Die Leitfrage 2.1.14 zielt auf negative Inhalte des Selbstkonzepts und die erste Antwort des Schülers überrascht dann doch:

Pascal: Meine Schwächen... Weiß ich im Moment keine. Keine Schwächen. (Zeile 139)

Erst im Kontext der subjektiven Intelligenztheorie (C2/LF 2.1.16: Würdest du dich selbst als intelligent bezeichnen?) werden Selbstzweifel benannt und eine reflexive Ebene eigener Schwächen erkennbar (Kat. subjekt. intelligenzkonzept 2.1.16/subj. int.konz.: (beruflich-prakt.) fertigkeiten):

Pascal: Hm, na ja, ich bin nicht intelligent. Interviewer: Warum? **Pascal: Weil ich nix kann.** Interviewer: Das heißt, für dich ist jemand intelligent, der irgendwas gut beherrscht. [...] gibt es so bestimmte Sachen, die Intelligenz ausmachen? Pascal: Das ist eigentlich egal. Interviewer: Also, würdest du sagen, dass ein guter Radioreporter genauso intelligent ist wie ein guter Kfz - Mechaniker, wie ein guter Bäcker, wie ein guter Arzt... Einfach die Leute, die ihren Job beherrschen. Ist das für dich Intelligenz? **Pascal: Ja.** (Zeile 144-147)

Intelligenz ist für Pascal das Beherrschen von beruflichen und praktischen Fertigkeiten. Er selbst gibt an, er könne selbst nichts richtig gut in praktisch-beruflicher Hinsicht und sei deshalb auch nicht intelligent. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei Pascals subjektiver Theorie über die Kreativität (Kat. subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17). So verneint er wiederum die Frage nach der eigenen Kreativität mit der Begründung, er könne weder musisch etwas leisten noch "Häuser bauen" (Zeile 154-155). Im Gespräch ergibt sich, dass den Schüler diejenigen Prozesse als kreativ zu bezeichnen sind, bei denen etwas Neues entsteht (Ansatz des kreativen Produkts: Zeile 154-158) (Kat. subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17/subj.krea.konz.: innovation - neues schaffen). Die wissenschaftlich viel diskutierte nature-nurture-Diskussion (Veranlagung vs. Erziehung) bzgl. der Intelligenz und der Kreativität beantwortet Pascal kurz und bündig:

Interviewer: Und glaubst du, dass man Kreativität und Intelligenz, dass es von vornher-ein gegeben ist, in die Wiege gelegt wird, oder dass es das Ergebnis harter Arbeit ist?
Pascal: Eher mit der harten Arbeit. (Zeile 159-161)

Auch hier bestätigt sich die eher internale Orientierung Pascals: Kreativität und Intelligenz sind zu einem großen Teil das Ergebnis harter Arbeit, also grundsätzlich von der Person selbst anzueignen. Ob eine Übertragung und Umsetzung von kreativen Fähigkeiten in performante Handlungen (praktische Fertigkeiten) gelingt, wird in der Fachliteratur als "Real-Life-Creativity" diskutiert. Die STAT-Ergebnisse für kreativ-synthetische Fähigkeiten lagen bei Pascal im unterdurchschnittlichen Bereich (STAT.crea.: PR 29,5). Demnach sollte er sich in der Lösung neuartiger Situationen und Herausforderungen eher schwer tun und sich darin weniger sicher fühlen. Der Eindruck wird durch das Interview bestätigt (Kat. real life creativity 2.1.19/a ambiguität/ambig.:angst):

Interviewer: Machen dir solche [neuen] Situationen eher Angst oder freust du dich über jede neue Herausforderung und Erfahrung? **Pascal: Angst.** Interviewer: Mhm. Woher kommt diese Sorge? **Pascal: Ungewissheit, was passiert und was man machen wird und so.** (Zeile 169-171)

Neue Situationen machen Pascal eher Angst, wie er sagt. Zur Vorbereitung versucht er Anforderungen zu antizipieren. Diese Anforderungen liegen bei ihm v.a. im sozialen Bereich, also den Ansprüchen, Erwartungen und Bewertungen durch andere Personen, von denen er abhängig ist (vgl. Skala FKK-P: powerful others) (Kat. crea.proc.: vorbereitung durch soz. sit. antizipation):

Pascal: Ja, ich überleg halt, was ich da sag und so. Interviewer: Mhm. Pascal: Und was da auf mich zukommt. **Interviewer: Und ist das dann für dich ein Stück Sicherheit?**
Pascal: Nein. (Zeile 178-179)

Ihm gibt seine Strategie keine zusätzliche Sicherheit. Vielmehr macht der Jugendliche Persönlichkeitseigenschaften dafür verantwortlich, ob ein Mensch mit neuen Herausforderungen gut zu Recht kommt. Entscheidend ist für Pascal Mut: Mut durch Gelassenheit, Mut durch Erfahrung (Kat. crea-pers.: mut (durch gelassenheit); crea-pers.: mut (durch erfahrung)):

Pascal: Also, die wo keine Probleme damit haben, dass die mutiger sind als die anderen.
 Interviewer: Und woher kommt dieser Mut, dann in neuen Situationen einfach drauf los zugehen? **Pascal: Erfahrung...** Interviewer: Mhm. Erfahrung, ähm, positive Erfahrung früher oder überhaupt Erfahrung, was man da macht? **Pascal: Erfahrung, was man da macht.** (Zeile 183-185)

Er gibt an, ihm fehle diese Erfahrung, neue Situationen erfolgreich bewältigt zu haben. Schule bereite darauf nicht vor (Kat. 2.1.19 d: schule als vorbereitung auf leben):

Interviewer: Glaubst du, dass Schule einen darauf vorbereitet, in neuen Situationen zu handeln? [..] **Pascal: Nein.** Interviewer: Gar nicht... Was hat dir Schule beigebracht? Statt dessen? **Pascal: Was lernen, Mathe und Deutsch.** Interviewer: Mhm, also im Grunde Wissen vermitteln... **Pascal: Ja.** (Zeile 191-194)

Schule hat mit dem Leben, das der Schüler "draußen" vermutet wenig zu tun und beschränkt sich auf Wissensvermittlung. Doch das ist für Pascal nicht das eigentliche Problem, vielmehr kritisiert er, dass selbst das nicht funktioniert. Erst müsse folgende Bedingung erfüllt sein (Kat.: subj. schulentw.: störer raus):

Interviewer: Also, wenn du Politiker wärest, was würdest du verändern? Pascal: Ein eigenes Haus bauen für die Chaoten. Interviewer: Mhm. Pascal: In der Schule. Interviewer: Mhm. Und das heißt also, dass die zu denen, die stören wirklich sagen, ihr müsst hier nicht sein, also geht rüber. Und wenn ihr euch wieder beruhigt habt, dann kommt wieder. Mehr oder weniger? **Pascal: Mhm.** Interviewer: [...] Und wär der Unterricht auch anders? **Also wär der normale Ablauf von Unterricht anders oder wär der genauso? Pascal: Genau-so.** (Zeile 198-201)

Pascal stellt damit das Grundkonzept der Schule zur Erziehungshilfe implizit in Frage. Er stellt die Frage, ob Unterricht möglich ist, wenn so viele "Chaoten" (Zeile 198) zusammen lernen sollen. Obwohl er selbst angibt, für Unterrichtsstörungen nur mehr selten verantwortlich zu sein, hat er keine Möglichkeiten zu lernen, da kein Unterricht stattfindet. Die behindernde Bedingung ist nach Pascal die Institution, die eigentlich Reintegrationsfunktion besitzen sollte und ihm die Möglichkeit als Durchgangsschule zur Rückkehr an die Hauptschule ermöglichen sollte: seine eigene Schule (zur Erziehungshilfe).

An welchen Werten, Personen, Institutionen glaubt der Schüler dann noch? Die Antwort versucht Leitfragenabschnitt D (Wertorientierungen und Life-Tasks) zu geben. Operationalisiert in 2.2.1 wird im Gespräch nach den Merkmalen eines für ihn wertvollen Menschen gefragt (Kat. 2.2 wertorientierungen/lebensziele/merkmale person 2.2.1/wert.pers.: soz. kompetenz):

Pascal: Wenn einer zu einem hält, egal was passiert. (Zeile 204)

Im Interviewverlauf wird deutlich, dass der Schüler im Lebensraum Schule keinen Typus Mensch findet, auf den diese Merkmale zutreffen, auf die er sich verlässt. Es sind vielmehr Familie und Freunde, die er für sich als soziale Ressource erkennt. Da nach seiner eigenen Analyse sein persönliches "Schicksal" einzig und allein vom Faktor "Schulabschluss" abhängt, blickt Pascal äußerst sorgenvoll in die Zukunft (Kat. 3.1 handlungsraum schule/sit.-ereign-erwartung/vertrauen 3.1.1; Kat. kompetenzerwartung / schulisches sk 3.1.2; Kat. kontrollüberzeugung 3.1.3):

Pascal: Na ja, also ich guck in die Zukunft. Interviewer: [...] eher positiv oder eher mit Sorge? **Pascal: Mit Sorge.** Interviewer: Warum mit Sorge? **Pascal: Wegem dem Quali.** Interviewer: Von was hängt es ab, ob du den Quali schaffst oder nicht? **Pascal: Von der Klasse.** Interviewer: Mhm. Pascal: Und ob ich halt auch was mach. Interviewer: Weil die Klasse dich stört und du im Grunde das Wissen nicht mehr aneignen kannst, wenn die so laut sind, dass du brauchst dafür? **Pascal: Mhm.** Interviewer: Wenn die Klasse, wenn es im Grunde so wäre, wie du vorher gesagt hast, wenn die, die nerven weg wären, würdest du es dann schaffen? **Pascal: Ja, glaub schon.** (Zeile 215-218)

Dem Schüler ist die Bedeutung der schulischen Allokationsfunktion klar: aufgrund des Schulerfolgs, der durch Abschlüsse dokumentiert wird, hängen Lebenschancen ab. Im Grunde hat er eine positive Kompetenzerwartung, ein positives schulisches Selbstkonzept und traut sich im Grunde einen guten Abschluss selbst zu. Allerdings kann er die schulische Situation nicht kontrollieren und zieht deshalb insgesamt eine ernüchternde Bilanz: er hat keine Chance, wenn alles so bleibt wie es von ihm geschildert wurde. Dabei hat Pascal ein klar definiertes Ziel, eine beruflich-orientiertes Identitätsprojekt:

Pascal: Dass ich halt einen guten Beruf krieg. (Zeile 229)

Es wird der so häufig von Schülern der Schule zur Erziehungshilfe genannte *Normalitätswunsch* deutlich: keine adoleszenten irrealen Entwicklungsfantasien, sondern der Wunsch, den eigenen Platz in der Arbeits- und Sozialwelt zu finden mit der Anerkennung, die ihm in seiner Bildungsbiographie mit der Erfahrung der faktischen Aussonderung verwehrt geblieben ist. Dies ist unabhängig von den eigenen Anteilen Pascals zu bewerten und auch narrativ-inhaltsanalytisch keine Frage von "Schuld". Der Jugendliche analysiert seine Situation eher nüchtern und zieht Bilanz (Kat. 3.2 handlungsraum zukunft/sit.ereigniserwartung / vertrauen 3.2.1/see zukunft:zuversicht):

[3.2.1] Interviewer: Machst du dir insgesamt Sorgen über deine Zukunft oder bist du zuversichtlich, dass alles gut laufen wird? Pascal: Dass alles gut laufen wird. Interviewer: Also, da bist du doch eher ganz positiv. Warum wird alles positiv laufen, glaubst du? Pascal: Hm... (lange Pause) **Ja, wenn ich den Quali schaff, dann läuft alles super.** Interviewer: **Mhm. Und wenn nicht? Gibt's dann Alternativen?** Pascal: **Nein.** (Zeile 231-235)

"Zuversicht ohne Alternative", könnte man Pascals prospektive, auf die Zukunft ausgerichtete Prognose verkürzt beschreiben. Der 15-Jährige richtet seine Hoffnung auf eine positive Wendung scheinbar gänzlich auf das Bestehen des Schulabschlusses (qualifizierter Hauptschulabschluss). Inhaltsanalytisch wurde jedoch auch deutlich, dass seine konkrete schulische Zuversicht aufgrund der vom ihm geschilderten Zustände an seiner Schule zur Erziehungshilfe stark gefährdet ist.

A4.1:3 Einzelfallbezogene qualitative Analyse identitätstheoretischer Konstrukte

[a] Situationale Selbstthematizierungen

Die qualitative Analyse seiner narrativen Konstruktion lässt eine intensive und vielfach auch bewusste Identitätsarbeit erkennen: einen evaluativen Prozess der Integration, Interpretation und Bewertung gemachter Erfahrungen (vgl. Keupp 2002, 217). Dabei reflektiert Pascal seine vergangene Entwicklung (retrospektiv-selbstreflexive Identitätsprozesse), seine aktuelle Situation und seine zukünftige Entwicklung (prospektiv-selbstreflexive Identitätsarbeit) auf verschiedenen Ebenen (Rekonstruktionsmodi): *emotional* (bedauern der eigenen Fehler bzgl. früherer aggressiven Verhaltensweisen, die ihn in der Regelschule scheitern ließ; Sorge und Angst bzgl. seiner schulischen und beruflichen Zukunft), *sozial* (Pascal reflektiert sein "standing" und die Quellen für Anerkennung innerhalb des positiven Pols Familie/Freizeit und des negativen Pols Schule), *kognitiv* (Zeile 144: "Ich bin nicht

intelligent.[...] weil ich nichts kann.") und *produktorientiert* (klare Vorstellungen, was Freundschaften "bringen" und wozu schulischer Erfolg führt).

[b] Dominierende Teilidentität

Die exemplarisch aufgezeigten Narrationen zeigen die *Teilidentität Schüler* als dominierend. Da Teilidentitäten und Identitätsgefühle komplexe Konstrukte sind, die auch nur in Teilen Personen bewusst sind, können diese auch nur in Teilen erzählt und narrativ beschrieben werden. In folgender Kernnarration bringt Pascal bewusste Elemente seiner Selbstreflexion auf den Punkt: "Ja, wenn ich den Quali schaff, dann läuft alles super." Es folgt: "Interviewer: Mhm. Und wenn nicht? Gibt's dann Alternativen? Pascal: Nein." (Zeile 234-235) Die genaue qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung offenbaren u.a. folgende individuellen Standards dieser Teilidentität:

- *Kognitive Standards* als selbstreflexive Analyse eigener schulischer Kompetenzen und Probleme: Pascal sieht sich grundsätzlich in der Lage, schulische Erfolge zu erzielen. Allerdings erkennt und fordert er für sich ein schulisches Umfeld "ohne Chaoten" (Zeile 198) und "Störer" ein. An der Schule zur Erziehungshilfe sieht der Jugendliche keine Möglichkeit, seine Fähigkeiten umsetzen zu können. "Störungen haben Vorrang" als in der Pädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung häufig genanntes Prinzip (ursprünglich als 2. Postulat der Themenzentrierten Interaktion Ruth Cohns bekannt) sieht Pascal als Haupthindernis für den eigenen Lernerfolg: Störer haben Vorrang. Für die Performanz eigener Potentiale und sein ausgegebenes Ziel Schulabschluss sieht der Schüler keinen Raum an seiner Schule zur Erziehungshilfe.
- *Soziale Standards* als wahrgenommene Fremdeinschätzung seiner schulischen Fähigkeiten und Kompetenzen: Soziale Anerkennung und Wahrnehmung sind durchaus geschilderte Kategorien, in denen Pascal sein Leben reflektiert. So sehr er sich auch danach sehnt, seine Leistungsfähigkeit im Identitätsentwurf Kfz-Mechaniker zeigen zu können, so wenig thematisiert er diesen Aspekt im Kontext Schule. Aufgrund der schwierigen Unterrichtssituation entstehen nach den Schilderungen des Jugendlichen keine Leistungssituationen, bei denen er sich gegenüber signifikanten Anderen wie Lehrern beweisen könnte. Deshalb beschreibt der Junge auch seinen Wunsch nach ganz normalen Unterricht mit impliziten Leistungskontrollen und Fremdbewertungen als evaluatives Feedback eigener Leistungsfähigkeit. Dies sieht der Schüler grundsätzlich als gegeben an (vgl. FKK-I-Skala im durchschnittlichen Bereich), sozial überprüfen, um dadurch Sicherheit zu bekommen, kann er diese jedoch nicht.
- *Emotionale Standards* als Grundlage entwickelten Selbstwertgefühls und Vertrauen in das eigene schulische Handeln: Die genannte Divergenz aus relativ positiven kognitiven Bewertungen und Standards im Vergleich zu nicht vorhandenen sozialen Bewertungen führt bei Pascal zu einer großen Unsicherheit. Aus dieser Ungewissheit entsteht Angst, die er operationalisiert in der absoluten Polarität zwischen Schulerfolg (Qualifizierter Hauptschulabschluss, konnotiert mit "alles wird gut") und absoluten Scheitern (ohne Abschluss keine Chance: "Penner"-Identität). Diese Polarität verschärft sich emotional noch zusätzlich durch das Dilemma, an dieser Schule (zur Erziehungshilfe) seine Leistungsfähigkeit nicht beweisen zu können, aber ohne einen Beweis keine Möglichkeit zur Rückkehr an die Regelschule (Hauptschule) zu haben. An der Schule zur Erzie-

hungshilfe sieht Pascal keine Möglichkeit auf ein Erreichen eines Abschlusses, denn "wir lernen nicht". Grundsätzlich würde der Junge sich als durchaus selbstwirksam erleben (vgl. FKK-SKI-Skala nur im leicht durchschnittlichen Bereich: PR 42).

- *Körperorientierte Standards* als selbst erprobte körperliche Fähigkeiten für sein (schulisches) Handeln und seine Leistungsfähigkeit: Im gesamten Interviewverlauf macht Pascal keine Aussagen und gibt keine narrativen Indizien für eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit der Thematik.
- *Produktorientierte Standards* als die Ebene, in der Pascal die Konsequenzen seiner schulischen Bemühungen reflektiert: Dies ist der dominante Standard, dem auch die als biographische Kernnarration bezeichnete Aussage, "alles hinge vom Quali ab" (siehe oben) zuzuordnen ist. Zwischenschritte oder deduktive Differenzierungen (Teilschritte auf dem Weg zum Ziel) werden kaum geschildert bzw. in seiner jetzigen subjektiv ernüchternden Situation kaum entworfen.

(c) Identitätsgefühl

Die Analyse des narrativen Datenmaterials lässt das Konstrukt *Identitätsgefühl* (Bewertungen über die Qualität und Art der Beziehung zu sich selbst [Selbstgefühl] als auch Bewertungen darüber, wie Pascal die Anforderungen des Alltags bewältigen kann [Kohärenzgefühl]) wie folgt beschreiben: Pascal erreicht die Standards der Teilidentität Schüler aufgrund der subjektiv ausweglosen Situation an der Schule zur Erziehungshilfe nicht. Die Folge für das *Selbstgefühl* im Sinne Keupps et al. (2002) bzw. Luptons Konstrukt des "emotional self" (1997) ist eine geringe Selbstakzeptanz und Selbstherabsetzung ("Ich kann nichts"), da die eigenen Standards unabhängig von der Ursache dauerhaft nicht erfüllt werden. Die zweite Ebene des Kohärenzgefühls ist fragil: zum einen geben Pascals Aussagen klar einen Eindruck über das subjektive Gefühl von Sinnhaftigkeit (vgl. Antonovskys Begriff "meaningfulness", 1998) wieder, indem der Schüler seine Identitätsziele (Normalitätswunsch Arbeit und Autonomie) in Entwürfe und Projekte übersetzt (Schulabschluss, dann Ausbildung zum Kfz-Mechaniker). Die zweite Komponente des Kohärenzgefühls, das Gefühl der Machbarkeit (manageability), ist der Kern der Verunsicherung Pascals. Machbarkeitsgefühle entstehen dann, wenn aus Entwürfen Projekte und aus Projekten realisierbare Identitätsprojekte entstehen. Genau diese Übersetzung wird nach Ansicht Pascals durch seine schulische Situation an der Schule zur Erziehungshilfe verhindert. Comprehensibility als Gefühl der Verstehbarkeit und 3. Komponente gelingt dann, "wenn es gelingt, den Prozess der Zielübersetzung in Entwürfe, Projekte und realisierte Prozesse als einen Prozess zu reflektieren, der Außeneinflüssen unterliegt, letztlich aber selbstbestimmt ist" (Keupp et al. 2002, 227). Bei Pascal überwiegt die Wahrnehmung der Außeneinflüsse (powerful others) im Interviewverlauf deutlich. Analog dazu erscheinen die Daten des FKK-Fragebogen und insbesondere die Skala Soziale Externalität mit einem überdurchschnittlichen T-Wert von 65 plausibel. Der theoretische Ansatz des *Identitätsgefühls* als summierte und verdichtete Erfahrung macht am Fallbeispiel Pascals deutlich, wie wenig sich der Schüler anerkannt fühlt (Selbstgefühl) und wie schwer es ihm fällt, bestimmte Identitätsprojekte (in seinem Fall v.a. Schulabschluss und Lehre) gemäß eigener qualitativer Standards (siehe oben) in befriedigender Form der Anerkennung umzusetzen (Kohärenzgefühl).

Eine Analyse der ihm für die Identitätsarbeit zur Verfügung stehenden Ressourcen im Sinne des *Ressourcentransfer-Ansatzes von Kapitalien* (vgl. Bourdieu 1983) in *identitätsrelevante Ressourcen* bringt folgendes Ergebnis: Ökonomische und materielle Ressourcen können aufgrund der relativen Armutsverhältnisse des Mutter-Kind-Haushalts im Falle Pascal nicht entlastend bzw. stärkend wirken. Im Gegenteil, der Schüler nimmt den finanziellen Druck durchaus wahr und argumentiert im Gespräch immer wieder mit der Ziel, einmal selbst Geld verdienen zu müssen, und zwar so schnell wie möglich. Auch auf soziale Ressourcen im Sinne unterstützender Netzwerke kann der Jugendliche nicht zurückgreifen. Da er keine unmittelbaren Modelle als Optionsraum nutzen kann (etwa ein Bruder, dessen Entwürfe und Projekte Vorbild sein könnten) bleibt ihm nach seinen Schilderungen vielleicht noch die Anerkennung der Mutter, die subjektive Relevanzstruktur besitzt. Überzeugt ist Pascal jedenfalls, dass er nicht so sein möchte wie seine Mitschüler an der Schule zur Erziehungshilfe. Er konstruiert sich diesbezüglich ein Gegenmodell („Chaoten“, die ohne Abschluss arbeitslos sein werden und als „Penner“ enden) und leitet davon seine Entwürfe ab (Schulabschluss, Ausbildung, Selbstbestimmung). Diese sind allerdings in der Taxonomie seiner Darstellung abhängig von kulturellem Kapital, kulturellen Ressourcen in Form von institutionalisiertem Kulturkapital: staatlich anerkannte Abschlüsse als Voraussetzung für die Umsetzung seiner Ziele. Es geht für den Jungen um das einzige Kapital, das er für sich erkennt bzw. im Gespräch benennt: den qualifizierten Hauptschulabschluss. Dieser ist aufgrund der Institution selbst (Schule zur Erziehungshilfe) in den Augen Pascals versperrt.

Diese Kennzeichen eines niedrigen Selbstwerts, externe Kontrolliertheit, stereotype Beziehungsgestaltung und eine zunehmende soziale Zurückgezogenheit sind Merkmale der diffusen Identität nach Marcia. Die von dem Identitätsforscher beschriebenen Diffusionstypen relevanten im Fall Pascal wären Anteile von Selbst-Fragmentierung (Mangel eines integrierten Selbst im Sinne der zwei unterschiedlichen Gesichter, die Pascal im System Schule und System Familie/Freizeit zeigt und die kaum vereinbar erscheinen) als auch von gestörter Diffusion (biographische Verletzungen, der diskutierte Mangel an Ressourcen, soziale Isolation, praktisches Scheitern). Allerdings geben die narrativen Daten Aufschluss darüber, dass der Schüler sehr wohl reale Entwürfe, Wünsche und Vorstellungen hat und sich selbst in einem anderen schulischen Kontext durchaus einiges zutrauen würde (durchschnittlich internaler Wert der Kontrollüberzeugung). Deshalb ist aufgrund der narrativen Daten keine eindeutige Zuordnung möglich und auch notwendig.

(d) Biographische Kernnarration

1. Ich war Schläger, also früher war ich ein Schlägertyp. Das hat sich jetzt halt verändert. [...] Wenn ich halt weiter schlägere, dann komm ich halt mal ins Gefängnis und so und da hab ich mir gedacht, ja, das will ich nicht. Dann hab ich aufgehört. (Zeile 56-62)
2. Weil halt meine Freunde auch so Schlägertypen waren, dann wurde ich halt auch einer. [...] Dann haben sie mich halt ausgewiesen aus der Clique. [...] Interviewer: Hast du das Gefühl, dass du für dich die Kurve gekriegt hast? Pascal: Ja. (Zeile 67-73)
3. Und jetzt will ich Kfz-Mechaniker dann machen. (Zeile 106 f.)
4. Ich zieh dann aus. [...] Na ja, auf eigenen Füßen stehen und so. Dass ich kein Geld mehr von meinen Eltern bekomme. Dass ich halt selber Geld verdiene. Ja, darauf freu ich

mich. (Zeile 113 ff.)

5. Auf der Straße, halt als Penner. [Anm.: seine größte Angst] [...] Wenn ich den Quali nicht schaff, dann hab ich halt keine Arbeit. (Zeile 120-121)
6. Ja, weil ich nichts lern. [...] Weil wir nichts lernen. [...] Die schlimmsten raus-schmeißen und dann halt lernen. (Zeile 121-125)
7. Ein eigenes Haus bauen für die Chaoten. (Zeile 198)
8. Ich bin nicht intelligent. [...] Weil ich nix kann. (Zeile 144 ff.)
9. Ja, wenn ich den Quali schaff, dann läuft alles super. Interviewer: Mhm. Und wenn nicht? Gibt's dann Alternativen? Pascal: Nein. (Zeile 231-235)

Pascal hat ausführlich von seiner Vergangenheit erzählt (Textpassage 1) und seiner Veränderung (Textpassage 2). Der Jugendliche hat einen ausgesprochenen Normalitätswunsch entwickelt, dessen Identitätsprojekt vor allem in der beruflichen Bildung basiert (Textpassage 3 und 4). Allerdings sieht er dieses Projekt stark gefährdet aufgrund der Situation an seiner Schule (zur Erziehungshilfe): Textpassage 5 bis 7 verdeutlicht den Mechanismus des Jungen und das Problem: (a) keine geeignete Lernatmosphäre zur Bewältigung der Anforderung des qualifizierten Hauptschulabschlusses, sowie (b) der Wunsch nach Aussonderung der „Störer“ und „Chaoten“, wie er es selbst erfahren hat. Sein niedriges Selbstkonzept (Textpassage 8; vgl. FKK-SK: PR 34) und die Alternativlosigkeit (Textpassage 9) tragen zudem zur Demoralisierung des Jugendlichen an der Schule zur Erziehungshilfe bei.

[e] Identitätsentwürfe und -projekte

Die qualitative Analyse der Identitätsmuster in Anlehnung an Camilleri (1990) lässt ein mehrdimensionales Bild erkennen:

- **Realistische Identität:** Das subjektive Dilemma aufgrund des Besuchs der Schule zur Erziehungshilfe wird durch den Schüler in Identitätsmustern beantwortet, die als *realistische Identität* zu bewerten sind. Er erkennt aufgrund der Situation am Arbeitsmarkt und der steigenden Jugendarbeitslosigkeit sowohl die Notwendigkeit als auch die Alternativlosigkeit eines (Schul- und Lehr-)Abschlusses (Zeile 231-235). Aber er weiß auch um die Problematik seiner jetzigen schulischen Situation und der geringen Chance, in seinem aktuellen Umfeld seine Ziele zu verwirklichen.

Aus diesen Mustern und Strategien ist v.a. ein Typus von Identitätsprojekten qualitativ zu analysieren (vgl. Siegert/Chapman 1987):

- Identitätsprojekt Typ 3: Selbstbezogene Aktualisierung des eigenen Potentials mit einer ausgeprägten Gegenwartsorientierung. Gerade dieser Typus wurde im Interviewverlauf immer wieder deutlich. Pascal will einfach nur Lernen, ganz normalen Unterricht und eine Chance. Sein Reflex ist eine Reaktion, die er aus seiner eigenen Biographie gut kennt: das Aussondern der Störer:

Interviewer: Also, wenn du Politiker wärest, was würdest du verändern? Pascal: Ein eigenes Haus bauen für die Chaoten. (Zeile 198)

- Identitätsprojekt Typ 2: Der Schüler richtet seinen Blick vor allem auf das, was er erreichen will: von der Identität des Ausgesonderten hin zu einer Normalbiographie, an deren Beginn eine nied-

rigere Abhängigkeit von anderen steht (vgl. FKK-P: PR 93) und deren Inhalte zunächst das Ziel „qualifizierter Hauptschulabschluss“ fokussieren.

[f] Codes und Codehäufigkeiten (qualitative Datenanalyse)

Die qualitative Datenanalyse des Interviews mit Pascal ergab folgende **Codes und Codehäufigkeiten** (Code-Matrix-Browser / MAX.qda2-Ausgabe modifiziert):

Code-Matrix-Browser Pascal pbn55_A	
Leitfaden-Codes	
1 Freizeit	
1 Freizeit\themen\spo	1
2 Identität / Selbstkonzept	
2.1 multiples selbst\aktuell	
a d p s 2.1.1	
a d p s 2.1.1\themen\ "der sozial vorsichtige"	1
a d p s 2.1.1\ a d p s soz.	1
a d p s 2.1.1\ a d p s körp.	1
a e i s 2.1.2	
a e i s 2.1.2\themen\ "der >eigentlich nichts< typus"	1
a e o s 2.1.3	
a e o s 2.1.3\themen\ "der rechtschaffende"	1
a e o s 2.1.3\ a e o s soz.	1
a e o s 2.1.3\ a e o s prod.	1
a d s s 2.1.4	
a d s s 2.1.4\themen\ "der feige nichtschläger"	1
a d s s 2.1.4\ a d s s emo.	1
a d s s 2.1.4\ a d s s soz.	1
a e s s 2.1.5	
a e s s 2.1.5\themen	0
2.1 multiples selbst\retrospektiv	
retrospektiv\kont. diskont. 2.1.6	0
hypo. retro. 2.1.7	0
2.1 multiples selbst\prospektiv	
p d p s 2.1.8	
p d p s 2.1.8\ "der sänger in amerika"	1
p d p s 2.1.8\ "der lehrling / der student"	1
p e i s 2.1.9	
p e i s 2.1.9\ "kein ideal - kein modell"	1
p e i s 2.1.9\ "der ganz normale"	1
Traum / Id.entw. 2.1.10	
2.1.10\ a domain\traum dom. "beruf"	1
2.1.10\ a domain\traum dom. "Musik"	1
2.1.10\ b general\beliefs\traum neg. belief	2
2.1.10\ c control\beliefs\traum extern. p	1
2.1.10\ d strategy\beliefs\traum strat. real. Umorientierung	1
p m s 2.1.11	
p m s 2.1.11\ "nie penner"	1
2.1 multiples selbst\selbstkonzept\sk + 2.1.12	
2.1.12\sk+ ind. schlüsselkompetenzen	1
2.1.13\internal\attr. sk+ int. flow/motivation	1
2.1.14\sk- >keine schwächen<	1
attr. sk - 2.1.15	0
subjekt. intelligenzkonzept 2.1.16	
2.1.16\subj. int.konz.: (berufliche-prakt.) fertigkeiten	1
subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17	
2.1.17\subj. krea.konz.: innovation - neues schaffen	1
real life creativity 2.1.19	
2.1.19\ a ambiguität\ambig.: angst	1
2.1.19\ b creative process\crea.proc.: vorbereitung durch soz. sit. antizipation	1
2.1.19\ c creative person / creative press\crea-pers.: mut (durch gelassenheit)	1
2.1.19\ c creative person / creative press\crea-pers.: mut (durch erfahrung)	1
2.1.19\ d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: störer ausschließen	1
2.2 wertorientierungen / lebensziele	
2.2.1\wert pers.: soz. kompetenz	1
3 Handlungsmöglichkeiten	
3.1.1\see schule: unsicherheit/sorgen	1

3.1.2\sk schule: pos.	1
3.1.3\I schule: neg.	1
3.1.4\efe schule: pos.	1
3.2 handlungsraum zukunft	
3.2.1\see zukunft: zuversicht	1
3.2.2\sk zukunft: pos.	1
3.2.3\kü zukunft: SK I (eher internal)	1
3.2.4\efe zukunft: valenz eher niedrig	1

Tab. 7: Codes und Codehäufigkeiten der qualitativen Datenanalyse des Interviews pbn55

A4.2 Fall Chris

Pbn-Cod. SzE Chris pbn53_A
 Text I-NIK schule zur erziehungshilfe\I-NIK SzE Chris pbn53_(A)
 STAT-Screen A (analytischer Problemlöser)

Chris ist gerade 15 Jahre alt geworden und besucht eine Münchner Schule zur Erziehungshilfe (8. Schulbesuchsjahr). Nach dreijähriger Grundschulzeit wurde ein Sonderpädagogischer Förderbedarf in sozialer und emotionaler Entwicklung festgestellt und die Schule zur Erziehungshilfe (SzE) als geeigneter Förderort empfohlen. Chris viel in der Grundschule v.a. durch oppositionelle und aggressive Verhaltensweisen auf, die den Unterricht massiv störten. Sein Lernverhalten wurde als unkonzentriert und aufmerksamkeitsgestört beschrieben. Eine ADHS-Diagnose liegt nicht vor. Heute besucht der Schüler die 8. Klasse an der SzE und lebt bei seiner allein erziehenden Mutter in engen Wohnverhältnissen, wie der Jugendliche angibt.

A4.2.1 Einzelfallorientierte Analyse der psychometrischen Daten des FKK und STAT

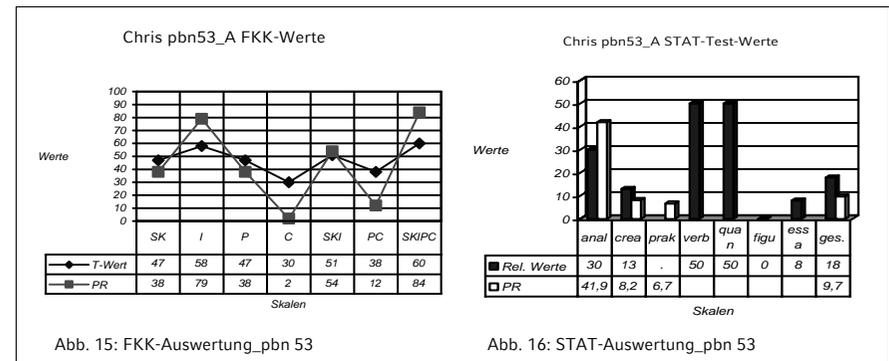


Abb. 15: FKK-Auswertung_pbn 53

Abb. 16: STAT-Auswertung_pbn 53

Der Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK) ergab folgendes Bild (Abb. 15): Die Primärskala FKK-SK (generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten) liegt mit einem T-Wert von 47 im leicht unterdurchschnittlichen Bereich (PR 38), deutlich darüber befindet sich die Skala Internalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen (FKK-I) mit einem T-Wert von 58 (PR 79). Die zwei weiteren Primärskalen Soziale Externalität (FKK-P: T-Wert 47) befinden sich einerseits leicht unter dem Altersdurchschnitt (PR 38), die Skala Fatalistische Externalität (FKK-C: T-Wert 30) andererseits im untersten Bereich (PR 2). Die Sekundärskala FKK-SKI (Selbstwirksamkeit) zeichnet einen mittleren Wert von 51 aus, die Skala Externalität (FKK-PC: T-Wert 38) ist wiederum deutlich im unterdurchschnittlichen Bereich (PR 12). Die zusammenfassende Tertiärskala FKK-SKI-PC (Internalität vs. Externalität) hat dementsprechend den T-Wert von 60, der einem Prozentrang von 84 entspricht. Auffällig an den FKK-Ergebnissen von Chris sind zunächst die Skalen FKK-I und FKK-C. Der leicht überdurchschnittliche Wert für die Internalität generalisierter Kontrollüberzeugungen (FKK-I: T-Wert 58) kann interpretativ bedeuten, dass Chris häufig das Geplante und erwünschte erreicht und eigene

Interessen erfolgreich vertritt. Über wichtige Ereignisse im Leben scheint Chris selbst zu bestimmen bzw. glaubt, selbst bestimmen zu können. Erfolge sieht er als abhängig von der eigenen Anstrengung und persönlichem Einsatz. Allerdings stützt sich der Schüler darauf weniger auf seine eigenen Fähigkeiten, da die Skala des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten (FKK-SK: T-Wert 47) unter dem Mittelwert der T-Skala von 50 liegt (PR 38). Dies spricht an sich für keine ausgeprägt hohe Selbstsicherheit und kein überdurchschnittliches Selbstvertrauen. Der zweite auffällige Wert weist die Skala FKK-C (Fatalistische Externalität: T-Wert 30) auf. Dieser niedrige Wert gibt an, dass der Jugendliche kaum schicksalsgläubig ist und nicht an die Bedeutung von Zufall glaubt. Glück spielt demnach für Erfolg keine Rolle. Zusammenfassend gibt die Tertiärskala FKK-SKI-PC einen deutlichen Hinweis darauf (Internalität versus Externalität: T-Wert 60), dass bei Chris internale Kontrollüberzeugungen überwiegen, er sich unabhängig von Zufallseinflüssen fühlt und er einen hohen Grad von Autonomie (vs. Fremdbestimmung) wahrnimmt. Aufgrund des (nur) mittleren Werts der Sekundärskala FKK-SKI (T-Wert 51) kann dennoch nicht von einem hohen Selbstbewusstsein und einer großen Sicherheit in Handlungsplanung und -realisation ausgegangen werden. Die qualitative Untersuchung des Einzelfalls in Form des Leitfadeninterviews soll hier die psychometrischen Daten des FKK verständlicher machen.

Die Auswertung des STAT (Sternberg-Triarchic-Abilities-Test) zeigt ein unhomogenes Bild von Chriss Testleistungen hinsichtlich der (Primär-) Skalen für analytischer, kreativ-synthetischer und praktisch-problemlösender Fähigkeiten (siehe Abb. 16).

Das Gesamtergebnis richtig gelöster Aufgaben und Probleme der Skala STAT.ges. ergab einen PR von 9,7 (relativer Wert von 18: prozentualer Anteil erreichter Punkte an der möglichen Höchstpunktzahl). Den höchsten intraindividuellen Skalenwert verzeichnet Chris bei analytischen Fähigkeiten (STAT.analy.: PR 41,9). Die Primärskalen für kreativ-synthetische (STAT.crea.: PR 8,2) und praktisch-problemlösende Fähigkeiten (STAT.prakt.: PR 6,7) lagen signifikant darunter. Dies führte im STAT-Screening zu der Zuordnung "analytischer Problemlöser" (A). Der Schüler scheint sich demnach etwas leichter bei Anforderungen und Problemen zu tun, bei denen Aufgabenstellungen klar definiert sind, von außen vorgegeben werden und alle Informationen zur Lösung vorhanden sind. Sehr schwer fallen ihm in der Interpretation der STAT-Daten solche Problemstellungen, die eine Neudefinition von Problemen verlangen, das Sehen von Aufgaben auf eine neue Art und Weise implizieren (synthetische Fähigkeit) sowie dem Umgang mit schlecht definierten Problemen, die eine Problemerkennung notwendig machen und nicht selten von der Erfahrungswelt des Einzelnen abhängen (praktisches Problemlösen) (vgl. Leone 2000, 75).

A4.2.2 Qualitative Analyse der narrativen Daten des Leitfadeninterviews I-NIK

Chris zeigte sich im Interview gesprächsbereit und konzentriert. Allerdings fiel es ihm häufig schwer, Stellung zu seiner Person oder selbstbezogenen Themen zu beziehen. Dies wurde in den Codierungen der qualitativen Inhaltsanalyse mit der Kategorie ">keine Vorstellung<" dokumentiert. Vorher wurde im Interview sehr darauf geachtet, dass Fragestellungen durch sprachliche Vereinfachungen und Beispiele nicht aufgrund sprachlicher Verständnisschwierigkeiten und mangelnden Begriffsbil-

dungen auf Seiten Chriss zu dieser Kategorisierung führten. Daher hat die Kategorie ">keine Vorstellung<" identitätsrelevante Aussagekraft (interpretativ liegen demnach in bestimmten Kontexten des reflexiven Selbst keine bewussten Selbstthematierungen vor).

In Leitfadenabschnitt A (LF 1.1 und 1.2) ging es zunächst um die Abklärung von Haltungen und Orientierung im Freizeitbereich. Dabei zeigte der Jugendliche eine differenzierte Freizeitorientierung (Kat.: 1 Freizeit/diff.orie.), bei der er sich zum einen als (a) zurückgezogen beschrieb (Kat.: 1 Freizeit/tv/pc www), zum anderen als (2) peer-orientiert darstellte (Kat.: 1 Freizeit/freun):

Chris: Ja also, wenn ich zu Hause rumhocke oder so, das ist langweilig halt. Interviewer: Warum ist es langweilig? Chris: Weil da kann man nichts machen halt. Da kann man nur Playstation spielen und Fernseh schauen. Interviewer: Und das langweilt dich eigentlich auch, auf Dauer? Chris: Ja, schon. Playstation spielen, das mag ich schon gerne, aber das wird halt auch langweilig. Interviewer: Es gibt ja so die zwei typischen Arten von Leuten, so die einen, die eher [...] Eigenbrödlers sind, [...] und dann die anderen, die einfach gerne mit Kumpels unterwegs sind. Wo würdest du dich da einschätzen? Chris: Mich? Alles beide. Also, Hälfte das, Hälfte das. Interviewer: Also, dir macht beides Spaß, im Grunde? Chris: **Ich brauch beides, 50% das und 50% das.** (Zeile 11-17)

Zu Hause weiß Chris außer Playstation spielen und Fernsehschauen wenig mit sich anzufangen. Deshalb sucht er, allerdings nicht inhaltsorientiert, den Kontakt zu den Peers: "So rumhängen, schwimmen oder was, oder ins Kino gehen. Ganz verschieden. Alles." (Zeile 5). Gerade Kino gehen beschreibt er als Leidenschaft und offenbart einen Traum: "Ja, ja. So in Filmen mitspielen halt." (Zeile 21). Dabei identifiziert sich Chris, der das Genre Actionfilm (von engl. *action*: Tat, Handlung: Filmgattung des kommerziellen Unterhaltungskinos, in der der Fortgang der äußeren Handlung von zumeist inszenierten Kampf- und Gewaltszenen vorangetrieben bzw. illustriert wird und Hauptbestandteile daher meist Stunts, Schießereien, Gewaltszenen, Explosionen und Verfolgungsjagden sind) favorisiert, mit den "Schlechten" (Zeile 23):

Interviewer: Was für Rollen hättest du dann gerne [...]? Chris: Welche Rolle? Interviewer: Also, was für ein Typ wärest du dann gerne? Wärest du eher so der Held? Chris: Der Gute oder der Schlechte? Der Schlechte eher. Interviewer: [...] Warum? Chris: Ja, besser, so mit Waffen und so. (Zeile 22-24)

Neben diesen Freizeitorientierungen scheint sich vieles um Beziehungen und Kontakt zum anderen Geschlecht zu drehen, wie Chris ausführt (Kat.: 1 Freizeit/bezieh):

Interviewer: Was glaubst du, [...] was beschäftigt Jugendliche in deinem Alter am meisten? [...] Chris: Mädchen. Und so Zeug, ja. Interviewer: Du würdest sagen, das ist so das Thema, das gerade ansteht? Chris: Ja. (Zeile 52-54)

Abschnitt B (Identität qual. und strukturtheoretisch) thematisiert aktuelle (B1), retrospektive (B2) und prospektive Selbstthematierungen (B3). Zunächst wird in Leitfrage 2.1.1 eine offene Selbstbeschreibung der Person intendiert. Chris sieht sich selbst als (sozial) zuverlässig und betont, dass er

ihm Anvertrautes konsequent für sich behält (Kat.: adps 2.1.1/themen/"der sozial zuverlässige"/adps emot./adps soz.). Einen ersten Hinweis auf Probleme mit dem sozialen Umfeld im Kontext Verhaltensauffälligkeit gibt Chris selbst: er nennt sich zum einen "ruhig", zum anderen "Flippig" (Kat.: adps 2.1.1/themen/"der gespaltene - aggressiv vs. angepasst/adps soz./adps emot.):

Chris: Also, ruhig und auch Hälfte, von ruhig und von ja mehr flippig so. **Manchmal da hock ich rum** und manchmal da hab ich so Lust drauf, was zu machen **und dann spinn ich halt rum**. Interviewer: Und wie ist das hier so in der Schule? Würdest du dich da eher als ruhig bezeichnen oder als flippig? Chris: Also, das kommt ganz drauf an, wo ich grad Lust drauf hab. (Zeile 35-37)

Ob er mit sich und dieser Selbstbeschreibung denn zufrieden sei (aktuell evaluatives Idealselbst: aeis), kann Chris nicht beantworten (Kat.: aeis 2.1.2/themen/>keine vorstellung<): "Wie was jetzt? Bei mir? Fallen mir jetzt gar keine ein, weiß ich nicht." (Zeile 41). Auch bei Nachfragen kann der Jugendliche hierzu keine Selbstbewertung abgeben. Dagegen weiß er die Perspektive, was andere denn von ihm erwarten bzw. wie er denn sein sollte (Ought-Self: aeos 2.1.3), sehr ausführlich zu beschreiben. Dabei wird deutlich, dass er (bzw. die Peers) gegen die Erwachsenenwelt in Konfrontation steht (Kat.: aeos 2.1.3/themen/"der den erwachsenen keinen ärger macht"/aeos emot./aeos soz.). Den Erwachsenen gehe nur darum, dass "die Jugend" keinen Ärger macht:

Chris: **Die Erwachsenen meinen, dass wir anständig sein sollen, weil die sagen immer, "Die Jugend heutzutage!", da kommt immer dieser Spruch von denen.** Interviewer: Und was meinen die da mit anständig? Chris: **Ja, die wollen, dass wir so brav sind und so Scheiß...** [...] Interviewer: Warum kommen Erwachsene dazu, zu sagen, die Jugend ist so übel? Chris: Keine Ahnung, das sagen die zum Beispiel immer in der S-Bahn, wenn wir bissel Schmarrrn machen, dann fangen die gleich an zu sagen "Hörts mal auf!" und so. **Und dann sagen sie immer "Die Jugend von heute" und so. Aber es nervt doch, dass die Erwachsenen immer so sagen, "Üa, üä..."** Interviewer: Und hast du das Gefühl, dass du als Jugendlicher ernst genommen wirst? Chris: Ja. Interviewer: Das schon? Dass Erwachsene dir zuhören, wenn du was sagst? Chris: Ja, aber die sagen auch immer "Die Jugend heutzutage", aber **die waren ja früher selbst mal Jugendliche, da haben die auch mal so was gemacht, so Schmarrrn**. Interviewer: Also, im Grunde würdest du dir wünschen, dass die es ein bisschen lockerer sehen und sagen "Du bist jung, dann mach halt Fehler, was solls, wird schon werden"? Chris: Ja, ja. (Zeile 44-52)

Diese allgemeinen Aussagen über das Verhältnis von Jugendlichen und Erwachsenen kann Chris in LF 2.1.4 (deskriptiv soziales Selbst: adss 2.1.4) nicht näher erläutern. Er hat keinerlei Vorstellungen darüber, welches Bild andere von ihm als Individuum (und nicht als Jugendlicher allgemein) haben (Kat.: adss 2.1.4/themen/>keine vorstellung<):

Interviewer: Was haben andere für ein Bild von dir? Chris: Das weiß ich echt nicht. So verschieden, oder so. Ich weiß nicht. Ist noch nicht vorgekommen. (Zeile 55-58)

Allerdings ist dem Schüler durchaus wichtig, dass andere hinter seinem Rücken nicht schlecht über ihn sprechen (Kat.: aess 2.1.5/themen/"der nicht schlecht gemacht wird"/aess emot./aess soz.). Dies zeigt seine Unsicherheit in Bezug auf die wahrgenommene Fremdeinschätzung seiner Person:

Interviewer: Ist für dich wichtig, was die denken, andere Leute über dich? Chris: Über mich? Schon. [...] Was willst du auf keinen Fall, dass man dir nachsagt? Chris: Pff, ja, dass ich ein Wichser bin oder irgendwie so. Interviewer: Dass du einfach insgesamt ein schlechter Typ bist? Chris: Ja. Interviewer: **Und auf was würdest du Wert legen?** [...] **Chris: Schon, guter Kumpel**, eigentlich. Interviewer: Darauf legst du wirklich Wert? Chris: Ja. Interviewer: Und weil du gesagt hast, das schlimmste wär für dich, wenn die Leute Wichser sagen würden, ist das genau das Gegenteil? Chris: Ja. Also, **wenn andere reden über mich, wenn ich nicht da bin und dann sagen "Schau den an, voll der Depp, der Penner und so**. Interviewer: Wie reagierst du dann, wenn solche Leute das sagen? Chris: Das ist noch nicht vorgekommen bei mir, weiß ich nicht. (Zeile 61-70)

Chris fällt es wesentlich schwerer, positive Wahrnehmungen seiner Person zu nennen. Die Ebene der Erwachsenen (Lehrer, Eltern) und deren Wahrnehmung seiner Person thematisiert der Jugendliche überhaupt nicht. Stattdessen bewegt er sich gedanklich in Freundschaftsnetzwerken und umschreibt die Polarität zwischen "guter Kumpel" und "Penner" in der möglichen Fremdwahrnehmung der Peers.

Diese Wahrnehmung wurde u.a. geprägt durch den Wechsel an die Schule zur Erziehungshilfe und seine individuelle Biographie als "Erziehungsschwieriger". Diese sieht er in Leitfrage 2.1.6 (B2. Retrospektives Selbst) als Krise und Bruch in seiner Historizität (Kat.: kont.diskont. 2.1.6/schulwechsel/erziehungsschw.geschichte):

Interviewer: Wie oft hast du schon Schule gewechselt? Chris: Einmal, also hierher. Also, **von der Grundschule haben sie mich rausgeworfen**. Interviewer: In welcher Klasse? Chris: **In der 3. [Klasse]** Interviewer: Und warum? Chris: **Weil ich mich aufgeführt hab und so**. Interviewer: In wiefern aufgeführt? Chris: Ja... Interviewer: Hast du den Unterricht gestört? Chris: **Ja, so mitten im Unterricht einfach geschrien. Also, Schmarrrn gemacht. Dann haben sie mich halt rausgeworfen und dann bin ich gleich hierher gekommen, in die 4.** Interviewer: Und hast du an der Grundschule... Chris: **Ich war also fast jeden Tag immer vor der Tür gestanden** und dann sind wir, da war ich auch im Tagesheim, und dann sind wir mal, also der vom Tagesheim, von der Gruppe, in der ich war, ist, der hat sich schon immer gewundert, so **"Stehst du schon wieder draußen?"** (Zeile 80-85)

"Stehst du schon wieder draußen?" (Zeile 84-85). Diese Frage ist Chris in Erinnerung geblieben und für ihn (narrativer) Ausdruck einer für ihn problematischen Identität als "Sonderschüler" (Kat.: kont.diskont. 2.1.6/ soziale identität "sonderschüler"). Er bewertet seine jetzige Schule zur Erziehungshilfe, die er seit dem vierten Schuljahr besucht, als "Scheißschule" (Zeile 88). Er begründet dies wie folgt:

Chris: Also, **die Lehrerin** [Anm.: in der Grundschule], das **war eine dumme Kuh**. Interviewer: Kamst du mit der gar nicht klar? Chris: **Die hatte voll was gegen mich. Deswegen hat sie mich rausgeworfen. Dann wär ich jetzt gar nicht auf der Schule da**. Interviewer: Nervt dich, dass du hier auf der Schule bist? Oder ist es o.k.? Chris: **Nervt mich schon, das ist ne Scheißschule** [Anm: die jetzige Schule zur Erziehungshilfe]. Interviewer: Warum? Chris: Ja... pff... die ist halt deppat, das müssen Sie sich nur mal anschauen. Die ganze Schule. [...] Ja, weil das ist schon in der Zeitung drin gestanden,

dass wir, also die Schüler von der C.schule, die Schwererziehbaren, und die Leute, die was hier herfahren, **die denken: "Woa, schon wieder die Schwererziehbaren!" Das ist voll scheiße.** Interviewer: Nervt dich das richtig? [...] Chris: Was... Ja!!! [...] Das ist ja kein Wunder von der Schule, weil das sieht man ja. **Das ist halt ne Sonderschule, Mann.** Interviewer: Ja. Chris: Und wenn dann zum Beispiel mein Freund, also ich bin letztens mit meinem Cousin da, also so weggegangen und dann ist der Freund da mitgekommen, **der hat halt dann ähm, auf welche schule ich geh und so und dann sag ich meistens Hauptschule und so, weil ich kann ja nicht sagen Sonderschule, das ist ja voll peinlich.** Interviewer: [...] Würdest du, wenn du es entscheiden könntest sofort sagen: "Hey, ich will jetzt auf die Hauptschule, ich will auf eine ganz normale Hauptschule?" Chris: **Natürlich würde ich weggehen.** (Zeile 87-96)

Chris berichtet weiter, er hätte mehrmals die Möglichkeit gehabt, zurück auf die Hauptschule zu gehen. Warum er es dennoch nicht gemacht hat (unabhängig von der Richtigkeit der Aussage über die Möglichkeit einer Rückführung in die Regelschule), kann er kaum begründen, sieht bzw. (re-)konstruiert es aber dennoch subjektiv als verpasste Chance in seiner Biographie (Kat.: hypo.retro. 2.1.7/verpasste rückschulung aus sze):

Interviewer: Warum hast du die Chance nicht genutzt? Chris: Ja, keine Ahnung. **Da wo es halt so gut war, da wars wo wir auch so gelernt haben und deswegen wollte ich dableiben,** weil ich gedacht hab, "Ja, passt schon!" Passt schon, geht schon. Aber jetzt bereue ichs bisschen, dass ich doch nicht auf die andere Schule bin, weil ich hätte gehen können, das war schon alles so abge..., also so ding, und dann wäre ich auf die 7. gekommen, also in die 7. Interviewer: [...] Wenn du jetzt nächstes Jahr mit der Schule fertig bist, willst du einen Hauptschulabschluss machen oder einen Quali? [...] Chris: Ja, ding will ich machen. **Ich muss es schaffen und den Quali will ich machen.** (Zeile 103-107)

Der Schüler steht unter dem Druck, unbedingt den qualifizierten Hauptschulabschluss machen zu müssen, um nach seiner Ansicht nach die Chance auf eine Lehrstelle zu wahren. Er sieht jedoch an seiner Schule zur Erziehungshilfe, dass (a) nicht gelernt wird und (b) deshalb keine reale Möglichkeit besteht sein Ziel zu erreichen. Dennoch gibt er es nicht auf:

Ich muss ja den Quali schaffen, weil wenn ich den Quali nicht hab, ich will ja dann auch ding machen, Lehre und so scheiß. Also muss ich ja machen. (Zeile 110)

Diesen realitätsnahen Zweifeln angesichts der subjektiv bedrohlichen Aussicht steht allerdings eine selbstüberhöhte, irrationale Träumerei bzgl. der Vorstellung seiner Zukunft gegenüber (Kat.: pdps 2.1.8/"der selbstüberhöhte träumer"):

[2.1.8] Interviewer: Was glaubst du, was für ein Mensch wirst du einmal sein? Chris: Ich? **Na ja, ein Lamborghini hab ich dann. Und n Haus, und n riesiges Haus in Australien und so.** Ja... Interviewer: Ne Frau? Kinder? Chris: Nicht. Interviewer: Oder erst mal alleine dann... machst dir keinen Kopf drüber? Chris: Ich such mir jeden zweiten Tag so meine Freunde, so wie ichs mach, also, **ich möchte keine Frau, also verheiratet möchte ich nicht sein, weil dann bist du festgebundet, mag ich nicht.** Interviewer: Glaubst du, das wird sich mal ändern? Chris: Was? Interviewer: Glaubst du, das du so dein Einzelgängersein... Chris: **So bleibt das auf jeden Fall, dass ich nicht gebundet sein will, weil**

ich weil ja verschiedene Freundinnen haben, also... Ich will ja dann nicht immer bei der Frau bleiben, weil wenn sie mich fragt, würdest du dann, das ist einfach scheiße. (Zeile 117-121)

Chris sieht sich völlig losgelöst von den zuvor geäußerten realen Sorgen um die eigene schulische Zukunft in einem Lamborghini durch Australien fahren, von einer Freundin zur anderen. Auf die Nachfrage nach der Rationalität dieser Aussage, schränkt Chris seinen Traum zunehmend ein:

Interviewer: Würdest du wetten darauf, dass es wirklich eintritt, dass du ein Riesenhaus hast, Lamborghini und in Australien lebst oder glaubst du, das ist eher unrealistisch? Chris: (lange Pause) Also, Australien jetzt nicht so, aber also, ich schaffe es schon, dass ich mir nen Lamborghini kaufen kann und so... Interviewer: **Wie willst du das erreichen?** Chris: Ja, **indem ich ding, pff, den Quali schaffe, den muss ich schaffen und ne Lehre mache, weil ne Malerlehre will ich machen und dass ich ding dann, den Zettel kriege, wo Geselle drauf steht, weil dann hab ich schon, weil dann krieg ich auch viel Geld und schwarz kann man auch gut verdienen. Ja... und dann will ich auch ding, nach der Lehre will ich dann eigentlich in die Bundeswehr gehen.** (Zeile 122-126)

Sein Plan: qualifizierter Hauptschulabschluss, Lehre als Maler mit Abschluss und Gesellenbrief, Schwarzarbeit, Bundeswehr. Abgesehen von den unrealistischen Einschätzungen Chriss bzgl. des Verhältnisses zwischen Verdienstmöglichkeiten und seinen ausgefallenen materiellen Wünschen, offenbart der Jugendliche einen ausgesprochenen Normalitätswunsch (Kat.: peis 2.1.9/"der ganz normale") mit ordentlichem Schulabschluss (Kat.: pdps 2.1.8/"schule fertig machen") und Berufsausbildung (Kat.: pdps 2.1.8/"der lehrling"). Chris ist sich eigentlich im Klaren, dass etwa der Wunsch, eines Tages Schauspieler zu werden, nicht zu verfolgen ist: "Das ist eher so unrealistisch" (Zeile 139) (Kat.: 2.1.10b/traum neg. belief).

Doch auf was er sich bei seinem Normalitätswunsch nach Schulabschluss und Ausbildung stützen kann, weiß der Schüler nicht zu benennen, wie im Leitfadenabschnitt C (Selbstkonzept eigener Fähigkeiten) qualitativ beleuchtet wird (quantitative Daten wiesen einen durchschnittlichen Wert bzgl. des generalisierten Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten auf: FKK-SK T-Wert 47).

[2.1.12] Interviewer: Worin siehst du selbst deine Stärken? Chris: Das kann ich selber jetzt irgendwie so nicht beschreiben. Ich weiß auch nicht. (Zeile 156-157)

Im Kontext Schule, also der bereichsspezifische Teil des Selbstkonzepts, weiß Chris über keinerlei Kompetenzen zu berichten. Dennoch verleihen ihm v.a. zwei Eigenschaften nach eigenen Angaben interne Kontrolle (vgl. FKK-I: 58): Durchsetzungsvermögen (Kat.: 2.1.12/sk+ durchsetzungsvermögen) und Ehrgeiz. Über etwaige Schwächen vermag der Schüler nichts zu berichten (Kat.: 2.1.14/sk->keine vorstellung<). Eine weitere Quelle zur Erhellung des Selbstkonzepts ist die Analyse der subjektiven Theorie (eigener) Intelligenz, wie sie in LF 2.1.16 gefragt wird:

Interviewer: Würdest du dich selbst als intelligent bezeichnen? Chris: Ja. Also, schon. Interviewer: Warum? Chris: Pff, **ja weil ich halt vieles kann, auch. Manches auch nicht, also. Ich kann aber schon was.** Interviewer: Und wenn man was kann... Chris: Wenn wir

eine Probe schreiben, **dann sag ich immer "Ich kann das nicht, ich kann das nicht!" aber ich kann es eigentlich.** Interviewer: Das heißt, du traust es dir selber gar nicht so zu, obwohl du es doch kannst? Chris: Ja ja, genau so. (Zeile 180-183)

Derjenige, der sich für intelligent hält, muss nicht intelligent sein, weil das kann jeder sagen. Er soll es erst beweisen durch sein Können! (STAT 11.1 Essay pbn 53)

Intelligenz sieht der Schüler in zwei Kontexten auch seiner Lebenswirklichkeit: (1) als schulische Leistungsfähigkeit (Kat.: 2.1.16/subj. int.konz.: schulische leistungsfähigkeit) und in praktischen Können und beruflichen Fertigkeiten (Kat.: 2.1.16/subj. int. konz.: berufliche-prakt. fertigkeiten). Dabei erkennt Chris kritisch sein eigenes defizitorientiertes Handlungsskript: "Ich kann das nicht, ich kann das nicht!" (Zeile 183), um jedoch gleich zu folgern: "aber ich kann es eigentlich."

Diese Verunsicherung prägt auch die Handlungsfähigkeit und Einstellung gegenüber subjektiv neuartigen Situationen. Neuen und unbekanntem (sozialen) Herausforderungen steht der 15-Jährige ambivalent gegenüber: mit Offenheit und Sorge (Kat.: 2.1.19a/ambig.: ambivalent). Dabei geht er davon aus, dass erfolgreiches Handeln in subjektiv neuen Kontexten ein gewisses Selbstbewusstsein verlangt (Kat.: 2.1.19c/crea-pers.: selbstbewusste soziale offensivität): "einfach drauf (los) gehen".

Chris: **Ja, dass ich einfach drauf hingeh.** Interviewer: [...] Oder wie muss man sein, dass man in Situationen gut reagieren kann? Chris: **Ja, mutig halt auch.** Interviewer: Warum Mut? Wie wird man mutig? Chris: Von einem selber. [...] **Ja, dann sag ich mir einfach, ähm, ding, "ja komm Chris, jetzt gehst du einfach hin und machst das und schaffst das" und dann mach ich das.** (Zeile 220-223)

Allerdings bleibt Chris in seiner Erzählung über sich nicht mehr als die Strategie des Hoffens und Glaubens, denn Schule unterstützte ihn dabei überhaupt nicht. Sein subjektives Konzept von Schule ist geprägt von dem (verzweifelten) Wunsch, mehr Druck für eigene Lernanstrengungen von Seiten der Lehrer zu erfahren (Kat.: 2.1.19d/ subj. schulentw.: lernen erzwingen):

Chris: Ja, pfff... weil, Sie wissen ja, unser Lehrer da, und der, und das ist ja das, dass wir kommen müssen und dann lernen, ding, und das ist auch ding, **weil wir dann trotzdem Scheiße machen, ich auch.** Interviewer: Also, du hast das Gefühl, dass ihr im Grunde es noch nicht könnt, so ganz selbständig auf ihn zuzugehen und zu sagen, "Das und das will ich jetzt lernen!", sonder dass im Grunde ihr gesagt kriegen solltet, hey, ihr lernt jetzt das bis morgen und morgen machen wir weiter. Chris: **Das meint meine Mutter ja auch und ich auch ein bisschen, so, ein gewissen Druck, aber da ist der L. [Ann.: Lehrer] voll dagegen.** Interviewer: Aber ist es dann nicht oft so, was andere Schüler traumhaft fänden, dass sie sagen, hey, endlich mal ein Lehrer, der keinen Druck macht? Chris: Ja, das natürlich. Aber da kann man halt Schmarrn machen und so. **Da wo wir den L. gekriegt haben und so, da haben wir uns auch gefreut, so ja, da können wir dann machen, was wir wollen, weil da ham wir nur Scheiße gemacht.** Und das macht auch Spaß dann auch. **Aber trotzdem, ähm, müssen wir was lernen, weil sonst können wir den Quali nicht schaffen. Weil wir können ja fast gar nichts.** (Zeile 234-239)

"Einen gewissen Druck... weil wir können ja fast gar nichts". Chris schildert sich selbst und seine Mitschüler als schulische Versager, die man mangels eigenen Halts ständig ermutigen müsse, Grenzen setzen sollte und sie endlich zum lernen anhalten müsste, da sie ansonsten jede Chance auf eine Zukunft verspielen:

Chris: Ich find schon, dass der Herr L. so bissl, also schon so bissl Druck machen würde... Interviewer: Sollte... Wie könnte er denn... Chris: So, das Durchsetzen meinen Sie? Interviewer: Mhm. Chris: **Einfach sagen, "Ja, machts das jetzt!"** (Zeile 267-268)

Diese Sorgen über die Schule (Kat.: 3.1.1/see schule: unsicherheit/sorgen) konkretisieren die Leitfragen 3.1.1 bis 3.1.4 (Handlungsraum Schule). Das schulische Selbstkonzept beschreibt Chris lehrplanbezogen (Kat.: 3.1.2/sk schule: neg.):

Chris: Aber wenn man da schon jetzt die Freiheit hat, ähm, da so Schmarrn zu machen, dann mach ich das auch, manchmal und manchmal nicht. Das ist immer so ein Ding dann... Deswegen Nachhilfe, dass ich den [Ann: qualifizierter Hauptschulabschluss] schaffe. **Weil wir sind auf dem Stand von der 3./4. Klasse.** Interviewer: Mhm. Chris: Also vom Lernstoff her. (Zeile 265-266)

Die Divergenz zwischen dem geschätzten Leistungsstand der 3. bis 4. Klasse und den Anforderungen des qualifizierten Hauptschulabschlusses ist für Chris subjektiv nicht ohne Hilfe zu überwinden. Deshalb ist sein an sich generalisierte interne Kontrolle (FKK-I: T-Wert 58) im schulischen Kontext eingeschränkt (Kat.: 3.1.3/l schule:neg.; 3.1.4/efe schule:pos.):

Chris: Ja, weil **ich weiß nicht, ob ich ihn schaff oder nicht, aber ich muss ihn ja schaffen.** Interviewer: Den Quali? Chris: Ja. Interviewer: Von was hängt es ab, ob du den Quali schaffst oder nicht? Hängt es von dir ab oder auch von anderen? Chris: Ja, von mir auch. Ich find, auch so von, ding, ... auch vom Lehrer find ich, [...] Interviewer: Und warum ist dir der Quali und Hauptschulabschluss so wichtig? Wegen dem Job? Chris: Ja. Weil **ohne Quali kriegst du fast keinen Job.** (Zeile 256-259)

Seine weiteren Zukunftsgedanken stehen und fallen mit dem subjektiven Damokles-Schwert: schulischer Erfolg. Trotz "Sonderschul-Identität" glaubt Chris an seine Restchance, trotz mangelnden Vertrauens in seine Schule hofft er (Kat.: 3.2.4/efe zukunft: valenz eher hoch):

Chris: **Ja, also wird schon gut werden.** Interviewer: Warum glaubst du, dass es gut werden wird? Chris: Ja, wenn ich Quali zum Beispiel, also, wie gesagt, ich muss ihn schon schaffen, aber ich kann trotzdem Lehre machen und danach, da will ich eh zum Bund, also, ich schau schon auch, dass ich das schaffe. (Zeile 284-285)

Interviewer: Ist es für dich ein Thema, Zukunft? Chris: Ja, schon. Klar. **Ich mach mir schon Gedanken, was später ist. Ist ja klar.** Interviewer: Und wie weit, was für Gedanken machst du dir da? Chris: Ja, ich muss ihn [Ann: qualifizierter Hauptschulabschluss] schaffen und den Job... (Zeile 297)

A4.2.3 Einzelfallbezogene qualitative Analyse identitätstheoretischer Konstrukte

[a] Situationale Selbstthematisierungen

Als narrative Auseinandersetzung der Person mit sich selbst betreffenden Erfahrungen wurden situationale Selbstthematisierungen als *kognitive, soziale, emotionale, körperorientierte* sowie *produktorientierte* Rekonstruktionsmodi differenziert (Keupp u.a. 2002, 219). Tabelle XXX gibt u.a. eine Ü-

bersicht über die Codierungen bzgl. der Selbstthematierungen im Interview mit Chris. Dabei fällt auf, dass der Schüler zu zwei Bereichen des Selbst keinerlei Vorstellung hat bzw. diese nicht mitteilen wollte oder konnte. Dies sind die Kategorien aei 2.1.2 (Kat.: 2.1.2\themen\>keine vorstellung<) und adss 2.1.4 (Kat.: 2.1.4\themen\>keine vorstellung<). So kann der Jugendliche keine Stellung beziehen, wenn es um die Frage der Zufriedenheit mit sich selbst geht bzw. ob er etwas an sich ändern wollen würde (aktuell evaluatives Idealselbst: aei). Auch die Fremdeinschätzung der Wahrnehmungen anderer von seiner Person, seinen Fähigkeiten usf. fällt dem Schüler schwer: er hat keine Vorstellung von dem Bild, das andere von ihm haben bzw. kann diese nicht mitteilen (aktuell deskriptives soziales Selbst: adss).

- *Emotionale Rekonstruktionsmodi:* Diese emotionale Dimension von Selbstthematierungen (wo das Subjekt auf der Basis des entwickelten Selbstwertgefühls sich sicher fühlt und Vertrauen in das eigene Handeln entwickelt hat) zeigte bei Chris, dass der Schüler aufgrund seiner schulischen Situation an der Schule zur Erziehungshilfe und die subjektiv gering eingeschätzten Möglichkeiten auf einen Schulabschluss stark verunsichert ist und dies ausdrückt. So beschrieb er sich selbst als gespalten zwischen ruhigem und angepassten Verhalten auf der einen Seite (Kat.: adps 2.1.1/themen“der gespaltene – aggressiv vs. angepasst/adps emot.), aggressiv und regelmissachtend auf der anderen Seite. Dabei fehlt ihm jede Anerkennung von der Erwachsenenwelt. In seinen Augen gehe es Lehrern, Eltern u.a. lediglich darum, dass Jugendliche keinen Ärger machen (Kat.: aeos 2.1.3/themen“der den erwachsenen keinen ärger macht“/aeos emot.). Darauf gründet sich die Angst von Chris, man könne hinter seinem Rücken schlecht über ihn reden (Kat.: aess 2.1.5/themen“der nicht schlecht gemacht wird“/aess emot.). Aufgrund seiner retrospektiven Selbstthematierung als Erziehungsschwieriger (Kat.: 2.1.6/erziehungsschw.geschichte) berichtet Chris von der Identität als „Sonderschüler“, die den Jugendlichen in seinem Selbstbild belastet und die er verleugnet:

Die denken: "Woa, schon wieder die Schwererziehbaren!" Das ist voll scheiße. [...] Das ist halt ne Sonderschule, Mann. [...] Ich bin letztens mit meinem Cousin da, also so weggegangen und dann ist der Freund da mitgekommen, der hat halt dann ähm, auf welche Schule ich geh und so und dann sag ich meistens Hauptschule und so, weil ich kann ja nicht sagen Sonderschule, das ist ja voll peinlich. (Zeile 87-96)

Zudem verspürt der 15-Jährige einen immensen Druck, den qualifizierten Hauptschulabschluss machen zu müssen. In seiner Vorstellung steht und fällt eine zufrieden stellende Zukunft mit der Frage des Schulabschlusses. An der Schule zur Erziehungshilfe sieht er dafür allerdings keine reelle Chance (vgl. Kat.: 3.1):

Ich weiß nicht, ob ich ihn [Anm.: qualifizierter Hauptschulabschluss] schaff oder nicht, aber ich muss ihn ja schaffen. [...] ohne Quali kriegst du fast keinen Job. (Zeile 256-259)

- *Soziale Rekonstruktionsmodi:* Soziale Standards an Selbstthematierungen (von dem Subjekt wahrgenommene Fremdeinschätzung der Fähigkeiten und Kompetenzen) sind aufgrund der subjektiv erlebten Aussonderung (aus der Regelschule) für Chris eng gekoppelt mit emotionalen Selbstthematierungen. Aus diesem Grund fällt es dem Schüler schon schwer, sich überhaupt vorzustellen, welches Bild andere von ihm haben (siehe Kat.: 2.1.2\themen\>keine vorstellung<;

2.1.4 (Kat.: 2.1.4\themen\>keine vorstellung<). Alle geschilderten wahrgenommenen Fremdeinschätzungen sind negativ konnotiert: entweder berichtet er von Labels (der Sonderschüler, der Erziehungsschwierige, der Problemjugendliche in den Augen der Erwachsenen) oder individuell als Schulversager und Unterrichtsstörer. Chris kann auf keine positiven Rückmeldungen von außen (Schule, Elternhaus) bzgl. seiner Fähigkeiten zurückgreifen. Dadurch wird die enge Kopplung von emotionalen und sozialen Selbstthematierungen der qualitativen Analyse subjektiv erklärbar.

Und dann sagen sie immer "Die Jugend von heute" und so. Aber es nervt doch, dass die Erwachsenen immer so sagen, "Üa, üä..." [...] die waren ja früher selbst mal Jugendliche, da haben die auch mal so was gemacht, so Schmarrn. (Zeile 44-52)

- *Kognitive Standards:* Die Analyse kognitiver Selbstthematierungen (wo das Subjekt eigene Stärken und Schwächen bzgl. einer Teilidentität sieht: Bsp.: meine Stärken und Schwächen als Schüler) fällt entgegen der intensiven sozialen und emotionalen Reflexionsebenen sehr gering aus. Während die quantitative Analyse der psychometrischen Daten des FKK (generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten: T-Wert 47) noch einen durchschnittlichen Wert ergab, zeigt die qualitative Analyse der narrativen Daten weder Aussagen Chriss über konkrete Fähigkeiten oder Kompetenzen, auf die er sich stützt, noch über selbstwirksame Situationen. In Leitfrage 2.1 (multiples Selbstkonzept) weiß er weder über Stärken (2.1.12\sk+ >keine vorstellung<), noch über Schwächen (2.1.14\sk- >kein vorstellung<) zu berichten. Lediglich im Kontext von Freundschaftsnetzwerken weiß er nach eigenen Aussagen zu behaupten (2.1.12\sk+ durchsetzungsvermögen), stößt aber aufgrund der Verhaltensweisen seiner Clique immer wieder auf die Ablehnung von Erwachsenen (siehe oben).
- *Körperorientierte Standards:* Die körperliche Dimension an Selbstthematierungen (vom Subjekt erfahrene körperliche Fähigkeiten für das jeweilige Tun) ist von dem Schüler im Interviewverlauf lediglich einmal angesprochen worden: Seine subjektive Theorie der (eigenen) Intelligenz (2.1.16) beinhaltet neben Aspekten schulischer Leistungsfähigkeit (2.1.16\subj. int.konz.: schulische leistungsfähigkeit) noch praktische Fertigkeiten und Dimensionen des Könnens, bei denen er sich körperliche Fertigkeiten zuschreibt (2.1.16\subj. int.konz.: (berufliche-prakt./ fertigkeiten). Auf diese stützt Chris seine Hoffnung und sein Ziel, eine Lehre als Maler(fachwerker) bewältigen zu können.
- *Produktorientierte Standards:* Die Frage von Produktorientierung in situationalen Selbstthematierungen (das, was das Subjekt durch seine schulischen Bemühungen glaubt, bewirken oder aufbauen zu können) ist der Kern von Chriss Frustration und Dilemma: Der Jugendliche weiß um die Bedeutung des schulischen Abschlusses für seine Zukunftsmöglichkeiten. Allerdings erkennt er seine eigenen Grenzen bzgl. Disziplin, Anstrengungsbereitschaft und sozial angepassten Verhalten in der Schule, andererseits das Versagen der Schule zur Erziehungshilfe. Dies führt dazu, dass der Druck auf Chris stetig wächst (pms 2.1.11“der ohne schulabschluss und ohne ausbildung“) und er sich wünscht, quasi zum Lernen gezwungen zu werden, wofür es allerdings durchsetzungsfähige Lehrer bräuchte, die ihm endlich Halt geben (2.1.19\dschule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.: lernen erzwingen):

Da ham wir nur Scheiße gemacht. Und das macht auch Spaß dann auch. Aber trotzdem, ähm, müssen wir was lernen, weil sonst können wir den Quali nicht schaffen. Weil wir können ja fast gar nichts. (Zeile 234-239)
 Ich find schon, dass der Herr L. [...] Druck machen [sollte]... [...] Einfach sagen, "Ja, machts das jetztad!" (Zeile 267-268)
 Weil wir sind auf dem Stand von der 3./4. Klasse. (Zeile 265-266)

[b] Dominierende Teilidentität

Die angesprochenen Teilbereiche der Lebenswirklichkeit(en) des Schülers umfassen den Kontext Schule, Freizeitorientierungen, Freundschaftsnetzwerke (mit der Thematik gegengeschlechtlicher Beziehungen), Familie und Ausbildung/Beruf. Dabei bildete sich die Teilidentität *Schüler* (Ergebnis der Integration selbstbezogener schulischer Erfahrungen) als dominierend heraus. Diese wird stark beeinflusst durch das belastende Stigma „Sonderschüler“ und der Identität als „Erziehungsschwieriger“, wie sie Chris beschrieben hat. Er verleugnet seine schulische Biographie gegenüber Freunden und neuen Bekanntschaften im Peer-Umfeld. Zudem identifiziert er sich mit Ziel eines Schulabschlusses, wobei er an der Schule zur Erziehungshilfe keine Möglichkeiten zur Realisierung des qualifizierten Hauptschulabschlusses sieht. Zur Entlastung zieht sich Chris nach eigenen Angaben sozial immer weiter zurück (siehe Freizeitorientierungen) bzw. sucht Anerkennung durch die Peer-Group, die geprägt scheint durch delinquente und sozial-unangepasste Verhaltensweisen.

[c] Identitätsgefühl

Bewertungen über (a) die Qualität und Art der Beziehung zu sich selbst (*Selbstgefühl* als positive oder negative Selbsteinschätzung hinsichtlich der Entfernung oder Nähe entlang der selbst gesetzten Standards), als auch darüber, (b) wie eine Person die Anforderungen des Alltags bewältigen kann (*Kohärenzgefühl* als subjektive Einschätzung über die Sinnhaftigkeit eigener Projekte sowie über die Umsetzung von Entwürfen zu Projekten und deren Realisierung) wurden im theoretischen Teil beschrieben als emotionale Dimension des Konstrukts Identität, dem *Identitätsgefühl*. Chris verfehlt die eigenen Referenzpunkte (Standards) der dominierenden Teilidentität *Schüler* stark, da er (retrospektiv) lediglich auf das Erleben von Aussonderung (Überweisung auf die Schule zur Erziehungshilfe) zurückgreifen kann, aktuell keine Lernfortschritte sieht und (prospektiv) keinerlei Anzeichen für Chance einer zufrieden stellenden Bildungsbiographie (Schulabschluss, Lehrstelle) erkennt. Auf emotionaler Ebene ist daher eine negative Selbsteinschätzung, Gefühlen wie Selbsttherabsetzung und von niedrigem Selbstwertgefühl auszugehen, da die relevanten selbstevaluativen Standards (siehe oben) nicht erfüllt werden. Darüber hinaus nimmt der Jugendliche seine Anstrengungen in der Schule als wenig selbstwirksam wahr, da ihm der innere und äußere Halt fehlt. Auf die Bedeutung des Identitätsgefühls für identitätsbezogenes Handeln und Motivation (Identitätsanpassungen, Veränderungen) wurde im Theorie teil bereits hingewiesen: Chris gibt allerdings nicht auf, er vergrößert den Druck auf ihn selbst, indem er mehrmals betont, er wisse zwar nicht wie es ihm noch gelingen könne, den „Quali“ müsse er jedoch unbedingt schaffen („ich weiß nicht, ob ich ihn schaff oder nicht, aber ich muss ihn ja schaffen“; Zeile 256). Die biographischen Kernnarrationen sind auf dem Hintergrund diesen Identitätsgefühls zu lesen.

[d] Biographische Kernnarration

1. Von der Grundschule haben sie mich rausgeworfen. [...] Ich war also fast jeden Tag immer vor der Tür gestanden und [...] der hat sich schon immer gewundert, so "Stehst du schon wieder draußen?" (Zeile 80-85)
2. Die Lehrerin [...] hatte voll was gegen mich. Deswegen hat sie mich rausgeworfen. Dann wär ich jetzt gar nicht auf der Schule da. [...] Nervt mich schon, das ist ne Scheiße-schule [Anm: die jetzige Schule zur Erziehungshilfe]. [...] Die Leute [...] denken: "Woa, schon wieder die Schwereziehbareren!" Das ist voll scheiße. [...] Das ist halt ne Sonderschule, Mann. [...] dann sag ich meistens Hauptschule und so, weil ich kann ja nicht sagen Sonderschule, das ist ja voll peinlich. [...] Natürlich würde ich weggehen. (Zeile 87-96)
3. Interviewer: Was haben andere für ein Bild von dir? Chris: Das weiß ich echt nicht. So verschieden, oder so. Ich weiß nicht. Ist noch nicht vorgekommen. (Zeile 55-58)
4. Interviewer: Ist für dich wichtig, was die denken, andere Leute über dich? Chris: Über mich? Schon. [...] Was willst du auf keinen Fall, dass man dir nachsagt? [...] Chris: Ja. Also, wenn andere reden über mich, wenn ich nicht da bin und dann sagen "Schau den an, voll der Depp, der Penner und so. (Zeile 61-70)
5. Wie willst du das erreichen? Chris: Ja, indem ich ding, pff, den Quali schaffe, den muss ich schaffen und ne Lehre mache, weil ne Malerlehre will ich machen und dass ich ding dann, den Zettel kriege, wo Geselle drauf steht, [...] nach der Lehre will ich dann eigentlich in die Bundeswehr gehen. (Zeile 122-126)
6. [2.1.12] Interviewer: Worin siehst du selbst deine Stärken? Chris: Das kann ich selber jetzt irgendwie so nicht beschreiben. Ich weiß auch nicht. (Zeile 156-157)
7. Ich kann aber schon was. [...] dann sag ich immer "Ich kann das nicht, ich kann das nicht!" aber ich kann es eigentlich. (Zeile 180-183)
8. Ja, dann sag ich mir einfach, ähm, ding, "ja komm Chris, jetzt gehst du einfach hin und machst das und schaffst das" und dann mach ich das. (Zeile 220-223)
9. Aber trotzdem, ähm, müssen wir was lernen, weil sonst können wir den Quali nicht schaffen. Weil wir können ja fast gar nichts. (Zeile 234-239)
10. ich weiß nicht, ob ich ihn schaff oder nicht, aber ich muss ihn ja schaffen. [...] Weil ohne Quali kriegst du fast keinen Job. (Zeile 256-259)

Biographische Kernnarrationen enthalten solche Aussagen über die eigene Identität bzw. Identitätsziele und –strategien, in denen das Subjekt „die Dinge auf den Punkt zu bringen versucht“ (Keupp u.a. 2002, 229). Trotz sprachlicher Verständnis- und Sprachproduktionsprobleme, die im Interview offenbar wurden, gelingt es Chris für sich selbst und für andere, seine Erfahrungen und Haltungen verständlich zu kommunizieren. Die Erfahrung des „Rauswurfs“ aus seiner (Grund-) Schule hat den Jugendlichen bis heute geprägt (Textpassage 1). Er führt das auf die Ablehnung gegen seine Person zurück ist nun konfrontiert mit der pathologischen (selbst konstruierten) Identität als „Sonderschüler“ oder „Erziehungsschwieriger“, die er nach außen verleugnet (Textpassage 2). Chris verweigert Angaben über mögliche Fremdwahrnehmungen seiner Person (Textpassage 3) und berichtet von der Angst als Versager oder „Penner“ gesehen zu werden (Textpassage 4). Dabei hat der Schüler einen festen Normalitätswunsch entgegen seiner aktuellen „Sondersituation“ (Identität Sonderschüler) und verfolgt die Ziele Schulabschluss, Ausbildung, Gesellenbrief, Bundeswehr. (Textpassage 5). Aller-

dings kann er über keinerlei Stärken, Kompetenzen oder Fähigkeiten berichten, auf denen er eine Realisierung seiner Pläne stützen kann (Textpassage 7). Was ihm bleibt, ist das Prinzip Hoffnung und die Motivation aus ihm selbst heraus, da eine Unterstützung von außen für Chris nicht zu erkennen ist (Textpassage 8). Zwar kommen Zweifel gerade hinsichtlich schulischer Leistungsfähigkeit immer wieder auf (Textpassage 9), der Jugendliche wäre aufgrund seines Zielbewusstseins und seiner eigentlichen Motivation bzgl. eines späteren Ausbildungsplatzes pädagogisch (noch) gut zu erreichen (Textpassage 10).

[e] Identitätswürfe und Identitätsprojekte

Die Analyse der (Identitäts-)Strategien und Muster nach Camilleri (1990) zeigt folgende Identitätskonstrukte für den Jugendlichen:

- *maskierte Identität*: Die narrativen Daten und Aussagen Chriss, er schäme sich aufgrund seiner Sonderschulidentität und dem Label „Erziehungsschwieriger“, zeigten auch, dass sich der Jugendliche im Freundschaftsnetzwerk und Peer-Umfeld als Hauptschüler mit hochstrebenden Plänen darstellt. Dies ist das Ergebnis von Strategien, die darauf abzielen, das Subjekt hinter den Rollenerwartungen möglichst verschwinden zu lassen. Sein eigentliches (schulisches und biographisches) Leben bleibt hinter einer Maske zurück.
- *realistische Identität*: Dagegen ist die Teilidentität Schüler geprägt von Strategien, die auf einen längeren Prozess der Subjekterfahrungen und auf einer begründeten Einschätzung über die wahrscheinliche Zukunft basieren. Schon in der Grundschule hat Chris eine Aussonderung aus der Regelbiographie (Regelschule – Sonderschule) erlebt. Der Schüler sieht die Probleme der Schulabgänger seiner Schule zur Erziehungshilfe beim Übergang in die Ausbildungsphase und der geringen Quote derjenigen, die den qualifizierten Hauptschulabschluss an der SzE absolvieren. Deshalb sieht er die eigene Zukunft und seine schulischen Möglichkeiten (realitätsnah) mit großer Sorge.
- *Verordnete Identität*: Ziel dieser Strategien ist die Bewahrung von Zugehörigkeit. Damit verbunden ist der Normalitätswunsch Chriss bzgl. schulischer und beruflicher Bildung und seiner subjektiven Analyse der Gesellschaft und des Arbeitsmarktes: „du bist nichts wert ohne Abschluss und ohne Job“. Die Anerkennungsprobleme, die der Schüler jetzt schon in der Peer-Group als „Sonderschüler“, in der Erwachsenenwelt als „Erziehungsschwieriger“ hat, möchte er bzgl. des möglichen Selbst als „Penner“ unbedingt vermeiden. Chris will dazugehören (was ihm in der schulischen Biographie verwehrt blieb) und einfach „ganz normal“ sein.

Aus diesen Identitätsmustern sind v.a. zwei Typen von Identitätsprojekten qualitativ zu analysieren (vgl. Siegert/Chapman 1987):

- Identitätsprojekt Typ 2: *Realisierung von Lebensplänen*. Die dominierende Teilidentität Schüler prägt die Selbstdefinition und das Selbstbild des Schülers weniger in Begriffen des gegenwärtig erreichten („Sonderschüler“) als mit Blick auf das, was Chris erreichen will: Abschluss, Ausbildung, Beruf.

- Identitätsprojekt Typ 3: *Selbstbezogene Aktualisierung des eigenen Potentials*. Da die Realisierung des Identitätsprojekt *Schulabschluss/Berufsausbildung* für Chris gefährdet erscheint, ist seine Identität als Peer-Mitglied und Jugendlicher geprägt von einer ausgesprochenen Gegenwartorientierung. Es werden gerade im Kontext gegengeschlechtlicher Beziehungen und Familie (altersentsprechend) keine Lebenspläne entwickelt, sondern entlang bestimmter Eigenschaften und Fähigkeiten Möglichkeiten der Selbstaktualisierung gesucht. Der Jugendliche beschreibt dies auch als Kompensation zu den negativen schulischen Ereignissen und den schwierigen Zukunftsoptionen.

[f] Codes und Codehäufigkeiten (qualitative Datenanalyse)

Die qualitative Datenanalyse des Interviews mit Chris ergab folgende **Codes und Codehäufigkeiten** (Code-Matrix-Browser / MAX.qda2-Ausgabe modifiziert):

Code Matrix Browser Chris pbn53_(A)	
Leitfaden-Codes	
1 Freizeit	
1 Freizeit\themen\tv	1
1 Freizeit\themen\freun	1
1 Freizeit\themen\bezie	1
1 Freizeit\themen\pc www	1
1 Freizeit\diff.orie	1
2 Identität / Selbstkonzept	
2.1 multiples selbst\aktuell	
a d p s 2.1.1	
2.1.1\themen\der gespaltene - aggressiv vs. angepasst	1
2.1.1\themen\der sozial zuverlässige	1
2.1.1\ a d p s emot.	2
2.1.1\ a d p s soz.	2
a e i s 2.1.2	
2.1.2\themen\> keine vorstellung <	1
a e o s 2.1.3	
2.1.3\themen\der den erwachsenen keinen ärger macht	1
2.1.3\ a e o s emo.	1
2.1.3\ a e o s soz.	1
a d s s 2.1.4	
2.1.4\themen\> keine vorstellung <	1
a e s s 2.1.5	
2.1.5\themen\der nicht schlecht gemacht wird	1
2.1.5\ a e s s emo.	1
2.1.5\ a e s s soz.	1
2.1 multiples selbst\retrospektiv	
retrospektiv\kont. diskont. 2.1.6	
2.1.6\erziehungsschw.geschichte	1
2.1.6\schulwechsel	1
retrospektiv\hypo. retro. 2.1.7	
2.1.7\verpasste rückschulung aus sze	1
2.1 multiples selbst\prospektiv	
p d p s 2.1.8	
2.1.8\der selbstüberhöhte träumer	1
2.1.8\der lehrling / der student	1
2.1.8\Schule fertig machen	1
p e i s 2.1.9	
2.1.9\der ganz normale	1
Traum / Id.entw. 2.1.10	0
2.1.10\ a domain\traum dom. "schauspieler"	1
2.1.10\ b general beliefs\traum neg. belief	1
p m s 2.1.11	
2.1.11\der ohne schulabschluss und ohne ausbildung	1
2.1 multiples selbst\selbstkonzept	
2.1.12\sk+ >keine vorstellung<	1
2.1.12\sk+ durchsetzungsvermögen	1
attr. sk + 2.1.13	0
2.1.14\sk- >kein vorstellung<	1
attr. sk - 2.1.15	0
subjekt. intelligenzkonzept 2.1.16	
2.1.16\subj. int.konz.: schulische leistungsfähigkeit	1

2.1.16\subj. int.konz.: (berufliche-prakt.) fertigkeiten	1
subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17	
2.1.17\subj. krea.konz.: >kein vorstellung<	1
real life creativity 2.1.19	
2.1.19\ambiguität\ambig.: ambivalent	1
2.1.19\b creative process\crea.proc.:	
intuitives zukommen lassen	1
2.1.19\c creative person / creative press\crea-pers.:	
selbstbewusste soziale offensivität	1
2.1.19\d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.:	
lernen erzwingen	2
2.2 wertorientierungen / lebensziele	
2.2.1\wert.pers.: ehrlichkeit, authentizität	1
2.2.2\wert selbst:	0
3 Handlungsmöglichkeiten	
3.1 handlungsraum schule	
3.1.1\see schule: unsicherheit/sorgen	1
3.1.2\sk schule: neg.	1
3.1.3\I schule: neg.	1
3.1.4\efe schule: pos.	1
3.2 handlungsraum zukunft	
3.2.1\see zukunft: ambivalent	1
3.2.2\sk zukunft: ambivalent	1
3.2.3\kü zukunft: SK I (eher internal)	1
3.2.4\efe zukunft: valenz eher hoch	1

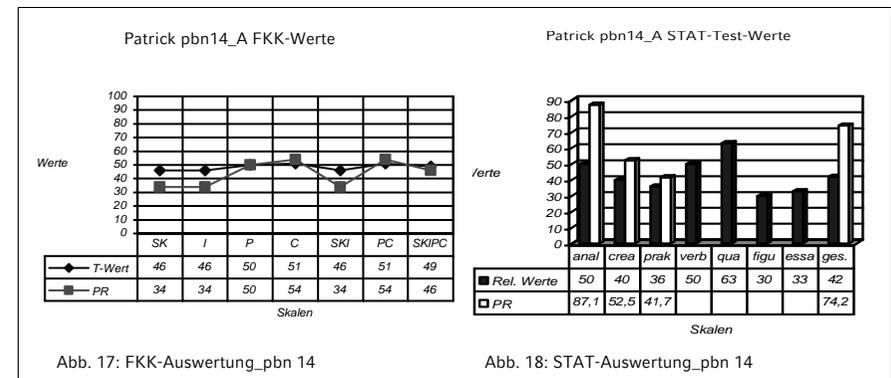
Tab. 8: Codes und Codehäufigkeiten der qualitativen Datenanalyse des Interviews pbn53

A4.3 Fall Patrick

Pbn-Cod. Gym Patrick pbn 14_A
 Text I-NIK gymnasium/I-NIK gym Patrick pbn14_A
 STAT-Screen A (analytischer Problemlöser)

Patrick ist 16 Jahre alt und wiederholt aktuell die 8. Klasse am Gymnasium. Er lebt als Einzelkind bei seinen Eltern, die in der Grundschulzeit des Jugendlichen von Osnabrück nach München gezogen sind. Beide Elternteile gehen einer geregelten Arbeit nach (beides Büroarbeiten). Aufgrund des Wiederholens der Jahrgangsstufe 8 ist Patrick seit diesem Schuljahr in der neuen Klassengemeinschaft. Sein Vorrücken ist wiederum gefährdet, was den Ausschluss aus dem Gymnasium bedeuten würde.

A4.3.1 Einzelfallorientierte Analyse der psychometrischen Daten des FKK und STAT



Die Ergebnisse des Fragebogens zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK) stellen sich wie folgt dar (Abb. 17): Die Werte der T-skalierten Primär-, Sekundär und Tertiärskalen liegen weitgehend statistisch im durchschnittlichen Bereich. Lediglich die Primärskalen FKK-SK (generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten) und FKK-I (Internalität generalisierter Kontrollüberzeugungen) befinden sich mit einem T-Wert von 46 (PR 34) leicht unter dem Durchschnitt. Die Interpretation der Ergebnisse legt eine altersentsprechende Ausgewogenheit zwischen externalen und internalen Kontrollüberzeugungen nahe (FKK-SKI-PC: T-Wert 49; PR 46). Patrick erkennt nicht immer eigene Handlungsmöglichkeiten (FKK-I) und ist teilweise selbstunsicher. Er weiß um die relative Abhängigkeit und den Einfluss anderer auf seine Handlungen (FKK-P: T-Wert 50). Die Schicksalsgläubigkeit (FKK-C: T-Wert 51) des Jungen liegt im mittleren Bereich (PR 54).

Der STAT-Fähigkeiten-Test (Sternberg-Triarchic-Abilities-Test) zeigt folgendes Profil des Schülers (Abb. 18): Das Gesamtergebnis (STAT.ges.) analytischer, synthetisch-kreativer und praktisch-problemlösender Fähigkeiten von 42 (relativer Wert richtig gelöster Testaufgaben) liegt im höheren Bereich der Stichprobe (PR 74,2). Den höchsten Wert (STAT.analy.: PR 87,1) weist Patrick bei sol-

chen Problemlösungen auf, die *analytische Fähigkeiten* erfordern. Solche Anforderungen sind geprägt von klar definierten Probleme, die von außen vorgegeben und notwendige Informationen zur Problemlösung vorhanden sind. Es gilt, eine richtige Lösung mit einer Methode zu finden, wobei analytische Problemstellungen weitgehend losgelöst von eigenen Erfahrungen sind. Die Primärskalen STAT.crea. (PR 52,5) und STAT.prakt. (PR 41,7) liegen unter den Werten für analytische Fähigkeiten. Sie beziehen sich auf *praktische Probleme* (schlecht definierte Probleme, zusätzliche Information notwendig, erforderlich sind Problemerkennung und -formulierung, verschiedene mögliche Lösungen und Wege, Erfahrungswelt des Subjekts relevant) und *synthetisch-kreative Fähigkeiten* (Problemneudefinition notwendig, Probleme müssen auf neue Art und Weise gesehen und entdeckt werden, eigene Methode erforderlich).

Dies führte im STAT-Screening zur Zuordnung des Typus "analytischer Problemlöser" (Typ A).

A4.3.2 Qualitative Analyse der narrativen Daten des Leitfadeninterviews I-NIK

Im Gespräch gab sich Patrick offen, sprach über seine Probleme und Wünsche ohne den Anschein zu machen, Antworten nach dem Kriterium sozialer Erwünschtheit zu geben. Nachfragen, die ihn in seinen Augen falsch zusammenfassten, konnte er ablehnen, verneinen und stellte sie anschließend richtig. Er stellte sich problemlos auf die Leitfragen ein und antwortete weitgehend themenbezogen. Seine Äußerungen waren geprägt von großer Klarheit und wirkten sehr authentisch. Gleich zu Beginn der Interviewsituation schilderte Patrick seine Freizeitorientierungen (LF1.1/LF1.2). Am Beispiel des Skateboardens beschreibt der Jugendliche den Eventcharakter des Sports, der stärker geprägt ist von sozialen Erlebnissen als von inhaltlichen Kriterien (Kat.: 1 Freizeit/pri.soz.orie.). Die Beschreibung auf dem Hintergrund seiner Freizeitaktivitäten entspricht auch dem Bild, das Patrick selbstreflexiv von sich hat (LF 2.1.1: aktuell deskriptives realistisches Selbst):

Patrick: Ich denke, [ich bin] eher ruhig und unternehmungslustig oder sowas. Also, ich bin ziemlich viel draußen zurzeit, auch. Und selten zu Hause. Interviewer: Wie passt das zusammen, dieses ruhig und unternehmungslustig? Für dich? Patrick: Also, nicht aufbrausend oder so. Eher gelassen. (Zeile 20-22)

Der Schüler beschreibt sich in weiteren Ausführungen als sozial offen und konzentriert sich auf sozial ausgerichtete Selbstthematizierungen (Kat.: adps 2.1.1/themen/"der sozial offene"/adps soz.). Emotionale, kognitive, körperlich- oder produktorientierte Rekonstruktionsmodi äußert er zu diesem Zeitpunkt des Interviews noch nicht. Dies macht er erst in LF 2.1.2 (aktuell evaluatives ideales Selbst). Auf die Frage, ob er denn so mit sich zufrieden sei oder ob er etwas an sich ändern wollen würde, antwortet der Schüler folgendes (Kat.: aeis 2.1.2/themen/"der anstrengungsverweigerer"/aeis emo./aeis kog.):

Patrick: Ich bin verdammt faul, also auch was Lernen betrifft. Also einfach... Interviewer: Woher kommt das, meinst du? Patrick: Unlust, irgendwas zu tun. Interviewer: Also, die mangelnde Motivation? Patrick: Vor zu hoher Anstrengung, ja. (Zeile 28-29)

Der Jugendliche gibt an, er habe allerdings auch schon die Folgen dieser Einstellung und des anstrengungsvermeidenden Verhaltens kennen gelernt.

Patrick: Ja, wenn ich faul bin und keine Lust habe, was zu machen, dann muss ich halt nachher die Folgen spüren. Interviewer: Und was für Folgen sind das? Patrick: Also jetzt zum Beispiel, dieses Schuljahr, wenn ich durchfall, dann muss ich von der Schule. (Zeile 31-32)

An dieser Stelle spricht Patrick ein Problem an, das ihn wie kein anderes derzeit beschäftigt: seine schulische Zukunft. Da der Schüler die 8. Klasse bereits zum zweiten Mal absolviert, bedeutet ein erneutes Scheitern und Nichtversetzen in die nächste Jahrgangsstufe das endgültige Ausscheiden aus dem Gymnasium. Die subjektive Schulversager-(Teil)Identität führt er auf seine leistungsbezogenen Misserfolgserebnisse als Konsequenz des eigenen Verhaltens zurück: seine "Faulheit" (Kat.: aeis 2.1.2/themen/"der schulversager"/aeis prod.).

Interviewer: Und würdest du sagen, dass jetzt diese angespannte Situation, ist das ein Ergebnis aus Faulheit im Grunde? Patrick: Ich denke schon, ja... oder eine Folge eher. Interviewer: Und hast du versucht, dich reinzuhängen, zum Beispiel am Anfang des Schuljahres? Patrick: Ja, das erste Halbjahr vielleicht, dann kam das Zeugnis, trotzdem paar 5er, dann war mir das eigentlich ziemlich egal, dann hatte ich auch keine Lust mehr. Interviewer: Dann hast du halb resigniert [...]? Patrick: Ja, so Hausaufgaben, das hat dann schon gereicht. (Zeile 36-39)

Der Schüler sieht die Ursache seiner derzeit schwierigen Situation bei sich und sucht dementsprechend interne Lösungen. Er möchte versuchen, sich noch einmal aktiver am Unterricht einzubringen und seine schulische Anstrengung zu steigern (Kat.: 2.1.3 aeos/themen/"der gute schueler"/aeos kog./aeos emo.). In der Reflexion verlässt er nun die Ought-Self-Ebene von LF 2.1.3 ("so sollte ich sein") und kehrt auf eine selbstbeschreibende Deskription zurück (Kat.: 2.1.1 adps/themen/"der mittelmäßige"/asps soz.): Er erzählt von sich auf dem Hintergrund sozialer Vergleichsnormen und kommt zu dem Ergebnis, lediglich "Mittelmaß" (Zeile 46) zu sein.

Patrick: Na ja, man sollte natürlich den Ehrgeiz haben, das zu machen und von sich selbst überzeugt sein. Das auf jeden Fall. Interviewer: Warum ist Selbstüberzeugung für dich wichtig? Bist du ein selbstüberzeugter Mensch? Patrick: Wie ich auch schon sagte, für Mittelmaß halt ich mich. Interviewer: Und Mittelmaß in was? Patrick: Ja überhaupt. Ich denke nicht, dass ich ein toller Mensch bin. Ich halte mich nicht für besser als andere Menschen. Interviewer: Also, glaubst du das Mittelmaß ist generell? Patrick: Generell, überhaupt. Also, es gibt bestimmt viele, die denken, ich bin ja so toll. Aber ich denk das nicht. Für den Besten halten kann man sich nie. (Zeile 45-48)

Die Selbstthematizierung auf dem Hintergrund des Begriffs "Mittelmäßigkeit" ist jedoch emotional nicht negativ konnotiert. Sie beinhaltet, so Patrick, das Streben einer besseren sozialen Position und schaffe daraus eine erhöhte Anstrengungsbereitschaft. Die Frage, warum er sich für "mittelmäßig" halte, beantwortet er mit erlebten Erfolgen, die ihm gezeigt hätten, dass auch er "gut" ist:

Patrick: [Man] strengt sich vielleicht nicht an, wenn man sowieso schon denkt, man ist der Beste und muss nix tun. **Wenn man jetzt ganz unten ist, dann denkt jemand vielleicht, er will auch zu den Besten gehören und dann strengt er sich mehr an.** Der hat dann vielleicht den Ehrgeiz zu den Besseren zu gehören. Oder wenn man jetzt ganz oben ist, oder von sich denkt, man ist ganz oben, dann hat man auch den Ehrgeiz, ganz oben zu bleiben. Wenn man das wirklich ist... Interviewer: Gut... Wenn du jetzt sagen müsstest... Woher glaubst du, kommt das, dass du sagst: du bist Mittelmaß? Patrick: Weiß nicht, von gewissen Erfolgserlebnissen vielleicht... Ich hab halt gemerkt, da bin ich gut... (Zeile 49-53)

So ausführlich der Schüler zu den bisherigen LF Stellung nahm, so schwer fehlt es ihm in Leitfrage 2.1.4 und 2.1.5 zu wahrgenommenen Fremdeinschätzungen seiner Person (adss 2.1.4) sowie deren Bewertung (aess 2.1.5) zu Aussagen zu kommen (Zeile 54-60; Kat.: adss 2.1.4/themen/>keine vorstellung</aess 2.1.5/themen/>keine vorstellung<).

Subjektive Klarheit demonstriert der Jugendliche beim Blick auf seine eigene Geschichte. Er selbst sieht keine Brüche oder Wendepunkte in seinem bisherigen Leben (Kat.: kont. diskont. 2.1.6/kont.: keine brüche):

Patrick: **Also, so Kanten im Leben gibt es eigentlich nicht, so Wendepunkte.** [...] Ja, nur dass ich vielleicht umgezogen bin, einmal von Osnabrück nach München, das wär vielleicht das einzigste, das... Interviewer: Und hat das ne Auswirkung gehabt auf dich? Die neue Situation? Patrick: Ne, da war ich 4 oder 3. (Zeile 66-67)

Auch entgangene Chancen oder enttäuschte Hoffnungen kann der Schüler nicht erkennen (Kat.: hypo.retro. 2.1.7):

Patrick: Nein, eigentlich nicht. Ich weiß ja nicht, wie es jetzt wäre, wenn ich es damals geändert hätte, deswegen kann ich es schlecht beurteilen. Interviewer: Mit dem Lernen meinst du? Patrick: Ja, auch das zum Beispiel. (Zeile 71)

Sein Blick in die Zukunft stellt sich für Patrick selbst noch sehr vage und unklar dar. Er gibt an, noch "keinen Plan" (Zeile 75) zu verfolgen. Einem Normalitätswunsch (Arbeit, Familie etc.) geht er jedenfalls nicht nach (Kat.: pdps 2.1.8/"kein plan"):

Patrick: Ich denke nicht, dass ich mich großartig ändern werde. Weiß nicht, vielleicht Familie oder so. Interviewer: **Und jobmäßig? Patrick: Das weiß ich überhaupt nicht. Hab ich noch überhaupt keinen Plan.** Interviewer: Und welche Richtung liebäugelst du beruflich? [...] Patrick: Ja, also Bürojob das ist, glaub ich, eher nicht so mein Ding. Das will ich nicht machen. Eher so, was draußen ist, wo man rauskommt. Interviewer: Mhm. Also, glaubst du, du wirst in 10 Jahren eher so ein geregeltes Leben haben, so mit Familie und festem Job oder hast du das Gefühl, das wird eher was anderes sein? Patrick: So Workaholic oder so? Interviewer: Na ja, es gibt ja tausend Möglichkeiten... Patrick: Das weiß ich nicht. Das kann ich jetzt nicht wissen. Interviewer: Machst dir auch erst mal keinen Kopf? Patrick: Nee... (Zeile 75-78)

Ein Leben, wie es seine Eltern derzeit führen, kann sich der Jugendliche für sich in der Zukunft derzeit nicht vorstellen. Er träumt davon, aus der Normalität auszusteigen und auszuwandern (Kat.: Traum/Id.entw. 2.1.10/a domain/traum dom. "auswandern"; peis 2.1.9/"der aussteiger"):

Patrick: Ja, also ich könnte mir das Leben vorstellen auf irgendeinem warmen Land, wo man halt nix zu tun hat. Wo man im Restaurant arbeitet oder einem ein Restaurant gehört. **Irgendwie sowas, wo man sich halt nicht ums Leben kümmern muss.** Interviewer: Warum, warum würd dir sowas gefallen? Patrick: Ja, das wär halt wieder sowas, den ganzen Tag am Strand hängen, in der Sonne sitzen und wirklich halt so kaum Arbeit, aber dass trotzdem die anderen Sachen nicht zu knapp kommen. Interviewer: Welche anderen Sachen wären dass dann? Patrick: Zum Beispiel Familie. Oder Geld. (Zeile 85-88)

Zwar sind Familie und Wohlstand erstrebenswerte Ziele für den Schüler, "um das Leben kümmern" möchte er sich aber nicht. Der Realitätsferne seines Traums ist sich Patrick dann durchaus bewusst. Vielmehr ist das "Abhauen" (Zeile 91) ein Symbol für den Jungen, seinen Weg noch nicht gefunden zu haben und aufgrund der unsicheren schulischen Situation subjektiv sinnhaft (Kat.: 2.1.10b/general beliefs/traum neg. belief; 2.1.10c/control beliefs/traum int.cont.):

Patrick: Wär schon lustig. Wär schon gut, aber ich weiß nicht, da muss erst mal das Startkapital her, um das zu machen und das heißt, da müsste man erst mal hier arbeiten. Das dauert dann bestimmt noch 10 Jahre, bis man dann irgendwo hin abhauen könnte. **Interviewer: Und glaubst du daran? Patrick: Eher nicht.** Interviewer: Aber du hast es trotzdem so als... Patrick: Ja. (Zeile 90-91)

Da er selbst nicht wirklich an seinen Traum glaubt, investiert er keine weiteren Überlegungen oder Planungen in ihn. Dagegen orientiert er sich um und versucht "kleine Träume", die realitätsnäher sind, umzusetzen (Kat.: 2.1.10d/strategy beliefs/traum strat. real.Umorientierung).

Interviewer: Was tust du, damit er dein Traum in Erfüllung geht? Patrick: (lange Pause) Eigentlich nix. Also, wenn ich jetzt einen kleinen Traum hab, zum Beispiel ich will auf dieses und dieses Konzert, dann ich weiß nicht, betteln oder sparen oder irgendwie so was. Interviewer: Oder jobben halt, also eher so kleinere Abschnitte? Patrick: Ja. (Zeile 95-98)

So wenig er sich momentan über seine Zukunft bewusst ist, so genau meint der Schüler zu wissen, was er nicht anstrebt (Kat.: pms 2.1.11/"vs. normalität"):

[2.1.11] Interviewer: Wie möchtest du auf gar keinen Fall werden und was könnten Gründe dafür sein, dass du doch so wirst? Patrick: Workaholic. Den ganzen Tag nur arbeiten, im Büro sitzen, nach Hause kommen, [...] ich bin ja meistens draußen an der frischen Luft... Interviewer: Warst du schon immer so? Patrick: Ich denke schon. Interviewer: Deine Eltern auch? Sind die auch so? Patrick: Ja, doch schon. (Zeile 102-103)

Die Beurteilung eigener Stärken und Schwächen sowie seine subjektiven Theorien der Intelligenz und Kreativität versucht LF 2.1.12 bis 2.1.17 zu erhellen. Zunächst definiert Patrick die Stärken einer Person subjektiv immer als interindividuellen Vergleichsprozess.

Patrick: Ja, doch schon, aber da gibt es bestimmt sehr viele Menschen, die das auch können, die besser sind. Interviewer: [...] Du siehst also **Stärke als Vergleich mit den anderen**. Patrick: **Ja, sonst ist es ja keine Stärke, sonst ist es ja nicht herausragend.** (Zeile 109-110)

Aus diesem Grund fällt es dem Schüler schwer, eigene Stärken zu benennen, da dies andere beurteilen sollten. Lediglich soziale Zuverlässigkeit kann er bei sich als Stärke ausmachen (Kat.: 2.1.12/sk+soz.komp.).

Interviewer: Worin siehst du selbst deine Stärken? Patrick: Öh... Also, Zuverlässigkeit kann man schon sagen. Ich weiß nicht. Vielleicht kann das jemand anders besser beurteilen. Ein Freund von mir oder so. Interviewer: Und was glaubst du, sagt ein Freund von dir? Was deine Stärken sind? Patrick: (sehr lange Pause) Weiß ich nicht. Hab ich überhaupt keinen Plan. (Zeile 106-108)

Stärken jedenfalls seien allgemein das Ergebnis harter Arbeit und unterstehen nach Ansicht des 16-Jährigen der eigenen Kontrolle: man könne sie mit Mühe erlernen (Kat.: 2.1.13/internal/attr. sk+ int. harte arbeit/training). Seine Schwäche kann der Schüler sehr genau benennen, denn diese hat auch seine Selbstbeschreibung in LF 2.1.2 geprägt: Gleichgültigkeit gegenüber Anforderungen bei niedriger Anstrengungsbereitschaft (Kat.: 2.1.14/sk- mangelnde anstrengungsbereitschaft/sk- gleichgültigkeit):

Patrick: Ja, das ist natürlich wieder die Faulheit, denke ich, dass ich Dinge nicht ganz so ernst nehme. Interviewer: Also eher locker mit der Welt umgehst? Patrick: Mhm. **Also, dass mir im Augenblick die meisten Sachen egal sind, aber im Nachhinein ich dann bereue, dass ich das und das nicht gemacht habe.** (Zeile 114-115)

Patrick ist sich darüber bewusst, dass die Arbeit an den Schwächen einen längeren Prozess darstellt (LF 2.1.15).

Interviewer: Woher kommen deine Schwächen, kannst du daran etwas ändern? Patrick: Ja, ich muss einfach noch zuverlässiger sein. Interviewer: Und was tust du dafür? Also, meinst du man kann das lernen auch? Patrick: Man muss sich halt überwinden, die Sachen gleich zu machen. Ja, wenn sich die Chance dazu gibt, gleich erledigen. Interviewer: Und was tust du dafür, dass sich das ändert? Bei dir selbst? Patrick: Ich versuch die Sachen gleich zu erledigen, wenn sich die Chance dazu gibt. Interviewer: Und meinst du so, die Strategie hat Erfolg, erledigst du die Sachen sofort? Patrick: Also, das klappt ja nicht immer sofort. **Also, man kann das nicht sofort ändern, dass man von faul auf zuverlässig geht. Aber ich denk, im Laufe der zeit kann man das schon gut ändern.** (Zeile 117-120)

Das subjektive Intelligenzkonstrukt (2.1.16) als weitere Quelle zur qualitativen Erhebung seines Selbstkonzepts knüpft der Jugendliche erneut an soziale Vergleichsprozesse. Hierbei findet er sich wieder im "Mittelmaß". Grundlegender Faktor der Intelligenz sind für ihn praktische Problemlösungen (2.1.16/subj.int.konz.: praktisches problemlösen).

Patrick: **Also ich selber bin eher Mittelmaß. Es gibt intelligentere Menschen als mich und es gibt auch dümmere als mich.** Interviewer: Und was ist für dich Intelligenz? Was zeichnet einen intelligenten Menschen für dich aus? Patrick: **Na ja, find ich eher, wenn er praktische Sachen gut erledigen kann. Irgendwelche Hürden überwinden kann.** Interviewer: Was wär so eine Hürde zum Beispiel? Patrick: Mathematik. Zum Beispiel. Interviewer: Würdest du sagen, Intelligenz ist was, was angeboren ist oder ist Intelligenz was, was man lernen kann, ein Prozess, wo man sich verändert? Patrick: Ja, das kann man sich schon antrainieren. Sieht man ja. **Es kann sein, dass manche Schüler einen totalen Durchhänger haben, und in der Schule dann ab der 9. sehr gut sind auf einmal. Weil sie wissen dann, wie man lernt.** Interviewer: Würdest du sagen, dass so Schule ein Spiegelbild von Intelligenz ist? Also, dass Intelligenz in der Schule das wichtigste Kriterium ist? Patrick: Denk ich nicht. (Zeile 124-127)

"Es kann sein, dass manche Schüler einen totalen Durchhänger haben, und in der Schule dann ab der 9. sehr gut sind auf einmal. Weil sie wissen dann, wie man lernt" (Zeile 126). Der Satz kann als biographische Kernnarration Patricks gewertet werden. Er beinhaltet in narrativer Verdichtung sowohl die Erfahrungen, das Selbstbild und Hoffnung des Schüler, vielleicht doch noch seine Situation zum positiven wenden zu können.

Die subjektive Theorie der Kreativität ist neben musischen Begabungskonzepten (2.1.17/subj.kre.konz.: musische begabung) geprägt von der Vorstellung, kreatives Verhalten sei eine Art von Problemlösen, das durch Einfälle und Ideen neue Wege hervorbringt, die nicht nur subjektiv neuartig sind, sondern auch für die soziale Gemeinschaft eine nützliche Innovation darstellen (Kat.: 2.1.17/subj.krea.konz.: problemlösen/neue wege für alle eröffnen):

Patrick: **[kreativen Menschen] fallen neue Ideen ein, wie sie ein Problem lösen. Wie sie irgendwelche Schikanen überwinden können.** Interviewer: Und müssen die Leute, die neue Wege gehen, müssen die gleichzeitig auch intelligent sein? Patrick: Ich denke, das gehört schon irgendwie zusammen, aber auch dumme Leute können kreativ sein. [...] Interviewer: Von was hängt es ab, ob jemand den Mut hat, Schikanen zu überwinden und neue Wege zu gehen? Patrick: Die meisten benutzen ja immer den selben Weg. **Ja, irgendwer war kreativ, hat nen Weg gelegt und der hat sich auf die Zeit dann irgendwie bewährt und dann ham alle diesen Weg benutzt.** Interviewer: Ist es dann noch kreativ, wenn alle ihn benutzen, für dich? Patrick: Weiß nicht, kreativ ist es bestimmt nicht, aber wenn er sinnvoll ist, dann ist das doch in Ordnung. Aber wenn jemand einen neuen Weg macht, dann sind erst mal alle kritisch gegenüber dem, aber wenn sich das dann wirklich bewährt und besser ist als der Alte, zum Beispiel, dann benutzen sie den. (Zeile 137-142)

Der Schüler selbst sieht seine Handlungsmöglichkeiten in neuen Situationen (Interviewabschnitt D2.: real life creativity) ambivalent (Kat.: 2.1.19/a ambig.: ambivalent). In einigen Bereichen sei er durch aus neugierig und freue sich auf neuartige Herausforderung. Der Junge berichtet aber auch davon, wie schnell seine Motivation für Neues nachlässt. Oft seien ihm solche Situationen und die Erwartung an ihn gleichgültig (Kat. 2.1.19b/crea.prod.: intuitives zukommen lassen).

Interviewer: Wie gehst du an neue Situationen ran? Patrick: Ja, also vorbereiten tu ich mich nicht, also zum Beispiel jetzt mit der neuen Klasse, da war mir das eigentlich ziemlich wurscht, weil damit hatte ich eigentlich fast gar nichts zu tun. Und hatte

auch gar nicht vor, mit ihnen was zu tun zu haben. Interviewer: Sondern du hast da so deine Sachen behalten... Patrick: Genau. Also, ich bin nicht auf die Leute zugegangen. Interviewer: Und die Leute auf dich? Patrick: Das schon, ja. Interviewer: Und fühlst du dich mittlerweile wohl in der Klasse? Patrick: Nein (lacht ein wenig bitter). Interviewer: Ist nicht so dein Ding? Patrick: Nö, die sind ja alle 2 Jahre jünger. Die meisten. Interviewer: Würdest du sagen, du magst Herausforderungen, wenn du mit neuen Menschen konfrontiert bist, oder nervt das eher? Patrick: Also, wenn ich neue Menschen kennen lerne? Interviewer: Ja. Patrick: Ja, das mag ich schon ganz gerne, das nervt auf keinen Fall. Interviewer: Und bei neuen Situationen, wo deine Leistung gefragt wird? Also, in Leistungssituationen? Patrick: Zum Beispiel jetzt Französisch 7. Klasse, wenn also ein neues Fach kommt? Interviewer: Ja, oder wenn jetzt Betriebspraktika oder solche Dinge... Patrick: Ja, da bin ich neugierig, erst mal. Es kann sein, dass es mich nach ner Zeit dann langweilt, aber so der erste Kontakt ist immer, ganz neugierig bin ich da. Interviewer: Du hast gesagt, dass du dich erst mal nicht so vorbereitest und guckst, ob es klappt? Patrick: **Ja, also die Sachen so auf mich zukommen lassen, das ist eher so meins.** (Zeile 158-165)

Die neue Situation, die der Schüler konkretisiert, ist v.a. sein Wechsel in die neue Klassengemeinschaft. Auch leistungsbezogene Anforderungen am Beispiel neuer Schulfächer oder Betriebspraktika führt er zur Darstellung seiner Vorstellung von subjektiven Bewältigungssituationen an. Die narrative Verdichtung als eine Form von biographischer Kernnarration fasst er wie folgt zusammen: "Ja, also die Sachen so auf mich zukommen lassen, das ist eher so meins" (Zeile 165).

Als Fähigkeiten und Eigenschaften von Personen, die gut mit solchen subjektiv-neuartigen Problemen oder Anforderungen umgehen können, nennt er soziale Anpassungsfähigkeit und Selbstüberzeugung aus der Erfahrungen früherer Bewältigungssituationen (Kat.: 2.1.19/crea-pers.: soziale anpassungsfähigkeit aus erfahrung/mit - durch erfahrung).

Interviewer: Warum können die einen Personen mit neuen Situationen deiner Meinung nach besser umgehen als andere? Was steht ihnen im Weg und was kommt ihnen zu gute? Patrick: Sie können sich besser anpassen, vielleicht. Interviewer: An die neue Situation? Patrick: Mhm. Interviewer: Und von was hängt das ab, die bessere Anpassungsfähigkeit? Patrick: Das weiß ich nicht, vielleicht dass sie schon viele Sachen gesehen haben, oder gemacht haben, also mehr als die anderen Erfahrung haben, und deswegen auch mit neuen Erfahrungen besser umgehen können. Interviewer: Und was, glaubst du, gewinnt man aus der Erfahrung, oft in neuen Situationen gewesen zu sein? Das Selbstvertrauen? Patrick: Ja, wenn man die Erfahrungen gut überwunden hat, also wenns vorbei ist, dann ist man schon von sich selbst besser überzeugt, dass man auch die nächste schaffen wird. Interviewer: Hältst du sowas wie Selbstüberzeugung für was Grundlegendes? Patrick: Das sollte eigentlich jeder haben, Selbstüberzeugung. (Zeile 167-172)

Patrick kann nicht erkennen, dass ihn Schule auf solche Handlungssituationen vorbereitet. Er könne sich auch keine schulische Unterstützung zur Förderung solcher Fähigkeiten vorstellen (Kat.: 2.1.19d/subj. schulentw.: >keine vorstellung<) (vgl. Zeile 177-180).

Die Wertorientierung und Selbstansprüche konkretisiert die Fragestellung 2.2.1 und 2.2.2. Wertvolle Menschen sieht der Jugendliche vor allem durch soziale Kompetenzen gekennzeichnet und nennt

Eigenschaften wie Verlässlichkeit, Treue, Freundlichkeit (Kat.: 2.2.1/wert pers.: soz. kompetenz). Er nehme diesen Anspruch auch für sich selbst sehr ernst und versuche "zu anderen Personen, die ich noch nicht so kenn, die neu für mich sind, nett zu sein. Weil der erste Kontakt ist immer der wichtigste" (Zeile 186).

Die Frage der Handlungsfähigkeit in gut strukturierten Handlungssituationen wie der Schule und komplexeren Handlungsräume wie weitere Zukunftsvorstellungen untersucht Leitfragenkomplex F. So betrachtet er seine schulische Situation derzeit mit großer Sorge (Kat.: 3.1.1 see schule: unsicherheit/sorgen):

Patrick: (lacht ein wenig bitter) Ich mach mir Sorgen. Interviewer: Woher kommen diese Ängste? [...] Patrick: Ja, dass wenn ich dieses Jahr durchfallen würde, dass ich nicht auf die Hauptschule gehen darf und dann ohne Abschluss auf der Straße stehen würde. Nicht zur Schule gehen dürfte und dann wahrscheinlich auch keinen Job hätte. (Zeile 192-193)

Aufgrund des fortgeschrittenen Schuljahres sieht Patrick kaum mehr die Möglichkeit, seine schulische Situation noch selbst zu beeinflussen (Kat.: 3.1.2 sk schule: neg; 3.1.3 I schule: neg.).

Interviewer: Hast du Einfluss darauf, dass deine schulische Situation zukünftig positiv(er) verläuft? Wie schätzt du dich selbst ein? Patrick: Also, **jetzt ist ja ziemlich spät im Schuljahr, also jetzt wahrscheinlich nicht mehr so.** (Zeile 194-196)

Patrick: Notenschluss ist bald und bis dahin machen wir nicht mehr so viele Noten. **Ich glaub kaum, dass ich da jetzt noch was ändern könnte.** (Zeile 200)

Ganz abgesehen von den negativen Konsequenzen, die er für ein erneutes Scheitern in der 8. Klasse ausgemacht hat, sieht er die Möglichkeiten und Chancen bei der erhofften Versetzung (Kat.: ergebnis-folge-erwartung 3.1.4/efe schule: pos.):

Patrick: Also, wenn ich dieses Jahr schaffen würde, das wär natürlich super und dann Abi irgendwann, dann hätt ich natürlich die Auswahl. Weil ich weiß ja jetzt noch nicht, was ich machen will, deswegen brauch ich die größtmögliche Auswahl, damit ich... (Zeile 204)

Insgesamt positiv fallen seine Selbstthematisierungen für die weitere Zukunft aus (Kat.: 3.2.1/see zukunft: zuversicht). Dies ist eher eine emotionale Bewertung, er findet keine rationale Begründung für seinen Optimismus:

Patrick: **Ich denk, ich bin eher zuversichtlich.** Interviewer: **Woher kommt diese Zuversicht?** Patrick: **Aus dem Bauch.** Ich kann das jetzt nicht so beurteilen. Interviewer: Also, so im Grundgefühl positiv? Patrick: Ja, schon. (Zeile 209)

Seinen eigenen Beitrag und seine Handlungsoptionen im Sinne internaler Kontrollmöglichkeiten sieht er im Einhalten von Regeln, die sich auf die schulischen Aufgaben und familiäre Verpflichtun-

gen beziehen (Kat.: 3.2.2/sk zukunft: pos.; 3.2.3 kü zukunft: ausgeglichen SKI-PC). Lediglich Schicksalsschläge kann er als Gründe für ein etwaiges Scheitern nennen, nimmt dies allerdings relativ gelassen (vgl. durchschnittliche FKK-C Werte):

Interviewer: Hast du Einfluss darauf, dass deine Zukunft zukünftig positiv verläuft? Wie schätzt du deine Möglichkeiten selbst ein? Patrick: Ich denke schon, ja. Interviewer: Was kannst du tun? Patrick: Ja, **mich so verhalten, wie ich wirklich bin. Keinen Mist bauen, einfach nur alle Regeln befolgen.** Interviewer: Und die Regeln wären? Patrick: **Schule, und dann noch zu Hause halt die Regeln.** Und natürlich auch das Gesetz. (Zeile 210-212)

Interviewer: Falls du das alles wirklich dafür tust, was du deiner Meinung nach selbst tun kannst, kann doch eigentlich nichts mehr schief gehen, oder? Patrick: Irgendwie vielleicht nen Unfall, dass irgendwas schief geht, querschnittsgelähmt oder so. Ja, das Schicksal einfach, dass da was passiert. Interviewer: Spielt das für dich ne Rolle oder denkst du, ich nehm es wie es kommt? Patrick: **Ja, das kann ich ja nicht ändern, deswegen muss ich es nehmen, wie es kommt.** (Zeile 213-217)

Abschließend führt Patrick noch einmal die derzeitige Belastung der schulischen Situation aus. Auf die Frage, wie wichtig ihm Zukunftsvorstellungen seien und wie lange er sich im Voraus Gedanken mache, sagt er: "Bis zum Schuljahresende" (Zeile 222). Nur manchmal ließen ihm seine Probleme den Raum, um über Träume in 10 oder 20 Jahren nachzudenken (Kat.: 3.2.4 efe zukunft: valenz eher hoch).

A4.3.3 Einzelfallbezogene qualitative Analyse identitätstheoretischer Konstrukte

[a] Situationale Selbstthematisierungen

Patrick offenbarte in der Interviewsituation differenzierte situationale Selbstthematisierungen, die auf komplexe selbstreflexive Identitätsprozesse schließen lassen. So wurden in der qualitativen Inhaltsanalyse mit MAXqda2 folgende Rekonstruktionsmodi identifiziert und codiert:

- **Emotionale Rekonstruktionsmodi:** Der Schüler nimmt sich selbst als Schulversager wahr und hat kaum mehr Vertrauen in die schulische Zukunft, nachdem seine Versetzung in die 9. Klasse Gymnasium gefährdet ist und der Jugendliche schon einmal die 8. Klasse wiederholt hat. Er spricht deutlich seine Motivationsprobleme und Ängste im Kontext schulischer Lern- und Leistungssituationen an (vgl. Kat. aei 2.1.2/Kat. 3.1 handlungsraum schule).
- **Soziale Rekonstruktionsmodi:** Die von ihm wahrgenommenen Fremdeinschätzungen seines Verhaltens bezieht der Jugendliche durchgängig in die Selbstreflexion mit ein. Bzgl. der schulischen Situation nimmt er so die Rückmeldung von relevanten Anderen (Lehrern, Mitschülern, Eltern etc.) sowie System-Erfolge (Versetzung, Zeugnisse u.a.) wahr und bewertet sich hinsichtlich sozialer Normen und Vergleichsprozesse. Er kommt zu dem Ergebnis, lediglich „mittelmäßig“ (vgl. Zeile 124 ff.) zu sein, sieht darin Chancen und Risiken.
- **Kognitive Standards:** Der Schüler analysiert eigene Stärken, Schwächen und subjektive Theorien der (eigenen) Intelligenz (vgl. LF 2.1.12-2.1.16) wieder auf dem Hintergrund sozialer Vergleichsprozesse. Während dieser Prozess für ihn selbst keinerlei Stärken im interindividuellen Vergleich

zulässt, nennt er als Schwäche immer wieder seine Probleme im Kontext Lernen, Anstrengungsbereitschaft und Motivation.

- **Körperorientierte Standards:** Patrick sieht aufgrund der aktuell dominierenden Teilidentität Schüler kaum körperorientierte Standards als relevant für schulischen Erfolg. Anders verhält es sich bei seinen Freizeitorientierungen, die im sportlichen Bereich auf körperlichen Fähigkeiten beruhen (vgl. Leidenschaft des Skatens). Doch selbst hier sieht er sich lediglich als durchschnittlich und betont weniger die Faszination der sportlichen Elemente des Skateboardens, als vielmehr den Reiz des sozialen Eventcharakters seines favorisierten Sports.
- **Produktorientierte Standards:** Der Jugendliche ist sich nicht mehr sicher, was er durch seine schulische Tätigkeit glaubt, bewirken zu können (Produktorientierung). Produktorientierte Standards etwa im Kontext Schule definiert er dennoch klar: irgendwie doch noch die 8. Klasse schaffen, am Gymnasium bestehen, das Abitur machen und sich dadurch alle Möglichkeiten offen halten. Da ihm jedoch der Glaube daran fehlt, erwägt er Alternativentwürfe und redet/flüchtet sich in Pläne des Auswanderns, Aussteigens usf. (vgl. LF 2.1.8 ff.).

[b] Dominierende Teilidentität

In der Analyse der narrativen Daten wird, klar, dass Patrick aufgrund der schulischen Probleme und Ängste Halt und subjektive Anerkennungsmöglichkeiten in anderen sozialen Kontexten sucht. Zwar kann die *Teilidentität Schüler* als klar dominierend ausgemacht werden, Patrick kann darauf jedenfalls in seiner Selbstreflexion nicht bauen. Deshalb sind Quellen des Selbstwertgefühls und der sozialen wie Selbstanerkennung seine Freizeitorientierungen sowie die Familie. Einen möglichen Gegenentwurf, falls er in der Schule tatsächlich scheitert, sucht Patrick mehr und mehr in der Identität Aussteiger. Erste Anzeichen hat er bereits durch eine innere Emigration aus dem System Schule vollzogen. Dies könnte ein Hinweis auf eine beginnende Schulverweigerung sein (vgl. Nissen 2002, 171).

[c] Identitätsgefühl

Selbstgefühl und Kohärenzgefühl wurden in der theoretischen Analyse als die zwei Hauptkomponenten des Konstrukts Identitätsgefühl beschrieben. Sowohl die subjektive Bewertung über die Qualität und die Art der Beziehung zu sich selbst (Selbstgefühl) als auch die Bewertung darüber, wie er selbst die Anforderungen des Alltags bewältigen kann (Kohärenzgefühl) sind geprägt von Patricks negativer Selbsteinschätzung (Standards der dominierenden Teilidentität Schüler werden weitgehend verfehlt), also einem aktuell negativen Selbstgefühl. Die Einschätzung über die Sinnhaftigkeit von schulischer Anstrengung (meaningfulness), Machbarkeit (manageability) und Verstehbarkeit (comprehensibility) als Faktoren des Kohärenzgefühls (vgl. Antonovsky 1998) scheinen ebenfalls deutlich negativ auszufallen. Da im theoretischen Teil der Untersuchung auf die Bedeutung des Identitätsgefühls für identitätsbezogene Motivation für Handeln (Identitätsanpassungen, Veränderungen) hingewiesen wurde, zeigen sich bei Patrick Hinweise auf schulische Resignation und Verwerfung realitätsnaher Entwürfe und Projekte aufgrund von dauerhaft verfehlten Standards bzgl. seiner schulischen und berufsbezogenen Ziele. Das Identitätsgefühl ist jedoch wie auch das Konstrukt der Teilidentität komplex und dem Subjekt nur in Teilen zugänglich und bewusst. Deshalb kommen Biogra-

phischen Kernnarrationen als bewusste Versuche der Person, selbstbezogene Aussagen zu komprieren, besondere Bedeutung zuteil, die subjektive Sinnhaftigkeit seines Verhaltens und Erlebens nachzuvollziehen (qualitative Kokonstruktion).

[d] Biographische Kernnarration

1. Patrick: Ja, wenn ich faul bin und keine Lust habe, was zu machen, dann muss ich halt nachher die Folgen spüren. [...] Also jetzt zum Beispiel, dieses Schuljahr, wenn ich durchfall, dann muss ich von der Schule. (Zeile 31-32)
2. Wie ich auch schon sagte, für Mittelmaß halt ich mich.[...] Ich denke nicht, dass ich ein toller Mensch bin. (Zeile 45 f.)
3. Wenn man jetzt ganz unten ist, dann denkt jemand vielleicht, er will auch zu den Besten gehören und dann strengt er sich mehr an. (Zeile 49 f.)
4. [Jobmäßig] weiß ich überhaupt nicht. Hab ich noch überhaupt keinen Plan. (Zeile 75)
5. Ja, also ich könnte mir das Leben vorstellen auf irgendeinem warmen Land, wo man halt nix zu tun hat. [...] Irgendwie so was, wo man sich halt nicht ums Leben kümmern muss. (Zeile 85 f.)
6. Ja, also die Sachen so auf mich zukommen lassen, das ist eher so meins. (Zeile 158-165)

Diese ausgewählten narrativen Kernaussagen haben sowohl Selbstreflexions-, Selbstbewertungs- und handlungsleitende Funktion (Skript). Aufgrund eigenen anstrengungsvermeidenden Verhaltens im Kontext Schule werden erste Folgen für Patrick erkennbar (Textstelle 1). Aus den sozialen Vergleichsprozessen ergibt sich die Selbstwertung als „Mittelmaß“ (Textstelle 2). Daraus schließt Patrick die Notwendigkeit und Motivation, eigenes Verhalten zu ändern, um interne Kontrolle zu erhalten (Textstelle 3). Allerdings kann er die Folgen aufgrund externaler Kontrolleinflüsse (schulische Bewertung seiner Leistung durch Andere) nicht einschätzen, was weitere Planungen, Entwürfe und Projekte blockiert (Textstelle 4). Lediglich realitätsferne Projekte (Teilidentität Aussteiger) werden durch den Schüler als Gegenentwurf zur gefährdeten Schüleridentität entworfen (Textstelle 5). Ihm bleibt nach eigener Einschätzung nur die Möglichkeit, abzuwarten und zu hoffen (Textstelle 6).

[e] Identitätsentwürfe und Identitätsprojekte

Drei fließende Identitätsmuster in Anlehnung an Camilleri (1990) werden bei der Analyse seiner (Identitäts-) Strategien erkennbar:

- *realistische Identität*: Patricks Sorgen um seine schulische und berufsbezogene Zukunft basieren auf Strategien, die auf einen längeren Prozess der Subjekterfahrung und des schulischen Biographieerlebens beruhen und auf einer begründeten Einschätzung über die wahrscheinliche Zukunft fußen.
- *Illusorische Identität*: Da der Schüler oben genannte schulische Projekte aktuell kaum kontrollieren kann und deren Ausgang nicht vorhersehbar erscheint, wendet er sich mehr und mehr dem Gedanken zu, auszusteigen. Hier wirken Strategien, welche die Beschränkungen und die Komplexität, die aufgrund der (schulischen und familiären) Außenanforderungen an das Subjekt (Quasisubjekt) herangetragen werden, nicht zur Kenntnis nehmen.

- *Verordnete Identität*: Weil Patrick jedoch nicht wirklich an seine Möglichkeiten auszusteigen glaubt, orientiert er sich mehr und mehr an Strategien, die weitgehend mit dem Mechanismus der Identifikation arbeiten mit dem Ziel der Bewahrung von Zugehörigkeit:

Patrick: [Ich will] mich so verhalten, wie ich wirklich bin. Keinen Mist bauen, einfach nur alle Regeln befolgen. Interviewer: Und die Regeln wären? Patrick: Schule, und dann noch zu Hause halt die Regeln. Und natürlich auch das Gesetz. (Zeile 210-212)

Aus diesen Identitätsmustern sind v.a. zwei Varianten eines Typs von Identitätsprojekten qualitativ zu analysieren (vgl. Siegert/Chapman 1987):

Identitätsprojekt Typ 2: *Realisierung von Lebensplänen*. Die beiden I-NIK-Typisierungen als (a) analytischer Realist / analytischer Konformist versus (b) synthetischer Illusionist bezeichnen die beiden Pole an Lebensplänen, die Patrick konstruiert. Zum einen versucht er durch eine selbst verordnete Anpassung an schulische Regeln und soziale Erwartungen zu schulischen Erfolg zu kommen, den er als realitätsnah bzgl. seiner wahrscheinlichen Zukunft einschätzt (analytischer Realist). Zum anderen beschreibt der Jugendlichen Alternativpläne des „Aussteigens“ und des sich Entziehens von Anforderungen und Fremdbestimmung (synthetischer Illusionist). Damit sind künstlich und aktuell realitätsferne Lebensentwürfe gemeint, die den aktuellen realen Anforderungen an den Schüler entgegen wirken. Der Hintergrund dafür liegt in der Versagensangst des Schülers, erneut in der 8. Klasse und dadurch endgültig am Gymnasium zu scheitern.

[f] Codes und Codehäufigkeiten (qualitative Datenanalyse)

Die qualitative Datenanalyse des Interviews mit Patrick ergab folgende **Codes und Codehäufigkeiten** (Code-Matrix-Browser / MAX.qda2-Ausgabe modifiziert):

```
Code-Matrix-Browser Patrick pbn14_A
Leitfaden-Codes
1 Freizeit
1 Freizeit\themen\spo 1
1 Freizeit\themen\freun 1
1 Freizeit\pri.soz.orie. 1
2 Identität / Selbstkonzept
2.1 multiples selbst\aktuell
a d p s 2.1.1
a d p s 2.1.1\themen\der mittelmäßige" 1
a d p s 2.1.1\themen\der sozial offene" 1
a d p s 2.1.1\ a d p s soz. 2
a e i s 2.1.2
a e i s 2.1.2\themen\der faule schüler" 1
a e i s 2.1.2\themen\der schulversager" 1
a e i s 2.1.2\ a e i s emo. 1
a e i s 2.1.2\ a e i s prod. 1
a e o s 2.1.3
a e o s 2.1.3\themen\beitrag familie und haushalt" 1
a e o s 2.1.3\themen\der gute schueler" 1
a e o s 2.1.3\ a e o s soz. 1
a e o s 2.1.3\ a e o s kog. 1
a d s s 2.1.4
a d s s 2.1.4\themen>keine vorstellung< 1
a e s s 2.1.5
a e s s 2.1.5\themen>keine vorstellung< 1
2.1 multiples selbst\retrospektiv
retrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\kont.: keine brüche 1
hypo. retro. 2.1.7 0
2.1 multiples selbst\prospektiv
p d p s 2.1.8
p d p s 2.1.8\kein plan" 1
```

p e i s 2.1.9	
p e i s 2.1.9\ "der aussteiger"	1
Traum / Id.entw. 2.1.10	
2.1.10\ a domain\ traum dom. "auswandern"	1
2.1.10\ b general beliefs\ traum neg. belief	1
2.1.10\ c control-beliefs\ traum int. cont.	1
2.1.10\ d strategy beliefs\ traum strat. real. Umorientierung	1
p m s 2.1.11	
p m s 2.1.11\ "nie workaholic"	1
p m s 2.1.11\ "vs. normalität"	1
2.1 multiples selbst\ selbstkonzept	
2.1.12\ sk+ soz.komp.	1
2.1.13\ internal\ attr. sk+ int. harte arbeit/training	1
2.1.14\ sk- mangelnde anstrengungsbereitschaft	1
2.1.14\ sk- gleichgültigkeit	1
attr. sk - 2.1.15	0
subjekt. intelligenzkonzept 2.1.16	
2.1.16\ subj. int.konz.: praktisches problemlösen	1
subjekt. Kreativitätskonzept 2.1.17	
2.1.17\ subj. krea.konz.: problemlösen	1
2.1.17\ subj. krea.konz.: neue wege für alle eröffnen	1
2.1.17\ subj. krea.konz.: musische begabung	1
real life creativity 2.1.19	
2.1.19\ a ambiguität\ ambig.: ambivalent	1
2.1.19\ b creative process\ crea.proc.: intuitives zukommen lassen	1
2.1.19\ c creative person / creative press\ crea-pers.:	
soz.anpassungsfähigkeit aus erfahrung	1
2.1.19\ d schule als vorbereitung auf leben\ subj. schulentw.:	
>keine vorstellung<	1
2.2 wertorientierungen / lebensziele	
2.2.1\ wert pers.: soz. kompetenz	1
2.2.2\ wert selbst: soz. kompetenz	1
3 Handlungsmöglichkeiten	
3.1 handlungsraum schule	
3.1.1\ see schule: unsicherheit/sorgen	1
3.1.2\ sk schule: neg.	1
3.1.3\ I schule: neg.	1
3.1.4\ efe schule: pos.	1
3.2 handlungsraum zukunft	
3.2.1\ see zukunft: zuversicht	1
3.2.2\ sk zukunft: pos.	1
3.2.3\ kü zukunft: ausgeglichen SKI-PC	1
3.2.4\ efe zukunft: valenz eher hoch	1

Tab. 9: Codes und Codehäufigkeiten der qualitativen Datenanalyse des Interviews pbn14

A4.4 Fall Daniel

Pbn-Cod. HS Daniel pbn44_A
 Text I-NIK hauptschule\I-NIK HS Daniel pbn44_A
 STAT-Screen AP (analytischer und praktischer Problemlöser)

Daniel (HS Daniel pbn44_AP) besucht die 8. Klasse einer Hauptschule in München. Er lebt bei seinen Eltern und hat eine jüngere Schwester. Die Mutter arbeitet als Krankenschwester, der Vater als Lastwagenfahrer. Nach vierjähriger Grundschulzeit wechselte der Schüler in der Sekundarstufe in die Hauptschule. Der Jugendliche ist jetzt 15 Jahre alt.

A4.4.1 Einzelfallorientierte Analyse der psychometrischen Daten des FKK und STAT

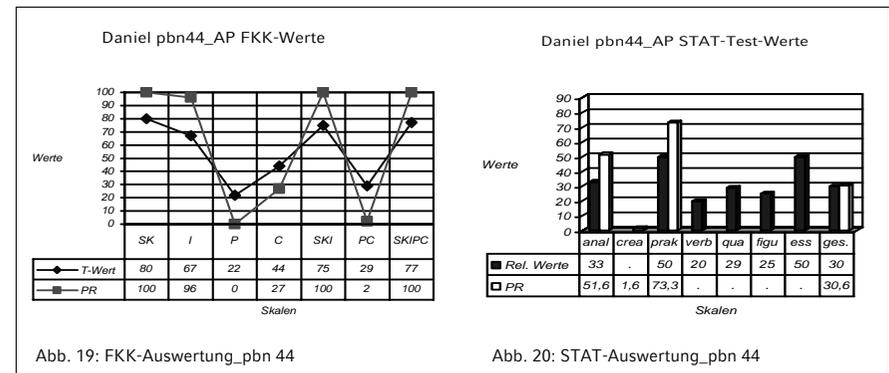


Abb. 19: FKK-Auswertung_pbn 44

Abb. 20: STAT-Auswertung_pbn 44

Der Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK) ergab folgendes Ergebnis (Abb. 19): Die Primärskalen für das generalisierte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (FKK-SK: T-Wert 80) und Internalität generalisierter Kontrollüberzeugungen (FKK-I: T-Wert 67) liegen sehr weit über dem Altersdurchschnitt (FKK-SK: PR 100; FK-P: PR 96). Der gemessene Wert für FKK-SK ist der höchste Wert, der in der vorliegenden Untersuchung gemessen wurde. Die Skalen Soziale Externalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen (FKK-P) weist einen T-Wert von 22 auf. Dies ist der niedrigste Wert aller untersuchten Jugendlichen der Studie (FKK-P: PR 0). Die Primärskala Fatalistische Externalität (FKK-C) liegt mit einem T-Wert von 44 leicht unter dem Durchschnitt. Die Sekundärskala Selbstwirksamkeit (FKK-SKI: T-Wert 75) zeigt wiederum einen extrem hohen Wert bzgl. des Altersdurchschnitts (PR 100). Die Sekundärskala Externalität (FKK-PC) hat dagegen einen T-Wert von 29 (PR 2), die zusammenfassende Tertiärskala FKK-SKI-PC (Internalität versus Externalität) einen T-Wert von 77 (ebenfalls der höchste Wert aller Jugendlichen: PR 100).

Diese im Vergleich zu den anderen Peers extremen Werte lassen sich rein datenbasiert wie folgt interpretieren: Der Schüler ist sehr selbstbewusst und sieht in Problemsituationen viele Handlungsmöglichkeiten. Neuartige Situationen stellen emotional zunächst keinerlei Hindernis für ihn da, da er sich sicher fühlt. Es ist aktiv, tatkräftig, ideenreich und kennt zahlreiche Handlungsalternativen. Sein sehr hohes Selbstvertrauen basiert u.a. im Glauben an die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten

(FKK-SK). So erreicht er meistens das Gewünschte oder Geplante. Daniel verträte demnach seine eigenen Interessen sehr erfolgreich und bestimmt über wichtige Ereignisse im Leben weitgehend selbst. Erfolge interpretiert der Jugendliche als abhängig von eigener Anstrengung und persönlichem Einsatz (FKK-I). Er erlebt sich als selbstwirksam, seine eigenen Handlungen als effektiv. Soziale Interaktionen kann er gut regulieren. Der Grad subjektiver Abhängigkeitsgefühle ist extrem niedrig (FKK-P): Daniel ist emotional kaum vom Verhalten anderer abhängig und fühlt sich durch mächtige Andere (powerful others) nicht beeinträchtigt. So analysiert er Ereignisse im Leben als wenig fremdverursacht. Gefühle der Hilflosigkeit oder der Ohnmacht sind ihm relativ fremd. An schicksalhafte Ereignisse wie Pech, Glück oder Zufall glaubt er eher weniger (FKK-C). Sein hohes Selbstbewusstsein und seine ausgeprägte Handlungsorientierung machen den Jugendlichen subjektiv unabhängig und eröffnen Spielräume geringer Konformität. Zusammenfassend überwiegen nach der Analyse der psychometrischen Daten des FKK eindeutig die internalen Kontrollüberzeugungen, die den Schüler relativ unabhängig von Zufallseinflüssen machen (FKK-SKI-PC). Aufgrund eines hohen Autonomiegrades zeigt sich der Schüler aktiv und handlungsorientiert.

Die Resultate des STAT-Tests (Sternberg-Triarchic-Abilities-Test) zeigen sich wie folgt (Abb. 20): Bei einem leicht unterdurchschnittlichen, niedrigen STAT-Gesamtergebnis von PR 30,6 (relativer Wert richtig gelöster Testaufgaben: 30) liegen die Kompetenzen des Schülers im Vergleich zu synthetisch-kreativen Fähigkeiten (STAT.crea.: Probleme müssen auf neue Art und Weise gesehen und entdeckt werden, Problemneudefinition notwendig, Mut für eigene Methode erforderlich, Erweitern der Grenzen des konventionellen Denkens) eher in den Primärskalen STAT-analy. (PR 51,6) und v.a. in STAT.prakt. (PR 73,3): Diese Problemtypen erfordern zum einen (1) *analytische Fähigkeiten* (klar definierte Probleme, von außen vorgegeben, Information zur Problemlösung vorhanden, eine richtige Lösung mit einer Methode zu finden, Problemstellung losgelöst von eigenen Erfahrungen), zum anderen (2) *praktisch-problemlösende Fähigkeiten* (erforderlich sind Problemerkennung und -formulierung, schlecht definierte Probleme, zusätzliche Information notwendig, verschiedene mögliche Lösungen und Wege, Erfahrungswelt des Subjekts relevant). Dies führte im STAT-Screening zur Zuordnung des Typs AP (analytisch und praktisch-problemlösender Typus).

A4.4.2 Qualitative Analyse der narrativen Daten des Leitfadeninterviews I-NIK

Im Interview machte Daniel einen selbstbewussten und offenen Eindruck. Die Gesprächsführung war nicht ganz einfach, da Daniel bei der Beantwortung von Fragen oder im dialogischen Austausch manche Themenbereiche sehr ausführlich behandelte und des Öfteren von der eigentlichen Thematik abwich. Zu anderen Inhalten gab er sich dann vergleichsweise wortkarg und wirkte lustlos. Tab. XXX zeigt die Codes und Codehäufigkeiten des Interviews.

Daniel zeigt sich in Leitfrage 1.1 und 1.2 (Freizeitorientierungen) als ein für viele Bereiche aufgeschlossener Jugendlicher. Die differenzierte Freizeitorientierung (Kat.: 1 Freizeit/diff. orie.) ist gekennzeichnet von Aktivitäten und Beschäftigungen in unterschiedlichen sportlichen Bereichen (Mannschaftssport, Einzelsportarten). Er ist sowohl in Vereinen aktiv und nutzt auch offene Freizeit-

angebote für Jugendliche wie Jugendfreizeiten. Der Schüler gibt an, sich nicht übermäßig mit dem Computer oder Fernsehschauen zu beschäftigen, da er primär gerne mit anderen zusammen ist (Kat.: 1 Freizeit/pri.soz.orie.):

Ja, und sonst, also, dass ich so mit meinen Freunden rumhänge mag ich deswegen, **weil ich, also halt die Einsamkeit, also nicht mag.** Ich mag es also halt mehr, wenn ich mit der Clique zusammen bin. Also, dass ich so im Notfall auch meine Freunde an der Seite hab, also, auf die ich vertrauen kann und die mir auch helfen können. (Zeile 11-13)

Die hier angesprochenen individuellen, sozialen Standards der Teilidentität Freizeit/Peers nennt Daniel auch unmittelbar im Kontext der Leitfrage B1/2.1.1 (aktuell deskriptives personales Selbst). Er beschreibt sich auf dem Hintergrund prosozialer Verhaltenseigenschaften (Kat.: adps 2.1.1/themen/"der prosoziale") und gibt sich neuen Ideen und Vorschlägen gegenüber offen (Kat.: adps 2.1.1/themen/"der sozial offene"). Beide Selbstbeschreibungen fokussieren soziale Kategorien (Kat.: adps soz.):

Daniel: Also, erstens mal, **kann man auf mich vertrauen**, also, halt, ich halte immer mein Versprechen. Ja, und, äh, ich **bin halt ehrlich**, also, halt wenn mir etwas an meinem Freund nicht passt, ich sag es ihm einfach ins Gesicht, das ist mir dann egal, ob es ihm passt oder nicht. Ja, ähm, und wenn, also, **ich bin fast bei jeder Sache dabei, also die mir in der einen oder anderen Hinsicht auch, ähm, so für mich, also, was heraus springen könnte oder halt wenn ich gerade eben Lust drauf hab.** (Zeile 22-24)

Die Bemerkung Daniels, es "könnte etwas herausspringen", öffnet den Blick für produktorientierte Standards seines Handelns (Kat.: adps prod.). So berichtet der Schüler u.a. in LF 2.1.2 (evaluativ, ideales Selbst), dass Materielles und Reichtum für ihn sehr wichtig sei und er schon einen Plan und eine Strategie entwickelt hat, wie er dieses für ihn dominante Ziel erreicht (Kat.: aeis 2.1.2/themen/"der finanziell reiche"/; aeis mat.).

[2.1.2] Interviewer: Bist du mit dir, so wie du dich beschrieben hast hundertprozentig zufrieden, oder anders gefragt, was würdest du an dir ändern wollen, wenn du könntest?

Daniel: **Also, der erste Punkt wäre, also der mir auch sehr, sehr wichtig ist, ich will auf jeden Fall mal im späteren Leben, also so in paar Jahren, keine Geldprobleme haben.** (Zeile 25-29)

Der Schüler berichtet weiter von seinem Plan, einfach und schnell reich zu werden:

Ich hab mir vorgestellt reich zu werden und ich weiß auch ganz genau wie das geht und ich bin mir da auch ganz sicher, ja weil ich jetzt auch eine, äh, sehr einfache Lösung dafür gefunden hab. Interviewer: Wie? Daniel: Die verrate ich leider nicht. [...] Ich werd den auch auf jeden Fall verwirklichen. (Zeile 29-32)

Daniel: Äh, also reich werden ist sowie so klar, das ist gar kein Traum mehr, weil ich mir total sicher bin, dass ich es schaffen werde. (Zeile 106-107)

Dieser Traum Daniels vom Reichtum (Kat.: Traum/Id.entw. 2.1.10/a domain/"reichtum") zeigt unab-

hängig von einer realistischen Bewertung der Umsetzung, dass auch hier internale Kontrollüberzeugungen dominieren (Kat.: 2.1.10c control-beliefs/traum int.cont.) und er seinen Entwurf in ein konkretes, identitätsrelevantes (Handlungs-)Projekt umzusetzen versucht (Kat.: 2.1.10d strategy beliefs/traum strat.int.projekt).

Was dagegen andere von ihm erwarten, scheint nach seinen Angaben dem Jugendlichen weitgehend gleichgültig zu sein (LF 2.1.3). Dies entspricht exakt der Einschätzung des extrem niedrigen Werts für Soziale Externalität des FKK (PR 0):

Daniel: Also, im Grunde genommen, ist mir eher egal, wie mich die anderen sehen wollen. Hauptsache, ähm, also, ich fühl mich o.k. und... Interviewer: Das spielt nicht so eine Rolle? Daniel: Nein, also, halt, wenn mich, mein Gott, die Meinung der anderen über mich interessiert mich wenig. Ich mach mir nichts draus. (Zeile 49-50)

Die Aussage des Schülers macht seine relative Unabhängigkeit gegenüber den Ansprüchen von anderen an ihn deutlich und bestätigt den hohen Autonomiegrad, der in den FKK-Ergebnissen sehr deutlich wurde. Dennoch reflektiert Daniel, wie ihn v.a. die anderen Peers sehen (LF 2.1.4: deskriptiv soziales Selbst):

Daniel: Also, manche halten mich für, also, für eine Typen, der nur rumschlagen kann, obwohl ich das gar nicht bin, also, ich hab da noch nie was gemacht, was mit Gewalt zu tun haben könnte. Und die anderen sehen mich einfach als der Freund, der ihnen jeder Zeit helfen kann. Interviewer: Und ein treuer Kumpel ist? Daniel: Da wo ich helfen kann, helf ich auch. (Zeile 58-60)

Die beiden Facetten seiner antizipierten Fremdeinschätzung (Kat.: adss soz.) beschreiben ein Spektrum von "der gute Freund" (Kat.: adss 2.1.4\themen\der gute freund\adss soz.) bis "der Schläger", das sich Daniel im Gespräch selbst nicht recht erklären kann, da er kein aggressiver Typ sei. Doch eine Bewertung der festgestellten Fremdeinschätzung nimmt er gar nicht vor, da ihm die Meinung anderer nicht sehr viel bedeute (LF 2.1.3 /LF 2.1.5) (Kat.: aess 2.1.5 \themen\egal, was andere denken\ aess emot.).

Die retrospektive Perspektive mit Blick auf die eigene Historizität zeigt keine Brüche (Kat.: kont. diskont. 21.6/kont.: keine brüche). Vielmehr berichtet er von langjährigen Zielen und Wünschen (u.a. ausführlich über seine Schauspielerei und der Arbeit an Drehbüchern). Sein globaler Wunsch, den er schon immer hegte, ließt sich wie folgt und stellt eine Form von biographische Kernnarration darstellen:

Daniel: Äh, also, ich verfolge mehr die Ziele, ich hatte schon, [...] keine Ahnung mit wie viel Jahren, ich glaub mit 5 oder 6 Jahren wollte ich schon [...] reich zu werden. Und wenns irgendwie geht, irgend ne Machtposition zu haben. [...] Bei mir ist es so, ich versuche die Ideen, die ich jetzt vor 5 oder 6 Jahren hatte oder noch länger her, jetzt dann perfekt zu beenden. [...] Um dann sagen zu können. o.k., ich hab jetzt das erreicht, was ich erreichen wollte. Jetzt leb ich einfach ganz normal weiter. (Zeile 69-74)

Daniel: Also, ich nehme mir nur die Ziele vor, also die ich dann auch hundertprozentig erreichen kann. Interviewer: An die du hundertprozentig glaubst? Daniel: Ja. Und halt es ist diese Sache bei dem reich werden und die andere Sache ist, dass ich schon von sehr vielen gehört hab und sogar da, wo ich schon mitgemacht habe, bei diesem Film, dass ich Talent dafür habe. (Zeile 99-101)

Daniel: Äh, also reich werden ist sowie so klar, das ist gar kein Traum mehr, weil ich mir total sicher bin, dass ich es schaffen werde. Und das mit dem Schauspielern, das wär ein Traum. (Zeile 106-107)

Daniel erläutert anschaulich, dass die Themen "Reichtum" und "Schauspielen" ihn schon lange beschäftigt; dies sind gleichzeitig die Kategorien, in denen er seine zukünftigen Orientierungen aktuell festmacht (prospektiv deskriptives personales Selbst: pdps 2.1.8). Entgangene Chancen oder enttäuschte Hoffnungen kann er zurückblickend nicht entdecken (LF 2.1.7). Überraschend greift der Schüler bei der Reflexion möglicher Selbste (LF 2.1.11) den Aspekt fester Beziehungen und sozialer Netzwerke auf. Hierauf hat er schon bei den Ausführungen zur Freizeitorientierung Stellung genommen und seine Probleme mit dem Gefühl der Einsamkeit geschildert (Kat.: pms 2.1.11):

[2.1.11] Interviewer: Wie möchtest du auf gar keinen Fall werden und was könnten Gründe dafür sein, dass du doch so wirst? Daniel: **Also, das was ich in erster Linie vermeiden würde, wäre dass ich allein bin. [...] Ja. Und dass ich arm bin. Also, so Geld ist mir sehr, sehr wichtig.** (Zeile 133-137)

Abschnitt C des Interviewleitfadens konzentriert sich auf die subjektiv wahrgenommenen Stärken (2.1.12), eigene Schwächen (2.1.13) sowie deren Ursachen und Attributionen. Entsprechend der STAT-Ergebnisse nimmt Daniel seine Kompetenzen im analytischen und praktischen Problemlösen durchaus wahr. Er wählt dafür den Begriff "Strategie" (Zeile 141; Kat.: sk+ 2.1.12/sk+ strategisches denken und handeln). Woher er sein strategisches hat, kann er nicht sagen (Zeile 144: "Also, ob das so mit der Erziehung einen Zusammenhang hat, weiß ich nicht"). Der überhöhte Vergleich seiner Fähigkeiten im Vergleich zu anderen wird jedenfalls durch die STAT-Resultate nicht in dem von dem Schüler postulierten Maße bestätigt (leicht unterdurchschnittliche Fähigkeiten im interindividuellen Vergleich der Stichprobe).

Und da hab ich halt dann immer so mit Freunden ein Würfelspiel draus gemacht. Ja, und ich weiß nicht, ich war damals grad mal 11 oder 12 und hab schon gegen meine älteren Brüder gewonnen, gegen Freunde von denen, also die waren damals 18 und ich war grad mal 11, 12 und ich hab sie überhaupt fertig gemacht. (Zeile 145-146)

Die Frage eigener Schwächen scheint Daniele nach eigenen Angaben dagegen kaum zu beschäftigen (Kat.: sk- 2.1.14/sk- >kein Thema<). Er ist sich zwar im Klaren darüber, dass er wie andere auch "nicht perfekt" (Zeile 158) ist. Deshalb hat der Schüler sich selbst gegenüber eine hohe Fehlertoleranz entwickelt. Er betrachtet sie eher als Möglichkeit zur Entwicklung:

Daniel: Also, meine Schwächen an sich, kann ich keine aufzähle. Weil ich mich gar nicht

damit beschäftige. [...] Interviewer: Hast du manchmal Bedenken, Fehler zu machen? [...] Daniel: Nein, ich hab schon oft Fehler gemacht und das geb ich auch zu, **weil ich bin halt nicht perfekt.** Interviewer: Also, du lernst daraus? Daniel: Ja, klar. Ich hab sehr vieles sogar draus gelernt. (Zeile 153-158)

Seine subjektiven Theorien über Intelligenz (Kat.: subj. int.konz.: strategisches denken/subj. int.konz.: kreativität) und Kreativität (Kat.: subj.krea.konz.:phantasie) sind stark geprägt von der geschilderten Selbstbeschreibung und Selbsteinschätzung. Hier sein subjektives Intelligenzkonzept:

[2.1.16] Interviewer: Würdest du dich selbst als intelligent bezeichnen? Daniel: Ja, aber da müsste ich wissen, in welcher Hinsicht. Interviewer: Ja, genau. In welcher Hinsicht würdest du als erstes an Intelligenz denken? Was ist für dich intelligent? Daniel: Intelligent? Da denk ich mir, so dass ich einfach so die Drehbücher schreiben kann, dass ich sehr gut in der Strategie bin und dass ich da Sachen ausrechnen kann, also mir Ziele setzen kann. Also, so bei denen die anderen Jahre brauchen würden. (Zeile 162-166)

Daniel vergleicht dabei die Konstrukte der Intelligenz und der Kreativität wie folgt:

Daniel: Äh, also **für mich wäre die Kreativität wichtiger als die Intelligenz.** Interviewer: Warum, was ist für dich dann Kreativität im Unterschied zu Intelligenz? Daniel: Kreativität? Ja gut, äh, das unterscheidet sich dadurch, dass, mein Gott, Intelligenz... Ich kann ein Drehbuch schreiben, ist total langweilig, hab aber dafür gar keine Fehler drin. Interviewer: Mhm, Intelligenz ist also so das Know-how, dass du weißt, wie ein Drehbuch aufgebaut ist, aber die Kreativität macht es aus, ob es gut ist? Daniel: Ja, klar. (Zeile 168-171)

Intelligenz wird umschrieben als die Fähigkeit, bestimmte Aufgabenstellungen fehlerfrei zu lösen. Kreative Fähigkeiten machen dagegen "den Unterschied" aus, indem durch Phantasie und neue Ideen etwas Besonderes entsteht, wie Daniel am Beispiel des Drehbuchschreibens veranschaulicht. Bemerkenswert erscheint der Schluss, den der Jugendliche aus der Selbstbewertung der eigenen Intelligenz und Kreativität zieht. Für ihn ist persönlicher Erfolg eine meta-emotionale Frage des Selbstvertrauens und keine des kognitiven Potentials (D1 LF 2.1.17):

Daniel: Ja, gut, also mich selber würde ich nicht als sehr intelligent einstufen. Also, ich bin halt meines Wissens nach halt schon schlau, finde ich. Und ich bin auch sehr kreativ, finde ich. **Das reicht mir schon völlig, wenn ich da Selbstvertrauen hab, das ist das Wichtigste für mich.** (Zeile 178-179)

Er ist sich seiner intellektuellen Fähigkeiten nicht so sicher, wie er es zuvor angegeben hat und fokussiert die emotionale Ebene des Selbstvertrauens. Da diese Überzeugung so weit geht, dass er sich nur noch auf seinen Plan und die dazugehörige Strategie (Identitätsprojekt Reichtum) konzentriert, vernachlässigt er andere Aufgaben. So spielt für ihn schulische Identität gerade eine wenig dominante Rolle:

Interviewer: Spielt der Rest keine Rolle mehr? Daniel: Nein. **Ich streng mich in der Schule gar nicht mehr so an und Schule ist mir jetzt auch so mehr egal.** (Zeile 184)

Ob der Schüler dieses Selbstbewusstsein auch in konkreten Handlungsräumen zeigt und ob er die Schule tatsächlich als Option vernachlässigt, soll in 2.1.19 und Teil C des Interviews erhellt werden. Im Gespräch über seinen Umgang mit für ihn neuen Situationen (2.1.19a) gibt Daniel an, es sei ihm egal (Zeile 193). Es mache ihm weder Angst, noch sähe er sie als Herausforderung. Konkretisiert am Beispiel des Praktikums im Rahmen der Berufsvorbereitung an der Hauptschule betont der Schüler die Bedeutung der Vorbereitung bei neuen Anforderungen (Kat.: crea.proc.:vorbereitung durch soz.sit.antizipation):

Daniel: Äh, also, bei meinem Praktikum war es so, dass ich schon meinen Betreuer schon davor kannte, weil das ist ja ein Freund von meinem Vater. Der hat mir also halt schon im Vorherein alles erklärt. Ich hab o.k. gesagt, bin dann dort hin gegangen und dann... Interviewer: Also, du hast schon gewusst, was dich erwartet und darum war es o.k.? Daniel: Ja. (Zeile 197-198)

Daniel hält soziale Initiative und "Mut" für ausschlaggebend, was unterstützende Persönlichkeitseigenschaften anbetrifft von denjenigen Menschen, die mit neuen Situationen gut umgehen können (Kat.: crea-pers.: mut - durch gelassenheit).

Daniel: Ja, gut, wenn ich jetzt so zwischen mutig und zurückhaltend entscheiden müsste, dürfte, dann würde ich mich mehr für mutig entscheiden. [...] Es hängt schon am Selbstvertrauen. (Zeile 203-205)

Eine Schule, die auf das Leben und die Bewältigung neuer, schwieriger Situationen vorbereitet, kann sich Daniel nicht vorstellen, da er die Quelle des individuellen Selbstvertrauens nicht mit schulischen Sozialisationsprozessen in Verbindung bringt (Kat.: subj. schulentw.: >keine vorstellung<). Allerdings räumt er an diesem Punkt des Interviews das erste Mal die Bedeutung des Schulabschlusses auch für ihn selbst ein (Kat.: ergebnis-folge-erwartung 3.1.4/efe schule:pos.):

Interviewer: Willst du Hauptschulabschluss machen? Daniel: **Ja, klar. Ich werd dann auch noch versuchen, Quali zu machen. Also, falls im Notfall...** Interviewer: Genau, Plan B... Falls es schief geht. Daniel: Also, schief gehen, kann nicht gehen. Weil das ist ziemlich sicher der Plan. Aber falls ich dann pleite gehen sollte, dass ich dann Abschluss habe und dass ich mich dann bewerben kann. (Zeile 210-212)

"Falls im Notfall..." (Zeile 210). Daniel ist sich bzgl. des zuvor als "hundertprozentig" geschilderten Plans einer Zukunft in Reichtum nun doch nicht mehr so sicher. Er weiß um die Bedeutung des schulischen Abschlusses. Dennoch ist die entscheidende Frage auch im Hinblick auf wertvolle Eigenschaften einer Person für den Jugendlichen das "Selbstvertrauen", denn niemand sei schließlich perfekt (Zeile 215):

[2.2.1] Interviewer: Welche Merkmale hat ein wertvoller Mensch für Dich? Daniel: Also, er müsste erst mal, ähm, **er dürfte nicht perfekt sein, weil perfekt das geht einfach nicht.** Halt **er müsste, auf jeden Fall Selbstvertrauen haben.** (Zeile 214-215)

Im Kontext Schule sieht er seine Möglichkeiten ambivalent (LF 3.1.1; Kat.: see schule: ambivalent/sk schule: ambivalent/neutral):

Daniel: Also, ich hoffe, dass es positiv laufen wird, und sonst... Interviewer: Und glaubst du auch, dass es positiv verlaufen wird. Daniel: Fifty - fifty. (Zeile 225)

Der Erfolg unterliegt allerdings seiner Kontrolle (vgl. hoher FKK-T-Wert für Internalität: 67) und könnte nur durch eine niedrige Anstrengungsbereitschaft gefährdet sein (Kat.: kontrollüberzeugung 3.1.3/ I schule: pos.).

Daniel: **Es könnte an meiner Faulheit scheitern.** Interviewer: Das heißt, wenn du dich total reinhängen würdest, dann würdest du es ganz sicher schaffen? Daniel: Ganz sicher. (Zeile 234)

Was die weitere (unspezifische) Zukunft über die schulische Laufbahn hinaus anbetrifft, so ist Daniel zuversichtlich (Kat.: see zukunft: zuversicht). Die Frage nach seinen eigenen Einflussmöglichkeiten (Kompetenzerwartung) sowie nach weiteren äußeren Faktoren (Kontrollüberzeugungen) schildert der Schüler so (Kat.: sk zukunft: pos./ kü zukunft: SK I - eher internal):

Daniel: Ja gut, also **wenn ich jetzt meinen Plan hinschmeißen würde, dann hab ich sicherlich ne beschissene Zukunft.** (Zeile 247)

Daniel: Es könnte daran scheitern, dass ich dann sozusagen übermütig werde. Dass sozusagen, sobald ich das ganze Geld habe, es sofort wieder ausbebe. (Zeile 252)

Die abschließende Frage, was er sich denn von seiner Zukunft verspricht und wie lange er im voraus plant, beantwortet der Junge im Typus 5 von Identitätsprojekten (nach Siegert/Chapman 1987): Identifikation mit zukünftigen Generationen, auch wenn die Irrationalität seines Bestrebens dem Kriterium der konkreten Handlungsorientierung und Umsetzung von Identitätsprojekten widerspricht:

Daniel: Also, wie lange ich schon meine Zukunft plane? Ja, mein ganzes Leben lang schon. Interviewer: Und wie lang in die Zukunft planst du? Also, planst du schon über 30? Daniel: Das hört sich jetzt vielleicht dumm an, aber ich hab jetzt schon ungefähr 500 oder 600 Jahre voraus geplant. Ich für mich jetzt sicher nicht, aber halt **ich hab jetzt schon so weit geplant, dass die Kinder meiner Enkel also ne problemlose Zukunft haben werden.** (Zeile 258-260)

Im Interview wurden die sehr hohen Werte des Fragebogens zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen aufgrund der qualitativen Analyse bestätigt: Der 15-Jährige ist sich seiner eigenen Fähigkeiten sehr sicher (FKK-SK: T-Wert 81) und sieht Handlungsergebnisse weitgehend selbstkontrolliert (FKK-I: T-Wert 67). Zudem wird sein hoher Autonomiegrad (geringe Externalität FKK-PC: T-Wert 29) durch folgende exemplarische Aussage bestätigt:

Daniel: Also, im Grunde genommen, ist mir eher egal, wie mich die anderen sehen wollen. Hauptsache, ähm, also, ich fühl mich o.k. [...] die Meinung der anderen über mich interessiert mich wenig. Ich mach mir nichts draus. (Zeile 49-50)

Allerdings widersprechen die im interindividuellen Vergleich der Stichprobe durchschnittlichen bis unterdurchschnittlichen STAT-Fähigkeiten nicht der (hervorragenden) Selbsteinschätzung Daniels. Er schränkt dieses Urteil auch selbst ein, wenn es um konkrete Aussagen über den schulischen Erfolg oder die Selbstbewertung seiner Intelligenz geht:

Daniel: Ja, gut, also mich selber würde ich nicht als sehr intelligent einstufen.[...] Das reicht mir schon völlig, wenn ich da Selbstvertrauen hab, das ist das Wichtigste für mich. (Zeile 178-179)

Daniel: Also, ich hoffe, dass es positiv laufen wird, und sonst... Interviewer: Und glaubst du auch, dass es positiv verlaufen wird. Daniel: Fifty - fifty. (Zeile 225)

4.4.3 Einzelfallbezogene qualitative Analyse identitätstheoretischer Konstrukte

[a] Situationale Selbstthematisierungen

Die Reflexion eigener Erfahrungen wurde im theoretischen Teil hinsichtlich situationaler Selbstthematisierung auf dem Hintergrund kognitiver, sozialer, emotionaler, körperorientierter, und produktorientierter Standards eingeführt. Materielle Standards wurden in der induktiven Codiertechnik mit aufgenommen und sind eng verknüpft mit produktorientierten Selbstthematisierungen, wie das Fallbeispiel Daniels zeigt:

- **Kognitive Rekonstruktionsmodi:** Kognitive Selbstthematisierungen geben an, wo Daniel selbst seine (schulischen, zukunftsrelevanten, sozialen usw.) Stärken und Schwächen erkennt. Im Sinne Hurrelmanns u.a. (2002) umschreibt der Schüler v.a. egostrategische und egotaktische Fähigkeiten (Kat.: 2.1.12\sk+ strategisches denken und handeln). Zwar benennt er bei den unterschiedlichen Dimensionen seines Selbst (2.1.1-2.1.5) keine expliziten Fähigkeiten und Kompetenzen, spricht aber immer wieder von „Plan“, „Strategie“ usw., die mit seinem Selbstbewusstsein eine subjektive Zuversicht in die Zukunft begründen. Schwächen erklärt Daniel ebenfalls nicht bzw. bezeichnet keine einzige für sich selbst (2.1.14\sk- >kein thema<).

Also, meine Schwächen an sich, kann ich keine aufzähle. Weil ich mich gar nicht damit beschäftige. (Zeile 153)

- **Soziale Rekonstruktionsmodi:** Soziale Selbstthematisierungen beinhalten die von Daniel selbst wahrgenommenen Fremdeinschätzungen seiner (schulischen, sozialen usw.) Fähigkeiten und Kompetenzen. Der Jugendliche geht davon aus, dass er vor allem aufgrund sozialer Fähigkeiten gerade im Peer Kontext Anerkennung und Respekt von anderen erfährt (adss 2.1.4

Im Grunde genommen ist mir eher egal, wie mich die anderen sehen wollen. Hauptsache, ähm, also, ich fühl mich o.k. [...] die Meinung der anderen über mich interessiert mich wenig. Ich mach mir nichts draus. (Zeile 49-50)

- **Emotionale Rekonstruktionsmodi:** Emotionale Selbstthematizierungen veranschaulichen, wo sich Daniel auf der Basis seines Selbstwertgefühls sicher fühlt und Vertrauen in das eigene Handeln entwickelt hat. Dabei basiert seine Handlungssicherheit in neuen sozialen Kontexten v.a. auf seiner positiven Selbsteinschätzung hinsichtlich sozialer Kompetenzen und seiner meta-emotionalen Analyse bzgl. der Bedeutung von Selbstvertrauen für Problemlösungen:

[Ein für mich wertvoller Mensch] müsste erst mal, ähm, er dürfte nicht perfekt sein, weil perfekt das geht einfach nicht. Halt er müsste, auf jeden Fall Selbstvertrauen haben. (Zeile 214-215)

Allerdings fühlt Daniel auch, dass sich Probleme, Ziele und Handlungsaufgaben mit Selbstvertrauen alleine nicht lösen lassen. Er führt mangelnde Anstrengungsbereitschaft als subjektive Gefahr für das Scheitern seiner Pläne an:

Daniel: Es könnte an meiner Faulheit scheitern. (Zeile 234) Wenn ich jetzt meinen Plan hinschmeißen würde, dann hab ich sicherlich ne beschissene Zukunft. (Zeile 247)

Die extrem hohen Werte für das generalisierte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (PR 100) und Internalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen (PR 96) werden in den Narrationen Daniels eindrucksvoll bestätigt. Die beinahe selbstüberhöhte Einschätzung seiner Person macht subjektiv eine Stärken-Schwächen-Analyse unnötig. Die Gefahr darin beschreibt der Jugendliche selbst wie folgt: „Es könnte daran scheitern, dass ich dann sozusagen übermütig werde“ (Zeile 252).

- **Körperorientierte Rekonstruktionsmodi:** Körperorientierte Selbstthematizierungen beschreiben selbst erprobte körperliche Fähigkeiten für das jeweilige (schulische, soziale, usw.) Tun. Lediglich ein einziges Mal thematisiert Daniel diesen Bereich der Selbstreflexion. Im Kontext des Bildes, das andere von ihm haben (adss 2.1.4), gibt er folgendes an:

Manche halten mich für, also, für eine Typen, der nur rumschlagen kann. [...] Und die anderen sehen mich einfach als der Freund. (Zeile 58-60)

- **Produktorientierte (und materialistische) Rekonstruktionsmodi:** Produktorientierung in diesem Zusammenhang bedeutet den subjektiven Glauben daran, was man durch seine (schulische, soziale usw.) Anstrengung und Handeln meint, bewirken oder herstellen zu können. Daniels Überlegungen sind v.a. durch ein materialistisches Ziel geprägt: Reichtum (Kat.: aeis 2.1.2)themen\“der finanziell reiche“/aeis mat.). Da der Jugendlichen einen illusorischen Plan entwickelt hat, um dieses Ziel zu erreichen („Ich hab mir vorgestellt reich zu werden und ich weiß auch ganz genau wie das geht und ich bin mir da auch ganz sicher, ja weil ich jetzt auch eine, äh, sehr einfache Lösung dafür gefunden hab. [...] Die verrate ich leider nicht. [...] Ich werd den auch auf jeden Fall verwirklichen.“; Zeile 29-32) spielt schulischer Erfolg scheinbar keine bedeutende Rolle mehr:

Ich streng mich in der Schule gar nicht mehr so an und Schule ist mir jetzt auch so mehr egal. (Zeile 184)

Doch ganz sicher scheint er sich dann doch nicht, denn die Allokationsfunktion von Schule und die gesellschaftliche Relevanz von Bildungsabschlüssen bedeuten für Daniel einen absichernden „Plan B“:

Ich werd dann auch noch versuchen, Quali zu machen. Also, falls im Notfall... [...] A-

ber falls ich dann pleite gehen sollte, dass ich dann Abschluss habe und dass ich mich dann bewerben kann. (Zeile 210-212)

[b] Dominierende Teilidentität

Aufgrund dieser Ambivalenz zwischen dem sehr großen und reflektierten Selbstbewusstsein und der letztlich nicht völligen Überzeugung, dass er seine Ziele wie geplant erreichen wird, sind bei Daniel zwei Formen von Identitätsprojekten erkennbar: realitätsnahe (*Teilidentität Schüler*) und realitätsferne Projekte (Reichtumsstrategie, Entdeckung als Schauspieler). Letztere sind als typische Jugendträume zu identifizieren. Diese dominieren jedoch die Selbstthematizierungen des Jungen so stark, dass Schule aktuell nur eine Nebenrolle spielt und der schulische Erfolg durch die Dominanz der Teilidentität, die als *Reichtumsstrategie* bezeichnet werden kann, gefährdet ist. Pädagogisch wirksam zur Förderung und Entwicklung realitätsnaher Projekte der Teilidentität Schule/Beruf zeigen sich hier beispielhaft die Praktika im Kontext berufsvorbereitender Maßnahmen. Hier muss sich der Jugendliche konkreten Anforderungen stellen, die allein durch Selbstvertrauen nicht zu meistern sind. Dies scheint für eine realistischere Einschätzung eigener Stärken und Schwächen bei Daniel förderlich.

[c] Identitätsgefühl

Eine inhaltsanalytisch bemerkenswerte Ausprägung ist dem Konstrukt Identitätsgefühl (identitätstheoretisch bestehend aus Selbstgefühl und Kohärenzgefühl; vgl. Keupp u.a. 2002, 226) zu eigen. Das Selbstgefühl Daniels (Bewertung über die Qualität und Art der Beziehung zu sich selbst in Form der Selbstbeurteilung entlang der vom Individuum gesetzten Standards) ist geprägt von einer positiven Selbsteinschätzung und teilweiser Tendenz zur Selbstüberhöhung.

Das Kohärenzgefühl als Einschätzung über die Sinnhaftigkeit seiner Projekte bzw. wie gut es gelingt, Entwürfe zu Projekten zu machen und diese zu realisieren, ist einem Wandel unterworfen. Vor allem der Aspekt *Machbarkeit* (manageability) der Projekte mit dem Ziel, schnell und einfach an viel Geld zu gelangen sowie als Schauspieler entdeckt zu werden, führt zu einem langsamen Wechsel der Prioritäten schon im Interviewverlauf. Während Daniel zu Beginn „hundertprozentig“ seiner Reichtumsstrategie nachging und auf sie vertraute, äußerte er zunehmend Zweifel an der Unveränderlichkeit des Erfolgs. Er räumte zunehmend ein, sich den schulischen Abschluss und berufliche Möglichkeiten zusätzlich offen halten zu wollen. Um nicht das Gesicht zu verlieren, insistiert er auf den Erfolg seiner Strategie, räumt aber gleichzeitig die Möglichkeit ein, trotzdem einmal auf einen schulischen Abschluss angewiesen sein zu können (vgl. Zeile 210-212).

[d] Biographische Kernnarration

Was den erkennbaren Wandel in den Entwürfen und Projekten Daniels beschreibt, fassen folgende *biographische Kernnarrationen* als derjenige bewusste Teil der Identität zusammen, bei dem Daniel versucht, es gewissermaßen für sich selbst „auf den Punkt zu bringen“ (narrative Verdichtung):

1. Ich bin fast bei jeder Sache dabei, also die mir in der einen oder anderen Hinsicht auch, ähm, so für mich, also, was heraus springen könnte. (Zeile 22-24)
2. Ich will auf jeden Fall mal im späteren Leben, also so in paar Jahren, keine Geldprob-

leme haben. (Zeile 25-29)

3. Daniel: Also, im Grunde genommen, ist mir eher egal, wie mich die anderen sehen wollen. Hauptsache, ähm, also, ich fühl mich o.k. [...] die Meinung der anderen über mich interessiert mich wenig. Ich mach mir nichts draus. (Zeile 49-50)
4. Also, meine Schwächen an sich, kann ich keine aufzähle. Weil ich mich gar nicht damit beschäftige. (Zeile 153)
5. Mich selber würde ich nicht als sehr intelligent einstufen. Also, ich bin halt meines Wissens nach halt schon schlau, finde ich. Und ich bin auch sehr kreativ, finde ich. Das reicht mir schon völlig, wenn ich da Selbstvertrauen hab, das ist das Wichtigste für mich. (Zeile 178-179)
6. Ich streng mich in der Schule gar nicht mehr so an und Schule ist mir jetzt auch so mehr egal. (Zeile 184)
7. Ich werd dann auch noch versuchen, Quali zu machen. Also, falls im Notfall... (Zeile 210 ff.)
8. Ich hoffe, dass es positiv laufen wird, und sonst... [...] Fifty - fifty. (Zeile 225)

Zunächst dominieren produktorientierte Selbstthematizierungen sehr stark (Textpassage 1 und 2). Bei seinem Identitätsentwurf des „reichen Mannes“ spielen die Meinungen anderer keine Rolle (Textpassage 4). Diese Aussage entspricht dem PR 0 der FKK-Skala für Soziale Externalität (FKK-P). Mit Schwächen beschäftigt sich Daniel gar nicht erst (Textpassage 4), da er sich grundsätzlich selbstwirksam erlebt (vgl. FKK-SKI: PR 100) und Erfolge als Ergebnis eigener Leistung betrachtet (vgl. FKK-I: PR 96). Er stützt sich auf ein meta-emotionales Konzept, das Selbstvertrauen als Basis jeglichen erfolgreichen Handelns erkennt (Textpassage 5). Die Aussage über die scheinbare Gleichgültigkeit gegenüber der Schule (Textpassage 6) revidiert Daniel zu Gunsten einer realitätsnahen Einschätzung der Anforderungen in der Zukunft (Textpassage 7). Seine extrem hohe Selbsteinschätzung in den quantitativen Daten des FKK kann qualitativ-inhaltsanalytisch nicht in diesem Maße bestätigt werden (Textpassage 8).

[e] Identitätsentwürfe und Identitätsprojekte

Die Analyse der (Identitäts-)Strategien und Muster nach Camilleri (1990) zeigen folgende Identitätskonstrukte für den Jugendlichen:

- **Illusorische Identität:** Strategien, welche die Beschränkungen und Komplexität, die aufgrund der Außenanforderungen an das Subjekt herangetragen werden, nicht zur Kenntnis nehmen, wurden bei seiner Analyse und Strategie bzgl. der Thematik Reichtum deutlich. Daniel glaubt den Schlüssel dafür entdeckt zu haben, selbst für Generationen seiner Familie materiell ausorgen zu können:

Ich hab jetzt schon so weit geplant, dass die Kinder meiner Enkel also ne problemlose Zukunft haben werden. (Zeile 260)

- **realistische Identität:** Daniels Strategien, die auf einen längeren Prozess der Subjekterfahrungen und auf einer begründeten Einschätzung über die wahrscheinlich Zukunft basieren, sind Kennzeichen realistischer Identitätsmuster. Bei der intensiveren Auseinandersetzung der als illusorisch bezeichneten Reichtumsstrategie fand im Interview allmählich eine realitätsnahe Umorientierung

statt. Der Schüler sieht die Notwendigkeit eines erfolgreichen schulischen Abschlusses (qualifizierter Hauptschulabschluss) und benennt Anstrengungsbereitschaft als eines der wichtigen Faktoren zum Erreichen dieses Ziels. Allerdings befindet er sich hier im Prozess der Prioritätenverschiebung vom *analytischern Illusionisten* (mit welcher genialen Strategie werde ich auch ohne Schulabschluss möglichst schnell unermesslich reich) hin zu einem *praktisch-problemlösenden Realisten* (welche konkreten Möglichkeiten eröffnen sich mir nach der Schule).

Einem ähnlichen Wandel folgt die Analyse der Typen der Identitätsprojekte in Anlehnung an Siebert/Chapman (1987). Während die realitätsfernen Projekte ein Konglomerat aus Typus 1 (Aufrechterhaltung des gegenwärtigen Status: zukünftige Identität als Fortsetzung gegenwärtiger Rollen; vgl. der Überflieger mit dem perfekten Plan zum Reichtum) und Typus 5 (Identifikation mit zukünftigen Generationen: Identitätsentwürfe beziehen sich auf eine Generationsabfolge, deren Bestandteil man ist; vgl. den Plan Daniels, mit seiner Reichtumsstrategie schon für die „Kinder seiner Enkel“ sorgen zu wollen) darstellen, orientiert sich der Schüler zunehmend hin zu folgendem Typ:

- Identitätsprojekt Typ 2: *Realisierung von Lebensplänen*. Daniel definiert sich also zunehmend weniger in Begriffen des gegenwärtig Erreichten (sein großer Plan vom Geld usw.) als mit Blick auf das, was er künftig erreichen will und als realistisch ansieht und rückgemeldet bekommt (Schüler, Berufsschüler und Auszubildender, Arbeitnehmer).

[f] Codes und Codehäufigkeiten (qualitative Datenanalyse)

Die qualitative Datenanalyse des Interviews mit Daniel ergab folgende **Codes und Codehäufigkeiten** (Code-Matrix-Browser / MAX.qda2-Ausgabe modifiziert):

```
Code-Matrix-Browser Daniel pbn44_AP
Leitfaden-Codes
1 Freizeit
1 Freizeit\themen\tv
1 Freizeit\themen\offene jugendangebote
1 Freizeit\themen\spo
1 Freizeit\themen\pc www
1 Freizeit\pri.soz.orie.
1 Freizeit\diff.orie.
2 Identität / Selbstkonzept
2.1 multiples selbst\aktuell
a d p s 2.1.1
a d p s 2.1.1\themen\der sozial offene"
a d p s 2.1.1\themen\der prosoziale"
a d p s 2.1.1\ a d p s soz.
a d p s 2.1.1\ a d p s prod.
a e i s 2.1.2
a e i s 2.1.2\themen\der finanziell reiche"
a e i s 2.1.2\ a e i s mat.
a e o s 2.1.3
a e o s 2.1.3\themen\hauptsache ich fühl mich ok"
a e o s 2.1.3\ a e o s emo.
a d s s 2.1.4
a d s s 2.1.4\themen\der gute freund"
a d s s 2.1.4\ a d s s soz.
a d s s 2.1.4\ a d s s körp.
a e s s 2.1.5
a e s s 2.1.5\themen\egal, was andere denken"
a e s s 2.1.5\ a e s s emo.
2.1 multiples selbst\retrospektiv
retrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\kont.: keine brüche
2.1 multiples selbst\prospektiv
p d p s 2.1.8
```

p d p s 2.1.8\ "Geld machen"	1
p e i s 2.1.9	
p e i s 2.1.9\ "der schauspieler"	1
p e i s 2.1.9\ "Reichtum"	1
Traum / Id.entw. 2.1.10	
2.1.10\ a domain\ traum dom. "reichtum"	1
2.1.10\ b general beliefs\ traum pos. belief	1
2.1.10\ c control-beliefs\ traum int. cont.	1
2.1.10\ d strategy beliefs\ traum strat. int. projekt	1
p m s 2.1.11	
p m s 2.1.11\ "nicht allein sein"	1
p m s 2.1.11\ "nicht arm sein"	1
2.1 multiples selbst\ selbstkonzept\ sk + 2.1.12	
2.1.12\ sk+ strategisches denken und handeln	1
2.1.14\ sk- >kein thema<	1
subjekt. intelligenzkonzept 2.1.16	
2.1.16\ subj. int.konz.: strategisches handeln	1
2.1.16\ subj. int.konz: kreativität	1
subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17	
2.1.17\ subj. krea.konz.: phantasie	1
2.1.18\ STAT-Ref1.: keine erwartung	1
real life creativity 2.1.19	
2.1.19\ a ambiguität\ ambig.: >gleichgültigkeit<	1
2.1.19\ b creative process\ crea.proc.: vorbereitung durch soz. sit. antizipation	1
2.1.19\ c creative person / creative press\ crea-pers.: mut (durch gelassenheit)	1
2.1.19\ d schule als vorbereitung auf leben\ subj. schulentw.: >keine vorstellung<	1
2.2 wertorientierungen / lebensziele	
2.2.1\ wert.pers.: nicht perfekt sein	1
2.2.1\ wert.pers.: selbstvertrauen	1
2.2.1\ wert.pers.: eloquenz	1
2.2.1\ wert.pers.: humorvoll	1
2.2.1\ wert.pers.: spontan, neugierig, offen	1
2.2.2\ wert selbst: selbstvertrauen	1
3 Handlungsmöglichkeiten	
3.1 handlungsraum schule	
3.1.1\ see schule: ambivalent	1
3.1.2\ sk schule: ambivalent / neutral	1
3.1.3\ I schule: pos.	1
3.1.4\ efe schule: pos.	1
3.2 handlungsraum zukunft	
3.2.1\ see zukunft: zuversicht	1
3.2.2\ sk zukunft: pos.	1
3.2.3\ kü zukunft: SK I (eher internal)	1
3.2.4\ efe zukunft: valenz eher hoch	1

Tab. 10: Codes und Codehäufigkeiten der qualitativen Datenanalyse des Interviews pbn44

A5 Jugendliche mit integrativ-ausgeglichenen Strategien (STAT-Screen CAP)

A5.1 Fall Sunny

Pbn-Cod. SzE Sunny pbn57_CAP
 Text I-NIK schule zur erziehungshilfe\I-NIK SzE Sunny pbn57_CAP
 STAT-Screen CAP (Integrativer Problemlöser _ Tendenz analytischer Problemlöser)

Sunny ist 16 Jahre und besucht die 8. Klasse an einer Schule zur Erziehungshilfe in München. Der Jugendliche ist in Deutschland geboren, seine Eltern stammen aus dem ehemaligen Jugoslawien. Sunny hat einen älteren Bruder, der nicht mehr zuhause lebt. Seine Mutter betreibt ein kleines Lebensmittelgeschäft, in dem der Schüler gewöhnlich nachmittags arbeitet. Der Vater ist vor einigen Jahren ausgezogen und pflegt nur unregelmäßigen Kontakt zu seinen Söhnen. Sunny besuchte keinen Kindergarten, wurde in der ersten Klasse aufgrund mangelnder Schulreife zurückgestellt. Nach der vierjährigen Grundschulzeit wechselte er auf die Hauptschule. Nachdem er in die 6. Klasse wiederholen musste, wechselte er auf die Schule zur Erziehungshilfe. Die Gründe für den sonderpädagogischen Förderbedarf in emotionaler und sozialer Entwicklung seien sein oppositionelles und aggressives Verhalten gegenüber Lehrern gewesen sowie schleichende Schulverweigerungs- und Schulabsentismustendenzen, die auf soziale Überforderung an der Hauptschule zurückgeführt wurden und ein pädagogisches Setting mit einer geringeren Schülerzahl notwendig erscheinen ließen. Sunny besucht nun das 3. Jahr die Schule zur Erziehungshilfe, eine Rückführung an die Regelschule wird derzeit nicht in Erwägung gezogen.

A5.1.1 Einzelfallorientierte Analyse der psychometrischen Daten des FKK und STAT

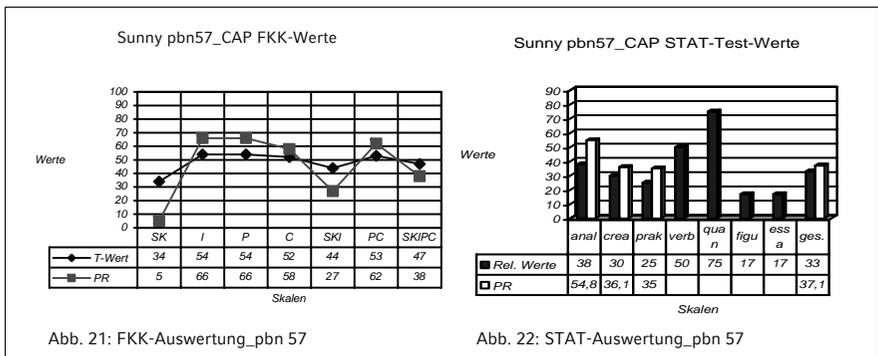


Abb. 21: FKK-Auswertung_pbn 57

Abb. 22: STAT-Auswertung_pbn 57

Sunnys Auswertung des Fragebogens zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK; Krampen 1991) zeigt Abbildung 21. Die Primärskalen Internalität (FKK-I: T-Wert 54), Soziale Externalität (FKK-P: T-Wert 54) und Fatalistische Externalität (FKK-C: T-Wert 52) weisen einen altersdurchschnittlichen Wert auf. Lediglich die Skala für das generalisierte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (FKK-SK) weist einen deutlich unterdurchschnittlichen T-Wert von 34 auf (PR 5). Die Sekundärskalen

FKK-SKI (Selbstwirksamkeit) mit einem T-Wert von 44 (PR 27) liegen teilweise deutlich unter dem Durchschnitt, FKK-PC (zusammengefasste Externalität) mit dem T-Wert 53 im mittleren Bereich und die Tertiärskala Internalität versus Externalität (FKK-SKI-PC: T-Wert 47) zusammenfassend unter dem Durchschnitt (PR 38).

Insgesamt lassen sich die Ergebnisse folgendermaßen interpretieren: der Jugendliche ist nur sehr wenig selbstsicher (FKK-SK), eher passiv und abwartend. Sunny sieht relativ wenige Handlungsmöglichkeiten in Problemsituationen und daher unsicher in neuartigen Situationen und Anforderungen des Alltags. Aufgrund der geringen Exploration von alternativen Handlungsmöglichkeiten greift der Schüler vorwiegend auf vertraute (soziale) Kontexte zurück und wendet vertraute Strategien an. Bezüglich der eigenen Leistungsfähigkeit hat er ein geringes Selbstvertrauen im Vergleich zum Altersdurchschnitt. Er denkt dem Alter entsprechend über schicksalhafte Ereignisse nach (FKK-C) und sieht sich und seine Handlungen leicht überdurchschnittlich von anderen Menschen abhängig (powerful others) (FKK-P). Die qualitative Analyse des Interviews wird sich daher auch auf das niedrige Selbstkonzept eigener Fähigkeiten konzentrieren, die in der vorliegenden Untersuchung typisch für Schüler an der Schule zur Erziehungshilfe war und signifikant unter den Werten der Hauptschüler und Gymnasiasten lag.

Die STAT-Untersuchung (Sternberg-Triarchic-Abilities-Test) ergab folgendes Bild von den analytischen, synthetisch-kreativen und praktisch-problemlösenden Fähigkeiten Sunnys (Abb. 22): Der Schüler zeigt bei einem Gesamtergebnis von PR 37,1 (relativer Wert richtig gelöster Testaufgaben: 33) ein relativ ausgeglichenes Bild über die Primärskalen hinweg: Seine Lösungen von Problemen, die

- *analytische Fähigkeiten* erfordern mit PR 54,8 (klar definierte Probleme, von außen vorgegeben, Information zur Problemlösung vorhanden, eine richtige Lösung mit einer Methode zu finden, Problemstellung losgelöst von eigenen Erfahrungen),
- *praktische Probleme* aufweisen mit PR 35,0 (erforderlich sind Problemerkennung und -formulierung, schlecht definierte Probleme, zusätzliche Information notwendig, verschiedene mögliche Lösungen und Wege, Erfahrungswelt des Subjekts relevant) und
- *synthetisch-kreative Fähigkeiten* verlangen mit PR 36,1 (Probleme müssen auf neue Art und Weise gesehen und entdeckt werden, Problemneudefinition notwendig, Mut für eigene Methode erforderlich, Erweitern der Grenzen des konventionellen Denkens)

weisen keine eindeutig bevorzugten oder subjektiv herausragenden Strategien oder Dominanzen in einer bestimmten Fähigkeit auf. Dazu liegen die Ergebnisse auf niedrigem Niveau zu eng beieinander (zwischen Quartil 25 und 50). Dies führte im STAT-Screening zur Zuordnung des Typus "integrativer Problemlöser – Tendenz analytischer Typ" (Typ CAP).

A5.1.2 Qualitative Analyse der narrativen Daten des Leitfadenterviews I-NIK

Sunny zeigte sich im Interview sehr gesprächsbereit und aufgeschlossen, hatte jedoch aufgrund sprachlicher Einschränkungen (Begriffsverständnis, sprachliche Ausdrucks- und Differenzierungsformen, emotionales und soziales Vokabular sowie Expressionsmöglichkeiten) zunächst einige Prob-

leme, in ein vertieftes Gespräch über ihn selbst einzusteigen. Mit dem Gesprächsverlauf näherten sich die Gesprächspartner an und Sunny sprach zunehmend offener über sich und ließ Rückfragen bereitwillig zu. So diente gerade Leitfragenkomplex A (LF 1.1/LF 1.2 Freizeitverhalten aktuell und retrospektiv) dem sich Annähern in der Gesprächssituation. Dabei berichtete der Schüler von diversen Freizeitaktivitäten, die eine primäre soziale Orientierung erkennen ließen. Das bedeutet, Sunny geht es v.a. um gemeinsame Aktivitäten mit Freunden ("Kumpels"), gleich ob es um Sport, das Kennen lernen von Mädchen oder einfach nur "Rumhängen" geht (Kat.: 1 Freizeit/pri.soz.orie.). Der Tagesablauf ist seit einiger Zeit wesentlich strukturiert durch seine Arbeit außerhalb des schulischen Kontextes im Geschäft seiner Mutter, das ihm nur noch wenig Zeit für Freunde lässt (Kat.: 1/Freizeit/themen/ arbeit/jobben):

Sunny: Normaler Tagesablauf? Ich geh nach der Schule zu meiner Mutter arbeiten... Interviewer: Was machst du da? Sunny: Ah, Einzelhandelskaufmann. Sie arbeitet als Einzelhandelskauffrau, hat nen eigenen Laden und da helf ich ihr. Interviewer: Machst du das gern? Sunny: Es geht. Zwischen 6 und 7 Uhr geh ich nach Hause. (Zeile 14-15)

Danach hat er noch etwas Zeit, um mit einem festen Kreis von Freunden, die er schon lange kennt und zu denen er enge Bindungen hat, "draußen" zu sein:

Wenn schönes Wetter ist, spiel ich Fußball. Wenn nicht, dann bleib ich draußen, spiel Tischtennis oder wir gehen in die Stadt und Mädchen anmachen. [...] Interviewer: Mit Kumpels? Sunny: Ja. Interviewer: Ist das dann so eine Clique oder sind das ein paar feste Freunde? Sunny: Nein, paar feste Freunde. [...] Wir kennen uns schon sehr lange. Interviewer: Also, so ein eingespieltes... Sunny: Ja, eigentlich schon, wir kennen uns seit, jezza 11 Jahre. Mit 4 haben wir uns kennen gelernt sozusagen. (Zeile 16-21)

Er berichtet, dass er gerne in einem guten Fußballverein gespielt hätte, es jedoch an der Unterstützung seiner Eltern gescheitert ist. Auf die Frage, ob er denn selbstinitiativ wurde und sich um Probetrainings selbst bemüht habe, gibt Sunny an:

Sunny: Bis jetzt war ich, aber die haben mir alle ne Absage gesagt, weil man muss ja auch mit einem Elternteil da hin. Weil wenn man ohne ein Elternteil da hingehet, dann sagen die gleich nein. (Zeile 34-35)

Sunny beginnt hier auch über sich zu sprechen und erwägt im Gespräch, ob es wirklich an fehlender Unterstützung oder an ihm selbst lag. Dies bot die Möglichkeit zu Leitfrage 2.1.1 des Interviewabschnitts B (Identität) überzugehen. Der Jugendliche beschreibt sich selbst wie folgt (Kat. aktuell deskriptives personales Selbst: adps 2.1.1/adps soz.):

Sunny: Hm... Ich bin sehr zurückhaltend, falls andere zu mir Ausdrücke sagen, kommt darauf an, sag ich nie was, bin ich halt leise. Ein leiserer Typ.

Der Schüler zieht im Gespräch den Vergleich zu den anderen Jugendlichen an der Schule zur Erziehungshilfe, die als er wesentlich "lauter" empfindet und sie als "Störer" beschreibt (vgl. Zeile 249 ff.). Neben dieser sozialen Ausrichtung seiner Selbstbeschreibung und -bewertung zieht er auch körper-

orientierte Selbstthematizierungen mit ein (Kat. adps 2.1.1/adps körp.) und gibt an, dass viele sagen, er sähe zudem "hübsch aus". Dies gewinnt im weiteren Verlauf zunehmend subjektive Sinnhaftigkeit, weil es im Umfeld Sunnys bedeutsam ist, sich nicht mit anderen zu "blamieren" und auf der Straße etwas darzustellen. Die evaluative Perspektive seines aktuellen Selbstbildes beleuchtet LF 2.1.2: Bist Du mit Dir vollständig zufrieden oder würdest Du gerne etwas an Dir ändern wollen? Sunny greift ein neues und bisher nicht genanntes Thema auf, das an dieser Stelle gerade die Schüler der Schule zur Erziehungshilfe häufig thematisieren: ihre schulischen Probleme und das subjektiv erlebte Dilemma der erlebten Aussonderung (Kat. aktuell evaluatives ideales Selbst: aeis 2.1.2/themen/"der fleißige schüler"; aeis kog.):

Sunny: Was ich ändern würde? [...] Dass...(lange Pause) ich mehr für die Schule lerne, so **überhaupt das ändern, dass ich mal für die Schule lerne.** [...] Sunny: Ehrgeiziger. Interviewer: Ehrgeiziger? Sunny: **Und dass ich nicht so schnell aufgebe. Halt wenn ich was will, dass ich dann daran hängen bleibe, dass ich das will und ich da bleibe dabei.** (Zeile 59-61)

Neben der kognitiven Ausrichtung hinsichtlich des Lernverhaltens offenbart Sunny voluntative, motivationale und emotionale Aspekte (Kat.: aeis 2.1.2/aeis emo.). Er scheint selbst darunter zu leiden, schnell aufzugeben und führt das u.a. darauf zurück, dass es eine Frage der Willenkraft ist, durchhalten zu können. Der Schüler begründet diesen (Leidens-)Druck mit dem Bewusstsein, ansonsten im Leben kaum eine Chance zu haben bzw. einem Beruf nachgehen zu müssen, den man eigentlich gar nicht ergreifen wollte und nun lediglich aus mangelnden Einsatz für die eigentlichen Ziele und Berufswünsche ausführen muss (Kat.: aeis 2.1.2/aeis prod.):

Interviewer: Warum ist dir das wichtig? Sunny: **Ja, ansonsten wird man ja gar nichts.** Wenn man jetzt beispielsweise Einzelhandelskaufmann unbedingt sein will und dabei ist man dann Maler... Interviewer: Ist das dein Berufswunsch auch, Einzelhandelskaufmann? Sunny: Ja, so vom Beruf her, ja. (Zeile 61-63)

Neben seinem Berufswunsch Einzelhandelskaufmann singt der Schüler leidenschaftlich gerne in seiner Freizeit. Doch auch hier ist weniger eine inhaltliche, sondern vielmehr eine primäre soziale Orientierung auszumachen. Sunny möchte Teil von etwas Größerem sein, seinen Betrag zu etwas leisten, das er als "Event" bezeichnet und er sich selbstwirksam erleben kann (vgl. Zeile 68ff.; Kat.: aeis 2.1.2/aeis soz/aeis emo.). Dieser Wunsch erscheint auf dem Hintergrund des niedrigen FKK-Werts für das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten plausibel. Die sozialen Ansprüche an ihn selbst (2.1.3: aktuell evaluatives ought self) macht er an zweierlei Aspekten fest: (a) sein soziales Verhalten im Umgang mit anderen Menschen (Kat.: aeos 2.1.3/aeos soz.) und (b) seine Einstellung und Leistungsbereitschaft auf dem Hintergrund der gesellschaftlichen Verhältnisse in Deutschland und der schwierigen Arbeitsmarktsituation (Kat.: aeos 2.1.3/aeos prod./aeos emo.):

Sunny: **Nicht aggressiv sein, auf keinen Fall.** Interviewer: Warum? Sunny: Was nützt denn das? (Zeile 74)

Sunny: **Man muss immer weitermachen, ansonsten wird man ja nichts.** Hier in Deutschland

Beispiel, muss man sich ja auch denken, wenn man ohne Quali, ohne nix, also jetzt auf den Quali vorbereiten, aufpassen, **lernen wie die Sau, aber halt dass man überhaupt so ne Arbeit mal kriegt. Weil ohne Arbeit ist man in Deutschland schon finito.** (Zeile 79-81)

"Ohne Arbeit ist man in Deutschland schon finito." Der Schüler hat aus seiner eigenen Bildungsbiographie und der erlebten Aussonderung aufgrund seines aggressiven Verhaltens gelernt. Gleichzeitig sieht und befürchtet er als Konsequenz der Beschulung an einer Schule zur Erziehungshilfe (Sonderschüler-Identität, subjektiv behindernde Lernbedingungen aufgrund der hohen Zahl auffälliger Schüler in einer Klasse) die Problematik der Arbeitslosigkeit auf ihn zukommen. Diese verlangt, so seine Analyse, die Bereitschaft zum "Lernen wie die Sau" (Zeile 80). Diese internale Kontrollüberzeugung entspricht auch hier wieder den psychometrischen Ergebnissen des FKK (Skala FKK-I), auch wenn er um die äußeren Abhängigkeiten weiß (vgl. FKK-PC). Die Abhängigkeit von anderen impliziert die Frage, welches Bild, denn die soziale Umwelt von ihm habe (Kat. aktuell deskriptiv soziales Selbst 2.1.4). Hierzu gibt Sunny ein ambivalentes Bild von sich ab, das er in seinen Augen bei anderen hervorruft: fies und nett.

Sunny: Ja, nett, fies... Interviewer: Inwiefern fies? [...] Sunny: **Ja, wenn ich was haben will, dass sie mir nicht geben, dann Druck ausüben, dass mans mir unbedingt gibt.** [...] Interviewer: Woher kommt das? Hattest du das schon immer [...] Sunny: Ja, schon immer. **Wenn ich das haben will, dann krieg ich das auch.** [...] Interviewer: Inwiefern nett? Sunny: **Wenn sie mal was haben wollen: hier, kriegen sie es.** Oder wenn sie mal, wenn ich mal Geld dabei hab und die nicht, lad ich sie ein. (Zeile 92-99)

Die Art und Weise, wie der Jugendliche sich hier in der looking-glas-view-Perspektive zu beschreiben versucht, klingt nach selbst definierten Gesetzen der Straße: möchtest du etwas, dann nimm es dir; ist dein Freund in Schwierigkeiten, hilf ihm und er wird dir helfen. Bestärkt wird dieser Eindruck durch die Bewertung der Meinung anderer über seine Person (Kat.: evaluatives soziales Selbst 2.1.5). Sunny äußert hier den Wunsch, als völlig "normaler Teenager" gesehen werden zu wollen (Kat.: aeos 2.1.5/themen/"der normale teenager"):

Sunny: **Als normalen Teenager. So wie jeder halt ist. Einer ist vielleicht dort irgendwie schlecht in der Schule, einer klaut, einer macht andere Scheiße, einer ist auf Drogen, so halt. Ganz normal.** Interviewer: Ganz normal? Sunny: Ja. (Zeile 102-103)

Der Normalitätswunsch Sunnys ist eingebunden in seinen sozialen Kontext und der Normalitätsvorstellung seiner Lebenswelt. Inwieweit die Frage der pathologischen Identität als Sonderschüler (Skript: Ich besuche die Sonderschule, deshalb bin ich gestört und wünsche mir wieder normal zu sein) eine Rolle für den Jugendlichen spielt, wurde schon angesprochen und soll durch LF 2.1.6 näher behandelt werden. Die Leitfrage 2.1.6 fokussiert retrospektive Aspekte des Selbst: Das Erleben der eigenen Biographie, der Historizität der eigenen Person, Brüche oder Kontinuität in der eigenen Entwicklung. Sunny macht hier kaum Angaben und wirkt so, als wolle er diesen Bereich der Selbstreflexion abblocken: "Pfff... Keine Ahnung. Ich bin so eigentlich, wie ich schon immer war." (Zeile 109). Er geht weder auf den Schulwechsel an die Schule zur Erziehungshilfe ein, noch spricht er über entgangene Chancen oder enttäuschte Hoffnungen (LF 2.17). Der Schüler ist stark geprägt von einer Genwarts- und Zukunftsorientierung, worauf sein Erzählverhalten im Leitfragenkomplex B3 (Prospektives

Selbst) hindeutet. Auch hier erzählt er neben seinen Träumen von einer Karriere als Sänger v.a. von dem bestimmten Wunsch, einer normalen Tätigkeit nachzugehen und konkretisiert diesen an einem vorweggenommenen Tagesablauf (prospektives deskriptives personales Selbst 2.1.8: Kat.: pdps 2.1.8/„der arbeitnehmer“):

Interviewer: Wo glaubst du ganz realistisch [einmal zu sein]: Sunny: Einzelhandelskaufmann. Also, Einzelhandelskaufmann, **jeden Tag in der Früh aufstehen, zur Arbeit gehen bis um 6, 7, 8 Uhr, um 8 Uhr nach Hause gehen, essen, schlafen**, Samstag Party gehen... Interviewer: Und bist du zufrieden damit? Oder ist es nicht o.k. für dich? Sunny: Schon o.k. (Zeile 118-120)

Neben der Berufskomponente des Normalitätswunsches sind für Sunny Freund und Familie wichtige Zielperspektiven (Kat. pdps 2.1.8/„der echte freunde hat“/„der familienmensch“):

Sunny: Dass die Freunde einen nie im Stich lassen sollen. Wenn man ihn braucht, dann soll er auch da sein. **Wenn die mal mich brauchen, dann bin ich auch da**. Interviewer: Ist Familie für dich wichtig, willst du mal Familie haben? Sunny: Ja. Interviewer: Mit Frau und Kindern? Wann ungefähr? [...] Sunny: [Mit] 23, 22. Interviewer: So? Sunny: Ja, weil wenn man jetzt... Ich will nicht älter als mindestens 25 sein. O.k., wenn ich jetzt 29 bin und dann ein Kind kriege, dann, er ist 9 Jahre alt, ich bin 39, dann bin schon so voll alt, verschrumpelt. Interviewer: Du willst ein junger Vater sein? Sunny: Ja, genau. Interviewer: War dein Vater selbst jung? Sunny: Ja. Interviewer: Ja? Und das hast du als gut erlebt? Sunny: Ja, mein Vater war 19 ungefähr, 19, 20. (Zeile 121-124)

Auf dem Weg dahin möchte er die Schule mit einem Abschluss beenden (Kat.: pdps 2.1.8/themen/„schule fertig machen“):

Sunny: Ja, Quali oder Hauptschulabschluss mindestens, dass man was kriegt. Interviewer: Und bist du zuversichtlich, dass es klappen wird? Sunny: Wenn ich mich dranhäng, schon. (Zeile 126-127)

Bei der Verwirklichung des Identitätsprojektes Schulabschluss sowie seiner Entwürfe zu Beruf und Familie stützt sich Sunny vor allem auf seine selbst definierte Stärke, seine Willenskraft (Kat.: selbstkonzept/sk+ 2.1.12/sk+ willenskraft).

Interviewer: An welche Stärken von dir selbst glaubst du? Oder hoffst du? Sunny: **Ich hoffe es, dass ich es schaffe. Das ist eigentlich nur vom Herzen. Ich will es werden**. (Zeile 151-152)

Diese positive Einschätzung aufgrund Hoffnung und Wollen wird allerdings in ihrer Rationalität durch die selbst genannte Schwäche der mangelnden Anstrengungsbereitschaft in Frage gestellt. Am Beispiel eines Arbeitsalltags beschreibt der Schüler sein Problem (Kat.: sk- 2.1.14/sk- mangelnde anstrengungsbereitschaft):

Sunny: Meine Schwächen? Es regt mich halt auf, wenn meine Mutter manchmal sagt "Geh ins Lager runter!" und ich will gerade fernseh schauen. "Geh ins Lager runter und hol das!" und ich will fernseh schauen, das regt mich halt auf. Weil lieber... Interviewer: Machst das dann? Sunny: Ja, muss ich ja. Interviewer: Was ist, wenn du es nicht machst?

Sunny: Da krieg ich Ärger, ja, was machst du da im Laden, wenn du nichts hilfst, du bist hier zum Arbeiten. Interviewer: Meinst du dann so mit Schwäche sowas wie Faulheit? Dass du lieber rumhängst? Sunny: Ja, genau. (Zeile 160-162)

Diese mangelnde Arbeitseinstellung führt er selbst darauf zurück, dass er in seiner Kindheit und bis zur frühen Jugendphase immer 7 bis 8 Stunden täglich auf der Straße verbracht und keine Strukturierung seines Alltags erlebt hat (Kat.: attr. sk- 2.115/external/attr. sk- ext. fehl. struktur):

Sunny: Das war schon immer. Immer draußen und so und jetza umändern, immer im Laden sein dort gehts ganz anders, die Zeit, immer bis 8 Uhr, dann hast du noch Zeit rauszugehen. **Sonst war ich immer 7, 8 Stunden draußen**. Eine Stunde ist dann noch draußen bis um 10 Uhr und **wenns dann dunkel wird, nach Hause**. Interviewer: Wann musst du dann daheim sein, eigentlich? Sunny: Kommt drauf an, wenn ich mit meinem Bruder zusammen bin, um 12... [...] Wenn ich alleine bin, so um 10.30, 11. Aber dann geh ich immer früher nach Hause, weil alle dann nach Hause gehen. **Was soll ich alleine draußen?** Also, geh ich auch so um 10 nach Hause. (Zeile 164-167)

Eine weitere qualitativ-inhaltsanalytisch relevante Quelle zur Untersuchung von Selbstkonzeptvariablen ist die Erhellung der subjektiven Theorien der Intelligenz bei Jugendlichen sowie die Selbsteinschätzung der eigenen Intelligenz. In Leitfrage 2.16 gibt Sunny an, er hält sich selbst nicht für intelligent, wobei er erneut voluntative Faktoren ("Wenn ich will, bin ich intelligent") nennt und eine schulsystemimmanente Theorie entwickelt (Derjenige ist intelligent, "der wo aufs Gymnasium geht"). Dies schränkt er selbst dann gleich wieder ein und umschreibt Intelligenz als Phänomen des Erreichens subjektiver Ziele (Kat.: subj.intelligenzkonzept 2.1.16/subj. int.konz.: aus seinem leben etwas machen):

Sunny: Nein. Interviewer: Warum nicht? Sunny: Ja, o.k., wohl intelligent bin ich schon, aber nur wenn ich es will. **Wenn ich will, bin ich intelligent, wenn ich nicht will, dann nicht**. Interviewer: Worin zeigt sich, dass jemand intelligent ist, was ist für dich ein intelligenter Mensch? Sunny: **Der wo weiß, was er macht. Der wo halt, der wo... Viel halt erreicht hat in seinem Leben**. Ein intelligenter Mensch ist Beispiel einer (lange Pause), boa, keine Ahnung. Der wo aufs Gymnasium geht, so. Man kann auch mit Hauptschule viel erreichen so. Aber so ein Intelligenter, das gibts überall, Intelligente, ob in Sonderschule, ob in Hauptschule oder Gymnasium. Interviewer: Das Kriterium für dich ist also wirklich, dass man aus seinem Leben was macht? Sunny: Ja, macht. (Zeile 171-174)

"Aber so ein Intelligenter, das gibts überall, Intelligente, ob in der Sonderschule, ob in Hauptschule oder Gymnasium." Diese Theorie beinhaltet für Sunny, selbst intelligent zu sein, wobei er das Konstrukt Intelligenz operationalisiert durch erfolgreiches Verhalten in der jeweiligen Lebenswelt der Person: "Der wo ...viel halt erreicht hat in seinem Leben". Der Schüler baut eine Polarität auf, an deren Ende der kognitiv Intelligente steht ("Megahirn"), wie er auf Nachfrage bzgl. seiner ersten Verneinung der eigenen Intelligenz angibt:

Interviewer: Warum würdest du dich dann nicht als intelligent bezeichnen, wenn du was aus dir machen kannst? Sunny: Weil ich das halt nicht will. **Ich will nicht so Megahirn sein. Ich will so bleiben, wie ich bin. So halt normal**. Interviewer: Und gerade deinen

Weg gehen? Sunny: Wenn ich Lust hab, mach ich ne Lehre, wenn nicht, dann nicht. So halt. (Zeile 179-180)

Sunny scheint entsprechend der Ergebnisse des FKK stark verunsichert ob der eigenen Leistungsfähigkeit (FKK-SK: PR 5) und seiner zukünftigen Lebenschancen. Wie in der Interpretation des FKK-Ergebnisses (Unsicherheit bezüglich neuen Situationen aufgrund des niedrigen generalisierten Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten) sieht der Schüler neuartige und unbekannte Situationen weniger als Chance, sondern vielmehr als ambivalente Herausforderung (LF 2.1.19a). Schule helfe ihm dabei wenig, sich neuen Anforderungen stellen zu können (LF 2.1.19d). Vorher müsste zunächst ein "normaler Unterricht" ermöglicht werden. Dieser beinhaltet für ihn eine pädagogische Grenzsetzung v.a. im Verhaltens- und Lernbereich, den Sunny für sich und andere als dringend notwendig empfindet und auch intensive Elternkontakte beinhaltet. Verstehende Pädagogik im Sinne eines bloßen Gewährens Lassens, wie er ihn derzeit an der Schule zur Erziehungshilfe erlebt, lehnt der Schüler ab (Kat. 2.1.19d: subj. schulentw.: störer ausschließen):

Interviewer: Angenommen, du wärst jetzt Politiker, hättest die Chance, deine Schule hier so umzukrempeln, dass sie dir wirklich was beibringt. Was vermisst du hier? Was hättest du gerne, dass die Schule dir lernt? Oder beibringt? Sunny: Dass sie **normale Lehrer** sind. Nicht so wie der Herr F. Interviewer: Was ist für dich ein normaler Lehrer? Sunny: Wenn wir reinkommen, ja, heute Mathehausaufgabe, heute habts ihr die gemacht? Ja. **Mir fehlen halt die Mitteilungen, was ich auch immer zu Hause gekriegt hab. Verweise, alles fehlt mir.** Interviewer: Warum fehlt dir das? Sunny: Ja, das war halt was von mir auch bisschen, was ich immer Scheiße gemacht hab und so. **Und daraus hab ich auch viel gelernt. Und jetza, jetzt krieg ichs nimmer und jetzt werd ich auch so schlimmer.** Weil dort hab ichs gekriegt und dann dachte ich mir auch immer, wo Scheiße, weil wenn ich noch ein Verweis hab, flieg ich aus der Schule. Hab ich nimmer Scheiße gemacht. **Hier mach ich so viel Scheiße wie ich will, und du fliegst nicht aus der Schule.** Interviewer: [...] du würdest im Grunde gerne härter angefasst werden, jemand der dir ganz klar sagt, du kannst genau bis hier hingehen und nicht weiter? Sunny: Ja, genau. [...] Interviewer: Findest du dann deshalb, dass du nicht ernst genommen wirst hier? Oder wirst du erst recht ernst genommen? Sunny: Manchmal werd ich ernst genommen, manchmal nicht. Das kommt drauf an halt. (Zeile 215-222)

Dieser Gesprächsausschnitt macht sein Dilemma deutlich: Auf der einen Seite ist Sunny bewusst, dass ihm Grenzen helfen, emotionale und soziale Entwicklungsfortschritte zu machen. Aber aufgrund dieser Grenzsetzung und des schulsystemimmanenten Reflexes der Selektion von "Störern" zur (a) Gewährleistung einer angemessenen Lern- und Lehrbedingung für Mitschüler und Lehrer sowie (b) die erhoffte intensivere Fördermöglichkeit der Schüler mit sog. sonderpädagogischen Förderbedarf in emotionaler und sozialer Entwicklung an Schulen zur Erziehungshilfe befindet sich Sunny in einer subjektiven Sackgasse: er bekommt in seiner Wahrnehmung keine Grenzen mehr aufgezeigt und kann aufgrund der vielen Unterrichtsstörungen nicht lernen. Er sehnt sich auch hier nach der Normalität des Unterrichts und vermisst sogar die disziplinarischen Maßnahmen wie Verweise, Elternmitteilungen etc.: "Mir fehlen halt die Mitteilungen, was ich auch immer zu Hause gekriegt hab. Verweise, alles fehlt mir" (Zeile 217-218). Die Folge: "Und jetza, jetzt krieg ichs nimmer und jetzt werd ich auch so schlimmer" (Zeile 218-219).

Die Thematik der eigenen Impulsivität und Grenzüberschreitung nimmt solchen Raum ein, dass der Schüler Merkmale eines wertvollen Menschen so umschreibt (Kat. 2.2 wertorientierungen / lebensziele/merkmale person 2.2.1/wert.pers.: "grenzenkenner"):

Sunny: Wenn er weiß, wann die Grenzen da sind. (Zeile 225)

Da er selbst diese Grenzen kaum einzuhalten vermag und sich sein Selbstbild an diesem subjektiven Unvermögen ausrichtet, hat Sunny beträchtliche Sorgen bzgl. seiner zukünftigen schulischen Entwicklung (Kat.: 3.1 handlungsraum schule/sit.ereign-erwartung / vertrauen 3.1.1/see schule: unsicherheit/sorgen):

[3.1.1] Interviewer: Machst du dir Sorgen zu deiner derzeitigen und zukünftigen schulischen Situation? Sunny: Bisschen **Angst hab ich schon, dass ich dann keine Arbeit krieger**, aber ich weiß ja, dass ich Arbeit krieger. Ich hab Angst, dass ich halt so, weil **hätte ich jetzt nicht so meinen Onkel oder so, würde ich gar keine Arbeit finden.** Davor hätte ich Angst, halt da hätte ich Angst davor, weil ich weiß, dass ich eine Arbeit hundertprozentig finde und da hab ich auch nicht so Angst jetzt, weil ich weiß so... Interviewer: Mhm, das ist so ein Plan B... Sunny: Genau. Interviewer: Und die Arbeit bei deinem Onkel, würd dir die Spaß machen? Sunny: Reisebürokaufmann. (Zeile 232-237)

Da Sunny scheinbar das Vertrauen in die Institution Schule, das angeschlossene Berufsschulsystem sowie zu bereichsspezifischen Aspekten seiner eigenen Person verloren hat (Lernvermögen, Schule, Berufsausbildung), setzt er die Hoffnung auf sein Familiennetzwerk. Er wolle dennoch versuchen, zu "lernen, wie die Sau" (Zeile 241) und erzählt er von seinen Anstrengungen (Kat. 3.1 handlungsraum schule/kompetenzerwartung/schulisches sk 3.1.2/sk schule: ambivalent/neutral):

Interviewer: Tust du was Konkretes dafür, dass du lernst? Sunny: Ja, natürlich. Wenn ich Beispiel, jetzt was nicht checke, dann hocke ich mich schon hin, bis ich das checke, bis ich das Beispiel, mal das Wort, brauch ich schon manchmal ein bis zwei Stunden oder so, also nicht für ein Wort, aber so für ne Lösung oder so für ne Megazeile oder so. Oder für nen Aufsatz aufzuschreiben. Und bis ich dann mal das Richtige hab, das ich mach dann solang, bis ich das richtige dann hab. Wenn ichs hab, dann ist gut. (Zeile 243-245)

So ambivalent seine Einschätzung bezüglich der schulischen Zukunft erscheint, so positiv redet er über die mittlere Zukunft (unspezifisch). In LF 3.2.1 gibt er Auskunft, ob er sich über seine Zukunft denn generell Sorgen mache oder ob er sie positiv sieht:

Sunny: Positiv. [...] Ja, weil ich weiß, dass aus mir halt was wird: **Arbeit** hundertprozentig, dass ich **Familie** gründen werde, dass ich **normales Leben** halt wie jeder halt führt. (Zeile 260-261)

Den Gegenentwurf zu subjektiven Lebenserfolg entwirft er für sich so:

Interviewer: Also, wo [willst] du mit 25 auf keinen Fall stehen in deinem Leben? Sunny: **Als Penner, Straßpenner.** (Zeile 280)

Abschließend überrascht der Jugendliche durch den Inhalt und die Art der Gedanken, die er sich über die Zukunft macht. Er erweitert hier die Reflexion von einer immanenten auf eine transzendenten Ebene. Sunny fragt sich, was von ihm einmal bleiben wird:

[3.2.4] Interviewer: Wie wichtig sind Zukunftsperspektiven für dich, wenn du dich selbst beschreiben musst? Denkst Du oft über die Zukunft nach? Sunny: Ja, sehr oft. [...] Wie jetzt Beispiel, obs... falls ich mal sterben würde, halt jetzt in der Zeit, was... obs noch ein weiteres Leben gibt, oder nicht. Ob ich noch leben werde, noch existiere oder nicht. Oder ob gar nichts mehr da ist von mir. Interviewer: Denkst du drüber nach? Sunny: Ja. Interviewer: Warum denkst du da jetzt drüber nach? Oder kams einfach durch Kirche? Sunny: Nein, ich denk da schon an meinen Vater, was ich machen würde, wenn er nicht mehr leben würde. Und dann denke ich mir, wenn ich nicht mehr leben würde, wie, ob die Gedanken noch, wenn ich neugeboren werde, wieder im Kopf drin ist. Ob ich weiß, das ist nicht mein Vater sondern ein anderer. Irgend so etwas. Ob ich überhaupt wiedergeboren werde, ob ich überhaupt noch existiere. Oder so. Ob ich vielleicht als Vogel, als Hund oder als was weiß ich... Interviewer: Warum ist das für dich wichtig? Sunny: Das ist halt ne Herausforderung. Weil man wills wissen, was da wird halt. Was man im nächsten Leben... wenn es überhaupt eines gibt... (Zeile 269-277)

A5.1.3 Einzelfallbezogene qualitative Analyse identitätstheoretischer Konstrukte

[a] Situationale Selbstthematizierungen

Sunny zeigte sich im Interview als ein Jugendlicher, der zahlreiche situative Erlebnisse intensiv reflektiert und dessen Selbstthematizierungen geprägt sind von einer großen Unzufriedenheit bzgl. seiner aktuellen Lebens- und v.a. schulischen Situation. Zukunftssorgen dominieren auch die prospektive Reflexion seiner Person und Entwicklung. Hier einige zusammenfassende Aspekte zu theoretisch formulierten Konstruktionen der Identitätsarbeit des Schülers (dominierende Teilidentität):

[b] Dominierende Teilidentität

Die Tabelle 11 (Codes und Codehäufigkeiten der qualitativen Datenanalyse des Interviews pbn57) verdeutlicht, dass Sunny mehrdimensional reflektiert und unterschiedliche Rekonstruktionsmodi anwendet: emotionale, soziale, kognitive und produktorientierte Selbstthematizierungen. Dabei lassen sich folgende Teilidentitäten als differenziert betrachtete Felder der Selbstreflexion erkennen: (1) schulische Teilidentität, (2) Teilidentität innerhalb des sozialen Freundschaftsnetzwerks, (3) Teilidentität innerhalb des traditionellen Familienclans.

Die schulische Teilidentität beinhaltet auch die Frage der Ausbildung und beruflichen Bildung. In der Analyse kann diese Dimension als dominierende Teilidentität Sunnys identifiziert werden. Allerdings werden die selbst gesetzten Standards dauerhaft nicht erfüllt:

Teilidentität Schüler (Standards)

- *Kognitive Standards:* Sunny erkennt seine Probleme im Kontext Lernen: leichte Ablenkbarkeit, motivationale Probleme, geringe Ausdauer, niedrige Anstrengungsbereitschaft (Kat.: aeis 2.1.2\themen\der aufgeber\aeis kog.). Eigene Stärken betrachtet er als für schuli-

schen Erfolg irrelevant (praktisches Arbeiten, soziale Kompetenz im Umgang mit Kunden). Aufgrund des störungsanfälligen Lernumfeldes in der Klasse der Schule zur Erziehungshilfe sieht er für sich keinerlei Möglichkeit, durch Lernen zu schulischem Erfolg zu kommen. Seine diesbezügliche Lösung der Problematik wäre die Selektion der „Störer“ (Kat.: 2.1.19\subj. schulentw.: störer ausschließen).

- *Soziale Standards:* Der Schüler nimmt die Fremdeinschätzungen seiner schulischen Fähigkeiten und Kompetenzen als durchgängig negativ wahr. Es geht sogar so weit, dass Sunny nicht einmal mehr für Fehlverhalten Feedback erkennen kann und keinerlei Orientierung besitzt. So führt er aus, dass er sich normalen Unterricht wünsche mit Mitteilungen über seine Leistung und auch Grenzen erfährt, die er im emotionalen und sozialen Bereich für sich einfordert:

Interviewer: Was hättest du gerne [...]? Sunny: Dass sie normale Lehrer sind. [...] Mir fehlen halt die Mitteilungen, was ich auch immer zu Hause gekriegt hab. Verweise, alles fehlt mir. [...] Hier mach ich so viel Scheiße wie ich will, und du fliegst nicht aus der Schule. (Zeile 215 ff.)

- *Emotionale Standards:* Die schulische Verunsicherung und Sorgen vor der schulischen und beruflichen Zukunft ohne etwaigen Schulabschluss werden in den Narrationen deutlich. Sunny scheint das Vertrauen in sein schulisches Handeln fast verloren zu haben, was dem niedrigen FKK-Wert für das generalisierte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten entspricht (PR 5). Er ist sich seiner Sonderschul-Identität bewusst und versucht sich Selbstwert und Selbstwirksamkeit über andere Quellen zu sichern: Freundschaftsnetzwerke, die sich bei Sunny v.a. auf der Straße finden und ein eigenes (soziales und moralisches) Regelwerk beinhalten und delinquente Verhaltenstendenzen aufweisen.
- *Körperorientierte Standards:* Die von ihm selbst erfahrenen körperlichen Fähigkeiten und Merkmale spielen für den schulischen Erfolg keine Rolle. Sie sind lediglich ein Mittel, durch körperliche Kraft und jugendtypisches Aussehen ein bestimmtes Standing bei den Peers an seiner Schule zu erreichen bzw. zu halten, um nicht in eine Außenseiter- oder Opferrolle zu geraten.
- *Produktorientierte Standards:* Sunny sieht die schulische Anstrengung und die Option Schulabschluss instrumentalisiert auf eine berufliche Ausbildungsmöglichkeit hin. Er ist sich dessen bewusst, dass ohne jeglichen Schulabschluss bei der derzeitigen Ausbildungsplatzsituation kaum eine Chance besteht, den gewünschten oder einen anderen Beruf ergreifen zu können.

Da Sunny keinen dieser selbst definierten Standards aus seiner Sicht erfüllen kann und die schulische Situation subjektiv sinnlos erscheint, konzentriert er sich auf die anderen Bereiche seiner Identität: der Familie und des Freundschaftsnetzwerks. Zur Schule als Lebensraum und Perspektiv verliert er zunehmend den Kontakt. Die Schule zur Erziehungshilfe hat in den Augen Sunnys diesen Prozess noch beschleunigt und unumkehrbar gemacht, da er keine Signale zur Rückführung an die Regelschule erkennen kann.

[c] Identitätsgefühl

Im theoretischen Verständnis beinhaltet das Konstrukt Identitätsgefühl (a) Bewertungen über die Qualität und Art der Beziehung zu sich selbst (*Selbstgefühl*) sowie (b) Bewertungen über die eigene Anforderungs- und Alltagsbewältigung (*Kohärenzgefühl*). Da Sunny eine große Distanz zwischen der Selbstbeurteilung und den vom ihm gesetzten Referenzpunkten (oben formulierte Standards am Beispiel der schulischen Identität) erkennt, werden auf der emotionalen Ebene negative Selbsteinschätzungsprozesse wirksam, die generalisiert u.a. zu einem niedrigen Selbstkonzept eigener Fähigkeiten führen, die eindrucksvoll durch die psychometrischen Daten bestätigt werden. Da die Standards dauerhaft nicht erfüllt wurden, zeigt der Schüler Symptome von Hilflosigkeit und Selbstherabsetzung. Zudem hat Sunny eine negative Einschätzung über die Sinnhaftigkeit schulischer Anstrengung bzw. schulischer Identitätsprojekte (Erreichen des Schulabschlusses) entwickelt: es gelingt ihm weder seine Identitätsziele (Schulabschluss) in Entwürfe und Projekte (inkl. Lernerfolge, Anstrengungsbereitschaft) zu übersetzen (negative meaningfulness), noch ein Gefühl der Machbarkeit zu verspüren (negative manageability). Die dritte relevante Komponente des identitätstheoretisch relevanten Konstrukts Kohärenzgefühl ist das Gefühl der Verstehbarkeit (comprehensibility). Sunny sieht Außeneinflüsse als überwiegend gegenüber Selbstbestimmung und internaler Kontrolle an (FKK-SKI-PC: PR 38). Da das Identitätsgefühl aber wichtige Aspekte der identitätsbezogenen Motivation von Handeln erklärt (Identitätsanpassungen, Veränderungen; vgl. Keupp u.a. 2002, 227), werden folgende biographische Kernnarrationen verständlich.

[d] Biographische Kernnarrationen

Dabei handelt es sich um diejenigen Teile der Identität, die dem Subjekt bewusst sind und narrativ mitgeteilt werden können. Diese Verdichtungen der Selbstreflexion lesen sich bei Sunny exemplarisch wie folgt:

1. Sunny: Ja, wenn ich was haben will, dass sie mir nicht geben, dann Druck ausüben, dass mans mir unbedingt gibt. [...] Wenn ich das haben will, dann krieg ich das auch. (Zeile 92 ff.)
2. [Ich will] dass sie normale Lehrer sind [Anm.: an der Schule zur Erziehungshilfe]. [...] Mitteilungen, was ich auch immer zu Hause gekriegt hab. Verweise, alles fehlt mir. [...] Und jetza, jetzt krieg ichs nimmer und jetzt werd ich auch so schlimmer. [...] Hier mach ich so viel Scheiße wie ich will, und du fliegst nicht aus der Schule. (Zeile 215 ff.)
3. Man muss immer weitermachen, ansonsten wird man ja nichts. [...] Weil ohne Arbeit ist man in Deutschland schon finito. (Zeile 79-81)
4. [Ich will einmal] jeden Tag in der Früh aufstehen, zur Arbeit gehen bis um 6, 7, 8 Uhr, um 8 Uhr nach Hause gehen, essen, schlafen, Samstag Party gehen. (Zeile 118-120)
5. Ja, weil ich weiß, dass aus mir halt was wird: Arbeit hundertprozentig, dass ich Familie gründen werde, dass ich normales Leben halt wie jeder halt führt. (Zeile 260-261)
6. Ich will nicht so Megahirn sein. Ich will so bleiben, wie ich bin. So halt normal. (Zeile 179-180)
7. Ich hoffe es, dass ich es schaffe. Das ist eigentlich nur vom Herzen. Ich will es werden. (Zeile 151-152)

Die ausgewählten Textstellen als Beispiele für biographische Kernnarrationen dieses Falls zeigen u.a. die impliziten Regeln, die im sozialen Kontext und Netzwerk Sunnys gelten (Textpassage 1) und die ihn geprägt haben. Doch auch das System Schule kennt Sunny v.a. hinsichtlich klarer Konsequenzen und Transparenz, auch wenn diese zur Überweisung an die Schule zur Erziehungshilfe geführt haben. Hier hat er einen schulischen Normalitätswunsch nach Bildung und Erziehung entwickelt (Textpassage 2), da ihm die gesellschaftliche Realität klar ist (Textpassage 3) und Sunny von einer Normalbiographie mit geregelter Arbeit und Familie träumt (Textpassage 4 bis 6): „normales Leben halt wie jeder“. Da er nicht an seine Chance an der Schule zur Erziehungshilfe glaubt, bleibt Sunny nur noch sein Wille, seinen Traum von Normalität zu verwirklichen (Textpassage 7).

[e] Identitätsentwürfe und Identitätsprojekte

Die Analyse der (Identitäts-)Strategien und Muster nach Camilleri (1990) zeigt folgendes Identitätskonstrukt für den Schüler:

- *realistische Identität*: Sunnys Analyse seiner (schulischen) Situation verbunden mit dem Wunsch nach Normalität (bzgl. Bildungsbiographie, berufliche Bildung und Familienwunsch) basiert auf Strategien, die auf einen längeren Prozess der Subjekterfahrungen (Aussonderung; Sonderschul-Identität) und auf einer begründeten Einschätzung über die wahrscheinlich Zukunft basieren (auf der Schule zur Erziehungshilfe sieht Sunny keine Chance auf einen Abschluss). Dies sind Kennzeichen realistischer Identitätsmuster des Jugendlichen, auch wenn die Prognose Sunnys zu nächst äußerst negativ geprägt ist.

Aus diesem Identitätsmuster sind v.a. zwei Typen von Identitätsprojekten qualitativ zu analysieren (vgl. Siegert/Chapman 1987):

- Identitätsprojekt Typ 2: *Realisierung von Lebensplänen*. Die Zukunftsorientierung des Schülers ist geprägt von dem Willen und der Vorstellung, zukünftige Zielsetzungen zu erreichen. Sunny definiert sich daher weniger mit dem Erreichten als mit Blick auf das, was er zukünftig erreichen und aufbauen will (Schulabschluss, Ausbildung, Familie, geregelte Arbeit).
- Identitätsprojekt Typ 3: *Selbstbezogener Aktualisierung des eigenen Potentials* (ausgeprägte Gegenwartsorientierung, es werden entlang bestimmter Fähigkeiten und Eigenschaften Möglichkeiten der Selbstaktualisierung gesucht): Aus kompensatorischen Gründen zu der subjektiven Aussichtslosigkeit, Hilflosigkeit und Frustration bzgl. der schulischen Situation beschreibt Sunny seine Versuche, v.a. in der Peer-Group und anderen sozialen Netzwerken Anerkennung zu erlangen und sich selbst selbstwirksam zu erleben. Da Sunny delinquente und teilweise gewaltbereite Dispositionen in diesen Kontexten beschreibt, verschärft sich seine Situation dadurch zusätzlich.

Die beiden Identitätsprojekte entsprechen in ihrer diametral unterschiedlich inhaltlichen Ausrichtung das identitätstheoretische Messer, auf dessen Schneide sich Sunny augenblicklich bewegt, solange er keine Unterstützung von außen und schulischer Seite erfährt.

[f] Codes und Codehäufigkeiten (qualitative Datenanalyse)

Die qualitative Datenanalyse des Interviews mit Sunny ergab folgende **Codes und Codehäufigkeiten** (Code-Matrix-Browser / MAX.qda2-Ausgabe modifiziert):

Code-Matrix-Browser Sunny pbn57_(CAP)
Leitfaden-Codes

1 Freizeit	
1 Freizeit\themen\tv	1
1 Freizeit\themen\arbeit/jobben	1
1 Freizeit\themen\spo	1
1 Freizeit\themen\freun	1
1 Freizeit\themen\bezieh	1
1 Freizeit\pri.soz.orie.	1
2 Identität / Selbstkonzept	
2.1 multiples selbst	
2.1 multiples selbst\aktuell	
adps 2.1.1	
adps 2.1.1\themen\der sozial zurückhaltende"	1
adps 2.1.1\themen\der hübsche"	1
adps 2.1.1\adps soz.	1
adps 2.1.1\adps körp.	1
aeis 2.1.2	
aeis 2.1.2\themen\der fleißige schüler"	1
aeis 2.1.2\themen\der ein teil von etwas großem ist"	1
aeis 2.1.2\themen\der aufgeber"	1
aeis 2.1.2\aeis emo.	2
aeis 2.1.2\aeis soz.	1
aeis 2.1.2\aeis kog.	1
aeis 2.1.2\aeis prod.	1
aeos 2.1.3	
aeos 2.1.3\themen\der nicht aggressive"	1
aeos 2.1.3\themen\der standfeste"	1
aeos 2.1.3\aeos emo.	1
aeos 2.1.3\aeos soz.	1
aeos 2.1.3\aeos prod.	1
ads 2.1.4	
ads 2.1.4\themen\der fiese"	1
ads 2.1.4\themen\der nette"	1
ads 2.1.4\ads soz.	2
aess 2.1.5	
aess 2.1.5\themen\der normale teenager"	1
aess 2.1.5\aeess soz.	1
2.1 multiples selbst\retrospektiv	
retrospektiv\kont. diskont. 2.1.6\kont.: keine brüche	1
retrospektiv\hypo. retro. 2.1.7	0
2.1 multiples selbst\prospektiv	
pdps 2.1.8	
pdps 2.1.8\der echte freunde hat"	1
pdps 2.1.8\der arbeitnehmer"	1
pdps 2.1.8\der familienmensch"	1
pdps 2.1.8\der sänger in amerika"	1
pdps 2.1.8\Schule fertig machen"	1
peis 2.1.9	
Traum / Id.entw. 2.1.10	
adomain\traum dom. "Musik"	1
b general beliefs	0
c control-beliefs	0
d strategy beliefs	0
pms 2.1.11	
pms 2.1.11\nie penner"	1
selbstkonzept\sk + 2.1.12	
sk + 2.1.12\sk+ willenskraft	1
attr. sk+ int. harte arbeit/training	1
attr. sk + 2.1.13\external\attr. sk+ ext. familie	1
sk - 2.1.14\sk- mangelnde anstrengungsbereitschaft	1
attr. sk - 2.1.15\external\attr. sk- ext. fehl. struktur	1
subjekt. intelligenzkonzept 2.1.16	
subj. int.konz.: aus seinem leben etwas machen	1
subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17	0
2.1.19\ambiguität\ambig.: ambivalent	1
2.1.19\b crea.proc.:vorbereitung durch soz. sit. antizipation	1
2.1.19\c creative person / creative press	0
2.1.19\c crea-pers.: aktiv, vorbereitet	1
2.1.19\d subj. schulentw.: störer ausschließen	1
2.2.1\wert.pers.: "grenzenkenner"	1
2.2.1\wert pers.: soz. kompetenz	1
2.2.2\wert selbst: soz. Kompetenz	1
3.1.2\sk schule: neg.	1
3.1.3\I schule: pos.	1
3.1.4\efe schule: pos.	1

3.2.1\see zukunft: zuversicht	1
3.2.2\sk zukunft: pos.	1
3.2.3\kü zukunft: SK I (eher internal)	1
3.2.4\efe zukunft: valenz eher hoch	1

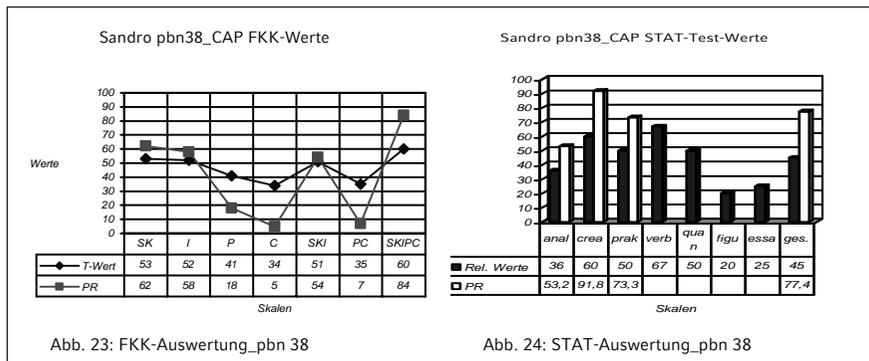
Tab.11: Codes und Codehäufigkeiten der qualitativen Datenanalyse des Interviews pbn57

A5.2 Sandro

Pbn-Cod. HS Sandro pbn38_CAP
 Text I-NIK hauptschuleI-NIK HS Sandro pbn38_CAP
 STAT-Screen CAP (integrativer Problemlöser _ Tendenz synthetisch-kreativer Problemlöser)

Sandro ist 16 Jahre alt und besucht im 9. Schulbesuchsjahr die Jahrgangsstufe 8 einer Münchener Hauptschule. Nach vierjähriger Grundschulzeit wechselte der Schüler zunächst auf das Gymnasium. Hier musste er zunächst die 7. Klasse wiederholen, bevor er nach weiter anhaltenden schulischen Problemen in die Hauptschule kam. Er lebt bei seinen Eltern in München.

A5.2.1 Einzelfallorientierte Analyse der psychometrischen Daten des FKK und STAT



Der Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK) ergab folgendes Ergebnis (Abb. 23): Das FKK-Profil des Schülers zeigt durchschnittliche T-Werte für die Skalen FKK-SK (generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten: T-Wert 53) und FKK-I (Internalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen: T-Wert 52). Die externalen Primärskalen FKK-P (Soziale Externalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen: T-Wert 41) und FKK-C (Fatalistische Externalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen: T-Wert 34) liegen deutlich unter dem mittleren Wert von 50 der T-Skala (FKK-P: PR 18; FKK-C: PR 5). Daraus ergibt sich für die Sekundärskalen FKK-SKI (Selbstwirksamkeit) folgerichtig ein durchschnittlicher T-Wert von 51 (PR 54), dagegen für FKK-PC (Externalität) der sehr niedrige Wert von 35 (PR 7). Die Tertiärskala FKK-SKI-PC (Internalität vs. Externalität: T-Wert 60) fasst die Ergebnisse dementsprechend zusammen bei einem sehr hohen Prozentrang von 84.

Interpretativ wird ein Bild des Jugendlichen deutlich, dessen Selbstkonzept geprägt ist von einer guten Selbstsicherheit. In Problemsituationen sieht Sandro seine Handlungsmöglichkeiten, kennt Handlungsalternativen und stützt sich dabei auf ein gutes Maß an Selbstvertrauen (vgl. FKK-SK). Erfolge im Leben sieht er eher als Abhängig von eigener Anstrengung und Leistung (vgl. FKK-I). Abhängigkeitsgefühle von anderen Menschen sieht er bei sich und seinem Leben kaum. Sandro fühlt sich durch mächtige Andere (powerful others) nur wenig beeinträchtigt und erkennt Ereignisse im Leben als ebenso wenig fremdverursacht. Der Jugendliche ist relativ frei von Gefühlen der Ohnmacht und Hilflosigkeit (vgl. FKK-P). Der niedrige Wert für Fatalistische Externalität deutet auf eine sehr

geringe Schicksalsgläubigkeit hin. Der Schüler glaubt nicht an die Bedeutung des Zufalls und sieht Möglichkeiten, sich von Pech zu schützen. Glück spielt für Erfolg eine nachrangige Bedeutung (vgl. FKK-C). Insgesamt überwiegen bei Sandros mittlerem Wert für das generalisierte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (FKK-SK) zusammenfassend (vgl. FKK-SKI-PC: T-Wert 60; PR 84)

- interne Kontrollüberzeugungen,
- relative Unabhängigkeit von Zufallseinflüssen,
- geringe Fremdbestimmung, hoher Grad wahrgenommener Autonomie,
- und ein eher aktives und handlungsorientiertes Verhalten gegenüber (subjektiv neuartigen) Anforderungen.

Die Ergebnisse des STAT-Tests (Sternberg-Triarchic-Abilities-Test) ergaben folgendes Profil an analytischen, kreativ-synthetischen und praktisch-problemlösenden Fähigkeiten als Primärskalen des Fähigkeitstests 8Abb. 24): Bei einem PR von 45 des STAT-Gesamtergebnisses (relativer Wert richtig gelöster Testaufgaben: 45) zeigt die quantitative Analyse der Skalen für analytische (STAT.anal.: PR 53,2), synthetisch-kreative (STAT.crea.: PR 91,8) und praktisch-problemlösende Fähigkeiten (STAT.prakt.: PR 73,3) zeigt ein relativ ausgeglichenes Bild über die Skalen hinweg (alle über Quartil 50). Insgesamt bewältigt der Jugendliche (1) *analytische Probleme* (Problemstellung losgelöst von eigenen Erfahrungen, klar definiert, von außen vorgegeben, Information zur Problemlösung gegeben, eine richtige Lösung mit einer Methode zu finden), (2) *praktische Probleme* (Erfahrungswelt des Subjekts relevant, schlecht definierte Probleme, erforderlich sind Problemerkennung und -formulierung, zusätzliche Information notwendig, verschiedene mögliche Lösungen und Wege) und (3) *synthetisch-kreative Problemstellung* (Mut für eigene Methode erforderlich, Probleme müssen auf neue Art und Weise gesehen und entdeckt werden, Problemneudefinition notwendig) erfolgreich, wobei eine sehr gute Kompetenz in synthetisch-kreativen Fähigkeiten auszumachen ist.

Im STAT-Screening wurde Sandro aufgrund der erfolgreichen Bewältigung aller Problem-bereiche dem Typus "integrativer Problemlöser_Tendenz synthetisch-kreativer Problemlöser" zugeordnet (Typ CAP).

A5.2.2 Qualitative Analyse der narrativen Daten des Leitfadentinterviews I-NIK

Sandro stand dem Interview mit Neugier und der Bereitschaft gegenüber, Auskunft über sich und seine Zukunft zu geben. Dabei drückte sich der Schüler klar aus und äußerte sich meist kurz und prägnant. Zunächst schilderte er in Leitfragenteil A seine Freizeitorientierungen und Interessen (LF 1.1/1.2). Dabei richtet sich der Jugendliche an den sozialen Kontaktmöglichkeiten der Peer-Group aus (Kat.: 1 Freizeit/themen/freun). Obwohl Sandro in die Pflege und den Ausbau seines sozialen Netzwerks investiert (vgl. Zeile 8f.), ist ihm die Fragilität sozialer Systeme bewusst. Aufgrund der Erfahrung des Durchfallens und eines Umzugs im Grundschulalter zog der Jugendliche den Schluss, Freunde seien vergänglich, Interessen und individuelle Orientierungen nicht. Trotz der sozialen Aufgeschlossenheit und des subjektiven Werts sozialer Kontakte wurden die Freizeitorientierungen Sandros deshalb als "primär inhaltlich orientiert" codiert (Kat.: 1 Freizeit/primäre inhaltliche Orientierung):

Ich mein, Freunde sind zwar wichtig, aber wenn ich jetzt zum Beispiel ausziehen würde oder was anderes, Freunde findet man wieder und, ja Fußball kann man ja immer spielen. (Zeile 12-13)

Abschnitt B des Leitfragenkatalogs beinhaltet Fragen zu Identität und Selbstthematisierungen retrospektiv (LF 2.1.6 f.), aktuell (LF 2.1.1 ff.) und prospektiv (LF 2.1.8 ff.). Die aktuelle Deskription seiner Person (aktuell deskriptives personales Selbst: Kat. adps 2.1.1) fokussiert Eigenschaften und Merkmale, die sich Sandro selbst in der Auseinandersetzung mit der Umwelt zuschreibt: Der Schüler schildert für ihn zwei kennzeichnende Eigenschaften: Ehrgeiz als motivational-emotionale Kategorie mit einer klaren Zielorientierung auch im Kontext Schule (Kat.: adps 2.1.1/themen/"der ehrgeizige"/adps prod./adps emot.) sowie prosoziale Verhaltensweisen wie Hilfsbereitschaft usf., eine Einschätzung, die er auf die Aussagen von Anderen stützt. (Kat.: adps 2.1/themen/"der prosoziale"/adps soz.) (vgl. Zeile 14 ff.).

Obgleich er hier auf eine rein positive Selbstbeschreibung zurückgreift, erkennt er in evaluativer Perspektive seiner Person (aktuell evaluatives Idealselbst) vor allem den Kontext Schule folgenden Wunsch (Kat.: aeis 2.1.2/themen/"der bessere schüler"/adps emot./prod.):

Interviewer: Bist du mit dir, so wie du dich beschrieben hast 100% zufrieden, oder anders gefragt, was würdest du an dir ändern wollen, wenn du könntest? Sandro: **In der Schule wär ich gerne besser. [...]** Das ist eigentlich mein einziges Ziel. (Zeile 22-26)

"Mein einziges Ziel" (Zeile 26): die Ebene schulischer Leistungsfähigkeit spielt für sein eigenes Selbstbild, Identitätswürfe und -projekte offenbar eine prägende Rolle. Warum dies so ist, klärt sich bei der näheren Betrachtung der retrospektiven Selbstthematisierungen Sandros. Der Schüler musste die 7. Klasse des Gymnasiums wegen mangelhaften Leistungen wiederholen, bis er schließlich aufgrund anhaltender schulischer Probleme auf die Hauptschule wechselte. Diese Phase in seiner Bildungsbiographie hat er über den Kontext Schule hinaus als für seine Person relevanten Bruch erlebt (Kat.: retrospektiv/kont.diskont. 2.1.6/klassenwiederholung):

Sandro: Hm, **also bei mir war da so ein Bruch. [...]** Das war in der 7. Klasse, wo ich durchgefallen bin, das allererste Mal. Das war dann so, da bin ich durchgefallen und zwar auf dem Gymnasium war ich da noch, und dann bin ich durchgefallen in der 7. Klasse und da hab ich mir dann gesagt, "jetzt musst du mehr daran arbeiten, jetzt musst du mehr machen" und da war das dann, eigentlich, ja. [...] Interviewer: [...] Warum war das für dich einschneidend? Weil du deine Freunde [in der Klasse aufgeben musstest]? Sandro: Ne, ne, das wars nicht, sondern ich hab, äh, damals echt Angst um meine Zukunft gehabt. Also, weil ich nicht gewusst hab, was ich jetzt machen soll, oder wie es jetzt weiter geht. Interviewer: Und wie hat sich das weiterentwickelt? Hast du jetzt das Gefühl, dass alles passt, jetzt im Moment? Sandro: Im Moment ist alles in Ordnung. Glaub ich, ja. (Zeile 61-67)

Sandro hat die Nichtversetzung in die nächste Jahrgangsstufe und den Wechsel an die Hauptschule als Zeit existentieller Zukunftsangst gespeichert. Dabei zeigt die Analyse der narrativen Daten, dass der Schüler aus der Erfahrung des Nichtentsprechens bzgl. (schulisch leistungsbezogener) Normen

folgt, andere erwarten von ihm, er solle sich und sein Verhalten nach dem Grundsatz sozialer Erwünschtheit richten (Kat.: aeos 2.1.3/themen/"der angepasste konformist"/aeos emot./aeos soz.). Der Jugendliche generalisiert demnach seine bereicherspezifischen schulischen Negativ-Erfahrungen auf den weiteren sozialen Kontext:

Sandro: Also, zum Beispiel jetzt in der Schule oder so was, glaub ich, **ich sollte so sein wie die anderen das wollen, dass ich bin.** Also, zum Beispiel wenn sie jetzt wollen, dass ich netter oder höflicher bin oder sowas, dann ... ich glaub, so sehen die das alles. [...] **Ich glaub, dass die Leute [Ann: Lehrer] nicht immer mit mir zufrieden sind, weil ich hab meinen eigenen Willen und ich glaub, dass die Leute damit nicht so zufrieden sind. Weil sie öfter ihren eigenen Willen durchsetzen wollen.** [...] Bei mir ist das so: Ich hab meine Meinung, du hast deine Meinung und wenn dir irgendwas an mir nicht gefällt, dann ist das halt so. Kannst du auch nichts dran ändern. Entweder du magst mich so wie ich bin oder halt nicht, und andersrum halt genauso. (Zeile 30-37)

Nach dem subjektiven Konzept von Schule erwarte das System in den Augen Sandros "angepasste Konformisten" (vgl. Coding aeos 2.1.3). Erstaunlich ist, dass der Wert für Soziale Externalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen des FKK-Fragebogens (T-Wert 41) relativ niedrig ist. Zwar weiß der Schüler um die Notwendigkeit sozial adaptiven Verhaltens, handelt und bewertet (sich als Person) aber weitgehend nach dem selbst formulierten Handlungsskript:

Ich hab meine Meinung, du hast deine Meinung und wenn dir irgendwas an mir nicht gefällt, dann ist das halt so. (Zeile 36-37)

Diese Einschätzung prägt auch die Wahrnehmungen über die Fremdeinschätzung seiner Person, seiner Fähigkeiten und seiner Schwächen durch andere (aktuell deskriptives soziales Selbst: adss 2.1.4):

[2.1.4] Interviewer: Was haben andere für ein Bild von dir? Sandro: Also, natürlich ist es ja so, dass es immer erst drauf ankommt, wer das ist. Wer da über mich redet. So **im allgemeinen glaub ich, dass von beiden Seiten was dabei ist, was Gutes und was Schlechtes. Also, weder nur Gutes noch nur Schlechtes.** Interviewer: Was meinst du, ist das Gute und was ist das Schlechte? [...]

Sandro: Ja, das Gute ist, dass ich schon öfter nett bin zu den Leuten und höflich, also dass ich halt manchmal weiß, was sich gehört und was nicht. Das Schlechte, ja, dass ich halt oft widerspreche, weil ich halt schon meine Meinung genau begründen will, eigentlich. Interviewer: Und du meinst, dass Leute das stört. Sandro: Ja, schon. (Zeile 38-44)

Der 16-Jährige offenbart ein Menschenbild, das jedem Menschen Stärken und Schwächen zuschreibt und weder das Subjekt im Vakuum zwischen Perfektum und Imperfektum differenziert betrachtet (Kat.: adss 2.1.4/themen/"der mit stärken und schwächen"/adss kog). Soziale Kompetenz sieht Sandro dabei als von anderen anerkannte Stärke (Kat.: adss 2.1.4/themen/"der sozial kompetente"/adss soz.), als Schwäche die oben thematisierte Tendenz, offen und unabhängig von sozialer Erwünschtheit sein Meinung zu äußern (Kat.: adss 2.1.4/"der seine meinung vertritt"/adss soz./adss emot.). Freunde fände er bei den Menschen, die seine "Meinung respektieren" (Zeile 46). Dieses an sich selbstverständliche Bildungsziel und Prinzip demokratischer und partizipationsorientierter schuli-

scher Bildung erkennt der Jugendliche gemäß seinen Erfahrungen und Selbstthematizierungen nicht. Deshalb fällt die Bewertung dieser Einschätzung von Schule subjektiv folgerichtig so aus (LF 2.1.5: aktuell evaluatives soziales Selbst), dass Sandro nicht nur auf Leistungen und schulisch notwendige Kompetenzen reduziert werden möchte. Der Jugendliche sucht soziale Anerkennung im "Positiven" seiner Person:

Interviewer: Findest du es gut so, wie dich die anderen sehen? Sandro: Ähm, also ja, mir wärs wichtig, **mir wärs auf jeden Fall nicht wichtig, wenn sie über irgendwelche Leistungen oder Talente reden würden, aber mir wärs wichtig, darüber wenn sie reden würden, also über die Positiven Sachen. Das wär mir wichtig, wenn sie darüber reden.** Interviewer: Also generell, dass das Fazit zu dir als Person positiv ist? Sandro: Genau. Interviewer: Und was ist das, was du dir wünschst, dass man über dich sagt? Ist dir wichtig, dass man sieht, dass du eine eigene Meinung hast? Oder ist es dir wichtig, dass man sagt, du bist einfach ein netter Kerl, kannst gut mit Leuten umgehen, bist höflich? Sandro: Ich würd eher sagen, das zweite. Weil, das ist dann so schon bisschen entscheidender, weil wenn viele Leute erfahren, ja das ist ein netter und höflicher Kerl, dass ist schon mal der erste Eindruck und das ist schon mal gut. (Zeile 48-54)

Insgesamt wird in der Analyse der Eindruck eines im Selbstbild stabilen und selbstsicheren Jugendlichen deutlich, der aufgrund der schulischen Misserfolgserlebnisse geprägt wurde und jetzt seinen Weg zunächst gefunden zu haben scheint (Kat.: pdps 2.1.8/"der konstante"):

Ich glaube, dass ich mich nicht mehr so sehr viel verändere, weil viele Leute ja auch damals gesagt haben, dass ich mich seitdem [Anm: Bezug zu schulischen Problemen, in deren Konsequenz er am Gymnasium zunächst die Klasse wiederholen und dann auf die Hauptschule wechseln musste], also wo ich grad erzählt hab, so verändert hab, also stark verändert hab. Und deshalb glaub ich, also, dass ich mich in nächster Zeit nicht mehr so stark verändere. Also, ich denk vom charakterlichen oder irgendwie anders, glaub ich nicht. (Zeile 74-76)

So differenziert der Schüler Selbstthematizierungen mit Blick auf die eigene Historizität aufzuweisen hat, so genau erarbeitet er sich Identitätswürfe und Projekte. In LF 2.1.8 (Kat. prospektives deskriptives personales Selbst: pdps 2.1.8) offenbart der Schüler den Normalitätswunsch nach einem schulischen Abschluss und einer Ausbildung als Mechatroniker (Kat.: pdps 2.1.8/"der Lehrling / der student"):

Sandro: Wo ich arbeiten werde [weiß ich] noch nicht, aber was ich machen möchte, eigentlich schon. [...] **Ich möcht gern Mechatroniker werden.** [...] Das ist jetzt ein Beruf, der ist zusammen gesetzt aus Elektroniker und Mechaniker und des ist jetzt neu gemacht, weil zum Beispiel ein Mechaniker unten in seiner Werkstatt zum Beispiel, nicht die Sachen von einem Elektroniker übernehmen kann, Elektriker, tschuldigung, übernehmen kann. Und so wurde das zusammen gemacht und so können gleich beide in einem arbeiten. Interviewer: Und wie bist du da drauf gekommen, was macht dir daran Spaß? Sandro: Weil ich hab jetzt ein Praktikum bei MAN gemacht, da hab ich auch Mechatroniker gemacht und das hat mir viel Spaß gemacht, weil einfach, also ich hab nicht ganz soviel über den Beruf kennen gelernt. Aber ich konnte, ich hatte einen kleinen Einblick. Und dieses Technische und Elektronische... Interviewer: Hat dir gefallen? Sandro: Ja, hat mir gefallen. (Zeile 77-83).

An die Stelle von realitätsfernen Jugendträumereien (Kat.: peis 2.1.9/"kein ideal - kein modell") oder Idolen, die mit der eigenen Lebenswirklichkeit wenig keine Überschneidungen haben, tritt ein Normalitätswunsch, an den der Junge glauben kann (Kat.: 2.1.10b/traum pos. belief):

Ich glaub schon, dass ich das schaffe. (Zeile 87)

Als Traum bezeichnet Sandro höchstens seinen Wunsch nach materieller und emotionaler Sorglosigkeit (Kat.: 2.1.10a/traum dom. "frei von sorgen"/"reichtum"):

Aber, äh, jetzt so nen Traum haben, immer genügend Geld zu haben und nie sich um irgendwas Sorgen machen zu müssen, das hab ich eigentlich schon. (Zeile 99-100)

Als prospektives Idealselbst und Identitätsprojekt des beruflichen Kontexts erhofft sich Sandro Aufstiegsmöglichkeiten und Alternativen, die er nach der erfolgreichen Ausbildung zum Mechatroniker ergreifen kann (Kat.: peis 2.1.9/"der berufliche aufsteiger"; Kat.: 2.1.10a/traum dom. "beruflicher aufstieg"):

Sandro: Es wär für mich ein Traum, wenn es nicht nur mit dem Mechatroniker vorwärts gehen würde, sondern wenn ich viele Möglichkeiten hätte, noch das auszubauen. Oder irgendwie was anderes zu machen. [...] Wenns viele Möglichkeiten und Chancen gäbe, da aufzusteigen. Interviewer: Und privat? Hast du da noch Vorstellungen oder einen Traum? Oder lässt du es einfach kommen? Sandro: Lass ich kommen. (Zeile 102-103)

Die psychometrisch angedeutete internale Kontrollüberzeugung zeigt sich dann auch bei seiner Antwort auf die Frage, von was es denn abhängt, ob sein Traum in Erfüllung geht. Für Sandro spielt die Abhängigkeit von anderen dabei eine untergeordnete Rolle: er und die eigene Leistung sind entscheidend für Erfolg oder Misserfolg (Kat.: 2.1.10c/traum int. cont.):

Sandro: Das hängt davon ab, ob ich den Beruf erlerne oder nicht. Interviewer: Das heißt, damit der Traum in Erfüllung geht, musst du den Beruf auch wirklich erlernen, musst dich hier hinhocken auf deinen Hosenboden... Sandro: Ja, genau. Interviewer: Das siehst du ganz klar, nur wenn du Leistung bringst, dass du das schaffen kannst? Sandro: **Ja, genau. Nur wenn ich die Leistung bring, dann schaff ich das.** (Zeile 109-111)

Die qualitative Analyse seines Selbstkonzepts eigener Fähigkeit steht im Zentrum des Leitfragenteils C (LF 2.1.12 - 2.1.17). Die angesprochene Zuversicht ob der eigenen beruflichen Zukunft stützt der Schüler dabei auf (1) seinen Ehrgeiz (Kat.: 2.1.12/sk+ ehrgeiz), (2) Durchhaltevermögen (Kat.: 2.1.12/sk+ durchhaltevermögen) und (3) mit dem Bewusstsein, klare Ziele in seinem Leben zu besitzen (Kat.: 2.1.12/sk+ zielvorstellungen / entwürfe und projekte):

Sandro: Ja eigentlich, wie vorher schon gesagt, bau ich schon darauf, auf meinen Ehrgeiz, dass ich das halt unbedingt schaffen will. Weil ich glaub, wenn man den nicht hat und keine Vorstellung hat, wenn man jetzt sagt: Ja, ich möchte jetzt das mal machen und schaut... Interviewer: Also, du tust was dafür? Sandro: **Ja, ich tu was dafür. Und ich glaub auch nicht, dass ich das jetzt einfach stehen und liegen lassen würde, nur wenn was anderes kommen würde, das mich jetzt faszinieren würde.** (Zeile 123-125)

Diese Stärken führt der Schüler auf seine Motivation zurück, die sich im Zuge der Erfahrungen bzgl. schulischer Misserfolgsereignisse eingestellt hat (Kat.: 2.1.13/attr. sk+ int. motiv. Konsequenz aus Klassenwiederholung):

Interviewer: Woher kommen diese Stärken? Sandro: Ich glaub, vielleicht hatte ich das schon immer, **aber es ist erst so richtig gekommen nach dem Erlebnis in der 7. Klasse, weil sonst hätte ich das ja schon am Anfang der 7. Klasse oder in der Hälfte gesehen. Oder eingesehen, dass ich jetzt mal was tun muss oder so was.** Interviewer: Also, glaubst du, dass es wichtig war für dein Leben, sich das bewusst zu machen? Sandro: Ja. (Zeile 126-129)

Was Sandro hier implizit anspricht, ist eine mangelnde Anstrengungsbereitschaft, die zu den schulischen Problemen maßgeblich beigetragen hat und aus denen er seine Konsequenzen zieht. Explizit formuliert der Schüler dies auf die Frage nach seinen Schwächen (Kat.: 2.1.14/sk- mangelndes Durchhaltevermögen):

Sandro: Ne Schwäche? Also, das passt ja eigentlich nicht zusammen, aber mein Ehrgeiz und dann aufzugeben. **Aber irgendwie besteht immer das Risiko darin, dass man irgendwie aufhört. Ich weiß jetzt nicht wie oder wann, aber irgendwie könnte das ja mal passieren.** Interviewer: Also, du hast selbst im Grunde, weil du Ehrgeiz als wichtigen Wert erkannt hast, dass du selbst mal nicht mehr die Kraft hast, irgendwo zu kämpfen, wenns drauf ankommt. Sandro: Ja, genau. [...] Interviewer: Kommt die Angst zu scheitern daher, dass du mal durchgefallen bist? Sandro: Ja, sicher. (Zeile 131-135)

Eine weitere Quelle für die qualitative Untersuchung des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten ist die subjektive Theorie der (eigenen) Intelligenz, wie sie in LF 2.1.16 fokussiert wird. Für Sandro besteht - auf dem Hintergrund der eigenen (vorbelasteten) Bildungsbiographie - Intelligenz nicht nur im (a) Erreichen bestimmter Bildungsabschlüsse (Kat.: 2.1.16/subj. int.konz.: bildungsabschlüsse), sondern zeigt sich (b) vor allem darin, ob eine Person etwas in ihrem Leben erreicht und selbst gesteckte Ziele realisieren kann (Kat.: 2.1.16/subj. int.konz.: aus seinem Leben etwas machen). Eine Selbsteinschätzung hinsichtlich des letzteren Aspekts, einer Art Lebensbewältigungskompetenz, fällt Sandro freilich schwer, da er die Verwirklichung des Identitätsprojekts "Mechatroniker" und den weiteren beruflichen Werdegang noch nicht abschätzen kann:

[2.1.16] Interviewer: Würdest du dich selbst als intelligent bezeichnen? Warum oder warum nicht? Sandro: **Also, Intelligenz, das ist, würd ich sagen, jedem selbst überlassen, wie er einen intelligenten Menschen sieht.** Interviewer: Worin siehst du ihn? Sandro: Hm, (Pause) **ich seh einen intelligenten Menschen nicht nur darin, zum Beispiel, wenn der jetzt Abi hat oder Universität fertig und sein Diplom hat oder so. Sondern, ja, wenn er weiß, wie man sich im Leben zurecht findet, halt da weiterkommt, ohne dass man irgendwie abgeschlagen wird.** [...] Interviewer: Wie würdest du dich selbst einschätzen? [...] Sandro: Vielleicht zeigt sich das in der Zukunft noch, also ich weiß es jetzt noch nicht. Ich kann mich selber nicht genau einschätzen. (Zeile 137-143)

Zu wissen, "wie man sich im Leben zurecht findet" (Zeile 140 f.), beinhaltet zudem eine gewisse Planungsoffenheit (Kat.: 2.1.17/subj. krea.konz.: planungsoffenheit) und Vielseitigkeit an Fähigkeiten

und Wahrnehmung an subjektiven Möglichkeiten (Kat.: 2.1.17/subj. krea.konz.: vielseitigkeit), so der Schüler (subjektive Theorie der eigenen Kreativität). Dementsprechend sieht der Jugendliche subjektiv neuartige Situationen grundsätzlich als Chance (real life creativity, LF 2.1.19a-d; Kat.: 2.1.19a/ambig.: positiv - chance). Hierbei zeigt sich eine hohe Ambiguitätstoleranz gegenüber mehrdeutigen Problemstellungen, wie sich schon bei dem STAT-Test (Skala STAT.crea.) angedeutet hat.

Interviewer: Machen dir solche Situationen eher Angst oder freust du dich über jede neue Herausforderung und Erfahrung? Sandro: Ne, Freude, weil ich seh das immer ganz gelassen, wirklich. (Zeile 169-171)

Dabei sieht er keine besondere Möglichkeit und Notwendigkeit, sich auf neue Herausforderungen in bestimmter Weise vorzubereiten. Entscheidend bei deren Bewältigung seien (a) Motivation und eine hohe Anstrengungsbereitschaft (Kat.: 2.1.19b/crea.proc.: motivation und harte arbeit) sowie (b) Gelassenheit und intuitives Abwarten der Anforderungen (Kat.: 2.1.19b/crea.proc.: intuitives zukommen lassen):

Sandro: Ja, eigentlich, richtig vorbereiten kann mans nicht nennen, aber ich schau halt mal wie es ist. Und dann aber häng ich mich dann schon rein. Interviewer: O.k., du stimmst dich drauf ein und wenn dann aber Forderungen kommen, dann gehts los. Sandro: Genau. (Zeile 175-176)

Die Schule könne ihm und anderen Schülern v.a. in der beruflichen Vorbereitung durch die Vermittlung sozialer Kompetenzen helfen (Kat.: 2.1.19d/subj. schulentw.: soziales lernen ermöglichen).

Sandro: Im Beruf würd ich sagen [hilft einem die Schule bei der Bewältigung subjektiv neuartiger Situationen], ja. Interviewer: Und wie macht das Schule? Sandro: Im Beruf würde ich sagen, **Schule bereitet schon sehr gut vor, weil zum Beispiel, wenn man das zu Hause im Elternhaus nicht so hat, dann bereitet die Schule schon gut darauf vor, höflich zu sein und den ersten Eindruck gut zu bestehen.** (Zeile 184-185)

Gerade die Hauptschule hat Sandro wieder Erfolgserlebnisse ermöglicht. Deshalb sieht er den theoretisch benannten *Handlungsraum Schule* grundsätzlich "optimistisch", da er "zur Zeit gut in der Schule" ist (Zeile 197) (Kat.: 3.1.1/see schule: zuversicht) und er sich selbstwirksam erlebt (Kat.: 3.1.2/sk schule: pos.). Schulisch überwiegen ganz klar internale Kontrollüberzeugungen (Kat.: 3.1.3/sk schule: pos.), wie folgende Aussagen belegen:

Interviewer: Hast du Einfluss darauf, dass deine schulische Situation zukünftig positiv(er) verläuft? Wie schätzt du dich selbst ein? Sandro: Äh... das ist jetzt ein bisschen schwierig, weil es hängt eigentlich davon ab, dass ich, ähm, viel Stoff, den ich jetzt hab, schon, also den hatte ich schon. Das heißt, dass ich ihn eigentlich auch schon einigermaßen kann. Und das ist jetzt ein bisschen schwer zu beantworten. Interviewer: Also, hängt das von dir ab oder von anderen Sachen? Wenn du dich reinhängst, schaffst du es dann auch? Sandro: **Ja, von mir hängt das ab.** Interviewer: Falls du das alles wirklich dafür tust, was du deiner Meinung nach selbst tun kannst, kann doch eigentlich nichts mehr schief gehen, oder doch? [...] Sandro: **Ja, wenn ich mich reinhäng, dann schaff ich es auch. Weil dann niemand etwas dagegen hat, dass es schief läuft, oder so.** (Zeile 198-207)

Diese Aussagen geben bereichsspezifisch und orientiert an der konkreten Lebenswirklichkeit Sandros exakt das psychometrische Ergebnis des Fragebogens zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen wieder (siehe oben). Die Ereignis-Folge-Erwartung im Kontext Schule (Schulabschluss ist ebenfalls positiv konnotiert (Kat.: 3.1.4/efe schule: pos.):

Also, ich will nur in der Schule erfolgreich sein, dass dann meine Zukunft gesichert ist. (Zeile 211)

Bezüglich des komplexen Handlungsraums Zukunft wirken analog zum Handlungsraum Schule interne Kontrollüberzeugungen (Kat.: 3.2.2/sk zukunft: pos.) und eine grundsätzlich optimistische Zukunftsorientierung (Kat.: 3.2.1/see zukunft: zuversicht). Allerdings erkennt Sandro die Problematik des Mangels an Ausbildungsstellen (vgl. STAT 10.1, Zeile 9f.), die jedoch für seine Antizipation der Zukunft zeitlich und inhaltlich keine dominante Rolle zu spielen scheint (Kat.: 3.2.4/efe zukunft: velenz eher hoch):

Interviewer: Wie lange im voraus schmedest du Zukunftspläne? Sandro: Ich würd sagen, schon noch ein Stück weiter als bis zum Schulabschluss, weil ich will ja eigentlich schon wissen, also ich weiß ja eigentlich schon, was ich werden will. Und ich würd sagen, bis nach der Ausbildung. Und dann weiter schauen. (Zeile 225-230)

A5.2.3 Einzelfallbezogene qualitative Analyse identitätstheoretischer Konstrukte

[a] Situationale Selbstthematisierungen

Situationale Selbstthematisierungen als narrative Auseinandersetzung der Person mit sich selbst betreffenden Erfahrungen wurden im Theorieteil auf dem Hintergrund *kognitiver, sozialer, emotionaler, körperorientierter sowie produktorientierter* Rekonstruktionsmodi diskutiert (Keupp u.a. 2002, 219). Dabei gibt Tabelle XXX u.a. eine Übersicht über die Codierungen bzgl. der Selbstthematisierungen des Interviews mit Sandro.

- *Emotionale Rekonstruktionsmodi*: Emotionale Selbstthematisierungen und ggf. Standards kennzeichnen solche Erfahrungen, auf deren Basis des entwickelten Selbstwertgefühls sich Sandro sicher fühlt und Vertrauen in das eigene (schulische, soziale usw.) Handeln hat. Der Schüler stützt seine Selbstsicherheit nach eigenen Aussagen v.a. auf zwei Eigenschaften seiner Person (vgl. Kat.: adps 2.1.1): (a) seinen Willen, seine Anstrengungsbereitschaft und seinen Ehrgeiz (Kat.: adps 2.1.1/themen/“der ehrgeizige“/adps emot.) sowie (b) seine soziale Kompetenz und prosoziale Grundeinstellung (Kat.: adps 2.1.1/themen/“der prosoziale“/adps emot.). Allerdings ist bereichsspezifisch im Kontext Schule eine Verunsicherung festzustellen: „Ich sollte so sein wie die anderen das wollen, dass ich bin“ (Zeile 30) (Kat.: aeos 2.1.3/themen/“der angepasste konformist“/aeos emot.). Sandro führt dies selbst auf schulische Misserfolgserlebnisse zurück, sein Scheitern am Gymnasium, das er so formuliert:

Bei mir war da so ein Bruch. [...] Das war in der 7. Klasse, wo ich durchgefallen bin, das allererste Mal. [...] ich hab, äh, damals echt **Angst um meine Zukunft** gehabt. Also, weil ich nicht gewusst hab, was ich jetzt machen soll, oder wie es jetzt weiter geht. (Zeile 61-67)

Aus diesem Grund benennt Sandro als grundlegendes Ziel auf der evaluativen Perspektive des Selbst (Idealselbst: aeis 2.1.2) Schule bzw. die Teilidentität Schüler als zentrales Thema seiner emotionalen Selbstthematisierung (Kat.: aeis 2.1.2/themen/“der bessere schüler“/aeis emot.):

In der Schule wär ich gerne besser. [...] Das ist eigentlich **mein einziges Ziel**. (Zeile 22-26)

- *Soziale Rekonstruktionsmodi*: Soziale Selbstthematisierungen oder Standards reflektieren die von Sandro wahrgenommene Fremdeinschätzung seiner (schulischen, sozialen usw.) Fähigkeiten und Kompetenzen. Die Kategorie adss 2.1.4 (aktuell deskriptives soziales Selbst) fokussiert diesen Aspekt der Selbstthematisierung. Sandro setzt sich auf metatheoretischer Ebene mit dem Vakuum aus individuellen Stärken und Schwächen auseinander (Kat.: adss 2.1.4/“der mit stärken und schwächen“/adss 2.1.4):

Im Allgemeinen glaub ich, dass von beiden Seiten was dabei ist, was Gutes und was Schlechtes. Also, weder nur Gutes noch nur Schlechtes. (Zeile 38 f.)

Dabei erkennt er sich von anderen v.a. durch seine sozialen Fähigkeiten im Umgang mit anderen Menschen anerkannt (Kat.: adss 2.1.4/“der sozial kompetente“/adss emot.). Auf der anderen Seite nimmt er soziale Ablehnung in Bezug auf seine Tendenz zur offenen und teilweise konfrontativen Meinungsäußerung wahr (Kat.: adss 2.1.4/“der seine Meinung vertritt“/adss soz.). Aufgrund der schulischen Erlebnisse von Aussonderung (aus dem Gymnasium) in Folge von negativen (schulischen) Leistungsbeurteilungen zieht Sandro auf evaluativer Ebene der Fremdeinschätzungen (aktuell evaluatives soziales Selbst: Kat. aeis 2.1.5) für sich folgendes Fazit (Kat.: aeis 2.1.5/themen/“der nicht nur nach seinen Leistungen beurteilt wird“):

Mir wärs auf jeden Fall nicht wichtig, wenn sie über irgendwelche Leistungen oder Talente reden würden, aber mir wärs wichtig, darüber wenn sie reden würden, also über die Positiven Sachen [von mir]. (Zeile 48 f.)

- *Kognitive Standards*: Daran anknüpfend beinhalten kognitive Selbstthematisierungen solche Referenzpunkte (Standards), die eigene (schulische, soziale usw.) Stärken und Schwächen kennzeichnen. Das qualitative Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (vgl. mittlerer Wert der FKK-SK-Skala mit T-Wert 53; FKK-SKI T-Wert 51) ist geprägt durch ein subjektiv zugeschrieben Durchhaltevermögen (2.1.12\sk+ durchhaltevermögen) und klare Identitätsentwürfe und (schulisch-berufliche) Zielorientierungen (2.1.12\sk+ zielvorstellungen / entwürfe und projekte), die Sandro auf die negative Erfahrung des Nichtbestehens von gymnasialen Anforderungen zurückführt (2.1.13\ internal\ attr.sk+ int. motiv. Konsequenz aus Klassenwiederholung). Im Zuge dieser Erfahrungen gibt der Schüler an erkannt zu haben, dass er "jetzt [...] mehr daran arbeiten, jetzt [...] mehr machen" muss (Zeile 61 f.). Die subjektive Analyse seiner Schwächen beinhalten interessanter Weise den gleichen Aspekt seiner persönlichen Stärkebilanz: Durchhaltevermögen (2.1.14\sk- mangelndes durchhaltevermögen). Aufgrund des schon erlebten und internal zugeschriebenen Scheiterns aufgrund mangelnder Anstrengungsbereitschaft schließt der Jugendliche nicht aus, wieder in ähnlicher Weise subjektiv zu „versagen“ (2.1.15\ internal\ attr. sk- int. misserfolgserlebnisse):

Aber irgendwie besteht immer das Risiko darin, dass man irgendwie aufhört. Ich weiß jetzt nicht wie oder wann, aber irgendwie könnte das ja mal [wieder] passieren. (Zeile

131 f.)

- **Körperorientierte Standards:** Körperorientierte Standards sind Reflektionen bzgl. der selbst erfahrenen körperlichen Fähigkeiten für das (schulische, soziale, berufliche usw.) Handeln. Aufgrund der Dominanz emotionaler, sozialer und kognitiver Rekonstruktionsmodi wurden in den Narrationen keine solchen Selbstthematisierungen identifiziert. Dies ist ein Hinweis darauf, dass praktische und körperbezogene Kompetenzen in der Wahrnehmung v.a. schulischer Erfahrungen entweder keine Rolle spielen oder kein Problem für den Schüler darstellen.
- **Produktorientierte Standards:** Produktorientierung meint in diesem Kontext solche Selbstthematisierungen, bei denen Sandro reflektiert, was er durch seine (schulische) Anstrengung und Tätigkeit glaubt, „bewirken“ zu können. „Also, ich will nur in der Schule erfolgreich sein, dass dann meine Zukunft gesichert ist.“ (Zeile 211) (Kat.: 3.1.4/efe schule: pos.). Sein Projekt „Mechatroniker“ ist abhängig von dem erfolgreichen Abschluss seiner schulischen Bildungsbiographie und den geschilderten und erhofften späteren Aufstiegsmöglichkeiten. Schule unterliegt bzgl. produktorientierter Standards also einer prospektiven Ausrichtung zukünftiger Identitätswürfe und Ziele.

[b] Dominierende Teilidentität

Die Ebene der Teilidentitäten beinhaltet selbstbezogene situationale Erfahrungen als Bild des Subjekts von sich selbst auf dem Hintergrund bestimmter (Rollen-) Kontexte: z.B. Teilidentität Schüler, soziale (Teil-) Identität in den Kontexten Peer-Group, auf der gegengeschlechtlichen (intimen) Beziehungsebene, in der Familie (Identität als Sohn und Teil des Familienclans) sowie der Bereiche Beruf / Praktikum / Auszubildender usw.. Die dabei dominierende Teilidentität im Interviewverlauf war neben der *Teilidentität Schüler* die *soziale Identität* des Schülers. Die schulische Identität ist geprägt von einer subjektiv problematischen Retrospektive (Erfahrung dauerhaft negativer Leistungsbeurteilung mit den Folgen Klassenwiederholung, Wechsel vom Gymnasium bis auf die Hauptschule). Momentan konzentriert sich der Schüler jedoch zuversichtlich auf den Abschluss (qualifizierter Hauptschulabschluss) im kommenden Schuljahr und seine ausbildungsbezogenen Pläne im Anschluss an das Ende seiner Schulzeit. Sein Selbstbild und seine (Identitäts-) Strategien (siehe unten) haben viele Anteile der Teilidentität Schüler (negativ: Schulversager). Dagegen ist die soziale Teilidentität über die Peer-Group hinaus für Sandro eine Quelle der Anerkennung hinsichtlich seiner analysierten sozialen Fähig- und Fertigkeiten.

[c] Identitätsgefühl

Das Identitätsgefühl wurde als Konstrukt in zweierlei Dimensionen beschrieben:

- **Selbstgefühl:** (Emotional-evaluative) Bewertungen über die Qualität und Art der Beziehung zu sich selbst als positive oder negative Selbsteinschätzung hinsichtlich der Entfernung oder Nähe entlang der selbst gesetzten Standards. Sandro konnte die schulischen Referenzpunkte (Standards) der Teilidentität *Schüler* in der Vergangenheit nicht erfüllen. Das subjektive Erleben von Aussonderung (vom Gymnasium) führt trotz aktuell positiver Rückmeldung und Selbstwirksamkeitsgefühle an der Hauptschule zu einer ambivalenten Einschätzung seiner Person im Kontext

Schule. Deshalb spielen die Anerkennungsmöglichkeiten im sozialen Kontext eine bedeutende kompensatorische Rolle, um eine negative Selbsteinschätzung und emotionale Selbstherabsetzung zu vermeiden. Die meta-theoretischen und meta-emotionalen Aspekte seiner Abwägung von erfüllten und unerfüllten Standards wurden schon diskutiert: „Im allgemeinen glaub ich, dass von beiden Seiten was dabei ist, was Gutes und was Schlechtes. Also, weder nur Gutes noch nur Schlechtes.“ (Zeile 38 f.)

- **Kohärenzgefühl:** (Emotional-evaluative) Bewertung, wie die Person die Anforderungen ihres Alltags bewältigen kann. Hier geht es um die subjektive Einschätzung über die Sinnhaftigkeit eigener Projekte sowie über die Umsetzung von Entwürfen zu Projekten und deren Realisierung. Wie Sandro selbst angibt, beschränken sich Identitätsprojekte v.a. auf den Kontext Schule und Beruf: „Ich würd sagen, [ich schmiede meine Zukunftspläne] schon noch ein Stück weiter als bis zum Schulabschluss, weil ich will ja eigentlich schon wissen, also ich weiß ja eigentlich schon, was ich werden will. Und ich würd sagen, bis nach der Ausbildung. Und dann weiter schauen.“ (Zeile 225-230). Da er dies als absolut erreichbar hält (Kat.: 3.2.1/see zukunft: zuversicht) und sich in der Schule momentan als selbstwirksam erlebt (Kat.: 3.1.1/see schule: zuversicht; 3.1.2/sk schule: pos.; 3.1.3/ l schule: pos.), erkennt er sein Handeln als authentisch und sinnvoll an. Eine Demoralisierung als Gegenpol zum Konstrukt Kohärenzgefühl geht nicht aus den narrativen Daten hervor.

Die biographischen Kernnarrationen sind auf dem Hintergrund dieses Identitätsgefühls zu lesen.

[d] Biographische Kernnarration

- (1) Bei mir war da so ein Bruch. [...] Das war in der 7. Klasse, wo ich durchgefallen bin, das allererste Mal. Das war dann so, da bin ich durchgefallen und zwar auf dem Gymnasium war ich da noch. [...] ich hab, äh, damals echt Angst um meine Zukunft gehabt. Also, weil ich nicht gewusst hab, was ich jetzt machen soll, oder wie es jetzt weiter geht. (Zeile 61-67)
- (2) In der Schule wär ich gerne besser. [...] Das ist eigentlich mein einziges Ziel. (Zeile 22-26)
- (3) In der Schule oder so was, glaub ich, ich sollte so sein wie die anderen das wollen, dass ich bin. [...] Ich glaub, dass die Leute [Anm: Lehrer] nicht immer mit mir zufrieden sind, weil ich hab meinen eigenen Willen und ich glaub, dass die Leute damit nicht so zufrieden sind. Weil sie öfter ihren eigenen Willen durchsetzen wollen. (Zeile 30-37)
- (4) Ich hab meine Meinung, du hast deine Meinung und wenn dir irgendwas an mir nicht gefällt, dann ist das halt so. (Zeile 36-37)
- (5) Mir wärs auf jeden Fall nicht wichtig, wenn sie über irgendwelche Leistungen oder Talente reden würden, aber mir wärs wichtig, darüber wenn sie reden würden, also über die Positiven Sachen. Das wär mir wichtig, wenn sie darüber reden. (Zeile 48-54)
- (6) Sandro: Wo ich arbeiten werde [weiß ich] noch nicht, aber was ich machen möchte, eigentlich schon. [...] Ich möcht gern Mechatroniker werden. (Zeile 77 ff.)
- (7) Ja, genau. Nur wenn ich die Leistung bring, dann schaff ich das. (Zeile 109-111)

- (8) Ich seh einen intelligenten Menschen nicht nur darin, zum Beispiel, wenn der jetzt Abi hat oder Universität fertig und sein Diplom hat oder so. Sondern, ja, wenn er weiß, wie man sich im Leben zurecht findet, halt da weiterkommt, ohne dass man irgendwann abgeschlagen wird. (Zeile 137-143)

Die ausgewählten Textstellen enthalten solche Aussagen über die eigene Identität bzw. Identitätsziele und –strategien, in denen Sandro „auf den Punkt kommt“ (vgl. Keupp u.a. 2002, 229). Diese reflexiven Verdichtungen wurden im theoretischen Teil der Untersuchung als biographische Kernnarrationen eingeführt. Sandro beschreibt hier ausgehend von schulischen Misserfolgerlebnissen (Textpassage 1) die Ziele der dominierenden Teilidentität Schüler (Textpassage 2). Trotz seiner Anstrengungsbereitschaft gerät der Jugendliche immer wieder in konflikträchtige Situationen mit Lehrern u.a., die er auf die Art seiner Meinungsäußerung zurückführt (Textpassage 3), die für ihn jedoch konstituierend ist (Textpassage 4). Die Suche nach sozialer Anerkennung stützt Sandro kaum noch auf leistungsbezogene Kategorien (Textpassage 5). Sein „großes“ Identitätsprojekt ist eine ordentliche Ausbildung (Textpassage 6), die er von sich und seiner Leistung abhängig sieht (Textpassage 7). Der Schüler möchte im Leben etwas erreichen und weiterkommen, zumindest ohne wieder „abgeschlagen“ zu werden, wie in der 7. Klasse, den „Bruch“ (Zeile 61) in seinem Leben (Textpassage 8).

[e] Identitätsentwürfe und Identitätsprojekte

Die Analyse der (Identitäts-)Strategien und Muster nach Camilleri (1990) zeigt folgendes Identitätskonstrukt für den Jugendlichen:

- *realistische Identität*: Strategien, die auf einen längeren Prozess der Subjekterfahrungen und auf einer begründeten Einschätzung über die wahrscheinlich Zukunft basieren, sind Kennzeichen realistischer Identitätsmuster des Jugendlichen. Sandro hat am Gymnasium Aussonderung erfahren und sich subjektiv als Schulversager erlebt. Diese Erfahrung sieht der Junge dennoch konstruktiv, zeigt Anstrengungsbereitschaft, antizipiert (soziale) Anforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten, analysiert eigene Stärken und Schwächen. Die Identitätsprojekte des Schülers sind realitätsnah.

Aus diesen Identitätsmustern sind v.a. zwei Typen von Identitätsprojekten qualitativ zu analysieren (vgl. Siegert/Chapman 1987):

- *Identitätsprojekt Typ 2: Realisierung von Lebensplänen*. Die Zukunftsorientierung des Schülers ist geprägt von dem Willen und der Vorstellung, zukünftige Zielsetzungen zu erreichen. Dabei spielen die blockierten Realisierungsmöglichkeiten und die Enttäuschung über das Scheitern am Gymnasium eine bedeutende Rolle. Aus der Zukunftsangst der 7. Klasse hat Sandro auf der Hauptschule Entwürfe entwickelt, die er durch konkrete Handlungsziele (Praktikum, Ausbildungsentscheidung, Antizipation weiterer beruflicher Optionen) zu (Identitäts-) Projekten transformatiert hat. Seine Lebenspläne baut er zunächst auf die diesmal erfolgreiche Bewältigung schulischer Anforderungen:

Ich will nur in der Schule erfolgreich sein, dass dann meine Zukunft gesichert ist.
(Zeile 211)

[f] Codes und Codehäufigkeiten (qualitative Datenanalyse)

Die qualitative Datenanalyse des Interviews mit Sandro ergab folgende **Codes und Codehäufigkeiten** (Code-Matrix-Browser / MAX.qda2-Ausgabe modifiziert):

```
Code-Matrix-Browser Sandro pbn38_CAP
Leitfaden-Codes
1 Freizeit
1 Freizeit\themen\spo 1
1 Freizeit\themen\freun 1
1 Freizeit\primäre inhaltliche orientierung 1
2 Identität / Selbstkonzept
2.1 multiples selbst
a d p s 2.1.1
a d p s 2.1.1\themen\der ehrgeizige" 1
a d p s 2.1.1\themen\der prosoziale" 1
a d p s 2.1.1\ a d p s emot. 1
a d p s 2.1.1\ a d p s soz. 1
a d p s 2.1.1\ a d p s prod. 1
a e i s 2.1.2
a e i s 2.1.2\themen\der bessere schüler" 1
a e i s 2.1.2\themen\der charakterlich OK ist" 1
a e i s 2.1.2\ a e i s emo. 1
a e i s 2.1.2\ a e i s prod. 1
a e o s 2.1.3
a e o s 2.1.3\themen\der angepasste konformist" 1
a e o s 2.1.3\ a e o s emo. 1
a e o s 2.1.3\ a e o s soz. 1
a e o s 2.1.3\ a e o s prod. 1
a d s s 2.1.4
a d s s 2.1.4\themen\der mit stärken und schwächen" 1
a d s s 2.1.4\themen\der sozial kompetente" 1
a d s s 2.1.4\themen\der seine meinung vertritt" 1
a d s s 2.1.4\ a d s s emo. 1
a d s s 2.1.4\ a d s s soz. 2
a d s s 2.1.4\ a d s s kog. 1
a e s s 2.1.5
a e s s 2.1.5\themen\der nicht nur nach leistung beurteilt wird" 1
a e s s 2.1.5\themen\der prosoziale" 1
a e s s 2.1.5\ a e s s soz. 1
a e s s 2.1.5\ a e s s kog. 1
2.1 multiples selbst\retrospektiv
kont. diskont. 2.1.6
kont. diskont. 2.1.6\klassenwiederholung / durchfallen 1
hypo. retro. 2.1.7 0
2.1 multiples selbst\prospektiv
p d p s 2.1.8
p d p s 2.1.8\ "der konstante" 1
p d p s 2.1.8\ "der lehrling / der student" 1
p e i s 2.1.9
p e i s 2.1.9\ "der berufliche aufsteiger" 1
p e i s 2.1.9\ "kein ideal - kein modell" 1
Traum / Id.entw. 2.1.10
2.1.10\ a domain\traum dom. "reichtum" 1
2.1.10\ a domain\traum dom. "frei von sorgen" 1
2.1.10\ a domain\traum dom. "beruflicher aufstieg" 1
2.1.10\ b general beliefs\traum pos. belief 1
2.1.10\ c control-beliefs\traum int. cont. 1
2.1.10\ d strategy beliefs\traum strat. int. projekt 1
p m s 2.1.11
2.1.11\ "nicht allein sein" 1
2.1 multiples selbst\selbstkonzept
2.1.12\ sk+ durchhaltevermögen 1
2.1.12\ sk+ zielvorstellungen / entwürfe und projekte 1
2.1.13\ internal\attr. sk+ int. motiv. 1
konsequenz aus klassenwiederholung 1
2.1.14\ sk- mangelndes durchhaltevermögen 1
2.1.15\ internal\attr. sk- int. misserfolgserlebnisse 1
subjekt. intelligenzkonzept 2.1.16
2.1.16\ subj. int.konz.: aus seinem leben etwas machen 1
2.1.16\ subj. int.konz.: bildungsabschlüsse 1
subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17
2.1.17\ subj. krea.konz.: vielseitigkeit 1
2.1.17\ subj. krea.konz.: planungsoffenheit 1
2.1.18\ STAT-Refl.: bestimmter CAP-Typ erwartet 1
```

real life creativity 2.1.19	
2.1.19\ a ambiguität\ ambig.: positiv (chance)	1
2.1.19\ b creative process\ crea.proc.: intuitives zukommen lassen	1
2.1.19\ b creative process\ crea.proc.: motivation und harte arbeit	1
2.1.19\ c creative person / creative press\ crea-pers.: motivation (flow)	1
2.1.19\ d schule als vorbereitung auf leben\ subj. schulentw.: soziales lernen ermöglichen	1
3 Handlungsmöglichkeiten	
3.1 handlungsraum schule	
3.1.1\ see schule: zuversicht	1
3.1.2\ sk schule: pos.	1
3.1.3\ I schule: pos.	1
3.1.4\ efe schule: pos.	1
3.2 handlungsraum zukunft	
3.2.1\ see zukunft: zuversicht	1
3.2.2\ sk zukunft: pos.	1
3.2.3\ kü zukunft: ausgeglichen SKI-PC	1
3.2.4\ efe zukunft: valenz eher hoch	1

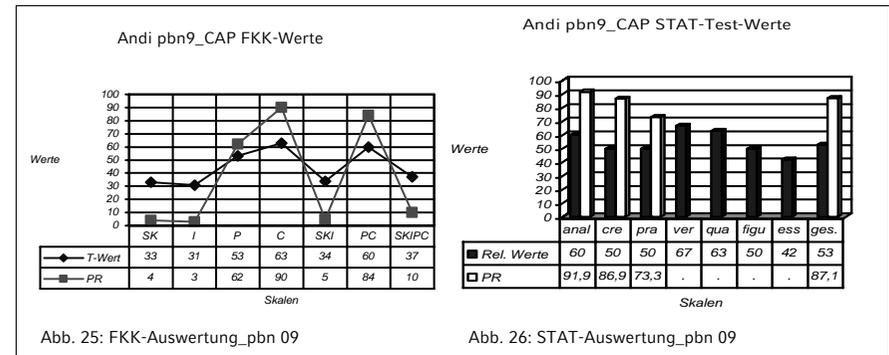
Tab. 12: Codes und Codehäufigkeiten der qualitativen Datenanalyse des Interviews pbn38

A5.3 Andi

Pbn-Cod. Gym Andi pbn9_CAP
 Text I-NIK gymnasium/I-NIK gym andi pbn9_CAP
 STAT-Screen CAP (integrativer Problemlöser)

Andi (gym andi pbn9_CAP) ist 15 Jahre alt und besucht die 8. Klasse an einem Münchner Gymnasium. Er lebt ohne Geschwister in der elterlichen Wohnung bei Mutter und Vater.

A5.3.1 Einzelfallorientierte Analyse der psychometrischen Daten des FKK und STAT



Die Auswertung des Fragebogens zum Kompetenz- und Kontrollüberzeugung (FKK) ergab folgendes Ergebnis (Abb. 25): Die Primärskalen FKK-SK und FKK-I zeigen eine deutlich unterschiedliche Ausprägung zu FKK-P und FKK-C. Das generalisierte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (FKK-SK: PR 4) und die Internalität generalisierter Kontrollüberzeugungen (FKK-I: PR 3) weisen darauf hin, dass Andi sehr selbstunsicher ist und nur über ein ausgesprochen niedriges Selbstvertrauen verfügt. Er sieht darüber hinaus nur wenig Handlungsmöglichkeiten in Problemsituationen, ist passiv und abwartend. In subjektiv neuartigen Kontexten und Handlungsanforderungen agiert er unsicher und kennt kaum Handlungsalternativen (vgl. FKK-SK). Zudem erreicht der Jugendliche selten das Geplante oder Gewünschte, vertritt eigene Interessen nur wenig erfolgreich. Über wichtige Ereignisse im Leben bestimmt er kaum und sieht Erfolge als wenig abhängig von eigener Anstrengung und persönlichem Einsatz. Eigene Handlungen erlebt er als wenig effektiv (vgl. FKK-P). Dagegen deutet der leicht überdurchschnittliche Wert Sozialer Externalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen (FKK-P: PR 62) darauf hin, dass sich Andi entsprechend stark von anderen Menschen (powerful others) abhängig fühlt. Er ist wenig durchsetzungsfähig und fühlt sich durch andere häufig benachteiligt. Es treten Gefühle wie Hilflosigkeit und Ohnmacht auf (FKK-P). Einen sehr hohen Wert weist die Skala für Fatalistische Externalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen auf (FKK-C: PR 90). Das bedeutet, dass Andi weit überdurchschnittlich schicksalsgläubig ist und Ereignisse im Leben als zufallsabhängig betrachtet. Er sieht kaum eine Möglichkeit, sich selbst vor Pech zu schützen, während Erfolg häufig von Glück abhängt (FKK-C). Analog dazu zeigen die zusammenfassenden Sekundärskalen folgende Werte: Selbstwirksamkeit (FKK-SKI: PR 5) und Externalität (FKK-PC: PR 84). Die

Tertiärskala Internalität versus Externalität (FKK-SKI-PC) drückt dieses Verhältnis in einem Prozentrang von 10 aus, was folgendermaßen interpretiert werden kann (vgl. Krampen 1991, 26 f.):

- Externale Kontrollüberzeugungen überwiegen
- Große Abhängigkeitsgefühle von Zufallseinflüssen
- Hohe Grad gefühlter und bewerteter Fremdbestimmung, geringe Autonomie
- Eher passive und abwartende Handlungsbereitschaft
- Sehr geringes Selbstbewusstsein
- Große Unsicherheit in Handlungsplanung und –realisation
- Ratlosigkeit in subjektiv neuartigen Situationen

Der STAT-Fähigkeitstest (Sternberg-Triarchic-Abilities-Test) ergab ein ausgewogenes Bild der Primärskalen für analytische, praktisch-problemlösende und synthetisch-kreative Fähigkeiten (vgl. Abb. 62). In der Skala für analytische Fähigkeiten (STAT.analy.) erzielte Andi den relativen Wert (Prozentsatz richtig beantworteter Aufgaben und Probleme) von 60, der einem Prozentrang von 91,9 entspricht. Die Skala für kreativ-synthetische Fähigkeiten (STAT.crea.) weist einen PR 86,9 auf, die Skala für praktisch-problemlösende Kompetenzen (STAT.prakt.) den PR 73,3. Bei der Lösung komplexer Probleme wendet Andi demnach integrative Strategien an, (1) die es ihm ermöglichen zu erkennen, welche Ideen oder Problemlösungen weiter verfolgt werden sollten (analytische Fähigkeit), (2) Strategien, Probleme oder Herausforderungen auf neue Art und Weise zu sehen (kreativ-synthetische Fähigkeit) sowie (3) Strategien, bei denen praktisch-problemlösend das soziale Umfeld und die situationalen Bedingungen bedacht werden müssen und andere von den Ideen überzeugt werden sollen (praktisch-problemlösende Fähigkeit).

Die führte im STAT-Screening zur Typisierung als integrativer Problemlöser (Tendenz analytisch und synthetisch-kreativer Typ): CAP.

A5.3.2 Qualitative Analyse der narrativen Daten des Leitfadentinterviews I-NIK

Der Schüler beschreibt sich selbst als Einzelgänger (Kat.: adps 2.1.1\themen\ "der einzelgänger") und Melancholiker (Kat.: adps 2.1.1\themen\ "der melancholiker"). Seine dominierenden Narrationen und Selbstthematisierungen beziehen sich auf die Schule, seine peer-Gruppe sowie seine Positionierung innerhalb sozialer Ansprüche von außen.

Seine Selbstbeschreibung konzentriert sich fast ausschließlich auf emotionale und soziale Dimensionen, während die Reflexion seiner sozialen Identität und den Erwartungen durch signifikante Andere (Freunde, Eltern) stark kognitive Dimensionen und produktorientierte Aspekte thematisiert (vgl. Tab. 13: Codes und Codierungen).

Andi macht den Eindruck eines Jugendlichen, der sich sowohl von seinen Peers, als auch Eltern wie von Lehrern kaum verstanden fühlt. Er ist auf der Suche nach "seinem Ding". Da dieser Ausgleich zwischen sozialer Erwartung und seinem Bedürfnis nach Authentizität und Unverwechselbarkeit für ihn kaum zu vereinbaren ist, hat Andi zwei Strategien gewählt: (1) Zuflucht in philosophische und musikalische Welten (Kat.: 1 Freizeit\meta-orie.) teilweise unter dem Einfluss von Drogenmissbrauch (Andi bezeichnet Drogen als "Reduktionsfilter" für seine vielen Gedanken; Kat.: 1 Frei-

zeit\themen\drugs); (2) Vermeidung sozialer Ansprüche und Überforderung durch Rückzug ("bin lieber allein") und proteischer Selbstentwürfe ("ich lasse alles fließen").

Im Interview werden zunächst Freizeitorientierungen betrachtet. Neben einer grundsätzlich diffusen sozialen Orientierung ("mal schauen, was so passiert ist. Und dann treff ich mich mit Freunden und wir gehen raus, ganz normal halt, sitzen nur rum, langweilig" [Z. 5ff.]) lenkt Andi das Gespräch sehr schnell auf eine primär individualorientierte Beschäftigung mit psychedelischer subkultureller Ausrichtung (Kat.: 1 Freizeit\primäre inhaltliche orientierung):

Ich höre immer Musik, auch beim Schulweg. Interviewer: Was für Musik ist das? Auf was stehst du? Andi: Auf 60er-Jahre-Musik. Psychedelic. Interviewer: Und hast du da so Favourite-Bands? Andi: Ja, Doors und so. Interviewer: Was gefällt dir genau an der Musik so? Oder an den Bands? Ist es für dich so der Ursprung des Rock, warum du die magst? Andi: Nein, eher nicht. Eher wegen den Drogen, das fasziniert mich. Interviewer: Mhm, dieses ganze Lebensgefühl. Andi: Ja. Interviewer: Ist es so, du und deine Kumpels, seid ihr da mehrere, die auf den Sound abfahren oder ist es dein eigenes Hobby? Andi: **Nein, die anderen hören das nicht** so, eher neue Sachen, moderne Sachen. Interviewer: Und **das ist dann dein Ding**, was du für dich alleine hast? Andi: **Ja, das finde ich auch gut so.** (Z. 7ff.)

Wenig später ergänzt der Jugendliche (Kat.: 1 Freizeit\pri.ind.orie.):

Andi: Na, Sport mach ich gar nicht und mit Freunden treff ich mich auch nur jeden 3. oder 4. Tag, weil die nerven auch manchmal ziemlich. **Also lieber bin ich alleine.** (Z. 16 ff.)

Im Gespräch stellt sich heraus, dass Andi regelmäßig (ca. alle zwei Wochen, wie er angibt) Marihuana konsumiert. Er erklärt dies mit einer Theorie, die sich auf sog. "Reduktionsfilter" bezieht (Kat.: 1 Freizeit\themen\drugs; 1 Freizeit\meta-orie.):

Interviewer: Entspricht die Musik, die man hört, oft dem Charakter, wie man ist? Andi: Ähm, ja also, Doors schon. Weil einerseits sind Drogen... Interviewer: Was fasziniert dich dran? Andi: Na, das kann man nicht beschreiben, also... Und **Jim Morris hat auch so düstere Texte geschrieben und des ist eben auch so...** Interviewer: Und ist es der Reiz, was fasziniert dich daran? Andi: An was? Interviewer: Ja, an diesen ganzen, du beschreibst so eine Atmosphäre, dieses Faszinierende, dieses Düstere zum Teil, dann diese Drogenexzesse, dass die in einer so berauscheden Welt sind. Was reizt dich da dran? Andi: **Na, an den Drogen nicht das Berauschede, eher wie das Aldus Huxley beschrieben hat, das mit dem Reduktionsfilter im Gehirn, dass man den mit Drogen halt ausschalten kann** und das finde ich schon sehr interessant. Interviewer: Das kenn ich gar nicht. Was ist das für ein Filter und was schaltet der aus? Andi: Der hat so ein Buch geschrieben über LSD und **jeder Mensch hat im Gehirn einen Reduktionsfilter, der filtert halt das, was man sehen will**, weil in echt sehen wir viel mehr, als das, was in unser Gehirn gelangt und den kann man mit bestimmten Drogen verringern, dass man dann mehr sieht. Das interessiert mich eben sehr. (Z. 24ff.)

Die Theorie, die Andi für sich "anwendet", fungiert in seiner Konstruktion bipolar: zum einen redu-

ziert der sog. "Reduktionsfilter" subjektiv unangenehme Wahrnehmungen und öffnet die selektive Perzeption ins Voluntative ("der filtert das, was man sehen will"). Zum anderen zeigt Andi in seinen Aussagen die Sehnsucht "mehr zu sehen", gewissermaßen als narrativer Code des Suchenden. Der Jugendliche bleibt dabei nicht auf einer theoretischen Metaebene (Kat.: 1 Freizeit\meta-orie.) stehen, sondern experimentiert gemäß seiner subjektiven Theorie mit unterschiedlichen Drogen und toxischen Substanzen:

Interviewer: Und wenn du so auf Doors abfährst, nimmst du dann selbst auch Drogen? Andi: Hab ich ... also manchmal... Interviewer: Musst es auch nicht sagen. Andi: **Also, einmal hab ich schon Härteres genommen...** Interviewer: Was war das? Andi: Ein halbes Kilo Sowieso-Pilze gegessen. Interviewer: Kenn ich gar nicht. Andi: **Magic-Mushrooms.** [...] Aber die waren ziemlich schlecht, die waren anscheinend schon ziemlich alt, jedenfalls hats nicht gewirkt. **Und sonst so alle 2 Wochen am Wochenende rauchen wir halt Marihuana.** Interviewer: Und ist das dann, was so in die Richtung geht, was du beschrieben hast, mit den Doors und so? Andi: Ja. (Z. 33 ff.)

Seinen regelmäßigen Drogenkonsum schränkt der Junge dann wie folgt ein, auch um sich von den "Anderen" abzugrenzen:

Ich will ja Drogen nicht missbrauchen, aber Marihuana ist genauso wie Alkohol, das machen die nur, damit ihnen schwindlig wird. Marihuana raucht eigentlich jeder, den ich kenn, auf Partys oder so. (Z. 38 ff.)

"Das machen dir nur, damit ihnen schwindlig wird", betont der Schüler, der seinen eigenen Drogenkonsum weder als Mitläufer-Aktivität vermitteln will, noch als Drogenmissbrauch verstanden haben möchte. Im Übergang des Interviews auf seine Person, seine personale und soziale Identität, charakterisiert Andi sich ohne zu zögern v.a. in emotionalen und sozialen Selbstthematisierungen mit dem Skript "Melancholiker" (Kat.: adps 2.1.1\themen\der melancholiker\adps soz./adps emot.), ein Konstrukt, das er so beschreibt:

Andi: Ja, dass man, hm, dass man **nicht alles positiv** sieht und **nicht dauernd lacht** und das **Leben nicht leicht** sieht. (Z. 45 f.)

Dies macht Andi zum Einzelgänger (Kat.: adps 2.1.1\themen\der einzelgänger\adps soz./adps emot.), wie er es darstellt. Er erkennt deutliche Unterschiede zu seinen Peers, bejaht jedoch noch während dieser Gesprächsphase die Zufriedenheit mit seinem geschiederten Selbstaussagen:

Interviewer: Vermisst du das manchmal bei deinen Kumpels [...]? Andi: Hm, ja selten. **Aber ich kenn keinen anderen, der in meinem Alter so ist, deswegen bin ich ja auch so wenig mit anderen zusammen,** weil die eben auch so auf Spaß aus sind. Ich mag sie so schon, aber.. Interviewer: Dir geht das Tiefgründige ab. Also, genießt du, so zu sein wie du bist? Andi: Ja. (Z. 50 ff.)

Wenig später skizziert der Jugendliche Aspekte, wie er sein sollte, ohne explizit zwischen seinem

Ought-Self und den sozialen Ansprüchen an ihn zu unterscheiden. Hier spricht er das erste Mal aus, dass "es nicht passt!", wie er ist. Anders als vorher selbstthematisiert er v.a. in kognitiver und produktorientierter Dimension (Kat.: aeis 2.1.2\themen\der abgelenkte"; aeis 2.1.2\themen\der schlechte schüler");

Andi: **Nein, also passen tuts nicht. Am meisten stört mich, dass ich mich so schlecht konzentrieren kann. Das sieht man auch an den schlechten Noten.** [...] Und was mich sehr stört, ich kann auch nicht abschalten. Also, ich hab immer viele Gedanken auf einmal und das stört mich schon manchmal sehr. Interviewer: Und liegen da auch die Konzentrationssachen dahinter, dass du dich einfach auf so viele Sachen konzentrierst... Und was für Gedanken sind das, die dich ablenken [...]? Andi: Also, das habe ich meinen Eltern auch schon einmal erklärt, ich ... hm... (sucht nach Worten)
Nein, ich weiß gar nicht was ich denke. Ich weiß, dass ich denke, aber ich weiß nicht was ich denk. (Z. 60 ff.)

Die selbst erlebte Hilflosigkeit im Kontext Schule steht für Andi im Zusammenhang mit seinem Schulwechsel von der Grundschule auf das Gymnasium (Kat.: aeis 2.1.2\themen\der abgelenkte"; 2.1.6\schulwechsel):

Andi: Doch, ist schon Unruhe. Manchmal würde ich schon gerne abschalten. Interviewer: Woher kommt das denn, war das schon immer so? Andi: Also, als kleines Kind war das noch nicht so, in der Grundschule nicht, **das kam im Gymnasium,** ich glaub, weil ich halt immer so, mit den Lehrern, damit kam die Unruhe. In der Grundschule war ich noch sehr ausgeglichen und konnte mich auf das konzentrieren. Interviewer: Kam die Unruhe dann durch Leistungsdruck, oder mit Lehrer, weil die nicht die Form gefunden haben, dich zu unterrichten, wie du es motivierend fandest? Andi: Ja, beides. Wo ich ins Gymnasium kam... Meine Mutter sagt, ich war früher so ausgeglichen, weil ich so viel gespielt habe und so viel Bewegung hatte und wo ich ins Gymnasium kam, und feste Lernzeiten hatte und da hat sich alles geändert. Und **meine Leistung steigt halt auch mit dem Lehrer.** Wenn ich einen guten Lehrer hab, dann bin ich in dem Fach auch gut. (Z. 65 ff.)

Zum einen integriert der Achtklässler eigene Erfahrungen aus Überforderungen und reflektiert meta-ätiologische Anteile durch seine Lehrer, andererseits (ko-) konstruiert er Aussagen seiner Mutter in seine Selbstthematisierungen mit ein. Er will verstanden werden (Kat.: aeos 2.1.3\themen\der verstandene jugendliche"), will dass auf ihn eingegangen wird und dass seine Lehrer ihm helfen.

Andi: Und meine Leistung steigt halt auch mit dem Lehrer. Wenn ich einen guten Lehrer hab, dann bin ich in dem Fach auch gut. Interviewer: Und was ist für dich **ein guter Lehrer?** Andi: (lange Pause, lacht) **Er ist halt sehr pädagogisch und versteht, dass wir Jugendliche sind. Und dann gibt es viele Lehrer, die das eben nicht verstehen. Und so viel von uns verlangen.** Interviewer: Also, die die auch mal was von eurer Persönlichkeit wissen wollen und eure Meinung integrieren... Andi: Ja, genau. **Halt mehr individuell auf die Schüler eingehen und nicht nur vorne stehen und ihren Stoff durchmachen.** (Zeile 68-71)

Entsprechend der sehr niedrigen Werte für das generalisierte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (PR 4) sowie der sehr niedrigen internalen Kontrollüberzeugung (PR 3) im Fragebogen für Kompetenz-

und Kontrollüberzeugungen (FKK) neigt Andi inzwischen dazu aufzugeben (Kat.: a e i s 2.1.2\themen\der aufgeber“):

Aber wenn ich mich vor ein Buch setze und merke, dass ich mich nicht konzentrieren kann, dann lern ich halt nicht weiter. Und deshalb hab ich auch nicht so gute Noten. **Das ist, glaub ich, auch ein Problem, dass ich halt dann aufgeb.** (Z. 74 ff.)

Andi gab zu Beginn des Interviews an, er wäre lieber allein. Befragt nach sozial evaluativen Aspekten des Selbst (Kat. aeos), d.h. ob es ihm wichtig sei, was andere über ihn denken und wie sie über ihn denken sollten, zeigt sich wieder diese Polarität zwischen der negativen schulischen Leistungserfahrungen (Kat.: aeos 2.1.3\themen\der gute schueler“) und seinem Ringen um Anerkennung in diesem kognitiv-orientierten Kontext (Kat.: adss 2.1.4\themen\der intelligente“):

Andi: Also ich finde das schon schön, dass die **vor mir Respekt haben wegen der Intelligenz.** (Z. 86)

Wenn Andi zurückblickt (retrospektive Selbstthematisierungen), sieht er immer wieder seine diskontinuierliche Entwicklung aufgrund des Schulwechsels, was in gewisser Weise seine hohen FKK-Werte hinsichtlich externaler fatalistischer Kontrollüberzeugung (FKK-C: PR 90) begründet (Kat.: retrospektiv/2.1.6\schulwechsel):

Andi: In der Grundschule war ich noch ein sehr fröhliches Kind, das hat sich dann auch geändert und so ab dem Anfang der Pubertät, so mit 12, Ende 12, da hat sich dann nicht so viel geändert, **da ist die Kurve dann halt gesunken, also das ist jedes Jahr jetzt irgendwie dasselbe.** (Z. 99 ff.)

Zum Bereichsspezifikum Schule hat der Jugendliche also ein ambivalentes Bild entwickelt: die Misserfolge wirken generalisierend negativ auf sein Selbstkonzept und seine Selbstbewertung, die eine Änderung der schulischen Situation implizieren könnte. Er sieht dennoch Schule als Systemvoraussetzung für den Bereich, auf den er sich zurückgezogen hat: Reflexion, Introspektion, Philosophie als Disziplin und Studienwunsch, was den gymnasialen Erfolg voraussetzt (Kat.: p e i s 2.1.9\der philosoph“). Andi hat in den Philosophen Nietzsche und Schopenhauer "signifikante Andere" gefunden, die er im wahren Leben bisher nicht getroffen hat. Identitätsassimilationsprozesse sind erkennbar, indem der Schüler die Personen und ihre Ideen an seine Identität anpasst und folgende Parallelen feststellt:

Andi: Philosophie hab ich schon viel gelesen. So **Nietzsche und Schopenhauer vor allem.** Interviewer: Und was interessiert dich daran. Andi: **Sie sind so kreativ, will ich sagen, weil die haben lauter neue Gedanken. Vor allem Nietzsche.** Schopenhauer hat ja nicht so viel geschrieben. Interviewer: Reizt dich da eher der Mut, vieles was bisher da war, über den Haufen zu hauen, oder reizt dich der Inhalt selbst? Weißt du, was ich meine? Reizt dich die Radikalität ihrer Arbeit oder die Radikalität ihrer Ergebnisse. Andi: Ja, das gehört irgendwie zusammen, glaube ich und vor allem die beiden wegen dem Atheismus, den die durchgebracht haben. Die haben mich, glaube ich, auch umgestimmt, würde ich sagen. (Zeile 115-118)

Die als Nihilismus bezeichnete Weltanschauung im philosophischen Werk Nietzsches bestreitet eine vorfindbare Sinnhaftigkeit der Welt. Feststehende Wahrheiten werden verneint: "Gott ist tot" (vgl. Friedrich Nietzsche: Die fröhliche Wissenschaft, München 1959, 166f.). Es existiert keine übergeordnete, ewige Instanz. Der Mensch ist auf sich selbst zurückgeworfen. Ähnlich scheint es den Aussagen nach auch Andi zu gehen, dessen Identifikation mit den atheistischen Anteilen Nietzsches identitätsakkomodistisch zu sehen sein können: die Anpassung der bestehenden Identität an die neue Erfahrung (vgl. Haußer 1995, 63).

Philosophie ist ja nur so für meine innere Befriedigung. (Z. 121)

Obwohl der Jugendliche viel in seine philosophische Leidenschaft investiert, ist ihm klar, dass dies keine realistischen Identitätswürfe sind. Hier wird eine Metaebene im sog. Patchwork der Identitäten klar erkennbar (vgl. Keupp 2002).

Ich glaub, ich werd mal irgendwas studieren, womit man auch wirklich Geld machen kann. (Z. 121f.)

Dies ist aber in den Zukunftskonstruktionen und Identitätswürfen Andis noch weit weg und Normalitätsideale, wie sie Keupp (2002) bei einer Mehrzahl der Jugendlichen in der ersten Phase der Erwerbsbiographie (Ausbildung) beschreibt, für ihn noch abwegig (Kat.: pms 2.1.11\der normale“):

Andi: Ja, dann so acht Stunden arbeiten und Frau und Kinder haben und in so einem Reihenhaus wohnen uns so Kombiwagen und nen Hund. **Dieses Durchschnittsleben, das ist eher grausam.** Interviewer: Woher kommt diese Grauen vor dieser Vision? Andi: Ja, wahrscheinlich von meinem Vater, weil der arbeitet auch 8 Stunden und hat Kinder zu Hause. Interviewer: Und da möchtest du nicht tauschen? Andi: Nö! [...] viele arbeiten auch so monoton, dass man halt abstumpft und dann kommt man nach Hause, legt sich aufs Sofa, schaut fern und geht ins Bett. Ja, sehr schlimm. (Z. 142 ff.)

Das einzige Identitätsprojekt, das der Schüler handlungsorientiert zu verwirklichen sucht und im Interview deutlich wird, ist wieder (wie schon am Beginn des Interviews) *seine Musik*. Er arbeitet hart an seinen instrumentalischen Fähigkeiten, schreibt Texte und träumt davon, eine Platte aufzunehmen (Kat.: 2.1.10\domain\traum dom. "Musik“).

Andi: Mal so ne Platte aufzunehmen, also, ne richtig gute, die halt dann Underground bleibt und die man dann nach 50 Jahren wieder findet und sagt: Die ist ja genial. (Z. 129 f.)

Hier wird deutlich, dass Andi noch vor der Suche nach Anerkennung durch andere die Selbstanerkennung und Selbstbestätigung sucht und sich bewusst von den Peers, die er zwar als Vergleichsgröße für eigene Identifikationen wahrnimmt, abzugrenzen versucht. In der Musik, die er unakademisch, quasi fernab der belasteten Schulidentität sieht, findet er den Explorationsspielraum, der ein höheres qualitatives Maß an Internalität als Glaube an eigene Handlungsmöglichkeiten zulässt (Kat.: 2.1.10\general beliefs\traum pos. belief“).

Gefragt nach der Einschätzung eigener Stärken fällt der Junge sofort wieder in seine negativ generalisierte Rolle als Schüler zurück und zieht seine Bilanz fast ausschließlich im Kontext schulischer Leistungen. Unspezifisch angesprochen auf seine Schwächen sagt Andi folgendes (Kat.: 2.1.14\sk-durchsetzungsvermögen; 2.1.14\sk-konzentrationsfähigkeit):

Andi: Ja, halt in Konzentration und... und halt Durchsetzungsvermögen... Interviewer: Mangelndes Durchsetzungsvermögen? Andi: Ja. Sehr mangelnd. Interviewer: Woran liegt das? Andi: Ja, ich weiß nicht, woran es liegt, aber **ich hab immer sehr viele Ideen und Gedanken und hör halt dann irgendwann damit auf und setz sie nicht durch.** Interviewer: Es geht um die Verwirklichung deiner... Andi: Ja, genau. Interviewer: Warum glaubst du, verwirklichst du die Dinge nicht? Andi: **Wahrscheinlich weil ich dran zweifel, dass es dann gut geht. Ich glaub, dass ich Angst davor hab, dass es schief geht.** (Z. 161ff.)

"Angst davor [...], dass es schief geht." Diese generalisierte Versagensangst (Kat.: 2.1.15\intena\attr-sk-int. versagensangst) beschreibt er auch in den Strategien, die er in subjektiv neuen Situationen anwendet. Er nennt diesen Prozess "Verlangsamung" (Z. 203) (Kat. 2.1.19\creative process\crea.proc.:Hemmung Verlangsamung) und beschreibt die Blockade bei jeder subjektiv neuartigen Konfrontation mit Problemen, Herausforderungen und eigenen Zielen und selbst gewählten Handlungsaufgaben (LF 2.1.19 Kat.: 2.1.19\ambiguität\ambig.: angst). Ihm scheint das Vertrauen ins ich selbst sowie in andere zu fehlen, was die Aussagen bzgl. der Beurteilung der Merkmale eines wertvollen Menschen (Interview-Abschnitt 2.2.1) plausibel macht (Kat.: 2.2.1\wert pers.: spontan, neugierig, offen):

Andi: Wertvoll? Interviewer: Guter Charakter, wertvoll? Andi: Das sind ja viele... Interviewer: Einfach drauflos. Andi: Keine Vorurteile, äh, gegenüber niemandem und, **wenn ich einen Menschen wertvoll finde, dann muss er ja nicht schlau sein** oder kreativ (lange Pause). Er soll auch spontan sein, wenn man spontan was ausmacht und sich dann trifft, neugierig, nicht langweilig und halt **keine Angst vor neuen Sachen, vor Experimenten** und so was. (Z. 218 ff.)

Wie sich im Text zuvor herauskristallisiert hat, treffen all diese Merkmale, die einen Menschen in den Konstruktionen Andis als wertvoll erscheinen lassen, auf ihn selbst nicht oder nur mit Einschränkung zu. Andi wertschätzt sich selbst nicht und ist auf der Suche nach einer rationalen Erklärung für sein subjektiv empfundenen Scheitern. Er legt sich gewissermaßen auf ein Argument fest, das identitätstheoretisch als *pathologische* Identität gedeutet werden kann: der kranke, behinderte Junge, der die Anforderungen aus einem quasi-medizinischen Kausalmodell gar nicht leisten kann, gleich was auch immer er versucht:

Andi: So lang ich solche Konzentrationsschwächen hab, hab ich glaub ich keinen Einfluss drauf. (Z. 231)

"Keinen Einfluss", keine internale Kontrolle (Kat.: 3.1.2\sk schule: neg.; 3.1.3\sk schule: neg.; vgl. FKK-I: PR 3). Auf die Nachfrage, wer oder was denn Einfluss nehmen könnte, wird entsprechend des pathologisch-medizinischen Modells argumentiert:

Interviewer: Kannst du die abstellen? Andi: glaub ich nicht. Interviewer: Und wer kann das? Andi: Keine Ahnung. Also, meine Mutter hat schon gesagt, **zum Psychologen gehen** und das machen wir auch mal und da geh ich ganz ohne Vorurteile ran. Aber selber glaub ich weniger. (Z. 235 ff.)

Neben der beschriebenen pathologischen Identität, die von der wichtigen Bezugsperson der Mutter indirekt gestützt wird, sprechen Lifton u.a. (1993) vom proteischen Selbst, was Andi später so beschreibt (Kat.: 3.2.1\see zukunft: keine erwartung):

Andi: [...] ich denk halt immer nach, aber das **lass ich es auch so fließen und schau was kommt.** (246f.)

Nach Lifton ermöglicht das proteische Selbst in Anlehnung an den griechischen Gott Proteus (konnte sich in verschiedene Gestalten verwandeln), dass ein Selbstgefühl entwickelt wird, welches sich nicht festlegt und gleichzeitig die subjektive Konstruktion von Kohärenz ermöglicht.

A5.3.3 Einzelfallbezogene qualitative Analyse identitätstheoretischer Konstrukte

[a] Situationale Selbstthematizierungen

Die Analyse der qualitativen Erfahrungsmodi des Selbst zeigten v.a. solche Selbstthematizierungen, die an sozialen und emotionalen Standards orientiert sind.

- *Emotionale Rekonstruktionsmodi*: Emotionale Standards geben an, wo sich Andi auf der Basis des entwickelten Selbstwertgefühls sicher fühlt und Vertrauen in das eigene Handeln entwickelt hat. Wie sich schon in der Interpretation der psychometrischen Daten angedeutet hat, verfügt Andi bereichsübergreifend nur über ein geringes Selbstbewusstsein und niedriges Selbstvertrauen (u.a. FKK-I: PR 3) bei gleichzeitiger hoher Fremdbestimmung und großer Schicksalsgläubigkeit (FKK-PC: PR 84). Dies zu verstehen und mit Inhalten der Lebenswirklichkeit des Schülers zu füllen, war u.a. Intention der qualitativ-inhaltsanalytischen Untersuchung und Analyse der narrativen Daten. Dabei beschrieb sich Andi als Einzelgänger (Kat.: adps 2.1.1\themen\der einzelgänger\adps emot.) und Melancholiker (Kat.: adps 2.1.1\themen\der melancholiker), der auch in der Freizeitorientierung seine eigenen Wege gehen will (Kat.: 1 Freizeit\pri.ind.orie.).

Ich bin gern alleine und vielleicht auch launisch, aber hauptsächlich melancholisch, ja... Interviewer: Hängt das zusammen, diese drei Sachen für dich? Andi: Ja doch, das gehört schon zusammen. Interviewer: Was ist für die Melancholie? Andi: **Ja, dass man, hm, dass man nicht alles positiv sieht und nicht dauernd lacht und das Leben nicht leicht sieht.** (Zeile 44-46)

Im sozialen Kontakt führt dies dazu, dass Andi verunsichert auf seine Peers reagiert:

Aber ich kenn keinen anderen, der in meinem Alter so ist, deswegen bin ich ja auch so wenig mit anderen zusammen, weil die eben auch so auf Spaß aus sind. Ich mag sie so schon, aber.. (Zeile 52)

Daneben fühlt er sich in der Teilidentität Schüler als Versager und kann sich auch im Kontext Schule auf kein bereichsspezifisch stabiles Selbstkonzept stützen (Kat.: aeis 2.1.2\themen\der abgelenkte\aeis emot.; aeis 2.1.2\themen\der schlechte schüler\aeis emot.). Der Junge fühlt

sich von seiner sozialen Umwelt kaum verstanden (Kat.: aeos 2.1.3\themen\der verstandene jugendliche") und steht neuartigen Situation mit Angst und Skepsis gegenüber, da er kein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten besitzt (Kat.: 2.1.19\ambiguität\ambig.: angst; 2.1.19\creative process\crea. proc.:Hemmung Verlangsamung). Andi wendet sich diesem Teil seiner subjektiven Wirklichkeit ab und konstruiert sich einen realitätsfernen (Identitäts-) Entwurf aus Musik (Kat.: 2.1.10\domain\traum dom. "Musik") und Drogenmissbrauch (Kat.: 1 Freizeit\themen\drugs). Sicher fühlt sich Andi zudem im philosophischen Diskurs, den er allerdings mit niemanden teilen kann (Kat.: peis 2.1.9\der philosoph").

Diese Distanz zwischen dem Vertrauen in das eigene Handeln und dem, was Andi als soziale Anforderung (an ihn) hält, beschreiben die Ausführungen zum STAT-Essay (10.1) über die neutrale gestellte Frage nach den Bedingungen für Lebenserfolg (ohne das subjektive Konzept für Lebenserfolg auf den schulischen, beruflichen, privaten, sozialen oder materiellen Bereich in der Fragestellung zu lenken):

Um Erfolg im Leben zu haben, braucht man Intelligenz, gutes Aussehen, einen natürlichen Charme, **Unbarmherzigkeit, Kaltblütigkeit**. Außerdem verhalfen ein großes Wissen in allen Bereichen und verschiedene Fremdsprachen zum Erfolg. **Man muss nach außen hin freundlich wirken**, damit sich andere Menschen um einen herum wohl fühlen, Gespräche beginnen und sehr redigewandt sein und **man darf niemals seine Abneigung gegenüber einem anderen verbal oder mit Gesten zeigen**. Die Leute mögen es, wenn man vortäuscht, dass man ihre Interessen teilt. Bei jedem Satz gegenüber einer wichtigen einflussreichen Person muss man erst die Konsequenzen überdenken.

Wenn man alle oder größtenteils die eben genannten Eigenschaften und Fähigkeiten nicht hat, ist das durchaus kein Hindernis. (STAT 10.1 Lebenserfolg: Zeile 1-15)

Der letzte Satz schränkt die teilweise polemisch argumentierenden Aussagen für die Person selbst ein: Andi selbst verfügt über diese „Schlüsselkompetenzen“ bzgl. Lebenserfolg nicht, was in seiner Konstruktion „kein Hindernis“ (STAT 10.1 Zeile 15) darstellt.

- **Soziale Rekonstruktionsmodi:** Soziale Standards beschreiben die von dem Jugendlichen wahrgenommenen Fremdeinschätzungen seiner (schulischen, sozialen usw.) Fähigkeiten und Kompetenzen. Die Distanz, die Andi gegenüber seiner sozialen Umwelt aufbaut, antizipiert er auch bei der Beurteilung der Fremdeinschätzung seiner Person. Er gibt an, andere sähen in ihm einen intelligenten, zurückgezogenen Jugendlichen, dem teilweise Arroganz unterstellt wird (Kat.: adss 2.1.4\themen\der arrogante"/adss soz.; adss 2.1.4\themen\der intelligente"/adss soz.):

Manche, die haben es mir auch gesagt, wie sie mich sehen. Manche halten mich für sehr schlau und einer aus meiner Klasse hält mich für arrogant und nicht nett, sagen viele. (Zeile 79)

Also ich finde das schon schön, dass die vor mir Respekt haben wegen der Intelligenz. Also, wenn die das von mir denken, dann finde ich das schon schön. (Zeile 86-87)

Wie schon das Essay über Lebenserfolg gezeigt hat, vermutet Andi, er müsse in den Augen anderer nichts mehr als funktionieren im Sinne eines Handelns nach sozialer Erwünschtheit (Kat.: aess 2.1.5\themen\der funktionierende"/aess soz.):

Findest du es gut so, wie dich die anderen sehen [...] von deinen Lebensumfeldern? Andi: Ähm, ja, sehr vernünftig, spießig und ja, arschkriecherisch, wenn ich das so sagen

darf. Interviewer: Arschkriecherisch bedeutet nicht authentisch sein zu können? Andi: Ja. Interviewer: Stehst du zu deinen Dingen? Andi: Ja (lacht). [...] Hast du für dich das Gefühl, dass man dir den Raum gibt, so zu leben wie du wirklich bist? Andi: Ja, das ist ja nicht schwierig. Interviewer: Indem du dann einfach deine Ruhe suchst, auch räumlich? Andi: Ja. (Zeile 88-93)

- **Kognitive Standards:** Andis (kognitive) Bilanz eigener Stärken und Schwächen ist auf dem Hintergrund des extrem niedrigen generalisierten Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten (FKK-SK: PR 4) zu bewerten. Bezüglich dem Kontext Schule betrachtet der Jugendliche seine Kompetenzen negativ (Kat.: 3.1.2\sk schule: neg.), wie sich auch in der evaluativen Perspektive des (Ideal-) Selbst zeigt (Kat.: a e i s 2.1.2\themen\der schlechte schüler"/aeis kog.):

Andi: Nein, also passen tuts nicht. Am meisten stört mich, dass ich mich so schlecht konzentrieren kann. Das sieht man auch an den schlechten Noten. (Zeile 60)

So lang ich solche Konzentrationsschwächen hab, hab ich glaub ich keinen Einfluss drauf [Anm: auf schulischen Erfolg]. (Zeile 231)

Andi hat eine *pathologische* Identität angenommen, die defektorientiert ist (Symptomatik Konzentrationsstörung; Kat.: 2.1.14\sk- konzentrationsfähigkeit) und ohne fremde Hilfe nicht zu einer internalen Kontrolle schulischer Erfolge führt: „Also, meine Mutter hat schon gesagt, zum Psychologen gehen“ (Zeile 235). Zudem entzieht sich Andi den äußeren Anforderungen, indem er eigene schulische Standards auf voluntativer Grundlage setzt: „Ich will eigentlich nur in den Fächern, die ich mag, erfolgreich sein, das ist auch so ein Problem“ (Zeile 240). Als Stärke sieht er seine Begabung im künstlerischen Bereich (Kat.: 2.1.12\sk+ kunst) sowie in Sprachen, wobei er nur letztere für schulischen Erfolg (Kat.: 2.1.12\sk+ sprachen) als relevant bewertet. Als Schwächen erkennt er mangelndes Durchsetzungsvermögen (Kat.: 2.1.14\sk- durchsetzungsvermögen) und führt dies auf eine massive Versagensangst (Kat.: 2.1.15\intena\attr. sk- int. versagensangst) zurück. Zudem benennt er mangelndes diplomatisches Verhalten (Kat.: 2.1.14\sk- mangelnde diplomatie und anpassung):

Ja. Und dann noch Anpassung. Weil das hatte ich schon oft in meiner alten Schule, dass ich Lehrer hatte, die mich nicht so gemocht hatten und Vorurteile hatten. Und dann fällt es mir sehr schwer, da noch diplomatisch zu sein. Die sehen das dann auch an meinem Gesichtsausdruck, dass ich sie nicht mag. Also, Diplomatie und Anpassung. (Zeile 163-164)

- **Körperorientierte Standards:** Die von dem Schüler selbst erfahrenen körperlichen Fähigkeiten für das jeweilige (schulische, soziale usw.) Handeln thematisiert der Schüler kaum. Im Gegenteil, sein Drogenkonsum (Kat.: 1 Freizeit\themen\drugs) beispielsweise habe weniger mit körperlicher als mit geistiger Wahrnehmung (Kat.: 1 Freizeit\meta-orie.) zu tun:

Ich will ja Drogen nicht missbrauchen, aber Marihuana ist genauso wie Alkohol, das machen die nur, damit ihnen schwindlig wird. (Zeile 38-39)

Andi ist einer der ganz wenigen männlichen Jugendlichen der Untersuchung, die als Freizeitorientierung keinerlei sportliche Aktivitäten nennen.

- **Produktorientierte Standards:** Das, was der Schüler, durch seine schulische Anstrengung und Tätigkeit glaubt, bewirken zu können, ist die Zugangsberechtigung zu Studium (Zeile 240 f.). Was er konkret beruflich oder im Studium machen oder erreichen will, weiß Andi noch nicht.

Entgegen seiner philosophischen Orientierung jedenfalls (Kat.: peis 2.1.9\“der philosoph“), könne er sich ein Studium der Philosophie aus folgendem Grund dennoch nicht vorstellen (Kat.: pdps 2.1.8\“Geld machen“):

Nein, ich glaub, ich werd mal irgendwas studieren, womit man auch wirklich Geld machen kann. (Zeile 119 f.)

Überhaupt lässt es Andi hinsichtlich der Zukunftserwartung (Situations-Ereignis-Erwartung; Kat. see) in Schule und mittlerer Zukunft einfach nur „fließen“ (LF 3.2.1; LF 3.3.1):

Kat.: 3.1.1\see schule: keine erwartung

Schule, wie gesagt ist bei mir überhaupt nicht im Vordergrund und deshalb hab ich auch viele Probleme mit meinen Eltern, aber **ich lass es halt immer fließen...** (Zeile 228)

Kat.: 3.2.1\see zukunft: keine erwartung

Ich denk halt immer nach, aber **das lass ich es auch so fließen und schau was kommt.** (Zeile 246)

[b] Dominierende Teilidentität

Bewusst offen wurde die Frage zum Lebenserfolg des STAT-Essays 10.1 (siehe oben) gestellt, so dass die Jugendlichen all jene Bereiche vom sozialen, schulischen bis beruflichen Kontext thematisieren konnten, die in ihrem subjektiven Konzept von Lebenserfolg bedeutsam sind. Andi schilderte die gesellschaftliche Realität als ein (Anforderungs-) Feld, das u.a. folgende Persönlichkeitseigenschaften oder Merkmale verlange: „Unbarmherzigkeit, Kaltblütigkeit. [...] Man muss nach außen hin freundlich wirken, [...] man darf niemals seine Abneigung gegenüber einem anderen verbal oder mit Gesten zeigen. Die Leute mögen es, wenn man vortäuscht, dass man ihre Interessen teilt. Bei jedem Satz gegenüber einer wichtigen einflussreichen Person muss man erst die Konsequenzen überdenken“ (STAT 10.1 Lebenserfolg: Zeile 1-14). Allerdings, so Andi, treffen diese Eigenschaften auf ihn nicht zu und sind nicht zwingend notwendig für subjektiven Lebenserfolg: „Wenn man alle oder größtenteils die eben genannten Eigenschaften und Fähigkeiten nicht hat, ist das durchaus kein Hindernis“ (STAT 10.1 Lebenserfolg: Zeile 15). Aus diesen Aussagen ist eine Analyse der dominierenden Teilidentität nicht zu treffen. Im Interview wurden die Bereiche Freizeitorientierung, Familie, Peer-Kontakte, Schule und Beruf näher thematisiert. Dabei zeigte sich, dass sich Andi v.a. Dingen Gedanken über sich selbst macht, die relativ unabhängig von sozialen, äußeren Anforderungen sind. Identitätswürfe sind zwar teilweise ungenau benannt (Studium, Beschäftigung mit Philosophie und Kunst), eine Realisierung in (Identitäts-) Projekte jedoch nicht abzusehen. Einen weiteren Aufschluss bzgl. der Frage der Teilidentitäten gibt Andis subjektive Schulentwicklungs-konzept: seine Vorstellung von der Schule, wie er sie sich erträumen würde (LF 2.1.19 d):

Kat.: 2.1.19\d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.

Andi: So lernt man also überhaupt nichts, finde ich. Ja, die perfekte Schule, wenn die ganzen Fächer überhaupt nicht da gewesen wären. Interviewer: Was wäre stattdessen da? Andi: Kunst wäre schon da und Musik... Interviewer: Wie würde der Unterricht aussehen? Und wie würde der Schultag aussehen? Andi: Ja, man sollte da auch selber mit entscheiden können, wann er beginnt und wann er endet. Und (lange Pause) die ganzen Fächer wären halt einfach nicht da, Bio und Physik und der ganze Schmarrn. [...] **Man sollte halt**

einfach Weltopenheit lernen und so, Kulturen und Religionen und Philosophien. (Zeile 212-216)

Auch aus diesen Narrationen ist keine Aussage bzgl. einer dominierenden Teilidentität bzgl. der sozialen Kontexte möglich. Am ehesten wäre im Fall Andi von einer *egozentrisch dominierenden Teilidentität* zu sprechen. Begrifflich weist „egozentrisch“ (lat. ego: Ich; centrum: Mittelpunkt) in diesem Fall auf die starke Selbstbezogenheit Andis hin, die alterstypische Teilidentitäten wie die des Schülers, des Freundes, des Berufsorientierten etc., die im sozialen Kontext verankert sind, verdrängt.

[c] Identitätsgefühl

Im Theorieteil wurde das Identitätsgefühl als Konstrukt aus (a) Selbstgefühl und (b) Kohärenzgefühl beschrieben. Die Analyse sowohl der qualitativen (MAXqda2-Inhaltsanalyse) wie auch psychometrischen Daten (FKK-Auswertung) ergibt dabei folgendes Bild:

- *Selbstgefühl* als emotionale Dimension der Bewertungen über die Qualität und Art der Beziehung zu sich selbst: Die beschriebenen Standards der Selbstthematisierungen sind die von Andi gesetzten Referenzpunkte, entlang derer sich seine Selbstbeurteilung ausdrückt. Der Schüler verfehlt dabei die von ihm benannten Standards weitgehend, er beschreibt sich im Kontakt zu anderen Peers und im Kontext Schule als selbstunwirksam (vgl. FKK-SKI: PR 5) und erhält kaum positive Rückmeldungen von anderen (vgl. FKK-P: PR 62), obgleich ihm dieses Feedback ein Bedürfnis ist, wie er sagt. Aus diesen beiden Befunden (subjektiv verfehlt Standards, ausbleibende Bestätigung und Anerkennung) kommt der Jugendliche zu einer negativen Selbsteinschätzung seiner Person und einer sehr großen fatalistischen Kontrollüberzeugungen (FKK-C: PR 90). Positive Gefühle wie Selbstakzeptanz, Selbstwertschätzung und Zufriedenheit verneinte der Schüler im Gespräch direkt und indirekt. Er selbst bezeichnet sich als melancholischen, emotional instabilen Einzelgänger (Kat.: adps 2.1.1\themen\“der einzelgänger“; adps 2.1.1\themen\“der melancholiker“):

Ich bin gern alleine und vielleicht auch launisch, aber hauptsächlich melancholisch, ja... Interviewer: Hängt das zusammen, diese drei Sachen für dich? Andi: Ja doch, das gehört schon zusammen. Interviewer: Was ist für die Melancholie? Andi: **Ja, dass man, hm, dass man nicht alles positiv sieht und nicht dauernd lacht und das Leben nicht leicht sieht.** (Zeile 44-46)

Allerdings äußert Andi nicht explizit negative Gefühle wie Selbsthass, Selbsttherabsetzung, auf die eine nachhaltige Verfehlung subjektiv bedeutender Standards schließen ließe.

- *Kohärenzgefühl* bezeichnet die gefühlsmäßigen Bewertungen darüber, wie er sich selbst bei der Bewältigung von Anforderungen des Alltags erlebt. Andi gibt an, bzgl. der Schule und der Zukunft keine Erwartungen zu haben (Kat.: 3.1.1\see schule: keine erwartung; 3.2.1\see zukunft: keine erwartung). Er sähe auch kaum Möglichkeiten, die Anforderung der Schule besser zu bewältigen, da er sich selbst pathologisiert, d.h. sich als Konzentrationsgestört betrachtet, was nicht seiner internalen Kontrolle zugänglich ist (Kat.: 3.1.2\sk schule: neg.; 3.1.3\ sk schule: neg.). Wie seine Ausführung zur Frage des subjektiven Konzepts des Lebenserfolgs zeigten (vgl. STAT-Essay 10.1), schreibt er sich keine der Bewältigungskompetenzen zu, die er in seiner gesellschaftlichen Analyse für eine Bedingung des Lebenserfolgs hält: „Wenn man alle oder größten-

teils die eben genannten Eigenschaften und Fähigkeiten nicht hat, ist das durchaus kein Hindernis“ (STAT 10.1 Lebenserfolg: Zeile 15). Dabei verdichtet und bewertet der Schüler seine Selbsterfahrungen (a) zu dem *Gefühl einer geringen subjektiven Sinnhaftigkeit* (Übersetzung von Identitätszielen in Entwürfe und Projekte) (Kat.: 3.1.1\see schule: keine erwartung; 3.2.1\see zukunfft: keine erwartung), (b) zu einem subjektiven *Gefühl von geringer Machbarkeit* (Realisierung von Projekten zu Identitätsprojekten) (Kat.: 3.1.2\sk schule: neg; 3.2.2\sk zukunfft: interaktional) und (c) zu einem subjektiven Gefühl von eingeschränkter *Verstehbarkeit* (Realisierung wir als Prozess reflektiert, der zwar selbstbestimmte Anteile enthält (vgl. FKK-I: PR 3), letztlich aber stark fremdbestimmt ist (vgl. FKK-P: PR 62).

[d] Biographische Kernnarration

1. Andi: Na, Sport mach ich gar nicht und mit Freunden treff ich mich auch nur jeden 3. oder 4. Tag, weil die nerven auch manchmal ziemlich. **Also lieber bin ich alleine.** (Z. 16 ff.)
2. Na, an den Drogen nicht das Berauschende, eher wie das Aldus Huxley beschrieben hat, das mit dem Reduktionsfilter im Gehirn, dass man den mit Drogen halt ausschalten kann [...]. **jeder Mensch hat im Gehirn einen Reduktionsfilter, der filtert halt das, was man sehen will.** (Z. 24ff.)
3. **Ich will ja Drogen nicht missbrauchen**, aber Marihuana ist genauso wie Alkohol, das machen die nur, damit ihnen schwindlig wird. (Z. 38 ff.)
4. Dass man **nicht alles positiv** sieht und **nicht dauernd lacht** und das **Leben nicht leicht** sieht. (Z. 45 f.)
5. **Aber ich kenn keinen anderen, der in meinem Alter so ist, deswegen bin ich ja auch so wenig mit anderen zusammen**, weil die eben auch so auf Spaß aus sind. (Z. 50 ff.)
6. Andi: **Nein, also passen tuts nicht.** Am meisten stört mich, dass ich mich so schlecht konzentrieren kann. Das sieht man auch an den schlechten Noten. [...] Und was mich sehr stört, ich kann auch nicht abschalten. [...] **Nein, ich weiß gar nicht was ich denke. Ich weiß, dass ich denke, aber ich weiß nicht was ich denk.** (Z. 60 ff.)
7. **In der Grundschule war ich noch ein sehr fröhliches Kind**, das hat sich dann auch geändert und so ab dem Anfang der Pubertät, so mit 12, Ende 12, da hat sich dann nicht so viel geändert, **da ist die Kurve dann halt gesunken, also das ist jedes Jahr jetzt irgendwie dasselbe.** (Z. 99 ff.)
8. Philosophie hab ich schon viel gelesen. So **Nietzsche und Schopenhauer vor allem.** [...]wegen dem Atheismus, den die durchgebracht haben. **Die haben mich, glaube ich, auch umgestimmt**, würde ich sagen. (Zeile 115-118)
9. Acht Stunden arbeiten und Frau und Kinder haben und in so einem Reihenhaus wohnen uns so Kombiwagen und nen Hund. **Dieses Durchschnittsleben, das ist eher grausam.** (Z. 142 ff.)
10. Ich hab immer sehr viele Ideen und Gedanken und hör halt dann irgendwann damit auf und setz sie nicht durch. [...] Wahrscheinlich weil ich dran zweifel, dass es dann gut geht. **Ich glaub, dass ich Angst davor hab, dass es schief geht.** (Z. 161ff.)
11. Ich denk halt immer nach, aber **da lass ich es auch so fließen und schau was kommt.** (246f.)

Die Textbeispiele stehen exemplarisch für narrative Verdichtungen, in denen Andi Themen seiner Selbstreflexion „auf den Punkt zu bringen“ versucht. Zunächst beschreibt er sich als jemanden, der grundsätzlich lieber allein ist (Textpassage 1), berichtet über Drogenkonsum und referiert dabei eine Theorie des Gehirns als „Reduktionsfilter“: „der filtert halt das, was man sehen will“ (Z. 24ff.) (Textpassage 2). Dabei wendet er sich von den anderen Peers ab, die Drogen lediglich als Rausch und körperliche Erfahrung konsumieren (Textpassage 3). Andi spricht offen darüber, wie schwer für ihn das Leben ist (Textpassage 4) und dass ihn das von den anderen unterscheidet (Textpassage 5). Dies macht ihn zu einem Einzelgänger (Kat.: a d p s 2.1.1\themen\der einzelgänger), der auch in der Schule Probleme hat (Textpassage 6). Einen Bruch in seinem Leben sieht der Jugendliche beim Wechsel von der Grundschule auf das Gymnasium (Textpassage 7): „In der Grundschule war ich noch ein sehr fröhliches Kind, das hat sich dann auch geändert“ (Zeile 99). Statt mit Freunden und Peers setzt sich Andi mit den Philosophen Nietzsche und Schopenhauer auseinander, die ihn gerade in ihrem Atheismus beeinflusst haben (Textpassage 8). Einen Normalitätswunsch, wie er ihm von zu Hause vorgelebt wird, lehnt der Junge ab (Textpassage 9). Andi weiß jedoch auch keine Alternativen, entwickelt keinerlei (Identitäts-) Entwürfe noch konkrete Identitätsprojekte: aus Angst, wie er sagt (Textpassage 10). Er gibt sich dagegen gegenwartsorientiert und lässt es „fließen“ (Textpassage 11).

[e] Identitätsentwürfe und Identitätsprojekte

Andi zeigt einige Ansätze für Identitätsentwürfe auf, sowohl in der Schule (Kat.: pdps 2.1.8"Schule fertig machen") als auch in seiner Freizeit (Kat.: 2.1.10a domain\traum dom. "Musik"; peis 2.1.9"der philosoph"). Allerdings schildert er kaum ein konkretes Identitätsprojekt (Kat.: pdps 2.1.8"kein plan"): Am weitesten entwickelt sind die Ziele des Abiturs und der Wunsch zu studieren. Auf dem Hintergrund des Studienwunsches beurteilt er aktuell problematische schulische Leistungssituation. Bei der Analyse seiner (Identitäts-) Strategien werden in Anlehnung an Camilleri (1990) zwei Identitätsmuster deutlich erkennbar:

- *synkretische Identität*: Es wurden in der qualitativen Inhaltsanalyse Strategien erkennbar, die je nach Bedarf zusammengefügte Formationen in Abhängigkeit von Bedürfnissen und Forderungen der Umwelt darstellen. Dabei gelten dies Strategien nicht der Realisierung eigener Entwürfe oder Projekte, sondern entsprechen vielmehr der sozialen Erwünschtheit um (a) Probleme zu vermeiden (etwa mit den Eltern, Lehrern, Peers usw.) bzw. (b) weitere Anforderungen an seine Person zu vermeiden.
- *polemische Identität*: die Aussagen Andis zum Drogenkonsum, zur Auseinandersetzung mit bestimmten Philosophen und seiner Faszination für die Underground- und Independent-Szene besitzen Inhalte bzw. Strategien der Authentifizierung, des sich kenntlich Machens, die bewirken, dass sich der Jugendliche von sozialen Rollenannütungen abhebt.

Aus diesen Mustern und den beschriebenen Strategien ist ein Typus von Identitätsprojekten qualitativ zu analysieren (vgl. Siegert/Chapman 1987):

- Identitätsprojekt Typ 3: *selbstbezogene Aktualisierung des eigenen Potentials*, d.h. ein ausgeprägte Gegenwartsorientierung; es werden keine Lebenspläne entwickelt, sondern entlang seiner

Fähigkeiten und Eigenschaften (Philosophie, Musik, Melancholie) Möglichkeiten der Selbstaktualisierung gesehen.

[f] Codes und Codehäufigkeiten (qualitative Datenanalyse)

Die qualitative Datenanalyse des Interviews mit Andi ergab folgende Codes und Codehäufigkeiten

(Code-Matrix-Browser / MAX.qda2-Ausgabe modifiziert):

Code-Matrix-Browser Andi pbn9_CAP	
Leitfaden-Codes	
1 Freizeit	
1 Freizeit\themen\mu	2
1 Freizeit\themen\freun	1
1 Freizeit\themen\pc www	1
1 Freizeit\themen\drugs	2
1 Freizeit\meta-orie.	1
1 Freizeit\pri.soz.orie.	1
1 Freizeit\diff.orie.	1
1 Freizeit\pri.ind.orie.	2
1 Freizeit\primäre inhaltliche Orientierung	1
2 Identität / Selbstkonzept	
2.1 multiples selbst\aktuell	
a d p s 2.1.1	
a d p s 2.1.1\themen\ "der einzelgänger"	1
a d p s 2.1.1\themen\ "der melancholiker"	1
a d p s 2.1.1\ a d p s emot.	2
a d p s 2.1.1\ a d p s soz.	3
a e i s 2.1.2	
a e i s 2.1.2\themen\ "der aufgeber"	1
a e i s 2.1.2\themen\ "der abgelenkte"	1
a e i s 2.1.2\themen\ "der schlechte schüler"	1
a e i s 2.1.2\ a e i s emo.	1
a e i s 2.1.2\ a e i s kog.	1
a e o s 2.1.3	
a e o s 2.1.3\themen\ "der verstandene jugendliche"	1
a e o s 2.1.3\themen\ "der gute schueler"	1
a e o s 2.1.3\ a e o s emo.	1
a e o s 2.1.3\ a e o s kog.	5
a e o s 2.1.3\ a e o s prod.	1
a d s s 2.1.4	
a d s s 2.1.4\themen\ "der arrogante"	1
a d s s 2.1.4\themen\ "der intelligente"	2
a d s s 2.1.4\ a d s s soz.	3
a d s s 2.1.4\ a d s s kog.	2
a e s s 2.1.5	
a e s s 2.1.5\themen\ "der funktionierende"	1
a e s s 2.1.5\ a e s s soz.	1
a e s s 2.1.5\ a e s s kog.	1
2.1 multiples selbst\retrospektiv	
2.1.6\schulwechsel	2
hypo. retro. 2.1.7	0
2.1 multiples selbst\prospektiv	
p d p s 2.1.8	
p d p s 2.1.8\ "kein plan"	1
p d p s 2.1.8\ "Geld machen"	1
p d p s 2.1.8\ "Schule fertig machen"	1
p d p s 2.1.8\ "der Wissende"	1
p e i s 2.1.9	
p e i s 2.1.9\ "der philosoph"	2
Traum / Id.entw. 2.1.10	
2.1.10\ a domain\traum dom. "Musik"	1
2.1.10\ b general beliefs\traum pos. belief	1
2.1.10\ c control-beliefs\traum extern. p	1
2.1.10\ d strategy beliefs\traum strat. int. projekt	1
p m s 2.1.11	
p m s 2.1.11\ "der normale"	1
2.1 multiples selbst\selbstkonzept	
2.1.12\sk+ kunst	1
2.1.12\sk+ sprachen	1
2.1.13\internal\attr. sk+ int. kunst	1
2.1.13\external\attr. sk+ ext. schule	1
2.1.14\sk- durchsetzungsvermögen	1
2.1.14\sk- Konzentrationsfähigkeit	1

2.1.14\sk- mangelnde diplomatie und anpassung	1
2.1.15\intenal\attr. sk- int. versagensangst	1
subjekt. intelligenzkonzept 2.1.16	
2.1.16\subj. int.konz: kreativität	1
subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17	
2.1.17\subj. krea.konz.: exzessivität	1
real life creativity 2.1.19	
2.1.19\ a ambiguität\ambig.: angst	1
2.1.19\ b creative process\crea. proc.:Hemmung Verlangsamung	1
2.1.19\ c creative person / creative press\crea pers.:	
soziale akzeptanz	1
2.1.19\ d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.:	
kunst	1
2.1.19\ d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.:	
philosophie	1
2.2 wertorientierungen / lebensziele	
2.2.1\wert pers.: spontan, neugierig, offen	1
3 Handlungsmöglichkeiten	
3.1 handlungsraum schule	
3.1.1\see schule: keine erwartung	1
3.1.2\sk schule: neg.	1
3.1.3\I schule: neg.	1
3.1.4\efe schule: pos.	1
3.2 handlungsraum zukunft	
3.2.1\see zukunft: keine erwartung	1
3.2.2\sk zukunft: interaktional	1
3.2.4\efe zukunft: valenz eher niedrig	1

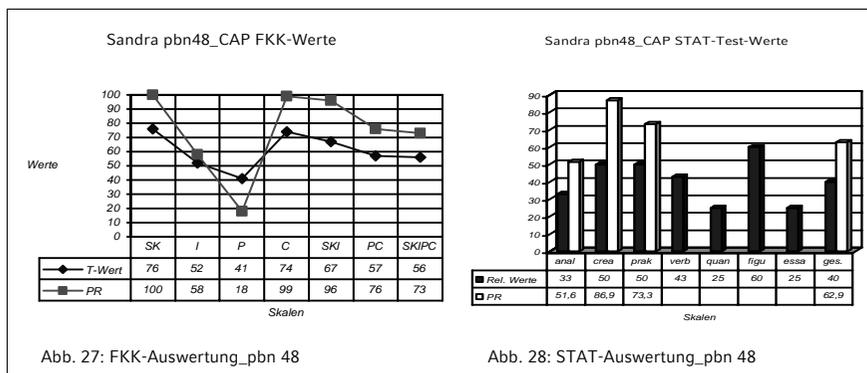
Tab. 13: Codes und Codehäufigkeiten der qualitativen Datenanalyse des Interviews pbn09

A5.4 Sandra

Pbn-Cod. HS Sandra pbn48_CAP
 Text I-NIK hauptschule\I-NIK HS Sandra pbn48_CAP
 STAT-Screen CAP (integrativer Problemlöser_Tendenz synthetisch-kreativer Problemlöser)

Sandra ist 15 Jahre alt und besucht die 8. Klasse der Hauptschule. Vorher hat sie die Grundschule besucht und musste nie eine Klasse wiederholen. Die Schülerin kam im Alter von 4 Jahren ins Heim. Hier lebt sie zusammen mit ihrem jüngeren Bruder. Ihre Mutter ist arbeitslos und Alkoholikerin, zu ihrem Vater hat sie keinerlei Kontakt.

A5.4.1 Einzelfallorientierte Analyse der psychometrischen Daten des FKK und STAT



Die Ergebnisse des Fragebogens zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen zeigen folgende Ergebnisse (Abb. 27): Die Primärskala FKK-SK (generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten) liegt mit einem T-Wert von 76 extrem über dem Durchschnitt (PR 100), während sich die Skala für Internalität generalisierter Kontrollüberzeugungen (FKK-I: T-Wert 52) im durchschnittlichen Bereich befindet (PR 58). Die externalen Primärskalen FKK-P (Soziale Externalität: T-Wert 41; PR 18) liegt dagegen deutlich unter dem Durchschnitt, FKK-C (Fatalistische Externalität: T-Wert 74; PR 99) im sehr hohen Bereich. So ergeben sich für die zusammenfassenden Sekundärskalen folgende Werte: FKK-SKI (Selbstwirksamkeit: T-Wert 67; PR 96) und FKK-PC (Externalität: T-Wert 57; PR 76). Die Tertiärskala Internalität versus Externalität (FKK-SKI-PC) weist einen T-Wert von 56 auf (PR 73 überdurchschnittlich).

Diese Werte deuten auf eine Jugendliche hin, die relativ viele Handlungsmöglichkeiten in Problemsituation sieht und sich auch in neuartigen Situationen sicher fühlt. Ihre Selbstsicherheit führt zu Aktivität und Tatkräftigkeit, kennt zahlreiche Handlungsalternativen. Sandra verfügt über ein sehr gutes Selbstvertrauen (FKK-SK). Sie verfolgt eigene Interessen mal erfolgreich, mal erfolglos (vgl. durchschnittlicher Wert FKK-I). Sie erreicht nicht immer das Gewünschte und Geplante. Über wichtige Ereignisse im Leben kann sie nicht unbedingt selbst bestimmen und erlebt das eigene Handeln mal mehr, mal weniger effektiv (mittlerer internaler Wert). Dabei ist die Schülerin relativ frei von Gefüh-

len der Ohnmacht und Hilflosigkeit und sieht das Leben als eher wenig abhängig von anderen Menschen. Sie ist emotional relativ wenig vom Verhalten anderer abhängig und durchsetzungsfähig. Sandra fühlt sich durch mächtige andere (powerful others) nicht beeinträchtigt (vgl. FKK-P). Dagegen deutet der sehr hohe Wert in der Skala Fatalistische Externalität (FKK-C: T-Wert 74) auf eine ausgeprägte Schicksalsgläubigkeit hin. So sieht die Jugendliche Ereignisse im Leben als zufallsabhängig und glaubt eher weniger, sich vor Pech schützen zu können. Erfolg hängt dementsprechend zu einem Teil von Glück ab. Der ebenfalls überdurchschnittliche Wert für Selbstwirksamkeit (FKK-SKI) deutet auf ein hohes Selbstbewusstsein hin. Dieses führt zu einer guten Sicherheit in Handlungsplanung und -realisation. In neuen und mehrdeutigen Situationen agiert sie ideenreich und handlungsorientiert. Sandra ist behavioral flexibel und bleibt auch bei Veränderungen handlungsfähig. Zusammenfassend (FKK-SKI-PC) überwiegen leicht interne Kontrollüberzeugungen.

Das Fähigkeitsprofil des STAT-Tests (Sternberg-Triarchic-Abilities-Test) stellt sich wie folgt dar (Abb. 28): Die Analyse der Primärskalen für analytische (STAT.analy.: PR 51,6), synthetisch-kreative (STAT.crea.: PR 86,9) und praktisch-problemlösende Fähigkeiten (STAT.prakt.: PR 73,3) zeigt bei einem Gesamtergebnis von 40 (relativer Wert richtig gelöster Testaufgaben: PR 62,9) ein relativ ausgeglichenes Bild über die Skalen hinweg: Sandra löst Probleme, die (1) *analytische Fähigkeiten* erfordern intraindividuell am schwächsten (Problemstellung losgelöst von eigenen Erfahrungen, klar definiert, von außen vorgegeben, Information zur Problemlösung gegeben, eine richtige Lösung mit einer Methode zu finden), (2) *praktische Probleme* (Erfahrungswelt des Subjekts relevant, schlecht definierte Probleme, erforderlich sind Problemerkennung und -formulierung, zusätzliche Information notwendig, verschiedene mögliche Lösungen und Wege) und (3) *synthetisch-kreative Problemstellung* fast gleichermaßen gut (Mut für eigene Methode erforderlich, Probleme müssen auf neue Art und Weise gesehen und entdeckt werden, Problemneudefinition notwendig).

Insgesamt wiesen die Ergebnisse auf keine eindeutig bevorzugte oder subjektiv herausragende Strategie oder Dominanz einer bestimmten Fähigkeit hin. Im STAT-Screening führte dies zur Zuordnung des Typus "integrativer Problemlöser_Tendenz synthetisch-kreativer Problemlöser" (Typ CAP).

A5.4.2 Qualitative Analyse der narrativen Daten des Leitfadenterviews I-NIK

Leitfadentext A (Haltung, Interessen und Freizeitorientierungen) zeigt Sandras primäre soziale Orientierung hinsichtlich ihres Freizeitverhaltens (Kat.: 1 Freizeit/pri.soz.orie.). Dabei bewegt sie sich in unterschiedlichen Peer-Netzwerken, die sie selbst als "die Gangster" und "die Ruhigeren" beschreibt:

Interviewer: Hast du [...] eine feste Clique? Sandra: Ja, doch. Ähm, nicht ganz, ich geh mit unterschiedlichen. Die einen meisten mögen sich nicht und die anderen mögen sich so, weil das sind halt zwei... **Die einen sind halt jetzt mal Gangster und die anderen sind eben ruhigere.** Interviewer: O.k., und die kommen nicht so klar? Sandra: Ne. Interviewer: Und wo fühlst du dich eher, oder bist du in beiden, du hast beide gerne? Sandra: In beiden. (Zeile 15-18)

Die Wahl für ihre Orientierungen fällt weniger aufgrund primär inhaltlicher Entscheidungen, sondern ist ausgerichtet an aktuellen Bedürfnissen (Kat.: 1 Freizeit/meta-orie./spass):

Sandra: **Ich mach halt nur das, was mir Spaß macht.** Oder wenn ich mit Freunden weggeh, dann schau ich, dass es ihnen auch Spaß macht, aber auch mir. **Nicht dass ich da blöd dasteh, denen gefällt's und ich steh bloß blöd da und kann nichts machen.** (Zeile 14-15)

Sandra weiß ihre Interessen und Wünsche gegenüber anderen durchsetzen und bei der Wahl ihrer Aktivitäten sozial integrativ vertreten zu wollen. Als ihr Hobby nennt die Schülerin v.a. den Sport Kickboxen (Kampfsport, bei dem das Schlagen mit Füßen und Händen wie bei den Kampfsportarten Karate und Taekwondo mit konventionellem Boxens verbunden wird) (Kat.: 1 Freizeit/spo).

Interviewer: Ist das eher so ein Teamsport, Kickboxen, oder ist das... Sandra: Nein, das ist eher so einzeln. Man machts schon in Gruppen. Das ist zwar anstrengend, aber egal. **Mir macht das halt Spaß, da in diese Dinger rein zu schlagen.** Ja, ist auch gut für den Körper. [...] ich geh mit einer Freundin zusammen dort hin. (Zeile 7-10)

Die Jugendliche spricht hier implizit eine Verhaltensbereitschaft an, die sie im Kontext ihrer Selbstbeschreibung in Leitfrage 2.1.1 (aktuell deskriptives Selbst: adps) näher reflektiert:

Sandra: **Ich kann auch manchmal ganz schön aggressiv werden.** Interviewer: Gegen wen oder was und warum? Sandra: Ja, **wenn mich Leute blöd anmachen oder provozieren, dann provozier ich zurück. Und ich bin meistens die Stärkere, weil ich mehr Wortreden hab.** Interviewer: Und dann eskalierts irgendwann? Sandra: Ja, genau. **Es kann auch mal Schlägereien geben.** Interviewer: Und ist, wenns dann mal kracht, ist dir das wichtiger... oder ist das für dich ein besseres Gefühl, wenns dann mal gekracht hat und du so wie ein Luftballon, der endlich wieder leer ist oder du zuvor sagst: Hey, das ist ein Trottel, den lass ich in Ruhe? Sandra: Ja, das ist schon das erste, weil ich, halt **einfach ignorieren, das ist nicht so mein Ding.** Da steig ich schon ein. (Zeile 23-27)

"Einfach ignorieren, das ist nicht so mein Ding" (Zeile 27). Die 15-Jährige gibt selbst eskalierende Konfliktlösestrategien an (Kat.: adps 2.1.1/themen/"der aggressive"/asps emot./asps soz.), die sie später auf ihre Heimsozialisation zurückführen wird. Neben dieser Disposition beschreibt sie sich als hilfsbereit und humorvoll (vgl. Zeile 23). Dabei stellt für sie Humor eine besonders kennzeichnende Persönlichkeitseigenschaft dar (Kat.: adps 2.1.1/themen/"der humor coper"/adps emot.). Sie setzt bei der Bewältigung schwieriger persönlicher Situationen Humor als bewusste Coping-Strategie ein:

Interviewer: Und würdest du sagen, wenn du ein Persönlichkeitsmerkmal von dir aussuchen müsstest? Eines, [...] das dich am besten kennzeichnet? Kann man das, oder...? Sandra: **Humorvoll.** [...] Ja, wenn jemand die Krise hat und dann reiße ich meistens Witze oder so. Also **wenn irgendeine schwierige Situation ist, dann versuche ich die halt locker zu nehmen.** (Zeile 28-31)

Als Quelle der Anerkennung führt Sandra ihre Hilfsbereitschaft an (Kat.: adps 2.1.1/"der prosoziale"/adps soz./adps emot.).

Interviewer: Bezieht du deine Hilfsbereitschaft eher auf deine Freunde, Cliques, oder ist es so generell, wenn Not am Mann ist, bist du da? Sandra: Generell. Ja, es ist so, bei meiner Clique, helf ich, **wenn sie Probleme haben, bin ich halt diejenige, die zuhört und was macht und dafür werd ich auch anerkannt.** (Zeile 38-39)

Die evaluative, emotional bewertende Perspektive (LF 2.1.2: aktuell evaluatives ideales Selbst: aeis) ihrer Selbstbeschreibung und Person konzentriert sich auf zwei Themenbereiche: ihr Leben im Heim und aggressive Verhaltenstendenzen. Sandra wuchs ab dem 4. Lebensjahr im Heim auf, nachdem ihrer Mutter, einer schweren Alkoholikerin, das Sorgerecht entzogen wurde (Kat.: aeis 2.1.2/themen/"der aus dem heim will"/aeis emo./aeis prod.):

Sandra: **Ich würd aus dem Heim gehen, also aus dem Heim weg wollen, dann würde ich meine Aggressionen herunter schalten...** Interviewer: Wie lang lebst du im Heim? Sandra: Mein ganzes Leben. Ja, aber ich komm nächstes Jahr raus. (Zeile 49-50)

Sandra kann im Gespräch den Zusammenhang zwischen der Heimunterbringung und ihrer Aggression selbst nicht näher erklären. Sie ist sich aber im klaren, dass sie daran selbst arbeiten möchte, Konflikten in Zukunft eher aus dem Weg zu gehen (Sanktionsvermeidung: Kat.: adps prod.):

Sandra: Aggression könnte manchmal ein bisschen weniger sein, [...]weil wenn du gar nichts machst, dann kriegst du weniger Ärger als wenn du was machst. Also, wenn du jetzt rumschlägerst, dann kriegst du sofort einen Verweis als wenn du es ignorierst. Interviewer: Also, du versuchst selbst für dich auch mal zu ignorieren zu lernen. Sandra: Ja. (Zeile 43-45)

Ihren provokanten Stil benennt sie auch bei der wahrgenommenen Fremdeinschätzung ihrer Person durch andere. Sie beschreibt die Erwartungen an sie wie folgt (Kat.: aeos 2.1.3/themen/"der normale jugendliche/aeos soz.).

Sandra: Ich glaub, also die Jungs von meiner Klasse, **die würden mich gern anders sehen.** Weil ich bin sehr provokant über sie und auch bei Lehrern, und ich glaub, dass würden sie gerne weglassen. Und sonst **eigentlich ganz normal,** die sind alle sehr, also die sagen nicht, dass ich irgendwie blöd oder ne bescheuerte Kuh bin. Sonst hab ich eigentlich gar nichts. (Zeile 57-58)

Sandra möchte als normale Jugendliche gesehen werden, wobei Authentizität für sie einen bedeutenden (Selbst-) Wert darstellt (Kat. aeos 2.1.3/themen/"der authentische"/aeos emo./aeos soz.):

Sandra: **Man sollte eigentlich immer die Wahrheit sagen, also sich nicht verstellen.** Interviewer: Warum, glaubst du, führt das zum Erfolg? Sandra: Weil, wenn du dich verstellst, irgendwann reichts dir auch und du sagst, **ich möcht der sein, der ich eigentlich bin** und dann kanns auch sein, dass du den Job verlierst. Interviewer: Weil dann die Fassade nicht mehr aufrecht gehalten wird. Sandra: Und **du gehst auch daran kaputt,** ich weiß nicht. Interviewer: O.k., also wahrhaftig leben für sich selber. Sandra: Und man sollte sich eigentlich, also, nicht so viel verbieten lassen. Man sollte das machen, was man will und nicht das, weil irgendjemand sagt, du sollst dies oder das machen. **Du sollst eigentlich selbstständig sein.** (Zeile 60-64)

Neben Selbständigkeit sieht Sandra zudem Durchsetzungsfähigkeit als Merkmal, das ihr andere Personen zuschreiben (Kat.: adss 2.1.4/themen/"der durchsetzungsfähige") (Zeile 65 ff.). Daneben glaubt die Schülerin, andere sehen in ihr einen guten Freund und argumentiert mit einer prosozialen Einstellung gegenüber den Peers: "Und dass ich mich auch für andere einsetz, wenns denen beschissen geht" (Zeile 69) (Kat.: adss 2.1.4/themen/"der gute freund"). Als Gegenpol dieses Aspektes ihres Sozialen Selbst sieht sie aufgrund ihres provozierenden Verhaltens durchaus die Gefahr, lediglich als "Schlägerin" betrachtet zu werden, was sie entschieden ablehnt (aktuell evaluativ soziales Selbst; Kat.: aess 2.1.5/themen/"der auch gute Seiten hat"):

Sandra: Ja, so wie ich halt bin, nicht irgendwie ... **jetzt sehen sie halt ein Mädchen, dass wo provokant ist und denken gleich, ich bin ne richtige Schlägerin. Die sollten schon sehen, dass ich auch meine guten Seiten an mir hab.** Interviewer: Und was kannst du dafür tun, dass es so rüberkommt? Oder kann man da ... Sandra: **Ja, man sollte eigentlich so sein, wie man ist.** (Zeile 75-76)

In der retrospektiven Perspektive ihres Selbstbildes und ihrer Entwicklung (Leitfaden B2. Retrospektives Selbst, 2.1.6-2.1.7) erkennt Sandra ihre Heimgeschichte als besonders prägend und einschneidend (Kat.: retrospektiv/kont. diskont. 2.1.6/heimunterbringung):

Sandra: Also, bei mir ist es so, **als ich ins Heim gekommen bin**, das war ja sehr früh, **bin ich eigentlich nach ner Zeit sehr selbstständig geworden...** Interviewer: Mit wie viel Jahren bist du ins Heim gekommen? Sandra: Oh Gott, mit vier. [...] Und wo ich ein bisschen größer war, hab ich gemerkt, dass man eigentlich, is zwar nicht so gut, aber **mit seinen eigenen Problemen fertig werden soll. Weil es gab da nicht so richtig jemanden, der auch mal Probleme verstanden hätte.** Interviewer: So ne Bezugsperson? So ne enge? Sandra: Ja, genau. Weil **meine Mutter konnte ja nicht, die war jeden Tag besoffen** und so... Und dass ich dann auch selbstständig durchs Leben gegangen bin und mir auch nicht so viel von anderen hab sagen lassen. Sondern das gemacht hab, was ich wollte und nicht, was andere gesagt haben. (Zeile 83-87)

Die Schülerin musste früh lernen, mit eigenen Problemen selbst fertig zu werden, "weil es gab da nicht so richtig jemanden, der auch mal Probleme verstanden hätte" (Zeile 85). Wie die psychometrischen Daten vermuten ließen (FKK-SKI), agiert die Jugendliche aktiv und selbstbewusst. Sie sieht keinen Anlass zur Verbitterung:

[...] Interviewer: Was hast du vielleicht auch da gelernt, was heute deine Stärke ist? Sandra: **Dass man also nicht bitter durchs Leben gehen soll, sondern immer das Beste aus einer Sache machen sollte** und dass, wenn mein Bruder Hilfe braucht, dass ich dann auch für ihn da bin und dann **nicht so tu, als wär er Dreck.** (Zeile 90-91)

Sandra ist sich darüber bewusst, dass sie heute ein "anderer Mensch" wäre, wenn sie nicht im Heim aufgewachsen wäre. Doch sie sieht zurückblickend das Heim nicht nur negativ:

Interviewer: Wenn du jetzt überlegst, wie es hätte anders sein können, glaubst du, du wärest dieselbe heute, wenn du nicht im Heim aufgewachsen wärest? Sandra: Nein. Interviewer: Was glaubst du, was für ein Mensch du dann wärest? Kann man das überhaupt sagen?

Sandra: Ja, ich weiß nicht. Ich glaub, ich wär eher so ne, schon so ne kleine Göre, also sag ich jetzt mal, nur dass ich vielleicht auf der Straße leben müsste, ich weiß es nicht. Aber ich glaub, **das Heim war doch schon besser. Weil wir waren bettelarm und dann kann man sich ja nicht viel leisten.** (Zeile 97-100)

Die Schülerin musste nach eigenen Aussagen lernen, sich den sich veränderten Bedingungen anzupassen. Diese Flexibilität in Handlungsplanung und -realisation prägt nicht nur ihre Historizität, sondern auch ihren Blick in die Zukunft (B3. Prospektives Selbst, 2.1.8 pdps). Am Beispiel der beruflichen Identität verweigert Sandra feste Planungen, es komme sowieso anders: "Ich nimm das, was es mir halt in die Hand fällt" (Zeile 110) (Kat.: pdps 2.1.8/"einfach ein job"):

Sandra: Also, Karriere, ich bin nicht karrieregeil. **Ich nimm das, wie es mir halt in die Hand fällt. Wenns ein guter Job ist, bin ich froh drum. Wenns ein schlechter Job ist, versuch ich halt nen besseren Job zu kriegen. Wenn ich Familie hab, würd ich mich schon drum kümmern und werd auch ein bisschen weniger arbeiten, so dass ich auch für meine Kinder da sein kann.** Interviewer: Hast du beruflich Ziele, die du dir überlegt hast? Sandra: Ja, ich wollte Restaurantfachfrau werden. [...] Weil ich such mir bestimmt keinen Job, wo ich Quali machen muss. **Dann ist ja die Trauer viel schwerer, wenn du ihn doch nicht machen kannst, weil du den Quali nicht hast. Lieber such ich mir gleich einen, wo du hin kannst, auch wenn du es nicht schaffst.** (Zeile 110-115)

Um sich selbst nicht zu enttäuschen, setzt sich Sandra nur noch solche Ziele, von denen sie annimmt, dass weder schicksalhafte Ereignisse, noch andere Personen oder eigenes Verhalten diese gefährden könnte. Am Beispiel des qualifizierten Hauptschulabschlusses führt die Schülerin aus, sie suche sich gleich einen Beruf, bei dem der "Quali" nicht vorausgesetzt sei. Damit wäre ein schulisches Scheitern a priori ohne Folgen. Stattdessen wirken die berufsorientierten Zukunftsentwürfe und ihr Identitätsprojekt bzgl. Arbeit/Beruf wenig festlegend und abgeklärt:

Ich will bedienen und irgendwie auch bisschen mehr Kohle verdienen. Oder auch Trinkgeld, wo du eben mehr kriegst als bei anderen Jobs, wo du halt einen festen Geldbetrag hast. Dann hab ich mir gedacht, ja, jetzt versuch ich halt das. Und wenns mir nicht gefällt, kann ich immer noch nach 3 Jahren einen anderen Job suchen. (Zeile 119-121)

Als biographische Kernnarration über Teilidentitäten hinweg, kann folgende Aussage gewertet werden:

Ich erwart nicht sehr viel, also ich plan da nicht so viel voraus, sondern wie der Tag halt ist. Wenn mir was in die Hände fällt, versuch ich das Beste draus zu machen. (Zeile 122)

In LF 2.1.9 (Wie würdest du gerne einmal werden? Hast du Vorbilder, Idole?) wird Sandras ausgeprägter Normalitätswunsch deutlich, einen Zustand den sie im Vergleich zu ihren Peers nicht erlebt hat (Kat.: peis 2.1.9/"der ganz normale"). Die Jugendliche verzichtet auf Träume zugunsten einer realen Umorientierung ihrer Zukunftswünsche (Kat.: Traum/Id.entw. 2.1.10d/traum strat.real. umorientierung):

Sandra: Ich setz mir keine großen Ziele, weil wenn, ich mein, es kommt so, wie es kommt und ich muss es auch akzeptieren und deswegen setz ich mir da kein so ein großes Ding. [...] ich setz mir nur Ziele, die auch ein bisschen Realität sind und die keine Wunschträume sind. (Zeile 126-129)

Den einzigen Traum, den Sandra hätte, wäre aufgrund erlebter Armut einmal reich zu sein: "Also berühmt will ich nie werden. Wenn dann reich, einfach nur reich" (Zeile 134) (Kat.: Traum/ld.entw. 2.1.10a/traum dom. "reichtum"). Aber sie glaube nicht daran (vgl. Zeile 136) (Kat.: 2.1.10b/traum neg. belief), alles sei abhängig von schicksalhaften Ereignissen (Kat.: 2.1.10c/ control beliefs/traum extern c). Die Skala Fatalistische Externalität (FKK-C: T-Wert 74) bestätigt diese Kontrollüberzeugung:

Sandra: Es gibt auch arme Leute, die irgendwie mal berühmt geworden sind. Aber die sind eben die, die Glück haben und ich glaub nicht, dass ich so großes Glück hab [...]. Interviewer: Und was müsste passieren, damit der Traum in Erfüllung geht? Sandra: Also, ich glaub, da müsste ich bessere Familienverhältnisse haben und auch nen Vater, der auch viel Geld hat. (Zeile 139-140)

Die evaluative Perspektive ihres Possible Self (prospektiv mögliches Selbst: pms 2.1.11) offenbart den Stolz und das aufgebaute Selbstwertgefühl der Schülerin. Ihre größte Angst sei es, sich einmal "verkaufen" zu müssen, sich untreu zu werden und jegliche Authentizität aufzugeben (Kat.: pms 2.1.11/"mich nie verkaufen müssen"):

Ich würde nie irgendwie im Mittelpunkt stehen wollen und arrogant da in meinen hohen Stiefeln rumlaufen und schön mit dem Hintern rumwackeln und mich also nie verkaufen. [...] Interviewer: Gäb es keine Versuchung, sich selbst untreu zu werden, für irgendwas? Sandra: Versuchung gibt es immer, also, es ist halt so. Aber ich glaube, wenn du so viel von dir hältst und weißt, dass du so viel erreichen kannst, und dich nicht dafür verkaufen musst, dann glaub ich, dass man das nicht muss und dass man nicht in Versuchung geraten wird. (Zeile 149-152)

Dieses Selbstbewusstsein hat die Schülerin als eigene Stärke erkannt und setzt sie für sich ein. Sie kommt zu dem Schluss, dass dieses Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl das Ergebnis selbst erfahrener Resilienz ist. Trotz Heimunterbringung, eines Aufwachsens ohne Eltern hat sie es geschafft, "glücklich durchs Leben gehen" (Zeile 164) zu können (Kat.: sk+ 2.1.12/sk+ selbstbewusstsein; Kat.: sk+ 2.1.13/attr. sk+ int. resilienz):

Und ich find, wenn man kein Selbstbewusstsein hat, dann zerstört man sich eigentlich selbst. Wenn man sagt, ich bin hässlich und traut sich nicht mehr raus und isst nichts mehr, das ist kein Leben mehr. Interviewer: Und was sind so die Dinge auf die du stolz bist bei dir? [...] Sandra: Dass ich das nach so vielen Jahre im Heim geschafft hab, dass ich noch glücklich durchs Leben gehen kann und sagen kann, ha, ich bin jetzt immer noch da. (Zeile 161-164)

"Ich bin jetzt immer noch da" (Zeile 164). Ein protektiver Faktor ihrer Entwicklung waren die sozialen Kompetenzen, die sie im Heim gelernt hat und die sie unter dem Aspekt "Hilfsbereitschaft" fol-

gendermaßen ausführt (Kat.: sk+ 2.1.12/soz.komp.; Kat.: sk+ 2.1.13/attr. sk+ int. einfühlungsvermögen/empathie).

Ja, wenn man die Menschen, die man gern hat so sieht, wie sie daliegen, ja, wie sie einfach nicht mehr können oder so, dann hat man eigentlich schon, also, dann tuts einem schon so leid für die, die man gern hat, dass man anderen helfen mag, nicht so zu werden wie die eigenen Leute. (Zeile 165-166)

Daneben weist die Jugendliche erneut auf ihre humorvollen Bewältigungsmuster bei Problemen hin (Kat.: sk+ 2.1.12/sk+ humor). Das Thema "eigene Schwächen" spielt für Sandra in der Selbstthematisierung ihrer Person nur eine untergeordnete Rolle. Sie erkennt zwar Ungeduld (Kat.: 2.1.14/sk-ungeduld) als Schwäche an und thematisiert ihre aggressiven Auseinandersetzungen mit Peers, gibt aber auch an: "Bei jedem gibt es Schwächen und ich glaub, die kann man auch nicht weg machen. So von einem Tag auf den anderen" (Zeile 178). Weiteren Aufschluss geben die subjektiven Theorien der (eigenen) Intelligenz (LF 2.1.16) und Kreativität (LF 2.1.17). Sandra definiert zwei Dimensionen der Intelligenz: (1) schulische Leistungsfähigkeit und Lernen, (2) soziales/praktisches Problemlösen. Während sie selbst Probleme im Lernen einräumt (Kat.: 2.1.16/subj. int.konz.: schulische leistungsfähigkeit), umschreibt sie ihre Art von (interpersonaler) Intelligenz so (Kat.: 2.1.16/subj. int.konz.: soziale intelligenz):

Interviewer: Welche Art von Intelligenz hast du? Sandra: Ja, also, in Sachen Probleme lösen bin ich, mach ich meist das Richtige. Interviewer: Welche Probleme sind das? Sandra: Das sind einfach familiäre Probleme oder von Freunden Probleme, also Liebeskummer und so ein Scheiß. Und es gibt Sachen, das sind zum Beispiel schulische Leistungen, da bin ich nicht grad die Beste. (Zeile 185-186)

Ihre subjektive Theorie der Kreativität baut die Schülerin ebenfalls im Kontext (interpersonellen/sozialen) Problemlösen auf (Kat.: 2.1.17/subj. krea.konz.: problemlösen), weshalb hier ihre Selbst einschätzung wesentlich positiver konnotiert ist:

Also, ich würd mich schon als kreativ bezeichnen, also, da gibt es ja auch wieder zwei verschiedene Sachen. Kreativ, wie du die Sachen annimmst, also wie du die Sachen machst. Es gibt ja auch welche, die machen das immer gleich. Wenns Probleme gibt, reden sie und fertig. Und manche, die sind halt bisschen kreativer, die gehen auch anders mit den Problemen von anderen um. Die versuchen mit ihm zu reden, aber auch ihn, ja, wie soll ich das erklären, aber ihm auch weiterhelfen, dass es weniger Probleme gibt oder so. Die denken anders als manch andere. Interviewer: Also auch neue Sachen aufzeigen? Sandra: Ja, genau. (Zeile 203-205)

Die Schülerin spricht ein Feld an, das wissenschaftlich als "real life creativity" diskutiert wird (vgl. Runco/Richards 1997). Hier geht es um ein flexibles Verhalten in subjektiv neuartigen (sozialen) Situationen. Für Sandra sind solche Situationen dementsprechend positiv besetzte Handlungsräume (Kat.: real life creativity 2.1.19a/ambig.: positiv - chance):

Ich glaub, ich freu mich über Herausforderungen, weil das bildet ja auch einen. Weil

wenn du Angst davor hast, dann kannst du das Problem nicht so gut lösen, wie wenn du sagst, **„ja dass pack ich jetzt an“ und das schaff ich dann auch.** Interviewer: Also, im Grunde würdest du sagen, du bist eher risikofreudig, du magst es im Grunde, herausgefordert zu werden? Sandra: Ja. (Zeile 231-232)

Dieser konstruktive Umgang mit Ambiguitäten basiert laut Sandra auf einer Gelassenheit und Intuition im Vorfeld solcher Herausforderungen (Kat.: 2.1.19b/creative process/crea.proc.: intuitives zu-kommen lassen):

Ich lass es schon auf mich zukommen, weil schlimmer als schlimmer kanns nicht werden. Also, wenns wirklich jetzt so schlimm ist, dann versuch ich auch mit dem Schlimmen irgendwie fertig zu werden, dass es halt nicht so schlimm ist, dass ich daran kaputt geh. (Zeile 236-237)

Die Jugendliche hat in ihrer eigenen Biographie solche existentiellen Erfahrungen (Verlust stabiler Bindungen zu den eigenen Eltern, Gewalterfahrung, Heimsocialisation usw.) durchlebt und Krisen überstanden, dass es "nicht mehr schlimmer werden kann". Erfahrung ist für die Schülerin das Persönlichkeitsmerkmal, das ausschlaggebend dafür ist, ob jemand mit solchen neuartigen Situationen besser umgehen kann als andere (Kat.: 2.1.19c/ creative person/crea-pers.: mut - durch erfahrung).

Ich glaub, manche die haben **vielleicht ein Problem gehabt, das sie nicht lösen konnten und daran kaputt gegangen sind...** Interviewer: Die negative Vorerfahrungen... Sandra: Die negative Vorerfahrungen oder Einflüsse darauf gehabt haben. Und es gibt manche, die ham halt einfach die Stärke dazu, sowas zu lösen und so. Die dann einfach sagen, das schaff ich schon und die dann auch das Selbstbewusstsein haben, dass sie es schaffen und ja, vielleicht haben sie auch gute Erfahrungen gemacht, dass sie das so gut anpacken. (Zeile 242-243)

Solche Erfahrungen könne Schule nicht vermitteln, denn im richtigen Leben "wird es immer anders laufen als in der Schule" (Zeile 250) (Kat.: 2.1.19d/subj. schulent.: >keine vorstellung<).

Leitfragenabschnitt D untersucht die Wertorientierung und Life-Tasks der Schülerin. Dabei macht Sandra eine bemerkenswerte Aussage:

Ich glaub, wertvoll ist niemand. (Zeile 256)

Die 15-Jährige begründet diesen Satz damit, dass für sie alle Menschen gleich seien, mit all ihren individuellen Stärken und Schwächen (Kat.: 2.2.1/wert.pers.: "wertvoll ist niemand").

Jeder hat halt seine Persönlichkeiten, seine Stärken und so und die sind halt nicht wertvoll, sondern die sind manchmal beliebt und die haben halt auch was auf dem Kasten. Interviewer: Also heißt das, dass niemand von vornherein wertvoll ist, sondern das muss sich zeigen, wenn er wirklich was tut? Sandra: Ja. [...] **Ja, also man kann jetzt nicht sagen, der ist wertvoll,** nur weil er mehr Geld hat. **Ich glaub, es gibt solche Menschen nicht.** (Zeile 256-258)

Im Umkehrschluss könnte man ausführen: jeder sei wertvoll, wenn er wertvoll handelt. Als grundlegende Werte dieser Kategorie nennt die Jugendliche Ehrlichkeit, Vertrauen, Hilfsbereitschaft, Mitgefühl (Kat.: 2.2.2/wert selbst: soz. kompetenz). Am Beispiel der für Sandra emotional besetzten Thematik Verlust der eigenen Mutter erläutert sie dies:

Wenn zum Beispiel deine Mutter gestorben ist, dann sieht man auch, wer seine wahren Freunde sind. Die dir auch helfen, aus dieser Lage heraus zu kommen und die dann nicht nur da stehen und sagen "Tut mir leid, mit dir kann ich nix anfangen, weil du sitzt ja den ganzen Tag zu Hause und flemmst." **Dass die Leute es ertragen, dass man einfach auch mal schlecht drauf sein darf und dass es dazu gehört.** (Zeile 262-264)

Die qualitative Analyse des konkreten Handlungsraums Schule (LF F1.3.1.1ff.) und Handlungsraum Zukunft (LF F2) zeigt das Mädchen als grundsätzlich selbstbewusst, optimistisch und offen. Wenn sie genügend lernen (internale Kontrolle; Kat.: 3.1.3/l schule: pos.) und keinen Blackout (vgl. Zeile 277 f.) in den entscheidenden Prüfungen habe, "wird [es] schon werden. Weil ich glaub, dass es jeder schaffen kann" (Zeile 270) (Kat.: 3.1.1/see schule:zuversicht). Allerdings hält sich Sandra alles offen: sie erwarte sich eigentlich nichts von einem Schulabschluss (Kat.: 3.1.4/efe schule: gleichgültig), um sich selbst nicht zu sehr zu enttäuschen, falls es anders kommt als geplant:

Negativ wär für mich gar nix, dann hätte man halt einen anderen Beruf als man sich vorgestellt hätte. Positiv wär, wenn du einen besseren Job kriegen würdest. (Zeile 283)

Äquivalent argumentiert sie im abstrakteren Handlungsraum Zukunft. Sie sähe ihre Zukunft zwar grundsätzlich zuversichtlich (Kat.: 3.2.1/see zukunft: zuversicht), vermeide jedoch über ein Jahr hinaus zu planen. Ihr Handlungsskript basiert jedenfalls auf folgender Einstellung:

Wenn was schief geht, dann kann man es also immer wieder ins Positive zurück holen. (Zeile 288)

A5.4.3 Einzelfallbezogene qualitative Analyse identitätstheoretischer Konstrukte

[a] Situationale Selbstthematisierungen

In der qualitativen Inhaltsanalyse mit MAXqda2 konnten folgende Rekonstruktionsmodi als Dimensionen der Selbstthematisierung Sandras identifiziert und codiert werden (vgl. Tab 14):

- **Emotionale Rekonstruktionsmodi:** Sandra zeigt auf der Basis ihres entwickelten Selbstwertgefühls großes Vertrauen in ihr eigenes Handeln. Dieses Ergebnis wird durch die psychometrischen Daten des Fragebogens zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen bestätigt. So wendet sie reflexiv emotionale Standards über unterschiedliche Teilidentitäten hinweg an. So sind auf deskriptiver Ebene sowohl ihre Selbstbeschreibung (Kat.: adps 2.1.1/themen/"der aggressive"/"der humor coper") als auch die evaluative Perspektive (Selbstbewertung der eigenen Person; Kat.: aei 2.1.2/themen/"der aus dem heim will") stark geprägt von einer meta-emotionalen Ebene. Die 15-Jährige reflektiert ihre Gefühle und setzt sich je nach Teilidentität eigene emotionale Standards: „Weil, wenn du dich verstellst, irgendwann reichs dir auch und du sagst, ich

- möcht der sein, der ich eigentlich bin“ (Zeile 61).
- **Soziale Rekonstruktionsmodi:** Wahrgenommene Fremdeinschätzungen ihres Verhaltens sieht die Schülerin differenziert: Sie nimmt positive wie negative Fremdeinschätzungen wahr. Während sie ihre aggressiven und provozierenden Verhaltenstendenzen durchaus als durch andere kritisch betrachtet (an)erkennt (Kat.: adss 2.1.4/themen/“der provokateur“), sieht sie sich durch ihre soziale Umwelt in ihrer Durchsetzungsfähigkeit (Kat.: adss 2.1.4/themen/“der durchsetzungsfähige“) bestätigt. So hat sie ein genaues Bild der Erwartungshaltung der Peers etwa. Sandra hat einen ausgeprägten Normalitätswunsch (Kat.: aeos 2.1.3/themen/“der normale jugendliche“), möchte sich aber dennoch treu und authentisch bleiben (Kat.: aeos 2.1.3/themen/“der authentische“). Durch ihre soziale Kompetenz, die sie v.a. als Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft umschrieben hat, fühlt sich Sandra anerkannt (Kat.: adss 2.1.4/themen/“der gute freund“): „Wenn sie Probleme haben, bin ich halt diejenige, die zuhört und was macht und dafür werd ich auch anerkannt“ (Zeile 39).
 - **Kognitive Standards:** Eigene Stärken, Schwächen und subjektive Theorien der (eigenen) Intelligenz (vgl. LF 2.1.12-2.1.16) reflektiert Sandra v.a. auf dem Hintergrund ihrer Heimbiographie. Im Heim habe sie echte Probleme selbst erfahren, wonach in der subjektiven Taxonomie schulische Probleme oder Fragen der Berufswahl zurückstehen. Die damit verbundenen Fragen der schulischen Leistungsfähigkeit spielen für Sandra eine untergeordnete Rolle. Deshalb sieht sie als eigene Stärke u.a. die Fähigkeit, schwierige Situationen mit Humor zu bewältigen (Kat.: 2.1.12\sk+ humor). Selbstbewusstsein und soziale Kompetenz (Kat.: 2.1.12\sk+ selbstbewusstsein ; Kat.: 2.1.12\sk+ soz.komp.) habe sie ebenfalls durch ihre Heimsozialisation gelernt (Kat.: 2.1.13\internal\attr. sk+ int. einfühlungsvermögen/empathie). Sie ist sich ihrer emotionalen und sozialen Stärke im Überwinden solcher Probleme sehr bewusst (Kat.: 2.1.13\internal\attr. sk+ int. resilienz): „Dass ich das nach so vielen Jahre im Heim geschafft hab, dass ich noch glücklich durchs Leben gehen kann und sagen kann, ha, ich bin jetzt immer noch da“ (Zeile 164). Als Schwäche erkennt sie neben ihrer Disposition zu eskalierenden Konfliktlösungen (Kat.: 2.1.14\sk-aggression) noch (soziale) Ungeduld (Kat.: 2.1.14\sk- ungeduld). Das subjektive Intelligenzkonzept spiegelt diese Polarität wider: Positive Selbsteinschätzung hinsichtlich sozialer Intelligenz (Kat.: 2.1.16\subj. int.konz.: soziale intelligenz) versus negativer Bewertung der schulischen Leistungsfähigkeit als kognitiver Anteil ihres Intelligenzkonzepts (Kat.: 2.1.16\subj. int.konz.: schulische leistungsfähigkeit).
 - **Körperorientierte Standards:** „Wenn ich mich im Spiegel anseh, dann denk ich halt, ja ich bin so, ich seh so aus, was soll ich machen? Schönheitsoperation oder so ist nicht mein Ding. Man muss sich halt so sehen, wie man ist“ (Zeile 158-159). Über ihr Aussehen macht sich Sandra altersentsprechende Gedanken. Selbstwirksam fühlt sie sich bei ihrem Hobby Kickboxen und aufgrund des Vergleichs bei körperlichen Auseinandersetzungen: „Ich bin meistens die Stärkere, [...] es kann auch mal Schlägereien geben. [...] einfach ignorieren, das ist nicht so mein Ding. Da steig ich schon ein“ (Zeile 24-27).
 - **Produktorientierte Standards:** Sandra macht sich kaum Gedanken, was sie mit einem etwaigen schulischen Abschluss machen soll oder kann. Sie verweigert solche Gedanken, da nach ihrer Lebenserfahrung aus bestimmten Zielsetzungen Misserfolgsresultate werden und Wünsche

enttäuscht werden: es kommt immer anders oder wie es die Schülerin ausdrückt: „Ich setz mir keine großen Ziele, weil wenn, ich mein, es kommt so, wie es kommt und ich muss es auch akzeptieren und deswegen setz ich mir da kein so ein großes Ding. [...] ich setz mir nur Ziele, die auch ein bisschen Realität sind und die keine Wunschträume sind“ (Zeile 126-129).

[b] Dominierende Teilidentität

Aufgrund der narrativen Daten wurden inhaltsanalytisch folgende Teilidentitäten identifiziert (übersituative Konturen selbstbezogener situationaler Erfahrungen; vgl. Keupp u.a. 2002, 218): Teilidentität *Heimkind*, Teilidentität *Schülerin*, Teilidentität *große Schwester* (des Bruders, für den sie stellvertretend für ihre Mutter die Verantwortung zu tragen glaubt), Teilidentität als *Jugendliche im Peer-Kontext*. Als dominierend konnte keine Teilidentität ausgemacht werden. Sandra beschrieb die unterschiedlichen Handlungs- und Identitätskontexte (Schule, Heim, Freizeit) auf dem Hintergrund einer stabilen und nicht fluiden Identität: das Mädchen verfolgt ihre Strategien und Überzeugungen, gleichgültig wem sie gegenüber steht oder in welchen Umfeld sie sich bewegt: „Ich würde [...] mich also nie verkaufen. [...] Ich glaube, wenn du so viel von dir hältst und weißt, dass du so viel erreichen kannst, und dich nicht dafür verkaufen musst, dann glaub ich, dass man das nicht muss und dass man nicht in Versuchung geraten wird“ (Zeile 149-152).

[c] Identitätsgefühl

Sowohl die subjektive Bewertung über die Qualität und die Art der Beziehung zu sich selbst (Selbstgefühl) als auch die Bewertung darüber, wie eine Person die Anforderungen des Alltags bewältigen kann (Kohärenzgefühl), wurden in der theoretischen Analyse als die zwei Hauptkomponenten des Konstrukts Identitätsgefühl beschrieben.

Sandras Äußerungen sind geprägt von einer positiven Selbsteinschätzung (Standards der Teilidentität werden weitgehend erfüllt), also einem aktuell positiven Selbstgefühl. Dabei setzt sie Ziele, Standards teilweise so tief oder verzichtet gänzlich darauf, um dieses Selbstgefühl nicht zu gefährden: „Ich setz mir keine großen Ziele, weil wenn, ich mein, es kommt so, wie es kommt und ich muss es auch akzeptieren und deswegen setz ich mir da kein so ein großes Ding“ (Zeile 126). Die Einschätzung über die Sinnhaftigkeit etwa schulischer Anstrengung (meaningfulness), Machbarkeit (manageability) und Verstehbarkeit (comprehensibility) als Faktoren des Kohärenzgefühls (vgl. Antonovsky 1998) fallen tendenziell negativ aus. Sandra zeigte sowohl in der qualitativen Analyse als auch in den psychometrischen Ergebnissen eine sehr große fatalistische Tendenz (FKK-C: T-Wert74): „Ich lass es schon auf mich zukommen, weil schlimmer als schlimmer kanns nicht werden. Also, wenns wirklich jetzt so schlimm ist, dann versuch ich auch mit dem Schlimmen irgendwie fertig zu werden, dass es halt nicht so schlimm ist, dass ich daran kaputt geh“ (Zeile 236-237).

[d] Biographische Kernnarration

1. Ich würd aus dem Heim gehen, also aus dem Heim weg wollen, dann würde ich meine Aggressionen herunter schalten. (Zeile 49)
2. Sandra: Man sollte eigentlich immer die Wahrheit sagen, also sich nicht verstellen. [...] ich möcht der sein, der ich eigentlich bin (Zeile 60 f.)

3. Und wo ich ein bisschen größer war, hab ich gemerkt, dass man [Anm: im Heim] mit seinen eigenen Problemen fertig werden soll. Weil es gab da nicht so richtig jemanden, der auch mal Probleme verstanden hätte. [...] Weil meine Mutter konnte ja nicht, die war jeden Tag besoffen. (Zeile 83-87)
4. Ich such mir bestimmt keinen Job, wo ich Quali machen muss. Dann ist ja die Trauer viel schwerer, wenn du ihn doch nicht machen kannst, weil du den Quali nicht hast. Lieber such ich mir gleich einen, wo du hin kannst, auch wenn du es nicht schaffst. (Zeile 114-115)
5. Sandra: Ich setz mir keine großen Ziele, weil wenn, ich mein, es kommt so, wie es kommt und ich muss es auch akzeptieren und deswegen setz ich mir da kein so ein großes Ding. [...] ich setz mir nur Ziele, die auch ein bisschen Realität sind und die keine Wunschträume sind. (Zeile 126-129)
6. Und ich find, wenn man kein Selbstbewusstsein hat, dann zerstört man sich eigentlich selbst. [...] Dass ich das nach so vielen Jahre im Heim geschafft hab, dass ich noch glücklich durchs Leben gehen kann und sagen kann, ha, ich bin jetzt immer noch da. (Zeile 161-164)
7. Ich glaub, ich freu mich über Herausforderungen, weil das bildet ja auch einen. Weil wenn du Angst davor hast, dann kannst du das Problem nicht so gut lösen, wie wenn du sagst, "ja dass pack ich jetzt an" und das schaff ich dann auch. (Zeile 231-232)

Die biographischen Kernnarrationen stellen exemplarisch narrative Verdichtungen Sandras dar. Sie sind der Versuch, die eigene Erfahrungs- und Lebenswelt mitzuteilen. Dabei zeigt sich im konstruktiven Prozess der qualitativen Inhaltsanalyse folgender Reflexionsverlauf:

Sandras Selbstthematisierungen sind häufig geprägt von der Perspektive als Heimkind. Ihre Aggressionen stehen in engem Zusammenhang mit ihrer Situation dort (Textpassage 1). Die Schülerin strebt nach Autonomie und Authentizität (Textpassage 2), deren Ursprung darin liegt, dass sich das Mädchen früh um die eigenen Probleme kümmern musste (Textpassage 3). Aufgrund zahlreicher extern kontrollierter und schicksalsabhängiger (fatalistischer) Ereignisse (Heimunterbringung, Fremdbestimmung) vermeidet Sandra schulische und berufsorientierte Ziele und Anstrengungen (Textstelle 4-5). Ihr Selbstbewusstsein zieht sie vor allen Ding aus dem sozialen Vergleich und ihrer ungleich schwereren Kindheit als die ihrer Peers (Textpassage 6), so ihre Einschätzung. Sandra steht neuen Herausforderungen positiv gegenüber (Textstelle 7) und sieht ihre Zukunft zuversichtlich.

[e] Identitätswürfe und Identitätsprojekte

Bei der Analyse ihrer (Identitäts-) Strategien werden in Anlehnung an Camilleri (1990) zwei Identitätsmuster erkennbar:

- *realistische Identität*: Sandras Zuversicht bezüglich der Bewältigung ihrer Zukunft basieren auf (Überlebens-)Strategien, die auf einen längeren Prozess der Subjekterfahrung und des Biographieerlebens als Heimkind beruhen und auf einer begründeten Einschätzung über die wahrscheinliche Zukunft fußen:

Dass ich das nach so vielen Jahre im Heim geschafft hab, dass ich noch glücklich durchs Leben gehen kann und sagen kann, ha, ich bin jetzt immer noch da. (Zeile 161-164)

- *Maskierte Identität*: Sie ist die Folge der Strategien, die darauf abzielen, das Subjekt hinter Rollenerwartungen möglichst ganz verschwinden zu lassen. Aufgrund der demonstrierten Offenheit und Zuversicht gegenüber der eigenen Zukunft verzichtet Sandra darauf, sich konkrete Ziele wie etwas den Schulabschluss zu setzen. Dadurch entzieht sie sich sowohl eigenen als auch sozialen Rollenerwartungen: Was Lehrer sagen interessiert mich nicht, mir ist der Abschluss eh egal:

Ich such mir bestimmt keinen Job, wo ich Quali machen muss. Dann ist ja die Trauer viel schwerer, wenn du ihn doch nicht machen kannst, weil du den Quali nicht hast. (Zeile 114)

Aus diesen Mustern und Strategien ist v.a. ein Typus von Identitätsprojekten qualitativ zu analysieren (vgl. Siegert/Chapman 1987):

- *Identitätsprojekt Typ 2: Realisierung von Lebensplänen*. Sandra kann es kaum abwarten, bis sie das Heim verlassen kann, um sich selbstbestimmt um einen „Job“ zu bemühen. Entgegen dem Verhalten ihrer eigenen Mutter, möchte sie für ihre Kinder und ihre Familie sorgen:

Wenn ich Familie hab, würd ich mich schon drum kümmern und werd auch ein bisschen weniger arbeiten, so dass ich für meine Kinder da sein kann. (Zeile 111)

[f] Codes und Codehäufigkeiten (qualitative Datenanalyse)

Die qualitative Datenanalyse des Interviews mit Sandra ergab folgende **Codes und Codehäufigkeiten** (Code-Matrix-Browser / MAX.qda2-Ausgabe modifiziert):

Code-Matrix-Browser Sandra pbn48_CAP	
Leitfaden-Codes	
1 Freizeit	
1 Freizeit\themen\spo	1
1 Freizeit\themen\mu	1
1 Freizeit\themen\freun	1
1 Freizeit\meta-orie.	1
1 Freizeit\pri.soz.orie.	1
2 Identität / Selbstkonzept	
2.1 multiples selbst\aktuell	
a d p s 2.1.1	
a d p s 2.1.1\themen\der aggressive	1
a d p s 2.1.1\themen\der humor copex	1
a d p s 2.1.1\themen\der prosoziale	1
a d p s 2.1.1\ a d p s emot.	3
a d p s 2.1.1\ a d p s soz.	2
a d p s 2.1.1\ a d p s prod.	1
a e i s 2.1.2	
a e i s 2.1.2\themen\der aus dem heim will	1
a e i s 2.1.2\themen\der sich andere freunde sucht	1
a e i s 2.1.2\ a e i s emo.	1
a e i s 2.1.2\ a e i s soz.	1
a e i s 2.1.2\ a e i s prod.	1
a e o s 2.1.3	
a e o s 2.1.3\themen\der normale jugendliche	1
a e o s 2.1.3\themen\der authetische	1
a e o s 2.1.3\ a e o s emo.	1
a e o s 2.1.3\ a e o s soz.	2
a d s s 2.1.4	
a d s s 2.1.4\themen\der gute freund	1
a d s s 2.1.4\themen\der durchsetzungsfähige	1
a d s s 2.1.4\themen\der provokateur	1
a d s s 2.1.4\ a d s s soz.	1
a e s s 2.1.5	
a e s s 2.1.5\themen\der auch gute seiten hat	1
2.1 multiples selbst\retrospektiv	
retrospektiv\kont. diskont. 2.1.6	
kont. diskont. 2.1.6\heimunterbringung	1

2.1 multiples selbst\prospektiv	
p d p s 2.1.8	
p d p s 2.1.8\"der echte freunde hat"	1
p d p s 2.1.8\"der wenig aggressive"	1
p d p s 2.1.8\"einfach einen job"	1
p e i s 2.1.9	
p e i s 2.1.9\"der ganz normale"	1
Traum / Id.entw. 2.1.10	
2.1.10\domain\traum dom. "reichtum"	1
2.1.10\b general beliefs\traum neg. belief	1
2.1.10\c control-beliefs\traum extern. c	1
2.1.10\d strategy beliefs\traum strat. real. Umorientierung	1
p m s 2.1.11	
p m s 2.1.11\"mich nie verkaufen müssen"	1
2.1 multiples selbst\selbstkonzept	
2.1.12\sk+ humor	1
2.1.12\sk+ selbstbewusstsein	1
2.1.12\sk+ soz.komp.	1
2.1.13\internal\attr. sk+ int. resilienz	1
2.1.13\external\attr. sk+ int. einfühlungsvermögen/empathie	1
2.1.13\external\attr. sk+ ext. familie	1
2.1.14\sk- aggression	1
2.1.14\sk- ungeduld	1
attr. sk - 2.1.15	0
subjekt. intelligenzkonzept 2.1.16	
2.1.16\subj. int.konz.: schulische leistungsfähigkeit	1
2.1.16\subj. int.konz.: soziale intelligenz	1
subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17	
2.1.17\subj. krea.konz.: problemlösen	1
real life creativity 2.1.19	
2.1.19\ambiguität\ambig.: positiv (chance)	1
2.1.19\creative process\crea.proc.:	
intuitives zukommen lassen	1
2.1.19\creative person / creative press\crea-pers.:	
mut (durch erfahrung)	1
2.1.19\schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.:	
>keine vorstellung<	1
2.2 wertorientierungen / lebensziele	
2.2.1\wert.pers.: "wertvoll ist niemand"	1
2.2.2\wert selbst: soz. kompetenz	1
3 Handlungsmöglichkeiten	
3.1 handlungsraum schule	
3.1.1\see schule: zuversicht	1
3.1.2\sk schule: pos.	1
3.1.3\I schule: pos.	1
3.1.4\efe schule: gleichgültig	1
3.2 handlungsraum zukunft	
3.2.1\see zukunft: zuversicht	1
3.2.2\sk zukunft: pos.	1
3.2.3\kü zukunft: ausgeglichen SKI-PC	1
3.2.4\efe zukunft: valenz eher niedrig	1

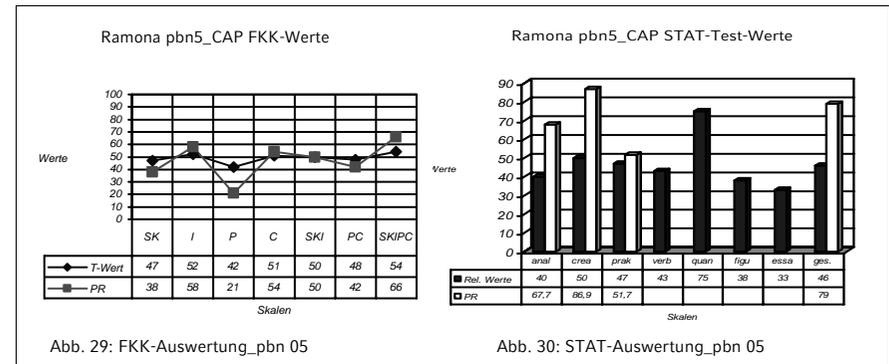
Tab. 14: Codes und Codehäufigkeiten der qualitativen Datenanalyse des Interviews pbn48

A5.5 Ramona

Pbn-Cod. Gym Ramona pbn5_CAP
 Text I-NIK gymnasium/I-NIK gym ramona pbn5_CAP
 STAT-Screen CAP (integrativer Problemlöser_Tendenz synthetisch-kreativer Problemlöser)

Ramona ist 15 Jahre alt und lebt mit ihrem Bruder bei ihren Eltern in München. Sie besucht die 8. Klasse eines Münchener Gymnasiums.

A5.5.1 Einzelfallorientierte Analyse der psychometrischen Daten des FKK und STAT



Der Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK) ergab folgendes Ergebnis (Abb. 29): Die Primärskala für das generalisierte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (FKK-SK) liegt bzgl. der T-Skalierung mit einem T-Wert von 47 im leicht unterdurchschnittlichen Bereich (PR 38). Die Internalität generalisierter Kontrollüberzeugungen (FKK-I: T-Wert 52; PR 58) und Fatalistische Externalität (FKK-C: T-Wert 51; PR 54) zeigen durchschnittliche Werte wie die Sekundärskalen FKK-SKI (Selbstwirksamkeit: T-Wert 50) sowie FKK-PC (Externalität: T-Wert 48; PR 42). Lediglich die Primärskala FKK-P (Soziale Externalität) bewegt sich mit einem T-Wert von 42 deutlicher unter dem Altersdurchschnitt (PR 21). Die Tertiärskala Internalität vs. Externalität (FKK-SKI-PC: T-Wert 54) hat einen leicht überdurchschnittlichen Wert (PR 66). Die Interpretation der Werte legt eine altersentsprechende Ausgewogenheit zwischen externalen und internalen Kontrollüberzeugungen nahe (FKK-SKI-PC). Ramona sieht eigene Handlungsmöglichkeiten und -spielräume, ist grundsätzlich selbstsicher und bewertet die relative Abhängigkeit von anderen Personen (powerful others) eher gering (FKK-P). Sie ist durchsetzungsfähig und emotional wenig vom Verhalten anderer abhängig. Ramona sieht Ereignisse im Leben als eher wenig fremdverursacht und relativ frei von Gefühlen der Ohnmacht und Hilflosigkeit. Die Schicksalsgläubigkeit (FKK-C) der Jugendlichen liegt im mittleren Bereich.

Die Testergebnisse des STAT (Sternberg-Triarchic-Abilities-Test) zeigen folgendes Bild für analytische, kreativ-synthetische und praktisch-problemlösende Fähigkeiten (STAT-Primärskalen) (Abb.

30): Die Analyse der Primärskalen für analytische (STAT.analy.: PR 67,7), synthetisch-kreative (STAT.crea.: PR 86,9) und praktisch-problemlösende Fähigkeiten (STAT.prakt.: PR 51,7) zeigt ein relativ ausgeglichenes Bild über die Skalen hinweg. Das Gesamtergebnis der Skala STAT.ges. mit einem PR von 79 (relativer Wert richtig gelöster Testaufgaben: 46) liegt im leicht überdurchschnittlichen Bereich: Ramona bewältigt Probleme, die (1) *analytische Fähigkeiten* erfordern intraindividuell mit dem niedrigsten Wert (klar definierte und von außen vorgegebene Probleme, Problemstellung losgelöst von eigenen Erfahrungen, Information zur Problemlösung gegeben, eine richtige Lösung mit einer Methode erforderlich), (2) *praktische Probleme* (schlecht definierte Probleme, die Problemerkennung und -formulierung notwendig machen, Erfahrungswelt des Subjekts relevant, zusätzliche Information zur Lösung erforderlich, verschiedene mögliche Lösungen und Wege) und (3) *synthetisch-kreative Problemstellung* gleichermaßen gut (Problemneudefinition notwendig, Strategie und Mut für eigene Methode erforderlich, Probleme müssen auf neue Art und Weise gesehen und entdeckt werden).

Insgesamt wiesen die Ergebnisse auf keine subjektiv herausragende oder bevorzugte Strategien oder Dominanz in einer bestimmten Fähigkeit hin. Im STAT-Screening führte dies zur Zuordnung Ramonas zum Typus "integrativer Problemlöser_Tendenz synthetisch-kreativer Problemlöser" (Typ CAP).

5.5.2 Qualitative Analyse der narrativen Daten des Leitfadeninterviews I-NIK

Ramona zeigt sich im Gesprächsverlauf wenig offen und von sich aus nur eingeschränkt auskunftsfreudig. Dies machte häufige Nachfragen auf ihre kurzen Antworten erforderlich, obwohl die Jugendliche angab, sie stünde der Interviewsituation mit Neugier gegenüber (Zeile 156-157). Ramona erzählte von sich ohne ersichtliche Tendenz zu sozial erwünschten Antworten. In Liedfragenteil A wurden Freizeitorientierungen und Interessen thematisiert. Am Beispiel ihres Hobbys Inlineskaten führte sie aus, dass sie neben den sportlichen Aktivitäten und der körperorientierten Exploration ihrer Fähigkeiten und Grenzen (Kat.: 1 Freizeit/spo) (vgl. Zeile 4-16) vor allem der soziale Eventcharakter des Sports reize. Dies wurde in der qualitativen Analyse als "primäre soziale Orientierung" gewertet und codiert (Kat.: 1 Freizeit/pri.soz.orie.).

Interviewer: Gibt es für dich so ein Kriterium [Anm.: im Freizeitbereich]? Ramona: Einfach mit Freunden weggehen, Spaß haben, einfach so. (Zeile 15-16)

Gerade stabile soziale Gruppen scheinen Ramona Halt und den Raum zu geben, sich offen in die Interaktionen einzubringen. Denn in LF 2.1.1 (B1. Aktuelles Selbst; 2.1.1 aktuell deskriptives personales Selbst: adps) spricht sie über ihre soziale Zurückhaltung, die sie als Schüchternheit beschreibt (Kat.: adps 2.1.1/"der sozial vorsichtige"/adps soz./adps emot.):

Also unter Freunden bin ich eigentlich sehr lebhaft, wobei ich zum Teil auch ziemlich schüchtern bin. (Zeile 21)

[2.1.2] Interviewer: Bist du mit dir, so wie du dich beschrieben hast 100% zufrieden, oder anders gefragt, was würdest du an dir ändern wollen, wenn du könntest? Ramona: Ich würd gerne nicht schüchtern sein, auf jeden Fall. (Zeile 29)

Diese Verhaltenstendenz (Kat.: aeis 2.1.2/"die schüchterne"/aeis emo./aeis soz.) nennt sie als erstes Kriterium des *Idealselbst* ihrer Person. Ramona wartet erst einmal ab, bevor sie selbst aktiv und sozial initiativ wird (vgl. Zeile 35 f.). Als die evaluative Perspektive der anderen Personen (*Ought Self*) sagt nennt sie den Aspekt der soziale Vorsicht jedoch nicht: schulische Leistung (Kat.: aeos 2.1.3/"der gute schueler"/aeos prod./aeos kog.) und Abgrenzung zu Drogenmissbrauch (Kat.: aeos 2.1.3/"der nichts mit drogen zu tun hat"/aeos körp./aeos soz.) nennt die Jugendliche exemplarisch für die Dinge, die von ihr erwartet werden:

Also, schon in der Schule gut sein. Aber auch außerhalb nicht so viel Scheiße bauen halt. Interviewer: Was wäre für dich Scheiße bauen? Kiffen (lacht). So was halt. (Zeile 41-42)

Dies führt dazu, dass Ramonas wahrgenommene Fremdeinschätzung ihrer Person (aktuell deskriptiv soziales Selbst: adss) als "der akzeptierte brave" Typ codiert wurde (Kat.: adss 2.1.4/"der akzeptierte brave"/adss soz.). Die Schülerin kann sich von den Erwartungshaltungen oder Verhaltensweisen (Beispiel Rauchen) der Peers abgrenzen und erkennt darin auch Quellen der Anerkennung durch ihr soziales Umfeld:

[2.1.4] Interviewer: Was haben andere für ein Bild von dir? Ramona: Also, ich glaub das ich eher, also ich bin eher brav. Also, ich, vielleicht zum Teil eher ruhig. Also, kommt darauf an, welche Situation gerade ist. Ja... Interviewer: Und meinst du die finden es unter dem Strich eher gut [...] Ramona: Ja, also die finden es eher gut. Zum Beispiel, was das Rauchen angeht, weil ich rauch halt nicht und fast alle anderen von meinen Freunden rauchen jetzt. Interviewer: Also bist du so ein ausgleichender Pol [...]? Ramona: Ja. [...] ich hab auch mal geraucht. Aber nicht lange, nur ein Jahr oder so. Das war einfach, weil alle anderen geraucht haben. Und ich bin dann beim Sport endsschlecht geworden, beim Skaten einfach, dann habe ich aufgehört. (Zeile 43-51)

Die Schülerin wägt ihre eigenen Erfahrungen und Bedürfnisse gegen die Peer-Erwartungen ab und setzt ihre Ansprüche sozial integrativ durch. Sie ist zufrieden mit dem Bild, das andere von ihr haben (aktuelle evaluatives soziales Selbst: aess 2.1.5) (vgl. Zeile 54). Allerdings wären ihr zwei Aspekte des sozialen Selbst besonders wichtig: Ramona möchte als intelligent angesehen (Kat.: aess 2.1.5/"der intelligente"/aess kog.) sowie gerade im Peer-Kontext als gute Skaterin soziale Wertschätzung erfahren (Kat.: aess 2.1.5/"der gute event-skater"/aess körp.):

Ramona: Ja, dass ich intelligent bin, würde ich Wert darauf legen. Und dass ich gut im Skaten bin. (Zeile 56-57)

Ramona legt für sich selbst die gleichen Erwartungen an (LF 2.1.5), die sie glaubt für andere erfüllen zu sollen (LF 2.1.3). Dies bedeutet aktuell eine relative Homogenität in der Ideal- und des Oughtself-Perspektive. Doch auch in der retrospektiven Selbstthematisierung sieht Ramona selbst weder Brüche noch Krisen und empfindet ihre eigene Entwicklung als kontinuierlich (Kat.: 2.1.6/kont.: keine brüche) (vgl. Zeile 59-63).

Die Zukunftsperspektive (LF B3. Prospektives Selbst) ist geprägt von einem tief greifenden Normalitätswunsch der Schülerin (Kat.: peis 2.1.9/"der ganz normale"). Sie ist davon überzeugt, auf jeden

Fall zu arbeiten (Kat.: peis 2.1.9/"der arbeitnehmer") und eine Familie zu haben (Kat.: peis 2.1.9/"der familienmensch"):

Ramona: Vielleicht ne Familie (lacht). [...] Also, arbeiten würde ich auf jeden Fall.
Interviewer: Was für einen Job? Ramona: Ich will jetzt erst studieren. Also, kommt darauf an, vielleicht Mathe oder Informatik. Und ja... Kinder (lacht)... Ja. **Ganz normal halt.** Interviewer: Also , Mathe, das ist so dein. Ramona: Ja schon, **ich bin jetzt auch da am besten halt.** (Zeile 71-74)

Ich warte eigentlich erst mal ab, wie es jetzt weitergeht mit Mathe **und dann muss ich mal schauen.** Interviewer: [...] Du hast jetzt gesagt, dass du eine junge Studentin sein wirst, dein Studium fertig machst und irgendwann mal vielleicht Familie und so. **Glaubst du, dass es so kommen wird?** Ramona: (Pause) **Ne, glaub nicht.** Interviewer: **Sondern, was glaubst du?** Ramona: **Weiß nicht, keine Ahnung. Vielleicht fall ich durch, vielleicht schaffe ich das Abi nicht.** Interviewer: **Also, das ist einfach noch weit weg. Ja.** (Zeile 76-79)

Die soziale Besonnenheit und der von ihr selbst geschilderte abwartende Handlungsstil prägt auch Ramonas Gedanken über die eigene Zukunft. Zwar habe sie die beschriebene Normalitätsperspektive, doch weiß sie um die Möglichkeit von Veränderung und relativer Abhängigkeit von Anderen oder schicksalhaften Ereignissen (vgl. psychometrische Daten bzgl. FKK-SKI-PC: T-Wert 54).

Einen ähnlich realitätsnahen Bezug zeigt Ramona in LF 2.1.10: die Frage nach ihren Träumen. Zwar fände sie es reizvoll, einmal ein Proskater (Leistungssportler als professioneller Inline-Skater) zu werden (Kat.: 2.1.10a/traum dom. "proskater") (Zeile 86 f.), schätzt die Chancen dazu allerdings als "unrealistisch" ein (Kat.: 2.1.10b/traum neg. belief; 2.1.10c/traum int.cont.):

[2.1.10] Interviewer: **Hast du einen Traum** in deinem Leben? Ramona: Proskater. Interviewer: Was ist ein Proskater? Ramona: Profiskater. Interviewer: Glaubst du fest daran? Ramona: Also, ich würds gern werden, aber ich habe zum Teil, wemns jetzt um richtige Sprünge geht, würd ich mich nie trauen. **Also, ist ziemlich unrealistisch.** Interviewer: Gehört das zum Profiskaten dazu, also ist das im Repertoire? Ramona: Äh, ja, kommt drauf an, es gibt verschiedene. Streetskaten oder Halfpipe, das ist was eigenes. Kommt drauf an, einfach. **Aber ich würds mich zum Teil nicht trauen, was die da abliefern.** (Zeile 84-90)

Einen klassischen Jugendtraum verfolgt Ramona nicht. Sie analysiert Möglichkeiten und Grenzen ihrer personalen Entwicklung. Dementsprechend real ist die Angst Ramonas vor der Zukunft (Kat.: pms 2.1.11/"nie arbeitslos"):

[2.1.11] Interviewer: Wie möchtest du auf gar keinen Fall werden und was könnten Gründe dafür sein, dass du doch so wirst? Ramona: **Arbeitslos.** (lacht) Interviewer: Wie könnte es dazu kommen. Besteht da eine Chance, dass es überhaupt so weit kommt? Besteht da Gefahr? Ramona: Also, im Moment eigentlich nicht, aber... Keine Ahnung. (Zeile 99-104)

Das deskriptive Selbstkonzept als kognitive Selbstthematisierung eigener Stärken und Schwächen wird in Leitfrage 2.1.12 ff. thematisiert. Die Schülerin nennt als Kompetenzen v.a. ihre Lernfähigkeit und schnelle Auffassungsgabe (Kat.: 2.1.12/sk+ lernfähigkeit) sowie Ehrgeiz als prägendes Persönlichkeitsmerkmal (Kat.: 2.1.12/sk+ ehrgeiz):

Ramona: **Ich bin lernfähig** (lacht), ähm (lacht)... Interviewer: Worin zeigt sich diese Lernfähigkeit? (lacht) Interviewer: Also, hast du das Gefühl, dass du schnell lernen konntest? Ramona: Ja, also es zeigt sich in Schulaufgaben, dass ich nicht so viel lernen muss und bin eigentlich schon meistens ziemlich gut. Oder, äh, ja, keine Ahnung (lacht).(lange Pause). Ich bin in Sprachen einigermaßen gut und (lange Pause) und **ich bin ehrgeizig.** (Zeile 107-109)

Gerade ihren Ehrgeiz führt sie auf den unspezifischen Identitätsentwurf zurück, etwas in ihrem Leben erreichen zu wollen. Es obliegt ihrer (internen) Kontrolle (Kat.: 2.1.13/attr. sk+ int. erfolgserlebnisse) und wird verstärkt durch Erfolgserlebnisse aufgrund positiver (schulischer) Rückmeldungen ihrer Leistungen. Zudem scheint Zielstrebigkeit und Ehrgeiz durch das familiäre System unterstützt zu werden (Kat.: 2.1.13/attr. sk+ ext. familie):

Ramona: **Ich will einfach was erreichen in meinem Leben.** Interviewer: Warst du schon immer ehrgeizig? Ramona: Ja schon, eigentlich. Interviewer: Und ist das so eine Sache, die dir deine Eltern beigebracht haben oder deine Geschwister, oder ist das so eine Sache, die dir einfach in die Wiege gelegt wurde? Ramona: **Ich glaub, die wurde mir einfach in die Wiege gelegt.** Interviewer: Sind deine Eltern auch ehrgeizig oder deine Geschwister, ist das so? Ramona: **Hm, meine Schwester vielleicht noch, meine Eltern, ja...** Interviewer: Hast du dir schon immer leicht getan zu lernen? Ramona: Ja, schon eigentlich. Interviewer: Glaubst du, man kann Ehrgeiz lernen? Von was hängt Ehrgeiz ab? Ramona: Ich weiß nicht. **Bei mir ist das so, wenn ich jetzt zum Beispiel mal eine 1 hab, dann will ich immer eine 1 haben. Das ist bei mir einfach so, ich weiß nicht ob das bei anderen auch so ist.** (Zeile 112-117)

Ihre angesprochene Schüchternheit sieht Ramona selbst nicht als Schwäche: "Nicht unbedingt. Ich weiß nicht, jeder ist irgendwie schüchtern" (Zeile 118). Dagegen empfindet Ramona sich selbst als teilweise so egozentristisch im Verhalten gegenüber den Interessen und Bedürfnissen anderer (Kat.: 2.1.14/sk- egozentrismus):

Ich rede eigentlich nur von meinen Interessen. **Ich sollte mehr auf andere achten.** (Zeile 120-121)

Eine weitere Quelle, um Aufschluss über die kognitive Selbstthematisierung eigener Fähigkeiten zu erlangen, ist die narrative Konstruktion ihrer subjektiven Theorie der (eigenen) Intelligenz (LF 2.1.16) und Kreativität (LF 2.1.17). Ramonas Konzept der Intelligenz ist zweidimensional: zum einen sieht sie den kognitiven Aspekt schulischer Leistungsfähigkeit als Indiz für Intelligenz (Kat.: 2.1.16/subj. int.konz.: schulische leistungsfähigkeit), zum anderen ist praktisches Problemlösen ebenfalls ein Aspekt ihres Intelligenzbegriffs (Kat.: 2.1.16/subj. int.konz.: praktisches Problemlösen).

Interviewer: Würdest du dich selbst als intelligent bezeichnen? Ramona: Ähm, ja Durchschnitt, würde ich sagen. Interviewer: **Was ist für dich Intelligenz?** Warum bist du Durchschnitt? Ramona: Ja, in der Schule gut sein und **überhaupt auch immer aus Situationen rausfinden halt, wenn man Probleme hat,** sowas halt. Interviewer: Was für Situationen meinst du? Ramona: Ja, wenn man Probleme hat. Interviewer: Auch private Probleme? Ramona: Ja. Interviewer: Ist das dann die selbe Intelligenz, die man in der Schule braucht? Ramona: Nee, es gibt unterschiedliche. **Wenn jetzt also einer in der Schule gut ist, muss es nicht sein, dass er aus jedem Problem raus kommt.** (Zeile 127-129)

Die beiden genannten Aspekte sind in der subjektiven Theorie Ramonas voneinander unabhängig: schulischer Erfolg führe nicht zwangsläufig zu einer hohen sozialen, praktischen Problemlösekompetenz, vice versa.

Kreativität bedeute dementsprechend ähnlich eine gewisse Vielseitigkeit, die genannte Bereiche integriert (Kat.: 2.1.17/subj. krea.konz.: vielseitigkeit) (Zeile 137). Wie Ramona mit neuen Situationen, die kreativ-synthetische Fähigkeiten verlangen (Problemneudefinition notwendig, Strategie und Mut für eigene Methode erforderlich, Probleme müssen auf neue Art und Weise gesehen und entdeckt werden), umgeht, fokussiert LF 2.1.19 ff. (D2. Real-Life-Creativity). Grundsätzlich steht die Schülerin neuen Herausforderungen, unbekanntem Anforderungen positiv zurückhaltend gegenüber (Kat.: 2.1.19a/ ambig.: positiv - chance). Ramona scheint mit Ambiguitäten, also mehrdeutigen Problemkonstellationen, adäquat umgehen zu können:

Ramona: Ich bin eher zurückhaltend, also mir macht es nicht so viel aus, neue Situationen, aber ich muss jetzt nicht gleich, ich bin eher zurückhaltend. Interviewer: Aber du würdest jetzt nicht davon sprechen, dass du dir vor neuen Situationen Sorgen machst, oder? Ramona: Ja, genau. (Zeile 147-148)

Im Vorfeld subjektive neuartiger Situationen antizipiert Ramona die Handlungsanforderungen und bereitet sich so darauf vor. Dies vermittelt ihr Sicherheit (Kat.: 2.1.19b/ crea.proc.: vorbereitung durch soz. sit. antizipation) (Zeile 155 ff.). Auf die Frage, warum die einen Personen besser mit solchen Herausforderungen umgehen können, als andere, antwortet die Jugendliche wie folgt (Kat.: 2.1.19c/ crea.-pers.: mut - durch erfahrung):

Ramona: **Selbstbewusstsein**. Interviewer: Und woher kommt das Selbstbewusstsein, woher kriegt man das? Ramona: Ja, wenn man jetzt Rückschläge gekriegt hat, dann ist man weniger selbstbewusst als wenn man immer beliebt war, oder so. Interviewer: Also aus der Vorerfahrung und aus der positiven Rückmeldung? Ramona: Ja, genau. Interviewer: Das heißt, dass man also Selbstbewusstsein lernen könnte, wenn man diese positiven Erfahrungen macht? Ramona: Ja. (Zeile 161-163)

Schule könne einen nach der Einschätzung Ramonas allerdings wenig dabei helfen, sich in neuen Situationen zurecht zu finden: "Bei uns an der Schule ist es einfach so, dass sie einfach den Stoff durchziehen" (Zeile 168-169). Deshalb könne sie sich keine Schule vorstellen, die so etwas leiste und Schüler auf das Leben vorbereite (Kat.: 2.1.19d/subj. schulentw.: >keine vorstellung<):

Interviewer: Findest du, dass die Schule, wie du sie erlebt hast, auf das Leben vorbereitet? [...] Ramona: Nee, eigentlich nicht. Interviewer: Sondern, für was steht Schule bei dir? Was macht Schule? Ramona: **Also, bei uns an der Schule ist es einfach so, dass sie einfach den Stoff durchziehen**. Interviewer: Wissensvermittlung, und das war es dann? Ramona: Ja. Interviewer: Könntest du dir eine Schule vorstellen, die dich auf das Leben vorbereitet? Was müsste anders sein? Was würdest du dir wünschen? Ramona: Ja, dass man vielleicht, wenn man was nicht versteht, dann erklären sie es nicht. Weil sie einfach immer nur den Stoff durch kriegen wollen. **Einfach mal auf uns achten und nicht nur, dass sie ihren Stoff durch kriegen**. Interviewer: Was könnte Schule noch tun, um über die Wissensvermittlung hinaus dich vorzubereiten auf das Leben? Ramona: (Pause) Keine Ahnung. Interviewer: **Glaubst du, dass es überhaupt noch eine Schule geben könnte, die dich auf das Leben vorbereitet?** Ramona: **Ich glaub es nicht, dass es so eine Schule geben könnte**. Glaub ich nicht. (Zeile 167-172)

Ramonas subjektive Schulentwicklung ist geprägt von erfahrener Alternativlosigkeit zu Wissensvermittlung. Schule habe wenig bis nichts mit der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen und ihrer zukünftigen Anforderungen zu tun. Hinter den Aussagen der Schülerin verbirgt sich der funktionalistische Anspruch des Systems Schule: die Person steht hinter den normativen Leistungsansprüchen zurück. Da Ramona dieser impliziten "Zielvereinbarung" entspricht, sieht sie ihr eigenes schulisches Fortkommen positiv (Kat.: 3.1.1/see schule: zuversicht):

Ramona: Eher zuversichtlich. Ich bin jetzt nicht schlecht, deswegen mach ich mir da jetzt nicht so die Sorgen. (Zeile 185)

Denn es hänge vor allem von ihr selbst ab, ob sich weiterer schulischer Erfolg einstelle oder nicht (Kat.: 3.1.2/sk schule:pos; 3.1.3/I schule: pos.):

[3.1.2] Interviewer: Hast du Einfluss darauf, dass deine schulische Situation zukünftig positiv verläuft? Wie schätzt du dich selbst ein? Ramona: Ja, natürlich, wenn ich jetzt nicht lerne, dann verschlechtert sich das. Ja, klar. (Zeile 186-188)

Ramona sieht schulischen Erfolg als intern kontrolliert an: weder schicksalhafte Ereignisse (FKK-C) noch "mächtige andere" (powerful others; vgl. FKK-P-Skala mit niedrigem T-Wert 42) spielen im Vergleich zur eigenen Anstrengungsbereitschaft wirklich eine Rolle. Dass Schule für sie einen Wert bedeutet (positive Ereignis-Folge-Erwartung: Kat.: 3.1.4/efe schule: pos.), begründet die Schülerin mit dem Hinweis, sie wolle später einmal einfach Geld verdienen (Zeile 196). Dafür brauche sie das System Schule in seiner Allokationsfunktion.

Über den komplexeren Handlungsraum Zukunft (Leitfrage 3.2.1 ff.), der abstrakt und unspezifisch ist, macht sich Ramona wenig Gedanken (Kat.: 3.2.1/see zukunft: keine erwartung; Kat. 3.2.4/efe zukunft: valenz eher niedrig). Hier spielen andere Personen aufgrund der Undurchsichtigkeit der Anforderungen eine größere Rolle, als dies bei dem konkreten und bekannten Handlungsraum Schule noch der Fall war (Kat.: 3.2.2/sk zukunft: interaktional; Kat.: 3.2.3/kü zukunft: ausgeglichen SKI-PC).

Im STAT-Essay zu den Voraussetzungen von Lebenserfolg schrieb Ramona über genau die Aspekte, die sie im Interviewverlauf offenbarte. Deshalb soll der von der Schülerin verfasste Text als Komprimierung der narrativen Daten herangezogen werden:

(10.1 Lebenserfolg / AI) Der Mensch sollte ehrgeizig sein, er sollte immer wieder etwas probieren bis man das kann, denn Übung macht den Meister. Er sollte intelligent sein um auch was im Leben zu erreichen. Man sollte in dem Fach weitermachen in dem man gut ist und was einem Spaß macht, wobei man dadurch andere Fächer nicht vernachlässigen sollte. Der Mensch soll fair sein zu seinen Freunden oder Kollegen. Freundlichkeit ist auch ein sehr wichtiger Punkt, v.a. in der Arbeit und Schule. Man sollte immer die Wahrheit sagen, denn wenn man lügt, verlieren die Freunde schnell das Vertrauen gegenüber ihm. Man soll seine Mitmenschen gut behandeln, auch wenn sie etwas anders sind als sie selbst. Lästern über andere Menschen ist feige, deswegen sollte man es Ihnen ins Gesicht sagen, oder es für sich behalten. (STAT 10.1_pbn5)

5.5.3 Einzelfallbezogene qualitative Analyse identitätstheoretischer Konstrukte

[a] Situationale Selbstthematizierungen

Situationale Selbstthematizierungen sind narrative Versuche der Person, den Prozess sich selbst betreffender Erfahrungen zu reflektieren. Als Teil von Konstruktionen der Identitätsarbeit wurden in Anlehnung an Keupp u.a. (2002, 219) Selbstthematizierungen als *kognitive* (wo das Subjekt eigene Stärken und Schwächen bzgl. einer Teilidentität sieht: Bsp.: meine Stärken und Schwächen als Schüler), *soziale* (von dem Subjekt wahrgenommene Fremdeinschätzung der schulischen Fähigkeiten und Kompetenzen), *emotionale* (wo das Subjekt auf der Basis des entwickelten Selbstwertgefühls sich sicher fühlt und Vertrauen in das eigene Handeln entwickelt hat), *körperorientierte* (vom Subjekt erfahrene körperliche Fähigkeiten für das jeweilige Tun) sowie *produktorientierte* Rekonstruktionsmodi (das, was das Subjekt durch seine schulischen Bemühungen glaubt, bewirken oder aufbauen zu können) differenziert. Tabelle XXX gibt u.a. eine Übersicht über die Codierungen bzgl. der Selbstthematizierungen im Interview mit Ramona.

- *Emotionale Rekonstruktionsmodi*: Diese emotionale Dimension von Selbstthematizierungen integriert Ramona vor allem bei der deskriptiven und evaluativen Perspektive ihrer Selbstbeschreibung (adps 2.1.1 und aei 2.1.2). Die Schülerin beschreibt sich als sozial äußerst vorsichtige Person (Kat.: adps 2.1.1\themen\der sozial vorsichtige"/adps emot.) und führt dies auf ihre Schüchternheit und emotionale Unsicherheit (Kat.: aei 2.1.2\themen\die schüchterne"/aei emot.) in sozial neuartigen und ungewohnten Situationen zurück. Ängstliche Zurückhaltung versus selbstbewusste Offensivität bei neuen Herausforderungen thematisiert sie intensiv im Kontext der Kategorie D2. Real-Life-Creativity/2.1.19.
- *Soziale Rekonstruktionsmodi*: Die von Ramona wahrgenommene Fremdeinschätzung ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen diskutiert sie auf dem Hintergrund der Kontexte Schule und Freundschaftsnetzwerk. Diese Perspektive gewinnt da an Bedeutung, wo es um die Frage der Ansprüche an ihre Person durch andere (Kat. aeos 2.1.3) und der Hypothesenbildung bzgl. des Bildes geht, das andere von ihrer Person haben (Kat. adss 2.1.4). Trotz der selbstkritischen Reflexion ihrer Schüchternheit und sozialen Vorsicht auf der emotionalen Ebene, empfindet sie ihre sozialen Kompetenzen (auch in ihrer Zurückhaltung) als von anderen akzeptiert und erlebt sich diesbezüglich selbstwirksam (Kat.: adss 2.1.4\themen\der akzeptierte brave"/adss soz.). Besonderen Wert legt Ramona darauf, als intelligent (Kat.: ae 2.1.5\themen\der intelligente"/ae soz.) von Seiten des sozialen Kontextes Schule anerkannt zu werden sowie Akzeptanz in der Peer-Group zu finden (Kat.: ae 2.1.5\themen\der gute event-skater").
- *Kognitive Standards*: Die Analyse eigener Stärken und Schwächen beschreibt Aspekte des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten. Quellen eines positiven Selbstkonzepts sieht die Jugendliche in der eigenen „Lernfähigkeit“, wie sie es bezeichnet (Kat.: 2.1.12\sk+ lernfähigkeit), sowie in ihrem ausgeprägten Ehrgeiz (2.1.12\sk+ ehrgeiz). Beides fühlt sie bestätigt durch positive Rückmeldungen und Erfolgserlebnisse in der Schule (Kat.: 2.1.13\internal\tr. sk+ int. erfolgserlebnisse). Weiteren Aufschluss über die kognitive Perspektive im Selbstbild gab die subjektive Theorie der (eigenen) Intelligenz Ramonas. Neben schulischen Erfolg (2.1.16\subj. int.konz.: schuli-

sche leistungsfähigkeit) zeige sich Intelligenz v.a. in der Fähigkeit, soziale und praktische Probleme zu meistern (2.1.16\subj. int.konz.: praktisches problemlösen). Beides schreibt sich die Schülerin selbst zu.

- *Körperorientierte Standards*: Die körperliche Dimension an Selbstthematizierungen brachte Ramona hinsichtlich zweier Themen ein: Gesundheitsorientiertes Verhalten (Kat.: aeos 2.1.3\themen\der nichts mit drogen zu tun hat"/aeos körp.) und sportliche Aktivität im Freizeitbereich (aeos 2.1.5\themen\der gute event-skater"/aeos körp.). Ramona ist es besonders wichtig, bewusst mit ihrem Körper umzugehen, analysiert gemachte Erfahrungen (etwa die Erfahrung mangelnder Kondition nach einem Jahr des Rauchens) und sieht sich selbst als sportliche Jugendliche.
- *Produktorientierte Standards*: Die Frage, welche Ziele, Entwürfe oder Projekte sie mit ihrem Handeln zu erreichen sucht, spielt für Ramona eine untergeordnete Rolle. Zwar habe sie einen vagen Normalitätswunsch für ihre eigene Zukunft (Familie, Arbeit, Kinder), Schule sieht sie jedoch nur sinnvoll in ihrer Allokationsfunktion, also in der Zuschreibung von gesellschaftlichen Rollen und Möglichkeiten durch die Erteilung bestimmter Schulabschlüsse. Ihr Ziel sei es lediglich einmal Geld zu verdienen, wozu sie einen adäquaten schulischen Abschluss benötige. Darüber hinaus geben die narrativen Daten keinen Aufschluss über produktorientierte Selbstthematizierungen und Standards bestimmter Teilidentitäten.

[b] Dominierende Teilidentität

Teilidentitäten wurden als Ergebnis der Integration selbstbezogener situationaler Erfahrungen beschrieben, in dem viele Facetten des eigenen Handelns übersituative Konturen bezogen auf Teilbereiche der Lebenswirklichkeit erhalten. Die Teilidentität *Schüler*, die Teilidentität im *Peer- und Freizeitkontext* (Typisierung als „jugendliches Mädchen“) sowie die Teilidentität im Kontext *Familie* (Typisierung als „Tochter“) zeigen keine dominierenden Bereiche. Ramona scheint eine Authentizität über die Teilidentitäten hinweg zu verwirklichen, die Übergänge zwischen den Selbstbeschreibungen der Person über die sozialen Lebenswirklichkeiten der Schülerin sind fließend.

[c] Identitätsgefühl

Das Konstrukt Identitätsgefühl wurde im theoretischen Teil beschrieben als emotionale Dimension der Identität, die (a) Bewertungen über die Qualität und Art der Beziehung zu sich selbst (*Selbstgefühl*) als positive oder negative Selbsteinschätzung hinsichtlich der Entfernung oder Nähe entlang der selbst gesetzten Standards) enthält, als auch (b) Bewertungen darüber beinhaltet, wie eine Person die Anforderungen des Alltags bewältigen kann (*Kohärenzgefühl*) als subjektive Einschätzung über die Sinnhaftigkeit eigener Projekte sowie über die Umsetzung von Entwürfen zu Projekten und deren Realisierung). Ramona erfüllt die eigenen Referenzpunkte (Standards) sowohl im Kontext Schule, als auch im Peer-Kontakt und familiären Netzwerk. Auf emotionaler Ebene ist daher eine positive Selbsteinschätzung (vgl. FKK-SK sowie FKK-SKI-Werte), Gefühlen wie Selbstakzeptanz und Selbstwertschätzung auszugehen, da die relevanten selbstevaluativen Standards (siehe oben) erfüllt werden. Darüber hinaus empfindet die Schülerin ihre Anstrengungen in der Schule als sinnvoll, sie berichtet von Erfolgserlebnissen und gibt an, genau dies motiviere sie zu weiterer Anstrengung. Auf die

Bedeutung des Identitätsgefühls für identitätsbezogenes Handeln und Motivation (Identitätsanpassungen, Veränderungen) wurde im Theorieteil bereits hingewiesen.

[d) Biographische Kernnarration

1. Der Mensch sollte ehrgeizig sein, er sollte immer wieder etwas probieren bis man das kann, denn Übung macht den Meister. (STAT 10.1_pbn5; Zeile 1-3)
2. Ich bin lernfähig [...] und ich bin ehrgeizig. (Zeile 107-109)
3. Ich will einfach was erreichen in meinem Leben. [...] Bei mir ist das so, wenn ich jetzt zum Beispiel mal eine 1 hab, dann will ich immer eine 1 haben. Das ist bei mir einfach so, ich weiß nicht ob das bei anderen auch so ist. (Zeile 112-117)
4. Man sollte in dem Fach weitermachen in dem man gut ist und was einem Spaß macht, wobei man dadurch andere Fächer nicht vernachlässigen sollte. (STAT 10.1_pbn5; Zeile 4-7)
5. Ich rede eigentlich nur von meinen Interessen. Ich sollte mehr auf andere achten. (Zeile 120-121)
6. Man soll seine Mitmenschen gut behandeln, auch wenn sie etwas anders sind als sie selbst. Lästern über andere Menschen ist feige, deswegen sollte man es Ihnen ins Gesicht sagen, oder es für sich behalten. (STAT 10.1_pbn5; Zeile 12-15)
7. Also, bei uns an der Schule ist es einfach so, dass sie einfach den Stoff durchziehen. [...] Einfach mal auf uns achten und nicht nur, dass sie ihren Stoff durch kriegen. (Zeile 167-172)

Teilidentitäten wurden wie das Identitätsgefühl als Konstrukte bzw. komplexe Identitätsgebilde eingeführt, die der Person nur in Teilen bewusst sind und lediglich in Ausschnitten erzählt werden können. *Biographische Kernnarrationen* enthalten dagegen solche Aussagen über die eigene Identität bzw. Identitätsziele und –strategien, in denen das Subjekt „die Dinge auf den Punkt zu bringen versucht“ (Keupp u.a. 2002, 229), um sie einerseits für sich selbst zu klären oder um sie andererseits anderen mitzuteilen. Die ausgewählten Textpassagen von Ramona beschreiben ihr handlungsleitendes Skript, nachdem sie versucht zu agieren (Textpassage 1). Sie stützt sich dabei auf Kompetenzen und Eigenschaften, die sie sich selbst zuschreibt (Textpassage 2). Ausgehend von der Selbsterfahrung des motivationalen Aspekts von Erfolgserlebnissen (Textpassage 3), konzentriert sich die Schülerin auf ihre Stärken (Textpassage 4). Dabei ist sich der Bedeutung des sozialen Kontextes bewusst und versucht ihre Werte im Umgang mit den Mitmenschen zu realisieren (Textpassage 5 und 6). Die Institution Schule helfe ihr in der erlebten Form der bloßen Wissensvermittlung dabei wenig, Ramona vermisst den Bezug zu ihrer Lebenswirklichkeit und Person (Textpassage 7).

[e] Identitätsentwürfe und Identitätsprojekte

In theoretischer Anlehnung an Camilleri (1990) wird bei der Analyse der (Identitäts-) Strategien v.a. ein Identitätsmuster erkennbar:

- *realistische Identität*: Ramona wendet gerade im Kontext Schule Strategien an, die auf einen längeren Prozess der Subjekterfahrung und auf einer begründeten Einschätzung über eine wahrscheinliche Zukunft beruht: Sie verfügt über interne Kontrollüberzeugungen und folgert, schulischer Erfolg bleibe bei gleicher Anstrengungsbereitschaft dauerhaft positiv.

Aus diesem Identitätsmuster sind v.a. zwei Typen von Identitätsprojekten qualitativ zu analysieren (vgl. Siegert/Chapman 1987):

Identitätsprojekt Typ 1: *Aufrechterhaltung des gegenwärtigen Status*. Bezogen auf die Teilidentität Schule mit dem Identitätsprojekt Schulabschluss wird die zukünftige Identität als Fortsetzung gegenwärtiger Rollen (die anstrengungsbereite und lernfähige Schülerin) und des Status (die gute Schülerin) definiert.

- Identitätsprojekt Typ 3: *Selbstbezogene Aktualisierung des eigenen Potentials*. Dieses Identitätsprojekt im Kontext des Peer- und Freizeitverhaltens ist gekennzeichnet durch eine ausgeprägte Gegenwartsorientierung. Ramona entwickelt keine expliziten Lebenspläne, sondern sieht entlang bestimmter Fähigkeiten und Eigenschaften (Teilnahme und soziale Anerkennung bei Skate-Events) Möglichkeiten der Selbstaktualisierung.

[ff] Codes und Codehäufigkeiten (qualitative Datenanalyse)

Die qualitative Datenanalyse des Interviews mit Ramona ergab folgende **Codes und Codehäufigkeiten** (Code-Matrix-Browser / MAX.qda2-Ausgabe modifiziert):

```
Code-Matrix-Browser Ramona pbn5_CAP
Leitfaden-Codes
1 Freizeit
1 Freizeit\themen\spo 1
1 Freizeit\themen\freun 1
1 Freizeit\pri.soz.orie. 1
2 Identität / Selbstkonzept
2.1 multiples selbst\aktuell
a d p s 2.1.1
a d p s 2.1.1\themen\der sozial vorsichtige" 1
a d p s 2.1.1\ a d p s emot. 1
a d p s 2.1.1\ a d p s soz. 1
a e i s 2.1.2
a e i s 2.1.2\themen\die schüchterne" 1
a e i s 2.1.2\ a e i s emo. 1
a e i s 2.1.2\ a e i s soz. 1
a e o s 2.1.3
a e o s 2.1.3\themen\der nichts mit drogen zu tun hat" 1
a e o s 2.1.3\themen\der gute schueler" 1
a e o s 2.1.3\ a e o s soz. 1
a e o s 2.1.3\ a e o s körp. 1
a e o s 2.1.3\ a e o s kog. 1
a e o s 2.1.3\ a e o s prod. 1
a d s s 2.1.4
a d s s 2.1.4\themen\der akzeptierte brave" 1
a d s s 2.1.4\ a d s s soz. 1
a e s s 2.1.5
a e s s 2.1.5\themen\der intelligente" 1
a e s s 2.1.5\themen\der gute event-skater" 1
a e s s 2.1.5\ a e s s körp. 1
a e s s 2.1.5\ a e s s soz. 1
a e s s 2.1.5\ a e s s kog. 1
2.1 multiples selbst\retrospektiv
kont. diskont. 2.1.6\kont.: keine brüche 1
2.1 multiples selbst\prospektiv
p d p s 2.1.8
p d p s 2.1.8\der arbeitnehmer" 1
p d p s 2.1.8\der familienmensch" 1
p d p s 2.1.8\Schule fertig machen" 1
p e i s 2.1.9
p e i s 2.1.9\der ganz normale" 1
Traum / Id.entw. 2.1.10
2.1.10\ a domain\traum dom. "proskater" 1
2.1.10\ b general beliefs\traum neg. belief 1
2.1.10\ c control-beliefs\traum int. cont. 1
```

2.1.10\d strategy beliefs	0
p m s 2.1.11	
p m s 2.1.11\"nie arbeitslos"	1
2.1 multiples selbst\selbstkonzept\sk + 2.1.12	
2.1.12\sk+ lernfähigkeit	1
2.1.12\sk+ ehrgeiz	1
2.1.13\internal\attr. sk+ int. erfolgserlebnisse	1
2.1.13\external\attr. sk+ ext. familie	1
2.1.14\sk- egozentrismus	1
subjekt. intelligenzkonzept 2.1.16	
2.1.16\subj. int.konz.: praktisches problemlösen	1
2.1.16\subj. int.konz.: schulische leistungsfähigkeit	1
subjekt. kreativitätskonzept 2.1.17	
2.1.17\subj. krea.konz.: vielseitigkeit	1
real life creativity 2.1.19	
2.1.19\a ambiguität\ambig.: positiv (chance)	1
2.1.19\b creative process\crea.proc.:	
vorbereitung durch soz. sit. antizipation	1
2.1.19\c creative person / creative press\crea-pers.:	
mut (durch erfahrung)	1
2.1.19\d schule als vorbereitung auf leben\subj. schulentw.:	
>keine vorstellung<	1
2.2 wertorientierungen / lebensziele	
2.2.1\wert pers.: soz. kompetenz	1
3 Handlungsmöglichkeiten	
3.1 handlungsraum schule	
3.1.1\see schule: zuversicht	1
3.1.2\sk schule: pos.	1
3.1.3\I schule: pos.	1
3.1.4\efe schule: pos.	1
3.2 handlungsraum zukunft	
3.2.1\see zukunft: keine erwartung	1
3.2.2\sk zukunft: interaktional	1
3.2.3\kü zukunft: ausgeglichen SKI-PC	1
3.2.4\efe zukunft: valenz eher niedrig	1

Tab. 15: Codes und Codehäufigkeiten der qualitativen Datenanalyse des Interviews pbn05

Herzlichen Dank

den über 60 Jugendlichen – und insbesondere meinen Interviewpartnern –, die sich bereit erklärt haben, an dieser Untersuchung teilzunehmen.



LEBENS LAUF STAND 07/2007

PERSÖNLICHE ANGABEN

- Familienstand: verheiratet
- Staatsangehörigkeit: deutsch
- Religion: römisch-katholisch
- Alter: 34 Jahre
- Geburtsdatum /-ort: 29.09.72 in München
- Eltern: Gerda & Johann Baier, München

BERUFSERFAHRUNG

2005 – 2007	Hochschuldienst Abordnung zur Förderung des Dozentennachwuchses (Promotion): LMU München, Department für Pädagogik und Rehabilitation, Lehrstuhl für Verhaltensgestörten- und Geistigbehindertenpädagogik <i>Wissenschaftlicher Mitarbeiter – Sonderschullehrer im Hochschuldienst (Sol i.H.)</i> <ul style="list-style-type: none"> ■ 9 SWS Lehrverpflichtung ■ Forschungsvorhaben / Promotion: Projekt „Identitätskonstruktionen von »Störern und Gestörten«“ ■ Praxisorientierte Konzeptentwicklung des schulischen Modells „Sonderpädagogische Stütz- und Förderklassen“ <p>u.a. Veröffentlichung: Baier, S./Weigl, E. / Walke, N (2007): Sonderpädagogische Stütz- und Förderklassen (SFK). Inhaltliche Grundlagen und praktische Handlungshilfen für ein Konzept im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung durch integrative Kooperation von Schule und Jugendhilfe unter einem Dach. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus & Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.). München</p>
2003 – 2005	Schuldienst Schule zur Lernförderung - SFK, Rothpletzstr. 40, 80937 München / Reg. v. Obb. <i>Sonderschullehrer (SoL)</i> <ul style="list-style-type: none"> ■ Klassenleitung der neu eingerichteten „Sonderpädagogische Stütz- und Förderklassen“ (SFK): Konzeptarbeit, Aufbau und Weiterentwicklung des neuen Projektmodells der Reg. von Obb. sowie des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus für Kinder und Jugendliche mit sehr hohem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie FS Lernen
2001 – 2003	Schuldienst SFZ Sonderpädagogisches Förderzentrum Königsbrunn / Reg. Schwaben <i>Studienreferendariat</i>
1999 – 2001	Universität München: Projektarbeit <i>Wissenschaftliche Projektarbeit</i> am Lehrstuhl für Verhaltensgestörtenpädagogik und Geistigbehindertenpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München

1994 – 2001	Landeshauptstadt München Kinder- und Jugendarbeit im Kontext von Migranten- und Flüchtlingsfamilien <i>Flüchtlingsbetreuer mit Sonderaufgabe der Kinder- und Jugendbetreuung (Flüchtlingsamt/Betreuungsabteilung)</i>
--------------------	--

AUSBILDUNG/HOCHSCHULE

2005 – 2007	Promotionsvorhaben Dr. phil. Promotionshauptfach: Sonderpädagogik Promotionsnebenfächer: Psychologie / Musikpädagogik
2001 – 2003	Referendariat für das Lehramt an Sonderschulen Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen der Fachrichtungen Verhaltensgestörtenpädagogik und im Erweiterungsfach Geistigbehindertenpädagogik; HS-Didaktik Mathematik, Musik, kath. Religion
1994 – 1999	Lehramtsstudium an der Universität München und New York University (USA) Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen <ul style="list-style-type: none"> ■ Sonderpädagogische Fachrichtung: Verhaltensgestörtenpädagogik ■ Didaktiken einer Fächergruppe der Hauptschule: MA, MU, KR ■ Erste Staatsprüfung als Erweiterungsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen: Erweiterung Fach Geistigbehindertenpädagogik 1997/98 Auslandsstudium an der New York University (USA) in den Fächern Music-Therapy und Special Education (Fieldwork in einer geschlossenen psychiatrischen Station für Kinder und Jugendliche sowie für Erwachsene)
1993 – 1994	Studium der Musikpädagogik M.A. an der Universität München
1983 – 1992	Besuch des Luitpold-Gymnasiums, München (Allg. Hochschulreife)
1979 – 1983	Besuch der Grundschule an der Kirchenstr., München

ERSATZDIENST

1992 – 1993	Stiftung Pfenningparade (SvE), München Zivildienst: Schulvorbereitende Einrichtung (SVE) für Kinder mit Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung
--------------------	--