

**Luzius von Gunten, Stefanie Wirz,
Florentin Jäggi, Lea Ming**

Adoleszenzkrise und sozialräumliche Jugendarbeit

Eine quantitative Studie

Bachelorarbeit 2007/08

Departemente Sozialarbeit und Soziapolitik

Universität Fribourg, CH

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	3
VORWORT DER HERAUSGEBER	4
1 EINLEITUNG	5
1.1 EINFÜHRUNG IN DAS THEMA	5
1.2 FRAGESTELLUNG UND RELEVANZ DES THEMAS	6
1.3 AUFBAU DER ARBEIT	7
2 FORSCHUNGSSTAND	8
2.1 JUGEND 2002 – 14. SHELL JUGENDSTUDIE.....	8
2.2 JUGEND. WERTE. ZUKUNFT. – WERTVORSTELLUNGEN, ZUKUNFTSPERSPEKTIVEN UND SOZIALES ENGAGEMENT IM JUGENDALTER.....	10
2.3 JUGENDKONZEPT FISLISBACH.....	11
3 THEORETISCHER HINTERGRUND	12
3.1 THEORETISCHE AUSGANGSLAGE	13
3.2 SOZIALISATIONSTHEORIE NACH HABERMAS UND DÖBERT UND NUNNER-WINKLER: KRITIK	15
3.3 INTERAKTIONISTISCHER ANSATZ, KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ UND ICH-IDENTITÄT (JÜRGEN HABERMAS).....	17
3.4 STUFEN DER IDENTITÄTSBILDUNG	22
3.5 DAS MODELL DER ADOLESCENZKRISE	28
3.6 ANEIGNUNGSKONZEPT NACH ULRICH DEINET.....	35
3.7 SOZIALRÄUMLICHE JUGENDARBEIT	40
4 THEORETISCHE SYNTHESE	44
4.1 SYNTHESE: ADOLESCENZKRISE UND BEDÜRFNIS NACH ANEIGNUNG VON FREIRAUM	44
4.2 FRAGSTELLUNG UND FORSCHUNGSHYPOTHESE.....	48
5 METHODISCHES VORGEHEN	49
5.1 MODULE DER DATENGEWINNUNG	49
5.2 PLANUNG DER DATENERHEBUNG	50
5.3 GRUNDGESAMTHEIT	52
5.4 DURCHFÜHRUNG DER DATENERHEBUNG.....	52
5.5 GÜLTIGKEITSBEREICH DER AUSSAGEN	53
5.6 DATENAUSWERTUNGSVERFAHREN	53
6 AUSWERTUNG: ZUSAMMENSETZUNG DER STICHPROBE	54
6.1 ALLGEMEINES.....	54
6.2 DARSTELLUNG DER STICHPROBE.....	55
6.3 FAZIT.....	58

7	AUSWERTUNG: DESKRIPTIVE AUSWERTUNGEN DER WICHTIGSTEN KONSTRUKTE....	58
7.1	ADOLESCENZKRISE	60
7.2	LÖSUNGS- UND IDENTITÄTSKRISE: ACTING OUT BEHAVIOUR	63
7.3	PERSÖNLICHKEITSSTRUKTURELLE MERKMALE	64
7.4	WOHNSITUATION	65
7.5	FINANZIELLE SITUATION	66
7.6	FAMILIÄRE SITUATION	66
7.7	BEDÜRFNIS NACH ANEIGNUNG VON FREIRAUM.....	67
8	AUSWERTUNG: REGRESSION.....	68
8.1	MODELL UND OPERATIONALISIERUNG	68
8.2	PRÜFUNG DER REGRESSIONSVORAUSSETZUNGEN.....	72
8.3	EVALUATION DES REGRESSIONSMODELLS	73
9	DISKUSSION: ERGEBNISSE, ÜBERPRÜFUNG DER HYPOTHESE UND RÜCKSCHLUSS AUF DIE JUGENDARBEIT	76
9.1	ACTING OUT BEHAVIOUR.....	76
9.2	EINSTELLUNGSÄNDERUNG.....	78
9.3	POSITIVE DIMENSION DES SELBSTBILDS	78
9.4	LÖSUNGSKRISE	79
9.5	LEBENSPEKTIWE	81
9.6	SCHULNIVEAU	82
9.7	ZUSAMMENFASSUNG	82
9.8	IMPLIKATIONEN FÜR DAS THEORETISCHE KONSTRUKT ADOLESCENZKRISE.....	83
9.9	WEITERE THEORETISCHE IMPLIKATIONEN	84
9.10	RELEVANZ DES ZUSAMMENHANGS ZWISCHEN KRISENHAFTER IDENTITÄTSBILDUNG IN DER ADOLESCENZ UND BEDÜRFNIS NACH ANEIGNUNG VON FREIRÄUMEN FÜR DIE SOZIALRÄUMLICHE JUGENDARBEIT	85
9.11	VERANSCHAULICHUNG DER RELEVANZ DER ADOLESCENZKRISE FÜR DIE LEBENSWELTANALYSE	88
10	SCHLUSSWORT	89
11	LITERATURVERZEICHNIS.....	91
12	ANHANG 1: TABELLEN UND GRAPHIKEN	95
13	ANHANG 2: KONSTRUKTION DER REGRESSIONSVARIABLEN.....	124
14	ANHANG 3: REGRESSIONS-OUTPUTS.....	147
15	ANHANG 4: FRAGEBOGEN.....	150
16	ANHANG 5: KRITISCHER RÜCKBLICK UND KONTAKT	178

Abstract

Jugendliche erfahren in der Adoleszenz einen Übergang vom Kindsein zum Erwachsensein, beziehungsweise von einer familialen Rollenidentität hin zu einer flexiblen, prinzipiengeleiteten Ich-Identität. Dieser Übergang kann krisenhaft verlaufen: sowohl die *Loslösung von der emotionalen Sicherheit in der Familie* als auch die *Hinterfragung und Reorganisation von familiären Wertstrukturen* werden vom Jugendlichen als Adoleszenzkrise erfahren, die als Entwicklungsaufgabe erfolgreich durchlebt werden muss. Die *Aneignung* neuer Handlungsräume und Kompetenzen, sowie die Aneignung und das Erproben neuer Rollenbündel spielen dabei eine wichtige Rolle. Diese Aneignungsprozesse finden im Raum statt. Deshalb sind Jugendliche auf Räume angewiesen, die diese Prozesse zulassen: so genannte *Freiräume*. Diese Arbeit überprüft die Annahme, ob Jugendliche, die eine starke Adoleszenzkrise durchleben, ein starkes Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen haben, um daraus Rückschlüsse auf die Relevanz des Wissens um die Adoleszenzkrise für die sozialräumlichen Jugendarbeit zu ziehen. Die Ergebnisse zeigen eine teilweise und leichte Bestätigung des theoretischen Konstrukts, wobei das Gesamtkonstrukt Adoleszenzkrise in die Teilkonstrukte Lösungskrise und Identitätskrise zerfällt. Für die sozialräumliche Jugendarbeit lässt sich schlussfolgern, dass die Berücksichtigung der tendenziell krisenhaften Entwicklungsprozesse der Jugendlichen für die Konzeptentwicklung und Zielformulierung sozialer Jugendarbeit relevant ist. Erstens ist die Adoleszenzkrise eine aussergewöhnliche und oft schwierige Erfahrung für Jugendliche, die verstärkte Aufmerksamkeit fordern kann, und zweitens brauchen Jugendliche mit einer starken Adoleszenzkrise die Freiheit des Freiraumes in grösserem Ausmasse als solche mit schwacher Krise.

Vorwort der Herausgeber

Die Studierenden des Bachelorstudiengangs am deutschsprachigen Lehrstuhl Sozialarbeit und Sozialpolitik der Universität Freiburg absolvieren ein zweijähriges Forschungspraktikum. Ziel dieses Praktikums ist die empirische Analyse eines sozialen Problems. Die Studierenden, die in Gruppen arbeiten, wählen ein Thema und eine angemessene Methode, erheben die Daten und werten diese aus. Ihre Befunde und Erfahrungen stellen sie in einem abschliessenden Forschungsbericht dar. Der Lehrstuhl unterstützt diese studentischen Forschungsarbeiten im Rahmen des Forschungsworkshops und durch die Beratung der Gruppen.

Die Untersuchung von Luzius von Gunten, Stefanie Wirz, Florentin Jäggi und Lea Ming zum Thema „Adoleszenzkrise und sozialräumliche Jugendarbeit“ ist quantitativ konzipiert. Anhand eines Fragebogens wurden Jugendliche aus der Gemeinde Seon befragt. Die Arbeit kann in verschiedener Hinsicht als gelungen gelten. Besonders hervorzuheben ist die für diese frühe Studienphase versierte theoretische Herangehensweise und der gelungene Umgang mit dem empirischen Material. Wir freuen uns, dass die Resultate der Studierenden des Departements Sozialarbeit und Sozialpolitik durch die Veröffentlichung des Berichts einem grösseren Publikum zugänglich werden.

Ruedi Epple und Sebastian Schief

Lehrstuhl Sozialarbeit und Sozialpolitik der Universität Fribourg

1 Einleitung

1.1 Einführung in das Thema

Die vorliegende Arbeit ist eine Arbeit über das werdende Subjekt im gesellschaftlichen Kontext; über die Prozesse, welche ein Kind zum Erwachsenen werden lässt, über die Schwierigkeiten, die auf diesem Weg liegen, und über ein Konzept der Hilfestellung, welches unter Umständen notwendig ist. Damit befinden wir uns mitten im Feld der Sozialisationsforschung und der Theorie der Sozialen Arbeit.

Gemäss dem Wörterbuch der Sozialpolitik bedeutet Sozialisation folgendes: „Jeder Handlungsträger passt sich an das soziale System an, in dem er lebt; er distanziert sich aber gleichzeitig genügend davon, um seine eigene Persönlichkeit aufzubauen. Diese beiden Tendenzen können Spannungen hervorrufen“ (Wagnières 2003:297). Der Umbruch vom familienabhängigen, unmündigen Wesen hin zum autonomen Subjekt ist also ein steiniger. Die sich entwickelnden kognitiven Fähigkeiten und das wachsende Selbstbewusstsein sowie das Streben nach Unabhängigkeit und Selbstverantwortung lösen im Jugendlichen die Notwendigkeit aus, seine Identität neu auszurichten. In diesem Prozess muss der Jugendliche lernen, sich am Normen- und Wertesystem der Gesellschaft zu orientieren, gleichzeitig muss er aber auch seine eigene und unverwechselbare Persönlichkeit aufrechterhalten beziehungsweise herausbilden. Während jener Phase verliert die Familie mehr und mehr an Bedeutung und zudem wird die Gesamtgesellschaft als Bezugsrahmen immer wichtiger. Der Wechsel der Identitätsorientierung von der Familie auf die Gesellschaft verläuft tendenziell krisenhaft. Das Konzept der Adoleszenzkrise (Döbert und Nunner-Winkler 1979), bestehend aus Lösungs- und Identitätskrise, bietet einen systematischen Einblick in diese Prozesse.

Es gibt nun Hinweise darauf, dass Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz aufgrund sozialstruktureller beziehungsweise –kultureller Veränderungen für Jugendliche schwieriger lösbar sind. Zum Beispiel führt die Individualisierung vieler Lebensbereiche zu einem inadäquaten Angebot von Orientierungsmustern; die Aufgabe, seinen Platz in der Gesellschaft zu finden, fordert vom Jugendlichen zunehmend mehr Eigenverantwortung und Initiative. Auch die Bildungsexpansion, das heisst die verlängerte Schulzeit, fügt das ihre hinzu, da sie ein psychosoziales Moratorium in einer Phase zahlreicher körperlicher, psychischer und sozialer Veränderungen bedeutet (Döbert und Nunner-Winkler 1979:60f.). Vor allem aber ist auch die Verengung von Freiräumen (Deinet 2005:8) eine zusätzliche Schwierigkeit im

Übergang vom Kind zum Erwachsenen. Der Raum ist Träger der Sozialisation und prägt gleichzeitig die Sozialisation mit. Entwicklungsaufgaben wie Erweiterung der Handlungskompetenzen und Erproben des neuen Verhaltensrepertoires brauchen Räume, welche eben jene Prozesse zulassen: Freiräume. Die Verengung jener Räume haben Auswirkungen auf die Lösbarkeit der Entwicklungsaufgaben werdender Erwachsener. Das Konzept der sozialräumlichen Jugendarbeit legitimiert sich nun genau über jene Entwicklung der quantitativ und qualitativ veränderten Freiräume. Um die optimale Entwicklung der zukünftigen gesellschaftlichen Verantwortungsträger zu fördern, möchte sich die sozialräumliche Jugendarbeit advokatorisch für die Revitalisierung des öffentlichen Raumes und die Schaffung neuer Freiräume einsetzen (Deinet und Krisch 2002:43). Dabei stützt sie sich jedoch nicht auf vordefinierte Ziele, die in jeglicher Situation anwendbar sind, sondern macht sich eine aufwendige Analyse jugendlicher Lebenswelten (Deinet 1999:25) zu eigen, um die jeweiligen Ziele einer Jugendarbeitsstelle zu eruieren.

Adoleszenzkrise lässt sich nun theoretisch mit der Raumdimension der sozialräumlichen Jugendarbeit verknüpfen. Auf diesem Weg stellt sich nun die Frage, ob die sozialräumliche Jugendarbeit Jugendliche, deren Adoleszenz krisenhaft verläuft, in ihrem Konzept besonders berücksichtigen soll.

1.2 Fragestellung und Relevanz des Themas

Unser Forschungsinteresse liegt vorerst darin, einen empirischen Zusammenhang zu finden, der die krisenhafte Identitätsbildung in der Adoleszenz mit einer Ausprägung derjenigen in einer räumlichen Dimension verbindet. Dies brächte die Legitimation, die in der sozialräumlichen Jugendarbeit verankerte Lebensweltanalyse mit dem Konzept der Adoleszenzkrise in Verbindung zu bringen. Der oben erwähnte Zusammenhang wird im folgenden Teil der Arbeit zuerst theoretisch hergeleitet, um ihn dann anhand eines quantitativen Hypothesentests zu überprüfen. Schlussendlich versuchen wir, aufgrund der Resultate im Rückschluss auf die sozialräumliche Jugendarbeit herzuleiten, ob die tendenziell krisenhafte Identitätsbildung in der Adoleszenz für die Lebensweltanalyse der sozialräumlichen Jugendarbeit und damit bei der Ermittlung der Ziele einer Jugendarbeitsstelle ist.

Diese Arbeit fragt nach, inwieweit die tendenziell krisenhafte Umbildung der jugendlichen Identität für das Konzept der sozialräumlichen Jugendarbeit von Bedeutung ist. Dahinter steht die Auffassung, dass Jugendarbeit ein Feld der sozialen Arbeit ist. Insofern handelt es sich bei

dieser Arbeit um eine theoretische abgeleitete und empirisch überprüfte Handlungsanweisung für die praktische Konzeptentwicklung im Rahmen der sozialräumlichen Jugendarbeit. Damit hat sie praktische Bedeutung für das Feld der Sozialen Arbeit.

Für die Theorienbildung kann diese Arbeit ebenso von Bedeutung sein. Die später vorgestellte Sozialisationstheorie nach Habermas wurde unter anderem deshalb heftig diskutiert, da sie nach Meinung vieler eine sozialisationsrelevante Auseinandersetzung mit der materiellen Umwelt vermissen lasse. Die hier in dieser Arbeit vorgestellte Theoriekonstruktion hat das Potential, jene Lücke zu füllen beziehungsweise bestehende Ansätze weiterzuverfolgen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Zu Beginn steht ein Kapitel (2) mit der Rezeption wichtiger aktueller Forschungsergebnisse. Ausgehend von der Darstellung der theoretischen Ausgangslage (Kapitel 3.1) wird in den Kapiteln 3.2 bis 3.5 die interaktionistische Sozialisationstheorie nach Habermas, Döbert und Nunner-Winkler vorgestellt. Zuerst wird der Fluchtpunkt ihrer Sozialisationstheorie (Ich-Identität) dargestellt, um danach den Prozess der Stufen der Identitätsbildung und das Konzept der Adoleszenzkrise zu beschreiben. Im Kapitel 3.6 wird sodann das Aneignungskonzept als Verknüpfungspunkt zwischen Adoleszenzkrise und der Dimension des Raumes hergeleitet. Die Grundlagen der sozialräumlichen Jugendarbeit, welche im Aneignungskonzept verankert sind, werden im Kapitel 3.7 eingebracht.

In Kapitel 4.1 konstruieren wir die Synthese des Theoriestranges der Adoleszenzkrise über das Aneignungskonzept hin zum Raumkonzept. Daraus entwickeln wir unsere Fragestellung und die Forschungshypothese (Kapitel 4.2).

Des Weiteren folgt in Kapitel 5 eine Beschreibung des methodischen Vorgehens und der Datenerhebung, die zur Prüfung der Hypothesen durchgeführt wurde.

Erste Auswertungen sind in Kapitel 6 bei der Präsentation der Stichprobe zu finden. Nach einer deskriptiven Tour d'Horizon durch die erhobenen Daten in Kapitel 7 werden in Kapitel 8 die die Resultate der Regressionsanalyse dargestellt. Im letzten Kapitel 9 werden die Resultate diskutiert.

2 Forschungsstand

Folgend werden bedeutsame Studien zu unserer Thematik vorgestellt und deren Ergebnisse in Zusammenhang mit unserer eigenen Forschung gebracht. Die Resultate dieser Studien werden – sofern dies möglich ist – mit den Themen unseres theoretischen Konstrukts verglichen.

Der Abschnitt zum Forschungsstand beinhaltet zwei Studien – ausgewählt auf Grund ihrer Relevanz in der Jugendforschung –, die im weiten Sinne mit Jugend und Jugendarbeit in Verbindung stehen. Überdies haben wir uns für die Einbettung eines Jugendkonzeptes in den Forschungsstand entschieden, welches Parallelen zur von uns durchgeführten Bedarfserhebung an Jugendarbeit in der Gemeinde Seon aufweist (siehe Kapitel 7).

Eine Verbindung zwischen Forschung und unserer Theorie herzustellen gestaltet sich schwierig. Dies vor allem deshalb, weil die Jugend-Studien nicht auf den Theorien von Habermas und Döbert/Nunner-Winkler aufgebaut sind und entsprechend auch kaum Bezug auf sie nehmen. Sie verfolgen andere Ziele. Es sind explorative Studien, die ein realitätsnahes Bild der heutigen Jugend konstruieren wollen. Werte, Befinden und die Situation Jugendlicher in der Gesellschaft werden vorgestellt.

2.1 Jugend 2002 – 14. Shell Jugendstudie

Die wohl bedeutendste Studie mit Schwerpunkt Jugend im deutschsprachigen Raum ist die Shell Jugendstudie. Die von uns gewählte Ausgabe stammt aus dem Jahre 2002. Es ist die insgesamt 14. Studie. Hauptthemen sind unter anderem Zukunftsperspektiven, Werte, Beteiligung an der Politik, Gesellschaftliche Aktivität und persönliche Leistungsbereitschaft (Hurrelmann und Albert 2002). Zur Methodik: Die 14. Ausgabe der Shell-Studie stützt sich auf eine repräsentativ gewählte Stichprobe, bestehend aus 2515 Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 25 Jahren, die aus den alten und neuen Bundesländern stammen. Neben den quantitativen Erhebungen mittels Fragebogen wurden zusätzlich 20 qualitative Portraits von systematisch gewählten Personen erstellt und veröffentlicht (Hurrelmann und Albert 2002:28f.).

Hurrelmann und Albert zeigen, dass die Jugend optimistischer in die Zukunft blickt als auch schon. Die Vorstellung der zukünftigen Gesellschaft ist zwar unter den Jugendlichen unterschiedlich, doch herrscht grundsätzlich eine durchaus positive Grundstimmung (Hurrelmann und Albert 2002:17). Die Jugendlichen reagieren auf gesellschaftliche Anforderungen seltener mit einer „Protest-“ oder „Null-Bock-Haltung“, als viel eher mit

erhöhter Leistungsbereitschaft (Hurrelmann und Albert 2002:19). Diese Ergebnisse ziehen die Annahme von Habermas et al. in Zweifel, dass die Jugend aufgrund zunehmend stärkerer Adoleszenzkrise immer gesellschaftskritischer würde. Döbert und Nunner-Winkler haben dies in ihren eigenen Untersuchungen selbst feststellen müssen, weswegen sie ihre Theorie später modifiziert haben.

Wichtig für Jugendliche sind gemäss Shell-Studie neuere Werte wie „Karriere machen“ oder „Macht“, aber auch traditionellere Orientierungen wie „Treue“, „Ordnung“ oder „Fleiß“ stehen bei den Jugendlichen im Trend (Hurrelmann und Albert 2002:18). Im Gegensatz dazu steht das „politische Engagement“, welches weiter abnimmt (Hurrelmann und Albert 2002:21). Daraus lässt sich ableiten, dass Werte, welchen bereits die Eltern der Jugendlichen grosse Relevanz beigemessen hatten, auch in Gegenwart und Zukunft wichtig sind (Hurrelmann und Albert 2002:18). Im Zusammenhang mit unserer Theorie scheint interessant, dass die Jugendlichen auch Werte der Eltern übernehmen. Dies deutet darauf hin, dass viele Jugendliche eher schwache Adoleszenzkrise durchlaufen.

Das von der Shell-Studie attestierte, abnehmende Interesse von Jugendlichen an politischer Partizipation und die karrierefixierten Ziele deuten auf eine stille Akzeptanz des status quo einer kapitalistischen Gesellschaft und zudem auf eine Zustimmung zu den herrschenden gesellschaftlichen Normen hin. Das politische Desinteresse bedeutet jedoch nicht, dass Jugendliche die Gesellschaft nicht auch kritisch hinterfragen. Vielmehr zeigen sie Interesse an konkreten, praktischen Problemen, die in Bezug auf Chancen und Vorteile im eigenen Lebenslauf relevant sind. Mit der Abnahme der politischen Teilnahme ist auch eine Veränderung der Mentalität einhergegangen. Die Jugend hat sich im Durchschnitt von einer eher gesellschaftskritischen Position früherer Jahre zur politischen Mitte, zum Mainstream, hinbewegt (Hurrelmann und Albert 2002:19). Dies zeigt, dass die Jugendlichen – entgegen den ursprünglichen Annahmen von Jürgen Habermas – mit der zunehmenden Komplexität der Gesellschaft offenbar nicht gesellschaftskritischer werden. Der Wertewandel wird vor allem auch von den weiblichen Jugendlichen mitgetragen, welche bezüglich „Karriere machen“ viel ehrgeiziger geworden sind und damit zunehmend ähnliche Interessen vertreten wie ihre männlichen Pendanten (Hurrelmann und Albert 2002:19).

Die Jugendlichen wurden infolge ihrer Wertvorstellungen in vier verschiedene Gruppen/Typen gefasst. Die „selbstbewussten Macher“ und die „pragmatischen Idealisten“ stehen auf der Gewinnerseite, während die „robusten Materialisten“ und die „zögerlichen Unauffälligen“ zu den Verlierern gezählt werden. Die „selbstbewussten Macher“ sind

besonders ehrgeizig. Soziales Denken und soziales Engagement gehören bei ihnen zwar auch dazu, doch sind diese Themen klar dem Leistungsgedanken untergeordnet. Für die pragmatischen Idealisten sind eine verstärkte Humanisierung der Gesellschaft und der Einsatz für Andere und die Umwelt wichtiger als Leistungs- und Sicherheitsgedanken. Die Verlierer der Gesellschaft sehen der Zukunft – im Gegensatz zu den anderen – skeptischer entgegen. Der Unterschied zwischen den beiden unterlegenen Typen besteht vor allem darin, dass die „robusten Materialisten“ nicht selten die Ellenbogen ausfahren, um den Leistungsanforderungen gerecht werden zu können, während die „zögerlichen Unauffälligen“ mit Apathie und Resignation darauf antworten (Hurrelmann und Albert 2002:21). Entscheidend für das Befinden und die späteren gesellschaftlichen Chancen ist das Bildungsniveau. Ein tieferer Abschluss verhindert oftmals persönliche Zukunftswünsche und verschlechtert dadurch die Zufriedenheit mit der Lebenssituation (Hurrelmann und Albert 2002:17). Die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen erachten sowohl Cliquen als auch die Familie als sehr wichtige Instanzen. Erstaunlich ist, dass 90% angeben, mit den Eltern gut auszukommen. Eine grosse Mehrheit würde die eigenen Kinder sogar genau so erziehen, wie es ihre Eltern getan haben. Gerade der Begriff „Familie“ ist einer dieser traditionellen Werte, die neben den modernen Orientierungen immer noch als sehr wichtig eingestuft werden (Hurrelmann und Albert 2002:18).

2.2 Jugend. Werte. Zukunft. – Wertvorstellungen, Zukunftsperspektiven und soziales Engagement im Jugendalter

Ein starker Konflikt mit gesellschaftlich etablierten Werten kann laut Habermas et al. als Anzeichen für eine starke Adoleszenzkrise gewertet werden. In der Studie „Jugend.Werte.Zukunft“ wurden die befragten Jugendlichen aus dem Rhein-Neckar-Gebiet auf ihre Werthaltung untersucht (Reinders 2005). Hintergrund der Studie war das Bild der Jugendlichen in der öffentlichen Wahrnehmung, welches ihnen geringe Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme und Desinteresse am Erwachsen-Werden attestierte. Ähnlich der Shell-Studie geht auch diese Untersuchung nicht im Speziellen auf das Theoriekonstrukt der Adoleszenzkrise.

Wertorientierung werden aber als wichtige Bestandteile *stabiler Personeneigenschaften* gewertet, die unter anderem Aufschluss darüber geben können, inwieweit sich Jugendliche an Werten der Fairness, Verantwortung und an der Zukunft als Erwachsener orientieren

(Reinders 2005:91) und inwieweit sie den tradierten Werten und Normen entsprechen oder dem von Habermas, Döbert und Nunner-Winkler prognostizierten Wertewandel unterliegen.

Die Prioritäten der Werte zeigen ein überraschendes Bild: an erster Stelle figuriert „der Wert des schulische Lernens für den späteren Beruf“, gefolgt von „sozialen Werten der Fairness“. Erst dann folgt der Wunsch, einen eigenen Lebensstil zu entwickeln. Zu den ersten beiden klassischen Werten gesellt sich auf viertem Platz der Wert „Sparsamkeit“. Die festgestellte Zukunftsorientierung der Jugendlichen zeigt, dass viele ihr gegenwärtiges Leben auf das Leben nach der Jugend ausrichten. Das bedeutet, dass der Übergang ins Erwachsenenleben und die Verantwortung, die ihnen als zukünftige Träger der Gesellschaft zukommt, ernst genommen wird. Diese Annahme wird durch die aus der Studie hervorgehenden Ergebnissen gestützt, die aussagen, dass ca. ein Drittel aller Jugendlichen freiwillig gemeinnützige Tätigkeiten ausübt, deren Bedeutung für eine demokratische Gesellschaft nicht zu unterschätzen sind (Reinders 2005:93).

Die Studie zeigt teilweise ähnliche Ergebnisse wie die Shell-Jugendstudie. Die Jugendlichen konzentrieren sich primär auf ihre Laufbahn und die persönliche Zukunft und weniger auf die Veränderung der gesellschaftlichen Situation. Dies steht konträr zu den Annahmen von Habermas et al. und es kann als Anzeichen einer geringen Verbreitung starker Adoleszenzkrise betrachtet werden. Allerdings werden die Resultate aus der Shell-Studie untermauert, wonach für Jugendliche soziale Anliegen ebenso wichtig sind.

2.3 Jugendkonzept Fislisbach

Im zweiten Schwerpunkt des Forschungsstands wird eine Studie vorgestellt, die auf Grund der Parallelen zu unserer Studie für die Gemeinde Seon ausgewählt wurde. Es handelt sich um das Jugendkonzept der Aargauer Gemeinde Fislisbach. Die Integration dieser Studie hat uns Anhaltspunkte geliefert, wie und was bei einer Bedarfsanalyse erhoben werden sollte.

Die Gemeinde Fislisbach erarbeitete in Zusammenarbeit mit dem Büro WeSt ein Konzept, welches den zukünftigen gemeindepolitischen Umgang mit der jugendlichen Wohnbevölkerung umzeichnen, planen und strukturieren soll. Anders als bei unserer Studie in Seon wurde in diesem Konzept vorwiegend qualitativ geforscht. Einige der Fragen, die hier qualitativ erhoben wurden, fliessen in quantitativer Form in unseren Fragebogen ein.

Der Erstellung des Konzepts ist eine Analyse der Situation vorausgegangen. Neben Interviews mit Jugendlichen und Schlüsselpersonen aus der Gemeinde wurden mittels

Fragebögen Institutionen und Vereine befragt. Zusätzlich liess man 143 OberstufenschülerInnen Aufsätze schreiben. Die Erhebungen bezogen sich vorwiegend auf folgende Themen: „Klima für die Jugendlichen im Gemeinwesen“, „Klima unter den Jugendlichen“, „Lebensorte der Jugendlichen im Gemeinwesen (Raum)“, „Soziale Problemlagen von Jugendlichen (Sucht-Drogen/Gewalt- Aggression)“, „Schule/Ausbildung“, „Zukunft/Orientierung“, „Familie und Infrastruktur/offene Jugendarbeit“ (Wettstein und Steiner 2001:3). Im stark interaktiven Prozess wurde zuerst die Ausgangslage erhoben und beschrieben – mit folgenden Ergebnissen: Die Gemeinde ist für Erwachsene sehr attraktiv, ruhig und schön, bietet Jugendlichen jedoch wenig Räume, ihre altersgemässen Bedürfnisse zu befriedigen. Es besteht zwar eine gute Infrastruktur für Sport, eine jugendkulturelle oder jugendpolitische Infrastruktur ist aber nicht vorhanden. Dies ist wohl einer der Gründe, weshalb die Jugendlichen den Ort zwar schön, aber eben auch langweilig finden. Ausserhalb der Schulen und den Vereinen wird wenig geboten, was für nicht organisierte Jugendliche ein grösseres Problem darstellt. Weiter fehlt es an jugendpolitischem, jugendkulturellem Know-how und nicht zuletzt befinden sich zahlreiche „auffällige“ und ausländische Jugendliche ausserhalb oder am Rand der Gemeinschaft und sind nicht integriert (Wettstein und Steiner 2001:4).

Aufgrund dieser und weiterer Ergebnisse wurde ein Ziel- und Massnahmenkatalog erarbeitet, welcher die Bereiche „Klima/Kommunikation/Image/Zusammenleben/Integration“, „Partizipation“, „Räume und Angebote“, „Problemsituationen von/mit Jugendlichen“, „Öffentlichkeitsarbeit und Information“ abdeckt. Des Weiteren wird das nachfolgende Vorgehen im Detail geplant und strukturiert. Unter anderem ist die Schaffung einer Jugendkommission und einer Jugendanlaufstelle vorgesehen (Wettstein und Steiner 2001).

Die Situation, wie sie sich in der Gemeinde Fislisbach präsentiert, ist typisch für Gemeinden dieser Grössenordnung (ca. 5000 Einwohner) und mit Nähe zu Ballungszentren (hier Baden, Zürich).

3 Theoretischer Hintergrund

Auf der Basis der Theorie kommunikativen Handelns (Habermas 1985) entwickelten Rainer Döbert und Gertrud Nunner-Winkler eine Sozialisationstheorie, die in der Lage ist, Sozialisation gleichzeitig als Vergesellschaftung des Subjekts und Individuierung desselben zu beschreiben. Es gelang ihnen, beruhend auf der grossen Vorarbeit von Habermas, bis anhin noch nie verbundene Theoriestränge zu einer Gesamtschau der menschlichen Sozialisation

zusammenzufügen. Meads Sozialpsychologie und Kommunikationstheorie, Piagets Entwicklungspsychologie, Kohlbergs Moralentwicklung, Parsons Rollentheorie, Eriksons krisenhafte Entwicklung der Identität, Habermas' geschichtlich-philosophische und soziologische Analyse des Strukturwandels der Gesellschaft und weitere Elemente sind mehr oder weniger umfangreich darin enthalten (Tillmann 1989:214). Im Folgenden sollen die wichtigsten theoretischen Ansätze kurz vorgestellt werden, die in das Sozialisationskonzept von Döbert und Nunner-Winkler Eingang finden.

3.1 Theoretische Ausgangslage

Um dem theoretischen Konstrukt von Habermas und Döbert/Nunner-Winkler in unserem theoretischen Hintergrund gerecht zu werden, stellen wir in diesem Abschnitt diejenigen Konzepte vor, welche die genannten Autoren in ihr Konstrukt einbauen. Demnach werden die für uns wichtigsten Elemente aus den psychologischen und soziologischen Theorien beschrieben.

3.1.1 Kognitive Entwicklungstheorie (Jean Piaget)

Die vom Schweizer Psychologen Jean Piaget begründete kognitive Entwicklungstheorie distanziert sich deutlich von der Lerntheorie und der Psychoanalyse. Vom lerntheoretischen Verständnis der Entwicklung distanziert sie sich insofern, als dass das kindliche Lernen nicht nach einem Reiz-Reaktions-Muster verläuft und nicht durch äussere Bedingungen (Belehrungen, Zwang) bestimmt wird. Vielmehr baut das Kind gemäss Piaget durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt innere Mechanismen und Ordnungsschemata auf. Im Unterschied zur Psychoanalyse erklärt Piaget, „...dass nicht eine zu bewältigende Triebdynamik, sondern die auf Aneignung der Umwelt ausgerichteten Aktivitäten des Kindes der Motor der Subjektentwicklung ist. Indem das Kind mit Gegenständen und Personen umgeht, bildet und entwickelt es seine inneren Strukturen“ (Tillmann 2004:89). Die Entwicklung läuft dabei in vier hierarchisch aufeinander aufbauenden und logisch voneinander unterscheidbaren Stadien ab: 1. Die sensomotorische Stufe (bis 2 Jahre), 2. Die prä-operationale Stufe (ca. 2-7 Jahre), 3. Die Stufe des konkreten Operierens (ca. 7-12 Jahre), 4. Die Stufe des formalen Operierens (11 Jahre und älter). Mit dem Niveau des formalen Operierens hat die Denkweise des Individuums im Wesentlichen die endgültige Form erreicht: „Damit wird der Jugendliche fähig, über sich selbst, seine eigenen Gedanken und Gefühle nachzudenken. Dieses Reflexionsniveau ist eine wesentliche Voraussetzung, um in der Adoleszenz die eigenen Identitätsprobleme bearbeiten zu können“ (Tillmann 2004:94).

3.1.2 Moralpsychologie (Lawrence Kohlberg)

Um den Habermas'schen Theorieverbund verstehen zu können, ist die Kenntnis der Stufentheorie des moralischen Urteils von Lawrence Kohlberg Voraussetzung, da die subjekttheoretischen Arbeiten von Habermas grösstenteils darauf aufbauen. Kohlberg stellt in seiner Theorie „...dar, dass sich moralische Urteilsfähigkeit in sechs aufeinander folgenden Stadien entwickelt, die in einem systematischen Verhältnis zu Piagets Stufen des logischen Denkens stehen“ (Tillmann 2004:226). Im Gegensatz zu Piaget geht Kohlberg aber nicht davon aus, dass die kognitive Entwicklung des Menschen bereits im Alter von 12 Jahren abgeschlossen ist. Kohlberg teilt jeweils zwei der sechs Stufen einem Hauptniveau zu, woraus letztendlich die drei Moralstufen – präkonventionelle Moral, konventionelle Moral, postkonventionelle Moral – resultieren. Die postkonventionelle Moralstufe, auf der sich das Individuum an universalistischen Prinzipien wie Gleichheit oder Gerechtigkeit orientiert, wird indes nur von einer Minderheit der Erwachsenen je erreicht. Viele bleiben auf dem Niveau der konventionellen Moral, die sich vor allem auf die Erfüllung von Pflichten und Gesetzen beruft (Tillmann 2004:230).

3.1.3 Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung (Erik Homburger Erikson)

Erikson steht mit seinem Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung in der Tradition Sigmund Freuds. Er übernimmt die triebtheoretischen Annahmen zur frühkindlichen Entwicklung und auch das psychische Instanzenmodell (Es, Ich, Über-Ich). Anders als Freud beschäftigt sich Erikson aber nicht mit pathologischen Fällen, sondern mit der Beschreibung der „gesunden“ Persönlichkeit und ihrer Entwicklung. Ein weiterer Unterschied zu Freud liegt darin, dass Erikson die kindliche Entwicklung nicht nur triebtheoretisch interpretiert, sondern auch als soziokulturellen Lernprozess versteht. Identität und Krise sind die zentralen Kategorien seiner Theorie. Mit dem Begriff Identität verbindet er die Instanz des Ich, die zwischen Über-Ich, Es und der Realität zu vermitteln hat. Der Begriff Identität „beschreibt einerseits die Beziehung des Subjekts zu sich selbst als ein „dauerndes inneres Sich-selbst-Gleichsein“; zum anderen kennzeichnet es die Beziehung zur sozialen Umwelt als Teilhabe am Kommunikationsprozess und den damit verbundenen „gruppenspezifischen Charakterzügen“ (Erikson 1966:123, zit. nach Tillmann 2004:209). Erikson erklärt, dass bereits Erfahrungen in der Kindheit für die Entwicklung entscheidend sein können. Doch entscheidend für die Bildung einer eigenständigen Identität, bzw. einer Ich-Identität ist der Zuwachs an Persönlichkeitsreife, den das Individuum in der Adoleszenz den

Kindheitserfahrungen entnommen haben muss, um fürs Erwachsenenleben gerüstet zu sein. Eriksons Modell umfasst acht Phasen von Geburt bis Tod, die auf ihren jeweiligen Höhepunkten Krisen beinhalten und zum Schluss der Phase eine bleibende Lösung erfahren. Die Phasen des Erwachsenenalters unterscheiden sich aber grundsätzlich von den früheren, da sie nicht von psychosexuellen Reifungsvorstellungen, sondern vielmehr von soziokulturellen Aufgabenstellungen dominiert sind. Für uns interessant ist vor allem die Phase V, denn „...dem Jugendalter kommt insofern besondere Bedeutung zu, weil sich die Ich-Identität in dieser Zeit konstituiert“ (Tillmann 2004:212). In dieser Phase findet die Adoleszenzkrise statt, in welcher sich entscheidet, ob sich beim Jugendlichen eine Identität bildet oder eine Identitätsdiffusion entsteht. Das Erlangen einer Ich-Identität bedeutet, „...dass man sich zu einer bestimmten Persönlichkeit innerhalb einer nunmehr verstandenen sozialen Wirklichkeit entwickelt.“ (Tillmann 2004:214).

3.1.4 Symbolischer Interaktionismus (George Herbert Mead)

Dieser Ansatz, der von George Herbert Mead begründet wurde, wird oftmals als Kritik am strukturfunktionalistischen Ansatz verstanden, der das Individuum nach Meinung der symbolischen Interaktionisten auf seine Funktionalität für die sozialen Systeme reduziert. Die Soziologen und Sozialpsychologen der Schule des „Symbolischen Interaktionismus“ gestehen dem Individuum neben den zwar rollenmässigen Begrenzungen und Zwängen der Gesellschaft auch eine relative Autonomie, beziehungsweise eine subjektive Interpretation beim Rollenspiel zu (Henecka 1993:95). Sie beschreiben ihr Modell der Ich-Identität als ein labiles Gleichgewicht, welches aus der persönlichen Identität (Autonomie, subjektive Interpretation etc.) und der sozialen Identität (Normen, Recht etc.) besteht. Die Autoren dieser Richtung erklären, dass das menschliche Verhalten zwar in der Teilnahme an sozialen Prozessen innerhalb sozialer Strukturen und Ordnungen entsteht, jedoch beruht dieses Verhalten „...grundlegend auf *Interaktion und Kommunikation* und bedient sich überwiegend symbolischer Zeichen, insbesondere der Sprache“ (Henecka 1993:96).

3.2 Sozialisationstheorie nach Habermas und Döbert und Nunner-Winkler: Kritik

Wie in den letzten Kapiteln vorgestellt, findet eine grosse Anzahl theoretischer Ansätze Einzug in das letztendliche Sozialisationskonzept von Döbert und Nunner-Winkler. Zum Teil werden gewagte Verknüpfungen zwischen Theorien hergestellt, andererseits beinhalten einzelne Theorien selbst bedenkenswerte Konzepte. Dieser „theoretische Flickenteppich“

wurde Habermas, Döbert und Nunner-Winkler dann auch vorgehalten. Trotzdem behält ihre Arbeit grosse Gültigkeit: trotz aller Kritik, halten einige ihre Arbeit für einen der am besten entwickelten sozialisationstheoretischen Entwurf (Tillmann 2006:243).

Der klar normative und emanzipatorische Charakter in Habermas Konzept der Sozialisation wird deutlich, wenn man den Verbund des ontogenetischen Theoriestranges mit der marxistisch gefärbten Gesellschaftsanalyse als soziogenetischen Einfluss in der Sozialisation betrachtet. Im Laufe der Arbeit wird ersichtlich, dass der emanzipatorische Anspruch der Habermas'schen Konzeption die Entwicklung unserer Fragestellung nicht stören wird. Unser Erkenntnisinteresse liegt mehr in der ontogenetischen Entwicklung des Subjekts: Wir wollen nicht klären, ob die Adoleszenzkrise in gegebenem gesellschaftlichen Rahmen stärker wird und wie sich dies auf das Bedürfnis nach Freiraum auswirkt, sondern es geht uns um den grundsätzlichen Zusammenhang zwischen Adoleszenzkrise und Bedürfnis nach Freiraum.

Ein weiterer Kritikpunkt an der Sozialisationstheorie nach Habermas bezieht sich auf den Anspruch universaler Gültigkeit von Entwicklung und Inhalt des moralischen Urteils. Das optimale „Entwicklungsziel“ wird wie folgt beschrieben: Es beschreibt „...die Orientierung des eigenen Denkens an universalethischen Prinzipien...“ und die Fähigkeit, „...in umfassender Weise bestehende Gesetze, Regeln und Normen auf ihre Legitimität zu prüfen und nach ihrer realen Einlösung zu fragen“ (Tillmann 1989:221f.). Habermas, der die Gültigkeit der universalethischen Prinzipien mit den Voraussetzungen eines herrschaftsfreien Diskurses begründet, muss sich den Vorwurf eines zu strengen Universalismusanspruchs gefallen lassen (Tillmann 1989:234f.). Für diese Arbeit spielt diese Kritik insofern keine Rolle, als wir nicht nach Inhalten oder Gültigkeit von Normen und Werten fragen, die während der Adoleszenz verworfen, reflexiv überholt oder angeeignet werden, sondern vielmehr nach dem Prozess, in dem die Internalisierung der Werte und Normen stattfindet. Im Folgenden wird jedoch das optimale Entwicklungsziel der Adoleszenz nach Habermas (1985) und Döbert und Nunner-Winkler (1979) beschrieben. Ohne diesen Horizont wäre eine Beschreibung der adoleszenten Entwicklungsprozesse wenig sinnvoll. Dabei soll jedoch die prozessuale gegenüber der teleologischen Perspektive im Vordergrund stehen.

Ein weiterer Vorwurf richtet sich an Habermas: In seiner Theorie des kommunikativen Handelns wird die Sozialisation des Menschen einseitig von kommunikativen Prozessen abhängig gemacht. Die Auseinandersetzung mit zum Beispiel der gegenständlichen Welt und der Kategorie des Raumes wird ausgeblendet (Tillmann 1989:231f.). Diesem Kritikpunkt wollen wir entsprechen, indem wir uns bemühen, das Entwicklungskonzept der Aneignung in

das Habermas'sche Theoriegebäude zu integrieren. Daraus folgt eine plausible Erklärung der Bedeutung der Auseinandersetzung mit der äusseren, materiellen Umwelt und vor allem ergibt sich aus dieser Synthese unser Hauptforschungsinteresse: die Verknüpfung der Stärke eines krisenhaften Verlaufs der Adoleszenz mit der Kategorie des Raumes.

3.3 Interaktionistischer Ansatz, kommunikative Kompetenz und Ich-Identität (Jürgen Habermas)

Bevor die Darstellung der Entwicklung eines Jugendlichen hin zu einer erwachsenen Person beschrieben werden kann, muss geklärt sein, was für ein Menschenbild die Sozialisationstheorie zu Grunde legt und in welcher Weise Intersubjektivität stattfinden kann. Gewissermassen muss das „Entwicklungsziel“ der Sozialisation beschrieben werden. Diesen Fluchtpunkt der menschlichen Sozialisation beschreibt Habermas in einem kurzen Aufsatz „Stichworte zu einer kritischen Rollentheorie“ (1968), welcher als Vorläufer und Notizbuch für seine Theorie des kommunikativen Handelns (1985) gelten kann.

Seine Theorie entzündet sich an der Kritik der struktur-funktionalistischen Rollentheorie. Nach Möller (2004) geht diese davon aus, dass Interaktion zwischen Rollen stattfindet. Rollen sind dabei Erwartungen oder Verhaltensanforderungen, die vom Gegenüber an die eigene Person gestellt werden, und dienen einerseits der Motivation und Handlungsorientierung der Interaktionspartner, andererseits aber auch der Integration in das soziale System. Die Rollenerwartungen an den jeweiligen Interaktionspartner sind nicht beliebig, sondern vom sozialen System vorgegeben. Sie entstehen aus dem Bedürfnis nach Aufrechterhaltung und Stabilität des sozialen Systems, sind also funktional dazu. Die gesellschaftlich vorgegebenen Rollenerwartungen werden vom Einzelnen über vermittelte Werte und Normen internalisiert. Interaktion gilt als Prozess der gegenseitigen Bedürfnisbefriedigung zwischen Interaktionspartnern. Da Interaktion zwischen Rollen stattfindet, das heisst, dass über Wertpositionen internalisierte Rollenerwartungen an den jeweils anderen gestellt werden, bedeutet Bedürfnisbefriedigung die Befriedigung der gegenseitigen Rollenerwartungen und damit Befriedigung der subjektiv internalisierten Wertvorstellungen. Die struktur-funktionalistische Rollentheorie sieht also die Gesellschaft als ein System aufeinanderbezogener, über Werthaltungen internalisierter Verhaltenserwartungen, welche die Stabilität von Interaktionssequenzen (Intersubjektivität) erklären soll (Döbert und Nunner-Winkler 1979:25).

In der strukturfunktionalistischen Rollentheorie werden mindestens drei (implizite) Annahmen getroffen, welche Intersubjektivität sichern sollen:

„(...) erstens, dass ein eingespieltes Rollenhandeln zwischen zwei Personen für beide gleich befriedigend sei, weil sie die dem Rollenspiel zugrunde liegenden Werteorientierung als individuelle Bedürfnisdispositionen verinnerlicht haben (Integrationstheorem; Anm. der Verfasser). Zweitens (...), dass für beide Interaktionspartner eine Übereinstimmung zwischen Rollendefinitionen und -interpretationen vorauszusetzen sei (Identitätstheorem; Anm. der Verfasser). Drittens (...) (würde; Anm. der Verfasser) schliesslich ... an(-genommen; Anm. der Verfasser), dass man aus einem beobachtbaren rollenkonformen Verhalten unmittelbar auf die Verinnerlichung entsprechender Rollenerwartung als Motive des Handelns schliessen dürfe, dass also ohne entsprechende Internalisierung kein entsprechendes Verhalten zu erwarten sei (Konformitätstheorem; Anm. der Verfasser).“ (Baumgart 1997:158f.)

Habermas (1968) kritisiert diese Voraussetzungen und erklärt, wie diese verletzt werden:

(1) Das Integrationstheorem enthält einerseits die Annahme, dass die gegenseitigen Rollenerwartungen von Interaktionspartnern übereinstimmen, andererseits die Bedürfnisbefriedigung reziprok, also für beide gleich befriedigend ist. Es besteht jedoch Zweifel daran, ob Komplementarität der Rollenerwartungen mit Reziprozität der Bedürfnisbefriedigung einhergehen. Vielmehr wird auf ein Missverhältnis hingewiesen. Empirisch lässt sich plausibel annehmen, dass die internalisierten Wertmuster, die sich in bestimmten Rollen manifestieren, nicht mit den eigenen Bedürfnispositionen übereinstimmen müssen (Habermas 1968:166). Daher kann das Ausmass der Bedürfnisbefriedigung in komplementären Rollen höchst unterschiedlich sein (Möller 2004), was die Intersubjektivität stört.

(2) Nach Habermas (1968:167) unterstellt das Identitätstheorem die Übereinstimmung der Ausübung einer Rolle und deren korrekte Interpretation durch den Interaktionspartner. Verhaltensanforderungen in einer Interaktionssituation können jedoch nicht als klar definiert angenommen werden; viel mehr sind sie interpretationsbedürftig (Möller 2004). Anstatt Interaktion als fixe, durch Rollen vorgegebene Handlung zu betrachten, schlägt Habermas (1968:166f.) vor, dem Handelnden eine Eigenleistung zuzugestehen. Um Intersubjektivität herzustellen, muss sich der Handelnde aktiv auf seinen Interaktionspartner beziehen, beziehungsweise eine Interpretationsleistung vollbringen. Die Interaktionspartner müssen sich

in einer diffusen Ausgangssituation zuerst über die geltenden Normen (Rollenerwartung/Verhaltensanforderungen) verständigen und gewissermassen einen Deutungskompromiss herbeiführen; erst dann lässt sich eine stabile Interaktion, beziehungsweise eine Intersubjektivität, herstellen.

Ausserdem unterstellt hier die strukturfunktionalistische Rollentheorie, dass die Identität mit der Rolle gleichzusetzen ist, die im Moment gerade ausgeführt wird. Habermas jedoch stellt ein interaktionistisches Konzept vor, welches behauptet, die Ich-Identität entstehe jeweils in Moment durch das Zusammenspiel von einer personalen und einer sozialen Dimension der Identität. Die personale Dimension beschreibt eine unverwechselbare, einzigartige und im zeitlichen Verlauf verortete „Biographie“ des Individuums. Die soziale Dimension wiederum ist in situativen Rollenstrukturen verankert und wird durch das Einlösen von Rollenerwartungen und Verhaltensanforderungen beschrieben (Tillmann 2006:140f.):

„Die persönliche Identität kommt zum Ausdruck in einer unverwechselbaren Biographie, die soziale Identität in der Zugehörigkeit ein und derselben Person zu verschiedenen, oft inkompatiblen Bezugsgruppen. Während persönliche Identität so etwas wie die Kontinuität des Ich in der Folge der wechselnden Zustände der Lebensgeschichte garantiert, wahrt soziale Identität die Einheit in der Mannigfaltigkeit verschiedener Rollensysteme, die zur gleichen Zeit ‚gekonnt‘ sein müssen. (...) Ich-Identität kann dann als Balance zwischen der Aufrechterhaltung beider Identitäten, der persönlichen und der sozialen, aufgefasst werden. Wir müssen gleichzeitig unsere soziale Identität wahren und ausdrücken, ohne der Gefahr der ‚Verdinglichung‘ zu erliegen; aber ebenso müssen wir unsere persönliche Identität zugleich wahren und ausdrücken, ohne ‚stigmatisiert‘ zu werden“ (Habermas 1968:170f.).

Interaktion ist also nur dann erfolgreich, wenn die Interaktionspartner einerseits die diffusen Rollenerwartungen des Gegenübers deuten und interpretieren können. Andererseits müssen sie das Interpretierte in einen „Handlungsplan“ umsetzen, der einen gegenseitigen Deutungskompromiss der Erwartungen ermöglicht. Der Handlungsplan gestaltet sich durch das Bestreben der Interagierenden, die unverwechselbare, personale Identität auf dem Hintergrund der sozialen Rollenerwartungen (soziale Identität) zu wahren. Aus dieser Balance entsteht Ich-Identität (im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden Ich-Identität und kommunikative Kompetenz wie bei Habermas synonym verwendet) (Döbert und Nunner-Winkler 1979:29).

(3) Das Konformitätstheorem der struktur-funktionalistischen Rollentheorie schliesslich nimmt die Übereinstimmung von subjektiv übernommenen Werten und gesellschaftlich gültigen Normen an. Letztlich wird behauptet, dass gesellschaftliche Normen (über deren Institutionalisierung in spezifischen Rollen) von den Individuen vollständig und unkritisch in Form von Werten internalisiert werden. Nach Habermas ist jedoch normkonformes Handeln nicht ein Reflex auf von aussen herangetragene Rollenerwartungen. Vielmehr hängt die Konformität einer Handlung davon ab, wie und wie fest ein gesellschaftlicher Wert subjektiv internalisiert wurde. Individuen stehen also immer auch in einem reflexiven Verhältnis zu ihren Rollen. Die Werthaltung der personalen Identität muss nicht unbedingt mit jener Werthaltung übereinstimmen, welche von der sozialen Identität über die gesellschaftlichen Rollenerwartungen gefordert wird. Die personale Identität *muss* sogar immer wieder auf Distanz zur sozialen Identität treten, um autonom entscheiden zu können (Interpretation), welcher Handlungsplan den sozialen Rollenerwartungen entspricht (Habermas 1968:167; Tillmann 2006:145).

Die oben ausgeführten Probleme, die in Interaktionssituationen auftauchen, können folgendermassen gebündelt werden: (1) Frustration durch ungleiche Bedürfnisbefriedigung komplementärer sozialer Rollen (Rollenambivalenz); (2) Rollenambiguität aufgrund der diffusen Rollenerwartungen und der zu leistenden Interpretation dieser; (3) Rollenkonformität, die nur durch eine angemessene Wahrung der personalen Identität aufrecht erhalten werden kann (Möller 2004). Eine gelingende Interaktion beziehungsweise Intersubjektivität kann nur erreicht werden, wenn das Individuum Fähigkeiten besitzt, mit diesen Störfaktoren umzugehen.

Diese Fähigkeiten werden von Habermas (1968:168f.) als die Grundqualifikationen eines handelnden Subjektes beschrieben, welche es sich im Laufe seiner Sozialisation aneignet. Sie umfassen (1) Frustrationstoleranz gegenüber Rollenambivalenzen; (2) Ambiguitätstoleranz gegenüber diffusen Rollenanforderungen, beziehungsweise das Finden einer angemessenen Selbstrepräsentation; (3) Rollendistanz beziehungsweise die Fähigkeit, internalisierte Werte flexibel auf verschiedene Verhaltensanforderungen anzuwenden. „Diese Kompetenz befähigt das Individuum jederzeit, die unlösbar miteinander verschränkten Probleme der Aufrechterhaltung von Intersubjektivität und des Durchhaltens eines identischen Selbst trotz der Rollenvielfalt und der biographischen Veränderungen gleichzeitig zu lösen“ (Döbert/Nunner-Winkler 1979, S. 29). Ich-Identität („identisches Selbst“) kann somit nur über die Grundqualifikationen des Handelns aufrechterhalten bleiben.

Die Herausbildung dieser Kompetenzen, die grundlegend für eine starke Ich-Identität und damit für erfolgreiche Interaktion sind, können als wünschenswertes Entwicklungsziel der Sozialisationstheorie Habermas' betrachtet werden (Tillmann 2006:146).

Nach Döbert und Nunner-Winkler (1979:28) ist die Ich-Identität einerseits prinzipiengeleitet und andererseits flexibel beziehungsweise sprechen sie von der prinzipiengeleitet flexiblen Ich-Identität. Die Flexibilität bezieht sich auf das Vermögen, Frustration und Rollenambiguität zu tolerieren und Rollendistanz einzunehmen, um Intersubjektivität aufrecht zu erhalten. „Prinzipiengeleitetheit“ ist schwieriger zu erklären: Ego ist in Gesprächssituationen bereit, Inkonsistenzen in seiner Rollenbeziehung mit Alter in Kauf zu nehmen, um Intersubjektivität herzustellen (dazu setzt er seine Grundqualifikationen ein). Trotz der kommunikativen Kompetenz der Akteure gelingt die Interaktion nicht immer. Unter gegebenen Bedingungen können Ego und Alter in einen Diskurs treten. Der Diskurs ist eine Verständigungsform, welche die Art und Weise der Interaktion selbst thematisiert. Darin einigen sich Ego und Alter gemeinsam auf ein bestimmtes „Rollenspiel“ beziehungsweise klären, welche Normen und Rollenerwartungen gelten sollen (Döbert und Nunner-Winkler 1979:29f.). Das Gelingen einer solchen Einigung hängt jedoch vom Vorhandensein einer „idealen Sprechsituation“ ab (Tillmann 1989:216). Diese zeichnet sich nach Habermas durch (1) Abwesenheit von äusseren und inneren Zwängen; (2) Gültigkeit des besseren Argumentes und (3) Gleichverteilung der Chancen, am Diskurs teilzunehmen, aus (Tillmann 1989:217). Nur durch diese ethischen Prinzipien, auch „herrschaftsfreier Diskurs“ genannt, lässt sich „wahrer Konsens“ erzielen (Zur Begründung der Diskursethik siehe Reese-Schäfer 2001). Es wäre paradox, wenn in einer Diskussion über zu geltende Normen genau jene Normen gelten, die eine solche Diskussion verunmöglichen (Döbert und Nunner-Winkler 1979:30). Die ethischen Prinzipien des Diskurses werden von Habermas universalistisch angenommen und als Teil der kommunikativen Kompetenz gehen sie in die Ziele der menschlichen Sozialisation mit ein.

Die prinzipiengeleitet flexible Ich-Identität beschreibt nun ein Individuum, welches Intersubjektivität mittels Grundqualifikationen des Handelns trotz Rolleninkonsistenzen und den widerstreitenden Anforderungen der personalen und sozialen Identität aufrechterhalten kann. Dies ist insofern ein normativer Fluchtpunkt der Sozialisation, als die prinzipiengeleitet flexible Ich-Identität als optimale Lösung der Entwicklungsaufgaben unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen angesehen wird und nicht jedes Individuum in der Lage ist, jene optimale Lösung zu realisieren.

3.4 Stufen der Identitätsbildung

Die folgenden Ausführungen beruhen auf der Arbeit von Döbert und Nunner-Winkler (1979), deren Theoriemodell auf der Weiterentwicklung der kognitiven Entwicklungstheorie Jean Piagets durch Lawrence Kohlberg (Entwicklung des moralischen Bewusstseins), unter Einbezug der Modelle der Freudschen Psychoanalyse, gründet.

Döbert und Nunner-Winkler (1979:45-46) unterscheiden einerseits drei Phasen der Entfaltung kommunikativer Kompetenz und andererseits die Dimensionen der kognitiven und moralischen Entwicklung. Die nachstehend dargestellten Stufen der Identitätsbildung stehen folgendermassen im Zusammenhang:

- 1) Die nachfolgende Stufe setzt das erfolgreiche Durchlaufen der vorhergehenden in zwingender Weise voraus.
- 2) In der Reihenfolge der Stufen lässt sich der Trend immer umfassenderer Integration in das Gesamtsystem der Gesellschaft ablesen. Das Bündel der erlernten Rollen wird immer grösser und aufgrund deren Konflikträchtigkeit auch die Fähigkeit, Intersubjektivität (Entsprechung der gegenseitigen Rollenerwartungen) herzustellen.
- 3) „Ein Rückfall auf eine überwundene Stufe der Identität bzw. kommunikativen Kompetenz scheint zwanglos nicht möglich zu sein“ (Döbert und Nunner-Winkler 1979:46)

3.4.1 Die präsoziale Phase der natürlichen Identität (ca. 0-6 Jahre)

In dieser Phase muss das Kind lernen, dass nicht zu jederzeit und unbedingt auf seine Bedürfnisse Rücksicht genommen werden kann, sondern dass alle Mitglieder zum Zuge kommen müssen. Es muss lernen, seine Bedürfnisse mindestens aufschieben zu können. Auf dieser Stufe ist das Kind noch ein unvollkommener Kommunikationspartner: seine eigenen Handlungen sind noch gar nicht auf Rollenerwartungen bezogen, Bewusstsein über das eigene Innenleben fehlt, es verfügt noch nicht über die nötige Wahrnehmungsfähigkeit, um die verschiedenen Rollen der Eltern zu unterscheiden (es erkennt sie nur als unterscheidbare soziale Objekte). Da das Handeln des Kindes noch nicht an Rollenerwartungen orientiert ist, ist es auf dieser Ebene nicht in das Familiensystem integriert, sondern gleicht einem Beobachter, welcher nur unmittelbar auf der Ebene manifesten Verhaltens reagiert und agiert. Aus diesem Grund wird dem Kind in dieser Phase eine „natürliche Identität“ zugeschrieben (Döbert und Nunner-Winkler 1979:38-39).

Diese Stufe der kognitiven Entwicklung des Individuums entspricht der Stufe 0 der Kohlbergschen moralischen Entwicklung:

„Kohlbergs Stadium 0 der moralischen Entwicklung entspricht genau dieser Situation, in der Triebregungen unkontrolliert durch internalisierte Bewertungsmaßstäbe ausagiert werden“ (Döbert und Nunner-Winkler 1979:39).

Wie bereits in der theoretischen Ausgangslage angemerkt, steht Kohlbergs Stufenmodell in einem systematischen Zusammenhang zu Piagets Stufen des logischen Denkens (Tillmann 2004:226). Diesem Stadium entspricht die prä-operationale Stufe bei Piaget (ca. 2-7 Jahre). Kohlberg beschreibt, dass die kindlichen Handlungen zu dieser Zeit nicht an Rollenerwartungen orientiert sind. Piaget seinerseits erklärt, dass Denken und Sprechen in diesem Alter von einem egozentrischen Weltbild geprägt sind. „Das Kind nimmt an, dass jeder andere wahrnimmt und denkt wie es selbst und dass jedermann die eigenen Gefühle und Wünsche teilt. Diese Denkweise verhindert, dass das prä-operationale Kind die Sichtweise eines anderen verstehen kann“ (Tillmann 2004:91).

3.4.2 Die ödipale Phase der Rollenidentität (ca. 6-13 Jahre)

Während der ödipalen Phase der kindlichen Entwicklung stehen vor allem die Internalisierung der Geschlechter- und Generationenrollen im Zentrum. Zum ersten Mal lernt das Kind, seine Handlungen nicht nur auf unmittelbar manifestes Verhalten auszurichten, sondern sich auf verinnerlichte Handlungsmuster erlernter Rollen zu beziehen. Mit dem Eintreten in die Handlungsbereiche der Geschlechterrollen kann es dazu kommen, dass gegenseitige Verhaltenserwartungen nicht kongruent sind. Dies erfordert vom Kind die Fähigkeit, diesen Uneindeutigkeiten begegnen zu können. Dafür ist moralisches Bewusstsein vonnöten (Döbert und Nunner-Winkler 1979:39).

Die ödipale Phase der Identitätsentwicklung lässt sich in zwei Subphasen unterteilen. In der ersten (ca. 6-10 Jahre) ist sein Rollenverhalten noch unvollständig, da es die Dimension des Alters noch nicht mit einbeziehen kann und somit gegenseitige Rollenerwartungen nur bedingt erfüllt werden. Die zweite Phase entspricht der Frühadoleszenz (10-13 Jahre) und erst dort entwickelt das Kind die vollständige Fähigkeit, in „multiplen Rollenkontexten“ (Döbert und Nunner-Winkler 1979:40) Gegenseitigkeit von Verhaltenserwartungen zu erzielen.

Der ödipalen Phase kann man zwei Stadien der Kohlbergschen Moralentwicklung zuordnen. Erstens wird normalerweise das präkonventionelle Stadium (6-10 Jahre) durchlaufen, welches wiederum in zwei Substufen zu unterteilen ist: Erstens, das Kind anerkennt eine moralische Rollenordnung innerhalb jener es noch auf das Kriterium der Bestrafung „angewiesen“ ist, um

„richtige“ Entscheidungen zu treffen. Zweitens, das Kriterium der Strafe wird durch jenes der pragmatischen Nützlichkeit ersetzt (Döbert und Nunner-Winkler 1979:40-41).

Darauf folgt das konventionelle Stadium (10-13 Jahre). Dessen Substadien können folgendermassen beschrieben werden: Zuerst löst sich das Kind von äusseren Kriterien wie der Bestrafung ab und orientiert sich stärker an den Verhaltenserwartungen der Rollensysteme. Es ist jedoch immer noch auf soziale Reaktionen wie Anerkennung angewiesen. Im zweiten Substadium ist das Kind in der Ausübung der Rollenerwartungen nicht mehr auf soziale Validierung angewiesen, sondern befolgt diese unabhängig davon (Döbert und Nunner-Winkler 1979:41).

„Die moralische Ordnung (das Normensystem; Anm. der Verfasser) wird als von Personen gelöste, (generalisierte; Anm. der Verfasser) fixe Struktur erlebt, die um ihrer selbst willen Respekt verdient.“ (Döbert und Nunner-Winkler 1979:41)

Obwohl das Kind zu dieser Zeit schon in verschiedensten Rollensystemen integriert ist (Familie, Schule, Peers, ...), muss man das Verhalten des Kindes als noch weitgehend von Rollenerwartungen determiniert betrachten. Es kennt noch kein flexibles und gleichzeitig von Prinzipien geleitetes Rollenhandeln einer starken Ich-Identität. Das Bündel von erlernten Rollen ist noch stark hierarchisiert und vor allem vom Familiensystem bestimmt (Döbert und Nunner-Winkler 1979:41).

Um innerhalb des komplexen Familiensystems erfolgreich agieren zu können, muss das Individuum einige Voraussetzungen erfüllen. Döbert und Nunner-Winkler beziehen sich hier auf Piagets Theorie, indem sie das Erreichen der Stufe des „konkreten Operierens“ als Bedingung für ein erfolgreiches Agieren im Familiensystem ansehen (Döbert und Nunner-Winkler 1979:39-40).

Kohlberg siedelt am Übergang von der prä-operationalen Stufe (2-7 Jahre) zur Stufe des konkreten Operierens (7-12 Jahre) den Erwerb der Geschlechtsidentität an. Mit dem Beginn der Phase des konkreten Operierens verliert das kindliche Denken seine egozentrische Eingrenzung und beginnt überdies logisch zu denken. „Ein Kind in dieser Phase ist in der Lage, in Gesprächen die Perspektiven von anderen zu übernehmen und damit Begründungen zu formulieren; es ist jedoch nicht in der Lage, in systematischer Weise über diese Realität abstrahierend hinauszudenken“ (Tillmann 2004:93).

Auch bei Piaget hat die frühe Adoleszenz eine entscheidende Bedeutung. Das Kind erreicht mit ca. 11-12 Jahren das Stadium des formalen Operierens. Wie oben angedeutet, hat die Denkweise des Jugendlichen mit dem Niveau des formalen Operierens im Wesentlichen seine endgültige Gestalt angenommen. Es ist ihm nun möglich, über sich selbst, seine eigenen Gedanken und Gefühle nachzudenken. „Dieses Reflexionsniveau ist eine wesentliche Voraussetzung, um in der Adoleszenz die eigenen Identitätsprobleme bearbeiten zu können“ (Tillmann 2004:94).

3.4.3 Die Adoleszenzphase: Aufbau einer flexiblen, prinzipiengeleiteten Ich-Identität (13-25 Jahre)

In dieser Phase findet die Entwicklung hin zu einer Persönlichkeitsstruktur statt, wie sie weiter oben beschrieben wurde. Kennzeichnend für diese Phase ist...

„(...)die Transformation der strikt rollengebundenen Identitätsformation der vorangehenden Periode in eine stärker individualisierte, relativ rollenunabhängige Form der Integration des Persönlichkeitssystems.“ (Döbert und Nunner-Winkler 1979:41)

Diese Transformation wird hauptsächlich durch zwei Entwicklungen ausgelöst: einerseits erweitert sich das Bündel von Rollenverhalten, die der Jugendliche zu bekleiden fähig sein muss. Dies äussert sich beispielsweise in der Vorbereitung auf eine Berufs- und Staatsbürgerrolle, die zunehmende Distanzierung von der Familie führt zu einem „tentativen Erwachsenenstatus“ (Döbert und Nunner-Winkler 1979:42) und eine weitere Rolle spielt die qualitative Veränderung der Geschlechterrolle und der Aufbau von sexuellen Beziehungen.

In diesem sich erweiternden System von Rollenhaltungen kommt es unweigerlich zu Konflikten in den Verhaltenserwartungen zwischen den verschiedenen Rollen. Zu deren Lösung muss der Jugendliche über ein grosses Mass an Individualität verfügen. Nur so gelingt es ihm, die Übereinstimmung von Rollenerwartungen aufrecht zu erhalten. Mit Individualität ist genau jene flexible und gleichzeitig prinzipiengeleitete, über Autonomie verfügende Ich-Identität gemeint, die vorangehend dargestellt wurde.

Auf der kognitiven Seite erlernt der junge Mensch nicht nur über konkrete Dinge, sondern auch über Gedanken selbst nachzudenken (abstraktes Denken) und aus vorhandenen Informationen über logisches Denken Schlussfolgerungen zu ziehen. Ohne diese kognitiven Fähigkeiten wäre es dem Jugendlichen nicht möglich, alternative Bilder der Realität zu denken. Zudem kann auch die eigene Identität erst problematisiert werden, wenn Alternativen

zur eigenen Identität entworfen werden können. Die Problematisierung der eigenen Identität wird in dieser Phase der Entwicklung durch die qualitativ und quantitativ veränderten und tendenziell konfliktträchtigen Verhaltenserwartungen der sozialen Umwelt hervorgerufen. Der Jugendliche ist zunächst mit der Situation (in unterschiedlichem Ausmass) überfordert und die Ängste, mit der Situation nicht zurechtzukommen, beziehungsweise die Angst vor einer Identitätsdiffusion, führen zu einer für die Frühadoleszenz typischen, übersteigerten Selbstreflexion. Auf der anderen Seite entwirft sich der Jugendliche ein Gesamtbild des ihn umgebenden sozialen Systems. Dieses hat aufgrund der noch nicht ganz vollzogenen Ablösung der vorhergehenden Rollenidentität und der noch unvollständig entwickelten Ich-Identität „*utopisch-spekulativen* Charakter“ (Döbert und Nunner-Winkler 1979:43).

Die Phase der Selbstreflexion und der Entwicklung eines utopisch-spekulativen Gesellschaftsbildes bildet eine Teilphase der Adoleszenz, in der neu erlernte Rollenverhalten und die damit verbundenen Deutungsmuster probeweise durchgespielt werden. Dabei wird die eigene Person stark hinterfragt oder gar überthematisiert (Döbert und Nunner-Winkler 1979:194). Es wird vermutet, dass die Stärke dieser Hinterfragung einen positiven Einfluss auf die Stärke der Adoleszenzkrise (siehe folgende Kapitel) ausübt. Erst wenn diese Phase überwunden ist, kommt es zur Stabilisierung der neuen Identität. Dabei werden die Werte des Rollenverhaltens, die in der vorhergehenden Entwicklungsphase von der Gesellschaft dogmatisch vermittelt und in die Rollenidentität internalisiert wurden, reflexiv eingeholt. So können sie unproblematisch als Teil der neu konstituierten Identität angenommen werden.

„Die Funktion der Auseinandersetzung mit der kulturellen Tradition (mit den gesellschaftlich vermittelten Verhaltenserwartungen) besteht also darin, die dogmatischen Gehalte der alten Rollenidentität von ihren partikularen Bindungen an die elterliche Autorität endgültig zu befreien, um so erst eine auf die Ebene des Gesamtsystems bezogene Neustabilisierung der Identität zu ermöglichen.“ (Döbert und Nunner-Winkler 1979:44)

Der Adoleszenz kann man das postkonventionelle Stadium der Kohlbergschen Entwicklung des moralischen Bewusstseins zuordnen. Wiederum gibt es zwei Unterstadien. Das erste wird von Kohlberg mit „*the social contract legalistic orientation*“ (Kohlberg 1963:93-120; zit. nach Döbert und Nunner-Winkler 1979:44) beschrieben. In diesem Stadium werden soziale Normen als legitim betrachtet, wenn sie nach institutionalisierten Verfahren zustande gekommen sind. Dabei werden jedoch die verschiedenen Prozeduren der Normierung üblicherweise nicht weiter hinterfragt.

Das zweite Unterstadium wird durch die Orientierung an universellen ethischen Prinzipien beschrieben. Es sind nun diese ethischen Prinzipien, die der Diskursethik und damit kommunikativer Kompetenz beziehungsweise einer prinzipiengeleiteten, flexiblen und autonomen Ich-Identität zugrunde liegen. (Hier fügen sich die beiden Stränge der Darstellung der kommunikativen Kompetenz und der Identitätsbildung zusammen.) Sie sind die Bedingungen, unter denen diskursive Konsensfindung und damit Herstellung von Intersubjektivität (Entsprechung gegenseitiger Verhaltenserwartungen) überhaupt möglich ist. Denkbare Ergebnisse der Konsensfindung sind eben jenen Bedingungen unterworfen, unter denen sie zustande gekommen sind. Nach Kohlberg sind dies „universal principles of justice, of reciprocity and equality“ (Kohlberg 1963:93-120; zit. nach Döbert und Nunner-Winkler 1979:44). Oder anders formuliert: Werte der Herrschaftsfreiheit, der Anerkennung des Anderen und der gegenseitigen Bereitschaft zur Problemlösung.

In diesen beiden letzten Stadien der Moralentwicklung bildet sich eine Art Steuerungsebene des autonomen Individuums heraus, die es ihm erlaubt, Konflikte in der gegenseitigen Verhaltenserwartungen beziehungsweise Kommunikationsstörungen zu lösen und sich als verlässlicher Kommunikationspartner zu präsentieren.

An Döbert und Nunner-Winklers Konzept des Sozialisationsprozesses beziehungsweise des Prozesses der Identitätsbildung gibt es Folgendes zu kritisieren: die Vorstellung der Persönlichkeitsbildung über rein kommunikative und sprachliche Kompetenzen scheint verkürzt. Natürlich sind Kommunikation und die Fähigkeiten, in konfligierenden Rollensystemen über diskursive Prozesse Konsens herzustellen, essentielle Bestandteile einer gesellschaftsfähigen erwachsenen Persönlichkeit. Indem man sich die soziale Welt als System gegenseitiger Rollenerwartungen und Verhaltensansprüche, die gegenseitig tendenziell in Konflikt stehen, vorstellt, muss kommunikative Kompetenz als zentrales Verhandlungsinstrument gelten, welches zur Aufrechterhaltung einer Selbstidentität dient, ja selbst identitätsbildend ist. Die Auseinandersetzung mit der materiellen Welt jedoch wird bei Habermas und Döbert/Nunner-Winkler nicht thematisiert:

„(...) Autonomie und Handlungsfähigkeit realisiert sich in dieser kommunikativen Situation, auch die ontogenetische Frage des Erwerbs wird davon ausgehend rekonstruiert. Demgegenüber gerät die Realisierung anderer menschlicher Möglichkeiten weitgehend aus dem Blick. Das gilt vor allem für den Umgang mit der gegenständlichen Umwelt, die in den Kategorien der Arbeit und des Spiels keine geringe Bedeutung für menschliche Subjektentwicklung hat.“ (Tillmann 1989:232)

Ähnliche Kritik gilt für die körperlich-manifeste Existenz des Menschen: Die Auseinandersetzung mit der körperlichen Entwicklung, der Umgang mit Gefühlen und Trieben wird nur in Zusammenhang mit der Entdeckung sexueller Beziehungen angesprochen und erscheint deshalb nur am Rande. Genauso wenig beachtet ist die Erlangung manueller Fähigkeiten.

Für die Zwecke unserer Arbeit ergibt sich aus dieser Konzentration auf kommunikative Prozesse und Fähigkeiten keine negativen Auswirkungen. Vor allem die Beschreibung der krisenhaften Umbildung der Identität und die damit einhergehenden (kommunikativen) Konflikte zwischen Rollensystemen und Identitätsorientierung sind für uns relevant.

3.5 Das Modell der Adoleszenzkrise

Für die vorliegende Forschungsarbeit ist das folgende Kapitel von zentraler Bedeutung. Auf dem bis hierhin aufgebauten theoretischen Hintergrund beschreibt es die eine Seite der von uns zu untersuchenden Hypothese. Indem die Adoleszenzkrise als Möglichkeit eines Lösungs- und Identitätsneuorientierungsprozess verstanden wird, wird ihre Auswirkung auf das Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen und auf ein entsprechendes Bedürfnis nach jugendarbeiterischer Intervention untersucht.

Die Adoleszenzphase wird von den Autoren Döbert und Nunner-Winkler folgendermassen beschrieben:

„In der Adoleszenzphase muss der Übergang von einer primär familienzentrierten zu einer auf das gesamtgesellschaftliche System bezogenen Identität derart geleistet werden, dass der Heranwachsende mit Abschluss des Entwicklungsstadiums weiss, wer er ist, was er will und warum das zu wollen sinnvoll sein kann.“ (Döbert und Nunner-Winkler 1979:83)

Das Individuum durchläuft also einen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung, dessen Ziel die Fähigkeit des Individuums zur Wahrnehmung einer eigenständigen Rolle in der Gesellschaft darstellt. Dieser Prozess kann krisenhaft verlaufen; in diesem Fall spricht man von Adoleszenzkrise.

Vor allem in den westlichen Gesellschaften stellt die Adoleszenz eine grosse Herausforderung dar, da der Jugendliche in diesen hochdifferenzierten und komplexen Umgebungen erst einmal eine enorme Orientierungsleistung erbringen muss, bevor er Entscheidungen bezüglich seines persönlichen Weges treffen kann. Die Vielfalt der möglichen Werdegänge bedeutet

zugleich eine gesteigerte Freiheit der Lebensgestaltung und eine beachtliche Herausforderung an die jugendliche Entscheidungsfähigkeit.

Döbert und Nunner-Winkler lehnen in ihrem Modell der Adoleszenzkrise an die Begriffe der Identität, Ich-Identität und Identitätskrise aus Erik H. Eriksons (1966) psychologischem Konzept an. Den Begriff der Ich-Identität setzen sie mit dem Habermas'schen Konzept der kommunikativen Kompetenz gleich. Ausserdem verwenden die Autoren den Terminus der Identitätskrise, welchem auch in Eriksons Theorie eine grosse Bedeutung zukommt. Die Bezeichnung Krise meint aber nicht – wie man fälschlicherweise annehmen könnte – eine Katastrophe, sondern eine Phase, in welcher notwendige Wendungen in der subjektiven Entwicklung stattfinden (Tillmann 2004:210). In diesem krisenhaften Prozess werden frühere Kindheitserfahrungen in Frage gestellt und zusammengefasst. Es geht „um den entscheidenden Moment, wenn die Entwicklung den einen oder den anderen Weg einschlagen muss“ (Erikson 1970:12; zit. nach Tillmann 2004:210). Bei erfolgreichem Durchstehen der entscheidenden inneren und äusseren Konflikte verstärkt sich beim Individuum das Gefühl einer inneren Einheit (Erikson 1966:56). Diese sich nun konstituierende Ich-Identität dient der Überzeugung, sich als eine bestimmte Persönlichkeit innerhalb einer jetzt verstandenen sozialen Wirklichkeit zu sehen (Tillmann 2004:214).

3.5.1 Problembereiche der Adoleszenzphase

Döbert und Nunner-Winkler identifizieren eine Reihe konkreter Probleme, mit denen das Individuum während der Adoleszenzphase konfrontiert ist. Der erste Punkt bezieht sich auf die biologische Realität. Im Zuge der körperlichen Entwicklung muss der Jugendliche lernen, sich in die Geschlechtsrolle einzufügen und die Fähigkeit zum Führen einer Beziehung erlangen. Döbert und Nunner-Winkler gehen explizit von einer heterosexuellen Beziehung aus. Aufgrund der veränderten moralischen und rechtlichen Verhältnisse seit der Veröffentlichung des Werks wird das Erlernen der Beziehungsfähigkeit in dieser Arbeit aber auf homosexuelle Beziehungen ausgeweitet (Döbert und Nunner-Winkler 1979:83).

Ein weiterer Schritt ist die Ablösung von den Eltern. Diese Phase dient der Stärkung der Selbstsicherheit, die es ermöglicht, neue Rollen und Bindungen in der Gesellschaft auszufüllen. Wenn diese Phase krisenhaft verläuft, so spricht man von einer Lösungskrise (Döbert und Nunner-Winkler 1979:83).

Die Lösung von den Eltern ist indes nicht die einzige Hürde, die ein Jugendlicher in westlichen, arbeitsteiligen Gesellschaften nehmen muss. Es ist in erster Linie die Übernahme

einer Berufsrolle, die in modernen Gesellschaften den Übertritt zum gesellschaftlichen Subjekt darstellt. Aufgrund der raschen sozialen und technologischen Entwicklungen ist der Einfluss der Eltern bei der Berufswahl gesunken, wodurch die Last dieser bedeutenden Entscheidung stärker auf den Schultern des Jugendlichen lastet (Döbert und Nunner-Winkler 1979:83-84).

Mit dem Erlangen der Wahlmündigkeit manifestieren sich für den Jugendlichen auch erstmals politische Rechte und Pflichten – er übernimmt eine Staatsbürgerrolle. Die Entscheidungen der Politik tangieren nun mehr und mehr auch die persönliche Lebensführung des Individuums, worauf dieses entsprechend Loyalitäten aufbaut (Döbert und Nunner-Winkler 1979:84).

Die erlangten Rollen müssen sodann im Alltag koordiniert werden. Dazu gibt es zwei Strategien: Die erste beinhaltet eine Abstufung der Bedeutung und die Identifikation mit einer einzelnen Rolle (in der Regel mit der Berufsrolle). Die zweite Strategie hingegen hat eine sich an rollenübergreifenden Werten orientierende Ich-Identität (Moral und allgemeine Wertemuster) zum Ziel.

Eine letzte wichtige Herausforderung besteht darin, einen Sinn für seine individuelle Art der Lebensführung zu konstruieren. Früher wurde diese Aufgabe dem religiösen oder metaphysischen Glauben zugeordnet, dessen Einfluss sich aber durch die zunehmende Verwissenschaftlichung des Alltags stark geschwächt hat. Wie auch bezüglich des gesellschaftlichen Umfelds wurden in diesem Bereich Zwänge gelöst, was aber wiederum mit einem Aufwand an Reflexion verbunden ist. Auch dieser Prozess der Sinnfindung kann krisenhaft vor sich gehen, man spricht sodann von einer Identitätskrise (Döbert und Nunner-Winkler 1979:84).

3.5.2 Adoleszenzkrise als Abfolge von Lösungs- und Identitätskrise

Die Adoleszenzkrise wird also gemäss obigen Ausführungen als Abfolge von Lösungs- und Identitätskrise definiert. Die Autoren gehen davon aus, dass eine starke Identitätskrise auch eine starke Lösungskrise voraussetzt, da die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität auch den Bruch mit den elterlichen Wertvorstellungen bedeutet. Auf der anderen Seite folgt nicht auf jede Lösungskrise eine Identitätskrise, da die Veränderung der Eltern-Kind Beziehung keiner Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Wertesystemen bedarf.

Innerhalb des Konstruktes der Adoleszenzkrise gilt insbesondere der Identitätskrise besondere Aufmerksamkeit, da sie die bedeutendsten Veränderungsprozesse der Jugendphase einschliesst. Jugendliche ab dem 13. Lebensjahr befinden sich in einer Übergangsphase zwischen Kindsein und Erwachsensein. Das Kindsein ist mit einer bestimmten Persönlichkeitsorganisation verbunden: die Rolle, mit der sich das Kind identifiziert, ist fix an eine Rolle innerhalb der Familie gebunden, die sich stark an den Werte- und Normenmuster der Eltern orientiert. Das Erwachsensein erfordert eine andere Persönlichkeitsorganisation, da der primäre Orientierungspunkt nicht mehr die Familie sondern die Gesellschaft ist (Döbert und Nunner-Winkler 1979:41). Eine auf die Gesellschaft bezogene Identität hat andere Anforderungen: sie muss fähig sein, zwischen verschiedenen Rollen flexibel hin und her zu wechseln und dabei trotzdem nicht an Authentizität zu verlieren (Habermas 1968).

Der Jugendliche muss nun die Entwicklungsaufgabe erfüllen, die strikte familiäre Rollenidentität in eine auf die Gesellschaft bezogene, flexible Ich-Identität weiter zu entwickeln. Dieser Prozess beginnt, wenn der Jugendliche mit zunehmender Selbstständigkeit und einem grösseren Handlungsraum auf neue Rollen trifft, die ihm vorerst unbekannt sind, von ihm aber „erlernt“ werden müssen, um in der Gesellschaft handlungsfähig zu sein. Diese neuen Rollen umfassen unter anderem folgende Bereiche:

- Das andere Geschlecht gewinnt mit zunehmendem Alter eine neue Bedeutung; Sexualität wird entdeckt; das Verhältnis zwischen Frau und Mann wird in seiner Qualität nachhaltig verändert.
- In der Berufsrolle werden neue Beziehungen geschaffen (zum Beispiel Chef-Lehrling, oder Kunde-Fachfrau), wo neue unbekannte Verhaltensanforderungen herrschen und ein Zugang zu einer neuen Welt geschaffen wird.
- Die Staatsbürgerrolle bringt neue Rechte und Pflichten mit sich; Loyalitäten werden aufgebaut und die Beziehung Subjekt-Staat/Gesellschaft wird neu definiert.

Diese qualitativen und quantitativen Veränderungen in den Rollenerwartungen und Verhaltensanforderungen können den Jugendlichen verunsichern und überfordern, da sie die bisherige sicher geglaubte familiäre Rollenidentität in Frage stellen (Döbert und Nunner-Winkler 1979:41-42). Die familialen, dogmatisch vermittelten Werte- und Normenstrukturen müssen überholt und überdacht werden. In diesem Fall spricht man von einer Identitätskrise. Eine Krise ist hier nicht mit einer Katastrophe gleichzusetzen, sondern sie beschreibt einen Prozess, in dem entscheidende Wendungen in der subjektiven Entwicklung stattfinden

(Tillmann 2004:210). Dennoch kann man davon ausgehen, dass eine Identitätskrise nicht immer einfach zu bewältigen ist. Zum Beispiel geht dieser Prozess oft mit einem grundlegenden Einstellungswandel einher, was mit einem Gefühl der Orientierungslosigkeit verbunden sein kann (Döbert und Nunner-Winkler 1979:194).

3.5.3 *Unterschiedliche Formen der Adoleszenzkrise*

Die Phasen der ontogenetischen Entwicklung (siehe oben) – von Döbert und Nunner-Winkler als psychologische Basis gewählt – beschreiben die jeweils ideale Lösungsform für die Krisen, die während der Persönlichkeitsentwicklung auftreten können. Nun verlaufen aber nicht alle Entwicklungsprozesse linear, das heisst, es werden nicht alle Krisen optimal bewältigt. Die Gestalt und das Ergebnis einer Adoleszenzkrise können demnach je nach Individuum stark variieren (Döbert und Nunner-Winkler 1979:46).

Die Adoleszenzkrise kann bedingt durch verschiedene Faktoren unterschiedliche Formen annehmen (Döbert und Nunner-Winkler 1979:46). Eine *sozialstrukturelle Lage* etwa, die nicht allen Individuen dieselben Lebenschancen ermöglicht, bietet dementsprechend unterschiedlich geartete Entwicklungsmöglichkeiten. Als weiterer Faktor gilt das *kulturelle System*, also der kulturelle und religiöse Hintergrund, der die Sinnauffassung des Jugendlichen massgeblich beeinflusst. Auch dem *intrafamilialen Niveau* kommt eine entscheidende Bedeutung zu, denn die Familienform und der Umgang innerhalb der Familie spielen ebenfalls eine wichtige Rolle in der Persönlichkeitsbildung der Adoleszenten. Als letzten Faktor bestimmen die Autoren die *prä-adoleszente Persönlichkeitsstruktur*. Es geht dabei um die Persönlichkeitsstruktur, die sich schon vor der Adoleszenz herausgebildet hat. Auch diese wird durch den kulturellen und sozialen Umgang in bestimmte Bahnen gelenkt.

Döbert und Nunner-Winkler (1979:46f.) nehmen an, dass durch die vermehrte Wahrnehmung der „Brüche innerhalb des Legitimationssystems“ die Wahrscheinlichkeit, dass die Adoleszenzkrise in eine konventionelle Rollenidentität führt, kontinuierlich abnimmt. Sie gehen davon aus, dass vermehrt alternative Ausgänge der Adoleszenzkrise verwirklicht werden. Zudem sehen die Autoren in der Aushöhlung des bürgerlichen Legitimationssystems eine Herausforderung für die Identitätsfindung des Jugendlichen, da sie durch diesen Prozess einen Orientierungspunkt verlieren. Ausgehend von ihren Ausführungen über die strukturellen Veränderungen der spätkapitalistischen gegenüber früheren Gesellschaftsformen kommen sie zum Schluss, dass die Defizite des kulturellen Systems einen erschwerenden Effekt auf die Adoleszenzkrise haben (Döbert und Nunner-Winkler 1979:46-47).

Die Dauer des Ablösungsprozesses vom Elternhaus hat sich ausgeweitet und erstreckt sich heute im Extremfall bis zum 30. Lebensjahr. Diese Entwicklung ist vor allem auf die Ausweitung des Ausbildungssektors zurückzuführen, die wiederum durch die erhöhte Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften bedingt ist. Die verlängerte Bildungszeit führt auch zu einer vermehrten Hinterfragung der gängigen Legitimationsmuster, was die Identitätsbildung stark beeinflusst.

Die zunehmend liberaleren Erziehungsstile tragen indes zur Verstärkung von Adoleszenzkrisen bei, indem sie den Jugendlichen erweiterte Spektren an Entwicklungsmöglichkeiten bieten. Hinzu kommt, dass die Berufsrolle nicht mehr vorbestimmt, sondern Ergebnis einer selbstständigen Entscheidung ist.

Die genannten Faktoren weisen auf eine allgemeine Tendenz zu einer systemkritischeren Adoleszenzkrisenbewältigung hin (Döbert und Nunner-Winkler 1979:61).

3.5.4 Illustration verschiedener Adoleszenzkrisenverläufe

Döbert und Nunner-Winkler (1979:67f.) stellen zwei empirisch wahrscheinliche Verläufe von Adoleszenzkrisen vor:

a) Intensive Identitätskrise

Es gibt drei Möglichkeiten zur Überwindung der konventionellen Moral und der Erlangung einer flexiblen und prinzipiengeleiteten Ich-Identität:

- 1) ohne Restabilisierung: Es bildet sich eine flexible Identität heraus, das heißt, man orientiert sich an individualistischen Idealen. Man spricht auch von einer Identitätsdiffusion.
- 2) mit Restabilisierung: Nach einer intensiven Identitätskrise stabilisiert sich die Rollenidentität auf postkonventionellem Niveau. Die gesellschaftskritische Sichtweise manifestiert sich im Gegensatz zum in a) erläuterten Fall nicht in radikalen Protestaktionen, sondern in im Alltag zum Ausdruck gebrachten Werthaltungen, wie zum Beispiel in der Verweigerung des Wehrdienstes, politischem Engagement etc.
- 3) Restabilisierung auf postkonventionellem Niveau mit Radikalisierung, wobei die unterdrückten semantischen Gehalte der Grundnormen eingeklagt werden (z.B. Führer der Studentenbewegung)

b) Keine intensive Adoleszenzkrise oder Lösungskrise ohne Identitätskrise

In diesem Fall bildet sich eine konventionelle Identität heraus, die durch unterschiedliche psychologische Dynamiken beeinflusst wird, die wiederum schichtspezifisch bedingt sind.

- 1) bruchlose Übernahme des dominierenden Wertesystems: Normal Angepasste der Mittelschicht werden in der Regel von der Familie in ihrem Sozialisationsprozess insoweit beeinflusst, dass die Anpassung an das geltende System keine Probleme bereitet.
- 2) kein Durchbrechen der institutionalisierten Wertorientierungen oder Infragestellung der bürgerlichen Gesellschaft aufgrund der Ideale von Gleichheit und Freiheit: In den sozialen Unterschichten kann einerseits die Stagnierung der Identitätsbildung auf konventionellem Niveau beobachtet werden, bedingt beispielsweise durch den Beginn einer Lehre, die einen radikalen Einstieg in die Berufswelt bewirkt und die Adoleszenzphase früher beendet. Andererseits kann gerade in dieser Gesellschaftsschicht ein höheres Bewusstsein sozialer Ungleichheiten festgestellt werden, da diese im Alltag regelmässig erlebt wird. Diese gesellschaftskritischen Bewegungen haben einen traditionellen Charakter und sind auch deshalb relativ weit verbreitet.

Aus den vorangehenden Darstellungen lässt sich erkennen, dass die Sozialisationstheorie von Döbert und Nunner-Winkler (ebenso Habermas) ein bestimmtes Ziel anvisiert: die Herausbildung einer flexiblen und prinzipiengeleiteten und damit emanzipativen und postkonventionellen Ich-Identität, die als bestangepasste Persönlichkeitsstruktur in unserer hochmodernen Gesellschaft gilt. Das bedeutet, dass neben dem Ziel einer „gelungenen“ Sozialisation die Möglichkeit einer gescheiterten Sozialisation besteht, beziehungsweise die Möglichkeit einer nicht erfolgreichen, das Endziel nicht erreichten Sozialisation. Daraus ergibt sich die Tendenz einer Hierarchisierung der Stufen der Herausbildung der Ich-Identität. Wir möchten uns von dieser teleologisch ausgerichteten Darstellungsweise insofern distanzieren, als sie den einzelnen Entwicklungsstufen eine Verschiedenwertigkeit zuschreibt.

3.5.5 Acting Out Behaviour

Wie oben erklärt wurde, kann die Adoleszenzkrise individuell unterschiedliche Verlaufsformen annehmen. Wenn die Adoleszenzkrise intensiv verläuft, kann sie von den Jugendlichen eher intern verarbeitet oder extern ausgetragen werden (Tillmann 2004:247). Bei den von Döbert und Nunner-Winkler befragten Jugendlichen zeigten sich häufig sowohl innere wie äussere Anzeichen einer heftigen Krise (Tillmann 2004:253). Wird die Krise nach aussen getragen, spricht man von Acting Out Behaviour. Durch dieses Ausagieren werden oftmals unbewusste, emotionale Konflikte extern ausgedrückt. Das Acting Out hat meist anti-sozialen Charakter und äussert sich beispielsweise in jugendlichem Suchtverhalten (Rauchen, Trinken, Drogen). Der Sinn hinter diesem Verhalten liegt meist unbewusst darin, Aufmerksamkeit zu gewinnen. Da eine heftige Adoleszenzkrise auch intern verarbeitet werden kann, ist ein starkes Acting Out nicht notwendigerweise Ausdruck einer intensiven

Adoleszenzkrise. Allerdings deutet ein starkes Acting Out auf eine verstärkte Adoleszenzkrise hin, da beim Ausagieren innere, emotionale Konflikte sichtbar werden.

3.6 Aneignungskonzept nach Ulrich Deinet

Wie weiter oben angesprochen, ist der Theorieentwurf der Sozialisation von Habermas und Döbert/Nunner-Winkler einseitig auf Kommunikationsprozesse zwischen Personen ausgerichtet. Um dieser Kritik Rechnung zu tragen, wollen wir das Aneignungskonzept einbringen, welches einerseits die einseitige Aneignung von kommunikativer Kompetenz in der Adoleszenz aufbricht und andererseits eine Auseinandersetzung mit der gegenständlichen Umwelt, vor allem mit dem Raum, einbringt. Das Aneignungskonzept stellt damit den Knotenpunkt zwischen der Sozialisationstheorie Habermas, Döberts und Nunner-Winklers und der Dimension des Raumes dar. Dies erlaubt es uns, eine Fragestellung zu entwickeln, welche die Stärke der Adoleszenzkrise als einen massgebenden Einflussfaktor auf das Bedürfnis nach Freiraum betrachtet.

3.6.1 Das Aneignungskonzept

Das Aneignungskonzept geht auf die sowjetische kulturhistorische Schule zurück, welche erheblich von Alexej Nikolajewitsch Leontjew, einem russischen Psychologen, und seiner allgemeinen Tätigkeitstheorie geprägt wurde. Seine Theorie wurde von Klaus Holzkamp rezipiert, weiterentwickelt und auf die heutigen Gesellschaftsverhältnisse übertragen (Deinet 1999:29, 30).

Grundannahme ist nach Deinet (1999:29), dass die uns umgebende Umwelt sich nicht als natürliche, sondern als eine kulturell-historisch gewachsene und vom Menschen geschaffene präsentiert. Die Umwelt ist das Ergebnis der Verbindung von Person und Gegenstand über die Arbeit. In umgekehrter Richtung hat ein Kind oder ein Jugendlicher die Leistung zu vollbringen, die Umwelt in ihrer „Gewordenheit“ zu begreifen. Diesen Prozess nennt er Aneignung: Jugendliche müssen die „...Vergegenständlichung gesellschaftlicher Erfahrung...“ (Deinet und Krisch 2002:35), das heisst die gegenständliche Umwelt, erschliessen, sich ihrer Funktionen, Eigenschaften und Fähigkeiten eigentätig durch diesen Nachvollzug aneignen. Leontjew bezog sich in seiner Tätigkeitstheorie vor allem auf Gegenstandsbedeutungen, während Holzkamp das Konzept auf „...die gesellschaftliche Ebene komplexer sozialer Beziehungen...“ (Deinet und Krisch 2002:35) überträgt. Es gilt also neben der Aneignung von unmittelbaren und gesamtgesellschaftlichen Gegenstands- und

Sachbedeutungen auch „höherstufige“ Formen der Intersubjektivität, Verständigung und Verbindlichkeit eigentätig herzustellen. Dazu müssen auch die Symbolisierungen, Normen sowie die Struktur des gesellschaftlichen Systems gegenseitiger Rollenerwartungen angeeignet werden. Aneignung lässt sich nach Deinet und Krisch (2002:35) mit informellem Lernen umschreiben ("Bildungsprozess") (Habermas 1976:175).

Die menschliche Entwicklung wird nicht als innerpsychische Reifung oder als passive Integration gesellschaftlicher Normen und Rollenerwartungen, sondern als eigentätige Auseinandersetzung mit der umgebenden Umwelt verstanden. „Die Umwelt wird [...] nicht passiv rezipiert, sondern [aktiv] verarbeitet. Aus der Aneignungstätigkeit entsteht Bewusstsein und erhalten Gegenstände und Symbolisierungen ihren Sinn und ihre Bedeutung“ (Rolf und Zimmermann 1985; zit. nach Deinet und Krisch 2002:34). Dass das Aneignungskonzept eine wechselwirkende Entwicklung zwischen Subjekt und Umwelt beschreibt, zeigt sich daran, dass das Subjekt sich nicht nur die umgebende gegenständliche und symbolische Umwelt aneignet, sondern diese auch verändert (unter anderem durch die Aneignung selbst) und mit eigenen Erfahrungen und Handlungen prägt.

Die Idee der Aneignung ist Habermas nicht fremd. Wie in einem vorhergehenden Kapitel ausgeführt, findet in der Kindheit und frühen Adoleszenz eines menschlichen Wesens, parallel zur Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten, vor allem die Vergesellschaftung desjenigen statt. „...Die *Aneignung* symbolischer Allgemeinheiten...“ (Habermas 1976:175; Hervorhebung durch Verfasser), das heisst, die Internalisierung generalisierter Verhaltenserwartungen der Rollenverhältnisse in der Familie, führt erst einmal zur Integration des Kindes in das soziale System. Die Rollenerwartungen sowie deren Bedeutung und Interpretation müssen also *angeeignet* werden. Ausserdem sieht Habermas den Entwicklungsprozess eines Kindes/Jugendlichen unter anderem als zunehmende Fähigkeit, „...im Umgang mit der Realität der äusseren Natur...“, Probleme zu lösen (Habermas 1976:175). Habermas und Deinets Vorstellung der Aneignung von gesellschaftlichen Normen, Rollenerwartungen in der Interaktion und Sachbedeutungen der gegenständlichen Umwelt stimmen überein, wobei Habermas in der weiteren Entwicklung der Theorie kommunikativen Handelns die Bedeutung der „äusseren Natur“ nicht weiter ausführt. Auch die Idee der Eigentätigkeit findet sich bei Habermas wieder: in der Adoleszenz findet eine eigenständige Auseinandersetzung mit der bislang unkritisch übernommenen und vom sozialen System (vor allem der Familie) dogmatisch vermittelten Verhaltenserwartungen statt, welche der Individuierung des Jugendlichen dient. Diese ist nötig, um der zunehmenden Fülle

und Komplexität der Rollenerwartungen und den daraus unweigerlich entstehenden Rollenkonflikten gerecht zu werden (Döbert und Nunner-Winkler 1979:43-44). Die *Aneignung* einer prinzipiengelernten flexiblen Ich-Identität (und deren Grundqualifikationen) ist also das Resultat einer *eigentätigen Auseinandersetzung* mit dem gesellschaftlich vermittelten und unkritisch internalisierten Rollenerwartungssystem.

Das Aneignungskonzept stellt den Knotenpunkt zwischen der Theorie Habermas', Döberts und Nunner-Winklers und der Dimension des Raumes dar. Die theoretische Verknüpfung zwischen krisenhafter Identitätsentwicklung einerseits und Raum andererseits führt uns direkt zur Herleitung unserer Forschungshypothesen (siehe Kapitel 4.1 und 4.2). Zuerst müssen wir jedoch die sozialräumliche Verwurzelung des Aneignungskonzepts vorstellen, die konkreten theoretischen Verknüpfungspunkte identifizieren und beschreiben, wie sich die sozialräumliche Jugendarbeit am Aneignungskonzept und dem Raum orientiert.

3.6.2 *Aneignung und Raum*

Eine weitere Grundthese des Aneignungskonzeptes nach Deinet ist, dass die konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse vor allem (direkt oder indirekt) räumlich vermittelt werden. Oder anders formuliert: Aneignung findet in Räumen statt (Deinet 1999:30).

Räume werden dabei nicht als vermessbare und abgrenzbare „Behälter“ verstanden, welche mit Infrastruktur oder Gebäudestruktur gefüllt sind. Diese Vorstellung eines absoluten, unabhängigen und konstanten Raumes, in der Debatte auch *Sozialraum* genannt (Deinet und Krisch 2002:31), trifft die soziale Realität der Akteure im Raum nicht. Vielmehr sind Räume gesellschaftlich konstruiert. Sie werden von den Akteuren beziehungsweise „Konstrukteuren“ über Norm- und Wertstrukturen, über die Kultur und den Habitus mit spezifischer Bedeutung gefüllt (Frey 2004:220f.). Räumen sind klare Funktionen zugeordnet und sie sind durch Symbolisierungen abgegrenzt. Auch soziale Kontakte, Kommunikation, Interaktion und die interpersonale Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen und Rollenerwartungen brauchen einen „Träger“ und werden somit in Räumen verortet. „Die Kategorie des Raumes spiegelt mit seinen Elementen [...] die Strukturen der Gesellschaft wider“, (Deinet 1999:30-31). Der Sozialraum Jugendlicher ist also nicht nur durch die materiell-physische Ausgestaltung strukturiert, sondern auch durch die Art und Weise seiner Wahrnehmung und Erschliessung. Die Wahrnehmung des Sozialraumes als Spiegel der gesellschaftlichen Verhältnisse durch die Jugendlichen bildet die *Lebenswelt* derselben (Deinet und Krisch 2002:32).

Aneignungsprozesse, die Jugendliche durchlaufen müssen, sind nun in diesen sozial konstruierten und historisch gewachsenen Räumen eingebettet (Deinet 1999:30). Die materiell-physischen Bedeutungen, die in Räumen liegen, Machtbeziehungen und gesetzliche Bestimmungen in Räumen, räumliche Symbolsysteme, welche Funktion und „Gebrauchsanweisung“ des Raumes definieren, sowie gesellschaftliche Handlungs- und Interaktionsstrukturen, deren Träger der Raum ist (Frey 2004:220-221), müssen vom Jugendlichen angeeignet werden. Der Sozialraum wird in Verbindung mit den jugendlichen Lebenswelten zum Aneignungsraum (Deinet o.J.:187).

Deinet und Krisch (2002:35) schlagen nun folgende Operationalisierung für die Aneignungsprozesse vor:

1. eigentätige Auseinandersetzung mit der Umwelt
2. (kreative) Gestaltung von Räumen mit Symbolen etc.
3. Inszenierung, Verortung im öffentlichen Raum (Nischen, Ecken, Bühnen) und in Institutionen
4. Erweiterung des Handlungsraumes (die neuen Möglichkeiten, die in neuen Räumen liegen)
5. Veränderung vorgegebener Situationen und Arrangements
6. Erweiterung motorischer, gegenständlicher, kreativer und medialer Kompetenz
7. Erprobung des erweiterten Verhaltensrepertoires und neuer Fähigkeiten in neuen Situationen
8. Entwicklung situationsübergreifender Kompetenzen im Sinn einer ‚Unmittelbarkeitsüberschreitung‘ und ‚Bedeutungsverallgemeinerung‘

In Zusammenhang mit der Sozialisationstheorie sind vor allem die Elemente der Aneignung 1), 4), 6), 7) und 8) von Bedeutung, da sie die Herleitung des Zusammenhangs zwischen Adoleszenzkrise und der Dimension des Raumes erlauben und somit für die Fragestellung dieser Arbeit höchst relevant sind. Dieser Zusammenhang wird im Kapitel Fragestellung hergeleitet. Die Elemente 2), 3) und 5) sind für die weiteren Ausführungen insofern nicht von Bedeutung, da sie keine Anknüpfungspunkte zur oben vorgestellten Sozialisationstheorie bieten. Sie werden in den weiteren Ausführungen nicht mehr berücksichtigt.

Die eigentätige Auseinandersetzung mit der Umwelt bildet eine Art Überkategorie, welche alle anderen Aneignungsprozesse beinhaltet und die räumliche Dimension der Aneignung unterstreicht. Die „Erweiterung des Handlungsraumes“ spielt explizit auf neue Räume an, welche mit zunehmendem Alter und zunehmender Autonomie erschlossen werden: neben

dem Zuhause, der Nachbarschaft (Quartier) und der Schule entdeckt der Jugendliche neue Orte, worin er sich fortan verortet, zum Beispiel Arbeitsplatz, Einkaufszentren, Restaurants, Cafés und vor allem öffentliche Räume, die als Treffpunkte für Peergroupaktivitäten dienen.

Bei den Aneignungsprozessen *Entwicklung von Unmittelbarkeitsüberschreitung und Bedeutungsverallgemeinerung* konzentrieren wir uns auf ersteren. Der Begriff Unmittelbarkeitsüberschreitung stammt aus der kritischen Psychologie von Klaus Holzkamp (1984) und soll folgenden Prozess beschreiben: die individuelle Existenz der Kinder und Jugendlichen ist vornehmlich von der Gesellschaft (vor allem von der Familie) vermittelt ("strikt rollengebundene Identitätsformation") (Döbert und Nunner-Winkler 1979:41). Diese muss durch die „Gewinnung der Distanz“ zur primär familiären Bindung und durch die neuen „intersubjektiven Möglichkeitsbeziehungen“ im erweiterten Handlungsspielraum innerhalb der ontogenetischen Entwicklung des Jugendlichen subjektiv eingeholt werden (Holzkamp 1984:30). Die räumliche Dimension dieses Aneignungsprozesses liegt vor allem in der „Gewinnung von Distanz“ und den neuen intersubjektiven Möglichkeitsbeziehungen. Sie weisen auf vergrößerte und neu erschlossene Handlungsspielräume und –möglichkeiten hin. Das subjektive Einholen der gesellschaftlich definierten Rollenidentität ist somit räumlich verortet.

Die „Erweiterung motorischer, gegenständlicher, kreativer und medialer Kompetenzen“ (6) sowie die „Erprobung des erweiterten Verhaltensrepertoires und neuer Fähigkeiten in neuen Situationen“ (7) haben insofern eine starke räumliche Komponente, als sie erstens in Räumen erworben werden beziehungsweise Räume als Träger brauchen. Zweitens stellen die Räume, in welchen diese Prozesse verortet sind, explizite sowie implizite Grenzen aber auch Möglichkeiten. Folgendes Beispiel kann dies verdeutlichen: Das neue Verhalten des Jugendlichen gegenüber dem anderen Geschlecht wird Zuhause und in der Schule oder am Cliquentreffpunkt verschiedene Ausprägungen haben; somit beeinflusst der Raum mit seinen innewohnenden Bedeutungen, Symbolisierungen, Grenzen und Möglichkeiten das Verhalten (nicht nur) der Jugendlichen.

Wir haben gezeigt, dass Aneignung in Räumen stattfindet und diese Räume Grenzen und Möglichkeiten beinhalten. Daraus kann gefolgert werden, dass verschiedene Qualitäten von Räumen unterschiedliche Einflüsse auf die Aneignungsprozesse ausüben. Genau diese Tatsache bildet die Grundlage der sozialräumlichen Jugendarbeit.

3.7 Sozialräumliche Jugendarbeit

Die subjekttheoretischen Grundlagen der sozialräumlichen Jugendarbeit bilden das Aneignungskonzept und dessen räumliche Implikationen. Dieses Konzept der Jugendarbeit ist selbst im Sozialraum verortet und sieht die Legitimation seines Handlungsansatzes in der qualitativen und quantitativen Verarmung öffentlicher Räume.

3.7.1 Qualität von öffentlichen Räumen

Im Zusammenhang mit der sozialräumlichen Jugendarbeit muss der Begriff des Sozialraumes eingeschränkt und konkretisiert werden. Laut Deinet und Krisch (2002:31) ist die sozialräumliche Jugendarbeit Teil des *öffentlichen* Raumes, der durch seine öffentlichen Zugangs- und Nutzungsmöglichkeiten definiert ist (Frey 2004:223). Öffentliche Räume sind zum Beispiel Parks, Spielplätze, Kaufhäuser, Spielhallen, Sportplätze, Vereinseinrichtungen, Bürgersteige, Jugendhäuser, usw. Öffentliche Räume sind deshalb von grosser Bedeutung, da dort informelles, eigenständiges Lernen im Gegensatz zum Lernen in institutionalisierten Lehrinstitutionen (z.B. Schule oder Kindergarten) stark ausgeprägt ist.

Öffentliche Räume sind gesellschaftlich konstruiert und durch kulturell bedingte Symbole, Normen und Sachbedeutungen geprägt und strukturiert. Ihre Strukturierung setzt Jugendlichen Schranken, bietet aber auch Möglichkeiten für Aneignungsprozesse: „Inwieweit Aneignung als Eigentätigkeit stattfinden kann, hängt wesentlich von den äußeren Bedingungen und Möglichkeiten der Lebenswelt ab, der Bebauung, den Spiel- und Freiflächen, den natürlichen oder künstlichen Grenzen des Wohnumfeldes, den geheimen Orten der Kinder, der Erreichbarkeit von Parks. Dabei geht es nicht um ‚leere‘ Räume, sondern um die in Räumen liegenden (neuen) Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche“ (Deinet 2005:9). Jugendliche sind also auf öffentliche Räume angewiesen, welche die Qualität besitzen, Aneignungsprozesse zuzulassen. Öffentliche Räume, die diese Qualität besitzen, sollen als *Freiräume* definiert werden.

Nicht alle öffentlichen Räume sind Freiräume, sondern besitzen höchst unterschiedliche Qualitäten. In der heutigen Zeit lässt sich eine Tendenz zur Verfunktionalisierung und qualitativen Verarmung des öffentlichen Raumes beobachten. Folgende Passage fasst die Veränderung der Qualität und Quantität öffentlicher Räume und deren Konsequenzen auf den Aneignungsprozess für Jugendliche und Kinder zusammen:

1. „Die Auflösung tradiertter Normen, Institutionen und Rollen im Prozess der Modernisierung vergrößert diese sozialräumliche Orientierung der Jugendlichen an ihrer konkreten Lebenswelt, insbesondere durch die wachsende Bedeutung von Cliques, die weitgehend auf öffentliche Räume angewiesen sind.
2. Gesellschaftliche Prozesse wie die Individualisierung von Lebenslagen werden begleitet von Veränderungen in der sozialräumlichen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, durch die immer weiter gehende Ökonomisierung und Funktionalisierung aller Lebensbereiche (Arbeit, Freizeit, Wohnen). Durch diese Entwicklung werden öffentliche Räume, auf die Kinder und Jugendliche in zunehmenden Maße angewiesen sind, eingeschränkt, verändert, entwertet und funktionalisiert“ (Deinet 2005:8).

Die Verengung von Freiräumen für Jugendliche und Kinder und ihre Verdrängung aus dem öffentlichen Raum steht gegensätzlich zu den dargestellten Aneignungsprozessen, die als zu lösende Entwicklungsaufgaben heranwachsender Menschen bedeutsam sind. Auch die Bieler Tagung 2004 der Eidgenössischen Kommission für Kinder- und Jugendfragen hält fest: „Spiel und Bewegung im Freien sind Grundbedürfnisse von Kindern. (...) Unbeaufsichtigtes Spielen, Bewegung und frei verfügbare Zeit haben kaum mehr Platz. (...) Der öffentliche Raum wird zunehmend von Verkehr, Überbauungen und kommerziell genutzten Flächen eingeschränkt“ (Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen EKKJ 2005:14).

3.7.2 Jugendpolitisches Mandat und Essentials der sozialräumlichen Jugendarbeit

Der sozialräumliche Ansatz der Jugendarbeit setzt an dieser zentralen Stelle der fehlenden öffentlichen Freiräume an. Auf der Grundlage seines aneignungstheoretischen Selbstverständnisses gibt sich die sozialräumliche Jugendarbeit das Mandat, die Thematisierung des öffentlichen Raumes, beziehungsweise von Freiräumen für Jugendliche auf die Tagesordnung zu setzen (Deinet und Krisch 2002:42). Sie sollte sich advokatorisch für die Revitalisierung und Aneignung öffentlicher Räume einsetzen und Bewusstseinsbildung über Themen der Jugendlichen und Kinder betreiben. Ein positives Verständnis des öffentlichen Raumes ist notwendig (Deinet und Krisch 2002:43).

Nach Deinet und Krisch (2002:14-15) gehen viele sozialräumliche Präventionsprojekte, die einen (jugend-)sozialarbeiterischen Anstrich haben und die aufgrund von Problemen im öffentlichen Raum (Gewalt, Drogen, Verschmutzung, usw.) initiiert wurden, von einem bestimmten Verständnis des öffentlichen Raums aus. Die dahinter stehende Logik definiert öffentlichen Raum als negativen, unkontrollierten Raum, in dem Probleme unter Kontrolle gebracht werden müssen. Sie weisen auf die problematische Nähe von Hilfe, Prävention und

Repression in vielen solchen Projekten hin. Massnahmen können „...innerhalb dieser Logik nur bedeuten, Kinder und Jugendliche aus dem öffentlichen Raum durch gezielte Angebote heraus zu holen und sie entsprechend zu schützen“ (Deinet und Krisch 2002:14). Sozialräumliche Jugendarbeit muss sich jedoch zur Aufgabe machen, die positiven Qualitäten des öffentlichen Raums als Frei- bzw. Aneignungsraum zu vermitteln.

In der sozialräumlichen Jugendarbeit ist der Ort der Jugendarbeit (als Beispiel das Jugendhaus) Teil des öffentlichen Raumes und wird für Jugendliche so selbst „zum Medium der Raumanneignung“ (Deinet und Krisch 2002:42). Gleichzeitig ist er „Ausgangspunkt der Erweiterung des Handlungsraumes und damit wichtiger Bestandteil der jugendlichen Infrastruktur“ (Deinet und Krisch 2002:43). Als solches wirkt er aneignungs- und bildungsfördernd. Durch die strukturierenden Kompetenzen der Jugendarbeiter und dem zur Verfügung gestellten Materialangebot können Eigentätigkeit und Situationsveränderung, Konfrontation und alternative Erfahrungen als Teile des Aneignungsprozesses angeregt werden (Deinet und Krisch 2002:40). Jugendliche sollten das Jugendhaus selbst gestalten können, denn solche eigentätigen Gestaltungsprozesse haben auch eine starke soziale und kommunikative Komponente. Im Jugendhaus müssen sich verschiedene Gruppen von Jugendlichen untereinander verständigen, Pläne und Ideen miteinander absprechen und gemeinsam entwickeln (Deinet und Krisch 2002:40-41).

Das Angebot der Jugendarbeit muss aber keineswegs auf Einrichtungen wie Jugendhäuser beschränkt sein, sondern kann oder sollte über die räumliche Gestaltung und Differenzierung innerhalb der Einrichtung hinausgehen. Dazu gehört die Auflösung von konkreten räumlichen Strukturen in mobile und aufsuchende Angebote oder projektbezogene Arbeit, die stark in den bestehenden Lebenswelten der Jugendlichen ansetzen: „eine aneignungs- und bildungsorientierte Kinder- und Jugendarbeit versucht, ihren Einrichtungen und Projekten sehr unterschiedliche Profile zu geben, weil diese auch für die Kinder und Jugendlichen unterschiedliche Lernchancen bieten“ (Deinet und Krisch 2002:23).

Die sozialräumliche Jugendarbeit hat an sich keine vordefinierten Zielsetzungen. Die Ziele, die sich die Jugendarbeit setzt, machen nur dann Sinn, wenn sie in den Lebenswelten der Jugendlichen begründet liegen (Deinet 1999:19). Um die Lebenswelten der Jugendlichen, Mädchen, Jungen, Gruppen und Cliques zu erkunden, macht sie sich ein qualitatives Vorgehen zu eigen. Lebensweltanalysen gelten als Bedarfsermittlung und Grundlage der Ziel- und Massnahmenformulierung im Rahmen der Konzeptentwicklung der offenen Jugend- und Kinderarbeit (Deinet und Krisch 2002:38-39).

3.7.3 Lebensweltanalyse als erster Schritt der Konzeptentwicklung sozialräumlicher Jugendarbeit

Nach Deinet (1999:17ff.) war das Jugendhaus früher ein Ort, wo sich Jugendliche vom Elternhaus distanzieren, abgrenzen und ablösen konnten. Heutzutage ist das Jugendhaus nur ein Ort von vielen, wo diese Prozesse durchlebt werden können. Dahinter steht die Veränderung der Lebenswelt der Jugendlichen. Die zunehmende Funktionalisierung vieler Lebensbereiche, die Entwertung sozialer Milieus, die Ausdehnung der Ausbildungsphase und gesellschaftliche Prozesse wie Individualisierung und Pluralisierung der jugendlichen Lebenslagen usw., führen dazu, dass „...sich Jugend heute immer weniger (in) homogene, den gesellschaftlichen Schichten entsprechende Gruppierungen einteilen...“ lässt (Deinet 1999:18). Vielmehr bestimmen heute die schnell wechselnde Orientierung an Peergroups, Modetrends, Konsum und Medienentwicklung die soziale Identität der Jugendlichen (Deinet 1999:62).

Dies hat auch Auswirkungen auf die Konzepte der Jugendarbeit. Einheitliche Ansätze, die vorbestimmte Zielsetzungen verfolgen (wie zum Beispiel das Prinzip der „Offenheit“, womit man glaubte, alle Jugendlichen eines Einzugsgebietes mit dem gleichen Angebot ansprechen zu können; Deinet 1999:19) zielen heutzutage an der Realität der Lebenswelten der Jugendlichen vorbei. Deinet (1999:19, 62f.) spricht deshalb von konzeptioneller Differenzierung: die Konzeptionen der Jugendarbeit müssen genauso unterschiedlich sein wie die Lebenswelten der Jugendlichen. Ebenso notwendig ist eine Zielgruppen- oder Peergroup-(Cliques-)orientierung, da nicht mehr alle Bedürfnisse der pluralisierten Jugendgruppen mit dem gleichen Angebot abgedeckt werden können. „Konzeptionelle Differenzierung aufgrund der Veränderungen in der Lebenswelt bedeutet die konsequente Entwicklung einzelner Arbeitsbereiche und Ansätze zu lebensweltorientierten Funktionen, die aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen einen hohen Gebrauchswert besitzen“ (Deinet 1999:19).

Eine Konzeption der Jugendarbeit, welche an den Bedürfnissen und der Lebenswelt der Jugendlichen orientiert ist, braucht eine detaillierte Lebensweltanalyse als Grundlage. Aus dieser Analyse lassen sich dann Anforderungen, Ziele, Schwerpunkte und Aufgaben einer spezifischen Jugendarbeitsstelle ableiten (Deinet und Krisch 2002:45). Der sozialräumliche Ansatz ist deshalb keine inhaltliche Praxisanweisung, sondern vielmehr ein Weg der Konzeptentwicklung (Deinet 1999:19).

Die Lebensweltanalyse hat zum Ziel, ein möglichst genaues, qualitatives Bild der Lebenswelt

der Jugendlichen in einem bestimmten Sozialraum zu erhalten. Zentrale Fragestellung der Lebensweltanalyse nach Deinet (2002:47) ist folgende:

- 1 Wie erleben Kinder und Jugendliche ihren Stadtteil?
- 2 Welche Qualitäten haben Orte und Räume?
- 3 Wie sieht die Struktur der Lebensräume bestimmter Zielgruppen aus

Das Vorgehen (Deinet und Krisch 2002:50ff.) ist stufenweise aufgebaut: in einem 2- oder 3-tägigen Seminar werden Hintergrundwissen zur allgemeinen Lage der Jugend und dem Konzept der Aneignung vermittelt und Ziele und Fragestellung der Lebensweltanalyse, sowie die Methode zur Beantwortung der Fragestellung definiert. Die Methoden umfassen allesamt qualitative Vorgehensweisen (vgl. Deinet 2005:87-154), welche ein hohes Mass an Partizipation der Jugendlichen fordern. Sie werden nicht als abgesetzte Praxis zur Konzeptentwicklung betrachtet, sondern als integrativer Bestandteil des sozialpädagogischen Alltages. In weiteren Schritten werden die Methoden in der Feldarbeit umgesetzt, in einem weiteren Seminar ausgewertet und reflektiert, erneut Methoden ausgewählt und angewendet, um die restlichen Fragestellungen zu beantworten usw., bis am Ende eine detaillierte, schriftliche Lebensweltanalyse vorliegt, die Grundlage zur Entscheidung für konzeptionelle Differenzierung ist.

4 Theoretische Synthese

Für die Herleitung der Forschungshypothesen wird in diesem Kapitel die Verknüpfung der Sozialisationstheorie von Habermas, Döbert und Nunner-Winkler und dem Aneignungskonzept nach Deinet vorgenommen. Das Ziel dabei ist, einen theoretischen Zusammenhang zwischen krisenhafter Identitätsbildung während der Adoleszenzphase und der Aneignung von Freiräumen herzustellen. Dieser Zusammenhang wird im zweiten Teil dieses Kapitels in der Forschungshypothese formuliert. Danach wird die Rolle des Konzeptes der Lebensweltanalyse in dieser Arbeit konkretisiert.

4.1 Synthese: Adoleszenzkrise und Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum

Wie in Kapitel 3.6.2 ausgeführt, beruht das Aneignungskonzept nach Deinet unter anderem auf der Annahme, dass gesellschaftliche Verhältnisse vor allem räumlich vermittelt werden (Deinet 1999:30). Diese Annahme stellt auf den ersten Blick einen wesentlichen Unterschied

zur These Habermas' dar, wonach die Vermittlung gesellschaftlicher Verhältnisse vor allem in Interaktionssituationen verortet ist (siehe Kapitel 3.3). Betrachtet man jedoch den sozial konstruierten Raum als *Träger der Interaktion*, lösen sich diese gegenläufigen Auffassungen auf, beziehungsweise können integriert werden: Interaktion ist im Raum verortet; einerseits prägt sie den Raum durch das Verhalten ihrer Akteure (Interaktionspartner sind Konstrukteure nicht nur der Interaktion selbst, sondern auch des Raumes in dem sie interagieren), andererseits entfaltet der konstruierte Raum genauso seine Auswirkung auf das Verhalten der Akteure.

Des Weiteren ergeben sich erstaunliche Übereinstimmungen zwischen den beiden Theoriesträngen. Im Folgenden wird versucht, den theoretischen Zusammenhang zwischen Adoleszenzkrise und der Aneignungsdimension beziehungsweise der Raumdimension systematisch herzustellen. Mit zunehmendem Alter strebt der Jugendliche nach mehr Autonomie. Die Familie verliert als primärer Orientierungspunkt an Bedeutung und neue Bezugsnetze, vor allem in Form von Peergroups, werden aufgebaut. Der Jugendliche findet sich in neuen Situationen und Rollen wieder. Die Übernahme einer Berufsrolle und später der Staatsbürgerrolle verändert das Verhältnis des Individuums zur Gesellschaft grundlegend, genauso führt das neu entdeckte Interesse am anderen Geschlecht zur bedeutsamen Veränderung des Verhältnisses zwischen Mann und Frau. Diese Entfernung und Ablösung von der Familie ist tendenziell konfliktgeladen und krisenhaft, weil einerseits die Bindung an die emotionale Sicherheit der Familie vom Jugendlichen gelockert beziehungsweise auf sich selbst übertragen wird (Döbert und Nunner-Winkler 1979:83). Andererseits besteht tendenziell ein Konflikt zwischen den Eltern und dem Jugendlichen bezüglich des Rollenverständnisses. Zudem können die Anforderungen, die die neuen Rollen mit sich bringen, bei Jugendlichen Ängste auslösen. In dieser Ablösungsphase eignet sich der Jugendliche neue Handlungsräume an: neben dem Arbeitsplatz gewinnt die Öffentlichkeit, besonders der städtische Raum (Deinet 1999:39), an grosser Bedeutung. Diese Erweiterung des Handlungsraumes ist eine Erweiterung der Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten, wie auch der Möglichkeit, eigentätig und informell den gesamtgesellschaftlichen Bezugsrahmen kennen zu lernen.

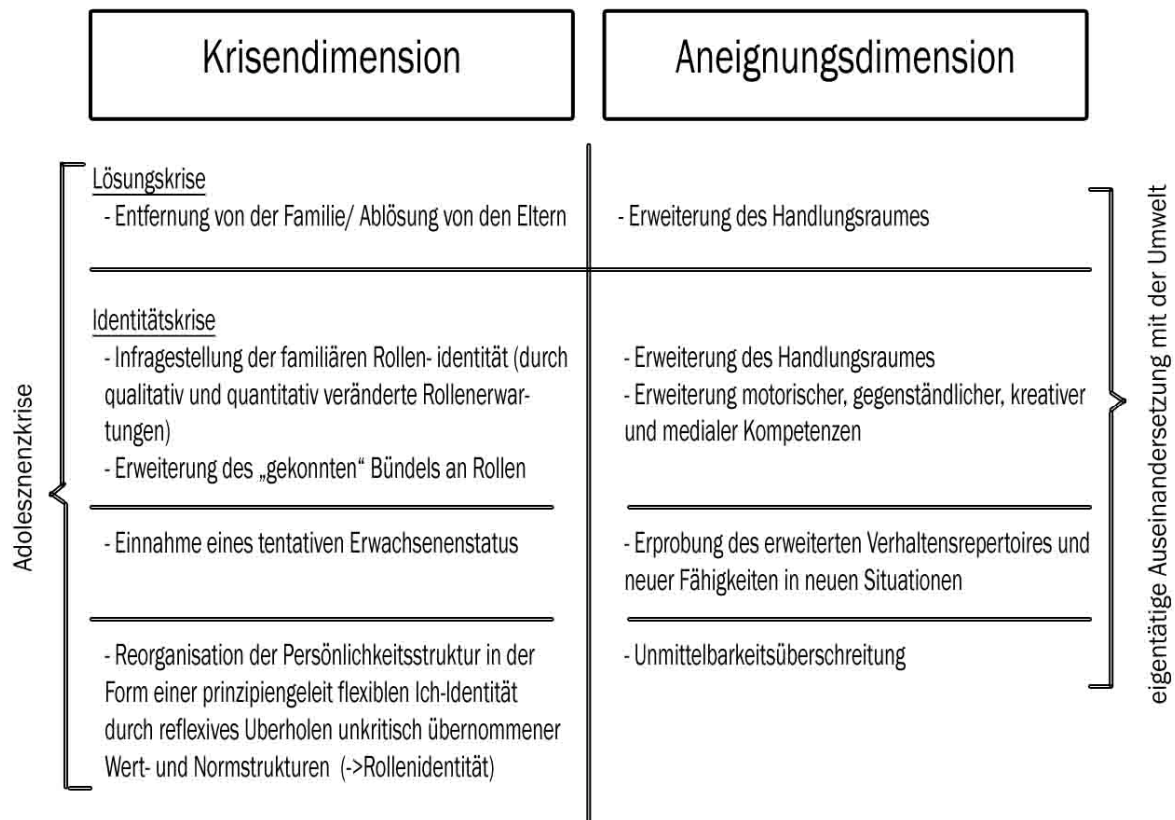
Die Aneignung eines erweiterten Handlungsraumes bringt also die Aneignung neuen Rollenverhaltens mit sich. Neue Rollen erfordern neue Verhaltensweisen: Jugendliche erweitern dadurch ihre motorischen, gegenständlichen, kreativen und medialen Kompetenzen (Deinet und Krisch 2002:35). Und mit dem Erlernen neuer Rollen beziehungsweise mit der

qualitativen und quantitativen Veränderung der Rollenanforderung findet gleichzeitige eine Infragestellung der strikten, familiären Rollenidentität statt. Der Jugendliche findet sich in einer Übergangsphase wieder, die vom Wechsel von einer prinzipiell familiengebundenen Rollenidentität hinzu einer Ich-Identität, welche sich auf die Gesamtgesellschaft bezieht, geprägt ist (Döbert und Nunner-Winkler 1979:41). In dieser Situation ist der Status weder gegenüber dem Elternhaus noch gegenüber der Gesamtgesellschaft klar definiert: der Jugendliche nimmt einen tentativen Erwachsenenstatus ein (Döbert und Nunner-Winkler 1979:42). In der Aneignungsdimension ermöglicht diese Phase das Erproben neuer Verhaltensrepertoires und Fähigkeiten. Neue „Rollenspiele“ werden erlernt (Deinet und Krisch 2002:35; Döbert und Nunner-Winkler 1979:43).

Mit der Infragestellung der familiären Rollenidentität, ausgelöst durch die qualitativ und quantitativ veränderten Rollenerwartungen, wird auch der familiale „Rucksack“ hinterfragt. In dieser Phase werden die vorerst unkritisch übernommenen und von der Familie dogmatisch vermittelten Wertmuster im Sinne der Entwicklung einer „Unmittelbarkeitsüberschreitung“ reflexiv eingeholt (Deinet und Krisch 2002:35; Döbert und Nunner-Winkler 1979:43; Holzkamp 1984:30). Wenn diese auf die Gesamtgesellschaft bezogene Neugestaltung der Identität „...mit einer weitgehenden Reorganisation der intrafamilial erworbenen Orientierungsmuster verbunden ist, wird [sie] als Identitätskrise erfahren“ (Döbert und Nunner-Winkler 1979:84). Die Problematisierung der alten Rollenidentität ist um so wahrscheinlicher, je stärker der Jugendliche durch die neuen Verhaltensanforderungen im erweiterten Handlungsraum überfordert wird. Die Auseinandersetzung mit den Rollenerwartungen, die die Reorganisation einer auf die Gesamtgesellschaft bezogenen Identität mit sich bringt, führt optimalerweise zum Erwerb einer „...an rollenübergreifenden Prinzipien orientierten Ich-Identität“ (Döbert und Nunner-Winkler 1979:84). Die diffusen Rollenerwartungen bedürfen vom Interagierenden das Durchhalten von Individualität, was wiederum die Aneignung und Anwendung der kommunikativen Grundqualifikationen des menschlichen Wesens erfordert.

Die eben dargestellte Zusammenführung der Theorie der krisenhaften Identitätsbildung nach Habermas, Döbert und Nunner-Winkler (Kapitel 3.3–3.5) und dem sozialräumlichen Aneignungskonzept nach Deinet (Kapitel 3.6 und 3.7) kann wie folgt zusammengefasst werden:

Graphik 4.1: Adoleszenzkrise und Aneignung



Die Aneignungsdimension steht in direktem Bezug zur lebensweltlichen Wahrnehmung des Sozialraumes der Jugendlichen (siehe Kapitel 3.6.2). Aneignung beziehungsweise die sozialräumlichen Bezüge der Aneignungsprozesse sind jedoch nicht direkt oder nur mit aufwendigen Methoden zu erfassen. Wir gingen aber von folgender Annahme aus: wie im Kapitel 3.7.1 ausgeführt sind Jugendliche für eine optimale Lösung der Entwicklungsaufgabe „Aneignung der Lebenswelt“ (Deinet 2005) auf Freiräume angewiesen. Im Zusammenhang mit dem Streben nach mehr Autonomie und der zunehmenden Peergrouporientierung vergrößert sich das Bedürfnis der Jugendlichen, neue Handlungsräume und deren Möglichkeiten zu erschliessen. Auch neu erlernte Verhaltensmuster rufen ein Bedürfnis nach entsprechenden Räumen hervor, in welchen die Rollen erprobt werden können. In der Adoleszenz also verspüren Jugendliche aufgrund der sich stellenden Entwicklungsaufgabe „Aneignung“ ein verstärktes Bedürfnis, sich Freiräume anzueignen. Wir verzichten auf eine genaue Beobachtung des räumlichen Bezuges der Aneignungsprozesse Jugendlicher und stützen uns auf das verstärkte *Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum* in der Adoleszenz. Die angenommene räumliche Ausprägung einer krisenhaften Identitätsbildung wird anhand eben jenes Bedürfnisses untersucht.

Die Beobachtung, dass Jugendliche zunehmend virtuelle und mediale Räume besetzen, weist auf die Richtigkeit der Vermutung hin, dass in der Adoleszenz tatsächlich ein verstärktes Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen erlebt wird. Die Möglichkeiten, sich ihre eigene Lebenswelt anzueignen, sind für Jugendliche in der heutigen Zeit wesentlich eingeschränkt. Deshalb verbreitet sich die Tendenz, alternative - das heisst virtuelle und mediale Räume - zu erschliessen und sich anzueignen (Deinet 2005:10). Ohne das Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen wäre diese Beobachtung kaum zu machen.

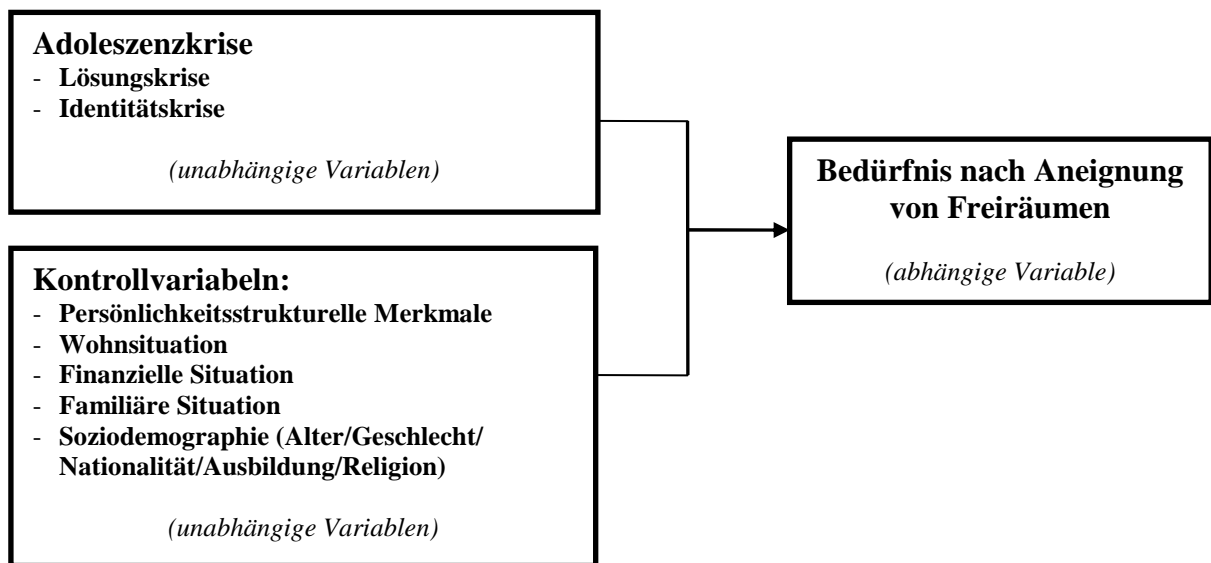
4.2 Fragstellung und Forschungshypothese

Die Forschungshypothese (und damit eine zentrale Fragestellung dieser Arbeit) leitet sich von der theoretischen Konstruktion des Zusammenhangs zwischen Adoleszenzkrise und dem Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum ab. Uns interessiert, ob dieser Zusammenhang empirisch tatsächlich beobachtbar ist. Falls der Nachweis des Zusammenhangs erbracht werden kann, ist das zuvor präsentierte theoretische Wissen über den Zusammenhang von Adoleszenzkrise, Aneignung und Sozialraum für die sozialräumliche Jugendarbeit von grosser Bedeutung. Diese Wissensbasis kann dann für die Lebensweltanalyse, im Rahmen der Konzeptentwicklung für Jugendarbeitsstellen, verwendet werden. Die empirische Bejahung der folgenden Forschungshypothese liesse also Rückschlüsse darauf zu, ob das Konzept der Adoleszenzkrise besonderer Aufmerksamkeit durch die sozialräumliche Jugendarbeit bedarf.

Die Forschungshypothese für den Zusammenhang lautet wie folgt, wobei die Adoleszenzkrise die unabhängige Variable, beziehungsweise den Prädiktor darstellt, und das erhöhte Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum die abhängige Variable:

Die Adoleszenzkrise, charakterisiert durch tendenziell krisenhafte Ablösung des Jugendlichen von der Familie und der Notwendigkeit der gesamtgesellschaftsbezogenen Reorganisation der Persönlichkeitsstruktur, äussert sich unter anderem in einem erhöhten Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen.

Graphik 4.2: Schema der Hypothese



In der Graphik 4.2 ist die oben hergeleitete Hypothese schematisch abgebildet, dabei sind die Operationalisierungen nicht mit einbezogen. Ein vollständiges Regressionsmodell findet sich in Kapitel 8. Dort werden die einzelnen Variablen beziehungsweise deren Indizes kurz vorgestellt. Die Kontrollvariablen sollen dazu dienen, mögliche Einflüsse auf das Bedürfnis nach Freiraum mit einzuschliessen. Für die Operationalisierung der Adoleszenzkrise und der Persönlichkeitsstrukturellen Merkmale halten wir uns vor allem an die Studie „Adoleszenzkrise und Identitätsbildung“ von Döbert und Nunner-Winkler (1979).

5 Methodisches Vorgehen

Folgenden Module der Datenerhebung wurden innerhalb dieses Projektes durchgeführt. Die zusätzlich zur quantitativ erhobenen Daten werden jedoch nur im Rahmen der Bedarfsanalyse in Bezug auf das Bedürfnis nach Jugendarbeit verwendet, welche eine Vorstudie zur vorliegenden Arbeit ist (siehe Kapitel 7 und Ming, Jäggi, Wirz und von Gunten (2007)).

5.1 Module der Datengewinnung

Modul „Fragebogenaktion“: Die Daten der vorliegenden Arbeit wurden in einer Fragebogenaktion mit den Jugendlichen Seons gewonnen. Zielgruppe der Befragung waren alle Jugendlichen der Gemeinde Seon zwischen ca. 12 und 18 Jahren. Die Fragebogenaktion sollte Aufschluss über die persönliche aktuelle Situation der Jugendlichen geben. Detaillierte Ausführungen zur Datenerhebung werden weiter unten gegeben.

Modul „Beschreibung der Infrastruktur und des Sozialraums von Seon“: Die Angaben über Infrastruktur und Sozialraum in Seon wurden zusammengetragen, um Informationen über die strukturellen Bedingungen der Gemeinde zu bekommen. Die Erkenntnisse aus diesen Verfahren wurden als Abrundung der Daten im deskriptiven Teil der Bedarfserhebung verwendet.

Modul „Interviews mit Schlüsselpersonen“: Als dritter Teil der Erhebung wurden telefonische Interviews mit ausgewählten Personen durchgeführt. Die Schlüsselpersonen sind:

- A Eltern
- B Lehrer
- C Jugendarbeiter umliegender Gemeinden
- D Mitglieder des Forum Jugend
- E Vereinsleiter (Sport, Pfadfinder, etc.)
- F Mitglieder des Gemeinderats.

Ziel der Befragung war eine Bewertung der allgemeinen, aktuellen Situation der Jugendlichen aus einer anderen Perspektive als derjenigen der Jugendlichen selbst. In der Auswertung wurden die gewonnenen Daten in gewissen Bereichen als Vergleichswerte zu den Angaben der Jugendlichen eingebracht, wenn sich wesentliche Unterschiede oder Übereinstimmungen der Meinungen zeigten.

Die Schlüsselpersonen wurden im Vorfeld mittels der obigen Liste telefonisch oder per Mail angefragt. Die Befragungen dauerten fünfzehn bis dreissig Minuten und wurden anhand eines Leitfadenterviews durchgeführt. Der Leitfaden enthielt überwiegend allgemeine Fragen zur Jugend in Seon, zu ihrem Freizeitverhalten, Treffpunkten und Gruppenverhalten.

5.2 Planung der Datenerhebung

5.2.1 Ausgangslage und Feldzugang

Die Datenerhebung entstand in Zusammenarbeit mit der Gemeinde Seon, wobei Rechte und Pflichten aller Beteiligten im Vorfeld vertraglich festgehalten wurden. Unterstützt wurde die Abklärung weiter durch das Forum Jugend, ein Verein engagierter Mitglieder, der sich für die Interessen der Jugendlichen in Seon einsetzt. Während der Vorbereitung und Durchführung der Datenerhebung war die Zusammenarbeit mit den Vertretern des Forums Jugend und der

Gemeinde besonders intensiv. Insbesondere wurden der Zugang zu den befragten Jugendlichen und die Deckung der Spesen durch die Gemeinde Seon garantiert.

5.2.2 Konstruktion des Erhebungsinstruments

Das Anliegen des Forschungsinstrumentes bestand darin, die aktuelle Situation der Jugendlichen anhand relevanter Indikatoren zu erfassen. Zum einen wurden Fragen zur Zufriedenheit mit der Gemeinde – insbesondere den Angeboten für Jugendliche – gestellt, welche Aufschluss über die Zufriedenheit der Jugendlichen mit ihrem Wohnort geben sollten. In diesem Teil wurden auch konkrete Vorschläge und Anregungen erfragt, um bei der Auswertung eine Idee von einem Soll-Zustand der Gemeinde aus der Perspektive der Jugendlichen zu gewinnen. Des Weiteren wurden Fragen zur Persönlichkeitsstruktur gestellt, mit denen das Vorhandensein und die Stärke der Adoleszenzkrise gemessen werden sollten.

Der Fragebogen setzt sich aus vier Teilen zusammen:

Der erste Teil enthält Fragen zur Soziodemographie und zur familiären Situation. Faktoren wie Wohnsituation, Einkommensverhältnisse der Eltern und innerfamiliäre Beziehungen werden hier thematisiert.

Im zweiten Teil wird das Bedürfnis der Jugendlichen nach einer offenen Jugendarbeit erfasst. Dabei werden sowohl konkrete Fragen zur Situation in Seon gestellt, als auch grundsätzliche Angaben zur Motivation, ein Angebot von offener Jugendarbeit zu nutzen, erfragt. Des Weiteren wird genauer auf das Bedürfnis nach Freiräumen eingegangen. Als Indikatoren dafür werden alltägliches Freizeitverhalten, Treffpunkte und gewünschte Freiräume ermittelt.

Teil drei und vier des Fragebogens befassen sich mit der Adoleszenzkrise. Die zwei Hauptkategorien, die dabei interessieren, sind die theoretischen Konstrukte Identitätskrise und Lösungskrise.

Die Fragen wurden zum grössten Teil von uns selbst entwickelt, teilweise wurden sie aus anderen Studien übernommen (Bezirksamt Neukölln 1998; Europäische Kommission 2002; Ogris, Kromer und Zuba 2001). Für die Erfragung der verschiedenen Bestandteile des Konstruktes Adoleszenzkrise wurde eine Itemliste von Döbert und Nunner-Winkler beigezogen (1979:86).

5.3 Grundgesamtheit

Die Grundgesamtheit der Befragung bestand aus allen Jugendlichen der Jahrgänge 1988 bis 1995, welche zum Zeitpunkt der Erhebung in der Gemeinde Seon zur Schule gingen und/oder wohnten. Es handelte sich dabei um 496 Jugendliche (Statistisches Amt Aargau 2003:1), die alle in einer Totalerhebung befragt wurden. Mädchen und Jungen wurden gleichermassen in die Untersuchung miteinbezogen. Beim grössten Teil der befragten Jugendlichen handelte es sich um KantonsschülerInnen und OberstufenschülerInnen. Es wurden aber auch die SchülerInnen des Zehnten Schuljahres und diejenigen Lehrlinge befragt, welche sich zum Befragungszeitpunkt innerhalb der definierten Altersgruppe befanden.

5.4 Durchführung der Datenerhebung

5.4.1 Befragungssituation

Ungefähr 325 der Jugendlichen waren zum Zeitpunkt der Befragung noch schulpflichtig und konnten dank der Zusammenarbeit mit der Schulleitung während einer Schullektion befragt werden. Die Teilnahme war also für diesen Teil der Jugendlichen nicht freiwillig.

Die restlichen Jugendlichen wurden per Post angeschrieben. Um den Rücklauf etwas zu erhöhen, wurde dem Fragebogen ein Talon beigelegt, der zur Teilnahme an einer Verlosung von 3x2 Kinogutscheinen berechtigte. Ebenso enthielt das Couvert einen Brief an die Eltern des Empfängers/der Empfängerin, in welchem ihnen ein Vetorecht eingeräumt wurde, falls sie nicht wollten, dass ihr (minderjähriges) Kind den Fragebogen ausfüllt. Beide Untersuchungsgruppen erhielten denselben Fragebogen.

5.4.2 Rücklaufquote und methodologische Probleme

Bei den schulpflichtigen Jugendlichen konnte aufgrund der Nichtfreiwilligkeit der Teilnahme an der Befragung eine 100%-ige Rücklaufquote erreicht werden. Dieser positive Effekt wird jedoch dadurch etwas relativiert, dass durch die Nichtfreiwilligkeit die Qualität der Antworten wahrscheinlich negativ beeinflusst worden ist. So zeigten sich bei der Datenaufbereitung wiederholt gewisse unlogische oder unplausible Antworten, welche daraufhin als Missings codiert in die Datenanalyse gingen. Es wurden keine Fragebögen vollständig von der Analyse ausgeschlossen, da das Datenmaterial möglichst vollständig in die Auswertung einfließen sollte.

Für die brieflich befragten Jugendlichen konnte in einem zweiten Anlauf eine Rücklaufquote von 27.1% erreicht werden. In einem ersten Durchlauf wurde nur ein sehr kleiner Teil der Fragebogen retourniert, worauf die Jugendlichen telephonisch kontaktiert und erneut angefragt wurden. Daraus ergab sich eine bedeutende Erhöhung des Rücklaufs. Bei den älteren Jugendlichen bestand das Problem der Nichtfreiwilligkeit nicht, demnach können auch dessen negative Effekte ausgeschlossen werden.

Der Fragebogen war mit 368 Teilfragen relativ lang. Es zeigte sich, dass vor allem die jüngeren Befragten gegen Ende in Zeitnot kamen, wodurch einige der Fragebogen unvollständig ausgefüllt wurden. Auch in diesem Falle wurde die Untersuchungseinheit jeweils nicht vollständig von der Analyse ausgeschlossen, sondern lediglich die fehlenden Angaben als Missings codiert.

5.5 Gültigkeitsbereich der Aussagen

Zur Beurteilung der Verallgemeinerbarkeit der Aussagen muss berücksichtigt werden, dass die befragten Jugendlichen von den strukturellen Bedingungen der Gemeinde und der näheren Umgebung beeinflusst sind. So beziehen sich ihre Bewertungen der Infrastruktur und der Umwelt Seons immer darauf, was sie aus ihrer Gegend kennen und womit sie folglich auch vergleichen können. Eine Verallgemeinerung der aus der Befragung gewonnenen Resultate würde demnach nur in einer Gemeinde mit ähnlichen strukturellen Bedingungen (Gemeindegrösse, Bevölkerungszusammensetzung, etc.) Sinn machen. Dadurch, dass die Datenerhebung eine grosse Altersspanne umfasst, wird die Generalisierbarkeit noch etwas erhöht.

5.6 Datenauswertungsverfahren

Um die grosse Datenmenge bewältigen zu können, wurden die Angaben der Befragten mittels eines Codierungsschlüssels in das Statistikprogramm Programm SPSS 12.0.1 eingegeben. In einem ersten Schritt wurden die gewonnenen Daten in Tabellen und Diagrammen dargestellt, um einen Überblick über die beobachteten Verteilungen zu erhalten. Dazu wurden die Frequencies- und Graphik-Funktionen in SPSS verwendet. Je nachdem, welche Darstellung die grösste Übersichtlichkeit bot, wurden Linien-, Balken- oder Kreisdiagramme verwendet. Zum Teil wurden auch Kreuz- oder einfache Übersichtstabellen erstellt.

Zur Ermittlung des Zusammenhangs zwischen den unabhängigen und der abhängigen Variable wurde die Methode der multiplen Regression gewählt. „Die multiple

Regressionsanalyse dient dazu, Werte in einer intervall- oder ratioskalierten Kriteriumsvariable basierend auf den Daten von zwei oder mehreren intervall- oder ratioskalierten Prädiktorvariablen vorherzusagen.“ (Weinbach und Grinnell 2000:181). Mithilfe der Regressionsgleichung kann der Wert in der abhängigen Variablen geschätzt werden, wenn die Werte der unabhängigen Variablen in die Gleichung eingegeben werden. Um Scheinkorrelationen auszuschliessen, werden in der Regressionsanalyse auch allfällige Korrelationen der Prädiktorvariablen untereinander berücksichtigt (Bühl und Zöfel 2005:342). Die Wahl der Zusammenstellung der Prädiktorvariablen, welche die Kriteriumsvariable am besten voraussagen, ist oftmals sehr aufwendig (Weinbach und Grinnell 2000:183). Sie kann jedoch mithilfe von SPSS erleichtert werden, indem man ein schrittweises Vorgehen wählt.

Die schrittweise multiple lineare Regression bezieht nicht alle unabhängigen Variablen in die Regressionsgleichung ein. Es gibt dabei unterschiedliche Vorgehensweisen. Wird in SPSS die Vorwärts-Methode gewählt, so werden der Reihe nach diejenigen Prädiktorvariablen mit dem höchsten partiellen Korrelationskoeffizienten in die Analyse einbezogen. Die Rückwärts-Methode beginnt mit allen unabhängigen Variablen und schliesst nach und nach die Variablen mit den kleinsten partiellen Korrelationskoeffizienten aus. Die üblichste Methode stellt das schrittweise Vorgehen dar, welche die Funktionsweise der Vorwärts-Methode adaptiert und danach die aufgenommenen Variablen noch mit der Rückwärts-Methode untersucht (Bühl und Zöfel 2005:344). Zur Überprüfung der Hypothese wurde in der vorliegenden Arbeit mit SPSS nach der zuletzt beschriebenen Methode vorgegangen.

6 Auswertung: Zusammensetzung der Stichprobe

6.1 Allgemeines

Wie oben beschrieben, wurde die Datenerhebung in zwei Teilen durchgeführt: in einem ersten Schritt die Befragung der schulpflichtigen Jugendlichen (Jahrgänge 1990-1995) während einer Schullektion, und zu einem späteren Zeitpunkt die briefliche Befragung der älteren Jugendlichen (Jahrgänge 1988-1990).

Von der Grundgesamtheit der 496 Jugendlichen konnten insgesamt 347 Jugendliche befragt werden (Ausschöpfungsquote von 69,96%), wobei sich die 149 fehlenden Befragten vor allem durch Einbussen beim Rücklauf der brieflichen Befragung erklären; einzelne Untersuchungseinheiten fielen aufgrund von Krankheit oder sonstigen Gründen für die Absenz von der Schule weg.

6.2 Darstellung der Stichprobe

Insgesamt wurden 294 Jugendliche während einer Schullektion befragt. Weitere 53 ausgefüllte Fragebogen konnten nach der brieflichen Befragung der Jugendlichen, die nicht mehr in Seon oder überhaupt nicht mehr zur Schule gehen, gewonnen werden. In Tabelle 6.1 sind diese Fälle grau markiert. Diese Art der Darstellung ist darauf zurückzuführen, dass sich die Befragungsweisen bei den Jahrgängen 1990 und 1991 – wie oben erwähnt – teilweise überschneiden.

Tabelle 6.1: Kreuztabelle Schule/Lehre nach Geburtsjahr

		Gehst du noch zur Schule?		Gesamt Gültige (Prozent)
		Nein	Ja	
Gültig	Geburtsjahr 1988	15	5	5,8%
	Geburtsjahr 1989	12	14	7,5%
	Geburtsjahr 1990	6	31	10,7%
	Geburtsjahr 1991	1	65	19,1%
	Geburtsjahr 1992	0	74	21,4%
	Geburtsjahr 1993	0	60	17,4%
	Geburtsjahr 1994	0	52	15,1%
	Geburtsjahr 1995	0	10	2,9%
Gesamt Gültige (Fehlende: 2)		34	311	100%

Unten stehender Tabelle kann die Verteilung der Befragten auf die verschiedenen Altersgruppen entnommen werden. Es zeigt sich, dass die Extremwerte (Jahrgänge 1995 und 1988) am schwächsten vertreten sind und dass mit 21,3% der Befragten am meisten Jugendliche des Jahrgangs 1992 untersucht wurden.

Tabelle 6.2: Verteilung nach Geburtsjahr

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	Geburtsjahr 1988	20	5.8
	Geburtsjahr 1989	26	7.5
	Geburtsjahr 1990	37	10.7
	Geburtsjahr 1991	66	19.1
	Geburtsjahr 1992	74	21.4
	Geburtsjahr 1993	60	17.4
	Geburtsjahr 1994	52	15.1
	Geburtsjahr 1995	10	2.9
Gesamt Gültige (Fehlende: 2)		345	100.0

Bei den in der Schule befragten Jugendlichen wurden auch die Schüler aus umliegenden Gemeinden mitbefragt, die in Seon zur Schule gehen. Diese wurden gleichberechtigt in die Datenanalyse aufgenommen, da die Jugendlichen dieser Gemeinden oftmals ihre Freizeit in Seon verbringen und auch in dessen Vereinen aktiv sind. Die briefliche Befragung beschränkte sich auf die Jugendlichen der Gemeinde selbst.

Tabelle 6.3: Verteilung nach Gemeinde

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	Seon (AG)	265	81.8
	Dürrenäsch (AG)	45	13.9
	Schafisheim	13	4.0
	Egliswil	1	.3
Gesamt Gültige (Fehlende: 23)		324	100.0

Bei der Verteilung der Geschlechter innerhalb der Befragten lässt sich feststellen, dass etwas mehr Mädchen als Jungen befragt wurden.

Tabelle 6.4: Verteilung der Geschlechter

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	Männlich	160	46.1
	Weiblich	187	53.9
Gesamt Gültige (Fehlende: 0)		347	100.0

Die Gemeinde Seon hat mit 21.1% einen etwas höheren Ausländeranteil als der Kanton Aargau (Statistisches Amt Aargau 2003:20%). Ein Ausländeranteil von ca. 20% entspricht heute dem schweizerischen Durchschnitt. Die Gesamtheit der Befragten repräsentiert diesen Wert annähernd: 17.3% der Jugendlichen sind ausländischer Herkunft. Tabelle 6.5 stellt die Verteilung nach der Unterscheidung von Schweizer und ausländischen Jugendlichen dar.

Tabelle 6.5: Verteilung Schweizer und Ausländer

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	SchweizerIn	286	82.7
	AusländerIn	60	17.3
Gesamt Gültige (Fehlende: 1)		346	100.0

In Tabelle 6.6 ist eine detaillierte Aufstellung der meistvertretenen Nationalitäten zu finden. Gemäss dieser Auflistung sind nach den Schweizern Türken, Italiener und Albaner am stärksten vertreten.

Tabelle 6.6: Verteilung der Nationalitäten

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	Schweiz	286	82.4
	Türkei	20	5.8
	Italien	12	3.5
	Serbien	4	1.2
	Griechenland	1	.3
	Niederlande	1	.3
	Deutschland	3	.9
	Albanien	8	2.3
	Spanien	2	.6
	Mazedonien	1	.3
	Kosovo	2	.6
	Bosnien	2	.6
	Thailand	1	.3
	Portugal	2	.6
	Sri Lanka	1	.3
Gesamt Gültige (Fehlende: 1)		346	100.0

6.3 Fazit

Es konnte ein grosser Teil (69,96%) der Grundgesamtheit befragt werden. Durch die Zweiteilung des Vorgehens, insbesondere durch die Diskrepanz zwischen freiwilligem und nicht freiwilligem Ausfüllen des Fragebogens, entstand ein Ungleichgewicht bei der Altersverteilung innerhalb der Untersuchung. Theoretisch müssten die Jahrgänge 1988 – 1990 stärker vertreten sein als dies in den erhobenen Daten der Fall ist. Es geben denn auch bloss 34 Befragte an, nicht mehr zur Schule zu gehen, wobei dieser Wert bei einer höheren Rücklaufquote der brieflich Befragten wohl höher wäre. Bezüglich Geschlecht und Nationalität repräsentiert die Stichprobe die Gesamtpopulation relativ genau.

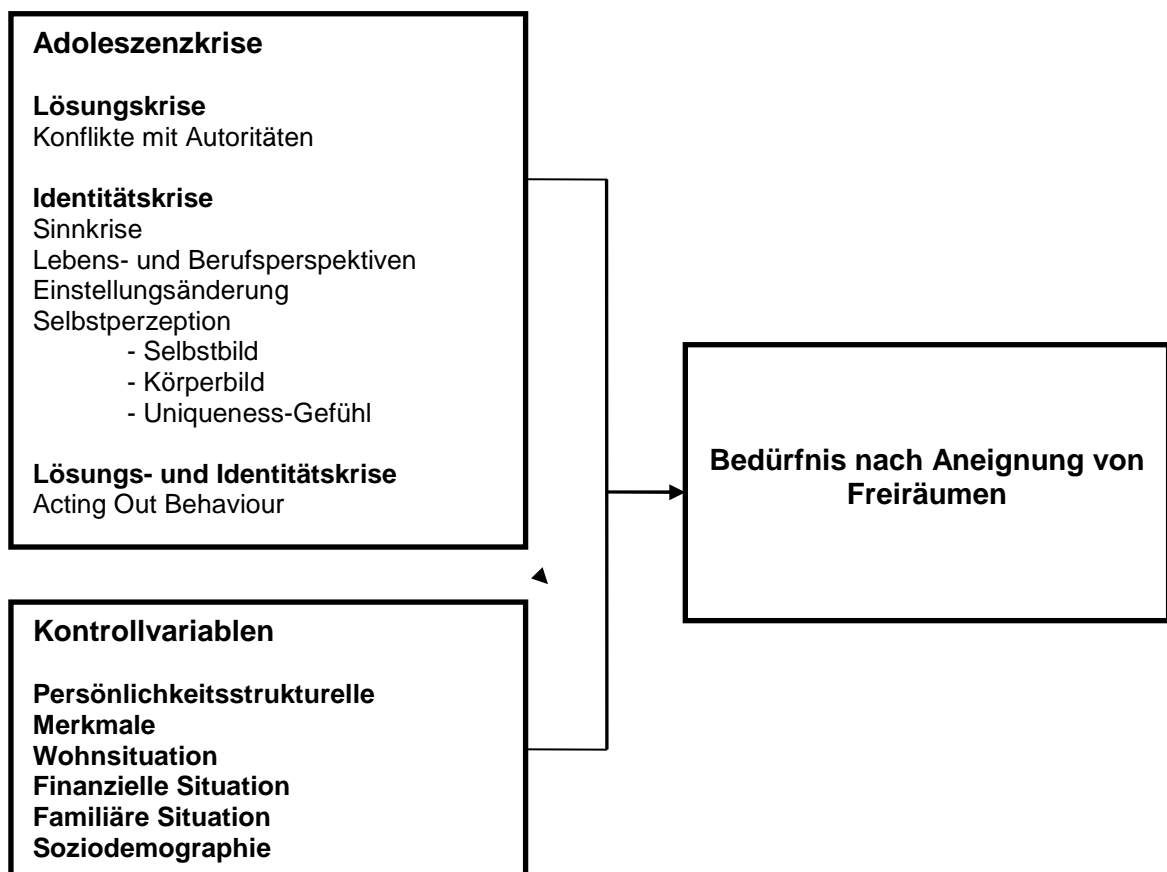
7 Auswertung: Deskriptive Auswertungen der wichtigsten Konstrukte

Die Datenerhebungen zur Überprüfung unserer Fragestellung fanden im Rahmen einer Bedarfsanalyse bezüglich Jugendarbeit in der Gemeinde Seon (AG) im Auftrag des Gemeinderates statt. Die Bedarfserhebung kann als erste Auswertung und Vorstudie für die vorliegende Arbeit betrachtet werden. Die erhobenen Daten dienen somit zur Erfüllung unseres Auftrags in Seon und überdies unseren darauf aufbauenden und weiterführenden Analysen. Die Bedarfserhebung entstand in Zusammenarbeit mit dem Forum Jugend – einer Gruppe von Personen, die sich seit einigen Jahren für die Anliegen der Jugendlichen in Seon einsetzt – und dem Gemeinderat Seons. Wie bereits im Abschnitt zum methodischen Vorgehen angemerkt (siehe Kapitel 5), beinhaltete das Erhebungskonzept für die Bedarfserhebung drei Module. Zum Ersten wurde eine Beschreibung des Sozialraums und der Lebenswelt Seons mittels Gemeindestatistiken durchgeführt, die Informationen über die strukturellen Bedingungen der Gemeinde lieferte. Zweitens wurden telefonische Interviews mit Schlüsselpersonen geführt, um die Situation der Jugendlichen Seons aus einer anderen Perspektive wahrzunehmen. Das Kernstück unserer Analysen war aber die Befragung mittels Fragebogen, welche in den Schulklassen und per Versand verteilt wurden. Aufgrund dieser Erhebungen konnte ein Bedarf an zusätzlichen jugendarbeiterischen Angeboten festgestellt werden. Offensichtliche Bedürfnisse wurden vor allem in den vier Bereichen „Nutzung des öffentlichen Raumes“, „Mitgestaltung des öffentlichen Raumes“, „Integration“ und „Mitsprache und Repräsentation“ erkannt. Detailliertere Ergebnisse sind im Bericht zur „Erhebung des Bedarfes an Jugendarbeit in der Gemeinde Seon“ von Jäggi, Ming, von

Gunten und Wirz (2007) einzusehen. Die bedeutsamsten Resultate und Vorschläge zum weiteren Vorgehen wurden in einem 27-seitigen Bericht festgehalten, der dem Gemeinderat vorgelegt wurde.

Unsere Erhebungen in Seon haben einen Bedarf nach Aneignung von Freiraum erkennen lassen. In den folgenden deskriptiven Ausführungen können wir uns auf die Ergebnisse unserer Studie in Seon beziehen. Jedoch müssen wir, um einen gesamtheitlichen Überblick zu gewinnen, weitere Auswertungen hinzufügen. Dies gilt insbesondere für das Konstrukt „Adoleszenzkrise“ und die entsprechenden Unterkategorien „Identitätskrise“ und „Lösungskrise“, die im Untersuchungskonzept der Bedarfserhebung keine oder nur eine marginale Rolle einnahmen. Der nun folgende Abschnitt beinhaltet vorwiegend Auswertungen zu Konstrukten, die für den späteren Hypothesentest bedeutsam sind. Welche Konstrukte von Bedeutung sind kann der untenstehenden Grafik entnommen werden.

Graphik 7.0: Übersicht der wichtigsten Konstrukte



7.1 Adoleszenzkrise

Das Konstrukt Adoleszenzkrise besteht aus zwei Komponenten, der Lösungskrise und der Identitätskrise. Bei der Präsentation der deskriptiven Ergebnisse werden die beiden Konzepte getrennt betrachtet.

7.1.1 Lösungskrise

Im Zusammenhang mit der Lösungskrise wird das Verhältnis der Jugendlichen zu Autoritätspersonen erfragt. Im ersten Frageblock, der die Lösungskrise thematisiert, steht unter anderem folgende Frage zur Beantwortung: „Was geschieht, wenn etwas gegen deinen Willen läuft und du trotzdem versuchst dich durchzusetzen?“ (Siehe Anhang 5, S. 185, Frage 47). Werden die Häufigkeitsverteilungen analysiert, so lassen sich verschiedene Trends erkennen. Es fällt auf, dass sich annähernd 70% der Jugendlichen in solchen Fällen öfters bis sehr häufig durchsetzen können (siehe Anhang 1, Tabelle 7.1). Ausgeglichene Resultate ergeben sich auf die Frage, wie oft entsprechende Situationen im Streit enden. Etwa 48% der befragten Jugendlichen erklären, dass solche Situationen öfters bis sehr häufig in Streit münden (siehe Anhang 1, Tabelle 7.2). Weitere Auswertungen relativieren allerdings die Indizien starker Lösungskrisen. Es stellt sich beispielsweise heraus, dass sich weit mehr als die Hälfte der Jugendlichen (66%) öfters oder sehr häufig mit den Entscheiden der Eltern abfinden können (siehe Anhang 1, Tabelle 7.3 und Graphik 7.1). Überdies fällt auf, dass Jugendliche nicht selten mit ihren Eltern über deren Entscheide diskutieren. Fast 50% besprechen diese Entschlüsse manchmal und weitere 24% sogar sehr häufig gemeinsam (siehe Anhang 1, Tabelle 7.4).

In einer weiteren Frage, die das Konstrukt Lösungskrise betrifft, schätzen die Jugendlichen das Verhalten ihrer Eltern ein. Auf die Frage, ob sich die Eltern zu oft ins Leben der Jugendlichen einmischen, antwortet ein Grossteil der Jugendlichen mit „trifft eher nicht zu“ (siehe Anhang 1, Tabelle 7.5). Diese von den Eltern zugestandenen Freiheiten werden von den Jugendlichen auch gewünscht. Mehr als 75% der Jugendlichen sind der Ansicht, dass es Bereiche im Leben gibt, die Eltern nichts angehen (siehe Anhang 1, Tabelle 7.6).

Auch weitere Auswertungen deuten daraufhin, dass viele der Befragten keine besonders starke Lösungskrise durchlaufen. So glaubt eine klare Mehrheit der Jugendlichen, dass ihre Eltern sie und ihr Erwachsenwerden verstehen (siehe Anhang 1, Tabelle 7.7 und Graphik 7.2).

Eine entscheidende Bedeutung in der Lösungskrise hat auch das jugendliche Verhältnis zu Autoritätspersonen ausserhalb der Familie. Im Fragebogen wurde deshalb neben der Beziehung zu den Eltern auch nach dem Verhältnis zu Autoritätspersonen in Schule und Beruf gefragt. 80% der Jugendlichen kommen nach eigener Einschätzung gut mit ihren Lehrpersonen und Ausbildnern zurecht (siehe Anhang 1, Tabelle 7.8). Allerdings hat sich in einer anderen Auswertung gezeigt, dass immerhin 47% der Jugendlichen manchmal das Bedürfnis verspüren, sich Autoritätspersonen zu widersetzen, obwohl diese im Recht sind (siehe Anhang 1, Tabelle 7.9).

7.1.2 Identitätskrise

Die Identitätskrise wird mit den vier Unterkonstrukten „Sinnkrise“, „Lebensperspektive“, „Einstellungsänderung“ und „Selbstperzeption“ operationalisiert. Folgend werden die wichtigsten deskriptiven Ergebnisse zu den entsprechenden Komponenten dargestellt.

Sinnkrise: Wie in der theoretischen Ausgangslage beschrieben, besteht für Jugendliche eine grosse Herausforderung darin, einen Sinn für die individuelle Art der Lebensführung zu finden.

Aus den Resultaten geht hervor, dass die Jugendlichen mehrheitlich der Ansicht sind, dass sie ihr Leben selbst beeinflussen können und ihrem Schicksal nicht hilflos ausgeliefert sind. So geben fast 90% der Jugendlichen an, dass jeder und jede im Stande ist, sein/ihr Leben sinnvoll zu gestalten (siehe Anhang 1, Tabelle 7.10). Auf die Frage, ob man das eigene Leben selbst beeinflussen kann, antworten fast 75% der Jugendlichen mit „trifft eher zu“ oder „trifft voll und ganz zu“.

Allerdings beschäftigen sich nicht alle Jugendlichen gleich oft mit der Sinnfindung. 55% der Befragten deuten an, dass sie den Sinn des Lebens nicht besonders oft oder überhaupt nicht hinterfragen (siehe Anhang 1, Tabelle 7.11). Die Jugendlichen diskutieren auch eher selten mit ihren Freundinnen und Freunden darüber (siehe Anhang 1, Tabelle 7.12).

Verschiedene Resultate weisen dennoch darauf hin, dass es unter den Jugendlichen einige gibt, die eine starke Sinnkrise durchlaufen. Immerhin etwa 30% der Jugendlichen sagen aus, unruhig und betrübt zu werden, sobald sie sich mit der Suche nach dem Sinn befassen (siehe Anhang 1, Tabelle 7.13 und Graphik 7.3).

Auch zeigt sich, dass nicht alle Jugendlichen glücklich sind. Dies äussert sich in den der Frage, ob sie schon an Selbstmord gedacht haben, woraufhin fast 10% mit „trifft voll und ganz zu“ antworten (siehe Anhang 1, Tabelle 7.14)

Lebensperspektive: Als weitere Themen wurden Lebens- und Berufsperspektiven der Jugendlichen untersucht. In einem ersten Item wurde gefragt, ob sich die Jugendlichen bereits für einen Beruf entschieden haben. Da diese Entscheidung auch altersbedingt ist, wurden die Resultate nach Altersgruppen aufgeschlüsselt. Wie zu erwarten war, haben die meisten Jugendlichen (80%) der höchsten Altersstufe (16-18 Jahre) bereits eine Berufswahl getroffen und sind teilweise schon in Arbeitsverhältnissen. Auch 65% der 14-15jährigen haben sich bereits auf einen Beruf festgelegt (siehe Anhang 1, Graphik 7.4).

Die nächste Frage, welche im Hinblick auf unsere späteren Auswertungen wichtig scheint, erfragt nicht konkret die beruflichen Perspektiven, sondern bezieht sich eher auf die Lebensperspektive im Allgemeinen. Wie in den Ergebnissen auffällt, machen sich die Jugendlichen nicht selten Gedanken über ihre Zukunft. Dies wird beispielsweise deutlich, wenn gefragt wird, ob sich die Jugendlichen oft überlegen, wie ihr Leben in zehn Jahren aussieht. Darauf antworten Annähernd 60% mit „trifft eher zu“ oder „trifft voll und ganz zu“ (siehe Anhang 1, Tabelle 7.15 und Graphik 7.5). Eine Mehrheit der Jugendlichen gibt zwar an, dass das Leben nicht planbar sei (siehe Anhang 1, Tabelle 7.16), doch bedeutet dies für die meisten von ihnen nicht, dass sie Problemen nichts entgegen zu setzen haben. So glauben über 90% der Jugendlichen, dass die meisten Probleme gelöst werden können, wenn man nur nicht zu früh aufgibt (siehe Anhang 1, Tabelle 7.17).

Wie aus dem Forschungsstand hervorgeht, erachten die Jugendlichen heute sowohl traditionelle als auch moderne Werte als wichtig und sinnvoll. Ähnliches lässt sich auch aus unseren Ergebnissen ableiten. Fast 90% der Befragten möchten beispielsweise später Familie und Kinder haben (siehe Anhang 1, Tabelle 7.18). Als moderner Wert gilt „Karriere machen“, welcher auch in unserer Studie abgefragt wurde. Etwa 63% der Jugendlichen verneinen den Satz „Karriere machen ist für mich nicht wichtig“ (siehe Anhang 1, Tabelle 7.19).

Einstellungsänderung: In der Adoleszenzphase befindet sich das Individuum in einem selbstreflexiven Prozess, was dazu führt, dass sich die Einstellungen zu verschiedenen Themen ändern. In unseren Untersuchungen wurden die Themen „Drogen“, „Mädchen/Jungen“, „Schule/Ausbildung“, „Liebe“, „Sex“, „Familie“ und „LehrerInnen und AusbilderInnen“ berücksichtigt. Starke Einstellungsänderungen finden sich vor allem in den

Bereichen „Mädchen/Jungen“ (72%), „Schule/Ausbildung“ (71,5%) und „Liebe“ (67%) (siehe Anhang 1, Tabellen 7.20 - 7.22).

Selbstbild: Um Näheres über das Selbstbild der Befragten zu erfahren, stellten wir den Jugendlichen 18 Adjektive zur Auswahl, mit welchen sie sich selbst beschreiben konnten. Besonders positiv stufen sie sich bei folgenden Adjektiven ein: „aufmerksam“, „selbstständig“, „verlässlich“, „offen“, „ehrlich“ und „kollegial“ (siehe Anhang 1, Tabellen 7.23 - 7.28). Die meisten Jugendlichen distanzieren sich überdies von negativ konnotierten Adjektiven wie „aggressiv“, „verschlossen“ und „undiszipliniert“ (siehe Anhang 1, Tabellen 7.29 - 7.31). Jedoch haben die Jugendlichen nicht immer ein einheitlich positives Selbstbild. 60% bezeichnen sich als „bequem“ und fast 50% als eher oder voll und ganz „launisch“ (siehe Anhang 1, Tabellen 7.32, 7.33). Überdies geben mehr als 40% der Jugendlichen an, dass sie „gleichgültig“, „vorlaut“ und „beeinflussbar“ sind (siehe Anhang 1, Tabellen 7.34 - 7.36). Bei eben genannten Werten muss aber immer auch berücksichtigt werden, dass die entsprechenden Adjektive keine eindeutig negative oder positive Konnotation haben und von Jugendlichen unter Umständen individuell anders interpretiert werden.

Körperbild: Ein weiterer Bestandteil des Konstrukts Selbstperzeption ist das Körperbild. Hierzu wurden zwei Fragen mit je vier Ausprägungen gestellt. Auf die Frage, ob die Jugendlichen mit ihrem Aussehen zufrieden seien, antworten 50% mit „trifft eher zu“ und 30% mit „trifft voll und ganz zu“ (siehe Anhang 1, Tabelle 7.37 und Graphik 7.6). Obschon die Mehrheit der Jugendlichen demnach mit ihrem Aussehen zufrieden ist, schätzen sich die meisten Jugendlichen (ca. 70%) nicht attraktiver ein als ihre Kolleginnen und Kollegen (siehe Anhang 1, Tabelle 7.38).

Uniqueness-Gefühl: In derselben Fragebatterie wurde überdies das Konzept der Uniqueness abgefragt, welches ebenfalls mit zwei Fragen operationalisiert wurde. Uniqueness-Gefühl kann beschrieben werden als Gefühl, einzigartig im Vergleich zu anderen zu sein. Die Fragen liefern gegensätzliche Ergebnisse. Zum einen attestieren sich die Jugendlichen viele Merkmale, die typisch für sie sind (siehe Anhang 1, Tabelle 7.39). Auf der anderen Seite geben aber etwa 55% der Jugendlichen an, sich nicht deutlich von ihren Klassenkameradinnen und Klassenkameraden zu unterscheiden (siehe Anhang 1, Tabelle 7.40).

7.2 Lösungs- und Identitätskrise: Acting Out Behaviour

In unseren Untersuchungen wird unter anderem der Einfluss des Acting Out Behaviours auf das Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum überprüft. Das „Acting Out“ ist sowohl

Bestandteil der Lösungskrise als auch der Identitätskrise. Die Analysen dazu beruhen auf den Fragen: „Wie oft hast du schon: ...etwas gestohlen? ...Alkohol getrunken? ...gekiff? ...andere Drogen konsumiert? ...an einer Schlägerei teilgenommen?“

Wie abzusehen war, konsumiert nur ein sehr kleiner Teil (3%) der Jugendlichen harte Drogen (z.B. Ecstasy, Heroin, Kokain etc.) (siehe Anhang 1, Tabelle 7.41). Etwas überraschender sind jene Ergebnisse, die besagen, dass 84% der Befragten noch nie gekiff und über 60% noch nie Zigaretten geraucht haben (siehe Anhang 1, Tabellen 7.42, 7.43). Gegenläufige Resultate liefert die Frage nach dem Alkoholkonsum. Nur 30% der Befragten haben nach eigenen Angaben noch nie Alkohol getrunken. Von den übrigen Befragten haben 23% selten, 22% manchmal und 20% schon oft Alkohol konsumiert (siehe Anhang 1, Tabelle 7.44). Das „Acting Out Behaviour“ äussert sich aber nicht nur im Konsumverhalten der Jugendlichen, sondern etwa auch in Schlägereien und Diebstahl. Die Fragen zu diesen Verhalten haben zur Erkenntnis geführt, dass immerhin 45% der Jugendlichen bereits in Schlägereien verwickelt waren und fast 40% der Befragten mindestens einmal gestohlen haben (siehe Anhang 1, Tabellen 7.45, 7.46).

Für die Bedarfserhebung an Jugendarbeit in Seon wurden die Resultate nach verschiedenen Gruppen aufgeschlüsselt. Die Auswertungen lieferten vor allem Unterschiede zwischen ausländischen und Schweizer Jugendlichen. Diese zeigten sich vor allem in zwei Variablen. Ausländische Jugendliche sind häufiger in Schlägereien verwickelt als Schweizer Jugendliche (siehe Anhang 1, Graphik 7.7). Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass der Alkoholkonsum bei Schweizer Jugendlichen um einiges stärker ausgeprägt ist als bei ausländischen Jugendlichen (siehe Anhang 1, Graphik 7.8).

7.3 Persönlichkeitsstrukturelle Merkmale

Die Ausprägungen von Selbstvertrauen, Entfremdung und Ambivalenztoleranz als persönlichkeitsstrukturelle Merkmale geben Einblick in die Persönlichkeitsentwicklung der untersuchten Jugendlichen.

7.3.1 Selbstvertrauen und Selbstsicherheit

In fünf Fragen wurde die Stärke des Selbstvertrauens überprüft. Die Untersuchungen ergaben, dass das jugendliche Selbstvertrauen in vielen, aber nicht allen Fällen hoch ist. Dies schlägt sich beispielsweise darin nieder, dass 70% angeben, dass sie nicht oder eher nicht befürchten, dass aus ihnen nichts wird (siehe Anhang1, Graphik 7.9). Eine Mehrheit der Jugendlichen

glaubt darüber hinaus, dass sie ebenso begabt sind wie ihre KollegInnen und angestrebte Ziele erreichen können (siehe Anhang 1, Tabellen 7.47, 7.48). Ähnlich wie in der Shell-Jugendstudie haben auch unsere Untersuchungen ergeben, dass die Jugendlichen der Zukunft eher positiv entgegen blicken. Dies zeigt sich gerade auch im jugendlichen Selbstvertrauen.

Neben dem Selbstvertrauen wurde auch die Selbstsicherheit der Jugendlichen gemessen. Auf die Frage, ob sie leicht verlegen werden, antworten etwa 50% mit „trifft eher zu“ oder „trifft voll und ganz zu“, was auf eine relativ tiefe Selbstsicherheit der Jugendlichen hindeutet (siehe Anhang 1, Tabelle 7.49).

7.3.2 Entfremdung

Die Auswertungen zu diesem Konstrukt zeigen ein erstaunlich negatives Bild. Zwar glauben über 70% der Befragten nicht, dass sich niemand um sie kümmert, doch antworten jeweils über 50% der Jugendlichen auf die Items „Wenn man nicht vorsichtig ist, nutzen einen die anderen aus.“ und „Die Menschen kümmern sich nur um ihr eigenes Wohlbefinden“ mit „trifft eher zu“ oder „trifft voll und ganz zu“ (siehe Anhang 1, Tabellen 7.50 - 7.52).

7.3.3 Ambivalenztoleranz

Zum Konstrukt der persönlichkeitsstrukturellen Merkmale zählt auch die Ambivalenztoleranz, mit welcher die Toleranz gegenüber sehr verschiedenen Verhaltensanforderungen im gesellschaftlichen Kontext gemeint ist. Hierzu lässt sich feststellen, dass zwar über 90% der Jugendlichen schon Menschen getroffen haben, die sie absolut nicht ausstehen können (siehe Anhang 1, Tabelle 7.53), jedoch sind die Befragten anderen gegenüber eher tolerant eingestellt. So macht es einem Anteil von 70% der Jugendlichen nichts aus, wenn sich Ansichten anderer Leuten stark von den eigenen unterscheiden (siehe Anhang 1, Tabelle 7.54 und Graphik 7.10). Auch können sich rund 60% der Jugendlichen damit abfinden, wenn mal etwas gegen ihren Willen läuft (siehe Anhang 1, Tabelle 7.55).

7.4 Wohnsituation

In unserer Studie werden auch Drittvariablen – wie die Wohnsituation – auf ihren Einfluss auf das Bedürfnis nach Aneignung überprüft. Bei den deskriptiven Erhebungen in der Gemeinde Seon wurde deutlich, dass insbesondere die Unterscheidung der Wohnsituation nach Nationalität aussagekräftige Resultate liefert. Die Untersuchungen legen offen, dass starke Unterschiede zwischen SchweizerInnen und AusländerInnen bestehen. Während 78% der

ausländischen Jugendlichen in einem Wohnblock oder in einem Mehrfamilienhaus wohnen, sind es bei den Schweizer Jugendlichen nur gerade 22.2% (siehe Anhang 1, Tabelle 7.56). Schweizer Jugendliche leben demgegenüber zu knapp 78% in Einfamilienhäusern. Ein ähnliches Phänomen zeigt sich in den Besitzverhältnissen: Während 84.3% der Schweizer Familien Haus- oder Wohnungseigentümer sind, liegt der Prozentsatz bei den Ausländern bei knapp 28%. Über 72% von ihnen wohnen zur Miete (siehe Anhang 1, Tabelle 7.57).

7.5 Finanzielle Situation

Die Auswertungen zur finanziellen Situation zeigen, dass sich die meisten Familien nach Einschätzung der Jugendlichen in einer guten finanziellen Situation befinden. Auf die konkrete Frage, ob die eigene Familie über genügend Geld verfüge, antworten 93% mit einer positiven Antwort. Trotzdem muss erwähnt werden, dass bei den Befragten erhebliche Einkommens- und Vermögensunterschiede existieren und immerhin 7% der Jugendlichen das Gefühl haben, dass ihre Familie nicht über genügend finanzielle Ressourcen verfügt (siehe Anhang 1, Tabelle 7.58).

7.6 Familiäre Situation

In einem weiteren Schritt untersuchten wir die jugendliche Einschätzung der familiären Situation. Die Auswertungen zeigen auf, dass sich die Jugendlichen in ihren Familien mehrheitlich wohl fühlen. Diese Erkenntnisse beruhen auf folgenden Analysen der jugendlichen Beziehungen zu Eltern und Geschwistern.

Beziehung zu den Eltern: Grundsätzlich fühlen sich die Jugendlichen von ihren Eltern verstanden. Beim Vergleich der Altersgruppen zeigt sich jedoch, dass 15 und 17-Jährige ihren Eltern oftmals fehlendes Verständnis zuschreiben (siehe Anhang 1, Tabelle 7.59). Unsere Erhebungen haben darüber hinaus ergeben, dass die Mehrheit der Jugendlichen das Gefühl hat, bei Problemen ihre Eltern – vor allem die Mutter – um Rat fragen zu können (siehe Anhang, Tabellen 7.60, 7.61).

Beziehung zu den Geschwistern: Des Weiteren wurde das Verhältnis der Befragten zu ihren Geschwistern untersucht. In einem ersten Schritt wurde erfragt, ob sich die Jugendlichen mit ihren Geschwistern verstehen und in einem zweiten Schritt wurden gewalttätigen Auseinandersetzungen mit Geschwistern angesprochen. Die Verhältnisse zwischen den Geschwistern sind nach Aussage der Befragten sehr gut; 92% bejahen, dass sie sich gut mit ihren Schwestern und Brüdern verstehen (siehe Anhang 1, Tabelle 7.62). Auf die Frage, ob

sie oft in Prügeleien mit ihren Geschwistern verwickelt seien, antworten etwa 17% der Jugendlichen mit „trifft eher zu“ oder „trifft voll und ganz zu“ (siehe Anhang 1, Tabelle 7.63).

Familienstruktur: Die Beziehung zu den Eltern wird von verschiedenen Faktoren in der Familienstruktur beeinflusst. Beispielsweise ist entscheidend, mit wie vielen Elternteilen und Geschwistern die Jugendlichen aufwachsen. Es fällt auf, dass die meisten Jugendlichen (ca. 90%) in Haushalten mit beiden Elternteilen aufwachsen (siehe Anhang 1, Tabelle 7.64). Bezüglich Familiengrösse lässt sich sagen, dass fast die Hälfte der befragten Jugendlichen mit einem Geschwister zusammenlebt. Geordnet nach Prozentanteilen, folgen Jugendliche mit zwei Geschwistern (27,4%) und Jugendliche mit drei Geschwistern (10,7%). Nur 8,3% der Befragten sind Einzelkinder (siehe Anhang 1, Tabelle 7.65).

7.7 Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum

Das Konzept des Freiraums war nicht nur für die Bedarfserhebung in Seon von grosser Bedeutung, sondern auch die abhängige Variable unserer Forschungshypothese. So können wir die Untersuchungen zum Bedürfnis nach Freiraum in der Bedarfserhebung in diesem Abschnitt weiterverwenden. Die Auswertung der Befragung ergab ein relativ starkes Bedürfnis nach mehr Freiraum.

Dieses Bedürfnis lässt sich in den einzelnen Items erkennen. Die Mehrheit der Jugendlichen gibt an, dass Seon mehr Orte benötigt, wo sich Junge ungestört treffen können (siehe Anhang 1, Tabelle 7.66). Auch liefern die Auswertungen klare Tendenzen, dass sich die Befragten Raum und Möglichkeiten zu dessen Mitgestaltung wünschen. Als Beispiel kann hier genannt werden, dass sich eine grosse Mehrheit (82.7%) der Jugendlichen wünscht, den öffentlichen Raum vermehrt mitgestalten zu können, so dass er ihnen gefällt (siehe Anhang 1, Graphik 7.11). Dieses Ergebnis verdeutlicht den gestalterischen Charakter des Bedürfnisses nach Freiräumen. Gemäss der Theorie der sozialräumlich orientierten Jugendarbeit sind Freiräume nicht nur Räume, in denen sich Jugendliche aufhalten und bewegen können, sondern sie sind auch "Aneignungsräume", die mit Bedeutungsinhalten gefüllt und nach den jeweiligen Bedürfnissen gestaltet werden. Im konkreten Sinne bedeutet dies vor allem die gestalterische Betätigung (Graffiti, Poster, Einrichtung, etc.), im abstrakten Sinne sind Symbole, Musik, Rollenverhalten, und Ähnliches bedeutsam.

8 Auswertung: Regression

Zur Überprüfung der Hypothese wird der Zusammenhang zwischen Adoleszenzkrise und Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen mittels einer linearen Regression analysiert. Eine nachfolgende Untersuchung geschieht durch eine schrittweise Regressionsanalyse, welche, zusammen mit der in einem dritten Schritt durchgeführten zweiten linearen Regressionsanalyse, die Ergebnisse der Hypothesenprüfung liefert. Das genauere Vorgehen, die jeweiligen Beweggründe für die Durchführung weiterer Tests und einige Schlüsselwerte der Analyse werden im Folgenden erläutert.

Bevor die Regression jedoch durchgeführt werden kann, ist ein detailliertes Regressionsmodell vonnöten, das alle verwendeten Variablen auflistet und erläutert.

8.1 Modell und Operationalisierung

Graphik 8.1 erlaubt einen Überblick über alle Variablen, die in der Regression verwendet werden. Das Schema ist einerseits eine Ausarbeitung und Weiterentwicklung der Konstrukte-Übersicht zu Beginn des letzten Kapitels. Die Regressionsvariablen korrespondieren andererseits in etwa mit den deskriptiv ausgewerteten Fragen aus Kapitel 7. Die nachfolgenden Erläuterungen dazu erklären, weshalb die Variablen für das Modell relevant sind und wie sie mit anderen Variablen im Zusammenhang stehen. Um die theoretische Herleitung und die technische Konstruktion der Variablen genau nachvollziehen zu können, verweisen wir auf die Kapitel 13.1 und 13.2 im Anhang 2 und auf die Theorie in Kapitel 3.4.3.

Graphik 8.0: Regressionsmodell „Adoleszenzkrise und Freiraum“



- **Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum**

Index „Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum“: Das Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum wird über eine Itematterie erhoben, die sich auf die konkrete Situation der Jugendlichen in Seon bezieht. Jugendliche sind auf Räume angewiesen, die die Qualität besitzen Aneignungsprozesse zuzulassen. Fehlen solche Freiräume äussert sich dies in einem

(ungestillten) Bedürfnis nach Aneignung ebensolcher. Das Bedürfnis nach ungestörten Ecken und Nischen, nach Mitsprache und Mitgestaltung sind Indizien dafür. (siehe auch S. 126)

- ***Lösungskrise***

Index "Lösungskrise": Die Stärke der Lösungskrise wird mit dem jugendlichen Konfliktverhalten gegenüber Autoritätspersonen gemessen. Wie in der theoretischen Herleitung erklärt, findet in der Adoleszenzphase eine krisenhafte Ablösung des Jugendlichen von seinen Eltern statt. In dieser Zeitspanne eignen sich die Jugendlichen neue Handlungsräume an. Diese Räume ermöglichen dem Jugendlichen wiederum verschiedene Rollenverhalten ausserhalb der Familie „durchzuspielen“. Aus diesem Zusammenhang wird folglich angenommen, dass Jugendliche mit starker Lösungskrise ein erhöhtes Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen aufweisen. (siehe auch S. 127)

- ***Identitätskrise***

Die Variablen unter diesem Konstrukt haben jeweils ihren spezifischen Beitrag zur Messung der Identitätskrise. Wir nehmen an, dass die Identitätskrise, als Teil der Adoleszenzkrise, in positivem Zusammenhang zum Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen steht. Die Herleitung dieses Zusammenhangs findet sich im Theorieteil (Kapitel 4.1).

Index „Sinnkrise“: Die Stärke der Identitätskrise wird massgeblich von der Krisenhaftigkeit der Sinnfindung beeinflusst. Der Jugendliche muss ein grosses Mass an Reflexion aufwenden, um für sich eine individuell sinnhafte Lebensführung zu finden. Ein konfliktreicher Sinnfindungsprozess erhöht das Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum und verschärft die Identitätskrise und folglich auch das Gesamtkonstrukt Adoleszenzkrise. Diese Variable wurde im Konstruktionsprozess quadriert um die Voraussetzung der Normalverteilung zu erreichen. (siehe auch S. 129)

Index „Einstellungsänderung“: In der Adoleszenzphase muss sich der Jugendliche einem erweiterten sozialen Umfeld zurechtfinden, in welchem die in der Familie erworbenen Einstellungen bewähren oder reflexiv überholt und modifiziert werden (müssen). Je stärker diese Einstellungen in der Adoleszenzphase verändert werden, desto stärker wird die Identitätskrise. Diese Variable wurde im Konstruktionsprozess quadriert um die Voraussetzung der Normalverteilung zu erreichen. (siehe auch S. 131)

○ *Lebens und Berufsperspektive*

Dummies „Lebensperspektive“ und „Berufsperspektive“: Identitätskrisen zeichnen sich unter anderem darin aus, dass die Fragen nach dem Sinn des Lebens und des eigenen Handelns über längere Zeit hinterfragt werden. Darüber hinaus werden gesellschaftlich verankerte Lebensziele (z.B. Beruf, Geld, Karriere) und Deutungsbilder (z.B. Religion, Gesellschaftsbilder) kritisch betrachtet. Man spricht von starken Identitätskrisen, wenn diese Lebensziele und Deutungsbilder extensiv geprüft werden. (siehe auch S. 130)

○ *Selbstperzeption*

Indizes „Negatives Selbstbild und „Positives Selbstbild“: Das Konstrukt „Selbstbild“ in eine positive und eine negative Komponente aufgeteilt. Jeder Mensch hat ein positives und ein negatives Selbstbild; Seiten, die man an sich selbst mag und solche die man nicht mag. In dieser Arbeit werden beide Komponenten gemessen und untersucht welche Seite überwiegt. (siehe auch Anhang 2, S. 132). Eine intensive Identitätskrise zeichnet sich durch eine starke Verunsicherung des Selbstwertes, durch Selbstkritik und Selbstreflexion aus. Diese drei Faktoren betreffen das Selbstbild des Jugendlichen. So kann angenommen werden, dass eine starke Verunsicherung bezüglich des Selbstbildes zu einer stärkeren Identitätskrise beziehungsweise Adoleszenzkrise führt. Ein ausgeprägtes negatives Selbstbild deutet demnach auf eine stärkere Identitätskrise hin. Entsprechend deutet ein ausgeprägtes positives Selbstbild auf eine schwache Identitätskrise hin. Der Index für das negative Selbstbild wurde im Konstruktionsprozess quadriert um die Voraussetzung der Normalverteilung zu erreichen. (siehe auch S. 132, bzw. 133)

Dummy „Körperbild“: In der Selbstreflexion des Jugendlichen wird auch das eigene Körperbild hinterfragt. Ähnlich wie beim Selbstbild deutet eine Verunsicherung im eigenen Körperbild eine starke Krise an. (siehe auch S. 134)

Dummy „Uniqueness“: Mit dem Uniqueness-Gefühl ist eine stark ausgeprägte Wahrnehmung der eigenen Individualität und Einzigartigkeit gemeint. Die Entstehung eines Uniqueness-Gefühls wird von einem intensiven Krisenverlauf gefördert. (siehe auch S. 135)

• *Lösungs- und Identitätskrise: Acting Out Behaviour*

Dummy „Acting Out Behaviour“: Das „Acting Out Behaviour“ beeinflusst sowohl Lösungskrise als auch Identitätskrise. Wir nehmen an, dass ausgeprägtes „Acting Out Behaviour“ Indizien einer starken Adoleszenzkrise sind, da starke innerpsychologische

Aspekte nach aussen getragen werden. Konsequenterweise wird vermutet, dass Jugendliche mit starkem „Acting Out“ ein stärkeres Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum aufweisen. (siehe auch S. 135)

Zusätzlich werden als Kontrollvariablen „Persönlichkeitsstrukturelle Merkmale“, „Familiäre Situation“ und „Soziodemographie“ in der Regression berücksichtigt (siehe auch ab S. 136).

8.2 Prüfung der Regressionsvoraussetzungen

Die Regression ist ein voraussetzungsvolles rechnerisches Modell. Die wichtigsten Bedingungen sind nachfolgend zur Überprüfung aufgelistet. Untersucht werden sie für die Regressionsmodelle, mit denen später weitergearbeitet wird (Modell 5 und 6). Mit unseren Daten konnten sie gut erfüllt werden.

1. theoretisches Modell

Im Vorfeld der Regressionsanalyse muss ein Regressionsmodell erstellt werden, welches die vermuteten Zusammenhänge erläutert. Die Fragestellung und die erwarteten Antworten müssen vor der Analyse feststehen und in ihrer Richtung definiert sein. Ein detailliertes theoretisches Modell wurde im ersten Teil dieser Arbeit entworfen. Eine schematische Übersicht der Fragestellung und der Zusammenhänge findet sich in Kapitel 4.

2. Die abhängige Variable muss metrisch skaliert und normalverteilt sein; Die abhängigen Variablen müssen metrisch skaliert oder Dummyvariablen sein und Normalverteilung aufweisen.

Diese Anforderungen sind bei allen verwendeten Variablen erfüllt. Dies ist ausführlich in Anhang 2 dokumentiert.

3. keine Autokorrelation

Man spricht von Autokorrelation, wenn die unbeobachteten Einflüsse und Messfehler benachbarter Beobachtungen miteinander zusammenhängen. Der Durbin-Watson-Test kann für die Einschätzung der Autokorrelation verwendet werden; er nimmt Werte zwischen 0 und 4 an. Ein Wert in der Nähe von 2 wird dabei als gut erachtet (Bühl und Zöfel 2005:347). Der Durbin-Watson in unserer Berechnung nimmt einen Wert von 1.981, bzw. 1.977 an, was als sehr gut betrachtet werden kann (siehe Anhang 3, Tabelle 8.1).

4. Keine Multikollinearität (Tabachnik und Fidell 2001:118).

Die Multikollinearität bezeichnet den Fall einer hohen Korrelation von unabhängigen Variablen untereinander. Zur Überprüfung der Multikollinearität kann der Tolerance-Wert gebraucht werden: dieser sollte möglichst gleich 1 sein. Aber erst Werte unter 0.1 werden als bedenklich eingestuft (Baltes 2006:67). Wir erzielen in der Regressionsrechnung Tolerance Werte, die zwischen 0.844 und 0.971 liegen (siehe Anhang 3, Tabelle 8.2). Damit ist auch diese Voraussetzung erfüllt

5. Die Residuen müssen der Normalverteilung folgen.

Die Fehler der Regressionsgleichung, als deren Annäherung die Residuen betrachtet werden, müssen normalverteilt sein (Baltes 2006:9). Dies lässt sich bei der Betrachtung des Histogramms mit Normalitätskurve beurteilen (siehe Anhang 4, Graphik 8.1a und 8.1b). Es lässt sich schliessen, dass mit genügender Sicherheit Normalverteilung gegeben ist.

6. Die Residuen müssen Homoskedastizität aufweisen (Baltes 2006:9).

Des Weiteren darf die Varianz der Fehler nicht mit den Schätzwerten der abhängigen Variablen zusammenhängen. Auch hier lassen sich gegebenenfalls Transformationen zur Behebung der Heteroskedastizität durchführen, aber die Betrachtung des Scatterplots (siehe Anhang 4, Graphik 8.2) zeigt ein Bild konstanter Abweichungen von den vorausgesagten Werten, weswegen man von Homoskedastizität ausgehen kann.

7. Ausreisser müssen eliminiert werden (Tabachnik und Fidell 2001:122).

Um eine Verzerrung des Resultats zu vermeiden, sollten Ausreisser im Vorfeld der Analyse eliminiert werden. Doch auch innerhalb der Regressionsprozedur werden Tests durchgeführt, die zum Ausfindigmachen von Ausreissern dienen (Pallant 2001:137). So können zum Beispiel im Streudiagramm der Residuen Werte über 3.3 (oder unter -3.3) als Extremwerte definiert werden (Tabachnik und Fidell 2001:139). Im Scatterplot der standardisierten Residuen (siehe Anhang 4, Graphik 8.2) sind keine Ausreisser auszumachen, sodass auch diese Voraussetzung erfüllt ist

8.3 Evaluation des Regressionsmodells

In Tabelle 8.3 werden die Resultate der ersten linearen Regressionsanalyse ersichtlich. Das Gesamtmodell erklärt 22.5% der Varianz der abhängigen Variablen. Nur bei drei der insgesamt 27 Variablen liegen signifikante Effekte vor (Weinbach und Grinnell 2000:180). Es sind Index: Lösungskrise (-.167), starkes Acting Out Behaviour (-.189) und Ausbildung: Sekundarschulniveau (-.215).

Tabelle 8.3: Lineare Regression „Adoleszenzkrise und Freiraum“

	Komplettmodell		Modell 5		Modell 6	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta
Adoleszenzkrise						
<i>Lösungskrise</i>						
Index: Lösungskrise	-0.043*	-0.167	-0.035*	-0.135	-0.034*	-0.134
<i>Identitätskrise</i>						
Index: Sinnkrise	0.049	0.036				
Lebensperspektive unklar (Referenzkategorie: Lebensperspektive klar)	0.204	0.119			0.202*	0.118
Berufsperspektive unklar (Referenzkategorie: Berufsperspektive klar)	-0.148	-0.08				
Index: Einstellungsänderung	0.201	0.109	.243*	0.131	0.210	0.114
Index: negatives Selbstbild	0.114	0.075				
Index: positives Selbstbild	-0.033	-0.111	-.046**	-0.156	-0.044*	-0.150
Negatives Körperbild (Referenzkategorie: positives Körperbild)	0.021	0.01				
Starkes Uniqueness-Gefühl (Referenzkategorie: schwaches Uniqueness-Gefühl)	-0.141	-0.082				
<i>Lösungs- und Identitätskrise</i>						
Schwaches Acting Out Behaviour	0.134	0.058	0.034	0.015	0.034	0.015
Starkes Acting Out Behaviour (Referenzkategorie: Mittleres Acting Out Behaviour)	-.396**	-0.189	-.413**	-0.197	-0.421**	-0.201
Persönlichkeitsstrukturelle Merkmale						
Index: Selbstvertrauen	0.016	0.039				
Index: Entfremdung	-0.008	-0.003				
Index: Ambivalenztoleranz	-0.17	-0.063				
Familiäre Situation						
Index: Verhältnis zu den Eltern	0.062	0.06				
Gutes Verhältnis zu den Geschwistern (Referenzkategorie: schlechtes Verhältnis zu den Alleinerziehende)	0.082	0.027				
(Referenzkategorie: Zwei Elternteile)	-0.225	-0.082				
Anzahl Personen im Haushalt	0.035	0.05				
Index: Finanzielle Situation	0.063	0.043				
Soziodemographie						
Alter	0.011	0.022				
Männlich (Referenzkategorie: Weiblich)	0.159	0.094				
AusländerIn (Referenzkategorie: SchweizerIn)	0.056	0.025				
Nicht mehr in der Schule (Referenzkategorie: noch in der Schule)	-0.335	-0.118				
Ausbildung: Sekundarschulniveau	-.393**	-0.215	-.288*	-0.157	-0.300**	-0.164
Ausbildung: Realschulniveau (Referenzkategorie: Bezirksschulniveau)	-0.07	-0.035	0.013	0.006	0.014	0.007
Religion: MuslimIn	-0.191	-0.067				
Religion: Andere Religion als Islam oder Christentum (Referenzkategorien: ChrsitIn)	0.102	0.009				
R-Quadrat	0.225		0.156		0.170	
Korrigiertes R-Quadrat	0.136		0.133		0.143	
Konstante	3.532		4.185		4.139	

Datenbasis: DS_BA, eigene Berechnungen, Koeffizienten signifikant auf ** <0.01- und * < 0.05-Niveau, Abhängige Variable: Index: Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen

Aufgrund der Tatsache, dass lediglich drei der unabhängigen Variablen Signifikanz aufweisen, entscheiden wir uns, eine schrittweise Regressionsanalyse durchzuführen. Diese hat insbesondere den Vorteil, die signifikanten aus den unabhängigen Variablen herauszufiltern, was eine stärkere Konzentration darauf ermöglicht.

Die schrittweise Regressionsanalyse errechnet sechs Modelle, wobei mit jedem Schritt eine weitere Variable in die Gleichung miteinbezogen wird. Modell 5 und 6 (Tabelle 8.3) sind für uns von grösster Bedeutung, da wesentliche Variablen signifikante Resultate erreichen. Beide Modelle sind auch als Gesamtkonstrukte signifikant von Bedeutung (Anhang 4, Tabelle 8.4a und 8.4b). Folgende Variablen erreichen in Modell 5 Signifikanz:

- 1 Index „Lösungskrise“
- 2 Index „Positives Selbstbild“
- 3 Dummy-Variable „Ausbildung“ (Sekundarschule,...)
- 4 Index „Einstellungsänderung“
- 5 Dummy-Variable „Acting Out Behaviour“ (starkes Acting Out Behaviour,...)

In Modell 6 erreicht zusätzlich die

- 7 Dummy-Variable „Lebensperspektive“

Signifikanz. Mit dem Einbezug der Variablen Lebensperspektive verliert jedoch die Variable „Index Einstellungsänderung“ ihre Signifikanz mit einem Wert von .063. Während die Frage nach der Lebensperspektive die Zielstrebigkeit misst, mit welcher das Leben in Angriff genommen wird (Döbert und Nunner-Winkler 1979:194), so gibt die Einstellungsänderung Auskunft darüber, in welchen Bereichen und wie stark hergebrachte Werte von den Jugendlichen in Frage gestellt werden (Döbert und Nunner-Winkler 1979:194). Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Betrachtung scheint die Einstellungsänderung einen grösseren Informationsgehalt aufzuweisen. Zudem handelt es sich hierbei um einen Index, der mehrere Items in sich zusammenfasst.

Gemäss dem R-Quadrat-Wert in Modell 5 erklärt dieses lediglich 15.6% der Varianz der abhängigen Variable (siehe Tabelle 8.3). Das korrigierte R-Quadrat erklärt noch 13.4% der Varianz. Die Werte in Modell 6 sind etwas höher, was jedoch zumeist der Fall ist, wenn die Anzahl der Variablen erhöht wird (siehe ebenfalls Tabelle 8.3).

9 Diskussion: Ergebnisse, Überprüfung der Hypothese und Rückschluss auf die Jugendarbeit

Die genauere Analyse des Regressionsmodells erlaubt verschiedene Aussagen bezüglich der in der Hypothese aufgestellten Zusammenhänge. Nachfolgend wird genauer auf die Resultate für die einzelnen unabhängigen Variablen eingegangen.

9.1 Acting Out Behaviour

Bei der ersten Variable handelt es sich – wie schon weiter oben erwähnt – um eine Dummy-Variable. Acting Out Behaviour wurde als Dummy-Variable konzipiert. Die Ausprägungen der Variablen sind schwaches Acting Out Behaviour, mittleres Acting Out Behaviour und starkes Acting Out Behaviour. Mittleres Acting Out Verhalten ist die Referenzkategorie.

Variable 1 steht in einem negativen Zusammenhang mit dem Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen. In unserer Hypothese sind wir jedoch davon ausgegangen, dass ein starkes Acting Out Behaviour zu einem starken Bedürfnis nach Freiräumen führt. Diese Annahme wurde durch die Regressionsanalyse also nicht bestätigt.

Wie Döbert und Nunner-Winkler (1979:102) in der Auswertung ihrer qualitativen Befragung von jungen Wehrdienstverweigern und freiwilligen Offiziersanwärtern festhalten, kann die Adoleszenzkrise auch ausschliesslich innerpsychisch verarbeitet werden. Eine starke Adoleszenzkrise zeigt sich nicht zwingend in einem starken Acting Out Behaviour; eine heftige Krise kann demnach je nach Persönlichkeit des Jugendlichen mit oder ohne äusserliche Symptome auftreten. Liegt jedoch ein Acting Out Behaviour vor, ist dies ein zuverlässiger Indikator für die tendenziell krisenhafte Umbildung der jugendlichen Identität in der Adoleszenz. Im ersten Moment scheint also die Messung des Acting Out Behaviour unsere Hypothese zu widerlegen. Folgend möchten wir jedoch eine alternative theoretische Erklärung geben, weshalb der vermutete Zusammenhang empirisch sogar in umgekehrter Richtung vorliegt. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse kommen zum Schluss, dass Jugendliche, die ein starkes Acting Out Behaviour aufweisen, ein geringes Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen haben. Im Vergleich der Dummy-Kategorien „schwaches...“ und „starkes Acting Out Behaviour“ zur Referenzkategorie lässt sich sogar sagen: Mit zunehmend stärkerem Acting Out Verhalten nimmt der Zusammenhang zum Bedürfnis nach Aneignung ab. Eine Begründung für dieses Ergebnis ist, dass diesen Jugendlichen durch ihr äusserliches

Verhalten die Möglichkeit gegeben ist, sich Freiräume selbstständig zu erobern, demonstrativ zu besetzen und diese auch zu verteidigen. Das Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum wird also durch das Acting Out selbst gestillt. Auf der anderen Seite sind diejenigen Jugendlichen, welche ein schwach ausgeprägtes Acting Out Verhalten zeigen, darauf angewiesen, dass ihnen Freiraum zugeschrieben wird. Da sie kein Acting Out Verhalten aufweisen, erlauben es ihnen die (raum-)strukturellen Zwänge nicht, Normen zu übertreten um damit demonstrativ Freiraum einzufordern und zu besetzen. Jugendliche mit geringem Acting Out Behaviour haben dementsprechend ein grösseres Bedürfnis nach Freiraum.

Diese Ausführungen legen nahe, eine innere Dimension der krisenhaften Identitätsumbildung von einer äusseren zu unterscheiden. Das Acting Out Behaviour wäre demnach ein Indikator für die *äussere* Dimension der Adoleszenzkrise. Wie die Resultate der Regression aufzeigen, scheint eine Verbindung zwischen der äusseren Dimension der Adoleszenzkrise und dem Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum nicht gegeben. Diese Unterscheidung der inneren und äusseren Dimension der Adoleszenzkrise lässt eine Präzisierung des theoretischen Konstrukts der Adoleszenzkrise zu: Jugendliche, die ihre Adoleszenzkrise hauptsächlich in äusserlicher Form durchleben, beobachtbar durch Acting Out Behaviour, können sich erfolgreich Freiräume aneignen, was sich in einem kleinen Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum niederschlägt (da es schon gestillt ist). Unsere Forschungshypothese wäre demnach nicht widerlegt, jedoch ist ihre Gültigkeit beschränkt auf diejenigen Fälle, welche ihre Adoleszenzkrise vornehmlich innerpsychisch verarbeiten.

Man muss darauf aufmerksam machen, dass Jugendliche mit starkem Acting out Behaviour nicht minder mit der Verknappung von Freiraum und der Verminderung dessen Qualität zu kämpfen haben als andere. Mit dem Acting Out Verhalten haben sie jedoch eine Strategie gefunden, sich jenen Freiraum zu holen und das Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum zu stillen. Ob diese Strategie optimal ist und der Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen dient, ist eine andere Frage. Prügeleien, Drogenkonsum und Diebstähle, als Teil unserer Operationalisierung des Acting Out, zeigen auf, dass Acting Out keiner guten Lösung der Entwicklungsaufgaben gleich kommt. Nach Döbert und Nunner-Winkler (1979:90) gefährden solche Verhaltensweise eine bruchlose Integration in die Gesellschaft. Wenn auch nicht über die Schaffung von Freiräumen, so müssen Jugendliche mit einem starken Acting Out also dennoch Unterstützung erhalten in ihrer Entwicklungsaufgabe. Diese Diskussion ist jedoch nicht Gegenstand vorliegender Arbeit.

9.2 Einstellungsänderung

Der Prädiktor Einstellungsänderung weist einen positiven Zusammenhang mit der abhängigen Variablen auf. Die Einstellungsänderung ist Bestandteil der Identitätskrise, die der Jugendliche, dessen Adoleszenz krisenhaft verläuft, gemäss der Theorie der Adoleszenzkrise erlebt (Döbert und Nunner-Winkler 1979:88). Die theoretische Annahme basiert darauf, dass der Jugendliche einen Prozess der reflexiven Aufarbeitung des familiären und gesellschaftlichen Umfeldes durchläuft und so zu einer „gesicherten personalen Identität“ (Döbert und Nunner-Winkler 1979:84) gelangen sollte. Dabei geht es vor allem darum, die eigene Position im gesellschaftlichen Gefüge neu zu finden und zu definieren. Dieser Prozess ist mit der Umwandlung der familiengebundenen Rollenidentität auf die gesamtgesellschaftsbezogene Ich-Identität identisch. Diese Phase wird krisenhaft erlebt, wenn die althergebrachte Rollenidentität und damit die familiär tradierten Norm- und Wertsysteme sowie Rollenverpflichtungen stark hinterfragt werden. Einstellungsänderungen sind bei diesem Vorgang unumgänglich. Sie können in einzelnen Positionen oder aber in einem radikalen Einstellungswandel auftreten. Je stärker die Einstellungsänderungen sind, desto eher weist dies auf eine starke Adoleszenzkrise hin.

In der Regressionsanalyse wurde eine starke Einstellungsänderung als Indikator für die Adoleszenzkrise eingesetzt. Der positive Zusammenhang zwischen Einstellungsänderung und dem Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum bestätigt also den von uns vermuteten Zusammenhang. Einstellungsänderung als Indikator für die Adoleszenzkrise scheint uns ein verlässlicher Anzeiger für die Identitätskrise (Adoleszenzkrise) zu sein, da er doch direkt auf ein zentrales Problem im Übergang zwischen den zwei verschiedenen Identitäten (Rollen- und Ich-Identität) Bezug nimmt. Einstellungsänderung als Indikator misst direkt die Veränderung im Wert- und Normmuster und damit in den empfundenen Rollenerwartungen und Verhaltensanforderungen der Jugendlichen.

9.3 Positive Dimension des Selbstbilds

Mit der positiven Dimension des Selbstbilds fließt eine weitere Komponente des Konstruktes der Adoleszenzkrise in die Analyse ein. Wiederum ist ein negativer Zusammenhang mit der abhängigen Variablen zu beobachten.

Eine schwache Ausprägung innerhalb der positiven Dimension des Selbstbildes ist ein Indiz für eine Adoleszenzkrise. Nach Döbert und Nunner-Winkler (1979:194) wirkt sich eine intensive Adoleszenzkrise unter anderem in einer starken Verunsicherung des eigenen

Selbstwertgefühles aus. Dazu kann meist auch eine weitgehende Selbstkritik und eine übereiferte Reflexion der eigenen Persönlichkeit beobachtet werden. Im Vergleich der beiden Variablen negative und positive Dimension des Selbstbildes wird deutlich, dass nur eine Dimension als Indikator für Adoleszenzkrise dient. Während die negative Dimension keine Signifikanz erreicht, was eine Abweichung von der theoretischen Begründung des Zusammenhangs bedeutet, lässt sich theoriekonform ein negativer Zusammenhang zwischen der positiven Dimension des Selbstbildes und dem Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum feststellen. Daraus schliessen wir, dass das Selbstbild zwar wichtig ist, jedoch lediglich in Form der positiven Dimension des Selbstbildes. Es verhält sich offensichtlich so, dass in einer Adoleszenzkrise nicht die negative Dimension des Selbstbildes stark ausgeprägt ist, sondern dass die positive Dimension des Selbstbildes stark abgewertet wird. Demnach ist ein schwach ausgeprägtes positives Selbstbild ein Indikator für die Adoleszenzkrise. Der nachgewiesene Zusammenhang zwischen einem schwach ausgeprägten positiven Selbstbild und einem starken Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum bestätigt den von der Forschungshypothese vermuteten positiven Zusammenhang zwischen der Adoleszenzkrise und eben jenem Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen.

9.4 Lösungskrise

Die Lösungskrise ist ebenfalls dem Konstrukt Adoleszenzkrise zugeordnet und weist einen negativen Wert bezüglich des Zusammenhangs mit der abhängigen Variable auf. Jugendliche mit einer schwachen Lösungskrise haben demnach ein höheres Bedürfnis nach der Aneignung von Freiräumen als diejenigen mit einer starken Lösungskrise. Gemäss diesem Resultat müssten also Jugendliche, die heftige Konflikte mit den Eltern und anderen Autoritätspersonen erleben was als Indikator für die Adoleszenzkrise gewertet wird (siehe Kapitel 3.5.1), das schwächste Bedürfnis nach Freiräumen aufweisen. Dies widerspricht der aufgrund theoretischer Überlegungen getroffenen Annahme eines positiven Zusammenhanges zwischen Lösungskrise und dem Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen. Auf dem für die vorliegende Arbeit erarbeiteten theoretischen Hintergrund lässt sich dieses Ergebnis nicht erklären. Dennoch wollen wir folgende Interpretationsversuche vorlegen:

Alle für den Index Lösungskrise verwendeten Items enthalten direkte oder indirekte Aussagen über Konfliktbereiche mit den Eltern und anderen Erziehungsberechtigten. Wir haben die Lösungskrise ausschliesslich über die genannte Konfliktdimension operationalisiert und halten uns damit eng an das Konzept von Döbert und Nunner-Winkler (1979:86). Wir

vermuten nun, dass der Konflikt in gewisser Weise selbst das Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum stillt. Folgende Aspekte sind dabei unserer Meinung nach von Bedeutung:

Die Definition des Freiraumes, wie wir sie in dieser Arbeit verwendet haben, beschreibt einen konkreten öffentlichen Raum, der die Qualität besitzt, Aneignungsprozesse zuzulassen (siehe Kapitel 3.7.1). Diese Definition ist an Deinet und Frey angelehnt (Deinet 2005:9; Frey 2004:223). In Zusammenhang mit der Lösungskrise nehmen wir an, dass diese Definition zu eng gefasst ist. Wir vermuten, dass Freiräume nicht nur in einer konkreten, materiellen Ausdehnung auftreten können, sondern dass solche auch im übertragenen Sinne existieren. Durch die Normen- und Wertmuster, die von den Eltern gesetzt werden, sind dem Handlungsraum und damit der „Entdeckung neuer Welten“ und Möglichkeiten unsichtbare Grenzen gesetzt. Die Konflikte mit Autoritätspersonen in der Lösungskrise dienen dazu, diese Grenzen zu versetzen, neue Räume im übertragenen Sinne zu erschliessen, die nur für die Jugendlichen zugänglich sein sollen. Somit wird zum Beispiel die Norm, dass die Eltern sich in jeden Teil des Lebens eines Jugendlichen einmischen, aufgrund einer Neuinterpretation durch die Jugendlichen umgewandelt. Umwandlung bedeutet hier die Institutionalisierung einer neuen Norm, welche die alte ablöst und postuliert, dass es Bereiche gibt im Leben der Jugendlichen, welche für die Eltern nicht mehr zugänglich sind. Diese neue Norm bedeutet aus unserer Sicht eine Raumaneignung durch die Jugendlichen, indem (Handlungs-),„Raum“, der zuvor mit den Eltern geteilt wurde, von nun an alleine dem Jugendlichen vorbehalten bleibt.

Verkürzt gesagt findet in der Lösungskrise über die Konflikte mit Autoritätspersonen die Freiraumaneignung in einem übertragenen Sinne auf der Normebene statt. Damit wäre eine Möglichkeit geboten, das Resultat der Regression zu erklären: Jugendliche mit einer starken Lösungskrise haben ein schwaches Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum, weil dieses Bedürfnis durch Konflikte mit den Autoritätspersonen (Raumaneignung im übertragenen Sinne) schon gestillt wird. Die Umkehrung dieses Gedankens kann ebenfalls nachvollzogen werden: Jugendliche mit schwacher Lösungskrise verspüren ein starkes Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum, weil die Entwicklungsaufgabe Raumaneignung/Erweiterung des Handlungsraumes nicht über Konflikte mit Autoritätspersonen gelöst werden kann.

Gemäss diesem erweiterten Interpretationsrahmen liessen sich die erhaltenen Resultate also trotz Widerspruch zur Forschungshypothese nachvollziehen. Um die eben ausgeführte Erklärung zu validieren, ist eine vertiefte theoretische Untermauerung unumgänglich. Dies muss jedoch Gegenstand einer weiteren Studie sein. Indes kann aber ein statistisches Artefakt

für den unerwarteten Zusammenhang nicht ausgeschlossen werden. Dazu folgende Überlegungen: es kann bei der Datenerhebung, also auf mikrosoziologischem Niveau, zu einer Verzerrung gekommen sein. Das Abfragen der Konflikträchtigkeit der Beziehung zwischen Eltern und Kind fordert ein gewisses Mass an Vertrauen. Auch wenn Anonymität und Diskretion gewährleistet sind, besteht die Möglichkeit, dass die Beantwortung der Items zur Lösungskrise eher von Loyalität zu den Eltern anstatt von Wahrheitstreue zeugt. Loyalität zu den Eltern kann sich dadurch ausdrücken, dass die Befragten sich und die Familie durch ihr Antwortverhalten nicht in ein schlechtes Licht stellen wollten. Einige Anmerkungen am Ende des Fragebogens – zum Beispiel die Kritik, dass die Fragen zu persönlich seien – lässt solches vermuten. Zu bedenken ist auch, dass viele Befragte zum ersten Mal an einer solchen Befragung teilnahmen. Auf die Aufforderung, intime Fragen zu beantworten, kann in dieser ungewohnten Situation mit Befremden und Abwehrhaltung reagiert werden. Als Reaktion kann die Wahrheit verschleiert werden und dementsprechende Verzerrungen hervorbringen.

9.5 Lebensperspektive

Im Vergleich zur Referenzkategorie „klare Zukunftsperspektive“ haben Jugendliche ohne klare Zukunftsperspektive ein klar stärkeres Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen. Dies zeigt der positive Zusammenhang zwischen diesen Variablen im Model 6. Diese Korrelation bestätigt unsere Forschungsthese, denn eine unklare Lebensperspektive kann als Indikator für die Heftigkeit der Adoleszenzkrise betrachtet werden: Diese bemisst sich an der Zielstrebigkeit mit der ein Ziel im Leben oder im Beruf verfolgt wird/werden kann (Döbert und Nunner-Winkler 1979:194).

Jugendliche, die ihre Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz noch nicht gelöst haben und während dem krisenhaften Umbau ihrer Identität noch keine Zukunftsperspektive entwickeln konnten, sind weiterhin auf das Vorhandensein von Freiräumen angewiesen. Diese erlauben es ihnen gesellschaftliche Norm- und Wertstrukturen nachzuvollziehen und eine Ich-Identität zu entwickeln. Erst durch diesen krisenhaften Prozess sind Jugendliche in der Lage ihr Leben auf den gesamtgesellschaftlichen Rahmen auszurichten. Sind Freiräume nicht vorhanden, äussert sich dies in einem Bedürfnis nach Aneignung ebensolcher. Je stärker die Adoleszenzkrise, d.h. unter anderem je unklarer die Lebensperspektive ist, desto stärker fällt auch das Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum aus.

Jugendliche, deren Adoleszenz weniger krisenhaft verläuft und mit grösserer Klarheit und einer genauen Perspektive ihr Leben in Angriff nehmen, haben im Vergleich ein weniger

grosses Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum. Die vorhanden Freiräume erlauben ihnen eine mehr oder weniger reibungslosen Lösung ihrer Entwicklungsaufgaben.

9.6 Schulniveau

Das Schulniveau wurde in drei Dummy-Variablen aufgeteilt: Realschul-, Sekundarschul- und Bezirksschulniveau. Die Variable Bezirksschulniveau ist Referenzkategorie. Bei der Variablen Sekundarschulniveau handelt es sich um das einzige signifikante Merkmal für das Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen ausserhalb des Konstruktes der Adoleszenzkrise. Es lässt sich also feststellen, dass das Schulniveau neben den adoleszenzabhängigen Indikatoren ein entscheidendes Kriterium für das genannte Bedürfnis darstellt. Im Vergleich zur Referenzkategorie Bezirksschule, welche das höchste Schulniveau in der Zielgruppe beschreibt, weist die Kategorie Sekundarschulniveau einen deutlich schwächeren Zusammenhang zur abhängigen Variable auf. Eine Interpretation dieses Resultates könnte folgende sein: das höhere Leistungsniveau und der höhere Leistungsdruck an der Bezirksschule, als Vorstufe zum Gymnasium, hat eine Einfluss auf die Möglichkeiten der Raumaneignung. Der grössere Zeit- und Kräfteaufwand, der für die Bildungsaktivitäten aufgebracht werden muss, führt zu einem verminderten Potential die Entwicklungsaufgabe der Erweiterung des Handlungsraumes durch Besetzung von Freiräumen wahrzunehmen. Das Bedürfnis, diese Aufgabe anzupacken, schlägt sich im verstärkten Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum nieder. Da die Referenzkategorie verglichen mit dem Realschulniveau aber zeigt, dass beide einen annähernd gleichen Beitrag zum Zusammenhang mit dem Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum leisten, scheint diese Erklärung nicht zu greifen.

9.7 Zusammenfassung

Gestützt auf die Ergebnisse der Regressionsanalyse kann zusammenfassend festgestellt werden:

- Das Acting Out Behaviour zeigt entgegen der theoretischen Vermutung einen negativen Zusammenhang mit dem Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum, und stützt somit die Forschungshypothese nicht. Es zeigt sich, dass ein inneres und äusseres Ausleben der Adoleszenzkrise zu unterscheiden ist, wobei letzteres kein Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum nach sich zieht. Acting Out Verhalten wäre demnach eine Veräusserung der Adoleszenzkrise.

- Der positive Zusammenhang von Einstellungsänderung und Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum stützt die Forschungshypothese. Die Variable Einstellungsänderung scheint ein robuster Indikator für die Identitäts- und damit für die Adoleszenzkrise zu sein.
- Das Selbstbild hat einen wichtigen Einfluss auf das Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum, was unsere Forschungshypothese bestätigt. Dabei ist jedoch die positive von der negativen Dimension des Selbstbildes zu unterscheiden. Nur die positive Dimension scheint ein Indikator für die Identitätskrise und damit der Adoleszenzkrise zu sein.
- Der negative Zusammenhang zwischen Lösungskrise und dem Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum widerspricht unserer Forschungshypothese. Unsere mögliche Erklärung dafür ist, dass über Konflikte mit Autoritätspersonen Freiräume im übertragenen Sinne angeeignet werden können. Ausserdem kann, wie schon beim Acting Out Behaviour angenommen wird, die Lösungskrise hauptsächlich äusserlich ausgetragen werden. Zusätzlich vermindert sich das Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen durch die konfliktträchtige Raumeignung.
- Jugendliche mit unklarer Lebensperspektive haben ein signifikant höheres Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen als solche, die schon klare Lebens- oder Berufsziele entwickelt haben. Dies stützt unsere Forschungshypothese, indem eine unklare Lebensperspektive als Indiz für eine starke Identitätskrise gewertet werden kann.
- Das Schulniveau scheint für das Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum wichtig zu sein, was wir auf die Unterschiede der Arbeitsbelastung auf den verschiedenen Stufen zurückführen. Diese Variable wird für die weiteren Ausführungen keine Bedeutung mehr spielen. Es können keine theoretisch fundierten Rückschlüsse auf das Konstrukt der Adoleszenzkrise gezogen.

9.8 Implikationen für das theoretische Konstrukt Adoleszenzkrise

Es wurde angenommen, dass das Gesamtkonstrukt der Adoleszenzkrise einen statistisch signifikanten positiven Zusammenhang mit dem Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum aufweist. Dies bewahrheitete sich nur teilweise. Während das Konstrukt Identitätskrise den erwarteten Zusammenhang weitgehend bestätigen konnte, verhielt sich die Variable

Lösungskrise entgegen der in der Forschungshypothese geäußerten Vermutung. Diese Tatsache führt dazu, dass die Kohärenz des Gesamtkonstrukts Adoleszenzkrise in Frage gestellt wird.

Die Lösungskrise wurde über einen einzigen Index gemessen, welcher Items vereint, die alle auf Konflikte mit Autoritätspersonen zielen. Der negative Zusammenhang bestätigt also eindeutig, dass eine starke Lösungskrise kein starkes Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen (Freiräume in Sinne konkreter, öffentlicher Räume, die Aneignungsqualitäten in sich bergen) nach sich zieht. Die Identitätskrise wurde über mehrere Indizes gemessen, wobei „Sinnkrise“, „Einstellungsänderung“ und „Positive Dimension des Selbstbildes“ am stärksten zu gewichten sind, da sie zentrale Bereiche der Identitätskrise abfragen und am meisten Informationen vereinen. Während die Sinnkrise keine statistische Signifikanz erreicht, wird der positive Zusammenhang zwischen dem Konstrukt Identitätskrise und dem Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum durch die Indikatoren Einstellungsänderung und positive Dimension des Selbstbildes voll und ganz bestätigt. Eine starke Identitätskrise sagt also ein starkes Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum voraus.

Diese Erkenntnis führt dazu, dass die behauptete inhaltliche Konsistenz von Lösungs- und Identitätskrise von der Regressionsanalyse widerlegt wird. Die Adoleszenzkrise in Bezug auf Aneignung von Freiraum darf in vorliegender Analyse also nicht als homogenes Konstrukt angesehen werden. Es ist eine Unterscheidung der Auswirkung von Lösungs- und Identitätskrise auf das Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum notwendig. Auch Döbert und Nunner-Winkler (1979:86) halten fest, dass eine Lösungskrise nicht zwingend eine Identitätskrise nach sich zieht – es muss also nicht zwingend von einer Einheit dieser beiden Konstrukte ausgegangen werden. Jedoch halten die Autoren fest, dass einer starken Identitätskrise eine starke Lösungskrise vorausgeht, da die Findung der eigenen Identität auch eine Distanzierung von den elterlichen Wertvorstellungen voraussetzt (Döbert und Nunner-Winkler 1979:86).

9.9 Weitere theoretische Implikationen

Weiter oben wurden die unerwarteten Zusammenhänge zwischen dem Acting Out Behaviour, bzw. der Lösungskrise und dem Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen besprochen. Es wurde argumentiert, dass eine äusserliche Auslebung der Adoleszenzkrise durch Acting Out kein Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum nach sich zieht, da alleine durch jenes Verhalten schon Freiräume erschlossen und besetzt werden können. Eine entsprechende

Argumentation liess sich für die Lösungskrise aufbauen: Konflikte mit Autoritätspersonen werden hauptsächlich äusserlich ausgetragen (das heisst auf der Verhaltensebene). Durch dieses äusserliche Konfliktverhalten gelingt es Jugendlichen, Freiräume zu besetzen, wodurch das Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen gar nicht oder nur schwach ausgeprägt wird.

Diese Überlegung birgt zweierlei theoretische Anregungen in sich. Erstens legt sie die Annahme nahe, dass der in vorliegender Arbeit verwendete Freiraum-Begriff zu eng gefasst ist, um auch nicht-materielle, also bloss verhaltensbezogene Freiräume zu erfassen. Der Begriff des Freiraum wie er von Deinet und Frey (2005:9; 2004:223) verwendet wird, könnte in Richtung einer übertragenen Bedeutung von Raum weiterentwickelt werden. Demnach wären Freiräume nicht nur konkrete, sinnbeladene Orte, die zur Aneignung geeignet sind, sondern auch „Verhaltensräume“, „geistige Räume“, Normen- und Werteräume, aber auch interaktive Räume im Internet wie Foren, Chaträume, usw. Diese Überlegungen können nach weiterer Prüfung für die sozialräumliche Jugendarbeit interessant werden, insofern neue Fokusbereiche erschlossen werden können.

Auf der anderen Seite wurde weiter oben argumentiert, dass äusserliches Konfliktverhalten (Autoritätskonflikte oder Acting Out) einen negativen Einfluss auf das Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen hat. Soziologische und psychologische Konflikttheorien könnten durch diesen Zusammenhang inspiriert werden neue Konfliktdimensionen zu entdecken: wie gestalten sich verschiedene Arten von Konflikten in Bezug auf den Raum (materiell, werte-/norm-definiert)? Aber auch für die Sozialarbeit, bzw. sozialräumliche Jugendarbeit könnten die räumlichen Implikationen von Konflikten von Bedeutung sein, angedeutet durch die Frage: was hat das Angebot an Freiräumen für einen Einfluss auf die Austragungsart von Konflikten (innerlich, äusserlich, Acting Out, Lösungs- und Identitätskonflikte, usw.), insbesondere in Bezug auf problematisches Konfliktverhalten?

9.10 Relevanz des Zusammenhangs zwischen krisenhafter Identitätsbildung in der Adoleszenz und Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen für die sozialräumliche Jugendarbeit

Der empirisch bestätigte Zusammenhang zwischen Identitätskrise und Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum legitimiert den im ersten Teil dieser Arbeit geleisteten Brückenschlag zwischen den Theorien über Adoleszenzkrise, Aneignung und Sozialraum, bzw. Freiraum. Die bestätigte Hypothese ist jedoch nicht nur aus theoriebildender Hinsicht von Bedeutung, sondern kann auch für die praktische Sozialarbeit, bzw. für die

sozialräumliche Jugendarbeit fruchtbar gemacht werden: dieses verknüpfte theoretische Wissen wird für sie dann relevant, wenn sie im Zuge der Konzeptentwicklung für eine Jugendarbeitsstelle die Lebenswelt der Jugendlichen zu „erforschen“ beginnt. Deinet (1999) unterscheidet vier Schritte in der Konzeptentwicklung der sozialräumlichen Jugendarbeit: (1) Lebensweltanalyse, (2) Analyse des Ortes der Jugendarbeit als Aneignungsraum, (3) Entwicklung konzeptioneller Differenzierung, (4) Konzeptevaluation und -qualifikation. Die Relevanz des Wissens über den Zusammenhang zwischen Identitätskrise und Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum ist nun vor allem für die Lebensweltanalyse wichtig.

Die Lebensweltanalyse wird durchgeführt, um die Lebenswelten der Jugendlichen, Mädchen, Jungen, Gruppen und Cliques mittels qualitativen Vorgehens zu erkunden. Lebensweltanalysen gelten als Bedarfsermittlung und Grundlage der Ziel- und Massnahmenformulierung im Rahmen der Konzeptentwicklung der offenen Jugend- und Kinderarbeit (Deinet und Krisch 2002:38-39). Um die Lebensweltanalyse planen, fokussieren und die Ergebnisse (zumindest zum Teil) interpretieren zu können, ist die sozialräumliche Jugendarbeit darauf angewiesen, spezifisches Wissen zur Hand zu haben, welches die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu erklären vermag. Deinet stellt in seinem Buch „Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der offenen Kinder- und Jugendarbeit“ (1999) eine Auswahl an Grundwissen zur Verfügung, das sich auf verschiedene Dimensionen bezieht:

- 1 *Strukturbezogene Dimensionen* gehen von „harten“ Bedingungen, also von stofflichen Strukturen der Lebenswelt und deren Auswirkungen auf Aneignungsprozesse, wie etwa der Einschränkung des Handlungsraumes von Kindern und Jugendlichen in der Grossstadt, aus.
- 2 *Subjektbezogene Dimensionen* sind Bedingungen wie Alter, Geschlecht oder Ethnie, die sich auf das Individuum beziehen (Deinet 1999:43).

Es ist zu erwarten, dass die lebensweltlichen Erfahrungen der Jugendlichen mit diesem Wissensstock ausreichend zu deuten sind. Wie im Theorieteil ausführlich ausgeführt ist, erklärt Deinet die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mittels des Aneignungskonzepts. Wir haben jedoch gezeigt, dass in diesem Konzept eine wichtige Dimension ausgeklammert wird, welche für die lebensweltliche Erfahrung in der Adoleszenz prägend ist: die *Krisenhaftigkeit* der Identitätsentwicklung. Im Hintergrundwissen für die

Konzeptentwicklung bzw. Lebensweltanalyse wird dies in Deinet (1999) nicht in entsprechender Weise thematisiert.

Durch diese hier geleistete und empirisch überprüfte Theorieentwicklung kann diese Lücke geschlossen werden. In diesem Sinne soll die vorliegende Arbeit den theoretischen Hintergrund der sozialräumlichen Jugendarbeit ergänzen. Der Hypothesentest zeigt einerseits, dass das Wissen über die *krisehafte* Identitätsbildung für die Aneignungstheorie und damit für die sozialräumliche Jugendarbeit, die mit diesem Konzept arbeitet, relevant ist. Andererseits wurde durch die Zusammenführung der verschiedenen Theoriestränge die Anschlussfähigkeit des Ansatzes der Adoleszenzkrise an das Aneignungskonzept Deinet gewährleistet.

Wir sehen das Wissen über die krisenhafte Identitätsbildung während der Adoleszenz als *einen* Erklärungsansatz für die Aneignung von Freiraum *unter anderen*; als einen ergänzenden Teil, der bislang gefehlt hat. Nicht nur die vielen überzeugenden Erklärungsansätze von Deinet (1999) machen dies deutlich, auch die empirische Überprüfung unserer Forschungshypothese legt uns diesen Schluss nahe: Nur ein geringer Teil des Bedürfnisses nach Aneignung von Freiraum kann durch unser theoretisches Konstrukt der Identitätskrise erklärt werden (siehe Anhang 4, Tabelle 8.1). Die Erklärung des grossen Restes muss durch andere theoretische Zusammenhänge, die auf Aneignung von Freiraum verweisen, erbracht werden.

Während das Wissen, wie es von Deinet im oben erwähnten Buch zusammengestellt wurde, direkt das Aneignungsverhalten Jugendlicher und Kinder zu erklären versucht, erklärt das Wissen über die krisenhafte Identitätsbildung während der Adoleszenz in diesem Beitrag das *Bedürfnis* nach Aneignung von Freiräumen. Es ist aber nur sinnvoll, dieses Bedürfnis als handlungsanleitend zu verstehen, wenn man erstens davon ausgeht, dass das Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum als Handlungsmotiv gilt und zweitens dieses Handlungsmotiv nach Möglichkeit in konkrete Handlungen umgesetzt wird. Nur dann kann man davon ausgehen, dass die Identitätskrise das Aneignungsverhalten der Jugendlichen, welches sich räumlich ausdrückt, direkt beeinflusst.

9.11 Veranschaulichung der Relevanz der Adoleszenzkrise für die Lebensweltanalyse

Das Wissen über die Identitätskrise in der Adoleszenz ist also neben anderen Wissenssträngen wesentlich bei der Interpretation von Lebensweltanalysen, bzw. bei der Ausarbeitung der Fragestellungen und der Schwerpunktsetzung eben solcher. Es bildet damit u.a. die Basis für die Zielformulierung einer jugendarbeiterischen Intervention und fließt damit schlussendlich in die konkrete Praxis der Jugendarbeit mit ein.

Um die Bedeutung der Theorie der Identitätskrise (in Bezug auf räumliche Aneignungsprozesse) für die jugendarbeiterische Konzeptentwicklung zu veranschaulichen, werden hier kurze Beispiele angeführt, wie sie für die Lebensweltanalyse nutzbar gemacht werden kann. Es handelt sich dabei um Fragestellungen, die in der Interpretation der Resultate einer Lebensweltanalyse oder aber in der Erarbeitung der Fragestellung einer solchen gestellt werden könnten. Fragestellungen in der Lebensweltanalyse thematisieren immer das beobachtbare Verhalten der Jugendlichen im Raum:

- In Bezug auf die qualitativ und quantitativ veränderten Rollenanforderungen interessiert: *Welche räumlichen Bedürfnisse haben Jugendliche, die verunsichert auf neue Verhaltensanforderung der Gesamtgesellschaft reagieren? Wie erfahren Jugendliche mit einer starken Identitätskrise ihre Lebenswelt? Welche Aneignungsprozesse werden aufgrund der Überforderung durch die neuen Rollenerwartungen verhindert oder gefördert?*
- In Bezug auf den tentativen Erwachsenenstatus interessiert: *Welche Räume der Erwachsenenwelt sind für Jugendliche von besonderer Bedeutung? Wie sehen die Zugänge oder Barrieren auf dem Weg zu diesen Räumen aus? Wie nehmen die Jugendlichen die Erwachsenenwelt wahr?*
- In Bezug auf die übersteigerte Selbstreflexion interessiert: *In welchem Ausmass fallen reale räumliche Strukturen und empfundene, utopische Strukturen auseinander? Welche Konsequenzen hat dies für die Möglichkeiten der Raumaneignung? Welches Frustrationspotential birgt ein allfälliges Auseinanderklaffen? Welche räumlichen Anforderungen werden von den Jugendlichen (implizit) gestellt oder gewünscht, um die Phase utopischer Gesellschaftskonstruktionen optimal zu durchleben?*

10 Schlusswort

Jugendliche im Wandel vom Kindsein zum Erwachsenenendasein erleben grosse Umbrüche und Umwälzungen in der Organisation ihrer Persönlichkeit, die als Adoleszenzkrise erfahren werden können. In dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass die Identitätskrise als Teil des Konzeptes der Adoleszenzkrise konkrete Ausprägungen im sozialräumlichen Verhalten der Jugendlichen aufweist. Diese Gegebenheit wurde nachgewiesen, indem die Adoleszenzkrise in Zusammenhang mit dem Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen gestellt wurde. Das Wissen über die Identitätskrise wird deshalb für die sozialräumliche Jugendarbeit relevant. Es fliesst als strukturierendes und fokussierendes Element bei der Erarbeitung und Interpretation von Lebensweltanalysen ein. Dabei ist die Lebensweltanalyse als erster Schritt in der Konzeptentwicklung für sozialräumliche Jugendarbeitsstellen zu betrachten.

Obwohl es Anzeichen dafür gibt, dass in der heutigen Zeit die Adoleszenzkrise aufgrund gesellschaftlichen Wandels schwieriger zu lösen ist und deshalb Freiräume um so wichtiger werden, besteht die Tendenz, ebenjene zum Verschwinden zu bringen. Hier setzt die sozialräumliche Jugendarbeit mit ihrer Konzeptentwicklung, Ziel- und Schwerpunktsetzung an und versucht die Debatte über Freiräume für Jugendliche zu etablieren. Die Rede von Adoleszenzkrise und der „Jugend ohne Räume“, die von der Jugendarbeit auch thematisiert werden muss, darf nicht zur Folge haben, dass man nur Defizite der Jugendlichen und ihrer Lebensphase im Auge hat. Die Jugendphase hält viele grosse Überraschungen bereit und bedeutet für viele Jugendliche eine spannende Entdeckungsfahrt in eine neue Welt. Die neuen Rollen, welche darauf warten, erschlossen und erlernt zu werden, sind mit einer grossen Kompetenzerweiterung verbunden: Jugendliche lernen sehr viel in dieser Zeit. Dies ist jedoch kein schulisches Lernen, sondern Lernen am Projekt Leben; ein informelles Lernen, welches dem Jugendlichen unmittelbar zugute kommt. Auch wenn die dafür notwendigen Freiräume knapp werden und eine unterstützende Intervention gewünscht ist: die vorliegende Arbeit zeigt, dass sich die Jugendlichen die Räume, welche sie benötigen, teilweise auch selbst erobern und sie mit den Symbolen ihrer spezifischen Subkulturen prägen. Dies führt manchmal zu erstaunlichen, erfreulichen und lustigen Raumgestaltungen, man denke nur an gut gestaltete Sprayerlocations, an Musikübungsräume (welche durch die Musik und den entsprechenden Lebensstil gestaltet werden) oder an Unterführungen, welche oft Gegenstand künstlerischer Jugendprojekte werden. Eine allzu negative Sicht der Lage der Jugendlichen unter Ausblendung der Potentiale, die sich heutzutage (zum Beispiel im interaktiven Raum) bieten und die in den Jugendlichen selbst vorhanden sind, ginge an der Realität vorbei.

Eine weitere Schlussbemerkung gilt der erstaunlichen Vereinbarkeit der Theoriestränge „Adoleszenzkrise“ beziehungsweise dem „interaktionistischer Sozialisationsansatz“ und dem „sozialräumlichen Ansatz der Jugendarbeit“. Die theoretische Vorarbeit und die Entwicklung von Fragestellung und Hypothese wurden durch den weitgehenden Zusammenfall der Theorien enorm erleichtert. Die genauen Übereinstimmungen geben auch Anreize, weitere Forschungen in diese Richtung zu betreiben. Als Ausblick dürfte unter anderem die Integration der eigentätigen Auseinandersetzung mit der gegenständlichen Umwelt in die Theorie des kommunikativen Handelns nach Habermas gelten, um der Kritik der Einseitigkeit entgegenzuwirken. Die umgekehrte Integration des Konzeptes der Adoleszenzkrise in den sozialräumlichen Ansatz, wie sie zu gewissem Ausmasse von uns geleistet wurde, hat ebenso ihr Potential: aus dieser Synthese können entscheidende und neue Impulse für die sozialpädagogische und sozialarbeiterische Praxis eingefangen werden. Die Synthese in dieser Arbeit ist noch lange nicht abschliessend und kann auf weiteren Ebenen und mit weiteren interessanten Resultaten fortgetrieben werden. In diesem Sinne hoffen wir mit unserer Arbeit innovative und kreative Inputs zu geben für die Theorieentwicklung und Praxisanleitung in der Sozialen Arbeit.

11 Literaturverzeichnis

- Baltes, Bernhard (2006). *Lineare Regressionsanalyse mit SPSS*. Zugriff am 26.6.2007 auf www.uni-trier.de/urt/user/baltes/docs/linreg/linreg.pdf.
- Baumgart, Franzjörg (1997). Ich-Identität als Ziel der Sozialisation. In: Baumgart, Franzjörg (Hg.). *Theorien der Sozialisation*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bezirksamt Neukölln, Abteilung Jugend und Sport (1998). *Befragung der Neuköllner Jugendlichen*. Zugriff am 2. Mai 2007 auf <http://www.neukoelln-jugend.de/freizeitstudie>.
- Bühl, Achim und Peter Zöfel (2005). *SPSS 12. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. (Vol. 9). München: Pearson Studium.
- Deinet, Ulrich (1999). *Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Opladen: Leske + Budrich.
- Deinet, Ulrich (2005). *Aneignung der Lebenswelt - Entwicklungsaufgabe der Teenies*. Zugriff am 17.05.2007 auf www.lwl.org/.../datei-download/LJA/jufoe/983524482/Betr_10_14/teenies/1125404861_0/Deinet_Aneignung.pdf.
- Deinet, Ulrich (o.J.). *Der sozialräumliche Blick auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen*. Institut für soziale Arbeit e.V., Münster. Zugriff am 12.5.07 auf www.isa-muenster.de/pdf/5_InstitutUnterstuetzung.pdf.
- Deinet, Ulrich und Richard Krisch (2002). *Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Döbert, Rainer und Gertrud Nunner-Winkler (1979). *Adoleszenzkrise und Identitätskrise*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen EKKJ (2005). *...und dann ist der Tag vorbei! Freie Zeit, Freiraum und Bewegung für Kinder und Jugendliche*. Bern auf www.ekkj.ch/c_data/d_05_rap_Freiraum.pdf?PHPSESSID=98668c0d3ca199e0e0e95e1ceeb058a5.

- Erikson, Erik Homburger (1966). *Identität und Lebenszyklus* (Vol. 15). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Europäische Kommission (2002). *Fragebogen „Partizipation“*. Resolution der Europäischen Kommission. Generaldirektion Bildung und Kultur, Brüssel. Zugriff am 2. Mai 2007 auf http://www.u26.de/eumfrage/euoriginal/EU_Fragebogen_Partizipation.pdf
- Frey, Oliver (2004). Urbane öffentliche Räume als Aneignungsräume. Lernorte eines konkreten Urbanismus? In: Deinet, Ulrich und Christian Reutlinger (Hg.). *"Aneignung" als Bildungskonzept in der Sozialpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gemeinde Seon (2006). *Seon Online*. Internetseite. Seon: Zugriff am 17. November 2006 auf www.seon.ch.
- Habermas, Jürgen (1968). Stichworte zu einer kritischen Rollentheorie. In: Baumgart, Franzjörg (Hg.). *Theorien der Sozialisation*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Habermas, Jürgen (1976). Zur Entwicklung von Ich-Identität. In: Baumgart, Franzjörg (Hg.). *Theorien der Sozialisation*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Habermas, Jürgen (1985). *Theorie des kommunikativen Handelns* (Vol. I + II). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Henecka, Hans Peter (1993). *Grundkurs Soziologie* (Vol. 4). Opladen: Leske Verlag + Budrich GmbH.
- Holzkamp, Klaus (1984). *Kritische Psychologie und phänomenologische Psychologie. Der Weg der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft*. Zugriff am 17.05.2007 auf <http://www.kritische-psychologie.de/texte/kh1984c.pdf>.
- Hurrelmann, Klaus und Mathias Albert (2002). *Aufstieg statt Ausstieg - 14. Shell Jugendstudie zeigt Wertewandel bei Heranwachsenden*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Ming, Lea, Florentin Jäggi, Stefanie Wirz und Luzius vonGunten (2007). *Erhebung des Bedarfes an Jugendarbeit in der Gemeinde Seon*.
- Möller, Renate (2004). Klassische Vorstellungen des Rollenhandelns. Zugriff am 20.04.2007 auf <http://www.uni->

bielefeld.de/paedagogik/Seminare/moeller02/06rollentheorie/Rollentheorie.html.

Ogris, Günter, Ingrid Kromer und Reinhard Zuba (2001). *Dornbirner Jugendstudie 2001*. Jugendabteilung der Stadt Dornbirn, Dornbirn. Zugriff am 4. Mai 2007 auf http://www.jugendstudie.at/db_jugendstudie_2001_screen.pdf

Pallant, Julie (2001). *SPSS Survival Manual. A step to step guide to data analysis using SPSS*. Maidenhead: Open University Press.

Reese-Schäfer, Walter (2001). *Jürgen Habermas*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Reinders, Heinz (2005). Jugend. Werte. Zukunft. Wertvorstellungen, Zukunftsperspektiven und soziales Engagement im Jugendalter. *Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg, 14*.

Rolff, Hans-Günter und Peter Zimmermann (1985). *Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter*. Weinheim: Beltz Verlag.

Scheuch, Doris (2006). Statistische Kennwerte der Gemeinde Seon, 24. August 2006. Aarau.

Schief, Sebastian (2006). *Statistik II: Korrelation und Regression*. Vorlesungsskript. Departement für Sozialarbeit und Sozialpolitik, Freiburg i. Ue.

Statistisches Amt Aargau (2003). *Volkszählung 2000. Band 1: Bevölkerungsstruktur*. Heft 156. Statistisches Amt Aargau, Aarau.

Tabachnik, Barbara G. und Linda S. Fidell (2001). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.

Tillmann, Klaus-Jürgen (1989). *Sozialisationstheorien: Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuchverlag.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2004). *Sozialisationstheorien: Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung* (Vol. 13). Reinbek: Rowolth Taschenbuch Verlag.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2006). *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung* (Vol. 14). Reinbek: Rowolth Taschenbuch Verlag.

Veith, Hermann (o.J.). Sozialisationstheorie. Zugriff am 20.04.2007 auf

<http://www.familienhandbuch.de/cms/Kindheitsforschung-Sozialisationstheorie.pdf>.

Wagnières, Jean-Claude (2003). Sozialisation. In: Carigiet, Erwin, Ueli Mäder und Jean-Michel Bonvin (Hg.). *Wörterbuch der Sozialpolitik*. Zürich Rotpunktverlag.

Weinbach, Robert W. und Richard M. Grinnell (2000). *Statistik für soziale Berufe*. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.

Wettstein, Heinz und Alfred Steiner (2001). *Jugendkonzept*. Büro WeSt AG, Fislisbach.

12 Anhang 1: Tabellen und Graphiken

Tabelle 7.1: Ich kann mich durchsetzen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nie	5	1.4	1.5	1.5
	Selten	103	29.7	31.6	33.1
	Öfters	178	51.3	54.6	87.7
	Sehr häufig	40	11.5	12.3	100.0
	Gesamt	326	93.9	100.0	
Fehlend		21	6.1		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.2: Es gibt Streit.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nie	24	6.9	7.3	7.3
	Selten	147	42.4	44.5	51.8
	Öfters	127	36.6	38.5	90.3
	Sehr häufig	32	9.2	9.7	100.0
	Gesamt	330	95.1	100.0	
Fehlend		17	4.9		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.3: Ich akzeptiere den Entscheid der Eltern/Erziehungsberechtigten.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nie	10	2.9	3.1	3.1
	Selten	100	28.8	30.9	34.0
	Öfters	148	42.7	45.7	79.6
	Sehr häufig	66	19.0	20.4	100.0
	Gesamt	324	93.4	100.0	
Fehlend		23	6.6		
Gesamt		347	100.0		

Graphik 7.1: „Ich akzeptiere den Entscheid der Eltern / Erziehungsberechtigten.“

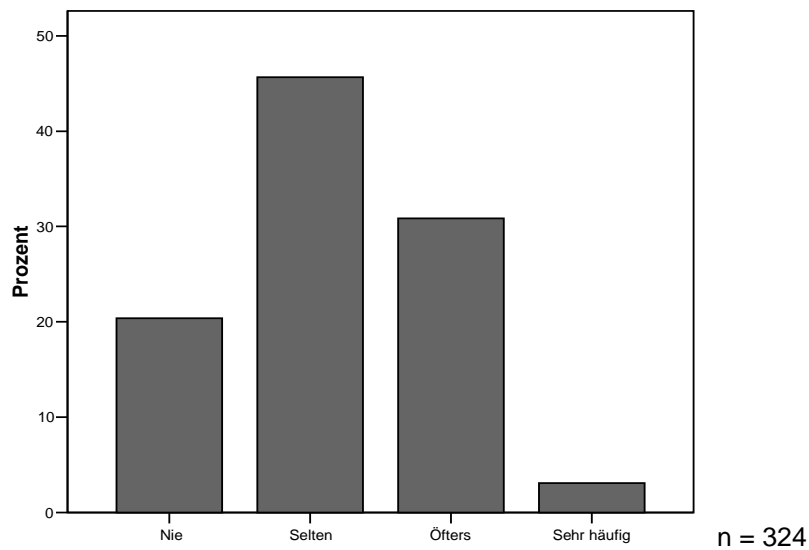


Tabelle 7.4: Ich diskutiere mit meinen Eltern/ Erziehungsberechtigten über ihren Entscheid.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nie	20	5.8	6.1	6.1
	Selten	72	20.7	22.1	28.2
	Öfters	156	45.0	47.9	76.1
	Sehr häufig	78	22.5	23.9	100.0
	Gesamt	326	93.9	100.0	
Fehlend		21	6.1		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.5: Meine Eltern/Erziehungsberechtigten mischen sich zu oft in mein Leben ein.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	43	12.4	13.1	13.1
	Trifft eher nicht zu	163	47.0	49.7	62.8
	Trifft eher zu	91	26.2	27.7	90.5
	Trifft voll und ganz zu	31	8.9	9.5	100.0
	Gesamt	328	94.5	100.0	
Fehlend		19	5.5		
Gesamt		347	100.0		

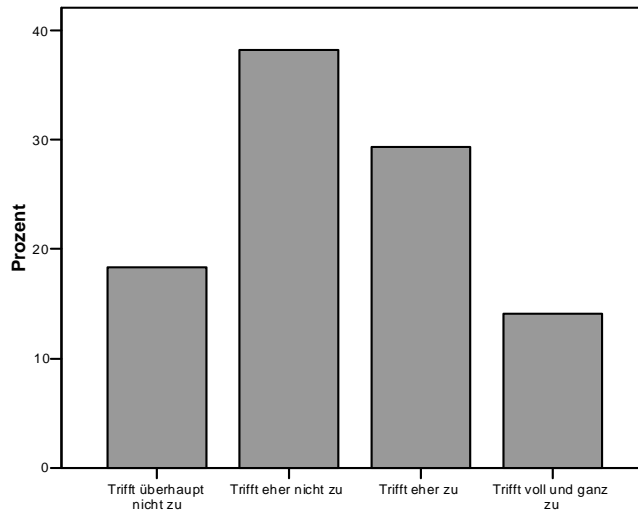
Tabelle 7.6: Es gibt Bereiche, die meine Eltern/Erziehungsberechtigten nichts angehen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	16	4.6	4.9	4.9
	Trifft eher nicht zu	64	18.4	19.6	24.5
	Trifft eher zu	104	30.0	31.8	56.3
	Trifft voll und ganz zu	143	41.2	43.7	100.0
	Gesamt	327	94.2	100.0	
Fehlend		20	5.8		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.7: Ich habe das Gefühl, dass meine Eltern/Erziehungsberechtigten nicht verstehen, dass ich allmählich erwachsen werde.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	60	17.3	18.3	18.3
	Trifft eher nicht zu	125	36.0	38.2	56.6
	Trifft eher zu	96	27.7	29.4	85.9
	Trifft voll und ganz zu	46	13.3	14.1	100.0
	Gesamt	327	94.2	100.0	
Fehlend		20	5.8		
Gesamt		347	100.0		

Graphik 7.2: Gefühl des Unverständnis der Eltern gegenüber des eigenen Erwachsenenwerdens



n = 327

Tabelle 7.8: Ich komme mit meinem Lehrer / meiner Lehrerin / meinem Ausbilder / meiner Ausbilderin gut zurecht.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	16	4.6	4.9	4.9
	Trifft eher nicht zu	42	12.1	13.0	17.9
	Trifft eher zu	137	39.5	42.3	60.2
	Trifft voll und ganz zu	129	37.2	39.8	100.0
	Gesamt	324	93.4	100.0	
Fehlend		23	6.6		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.9: Manchmal habe ich das Bedürfnis, mich Autoritätspersonen (Eltern, Lehrer, Ausbilder...) zu widersetzen, obwohl ich weiss, dass sie im Recht sind.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	39	11.2	12.0	12.0
	Trifft eher nicht zu	134	38.6	41.1	53.1
	Trifft eher zu	115	33.1	35.3	88.3
	Trifft voll und ganz zu	38	11.0	11.7	100.0
	Gesamt	326	93.9	100.0	
Fehlend		21	6.1		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.10: Jeder und jede kann sein Lebens sinnvoll gestalten.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	10	2.9	3.0	3.0
	Trifft eher nicht zu	26	7.5	7.9	10.9
	Trifft eher zu	142	40.9	43.2	54.1
	Trifft voll und ganz zu	151	43.5	45.9	100.0
	Gesamt	329	94.8	100.0	
Fehlend		18	5.2		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.11: Ich denke oft darüber nach was der Sinn meines Lebens ist.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	53	15.3	16.1	16.1
	Trifft eher nicht zu	129	37.2	39.2	55.3
	Trifft eher zu	98	28.2	29.8	85.1
	Trifft voll und ganz zu	49	14.1	14.9	100.0
	Gesamt	329	94.8	100.0	
Fehlend		18	5.2		
Gesamt		347	100.0		

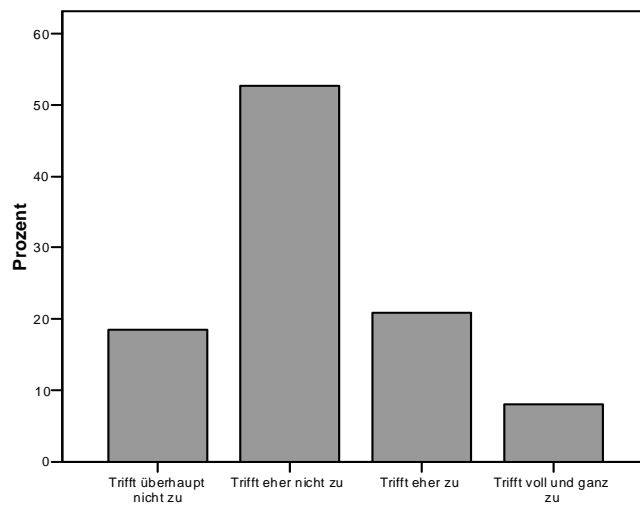
Tabelle 7.12: Mit meinen FreundInnen diskutiere ich oft über den Sinn unseres Daseins.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	142	40.9	43.0	43.0
	Trifft eher nicht zu	127	36.6	38.5	81.5
	Trifft eher zu	43	12.4	13.0	94.5
	Trifft voll und ganz zu	18	5.2	5.5	100.0
	Gesamt	330	95.1	100.0	
Fehlend		17	4.9		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.13: Wenn ich über den Sinn meines Lebens nachdenke, werde ich oft unruhig und betrübt.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	62	17.9	18.5	18.5
	Trifft eher nicht zu	177	51.0	52.7	71.1
	Trifft eher zu	70	20.2	20.8	92.0
	Trifft voll und ganz zu	27	7.8	8.0	100.0
	Gesamt	336	96.8	100.0	
Fehlend		11	3.2		
Gesamt		347	100.0		

Graphik 7.3: Unruhe- und Betrübtheitsgefühl, wenn über den Sinn des Lebens nachgedacht wird



n = 336

Tabelle 7.14: Ich habe schon mal darüber nachgedacht, mich umzubringen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	227	65.4	67.8	67.8
	Trifft eher nicht zu	50	14.4	14.9	82.7
	Trifft eher zu	27	7.8	8.1	90.7
	Trifft voll und ganz zu	31	8.9	9.3	100.0
	Gesamt	335	96.5	100.0	
Fehlend		12	3.5		
Gesamt		347	100.0		

Graphik 7.4: Weisst du schon welchen Beruf du erlernen willst?

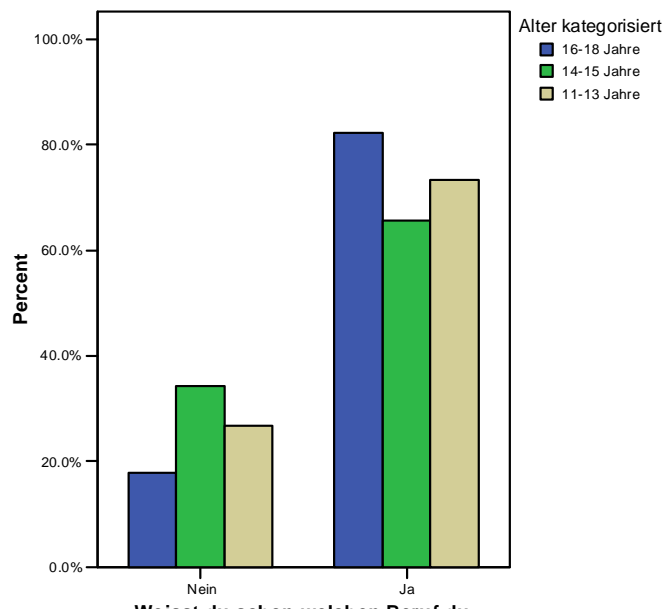
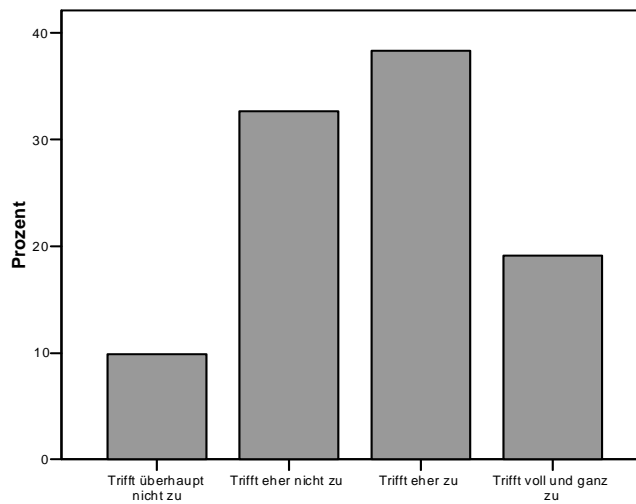


Tabelle 7.15: Ich überlege mir oft, was ich in 10 Jahren machen werde.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	33	9.5	9.9	9.9
	Trifft eher nicht zu	109	31.4	32.6	42.5
	Trifft eher zu	128	36.9	38.3	80.8
	Trifft voll und ganz zu	64	18.4	19.2	100.0
	Gesamt	334	96.3	100.0	
Fehlend		13	3.7		
Gesamt		347	100.0		

Graphik 7.5: „Ich überlege mir oft, was ich in 10 Jahren machen werde.“



n = 334

Tabelle 7.16: Das Leben kann man nicht planen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	25	7.2	7.6	7.6
	Trifft eher nicht zu	102	29.4	31.0	38.6
	Trifft eher zu	128	36.9	38.9	77.5
	Trifft voll und ganz zu	74	21.3	22.5	100.0
	Gesamt	329	94.8	100.0	
Fehlend		18	5.2		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.17: Die meisten Probleme lassen sich lösen, wenn man nur nicht zu früh aufgibt.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	5	1.4	1.5	1.5
	Trifft eher nicht zu	17	4.9	5.1	6.6
	Trifft eher zu	193	55.6	58.1	64.8
	Trifft voll und ganz zu	117	33.7	35.2	100.0
	Gesamt	332	95.7	100.0	
Fehlend		15	4.3		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.18: Ich möchte mal eine Familie und Kinder haben.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	8	2.3	2.4	2.4
	Trifft eher nicht zu	30	8.6	9.1	11.6
	Trifft eher zu	133	38.3	40.5	52.1
	Trifft voll und ganz zu	157	45.2	47.9	100.0
	Gesamt	328	94.5	100.0	
Fehlend		20	19	5.5	
Gesamt		347	347	100.0	

Tabelle 7.19: Karriere zu machen ist mir nicht wichtig.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	76	21.9	23.2	23.2
	Trifft eher nicht zu	130	37.5	39.8	63.0
	Trifft eher zu	93	26.8	28.4	91.4
	Trifft voll und ganz zu	28	8.1	8.6	100.0
	Gesamt	327	94.2	100.0	
Fehlend		20	5.8		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.20: Mädchen/Jungen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nein	74	21.3	22.8	22.8
	Ja	250	72.0	77.2	100.0
	Gesamt	324	93.4	100.0	
Fehlend		23	6.6		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.21: Schule/Ausbildung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nein	75	21.6	23.2	23.2
	Ja	248	71.5	76.8	100.0
	Gesamt	323	93.1	100.0	
Fehlend		24	6.9		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.22: Liebe

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nein	91	26.2	28.2	28.2
	Ja	232	66.9	71.8	100.0
	Gesamt	323	93.1	100.0	
Fehlend		24	6.9		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.23: Aufmerksam

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	1	.3	.3	.3
	Trifft eher nicht zu	26	7.5	7.8	8.1
	Trifft eher zu	199	57.3	59.8	67.9
	Trifft voll und ganz zu	107	30.8	32.1	100.0
	Gesamt	333	96.0	100.0	
Fehlend		14	4.0		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.24: Selbstständig

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	1	.3	.3	.3
	Trifft eher nicht zu	19	5.5	5.7	6.0
	Trifft eher zu	170	49.0	50.9	56.9
	Trifft voll und ganz zu	144	41.5	43.1	100.0
	Gesamt	334	96.3	100.0	
Fehlend		13	3.7		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.25: Verlässlich

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	6	1.7	1.8	1.8
	Trifft eher nicht zu	73	21.0	22.2	24.0
	Trifft eher zu	142	40.9	43.2	67.2
	Trifft voll und ganz zu	108	31.1	32.8	100.0
	Gesamt	329	94.8	100.0	
Fehlend		18	5.2		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.26: Offen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	8	2.3	2.4	2.4
	Trifft eher nicht zu	39	11.2	11.8	14.2
	Trifft eher zu	166	47.8	50.3	64.5
	Trifft voll und ganz zu	117	33.7	35.5	100.0
	Gesamt	330	95.1	100.0	
Fehlend		17	4.9		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.27: Ehrlich

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	2	.6	.6	.6
	Trifft eher nicht zu	23	6.6	6.9	7.5
	Trifft eher zu	165	47.6	49.7	57.2
	Trifft voll und ganz zu	142	40.9	42.8	100.0
	Gesamt	332	95.7	100.0	
Fehlend		15	4.3		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.28: Kollegial

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	6	1.7	1.9	1.9
	Trifft eher nicht zu	48	13.8	15.1	17.0
	Trifft eher zu	152	43.8	47.8	64.8
	Trifft voll und ganz zu	112	32.3	35.2	100.0
	Gesamt	318	91.6	100.0	
Fehlend		29	8.4		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.29: Aggressiv

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gesamt	Trifft überhaupt nicht zu	96	27.7	28.9	28.9
	Trifft eher nicht zu	172	49.6	51.8	80.7
	Trifft eher zu	47	13.5	14.2	94.9
	Trifft voll und ganz zu	17	4.9	5.1	100.0
	Gesamt	332	95.7	100.0	
Fehlend		15	4.3		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.30: Verschlussen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	110	31.7	33.4	33.4
	Trifft eher nicht zu	148	42.7	45.0	78.4
	Trifft eher zu	56	16.1	17.0	95.4
	Trifft voll und ganz zu	15	4.3	4.6	100.0
	Gesamt	329	94.8	100.0	
Fehlend		18	5.2		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.31: Undiszipliniert

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	104	30.0	31.9	31.9
	Trifft eher nicht zu	161	46.4	49.4	81.3
	Trifft eher zu	51	14.7	15.6	96.9
	Trifft voll und ganz zu	10	2.9	3.1	100.0
	Gesamt	326	93.9	100.0	
Fehlend		21	6.1		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.32: Bequem

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	34	9.8	10.2	10.2
	Trifft eher nicht zu	96	27.7	28.9	39.2
	Trifft eher zu	140	40.3	42.2	81.3
	Trifft voll und ganz zu	62	17.9	18.7	100.0
	Gesamt	332	95.7	100.0	
Fehlend		15	4.3		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.33: Launisch

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	27	7.8	8.1	8.1
	Trifft eher nicht zu	143	41.2	42.9	51.1
	Trifft eher zu	129	37.2	38.7	89.8
	Trifft voll und ganz zu	34	9.8	10.2	100.0
	Gesamt	333	96.0	100.0	
Fehlend		14	4.0		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.34: Gleichgültig

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	57	16.4	17.5	17.5
	Trifft eher nicht zu	130	37.5	39.9	57.4
	Trifft eher zu	108	31.1	33.1	90.5
	Trifft voll und ganz zu	31	8.9	9.5	100.0
	Gesamt	326	93.9	100.0	
Fehlend		21	6.1		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.35: Vorlaut

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	45	13.0	13.7	13.7
	Trifft eher nicht zu	146	42.1	44.5	58.2
	Trifft eher zu	100	28.8	30.5	88.7
	Trifft voll und ganz zu	37	10.7	11.3	100.0
	Gesamt	328	94.5	100.0	
Fehlend		19	5.5		
Gesamt		347	100.0		

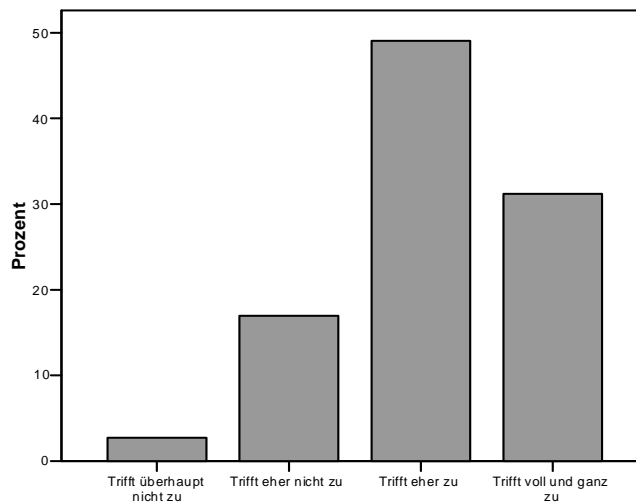
Tabelle 7.36: Beeinflussbar

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	34	9.8	10.4	10.4
	Trifft eher nicht zu	147	42.4	45.1	55.5
	Trifft eher zu	123	35.4	37.7	93.3
	Trifft voll und ganz zu	22	6.3	6.7	100.0
	Gesamt	326	93.9	100.0	
Fehlend		21	6.1		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.37: Ich bin zufrieden mit meinem Aussehen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	9	2.6	2.7	2.7
	Trifft eher nicht zu	56	16.1	17.0	19.7
	Trifft eher zu	162	46.7	49.1	68.8
	Trifft voll und ganz zu	103	29.7	31.2	100.0
	Gesamt	330	95.1	100.0	
Fehlend		17	4.9		
Gesamt		347	100.0		

Graphik 7.6: „Ich bin zufrieden mit meinem Aussehen.“



n = 330

Tabelle 7.38: Ich fühle mich attraktiver als meine Klassenkameraden/-innen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	67	19.3	20.6	20.6
	Trifft eher nicht zu	171	49.3	52.5	73.0
	Trifft eher zu	64	18.4	19.6	92.6
	Trifft voll und ganz zu	24	6.9	7.4	100.0
	Gesamt	326	93.9	100.0	
Fehlend		21	6.1		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.39: Es gibt viele Merkmale die typisch für mich sind.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	6	1.7	1.9	1.9
	Trifft eher nicht zu	71	20.5	22.0	23.8
	Trifft eher zu	167	48.1	51.7	75.5
	Trifft voll und ganz zu	79	22.8	24.5	100.0
	Gesamt	323	93.1	100.0	
Fehlend		24	6.9		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.40: Ich unterscheide mich deutlich von meinen Klassenkameraden/-innen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	32	9.2	9.8	9.8
	Trifft eher nicht zu	151	43.5	46.2	56.0
	Trifft eher zu	87	25.1	26.6	82.6
	Trifft voll und ganz zu	57	16.4	17.4	100.0
	Gesamt	327	94.2	100.0	
Fehlend		20	5.8		
Gesamt		347	100.0		

**Tabelle 7.41: Hast du schon einmal andere Drogen
(z.B. Ecstasy, Speed, Pilze, Kokain, Heroin,...) konsumiert?**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nie	323	93.1	97.0	97.0
	selten	4	1.2	1.2	98.2
	schon oft	6	1.7	1.8	100.0
	Gesamt	333	96.0	100.0	
Fehlend		14	4.0		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.42: Hast du schon einmal gekifft?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nie	279	80.4	84.0	84.0
	selten	26	7.5	7.8	91.9
	manchmal	13	3.7	3.9	95.8
	schon oft	14	4.0	4.2	100.0
	Gesamt	332	95.7	100.0	
Fehlend		15	4.3		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.43: Hast du schon einmal Zigaretten geraucht?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nie	209	60.2	62.8	62.8
	selten	52	15.0	15.6	78.4
	manchmal	29	8.4	8.7	87.1
	schon oft	43	12.4	12.9	100.0
	Gesamt	333	96.0	100.0	
Fehlend		14	4.0		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.44: Hast du schon einmal Alkohol getrunken?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nie	103	29.7	31.3	31.3
	selten	80	23.1	24.3	55.6
	manchmal	76	21.9	23.1	78.7
	schon oft	70	20.2	21.3	100.0
	Gesamt	329	94.8	100.0	
Fehlend		18	5.2		
Gesamt		347	100.0		

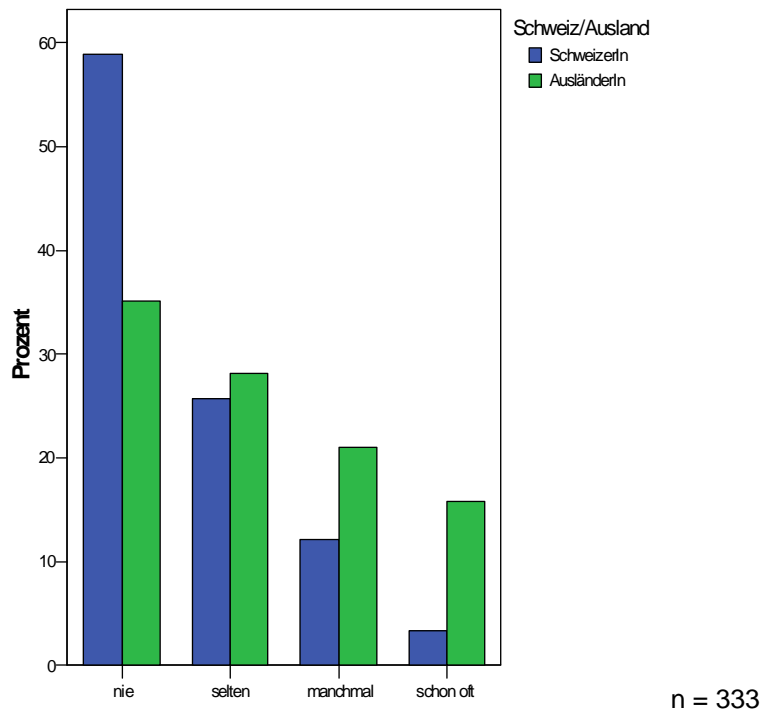
Tabelle 7.45: Hast du schon einmal an einer Schlägerei teilgenommen?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nie	183	52.7	55.0	55.0
	Selten	87	25.1	26.1	81.1
	manchmal	45	13.0	13.5	94.6
	Schon oft	18	5.2	5.4	100.0
	Gesamt	333	96.0	100.0	
Fehlend		14	4.0		
Gesamt		347	100.0		

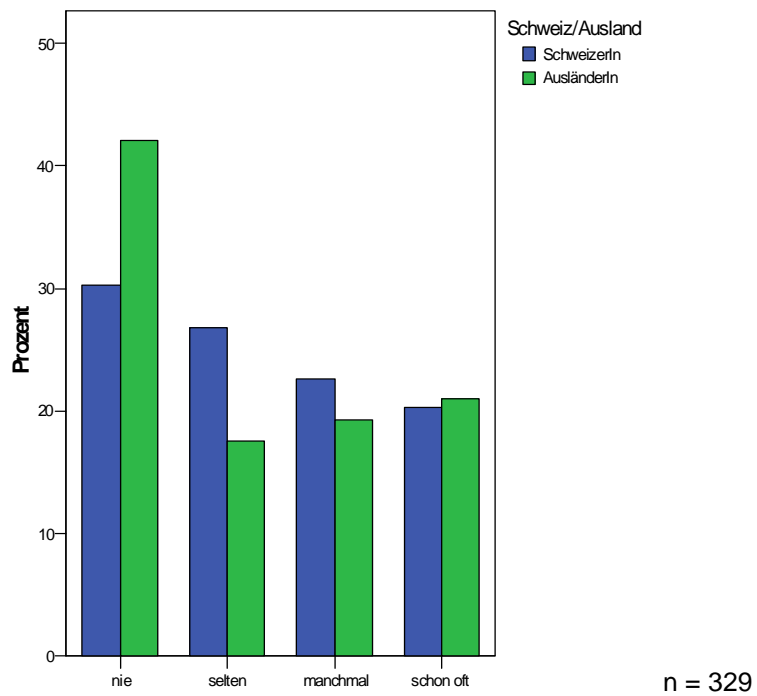
Tabelle 7.46: Hast du schon einmal etwas gestohlen?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nie	199	57.3	60.5	60.5
	Selten	95	27.4	28.9	89.4
	manchmal	19	5.5	5.8	95.1
	schon oft	16	4.6	4.9	100.0
	Gesamt	329	94.8	100.0	
Fehlend		18	5.2		
Gesamt		347	100.0		

Graphik 7.7: Teilnahme an Schlägereien nach Nationalität



Graphik 7.8: Alkoholkonsum nach Nationalität



Graphik 7.9: „Manchmal befürchte ich, dass aus mir nichts wird.“

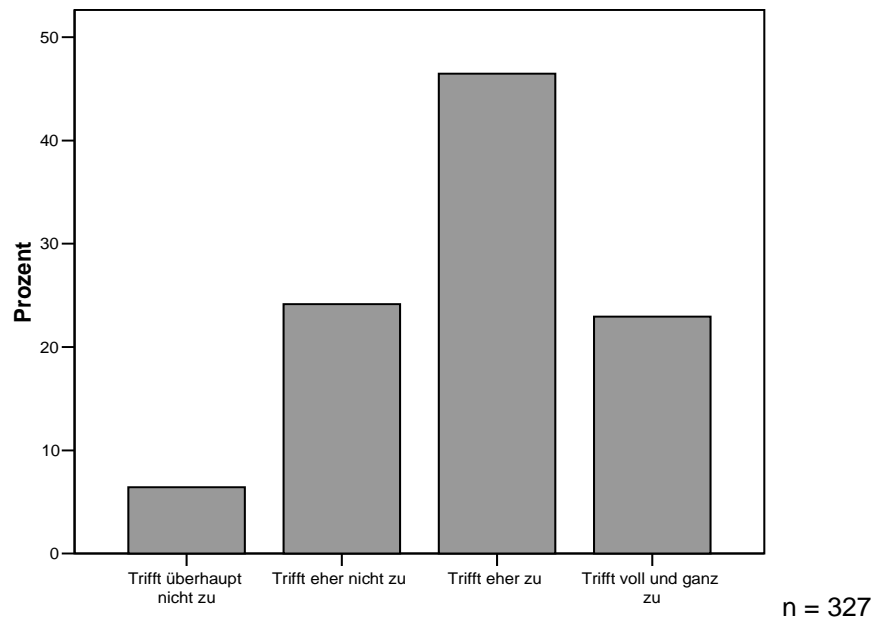


Tabelle 7.47: Ich glaube, ich bin ebenso begabt wie die meisten Leute um mich herum.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	8	2.3	2.4	2.4
	Trifft eher nicht zu	88	25.4	26.7	29.1
	Trifft eher zu	170	49.0	51.5	80.6
	Trifft voll und ganz zu	64	18.4	19.4	100.0
	Gesamt	330	95.1	100.0	
Fehlend		17	4.9		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.48: Was ich mir vornehme, schaffe ich auch.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	1	.3	.3	.3
	Trifft eher nicht zu	66	19.0	20.0	20.3
	Trifft eher zu	202	58.2	61.2	81.5
	Trifft voll und ganz zu	61	17.6	18.5	100.0
	Gesamt	330	95.1	100.0	
Fehlend		17	4.9		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.49: Ich werde leicht verlegen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	29	8.4	8.8	8.8
	Trifft eher nicht zu	145	41.8	44.2	53.0
	Trifft eher zu	129	37.2	39.3	92.4
	Trifft voll und ganz zu	25	7.2	7.6	100.0
	Gesamt	328	94.5	100.0	
Fehlend		19	5.5		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.50: Schlussendlich kümmert es niemanden, was mit einem geschieht.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	81	23.3	25.0	25.0
	Trifft eher nicht zu	153	44.1	47.2	72.2
	Trifft eher zu	59	17.0	18.2	90.4
	Trifft voll und ganz zu	31	8.9	9.6	100.0
	Gesamt	324	93.4	100.0	
Fehlend		23	6.6		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.51: Wenn man nicht vorsichtig ist, nutzen einen die anderen aus.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	18	5.2	5.6	5.6
	Trifft eher nicht zu	134	38.6	41.4	46.9
	Trifft eher zu	128	36.9	39.5	86.4
	Trifft voll und ganz zu	44	12.7	13.6	100.0
	Gesamt	324	93.4	100.0	
Fehlend		23	6.6		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.52: Die Menschen kümmern sich nur um ihr eigenes Wohlbefinden.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	7	2.0	2.1	2.1
	Trifft eher nicht zu	135	38.9	41.4	43.6
	Trifft eher zu	151	43.5	46.3	89.9
	Trifft voll und ganz zu	33	9.5	10.1	100.0
	Gesamt	326	93.9	100.0	
Fehlend		21	6.1		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.53: Ich habe schon Leute getroffen, die ich absolut nicht ausstehen konnte

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	7	2.0	2.1	2.1
	Trifft eher nicht zu	23	6.6	7.0	9.1
	Trifft eher zu	97	28.0	29.4	38.5
	Trifft voll und ganz zu	203	58.5	61.5	100.0
	Gesamt	330	95.1	100.0	
Fehlend		17	4.9		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.54: Es macht mir nichts aus, wenn Leute Ansichten vertreten, die sich von meinen stark unterscheiden.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	9	2.6	2.8	2.8
	Trifft eher nicht zu	88	25.4	27.2	29.9
	Trifft eher zu	153	44.1	47.2	77.2
	Trifft voll und ganz zu	74	21.3	22.8	100.0
	Gesamt	324	93.4	100.0	
Fehlend		23	6.6		
Gesamt		347	100.0		

Graphik 7.10: „Es macht mir nichts aus, wenn andere Leute Ansichten vertreten, die sich von meinen stark unterscheiden.“

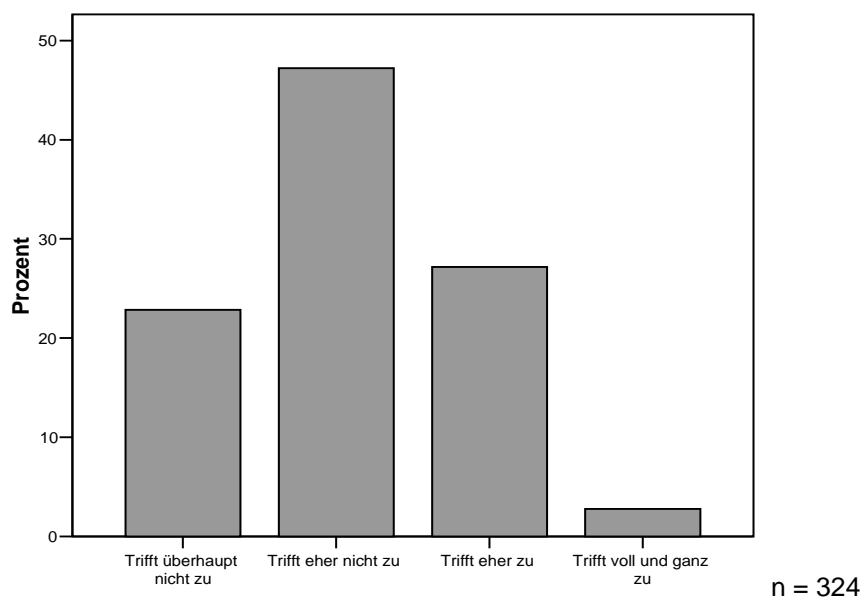


Tabelle 7.55: Ich kann es nicht ausstehen, wenn etwas gegen meinen Willen geht.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	33	9.5	10.1	10.1
	Trifft eher nicht zu	163	47.0	49.7	59.8
	Trifft eher zu	95	27.4	29.0	88.7
	Trifft voll und ganz zu	37	10.7	11.3	100.0
	Gesamt	328	94.5	100.0	
Fehlend		19	5.5		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.56: Art der Wohnunterkunft nach Nationalität

		Nationalität		
		SchweizerIn	AusländerIn	
Gültig	Wohnung in Wohnblock	8.6%	66.1%	18.6%
	Wohnung in Mehrfamilienhaus	13.6%	11.9%	13.3%
	Einfamilien-/Reihenhaus	77.9%	22.0%	68.1%

Tabelle 7.57: Status der Wohnsituation nach Nationalität

		Nationalität		
		SchweizIn	AusländerIn	
Gültig	Wohnung/Haus in Privatbesitz	84.3%	27.6%	74.7%
	Wohnung/Haus in Miete	12.9%	60.3%	20.9%

Tabelle 7.58: Meine Familie hat genug Geld.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	3	.9	.9	.9
	Trifft eher nicht zu	21	6.1	6.2	7.1
	Trifft eher zu	135	38.9	40.1	47.2
	Trifft voll und ganz zu	178	51.3	52.8	100.0
	Gesamt	337	97.1	100.0	
Fehlend		10	2.9		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.59: Meine Eltern verstehen mich nicht.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	146	42.1	42.9	42.9
	Trifft eher nicht zu	137	39.5	40.3	83.2
	Trifft eher zu	41	11.8	12.1	95.3
	Trifft voll und ganz zu	16	4.6	4.7	100.0
	Gesamt	340	98.0	100.0	
Fehlend		7	2.0		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.60: Wenn ich ein Problem habe, kann ich damit zu meinem Vater gehen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	27	7.8	8.1	8.1
	Trifft eher nicht zu	79	22.8	23.7	31.8
	Trifft eher zu	92	26.5	27.6	59.5
	Trifft voll und ganz zu	135	38.9	40.5	100.0
	Gesamt	333	96.0	100.0	
Fehlend		14	4.0		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.61: Wenn ich ein Problem habe, kann ich damit zu meiner Mutter gehen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	20	5.8	5.9	5.9
	Trifft eher nicht zu	38	11.0	11.1	17.0
	Trifft eher zu	97	28.0	28.4	45.5
	Trifft voll und ganz zu	186	53.6	54.5	100.0
	Gesamt	341	98.3	100.0	
Fehlend		6	1.7		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.62: Ich verstehe mich gut mit meinen Geschwistern.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	5	1.4	1.6	1.6
	Trifft eher nicht zu	21	6.1	6.6	8.2
	Trifft eher zu	145	41.8	45.5	53.6
	Trifft voll und ganz zu	148	42.7	46.4	100.0
	Gesamt	319	91.9	100.0	
Fehlend		28	8.1		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.63: Ich prüge mich oft mit meinen Geschwistern.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	145	41.8	45.3	45.3
	Trifft eher nicht zu	121	34.9	37.8	83.1
	Trifft eher zu	47	13.5	14.7	97.8
	Trifft voll und ganz zu	7	2.0	2.2	100.0
	Gesamt	320	92.2	100.0	
Fehlend		27	7.8		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.64: Alleinerziehend

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft nicht zu	294	84.7	89.4	89.4
	trifft zu	35	10.1	10.6	100.0
	Gesamt	329	94.8	100.0	
Fehlend		18	5.2		
Gesamt		347	100.0		

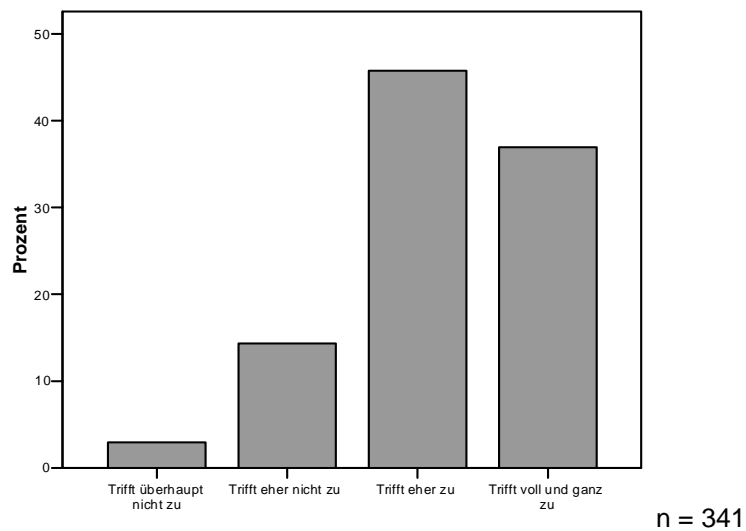
Tabelle 7.65: Anzahl Geschwister

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	28	8.1	8.3	8.3
	1	161	46.4	47.9	56.3
	2	95	27.4	28.3	84.5
	3	36	10.4	10.7	95.2
	4	9	2.6	2.7	97.9
	5	4	1.2	1.2	99.1
	7	3	.9	.9	100.0
	Gesamt	336	96.8	100.0	
Fehlend		11	3.2		
Gesamt		347	100.0		

Tabelle 7.66: In Seon sollte es mehr Orte geben, wo sich Junge ungestört treffen können.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft überhaupt nicht zu	21	6.1	6.1	6.1
	Trifft eher nicht zu	45	13.0	13.2	19.3
	Trifft eher zu	129	37.2	37.7	57.0
	Trifft voll und ganz zu	147	42.4	43.0	100.0
	Gesamt	342	98.6	100.0	
Fehlend		5	1.4		
Gesamt		347	100.0		

Graphik 7.11: „Jugendliche sollten den öffentlichen Raum mitgestalten können, so dass er ihnen gefällt.“

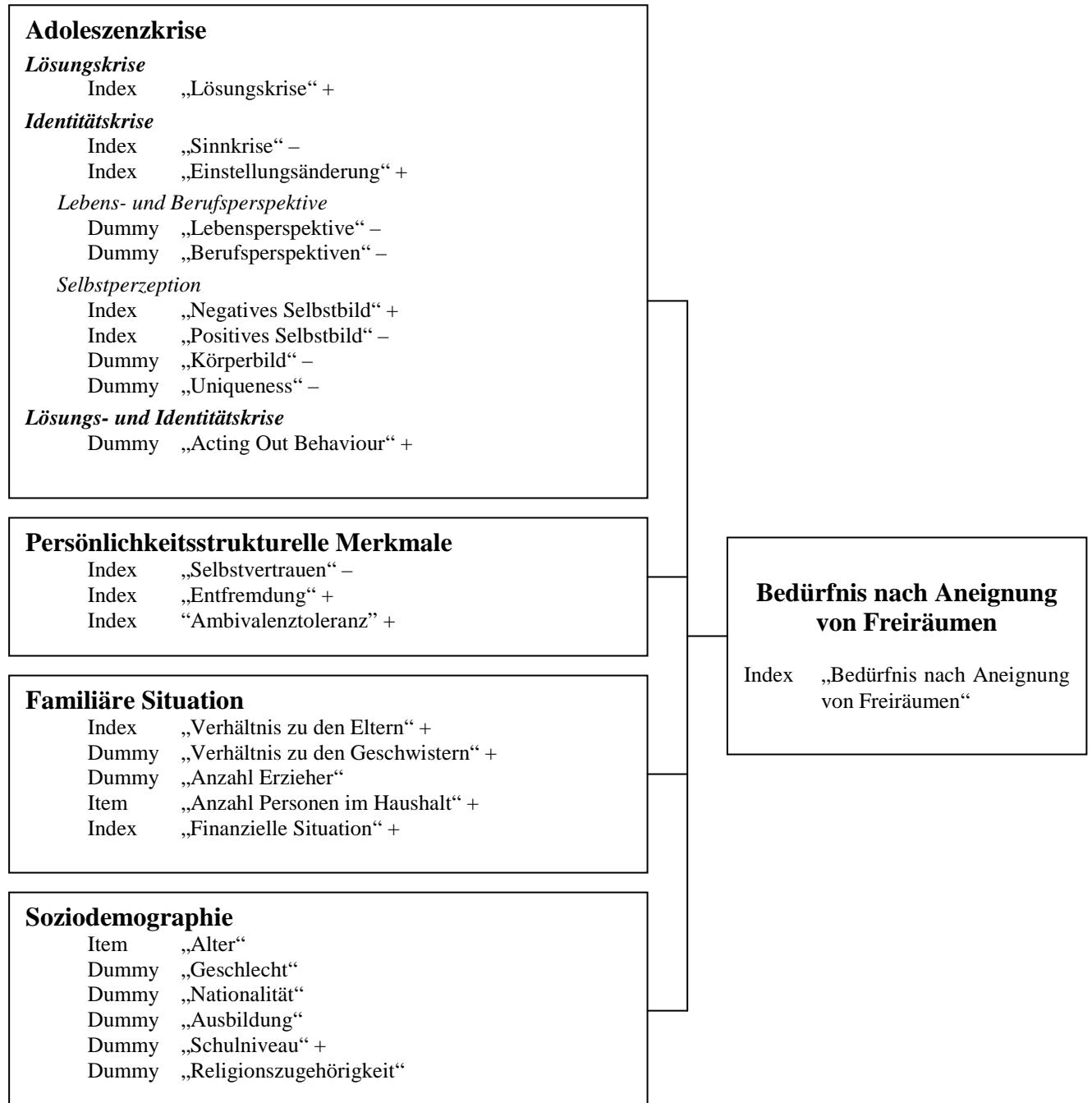


13 Anhang 2: Konstruktion der Regressionsvariablen

In Anhang 2 ist die Vorgehensweise bei der Konstruktion der Variablen, welche in die Regressionsanalyse Einzug finden, dokumentiert. Die Überprüfung der Variablen auf die Voraussetzungen der Regression werden insoweit vorgenommen, als sie nicht erst in der Regressionsanalyse selber getestet werden.

Die vorangestellt Folgende Graphik A2.0 zeigt das theoretische Konstrukt mit den dazu gehörigen Indikatoren (beziehungsweise das detaillierte Regressionsmodell), die im Folgenden gebildet werden. Die Plus- und Minus-Zeichen zeigen den erwarteten Zusammenhang der Regressoren in Bezug auf die abhängige Variable dar.

Graphik A2.0: Regressionsmodell



Variablen im Konstrukt „Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum“

I. Index „Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen“:

- Technische Bezeichnung: INDEX_f28N
- Datengrundlage: Frage 28
- Reliabilitätsanalyse für Indexbildung: Cronbach Alpha 0.848.
- Faktorenanalyse für Indexbildung:

Tabelle A2.1: Faktorenextraktion „Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen“

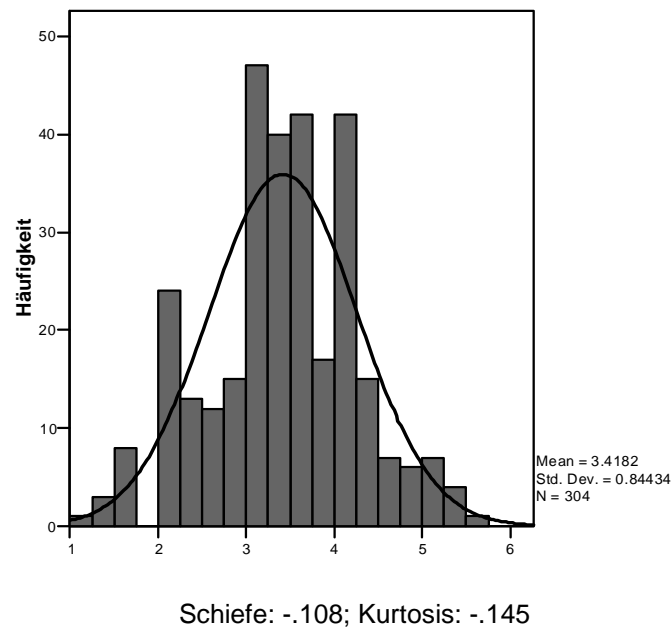
Faktor	Eigenwerte		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	4.244	42.445	42.445
2	.989	9.886	52.331
3	.891	8.906	61.237
4	.678	6.776	68.013
5	.648	6.481	74.494
6	.616	6.156	80.651
7	.576	5.757	86.408
8	.504	5.035	91.443
9	.460	4.600	96.043
10	.396	3.957	100.000

Tabelle A2.2: Faktorladungen „Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen“

	Ladung									
	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10
1	.664	.731	.697	.619	.660	.662	.503	.616	.649	.613

- Normalverteilung des Index nicht gegeben; Transformation des Index:
INDEX_f28N=SQRT(31-INDEX_f28)

Graphik A2.1: Normalverteilung Index Bedürfnis nach Aneignung von Freiraum



Variablen im Konstrukt „Lösungskrise“ (Adoleszenzkrise)

II. Index „Lösungskrise“:

- Technische Bezeichnung: INDEX_47_48_49
- Datengrundlage: Fragen 47
- Reliabilitätsanalyse für Indexbildung: Cronbachs Alpha 0.725.

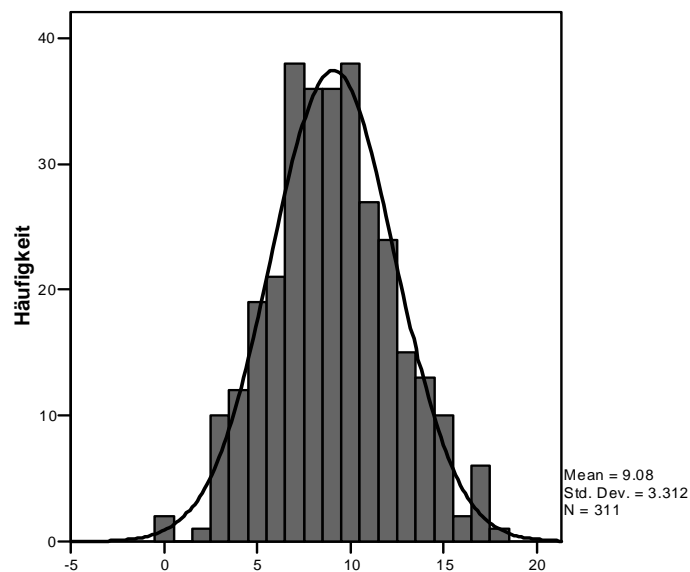
- Faktorenanalyse für Indexbildung:

Tabelle A2.3: Faktorenextraktion „Lösungskrise“

Faktor	Eigenwert			Ladung					
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6
1	2.556	42.594	42.594	.690	.558	.743	.558	.700	.644
2	.935	15.577	58.170						
3	.765	12.754	70.924						
4	.746	12.438	83.362						
5	.568	9.474	92.836						
6	.430	7.164	100.000						

- Normalverteilung des Index ist gegeben:

Graphik A2.2: Normalverteilung Index Lösungskrise (INDEX_47_48_49)



Schiefe: .158 ; Kurtosis: -.137

Variablen im Konstrukt „Identitätskrise“ (Adoleszenzkrise)

III. Index „Sinnkrise“:

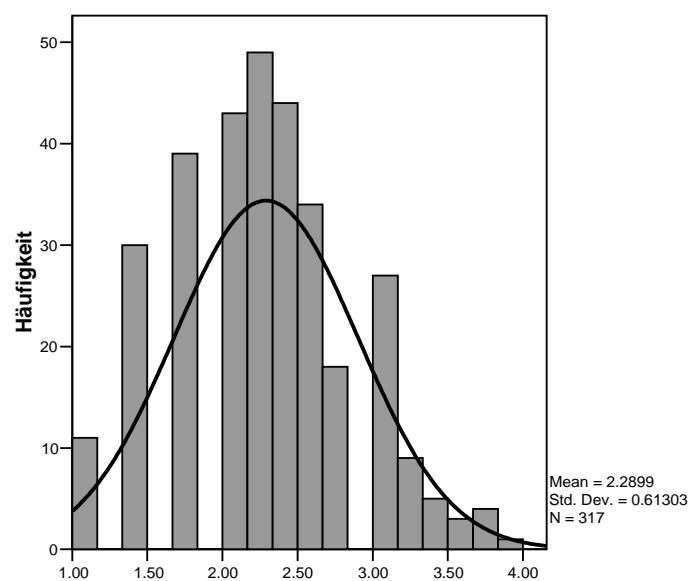
- Technische Bezeichnung: INDEX_f40N
- Datengrundlage: Frage 40
- Reliabilitätsanalyse für Indexbildung: Cronbachs Alpha 0.414.
- Faktorenanalyse für Indexbildung:

Tabelle A2.4: Faktorenextraktion „Sinnkrise“

Faktor	Eigenwert			Ladung				
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5
1	2.194	43.885	43.885	.691	.729	.739	.640	.478
2	.980	19.605	63.490					
3	.714	14.282	77.772					
4	.607	12.133	89.905					
5	.505	10.095	100.000					

IV. Normalverteilung des Index nicht gegeben; Transformation des Index:
 $INDEX_f40N = \sqrt{INDEX_f40}$

Graphik A2.3: Normalverteilung Index Sinnkrise (INDEX_f40N)



Schiefe: .134; Kurtosis: -.255

IV. Dummy „Berufsperspektive“:

- V. Technische Bezeichnung: f_35a, f_35b
- VI. Datengrundlage: Fragen 35
- VII. Ausprägung der Dummy-Variable:

Tabelle A2.5: Dummy-Variable „Berufsperspektiven“

	Label/Kategorien	Var.name	Ausprägungen	
Ursprungsvariable	„Weisst du schon, welchen Beruf du ergreifen willst?“	f_35	0 = Nein; 1 = Ja	
			<i>Dummyvar.</i>	<i>Ursprungsvar.</i>
Dummyvariable	„Weißt du schon, welchen Beruf du erlernen willst?“	f_35a	1=Ja; 0=Nein	1 = Ja Nicht 1
	„Weißt du noch nicht, welchen Beruf du erlernen willst?“ (R)	f_35b	1=trifft zu; 0=trifft nicht zu	0 = Nein; Nicht 0

(R) = Referenzkategorie

V. Dummy „Lebensperspektive“:

- Technische Bezeichnung: f_37.1a, f_37.1b
- Datengrundlage: Item f_37.1
- Ausprägung der Dummy-Variable:

Tabelle A2.6: Dummy-Variable „Lebensperspektiven“

	Label/Kategorien	Var.name	Ausprägungen	
Ursprungsvariable	„Ich überlege mir oft, was ich in 10 Jahren machen werde.“	f_37.1	4 = trifft voll und ganz zu; 3 = trifft eher zu; 2 = trifft eher nicht zu; 1 = trifft überhaupt nicht zu	
			<i>Dummyvar.</i>	<i>Ursprungsvar.</i>
Dummyvariable	„Ich überlege mir oft, was ich in 10 Jahren machen werde.“	f_37.1a	1=trifft zu; 0=trifft nicht zu	4 = trifft voll und ganz zu; 3 = trifft eher zu Weder 4 noch 3
	„Ich überlege mir selten, was ich in 10 Jahren machen werde.“ (R)	f_35.1b	1=trifft zu; 0=trifft nicht zu	2 = trifft eher nicht zu; 1 = trifft überhaupt nicht zu Weder 2 noch 1

(R) = Referenzkategorie

VI. Index „Einstellungsänderung“:

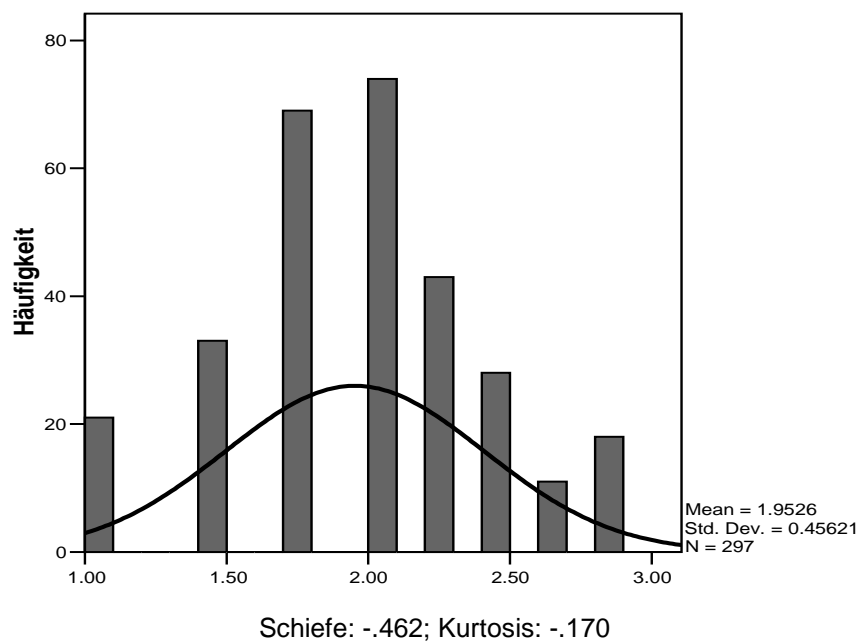
- Technische Bezeichnung: INDEX_f44N
- Datengrundlage: Frage 44
- Reliabilitätsanalyse für Indexbildung: Cronbachs Alpha 0.625
- Faktoranalyse für Indexbildung:

Tabelle A2.19: Faktorenextraktion „Positive Dimension des Selbstbildes“

Faktor	Eigenwert			Ladung						
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7
1	2.263	32.333	32.333	0.401	0.722	0.549	0.756	0.654	0.376	0.372
2	1.443	20.613	52.946							
3	.935	13.363	66.308							
4	.756	10.805	77.114							
5	.637	9.105	86.218							

- Normalverteilung des Index nicht gegeben; Transformation des Index: $INDEX_f44N = \sqrt{10 - INDEX_f44}$

Graphik A2.4: Normalverteilung Index Einstellungsänderung (INDEX_f44N)



Selbstbild

- Datengrundlage: Frage 41; Ausschluss der Items f_41.14, f_41.15, f_41.17
- Eine Faktoranalyse und theoretische Überlegung legen eine Aufspaltung des Konstrukts „Selbstbild“ in eine positive und eine negative Dimension nahe.

VII. Index „Positives Selbstbild“:

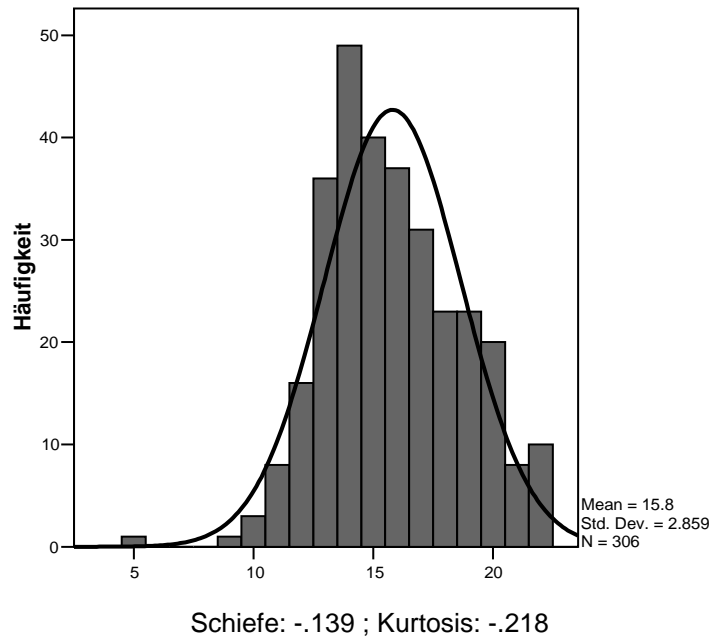
- Technische Bezeichnung: INDEX_41pos
- Datengrundlage: alle Items von Frage 44 mit positiv formulierten Adjektiven
- Reliabilitätsanalyse für Indexbildung: Cronbach's Alpha 0.644
- Faktorenanalyse für Indexbildung:

Tabelle A2.7: Faktorenextraktion „Positive Dimension des Selbstbildes“

Faktor	Eigenwert			Ladung						
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7
1	2.369	33.844	33.844	.641	.746	.522	.612	.386	.637	.449
2	.951	13.591	47.435							
3	.913	13.043	60.478							
4	.882	12.604	73.082							
5	.782	11.174	84.255							
6	.602	8.600	92.855							
7	.500	7.145	100.000							

- Normalverteilung des Index ist gegeben:

Graphik A2.5: Normalverteilung Index Positive Dimension des Selbstbildes (INDEX_41pos)



VIII. Index „negatives Selbstbild“

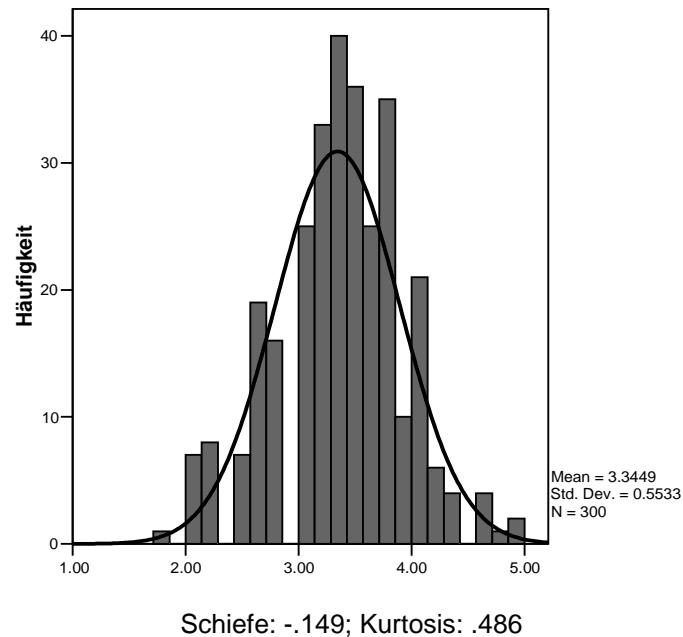
- Technische Bezeichnung: INDEX_41negN
- Datengrundlage: alle Items von Frage 44 mit negativ formulierten Adjektiven
- Reliabilitätsanalyse für Indexbildung: Cronbach's Alpha 0.702
- Faktorenanalyse für Indexbildung:

Tabelle A2.8: Faktorenextraktion „Negative Dimension des Selbstbildes“

Faktor	Eigenwert			Ladung							
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Item1	Item2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8
1	2.667	33.334	33.334	.649	.692	.592	.520	.550	.635	.582	.320
2	.983	12.286	45.620								
3	.906	11.323	56.943								
4	.860	10.755	67.698								
5	.782	9.773	77.471								
6	.698	8.730	86.201								
7	.607	7.592	93.793								
8	.497	6.207	100.000								

- Normalverteilung des Index ist nicht gegeben; Transformation des Index:
 $INDEX_f41negN = \text{SQRT}(26 - INDEX_f41neg)$

Graphik A2.6: Normalverteilung Index Negative Dimension des Selbstbildes (INDEX_41negN)



IX. Dummy „Körperbild“:

- Technische Bezeichnung: f_43K.1a, f_43K.1b
- Datengrundlage: Item f_43K
- Ausprägung der Dummy-Variablen

Tabelle A2.9: Dummy-Variable „Körperbild“

	Label/Kategorien	Var.name	Ausprägungen	
Ursprungsvariable	„Ich bin zufrieden mit meinem Aussehen.“	f_43K.1	4 = trifft voll und ganz zu; 3 = trifft eher zu; 2 = trifft eher nicht zu; 1 = trifft überhaupt nicht zu	
			<i>Dummyvar.</i>	<i>Ursprungsvar.</i>
Dummyvariable	„Positives Körperbild“ (R)	f_43K.1a	1=trifft zu; 0=trifft nicht zu	4 = trifft voll und ganz zu; 3 = trifft eher zu Weder 4 noch 3
	„Negatives Körperbild“	f_43K.1b	1=trifft zu; 0=trifft nicht zu	2 = trifft eher nicht zu; 1 = trifft überhaupt nicht zu Weder 2 noch 1

(R) = Referenzkategorie

X. Dummy „Uniqueness“:

- Technische Bezeichnung: f_43U.1a, f_43U.1b
- Datengrundlage: Item f_43U.1
- Ausprägung der Dummy-Variablen:

Tabelle A2.10: Dummy-Variable „Uniqueness“

	Label/Kategorien	Var.name	Ausprägungen	
Ursprungsvariable	„Ich unterscheide mich deutlich von meinen Klassenkameraden / -innen.“	f_43U.1	4 = trifft voll und ganz zu; 3 = trifft eher zu; 2 = trifft eher nicht zu; 1 = trifft überhaupt nicht zu	
			<i>Dummyvar.</i>	<i>Ursprungsvar.</i>
Dummyvariable	„Starkes Uniqueness-Gefühl“	f_43U.1a	1=trifft zu; 0=trifft nicht zu	4 = trifft voll und ganz zu; 3 = trifft eher zu Weder 4 noch 3
	„Schwachtes Uniqueness-Gefühl“ (R)	f_43U.1b	1=trifft zu; 0=trifft nicht zu	2 = trifft eher nicht zu; 1 = trifft überhaupt nicht zu Weder 2 noch 1

(R) = Referenzkategorie

Variablen im Konstrukt „Lösungs- und Identitätskrise“ (Adoleszenzkrise)

XI. Dummy „Acting Out Behaviour“:

- Technische Bezeichnung: f_45a, f_45b, f_45c
- Datengrundlage: Frage 45
- Aus den 6 Items wurde ein Index gebildet mit einem Cronbach's Alpha von 0.768. Auch laden alle Items auf denselben Faktor. Da jedoch keine anständige Normalverteilung erreicht werden kann, wird der Index in eine Dummy-Variable transformiert.
- Ausprägung der Dummy-Variable: Die Verteilung zeigt, dass der Wert 1 am häufigsten auftritt und dass die Werte zwischen 2 und 19 in zwei Gruppen aufgeteilt werden können (Graphik A2.7). Deshalb wird eine Dummy-Variable mit 3 Kategorien zu bilden.

Graphik A2.7: Verteilung Index Acting Out Behaviour

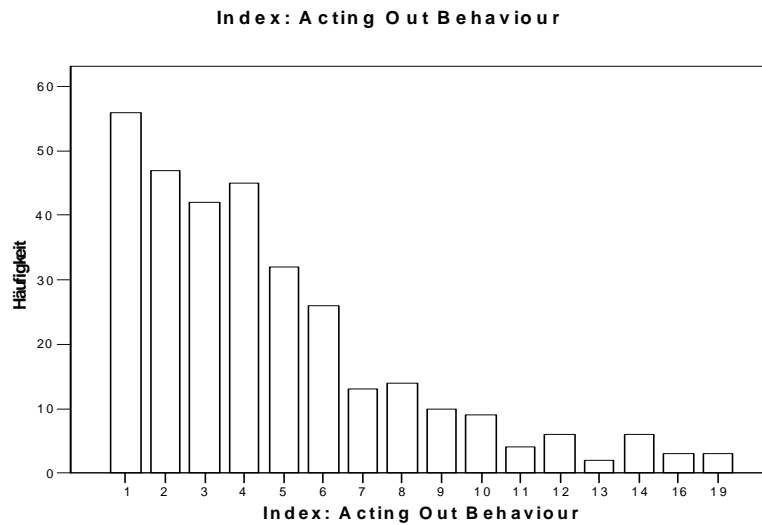


Tabelle A2.11: Dummy-Variable "Acting Out Behaviour" (AOB)

	Label/Kategorien	Var.name	Ausprägungen	
Ursprungsvariable	"Index Acting Out Behaviour"	INDEX_f45	1 = schwaches AOB – 19 = starkes AOB	
			<i>Dummyvar.</i>	<i>Ursprungsvar.</i>
Dummyvariable	„Schwachtes Acting Out Behaviour“	f_45a	0=trifft nicht zu; 1=trifft zu	Alle Werte ausser 1 1
	„Mittleres Acting Out Behaviour“ (R)	f_45b	0=trifft nicht zu 1=trifft zu	Alle Werte ausser 2-6 2-6
	„Starkes Acting Out Behaviour“	f_45c	0=trifft nicht zu 1=trifft zu	Alle Werte ausser 7-19 7-19

(R) = Referenzkategorie

Kontrollvariablen „Persönlichkeitsstrukturelle Merkmale“

XII. Index „Selbstvertrauen“:

- Technische Bezeichnung: INDEX_f42
- Datengrundlage: Frage 42
- Reliabilitätsanalyse für Indexbildung: Cronbach's Alpha 0.549

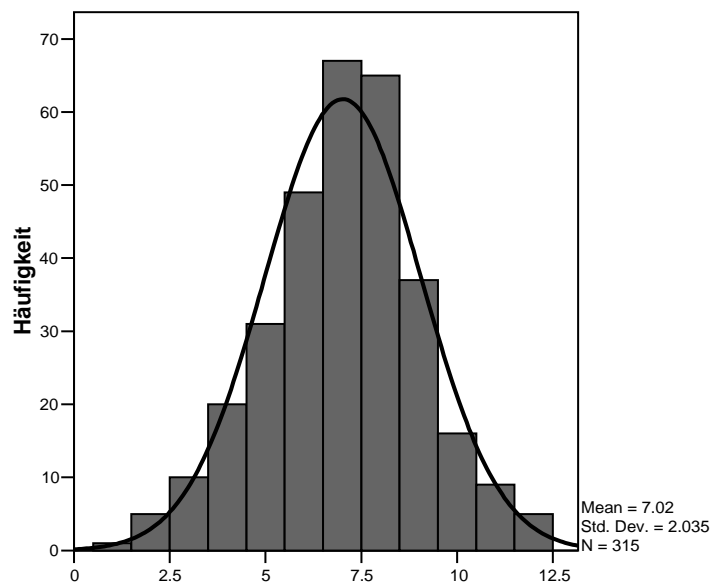
- Faktorenanalyse für Indexbildung:

Tabelle A2.12: Faktorenextraktion „Selbstvertrauen“

Faktor	Eigenwert			Ladung			
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4
1	1.707	42.669	42.669	.653	.752	.733	.422
2	.948	23.704	66.373				
3	.708	17.702	84.075				
4	.637	15.925	100.000				

- Normalverteilung des Index ist gegeben:

Graphik A2.8: Normalverteilung Index Selbstvertrauen (INDEX_f42)



Schiefe: -.186; Kurtosis: .241

XIII. Index „Entfremdung“:

- Technische Bezeichnung: INDEX_f49EN
- Datengrundlage: Frage 49E
- Reliabilitätsanalyse für Indexbildung: Cronbach's Alpha 0.575

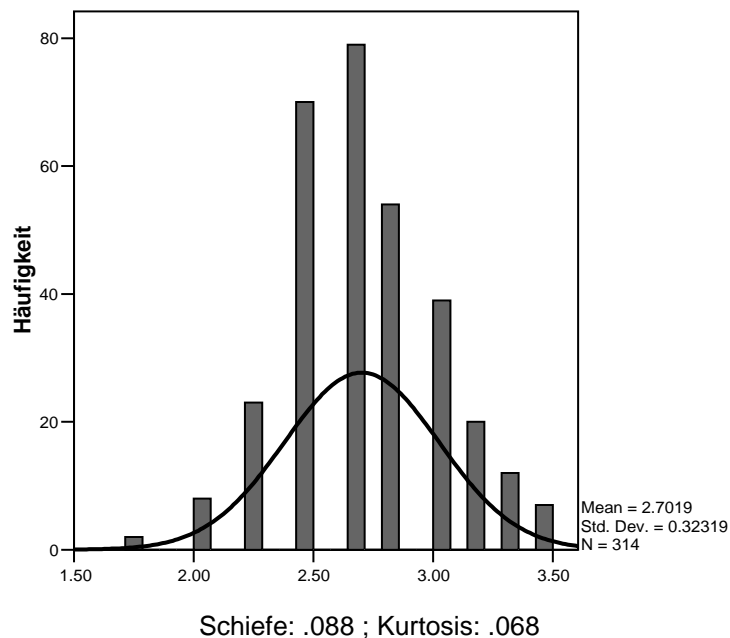
- Faktorenanalyse für Indexbildung:

Tabelle A2.13: Faktorenextraktion „Entfremdung“

Faktor	Eigenwert			Ladung		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Item 1	Item 2	Item 3
1	1.631	54.353	54.353	.701	.767	.742
2	.733	24.430	78.783			
3	.637	21.217	100.000			

- Normalverteilung des Index ist nicht gegeben; Transformation des Index: INDEX_f49EN = SQRT (INDEX_f49E)

Graphik A2.9: Normalverteilung Index Entfremdung (INDEX_f49EN)



XIV. Index „Ambivalenztoleranz“:

- Technische Bezeichnung: INDEX_f49A
- Datengrundlage: Frage 49A
- Reliabilitätsanalyse für Indexbildung: Cronbach's Alpha 0.429

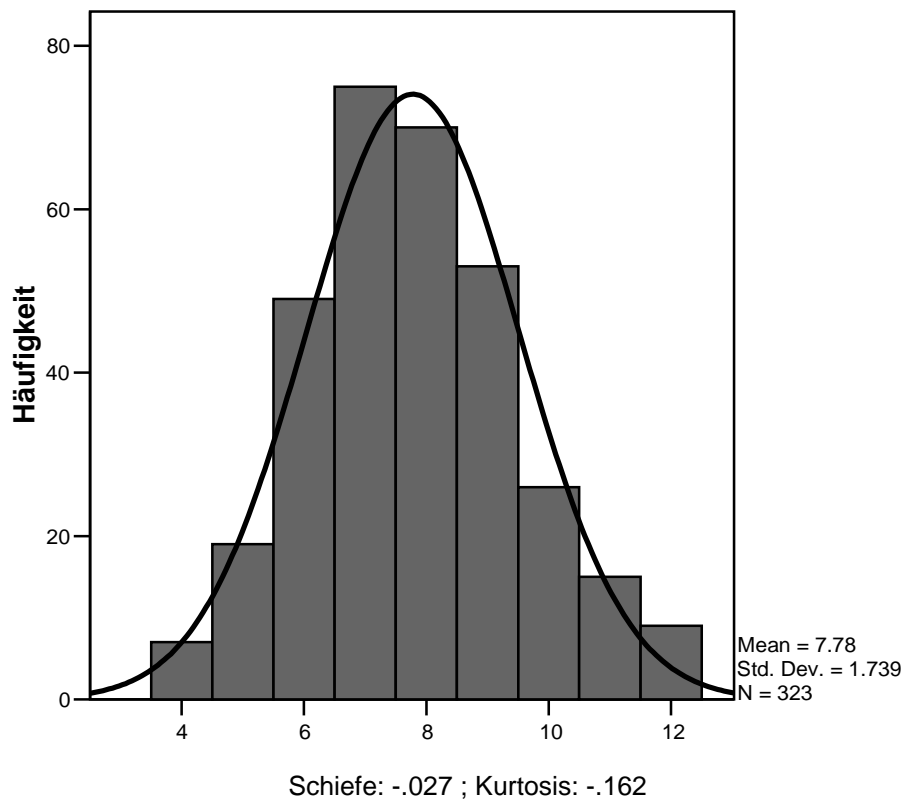
- Faktorenanalyse für Indexbildung:

Tabelle A2.14: Faktorenextraktion „Ambivalenztoleranz“

Faktor	Eigenwert			Ladung		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Item 1	Item 2	Item 3
1	1.415	47.177	47.177	.581	.785	.679
2	.907	30.234	77.411			
3	.678	22.589	100.000			

- Normalverteilung des Index ist gegeben:

Graphik A2.10: Normalverteilung Index Ambivalenztoleranz (INDEX_f49A)



Kontrollvariablen „Familäre Situation“

XV. Index „Verhältnis zu den Eltern“:

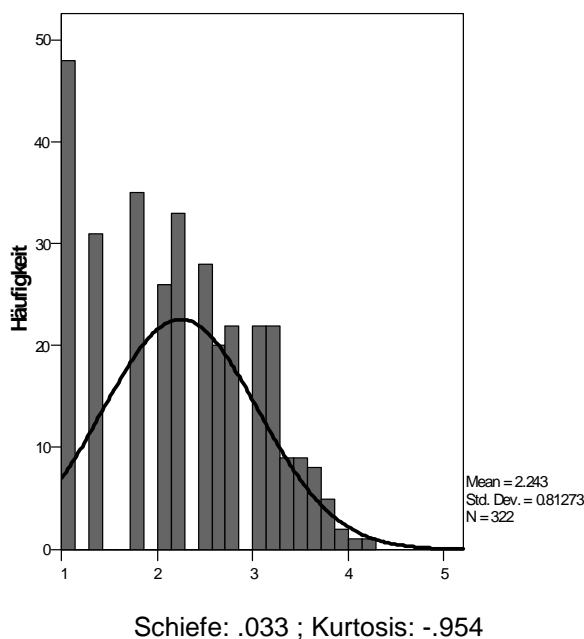
- Technische Bezeichnung: INDEX_f16N
- Datengrundlage: Frage 16
- Reliabilitätsanalyse für Indexbildung: Cronbach's Alpha 0.713
- Faktorenanalyse für Indexbildung:

Tabelle A2.15: Faktorenextraktion „Verhältnis zu den Eltern“

Faktor	Eigenwert			Ladung			
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4
1	2.191	54.781	54.781	.849	.844	.626	.605
2	.786	19.657	74.438				
3	.727	18.175	92.613				
4	.295	7.387	100.000				

- Normalverteilung des Index ist nicht gegeben; Transformation des Index: INDEX_f16N = SQRT (22-INDEX_f16)

Graphik A2.11: Normalverteilung Index Verhältnis zu den Eltern (INDEX_f16N)



XVI. Dummy „Verhältnis zu den Geschwistern“:

- Technische Bezeichnung: f_16.2a, f_16.2b
- Datengrundlage: Item 16.2
- Ausprägung der Dummy-Variable:

Tabelle A2.16: Dummy-Variable „Verhältnis zu den Geschwistern“

	Label/Kategorien	Var.name	Ausprägungen	
Ursprungsvariable	„Ich verstehe mich gut mit meinen Geschwistern.“	f_16.2	4 = trifft voll und ganz zu; 3 = trifft eher zu; 2 = trifft eher nicht zu; 1 = trifft überhaupt nicht zu	
			<i>Dummyvar.</i>	<i>Ursprungsvar.</i>
Dummyvariable	„Verstehst du dich gut mit deinen Geschwistern?“ (R)	f_16.2a	1=Ja; 0=Nein	4 = trifft voll und ganz zu; 3 = trifft eher zu Weder 4 noch 3
	„Verstehst du dich nicht gut mit deinen Geschwistern?“	f_16.2b	1=Ja; 0=Nein	2 = trifft eher nicht zu; 1 = trifft überhaupt nicht zu Weder 2 noch 1

(R) = Referenzkategorie

XVII. Dummy „Anzahl Erzieher“:

- Technische Bezeichnung: f_7a, f_7b
- Datengrundlage: Frage 7
- Ausprägung der Dummy-Variable:

Tabelle A2.17: Dummy-Variable „Anzahl Erzieher“

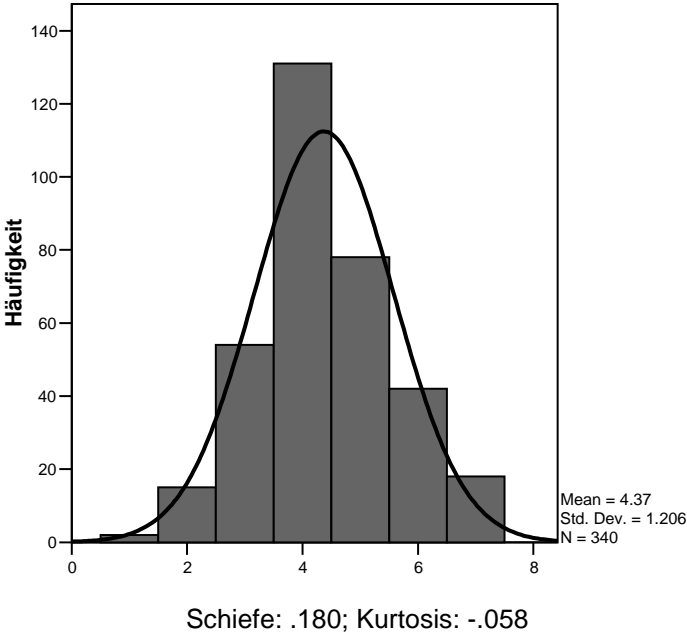
	Label/Kategorien	Var.name	Ausprägungen	
Ursprungsvariable	„Zusammenwohnen mit Elternteilen.“	f_7.1; f_7.2	0 = Weder (Stief-) Vater noch Mutter wohnen im gleichen Haushalt 1 = Wohnen bei (Stief-) Vater oder Mutter (alleinerziehend) 2 = (Stief-) Vater und Mutter im gleichen Haushalt	
			<i>Dummyvar.</i>	<i>Ursprungsvar.</i>
Dummyvariable	„Alleinerziehende Eltern“	f_7a	1=Ja; 0=Nein	1; Nicht 1 (→0;2)
	„Zwei Elternteile“ (R)	f_7b	1=Ja; 0=Nein	2; Nicht 2 (→0;1)

(R) = Referenzkategorie

XVIII. Item „Anzahl Personen im Haushalt“:

- Technische Bezeichnung: f_8
- Datengrundlage: Frage 8
- Normalverteilung des Index ist gegeben:

Graphik A2.12: Normalverteilung Item Anzahl Personen im Haushalt (f_8)



XIX. Index „Finanzielle Situation“:

- Technische Bezeichnung: INDEX_f15N
- Datengrundlage: Frage 15
- Reliabilitätsanalyse für Indexbildung: Cronbach's Alpha 0.677
- Faktorenanalyse für Indexbildung:

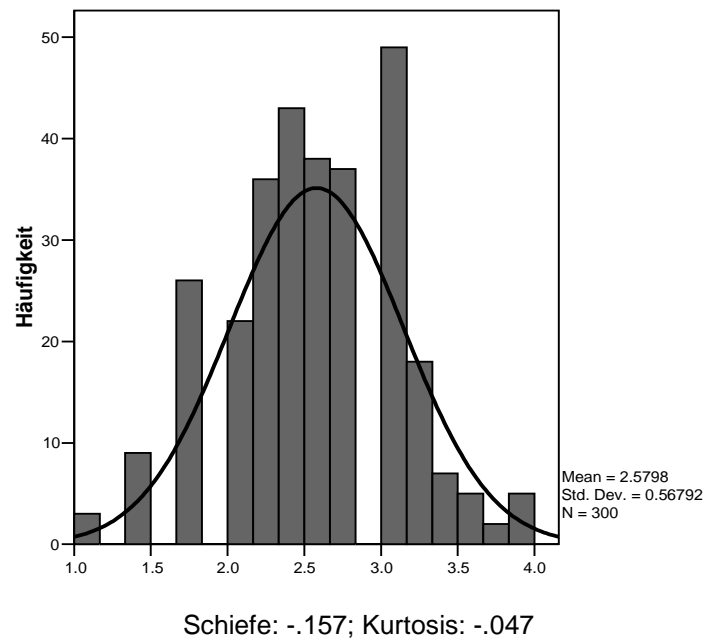
Tabelle A2.18: Faktorenextraktion „Finanzielle Situation“

Faktor	Eigenwert			Ladung				
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5
1	2.213	44.251	44.251	.699	.683	.672	.687	.578
2	.974	19.483	63.735					
3	.700	13.993	77.728					
4	.609	12.180	89.908					
5	.505	10.092	100.000					

- Normalverteilung des Index ist nicht gegeben; Transformation des Index: INDEX_f15N

= SQRT (20-INDEX_f15)

Graphik A2.13: Normalverteilung Index Finanzielle Situation (INDEX_f15N)

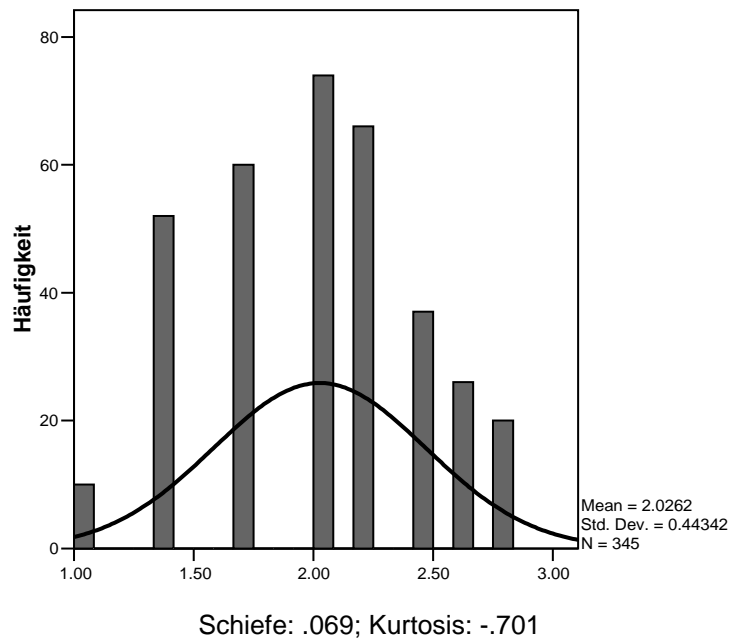


Kontrollvariablen „Soziodemographie“

XX. Item „Alter“:

- Technische Bezeichnung: f_2kat
- Datengrundlage: Frage 2
- Normalverteilung des Index ist nicht gegeben; Transformation des Index: $f_{2N} = \text{SQRT}(10-f_2)$

Graphik A2.14: Normalverteilung Item Geburtsjahr (f_2kat)



XXI. Dummy „Geschlecht“:

- Technische Bezeichnung: f_3a, f_3b
- Datengrundlage: Frage 3
- Ausprägung der Dummy-Variablen:

Tabelle A2.19: Dummy-Variablen „Geschlecht“

	Label/Kategorien	Var.name	Ausprägungen	
Ursprungsvariable	„Was ist dein Geschlecht?“	f_3	0 = männlich; 1 = weiblich	
			<i>Dummyvar.</i>	<i>Ursprungsvar.</i>
Dummyvariable	„Bist du weiblich?“ (R)	f_3a	1=trifft zu; 0=trifft nicht zu	1; Nicht 1
	„Bist du männlich?“	f_3b	1=trifft zu ; 0=trifft nicht zu	0; Nicht 0

(R) = Referenzkategorie

XXII. Dummy „Nationalität“:

- Technische Bezeichnung: f_4a, f_4b
- Datengrundlage: Item 4.1
- Ausprägung der Dummy-Variable:

Tabelle A2.20: Dummy-Variable „Nationalität“

	Label/Kategorien	Var.name	Ausprägungen	
Ursprungsvariable	„Welches ist deine Nationalität?“	f_4.1	1 = Schweiz; 2-27 = Türkei, Italien, Serbien,...	
			<i>Dummyvar.</i>	<i>Ursprungsvar.</i>
Dummyvariable	„Bist du SchweizerIn?“ (R)	f_4a	1=Ja; 0=Nein	1; Alle anderen Werte
	„Bist du AusländerIn?“	f_4b	1=Ja; 0=Nein	2-27; Alle anderen Werte

(R) = Referenzkategorie

XXIII. Dummy „Ausbildung“:

- Technische Bezeichnung: f_6a, f_6b
- Datengrundlage: Frage 6
- Ausprägung der Dummy-Variable:

Tabelle A2.21: Dummy-Variable „Ausbildung“

	Label/Kategorien	Var.name	Ausprägungen	
Ursprungsvariable	„Gehst du noch zur Schule?“	f_6	0 = Nein; 1 = Ja	
			<i>Dummyvar.</i>	<i>Ursprungsvar.</i>
Dummyvariable	„Gehst du noch zur Schule?“ (R)	f_6a	1=Trifft zu; 0=Trifft nicht zu	1; Nicht 1
	„Gehst du nicht mehr zur Schule?“	f_6b	1=Trifft zu; 0=Trifft nicht zu	0; Nicht 0

(R) = Referenzkategorie

XXIV. Dummy „Schulniveau“:

- Technische Bezeichnung: f_6.1x, f_6.1y, f_6.1z
- Datengrundlage: Item 6.1
- Ausprägung der Dummy-Variable:

Tabelle A2.22: Dummy-Variable „Schulniveau“

	Label/Kategorien	Var.name	Ausprägungen	
Ursprungsvariable	„Welche Schule besuchst du?“	f_6.1	2-4 = Schulen im Realschulniveau 5-6 = Schulen im Bezirksschulniveau 7-10 = Schulen im Sekundarschulniveau	
			<i>Dummyvar.</i>	<i>Ursprungsvar.</i>
Dummyvariable	„Bezirksschule“ (R)	f_6.1x	1=Trifft zu; 0=Trifft nicht zu	5-6; Alle anderen Werte
	„Sekundarschule“	f_6.1y	1=Trifft zu; 0=Trifft nicht zu	7-10; Alle anderen Werte
	„Realschule“	f_6.1z	1=Trifft zu 0=Trifft nicht zu	2-4; Alle anderen Werte

(R) = Referenzkategorie

XXV. Dummy-Variable „Religionszugehörigkeit“:

- Technische Bezeichnung: f_5.2a, f_5.2b, f_5.2c
- Datengrundlage: Item 5.2
- Ausprägung der Dummy-Variable:

Tabelle A2.23: Dummy-Variable „Religionszugehörigkeit“

	Label/Kategorien	Var.name	Ausprägungen	
Ursprungsvariable	„Welcher Religion gehörst du an?“	f_5.2	1= Ich bin Christ 2= Ich bin Muslim. 3= Ich gehöre einer anderen Religion an	
			<i>Dummyvar.</i>	<i>Ursprungsvar.</i>
Dummyvariable	„Bist du ChristIn?“ (R)	f_5.2a	1=Ja; 0=Nein	1; Alle anderen Werte
	„Bist du MuslimIn?“	f_5.2b	1=Ja; 0=Nein	2; Alle anderen Werte
	„Gehörst du einer anderen Religion an?“	f_5.2c	1=Ja 0=Nein	3; Alle anderen Werte

(R) = Referenzkategorie

14 Anhang 3: Regressions-Outputs

Tabelle 8.1: Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
5	.401(a)	.161	.135	.786	1.981
6	.412(a)	.170	.143	.781	1.977

a Predictors: (Constant), starkes Acting Out Behaviour, Sekundarschulniveau, Index: Positive Dimension des Selbstbilds, Index: Einstellungsänderung transformiert, schwaches Acting Out Behaviour, Index: Lösungskrise, Realschulniveau

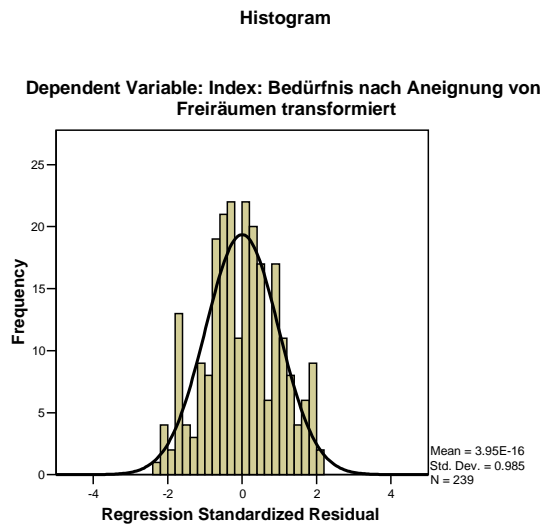
b Dependent Variable: Index: Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen transformiert

Tabelle 8.2: Collinearity Tests

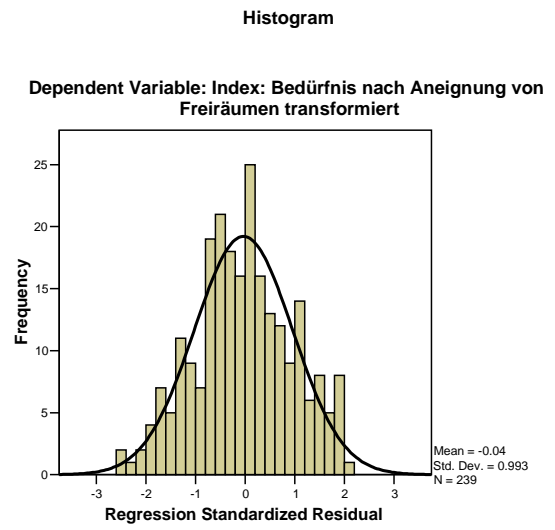
	Collinearity Statistics Model 6		Collinearity Statistics Model 5	
	Tolerance	VIF	Tolerance	VIF
Index: Lösungskrise	.922	1.084	.910	1.099
Index: Einstellungsänderung transformiert	.880	1.136	.904	1.106
Sekundarschulniveau	.883	1.132	.880	1.136
Realschulniveau	.853	1.172	.875	1.143
Index: Positive Dimension des Selbstbilds	.844	1.185	.956	1.046
schwaches Acting Out Behaviour	.961	1.041	.926	1.080
starkes Acting Out Behaviour	.902	1.109	.896	1.117
Lebensperspektive unklar (Ich überlege mir selten, was ich in 10 Jahren machen werde.)	.971	1.030		

a Dependent Variable: Index: Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen transformiert

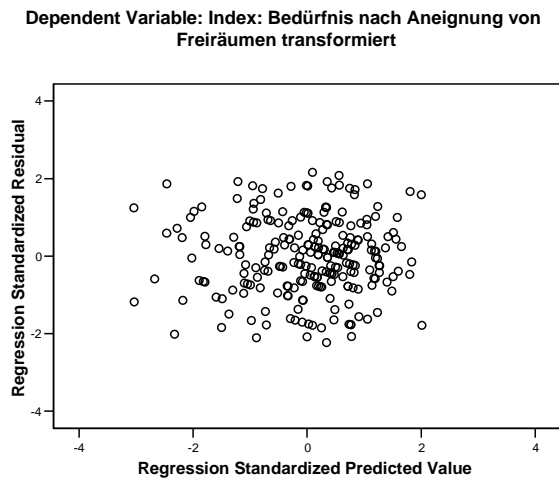
Graphik 8.1a:
Normalverteilung der Residuen Modell 5



Graphik 8.1b
Normalverteilung der Residuen Modell 6



Graphik 8.2a: Scatterplot der standartisierten Residuen Modell 5



Graphik 8.2b: Scatterplot der standartisierten Residuen Modell 6

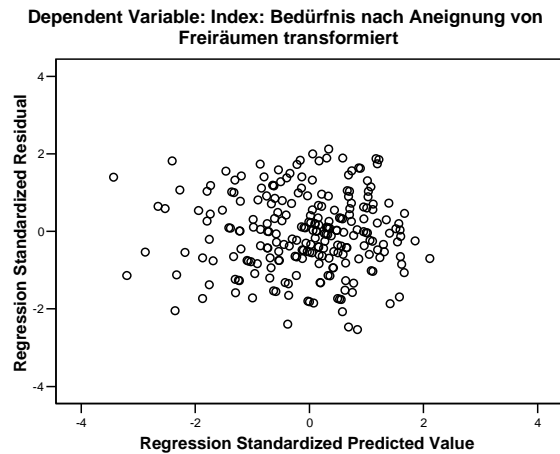


Tabelle 8.4a: ANOVA(b) Model 5

Model 5	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	29.055	7	4.151	6.715	.000(a)
Residual	157.016	254	.618		
Total	186.072	261			

a Predictors: (Constant), Realschulniveau, schwaches Acting Out Behaviour, Index: Positive Dimension des Selbstbilds, Index: Lösungskrise, Index: Einstellungsänderung transformiert, starkes Acting Out Behaviour, Sekundarschulniveau

b Dependent Variable: Index: Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen transformiert

Tabelle 8.4a: ANOVA(b) Model 6

Model 6	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	31.560	8	3.945	6.460	.000(a)
Residual	154.512	253	.611		
Total	186.072	261			

a Predictors: (Constant), Lebensperspektive unklar (Ich überlege mir selten, was ich in 10 Jahren machen werde.), starkes Acting Out Behaviour, Sekundarschulniveau, Index: Positive Dimension des Selbstbilds, schwaches Acting Out Behaviour, Index: Lösungskrise, Index: Einstellungsänderung transformiert, Realschulniveau

b Dependent Variable: Index: Bedürfnis nach Aneignung von Freiräumen transformiert

15 Anhang 4: Fragebogen

Fragebogen

Liebe Jugendliche

Mit diesem Fragebogen soll die Situation und das allgemeine Befinden der Jugendlichen in Seon sowie ihre Einstellung zur offenen Jugendarbeit untersucht werden.

Die Studie wird von vier Studierenden der Universität Fribourg im Rahmen des Studiums „Sozialarbeit und Sozialpolitik“ durchgeführt und wird unterstützt durch das Forum Jugend und die Gemeinde Seon.

Lies die Fragen aufmerksam durch und beantworte sie dann, beziehungsweise folge den Anweisungen. Kreuze bitte nie zwischen zwei Feldern an, sondern immer nur ganze Felder:

Solltest du eine Verständnisfrage haben, kannst du diese deinen Freunden/ deinen Eltern/deiner Lehrperson stellen. Falls du dies nicht tun willst, schreibe bitte eine Bemerkung zur Frage, die du nicht beantworten konntest. Bitte beantworte alle Fragen ehrlich und vollständig. Und denke immer daran, dass es im Fragebogen keine richtigen und falschen Antworten gibt. Du solltest nicht mehr als 45 Minuten für die Beantwortung der Fragen aufwenden.

Der Fragebogen bleibt absolut anonym!!! Wir haben also keine Ahnung wer welchen Fragebogen ausgefüllt hat.

Im Fragebogen taucht immer wieder der Begriff „Erziehungsberechtigte/r“ auf, meistens in Zusammenhang mit dem Begriff „Eltern“. Jugendliche, die nicht bei den Eltern leben und/oder deren Eltern nicht für sie verantwortlich sind, haben andere Personen, die sich um sie kümmern und die Verantwortung für sie übernimmt. Das sind eben Erziehungsberechtigte. Erziehungsberechtigte können Pflegeeltern oder Grosseltern sein aber auch der Vormund oder die Heimleiterin sowie weitere Personen.

Herzlichen Dank im Voraus für eure Mitarbeit!

Stefanie Wirz

Luzius von Gunten

Florentin Jäggi

Lea Ming

Erster Teil

1 In welcher Gemeinde wohnst du?

2 In welchem Jahr bist du geboren? Bitte kreuze an.

1994 1992 1990 1988 Anderes, nämlich: _____
1993 1991 1989 1987

3 Was ist dein Geschlecht?

männlich

weiblich

4 Welches ist deine Nationalität? Nationalität ist das, was in deinem Pass steht.

Wenn du Doppelbürger/in bist, bitte beide Nationalitäten angeben.

Schweizer/in

Türke/in

Italiener/in

Serbe/in

Anderes, nämlich: _____

5 Gehörst du einer Religion an? (Man kann auch einer Religion angehören, ohne dass man gläubig ist)

Nein.

Ja, ich bin Christ.

Ich bin Muslim.

Ich gehöre eine anderen Religion an, nämlich: _____

6 Gehst du noch zur Schule?

Ja → Weiter zu A

Nein → Weiter zu B

A Welche Schule besuchst du?

Primarschule

Bezirksschule

Kleinklasse Primarschule

Sekundarschule

Kleinklasse Oberstufe

Diplommittelschule

Realschule

Handelsmittelschule

Kantonsschule/Gymnasium

Andere, nämlich _____

B Bitte kreuze an, was auf dich zutrifft.

Ich mache eine Berufslehre

Ich mache eine Anlehre

Ich mache ein Praktikum/Schnupperlehre

Ich bin arbeitslos/auf (Lehr-)Stellensuche

Ich mache etwas anderes, nämlich: _____

7 Mit welchen Personen lebst du bei dir Zuhause zusammen? Es sind mehrere Antworten möglich.

(Stief-) Vater

(Stief-) Mutter

- Schwester/n → Anzahl: _____
- Bruder/Brüder → Anzahl: _____
- Grossvater/-mutter → Anzahl: _____

Andere (zum Beispiel: Pflegeeltern, andere Erziehungsberechtigte oder andere Verwandte), nämlich:

8 Wie viele Personen (dich eingeschlossen) leben bei dir Zuhause?

- 1 Person 3 Personen 5 Personen 7 oder mehr Personen
- 2 Personen 4 Personen 6 Personen

9 Ich lebe...

- ... in einer Wohnung in einem Wohnblock.
- ... in einer Wohnung in einem Mehrfamilienhaus.
- ... in einem Einfamilien-/Reihenhaus.

...sonst wo, nämlich: _____

10 Gehört das Haus/die Wohnung, in welchem/welcher du wohnst, deinen Eltern/deinen Erziehungsberechtigten?

- Ja, das Haus/die Wohnung gehört meinen Eltern.
- Nein, das Haus/die Wohnung ist gemietet.
- Das weiss ich nicht.

11 Wieviele Zimmer hat die Wohnung/das Haus in dem du wohnst?

Ohne Bad, WC, Küche, Keller, Estrich und Gang!

- 1 Zimmer 2 Zimmer 3 Zimmer 4 Zimmer
5 Zimmer 6 Zimmer oder mehr

12 Berufstätigkeit der Mutter /der weiblichen Erziehungsberechtigten

A Ist deine Mutter / weibliche Erziehungsberechtigte berufstätig?

Nein. → Weiter zu D

Ja.

B Meine Mutter / weibliche Erziehungsberechtigte: arbeitet ...

..._____ Tage pro Woche **oder** zu _____%.

C Meine Mutter / weibliche Erziehungsberechtigte ist:

D Mutter oder Erziehungsberechtigte

Sie ist Hausfrau

Sie ist arbeitslos

Sie erhält eine IV-Rente

Sie ist Rentnerin

Anderes: _____

13 Berufstätigkeit des Vaters /des männlichen Erziehungsberechtigten?

A Ist dein Vater / männlicher Erziehungsberechtigter berufstätig?

Nein. → Weiter zu D

Ja.

B Mein Vater / männlicher Erziehungsberechtigter arbeitet ...

..._____ Tage pro Woche **oder** zu _____%.

C Mein Vater / männlicher Erziehungsberechtigter ist:

D Vater oder Erziehungsberechtigter

Er ist Hausmann

Er ist arbeitslos

Er erhält eine IV-Rente

Er ist Rentner

Anderes: _____

14 Wie viel Geld verdienen oder erhalten alle bei dir Zuhause insgesamt (pro Monat)? Falls du den Betrag nicht genau kennst, kannst du ihn auch schätzen.

unter 2'000 Fr.

2'000– 2'999 Fr.

3'000 – 3'999 Fr.

4'000 – 4'999 Fr.

5'000 – 5'999 Fr.

6'000 – 6'999 Fr.

7'000 – 7'999 Fr.

8'000 – 8'999 Fr.

9'000 – 9'999 Fr.

10'000 – 10'999 Fr.

11'000 – 11'999 Fr.

12'000 – 12'999 Fr.

13'000 – 13'999 Fr.

14'000 – 14'999 Fr.

15'000 Fr. oder mehr

Ich weiss es nicht.



15 Bitte gib an, wie sehr du folgenden Aussagen zustimmst:

		Trifft voll und ganz zu.	Trifft eher zu.	Trifft eher nicht zu.	Trifft überhaupt nicht zu.
A	Meine Familie hat genug Geld.				
B	Wenn ich mich mit meinen Freunden vergleiche, habe ich das Gefühl, ärmer zu sein als sie.				
C	Meine Eltern haben finanzielle Sorgen.				
D	Wir fahren oft in die Ferien.				
E	Wir gehen oft ins Restaurant essen				
F	Markenkleider sind zu teuer für mich				

16 Beurteile die Situation bei dir Zuhause und kreuze pro Zeile ein Kästchen an:

		Trifft voll und ganz zu.	Trifft eher zu.	Trifft eher nicht zu.	Trifft überhaupt nicht zu.
A	Meine Eltern kommen gut miteinander aus.				
B	Ich verstehe mich gut mit meinen Geschwistern.				
C	Ich komme nicht gut mit meiner Mutter aus.				
D	Ich komme nicht gut mit meinem Vater aus.				
E	Ich verbringe wenig Zeit mit meinen Eltern.				
F	Meine Eltern verstehen mich nicht.				
G	Wenn ich ein Problem habe, kann ich damit zu meiner Mutter gehen.				

H	Wenn ich ein Problem habe, kann ich damit zu meinem Vater gehen.				
I	Bei uns in der Familie gibt es keine Gewalt.				
J	Ich prügte mich oft mit meinen Geschwistern.				
K	Wenn ich mich nicht richtig verhalte, dann schlagen mich meine Eltern.				

Zweiter Teil

17 Bei dieser Frage möchten wir wissen, ob du deiner Meinung nach über viel Freizeit verfügst:

		Trifft voll und ganz zu.	Trifft eher zu.	Trifft eher nicht zu.	Trifft überhaupt nicht zu.
A	Ich habe neben der Schule / Arbeit und meinen Hausaufgaben wenig Freizeit.				
B	Ich habe viel Zeit das zu tun, worauf ich Lust habe.				
C	Von Montag bis Freitag ist meine Freizeit ausgeplant.				
D	Ich fühle mich oft gestresst.				
E	Ich habe oft soviel Freizeit, dass ich nicht weiss, was ich machen soll.				
F	Ich habe genug Zeit für mich selbst.				
G	Wenn ich mit meinen Freunden was unternehmen möchte, kommt es häufig vor, dass ich schon einen anderen Termin habe.				

18 Wie häufig verbringst du deine Freizeit am Nachmittag und frühen Abend unter der Woche an folgenden Orten: (Bitte mach in jeder Zeile ein Kreuz.)

		Fast täglich	Ca. 2-3 mal die Woche	Ca. 1 mal die Woche	Alle 14 Tage	seltener	Nie
A	Bei mir zu Hause oder bei Freunden zu Hause, bei Verwandten	1	2	3	4	5	6
B	Am Flussufer	1	2	3	4	5	6
C	Im Jugendcafe/-club	1	2	3	4	5	6
D	In Cafes oder Lokalen	1	2	3	4	5	6
F	Im Kino	1	2	3	4	5	6
G	An geheimen Orten	1	2	3	4	5	6
H	In Räumen von Vereinen (Sport, Musik, Jugendvereine, Pfadi, Cevi, ...)	1	2	3	4	5	6
I	Auf Sportanlagen/in der Badi	1	2	3	4	5	6
K	In Einkaufszentren/Läden						
L	Auf der Strasse oder öffentlichen Plätzen (zum Beispiel Dorf-, Bahnhof- platz)						
M	In der Natur						
N	Auf abgesperrten Geländen (Baustelle, ...)						
O	In der Stadt (zum Beispiel Lenzburg)						
P	Sonst wo, nämlich:						

19 Mit wem verbringst du am häufigsten deine Freizeit? (höchstens zwei Antworten)

Allein

Mit Freunden / Freundinnen

- Mit Geschwistern
- Mit den Eltern / Erziehungsberechtigten
- Mit der Familie (allgemein)
- Mit Nachbarn / Bekannten
- Mit dem Freund / der Freundin

Mit anderen, und zwar: _____

20 Was hast du gestern nach der Schule / der Arbeit getan?

21 Was tust du momentan in deiner freien Zeit? Gib bitte in jeder Zeile an, wie häufig du das Genannte tust.

		Sehr häufig	öfters	selten	Nie
A	Discos / Konzerte besuchen				
B	Mit dem Freund / der Freundin zusammen sein				
C	Musik hören				
D	Mit den Eltern etwas unternehmen				
E	Ausruhen, relaxen, faulenzen, entspannen				
F	Mit Freunden / Freundinnen etwas unternehmen				
G	Besuch von Cafes, Lokalen, Restaurants				
H	Shopping, Einkaufsbummel				
I	Ins Kino gehen				
J	Mit Freunden / Freundinnen diskutieren / Probleme bereden				
K	Auf Parties gehen, Feste feiern				

L	Sport betreiben				
M	Computerspiele / Videospiele				
N	Im Internet surfen, chatten, e-mailen				
O	Fernsehen, Videos / DVDs schauen				
P	Bücher / Zeitschriften lesen				
Q	Telefonieren				
R	Sich mit Tieren beschäftigen				
S	Draussen mit Kollegen rumhängen				
T	Selber Musik machen				
U	Sich mit Nebenverdiensten beschäftigen (Babysitten, Nachhilfeunterricht geben,...)				
V	Theater besuchen				
W	Streiche spielen				
X	Mit den Geschwistern etwas unternehmen				
Y	Anderes, nämlich:				

22 Welche Dinge würdest du gerne öfters tun, aber aus unterschiedlichen Gründen wirst du daran gehindert?

A	Discos / Konzerte besuchen	
B	Mit dem Freund / der Freundin zusammen sein	
C	Musik hören	
D	Mit den Eltern etwas unternehmen	
E	Ausruhen, relaxen, faulenzten, entspannen	
F	Mit Freunden / Freundinnen etwas unternehmen	
G	Besuch von Cafes, Lokalen, Restaurants	
H	Shopping, Einkaufsbummel	
I	Ins Kino gehen	
J	Mit Freunden / Freundinnen diskutieren / Probleme bereden	

K	Auf Parties gehen, Feste feiern	
L	Sport betreiben	
M	Computerspiele / Videospiele	
N	Im Internet surfen, chatten, e-mailen	
O	Fernsehen, Videos / DVDs schauen	
P	Bücher / Zeitschriften lesen	
Q	Telefonieren	
R	Sich mit Tieren beschäftigen	
S	Draussen mit Kollegen rumhängen	
T	Selber Musik machen	
U	Sich mit Nebenverdiensten beschäftigen (Babysitten, Nachhilfeunterricht geben,...)	
V	Theater besuchen	
W	Streiche spielen	
X	Mit den Geschwistern etwas unternehmen	
Z	Anderes, nämlich:	

23 Was hindert dich daran, die in Frage 22 angekreuzten Aktivitäten nicht öfters auszuüben? (mehrere Antworten möglich)

- Ich habe keine Zeit.
- Mir fehlt das Geld dazu.
- Meine Eltern erlauben es mir nicht.
- Es ist zu weit von meinem Wohnort entfernt.
- In Seon haben wir keine Möglichkeit dazu.
- Weil es dafür zu wenig Plätze und Räume gibt.

Sonstiges, nämlich: _____

24 Wo verbringst du am Wochenende abends deine Zeit? Kreuze auf jeder Zeile Entsprechendes an.

		Sehr häufig	Öfters	selten	Nie
A	Bei Freunden zuhause				

B	Im Kino				
C	Zuhause				
D	Auf öffentlichen Plätzen und Strassen				
E	In Discos, Clubs				
F	Vor dem Fernseher				
G	Jugendzentrum, Jugendclub				
H	Restaurants, Cafes, Lokale				
I	Vereinslokal (Sport, Musik, Jungwacht/Blauring,...)				
J	Auf dem Bahnhofs- oder Dorfplatz				
K	Konzert, Theater				
L	In der Natur				
M	Sonst wo, nämlich:				

25 In jedem Ort gibt es Plätze oder Lokale, die besonders „in“ sind und die vor allem Jugendliche gerne besuchen. Welches sind gegenwärtig in Seon aufgrund deiner persönlichen Einschätzung die angesagtesten Orte?

26 In Seon gibt es eine Anzahl von Vereinen und Angeboten:

A Welche der folgenden Vereine und Angebote für Jugendliche kennst du?

- Beach Volley Seetal
- FC Seon
- Jugendgruppe Jungwacht / Blauring Seon
- Pfadi
- Reitverein Hallwil
- Turnverein Seon
- Volleyball Club Seon
- Velo Bike Team Seetal
- Tambourenverein Lenzburg

- Handballriege TVS
- Karateschule Seon
- Musikgesellschaft Seon
- OLK Argus
- Schützengesellschaft
- Skiclub
- SLRG Jugendrettungsschwimmen
- Tischtennisclub

B Welche davon nutzt du?

- Beach Volley Seetal
- FC Seon
- Jugendgruppe Jungwacht / Blauring Seon
- Pfadi
- Reitverein Hallwil
- Turnverein Seon
- Volleyball Club Seon
- Velo Bike Team Seetal
- Tambourenverein Lenzburg
- Handballriege TVS
- Karateschule Seon
- Musikgesellschaft Seon
- OLK Argus
- Schützengesellschaft
- Skiclub
- SLRG Jugendrettungsschwimmen
- Tischtennisclub

- Keine

Andere, nämlich: _____

C Gibt es allgemein Gründe, weshalb du diese Angebote nicht nutzen willst oder kannst?

27 Unter welchen Voraussetzungen würdest du in einer Jugendorganisation, in einem Jugendtreff, einem Verein oder in einer anderen Einrichtung in Seon mitmachen? Beschreibe bitte die Wichtigkeit folgender Aussagen:

		sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	Unwichtig
A	Es muss mir Spass machen.				
B	Mein Einsatz muss für die Gesellschaft eine Bedeutung haben.				
C	Ich möchte dabei Geld verdienen.				
D	Ich will dabei etwas lernen.				
E	Meine Freunde / Freundinnen müssen es gut finden.				
F	Ich muss mich für meine Mitmenschen einsetzen können.				
G	Ich will dabei neue Freunde kennen lernen.				
H	Jugendliche müssen einen Nutzen davon haben.				
I	Es muss auf klar bestimmte Ziele hingearbeitet werden.				
J	Es muss etwas ganz anderes sein, als in der Schule / bei der Arbeit.				
K	Ich muss mitbestimmen können, was ich tue.				
L	Ich muss Verantwortung übernehmen können.				
M	Meine Freunde / Freundinnen müssen mitmachen.				

N	Ich muss meine besonderen Fähigkeiten einbringen können.				
---	--	--	--	--	--

28 Folgende Fragen beziehen sich auf die Umwelt und Mitsprachemöglichkeiten von Jugendlichen in Seon. Bitte gib an, inwiefern du folgenden Aussagen zustimmst:

		Trifft voll und ganz zu.	Trifft eher zu.	Trifft eher nicht zu.	Trifft überhaupt nicht zu.
A	Seon sollte ein Jugendhaus haben.				
B	In Seon sollte es mehr Orte geben, wo sich Junge ungestört treffen können.				
C	Die Gemeinde sollte öfters auf die Anliegen junger Menschen achten.				
D	In Seon ist es gut, so wie es ist.				
E	Es ist nicht nötig, dass sich jemand für die Jugendlichen in Seon einsetzt.				
F	Jugendliche sollten selbstständig die Gemeinde mitgestalten dürfen.				
G	Jugendarbeit kann die Situation der Jugendlichen nicht verbessern.				
H	In Seon braucht es jemanden, der Jugendlichen hilft, Projekte umzusetzen.				
I	Jugendliche sollten den öffentlichen Raum mitgestalten können, so dass er ihnen gefällt.				
J	In Zukunft würde ich gerne bei Entscheiden, die die Jugend betreffen, mitbestimmen.				
K	In Seon braucht es einen Raum, in dem Jugendliche selbst bestimmen können, was passiert.				
L	In Seon gibt es genügend Ecken und Nischen, in denen sich Jugendliche ungestört fühlen.				
M	Ein Jugendparlament in Seon könnte für die Jugendlichen viel bewirken.				

N	Jugendliche in Seon haben nicht genug Freiraum.				
O	Die meisten Orte und Plätze in Seon sind nicht für Jugendliche bestimmt.				
P	Eine erwachsene Person sollte die Anliegen der Jugendlichen in Seon vertreten.				

29 Bitte gib an, welche der folgenden Angebote du gerne nutzen würdest:

		Das würde ich unbedingt nutzen.	Das würde ich eher nutzen.	Das würde ich eher nicht nutzen	Das würde ich sicher nicht nutzen.
A	Räume, die von Jugendlichen selbst gestaltet und verwaltet werden können				
B	Jugendinformationszentrum (Infos zu Lehrstellensuche, Sexualität, AIDS, Drogen ...)				
C	Skaterhalle und / oder Halfpipe				
D	Jugendverbände (wie z.B. Blauring/Jungwacht aber auch Pfadi, Cevi, ...) welche von Jugendlichen selber geleitet werden				
E	Sportangebote und-anlässe (Sportarten, welche in Seon noch nicht angeboten werden wie z.B. Eishockey, Skateboardanlage, Basketballnight, ...)				
F	Musikübungsräume oder Band-Betreuung				
G	Computerangebote				
H	Theatergruppen				
I	Tanzen / Tanzkurse				
J	Malen / Töpfern / kreatives Gestalten				
K	Cafés / Räume, in denen man sitzen und sich unterhalten kann				

L	Beratungszentrum bei Konflikten z.B. mit Eltern, Schule, Beruf, Behörden,...				
M	Politische Bildung, Jugendparlament, politische Mitsprachegremien				
N	Naturschutz-Gruppen				
O	Streetballanlagen				
P	Schöne Plätze / Parks oder Ähnliches im Freien				
Q	Selbstverteidigungskurse				
R	DJ-Kurs				
S	Konzerte/Discos/Feste, die von Jugendlichen selbst organisiert wurden				
T	Jugendzentrum				
U	Veranstaltungen nur für Mädchen				
V	Veranstaltungen nur für Jungen				

30 Seon ist...

		Trifft voll und ganz zu.	Trifft eher zu.	Trifft eher nicht zu.	Trifft überhaupt nicht zu.
A	Langweilig				
B	Jugendfreundlich				
C	„bünzlig“				
D	Schön				
E	Offen				
F	Unfreundlich				
G	Grosszügig				
H	Gefährlich				
J	Nur etwas für Erwachsene				
K	Doof				
L	Lebendig				

31 Folgender Frageblock bezieht sich auf die Bevorzugung oder Benachteiligung von Jungen und Mädchen.

		Trifft voll und ganz zu.	Trifft eher zu.	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
A	Für Jungs gibt es mehr Freizeitangebote als für Mädchen				
B	Auf Mädchen wird bei sportlichen Angeboten weniger Rücksicht genommen als auf Jungs				
C	Angebote von Jugendhäusern und – clubs sind eher auf Jungs ausgerichtet als auf Mädchen				
D	Mädchen werden im Berufsleben/ in der Schule benachteiligt.				
E	Die Anliegen von Jungs werden eher berücksichtigt als diejenigen der Mädchen.				
F	Mädchen können im Allgemeinen weniger mitbestimmen als Jungs.				

32 Wie viel Geld steht dir im Monat zur Verfügung, sei es durch Taschengeld deiner Eltern oder durch (Neben-) Jobs oder sonstige Quellen?

Durchschnittlich _____ Fr.

33 Was musst du mit diesem Geld selbst bezahlen?

34 Bist du zufrieden damit?

Ja

Es geht so

Nein

Dritter Teil

35 Weißt du schon, welchen Beruf du ergreifen willst?

Nein → Weiter zur Frage 37

Ja

36 Welchen Beruf hast du gewählt und warum? (mehrere Antworten möglich)

Gib möglichst genau an (z.B. Berufsbezeichnung), was du werden willst:

Weil mir dieser Beruf gefällt.

Weil meine Eltern das so wollen.

Weil meine Stärken in diesem Gebiet liegen.

Weil es in diesem Bereich viele offene Stellen gibt.

Weil ich sonst nichts gefunden habe.

Weil es etwas Sinnvolles ist.

Weil _____

37 Bitte beurteile, wie sehr du den folgenden Aussagen zustimmst.

		Trifft voll und ganz zu.	Trifft eher zu.	Trifft eher nicht zu.	Trifft überhaupt nicht zu.
A	Ich überlege mir oft, was ich in 10 Jahren machen werde.				
B	Das Leben kann man nicht planen.				
C	Ich möchte mal eine Familie und Kinder haben.				
D	Die meisten Probleme lassen sich lösen, wenn man nur nicht zu früh aufgibt.				
E	Karriere zu machen ist mir nicht wichtig.				
F	Ob es jemandem gut geht, hängt in erster Linie von Glück oder Zufall ab.				

38 Wie zufrieden bist du im Moment in Bezug auf folgende Bereiche:

		sehr zufrieden	eher zufrieden	eher unzufrieden	Sehr unzufrieden
A	Im Allgemeinen				
B	Familie				
C	Freizeit / Freizeitaktivitäten				
D	Freunde / Freundinnen				
E	Mit dir selbst				
F	Freund / Freundin				
G	Schule / Beruf				
H	Wohnsituation				
I	Seon				

39 Jeder Mensch lebt nach bestimmten Werten und Einstellungen. Welche der folgenden Dinge sind wichtig für dich?

	sehr	wichtig	weniger	Unwichtig

		wichtig		wichtig	
A	Viel Geld verdienen				
B	Macht und Einfluss besitzen				
C	Meine eigene Fantasie und Kreativität entwickeln				
D	Etwas riskieren im Leben				
E	Benachteiligte Menschen-Gruppen unterstützen				
F	Fleißig und ehrgeizig sein				
G	Gesetze und Ordnung respektieren				
H	Für Gleichberechtigung von Frau und Mann eintreten				
I	Unabhängig leben und handeln können				
J	Tolerant gegenüber anderen Meinungen sein				
K	Mich politisch engagieren				
L	Mich und meine Bedürfnisse durchsetzen können				

40 Mit den folgenden Fragen wollen wir mehr über deine Einstellung zu deinem Leben erfahren. Setze bei jeder Zeile das Kreuz dort, wo es für dich am ehesten stimmt:

		Trifft voll und ganz zu.	Trifft eher zu.	Trifft eher nicht zu.	Trifft überhaupt nicht zu.
A	Wenn ich über den Sinn meines Lebens nachdenke, werde ich oft unruhig und betrübt.				
B	Der Mensch wird geboren und stirbt dann wieder, ohne dass er eine bestimmte Aufgabe erfüllen muss.				
C	Ich habe den Sinn meines Lebens gefunden.				
D	Mein Leben kann ich wenig beeinflussen.				
E	Ich habe schon mal darüber nachgedacht, mich umzubringen.				

F	Jeder und jede kann sein Lebens sinnvoll gestalten.				
G	Ein Leben ohne Gott ist sinnlos.				
H	Ich denke oft darüber nach was der Sinn meines Lebens ist.				
I	Jedes Lebewesen auf dieser Welt hat seine Aufgabe zu verrichten.				
J	Ich sehe keinen Sinn in meinem Leben.				
K	Mit meinen FreundInnen diskutiere ich oft über den Sinn unseres Daseins.				

41 Mit den nächsten Fragen wollen wir herausfinden wie du dich selbst wahrnimmst. Wie würdest du dich selbst beschreiben?

Ich bin...		Trifft voll und ganz zu.	Trifft eher zu.	Trifft eher nicht zu.	Trifft überhaupt nicht zu.
A	Selbstständig				
B	Aufmerksam				
C	Zerstreut				
D	Aggressiv				
E	Launisch				
F	Verlässlich				
G	Offen				
H	Gleichgültig				
I	Selbstkritisch				
J	Bequem				
K	Ehrlich				
L	Vorlaut				
M	Beeinflussbar				
N	Kollegial				
O	Zurückhaltend				

P	Undiszipliniert				
Q	Verschlossen				
R	Kreativ				

42 Dieser Frageblock bezieht sich auf das Selbstvertrauen. Bitte gib bei den folgenden Aussagen an, wie sehr du zustimmst.

		Trifft voll und ganz zu.	Trifft eher zu.	Trifft eher nicht zu.	Trifft überhaupt nicht zu.
A	Ich werde leicht verlegen.				
B	Manchmal befürchte ich, dass aus mir nichts wird.				
C	Ich glaube, ich bin ebenso begabt wie die meisten Leute um mich herum.				
D	Wenn ich kritisiert werde, so verletzt mich das sehr.				
E	Was ich mir vornehme, schaffe ich auch.				

43 Mit den nächsten Fragen wollen wir herausfinden was du über dein Aussehen denkst. Bitte mach in jeder Zeile das Kreuz dort, wo es für dich stimmt:

		Trifft voll und ganz zu.	Trifft eher zu.	Trifft eher nicht zu.	Trifft überhaupt nicht zu.
A	Ich bin zufrieden mit meinem Aussehen.				
B	Ich fühle mich attraktiver als meine Klassenkameraden/-innen.				
C	Mein Aussehen beschäftigt mich nicht sehr.				
D	Es mir wichtig gut auszusehen.				

E	Ich unterscheide mich deutlich von meinen Klassenkameraden/-innen				
F	Es gibt viele Merkmale die typisch für mich sind.				

44 Hast du das Gefühl, dass sich deine Einstellungen in Bezug auf folgende Themen in der letzten Zeit oder in den letzten Jahren verändert haben?

	Ja	Nein
Drogen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mädchen / Jungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schule / Ausbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liebe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sex	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Familie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LehrerInnen oder AusbilderInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

45 Hast du schon einmal...

	Schon oft	manchmal	selten	Nie
A ...etwas gestohlen?				
B ...Alkohol getrunken?				
C ...gekiffht?				
D ...andere Drogen (z.B. Extasy, Speed, Pilze, Kokain, Heroin,...) konsumiert?				
E ...an einer Schlägerei teilgenommen?				
F ...Zigaretten geraucht?				

Vierter Teil

46 Bei den nächsten drei Fragen geht es um dein Verhältnis zu deinen Eltern, Erziehungsberechtigten sowie anderen erwachsenen Personen. Wie oft verbieten dir deine Eltern/Erziehungsberechtigten etwas?

Sie verbieten mir nie etwas.

Sie verbieten mir manchmal etwas.

Sie verbieten mir oft etwas.

47 Was geschieht, wenn etwas gegen deinen Willen läuft und du trotzdem versuchst dich durchzusetzen?

		Sehr häufig	öfters	selten	Nie
A	Ich kann mich durchsetzen.				
B	Es gibt Streit.				
C	Ich akzeptiere den Entscheid der Eltern/Erziehungsberechtigten.				
D	Ich diskutiere mit meinen Eltern/Erziehungsberechtigten über ihren Entscheid.				

48 Was denkst du über das Verhalten deiner Eltern/Erziehungsberechtigten?

		Trifft voll und ganz zu.	Trifft eher zu.	Trifft eher nicht zu.	Trifft überhaupt nicht zu.
A	Es ist vernünftig, wenn mir meine Eltern/Erziehungsberechtigten manchmal etwas verbieten.				
B	Meine Eltern/Erziehungsberechtigten mischen sich zu oft in mein Leben ein.				

C	Es gibt Bereiche, die meine Eltern/Erziehungsberechtigten nichts angehen.				
D	Ich habe das Gefühl, dass meine Eltern/Erziehungsberechtigten nicht verstehen, dass ich allmählich erwachsen werde.				

49 Bitte gib an, wie stark du folgenden Aussagen zustimmst.

		Trifft voll und ganz zu.	Trifft eher zu.	Trifft eher nicht zu.	Trifft überhaupt nicht zu.
A	Ich habe schon Leute getroffen, die ich absolut nicht ausstehen konnte				
B	Es macht mir nichts aus, wenn Leute Ansichten vertreten, die sich von meinen stark unterscheiden.				
C	Die Menschen kümmern sich nur um ihr eigenes Wohlbefinden.				
D	Ich kann es nicht ausstehen, wenn etwas gegen meinen Willen geht.				
E	Wenn man nicht vorsichtig ist, nutzen einen die anderen aus.				
F	Manchmal habe ich das Bedürfnis, mich Autoritätspersonen (Eltern, Lehrer, Ausbilder...) zu widersetzen, obwohl ich weiss, dass sie im Recht sind.				
G	Schlussendlich kümmert es niemanden, was mit einem geschieht.				
H	Ich habe schon einmal eine Krankheit vorgetäuscht, um Schwierigkeiten (in der Schule / am Arbeitsplatz) auszuweichen.				
I	Ich komme mit meinem Lehrer / meiner Lehrerin / meinem Ausbilder / meiner Ausbilderin gut zurecht.				

So, du hast es geschafft! Herzlichen Dank für deine Mitarbeit!

Anmerkungen:

16 Anhang 5: Kritischer Rückblick und Kontakt

Nun, da die Bachelor Arbeit beendet ist, erscheint es sinnvoll, kritisch auf den Forschungsprozess zurück zu blicken. Es gab viele positiven Erfahrungen: gute Teamarbeit in der Forschungsgruppe, gute Zusammenarbeit mit dem Betreuer, eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit der Gemeinde Seon und dem Forum Jugend in Seon, viele Lerneffekte in der Konzeption, Aufbau, Durchführung und Abfassung einer empirischen Forschungsarbeit (um nur einige aufzuzählen).

Natürlich muss man den Blick vor allem auch auf jene Dinge werfen, die man hätte besser machen können: Eine Schwierigkeit lag darin den Forschungsprozess von A bis Z durchzudenken um ihn vom Schluss her wieder neu aufzurollen. So gab es ein paar Probleme bei der Umwandlung der Items und Fragen in Indikatoren, die sich für eine multiple Regression tauglich erwiesen. Diese Schwierigkeit trat unseres Erachtens auf, weil bei der Fragebogenkonstruktion noch keine klaren Vorstellungen über die statistischen Tests vorhanden waren, die für die Hypothesenprüfung zur Anwendung kommen sollten.

Zum Fragebogen ist noch Folgendes zu sagen: Die Sprache wurde von den Befragten teilweise als zu schwierig empfunden. Ausserdem war er mit 368 Items für viele auch zu lang. Diese Einsicht wurde uns durch mündliche und schriftliche Feedbacks der Befragten, sowie den Rückmeldungen der bei der Befragung anwesenden Lehrpersonen vermittelt. Zur Lösung dieses Problems hätte man den Fragebogen einem Mittelschullehrer zur Durchsicht anvertrauen können.

Ein weiterer Knackpunkt im Forschungsprozess war die Zeitplanung. Aufgrund der mangelnden Erfahrung (Unwissen über den Aufwand, der eine Forschungsarbeit mit sich bringt; Schwierigkeiten den ganzen weiteren Forschungsablauf zu Überblicken) und vielen anderen Verpflichtungen kam es immer zu Verzögerungen und Verschiebungen in der Zeitplanung. Die Arbeitsdauer und der Arbeitsaufwand wurden oftmals falsch eingeschätzt. In einer folgenden Forschungsarbeit muss dieser Punkt klar verbessert werden.

Unsere Arbeit ist sehr theorielastig. Einerseits rührt das von der Komplexität und der Reichweite des gewählten Theoriegebäudes her; andererseits geht dies auch auf Schwierigkeiten unsererseits zurück Komplexität zu verringern und theoretische Ausführung kurz und prägnant zu verfassen.

Kontakt: Luzius von Gunten, luzius.vongunten@gmail.com