

Rucht, Dieter

**Book — Digitized Version**

## Erwachsen werden: eine Studie über Identitätsprobleme von Gymnasiasten

**Provided in Cooperation with:**

WZB Berlin Social Science Center

*Suggested Citation:* Rucht, Dieter (1979) : Erwachsen werden: eine Studie über Identitätsprobleme von Gymnasiasten, ISBN 3-431-02201-4, Ehrenwirth, München

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/112642>

**Standard-Nutzungsbedingungen:**

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

**Terms of use:**

*Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.*

*You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.*

*If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.*



## WZB-Open Access Digitalisate

## WZB-Open Access digital copies

---

Das nachfolgende Dokument wurde zum Zweck der kostenfreien Onlinebereitstellung digitalisiert am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH (WZB). Das WZB verfügt über die entsprechenden Nutzungsrechte. Sollten Sie sich durch die Onlineveröffentlichung des Dokuments wider Erwarten dennoch in Ihren Rechten verletzt sehen, kontaktieren Sie bitte das WZB postalisch oder per E-Mail:

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH  
Bibliothek und wissenschaftliche Information  
Reichpietschufer 50  
D-10785 Berlin  
E-Mail: [bibliothek@wzb.eu](mailto:bibliothek@wzb.eu)

The following document was digitized at the Berlin Social Science Center (WZB) in order to make it publicly available online.

The WZB has the corresponding rights of use. If, against all possibility, you consider your rights to be violated by the online publication of this document, please contact the WZB by sending a letter or an e-mail to:

Berlin Social Science Center (WZB)  
Library and Scientific Information  
Reichpietschufer 50  
D-10785 Berlin  
e-mail: [bibliothek@wzb.eu](mailto:bibliothek@wzb.eu)

---

Digitalisierung und Bereitstellung dieser Publikation erfolgten im Rahmen des Retrodigitalisierungsprojektes **OA 1000+**. Weitere Informationen zum Projekt und eine Liste der ca. 1 500 digitalisierten Texte sind unter <http://www.wzb.eu/de/bibliothek/serviceangebote/open-access/oa-1000> verfügbar.

This text was digitizing and published online as part of the digitizing-project **OA 1000+**. More about the project as well as a list of all the digitized documents (ca. 1 500) can be found at <http://www.wzb.eu/en/library/services/open-access/oa-1000>.

Dieter Rucht

**Erwachsen werden**

Eine Studie über Identitätsprobleme  
von Gymnasiasten

Ehrenwirth

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Rucht, Dieter:**

Erwachsen werden : e. Studie über Identitätsprobleme  
von Gymnasiasten / Dieter Rucht. – München :  
Ehrenwirth, 1979

ISBN 3-431-02201-4

ISBN 3-431-02201-4

© 1979 by Franz Ehrenwirth Verlag GmbH & Co KG, München

Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile  
daraus auf irgendeinem Wege (fotomechanische Reproduktion, Fotokopie, Mikrokopie,  
Xerographie u. a.) zu vervielfältigen.

Satz und Druck: Hieronymus Mühlberger, Augsburg

Umschlag: Christoph Albrecht, Rothalmünster

Printed in Germany 1979

# Inhalt

Vorwort	8
---------	---

## **Einführung**

1 Das Problem »Adoleszenz«	9
2 Gegenstand der Arbeit	13
3 Vorgehensweise	14

## **Teil I**

### **Theoretische Erklärungsversuche der Adoleszenzphase**

<b>1 Begriffe</b>	17
1.1 Adoleszenz	17
1.2 Krise	19
<b>2 Das Strukturmodell der Psychoanalyse</b>	
2.1 Grundlagen	20
2.2 Zur psychoanalytischen Interpretation der Adoleszenz	26
2.3 Zur Kritik des psychoanalytischen Konzepts am Beispiel ERIKSONs	30
<b>3 Das Interaktionsmodell der Rollentheorie</b>	
3.1 Ausgangspunkt	32
3.2 Zur soziologischen Interpretation der Adoleszenz	35
3.3 Zusammenfassung und Kritik	38
<b>4 Ausbildung von Ich-Identität als Kernproblem der Adoleszenz</b>	
4.1 Konzeptionen	40
4.2 Zusammenfassung und Kritik	47
<b>5 Dimensionen von Ich-Identität – ein Entwurf</b>	48
Anmerkungen zur Einführung und zu Teil I	55

## **Teil II**

### **Empirische Untersuchungen über Probleme der Ich-Identität bei sechzehn- bis zwanzigjährigen Gymnasiasten**

<b>6 Planung und Durchführung des Projekts</b>	
6.1 Fragestellung	61
6.2 Hypothesen	62
6.3 Operationalisierung	63
6.3.1 Methodische Überlegungen	63
6.3.2 Untersuchungsvariablen	65
6.3.3 Themenzentrierte Fragen	74
6.3.4 Auswahl der Versuchspersonen	75

6.3.5 Durchführung (äußerer Rahmen, Gesprächsdauer, Gesprächs- führung)	75
6.4 Auswertung	76
6.4.1 Methodik der Auswertung	76
6.4.2 Formalisierte Auswertung	76
6.4.3 Themenzentrierte Auswertungen	77
6.5 Zur Objektivität der Ergebnisse	77
<b>7 Ergebnisse</b>	
7.1 Allgemeine Feststellungen	77
7.1.1 Interesse und Offenheit der Befragten	78
7.1.2 Das Interview als Impuls zur Selbstreflexion	78
7.1.3 Undifferenzierte Selbstwahrnehmung – differenzierte Urteile über die soziale Umgebung	78
7.2 Ich-Identität	79
7.2.1 Zum Konzept	79
7.2.2 Daten	80
7.2.3 Zu den einzelnen Hypothesen	81
7.2.4 Sonstige Korrelationen	89
7.3 Themenbezogene Ergebnisse	91
7.3.1 Beurteilung des Elternhauses	91
7.3.2 Welt und Werte der Erwachsenen	95
7.3.3 Eigene Wertvorstellungen und Sinngebungen	97
7.3.4 Religion	100
7.3.5 Moralische Orientierung	103
7.3.6 Protestneigung	105
7.3.7 Einflüsse der sozialen Umgebung	109
7.3.8 Schule	113
7.3.9 Lebenskrisen	124
7.3.10 Die Gefahr der Rollendiffusion	127
<b>8 Schlußbemerkungen</b>	
8.1 Die Hilflosigkeit der Erwachsenen	129
8.2 Die Verdrängung der Realität	131
8.3 Ich-starke Schüler als Bedrohung des Lehrers	133
8.4 Entschulung der Schule	134
Anmerkungen zu Teil II und zu den Schlußbemerkungen	135
Anhang	138
Literatur	145

# Vorwort

Eine der ersten Bemerkungen, mit denen ich als junger Lehrer von meinem Vorgesetzten empfangen wurde, lautete: Halten Sie Abstand zu den Schülern!

Ich bin diesem Ratschlag nicht gefolgt, sondern suchte und förderte den Kontakt mit ihnen innerhalb und außerhalb der Schule.

Meinen ehemaligen Schülern, besonders denen, die ich heute zu meinen Freunden zählen kann, ist dieses Buch gewidmet. Ohne ihre Hilfe wäre es nicht zustande gekommen.

*Dieter Rucht*



# Einführung

Interviewer: *Willst du so leben wie die meisten Erwachsenen?*

Schüler: Im Moment?

*Ja*

Ich hab' Angst davor, muß ich echt sagen. Ich möchte nicht. Ich hab' irgendwie Angst davor, wenn ich die Leute seh'. Ham 'ne Familie, arbeiten, Geld, kommen nach Hause, kucken Fernsehen, gehn ins Bett, paar Kinder; ich hab' Angst davor, sozusagen.

Ich möchte gerne so sein, wie ich jetzt bin; mein ganzes Leben, wenns geht. Aber es geht nicht, ich weiß das. Irgendwann, dann, nach dem Studium hört das dann auf, wenn du selbständig werden mußst und 'nen Beruf ergreifen usw.

*Was würdest du gerne anders machen?*

Ich glaub' da ehrlich . . . ich würde versuchen, möglichst lange meine Freiheit zu haben, möglichst lang mit vielen, vielen Leuten zusammen zu sein und möglichst viel rumkommen auf der Welt und alles. Das sind so Träume, die ich hab'. Ich möcht' auf keinen Fall irgendwo festsitzen mit 'nem Beruf und so. Ich hab' Angst davor, muß ich echt sagen.

## 1 Das Problem »Adoleszenz«

»Werde nie erwachsen, denn Erwachsensein bedeutet, seine Träume aufzugeben.« Dieser an die Wand eines Jugendheims gekritzelte Spruch signalisiert die Distanz des Jugendlichen zur Lebensform der Erwachsenen und die Angst vor einer schleichenden oder erzwungenen Integration in deren Welt. Zugleich findet darin auch sein eigenes Wertgefühl, das Bewußtsein seiner Identität als Nicht-Erwachsener seinen Ausdruck. Die Möglichkeit und Freiheit des Träumens wird mit Jugendlichkeit gleichgesetzt. Im Traum verdichtet sich der Wunsch, den starren Regeln, Rollenfixierungen und Verantwortlichkeiten der Erwachsenen zu entgehen.

Die Phase der Adoleszenz gilt als eine Zeit des Umbruchs, in der der Jugendliche eine neue Identität sucht und für seine zukünftigen Rollen als Berufstätiger, Staatsbürger, Sexualpartner usw. wesentlich geprägt wird. Die Frage: Wer bin ich? umreißt das Kernproblem der Identitätssuche und damit der Adoleszenz schlechthin.

In manchen primitiven Gesellschaften vollzieht sich der Übergang von der Kindheit zum Erwachsensein gleichsam nahtlos.<sup>1</sup> Zumindest kann er kurz sein

oder gar mit kultischen Initiationsriten zusammenfallen. Dagegen erfahren Jugendliche in hochindustrialisierten Gesellschaftsformationen die Adoleszenz als eine relativ lange, teilweise schwierige und schmerzliche Zeit, als einen prekären Balanceakt zwischen subjektiven Triebansprüchen und Forderungen einerseits und gesellschaftlichen Erwartungen, Normen und Kontrollen andererseits.

Die Widersprüchlichkeit und innere Zerrissenheit in der Adoleszenzphase besteht auch in anderer Hinsicht. Auf der einen Seite umgeben sich Jugendliche mit Attributen des Erwachsenseins und bemühen sich um die Erlangung von Privilegien, die Erwachsenen zukommen. Auf der anderen Seite bewegen sie sich in einer eigenen Lebenswelt, gekennzeichnet durch besondere Symbole, Kleidung, Sprache und Habitus, neben und teilweise in Opposition zur Welt der Erwachsenen.

Schließlich sind die dem Jugendlichen entgegengebrachten Erwartungen und Normen häufig in sich widersprüchlich. Hierbei ist nicht nur an das unterschiedliche Normengefüge der verschiedenen sozialen Schichten zu denken. Bedeutsamer scheint der Gegensatz zwischen innerfamiliären und außerfamiliären Normen zu sein. Im Rahmen der Familie wird der Jugendliche vor allem zu solidarischem Handeln angehalten. Ein Teil des Eigentums ist gemeinschaftlich und darf von allen Familienmitgliedern genutzt werden. Es findet eine finanzielle und materielle Umverteilung auf der Basis der Gleichheit bzw. der realen Bedürfnisse statt. In Not- und Krisenfällen gilt der Zusammenhalt der Familienmitglieder als selbstverständlich. Dagegen sind die außerfamiliären Interaktionsmuster im wesentlichen von einem Normenmuster geprägt, dessen Kern im Konkurrenzgedanken liegt. In der Schule und im Berufsleben gilt es, besser zu sein als der andere. Dies beinhaltet, die Fehler und Schwächen des anderen zu seinem eigenen Vorteil zu nutzen.<sup>2</sup>

Erst auf dem Hintergrund dieser Widersprüchlichkeiten wären gerade in Pubertät und Adoleszenz sich zeigende Dispositionen wie Labilität, Reizbarkeit, extreme Gefühlsschwankungen, Verweigerungshaltung, Mißtrauen gegenüber Erwachsenen usw. zu interpretieren. Eine Erklärung für konkrete Verhaltensformen des einzelnen Individuums ließe sich erst dann geben, wenn zudem seine biographische Vorgeschichte und seine gegenwärtige Situation im Sozialgefüge bekannt ist.

Es gibt eine Reihe von Anzeichen dafür, daß die Adoleszenz in modernen Industriegesellschaften eher noch konfliktreichere und krisenhaftere Formen annehmen wird (vgl. DÖBERT/NUNNER-WINKLER 1973). »Krisenhaft« ist hier kein wertendes Attribut. Es soll lediglich bedeuten, daß ein – mit welchem Recht auch immer – bestehendes Normensystem in Frage gestellt wird.

Auf der *sozialen* Ebene deutet sich dies an:

– auf der aktiven Seite durch politische und soziale Protestbewegungen (Studenten-, Schüler- und Lehrlingsrevolte, Jugendkriminalität, Wehrdienstver-

weigerung u. a.),

– auf der passiven Seite durch Rückzugsbewegungen (Hippies, neue Jugendreligionen, Drogensubkultur, Untermotivation in den Schulen, »Verinnerlichung« im Rahmen des Kulturbetriebs u. a.).

Auf der *psychischen* Ebene äußern sich gravierende Adoleszenzprobleme in Form schwerer Persönlichkeitskrisen oder in pathologischer Weise (reaktive Neurose, Psychose, Depression, Suizid u. a.).

Aus diesen allgemeinen Tendenzen, die sich zunächst auf der phänomenologischen Ebene feststellen lassen und die z. T. durch einschlägige wissenschaftliche Untersuchungen und statistische Erhebungen zu belegen sind, sollen lediglich schlaglichtartig einige Beispiele herausgegriffen werden:

– Die nordrhein-westfälische Kriminalitätsstatistik weist aus, daß 40 % aller Straftaten von Jugendlichen begangen werden, daß die Zunahme der Erwachsenen-Kriminalität von 1975 bis 1976 4,3 Prozent, die der Jugendlichen jedoch genau den dreifachen Wert erreichte. Bei der Analyse der verschiedenen Deliktformen zeigte sich zudem bei der Jugendkriminalität »ein besonderer Trend zur Gewalttätigkeit« (SZ v. 20. 6. 78, S. 3).

– Nach Ansicht der Bundesregierung befinden sich derzeit zwischen 100 000 und 150 000 Jugendliche in Abhängigkeit von den sog. neuen Jugendreligionen (vgl. SZ v. 11. 7. 78, S. 5; DIE ZEIT v. 28. 7. 78, S. 38; DER SPIEGEL v. 17. 7. 78, S. 36 ff.).

– In den Schulen mehren sich Anzeichen für ein Anwachsen der »Schülerbrutalität«, die sich in aggressivem Verhalten gegenüber Mitschülern und Lehrern sowie in einer Zunahme der Sachbeschädigungen manifestiert (vgl. b:e 7/76 zum Thema »Gewalt in der Schule«).

– Die Zahl der Wehrdienstverweigerer lag bis Mitte der 60er Jahre im Jahresdurchschnitt um 3000, betrug im Jahr 1968 12 000 und stieg in den folgenden Jahren nahezu kontinuierlich auf 41 000 im Jahr 1976, was nur zum Teil durch die stärkeren Geburtsjahrgänge erklärt werden kann (vgl. DIE ZEIT v. 16. 12. 1977, S. 4).

– Beim Drogenkonsum Jugendlicher zeigt sich eine deutliche Verschiebung zu den harten Drogen, was sich nicht zuletzt an den steigenden Zahlen der damit zusammenhängenden Todesfälle ablesen läßt (vgl. SZ v. 21. 8. 78, S. 13). Nach einer Mitteilung des Bundesministeriums des Innern hat sich die Zahl der Rauschgift-Opfer in der Bundesrepublik von 1973 bis 1977 von 106 auf 390 Tote fast vervierfacht (vgl. päd. extra 12/1978, S. 5).

– Im Regierungsbericht über die Psychiatrie in der Bundesrepublik 1978 wird festgestellt, daß heute rund 300 000 Jugendliche alkoholabhängig sind (vgl. SZ v. 22. 8. 78, S. 6). Weiterhin wird dort angegeben, daß nach den jüngsten Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks im Jahr 1976 rund 6 % aller Studenten, das sind 48 000, in psychotherapeutischer Beratung bzw. Behandlung waren. »Die Anlässe: nervliche Zusammenbrüche, Konzentrationsschwäche, Sprachstörungen, Apathie, Identitätskrisen, Neurosen unter-

schiedlicher Art, Depressionen, Examensangst (letzteres bei hoch wie bei geringer Begabten)« (vgl. SZ v. 27./28. 8. 78, S. 4).

Es wäre verfehlt, angesichts einiger derartiger Erscheinungen – von der legitimen Wahrnehmung des Rechts auf Wehrdienstverweigerung ganz abgesehen – in ein allgemeines Lamento über die Jugend auszubrechen<sup>3</sup>, zumal sich solche Klagen, jeweils auf ihre Zeit bezogen, bis in die Antike zurückverfolgen lassen. Es kann auch nicht darum gehen, die mit der Adoleszenzkrise verbundenen Probleme den Jugendlichen im Sinne einer Schuldzuweisung zu überlassen oder sie für eine individualistische Bearbeitung an Eltern, professionelle Erzieher oder Therapeuten abzuschieben.

Jedes dieser Phänomene bedarf einer differenzierten Bewertung hinsichtlich des Erscheinungsbildes, des Ursachenkomplexes, der synchronischen und diachronischen Vergleichsmöglichkeiten und der Entwicklungstrends. Viele Indizien sprechen für die Annahme, daß sich die Konfliktpotentiale vor allem auf Grund gesellschaftsstruktureller Bedingungen mehren, denen allerdings im Rahmen dieser Arbeit nicht systematisch nachgegangen wird.<sup>4</sup> Es sei jedoch darauf hingewiesen, daß eine Reihe von sehr unterschiedlich ansetzenden Theorien zu ähnlichen Ergebnissen kommt. Sie konstatieren »Das Unbehagen in der Modernität« (BERGER/BERGER/KELLNER 1975), einen zunehmenden Sinnverlust und eine allgemeine Desorientierung des modernen Menschen (KMIECIAK 1976), die Möglichkeit einer Motivationskrise (HABERMAS 1973b), das »Auseinanderfallen von familiärer und schulischer Sozialisation einerseits und gesamtgesellschaftlicher Entwicklung andererseits« (ROSENMAYR 1970) und schließlich die Verdichtung von Subkulturen zu einer Gegenkultur (HOLLSTEIN 1975).

Neben den oben angedeuteten, gesellschaftlich relativ stark beachteten Krisenphänomenen stehen die Schwierigkeiten der »schweigenden« Mehrheit der Jugendlichen, die sich als innere Emigration oder als wenig spektakuläre Konflikte zwischen ihnen und ihren Eltern, Erziehern und Vorgesetzten niederschlagen.

Aus diesem breiten Spektrum möglicher Erlebens-, Verhaltens- und Krisenformen wird deutlich, daß der Verlauf und das Ergebnis der Adoleszenz keineswegs eng definiert sind, sondern von der jeweiligen Konstellation verschiedener Variablen wie Struktur des Elternhauses, Schichtzugehörigkeit, Schulbildung, Freundeskreis, biographischen Zufällen usw. bestimmt werden. Über genetische und soziale Festlegungen hinaus kann die Adoleszenz subjektiv auch als ein offener Prozeß erlebt werden, in welchem persönlich beeinflussbare Akte der Rollenwahrnehmung, des Wählens, Prüfens, Bewertens oder Sich-Engagierens von Bedeutung sind.

Die in der Frage »Wer bin ich?« eingeschlossene Unsicherheit und Offenheit beinhaltet auch eine prinzipielle Bereitschaft des Jugendlichen, Rat und Hilfe anzunehmen. Dies setzt allerdings ein Vertrauensverhältnis voraus, das seinerseits wiederum auf schwer zu erwerbenden Voraussetzungen beruht. Zur Illu-

stration dieser prinzipiellen Bereitschaft mag folgende Äußerung eines Schülers dienen, der gefragt wurde, was denn ein Mensch im Laufe seiner Erziehung vor allem mitbekommen müßte:

»... und dann auch Kritikfähigkeit, oder daß man eben Kritik offen sagt, weil das fehlt mir heutzutage wahnsinnig. Da macht man irgendwas falsch oder so – und man merkt das gar nicht. Aber keiner sagt etwas. Wie soll man sich da ändern können? ...weil Selbstkritik ist meistens nicht so hart – oder man macht es unbewußt.«

## 2 Gegenstand der Arbeit

Der Terminus »Adoleszenz« verweist auf eine eigenständige Periode, die weder auf eine späte Kindheit noch auf eine Vorform des Erwachsenenstatus zu reduzieren ist. Entsprechend ist zu klären, worin die Charakteristik der Adoleszenz besteht und ob überhaupt von *der* Adoleszenz als einem biologisch und sozial einheitlichen Phänomen gesprochen werden kann.

Das zentrale Interesse dieser Arbeit richtet sich jedoch auf die Beschreibung und Analyse kritischer Entwicklungen innerhalb dieser Phase und auf die Bedingungen für die Stabilisierung von Ich-Identität im Sinne von Ich-Autonomie.

Eine Reihe von Anzeichen spricht dafür, daß die Adoleszenz per se krisenhaft verläuft, daß sie »trotz aller ihrer Ähnlichkeiten mit neurotischen und psychotischen Symptomen und Phasen nicht eine Krankheit, sondern eine *normative Krise* ist, d. h. eine normale Phase vermehrter Konflikte...« (ERIKSON 1976, S. 144). Solche Krisen können als Kristallisationspunkte der Persönlichkeitsentwicklung gelten. Bisher Gesichertes und selbstverständlich Praktiziertes wird plötzlich fragwürdig. Es besteht eine erhöhte Sensibilität gegenüber inneren Wahrnehmungen und äußeren Einflüssen. Der Jugendliche unterzieht sein Bild von sich selbst, seine Position zu relevanten Bezugsgruppen und Wertsystemen einer eingehenden Prüfung.

Im Mittelpunkt der Arbeit sollen nicht klinisch-pathologische oder sozial-delinquente Verhaltensweisen stehen, sondern die für eine »erfolgreiche«<sup>5</sup> Sozialisation – zumindest in hochentwickelten Industriegesellschaften – strukturell notwendigen Probleme und Krisen. Eltern, Lehrer und sonstige Erzieher begreifen oft auch diese quasi-normalen Krisen weder in ihrer objektiven Funktion noch in ihren Hintergründen.

Im theoretischen Teil dieser Studie wird versucht, repräsentative Konzepte der Adoleszenz darzustellen, um ein begriffliches Instrumentarium für die Analyse konkreter Prozesse zu gewinnen. Im empirischen Teil der Arbeit richtet sich das Interesse auf die Rahmenbedingungen und Formen von Adoleszenzkonflikten und auf die Einflußfaktoren für die Ausbildung von Ich-Identität.

Die Komplexität des Themas zwingt aus pragmatischen Gründen zu verschiedenen Einschränkungen der Fragestellung. Einmal soll hier vor allem die *späte Adoleszenz*, also die sich an die Pubeszenz anschließende Phase, behandelt werden. Weiter sollen im empirischen Teil der Arbeit drei ausgewählte Problembereiche im Vordergrund stehen:

- die Stellung des Adoleszenten gegenüber seinen Eltern,
- die Stellung des Adoleszenten gegenüber der Institution Schule,
- Sinnprobleme des Adoleszenten (Weltanschauungsfragen, moralische Urteile, Fragen der Lebensgestaltung usw.).

Schließlich beschränkt sich das Untersuchungsfeld auf die Probleme von Gymnasiasten im Alter von 16–20 Jahren.

Der Entstehungszusammenhang der Studie, die Einarbeitung in theoretische Konzepte und die Durchführung der empirischen Erhebung sind letztlich von einem praktischen Interesse getragen. Das zentrale Motiv war, im Hinblick auf die eigene pädagogische Tätigkeit als Lehrer, einen Einblick in die Lebenswelt, die Erfahrungen, Denkstrukturen, Urteile, Ängste und Hoffnungen von Jugendlichen zu gewinnen, über diese Kenntnisse zu einem besseren Verständnis ihres Verhaltens zu gelangen und das eigene Handeln mit Jugendlichen anzuleiten. Zweck dieser Publikation ist es, die hieraus gewonnenen Erfahrungsberichte und Ergebnisse dem Leser für kritische Aneignung zugänglich zu machen.

### 3 Vorgehensweise

Grob gesehen gliedert sich die Arbeit in einen theoretischen und in einen empirischen Teil. Dabei konnte weder eine ausführliche theoretische Darstellung und Diskussion vorgenommen werden, noch war es möglich, den strengen Anforderungen an die Methoden empirischer Sozialforschung zu entsprechen. Unter diesem eingeschränkten Anspruch wurde jedoch ein Zugang zu zwei repräsentativen Erklärungssätzen der Persönlichkeitsentwicklung – dem Strukturmodell der Psychoanalyse und der soziologischen Interaktionstheorie – eröffnet. Diese Theorien wurden in ihren wesentlichen Aussagen in bezug auf die Adoleszenzphase dargestellt, wobei nach den Möglichkeiten ihrer Verknüpfung gesucht wurde. Hierbei erwies sich der Begriff »Ich-Identität« als eine Schlüsselkategorie, die es erlaubt, Theoreme der Psychoanalyse und der soziologischen Rollentheorie bzw. Interaktionstheorie zu verbinden. Im folgenden wurde versucht, das komplexe Persönlichkeitsmerkmal »Ich-Identität« für einen empirischen Zugriff zu operationalisieren. Dabei wurde unterstellt, daß Ich-Identität als Aggregat von sechs Einzelvariablen, für welche z. T. bereits ausgearbeitete Konzepte vorliegen, angesehen werden kann. Im Mittelpunkt stand die Frage, welche Zusammenhänge zwischen dem Merkmal Ich-

Identität und anderen Variablen wie Schulerfolg, Erziehungsstil des Elternhauses oder Intensität der Adoleszenzkrise bestehen.

Die empirische Grundlage für die einzelnen Zuordnungen bildete eine Befragung, die speziell für diese Arbeit durchgeführt wurde. Sie erfolgte in Form von offenen Interviews mit 23 Gymnasiasten im Alter von sechzehn bis zwanzig Jahren. Eine Ergänzung zu diesem primär quantitativ orientierten Verfahren bildete eine fall- und themenbezogene Auswertung, die sich nach ausgewählten Problembereichen gliedert. Hierbei wurden bemerkenswerte Abschnitte aus den Tonbandprotokollen der Interviews zitiert bzw. durch deren Zusammenfassung bestimmte Trends im Rahmen der untersuchten Gruppe verdeutlicht. Aus der Gesamtschau der theoretischen und empirischen Ergebnisse wurden abschließend einige praktische Konsequenzen für den Pädagogen sowie kritische Argumente zur Institution Schule formuliert.



# Teil I

## Theoretische Erklärungsversuche der Adoleszenzphase

Mit der zurückhaltenden Formulierung »Erklärungsversuche« soll angedeutet werden, daß eine Theorie der Adoleszenz nicht vorliegt. Allenfalls kann im Rahmen allgemeiner Theorien der Persönlichkeitsentwicklung, wie sie FREUD, PIAGET oder ERIKSON unter einem jeweils spezifischen Aspekt geformt haben, eine Konkretisierung für die Phase der Adoleszenz versucht werden.

Auch im Rahmen der Jugendsoziologie werden entweder sehr eng umrissene Einzelgebiete untersucht (z. B. Jugendkriminalität), oder es wird ein besonderes Merkmal in einer Weise hervorgehoben bzw. verabsolutiert, daß es schließlich zum Angelpunkt einer pauschalen Erklärungsperspektive wird, in welcher sich allzu oft nur die besondere kultursoziologische Position eines Autors spiegelt (z. B. SCHELSKYs »Skeptische Generation« oder BLÜCHERS »Generation der Unbefangenen«).<sup>6</sup> So heterogen die verschiedenen Interpretationen des Jugendalters auf den ersten Blick auch sein mögen, so ergibt sich doch bei dem Versuch, sie zu systematisieren und auf ihre theoretischen Grundlagen zu befragen, daß sie sich im wesentlichen auf die Entwicklungspsychologie, die Lerntheorie, die kognitive Entwicklungstheorie und die Theorie des symbolischen Interaktionismus beziehen. Diese Ansätze stützen sich ihrerseits wiederum auf die Psychoanalyse und/oder auf die Rollentheorie. Es erscheint deshalb angebracht, sich primär diesen beiden Theorien zuzuwenden.

Zunächst sollen allerdings der Begriff der Adoleszenz und der der Krise in einer ersten Annäherung präzisiert werden.

## 1 Begriffe

### 1.1 Adoleszenz

Eine gehaltvolle Bestimmung dieses Begriffs kann nicht vorab und losgelöst von einem theoretischen Konzept vorgenommen werden. In der umgangssprachlichen Bedeutung bezeichnet Jugend den Lebensabschnitt zwischen Kindheit und Erwachsensein. Das lateinische Verb *adolescere* bedeutet »reif werden«, »aufwachsen« und akzentuiert somit ein Stadium des Noch-Nicht-Reif-Seins.

Bereits der Versuch, das Jugendalter (synonym: Adoleszenz) zeitlich, also nach einem formalen Kriterium abzugrenzen, führt zu inhaltlichen Feststellun-

gen. Die untere Grenze läßt sich in aller Regel nach einem biologisch-physiologischen Kriterium, dem Auftreten pubertärer Körpermerkmale, vornehmlich der ersten Menstruation bzw. Ejakulation, bestimmen.<sup>7</sup> Die Differenz zwischen Lebensalter und biologischem Alter sowie die geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich des Beginns der Pubertät lassen allerdings nur eine ungefähre Grenzziehung zu, die bei etwa dem dreizehnten Lebensjahr angesetzt werden kann.

Dagegen fehlt ein korrespondierendes Merkmal für das Ende der Adoleszenz. Dieses wird nicht durch einen bestimmten biologischen Reifegrad, sondern durch sozio-kulturelle Merkmale definiert.<sup>8</sup> Entsprechend den einzelnen Zuschreibungen nach beruflichen, juristischen oder familiären Gesichtspunkten läßt sich das Ende der Adoleszenz sehr unterschiedlich ansetzen und kann in Extremfällen bis etwa zum 30. Lebensjahr reichen.<sup>9</sup>

Außere Kennzeichen des Erwachsenseins wie finanzielle Unabhängigkeit, Volljährigkeit oder eigene Familiengründung müssen keineswegs in ihrer zeitlichen Übereinstimmung oder Vollständigkeit zutreffen. Ergänzend sind deshalb sozialpsychologische Kriterien heranzuziehen. Demnach muß in ganz trivialem Sinne als Jugendlicher der gelten, der von seiner Umwelt als solcher angesehen und behandelt wird. Dies findet seinen Ausdruck in spezifischen Rollenzuweisungen und Rollenwahrnehmungen, die sich allgemein dadurch charakterisieren lassen, daß sie zwar dem Jugendlichen Verantwortlichkeiten und besondere Restriktionen auferlegen, die weit über die des Kindes hinausgehen, ihm aber dennoch gewisse Verhaltensspielräume und Privilegien einräumen, die Erwachsenen versagt werden. ERIKSON hat diesen letztgenannten Aspekt für derart zentral erachtet, daß er darin *das* Charakteristikum des Jugendalters sieht und ihn mit der Formel des »*psycho-sozialen Moratoriums*« umschreibt, das »durch umgrenzte Pflichten, gebilligte Wettkämpfe und spezielle Freiheiten charakterisiert und dennoch schon auf die ganze Hierarchie zukünftiger Leistungen und Laufbahnen, Kasten und Klassen, Innungen und Verbände abgestimmt ist« (1976, S. 185).

Üblicherweise erfolgt in der Literatur eine Teilung der Adoleszenzperiode in zwei Abschnitte: die *Pubeszenz* oder frühe Adoleszenz und die *Spätadoleszenz*, die auch in dieser Arbeit zugrunde gelegt wird. Daneben finden sich aber auch eine Dreiteilung (AUSUBEL 1976)<sup>10</sup> und noch feinere Differenzierungen in bis zu 7 Unterabschnitte (BLOS 1973). AUSUBEL sieht die besonderen Kennzeichen der *ersten Phase* in einer abrupten Ablösung von der Kinderrolle (»Initialschock«), einer unrealistischen Vorstellung von den Statusprivilegien der Jugendlichen, die denen der Erwachsenen vermeintlich nahekommen oder gar gleichgesetzt werden, und schließlich in einer relativ schwierigen Integration in die Subkultur der Gleichaltrigen. In der *zweiten Phase* des Jugendalters nimmt nach AUSUBEL mit der Entstehung realistischerer Strebungen und dem Erwerb ausgleichender Statusquellen die »Frustration der Selbsterhaltungstrieb« ab (1976, S. 84). Gleichwohl bleibe auch diese Periode durch

stark schwankende Belastungen und extreme Gefühlslagen von tiefer Verzweiflung bis zu heiterer Ausgelassenheit gekennzeichnet. Erst gegen Ende der Adoleszenz lasse sich der gleiche Grad von Frustration gleichmütiger und heiterer ertragen (ebd.).

## 1.2 Krise

Wie viele andere Autoren hält AUSUBEL die Adoleszenz für eine besonders problem- und krisenreiche Phase der Persönlichkeitsentwicklung. Hierbei wird von biographisch zufälligen Krisen (z. B. Tod eines Elternteils) abgesehen und der Blick auf entwicklungsbiologische und sozialisationsbedingte, also strukturell verankerte Krisen gelenkt, wie sie sich auch in anderen Lebensabschnitten, z. B. der Zeit der Wechseljahre oder der sog. »midlife crisis«, manifestieren.

Mit der Bezeichnung »Krise« wird allgemein ein Ausnahmezustand bezeichnet, der eine potentiell oder aktuell bestandsgefährdende Dimension angenommen hat, gleich ob es sich um das Überleben eines biologischen Organismus oder eines sozialen Gebildes handelt. Systemtheoretisch gesprochen sind Krisen demnach Gefährdungen eines Ist-Zustandes bzw. riskante Abweichungen vom Soll-Zustand eines Systems.

Krisen der Persönlichkeitsentwicklung sind nun zunächst einmal notwendige, d. h. auch »normale« Bedrohungen eines erreichten Zustandes und bilden eine grundlegende Voraussetzung zur Höherentwicklung und Entfaltung im individualpsychologischen Sinne, sofern Entwicklung begriffen wird als das Durchlaufen einer hierarchisch geordneten Stufenfolge. Der Aufstieg zu einer höheren Stufe setzt hierbei die »erfolgreiche« Absolvierung der ontogenetisch vorangegangenen Abschnitte voraus. Im Unterschied zu evolutionären Wachstumsprozessen (etwa durch Zellteilung) bedeutet der Übergang zu einer höheren Stufe nicht nur die additive Erweiterung des Bestehenden, sondern zumindest die teilweise Zerstörung vorhandener Strukturen und deren Ersetzung durch qualitativ andere.<sup>11</sup> Die Persönlichkeitsentwicklung in modernen Industriegesellschaften vollzieht sich also in dieser theoretischen Perspektive als eine durchaus bruchhafte Abfolge verschiedener Stadien und Formen des psychischen Apparats bzw. spezifischer Rollenkonstellationen. Krisen sind an den Nahtstellen dieser Stadien zu erwarten und funktionell notwendig. Ein ungewöhnlich langes oder gar dauerhaftes Verharren auf einer Stufe (z. B. Infantilismus) muß als psychische wie soziale Pathologie angesehen werden.

Das Paradoxon »Normalität der Krise« ist insofern aufzulösen, als Entwicklungskrisen, die für den analytischen Betrachter als unumgänglich angesehen werden müssen, aus der subjektiven Sicht der Betroffenen als Irritation, Bedrohung oder gar Zerstörung erlebt werden. Trotz teilnahmvoller Hinweise aus seiner Umgebung (»Das ging mir früher genauso« oder »Das bleibt keinem

erspart«) vermögen diese Krisen für den Jugendlichen kaum den Charakter der Normalität zu erlangen. In aller Regel wird die Notwendigkeit und positive Funktion von Krisen erst aus der Retrospektive erkannt. Schließlich haftet auch der aus der Perspektive des Beobachters durchaus »normalen« Krise immer ein Moment der Ungewißheit an, bedeutet Krise im medizinischen, psychoanalytischen wie sozialpsychologischen Sinne doch immer eine Phase der Schwäche und der Anfälligkeit für subjektiv unvorhergesehene und ungewollte bzw. objektiv pathologische Entwicklungen.

In einem Vorgriff auf die in den beiden nachfolgenden Kapiteln dargestellten Theoriekonzeptionen kann man Persönlichkeitskrisen aus der Sicht der Psychoanalyse als Phasen vermehrter Konflikte zwischen den psychischen Instanzen, aus rollentheoretischer Perspektive als Phasen der Rollendiffusion interpretieren. Bisher Vertrautes wird fremd, fragwürdig oder unerträglich und somit wird erst die Voraussetzung zur Übernahme neuer Strukturen geschaffen.

## **2 Das Strukturmodell der Psychoanalyse**

### **2.1 Grundlagen**

Die Psychoanalyse<sup>12</sup> liefert ein *Phasenmodell* der ontogenetischen Entwicklung, dessen Hauptkriterium die jeweils dominante Form der (primär) sexuellen Triebbefriedigung bildet. Nach der Oralphase, der anal-sadistischen Phase, der phallischen Phase und der Latenzzeit folgt schließlich die Adoleszenz als Phase der Genitalität, als deren Merkmal die Ausbildung der orgasmischen Potenz gesehen wird.<sup>13</sup> Während sich SIGMUND FREUD in der Annahme der überragenden Bedeutung der frühkindlichen Sexualität für die Persönlichkeitsentwicklung vorwiegend diesen Phasen zuwandte, galt das Interesse seiner Nachfolger auch den späteren Phasen einschließlich der Adoleszenz. FREUD sah das *Hauptproblem der Adoleszenz in der Ablösung vom Inzestobjekt*, d. h. in der Bewältigung des Ödipuskomplexes auf dem Hintergrund der dynamischen Beziehungen zwischen einem triebhaften Es und einem zähmenden und kontrollierenden Über-Ich. Ohne auf das grundlegende Konzept des psychischen Apparats im Sinne FREUDs zu verzichten, haben Psychoanalytiker wie ANNA FREUD, ERICH FROMM, KAREN HORNUNG, ERIK ERIKSON, ALEXANDER MITSCHERLICH u. a. das FREUDsche Schema erweitert bzw. spezifiziert.

Betrachtet man die Kette von SIGMUND FREUD über seine Tochter ANNA bis zu deren Schüler ERIKSON, so wird deutlich, daß sich hier eine tendenzielle Ablösung von einigen elementaren Postulaten des Begründers der Psychoanalyse vollzieht:

– Die Bedeutung der biologischen Fundierung für die Entwicklungslogik und

Verlaufsform der psychosexuellen Phase wird abgeschwächt zugunsten der Rolle sozialer Umweltfaktoren.

- Zwar wird eingeräumt, daß neben genetischen Faktoren auch die frühkindliche Sozialisation von grundlegender Bedeutung ist, doch wird darüber hinaus angenommen, daß jedes Individuum auch in seinen späteren Entwicklungsphasen durch den Einfluß sozialer Faktoren formbar und veränderungsfähig ist.
- Das Interesse gilt neben den frühen Entwicklungsphasen (ANNA FREUD und ERIKSON waren vor allem Kinderanalytiker) auch der Adoleszenz (FREUD, A. 1950) und schließlich dem gesamten Lebensabschnitt bis ins Alter (vgl. ERIKSON 1976, »Die drei Stadien des Erwachsenenlebens«, S. 114 ff.).
- Die überragende Rolle, die FREUD der Sexualität als Haupttriebfeder menschlichen Handelns zuordnet, wird zunehmend relativiert.<sup>14</sup>

Gemeinsam ist jedoch allen psychoanalytischen Konzepten, daß sie ein Stufenmodell auszuarbeiten suchen. Hierbei liegt die Vorstellung zugrunde, daß sich die Persönlichkeitsentwicklung als eine im wesentlichen ahistorische und damit auch nicht kulturspezifische Sequenz von Entwicklungsabschnitten darstellen läßt. Die Steuerungsmedien dieser Prozesse sind primär biologischer Natur und beruhen auf endokrinologischen Vorgängen.

Der soziale Einfluß auf die Ausprägung und das Ergebnis der einzelnen Stufen ist in erster Linie von der grundlegenden, d. h. vor allem geschlechtsspezifischen Konstellation der Kernfamilie, also den Beziehungen Mutter/Sohn/Tochter, Vater/Sohn/Tochter und Mutter/Vater bestimmt und wird erst sekundär von der besonderen Ausformung dieser Beziehungen überlagert.

Hinter den ontogenetischen Stufenmodellen steht letztlich eine normative Vorstellung von der Reihenfolge, Dauer und spezifischen Funktion der verschiedenen Stadien, die es erlaubt, die von dieser Struktur abweichenden Entwicklungen als pathologisch, frühreif usw. zu qualifizieren. Aus der Gesamtchau der Entwicklungsstufen läßt sich die schrittweise Aneignung bestimmter Leistungen und Fähigkeiten ablesen, deren Tendenz beschrieben wird als »zunehmende Stimulusunabhängigkeit, erhöhtes Abstraktionsniveau, zunehmende Differenzierung, insgesamt also größere Objektivität der Realitätsperzeption«. (DÖBERT/NUNNER-WINKLER 1975, S. 22)

Exemplarisch soll hier das ERIKSONsche Phasenkonzept kurz vorgestellt werden, auf dessen Abschnitt »Adoleszenz« noch gesondert eingegangen wird. Einen Überblick über die einzelnen Entwicklungsabschnitte vermittelt das »Diagramm C« (vgl. S. 22 f.).

Die Analyse der kritischen Lebensphasen durch die klassische Psychoanalyse nimmt ihren Ausgangspunkt beim Studium der psychosexuellen Krisen und versucht, deren Auswirkungen auf die psychosoziale Ebene zu klären.

Dagegen befaßt sich ERIKSON primär mit den psychosozialen Funktionen jedes Lebensabschnittes und den damit verbundenen Krisen. Jeder Stufe ent-

	1	2	3	4
I Säuglings- alter	Urvertrauen gg. Mißtrauen			
II Kleinkind- alter		Autonomie gg. Scham und Zweifel		
III Spielalter			Initiative gg. Schuldgefühl	
IV Schulalter				Werksinn gg. Minder- wertigkeits- gefühl
V Adoles- zenz	Zeitperspek- tive gg. Zeitdiffusion	Selbstgewiß- heit gg. pein- liche Identi- tätsbewußtheit	Experimentie- ren mit Rollen gg. negative Identitätswahl	Zutrauen zur eigenen Leistung gg. Arbeits- lähmung
VI Frühes Er- wachsenen- alter				
VII Er- wachsenen- alter				
VIII Reifes Er- wachsenen- alter				

Diagramm C aus ERIKSON <sup>3</sup>1976, S. 150 f.

5	6	7	8	
Unipolarität gg. vorzeitige Selbst- differenzierung				I Säuglings- alter
Bipolarität gg. Autismus				II Kleinkind- alter
Spiel-Identifi- kation gg. (ödpale) Phantasie- Identitäten				III Spielalter
Arbeits- identifikation gg. Identi- tätssperre				IV Schulalter
Identität gg. Identitäts- diffusion	Sexuelle Identität gg. bisexuelle Diffusion	Führungs- polarisierung gg. Autori- tätsdiffusion	Ideologische Polarisierung gg. Diffusion der Ideale	V Adoles- zenz
Solidarität gg. soziale Isolierung	Intimität gg. Isolierung			VI Frühes Er- wachsenen- alter
		Generativität gg. Selbst- Absorption		VII Er- wachsenen alter
			Integrität gg. Lebens-Ekel	VIII Reifes Er- wachsenen- alter

	A Psychoziale Krisen	B Umkreis der Beziehungspersonen
I	Vertrauen gg. Mißtrauen	Mutter
II	Autonomie gg. Scham, Zweifel	Eltern
III	Initiative gg. Schuldgefühl	Familienzelle
IV	Werksinn gg. Minderwertig- keitsgefühl	Wohngegend Schule
V	Identität und Ablehnung gg. Identitätsdiffusion	»Eigene« Gruppen, »die Anderen«, Führer-Vorbilder
VI	Intimität und Solidari- tät gg. Isolierung	Freunde, sexuelle Partner, Rivalen, Mit- arbeiter
VII	Generativität gg. Selbstabsorption	Gemeinsame Arbeit, Zusammenleben in der Ehe
VIII	Integrität gg. Verzweif- lung	»Die Menschheit« »Menschen meiner Art«

Diagramm D aus ERIKSON <sup>9</sup>1976, S. 214 f.

C Elemente der Sozialordnung	D Psychosoziale Modalitäten	E Psychosexuelle Phasen
Kosmische Ordnung	Gegeben bekommen Geben	Oral-respiratorisch, sensorisch kinästhetisch (Einverleibungsmodi)
»Gesetz und Ordnung«	Halten (Festhalten) Lassen (Loslassen)	Anal-urethral Muskulär (Retentiv-eliminierend)
Ideale Leitbilder	Tun (Drauflosgehen) »Tun als ob« (= Spielen)	Infantil-genital Lokomotorisch (Eindringend, einschließend)
Technologische Elemente	Etwas »Richtiges« machen, etwas mit anderen zusammen machen	Latenzzeit
Ideologische Perspektiven	Wer bin ich (wer bin ich nicht) Das Ich in der Gemeinschaft	Pubertät
Arbeits- und Rivalitäts- ordnungen	Sich im anderen verlie- ren und finden	Genitalität
Zeitströmungen in Erziehung und Tradi- tion	Schaffen Versorgen	
Weisheit	Sein, was man gewor- den ist, wissen, daß man einmal nicht mehr sein wird.	

spricht eine bestimmte Grundhaltung, umschrieben durch ein Kriterium »relativer psychosozialer Gesundheit« (1976, S. 149) und eine korrespondierende Form der Störung bzw. der Dysfunktion. Die Kriterien für die Unterscheidung der einzelnen Phasen scheint ERIKSON durch die Analyse der im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung aufeinanderfolgenden Krisen zu gewinnen. Dies klingt auch in dem Eingeständnis an, »daß wir die Krisen, die für bestimmte Stadien typisch sind, besser verstehen als die Stadien selbst . . .« (1971, S. 121).

Ein »normaler« Entwicklungsprozeß liegt dann vor, wenn die positive Komponente dauerhaft überwiegt. Umgekehrt kann von einer Krise gesprochen werden, wenn die dysfunktionale Komponente dauerhaft in den Vordergrund rückt. Jede dieser phasenspezifischen Funktionen wird bereits im vorausgehenden Abschnitt angelegt und findet im Normalfall gegen Ende der jeweiligen Phase eine relativ dauerhafte Lösung. Schwere Störungen in einem bestimmten Stadium können allerdings die bereits beigelegten Krisen vorangegangener Phasen wiederbeleben. Die einzelnen Komponenten der Entwicklungsstufen sind hierarchisch aufeinander bezogen, »alle hängen von der rechtzeitigen Entwicklung jeder einzelnen ab, wobei die »rechte Zeit« und das Tempo der Entwicklung jeder einzelnen Komponente (und damit auch das Verhältnis aller zueinander) doch von der Individualität des einzelnen und vom Charakter seiner Gesellschaft bedingt werden« (1976, S. 149).

Wie aus einem Vergleich der Spalten A und E des »Diagramm D« (vgl. S. 24 f.) hervorgeht, gibt es für die ersten sechs Lebensphasen zwischen den Phasenmodellen von ERIKSON und FREUD eine direkte Entsprechung. Die Differenz beider Konzepte liegt in der jeweiligen Betonung der psychosexuellen oder der psychosozialen Faktoren. Nach ERIKSON folgen nur die der Adoleszenz vorangehenden Phasen einer psychosexuellen Dynamik. Für die Adoleszenz selbst hält er jedoch eine Verlagerung auf die soziale Perspektive für unumgänglich. Es sei nicht möglich, mit Hilfe der Libidotheorie auch den zweiten Entwicklungsaufschub – die Adoleszenzphase – zu erklären. Konsequenterweise versucht er deshalb, Adoleszenzkrise nicht wie den ersten Entwicklungsaufschub, die Latenzperiode, triebpsychologisch, sondern als einen Prozeß der Rollendiffusion zu interpretieren, wobei er die sexuelle Komponente nur als eine von vielen berücksichtigt. Dennoch bleibt festzuhalten, daß die Phasenmodelle von FREUD und ERIKSON prinzipiell eine gleichartige logische Struktur besitzen, der die Vorstellung eines dynamischen Gleichgewichts zugrunde liegt.

## **2.2 Zur psychoanalytischen Interpretation der Adoleszenz**

Nach FREUD ist die Adoleszenz gekennzeichnet durch die neu erweckten sexuellen Impulse. Die in der Latenzzeit erfolgreich sublimierten kindlichen Sexualtriebe sind nun derart stark, daß eine erfolgreiche Verdrängung nicht

mehr möglich ist.<sup>15</sup> Während der Latenzperiode wurde durch die Internalisierung der dem Kind vermittelten moralischen Regeln ein Über-Ich (Gewissen) aufgebaut.<sup>16</sup> An die Stelle der durch wichtige Bezugspersonen repräsentierten Kontrollinstanzen tritt mehr und mehr eine innere Instanz. Bei Normverletzungen kommt nun zu der Angst vor äußeren Sanktionen das Moment der Schuld, die als innere Frustration bzw. Über-Ich-Angst erfahren wird (vgl. MUUSS 1971, S. 40). Mit dem physiologischen Prozeß der Sexualreifeung und seinen endokrinen Veränderungen werden jedoch die libidinösen Kräfte verstärkt, was zu einem Ungleichgewicht zwischen den Instanzen des Es, Ich und Über-Ich führt. »Die früheren Stadien der kindlichen Sexualität werden für kurze Zeit reaktiviert, darunter auch ödipale Wünsche und homosexuelle Neigungen; aber verstärkt durch hormonale Stimulierung in entsprechender Richtung werden die heterosexuellen Impulse nicht-inzestuöser Art bald beherrschend (...) und verlangen nachdrücklich ihre Befriedigung« (AUSUBEL 1976, S. 42).

Während FREUD zunächst die Meinung vertrat, daß Angst als Folge sexueller Verdrängung die Psyche destabilisiere, sah er in seinen späteren Schriften nicht mehr den Versuch der Unterdrückung sexueller Impulse, sondern das Bewußtsein von der Existenz und Macht der Sexualtriebe selbst als Quelle der Angst an, die das Ich bzw. Über-Ich zu überwältigen drohen (vgl. ebd., S. 43).

ANNA FREUD übernahm im wesentlichen diese Gedanken und unterstellte wie ihr Vater einen zweiten Ödipuskomplex zu Beginn der Pubeszenz, der zu gewöhnlich phantastischen Vorstellungen führen soll: »Das aufs neue entwickelte Über-Ich tritt in den Konflikt ein, produziert neue Ängste und ruft alle Methoden der Verteidigung hervor, die das Ich zur Verfügung hat: Unterdrückung, Verleugnung und Entfremdung. Diese Verteidigung kehrt den libidinösen Impuls um und »wendet ihn gegen sich selbst« (...), was Zweifel, Ängste und neurotische Symptome verursacht. Zunehmende Phantasie, vorgeintale (d. h. verkehrte sexuelle) Befriedigung und aggressives oder kriminelles Verhalten sind Teilerfolge des Es. Dagegen kennzeichnet das Auftreten von Angst die Entwicklung asketischer Neigung und die Betonung neurotischer Symptome einen Erfolg des Ich.« (MUUSS 1971, S. 41)

ANNA FREUD widmete einen großen Teil ihrer Arbeitskraft dem Studium und der Analyse dieser Abwehrmechanismen. Obgleich sich nach ihrer Auffassung im Anschluß an die Phase der vorpubertären Desorientierung im allgemeinen eine Phase der Stabilisierung und des Wandels vom negativen zum positiven Verhalten<sup>17</sup> abzeichnet, sieht sie doch grundsätzlich zwei pathologische Entwicklungsmöglichkeiten in der Pubeszenz: »a) Das Es kann sich über das Ich hinwegsetzen. In diesem Fall bleibt keine Spur des frühen Charakters vorhanden, und der Eintritt in das Erwachsenenalter wird gekennzeichnet durch Neigungen zu ungehinderter Triebbefriedigung (...). b) Das Ich kann sich über das Es erheben und es auf ein begrenztes Gebiet einschränken; eine Kontrolle erfolgt durch zahlreiche Abwehrmechanismen« (ebd., S. 42).

Die für die Pubeszenz charakteristischen Abwehrformen sind ANNA FREUD zufolge die *Askese* und die *Intellektualisierung*. Erst die Restabilisierung einer Balance, in der das Es weder allzu rigide kontrolliert wird, noch das Über-Ich unter dem Druck triebhafter Neigungen und Wünsche jeden Einfluß verliert, soll dann einen harmonischen Übergang in das Erwachsenenalter ermöglichen.

MUUSS hat die Faktoren, die nach ANNA FREUD für die Adoleszenzkonflikte bestimmend sind, folgendermaßen zusammengefaßt:

»1. Die Stärke des Es-Impulses, die bestimmt wird durch physiologische und endokrinologische Prozesse während der Pubeszenz;

2. die Fähigkeit des Ich, sich der Triebkraft zu widersetzen oder sich ihr auszuliefern. Dies wiederum hängt ab von der Charakterbildung und der Entwicklung des Über-Ich während der Latenzperiode;

3. die Wirksamkeit und die Natur des Abwehrmechanismus mit Bezug auf die Festlegung des Ich.« (ebd.)

ERIKSON ging in der angedeuteten Weise über SIGMUND und ANNA FREUD hinaus und erweiterte deren Theorien um sozialpsychologische Überlegungen.<sup>18</sup> Neben der Ausarbeitung des bereits skizzierten Phasenmodells liegen seine besonderen Leistungen in seinen Schriften über das Jugendalter und – damit direkt verknüpft – der Entfaltung des Begriffs Ich-Identität. Den der Adoleszenzphase vorausgegangenen Lebensabschnitt, die Latenzzeit im Sinne FREUDs, bezeichnet ERIKSON als das *Schulalter*. Die biologischen Reifungsprozesse befinden sich nun in einem Stadium der relativen Stagnation, und es fehlt die Fixierung auf eine libidobesetzte Zone (Oral-, Anal- oder Genitalbereich) wie bei den ersten Entwicklungsstufen. Dadurch können Energien und Aktivitäten freigesetzt werden, die sich in Form einer erhöhten Lernbereitschaft manifestieren. Das Kind richtet sein Augenmerk auf die Aneignung kultureller Techniken und Fertigkeiten. Das Selbstbewußtsein dieses Stadiums umschreibt ERIKSON mit der Formel »Ich bin, was ich lerne« (1976, S. 98). Der für diese Stufe typische Konflikt liegt in der Auseinandersetzung zwischen Werksinn und Minderwertigkeitsgefühl. Eine Krise schlägt sich also nieder als ein Gefühl des Versagens, der Unzulänglichkeit und Minderwertigkeit angesichts der schulischen und lebenspraktischen Anforderungen. »Mit der Aufnahme guter Beziehungen zur Welt des Schaffens und zu denjenigen, die diese neuen Fertigkeiten lehren und teilen, endet die eigentliche Kindheit. Jetzt beginnt die Jugendzeit« (ebd., S. 106).

Diese wird eingeleitet durch die Pubertät, eine Phase der »physiologischen Revolution«, gekennzeichnet durch rasches Körperwachstum, Geschlechtsreife und sexuelles Bewußtsein. Die Pubeszenten sind stark an ihrer Außenwelt interessiert und orientieren sich überwiegend daran, »wie sie in den Augen anderer erscheinen« (ERIKSON).

Der zweite Abschnitt, die Adoleszenz i. e. S., ist der Prozeß, durch den sich – durchaus normativ verstanden – eine positive dominierende Ich-Identität fe-

stigt. Voraussetzung für diese Entwicklung ist, daß »das Individuum seine Kindheitsidentifikationen einer neuen Form von Identifikationen untergeordnet hat, die es in der intensiven Gemeinschaft und im Wettstreit mit Gleichaltrigen errungen hat . . . Unerbittlich zwingen sie den jungen Menschen, Entscheidungen zu treffen, die mit wachsender Beschleunigung zu immer endgültigeren Selbstdefinitionen, zu irreversiblen Rollen und so zu Festlegungen »fürs Leben« führen« (ERIKSON 1976, S. 137).

Er bezeichnet den »schließlichen Zusammenbau aller konvergierenden (und den Abbau der divergierenden) Identitätselemente gegen Ende der Kindheit« als eine »unerhört schwierige Aufgabe« (ebd., S. 144). Deren Lösung ist jedoch nicht der definitive Abschluß der Identitätsbildung, obgleich diese Funktion der Adoleszenzphase vorrangig zukommt: »Das Ende der Adoleszenz ist also nicht das Stadium einer sichtbaren Identitätskrise. Das heißt nicht, daß die Identitätsbildung mit der Adoleszenz beginne oder ende: sie ist vielmehr eine lebenslange Entwicklung, die für das Individuum und seine Gesellschaft weitgehend unbewußt verläuft« (ebd., S. 140 f.).

Die Vorbedingung, aber auch die Bedrohung des erfolgreichen Abschlusses der Adoleszenz liegt in der *Identitätsdiffusion* bzw. Rollendiffusion, die angelegt ist in den relativ schwachen Abwehrmechanismen angesichts der verstärkten Triebintensität und den widersprüchlichen Rollenerwartungen, die an den Adoleszenten herangetragen werden. Diese Momente können eine extreme Verunsicherung und Desorientierung auslösen. Es gelingt ihm dann u. U. nicht, die in Frage gestellten Kindheitsidentifikationen auf einer höheren Ebene zu integrieren<sup>19</sup> und sie mit den Rollen in Einklang zu bringen, die durch den erweiterten Lebensausschnitt und ein diesem entsprechendes Handlungsspektrum hinzugewonnen wurden. Ausdruck einer solchen labilen Situation ist nach ERIKSON ein erhöhtes Anlehnungsbedürfnis innerhalb der Gruppe Gleichgestellter, ein Trend zur Überidentifikation mit den Helden von Cliquen und Massen (vgl. ebd., S. 110), die Ausbildung eines hohen Maßes an Intoleranz gegenüber abweichenden Gruppen und Symbolen, ein provokantes Experimentieren mit Rollen oder eine »Fluktuation der Abwehrhaltungen« (ebd., S. 146).

Aus einer oberflächlichen und mit Vorurteilen behafteten Sicht werden derartige Verhaltensweisen »abwechselnd als sinnlos, unnötig und irrational betrachtet oder bloß regressiven und neurotischen Zügen zugeschrieben« (ebd.). Dagegen betont ERIKSON die Normalität dieser Verhaltensweisen als Ausdruck normativer Krisen, die »relativ überwindbar erscheinen und durch einen Reichtum an freier Energie charakterisiert sind, der wohl schlafende Ängste aufweckt und neue Konflikte hervorruft, aber auch neue und erweiterte Ichfunktionen im spielerischen Ergreifen neuer Möglichkeiten unterstützt« (ebd., S. 145).

Diese normativen Entwicklungskrisen sind von den psychopathologischen Formen der traumatischen und neurotischen Krisen zu unterscheiden. Das

klinische Bild solcher Formen der Identitätsdiffusion kann sich darstellen als Intimitätsproblem, als Diffusion der Zeitperspektive, als Diffusion des Werk-sinnes oder als Flucht in die negative Identität.<sup>20</sup>

### 2.3 Zur Kritik des psychoanalytischen Konzepts am Beispiel ERIKSONs

ERIKSON selbst hat an verschiedenen Stellen seines Werks die Beschränkungen der FREUDschen Libidotheorie kritisiert und deren Annahmen durch eine sozialpsychologische Perspektive ersetzt bzw. erweitert. Dennoch bleibt er in seinen Prämissen der Theorie FREUDs verpflichtet (vgl. Anm. 18) und zieht demnach auch die grundsätzliche Kritik an der Psychoanalyse auf sich. Dies betrifft vor allem die Unterstellung eines biologisch gesteuerten und somit universalkulturellen Prozesses der Persönlichkeitsentwicklung. Zwar gibt er an verschiedenen Stellen seiner Schriften zu, daß der Phasenverlauf auch durch sozio-kulturelle Faktoren beeinflusst wird und deren Bedeutung mit fortschreitender Entwicklung zunimmt. Insgesamt räumt er den Umwelteinflüssen dennoch nur eine marginale Rolle ein.

Weiterhin hätte ERIKSON durch seinen Kontakt mit Kulturanthropologen wie MARGARET MEAD um die Relativität von Entwicklungsgesetzlichkeiten wissen müssen, die aus der Analyse *einer* Kultur abgeleitet worden sind. Bei der Ausarbeitung des »epigenetischen Phasenschemas«, wie er es selbst bezeichnet, verkennt ERIKSON die Beschränkungen des kulturellen Rahmens und verharret damit in einer ethnozentristischen Position. Ethnologische Studien zeigen, daß z. B. der Ödipuskomplex oder die Orientierungen und Verhaltensweisen, die die Analphase kennzeichnen, in anderen Kulturkreisen nicht bzw. kaum vorzufinden sind, sie somit »mehr oder weniger je nach kultureller Struktur als pädagogische Artefakte zu bezeichnen sind, also ihre Ursachen in kulturspezifischen Erziehungstechniken und -stilen haben (z. B. Reinlichkeitsdressur)« (GRIESE 1977, S. 67).

ERIKSON scheint nicht nur spezifische Ausprägungen der Persönlichkeitsentwicklung in Industriegesellschaften, vor allem mit Blick auf die US-amerikanische Variante, zu verabsolutieren, sondern innerhalb dieses Bereichs wiederum besonders mittelschichtbezogene Verhaltensweisen und Regeln zum normativen Ausgangspunkt zu machen. In seinen Idealvorstellungen von einer normalen Entwicklung, einer gesunden Persönlichkeit oder der erfolgreichen Absolvierung bestimmter Phasen wird deutlich, daß er ein *bestimmtes* Persönlichkeitsbild zum Maßstab erhebt und davon abweichende Formen a priori abwertet. Die Qualität der Ich-Identität wird verstanden als »das einzige Bollwerk gegen die *Anarchie der Triebe*...« (1976, S. 112), als Vereinigung von Tugenden »des »erfolgreichen« Mittelschichtamerikaners: Autonomie, Leistung, Initiative«, wie ihm GRIESE vorhält (1977, S. 67). Unversehens ver-

mischt sich bei ERIKSON die analytische Deskription mit einer politisch-ideologischen Zwecksetzung. So wird etwa der kindliche Drang zur Initiative mit dem »in einem bestimmten System herrschenden Unternehmungsgeist« (ERIKSON 1976, S. 113) in Verbindung gebracht. Nicht zufällig spricht ERIKSON gerade in seinen Ausführungen über die Adoleszenz (»Identität gegen Identitätsdiffusion«) von »unseren Verteidigungsaufgaben« angesichts eines »langdauernden kalten und lauwarmen Krieges« (ebd.). Identitätsfindung gerinnt so zu einer Funktion »der Demokratie in einem Lande wie Amerika«, dessen besondere Probleme eine »selbstgemachte Identität verlangen, eine Identität, die bereit und fähig ist, unvorhergesehene Chancen zu ergreifen und sich dem Wechsel von Boom und Baisse, Frieden und Krieg, Mobilität und Seßhaftigkeit anzupassen« (ebd. S. 112). Zu Recht wird deshalb festgestellt, ERIKSON orientiere sich rigide an US-amerikanischen Verhältnissen, trenne teilweise nicht mehr zwischen Psychologie und Ethik (vgl. GRIESE 1977, S. 112) und propagiere ein harmonistisches Persönlichkeitsideal.

BECK weist darauf hin, daß sich bei ERIKSON die Vermittlung von individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen nicht als Prozeß der Individuation, sondern als *Anpassung* an eine gegebene soziale Wirklichkeit darstelle, die »der individuellen Gestaltbarkeit entzogen ist; dem Individuum bleibt nur die Wahl, entweder die soziale Wirklichkeit realistischer zu bewerten... oder aber... der Identitätsdiffusion zu verfallen« (1975, S. 38). Daß während der Adoleszenz »der Mensch durch freies Rollen-Experimentieren sich in irgendeinem der Sektoren der Gesellschaft seinen Platz sucht« (ERIKSON 1976, S. 137), widerspricht nicht nur ERIKSONs eigener Annahme, in eben dieser Phase würde der Jugendliche unerbittlich zu Entscheidungen, zu immer endgültigeren Selbstdefinitionen und irreversiblen Rollen gezwungen werden. Auch empirische Erfahrungen stehen dagegen. GRIESE wirft in diesem Zusammenhang ERIKSON vor, er verkenne die Tatsache, daß es keine normen- bzw. rollenfreien Räume gebe und daß die schichtenspezifische Sozialisation von vorneherein das Spektrum der Möglichkeiten begrenze (1977, S. 67). In der Regel stellt sich das Rollenspiel in Familie und Schule keineswegs als Experimentierfeld dar. Dies gilt auch nicht für die peer group, die sich eher durch hohen Konformitätsdruck, feste Rangordnung und wirksame soziale Sanktionen (z. B. jemanden der Lächerlichkeit preisgeben) auszeichnet.

Gegen ERIKSONs These spricht zudem, daß vor allem Jugendliche aus den unteren sozialen Schichten relativ frühzeitig, in Europa oft mit dem 15. Lebensjahr, einen Beruf ergreifen müssen. Im Hinblick auf die Berufswahl ist der Rahmen des Möglichen oft sehr eng gesteckt, so daß kaum von einer Suche nach einem Platz in *irgendeinem* der Sektoren der Gesellschaft gesprochen werden kann. So faszinierend auch ERIKSONs biographischer Ansatz, d. h. die exemplarische Analyse von Persönlichkeitsentwicklung an Hand von herausragenden Figuren (z. B. LUTHER oder G. B. SHAW) sein mag, so birgt er doch die Gefahr unzulässiger Verallgemeinerungen. Wenn z. B. SHAW in

seinem zwanzigsten Lebensjahr in eine Identitätskrise gerät und sich für die folgenden acht Jahre eine Verlängerung des Stadiums zwischen Jugend und Erwachsenenalter gewähren kann, so ist damit zunächst nur ein ungewöhnliches Privileg eines ungewöhnlichen Mannes beschrieben. Die Problematik von ERIKSONs Vorgehen liegt darin, daß er mit guten Gründen diesen Lebensabschnitt SHAWs als »psychosoziales Moratorium« bezeichnet, zugleich jedoch diesem Phänomen an anderer Stelle einen derart allgemeinen Status verleiht, daß es sich zum Ausdruck der jugendlichen Bedürfnisse schlechthin (vgl. 1976, S. 137) verfestigt.

### 3 Das Interaktionsmodell der Rollentheorie

#### 3.1 Ausgangspunkt

FREUDs Verdikt, daß es streng genommen nur zwei Wissenschaften, die Psychologie und die reine und angewandte Naturkunde gäbe, ist durch seine eigenen Arbeiten abgeschwächt<sup>21</sup>, vor allem aber durch die seiner Nachfolger als unzutreffend erwiesen worden. Während sich also innerhalb der Psychoanalyse besonders unter dem Einfluß der »Freudomarxisten«, aber auch durch Theoretiker wie ERIKSON, FROMM oder MITSCHERLICH, ein zunehmendes Interesse an sozialpsychologischen und schließlich soziologischen Tatbeständen<sup>22</sup> abzeichnet, lassen sich innerhalb der soziologischen Theoriebildung wiederum Annäherungen an psychoanalytische Begriffe und Fragestellungen erkennen (vgl. WEINSTEIN/PLATT 1975 und WEHLER 1972).

Psychoanalytisch orientierte Autoren sehen den Menschen primär organismisch strukturiert und zielen somit auf die Aufdeckung universeller Entwicklungsmuster (z. B. Errichtung der ersten Objektbeziehungen)<sup>23</sup>. Die grundsätzlichen Konflikte der Ontogenese erscheinen also durch einen physiologischen und psychischen Wachstumsplan vorgegeben. Aus dieser Sicht sind die Variationen der jeweiligen sozialen Umgebung entweder Abbild innerer Strukturen<sup>24</sup> oder bilden einen Erklärungsrest für individuelle Entwicklungen und insbesondere für pathogene Verhaltensmuster<sup>25</sup>.

Dagegen geht die Soziologie in erster Linie von kulturell geprägten Interaktionsmustern aus. Deren spezifische Ausformung und Konstellation bestimmt im Verlauf der Sozialisation durch Rollenübernahme und Internalisierung von Normen das konkrete Verhalten des Individuums. Damit ordnet sie diesem einen sozial definierten »Lehrplan« zu (vgl. HABERMAS 1968, S. 41). Die psychische Struktur rückt erst dann in den Blickpunkt, wenn das Rollenspiel empfindlich gestört ist, sei es durch einen unerträglichen Repressivitätsgrad der Rolle, die Unfähigkeit, konfligierende Rollenzuschreibungen zu verarbeiten und zu integrieren, oder das prinzipielle Unvermögen der Rollenübernahme und Internalisierung.<sup>26</sup>

Das soziologische Konzept der Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen einer Sozialisationstheorie soll hier nur kurz skizziert werden. Es basiert auf dem von RALF LINTON eingeführten Begriff der sozialen Rolle<sup>27</sup>, der inzwischen in der Soziologie Allgemeingut geworden ist.<sup>28</sup>

HABERMAS hat die fünf grundlegenden Gesichtspunkte des Rollenkonzepts folgendermaßen zusammengefaßt:

»a) Das Rollenspiel ist eine Interaktion, an der mindestens zwei Partner teilnehmen. Vorausgesetzt ist die Ebene der Intersubjektivität der Bedeutung von Symbolen.

b) Das Rollenspiel ist durch Normen geleitet, die die Form komplementärer Verhaltenserwartungen haben.

c) Die Befolgung der Normen ist durch Sanktionen gesichert . . .

d) Die Ebene der Rollennorm, die verstanden wird, und die Ebene faktischen Verhaltens, das beobachtet wird, fallen nicht zusammen. Die Differenz zwischen Norm und Verhalten bestimmt den Grad der Rollenkonformität.

e) Manche Autoren fassen die soziale Rolle und die Interaktion der Rollenspieler als ein System auf, das Gleichgewichtsbedingungen erfüllt und selbstregulativ arbeitet.« (1968, S. 2 f.)

HABERMAS weist damit entscheidend über die traditionelle Rollentheorie hinaus. Diese interpretierte die Übernahme von Rollen in einseitiger Weise als einen relativ konfliktlosen, der individuellen Disposition entzogenen Integrationsprozeß in ein soziales Ordnungssystem. PARSONS etwa geht von der harmonistischen Vorstellung aus, daß das gesellschaftliche Rollenangebot in sich konsistent sei, der jeweiligen Bedürfnislage entspreche oder daß zumindest die Motive für die Rollenübernahme – die Vermeidung negativer Sanktionen bzw. das Streben nach sozialer Anerkennung, Konformität und Integration – in der Regel stark genug seien, um solche Bedürfnisse zu überspielen, die der Rolle zuwiderlaufen. Entsprechend erscheinen Abweichungen vom Rollenangebot oder gar Verweigerungen grundsätzlich als dysfunktional oder als krankhaft.<sup>29</sup>

Dagegen charakterisiert HABERMAS die PARSONSsche Norm der möglichst getreuen und konformen Übernahme einer Rollenerwartung als eine analytische Vorentscheidung für »einen Normalfall eingespielter Interaktion, der in Wahrheit ein pathologischer Grenzfall ist« (HABERMAS 1968, S. 10).<sup>30</sup> Dieser ließe sich nur unter den Bedingungen realisieren, daß

- erstens eine volle Übereinstimmung von Erwartungen und Verhalten unterstellt wird (»Integrationstheorem«), die in der Regel nur um den Preis der Unterdrückung von Konflikten zu erzwingen ist,
- zweitens die Übereinstimmung der Definition der Rolle und der Interpretation des Handelnden unterstellt wird (»Identitätstheorem«), die nur um den Preis des Verzichts auf Individuierung zu erreichen ist,
- drittens die Übereinstimmung der Rolle als Norm mit der individuellen Motivlage unterstellt wird (»Konformitätstheorem«), die nur um den Preis

einer zwanghaft automatischen Verhaltenskontrolle zu verwirklichen ist (vgl. ebd., S. 10).

Mit dieser Kritik an der naiven Verwendung des Rollenbegriffs hat sich HABERMAS zentrale Erkenntnisse des *symbolischen Interaktionismus* zu eigen gemacht. Dieser wurde im wesentlichen von G. H. MEAD begründet und inzwischen in verschiedenen Varianten weiterentwickelt. Ausgangspunkt ist die Analyse von Interaktionen als durch *Symbole*, besonders die Sprache, gesteuerte Kommunikationsvorgänge. Symbole sind Träger der von den Interaktionspartnern geteilten Bedeutungen. Im Handlungszusammenhang beziehen sich die Akteure reagierend, aber in ihren Reaktionen auch antizipierend aufeinander<sup>31</sup>. Hierbei stehen sie sich nicht als Inhaber von genau umrissenen Rollen gegenüber, sondern die eigene Rolle wie die des Partners muß erst situationsspezifisch in einem Prozeß ständiger Revision identifiziert und interpretiert werden.

Eine Voraussetzung hierfür ist die Fähigkeit, sich in den anderen zu versetzen, in dessen Rolle zu schlüpfen (»role-taking«)<sup>32</sup>, wie es z. B. in der spielerischen Imitation verschiedener Rollen durch Kinder zum Ausdruck kommt. Auf einer höheren Entwicklungsstufe lernt dann das Kind, von der konkreten und personengebundenen Rolle zu abstrahieren, allgemeinere Strukturen, Einstellungen und Erwartungen zu erkennen und sich zu eigen zu machen. Auf diese Weise vermittelt sich »die organisierte Gemeinschaft oder gesellschaftliche Gruppe, die dem einzelnen seine Identität gibt« (KELLNER zit. nach BECK 1975, S. 52), als »generalized other«. Der oder das verallgemeinerte andere reproduziert sich im Individuum als ein System von Regeln, Erwartungen und Bedeutungen, die sich als eine Komponente des »Selbst« niederschlagen, die MEAD als »me« bezeichnet. Sie repräsentiert gleichsam das gesellschaftliche Substrat des Individuums, bindet es an die soziale Wirklichkeit und erlaubt zugleich durch den Vorgang der Generalisierung eine reflexive Distanz innerhalb konkreter Handlungen.

Die zweite Komponente des »Selbst« wird von MEAD »I« genannt. Es ist die spontane, erst nachträglich der Reflexion zugängliche Reaktion des Individuums auf das »me«. Das »I« repräsentiert die kreative Seite des Handelnden, die in der Interaktion Abweichungen, Variationen und Distanzierung von den Erwartungen anderer und somit Individualität ermöglicht. Dem schöpferischen Wirken eines Künstlers liegt MEAD zufolge ein dominierendes »I« zugrunde, während ein Individuum, das sich zu den ihm auferlegten Rollen primär adaptiv verhält, weitgehend durch das »me« bestimmt wird.

E. GOFFMANN hat mit dem Konzept der *Rollendistanz* ein Erklärungsmuster für Variationen des Rollenhandelns vorgelegt, das auf der MEADschen Konstruktion des »Selbst« aufbaut. Aufgrund von empirischen Studien kommt er zu dem Schluß, daß Individuen nicht restlos in ihrer Rolle aufgehen, sondern sich in aller Regel innerhalb eines Spektrums zwischen den Extremen der Überanpassung (»overattachment«) und Entfremdung (»alienation«) zu ihrer

Rolle verhalten. Die Fähigkeit zur Rollendistanz beruht nach Auffassung GOFFMANNs nicht auf einer Intention des Individuums, sondern hat ihren Grund in der Komplexität der sozialen Identität jedes einzelnen, d. h. in der Überlagerung und Gleichzeitigkeit verschiedener Rollen. In konkreten Handlungssituationen dominiert zwar jeweils eine bestimmte Rolle. Zugleich werden jedoch immer auch andere Rollen wahrgenommen (z. B. Alters- oder Geschlechtsrolle) und mit der gerade dominierenden Rolle vermittelt. Diese Leistung, vor allem die Integration verschiedener inkongruenter Rollen, wird erst möglich durch Rollendistanz, die es erlaubt, »in einer Rolle zu handeln, ohne die anderweitigen Rollenbeziehungen völlig abzuschneiden. Sie hilft dem Individuum, sich nicht voll an das Schicksal einer Rolle zu binden, sondern der Beteiligung in einer Rolle einen bestimmten Stellenwert in einem Gesamtbild zuzuweisen, das das Individuum von sich in einer bestimmten Situation aufrechterhalten möchte« (KRAPPMANN 1975, S. 137).

Zusammenfassend läßt sich also feststellen, daß der Erwerb von Rollen als elementarer Vorgang der Sozialisation keineswegs als bloß reaktiver Anpassungsvorgang verstanden werden kann. Sozialisation ist zugleich ein Prozeß der Individuation. Dieser kann nur unzureichend mit der Einzigartigkeit der genetischen Struktur erklärt werden. Er hat seinen Grund auch in der relativen Offenheit des Rollenhandelns, in dem verbleibenden interpretativen Spielraum des Individuums und in der Inkongruenz seiner verschiedenen Rollen. Jedes Rollenhandeln hat einen strukturbedingten, aber auch einen situationspezifischen Anteil und damit zugleich einen einmaligen Charakter. Individualität ist demnach nicht nur das Ergebnis einer im »ego« angelegten Besonderheit, sondern auch Ergebnis einer stets fortschreitenden, neu zu aktualisierenden und zu interpretierenden Bezugnahme auf »alter«. Dessen »Selbst« weist seinerseits wiederum eine Doppelnatur auf: Zum einen wird es in seiner Struktur als generalisierter anderer wahrgenommen, zum anderen präsentiert es sich als einmaliges, unwiederholbares, weil an den Situationskontext gebundenes »Selbst«.

### **3.2 Zur soziologischen Interpretation der Adoleszenz**

Sozialisation kann als kumulatives Lernen von sich immer weiter differenzierenden Rollen umschrieben werden. Im Abschnitt der *primären Sozialisation* werden durch die Grundstrukturen der Kernfamilie die Geschlechts- und Generationsrollen festgelegt. Ob und wie diese Rollen gelernt werden, wird nach HABERMAS durch die Kommunikationsstrukturen der Familie bestimmt. Der Lernprozeß hängt davon ab, »ob unter den Familienmitgliedern 1. eine befriedigende Balance zwischen kollektiver Identifikation und Vereinzelung hergestellt wird (...) und 2. eine befriedigende Übereinstimmung zwischen

den projizierten Ich-Idealen und den gegenseitig anerkannten Identitäten der einzelnen Familienmitglieder zustande kommt (...) . . . , ob 3. die Beziehungen der Familienmitglieder um einen Focus so organisiert sind, daß die Familie eine klare, gegenüber anderen Familien abgrenzende Identität ausbildet (. . . ), und ob 4. eine Balance zwischen einer Isolierung der Familie von der Umwelt und einer Diffusion in den Sog von Außenkontakten gehalten wird (. . .)« (1968, S. 18 f.).

Die Adoleszenz fällt in die Phase der *sekundären Sozialisation*, deren Ergebnis als weitgehend von den Lernprozessen der Kindheit abhängig gesehen wird (vgl. ebd., S. 15). Das prinzipiell bereits handlungsfähige Subjekt lernt neue Rollen hinzu, die je nach Schichtzugehörigkeit, Ausbildungssituation bzw. Berufssphäre und Bezugspersonen stark differieren<sup>33</sup>. In diesem Prozeß des erweiterten Rollenlernens tritt nun die reflexive Handhabung von Rollen in den Vordergrund. Neben der für ein autonomes Rollenspiel unabdingbaren Fähigkeit der Internalisierung der Rolle tritt die der nachträglichen Distanzierung (vgl. ebd., S. 10).

Nach BERGER/LUCKMANN (1974) vermittelt sich dem Kind die familiäre Umwelt zunächst wie eine »totale Institution«, die als Welt schlechthin aufgefaßt wird. Erst im Rollenlernen der sekundären Sozialisation gelingt es dem Individuum, zu seinem Selbst und zu seiner Umwelt eine distanzierte Haltung einzunehmen. Mit guten Gründen verweist jedoch KRAPPMANN darauf, daß inhaltliche Festlegungen in der primären Sozialisation keineswegs rigide und irreversibel sein dürfen, sofern die Identität des Subjekts auch im Lichte neuer Erfahrungen gewahrt bleiben soll. Zudem erforderten bereits die ambivalenten und teilweise widersprüchlichen Erwartungen<sup>34</sup> der Eltern vom Kind interpretative Fähigkeiten und die Vermeidung einseitiger Festlegungen<sup>35</sup>.

Aus dieser Perspektive erfährt die überragende Rolle, die die Psychoanalyse der frühkindlichen Sozialisation zuweist, eine Relativierung. Mit ROSE (in: HARTMANN 1973, S. 282, Anm. 13) kann man in einem übertragenen Sinne sagen, daß der Mensch nichts vergißt und somit die Summe seiner frühkindlichen Erfahrungen prägend wirkt, auch wenn er sich nicht daran erinnern kann. Die Theorie der symbolischen Interaktion besteht jedoch darauf, den »tentativen, explorativen, hypothetischen, problematischen, abschweifenden, wandelbaren und nur teilweise einheitlichen Charakter menschlicher Handlungsabläufe« (STRAUSS zit. nach BECK 1975, S. 76) hervorzuheben.

Nachdem sich der Rollenerwerb primär über das Medium der Sprache vollzieht, spiegelt zwangsläufig auch der Sprachgebrauch den Grad an Rigidität oder Distanzierung im Rollenverhalten. BERNSTEIN hat zwei Formen des Sprachgebrauchs, den *elaborated code* und den *restricted code*, typisiert und auf ihre schichtspezifische Abhängigkeit hingewiesen. Die Beherrschung des elaborierten Code als Sprache der Mittelschicht beinhaltet einen differenzierten Symbolgebrauch und eine komplizierte syntaktische Organisation. Fähigkeiten

wie Abstraktion, Generalisierung und variable Unterscheidung (vgl. SCHIEFELE/KRAPP 1973, S. 46) sind gleichzeitig Voraussetzung wie auch Ergebnis eines elaborierten Sprachgebrauchs als Merkmal flexibler und distanzierter Rollenidentifikation.

Auf der sprachlichen Ebene verdichten sich derartige Eigenschaften im Akt der Metakommunikation, d. h. des Sprechens über Sprechen (reflexiver Sprachgebrauch) (HABERMAS 1968, S. 25 f. und 1973, S. 196 ff.). Während beim analytischen Sprachgebrauch auf der Objektebene kommuniziert wird, indem man über Ereignisse und Dinge außerhalb der augenblicklichen Interaktion spricht, erfordert die Metakommunikation die Beherrschung des reflexiven Sprachgebrauchs. Dies setzt einen Abbruch der Kommunikation auf der Objektebene und eine Distanzierung von den in dieser Kommunikation wahrgenommenen Rollen voraus, um die Interaktion selbst und die sie tragende Beziehung der Sprecher einer Thematisierung zugänglich zu machen.

Die besondere Leistung des reflexiven Sprachgebrauchs liegt in der Möglichkeit, mehrdeutige, widersprüchliche oder festgefahrene Situationen auf einer höheren Kommunikationsebene »aufzulösen« und gerade nicht den sich anbietenden Scheinlösungen auf der Handlungsebene zu verfallen (z. B. Rückzug aus der Situation, einseitige Fixierung auf einen Aspekt unter Verdrängung oder Leugnung anderer Gesichtspunkte). Beispielsweise kann während eines aggressiven Streits, bei welchem stereotyp Behauptung und Gegenbehauptung wiederholt werden, die Tatsache und Ursache der Aggressivität zum Gegenstand des Gesprächs gemacht werden. Auf dieser neuen Kommunikationsebene ist es möglich, den Streitpunkt zu relativieren oder eine veränderte gruppenspezifische Beziehung herzustellen, welche dann eine Rückkehr zum Streitpunkt unter anderen Bedingungen (einander zuhören, aufeinander eingehen) erlauben kann. Derartige Problemlösungsformen erfordern nicht nur instrumentale sprachliche Fertigkeiten, sondern auch besondere Persönlichkeitsstrukturen (z. B. ein gewisses Maß an Frustrationstoleranz), deren Ausbildung ebenso wie die sprachliche Kompetenz durch mittelschichtspezifische Erziehungssyndrome begünstigt wird.

OEVERMANN, LIPSET u. a. haben nachgewiesen, daß die Ausgestaltung von Rollen durch Angehörige der Unterschicht durch eine starke Normenrigidität gekennzeichnet ist: »Auf diesem Hintergrund wird verständlich, warum der Angehörige der Unterschicht keine reflexive Einstellung im Handeln und keine Ich-Autonomie entwickeln kann. Er »rezipiert« passiv die Sozialstruktur, aber er »interpretiert« sie nicht« (OEVERMANN zit. nach KRAPPMANN 1975, S. 130).

Die starre Fixierung auf Normen und die beschränkte Fähigkeit für die gesellschaftlich tolerierten »rationalen« Problemlösungen auf der sprachlichen Ebene bewirken nach MILLER einen Aggressionsstau, der sich von Zeit zu Zeit in impulsiven, das Gefühl der Autonomie vermittelnden Handlungsausbrüchen Luft verschafft. Auf diesem Hintergrund wären auch die vorwiegend

bei Jugendlichen der Unterschicht zu beobachtenden aggressiven Verhaltensformen zu erklären und zu bewerten.

McCANDLESS (1967) hat in seiner Untersuchung über Jugendliche zwei Persönlichkeitsstrukturen, den *dionysischen* und den *apollonischen* Typ, als schichtspezifische Charaktere beschrieben. Der apollonische Typus zeichnet sich u. a. aus durch ein hohes Maß an emotionaler Kontrolle, die es erlaubt, die unmittelbare Interessenbefriedigung zugunsten längerfristig in Aussicht gestellter Belohnungen aufzuschieben. Dagegen äußern sich beim dionysischen Typ als der für die Unterschicht repräsentativen Persönlichkeitsstruktur stärker impulsive und aggressive Züge sowie eine eher gegenwartsbezogene Handlungsorientierung. Diese *schichtspezifische Klassifizierung* bedeutet gegenüber den oft sehr eindimensionalen Jugendtheorien eine wesentliche Erweiterung, obgleich auch hier die Gefahr einer Schematisierung und einer unterschwelligeren oder ausdrücklichen Diskriminierung der von den Mittelschichtnormen abweichenden Verhaltensweisen gegeben ist, die allerdings von McCANDLESS klar gesehen wird.

### 3.3 Zusammenfassung und Kritik

ULICH (1976) trifft eine nicht unproblematische Abgrenzung zwischen Rollentheorie und symbolischem Interaktionismus. Konformität sei die primäre Sozialisationsfunktion im Rahmen der Rollentheorie, die Erlangung von Ich-Identität dagegen die des symbolischen Interaktionismus (S. 22 f.). Diese Gegenüberstellung ist nur haltbar, solange man auf der einen Seite von der traditionellen Form der Rollentheorie ausgeht. HABERMAS hat jedoch mit seiner »Kritik und Erweiterung des Rollenschemas« (1968, S. 8 ff.) eine wesentliche Voraussetzung für die Verknüpfung beider Ansätze geschaffen. Die Zweifel an der Möglichkeit von deren theoretischer Integration (vgl. ULICH 1976, S. 23) werden mit der Konzeption von HABERMAS zumindest im Ansatz ausgeräumt.

Ähnliches gilt auch für den Einwand, Psychoanalyse, Entwicklungs- und Lernpsychologie, aber auch Interaktionismus und Rollentheorie würden Macht und Herrschaft als Interaktionsbedingungen nicht konsequent berücksichtigen (vgl. ebd., S. 24). Damit wird zu Recht auf einen wichtigen Gesichtspunkt zur Analyse von Sozialisationsbedingungen aufmerksam gemacht, dieser ist jedoch prinzipiell im Rollenkonzept enthalten und erfährt insbesondere bei HABERMAS eine systematische Verankerung, wenn auch keine ausführliche Entfaltung. Der Macht- und Herrschaftsaspekt kann über die Kategorie der *Sanktion* thematisiert werden, die die Einhaltung von Normen gewährleisten soll. Hierauf hat insbesondere DAHRENDORF (1964) aufmerksam gemacht. Zudem werden gerade durch die Erweiterung des Rollenschemas Macht und Herrschaft als Rahmenbedingungen des Rollenhandelns betont. *Autonomes Rollen-*

*spiel* im Sinne von HABERMAS beruht auf der Voraussetzung, Repressivität, Rigidität und die Art der Verhaltenskontrolle im Rollensystem zu reflektieren und sich gegebenenfalls davon zu distanzieren. Es ist offensichtlich, daß sich eine derartige Distanzierung in Form und Inhalt objektiv als Machtkampf niederschlägt und als solcher auch subjektiv registriert werden kann. Dies gilt sowohl für Auseinandersetzungen in »privaten« Interaktionen wie auch für ein kollektives und öffentliches Vorgehen gegen institutionalisierte Normen und Sanktionen (z. B. im Widerstand gegen § 218 des Strafgesetzbuches).

Problematisch erscheinen dagegen die Theorien, die auf die kategoriale Analyse von sozialen Mikroprozessen, also einzelnen Interaktionen, verzichten und sich direkt einer soziologischen Makroebene zuwenden. Dies gilt insbesondere für die phänomenologischen Ansätze. Die Schwäche vieler hieran orientierter Jugendsoziologien liegt meist darin, daß ein empirisch durchaus relevanter Aspekt verabsolutiert und zum Ansatzpunkt einer pauschalisierenden Theorie gemacht wird, so daß sich bei einer vergleichenden Übersicht ein sehr verwirrendes Bild ergibt.

COLEMAN (1961) etwa weist der Jugendkultur eine die Gesamtgesellschaft strukturierende Funktion zu (»The Adolescent Society«); andere Autoren bestreiten die Bedeutung der Adoleszenz als eines genuinen Sozialbereichs (vgl. ELKIN/WESTLEY in FRIEDEBURG 1969). SCHLESKY formuliert seine These von der »skeptischen Generation« (1963). MARGARET MEAD betont den Bruch der Generationen mit dem Ergebnis einer »Entfremdung der Jugend«, BLÜCHER (1966) spricht von einer Generation der Unbefangenen, ROSENMAYR (1970) schließlich sieht einen strukturellen Konflikt zwischen der Jugend und der Gesellschaft.

Die Heterogenität dieser Thesen liegt m. E. weniger im Grad ihrer Richtigkeit oder Falschheit, sondern in der Vielfalt und Komplexität des Untersuchungsbereiches. Aussagen über »Die Jugendfrage« (RÖHRS 1966), »Das Jugendalter« (AUSUBEL 1965), »Die 13- bis 18jährigen« (BAACKE 1976) müssen zwangsläufig vereinfachend und widersprüchlich sein. Dennoch lassen sich aus den unterschiedlichen Ansätzen einige Tendenzen herauschälen, die nahezu allgemein anerkannt sind:

- Mit steigender Komplexität der Gesellschaftsformation erweitert sich die zeitliche und persönlichkeitsrelevante Dimension des Jugendalters.<sup>36</sup>
- Die Spanne zwischen der Ablegung kindlicher Rollen und der Übernahme von Erwachsenenrollen (z. B. Berufsrolle) schafft die Notwendigkeit eigener Rollensysteme und Identitätswürfe, die vorwiegend im Kontakt mit Gleichaltrigen stabilisiert werden.
- Die Familie verliert zunehmend ihren unmittelbaren Einfluß auf den Jugendlichen. Die Tendenz zur »vaterlosen Gesellschaft« (MITSCHERLICH; H. MARCUSE) schwächt zudem die kindliche Orientierung.
- Diese Entwicklungen, aber auch die Auflösung eines homogenen Welt- und Wertbildes, sowie die sich immer mehr differenzierenden Rollenangebote<sup>37</sup>

bewirken potentiell eine Desorientierung, die sich in einem labilen und un-steten Verhalten äußert. Die Suche nach Stabilität fördert den engen Zusam-menschluß in der Gruppe Gleichaltriger (peer group), die Ausbildung von Subkulturen und Formen der Verweigerung und der bewußten Absetzung von der Erwachsenenwelt.

- In der interaktionistischen Theorie und der phänomenologischen Jugendso-ziologie setzt sich ähnlich wie in der modernen Psychoanalyse immer stärker die Meinung durch, daß die Identitätsfindung das Kernproblem der Adoles-zenz darstellt. Für MARGARET MEAD ist die Suche nach Identität die zentrale Aufgabe der jungen Menschen. ERIKSON geht so weit zu behaup-ten, daß das Studium der Identität in unserer Zeit zu einer genauso strategi-schen Frage wird, wie es das Studium der Sexualität zu FREUDs Zeiten war. WILLIAM GLASSER schließlich räumt der Identitätsproblematik einen epochalen Stellenwert ein und glaubt, daß sich ein Wandel von der Überle-bens- oder Zielgesellschaft zu einer Identitäts- oder Rollengesellschaft ab-zeichnet.<sup>38</sup>

## **4 Ausbildung von Ich-Identität als Kernproblem der Adoleszenz**

### **4.1 Konzeptionen**

Der Begriff der Ich-Identität scheint eine Brücke zwischen den Disziplinen der Psychoanalyse und der Soziologie zu bieten. Ebenso wie das Fach Sozialpsy-chologie deutet er auf die Dringlichkeit einer Synthese von verschiedenen Theorien hin, die sich in ihrem Zusammenspiel wechselseitig zu ergänzen ver-mögen. Nicht zufällig verlassen die Autoren, die sich ausführlicher diesem Komplex zugewandt haben, die Grenzen ihrer angestammten Wissenschaft.<sup>39</sup>

Die Reichweite und Interdependenz der Identitätsproblematik haben KLUCKHOHN und MURRAY in der treffenden Formulierung zusammenge-faßt, daß der Mensch »gleichzeitig wie alle anderen Menschen, wie einige andere Menschen und wie kein anderer Mensch ist« (zit. nach LEVITA 1971, S. 193). C. G. JUNG hat diese Spanne gesehen und unterschied zwischen der »Persona«, d. h. der Gesamtheit der Rollen, die ein Individuum spielt, und einem dahinter liegenden »Selbst«, das andere Autoren (WHEELIS, EISS-LER) als Identität bzw. als Selbstrolle (HARTLEY) bezeichnet haben. LE-VITA hat darauf hingewiesen, daß JUNGS Begriff der »Persona« als Vorläufer des ERIKSONschen Identitätsbegriffes angesehen werden kann (vgl. ebd., S. 165).

Nach ERIKSON ist Identität mehr als die Summe der Kindheitsidentifika-tionen. Diese müssen beim Eintritt in die Adoleszenzphase, also mit beginnen-der Identitätsbildung,<sup>40</sup> »teils aufgegeben, teils einander angeglichen und in

einer neuen Konfiguration absorbiert werden . . .« (S. 140). Zugleich gilt es, diese modifizierten Identifikationen mit den neu erworbenen Identitätselementen zu verbinden. Diese integrierende Fähigkeit, die nach ERIKSON besonders in der Adoleszenz zur Entfaltung und zur Anwendung kommt, bezeichnet er als Ich-Identität. Sie vermittelt sich als ein »Gefühl der Selbstachtung«, das in dem Heranwachsenden »zu der Überzeugung (erstarkt), daß das Ich wesentliche Schritte in Richtung auf eine greifbare kollektive Zukunft zu machen lernt und sich zu einem definierten Ich innerhalb einer sozialen Realität entwickelt« (ebd., S. 17). Von diesem Begriff unterscheidet er den der personalen Identität: »Das bewußte Gefühl, eine *personale* Identität zu besitzen, beruht auf zwei gleichzeitigen Beobachtungen: der unmittelbaren Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit, und der damit verbundenen Wahrnehmung, daß auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen. Was wir hier Ich-Identität nennen wollen, meint also mehr als die persönliche Identität; es ist die Ich-Qualität dieser Existenz« (ebd., S. 18).

JUNGS Begriff der »Persona« geht ebenso wie ERIKSONs Konzept der Ich-Identität unmittelbar auf den Rollencharakter menschlichen Handelns ein. LEVITA hat die rollentheoretische Bestimmung der Identität, wie sie bei ERIKSON angelegt ist, aufgenommen und vom Begriff der *Individualität* abgegrenzt. Hierunter versteht er die besondere Art, in der Rollen ausgeübt werden. *Identität* dagegen soll die einzigartige Kombination der Rollen eines bestimmten Individuums bezeichnen (vgl. 1971, S. 194).

Die psychoanalytischen Ansätze operieren im allgemeinen mit einem Gleichgewichtsmodell der Identität, hinter das ERIKSON, wie noch zu zeigen ist, teilweise zurückfällt. Ein hohes Maß an Ich-Stärke gilt als gleichbedeutend mit der Fähigkeit des Ich, die divergierenden Ansprüche zwischen Es, Über-Ich und sozialer Umwelt auszubalancieren und nicht einseitig den Forderungen einer Instanz auf Kosten der anderen nachzugeben. Die Psychoanalyse entwirft ein normatives Bild des Ich-starken Individuums, »das den Konflikt nicht verdrängt, sondern aufzuklären versucht, Kontinuität zwischen den verschiedenen Phasen seines Lebens herzustellen bestrebt ist und zwischen verschiedenartigen Ansprüchen zu vermitteln sich bemüht, wobei es sowohl eigene Bedürfnisse befriedigt als auch eine anerkannte Stellung unter anderen einnehmen möchte« (KRAPPMANN 1975, S. 18).

In der klassischen Psychoanalyse standen vor allem die Strategien im Mittelpunkt, die eine unbewußte Kontrolle und Zurückdrängung der Triebansprüche ermöglichen. In Weiterführung der Studien von SIGMUND FREUD hat seine Tochter ANNA (1950) eine Lehre von den *Abwehrmechanismen* ausgearbeitet. Sie unterscheidet zwischen den Abwehrmechanismen gegen Ansprüche des Es (Verdrängung, Regression, Reaktionsbildung, Isolierung, Ungeschehenmachen, Projektion, Introjektion, Wendung gegen die eigene Person, Verkehrung ins Gegenteil und Verschiebung/Sublimierung des Triebziels) und solchen, die gegen Bedrohungen der Außenwelt gerichtet sind (Verleugnung in der Phanta-

sie, Verleugnung in Wort und Handlung sowie Ich-Einschränkung). Verhaltensformen des Ich, die sich durch eine rationale Kontrolle auszeichnen und die primär auf die Vermittlung der äußeren Realität gerichtet sind, werden im Unterschied zu den Abwehrmechanismen *Bewältigungs-* oder *Copingstrategien* genannt. HAAN hat die Merkmale der beiden Verhaltensweisen gegenübergestellt:

»I. Abwehrmechanismen

1. Das Verhalten ist rigide, automatisiert und stimulusgebunden.
2. Das Verhalten wird von vergangenen Erlebnissen determiniert, und diese präformieren gegenwärtige Bedürfnisse.
3. Im Verhalten wird die gegenwärtige Situation verzerrt.
4. Das Verhalten ist stärker durch primärprozeßhaftes Denken und unbewußte Momente bestimmt und daher undifferenziert.
5. Das Verhalten fußt auf der Annahme, unangenehme Ereignisse und Affekte ließen sich magisch überwinden.
6. Die Bedürfnisse werden verdeckt befriedigt.

II. Coping-Strategien

1. Verhalten impliziert bewußte Entscheidung und ist daher flexibel und zielgerichtet.
2. Das Verhalten richtet sich auf die Zukunft und berücksichtigt die Bedürfnisse der Gegenwart.
3. Das Verhalten ist realitätsgerecht.
4. Das Verhalten beruht auf sekundärprozeßhaftem Denken und ist hochdifferenziert.
5. Das Verhalten trägt der Notwendigkeit, unangenehme Affekte auszuhalten, Rechnung.
6. Bedürfnisbefriedigung erfolgt offen und kontrolliert.«

(zit. nach DÖBERT/NUNNER-WINKLER 1975, S. 33)

Auch innerhalb der Soziologie wird Ich-Identität als ein Balanceverhalten, also mit Hilfe eines Gleichgewichtskonzepts, interpretiert. Ausgangspunkt ist GOFFMANs Unterscheidung zwischen *persönlicher* Identität im Sinne der unverwechselbaren Biographie und *sozialer* Identität im Sinne der Zugehörigkeit 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. Beide ›Identitäten‹ können als Ergebnis einer ›Synthesis‹ aufgefaßt werden, die sich auf eine Folge von Zuständen in der Dimension der sozialen Zeit (Lebensgeschichte) bzw. auf die Mannigfaltigkeit gleichzeitiger Erwartungen in der Dimension des sozialen Raums (Rollen) erstreckt. – Ich-Identität kann dann als die Balance zwischen der Aufrechter-

haltung 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, S. 13).

In diesem Zitat wird zum Ausdruck gebracht, daß Ich-Identität nicht nur einen Balanceakt zwischen persönlicher und sozialer Identität darstellt, sondern daß auch bereits die Wahrung beider Identitäten für sich genommen ein Problem bildet. Die soziale Identität einer Person konstituiert sich durch die normativen Erwartungen, die ihr im Rahmen einer Interaktion entgegengebracht werden. Diese sind aufgrund der gleichzeitigen Zugehörigkeit zu verschiedenen sozialen Systemen oft in sich widersprüchlich. Der Handelnde kann diesen Erwartungen nicht voll entsprechen, will er nicht die Einheit seiner Person aufgeben. Ebensowenig kann er die Erwartungen der Interaktionspartner insgesamt zurückweisen, will er nicht den Abbruch der Interaktion oder massive negative Sanktionen der Interaktionspartner in Kauf nehmen.

Die Lösung dieses Dilemmas besteht demnach darin, die Erwartungen so weit zu erfüllen, daß die Fortführung der Interaktion gesichert bleibt und dennoch durch die partielle Zurückweisung von Ansprüchen die eigene Individualität gegenüber dem Partner ausgedrückt und ein konsistentes Bild der eigenen Person gewahrt wird. Nach GOFFMAN bleibt die nur unvollständige Erfüllung der Erwartungen für die Interaktionspartner deshalb zufriedenstellend, weil in der Handlung ein scheinbares Eingehen (»phantom acceptance«) auf die Erwartungen des anderen signalisiert wird. Die Interaktionspartner drücken den Respekt vor ihren gegenseitigen Erwartungen aus, ohne diesen voll zu entsprechen. Nur die lediglich *kontrafaktische* Erfüllung von Forderungen ermöglicht es, widersprüchlichen Erwartungen auf einer »Als-Ob-Basis« (BECK) zu entsprechen und damit der Interaktion den Charakter der Schein-Normalität (»phantom normalcy«, GOFFMAN) zu verleihen. Kontrafaktisch soll hier bedeuten, daß Handlungsbedingungen trotz des Bewußtseins von ihrer Irrealität unterstellt werden und diese hypothetische Annahme für das praktische Handeln eine reale Steuerungsfunktion erlangt.

In analoger Weise muß auch die persönliche Identität in jeder Interaktion auf einem jeweils labilen Niveau gewahrt werden. Das Individuum kann seine Einzigartigkeit nicht so absolut zur Geltung bringen, daß es dadurch seinen Charakter als soziales Wesen, d. h. seine Gleichartigkeit mit anderen leugnet, will es nicht mit dem Stigma des Außenseiters versehen werden. Ebensowenig kann es die ihm von seinen Interaktionspartnern unterstellte persönliche Lebensgeschichte derart uneingeschränkt übernehmen, daß es auf die Abänderung dieser Erwartungen und damit auf die Manifestation seiner Individualität ganz verzichtet.

Weil GOFFMAN in Entsprechung zur »phantom normalcy« für die Wahrung der sozialen Identität keinen Begriff für die Wahrung persönlicher Identität

tät geprägt hat, schlägt HABERMAS vor, hierfür die Kategorie »phantom uniqueness« (»fiktive Einzigartigkeit«<sup>41</sup>) einzuführen. Damit soll der Sachverhalt bezeichnet werden, daß jeder Interaktionspartner den Schein seiner Individualität zum Ausdruck bringt und zugleich sich als soziale Existenz vermittelt, was ihm u. a. die Antizipation der Erwartungen anderer und somit Interaktion überhaupt erst ermöglicht.

Zusammenfassend kann man Ich-Identität in der Konzeption GOFFMANS als eine in der jeweiligen Interaktion zu erbringende Vermittlungsleistung, als einen Balanceakt zwischen diskrepanten Anforderungen zur Wahrung der sozialen Identität einerseits, der persönlichen Identität andererseits und schließlich der Integration beider Identitäten bezeichnen, oder, um es mit einer Formulierung KRAPPMANNs zu umschreiben: »Ich-Identität erreicht das Individuum in dem Ausmaß, als es, die Erwartungen der anderen zugleich akzeptierend und sich von ihnen abstoßend, seine besondere Individualität festhalten und im Medium gemeinsamer Sprache darstellen kann. Diese Ich-Identität ist kein fester Besitz des Individuums. Da sie ein Bestandteil des Interaktionsprozesses selber ist, muß sie in jedem Interaktionsprozeß angesichts anderer Erwartungen und einer ständig sich verändernden Lebensgeschichte des Individuums neu formuliert werden« (1975, S. 208).

Damit wird auch deutlich, daß Ich-Identität nicht als zwangsläufige und entwicklungslogisch selbstverständliche Errungenschaft einer bestimmten Reifephase aufgefaßt werden kann, sondern sowohl von bedeutsamen biographischen »Vorleistungen« abhängt als auch einer ständigen Reorganisation im Rahmen konkreter Interaktionen bedarf. Ich-Identität ist für den Adoleszenten deshalb ein *Problem* und nicht ein subjektiv erworbener und gesicherter Bestand, weil sie

- erfolgreiche Lernprozesse (Erwerb primärer Rollen) voraussetzt
- durch äußere und innere Belastungssituationen bedroht wird (z. B. Statuswechsel, Krankheit) und
- von strukturellen Grundqualifikationen des Rollenspiels abhängt.

Die zuletzt genannten Voraussetzungen hat HABERMAS in analytischer Gedrängtheit zusammengestellt und hierbei bewußt soziologische und psychoanalytische Kategorien vermittelt. Autonomes Rollenspiel beruht:

- a) auf dem Ertragen von Rollenambivalenzen (Frustrationstoleranz) bzw. der Verletzung der Komplementarität der Erwartungen im offenen Rollenkonflikt (bewußte Abwehr),
- b) auf der reflexiven Anwendung gut verinnerlichter Normen (flexible Über-Ich-Formation),
- c) auf der Balance der Rollenambiguität durch ein angemessenes Verhältnis von Rollenübernahme und Rollenentwurf (kontrollierte Selbstdarstellung).

Die entsprechenden, der Ich-Autonomie zuwiderlaufenden Verhaltensweisen liegen dann vor, wenn der Handelnde

- a) die Komplementarität der Erwartungen unter Vorspiegelung einer tatsäch-

lich nicht vorhandenen Reziprozität der Befriedigungen zwanghaft aufrecht-erhält (unbewußte Abwehr),

- b) dazu neigt, überwiegend Rollen zu projizieren (diffuse Selbstdarstellung) bzw. überwiegend Rollendefinitionen zu übernehmen (restringierte Selbstdarstellung),
- c) die aufgrund von Konditionierung auferlegten Normen reaktiv anwendet (externalisiertes Über-Ich) oder aufgrund einer repressiven Verhaltenskontrolle rigide verinnerlichte Normen zwanghaft anwendet (neurotische Über-Ich-Formation) (vgl. 1968, S. 11).

In seinen neueren Arbeiten (vgl. 1973 und 1976) hat HABERMAS das Konzept des autonomen Rollenspiels bzw. der Rollenkompetenz präzisiert. Zugleich hat er es auch durch die Einbeziehung der kognitivistischen Entwicklungspsychologie PIAGETs und der Studien KOHLBERGs über die Ausbildung des moralischen Bewußtseins in einer ontogenetischen Dimension entfaltet, welche bei Autoren wie GOFFMAN, WATZLAWICK et al. oder KRAPPMANN stark vernachlässigt wurde.

Bestandteile der Rollenkompetenz sind nach HABERMAS kognitive und motivationale Leistungen, Systeme von Rollen sowie die Ausbildung und Erhaltung der Identität (vgl. 1973, S. 216 ff.). Er interpretiert die ontogenetische Entwicklung als eine Abfolge von Identitäten in drei Stufen: Dem Abschnitt der organismusabhängigen »*natürlichen*« Identität des Kindes folgt nach einer *ersten Reifungskrise* die Ausbildung der »*Rollenidentität*«. Hierbei übernimmt das Kind fundamentale Rollen des Verwandtschaftssystems sowie über die Internalisierung von Ich-Idealen soziale Normen, die stabile Verhaltenserwartungen erzeugen. Eine *zweite Reifungskrise* leitet eine Distanzierung von diesen Basisnormen und den damit verbundenen konkreten Normen ein. Hierdurch wird die Voraussetzung für die Ausbildung von Ich-Identität geschaffen. Die Handlungsorientierung kann nun nicht mehr über die unmittelbare Bindung an weitgehend unbewußt übernommene Normen gewährleistet werden. Das Individuum internalisiert an deren Stelle universalistische Prinzipien, von denen sich konkrete und situationspezifisch gehandhabte Normen ableiten bzw. qualifizieren lassen. Damit ist das Verhältnis zu diesen Normen und den durch sie angeleiteten Rollen *reflexiv* geworden. Sie offenbaren sich als Setzung oder Konvention und werden damit kontingent.

Die Entwicklung von der Rollenidentität zur Ich-Identität umschreibt HABERMAS in der Weise, daß »die Identität des Heranwachsenden zunächst ausschließlich davon abhängt, daß die Person von der Umgebung als diese Person identifiziert wird, während sie am Ende ausschließlich davon abhängt, wie sich die Person selber identifiziert (was nicht ausschließt, daß eine Interdependenz zwischen der Identifikation durch andere und der Selbstidentifikation besteht, aber so, daß die induzierende Kraft von den anderen allmählich auf das Ego übergeht)« (1973, S. 227 f.).

Identität beruht auf dieser fortgeschrittenen Stufe nicht mehr auf einer be-

sonderen Konstellation bestimmter Rollen. Sie bedeutet vielmehr die Repräsentation des Ich in quasi beliebigen Rollen – SCHELKY spricht in diesem Zusammenhang von Verhaltenskombinatorik – in der Weise, daß der Handelnde seine Einzigartigkeit und seine Gleichartigkeit mit anderen zum Ausdruck bringt, ohne einerseits der Gefahr der Rollenabstinz mit der Folge einer pathologischen Isolierung oder andererseits dem Rollenkonformismus mit der Folge einer Reifizierung der Person zu erliegen (vgl. ebd., S. 231). Diese Balanceleistung erfordert eine strukturelle Offenheit<sup>42</sup> in der Wahrnehmung und Interpretation von Rollen, die sich vor allem in Konfliktsituationen zu bewähren hat.

Auch KRAPPMANN betont die Abhängigkeit der Ich-Identität von »Fähigkeiten kreativer, der Situation angemessener Selbstrepräsentation, die Diskrepanzen und Konflikte nicht verleugnen« (1975, S. 19). Unter diesem Gesichtspunkt hat er vier identitätsfördernde Fähigkeiten beschrieben und in ihrer Funktion analysiert:

- Rollendistanz
- »role taking« und Empathie
- Ambiguitätstoleranz
- Identitätsdarstellung.

Die von GOFFMAN bzw. G. H. MEAD entwickelten Begriffe der Rollendistanz bzw. des »role taking« wurden bereits an anderer Stelle erläutert.

Mit dem ergänzenden Begriff der Empathie möchte KRAPPMANN darauf hinweisen, daß »role-taking« nicht nur eine kognitive Leistung beinhaltet, sondern zugleich eine affektiv-motivationale Dimension hat. Empathie setzt den Akzent stärker auf die intuitiven Komponenten der Interaktion und läßt sich nach KRAPPMANN mit »Einfühlungsvermögen« übersetzen.

Da sich die gegenseitigen Erwartungen der Interaktionspartner in der Regel nicht voll entsprechen und das Individuum zugleich in mehreren, z. T. divergierenden Rollen handelt, kann die Interaktion nicht völlig spannungsfrei und zufriedenstellend verlaufen. Andererseits kann auf Interaktionen nicht verzichtet werden, ohne die Chance einer (partiellen) Befriedigung der gegenseitigen Erwartungen zu vergeben. Der Handelnde muß demnach prinzipiell in Interaktionen einen gewissen Spannungszustand akzeptieren und nach Möglichkeit ohne größere Folgelasten verarbeiten: »Ein Individuum, das Ich-Identität behaupten will, muß auch widersprüchliche Rollenbeteiligungen und einander widerstrebende Motivationsstrukturen interpretierend nebeneinander dulden. Die Fähigkeit, dies bei sich und bei anderen zu ertragen, ist Ambiguitätstoleranz. Sie eröffnet dem Individuum Möglichkeiten zur Interaktion und zur Artikulation einer Ich-Identität in ihr« (1975, S. 155).

Mit dem Grad der Rollendistanz, der Flexibilität und Interpretationskraft in Rollen steigen zwangsläufig die Widersprüche verschiedener Erwartungen und damit die Anforderungen an die Ambiguitätstoleranz. Einem Individuum, das diese Fähigkeit nicht oder nur unzureichend aufbringt, verbleiben zwei ver-

meintliche Lösungen, die jedoch ihrerseits wiederum neue Konflikte induzieren. Es kann den Konflikt verdrängen, indem es seine eigenen Erwartungen verleugnet bzw. unterdrückt (z. B. Wendung gegen die eigene Person), um auf diese Weise den Erwartungen anderer entsprechen zu können. Das unterdrückte Es wird jedoch seinen Anspruch auf andere Weise durchsetzen und damit auf Dauer gesehen tendenziell neurotische Charakterstrukturen hervorrufen.

Eine zweite Form der »Beseitigung« von Konflikten besteht darin, die Erwartungen der Außenwelt zurückzuweisen (z. B. durch Abbruch der Interaktion) oder komplexe und ambivalente Situationen durch Negierung von gewissen Realitätsaspekten zu vereinfachen (z. B. Verleugnung). Diese Form der Konfliktbewältigung wird tendenziell eher psychotische Folgeerscheinungen begünstigen.<sup>43</sup> KRAPPMANN hält die Ambiguitätstoleranz für die »mutmaßlich entscheidendste Variable« der Identitätsbildung, denn »die Errichtung einer individuierten Ich-Identität lebt von Konflikten und Ambiguitäten« (1975, S. 167).

Mit Identitätsdarstellung meint KRAPPMANN die Fähigkeit einer Person, ihre Identität in Interaktionen zu präsentieren, ohne sich dabei durch die Überbetonung ihrer Individualität unverständlich zu machen oder die Selbstdarstellung in Routine oder Posen erstarren zu lassen.<sup>44</sup>

Er betont den inneren Zusammenhang der identitätsbildenden Fähigkeiten, die einander wechselseitig bedingen und sowohl Voraussetzung wie auch Folge von Ich-Identität bilden. Allerdings vermag er die vier konstitutiven Merkmale von Ich-Identität nicht in einen systematischen Zusammenhang zu bringen.

## 4.2 Zusammenfassung und Kritik

Die relativ differenzierten Konzepte der Ich-Identität, wie sie von GOFFMAN, HABERMAS oder KRAPPMANN vertreten werden, unterscheiden sich in einem wesentlichen Punkt von den Ansätzen ERIKSONs oder LEVITAS. Diese verdinglichen tendenziell die Eigenschaft der Ich-Identität, indem sie den Prozeß der Identitätsfindung als zunehmende Bindung an feste und inhaltlich bestimmte Rollen beschreiben. Das wird deutlich in Kontrastierung von Identität und Identitätsdiffusion, welche mit Rollendiffusion gleichgesetzt wird. Zwar spricht auch ERIKSON der Ich-Identität einen dynamischen Aspekt zu<sup>44</sup>, verleiht ihr aber dennoch in seinen weiteren Ausführungen einen eher statischen Charakter. Ich-Identität wird so mit dem Erwerb eines »stabilen Selbstbildes« (ERIKSON) oder der Festlegung »reififizierter Rollen« (LEVITA) gleichgesetzt. Demgegenüber betonen die interaktionistisch orientierten Autoren die Funktion der Ich-Identität als Voraussetzung autonomen kommunikativen Handelns, das für spontane Ich-Leistungen und kreative Rolleninterpretationen Raum gibt. Dieses verbesserte Konzept von Ich-Identität

stellt demnach formale Qualifikationen in den Vordergrund, die jeweils situationsspezifisch konkretisiert und variiert werden.

Fraglich ist allerdings, ob dieser Ansatz nicht zu sehr dem klassisch-bürgerlichen Individualitätsbegriff verhaftet bleibt und letztlich auf einer Idealisierung von mittelschichtbezogenen Normen beruht. Damit würde sowohl der Sozialisationstypus der Unterschicht als auch ein sich abzeichnender neuer Sozialisationstypus (Stichwort: neue Sensibilität und Innerlichkeit, narzistisches Syndrom<sup>45</sup>) durch eine kategoriale Vorentscheidung ausgeklammert oder diskreditiert.

Fraglich ist ebenfalls, ob die in diesem Begriff von Ich-Identität enthaltene strukturelle Offenheit und Flexibilität der Persönlichkeit nicht in der Weise pervertiert werden kann, daß sie in eine erhöhte Bereitschaft zur Konditionierung umschlägt. Somit könnte der Sozialisationsmodus von universalistischen Prinzipien abgekoppelt und für opportunistische Zwecke manipuliert werden<sup>46</sup>. Derartige Tendenzen lassen sich in so verschiedenartigen Bereichen wie der modernen Produktwerbung, der curricularen Planung, der Steuerung der Berufswahl und der wissenschaftlichen Überhöhung des Opportunitätsprinzips im Rahmen der funktional-strukturellen Systemtheorie von NIKLAS LUHMANN beobachten.

## 5 Dimensionen von Ich-Identität – ein Entwurf

Im Rückblick auf die bisher dargesellten Ansätze und im Hinblick auf das Vorhaben, Dimensionen der Ich-Identität empirisch in explorativer Weise zu erfassen, soll hier der Versuch gemacht werden, ein operationalisierbares Konzept von Ich-Identität zu entwickeln. Dieses kann keine Theorie ersetzen, sondern ist lediglich ein heuristisches Instrument, in das für relevant gehaltene theoretische Ergebnisse eingegangen sind, das aber auch auf eine praktische Anwendung ausgerichtet ist.

In der komplexen Qualifikation »Ich-Identität« sind m. E. mindestens folgende Elemente enthalten:

- die Fähigkeit, widersprüchliche, mehrdeutige oder in ihrem Ausgang offene Situationen »durchzustehen« und in ihrer Komplexität zu erhalten (*Ambiguitätstoleranz*),
- die Fähigkeit, befriedigende Interaktionen zu vollziehen, die eine angemessene Selbstrepräsentation, empathisches Vermögen und die Beherrschung grundlegender Kommunikationstechniken (z. B. Sprachkompetenz) einschließen (*soziale Kompetenz*),
- das Bewußtsein von und die Wahrnehmung der Möglichkeit, aktiv an Rolleninterpretationen teilzunehmen und in einzelnen Rollen wie auch in seiner gesamten Rollenkonstellation nicht nur von seiner sozialen Umwelt geprägt

zu werden, sondern auch seine Biographie mitgestalten zu können (*interne Kontrolle*),

- das Vorhandensein eines umgreifenden Gefühls des *Selbstvertrauens*, das durchaus das Eingeständnis eigener Schwächen und Inkompetenzen zuläßt,
- eine weitgehende Entsprechung des Bildes, das das Individuum – vermittelt durch Interaktionen – von sich entwirft, und der Wahrnehmung des Betreffenden durch seine soziale Umgebung (*realistisches Selbstbild*),
- eine weitgehende Entsprechung der Motive und Normen, die das Individuum für sich als Lebensorientierung akzeptiert (auf kognitiver und affektiver Ebene), und der tatsächlichen Lebensführung (*realistische Zielprojektion*).

In diesem Entwurf wurden einzelne von anderen Autoren als zentral erachtete Elemente des Identitätsbegriffs teilweise direkt übernommen (Ambiguitätstoleranz). Daneben sind solche Elemente in modifizierter bzw. impliziter Form enthalten (z. B. schließt soziale Kompetenz die Fähigkeiten der Empathie und der Identitätsdarstellung ein). Schließlich wurden auch bisher nicht diskutierte Eigenschaften wie interne Kontrolle, Selbstvertrauen, realistisches Selbstbild und realistische Zielprojektion zusätzlich aufgenommen. Dieses Vorgehen soll hier mit einigen Plausibilitätsargumenten begründet werden.

## **Ambiguitätstoleranz**

Die zentrale Bedeutung dieses Konzepts für ein autonomes Rollenspiel ist m. E. von KRAPPMANN hinreichend belegt worden. Es scheint zudem so weit präzisiert zu sein, daß es auch andere Autoren für operationalisierbar halten<sup>47</sup>. Im Unterschied zu KRAPPMANN, der die vier identitätsfördernden Fähigkeiten, darunter Ambiguitätstoleranz und Rollendistanz, nebeneinanderstellt, vertrete ich jedoch die Auffassung, daß Rollendistanz in den Konzepten »Ambiguitätstoleranz« und »soziale Kompetenz« enthalten ist. Deshalb ist sie zwar als analytische Kategorie, jedoch nicht auf empirischer Basis gesondert zu berücksichtigen. Zur Begründung: Die Duldung widersprüchlicher Rollenbeteiligungen und Motivstrukturen ist nur möglich auf Grund einer Distanz zu den jeweiligen Rollenanforderungen. Die rigide und unmittelbare Erfüllung einer einzigen Rolle würde a priori die Repräsentation divergierender Elemente anderer Rollen und damit die Möglichkeit von Ambiguitätstoleranz ausschließen. Rollendistanz muß also immer schon der Ambiguitätstoleranz vorausgesetzt werden.

Ambiguitätstoleranz ist von *Frustrationstoleranz* zu unterscheiden. Diese ist allgemeiner und kann auf unspezifische Motive (das Akzeptieren eines Aufschubs oder Verzichts auf unmittelbare Bedürfnisbefriedigung) bezogen sein (vgl. DOLLARD u. a. 1970, S. 9 ff.), während Ambiguitätstoleranz eine Vermittlungsleistung zwischen widersprüchlichen Anforderungen in sozialen Interaktionen bezeichnet.

## Soziale Kompetenz

Das Konzept soziale Kompetenz soll enger gefaßt werden als das der Rollenkompetenz im Sinne von HABERMAS. Es orientiert sich am umgangssprachlichen Begriff der Kontaktfähigkeit, d. h. der Möglichkeit, für ego wie auch für alter befriedigende soziale Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Darin eingeschlossen ist auch Empathie, die KRAPPMANN wiederum als eigenständige Qualität anführt.

Es kann davon ausgegangen werden, daß die soziale Kompetenz eines Individuums von seinen relevanten Bezugspersonen entsprechend honoriert wird und sich im Grad seiner Beliebtheit niederschlagen wird. Beliebtheit soll hier allerdings nicht als oberflächliche, kumpelhafte Anerkennung, sondern im Sinne einer umfassenden Achtung und Sympathie verstanden werden, die zumindest potentiell die Basis einer freundschaftlichen Beziehung bilden können. Das Moment der sozialen Achtung schließt ebenso die Fähigkeit des Individuums zu angemessener Selbstdarstellung wie auch die zur Rollendistanz ein. Rollendistanz ermöglicht erst personale Identität. Diese wiederum muß durch eine angemessene Selbstdarstellung zur Geltung gebracht werden.

## Interne Kontrolle

Mit dem von LEFCOURT (1970) und anderen entwickelten Konzept »locus of control«<sup>48</sup> soll die Erwartungshaltung einer Person in bezug auf die Variationsbreite und den Grad der Steuerbarkeit des eigenen Verhaltens ausgedrückt werden. Eine »interne Kontrolle« (internal control) bezeichnet die Erwartung, »daß positive und/oder negative Ereignisse eine Folge eigener Handlungen darstellen und darum unter persönlicher Kontrolle stehen; »external control« dagegen meint die Überzeugung, daß positive und/oder negative Ereignisse nicht unabhängig sind vom eigenen Verhalten und darum jenseits persönlicher Kontrolle (personal control) liegen« (BAACKE 1976, S. 135).

Es wird davon ausgegangen, daß ein hohes Maß an Ich-Identität eine interne Kontrolle voraussetzt, da der interpretative und distanzierte Umgang mit Rollen reflexiv begleitet wird. Das Individuum hat also ein Bewußtsein von seinem *interpretativen Spielraum und seinen individuellen Ausdrucksmöglichkeiten*. Solche in vielen Interaktionen angehäuften Erfahrungen werden sich längerfristig als Erwartungshaltung der »internen Kontrolle« niederschlagen.

An dieser Stelle liegt der bereits erwähnte Einwand nahe, daß das Merkmal »interne Kontrolle« als Ausdruck des traditionellen bürgerlichen Sozialisationstypus zu werten sei. Seine Eigenart bestehe darin, gesellschaftliche Abhängigkeiten und Zwänge zugunsten einer individualistischen Karriereorientierung zu ignorieren. In dem hier vertretenen Konzept soll jedoch einer Überbetonung dieses Merkmals durch die Heranziehung der Kriterien »realistisches Selbstbild« und »realistische Zielprojektion« begegnet werden.

## Selbstvertrauen

ERIKSON hat Ich-Identität als ein »Gefühl der Selbstachtung« charakterisiert<sup>49</sup>. Zwar besteht in der Regel ein Zusammenhang zwischen dem Grad der Selbstachtung und dem der sozialen Anerkennung, doch müssen beide nicht notwendig korrespondieren. So kann sich z. B. eine Person durch extreme Bemühungen und Leistungen oder durch altruistisches Verhalten soziale Anerkennung erwerben, um gerade einen Mangel an Selbstachtung zu verdecken bzw. zu kompensieren. Deshalb erscheint es sinnvoll, Eigenschaften wie Selbstachtung oder Selbstvertrauen nicht als implizite Funktionen der sozialen Kompetenz zu betrachten, sondern gesondert anzuführen. Soziale Kompetenz setzt den Akzent auf die Beurteilung durch andere, Selbstvertrauen dagegen leitet sich ab aus positiven Erfahrungen der Konfliktverarbeitung, die das Gefühl der Daseinsbewältigung vermitteln. Es wird unterstellt, daß Ich-Identität ein solches Gefühl voraussetzt und zum Ergebnis hat.

Selbstvertrauen als eine voraussetzungsreiche (Urvertrauen<sup>50</sup>) und in die Zukunft reichende Disposition (Hoffnung) weist über die Eigenschaft der *Selbstsicherheit* hinaus. Diese ist primär von aktuellen und rollenspezifischen Erwartungen abhängig und kann kurzfristig in das Gegenteil umschlagen. Selbstvertrauen dagegen beinhaltet eine stabile positive Grundeinstellung zur eigenen personalen und sozialen Identität, die Situationen der Unsicherheit, die Wahrnehmung eigener Unfähigkeiten und Grenzen einschließt und in Anerkennung der Einheit und Kontinuität der eigenen Person relativierend akzeptiert.

Auf den ersten Blick rückt damit die Kategorie Selbstvertrauen stark in die Nähe des »internen locus of control«. Gleichwohl ist es denkbar, daß z. B. eine Person mit externer Kontrolle ein hohes Selbstvertrauen besitzt, wenn sie – aufgrund positiver Erfahrungen – Vertrauen darein setzt, daß ihr »das Schicksal« auch weiterhin günstig gesonnen sein wird. Unter diesem Gesichtspunkt bleibt es sinnvoll, zwischen den Konzepten »locus of control« und Selbstvertrauen zu differenzieren.

## Realistisches Selbstbild

Mit einem realistischen Selbstbild soll ein hohes Maß an Übereinstimmung zwischen dem Selbstbild und dem Bild, das relevante Bezugspersonen von dem betreffenden Individuum entwerfen (Fremdbild), bezeichnet werden.

Der von KRAPPMANN und HABERMAS vorgetragene Überlegung, daß eine völlige Angleichung an die Erwartungen der sozialen Umgebung einen pathologischen Grenzfall darstelle, kann ich mich nicht anschließen. Zum einen sind die Erwartungen der sozialen Umwelt ohnehin nicht präzise, sondern gewähren in Antizipation der Individualität des Partners innerhalb bestimmter

Grenzen freien Raum. Zum anderen sind die Informationen der sozialen Umgebung über die Persönlichkeitsstruktur und Biographie eines Individuums unvollständig und zudem bei einem Vergleich verschiedener Bezugspersonen divergent. Aus diesen Gründen ist eine vollständige Angleichung an die sozialen Erwartungen der Umwelt prinzipiell unmöglich. Der pathologische Grenzfall ist also lediglich ein theoretisches Konstrukt. Mithin ist es sinnvoll, eine weitgehende Entsprechung zwischen Selbstbild und Fremdbild in einem Annäherungsverfahren zu postulieren, ohne dadurch von vornherein eine pathologische Situation anzustreben.

Weiterführend ist jedoch zu begründen, warum diese Forderung im Rahmen einer Konzeption der Ich-Identität erhoben wird. Dies wird am ehesten bei der Umkehrung des Postulats deutlich. Ein weitgehendes Auseinanderfallen von Selbstbild und Fremdbild ist gleichbedeutend mit einem Realitätsverlust des Individuums und ließe sich als Abwehrmechanismus bzw. als Psychopathologie beschreiben. Der Handelnde erwirbt sein Selbstbild in und durch Interaktionen mit anderen, die ihm dieses Bild über den Filter ihrer subjektiven Wahrnehmungen zurückvermitteln. Ich gehe davon aus, daß sich durch die Gesamtheit dieser Rückkoppelungen Strukturen von relativer Dauer herauskristallisieren, die bei einem fiktiven oder tatsächlichen Vergleich (z. B. über einen Dritten sprechen) intersubjektive Anerkennung finden können. Auf dieser objektivierten Grundlage ist es erst möglich, Abweichungen und Pathologien als solche zu identifizieren. Ein derartiger Prozeß schließt, wie bereits oben erwähnt, Widersprüche in den Wahrnehmungen und Urteilen innerhalb gewisser Grenzen nicht aus. Sie haben sowohl eine objektive Basis (jedes Individuum agiert mit verschiedenen Interaktionspartnern auf Grund der Antizipation von deren Individualität in je besonderer Weise) als auch eine subjektive Basis (jeder Interaktionspartner interpretiert auf Grund seiner Subjektivität die Äußerungen des betrachteten Individuums in je besonderer Weise).

Von einem realistischen Selbstbild kann dann gesprochen werden, wenn ein Individuum die intersubjektiven Strukturen seiner Fremdbilder möglichst unverzerrt aufnimmt. Es darf also diese Bilder nicht durch Abwehrmechanismen (z. B. Verleugnung, Projektion) entstellen oder verdrängen und muß zudem diese Fremdbilder mit inneren Erfahrungen und Ergebnissen der Selbstreflexion zu einem konsistenten Entwurf verarbeiten. Es versteht sich, daß ein solcherart erworbenes Selbstbild offen und flexibel strukturiert sein muß, um sowohl Variationen im Zeitablauf als auch zu gleicher Zeit registrierte, aber widersprüchliche Eindrücke zu integrieren.

Das Konzept »realistisches Selbstbild« verliert allerdings dann seinen Sinn, wenn die Bewertungsgrundlage fragwürdig wird. Dies gilt etwa dann, wenn die intersubjektiven Strukturen der einzelnen Fremdbilder ihrerseits zwar übereinstimmen, aber kollektiv verzerrt sind bzw. auf gesellschaftlichen Verdrängungsmechanismen beruhen. Damit kann sich das Verhältnis von Normalität und Pathologie umkehren: Nicht das abweichende Individuum, das von der

Gesellschaft mit dem Stigma der Abnormalität versehen wird, sondern eben diese Gesellschaft muß als pathologisch gelten. Die Problematik dieser These, wie sie etwa auch in der Antipsychiatrie vertreten wird, liegt wiederum in der Ableitung und Rechtfertigung eines »objektiven Bewußtseins«, das es erlaubt, gesellschaftliche Strukturen aus einer quasi externen analytischen Position zu qualifizieren.

## **Realistische Zielprojektion**

Bei der Frage nach den konstituierenden Merkmalen von Ich-Identität erscheint es notwendig, die Fähigkeit zur Realitätsperzeption auch in einer anderen Dimension einzubeziehen. Besteht eine zu große Kluft zwischen dem tatsächlichen Verhalten einer Person und der von ihr akzeptierten Normen und intendierten Zielvorstellungen, so droht auch Ich-Identität zu zerbrechen. Dies ist dann der Fall, wenn das Individuum entweder seine eigenen Fähigkeiten systematisch unterschätzt (gestörte Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen) oder aber an einem übersteigerten Anspruchsniveau festhält (Rigidität der Zielprojektion). Weiterhin kann eine unrealistische Zielprojektion gegeben sein, wenn das Individuum die Interessen und Bedürfnisse anderer, soweit sie für die Verwirklichung eigener Ziele von Bedeutung sind, nicht oder in unangemessener Weise berücksichtigt.

In allen diesen Fällen liegt eine verzerrte Realitätswahrnehmung vor. Es werden entweder Erfahrungen von Mißerfolgen verdrängt (z. B. durch Abwehrmechanismen wie Ungeschehenmachen oder Verleugnung), oder es findet eine Überidentifikation mit Erwartungen statt, deren Uneinlösbarkeit nicht erkannt wird bzw. an denen nur durch eine Verleugnung der Es-Impulse festgehalten werden kann. Umgekehrt bedeutet eine hohe Übereinstimmung des alltäglichen Verhaltens mit den subjektiv anerkannten Werten und Zielprojektionen eine realitätsgerechte Verarbeitung von Erfolgen und Mißerfolgen und die Ausbildung einer flexiblen Über-Ich-Formation. Da – psychoanalytisch gesprochen – Es und Über-Ich nicht zusammenfallen können (es sei denn, man stelle sich eine repressionsfreie Gesellschaft vor, in der konfliktlos jederzeit alle Es-Impulse befolgt werden können), bleibt dem Ich prinzipiell eine Vermittlungsaufgabe zwischen den Forderungen des Es und des Über-Ich. Unter dieser Voraussetzung ist es deshalb sinnvoll, eine möglichst realistische Zielprojektion in dem beschriebenen Sinne als Bedingung eines hohen Grades von Ich-Identität zu unterstellen.

Dieses Konzept ist jedoch nicht so zu verstehen, als würde damit jede an Idealen und Utopien orientierte Handlung diskreditiert und Ich-Identität nur noch dem Typus des Pragmatikers zufallen. Bedingung für die Wahrnehmung von Realität ist also nicht der Verzicht auf Utopien, sondern deren adäquate Einschätzung. Ideale und Utopien können durchaus in ihrem fiktiven Charak-

ter als handlungsweisende Prinzipien akzeptiert und damit real wirksam werden. Zugleich muß jedoch ihr notwendiger Unterschied zum Alltagshandeln erkannt, in der Beurteilung des Handelns berücksichtigt und mit Ambiguitätstoleranz »erduldet« werden. Unter diesem Gesichtspunkt können auch eigene Unzulänglichkeiten differenziert und selektiv beurteilt werden, so daß sie nicht ständig fundamentale Selbstzweifel auslösen.

Die einzelnen Dimensionen bzw. Merkmale der komplexen Eigenschaft Ich-Identität sollen noch einmal schematisch zusammengestellt werden. Aus diesen Merkmalen lassen sich *Vertrauen*, *Realismus* und *Distanz* als Grundqualifikationen herauschälen, die sich wechselseitig ergänzen und beschränken (z. B. tendiert Vertrauen ohne Distanz zum Realitätsverlust im Sinne eines blinden Vertrauens). Diese Grundqualifikationen müssen sowohl in einer selbstbezogenen Dimension (innere Natur) als auch in einer sozialbezogenen Dimension (äußere Natur<sup>51</sup>) zur Entfaltung gebracht werden.

#### Dimension der Ich-Identität

innere Natur	Grundqualifikation	äußere Natur
Selbstvertrauen innere Kontrolle	Vertrauen	soziale Kompetenz
Frustrations- toleranz	Distanz	Ambiguitäts- toleranz
realistisches Selbstbild	Realismus	realistische Zielprojektion

### **Ich-Identität als Emanzipationsprozeß**

Erwachsenwerden ist unter dem Gesichtspunkt der Identitätsfindung immer auch ein Prozeß der Bewußtwerdung über innere und äußere Abhängigkeiten. Somit beinhaltet Ich-Identität in dem hier unterstellten Begriffsverständnis prinzipiell ein *emanzipatorisches* Element.

ROUSSEAU hat das Jugendalter als eine zweite Geburt bezeichnet. Dieses Bild weist auf einen fundamentalen Neubeginn hin. Daneben erinnert es auch daran, daß das Individuum analog zum Austritt des Kindes aus dem schützenden Mutterleib nun auch die relative Geborgenheit seiner Kindheit, d. h. die Selbstverständlichkeit und Sicherheit bisheriger Identifikationen aufgeben muß und – in Anlehnung an die HEIDEGGERSche Diktion – in eine erweiterte Welt »geworfen« wird. Im Verlauf dieses zweiten, sich über Jahre erstreckenden Geburtsaktes kann das Individuum in seiner Identitätssuche auch seiner Rolle als Subjekt gewahr werden. Die Passivität des Geboren-Werdens und Versorgt-Werdens wird allmählich abgelöst durch *autonome* Handlungen. Da-

mit ist es nicht nur der Welt ausgeliefert, sondern es eignet sich die Welt reflexiv und – im Bewußtsein seiner Individualität – interpretativ an und arbeitet zugleich an seiner Selbstbestimmung.

Das Neugeborene ist mit der Welt in eins gesetzt, da ihm das Differenzierungsvermögen zwischen innen und außen fehlt. Mit der Fähigkeit zur Ausbildung eines Ich und einer Moralität in der Kindheit erscheint jedoch das Verhältnis zur Welt als gebrochen. Welt wird als Nicht-Ich, als Quelle von Lust oder Unlust, Zwang, Abhängigkeit usw. erfahren und beurteilt.

Schließlich wird in der Adoleszenz mit der Fähigkeit zum reflexiven Umgang mit Normen auch das Verhältnis zum Über-Ich und damit zu den sozialen Normen (und nicht nur ihren Vermittlern) gebrochen. Erst diese Distanz schafft jedoch die Möglichkeit begründeter Kritik und damit einer bewußten Rekonstruktion eines Weltbildes und eines Selbstbildes. Identitätsfindung kann somit auch als ein Prozeß der Aufklärung, der Selbstfindung und Selbstbehauptung beschrieben werden. Die Einheit mit sich und der Welt, die im Begriff der Identität anklingt, ist jedoch in einem aufgeklärten Zustand nur zu erreichen und zu wahren über die bereits mehrfach erwähnte Balance zwischen Ablehnung und Annahme seiner äußeren wie seiner inneren Natur.

In der reflexiv gehandhabten Ablehnung liegt die Voraussetzung für die individuelle und gattungsgeschichtliche Emanzipation. Auch diese Ablehnung hat ambivalente Konsequenzen. Einerseits ist sie unumgängliche Voraussetzung, um sich aus bestimmten Abhängigkeitsverhältnissen zu befreien. Andererseits ist sie unweigerlich mit einem Verlust an Naivität, der Bürde der Verantwortung und der Erfahrung der Einsamkeit verbunden. Darin mag der tiefere Grund liegen, warum Jugendliche oft Angst haben, erwachsen zu werden, und sich an Identifikationen festklammern, die ihnen vermeintlich Sicherheit<sup>52</sup> und Widerspruchslosigkeit gewähren.

Diese Gedankengänge führen nahe an die KANTSche Vorstellung des intelligiblen Subjekts heran, das seine Freiheit allein durch Einsicht in die Notwendigkeit erwirbt und wahrt. Ein autonomes und identisches Ich kann sich nur behaupten über die Erhaltung einer prekären Balance zwischen der Annahme und Verweigerung seiner äußeren wie seiner inneren Natur.

## Anmerkungen zur Einführung und zu Teil I

- 1 Hierauf haben vor allem die kulturanthropologischen Studien von MARGARET MEAD und LETA HOLLINGWORTH hingewiesen. Einen Überblick vermittelt MUUSS (1971) im Kapitel »Kulturanthropologie und Adoleszenz«, S. 62–78.
- 2 Die Widersprüchlichkeit dieser Normensysteme wird auch als Gegensatz von *assoziativen Handlungsnormen* (z. B. Kollegialität, Geselligkeit, Hilfsbereitschaft) und *dissoziativen Handlungsnormen* (z. B. Konkurrenz) beschrieben (vgl. SCHURIAN,

- HORST 1977, S. 29). Sie werden allerdings nicht dem inner- bzw. außerfamiliären Bereich, sondern eher der Arbeiter- bzw. der Mittelschicht zugeordnet.
- 3 Als ein Beispiel hierfür mag folgende Äußerung der Bundestagsabgeordneten ERNA-MARIA GEIER, Vorsitzende des sozialpolitischen Arbeitskreises der CDU/CSU-Fraktion, dienen: »Und – ich wage es auszusprechen: Das skrupellose Sexualleben Heranwachsender ist bedenklich« (SZ vom 27./28. 1. 1979, S. 6).
  - 4 Eine ausgezeichnete Darstellung und Begründung dieser These bietet der Aufsatz von JOUHY/SEEHAUSEN 1972.
  - 5 Das Adjektiv »erfolgreich« erhellet sich erst im Zusammenhang mit dem hier entwickelten Begriff der Ich-Identität. Es bezieht sich also nicht auf die Übernahme bestimmter, inhaltlich definierter Normen oder auf den Erwerb von Statussymbolen.
  - 6 Vgl. SCHELKY (1963) und BLÜCHER (1966); GRIESE (1977) bezeichnet derartige Ansätze als »jugendsoziologische ad-hoc-Theorien« und stellt lapidar fest, daß sie »zur Erklärung und Beschreibung der gegenwärtigen Jugend ungeeignet (sein). Ihnen fehlt jegliche Plausibilität und Prognosefähigkeit« (S. 10).
  - 7 Dieser Zeitpunkt liegt in unserem Kulturkreis bei Mädchen in der Regel zwischen dem 11. und dem 15. Lebensjahr, bei Jungen zwischen dem 12. und dem 17. Lebensjahr.
  - 8 SCHIFFER (1977) bestreitet selbst die Existenz solcher Kriterien: »In unserer Gesellschaft gibt es keine eindeutigen sozialen Grenzen zwischen der Jugend und den Erwachsenen« (S. 17 f.).
  - 9 BAACKE (1976) stellt mit ROSENMAYR die Frage, ob solche Kriterien nicht sinnvoller als Altersangaben seien. Dennoch zieht er die Obergrenze des Jugendalters bereits bei etwa dem achtzehnten Lebensjahr. Er glaubt, eine Einheit des Zeitraums zwischen ca. dem 13. und ca. dem 18. Lebensjahr ausmachen zu können, dessen Kennzeichen die wachsend bewußte Entwicklung eines Ich-Gefühls sei, das die Abgrenzung von anderen Personen erlaube und gerade dadurch die Aufnahme von selbstgewählten Beziehungen auf breiterer Basis ermögliche (vgl. S. 15). Auf die Problematik dieser inhaltlichen Bestimmung soll hier nicht eingegangen werden. Unverständlich bleibt, warum der Autor sich ausdrücklich an die umgangssprachliche Verwendung des Terminus »Jugendliche« anlehnt und dennoch diese frühe Grenzziehung vornimmt, die allenfalls für Teile der Arbeiterjugend gelten mag. Das inzwischen nahezu allgemein anerkannte Phänomen der »prolongierten Adoleszenz«, das »Wir-Gefühl« von Oberprimanern als Jugendliche oder die Verwendung von Formeln wie »studentische Jugend« verweisen jedoch darauf, den Begriff Jugend extensiv auszulegen. Eine solche Interpretation findet sich zunehmend auch in wissenschaftlichen Untersuchungen wie z. B. bei BLANCPAIN/HÄUSELMANN (1974), die ihre »Kernstichprobe« von 15- bis 25jährigen um eine Zusatzstichprobe von 25- bis 30jährigen ergänzen, um die Übergangsprozesse zwischen Jugend und »Erwachsenheit« besser zu erfassen (vgl. S. 12).
  - 10 Wie MUUSS anführt, bezeichnet GESELL mit dem Terminus Jugend die Jahre zwischen dem zehnten und sechzehnten Lebensjahr; HURDOCK schlägt folgende Unterabschnitte vor: Voradoleszenz 10–12 Jahre, frühe Adoleszenz 13–16 Jahre, späte Adoleszenz 17–21 Jahre (vgl. MUUSS 1971, S. 8 und S. 12). In ähnlicher Weise unterscheidet COLE zwischen einem frühen, mittleren und spätem Stadium der Adoleszenz. Dieser Einteilung schließt sich auch AUSUBEL an (1976, S. 83 ff.). LIDZ (1970) macht präzise Angaben über die frühe Adoleszenz (Beginn mit Einsetzen der Pubertät) und den Beginn der mittleren Adoleszenz (Beginn 12–18 Monate nach Einsetzen der Pubertät), hat jedoch keine Kriterien für die Grenzziehung zwischen mittlerer und später Adoleszenz (vgl. S. 426 ff.).
  - 11 Der Kinderpsychoanalytiker FRITZ REDL spricht z. B. von einem »Zusammenbruch der kindlichen Persönlichkeit« zu Beginn der Adoleszenz (zitiert nach

- KRECH/CRUTCHFIELD 1971, S. 264). Vgl. auch die Ausführungen von DÖBERT/NUNNER-WINKLER (1975) über die Struktur psychologischer Entwicklungstheorien (S. 21 f.).
- 12 Die Problematik des Singulars ist mir bewußt. Hier ist die Psychoanalyse FREUDs gemeint.
  - 13 Über die biologische Potenz hinaus ist hierin auch die Fähigkeit zu psychisch befriedigenden erotischen bzw. sexuellen Beziehungen eingeschlossen.
  - 14 Dies wird u. a. deutlich in ERIKSONs Festrede mit dem Titel »Der erste Psychoanalytiker«, in der er sich als »Freudianer« bezeichnet und gleichzeitig einige Positionen FREUDs kritisch referiert (vgl. ERIKSON 1971, S. 11 ff.).
  - 15 »Sie (die Adoleszenz mit Beginn der sexuellen Reife, der Verf.) ist vielleicht der wichtigste Zeitabschnitt und, einigen Theorien zufolge, der einzige dramatische Wendepunkt in einem anderweitig als kontinuierlich zu bezeichnenden Entwicklungsablauf« (KRECH/CRUTCHFIELD 1971, S. 264).
  - 16 »Bemerkenswert bleibt es, daß das Über-Ich häufig eine Strenge entfaltet, zu der die realen Eltern nicht das Vorbild gegeben haben. Auch daß es das Ich nicht nur wegen seiner Taten zur Rechenschaft zieht, sondern ebenso wegen seiner Gedanken und unausgeführten Absichten, die ihm bekannt zu sein scheinen« (S. FREUD, 1953, S. 60).
  - 17 MUUSS (1971) macht darauf aufmerksam, daß hierin ANNA FREUD und BÜHLER-HETZER auf dem Hintergrund durchaus verschiedener Konzepte zum gleichen Ergebnis kommen (vgl. S. 41).
  - 18 BECK (1975) weist darauf hin, »daß ERIKSONs Identitätstheorie eminent soziologisch ist« (S. 35, Anm. 1).  
GRIESE (1977) sieht in ERIKSON den bekanntesten und bedeutendsten psychoanalytisch orientierten Sozialpsychologen. Er bezeichnet ERIKSONs Theorie unter der Rubrik »sozialpsychologische Ansätze« dennoch als »psychoanalytischen Ansatz« und formuliert: »ERIKSON hat sich vor allem mit den Werken von SIGMUND FREUD befaßt, dessen Psychoanalyse er jedoch durch stärkere Einbeziehung von Umweltfaktoren entbiologisierte und entpsychologisierte, obwohl er nach wie vor als FREUD-Schüler bezeichnet werden kann. Trotz eingehender sozialwissenschaftlicher Ausrichtung bleibt die Psychoanalyse das Basiskonzept und FREUD der »Über-Vater« (S. 56). Siehe dazu auch ERIKSON (1976, S. 188 ff.).
  - 19 »Der Bildungsprozeß sprach- und handlungsfähiger Subjekte durchläuft eine irreversible Folge diskreter und zunehmend komplexer Entwicklungsstufen, wobei keine Stufe übersprungen werden kann und jede Stufe im Sinne eines rational nachkonstruierbaren Entwicklungsmusters die vorangehende »impliziert.« (HABERMAS 1976, S. 67). »Die Ich-Identität entwickelt sich also aus einer gestuften Integration aller Identifikationen; aber auch hier hat das Ganze eine andere Qualität als die Summe seiner Teile« (ERIKSON 1976, S. 108).
  - 20 Siehe das Kapitel »Pathographischer Ansatz: Das klinische Bild der Identitäts-Diffusion«, in: ERIKSON 1976, S. 15 ff.
  - 21 Ausführliche Hinweise hierzu finden sich bei WEINSTEIN/PLATT (1975).
  - 22 BECK (1975) spricht von »soziologisierenden Psychoanalytikern« (S. 46) wie ERIKSON und LEVITA.
  - 23 Inzwischen ist von verschiedenen Seiten – darunter auch von MARGARET MEAD – nachgewiesen worden, daß die FREUDsche Behauptung von der Universalität des Ödipuskomplexes nicht haltbar ist. Eine Kritik weiterer universeller Grundannahmen der Psychoanalyse liefert AUSUBEL 1976, S. 43 ff.
  - 24 »FREUD beharrte selbstverständlich darauf, soziale Prozesse primär als Widerspiegelung innerer Vorgänge zu betrachten: ...« (WEINSTEIN/PLATT 1975, S. 62).
  - 25 »Die klassische Strukturtheorie und die klassische Neurosenlehre der Psychoanalyse

- beziehen sich ja ausdrücklich auf intraindividuelle Mechanismen, Funktionen und Strukturen. Sie schließen nur randständig die Dynamik der Austauschbeziehungen zwischen Menschen ein« (RICHTER 1972, S. 29). Besonders deutlich wird dies bei der Kinderanalyse von ANNA FREUD (vgl. 1973, S. 68).
- 26 »Die Pathologie des einzelnen entspricht der des sozialen Systems, in dem sich seine Persönlichkeitsstruktur gebildet hat. Die Randbedingungen eines pathogenen Familiensystems sind mit den Persönlichkeitsstrukturen von Eltern gesetzt, die eine relativ schwache Identität erworben haben, also innerhalb eines gegebenen institutionellen Rahmens für das Rollenhandeln nur unvollständig qualifiziert sind« (HABERMAS 1968, S. 35).
  - 27 Vgl. LINTON 1936. Daneben werden auch HERBERT MEAD (Mind, Self and Society, 1934) und MORENO (Who shall Survive, 1934) als »Väter« des Rollenbegriffs genannt. Für die Einführung des Rollenbegriffs im deutschsprachigen Raum sorgte vor allem DAHRENDORF (vgl. HAUGG 1972, S. 21).
  - 28 Für WILLMS (1971) weist die Bedeutung des Rollenbegriffs weit über die soziologische Disziplin hinaus. Er erhebt »Rolle« in den Rang einer Nachfolgekategorie von »Vertrag«, dem Schlüsselbegriff des bürgerlichen Naturrechts (vgl. S. 54 ff.).
  - 29 Vgl. die zusammenfassende Darstellung des Rollenkonzepts von PARSONS bei BECK 1975, S. 40 ff.
  - 30 Dieser Grenzfall gilt tendenziell nur für »totale Institutionen« (z. B. christliche Klöster oder Nervenheilstätten). GOFFMAN hat sich dieser Frage ausführlicher gewidmet. In anderem Zusammenhang hat er empirisch nachgewiesen, daß selbst bei einer klinischen Operation, also im Rahmen von äußerst präzise festgelegten Interaktionen, individuelle Rollendarstellungen möglich sind (vgl. KRAPPMANN 1975, S. 136 f.).
  - 31 »Es gibt keine voneinander isolierten Handlungen; vielmehr sind Handlungen aufeinander bezogen, insofern der eine Handelnde auf den anderen »antwortet« und zugleich die Handlungen des anderen antizipiert, und dies gilt auch, wenn in situativer Einsamkeit gehandelt wird« (WILSON in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973, S. 55).
  - 32 »»Role taking« ist ein Prozeß, in dem antizipierte Erwartungen ständig getestet und aufgrund neuen Materials, das der fortschreitende Prozeß liefert, immer wieder revidiert werden, bis sich die Interpretationen in einer bestimmten Situation und ihrer Erfordernisse unter den beteiligten Interaktionspartnern einander angenähert haben« (KRAPPMANN 1975, S. 145).
  - 33 »Je größer die Anzahl der Rollen in einer Gesellschaft ist, um so mehr Rollen müssen außerhalb der Familie, also formell und organisiert gelernt werden« (TENBRUCK 1962, S. 21).
  - 34 Eine typisch durch widersprüchliche Erwartungen gekennzeichnete Interaktion ist die sog. »Double-Bind-Situation«, wie sie von WATZLAWICK u. a. analysiert wird. Die Autoren nennen das Beispiel einer Mutter, die das Kind verbal auffordert, sich ihr zu nähern, ihm jedoch gleichzeitig auf averbalem Weg (z. B. durch Mimik oder Gestik) das Gegenteil signalisiert (vgl. WATZLAWICK u. a. 1971, S. 194 ff.).
  - 35 Dies gilt auch für widersprüchliche Forderungen von Vater und Mutter, die sich aus deren verschiedenen Biographien ableiten. »Gegen sie sich zu behaupten ist das Identitätsproblem« (KRAPPMANN 1975, S. 88).
  - 36 »Je komplizierter die Wirtschaftsprozesse einer Gesellschaft und je höher deshalb das Niveau ihrer Berufsweise, um so länger dauert die als notwendig erachtete Reifezeit ihres Nachwuchses und um so eher entsteht die Jugendphase« (NEIDHARDT 1972, S. 16 f.).
  - 37 Dies wird besonders deutlich bei der Heterogenität der Berufsrollen, die zudem immer häufiger im Laufe eines Lebens gewechselt werden müssen.

- 38 »Geführt von der Jugend, entwickeln sich 500 Millionen Menschen der westlichen Welt rapide und unter beständiger Unruhe auf eine neue, rollenorientierte Gesellschaft, die zivilisierte Identitätsgesellschaft« (GLASSER 1974, S. 38).
- 39 Dies gilt für sehr unterschiedlich ansetzende Autoren wie M. MEAD, E. FROMM, E. ERIKSON oder A. MITSCHERLICH.
- 40 Hier widerspricht sich ERIKSON, wenn er einerseits behauptet, die Identitätsbildung beginne und ende nicht mit der Adoleszenz (1976, S. 140 f.), andererseits jedoch formuliert, daß die Identitätsbildung dort beginne, wo die Brauchbarkeit der Kindheitsidentifikationen ende (S. 140).
- 41 Ebd., S. 14. An anderer Stelle übersetzt HABERMAS diesen Begriff mit »Scheinindividualität« (1973, S. 231).
- 42 Dieser Vorteil wird auch auf einer ganz anderen Ebene der Theoriebildung durch NIKLAS LUHMANN hervorgehoben. Soziale Systeme müssen um ihrer Funktion willen so ausgerichtet sein, daß sie ihre Stabilität »nun nicht mehr auf feste Grundlagen, Bestände und Werte gründen (können), sondern sie durch Möglichkeiten der Änderung gewinnen (müssen). Variabilität wird so zur Stabilitätsbedingung... Sicherheit kann jenseits einer gewissen Schwelle der Komplexität paradoxerweise nur noch auf dem Umweg über Erhaltung von Unsicherheit gewonnen werden« (LUHMANN 1972, S. 167).
- 43 HABERMAS (1968) weist darauf hin, daß diese beiden Formen der Konfliktverarbeitung schichtspezifisch gebunden sind. Demnach sind Psychosen häufiger in der Unterschicht, Neurosen eher in der Mittelschicht verbreitet (vgl. S. 42).
- 44 »Ich möchte klarmachen, daß es sich dabei (bei Ich-Identität, der Verf.) um eine subjektive Erfahrung und eine dynamische Tatsache, um ein gruppenpsychologisches Phänomen und – im Rahmen der Untersuchung – ein klinisches Forschungsthema handelt« (ERIKSON 1976, S. 17 f.).
- 45 Vgl. hierzu ZIEHE (1975), DÖPP (1978) sowie die verschiedenen Beiträge zum Thema »Narziß«, in: päd. extra, Juli/Aug. 1978.
- 46 »Kind und Jugendlicher befinden sich im paradoxen »Zwang der Freiheit«, Entscheidungen fallen zu müssen, für die sie keine Maßstäbe vorfinden. So wird diese Freiheit ein neues Mittel der Manipulation durch kleine, dominante Gruppen mit kurzfristig dominanten, völlig gruppenpartikularen und meist kommerziellen Interessen« (JOUHY/SEEHAUSEN 1972, S. 30).
- 47 Z. B. übernehmen DÖBERT/NUNNER-WINKLER (vgl. S. 78) für ihre Untersuchung die Items für die Erhebung von Ambivalenztoleranz (synonym zu Ambiguitätstoleranz) von A. P. DONALD.
- 48 Eine Darstellung dieses Konzepts bietet BAACKE (1976, S. 135–141).
- 49 »Aus Gesprächen und der Zusammenarbeit mit jüngeren und älteren Menschen schließe ich, daß zwei menschliche Qualitäten nötig sind für eine erfolgreiche Selbstfindung, nämlich Liebe und das Selbstwertgefühl eines Menschen. Zuerst muß man lieben und geliebt werden, um von Menschen anerkannt zu werden, die man mag und respektiert. Zweitens muß man eine lohnende Aufgabe finden, die das Selbstwertgefühl stärkt« (GLASSER 1974, S. 58 f.).
- 50 »Das Ur-Vertrauen ist der Eckstein der gesunden Persönlichkeit; das hat uns die Kenntniss solcher radikaler Regressionen und die Entdeckung der tiefsten und am weitesten in die Kindheit zurückreichenden Schichten bei leichter erkrankten Patienten gelehrt« (ERIKSON 1976, S. 63).
- 51 Der Begriff »äußere Natur« wird hier in einem anderen Wortsinn als bei HABERMAS verwendet. Dort bezieht sich der Begriff auf die Natur, die sich der Mensch über das Medium Arbeit instrumentell aneignet (vgl. 1968a, S. 62 ff.). In der hier vorliegenden Arbeit wird mit »äußerer Natur« die soziale Umgebung des Menschen bezeichnet, auf die er sich über kommunikative Handlungen bezieht.

52 SCHELSKY bezeichnet die Suche nach Verhaltenssicherheit als »das anthropologisch und sozial begründete Grundbedürfnis der Jugend in der modernen Gesellschaft« (1963, S. 48).

## **Teil II**

# **Empirische Untersuchungen über Probleme der Ich-Identität bei sechzehn- bis zwanzigjährigen Gymnasiasten**

Der zweite Hauptteil dieser Arbeit befaßt sich mit der empirischen Erhebung von Adoleszenzproblemen bei einer Gruppe von Gymnasiasten. Im 6. Abschnitt werden die Fragestellung, die Methode und die Durchführung der Studie beschrieben. Im 7. Abschnitt werden die quantitativen und qualitativen Ergebnisse referiert und teilweise interpretiert. Im Mittelpunkt stehen hierbei

- die Operationalisierung des Begriffs Ich-Identität sowie die Beziehung dieses Merkmals zu anderen Variablen und
- eine primär qualitativ orientierte Auswertung der Interviews an Hand ausgewählter Themenschwerpunkte.

## **6 Planung und Durchführung des Projekts**

### **6.1 Fragestellung**

Beim Studium der theoretischen Ansätze zu Adoleszenzproblemen wurde das Interesse geweckt, den teilweise recht pauschalen Aussagen auf einer konkreteren Ebene nachzugehen, ohne bei der bloßen Wiedergabe bereits vorhandener empirischer Arbeiten stehenzubleiben. Die Durchsicht der für mich greifbaren Untersuchungen ergab, daß diese in ihren Schwerpunkten entweder einen sehr globalen Untersuchungs- und Aussagenbereich anzielten (z. B. AUSUBEL 1976) oder aber eng umrissene Einzelfragen – etwa Probleme der Schulangst oder des Drogenkonsums – thematisierten.

Die hier vorliegende Erhebung verfolgt dagegen einen konträren Ansatz. Aus arbeitstechnischen Gründen und meinem berufsbezogenen Interesse als Gymnasiallehrer erfolgte eine Beschränkung auf eine relativ kleine Gruppe von Gymnasiasten. Andererseits ist sie thematisch relativ breit angelegt und umfaßt sowohl Probleme mit dem Elternhaus und mit der Schule als auch sog. Sinnfragen (moralische Urteile, religiöse Fragen, Lebensziele).

Zentraler Untersuchungsgegenstand ist der Prozeß der Ausbildung und Stabilisierung von Ich-Identität in dem oben beschriebenen Sinne (vgl. 5. Abschnitt). Hiermit verbundene Fragestellungen lauten:

- Welche Faktoren begünstigen oder hemmen die Ausbildung von Ich-Identität?
- Bestehen signifikante Korrelationen zwischen dem Grad an Ich-Identität einerseits und bestimmten persönlichkeitsstrukturellen Merkmalen und Sozialisationsbedingungen andererseits?

- Wie werden die mit der Ausbildung von Ich-Identität verbundenen Konflikte und Krisen verarbeitet?
- Lassen sich bei der betrachteten Altersgruppe phasenspezifische Ausprägungen der Ich-Identität erkennen?

Es versteht sich (und wird an anderer Stelle begründet), daß sich derartige Fragen hier nicht definitiv beantworten lassen, sondern daß allenfalls vorsichtig zu handhabende Tendenzaussagen formuliert werden können. Weiterhin ist zu betonen, daß die ausdrücklich als normativ gekennzeichnete Kategorie der Ich-Identität einen besonderen gesellschaftlichen und *historischen* Charakter trägt, welcher hier allerdings nicht konsequent berücksichtigt wird. Der Begriff ist auf einer relativ hohen Abstraktionsebene angesiedelt, die eine konkretere und auf verschiedene Sozialisationsmodi zugeschnittene Ausgestaltung erlaubt.

## 6.2 Hypothesen

Ausgangspunkt der Hypothesenbildung war eine normative Definition (Nominaldefinition) von Ich-Identität (vgl. Abschnitt 5). Ich-Identität im Sinne von Ich-Autonomie als Ergebnis eines »erfolgreichen« Sozialisationsprozesses wird umschrieben durch das Vorhandensein folgender Merkmale:

- eine hohe Ambiguitätstoleranz (Code Q<sub>1</sub>),
- ein hohes Maß an sozialer Kompetenz (Q<sub>2</sub>),
- ein interner locus of control (Q<sub>3</sub>),
- ein hohes Maß an Selbstvertrauen (Q<sub>4</sub>),
- ein realistisches Selbstbild (Q<sub>5</sub>),
- eine realistische Zielprojektion (Q<sub>6</sub>).

Folgende Hypothesen, die sich auf Plausibilitätsannahmen, eigene Erfahrungen oder in der Fachliteratur vertretene Standpunkte stützen, sollen überprüft werden:

- a) Der Grad der Ich-Identität steht in Zusammenhang mit dem Erziehungsverhalten und dem affektiven Klima im Elternhaus. Demokratischer Erziehungsstil, positives häusliches Klima und konsistente Konfliktregelungen begünstigen die Ausbildung von Ich-Identität.
- b) Der Grad der Ich-Identität steht in Zusammenhang mit der Intensität der Adoleszenzkonflikte. Sowohl eine hohe Konformitätsneigung (Tendenz zur Konfliktvermeidung) als auch eine Tendenz zu Dauerkonflikten (gestörte Eltern-Kind-Beziehung, permanente Schulprobleme, aggressive Selbstbehauptung usw.) hemmen die Ausbildung von Ich-Identität.
- c) Es besteht ein jeweils positiver Zusammenhang zwischen dem Grad der Ich-Identität, der Intensität des sozialen Engagements und der Höhe der Moralstufe.
- d) Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem Grad der Ich-Identität und

den einzelnen hier betrachteten Altersstufen zwischen sechzehn und zwanzig Jahren.

- e) Unter den sechs für die Ich-Identität konstitutiven Merkmalen ist der Grad der Ambiguitätstoleranz der genaueste Indikator für die Ausprägung der Ich-Identität.
- f) Es besteht kein systematischer Zusammenhang zwischen der Ausprägung der Ich-Identität und dem affektiven Verhältnis des Schülers zur Institution Schule.
- g) Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Ausprägung der Ich-Identität und der Schulleistung.
- h) Mit zunehmender Intensität der Adoleszenzkonflikte sinken die Schulleistungen.

Weitere mit der allgemeinen Fragestellung nicht direkt zusammenhängende Hypothesen (etwa Korrelationen zwischen affektiver Beziehung zur Schule und Schulleistung, zwischen Selbstsicherheit und Schulerfolg, zwischen Ausprägung der neurotischen Struktur und dem Schulerfolg) werden hier nicht einzeln angeführt, sondern in den Ergebnissen aufgenommen.

## 6.3 Operationalisierung

### 6.3.1 Methodische Überlegungen

Aus guten Gründen hält KRAPPMANN die bisher vorliegenden empirischen Arbeiten zur Quantifizierung von Ich-Identität für unzureichend, da hierbei meist Ich-Identität mit stabilen Identifikationen gleichgesetzt wird und unter dieser Voraussetzung auch Personen mit zwanghafter Überidentifikation eine hohe Ich-Identität zugeschrieben wird (vgl. 1975, S. 19). Er macht selbst einige Vorschläge zur empirischen Überprüfung des Identitätskonzepts. Ziel einer solchen Untersuchung soll sein, »sowohl das Ausmaß der Rigidität normativer Erwartungen als auch die Mannigfaltigkeit der angebotenen und in die subjektiven Stellungnahmen einfließenden Interpretationsmuster deutlich in ihrer Verschiedenheit voneinander abheben (zu) lassen« (ebd., S. 200).

Vorab verweist KRAPPMANN auf einige methodische Probleme bzw. ungesicherte Voraussetzungen. So sind die zugrunde gelegten Begriffe zu abstrakt, um sie unmittelbar auf Handlungszusammenhänge anzuwenden. Weiterhin fehlt eine ausreichende Kenntnis der »interpersonalen Grammatik« (OEVERMANN), d. h. der Regeln, die über die sprachwissenschaftlich bekannten Kategorien (Phonetik, Morphologie oder Syntax) hinaus die Interaktionen beherrschen. Schließlich bedarf die Beurteilung individuellen Verhaltens der »Kenntnis der subkulturspezifischen Deutungsmuster für Probleme und deren mögliche Lösung« (ebd.). KRAPPMANN glaubt nicht, diese Schwierigkeiten ganz beseitigen zu können, hält jedoch eine Überprüfung des

begrifflichen Instrumentariums und eine Klärung der angeführten Problemstellungen durch empirische Erfahrungen für fruchtbar.

Er befürwortet ein methodisches Vorgehen, das teilnehmende Beobachtung und experimentelle Prüfverfahren kombiniert. Hierbei sollen sämtliche Interaktionen von einigen Personen verschiedener sozialer Herkunft über mehrere Tage hinweg in ihren verbalen und nonverbalen Ausdrucksformen über ein Sendermikrofon und einen begleitenden Beobachter registriert werden. Ergänzend sollen über unstrukturierte Interviews, eventuell auch durch Laborexperimente, biographische Daten, Persönlichkeitsvariablen, individuelle Deutungsschemata und Einstellungen erhoben werden. Durch besonders eingewiesene und für die Versuchsperson relevante Interaktionspartner könnten zudem gezielt Identitätskonflikte provoziert werden, um die Grenzen der identitätsbildenden Fähigkeiten zu erkennen. KRAPPMANN gesteht zu, daß es erstens schwierig sein dürfte, Personen zu finden, die sich einer solchen strapaziösen Beobachtung mehrere Tage aussetzen, daß zweitens die Auswertung der Datenfülle mühsam sei und daß schließlich ein derart aufwendiges Verfahren nur mit wenigen Versuchspersonen praktikabel wäre, somit nicht zu repräsentativen Ergebnissen führte.

Angesichts dieser Probleme, aber auch der relativ homogenen Untersuchungsgruppe, wurde in der vorliegenden Studie ein wesentlich einfacheres und zugleich gezielteres Verfahren gewählt: die Befragung im Rahmen von *offenen Interviews*. Diese Form wurde auch in der sich als Voruntersuchung verstehenden Arbeit von DÖBERT und NUNNER-WINKLER (1975) bevorzugt. Sie stellt einen Kompromiß dar. Die hiermit verbundenen Nachteile, die relativ geringe Objektivierung und Standardisierung der »Auslösereize« im Vergleich zu Fragebögen oder geschlossenen Interviews einerseits und die relative Künstlichkeit der Gesprächssituation im Vergleich zu der von KRAPPMANN vorgeschlagenen »Feldbeobachtung« alltäglicher Interaktionen andererseits, werden durch die gebotenen Vorteile m. E. mehr als aufgewogen. Hier sind vor allem die Praktikabilität des Verfahrens, der Einfluß auf die Themenwahl und die Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews zu nennen.

Das offene Interview ermöglicht eine intensive, relativ autonome, ausdrucksstarke und konkrete Selbstdarstellung des Befragten, Rückfragen beider Gesprächspartner, die spontane Konstruktion von Fallbeispielen unter Einbeziehung bereits bekannter biographischer Details; insgesamt also eine flexible und steuerbare Gesprächssituation. Zudem lassen die im Rahmen des Interviews ablaufenden Interaktionen unmittelbare Rückschlüsse auf einzelne Persönlichkeitsvariablen wie Selbstsicherheit oder Ambiguitätstoleranz zu, die sonst nur indirekt zu ermitteln sind. Dies gilt um so mehr, als das offene Interview prinzipiell für den Befragten als eine prekäre und konflikthaltige Situation (z. B. Wahrung von Intimität versus Forderung nach Offenheit und Wahrhaftigkeit) gedeutet werden muß. Weiterhin ermöglicht es die Form des offenen Interviews, durch gezielte Rückfragen, Einwände und die Unterstel-

lung von hypothetischen, aber dennoch realitätsnahen Konflikten zusätzliche Testkriterien zu gewinnen.

Dieses Vorgehen machte es erforderlich, die gestellten Fragen nicht schematisch, sondern lediglich als Impulsfragen zu konzipieren. Sie deckten sich bei den einzelnen Interviews weder im genauen Wortlaut noch in der angegebenen Reihenfolge. An diesen Auslösereiz schlossen sich dann in der Regel weiterführende Fragen, Hinweise auf Widersprüche mit zuvor geäußerten Darstellungen usw. an. Die Fragen zur Strukturierung der Interviews sind im Anhang abgedruckt.

Die Methode der Gruppendiskussion, wie sie etwa in der Untersuchung von SCHMIDT-WELLENBURG (1974) über »Gymnasiasten im Konfliktfeld Schule« angewendet wurde, erschien hier unzweckmäßig. Trotz einiger Vorteile gegenüber dem Einzelinterview (vgl. ebd., S. 14) erlaubt sie es kaum, bestimmte Persönlichkeitsvariablen zu erheben, da die Diskussion und die gleichmäßige Beteiligung der einzelnen Gesprächsteilnehmer kaum in dem erforderlichen Maß beeinflußt werden können.

### 6.3.2 Untersuchungsvariablen

Aufgrund des gewählten Konzepts von Ich-Identität und der Hypothesenbildung war es notwendig, folgende Variablen zu erheben:

- Geschlecht (Code A),
- Alter (B),
- Schulerfolg (C),
- affektive Beziehung zur Schule (D),
- affektive Dimension der Eltern-Kind-Beziehung (E),
- Erziehungsstil der Eltern (F),
- soziales Engagement (G),
- Konformitätsneigung (H),
- Moralstufe (I),
- neurotische Struktur (K),
- Krisenintensität (L),
- sowie die die Ich-Identität (Q) konstituierenden Variablen (Q<sub>1</sub>, Q<sub>2</sub>, Q<sub>3</sub>, Q<sub>4</sub>, Q<sub>5</sub> und Q<sub>6</sub>).

Jeder dieser Variablen wurden mehrere quantitative bzw. qualitative Merkmalsausprägungen zugeordnet, die sich entweder aus der Bezugnahme auf bereits vorhandene theoretische Konzepte<sup>1</sup> oder aus allgemeinen Plausibilitätsgründen ergaben.

Nachdem eine Reihe dieser Variablen keiner direkten Befragung zugänglich ist (z. B.: Welche Moralstufe hast du?), mußte der Fragen- und Problemkatalog so konzipiert werden, daß seine Beantwortung eine Einordnung der Befragten erlaubt. Hierbei wurde darauf geachtet, daß sich die Zuordnungen auf möglichst viele Fragen stützten, um einseitige Interpretationen zu vermeiden. In

einem Probeinterview wurden dann die Verständlichkeit und Brauchbarkeit des Fragenkataloges überprüft und einige Korrekturen vorgenommen.

Soweit erforderlich, sollen im folgenden die Interpretation, die Materialbasis und die Ausprägungen der einzelnen Variablen kurz dargestellt werden. Teilweise werden die Variablen durch Protokollauszüge illustriert.

### **Schulerfolg (C)**

Grundlage: Selbsteinschätzung der Versuchsperson (Vp)

Kriterium: Leistungsstand in den Kernfächern nach dem letzten Jahreszeugnis (Zugehörigkeit zum jeweiligen Fünftel der Klasse)

Ausprägungen: sehr gut, gut, durchschnittlich, mäßig, gering

### **Affektive Beziehung zur Schule (D)**

Grundlage: Selbsteinschätzung der Vp (Frage 26) und Zuordnung (Frage 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30 und 31); Gewichtung Selbsteinschätzung und Zuordnung 1:1

Kriterium: Gesamttendenz der affektiven Beziehung zur Institution Schule (also nicht zu einzelnen Fächern, Lehrern usw.)

Ausprägungen: positiv, neutral/ambivalent, negativ

Beispiel zu D negativ (Vp 1):

*Wenn ich jetzt Schule sage, woran denkst du, was weckt das an Gefühlen für dich?*

Früh aufstehen, viel lernen, langweilig, dauert zu lang.

*Freust du dich auf ein bestimmtes Fach?*

Nee, das hat es eigentlich nicht gegeben.

### **Affektive Dimension der Eltern-Kind-Beziehung (E)**

Grundlage: Zuordnung (Frage 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 18 und 20)

Kriterium: Jeweils überwiegende Tendenz bei einem der nachfolgend genannten vier Gegensatzpaare (vgl. HABERMAS 1968, S. 21). Wenn die Elternteile bei der Zuordnung zu diesen Dimensionen unterschiedlich eingeschätzt werden müssen, so soll der Elternteil dominieren, dessen Einfluß sich bei den Antworten der Vp als nachhaltiger erweist.

Ausprägungen:

*warmth – hostility* (Wärme – Feindseligkeit)

Diese Dimension ist auf der einen Seite gekennzeichnet durch »akzeptierendes Verhalten, gefühlsbetonte, billigende, verstehende, dem Kind zugewandte Einstellungen, häufigen Gebrauch von Erklärungen, positive Reaktionen auf Abhängigkeitsverhalten, häufiges Begründen, häufigen Gebrauch von Lob,

wenig physische Bestrafung und (für die Mutter) geringe Kritik am Gatten. Der Pol Feindseligkeit ist dann durch entgegengesetzte Variablen charakterisiert« (GOTTSCHALCH u. a. 1971, S. 95).

*permissiveness – restrictiveness* (Milde – Strenge)

Diese Dimension ist auf der einen Seite gekennzeichnet durch »viele Einschränkungen und strikte Beharrung auf Anforderungen im Hinblick auf sexuelles Spiel, anständiges Verhalten, Tischmanieren, Reinlichkeit, Sauberkeit, Ordentlichkeit, Sorgfalt gegenüber Zimmereinrichtung, Lärm, Gehorsam, Aggression gegenüber Geschwistern, gegenüber Gleichaltrigen, gegenüber Eltern« (ebd.). GOTTSCHALCH u. a. betonen, daß die Dimension Milde-Strenge relativ unabhängig von der Dimension Wärme-Feindschaft variieren kann: »Das bedeutet, daß Eltern relativ milde oder streng sein können, ohne damit gleichzeitig automatisch jeweils affektiv warm oder feindselig sein zu müssen« (ebd.).

*calm detachment – anxious emotional involvement* (ruhige Ablösung – ängstliche emotionale Umklammerung)

Die eine Seite dieser Dimension läßt sich charakterisieren als ein relativ nüchternes Verhältnis, in welchem die allmähliche Ablösung und Eigenständigkeit des Kindes akzeptiert wird. Dagegen überwiegt bei der anderen Seite eine Haltung der übertriebenen Fürsorge (overprotection), der Versuch, das Kind in Abhängigkeit zu halten und durch Zuwendungen, Belohnungen usw. zu verpflichten.

*consistent discipline – inconsistent discipline* (konsequente – inkonsequente Disziplin)

Auf der einen Seite überwiegt die Folgerichtigkeit, Berechenbarkeit und Angemessenheit der elterlichen Erziehungsmaßnahmen. Auf der anderen Seite sind diese gekennzeichnet durch Sprünge, unerwartete positive wie negative Reaktionen, Abhängigkeit von Stimmungen und Zufälligkeiten.

Beispiel zu E hostility (Vp 1):

*Diskutiert deine Mutter mit dir über Erziehungsmaßnahmen?*

Sie hat in dem Sinn mich nicht erzogen. Die Haupterziehung habe ich von der Kinderschwester gekriegt, wie sich anständig benehmen – und von Mami selbst Ratschläge hinterher. Aber die Erziehung, wie ich mir das vorstelle, habe ich nicht gekriegt.

*Findest du, daß deine Mutter Wärme ausstrahlt im Umgang mit dir?*

Das habe ich erst seit kurzem, früher hatte ich es nicht, weil ich zu ihr selbst eine ziemlich schlechte Beziehung hatte; weil ich mich früher nicht mit ihr irgendwie unterhalten konnte. Ich weiß nicht, wodurch, ob das daran lag, daß sie sich mit wenig Dingen beschäftigt hat, ob es auch von mir eine Abneigung war, mich mit ihr zu unterhalten oder mich als Mutterkind hinzustellen . . .

*Wie war das mit deinem Vater?*

Auf den war ich eigentlich mehr stolz. Der hat gut ausgeschaut, war von allen Leuten anerkannt, hat Stehpartys gegeben, aber eine echte Beziehung hatte ich nicht, da war ich zu klein dazu. Ich glaub schon, daß er mich gemocht hat. Wenn er woanders war, hat er gesagt: »Schaut die an, die schaut nett aus ...« Aber in dem Sinn, daß er Wärme ausstrahlt, das hat er nicht gehabt.

**Erziehungsstil der Eltern (F)**

Grundlage: Einschätzung der Vp (Frage 5) und Zuordnung (Frage 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16 und 20); Gewicht 1:1

Kriterium: grobe Übereinstimmung mit einem der zuerst von KURT LEWIN (1953) beschriebenen und untersuchten Erziehungs- bzw. Führungsstile.

Ausprägungen:

*laissez-faire-Stil*

Der Jugendliche (bzw. das Kind) wird weitgehend sich selbst überlassen. Er erfährt wenig Einschränkungen, wenig Anleitung und Orientierung. Konflikte werden meist gemieden oder nur oberflächlich ausgetragen.

*demokratischer Stil (auch sozial-integrativer oder partnerschaftlicher Stil)*

Der Jugendliche wird in seiner Persönlichkeit akzeptiert und entsprechend seinem Entwicklungsstand kontinuierlich zu Selbständigkeit und Mitverantwortung erzogen. Einschränkungen und Strafen werden begründet und sind somit einer zweiseitigen Reflexion zugänglich. Konflikte werden nicht gemieden, jedoch relativ sachlich ausgetragen. Vorherrschende Lösungsform ist die Diskussion, die Übereinkunft oder der Kompromiß.

*autoritärer Stil (auch autoritativer Stil)*

Der Jugendliche wird in einem einseitigen Abhängigkeitsverhältnis erzogen. Die Einschränkungen sind rigide und werden u. U. mit Drohungen oder harten Sanktionen durchgesetzt. Konflikte werden in der Regel nicht gelöst, sondern unter bloßer Berufung auf den Willen oder die Überlegenheit des Erziehers abgebrochen. Dessen Verhalten ist meist wenig flexibel und bleibt der eigenen oder fremder Kritik unzugänglich.

Beispiel zu F autoritär (Vp 10):

*Du hast ein ungewöhnliches Verhältnis zum Elternhaus?*

Ich habe gar kein Verhältnis zum Elternhaus, weil ich von der Mutter immer unterdrückt worden bin ... Ich habe mich dagegen gewehrt.

*Du hast dich eingeschränkt gefühlt?*

Ich durft' vieles nicht, was Freunde dürfen – mit dem Rad rumfahren. Es ging alles ums Aussehen, nicht um die Freude an der Sache. Vor dem Vater

habe ich Ehrfurcht gehabt, vor der Mutter habe ich Schiß gehabt, daß sie wieder ausholt.

*Was hat dich am meisten berührt?*

Daß man mit niemanden reden konnte ... Das hat sie nicht interessiert.

*Du würdest es anders machen?*

Ich würde versuchen, mit ihnen (den eigenen Kindern; der Verf.) über alles zu reden und daß sie jederzeit zu mir kommen können. Bei meiner Mutter heißt es entweder »Ja« oder »Was bist du für ein dummer Kerl.« Das ist keine echte Hilfe.

### **Soziales Engagement (G)**

Grundlage: Zuordnung (Frage 14, 25, 34, 44, 48 und 59)

Kriterium: Bereits ausgeübte Tätigkeiten und Funktionen gemeinschaftsdienlicher Art bzw. Bereitschaft zu derartigen Aktivitäten (z. B. Funktion als Klassensprecher, Mitarbeit bei der Schülermitverwaltung, caritative Aktionen, soziale Motive bei der Berufswahl usw.). Primär wird hierbei die Motivstruktur (Vorhandensein einer altruistischen Komponente), sekundär die Art und Intensität der Tätigkeit bewertet.

Ausprägungen: hoch, teilweise vorhanden, nicht vorhanden

### **Konformitätsneigung (H)**

Grundlage: Zuordnung (Frage 2, 3, 12, 13, 19, 22, 23, 24, 40, 42, 43, 48, 58, 59, 60 und 61)

Kriterien: Mit Konformitätsneigung soll die Bereitschaft der Vp zur Anpassung an herkömmliche oder vorherrschende Erwartungshaltungen bezeichnet werden. Die Zugehörigkeit zu einer abweichenden Gruppe (Minorität, Subkultur) allein ist kein hinreichender Indikator, sofern die Vp innerhalb dieser Gruppe ein stark angepaßtes Verhalten zeigt. Entscheidend für die Zuordnung ist vielmehr das Maß an Initiative, Opferbereitschaft und Konsequenz, das die Vp zur Durchsetzung ihrer Ziele auch dann aufzubringen bereit ist, wenn diese von einer jeweiligen Mehrheit oder Autorität diskreditiert werden.

Ausprägungen: ausgeprägt, durchschnittlich, gering/Nonkonformismus

Beispiel für H ausgeprägt (Vp 11):

*Ist es dir egal, ob du angenehm oder unangenehm auffällst?*

Das ist mir nicht egal. Also verhalte ich mich, wenn es geht, immer neutral; und möglichst nicht auffallen, weil – das ist ein Blödsinn.

*Unterläßt du es manchmal, Dinge zu tun, aus Angst, die Note zu beeinflussen?*

Ich war ehrlich gesagt manchmal zu faul. Z. B. hat mir ein Mathematiklehrer ungerechte Noten an der Tafel gegeben. Es war das letzte Dienstjahr von ihm. Das war irrsinnig lustig.

### **Moralstufe (I)**

Grundlage: Zuordnung (Frage 2, 44, 52, 57, 58 und 61)

Kriterium: Die Einstufung erfolgt nicht nach dem Ergebnis, zu dem die Vp jeweils kommt (z. B. Wehrdienst *oder* Verweigerung), sondern nach der Art und dem Reflexionsniveau der Begründung (also Wehrdienst bzw. Verweigerung, *weil* . . .).

Hierbei liegen die von KOHLBERG (1970)<sup>2</sup> typisierten Stufen der moralischen Entwicklung zugrunde, die nachfolgend kurz charakterisiert werden.

Ausprägungen:

#### *praekonventionelles Stadium*

Das Handeln orientiert sich an den unmittelbar erwarteten positiven oder negativen Sanktionen. Angst ist die Reaktion auf Regelverstöße.

»Stufe 1: Orientierung an Strafe und Gehorsam. (Physische Konsequenzen des Verhaltens spielen die entscheidende Rolle; Strafvermeidung wird auf jeden Fall gesucht; es gibt keinen Respekt vor einer unsichtbaren moralischen Ordnung; das Verhalten des Kindes orientiert sich an Strafe und Lob und an der Autorität der Bezugsperson.)

Stufe 2: Instrumentelle Orientierung aufgrund von Beziehungsregulierungen. (Menschliche Beziehungen gleichen denen, die das Verhalten auf einem Marktplatz bestimmen: Fairneß, Gegenseitigkeit, Sinn für gerechtes Teilen usw. sind zugänglich, aber sie werden ganz pragmatisch angewandt. *Gegenseitigkeit* des Verhaltens spielt eine große Rolle, nicht Loyalität, Großzügigkeit oder Gerechtigkeit.)« (BAACKE 1976, S. 90 f.)

#### *konventionelles Stadium*

Moralische Regeln werden um ihrer selbst willen anerkannt und über die eigene Person hinaus zu einem größeren sozialen System (Freundeskreis, Nation) in Beziehung gesetzt (Binnenmoral). Die Reaktion auf Regelverstöße ist Scham und/oder »ichfremde Schuld« (DÖBERT/NUNNER-WINKLER 1975, S. 113).

»Stufe 3: Orientierung an interpersonaler Übereinstimmung. (Jetzt gilt nicht mehr »wie du mir, so ich dir«; vielmehr ist anständiges Verhalten jetzt auch etwas, das anderen nützlich ist und *von ihnen anerkannt wird*, Konformität gegenüber Stereotypen oder Meinungen der Mehrheit, was »natürlich« oder »wünschbar« sei, sind vorherrschend. Man bewundert, was andere bewundern und möchte ebenso »nett und schön« sein.)

Stufe 4: Orientierung an »law and order«. (Orientierung an Autoritäten, bestimmten Regeln und an der Aufrechterhaltung sozialer Ordnung. Richtiges

Verhalten besteht darin, seine Pflicht zu tun, Autoritäten anzuerkennen und die vorhandene soziale Ordnung um ihrer selbst willen zu akzeptieren.

Hier findet also eine erste *Abstraktionsleistung* statt, die im Bereich der Intelligenzentwicklung ihre Entsprechung hat in der Fähigkeit zu formalen Operationen.)« (BAACKE 1976, S. 92)

#### *postkonventionelles Stadium*

Moralische Regeln werden befolgt aufgrund eigener Einsicht und u. U. im Widerspruch zur eigenen Interessenlage, zur Meinung von Mehrheiten und von Autoritäten. Sie gelten nicht mehr als Dogmen, sondern können nach Maßgabe neuer Situationen oder besserer Argumente verändert werden. Die Reaktion auf Regelübertretungen ist eine »ichsynthone Schuld« (DÖBERT/NUNNER-WINKLER 1975, S. 114). Bei der Behandlung von Regelübertretungen verdrängt der Gedanke der Wiedergutmachung den der Vergeltung.

»Stufe 5: Die legalistische Orientierung am Sozialkontrakt. (Wichtig ist die Legalität einer Sache, die aber nun nicht als naturgegeben hingegenommen wird. Wichtig sind die Werteinstellungen und Meinungen der Personen, die mit ihrem Handeln übereinstimmen müssen. Es wird gesehen die Möglichkeit, Gesetze zu *verändern* aufgrund vernünftiger Erwägungen, die zuvorderst die Nützlichkeit einer Entscheidung für alle einbeziehen. Nach KOHLBERG handelt es sich bei dieser Stufe um die »offizielle Moral« der amerikanischen Regierung und Verfassung.)

Stufe 6: Orientierung an universalen ethischen Prinzipien. (Richtig ist nun, was aufgrund eigener Gewissensentscheidung in Übereinstimmung mit selbst gewählten ethischen Prinzipien als solches anerkannt wird. Diese müssen umfassend, logisch widerspruchsfrei und überzeugend sein. Sie sind also nunmehr abstrakt – ein Beispiel ist der kategorische Imperativ KANTs – und stellen nicht mehr konkrete moralische Regeln dar wie etwa die 10 Gebote.)« (BAACKE 1976, S. 92 f.)

#### **Neurotische Struktur (K)**

Grundlage: Zuordnung (Frage 3, 7, 19, 29, 35, 36, 38, 40, 41, 49, 50, 51, 53, 55, 56, 63, 64, 66 und 67) und Gesamteindruck der Vp während des Interviews

Kriterium: Phänomenologie und Symptomatik der speziellen Neurosenstrukturen, wie sie u. a. von RIEMANN (1977) beschrieben wurde.

Ausprägungen: schizoide, depressive, zwanghafte und hysterische Struktur

#### **Krisenintensität (L)**

Grundlage: Selbsteinschätzung (Frage 12, 56 und 65) und Zuordnung (Frage 13, 17, 22 und 45); Gewichtung 1:1

Kriterium: Intensität der konflikthaften Auseinandersetzung mit den Eltern, der Schule, sonstigen wichtigen Bezugspersonen (Freund, Freun-

din) und mit der eigenen Person. Indikatoren für einen heftigen Krisenverlauf sind radikale Wandlungen in bezug auf gewohnte Verhaltensweisen, im Verhältnis zur sozialen Umwelt, in der Selbstwahrnehmung sowie in weltanschaulichen Fragen.

Ausprägungen: unscheinbar (stetiger, in seinen Veränderungen kaum wahrgenommener Entwicklungsgang); schwach; heftig; Adoleszenzstörung (Übergang zu pathologischen und/oder sozial delinquenten Verhaltensweisen)

### **Konstituierende Variablen für Ich-Identität**

Die Kriterien für die sechs Variablen, aus denen sich definitionsgemäß das komplexe Merkmal Ich-Identität zusammensetzt, wurden bereits im 5. Abschnitt erläutert. Somit sind hier lediglich die Fragen, die sich auf die jeweilige Variable beziehen, sowie die Ausprägungen der einzelnen Variablen aufzuführen.

### **Ambiguitätstoleranz ( $Q_1$ )**

Grundlage: Zuordnung (Frage 7, 11, 13, 14, 22, 23, 24, 29, 34, 40, 45, 53, 59, 61 und 67) und Zuordnung aufgrund des Verhaltens der Vp während des Interviews; Gewichtung 2:1

Ausprägungen: hoch, durchschnittlich, gering

Beispiel für  $Q_1$  gering (Vp 3):

(Vorausgegangen ist ein Gespräch über eine fiktive Situation: Was machst du, wenn ein enger Freund von dir äußert, er möchte Selbstmord begehen. Bis zu diesem Zeitpunkt war die Vp relativ locker und spontan in ihren Antworten.)

*Hast du selbst schon mal an Selbstmord gedacht?*

Klar, sicher. Wer tut das nicht? – Können wir ne Pause machen?

*Ne Pause? Wieso, ist es anstrengend?*

Nee, echt nur ne Pause.

– Pause von einigen Minuten –

Wenn ich irgendwann Selbstmord machen würde, ich wär nicht der Typ von Selbstmörder, der das aus einem Schockerlebnis heraus sagt: »Das hat keinen Sinn, ich bring mich um.« Eher aus wohlüberlegten Gründen. Die wohlüberlegten Gründe wären darin zu finden, daß ich mich selber, meine Denkweise, meine Gefühle, meine Möglichkeiten, mich zu ändern, ausrechnen kann. Ich kann mir jetzt schon ausrechnen, wie mein Leben läuft.

Zur Interpretation dieser Passage:

Die Vp ist von der Frage nach den eigenen Selbstmordgedanken tief betroffen und weicht ihr durch das Verlangen nach einer Pause aus (Abwehr). Nach der Pause geht sie nicht mehr auf die Frage nach den tatsächlich erlebten Selbst-

mordgedanken ein, sondern äußert sich im Konjunktiv über die möglichen Gründe eines Selbstmordes.

### **Soziale Kompetenz (Q<sub>2</sub>)**

Grundlage: Zuordnung (Frage 10, 11, 42 und 43)

Ausprägungen: hoch, durchschnittlich, gering

### **Locus of control (Q<sub>3</sub>)**

Grundlage: Zuordnung (Fragen 23, 24, 25, 29, 32, 34, 37, 39, 56, 59 und 60)

Ausprägungen: intern, neutral/ambivalent, extern

Beispiel für Q<sub>3</sub> intern (Vp 11):

*Bist du mit deinem bisherigen Schulerfolg zufrieden?*

Zufrieden, nicht zufrieden, na ja, wie soll man sagen. Ich kann praktisch gar nicht unzufrieden sein, denn was die Folgen waren, habe ich mir selbst zuzuschreiben.

*Du bist mit dir schon kritisch?*

Ja schon, manchmal wollte ich auch aufhören in der Schule. Man muß es halt ernst nehmen wie einen Beruf. Ich sehe eigentlich keinen Zwang dahinter.

### **Selbstvertrauen (Q<sub>4</sub>)**

Grundlage: Selbsteinschätzung der Vp (Frage 35, 50 und 51) und Zuordnung (Frage 3, 10, 13, 15, 17, 21, 29, 32, 33, 34, 37, 39, 43, 45, 49, 53, 61, 63, 64 und 67); Gewichtung 1:2

Ausprägungen: sehr selbstsicher, selbstsicher, wenig selbstsicher, ängstlich

Beispiel für Q<sub>4</sub> sehr selbstsicher (Vp 10):

*Fühlst du dich als Erwachsener anerkannt?*

Ich werde anerkannt. Ich fühl mich recht wohl mit mir selbst, ich bin recht zufrieden mit mir.

*Du wirst gerade von Älteren akzeptiert?*

Ja, gerade nur. Ältere sind manchmal verwundert, daß ich schon so weit bin. Die Jüngeren verstehn mich nicht mehr, wenn ich mit Ansichten daherkomme, die ich eigentlich noch nicht haben dürfte.

*Welche Ansichten?*

– Pause – z. B. wenn ich bei einem Mädchen ihre Eltern verstehe. Deine Eltern, Mädels, haben recht. Ich hab genau das gleiche Problem mit meinen Eltern gehabt.

*Hast du dich während des Gesprächs unwohl gefühlt?*

Nein, ich kann über alles reden . . . Weil ich mit mir zufrieden bin. Manchmal komme ich mir vor wie ein Vorbild für die anderen. Einen Fremden ziehe ich in meinen Bann . . . Er wird mich so schnell nicht vergessen.

### **Realistisches Selbstbild ( $Q_5$ )**

Grundlage: Zuordnung (Frage 15 und 16/19; Frage 43/63 und 64; Frage 11 und 67) und Gesamteindruck des Interviewers

Ausprägungen: hoch, durchschnittlich, gering

Kriterium: Indikatoren für eine geringe Übereinstimmung sind augenfällige Widersprüche bei der Beantwortung verschiedener Fragen (insbesondere der oben genannten Fragenpaare) sowie Widersprüche zwischen den Zuordnungen und Selbsteinschätzungen bei den Variablen D und  $Q_4$

Ausprägungen: hoch, durchschnittlich, gering

### **Realistische Zielprojektion ( $Q_6$ )**

Grundlage: Es erscheint hier nicht sinnvoll, einzelne Fragen vorrangig aufzuführen, da sich etwaige Widersprüche oder Übereinstimmungen erst aus besonderen Antworten ergeben, die nicht in bestimmten Fragen vorweggenommen werden konnten.

Selbstbild und Zuordnung

Ausprägungen: hoch, durchschnittlich, gering

### **Empathisch ermittelte Ich-Identität ( $eQ$ )**

Grundlage: spontane Zuordnung unmittelbar im Anschluß an das Interview

Kriterium: ganzheitliches Verständnis von Ich-Identität im Sinne der hier vertretenen Konzeption. Die empathische Zuordnung eines Grades von Ich-Identität stützt sich auf nicht im einzelnen zu klärende affektive Wahrnehmungen im Rahmen des Interviews.

Ausprägungen: wie bei Q

### **Ich-Identität (Q)**

Grundlage: Ergebnisse der Zuordnungen bei den Variablen  $Q_1$ ,  $Q_2$ ,  $Q_3$ ,  $Q_4$ ,  $Q_5$  und  $Q_6$

Kriterium: arithmetisches Mittel der Werte der oben genannten Variablen

Ausprägungen: hoch, durchschnittlich, gering, Identitätsdiffusion (im Sinne von ERIKSON)

## **6.3.3 Themenzentrierte Fragen**

Neben und teilweise in Überschneidung zu den auf die genannten Variablen bezogenen Fragen wurden in den Interviews einige ausgewählte Themenbereiche angesprochen, die sich einer formalisierten Auswertung weitgehend entziehen. Hierzu zählen u. a. Fragen über

- Ursachen und Formen von Konflikten zwischen dem Jugendlichen und seinen Eltern,
- schulische Probleme (Protestformen, Zielprojektionen, reale und hypothetische Konfliktsituationen, Beanspruchung durch die Schule),

- Sinnprobleme (Lebensziele, übergeordnete Handlungsorientierungen, Selbstmordgedanken, Selbstwahrnehmung, reale und hypothetische Gewissensfragen, Fragen zur religiösen Einstellung, Fragen zum politischen Protestverhalten, Identitätskrisen),
- Wahrnehmung der Interviewsituation.

### 6.3.4 Auswahl der Versuchspersonen

Befragt wurden 23 Gymnasiasten im Alter von sechzehn bis zwanzig Jahren aus einer Kleinstadt im Einzugsbereich von München. Überraschenderweise erklärten nahezu alle auf ihre Bereitschaft für ein Interview angesprochenen Personen ihr grundsätzliches Einverständnis, obwohl bzw. weil sie über die Form und den ungefähren Inhalt der Fragen informiert wurden. Somit ergab sich keine unbeabsichtigte Selektion solcher Schüler, die – aus welchen Gründen auch immer – ein Interview ablehnen.

Die Auswahl der Befragten erfolgte unsystematisch. Es wurde lediglich darauf geachtet, eine relativ gleichmäßige Verteilung der Altersstufen und der Geschlechter zu erreichen<sup>3</sup>. Die solchermaßen bestimmte Gruppe ist somit keine repräsentative Stichprobe. Eine Vergrößerung der Zahl der Befragten hätte sicher den Wert und die Aussagekraft der Ergebnisse erhöht, war jedoch aus arbeitstechnischen Beschränkungen nicht zu bewältigen.

### 6.3.5 Durchführung (äußerer Rahmen, Gesprächsdauer, Gesprächsführung)

Die Befragung fand im Winter 1977/78 statt.

Es wurde bewußt darauf geachtet, eine sterile Abfragesituation zu vermeiden und stattdessen eine ruhige und entspannte Gesprächsatmosphäre zu schaffen. Die Vpn wurden auf die Möglichkeit hingewiesen, Fragen unbeantwortet zu lassen oder das Interview jederzeit und ohne weitere Begründung abzubrechen. Bis auf die vor dem eigentlichen Interview registrierten Angaben zur Person (siehe Anhang) wurden sämtliche Gespräche in ihrer gesamten Länge auf Tonband mitgeschnitten. Die durchschnittliche Dauer der Interviews lag bei etwa zweieinhalb Stunden, die obere und untere Grenze bei eineinhalb bzw. über dreieinhalb Stunden. Lediglich in einem Fall verlangte eine Vp während einer sehr bemerkenswerten Gesprächsphase eine Pause (vgl. den Protokollauszug auf S. 72).

Der Interviewer vermied es grundsätzlich, tatsächlich oder scheinbar von der jeweiligen Frage abweichende Ausführungen zu unterbrechen, wiederholte dann allerdings sinngemäß die Ausgangsfrage. Häufig erfolgten Rückfragen, Anknüpfungen an vorangegangene Äußerungen, Hinweise auf Widersprüche oder spontane Konstruktionen von hypothetischen Konfliktsituationen. Die ursprüngliche Befürchtung, daß sich die Aufzeichnung des Gesprächs durch ein

Tonbandgerät hemmend auf die Vpn auswirken könnte, erwies sich als weitgehend unbegründet. Fast alle Vpn versicherten, daß sie das Tonbandgerät nicht gestört hätte und sie dessen Existenz über weite Strecken des Interviews völlig vergessen hätten.<sup>4</sup>

## 6.4 Auswertung

### 6.4.1 Methodik der Auswertung

Die Auswertung bezog sich schwerpunktmäßig auf das Problem, die Antworten der Vpn auf die Merkmalsausprägungen der genannten Variablen zu beziehen und die dadurch erhaltenen Rohdaten so zu ordnen, daß sie vergleichbar und interpretationsfähig wurden. Zunächst wurde unmittelbar im Anschluß an das jeweilige Interview eine empathische Einordnung der Ich-Identität der Vp versucht. In einem zweiten Schritt wurde jedes einzelne Gespräch vom Band abgehört, um den gesamten Gesprächsverlauf, die Formulierungen des Interviewers und gesprächsübergreifende Reaktionsweisen der Vpn überschaubar zu machen. Daran anschließend erfolgte die detaillierte Auswertung, die aus zwei Arbeitsgängen, der *formalisierten* und der *themenzentrierten* Auswertung, bestand.

### 6.4.2 Formalisierte Auswertung

Bereits bei der Erstellung des Fragenkatalogs waren die einzelnen Fragen danach klassifiziert worden, für welche der Variablen sie potentiell relevant sind. Die Antworten auf diese Fragen wurden nun systematisch vom Tonband abgehört, und entsprechend dem sich hieraus abzeichnenden Ergebnis wurde der Vp eine Variablenausprägung (z. B. interner locus of control) aufgrund der Antworten auf die Fragen 23, 24, 25, 29, 32, 37, 39, 56, 59 und 60 zugeordnet. Dieses Verfahren wurde für jede Variable (mit Ausnahme der Variablen Geschlecht, Alter und Schulerfolg) und für jede Vp durchgeführt.

Die so gewonnenen Zuordnungen wurden nach einem einfachen Schema vercodet, um diese Rohdaten dann in tabellarischer, d. h. räumlich gedrängter, Form zusammenschreiben zu können (siehe Anhang). In die letzte Zeile der Tabelle wurde dann der errechnete Q-Wert (Ausprägung der Variable Ich-Identität) eingetragen, der sich definitionsgemäß als arithmetisches Mittel der Werte der Variablen  $Q_1$ ,  $Q_2$ ,  $Q_3$ ,  $Q_4$ ,  $Q_5$  und  $Q_6$  ergab. Die Tabelle bot den Vorteil, jeden erhobenen Wert auf einen Blick abrufen zu können, erlaubte jedoch kaum eine vergleichende Analyse der Variablenausprägungen. Deshalb wurden anschließend alle Rohdaten auf Randlochkarten übertragen, um dann mittels eines einfachen Sortierverfahrens Korrelationen zwischen den einzelnen Werten feststellen zu können. Diese Korrelationen werden dann weiter unten angeführt und teilweise interpretiert.

### **6.4.3 Themenzentrierte Auswertungen**

Im Hinblick auf die thematisch orientierte Analyse der Interviews erfolgte jeweils eine Auflistung und kurze Inhaltsangabe der Antworten, die für ausgewählte Problembereiche (z. B. religiöse Haltungen) bzw. in bezug auf Originalität, Signifikanz oder Informationswert als besonders bedeutsam erschienen. Diese Antworten werden entweder zusammenfassend referiert oder in ausgewählten Protokollauszügen dokumentiert.

### **6.5 Zur Objektivität der Ergebnisse**

Es wurde bereits betont, daß strengen Kriterien bezüglich der Standardisierung aus strukturellen Gründen (Verfahren des offenen Interviews), bezüglich der Objektivität, Reliabilität und Validität aus arbeitstechnischen Begrenzungen, nicht oder nur bedingt entsprochen werden konnte.

Soweit kontrollierende Verfahren möglich waren, wurden sie genutzt. So wurde die Objektivität des Verfahrens (Verzerrungen bei der Auswertung und Interpretation durch den Beurteiler) dadurch geprüft, daß mehrere Personen unabhängig voneinander in Form von Stichproben Zuordnungen vornahmen, wobei sich ein hoher Grad an Übereinstimmung ergab. Daneben wurde versucht, jede Zuordnung auf eine breite Materialbasis zu stützen, hierbei Aussagen zu verschiedenen Untersuchungsfeldern (Elternhaus, Schule usw.) zu vergleichen und darüber hinaus das im Interview gezeigte Verhalten zu berücksichtigen. Der errechnete Wert der Ich-Identität wurde mit einem intuitiv und empathisch zugeordneten Wert verglichen, wobei sich auch hier eine relativ hohe Übereinstimmung ergab.<sup>5</sup> Dies ließe sich allerdings auch darauf zurückführen, daß bereits während der Befragung im Bewußtsein des Interviewers das theoretische Raster präsent war, das der anschließenden detaillierten Auswertung zugrunde lag. Somit könnte eine prinzipielle Verdoppelung des Zuordnungsverfahrens vorliegen. Ein Kontrollverfahren durch einen standardisierten persönlichkeitsdiagnostischen Fragebogen erwies sich als undurchführbar.<sup>6</sup>

## **7 Ergebnisse**

### **7.1 Allgemeine Feststellungen**

Zunächst sollen hier einige Beobachtungen geschildert werden, die nicht unmittelbar mit der Fragestellung dieser Arbeit zusammenhängen, aber gleichwohl bemerkenswert erscheinen.

### **7.1.1 Interesse und Offenheit der Befragten**

Bereits in der Planungs- und Durchführungsphase wurde das enorme Interesse deutlich, das viele Befragte dem Zweck, der Form und den Ergebnissen der Untersuchung entgegenbrachten, wobei es keine Gründe für die Annahme gibt, daß es sich bei der Auswahl der Vpn um eine Gruppe besonders interessierter oder von Adoleszenzproblemen überdurchschnittlich betroffener Schüler handelte. Mit diesem Interesse korrespondierte eine z. T. entwaffnende Offenheit und Direktheit in den Antworten und Selbstdarstellungen. Lediglich zwei Vpn wirkten während des Interviews durchwegs zurückhaltend. Eine von beiden gab am Schluß des Interviews zu erkennen, daß sie zwar auf alle Fragen ehrlich geantwortet, jedoch einige Informationen verschwiegen hätte. Allerdings zeigte sich bei der Beantwortung einzelner Fragen bei einigen Vpn eine gewisse Zurückhaltung. Massive und sich unmittelbar manifestierende Abwehrmechanismen (z. B. Zurückweisung von Fragen oder Abbruch des Gesprächs) kamen nicht vor. Ein Schüler verlangte – wie bereits erwähnt – während des Interviews beim Thema Selbstmord eine Pause (vgl. den Protokollauszug S. 72).

### **7.1.2 Das Interview als Impuls zur Selbstreflexion**

Ohne daß eine entsprechende Frage gestellt wurde, äußerte sich die Mehrheit der Vpn positiv über die Rückwirkung des Interviews auf die eigene Person. Verschiedene Vpn waren überrascht, über einige der vorgelegten Grundsatzfragen noch nie systematisch nachgedacht zu haben, obgleich sie die Bedeutung dieser Fragen für ihre praktische Lebensgestaltung anerkannten. So fielen z. T. spontane Äußerungen wie: »Komisch, daß ich darüber noch nie nachgedacht habe«, oder: »Darüber muß ich noch weiter nachdenken und eine Entscheidung treffen.« Von verschiedenen Seiten wurde bestätigt, daß die Fragen des Interviews weiterführende Gespräche und intensive Diskussionen mit Gleichaltrigen auslösten.

### **7.1.3 Undifferenzierte Selbstwahrnehmung – differenzierte Urteile über die soziale Umgebung**

Es zeigte sich, daß das Selbstbild von etwa der Hälfte der Befragten wenig reflektiert war. Zumindest konnte sich dieser Teil nicht entsprechend artikulieren. Mehrere Schüler reagierten auf die Frage, wie sie sich selbst beurteilten, wo ihre Stärken und Schwächen lägen, mit deutlicher Unsicherheit, langem Nachdenken oder sehr vagen Angaben.

## Beispiel Vp 13:

*Bist du im allgemeinen zufrieden abends, wenn du über den Tag nachdenkst?  
Hast du nicht das Gefühl, du hast etwas versäumt?*

Was will man in meinem Alter schon versäumen?

*Wie würdest du dich charakterisieren, wenn du versuchen würdest, dich zu beschreiben? Wo wären deine Schwächen?*

Oh, das ist schwierig!

*Oder fangen wir mit den Stärken an. Wo liegen deine Stärken?*

Hm, das ist gar nicht so leicht zu beantworten . . . Sich selber zu beurteilen ist wahnsinnig schwierig, finde ich. Was soll mir dazu einfallen? Eine Schwäche von mir ist, daß ich einfach zu faul bin. Aber das stört mich gar nicht.

*Das wäre eine Schwäche in den Augen von anderen Leuten. Was würdest du für dich persönlich als Schwäche empfinden?*

Schulisch gesehen ist es schon eine Schwäche. Wenn ich mehr tun würde, würde ich bessere Leistungen erzielen . . . Mich stört überhaupt keine Schwäche von mir. Warum soll sie mich auch stören?

Dagegen überraschten die relativ differenzierten Urteile, die die meisten der Vpn über ihre unmittelbare soziale Umgebung (Eltern, Institution Schule, Mitschüler) abgaben. Diese Fähigkeit zur Differenzierung steht nach meinen Erfahrungen im Widerspruch zu ihren teilweise simplifizierenden und oft recht oberflächlichen Äußerungen im Rahmen der Schule. Es ist zu vermuten, daß das soziale Feld Schule mit seiner Konfrontation Lehrer – Schüler bzw. Einfluß der Meinungen und Sanktionen der Mitschüler eine Abwehrhaltung hervorrufen, welche die potentielle Sensibilität der Wahrnehmung und die Differenziertheit der Urteilskraft einschränkt und herkömmliche Rollenklischees begünstigt<sup>7</sup>.

## 7.2 Ich-Identität

### 7.2.1 Zum Konzept

Die grundsätzliche Problematik der Quantifizierung komplexer Persönlichkeitsmerkmale kann hier nicht erörtert werden.<sup>8</sup> Ohne die Möglichkeiten und die Aussagegenauigkeit derartiger Verfahren überschätzen zu wollen, glaube ich dennoch, daß ihre prinzipielle Verwendbarkeit nachgewiesen wurde, sofern es sich um theoretisch und methodisch durchdachte und kontrollierte Untersuchungen handelte.

Bei der Anwendung, Auswertung und Interpretation des hier verwendeten Konzepts von Ich-Identität ergab sich, daß es innerhalb des vorgegebenen Rahmens und der zur Verfügung stehenden Arbeitsmöglichkeiten als brauchbar angesehen werden kann.

Auf folgende Probleme soll jedoch hingewiesen werden. Das freie Interview erlaubt prinzipiell eine Auswertung auf zwei Ebenen. Zum einen liegen inhaltliche Aussagen der Vpn vor, die im wesentlichen vom Zuhörer hingenommen werden müssen und lediglich auf ihre innere Konsistenz geprüft werden können. Die Differenz zwischen Aussage und Wirklichkeit kann jedoch kaum beurteilt werden. Zum anderen geben die Vpn Selbstdarstellungen, die auch über »expressive« Variablen nonverbaler Art (z. B. Mimik, Gestik, Stimmführung, Körperhaltung) vermittelt werden. Sie bilden einen für wichtig erachteten Kontext, der inhaltliche Aussagen unterstützt, abschwächt oder unglaubwürdig macht. Erst ein analytisch geschulter Beobachter mit hohem empathischen Vermögen könnte diese Ebene gebührend berücksichtigen.<sup>9</sup>

Als praktische Konsequenz ergibt sich hieraus die Forderung, das freie Interview als Ausgangspunkt für die Bewertung von Ich-Identität durch zusätzliche Verfahren zu ergänzen. Teilnehmende Beobachtung der Vpn in Alltagssituationen und die Erhebung der »Fremdbilder«, die die jeweilige Vp bei wichtigen Bezugspersonen hinterläßt, könnten mit den Ergebnissen des Interviews gekoppelt werden. Derart aufwendige Verfahren waren jedoch hier nicht praktikabel.

Es muß betont werden, daß die hier errechneten Q-Werte keine Genauigkeit vortäuschen wollen, die das gesamte Verfahren mit seinen auf Schätzwerten beruhenden Eingangsdaten prinzipiell nicht liefern kann. Die Werte der Ich-Identität sind deshalb lediglich als Richtgrößen zu verstehen. Bestätigt wurde das Konzept jedoch insofern, als weiterführende Überlegungen kein Argument dafür ergaben, andere Persönlichkeitsmerkmale als zusätzliche Indikatoren für Ich-Identität heranzuziehen oder Variablen auszuklammern, da sie bereits in den übrigen Merkmalen enthalten seien. Es zeigte sich zudem, daß die Werte der konstituierenden Variablen für Ich-Identität nur wenig streuten. Ein solchermaßen zusammengesetzter Mittelwert hat also eine größere Aussagekraft als ein numerisch gleicher Wert, der sich aus extrem zueinander liegenden, jedoch sich rechnerisch aufhebenden Eingangswerten zusammensetzt.

### 7.2.2 Daten

Die Eingangswerte für Ich-Identität ( $Q_1$  bis  $Q_6$ ) sowie die arithmetischen Mittelwerte ( $Q$ ) für die einzelnen Vpn sind aus der Tabelle im Anhang ersichtlich. Dort finden sich auch sämtliche Zuordnungen für die übrigen Variablen für alle befragten Personen.

Die theoretisch mögliche Spannweite (range) für Ich-Identität beträgt 2,0 und liegt zwischen den Werten 1,0 (maximale Ausprägung) und 3,0 (minimale Ausprägung). Die tatsächliche Spannweite lag zwischen den Werten 1,0 und 2,63. Der einfache arithmetische Mittelwert beträgt  $\mu = 1,85$ . Der gewogene arithmetische Mittelwert beträgt  $\mu = 1,842$  (bei Klassenbildungen von 1,0 bis 1,25; 1,26 – 1,50 usw.).

Bemerkenswert ist, daß die Werte der drei Schüler mit der geringsten Ich-Identität bereits bei 2,38 (Besetzungszahl 2) bzw. 2,63 (Besetzungszahl 1) endeten und somit der obere Abschnitt der Spannweite dünn bzw. nicht besetzt ist, also keiner der Befragten eine äußerst geringe Ich-Identität aufwies. Es ist deshalb zu vermuten, daß Schüler mit extrem niedriger Ich-Identität kaum ins Gymnasium aufgenommen oder aber frühzeitig ausgelesen werden.

Zwar zeigten sich Streuungen nach oben und unten bei den einzelnen Variablen, die Ich-Identität definieren. Jedoch kombinierten nur wenige der Befragten vorwiegend negative Ausprägungen der verschiedenen Variablen (z. B. niedere soziale Kompetenz *und* geringes Selbstvertrauen *und* externer locus of control usw.).

### 7.2.3 Zu den einzelnen Hypothesen

Die folgenden Ausführungen zu den unter 6.2 formulierten Hypothesen beziehen sich nur auf die untersuchte Gruppe von Gymnasiasten. Weitergehende Vermutungen oder Schlüsse sind als solche gekennzeichnet. Auf die Berechnung von exakten mathematischen Korrelationswerten wurde verzichtet.

#### Zur Hypothese a)

Der Grad der Ich-Identität steht in Zusammenhang mit dem Erziehungsverhalten und dem affektiven Klima des Elternhauses. Demokratischer Erzie-

Tabelle 1. Zusammenhang von Ich-Identität und affektiver Dimension der Eltern-Kind-Beziehung/Erziehungsstil\*

	Vp	Q	affektive Dimension (E)								Erziehungsstil (F)		
			positiv				negativ				1	2	3
			1	3	5	7	2	4	6	8			
Vpn mit hoher Ich-Identität	2	1,00				x		x	x			x	
	10	1,00			x		x		x	x			x
	11	1,17	x	x		x			x			x	
	16	1,33	x	x	x					x		x	
	17	1,50	x		x			x		x		x	
Vpn mit geringer Ich-Identität	4	2,63	x	x	x	x						x	
	9	2,38				x	x	x	x				x
	23	2,38					x		x	x			x
	18	2,33	x	x	x	x						x	
	3	2,25	x	x		x			x				x

\* Das Codierungsverfahren ist aus der Tabelle im Anhang ersichtlich. Z. B. bedeutet F-3 das Vorhandensein eines autoritativen Erziehungsstils bei den Eltern der Vp (F = Variable Erziehungsstil; 3 = Ausprägung autoritativ).

hungsstil, ein warmes häusliches Klima und konsistente Konfliktregelungen begünstigen die Ausbildung von Ich-Identität.

Der vermutete Zusammenhang konnte nicht nachgewiesen werden. Es besteht weder eine eindeutige Korrelation zwischen demokratischem Erziehungsverhalten und hoher Ich-Identität (F 2 und Q1) noch zwischen den affektiven Dimensionen warmth (E 1), permissiveness (E 3), calm-detachment (E 5), consistent discipline (E 7) einerseits und hoher Ich-Identität (Q 1) andererseits.

### Zur Hypothese b)

Der Grad der Ich-Identität steht in Zusammenhang mit der Intensität der Adoleszenzkonflikte. Sowohl eine hohe Konformitätsneigung (Tendenz zur Konfliktvermeidung) als auch eine Tendenz zu Dauerkonflikten (gestörte Eltern-Kind-Beziehung, permanente Schulprobleme, aggressive Selbstbehauptung usw.) hemmen die Ausbildung von Ich-Identität.

Tabelle 2. Zusammenhang von Ich-Identität und Krisenintensität

	Vp	Q	Krisenintensität (L)			
			unscheinbar 1	schwach 2	heftig 3	Adoleszenz- störung 4
Vpn mit hoher Ich- Identität	2	1,00		x		
	10	1,00			x	
	11	1,17		x		
	16	1,33	x			
	17	1,50		x	x*	
	14	1,59		x		
	19	1,59		x		
Vpn mit geringer Ich- Identität	4	2,63	x			
	9	2,38			x	
	23	2,38			x	
	18	2,33		x		
	3	2,25	x			

\* bedeutet in diesem Fall eine Ausprägung zwischen den Werten schwach und heftig, also weder eine eindeutige Zuordnung zur Spalte 2 noch zur Spalte 3.

Zu dieser Hypothese können keine klaren Aussagen gemacht werden. Es zeigte sich lediglich, daß Vpn mit hoher Ich-Identität (Q 1) eher eine schwache Krisenintensität (L 2) aufweisen.

Bei der Auswertung und Interpretation ergab sich, daß die Abstufung der Merkmalsausprägungen zur Variable Krisenintensität (unscheinbar – schwach – heftig – Adolezenzstörung) zwischen den Ausprägungen »schwach« und »heftig« zu groß gewählt war. Eine zusätzlich eingeführte Zwischenstufe »durchschnittlich« bzw. die Ersetzung von »schwach« durch »durchschnittlich« hätte die Hypothese wohl bestätigt. Deshalb kann mit guten Gründen angenommen werden, daß eine positive Korrelation zwischen hoher Ich-Identität und einer durchschnittlichen Krisenintensität besteht.

**Zur Hypothese c)**

Es besteht ein jeweils positiver Zusammenhang zwischen dem Grad der Ich-Identität und der Intensität des sozialen Engagements sowie der Höhe der Moralstufe.

Tabelle 3. Zusammenhang von Ich-Identität und sozialem Engagement/Moralstufe

	Vp	Q	soziales Engagement (G)			Moralstufe (I)						
			hoch	durchschn.	gering	gering - hoch						
			1	2	3	1	2	3	4	5	6	
Vpn mit hoher Ich-Identität	2	1,00	x									x
	10	1,00		x				x				
	11	1,17		x						x		
	16	1,33	x									x
	17	1,50	x									x
	14	1,59			x*							x
	19	1,59		x								x
Vpn mit geringer Ich-identität	4	2,63			x						x	
	9	2,38		x								x
	23	2,38		x								x
	18	2,33		x	x							x
	3	2,25			x							x

\* bedeutet eine Ausprägung zwischen durchschnittlich und gering.

Diese Hypothese, die mehrere Aussagen enthält, konnte z. T. bestätigt werden. Es besteht eine positive Korrelation zwischen der Höhe der Ich-Identität und der Höhe des sozialen Engagements. Dies wird besonders bei der Betrachtung der fünf Vpn mit der geringsten Ich-Identität deutlich, von denen keine die Ausprägung hohes soziales Engagement (G 1) aufweist. – Dagegen ergab sich keine signifikante Korrelation zwischen der Höhe der Ich-Identität und der Höhe der Moralstufe sowie zwischen dieser und der Höhe des sozialen Engagements.

Die positive Korrelation Ich-Identität–soziales Engagement kann m. E. dadurch erklärt werden, daß Personen mit hoher Ich-Identität »sich selbst weniger ein Problem sind« und deshalb für externe Probleme eine größere Aufnahmebereitschaft zeigen. Der fehlende Zusammenhang zwischen Moralstufe und sozialem Engagement könnte darin begründet sein, daß soziales Engagement vorwiegend affektiv motiviert ist, die Höhe der Moralstufe jedoch zumindest im Bereich der postkonventionellen Orientierung eher von kognitiven Begründungsstrukturen abhängig ist.

#### Zur Hypothese d)

Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem Grad der Ich-Identität und den einzelnen Altersstufen zwischen 16 und 20 Jahren.

Die Hypothese konnte erhärtet werden. Die Ergebnisse sprechen nicht dafür, innerhalb des Abschnitts zwischen dem sechzehnten und zwanzigsten Lebensjahr ein Ansteigen der Ich-Identität zu erwarten. Dies wird auch durch andere empirische Ergebnisse bestätigt und widerspricht der Theorie ERIK-

Tabelle 4. Werte für Ich-Identität bezogen auf die einzelnen Altersstufen zwischen 16 und 20 Jahren

Altersstufe	Besetzungszahl	Werte für Ich-Identität					durchschnittl. Q-Wert für jede Altersstufe	
16	3	2,00	2,33	1,59			1,97	
17	3	2,10	1,17	1,50			1,59	
18	8	1,00	2,25	1,97	2,12			1,94
		2,18	1,98	2,38				
19	6	1,97	1,80	2,38	1,67			1,87
		1,33	2,10					
20	3	2,63	1,00	1,59				1,74
	Σ 23							

SONs, der zufolge Ich-Identität erst im Verlauf der Adoleszenz ausgebildet und gefestigt wird. Es ist zu vermuten, daß die grundlegenden Lernvorgänge und Erfahrungen zur Erlangung von Ich-Identität in der Pubeszenz und/oder in den ihr vorausgehenden Phasen stattfinden. Über Veränderungen des Grades der Ich-Identität in größeren Zeiträumen könnten allerdings erst Längsschnittuntersuchungen Auskunft geben.

**Zur Hypothese e)**

Unter den sechs für die Ich-Identität konstitutiven Merkmalen ist der Grad der Ambiguitätstoleranz der genaueste Indikator für die Ausprägung der Ich-Identität.

Die Hypothese konnte nicht bestätigt werden. Berechnet man die einfachen arithmetischen Mittelwerte der Variablen  $Q_1, Q_2, Q_3, Q_4, Q_5$  und  $Q_6$ , um dann ihre Abweichung vom arithmetischen Mittelwert  $Q$  zu bestimmen, so ergibt sich, daß nicht – wie erwartet – die Variable Ambiguitätstoleranz ( $Q_1$ ) (Abweichung  $+0,31$ ), sondern die Variable soziale Kompetenz ( $Q_2$ ) (Abweichung  $-0,05$ ) den genauesten Indikator für den Grad der Ich-Identität bildet.

Hieraus ist jedoch im Einzelfall nicht zu folgern, daß allein von der sozialen Kompetenz auf die Ich-Identität geschlossen werden kann. Bei einzelnen Vpn ergaben sich teilweise erhebliche Differenzen zwischen beiden Werten (z. B. bei Vp 9 und Vp 23 eine Abweichung von je  $+0,62$ ).

Tabelle 5. Arithmetische Mittelwerte von  $Q_1 \dots Q_6$  und Abweichung vom durchschnittlichen  $Q$ -Wert

Variable	arithmetischer Mittelwert	Abweichung vom durchschnittlichen $Q$ -Wert ( $Q = 1,85$ )
$Q_1$	2,16	+ 0,31
$Q_2$	1,80	- 0,05
$Q_3$	1,60	- 0,25
$Q_4$	2,19	+ 0,34
$Q_5$	1,66	- 0,19
$Q_6$	1,64	- 0,21
$Q$	1,85	0,0

### Zur Hypothese f)

Es besteht kein systematischer Zusammenhang zwischen der Ausprägung der Ich-Identität und dem affektiven Verhältnis des Schülers zur Institution Schule.

Diese Hypothese wurde durch die vorliegenden Ergebnisse im wesentlichen bestätigt. Sowohl innerhalb der Schülergruppe mit hoher Ich-Identität wie auch bei der mit niedriger Ich-Identität variiert die affektive Beziehung zur Schule und kann sowohl eine positive, neutrale wie auch negative Qualität annehmen.

Tabelle 6. Ich-Identität und affektives Verhältnis zur Schule

Gruppe	Vp	Q	affektives Verhältnis zur Institution Schule (D)		
			1 positiv	2 neutral	3 negativ
Vpn mit hoher Ich-Identität	2	1,00			x
	10	1,00	x		
	11	1,17		x	
	16	1,33		x	
	17	1,50			x
Vpn mit geringer Ich-Identität	4	2,63	x		
	9	2,38			x
	23	2,38			x
	18	2,33			x*
	3	2,25		x	

\* bedeutet eine Ausprägung zwischen neutral und negativ.

### Zur Hypothese g)

Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Ausprägung der Ich-Identität und der Schulleistung.

Die Hypothese wird durch die vorliegenden Daten widerlegt. Es handelt sich m. E. um das bemerkenswerteste Ergebnis. Wie die folgenden Darstellungen zeigen, korreliert die Höhe der Ich-Identität negativ mit der Schulleistung (bei den Vpn mit hoher Ich-Identität).

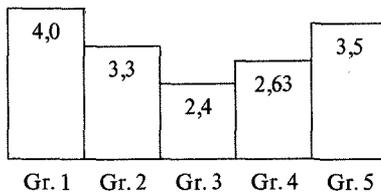
Tabelle 7. Gruppierung der Vpn nach der Höhe der Ich-Identität

Nummer des Interviews		19	22	21	
	16	17	13	20	
	11	15	7	18	23
	10	14	6	8	9
	2	12	1	5	4
Gruppe:	Gr. 1	Gr. 2	Gr. 3	Gr. 4	Gr. 5
obere	1,0	1,34	1,68	2,01	2,34
untere	1,33	1,67	2,0	2,33	2,63
Grenze der jeweiligen Gruppe (Q-Werte)					

Tabelle 8. Schulleistungen (Kriterium S. 66) entsprechend der Gruppierung nach  
Tabelle 7

			3	
	4	1	4	
3	5	4	2	
4	1-2	2	+2	2
5	4	3	4	3-4
Gr. 1	Gr. 2	Gr. 3	Gr. 4	Gr. 5

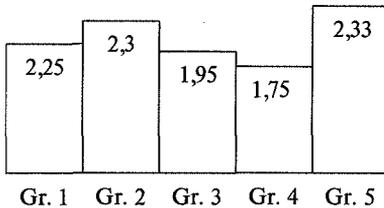
Tabelle 9. Durchschnittliche Schulleistungen nach Gruppen



Die relativ geringen Schulleistungen der Vpn mit hoher Ich-Identität können u. U. damit zusammenhängen, daß solche Schüler auf ihre schulischen Erfolge weniger Wert legen und diese auch nicht zur Kompensation anderer Schwierigkeiten benötigen.

Bestätigend und ergänzend kann ein weiteres Ergebnis herangezogen werden, dem keine vorweg formulierte Hypothese zugrunde lag: *Schüler mit hoher Ich-Identität tendieren zur Nonkonformität*. Dies kann durch ihr hohes Selbstvertrauen und durch ihre interne Kontrolle bedingt sein, die eine offensive Auseinandersetzung mit den von ihnen nicht akzeptierten Meinungen und Erwartungen begünstigen und aussichtsreich erscheinen lassen. Es ist zu vermuten, daß solche Schüler eher negativ auffallen («Quertreiber», «Nörgler» usw.) und daß ihr nonkonformes Verhalten teilweise über die Notengebung zu sanktionieren versucht wird. Dies bestätigt auch ausdrücklich die Mehrzahl der Befragten.

Tabelle 10. Konformitätsneigung (durchschnittliche Werte entsprechend den Gruppen aus Tabelle 7)



hohe Zahlen: Tendenz  
zum Nonkonformismus  
niedere Zahlen: Tendenz  
zum Konformismus

Für das Absinken der Schulleistungen bei der anderen Extremgruppe (Gruppe 5), den Schülern mit geringer Ich-Identität (vgl. Tabelle 9), dürften wohl die definitorisch in das Merkmal Ich-Identität eingegangenen Variablen Selbstvertrauen und locus of control ausschlaggebend sein. Es ist plausibel, daß Schüler mit geringem Selbstvertrauen und externem locus of control zu schlechten Schulleistungen tendieren.

Die nonkonformistische Tendenz der Schüler mit schlechten Leistungen könnte mit einer Ausdehnung der Verweigerungshaltung zusammenhängen, die sich auch auf die Leistungsanforderungen der Schule erstreckt. Erklärungsbedürftig bleibt allerdings das Phänomen, daß auch die Schüler aus der Gruppe mit den geringsten Werten von Ich-Identität zur Nonkonformität neigen. Die-

ses Ergebnis steht in Widerspruch zu der gängigen Erfahrung, daß die Bereitschaft zum Widerspruch und zu abweichendem Verhalten eine ich-starke Persönlichkeit voraussetzt.

**Zur Hypothese h)**

Mit zunehmender Intensität der Adoleszenzkonflikte sinken die Schulleistungen.

Die Hypothese ist bestätigt worden. Faßt man die 7 Vpn mit hoher Krisenintensität (Ausprägung +3 oder 3) zusammen und berechnet ihren Schulerfolg, so ergibt sich ein Durchschnittswert von 2,71.

Berechnet man die Schulleistung der 12 Vpn mit unscheinbaren oder schwachen Krisen (Ausprägung 1,1-2 oder 2), so erhält man einen wesentlich schlechteren Durchschnittswert (3,31) (die durchschnittliche Schulleistung aller Vpn lag bei 3,07). Dieses Ergebnis war zu erwarten. Es ist wahrscheinlich und wird durch die Erfahrungen nahezu jedes Lehrers bestätigt, daß Schüler mit zahlreichen persönlichen Schwierigkeiten und intensiven Krisen in ihrer Arbeitsfähigkeit eingeschränkt sind und dementsprechend ein Absinken ihres Leistungsstandes zu erwarten ist.

**7.2.4 Sonstige Korrelationen**

*Affektive Beziehung zur Schule und Schulerfolg*

Zwischen den beiden Variablen affektive Beziehung zur Schule (D) und Schulerfolg (C) besteht kein signifikanter Zusammenhang. Das hier vorliegende rechnerische Ergebnis, daß die Schüler mit positiver Beziehung zur Schule (D 1) etwas schlechtere Schulleistungen zeigen als die Schüler mit negativer affektiver Beziehung zur Schule (D 3), ist m. E. angesichts der großen Streuung der Werte Schulleistung und der geringen Zahl der Vpn irrelevant. Bei größeren Stichproben ist zu erwarten, daß beide Variablen positiv korrelieren.

Tabelle 11. Beziehung zur Schule und Schulerfolg

	Vp	D	Schul- leistung (C)		Vp	D	Schul- leistung (C)
Vpn mit positiver Beziehung zur Schule	4	1-	5	Vpn mit negativer Beziehung zur Schule	1	3	2
	5	1	4		2	3	4
	7	1	2		9	3	3-4
	8	1	+2		17	3	2
	10	1	5		23	3	5
Durchschnitt C = 3,56				Durchschnitt C = 3,30			

### *Selbstvertrauen und Schulerfolg*

Die vermutete positive Korrelation zwischen den beiden Variablen ist nicht nachzuweisen. Dies entspricht dem Ergebnis zur Hypothese h). Da die Variable Selbstvertrauen in das Merkmal Ich-Identität eingeht, ist kein grundsätzlicher Unterschied zwischen den Beziehungspaaren Ich-Identität-Schulerfolg und Selbstvertrauen-Schulerfolg zu erwarten.

Möglicherweise bestätigt sich das hier vorliegende Ergebnis auch bei der Untersuchung größerer Gruppen. Es kann angenommen werden, daß einerseits Schüler mit sehr guten Schulleistungen auch einen Teil ihres Selbstvertrauens hieraus ableiten. Andererseits werden Schüler mit geringem Selbstvertrauen den schulischen Erfolg zu ihrer Selbstbestätigung brauchen und suchen, ohne jedoch unbedingt ein weitergehendes Selbstvertrauen daraus zu gewinnen. Hierauf deuten Äußerungen einzelner Vpn in den Interviews (z. B. Vp 3, die als Klassenprimus sehr wenig Selbstvertrauen zeigte; ähnliches gilt abgeschwächt für Vp 8). Da sich diese Tendenzen bei einer statistischen Zusammenfassung aufheben, treten sie nach außen nicht in Erscheinung. Sie wären erst durch weiter differenzierte Variablen, die die jeweiligen Ursachen für mangelndes Selbstvertrauen einbeziehen, zu erfassen.

### *Neurotische Struktur und Schulerfolg*

Die Zuordnung der Ausprägungen der neurotischen Struktur bereitete erhebliche Interpretationsschwierigkeiten, die nur durch psychoanalytisch fundierte Fragestellungen (z. B. Einbeziehung von Traumsymbolen, Analyse frühkindlicher Erfahrungen und Lebensbedingungen) zu beseitigen wären. Insbesondere war die Differenz zwischen schizoider und zwanghafter Struktur auf der Basis der vorliegenden Fragen und Antworten schwer zu klären. Die hier ermittelten Ergebnisse haben deshalb eine geringe Aussagekraft.

Bei den Vpn mit zwanghafter Struktur bestätigte sich der bereits vermutete Zusammenhang mit guten bzw. sehr guten Schulleistungen. Bei der komplementären Ausprägung, der hysterischen Struktur, war eine Tendenz zu schlechten Schulleistungen zu verzeichnen.

### *Depressive Struktur und Krisenintensität*

Es bestätigte sich der vermutete Zusammenhang zwischen depressiver Struktur und hoher Krisenintensität. Darüber hinaus konnten keine Entsprechungen festgestellt werden.

### *Geschlecht und Grad der Ich-Identität*

Bei einem Gesamtverhältnis von 14 Schülern zu 9 Schülerinnen waren unter den 10 Vpn mit den höchsten Werten für Ich-Identität (Werte zwischen 1,0 und 1,80) lediglich 3 weibliche Vpn mit den Rangplätzen 5, 6 und 7 (zusammen mit einer männlichen Vp). Gleichzeitig zeigte sich jedoch, daß die

3 Vpn mit den niedrigsten Werten der Ich-Identität ebenfalls männlichen Geschlechts waren.

Zum Schluß dieses Abschnittes sei noch einmal darauf hingewiesen, daß die vorliegenden Ergebnisse aufgrund der relativ kleinen Untersuchungsgruppe eher exemplarischen Charakter tragen und teilweise zufälliger Natur sein mögen. Dennoch kann ein Gewinn darin gesehen werden, daß eine Reihe von Hypothesen erhärtet, bestehende Fragestellungen vertieft und neue Probleme aufgeworfen wurden. Dieser Teil der Studie ist deshalb eher im Sinne einer Voruntersuchung zu verstehen.

### **7.3 Themenbezogene Ergebnisse**

#### **7.3.1 Beurteilung des Elternhauses**

Das Erziehungsverhalten der Eltern wurde aus der Sicht der Betroffenen im allgemeinen wohlwollend kritisch und distanziert beurteilt. Auffallend war, daß sich mehrere Vpn so weit aus der Abhängigkeit vom Elternhaus gelöst hatten, daß sie gegenüber den Eltern die Position des Quasi-Überlegenen einnahmen. Sie kommentierten »Fehler« der Eltern mit Nachsicht und interpretierten teilweise deren Erziehungsverhalten auf dem Hintergrund generationsspezifischer Beschränkungen.

Beispiel Vp 2:

*Wenn du deine Mutter einschätzt, ihren Erziehungsstil, meinst du, daß sie ihre Sache gut gemacht hat in den letzten Jahren? Oder meinst du, daß sie zu autoritär war oder sich zuwenig um dich gekümmert hat?*

Zuwenig ganz bestimmt nicht. Sie wollte eher zuviel Einfluß auf mich ausüben, nicht autoritär; dazu ist meine Mutter zu schwächlich. Sie macht das viel geschickter, auf die moralische Weise, mehr mitleiderregend ... Ich habe mich auf die gleiche Art gewehrt.

*Hat sie sich gut verhalten?*

Für ihre Verhältnisse hat sie es gut gemacht.

Beispiel Vp 14:

*Wie findest du den Erziehungsstil deiner Eltern? War der autoritär oder war der liberal?*

Nee, er war autoritär. Er war ziemlich autoritär sogar. Aber ich fand das nicht schlecht (lacht). Ich weiß nicht, ich bin ganz zufrieden, wie ich erzogen worden bin.

Manchmal wars schon extrem, aber mein Gott. Der eine macht den Fehler da, der andere macht ihn da. Irgendwo ist immer ein Fehler in der Erziehung. Aber im großen und ganzen bin ich eigentlich zufrieden mit der Erziehung und würde auch, glaub' ich, meine Kinder – natürlich nicht dermaßen autoritär, aber – zeitgemäß erziehen.

Beispiel Vp 15:

*Wie würdest du den Erziehungsstil von deinen Eltern kennzeichnen?*

Die haben eigentlich wenig dreingeredet.

*War der autoritär oder war der ...*

Nee, eigentlich nicht. Ich mein, so 'ne Watschen hat es schon öfter gesetzt. Was heißt öfter? Eigentlich nicht oft im Verhältnis zu anderen. Ich hab das eigentlich nie so besonders repressiv aufgefaßt. Die haben mich so ziemlich machen lassen, was ich gemocht habe.

Beispiel Vp 23:

*Was ist im Leben deiner Eltern am wichtigsten, der Beruf, die Kinder, das Reisen?*

Da muß ich natürlich unterteilen: Vater und Mutter. Beide Elternteile haben ein unheimlich starkes Bedürfnis nach Anerkennung, extrem stark.

Mein Vater versucht, es im Beruf zu kompensieren. Na ja, man kann schon sagen, er versucht, Karriere zu machen. Das ist vielleicht nicht der Karrieretyp, den man sich vorstellt. Aber er versucht, sich seine persönliche Anerkennung aus dem beruflichen Bereich herauszuziehen. Und meine Mutter hat sich eben jahrelang voll auf die Kinder konzentriert, und jetzt sind die Kinder schon relativ erwachsen, und daher befindet sie sich im Umbruch momentan. Und hat deswegen auch momentan eher ein Gefühl der Überflüssigkeit und das Gefühl des Nicht-Wissens, woher und was machen und so. Die ist halt zur Zeit voll in der midlife-crisis.

Beispiel Vp 16:

*Würdest du an Stelle deiner Eltern etwas grundsätzlich anderes machen?*

Wenn ich Erzieher wäre?

Ja.

Ja, ich würde versuchen, mehr Familienbindung bei den Kindern reinzubringen. Ich würd' mich überhaupt mehr kümmern um die Kinder. Ich find', die haben sich ein bißchen wenig gekümmert ...

Und dann, ich weiß auch nicht; ich würd' vielleicht versuchen, manche Sachen konsequenter durchzuhalten, z. B. wenn man Strafen bekommt oder so; vielleicht Fernsehverbot oder so was, irgendeinen Schmarren halt. Nach 2 Tagen war das immer schon vergessen, und damit konnte man ja rechnen.

## Beispiel Vp 2:

*Stell dir vor, du wärst Vater oder Mutter. Hättest du etwas grundsätzlich anders gemacht?*

Ja, ich glaube schon. Ich hätte versucht, nicht zuviel Einfluß zu nehmen und psychologischen Druck auszuüben dem Kind gegenüber. Dann so einen einschränkenden moralischen, so was hätte ich nie gemacht.

Obwohl ich sagen muß, daß sie (die Mutter, d. V.), bis mein Vater gestorben ist, unheimlich unselbständig war. Mein Vater hat für sie alles gemacht . . . Sie war total verhätschelt worden und hat nicht auf eigenen Beinen gestanden . . . Das bringt genau die Situation, daß sie versucht, mehr hinten herum und nicht mit beiden Beinen aufzutreten. (imitiert die Mutter:) Ach komm, ich bin doch ganz allein. Wenn der Papi noch hier wäre, würdest du das nicht machen.

Nur wenige Vpn hatten ein offenes Verhältnis zu ihren Eltern und konnten mit diesen vertrauensvoll über ihre Schwierigkeiten sprechen. Es dominierte die »einsame« Konfliktbewältigung bzw. die Aussprache im Kreis der Gleichaltrigen.

## Beispiel Vp 6:

*Gibt es Dinge, die du deinen Eltern nie sagen könntest, worüber ihr nicht sprechen könnt?*

Gibt es schon, ja. – Z. B. über die Beziehungen zu anderen, da könnt' ich nie etwas sagen . . . oder über Dinge, die nur mich betreffen, irgendein Problem, das mich drückt. Da könnt' ich nicht mit meinen Eltern sprechen. Da red' ich lieber mit einem gleichaltrigen Freund oder so.

*Und warum nicht mit den Eltern?*

Weil ich mir da eben mehr verspreche. Weil der ist, schätz' ich, ist eben von den gleichen Problemen bedrängt. Meine Eltern sind aus einer anderen Zeit.

## Beispiel Vp 8:

*Wurden die Konflikte eigentlich immer so ausgetragen, daß ihr nicht miteinander geredet habt?*

Ich hab' mal versucht; da hab' ich ihn (den Vater, d. V.) rangeholt, hab' ihm das einfach gesagt, was ich darüber gedacht habe; daß das eigentlich so nicht weitergeht. Da hat er mich furchtbar gelobt. Das macht er manchmal auch. Er lobt so überschwänglich. Und dann nehm' ich ihm das nicht so ganz ab. Er hat furchtbar gelobt. Aber er hat auch wieder nichts geändert. Ich nehm' an, daß er ein bißchen zu alt ist. Er ist jetzt 65 oder so was – oder 60. Und dann hat sich die Sache plötzlich wieder verschlechtert. Und daraufhin, muß ich sagen: Das ganz offen Sprechen hab' ich eigentlich aufgegeben – mit ihm jedenfalls.

*Gibt es Sachen, worüber du mit deinen Eltern nicht reden kannst?*

Ja, doch, doch. Ich erinnere mich z. B., das war ein ganz markantes Erlebnis. Das ist vielleicht schon 5 Jahre her, da war ich 13. Da gings halt los, mit 'ner Freundin und so, na ja. Und ich war also unheimlich verliebt in 'nen Mädchen, und ich wußte da nicht mehr so recht weiter. Ich hatte keine Ahnung, will die jetzt was von mir oder nicht. Und hab' gedacht, na ja, die Frauen müssen das eigentlich am ehesten wissen. Und dann bin ich zu meiner Mutter hingegangen und hab' ihr das erzählt. Das war also das erste Mal; und hab' gesagt, daß es so und so steht und daß ich nicht so recht wüßte, was nun läuft, und nicht mehr weiter weiß; und sie soll mir doch Ratschläge geben, wie ich mich verhalten soll und was ich da wohl zu denken hab' und was sie glaubt, wie man die Verhaltensweisen von der X eben erklären und werten kann.

Und dann hat sie gesagt: Ach Mensch, du mit deinen Kinderlieben! und: Du bist ja sowieso da nicht, noch nicht zu 'ner richtigen Liebe fähig und so, und in dem Stil.

Und ich mein, sie hatte damals auch den Kopf voll mit anderen Problemen, das ist klar.

Aber ich war da unheimlich frustriert. Und das war das letzte Mal, daß ich bei wirklich brisanten Dingen, die mich echt bewegt haben, zu meiner Mutter hingegangen bin.

Und zu meinem Vater sowieso nicht.

*Ist das das einzige, worüber du nicht mit deinen Eltern reden kannst?*

Das ist inzwischen die ganze private Sphäre, all das, was mich wirklich tiefgreifend bewegt. Darüber kann ich mit meinen Eltern nicht reden.

*Weil du schlechte Erfahrungen gemacht hast, oder warum?*

Weil ich das Gefühl hab' und das Gefühl hatte, daß sie meine Probleme echt nicht für voll genommen haben. Das klingt jetzt unheimlich alltäglich. Ist auch so.

*Kannst du mit anderen Erwachsenen darüber reden, oder ist das nur bei deinen Eltern so?*

Nee, das ist tatsächlich nur bei meinen Eltern so. Du kennst ja den Y, mit dem konnte ich über all' die Dinge reden, über die ich gerne auch mit meinem Vater und mit meiner Mutter geredet hätte. Und der hat wirklich die Fähigkeit, obwohl er also fast 15 Jahre älter ist als ich, sich da hinzusetzen und das anzuhören und dann wirklich die Dinge, die man ihm vorträgt, ernst zu nehmen und nicht nach dem Motto: Was hast du denn schon für Probleme in deinem Alter und werd' erst mal erwachsen. Und das hat mir unheimlich gutgetan.

Die Bedeutung der Konfliktauslöser hatte sich gegenüber der Pubeszenzphase verschoben. Wurden zunächst eher marginale Fragen (z. B. Haarschnitt) aus der Sicht des Jugendlichen als Grundsatzfragen behandelt, so erklärte er in der

späten Adoleszenz solche Probleme – trotz teilweise unveränderter sachlicher Position – zu Randfragen, während prinzipielle Meinungsverschiedenheiten (z. B. politische Grundhaltungen, Lebensziele, Berufswahl) in den Vordergrund rückten. Diese Differenzen wurden in den meisten Fällen jedoch nicht über längere Zeiträume ausgetragen, sondern als grundsätzlich unlösbar erklärt bzw. aufgrund fundamentaler Kommunikationsschwierigkeiten aus der Auseinandersetzung ausgeklammert.

Beispiel Vp 1:

*Gibt es Bereiche, in denen du dich gleichwertig fühlst mit deinen Eltern?*

Ja, das Schlimme ist, daß ich mich oft überlegen fühle – meinen Eltern in sehr vielen Beziehungen überlegen fühle. Z. B. daß ich mir zutraue, mein Leben besser zu gestalten als sie, also daß ich glaube, daß ich glücklicher bin als meine Eltern und das, was ich erreichen wollte, was mir so liegt, daß ich das besser verwirklicht habe als sie. Wenn ich so meine Eltern anschau', meinen Vater, meine Mutter, dann finde ich immer, daß namentlich meine Mutter sehr bemitleidenswert ist; mein Vater, daß der sich halt – ich finde das auch überheblich – alles verbaut in einer bestimmten Beziehung dadurch, daß er sich furchtbar in seinen Beruf reinhängt, und daß ich eine große Gefahr sehe für ihn, wenn er mal älter ist und nicht mehr so akzeptiert wird... Ich glaube, daß er sich absolut nicht mit sich selbst beschäftigen kann. In der Beziehung fühle ich mich absolut überlegen – aber – mit meinen Eltern diskutieren tue ich eigentlich nie, weil, wie gesagt, weil es immer darauf hinausläuft, z. B. Herr Schleyer – Vater wäre für die Todesstrafe.

Er sagt mir, du bist klein und jung und schweige dann lieber.

### 7.3.2 Welt und Werte der Erwachsenen

Siebzehn von 23 Vpn beantworteten die Frage, ob sie so leben wollten wie die meisten Erwachsenen, mit einem mehr oder weniger klaren *Nein*. In der Begründung dieser Ablehnung wurden folgende Urteile geäußert: Die meisten Erwachsenen sind zu materialistisch, jagen nur dem Geld nach; sie führen ein langweiliges und unglückliches Leben (siehe obiges Beispiel), sie haben zu wenig zwischenmenschliche Kontakte, hängen zu sehr an Klischees und Konventionen und sind oft unselbständig.

Beispiel Vp 10:

*Willst du so leben wie die meisten Erwachsenen, wie deine Eltern zum Beispiel?*

Nein.

*Was würdest du anders machen?*

Hm, das ist schwer zu sagen. Je jünger man ist, desto mehr kritisiert man an den Eltern. Und je älter man wird, desto mehr macht man's wie die Eltern. So Kleinigkeiten erst. Erst möchte man am Boden schlafen, z. B. auf der Matratze. Und die Eltern haben was dagegen, weil's nicht in die Wohnung paßt. Und dann hat man die Gelegenheit und schläft vielleicht 'ne Zeitlang auf der Matratze, und dann denkt man: Mensch, ein Bett, das würde doch auch ganz nett ausschauen. Und dann hat man halt ein Bett.

Und dann stellt man sich ein Bett ins Zimmer. Und genauso macht man's mit der Kleidung. Mit 15, da möchte man ausflippen und möchte sich Federn ins Haar stecken. Und je älter man wird, desto, desto . . . Und auf einmal ist man zwei Jahre älter, und dann interessiert das nimmer. Deswegen möchte' ich mich nicht so festlegen, was ich anders mach', weißt, wie meine Eltern. Ich möchte' ein bisserl freier leben, weißt. Das ist wieder so 'n Extremfall. Meine Mutter ist durch das Geschäft so prestigebewußt geworden und mein Vater nicht. Der hat sich sein Teil als Mensch bewahrt, weißt. Aber er hat auch 'nen leichten Schlag schon. Das möchte ich zum großen Teil ausschalten . . .

Im großen und ganzen möchte' ich für die Leut', die ich kenn', ein Mensch sein, keiner mit Geld. Was weiß ich.

Beispiel Vp 11:

*Möchtest du so leben wie die meisten Erwachsenen?*

(lachend) Nein, wirklich nicht. Ich weiß nicht, vielleicht muß man so leben; das kann schon möglich sein, vielleicht macht es einem Spaß.

*Du möchtest es nicht? Was würdest du anders machen?*

Ganz viel Geld verdienen und in Urlaub fahren. Aber das kann man so nicht sagen, das wird langweilig mit der Zeit.

*Also nicht nur Geld verdienen?*

Es ist halt so, den meisten fehlt die Phantasie. Ich finde, das ist 50 Prozent vom Leben, die Phantasie. Das ist auch bei vielen Menschen, die alles haben, die keine finanziellen Probleme haben; die langweilt das alles auf einmal. Das ist mit allem so.

*Du willst also nicht nur Geld verdienen?*

Am Anfang meine ich schon. Irgendwie muß man ja seinen Lebensunterhalt verdienen.

Beispiel Vp 15:

*Möchtest du so leben wie die meisten Erwachsenen?*

Nee (lacht)

*Was ist für dich das Leben der meisten Erwachsenen?*

Das ist – ein eigenes Heim, eine Frau daheim, vielleicht noch Kinder und einen eigenen Garten, ein eigenes Haus und irgendein Beruf, wo man drin-

hockt und den ganzen Tag Scheiß macht und der überhaupt nicht ausfüllt; und dann vielleicht 2 Wochen Urlaub im Jahr, immer Routine.

*Und wie würdest du am liebsten leben?*

Das kommt darauf an. Wenn ich einen Beruf find', der mir wirklich Spaß macht, der mich auch irgendwie ausfüllt, der mir was gibt, dann würd' ich wahrscheinlich schon den Beruf möglichst lange machen. Aber ich würd' versuchen, mehr Freizeit zu haben, glaub' ich.

Beispiel Vp 16:

*Was ist denn im Leben deiner Eltern besonders wichtig?*

Bei meiner Mutter ist immer am wichtigsten, daß das Haus sauber ist und daß sie die Kinder loswird. Das sagt sie auch ständig.

Und beim Vater ist das Wichtigste, daß man ihm erstens nicht dreinredet, zweitens, daß er Häuser baut oder so was; irgend so 'nen Schmarren halt (lacht). Das ist ihm schon verdammt wichtig; so Pläne oder so was.

BLÜCHER (1975) hatte in einer repräsentativen jugendsoziologischen Studie festgestellt, daß 51 % der Jugendlichen anders leben wollten als ihre Eltern. In krassem Widerspruch zu den hier dokumentierten Aussagen steht allerdings sein Befund, nur ein Prozent aller Befragten sei als »weniger geldorientiert« einzustufen. Dagegen soll nach einer Erhebung des Instituts für Jugendforschung (1974) bei 11 % der Gymnasiasten und bei 13 % der Studenten eine Antikonsum-Einstellung vorherrschen, während für den Durchschnitt aller Jugendlichen eine Zahl von 6 % angegeben wird.

Bei der Befragung, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurde, deutete sich eine klare Abgrenzung zwischen den Generationen an, die nach KREUTZ (1974) gerade für die Mittelschicht charakteristisch sein soll (vgl. S. 40 f.). Offensichtlich wird diese Kluft auch von den Erwachsenen als gravierend empfunden, denn nach den Ergebnissen von zwei dort zitierten Studien sieht die Mehrheit der Erwachsenen einen qualitativen Unterschied zwischen sich und den Jugendlichen, und »es besteht ein emotional gefärbtes, vorwiegend negatives Verhältnis zu ihnen. Die negativen Stellungnahmen überwiegen zwar, dies schließt aber nicht aus, daß der Großteil der Erwachsenen ambivalent eingestellt ist« (ebd., S. 41).

### **7.3.3 Eigene Wertvorstellungen und Sinngebungen**

Eine ganze Reihe von Fragen nach der Beurteilung des Elternhauses, den Zielen der Kindererziehung oder den Argumenten gegen einen Selbstmord bezieht sich implizit auf die Wertvorstellungen der untersuchten Gruppe. Die Antworten hierzu, die im allgemeinen sehr aufschlußreich sind, finden sich z. T. auch unter den entsprechenden Abschnitten zu diesen speziellen Themen.

Dagegen erscheinen die Reaktionen auf die Fragen, die ausdrücklich das hier formulierte Problem anschnitten, eher zurückhaltend und teilweise recht unverbundlich.

Beispiel Vp 18:

*Hast du denn ganz bestimmte Wertvorstellungen, die du dir in Aussicht stellst, die du später vielleicht verwirklichen willst?*

Ja

*Welche?*

Ja . . . , weißt du, ich kann das nicht so in einem Wort sagen . . . , daß ich halt einfach . . . , so . . . meinen Stil, das klingt blöd zu sagen . . . ich kann's nicht sagen, also 'ne Wertvorstellung, nach der ich jemand anderes beurteile, das wäre z. B. Offenheit, Aufgeschlossenheit oder so was. Das ist z. B. eine Vorstellung, die ich gerne selbst an mir verwirklichen möchte und . . . , ich kann dir das auch nicht sagen.

Charakteristisch für nahezu alle Antworten auf Fragen nach dem Lebensinhalt war, daß ideelle Werte wie Achtung anderer Menschen, Selbständigkeit, Hilfsbereitschaft, Offenheit usw. in den Vordergrund gestellt wurden.<sup>10</sup> Dies entspricht auch der Kritik der Befragten an der Oberflächlichkeit und am Materialismus der Erwachsenenwelt, die bereits an anderer Stelle zum Ausdruck kam.

Beispiel Vp 9:

*Welches Verhalten regt dich denn bei deinen Mitmenschen besonders auf?*

Aufregen tut mich eigentlich das Verhalten, wenn man so nach materieller Unabhängigkeit strebt. Sicher, es ist Klasse, wenn man das hat, das ist optimal irgendwie. Aber wenn man dauernd danach strebt, find' ich furchtbar irgendwie.

Beispiel Vp 3:

*Angenommen, du hättest jetzt Kinder, was würdest du ihnen beibringen wollen für ihr Leben? Was sollte wichtig sein?*

Vernunft, dann eine gewisse Moral oder Ethik, eben einen anderen Menschen zu achten, vielleicht auch vom religiösen Standpunkt her; dann Allgemeinbildung. Es muß halt das Gefühl haben, geliebt zu werden; sehr wichtig, und Verständnis finden . . .

Beispiel Vp 14:

*Wenn du Kinder hättest, was würdest du ihnen gerne mitgeben wollen für den menschlichen Bereich?*

Ehrlichkeit ist für mich eine der wichtigsten Sachen, die es gibt, wenn nicht das Wichtigste. Weil, ich find', das ist so furchtbar, wenn man belogen wird oder wenn man sich gegenseitig anlügt.

Beispiel Vp 6:

*Angenommen, du hättest jetzt Kinder, was würdest du ihnen beibringen wollen? Was wären die wichtigsten Sachen?*

Ja, erstens mal, das find' ich am wichtigsten, daß sie möglichst schnell eben ihr eigener Mensch werden, also daß sie selbständig werden einfach. Das find' ich, ist sehr wichtig. Und daß sie mit anderen Menschen umgehen lernen, also mit Gleichaltrigen z. B. Das ist sicher 'ne Gefahr für Einzelkinder; die lernen den Umgang mit Gleichaltrigen nicht so gut.

Beispiel Vp 19:

*Wenn ich jetzt zu dir käme und sagen würde, das Leben halte ich nicht mehr aus – aus keiner bestimmten Situation heraus – ich seh' einfach keinen Sinn mehr darin. Welche Argumente würdest du mir bringen?*

Na gut, dann würd' ich eben sagen, was mir einfallen würde; wär' wahrscheinlich, daß man Menschen kennenlernt, an denen man hängt und die man liebt, für die man was tun kann, daß man in seinem Beruf eine gewisse Befriedigung finden kann usw. Lauter solche Sachen, eben mehr oder weniger abgedroschene Sachen. Und wenn du mir dann immer noch sagen würdest, da ist für mich kein Sinn, dann würd' ich sagen: Gut, dann muß du wissen, was du tust. Weil ich das als Grund so an und für sich akzeptieren würde und das für mich ein Grund ist, den man kaum irgendwie ändern könnte.

Beispiel Vp 23:

*Wie ist das, wenn du an dein späteres Leben denkst? Glaubst du, daß du es wie die meisten Erwachsenen gestalten wirst?*

Wollen nicht, aber ich fürchte, ich werde.

*Was würdest du anders machen?*

Was ich anders machen würde?

Ja.

Ich spür' halt, daß mir eben vieles nicht gefällt. Aber ich merk' auch, daß das Leben, das die Erwachsenen führen, einen unheimlichen Schutz und eine unheimliche Sicherheit birgt; die Gewohnheiten und das. Und ich scheu' das Risiko unheimlich.

*Und was würdest du anders machen?*

Ich würde versuchen, mein Leben zu erfüllen. Aber wie das ausschauen würde, darüber bin ich mir nicht ganz im klaren. Ich glaub' nur zu wissen, daß

ich einen Menschen bräuchte, der unheimlich gut auf mich eingehen kann und ich auch auf ihn. Das kristallisiert sich immer mehr als wichtigster Faktor bei mir heraus. Und dann glaub' ich, sind mir auch die äußeren Bedingungen ziemlich egal. Ich hoff' oder ich träume (lacht) von einem Menschen, der eben nahtlos zu mir paßt. Und das wär' fast schon die Erfüllung dessen, was ich will.

In vielen dieser Protokollauszüge wird die Differenz zwischen den Wertvorstellungen von Jugendlichen und Erwachsenen sichtbar, die in der Literatur unter dem Stichwort »Generationskonflikt« oder »generation gap« notiert wird. Ob von einer Verschärfung dieses Konflikts gesprochen werden kann, läßt sich m. E. kaum durch die üblicherweise herangezogenen demoskopischen Verfahren beantworten. Es ist jedoch offenkundig und wird auch durch eine ganze Reihe von empirischen Untersuchungen belegt, daß vor allem die im Hinblick auf ihre Ausbildung und ihre soziale Herkunft privilegierten Jugendlichen die vorherrschenden Wertorientierungen nicht mehr bruchlos integrieren. Dies gilt besonders dann, wenn sich die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit in vielen Lebensbereichen vergrößert. KREUTZ (1974) hat diesen Sachverhalt thesenförmig zusammengefaßt: »Sind die tatsächlichen Bewertungs- und Kooptationsvorgänge für den Jugendlichen einsichtig und entsprechen diese nicht den von den Erwachsenen deklarierten Kriterien, so wird die Tendenz zur Devianz von den vorgegebenen Zielen der Erwachsenengesellschaft verstärkt. Es ist daher zu erwarten, daß Jugendliche mit qualifizierter Schulausbildung und jene aus Oberschichtfamilien besonders häufig von den Zielen der Erwachsenen abweichen« (S. 172).

### 7.3.4 Religion

Neun Vpn glaubten an keinerlei göttliches Wesen. Die Mehrzahl der übrigen Vpn pflegte eine Art religiösen Utilitarismus. Von der Existenz eines Gottes nicht vollständig überzeugt, waren sie dennoch der Meinung, daß es nützlich sein könnte, diesen Gott in schwierigen Situationen um Beistand anzurufen oder ihm zu danken (was weitaus seltener vorkam). Gäbe es diesen Gott nicht, so sei das Gebet zwar nutzlos, jedoch nicht von Schaden. Auf die Nachfrage, ob nicht ein Gott diese Form »religiöser Lebensversicherung« durchschaue, reagierten die Vpn entweder hilflos oder hofften auf die Güte dieses Gottes. Einige Vpn gaben in dieser Situation zu erkennen, daß ihnen unabhängig von den Zweifeln an der ungewissen Existenz Gottes durch die religiöse Übung als solche geholfen würde.

Beispiel Vp 6:

*Würdest du dich als religiös bezeichnen? Das muß jetzt nicht unbedingt aufs Christentum bezogen sein; überhaupt religiös; ob du an Gott glaubst?*

Ja, doch, doch. Ich glaub' meinerwegen schon daran, daß es einen Gott gibt, nicht so wie die Kirche ihn sieht.

*Glaubst du, daß es ein Weiterleben nach dem Tod gibt?*

Ja, doch, ich hab' da so meine Vorstellungen. Ich glaub' z. B., das kommt vom Hinduismus wahrscheinlich her, ich glaub' z. B., daß ich in irgend 'nem anderen Lebewesen weiterlebe, daß das direkt übergeht, daß ich sterbe, daß ich, ganz blöd irgendwie, daß ich 'n Baum oder so was bin.

Beispiel Vp 18:

*Würdest du dich als religiös bezeichnen?*

Mhh, nee.

*Glaubst du z. B. an Gott?*

Das weiß ich nicht, nein. Ich weiß nicht, ich bin da so indifferent in der Beziehung. An Gott glaub' ich nicht. Ich weiß nicht, auf dem Gebiet gibt es manchmal Ansätze, die ich unheimlich gut finde, die einen unheimlich so zum Überlegen reizen.

*Glaubst du an ein Leben nach dem Tod?*

Nee, für mich ist eigentlich das Leben mit dem Tod abgeschlossen. Ich hab' da überhaupt keine Vorstellungen von danach. Deshalb hab' ich da auch ein bißchen Angst davor.

Beispiel Vp 16:

*Meinst du, du bist religiös?*

Nee.

*Glaubst du an keinen Gott?*

Nee, ich glaub', daß ich ein guter Mensch bin, und glaub' an mich selber und an einige andere Leute, die ich akzeptieren kann.

Beispiel Vp 19:

*Würdest du dich als einen religiösen Menschen betrachten?*

Aufgrund meines Gefühls – ja, aufgrund meiner Gedanken – nein. Rein gefühlsmäßig tendier' ich dazu, an irgend 'nen Gott zu glauben, auf jeden Fall. Aber wenn ich darüber nachdenke, würde ich eher sagen: nein.

Beispiel Vp 20:

*Würdest du dich eigentlich als religiös bezeichnen?*

Also ich glaube an Gott. Ich halte Gott, grob gesagt, vielleicht für das, was wir nicht wissen, was wir einfach nicht begreifen können, was drüber ist.

*Glaubst du an ein Leben nach dem Tod?*

Ich sterbe, ich werd' eingesargt und da drin zerfall' ich. Ich zerset' mich da in meine Bestandteile. Daraus entstehen, sagen wir mal, Salzkristalle z. B. Das wird von jemandem gegessen, so in der Form vielleicht, daß ich, wenn man's philosophisch betrachtet, daß ich in die Welt übergeh' und daß ich dadurch eigentlich überall wieder auferstehe.

Bei der Frage nach der Beurteilung religiöser Bewegungen, die vor allem Jugendliche ansprechen (z. B. Jesus People, fernöstliche Religionen), ergab sich ein differenziertes Bild. Es reichte von der kategorischen Ablehnung (»Da werden Leute für dumm verkauft«) über tolerante Äußerungen (»Jeder nach seiner Façon«) bis zu einer vorsichtigen Zustimmung, die sich vor allem auf die Intensität und die konsequente Praxis dieser Religionsgemeinschaften bezog. Darüber hinaus wurde deutlich, daß der religiösen Betätigung im Rahmen der christlichen Kirchen eine sehr geringe Bedeutung zukam (mit Ausnahme von zwei Vpn). Alle übrigen sich als religiös bezeichnenden Vpn hatten eine von den Kirchen abgelöste, diffuse und entpersonalisierte Gottesvorstellung.

Beispiel Vp 6:

*Da gibts ja jetzt 'ne Menge religiöser Bewegungen, die Jugendliche ansprechen, Hare Krishna, Jesus People. Wie beurteilst du solche Sekten?*

Solche Sekten find' ich, ehrlich gesagt, 'nen ziemlichen Unsinn, weil ich glaub', da werden irgendwie Jugendliche, die irgendwie 'ne schwache Persönlichkeit haben, die werden in eine totale Abhängigkeit versetzt... Und ich find', überhaupt nichts steckt dahinter. Das ist eine einzige Schweinerei, so arme Schweine tun sie da total ausnützen.

Beispiel Vp 19:

*Wie beurteilst du religiöse Bewegungen, die vor allem Jugendliche ansprechen, z. B. Jesus People?*

Mich persönlich sprechen sie nicht an. Ich würd' mich nie einer anschließen. Gut, ich akzeptier's und kann mir vorstellen, daß da einige ganz gute Sachen herauskommen.

Beispiel Vp 20:

*Was hältst du denn von religiösen Bewegungen, z. B. Jesus People?*

Die meisten halt' ich, ehrlich gesagt, vielleicht früher für seriöse Bewegungen, aber heutzutage größtenteils für Klamauk; und der von vielen so Typen da ausgenutzt wird.

Beispiel Vp 13:

*Würdest du solche Leute verachten, die einer religiösen Bewegung anhängen?*

Nee, wieso soll man die verachten? Ich meine, ich glaube sicherlich auch an irgend etwas, selbst wenn ich nur an mich glaube. Irgend etwas glaubt jeder Mensch.

### **7.3.5 Moralische Orientierung**

Erwartungsgemäß hat die Mehrzahl der Befragten das postkonventionelle Stadium der Moralentwicklung erreicht. Damit werden Legalitätsgebote nicht mehr als unbedingte Verpflichtung akzeptiert, sondern ihrerseits nach höher-rangig eingeschätzten Kriterien der Legitimität beurteilt. Dies kann zu der Konsequenz führen, daß bewußt Überschreitungen von Gesetzesschranken in Kauf genommen werden.

Teilweise in Zusammenhang mit anderen Fragen (siehe auch die Abschnitte 7.3.2 und 7.3.3) ergab sich, daß alle Vpn übergeordnete ethische Prinzipien wie Ehrlichkeit oder Hilfsbereitschaft anerkennen. Relativ gering dagegen war die Achtung vor Eigentumswerten. Eine Reihe von Vpn erklärte sich bereit, unter der hypothetischen Bedingung der Sicherheit vor Strafverfolgung einen Diebstahl oder Einbruch zu begehen.

Beispiel Vp 8:

*Angenommen, du wärst vor einer Strafverfolgung völlig sicher; würdest du da einen Einbruch begehen?*

Bloß um Geld zu bekommen?

*Nee, ganz allgemein, welche Gründe auch immer.*

Ja, so aus Spaß.

*Nur aus Spaß? Oder können das auch andere Sachen sein?*

Geld stinkt nicht, ...sonst..., ich wüßte keinen Grund, der mich sonst dazu ...

Neben den Vpn, die aus grundsätzlichen Erwägungen heraus keine Straftat ohne zwingende Gründe begehen würden, waren solche, die ihre Bereitschaft von besonderen Bedingungen (z. B. Grad der Betroffenheit des Geschädigten) abhängig machten.

Beispiel Vp 20:

*Würdest du einen Einbruch machen, wenn du genau wüßtest, daß du hinterher nicht strafrechtlich belangt wirst?*

(Zögert lange.)

*Stell dir mal die Situation vor: Du bist in einem Uhrmachergeschäft und da liegen ein paar Uhren rum und die gefallen dir unheimlich gut und der Uhrmacher ist gerade draußen. Du weißt ganz genau, daß ihm das nicht auffallen würde, wenn er jetzt wiederkommen würde . . .*

Ich glaub' nicht . . . Es kann sein, daß ich's klau und danach wieder zurückbringe . . . Ich würd' da wahnsinnige Gewissensbisse kriegen. Einmal hab' ich was geklaut, das war so 'ne Dose Pfefferminzbonbons . . . und da hab' ich mir auch nachher ziemlich viel Gedanken gemacht und kam mir eigentlich gar nicht sehr wohl vor.

Beispiel Vp 10:

*Würdest du irgendwo einbrechen, wenn du ganz sicher sein könntest, daß dich keiner erwischt?*

Oh, das würde ich nicht ausschließen. Ich weiß nicht, das kommt jetzt ein bißchen plötzlich. Was heißt, wenn ich ganz sicher wüßte, daß mich keiner erwischt? Ich mein', das setzt man immer voraus, wenn man irgendwo einbricht.

*Nehmen wir an, du könntest davon absehen. Du räumst den Laden deiner Eltern aus.*

Das würde mir keinen Spaß machen. Das würde gegen meine Eltern sein, das könnt' ich nicht. Wenn man irgendwo einbricht, tut man das mit Vorsicht und Umsicht. Man denkt immer dran, man wird nicht erwischt. Bloß der Reiz muß schon dabeisein – Nervenkitzel.

*Unter welchen Bedingungen würdest du das machen?*

Mei, Bedingungen, warum bricht man ein? Wenn man sich was finanziell davon erhofft. Also, es muß schon ein finanzieller Vorteil sein. So zwangs der Gaudi das Risiko auf mich nehmen täte ich nicht. Wenn ich irgendwo einbreche, muß sich das schon rentieren.

Beispiel Vp 1:

*Angenommen, du könntest jetzt einen Einbruch machen. Du bist absolut sicher, daß dich niemand erwischt. Würdest du den Einbruch unternehmen?*

Kommt darauf an, wieviel(lacht).

*Du kannst ja selbst sagen, ab wann es sich lohnen würde?*

Ach, bei schönem Schmuck würd' ich das schon machen, bei Geld würd' ich's nicht machen.

*Du kannst doch auch für Geld schönen Schmuck kaufen.*

Das würd' mich aber gar nicht so reizen, da hätt' ich immer noch die Angst. Auch wenn mich angeblich keiner erwischt. Da hätt' ich ein schlechtes Gewissen. So was tut man halt nicht.

*Und bei Schmuck?*

Ja, weil mir Schmuck gefällt, ganz einfach (lacht).

*Andere Sachen würden dich nicht interessieren?*

Ja, ein Auto. Ein Auto würd' ich auch klauen. Aber Geld, nur so einen Packen Geld? Nee, da würd' ich lieber woanders einbrechen.

*Wie woanders?*

Ja, in einem Autogeschäft, wo ich mir in Ruhe ein Auto aussuchen könnte.

*Hättest du keine Hemmungen dabei?*

Doch, ich hätte Schiß dabei. Aber wenn es ziemlich ungefährlich ist, könnt' s mir vielleicht passieren. Einem anderen würd' ich nie was klauen, in dem Sinn. Aber ein Geschäft, das ist was anderes. Die betrifft 's zwar geldmäßig, aber die brauchen die Autos nicht.

*Angenommen, es betrifft einen Armen, aber es bezahlt die Versicherung, was ist dann?*

Auch nicht, ... weil ich das auch doof finden würde, wenn ich morgens rauskomme und mein Auto ist nicht mehr da.

### **7.3.6 Protestneigung**

Ungewöhnlich hoch war der Anteil derer, die sich an verschiedenen Protest- bzw. Verweigerungsformen beteiligen würden. Jeweils über zwei Drittel der Vpn würden – in der Regel unter gewissen Einschränkungen – an Hausbesetzungen teilnehmen, sich Demonstrationen gegen Kernkraftwerke bzw. landschaftszerstörende Bauprojekte anschließen und den Wehrdienst verweigern. Diese Zahlen sollten allerdings nicht überinterpretiert werden. Es zeigt sich, daß eine unter hypothetischen Bedingungen erklärte Aktionsbereitschaft angesichts konkreter Verhältnisse und realer Sanktionen rasch abflaut.

Beispiel Vp 3:

*Angenommen, es wird jetzt ein Atomkraftwerk gebaut, oder es wird ein Industriebetrieb in ein Naturschutzgebiet gesetzt, und da findet eine Demonstration dagegen statt – würdest du da mitmachen?*

Ja, würd' ich schon.

*Zur Besetzung des Platzes müßte der Zaun niedergerissen werden. Würdest du immer noch mitmachen?*

Ja, wahrscheinlich schon.

Beispiel Vp 19:

*Würdest du an einer Hausbesetzung teilnehmen?*

(nach einigen Unklarheiten) Ja, würd' ich schon.

*Würdest du auch eine Tür eintreten?*

Ich würd' erst warten, ob es jemand anderes macht, und wenn sich niemand findet, würd' ich es auch machen, ja.

Die nachfolgenden Dialoge verdeutlichen den Konflikt zwischen der Einsicht in die Legitimität eines bestimmten Handelns und der Furcht vor Sanktionen, sofern hierbei die Grenzen der Legalität überschritten werden. Erst die kollektive Regelverletzung (am Beispiel einer Massendemonstration) vermag offensichtlich die Angstschwelle entscheidend herabzusetzen.

Beispiel Vp 1:

*Könntest du dir vorstellen, daß du an einer Hausbesetzung teilnimmst und eine Tür eintrittst?*

Nee, würd' ich nicht machen.

*Warum nicht?*

Weil ich Schiß hätte.

*(Konstruierter Fall: ein Hausbesitzer im Ausland läßt seinen Besitz hier verkommen. Die Vp und andere Leute brauchen dringend eine Wohnung) Was spricht dagegen, da mitzumachen?*

Wenn keine Polizei käme, würd' ich schon mitmachen, auch drin wohnen.

*Aber weil Polizei kommt . . .*

Mach ich's nicht.

*Weil du eins auf's Dach kriegst?*

Ja, genau.

*Könntest du es nicht vom Grund her rechtfertigen; daß du das dem Polizisten sagst oder dem Richter? Sie haben doch auch Menschenverstand. Du könntest mit dem Polizisten diskutieren.*

Der sagt: »Kommen Sie mal mit auf die Wache, da können Sie weiterreden.«

*Denkst du, daß du was Unrechtes machst?*

Anscheinend, denn das Haus gehört mir ja nicht. Aber es ist eben eine Ungerechtigkeit, daß das Haus abgerissen wird und keine Leute drin wohnen können und andere Leute auf der Straße sitzen – das ist völlig klar.

*Aber dadurch, daß du das nützt und die Ungerechtigkeit verhinderst, tust du doch was Gerechtes.*

Aber das steht nicht im Gesetz, daß ich das machen darf. Das ist Hausfriedensbruch, da werd' ich verknackt.

*Aber es gibt Leute, die das bewußt in Kauf nehmen.*

Da hab' ich zuviel Schiß; da ist mir das Risiko zu groß.

Beispiel Vp 1:

*Wenn jetzt irgendeine Demonstration ist gegen ein Atomkraftwerk oder es soll eine Fabrik gebaut werden mitten ins Landschaftsschutzgebiet und da gibt es eine Gruppe, die sagt, da unternehmen wir was; würdest du mitmachen?*

Ja, würd' ich schon.

*Angenommen, in dieser Gruppe sind Leute, die dir politisch unangenehm sind.*

Würd' mich nicht stören.

*Auch wenn sie die Initiatoren sind?*

Auch dann.

*Und wie weit geht das? Wenn da Polizei aufmarschiert, z. B. Landfriedensbruch und so?*

Ne Demonstration ist für mich trotzdem eine andere Sache.

*Wieso? Einmal ist eine Tür davor (bei der Hausbesetzung, wo die Vp Bedenken äußerte, d. V.), beim anderen ist es ein Zaun. Das ist doch das gleiche.*

Nee, für mich ist das nicht das gleiche von der Masse her. In einer Demonstration sind es mindestens tausend Leute. Da bin ich einfach in einer viel größeren Masse und fühl' mich auch viel stärker.

*Aber vom Recht her ist es doch das gleiche. Angenommen, die Polizei kommt und sagt, wer in einer halben Stunde nicht weg ist, den behandeln wir erkennungsdienstlich.*

Dann nehm' ich meine Beine in die Hand und hau' ab.

*Was ist, wenn fast alle bleiben, wenn von den Tausend fünfzig gehen, wärs't du bei den fünfzig?*

Nee (lacht), da wär' ich nicht dabei.

*Auch wenn du dann erkennungsdienstlich behandelt wirst?*

Wär' ich nicht dabei, würd' ich bleiben.

*Hast du schon irgendwann mitgemacht bei einer Demonstration?*

Ja, früher, jetzt auch nicht mehr; Schuldemonstration und was in München für die Uni war und so.

*Hattest du das Gefühl, irgendwas Verbotenes zu tun?*

Ja, es war mir unheimlich.

Beispiel Vp 20:

*Unter welchen Bedingungen würdest du an einer Hausbesetzung teilnehmen?*

Ich würd' generell an einer Hausbesetzung teilnehmen, wenn . . ., also nicht, ohne vorher beide Parteien anzuhören. Wenn ich dann merke, daß das sinnlos zerstört wird aus Gründen des Profits oder sonst was, und andererseits könnten Leute da, die sich sonst nichts leisten könnten, da wohnen, dann würd' ich – kommt natürlich immer auf die Umstände an – dann würd' ich schon an einer Hausbesetzung mitmachen.

*Wenn du da so überzeugt bist, würdest du da auch eine Türe eintreten?*

Ja, ich glaube schon.

*Würdest du z. B. auch an einer Demonstration gegen ein Atomkraftwerk oder ein landschaftszerstörendes Projekt teilnehmen?*

Nein, weil das ist was, wo ich eine gewisse Angst hab' (Vp ist Perser, hat Angst, bei der Polizei und besonders beim persischen Geheimdienst SAVAK aufzufallen; Grund: Rücksicht auf die Familie in Persien).

*Und was ist, wenn das (SAVAK) nicht wäre?*

Wenn das nicht wäre, dann würd' ich schon.

*Wenn ein politischer Gegner von dir dabei wäre, würdest du trotzdem...*

Wenn ich davon überzeugt bin, mach' ich da mit.

*Auch wenn der politische Gegner der Initiator von der Sache ist?*

Es kommt darauf an, was er damit bezweckt... Wenn er damit gegen meine Vorstellungen andere Leute aufwiegeln will, dann würd' ich nicht mitmachen, weil ich ihn ja dann unterstützen würde, aber nicht meine Auffassung. Wenn das neutraler wäre, wenn er das nicht ausschalten könnte, dann schon.

*Hast du schon an einer Demonstration teilgenommen?*

Nee, fällt mir jetzt keine ein.

Die beiden folgenden Beispiele offenbaren utilitaristische Lösungsformen in einer stärker reflektierten bzw. völlig apolitischen Version.

Beispiel Vp 8:

*Unter welchen Bedingungen würdest du an einer Hausbesetzung teilnehmen? Und auch noch eine Tür aufbrechen von einem Haus, das abgerissen werden soll?*

Prinzipiell eigentlich nicht. Und zwar deswegen, weil ich glaube, mit so was wird nichts erreicht. Prinzipiell wird nichts erreicht. Es wird schon etwas damit erreicht, manchmal. Aber ich glaube, daß man mit Reden oder Diskussionen viel mehr machen kann als mit irgendwelchen Gewalttaten oder Besetzungen oder Demonstrationen. Demonstrationen schon; es gibt genug Leute, die dafür sind oder so – schon, aber ich glaube, daß man das mit anderen Mitteln tun kann.

Beispiel Vp 10:

*Würdest du theoretisch an einer Hausbesetzung teilnehmen? Kennst du die Probleme?*

Des Politische, nee, i bin kein Politiker. I beschäftige mi net mit Politik. Des würd' mi langweilen, weißt, weil's keinen Sinn hat. Des hat keinen Sinn.

*Du bist prinzipiell dagegen?*

Was heißt prinzipiell? Prinzipiell soll man nicht sagen.

*Da steht z. B. eine alte Villa. Der Besitzer läßt sie verkommen, bis sie abgerissen wird. Andererseits steht da eine Gruppe von jungen Leuten, Schülern oder Studenten, die unheimlich lange ein Zimmer suchen. Die hätten da die Möglichkeit, eines günstig zu kriegen. Er läßt sie nicht rein, weil er da ein Hochhaus bauen will.*

Ich weiß nicht, ob ich mich für die Studenten einsetzen würde.

*Wenn du in so einer Situation wärst?*

Wenn ich selber Student wär', könnt' ich mir schon überlegen, ob man das Haus nicht einfach in Beschlag nehmen soll und schau'n, was dabei herauskommt. Da müßten noch andere Voraussetzungen erfüllt sein. Da muß man was Rechtliches in der Hand haben, mit dem Denkmalschutz ein Ding drehen, daß er das Haus nicht verkommen lassen darf und daß irgendwie moralisch ein gewisses Recht da ist, daß wir das Haus besetzen.

Aber einfach so ein Haus besetzen? Ich weiß nicht, das bringt nichts . . . Einfach hirnerbrannt, ein Haus einfach so zu besetzen.

*Aber wenn's Aussicht auf Erfolg hat?*

Aber was soll's. Ich find' jederzeit ein Zimmer, kann mir ein Zimmer nehmen, ich brauch' kein Haus.

*Es geht nicht um das Zimmer, sondern es geht darum, daß es der Besitzer verkommen lassen will, weil er von einer Versicherungsgesellschaft sehr viel Geld kriegt für das Grundstück.*

Dann ist es doch sein Problem, dann soll er das doch machen. Geschäft ist Geschäft. Man soll niemanden verurteilen deswegen. Ich würd', wenn mir das Haus gehören würde, es genauso machen. Ich würd' mich einen Idioten schimpfen, wenn ich das Haus mit einem Haufen Geld herrichten würd' und dann habe ich nichts davon. So habe ich keine Arbeit, und das Haus verkommt schön. Dann stell' ich mir ein Hochhaus hin.

*Würdest du an einer Demonstration gegen ein Atomkraftwerk teilnehmen?*

Nee, auf keinen Fall. Des hat nämlich keinen Sinn.

### **7.3.7 Einflüsse der sozialen Umgebung**

Einflüsse und Abhängigkeiten von der sozialen Umgebung (Eltern, peer groups, Nachbarn) werden von den Befragten sehr unterschiedlich beurteilt. Während einige noch stark dem Glauben verhaftet sind, die Urteile anderer über ihre Person seien ihnen letztlich gleichgültig bzw. hätten keine allzu große Auswirkung auf die eigene Lebensgestaltung, hatten andere sehr konkret den Druck sozialer Normen, Vorurteile und Sanktionen erlebt oder erlitten.

Beispiel Vp 16:

*Möchtest du so leben wie die meisten Erwachsenen?*

Das kann man nicht sagen. Wie leben denn die meisten Erwachsenen?

*So wie du wahrnimmst, wie die meisten Erwachsenen leben.*

Ich seh' das ja bei meinen Eltern. Die leben vielleicht nicht unbedingt nebeneinanderher. Aber wenn ich so sehe, neun von zehn Familien leben doch mindestens nebeneinanderher. Ich mein', die meisten Erwachsenen leben in Ehe. Also das sind die meisten Erwachsenen, die verheiratet sind. Die meisten Erwachsenen haben auch Kinder. Und das ist nicht unbedingt mein erstrebenswertes Ziel. Ich würd' vielleicht schon ganz gerne ein Kind haben und 'ne Ehe. Aber es wär' unnatürlich, jahrelang nebeneinanderher zu leben.

Das ist 'ne Frage, die mich zur Zeit sowieso grundsätzlich beschäftigt. Das ist bedingt dadurch, daß ich 'ne viel ältere Freundin hab'. Das ist nur die Frage, wie lange ich mich mit der ausgezeichnet verstehe. Das ist eben mein Problem, das mich fertigmacht. Vielleicht nicht fertigmacht, aber schon stark beschäftigt; dem ich immer auszuweichen versuche. Weil sicher ich da mit gesellschaftlichen Normen noch zu kämpfen habe, die mir einfach vorgegeben werden, die ich nicht so leicht abschütteln kann.

*Daß du vielleicht keine ältere Freundin haben darfst?*

Ja, es kommt dazu, daß sie schon ein Kind hat, im Grunde genommen, den X, den hat sie mit achtzehn bekommen. Ich mein', ich komm' mit dem Kind gut aus und der Freundin gut aus. Aber, es ist halt einfach da, diese gesellschaftliche Norm, die sagt, daß ich erst 19 Jahre bin und sie fünf Jahre älter. Das kann ich nicht wegdiskutieren und die begegnet mir täglich.

*Ja?*

Natürlich, das wird einem auch gesagt. Man sagt einem, daß man zu jung sei, daß es ein Schmarren ist, sich an jemanden anzuhängen und so. So was bewegt mich halt doch vielleicht ein bißchen zuviel, weil ich zuviel Wert auf die Gesellschaft lege in diesem Fall. Man kann die Gesellschaft nicht total ausschließen. Das ist der Nachteil in diesem Fall.

Beispiel Vp 3:

*Meinst du, du hast 'ne Außenseiterposition, weil du vorher erwähnt hast »sonst würd' ich in eine (Außenseiterposition) rutschen«? Meinst du, du hast sie schon?*

Ich würd' mal sagen, mehr außen angesiedelt. Ich kann das nur vom Verhalten von manchen aus der Klasse ableiten.

Mit anderen komm' ich recht gut aus; da ist es in den letzten Jahren sehr viel besser geworden. Es war früher schlimmer.

*Wie sah das aus? Haben die dich irgendwie abwertend behandelt oder irgendwas gesagt oder dich lächerlich gemacht?*

Ja, meistens schon . . .

*Und hast du drunter gelitten?*

Ja, teilweise schon.

Beispiel Vp 20:

*Spielst du manchmal eine Rolle, die dir eigentlich fremd ist?*

Ich glaube, daß ich manchmal sogar versuche zu untertreiben.

*Wie untertreiben?*

Z. B. eine Sache . . . was mich wahnsinnig gestört hat z. B.: Weil ich kein Auto hatte, hab' ich das von meiner Mutter genommen. Dann kam ich halt in X mit dem Mercedes an. Mir persönlich war das sehr unangenehm. Mir ist es sonst zwar ziemlich wurscht, was die anderen Leute drüber denken, aber ich mag dann doch nicht so dastehen, daß einer über mich denkt, ich bin ja so der Typ, so . . . Hm . . . was soll's, ich kauf' die Welt, ich hab' das ganze Geld, was wollt ihr, ihr kleinen Hüper . . . Ich mag nicht gleich so abgestempelt werden.

Beispiel Vp 1:

*Hast du dich in den letzten Jahren grundsätzlich gewandelt, jetzt als Person in ihrer Gesamtheit oder in ihren einzelnen Eigenschaften?*

Grundsätzlich glaub' ich nicht. Ich hab' so Kleinigkeiten geändert oder dazu-gelernt. Grundsätzlich gewandelt hab' ich mich nicht.

*Gab's irgend so ein Schlüsselerlebnis, wo dir plötzlich die Augen aufgegan-gen sind?*

Das war, als ich noch mit meinen Geschwistern zusammen war, war ich eigentlich eine Person, die nicht ich war, sondern so ein Mitläufer von denen. Alles was die gemacht haben, hab' ich auch gemacht und hab' ich für gut befunden und hatte eigentlich gar keine eigentliche Meinung oder eigene Vor-stellungen. Und dazu kam, als die plötzlich von zu Hause fort waren, auch so ein Ablösungsprozeß von mir selbst, daß ich dann gesagt hab': Herrgott noch-mal, du weißt ja wirklich nicht, was du tun sollst, . . . immer hast du denen nur irgendwelche Sachen nachgeplappert, jetzt mußt du dir mal was selbst über-legen.

*Wie alt warst du da?*

Vierzehn ungefähr.

Beispiel Vp 20:

*Fühlst du dich eigentlich von der Mehrzahl in der Klasse verstanden?*

Ich glaub' nicht immer, weil ich glaube, daß die Leute mich zuwenig ken-nen . . . Eben daß ich so als Kasper wirke manchmal. Ich könnt' mir denken, daß die über mich denken, daß ich nur zum Blödsinnmachen gut bin . . . Wenn ich ehrlich sein soll, beschäftigt mich das schon, ob ich weiter Blödsinn ma-chen soll oder nicht. Aber in dem Moment, da kann ich mich halt nicht zurück-halten. Da muß es raus.

### Beispiel Vp 6:

*Glaubst du, daß dich die meisten Leute von der Klasse verstehen? Also, wenn du mit denen redest, daß sie genau wissen, was du willst; daß sie dich überhaupt verstehen; daß sie deine Interessen kennen; daß sie einsehen, daß du mal irgendwas anderes machst als sie gerade. Ob du dich im allgemeinen verstanden fühlst?*

Was ich so mach' und so? Ja, ehrlich gesagt ist mir des im Prinzip wurscht, was die anderen von mir denken . . . Mir ist es egal, wenn einer zu mir sagt, ich kann dich nicht leiden oder so. Des ist mir echt ziemlich wurscht. Aber ich mein', von den Leuten, die ich kenn', des sind vielleicht acht Leute aus der Klasse, die kenn' ich vielleicht echt näher; die anderen, die kenn' ich vielleicht auch näher, aber des ist eben nur sehr oberflächlich, das ist eigentlich immer nur so 'ne Beziehung, so gehn mer mal zum Saufen und wird's lustig. Da fühlst du dich ja dann sowieso verstanden. Aber ich fühl' mich irgendwie schon verstanden . . . Ich mein', im Prinzip ist mir das dann wieder völlig egal. Ich bin da irgendwie nicht so abhängig von den anderen.

### Beispiel Vp 15:

*Würdest du eigentlich am liebsten woanders wohnen?*

Ja, das wär' schon saugut. Das ist einfach was ganz anderes, wenn du von daheim weg bist. Auch wenn nicht direkt Druck oder so ausgeübt wird; aber irgendwie sind da doch gewisse Normen, an die man sich halten muß, während, wenn man allein wohnt, man tun kann, wozu man Lust hat. Das ist viel besser. Man muß halt dann selber kochen und so Sachen, aber ein Vorteil ist's dann doch, wiegt das bei weitem auf.

Weitaus die Mehrzahl der Befragten hatte bzw. anerkannte keinerlei Vorbilder aus ihrer unmittelbaren Umgebung.<sup>11</sup> Soweit einzelne Vorbilder genannt wurden, handelte es sich um Personen, die der Befragte nicht sehr gut kannte oder auf die er sich nur über weit zurückliegende Erinnerungen beziehen konnte.

### Beispiel Vp 1:

*Wenn du dich so in deinem Bekanntenkreis umschaust, gibt's da jemand, der für dich ein Vorbild ist?*

Nee, gibt's nicht.

*Oder in Teilen seiner Person?*

Nee, gibt's nicht. Hab' kein Ideal.

*Ich meine nicht ein Ideal, sondern eine reale Person.*

Ich kann jemand ganz gut finden. Ich möcht' aber nicht so sein, wie der oder machen, was der macht.

Beispiel Vp 20:

*Kennst du jemanden persönlich, den du als Vorbild nehmen würdest? Nicht so wie Albert Schweitzer, sondern persönlich.*

In vielen Sachen . . . mein Vater und gleichzeitig . . ., das ist so . . ., absolut mein Großvater. Also mein Vater bewegt sich in Richtung von meinem Großvater. Soweit ich meinen Großvater halt kenne – ich kenn' ihn nur so verschleiert, 'n bißchen idealisiert –, weil ich ihn halt nie dahab', aber was ich selber erfahren hab', als ich ihn gesehen hab', würd' ich ihn als Vorbild . . .

*Und warum?*

Eigentlich . . ., hauptsächlich deswegen, weil ich das Verhältnis innerhalb der Familie, weil mir das wahnsinnig, also unheimlich gut gefällt, dieser Zusammenhalt und dieses Gefühl. Da gib't's z. B. nicht deins und meins. Es gibt deins und meins, aber es wird ohne weiteres von beiden benützt und so, ohne daß da irgendwer was macht . . . Natürlich ist es ein Idealfall, aber grad deshalb gefällt mir das sehr gut, weil ich glaube, daß grad dieses Deins und Meins unheimliche Streitereien innerhalb der Familie hervorrufen kann, Neid und alles . . .

### **7.3.8 Schule**

#### *Verhältnis zur Schule*

Bei der Frage nach dem Verhältnis der untersuchten Gruppe zur Institution Schule ergab sich ein sehr heterogenes Bild. Die gängige Meinung, Schüler gingen im allgemeinen nur gezwungenermaßen oder mit einem Gefühl der Gleichgültigkeit zur Schule, gilt nur für gut die Hälfte der Befragten. Bei zehn Schülern hatte sich in den letzten Jahren das Verhältnis zur Schule verbessert, bei neun Schülern verschlechtert. Gründe für eine positive Grundhaltung zur Schule waren die Attraktivität der Klassengemeinschaft, die beruflichen Chancen durch das Abitur und die größere Freizügigkeit im Vergleich zu gleichaltrigen Berufstätigen. Gründe für eine überwiegend negative Einstellung zur Schule waren die fehlende Einsicht in den Sinn, die Verwertbarkeit und die Bedeutung des vermittelten Wissens und der zunehmende Leistungsdruck durch das bevorstehende Abitur sowie die Einschränkungen durch den Numerus clausus.

Beispiel Vp 8:

*Welche Gefühle hast du überhaupt, wenn du an die Schule denkst? Sind das mehr negative oder mehr positive Gefühle?*

Mehr neutral-positive (lacht).

*Abscheu oder so was?*

Nee, überhaupt nicht, ehrlich gesagt nicht.

Beispiel Vp 23:

*Hast du schon mal dran gedacht, von der Schule runterzugehen?*

Ja, in der elften (Klasse) hab' ich massiv daran gedacht. In der elften, wo ich unheimlich viel gelernt habe und dann öfters zu dem Punkt kam: Was soll die ganze Schinderei. Das hat sich aber ziemlich schnell wieder gegeben.

*Nur weil Du gemeint hast: Was soll die Schinderei?*

Da kamen noch andere Faktoren dazu. Eben die eingetrichterte und eingestampfte Vorstellung, man muß jetzt das Abitur haben und studieren, um ein glücklicher Mensch zu sein. Das spielt eine große Rolle. Davon habe ich mich immer noch nicht freigemacht.

Beispiel Vp 8:

*Hat sich dein Verhältnis zur Schule in den letzten Jahren tiefgreifend verändert, verbessert oder verschlechtert?*

Ja, mein Verhältnis hat sich schon verändert. Ich seh' das nicht mehr als Zwang an. Ich seh' das auch nicht mehr als schlecht an oder Scheiße oder wie du's nennen willst. Ich glaub' schon, daß – aus reinem Egoismus – ich das Beste rausholen will. Und wenn ich das Beste raushole, muß ich eben bestimmte Sachen machen, mich hinsetzen und was pauken und so.

Beispiel Vp 18:

*Hast du eigentlich schon daran gedacht, von der Schule zu gehen?*

Ja, und zwar, das war, wie ich die Mittlere Reife . . . in der elften Klasse war ich da. da hat mir alles so wahnsinnig gestunken. Das war so ein richtiges Schlamassel, weißt du, wo du dich am liebsten ins Bett gelegt hättest. Da hatt' ich irgendwie so'n Krach mit 'nem Lehrer. Es kam da irgendwie sehr viel zusammen. Ich weiß auch nicht, was da so genau war. Und da hab' ich mir ernsthaft, hab' ich ihnen (den Eltern, d. V.) auch gesagt, ich wollt' jetzt aufhören und 'ne Lehre, 'ne Buchhändlerlehre machen. Da bin ich heute sehr froh, daß ich das nicht gemacht habe.

Beispiel Vp 19:

*Hat sich dein Verhältnis zur Schule, in bezug auf die Lehrer usw., verbessert oder verschlechtert?*

So halt, daß du die Lehrer halt auch als Menschen empfindest und nicht irgendwie als Götter, wie in der fünften oder sechsten Klasse. Das war dann aber auch in der siebten nicht mehr.

Beispiel Vp 14:

*Kannst du dich erinnern, daß das (der Streit mit den Eltern um die Noten, d. V.) so weit gegangen ist, daß du echt Lust hattest, mit der Schule aufzuhören?*

Nein, nie, nie. Mein Vater wollte mich ja raustun. Und da war mein einziges Ding, daß ich drum kämpfen kann, drin zu bleiben. Ich geh' irre gern in die Schule, einerseits, weil das 'ne unheimlich schöne Zeit ist, grad in der Klasse. Ich versteh' mich irrsinnig gut mit den Leuten. Unterricht so im großen und ganzen macht mir auch Spaß. Ich kann mir meine Zeit einteilen, wie ich will. Deswegen geh' ich auch unheimlich gern. Und auf der anderen Seite stinkt's mir halt wie jedem anderen Schüler, das Verhalten von den Lehrern.

Beispiel Vp 20:

*Hast du schon mal dran gedacht, von der Schule zu gehen?*

Wenn's einem recht stinkt, wenn man gerade einen Satz schlechte Noten kassiert hat, aber . . . bis auf so ein paar depressive Momente hatt' ich nie den Gedanken.

*Was waren das für depressive Momente?*

Wenn's halt geregnet hat und ein Freund war da und man hat nichts zu tun gehabt und man wußte wirklich nicht, was man mit sich anfangen sollte. Da war halt ein Scheißkaff und da ist nichts los und Schule ist Scheiße . . . Am nächsten Tag war's wieder vorbei.

*Was hat dich denn konkret davon abgehalten?*

Vielleicht mach' ich die Oberschule deshalb, daß ich das Abitur hab'. Und selbst wenn ich nachher nur Ritzenschieber bei der Straßenbahn werde oder Hot-Dog-Verkäufer oder was. Aber ich, ich hab' zumindest die Möglichkeit, wenn ich will, was anderes zu machen, zu studieren oder einen anderen Beruf zu ergreifen, also hab' eine größere Auswahl.

Beispiel Vp 20:

*Wenn du jetzt so die letzten Schuljahre Revue passieren läßt; würdest du sagen, daß sich dein Verhältnis zur Schule verbessert oder verschlechtert hat?*

Es hat sich in dem Sinn verbessert, daß ich mich geändert habe. Und zwar, daß ich mir mehr Freiheiten rausnehme oder daß ich das Ganze nicht mehr so ernst nehme, nicht so ernst sehe.

Natürlich, wenn ich schlechte Noten kassier', da geht's dann nicht um die Schule, da geht's um einen selber . . . Das geht einen dann persönlich an, aber so im allgemeinen . . .

*Gibt es irgend etwas in der Schule, das dir Angst macht oder dich unsicher macht?*

. . . Personen machen mir längere Angst . . . Früher mal, in den ersten zwei

Klassen, da hatt' ich einen unheimlichen Schiß vorm X (Name eines Lehrers, d. V.), einen Wahnsinnschiß. Aber dann eigentlich keinen mehr... Und sonst, was heißt Angst?... Aber ich war manchmal nervös, daß ich also Magenschmerzen hatte vor Schulaufgaben, wo's abhing.

Beispiel Vp 1:

*Hast du mal dran gedacht, aus der Schule auszutreten?*

Nee, eigentlich nie. Manchmal ging sie mir wahnsinnig auf den Wecker. Ich hab' mir immer gleich gesagt, die Alternative wäre irgendwie 'ne Lehre machen oder einen Beruf. Und da hast du lang nicht so viel Freizeit wie in der Schule, auch wenn du da unheimlich büffelst und manchmal klagst. Aber du hast einfach die Möglichkeit, am Nachmittag mal blau zu machen, was du anderswo überhaupt nicht hast.

Beispiel Vp 1:

*Hast du dich in der Schule engagiert? Hast du dich in positivem Sinne für etwas eingesetzt, bist du für eine Einrichtung oder für eine Veränderung eingetreten?*

Nein, wüßt' ich nichts.

*SMV (Schülermitverantwortung)?*

Nee, war ich nie dabei.

*Klassensprecher?*

Nein, wollt' ich nie.

*Bei der Zeitung hast du auch nicht mitgemacht?*

Nein (lacht).

*Auch sonst nichts? Arbeitsgruppe?*

Nein, die hab' ich nur bis zur achten (Klasse) gemacht, dann nicht mehr... das kommt einfach, weil ich mich ziemlich wenig für die Schule interessier', daß eben in den letzten zwei-drei Jahren, bis auf die Noten, daß ich das endlich hinter mir haben will, mich gar nichts mehr interessiert hat, von den Leuten her und was da passiert, daß ich das eben nebenbei so runtermach' und denk': irgendwann muß es ein Ende haben.

Beispiel Vp 1:

*Meinst du, daß sich dein Verhältnis zur Schule insgesamt verbessert oder verschlechtert hat?*

Mh, ... verschlechtert, weil ich im Verhältnis zu früher mehr Angst habe vor Noten, weil's jetzt natürlich auf den Schluß zugeht und Noten wichtig werden und ich mir momentan viel schwerer tu', diese sechs Stunden abzusitzen; vielleicht, weil ich kritischer geworden bin und mir so Kleinigkeiten viel eher

auffallen ... und ich nach der zweiten Stunde am liebsten rausmöchte und nichts mehr hören und sehen.

Beispiel Vp 8:

*Was hast du auf der Schule noch gelernt außer reinem Wissensstoff?*

... Vor allem Kommunikation mit anderen Menschen, das Reden und so was. Aber das ist allerdings noch nicht voll ausgebildet; das hab' ich noch nicht ganz ausprobiert. Also wenn ich versuche, irgendwo Kontakt zu knüpfen, in der Pause oder so; oder mit irgend jemandem ein Thema zu diskutieren, da fehlt mir was.

*Was sollte dich denn nach deiner Meinung die Schule noch lehren außer reinem Wissensstoff?*

Das, was ich eben gesagt habe ... Also, richtig ... , daß man das auch in der Stunde so lernt, also Psychologie, in der Richtung.

Beispiel Vp 1:

*Was hast du auf dem Gymnasium gelernt außer dem reinen Wissensstoff?*

(spontan) Sechs Stunden stillsitzen.

*Meinst du, du hast irgendwas gelernt, negativ oder positiv, was dir die Schule als Institution vermittelt hat?*

Insofern hat sie mir was gelernt, daß ich gezwungen bin, mit soundsoviel Leuten innerhalb eines Raumes auszukommen, die ich jeden Tag wiederseh', mich denen in gewisser Weise anzupassen.

*Tut ihr das? Ihr sitzt doch nebeneinander und habt gar nicht so viel miteinander zu tun.*

Es ist egal, was man sagt. Es ist immer einer Kritik ausgesetzt; also insofern, daß man sich den anderen vollkommen entzieht, das kann man nicht machen, das geht nicht, ist unmöglich. Auf die muß man sich in gewisser Weise einstellen.

*Und was hast du sonst gelernt?*

Stillsitzen und arbeiten, nach Haus gehen und sich mit einem bestimmten Thema auseinanderzusetzen, ob man will oder nicht.

*Was sollen denn die Lehrer machen? Was sollen sie dir beibringen über den Stoff hinaus?*

Hm ... schwer zu sagen ... in dem Sinn vielleicht, was eben Klassengemeinschaften betrifft, mehr miteinander auszukommen.

*Also Sozialverhalten? Sollte man das in der Schule lernen und nicht nur so dem Zufall überlassen?*

Eben, eben grad weil dreißig Leute immer zusammen sind und da immer ziemlich viel Probleme miteinander auftauchen, was so gegenseitiges Verhalten anbetrifft; oder jemanden in ein Klischee reindrücken oder so was; daß

man da einen Lehrer als Hilfestellung hat, der eben als neutrale Person irgendetwas fungiert.

### *Leistungsdruck*

Nur drei der Befragten fühlten sich manchmal durch die schulischen Anforderungen (Arbeitszeit, Druck durch die Notengebung) überlastet. Es handelte sich hierbei um Schüler mit überdurchschnittlichen Noten. Ein Schüler begründete die Überlastung mit eigenen, überhöhten Anforderungen an sich selbst. Siebzehn Schüler glaubten, die kommende Klassenstufe bzw. das Abitur ohne große Probleme erreichen zu können. Sechs Schüler waren mit ihrem bisherigen Schulerfolg unzufrieden.

Diese Antworten mögen im Hinblick auf die aktuelle Diskussion um den Schulstreß beruhigend erscheinen. Es zeigte sich jedoch, daß bei konkreteren Nachfragen (z. B. Wie fühlst du dich vor wichtigen Schulaufgaben?) bei mehreren Schülern deutliche Streßphänomene (Schlaflosigkeit, Appetitstörungen) sichtbar wurden. Weiterhin ist zu berücksichtigen, daß die Schüler teilweise die formell an sie gestellten Anforderungen auf ein erträgliches Maß reduzieren, indem sie etwa Hausaufgaben arbeitsteilig erledigen, voneinander abschreiben oder den häuslichen Arbeitsaufwand kollektiv abstimmen.

Beispiel Vp 19:

*Fühlst du dich überbeansprucht in der Schule?*

Nee, überhaupt nicht.

Beispiel Vp 7:

*Fühlst du dich durch die Schule manchmal überbeansprucht? Durch Leistungsdruck oder so?*

(lacht) Ich muß ehrlich sagen, ich glaub' nicht, daß ich jemals überbeansprucht war, aber ich mein', fühlen tut man sich immer so, weil man echt was tun muß. Manchmal ist man auch fertig, wenn man echt mal was gepaukt hat. Manchmal ist das auch sehr frustrierend, wenn man gepaukt hat und man bringt's dann doch nicht (lacht). Nee. Jetzt im Moment noch nicht, natürlich.

Beispiel Vp 3:

*Fühlst du dich von der Schule überbeansprucht, oder manchmal überbeansprucht?*

Ja.

*Von der Arbeitszeit her? Ist es zuviel?*

Ja, jetzt im Augenblick bin ich immer ziemlich müde. Und wenn ich mich

dann mittags oder nachmittags hinleg', dann fehlt mir das irgendwie an der Zeit. Ich tät' auch gern viel lesen, aber da kommt man überhaupt nicht dazu. Da muß man seine Deutsch-Lektüre lesen, da muß man sein Geschichtsbuch lesen und das Sozialkundebuch durchlesen und ich weiß nicht was . . . was vielleicht gar nicht meine Interessen sind.

*Es ist im Grunde deine Zeit. Du kannst also nicht so deinen Interessen nachgehen? Und wie ist es vom Leistungsdruck her, also dem Druck, ein gutes Abitur zu schreiben?*

Na ja, der ist schon ziemlich hoch.

*Denkst du, das ist 'ne richtige nervliche Belastung, oder nimmst du das eher lockerer?*

Na ja, ich glaub' schon, daß der ziemlich hoch ist, wenn man eine gute Note schreiben will.

Beispiel Vp 6:

*Fühst du dich manchmal durch die Schule überbeansprucht, z. B. wenn sich die Schulaufgaben ziemlich häufen?*

Ja, es regt einen schon auf. Aber wenn ich so 's letzte Jahr sehe, hängt das von einem selber ab, ob du überbeansprucht bist oder nicht. Mei, dann machste einfach weniger. Es ist eigentlich immer noch ganz gut gegangen. Es war nie so, daß ich richtig gestreßt war, des gibt's nich.

Höchstens mal, daß man – meinetwegen –, wenn du 'ne Woche immer sechs Stunden hast, dann bist du in der Früh manchmal k. o. Aber so richtig Streßerscheinungen, weil ich echt nichts tu', letztes Jahr, echt, allein schon das Mathe-Abitur, das wundert mich, wie ich da so gut über die Runden gekommen bin. Ich hab' echt so wenig gemacht.

### *Lehrerbild und Notengebung*

Vielfach wurde die Lehrerschaft in ihrer Beschränkung auf die reine Faktenvermittlung kritisiert. In einer fiktiven Lehrerrolle würden die meisten Befragten Eigenschaften wie Menschlichkeit, Verständnis, Kontaktbereitschaft und Aufnahmefähigkeit für außerschulische Probleme fordern. Lediglich zwei Schüler nannten an dieser Stelle Merkmale wie Härte und Durchsetzungsvermögen. Neben dem reinen Lernstoff sollte die Schule nach Ansicht fast aller Befragten komplexe Persönlichkeitseigenschaften wie Kritikfähigkeit, Selbständigkeit, soziales Verhalten und eine gute Allgemeinbildung vermitteln.

Bemerkenswert ist, daß zwanzig von 23 Befragten der Meinung waren, daß die Notengebung – teilweise massiv – durch unsachliche Gesichtspunkte beeinflusst wird.<sup>12</sup> Bei der Frage 23, die suggestiv formuliert worden war, beharrten nahezu alle Befragten selbst dann auf ihrem Urteil, als sie auf den suggestiven Charakter der Impulsfrage aufmerksam gemacht worden waren.

### Beispiel Vp 6:

*Angenommen, du würdest Lehrer werden: Was würdest du da von dir selbst fordern, um ein guter Lehrer zu sein?*

Hm, was würde ich da tun? – Das ist nicht so leicht zu beantworten. Erst mal will ich gar nicht Lehrer werden, weil ich den Beruf abscheulich finde. Gerade deswegen, weil du eben einfach so zum Pauker irgendwie hingetrimmt wirst. Das siehst du am besten am X. Nicht Pauker, aber du siehst ganz genau, wie der langsam da richtig integriert ist in dem System. Der ist total . . . , der ist nicht mehr viel anders wie meinetwegen ein anderer Lehrer. Der ist vielleicht noch ein bißchen lockerer, aber – lockerer ist er überhaupt nicht. Im Gegenteil, eher strenger. Oder wie soll man sagen? Daran sieht man das eben am besten. Ich will nie ein Lehrer werden. Deswegen kann ich das jetzt irgendwie schlecht sagen.

### Beispiel Vp 21:

*Welche Eigenschaften würdest du von dir fordern, um ein guter Lehrer zu sein?*

Eine sehr starke Persönlichkeit, ziemlich viel Geduld, pädagogische Fähigkeiten, gewisser Grad an Autorität, Autorität in positivem Sinne, daß du in eine Klasse kommst und die von selber ruhig ist an Hand von deiner mehr oder weniger überzeugenden Persönlichkeit. Das würd' ich von mir fordern; mit Menschen gut umgehen können, Gefühl für den anderen haben.

*Welche Eigenschaften würdest du von dir ganz persönlich fordern?*

Ich würde von mir versuchen, mehr zu fordern als von dem normalen anderen Lehrer. Ich würd' in die anderen Lehrer nicht so viel Erwartungen setzen, wie ich sie in mich setzen würde. Von mir würde ich eben verlangen, daß ich ein ausgesprochen guter Lehrer würde. Von mir würde ich verlangen, daß ich ein hundertprozentiger Lehrer wäre.

### *Engagement und Widerstand in der Schule*

Offensichtliche Ungerechtigkeiten bei der Notengebung oder bei disziplinären Konflikten waren das primäre Motiv, das einen kleinen Teil der Befragten zu Aktionsformen des Protests oder des Boykotts greifen ließe. Generell jedoch zeigte sich, daß die Bereitschaft zu solchen Aktionsformen gering ist. Als Gründe hierfür wurden genannt: Zu erwartende Benachteiligungen bei der Notengebung, ein Gefühl der Ohnmacht oder der Gleichgültigkeit.

### Beispiel Vp 19:

*Hast du schon mal versucht, die Schule oder einen Lehrer oder ein Fach als Ganzes zu boykottieren oder zu sabotieren?*

Nein, würd' ich nie machen.

*Hast du schon mal protestiert in der Schule?*

Nee, auch nicht.

*Warum?*

Weil das einfach nichts bringt; weil ich meine Schule runtermach'. Ich mein: falsche Einstellung; wenn nie jemand was tut, dann wird's nicht weitergehn. Das ist mir auch klar. Aber dazu ist mir – ehrlich gesagt – die Schule zu wurscht.

Beispiel Vp 18:

*Hast du eigentlich schon mal versucht, den Unterricht zu boykottieren; oder einen Lehrer oder ein bestimmtes Fach?*

(nach einigen Unklarheiten) Ja, früher mehr als heute. Ich weiß z. B., daß ich mich früher wahnsinnig oft mit Lehrern gestritten habe, über ihre Unterrichtsmethoden oder auch Benotungsmethoden oder auch für andere dann. Es ging dann aber eigentlich nie um Unterricht. Es ging immer nur um Einzelfälle. Es ging nie darum, daß ich z. B. gegen das Ganze irgend etwas gehabt hätte.

*Wenn du jetzt in der Klasse opponierst, wenn du jetzt da irgendwie unangenehm auffällst; ist dir das mehr oder weniger egal?*

Meinen Mitschülern oder meinen Lehrern gegenüber?

*Ja, beiden.*

Wenn ich von einer Sache überzeugt bin, gegen die ich da protestier', dann ist mir das wirklich wurscht. Ich mein', wenn ich da nur aus Spaß, weil ich schlechte Laune hab' – ich weiß nicht, dann ist es mir nicht wurscht. Aber wenn ich wirklich ein Anliegen hab', das ich da durchsetzen will, dann ist mir das ehrlich gesagt egal, wenn ich das dann auch begründen kann und so.

Beispiel Vp 23:

*Versuchst du, die Schule als ganze zu boykottieren?*

Ja, aber passiv. Die Schule wird bei mir nicht das Feld sein, auf dem ich mich betätige. Dazu bin ich echt zu frustriert von der Schule.

*Hast du dich mal als Klassensprecher engagiert?*

Ja, in der Unterstufe.

*In der Schulzeitung?*

Ja, auch in der Unterstufe.

*Welche Assoziationen hast du, wenn du an die Schule denkst?*

Gleichgültigkeit.

Beispiel Vp 19:

*Wenn ein Lehrer dich oder einen anderen ungerecht behandeln würde in der Benotung, würdest du da nichts sagen?*

Ich weiß nicht, wenn's um jemand anders ginge – ich bin kein Klassensprecher – ich würd' mich für jemand anderen wahrscheinlich nicht so extrem einsetzen . . . Wenn's um mich selber ginge, würd' ich sofort sagen, daß mir was nicht paßt; auf jeden Fall.

Beispiel Vp 3:

*Hast du irgendwann gegen die Schule protestiert – die Schule allgemein –, gegen einen bestimmten Lehrer, gegen ein bestimmtes Fach; oder hast du es boykottiert?*

An sich nicht . . ., weil für mich, wenn was war, wenn sich die anderen Klassenmitglieder recht aufgeregt haben oder was, dann ist mir das immer irgendwie klargeworden, wie die Lehrer oft totale Vorurteile haben und die Schüler genauso. Und da konnt' ich mich irgendwie nicht auf eine Seite von den beiden stellen.

*Weil du das nicht entscheiden konntest oder weil das Recht sozusagen auf jeder Seite gleich verteilt war?*

Ja, wegen dem zweiten . . . Es war halt immer noch die Angst, daß man beim Lehrer schlecht auffällt oder so; wegen dem, daß ich meistens mündlich besser bin als schriftlich. Und wenn ich mir natürlich es mit dem Lehrer verderb', das schlägt sich ja mehr auf die mündliche Note nieder, also so gesehen . . .

*(Es folgt ein Gespräch über den hypothetischen Schulausschluß eines Schülers, und es wird vom Interviewer als Protestmöglichkeit ein Schulstreik genannt. Die Vp erklärt sich dazu bereit. Als weitere Möglichkeit wird eine Unterschriftensammlung erwähnt.)*

*Würdest du auch ein Flugblatt unterschreiben?*

Ja, das vielleicht nicht.

*Warum?*

Naja, die Angst, dein letztes Jahr nicht zu verpatzen.

Beispiel Vp 6:

*Hast du schon mal versucht, die Schule als Institution, ein bestimmtes Fach oder einen bestimmten Lehrer zu boykottieren, den Unterricht lahmzulegen oder das Schulsystem anzugreifen?*

Ja, das Schulsystem vielleicht nicht direkt anzugreifen, aber so den Unterricht. Das haben wir eigentlich öfter gemacht.

*Kannst du mal ein Beispiel nennen?*

Ja, ich brauch' nur das Beispiel X (Name eines Lehrers, d. V.) sagen, z. B. wenn das kein Boykott war, das war total . . .

*Der speziell von dir ausgegangen ist?*

Nur von mir ausgegangen ist?

Ja.

Wart' mal; was nur von mir ausgegangen ist, das weiß ich eigentlich nicht; wo ich dran beteiligt war, war schon so ein richtiger Boykott . . ., mal überlegen . . . Nee, eigentlich nicht so direkt von mir ausgegangen. Es war immer so, daß halt einer angefangen hat. Es waren eigentlich immer nur so schwache Lehrer, die sich nicht durchsetzen konnten. Da ham wir halt angefangen, irgendeinen Mist zu machen. Aber das kann man eigentlich nicht Boykott nennen, wo man so richtig gezielt . . .

*Hast du das nur gemacht, weil der Lehrer schwach war, weil er sich nicht richtig durchsetzen konnte?*

Nee, ich hab's zum Beispiel gemacht, weil's langweilig war und weil's eben lustig war, irgendwas zu machen (lacht).

*Kannst du dir vorstellen, daß du jetzt, also im Abiturjahr, einen Lehrer richtig boykottieren würdest – oder ein Fach oder eben auch die Schule?*

Könnst' ich mir schon vorstellen. Bei mir z. B. so: Ich hab' beim X (Lehrer, d. V.) nie geschleimt z. B. Viele haben ja schön geschleimt, damit sie meinetwegen ein gutes Mathe-Abitur kriegen.

*Wirklich viele?*

Es gab schon ein paar, die ganz schön – will ja jetzt keine Namen nennen (lacht) – aber z. B. beim X (Lehrer, d. V.), der hat mir total gestunken. Ich hätt' ja auch immer schön nett sein können, so nach außen hin. Da hätt' ich bestimmt – vielleicht sogar noch meinen Einser gekriegt, weil ich da im Mündlichen ein paar gute Noten gekriegt hätte. Aber das hat mir einfach gestunken, wie der sich aufgeführt hat, daß der überhaupt nichts kann und so. Ich glaub', wenn dieses Jahr wieder so ein Typ da ist . . . Das sind keine Fächer mehr, die mich jetzt wirklich ein bißchen interessieren oder die mich ein bißchen mehr betreffen, weil das ist mir jetzt eigentlich ziemlich alles wurscht. Das läuft alles an mir so vorbei. Ich mach' halt, daß ich einigermaßen gut durchkomm', aber wenn so 'n Lehrer ist, der mir wirklich total stinkt – ich glaub' schon, ich würd' da nicht schleimen, würd' ihm genauso sagen, was los ist.

*Also ist es dir egal, wenn du da irgendwie unangenehm auffällst?*

Mh, das ist mir wurscht.

*Auch wenn es vielleicht deine Noten beeinflussen könnte?*

Ja, das is ja logisch: Wenn du unangenehm auffällst, werden automatisch deine Noten beeinflußt. Aber das is mir dann auch egal. Also wenn's wirklich nur 'ne Lappalie ist, okay, dann is es was anderes. Aber wenn mich der Lehrer wirklich aufregt, dann is mir des wurscht.

### Beispiel Vp 3:

*Ist es dir eigentlich egal, wenn du in der Schule unangenehm auffällst, wenn du etwas anstellst, in der Pause oder im Gang?*

Ist mir ziemlich egal. Früher war das nicht so.

*Angenommen, das sieht jemand . . .*

Da würd' ich mir nicht viel dabei denken.

### Beispiel Vp 8:

*Ist es dir egal, wenn du in der Schule unangenehm auffällst? – mal unterschieden nach der Klasse, dem Lehrer und der Schulleitung?*

Ist mir nicht egal, nee.

*Ist es dir gegenüber der Klasse nicht egal oder . . . ?*

Gegenüber der Klasse . . ., kommt drauf an. Es gibt Leute, bei denen mir das egal ist, ehrlich gesagt, die mich nicht interessieren oder so. Aber prinzipiell ist mir das nicht egal.

### Beispiel Vp 10:

*War es dir egal, wenn du mal unangenehm aufgefallen bist in der Schule bzw. im Unterricht?*

Das hat mir Spaß g'macht, das war mir immer egal.

*Hat das deine Noten beeinflusst?*

Nee, ich bin zwar im Unterricht unangenehm aufgefallen, aber letzten Endes bin ich mit jedem Lehrer zurechtgekommen.

### Beispiel Vp 11:

*Würdest du dich gerne engagieren in der SMV oder als Klassensprecher?*

Ich weiß nicht, dazu wäre ich ehrlich gesagt zu faul. Ich helfe manchmal. Z. B. bei der Aktion »Die letzten zwei Tage« habe ich geholfen für den Malwettbewerb. Ich hatte sonst nichts zu tun.

*Ist es dir egal, ob du angenehm oder unangenehm auffällst?*

Das ist mir nicht egal. Also verhalte ich mich, wenn es geht, immer neutral; und möglichst nicht auffallen, weil das ist ein Blödsinn.

## 7.3.9 Lebenskrisen

Die massivste Ausdrucksform einer Krise, den Gedanken an Selbstmord, hatte rund die Hälfte der Befragten – z. T. schon mehrfach – erlebt. Die Motive waren unterschiedlicher Art, in der Reihenfolge der Nennungen: Schwierigkeiten in einer Partnerbeziehung, die Häufung von Problemen (mit den Eltern,

der Schule und Freunden), die für sich genommen erträglich erscheinen, und schließlich ein allgemeines Gefühl der Sinnlosigkeit und Leere, das sich nicht aus einem konkreten Erlebnis ableitet.

Beispiel Vp 3:

*(Vorausgegangen ist ein Gespräch über den hypothetischen Selbstmord eines Freundes.)*

*Hast du selbst schon mal an Selbstmord gedacht?*

Klar, sicher. Wer tut das nicht? – Können wir 'ne Pause machen?

*'ne Pause? Wieso, ist es anstrengend?*

Nee, echt nur 'ne Pause.

– Pause von einigen Minuten –

Wenn ich irgendwann Selbstmord machen würde, ich wär' nicht der Typ von Selbstmörder, der das aus einem Schockerlebnis heraus sagt: Das hat keinen Sinn. Ich bring' mich um. Eher wohl aus wohlüberlegten Gründen. Die wohlüberlegten Gründe wären darin zu finden, daß ich mich selber, meine Denkweise, meine Gefühle, meine Möglichkeiten, mich zu ändern, ausrechnen kann. Ich kann mir jetzt schon ausrechnen, wie mein Leben läuft.

Beispiel Vp 1:

*Wenn du jetzt so zurückdenkst: Was war für dich das unangenehmste, bedrückendste Erlebnis der letzten Zeit, der letzten Jahre?*

Die Zeit nach dem Tod von meinem Vater, weil bei uns zu Hause ein totales Chaos war; daß mein Vater eben eine ziemliche Schlüsselstellung hatte, die wir einfach toll gefunden haben, er plötzlich weg war und meine Mutter dann allein zu Hause war, zu dem Zeitpunkt dann alle Kinderschwestern weggingen... Und da war noch meine Mutter und die war wie ein unselbständiges Kind, die dann eben angefangen hatte zu trinken, weil sie eben nicht wußte, was sie tun sollte. Die war nicht fähig, eine Suppe zu kochen, gar nichts. Und auch bei den Kindern hat alles durchgedreht. Jeder war mit so komischen Leuten zusammen. Ich bin dann auch für ein halbes Jahr von zu Hause weg und hab' in X gewohnt, lauter solche Sachen.

Beispiel Vp 6:

*Hast du schon mal dran gedacht, Selbstmord zu begehen?*

Ja, das überleg' ich mir eigentlich sehr oft. Doch, ich überleg' mir oft, in welcher Situation, was ich machen würde, daß ich da echt... Aber dann, irgendwie hab' ich doch wieder Schiß davor. Ich würd' mich's wahrscheinlich nicht trauen. Ehrlich gesagt, wär' ich zu feige... Aber überlegen tu' ich's mir eigentlich sehr oft sogar.

*Glaubst du dann, daß das Leben keinen Sinn mehr hat oder tust du das, weil du glaubst, daß du deine Probleme nicht mehr lösen kannst?*

Ja, weil's Leben vielleicht keinen Sinn mehr hat. Oder ich hab' mal so 'ne Phase gehabt – das ist noch gar nicht so lange her, das war vor einem halben Jahr –, da hab' ich echt zwei Monate lang total geglaubt, ich hab' Krebs. Das war brutal. Das kannst dir gar nicht vorstellen. Da hab' ich total Schauer gekriegt in der Nacht und Alpträume und in der Frühe Musik gehört und plötzlich: Mensch, du hast Krebs. Verdammt noch mal, was machste nur? Das war ganz brutal. Ich muß es schon haben, hab' ich fast gedacht. Und da hab' ich mir oft überlegt, was ich da machen soll, wenn ich's dann echt hab'.

Beispiel Vp 3:

*(Vorausgegangen ist ein Gespräch über einen fiktiven Selbstmörder, den man von seinem Vorhaben abbringen will.)*

*Aber wenn du ihm den Sinn klarmachen willst vom Leben, dann kannst du das ja nur von deiner Person ausgehend beantworten.*

Es gibt Momente, von denen man eben immer zehrt. Und man hofft drauf, daß solche wiederkommen; also entweder ein Spaziergang, wo die Sonne recht schön untergeht – das kann mich unwahrscheinlich beeindrucken –, oder ein Hobby, das man recht gern macht, daß man eben Freude hat.

Beispiel Vp 20:

*Ein guter Freund kommt zu dir und will Selbstmord begehen. Würdest du ihn zurückhalten? Welche Argumente würdest du ihm bieten?*

Das kommt drauf an, was er für Argumente bringt. Ich kann ja nicht einfach mit Pauschalsachen antworten, ihm da sagen: blah-blah. Das wird kaum Wirkung haben auf ihn. Ich muß auf seine Situation eingehen.

*Hast du selbst schon mal an Selbstmord gedacht?*

Nee. Vielleicht mal gedanklich durchgespielt. Aber ich kann mich gar nicht dran erinnern.

Beispiel Vp 14:

*Hast du schon mal an Selbstmord gedacht?*

Ja, hab' ich.

*War das die Sache mit deinem Freund (der sie damals verlassen hatte, d. V.)?*

Ja, genau. Da hab' ich auch drangedacht, weil da kam dann dieser blöde Schulstreit mit meinen Eltern, und zwar dermaßen brutal auch, und die X ist weg, meine beste Freundin. Es kam alles zusammen . . . Und da hab' ich mir alles sehr nüchtern überlegt vorher und bin eben zu dem Schluß gekommen – ganz brutal gesagt –, daß es niemand wert ist, daß ich mich für ihn umbringe.

### Beispiel Vp 8:

*Hast du selbst schon mal an Selbstmord gedacht?*

Nee.

*Es muß nicht ernsthaft gewesen sein. Es kann auch nur mal ein kurzes Aufflackern gewesen sein, das sich sofort wieder gelegt hat.*

Nee, ich muß sagen, ich war schon sehr depressiv, sehr down, wirklich tief. Aber an Selbstmord hab' ich eigentlich noch nie gedacht, nee.

### Beispiel Vp 10:

*Stell dir mal vor, ich käme als guter Freund und hätte das Gefühl, ich wollte mich umbringen, aus welchen Gründen auch immer. Was würdest du tun?*

Ich würd' dich bei mir behalten. Ich würde versuchen, dir durch meine Anwesenheit das Gefühl zu geben, dich durch meine Anwesenheit zu beruhigen, weil durch Argumente kann man solche Leute selten davon abbringen; weil die so aufgeregt sind, so verrannt, so verbohrt. Die können das gar nicht verstehen, was du denen sagen willst. Da mußt du einfach durch deine Anwesenheit denen das Gefühl geben, da gehört er hin, beispielsweise.

*Da ist noch jemand, der ihn versteht!?*

Nee, nee, man soll da kein Ziel dabei verfolgen, sondern der darf das gar nicht merken. Auf einmal sitzt er da und spielt Schach mit dir oder so. Weißt, und dann kommt's ihm auf einmal: Mensch, was war jetzt da? Ich wollt' mich doch umbringen. Weißt du, was ich mein'?

*Hast du selbst schon mal an Selbstmord gedacht?*

Ja, ein paarmal so, mal stärker, mal schwächer . . .

Ja, ich kann heut' nimmer sagen, wie ernst mir das damals gewesen ist, aber . . . in der Situation war ich schon öfter mal.

*Bei welcher Gelegenheit?*

Ja, ich glaub', da hat's zu Hause hint' und vorn' nicht geklappt. Weißt, ich bin mit einem Widerwillen nach Hause gegangen, war irgendwie 'n schwarzes Loch alles . . . Und dann . . . Liebeskummer, und in der Schule nichts . . ., kam alles zusammen, weißt.

### 7.3.10 Die Gefahr der Rollendiffusion

Die vorgelegten Interviewausschnitte sprechen m. E. oft für sich und blieben deshalb weitgehend unkommentiert. Bei der Vielfalt der vorgestellten Themen, Meinungen und Erfahrungen lassen sich kaum zusammenfassende Feststellungen treffen. Dennoch soll hier der Versuch einer verallgemeinernden Einschätzung gemacht werden.

Die persönliche Betroffenheit, die sich aus der Situation als unmittelbar beteiligter Gesprächspartner ergab, reaktivierte auch meine eigenen Erlebnisse

als Gymnasiast in der Mitte der sechziger Jahre. Damit drängte sich die Frage nach einem Vergleich der Schülergeneration von damals und heute auf. Hierbei sind zwei in sich zusammenhängende Wahrnehmungen hervorzuheben:

- Die heutige Generation der Gymnasiasten scheint vom Problem der Rollendiffusion stärker betroffen zu sein. Die einleitend erwähnte Diskrepanz von sozialen Normen hat sich in ihrer Rückwirkung auf die Adoleszenten verschärft. Sie trifft die Jugendlichen ungeschützt, denn sie lösen sich früher vom Elternhaus ab, werden früher mit Entscheidungen wie Berufs- und Partnerwahl oder den Konsequenzen der Herabsetzung des Volljährigkeitsalters konfrontiert. Während der Drang nach und das Angebot für eigene Entscheidungsmöglichkeiten wächst, nimmt zugleich die Eindeutigkeit und Verbindlichkeit der dafür erforderlichen Bewertungsmaßstäbe ab. Die Folge ist in der Regel eine verstärkte Verunsicherung.
- Die Gymnasiasten von heute stehen ihrer sozialen Umgebung realistischer und kritischer gegenüber. Sie sind weit entfernt von dem Bild einer heilen Welt, wie es eher für die Schülergeneration in der ersten Hälfte der sechziger Jahre charakteristisch war. Sie suchen dem Dilemma von widersprüchlichen Werten und Anforderungen weder durch vereinfachte und rigide Orientierungsmuster noch durch die Flucht in eine idealisierte Konsumwelt oder in eine Reform- oder Revolutionseuphorie zu begegnen. Nüchternheit kennzeichnet im allgemeinen den Umgang mit den eigenen Problemen und denen der sozialen Umgebung, seien es die Erwägungen zur Berufswahl, die Ehekrise der Eltern oder die Anzeichen für die Grenzen einer wachstumsbesessenen Wirtschaftspolitik.

Die Folgen dieser Entwicklungen für die eigene Identitätsfindung sind ambivalent: Auf der einen Seite wird der Reifeprozess der Adoleszenten beschleunigt, indem sie relativ früh die Erfahrung von Vereinzelung, Disharmonie und Leistungskampf machen und somit auf ihre Zukunft »vorbereitet« werden. Auf der anderen Seite wird ihr Reifeprozess verzögert, denn sie müssen länger und intensiver gegen die Gefahr der Rollendiffusion und für ihre Identität kämpfen.

## 8 Schlußbemerkungen

Abschließend noch einige zusammenfassende und weiterführende Überlegungen, die sich nicht allein auf die Ergebnisse dieser Arbeit, sondern auch auf allgemeine lebensweltliche Erfahrungen stützen und deshalb zum Teil auch essayistischen Charakter haben.

### 8.1 Die Hilflosigkeit der Erwachsenen

Schüler:

Aber da war ich unheimlich frustriert. Und das war das letzte Mal, daß ich bei wirklich brisanten Dingen, die mich echt bewegt haben, zu meiner Mutter hingegangen bin – und zu meinem Vater sowieso nicht.

Jugendliche Gymnasiasten lösen sich innerlich oft schon im Alter von vierzehn oder fünfzehn Jahren vom Elternhaus ab, distanzieren sich vom Lebensstil, den Interessen und Wertvorstellungen ihrer Eltern und teilweise der gesamten Welt der Erwachsenen. Dennoch geht dieser Ablösungsprozeß selten mit einer stetigen und zielsicheren Identitätsbildung einher. Die ökonomische Abhängigkeit vom Elternhaus, die Einbettung in das »Zwangsverhältnis Schule«, die vorenthaltene Verantwortung und Eigenständigkeit, die alltägliche Festlegung auf die Rolle des Jugendlichen, d. h. des Nicht-Erwachsenen, schaffen eine spezifische Unsicherheit. Sie wird verstärkt durch die Unsicherheit auf Seiten vieler Erwachsener<sup>13</sup>, auch professioneller Erzieher – sozusagen: »hilfloser Helfer« (Schmidbauer 1977), bedrängt durch eigene Ängste (Weidenmann 1978) –, im Umgang mit Jugendlichen. Ausdruck davon sind häufig pädagogische Wechselbäder wie etwa die konzeptionslosen Schwankungen zwischen autoritären und permissiven Erziehungsformen. Auch der Rückzug auf den Bereich des angeblich sachlich Richtigen und Unbestreitbaren gehört hierzu. Die Beziehungen zwischen Eltern und ihren Kindern in der Adoleszenzphase reduzieren sich dann auf die Absprache von gegenseitigen Dienstleistungen oder das kurze Erzählen der Tageserlebnisse. Die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern gehen im Prozeß der Stoffvermittlung auf. Das Unterrichtsgespräch degeneriert zur didaktisch gesteuerten Aufbereitung und Wiederholung des »Lehrervortrags«. Widerspruch von seiten der Schüler wird nur noch als motivierender Anlaß registriert und begrüßt, um den Stoff »an den Mann zu bringen«. Die beiläufige Bemerkung eines Sozialkundelehrers, er müsse den letzten Marxisten unter seinen Schülern um des lebhaften Unterrichts willen hegen, bezeichnet in ungewollter Deutlichkeit die Funktionalisierung des Schülers zum *Faktor* des Unterrichtsgeschehens.

Jugendliche reagieren auf solche Tendenzen in ihrer Weise: Sie suchen Sicherheit, Geborgenheit und Wertschätzung im Rahmen von Subkulturen, zu-

mindest durch den engen Zusammenschluß in der Gruppe der Gleichaltrigen<sup>14</sup>. Die Gruppenbildung fördert die Ausbildung eigener Verhaltensregeln, homogener Sprache und Kleidung und die Bevorzugung besonderer Lebensbereiche (z. B. bestimmter Treffpunkte oder Lokale) und Interessengebiete (z. B. Pop-Musik oder Motorräder). Umgekehrt fördern die genannten Faktoren aber auch die Gruppenbildung. Intern dominieren in solchen Gruppen Ideale wie Hilfsbereitschaft, Ehrlichkeit und Spontaneität, wie sie von den Erwachsenen oft nur pharisäerhaft vertreten werden<sup>15</sup>.

Diesem Integrationsprozeß entspricht die Abgrenzung nach außen<sup>16</sup>, sei es durch scheinbare Verinnerlichung, demonstrative Gleichgültigkeit oder gezielte Provokation. Die Reaktionsmuster vieler Erwachsener gegenüber solchen Abgrenzungsversuchen sind gezeichnet von einer persönlichen Betroffenheit, die sich in ebenso oft verleugneten wie selten zugestandenen Bekenntnissen der Unfähigkeit und Schuld, aber auch in Formen der Aggressivität und Intoleranz niederschlägt. Charakteristisches Verhaltensmuster ist die Flucht nach vorn. Emotionale Kritik ersetzt die Frage nach den Ursachen gegenseitiger Entfremdung. Man spricht von Verwahrlosung der Jugend; die Kinder anderer gelten als unerzogen oder unreif, die eigenen als schwierig oder übersensibel.

Jugendliche werden erwachsen im Sinne eines *sozialen* Reifezustandes, indem man sie potentiell als Erwachsene behandelt. Dies heißt in erster Linie, daß man ihre Kommunikationsformen, Verhaltensweisen und Erfahrungen toleriert und ernst nimmt. Dies heißt aber auch, daß man sie durchaus an sozialen Verpflichtungen beteiligt, ihnen Verantwortung zubilligt und sie zur Verantwortung zieht. Die Gewährung einer »Schonzeit in den Reifejahren« (FLITNER 1963, S. 88) oder – in der Sprache ERIKSONs – eines psychosozialen Moratoriums kann m. E. nicht das Zugeständnis von Narrenfreiheit bedeuten, sondern muß in der Toleranz gegenüber jugendlichen Ausdrucksformen bestehen. Da die jugendlichen Gruppen in aller Regel durch einen positiv zu bewertenden Verhaltenskodex gesteuert werden, bestehen kaum Bedenken, daß diese Toleranz über den Weg der sozialen Enthemmung gleichsam zur »Asozialität« tendieren könnte. Gerade durch die Ernsthaftigkeit und den Vertrauensvorschuß, den manche Erwachsene Jugendlichen entgegenbringen, finden sie Anerkennung, Vertrauen und damit auch Einflußmöglichkeiten. Eltern, die – wie auf Seite 94 dokumentiert – die Probleme eines verliebten Vierzehnjährigen als »Kinderliebe« abtun, diskriminieren sich selbst und isolieren sich zwangsläufig von ihren Kindern, was in aller Regel eine Reihe von Folgeproblemen nach sich zieht.

In analoger Weise spiegelt sich auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene die Verständnislosigkeit und mangelnde Sensibilität gegenüber kollektiven Formen von jugendlichen Protest- und Rückzugsbewegungen, wie sie einleitend angedeutet wurden. Dort, wo sich solche Erscheinungen zu beeindruckenden Zahlen addieren lassen, wird eilig zu vermeintlich bewährten, institutionellen

»Lösungen« ge-griffen: Dem Schulstreß soll durch eine Kürzung des Stundenplans abgeholfen werden. Fehlender Sinn soll durch staatliche Institutionen und Mittler der politischen Bildung produziert werden. Dem politischen Extremismus soll durch Veränderungen des Strafrechts begegnet werden. Die Ausweitung von psychischen Leiden soll durch einen Ausbau des psychotherapeutischen Reparaturbetriebs, im schlimmsten Fall durch den extensiven Gebrauch von Psychopharmaka, eingedämmt werden. Der radikale politische Protest schließlich soll durch eine perfektionierte Überwachungspraxis zum Schweigen gebracht werden.

## 8.2 Die Verdrängung der Realität

Schüler:

Aber ich hatte kürzlich mal auch so'n Erlebnis. Da hab' ich in 'nen Spiegel geschaut, glaub' ich, aber da wurde mir nicht bewußt, daß ich das bin im Spiegel. Ganz komisch, als ob das jemand anderer wär, als ob das irgendeine Extragestalt wär.

Jugendliche in der späten Adoleszenz sind auf der Suche nach sich selbst, nach einem Platz in der Gesellschaft, der ihnen ein hohes Maß an subjektiver Befriedigung wie an sozialer Anerkennung einbringt und trotz der Widersprüchlichkeit dieser Forderungen die Einheit der Person zu sichern vermag.

Ein mittleres Maß an Krisen hinsichtlich ihrer Zahl und Intensität scheint die Identitätsbildung zu begünstigen. Wenn Krisen nicht nur überstanden, sondern auch verarbeitet werden, kann am Ende jenes Gleichgewicht stabilisiert werden, das Vertrauen, Distanz und Realitätsbezogenheit, kurz: Ich-Identität, sichert. Aus dieser Perspektive können selbst schwere Persönlichkeitskrisen eine positive Wendung erfahren. Beispielsweise konnte einer der befragten Schüler sogar dem Tod seines geliebten Vaters eine gute Seite abgewinnen. Die Bewältigung der dadurch aufgeworfenen Fragen und Probleme führte diesen Schüler, wie er sagte, zu einem zweiten Leben, während sich die meisten Menschen noch in ihrem ersten Leben, d. h. in einem Stadium der relativen Bewußtlosigkeit, befänden. Auf der Suche nach Identität scheinen die Adoleszenten offensichtlich wenig Vorbilder und Hilfe zu finden. Oft sehen sie sich in den kritischen Phasen dieses Lebensabschnitts völlig auf sich gestellt, und gerade die Institutionen mit erzieherischem Anspruch, Familie und Schule, drohen zu versagen.

Der wichtigste Grund des Versagens liegt m. E. in der Tendenz dieser Institutionen, die Realität der jugendlichen Erlebniswelt zu ignorieren oder zu verdrängen. Unter diesen Umständen erleben Jugendliche Krisen als einen Akt des Schicksals, als ein subjektives Problem, das es in Vereinzelung oder allenfalls im Kontakt mit Gleichaltrigen zu lösen gilt.

Es zeigt sich eine Aufspaltung der Kommunikation fordernden Probleme in solche, die zwischen den Generationen gesprächsfähig sind, und solche, die mehr oder weniger tabuisiert und doch gerade dadurch in ihrer realen Bedeutung unterstrichen werden. Eine Folge dieses Verdrängungsaktes ist Unwissenheit auf beiden Seiten: Kinder bzw. Jugendliche wissen z. B. nichts oder wenig über die Sexualität ihrer Eltern und können sich deren Beziehung auf dieser Ebene oft nicht einmal vorstellen. Eltern wiederum neigen dazu, den Entwicklungsstand und den Erfahrungsbereich ihrer Kinder zu unterschätzen und stehen dann oft überrascht und hilflos vor dessen Manifestationen (z. B. erste Menstruation, Schwangerschaft, Flucht von zu Hause, Drogenabhängigkeit).

Jugendliche erleben die mannigfachen Diskrepanzen in ihrer sozialen Umwelt auf vielen Ebenen und bilden sie zwangsläufig in ihrer Persönlichkeit ab. Das Auseinanderfallen von Öffentlichkeit und Privatheit, von Leistungsprinzip und Solidarität, von politischen und ethischen Deklarationen und sozialer Wirklichkeit, von äußerlicher Harmonie und faktischer Desintegration usw. kann auch im Rahmen einer relativ »gelungenen« Sozialisation nur bedingt vermittelt werden. Innerhalb der bestehenden gesellschaftlichen Strukturen sind diese Widersprüche nicht aufhebbar, lassen sich aber doch in einem spezifischen Sinne vermitteln. Hierzu gehört in erster Linie eine radikal realistische Betrachtungsweise der gesellschaftlichen Perspektiven und der eigenen Möglichkeiten. Dies schließt eben die Erkenntnis ein, daß solche Widersprüche nicht versöhnt, nicht einmal im Sinne einer klaren Gegenüberstellung z. B. von Privatheit und Öffentlichkeit verortet werden können. Diejenigen Jugendlichen scheinen jedoch von der Gefahr der Persönlichkeitsspaltung am wenigsten bedroht zu sein, die sich vor allem auf Grund ihrer privilegierten Situation als politische Subjekte verstehen, ihren Lebenszusammenhang analytisch reflektieren und sich sozial engagieren können. Sie erleben sich und ihre Umwelt als von Widersprüchen betroffen und an ihnen leidend und beziehen hieraus ihre Motivation, zu deren Aufklärung und Aufhebung beizutragen<sup>17</sup>.

Vereinfachungen, Patentrezepten und naiv-utopischen Perspektiven abzusa-gen, die Beschränktheit des Möglichen zu erkennen und gleichwohl nicht zu resignieren, sich nicht auf privatistische Neigungen zurückzuziehen ist sozusagen das negativ formulierte Programm – und es ist bezeichnend, daß es sich nicht ebensogut positiv ausdrücken läßt.

Ein Schritt zu einem treffenderen Realitätsbezug ist der schonungslosere, d. h. auch offenere und kritischere Umgang zwischen Jugendlichen und Erwachsenen, der – so paradox es scheinen mag – dadurch auch menschlicher wird. Für Erwachsene liegt ein Ausdruck dieser Menschlichkeit im Eingeständnis der eigenen Schwächen, der Unsicherheit in Erziehungsfragen, der Unwissenheit in vielen Sachfragen, der Befangenheit bei der Diskussion tabuisierter Themen, der Vorbelastung durch die eigene persönliche Geschichte. Noch immer dominiert selbst unter Pädagogen die Meinung, man solle sich Fehler nicht anmerken lassen, um dadurch seine Autorität zu wahren. Dabei wird sowohl

die Sensibilität von Jugendlichen verkannt, zwischen Sein und Schein zu unterscheiden, als auch ihre Rigorosität unterschätzt, mit der sie auf der Einlösung von pädagogischen Ansprüchen beharren und deren Mißachtung sie auf eine besondere Weise (z. B. moralische Ächtung, Rückzug, Aggression) sanktionieren.

### 8.3 Ich-starke Schüler als Bedrohung des Lehrers

Schüler:

... erst mal will ich gar nicht Lehrer werden, weil ich den Beruf abscheulich finde. Gerade deswegen, weil du eben einfach so zum Pauker irgendwie hingetrimmt wirst. Das siehst du am besten am X. Nicht Pauker; aber du siehst ganz genau, wie der langsam da richtig integriert ist in dem System.

Die vorliegenden Ergebnisse legen den Schluß nahe, daß die Institution des Gymnasiums kaum geeignet ist, die Ausbildung von Ich-Identität zu fördern. Bemerkenswert ist, daß die untersuchten Schüler mit hoher Ich-Identität zu schlechten Schulleistungen tendierten. Wenn man dieses Teilergebnis aufgrund der schmalen Untersuchungsbasis auch nur zurückhaltend interpretieren kann, so bleibt doch die Vermutung, daß an solche Schüler – u. a. ausgezeichnet durch ein hohes Selbstbewußtsein und den Mut zum Widerspruch – strengere Leistungsmaßstäbe angelegt und daß sie über die Notengebung stärker sanktioniert werden. Diese These läßt sich auch durch verschiedene Einzelaussagen der Befragten stützen.

Betrachtet man die hier unterstellten Qualifikationsmerkmale für Ich-Identität als einen erwünschten Sozialisierungseffekt, so wäre daraus eine konsequente Parteinahme für solche Maßnahmen und Reformen abzuleiten, die die Ich-Identität fördern. Dies beinhaltet nicht zwangsläufig den Preis einer Verschlechterung der schulischen Leistungen. Unabhängig von institutionellen Hemmnissen und Schranken liegt ein Grund für die scheinbare Unvereinbarkeit von hoher Ich-Identität und guten Schulleistungen im Bewußtsein und Rollenverständnis des Lehrers, das zwar institutionell geprägt, aber durch eine reflexive Distanz auch veränderbar ist. Die Fixierung auf die Dominanz und Autorität des Lehrers, wie sie – im Gegensatz etwa zu den USA – das Schulwesen der Bundesrepublik auszeichnet, verbietet es offensichtlich der Mehrzahl der Lehrer, starke, kontrovers agierende Schülerpersönlichkeiten *neben* sich zu dulden oder gar zu fördern. Noch immer sind die Notengebung<sup>18</sup>, die Erhöhung des Leistungsdrucks, die Verweigerung eines sozial-integrativen Unterrichtsstils usw. die klassischen Mittel, um einzelne Schüler oder ganze Klassen zu disziplinieren und in ihre subalterne Rolle zu verweisen.

Schulleistungen werden in Prüfungssituationen ermittelt, in denen sich das einseitige Abhängigkeitsverhältnis<sup>19</sup> zwischen Lehrer und Schüler spiegelt und

verdichtet: »Der Prüfer kann unbewußt zu sehr von der Vaterposition beeinflusst sein. Er erwartet den gehorsamen Sohn, der genau das bringt, was er sich vorstellt. Zu große Selbständigkeit des Prüflings wird als Versuch gewertet, sich über den Prüfer zu erheben; er reagiert beleidigt oder aggressiv und verweist den ›Sohn‹ in seine Schranken.« (NONNAST 1977, S. 7)

## 8.4 Entschulung der Schule

Schüler:

- »Kampfgeist«
- »Sich gut rausreden«
- »Sechs Stunden stillsitzen«

(auf die Frage: »Was hat dir die Schule vermittelt?«)

Viele Gymnasiasten in der Phase der späten Adoleszenz befinden sich in einer affektiven Mangelsituation. Der Ablösungsprozeß von der Familie ist weit fortgeschritten oder bereits vollständig vollzogen. Daneben bietet eine entemotionalisierte und auf die Funktion der Faktenvermittlung reduzierte Schule wenig affektive Befriedigungsmöglichkeiten, Orientierungshilfen und Identifikationsangebote. WELLENDORF (1973) weist darauf hin, daß mit der einseitigen kognitiven Orientierung des Schulbetriebs der Jugendliche seine Emotionalität nicht ausleben kann, damit in ein psychisches Spannungsverhältnis gerät, das er durch den Rückzug auf bereits durchlaufene Entwicklungsstadien zu lösen versucht<sup>20</sup>. Ein typisches Beispiel hierfür ist m. E. die Rolle des Klassenclowns oder die der Schülerin, die durch demonstrative Hilflosigkeit Aufmerksamkeit und Zuwendung zu gewinnen versucht.

Die wichtigsten Adoleszenzprobleme werden in den Gymnasien weitgehend ignoriert. Die Formulierung eines Schülers, die Schule sollte mehr »außerschulisch tätig werden«, meint das Aufgreifen von existentiellen Problemen im Rahmen der Schule. Hierzu gehören Konflikte mit den Eltern, Probleme der Freundschaft und Sexualität, Drogenkonsum, Arbeitsschwierigkeiten und Prüfungsangst sowie Fragen der beruflichen, moralischen und religiösen Identitätssuche. Eine Schule, die hier keine Anregung und Orientierung bietet, vergibt einen Teil ihres Erziehungsanspruchs und ihrer Wirkungsmöglichkeiten. Indem sie die Probleme, die Jugendliche bewegen und erschüttern, als schulfremde behandelt, entfremdet sie sich von den Jugendlichen selbst.

Die Institution des »Vertrauenslehrers« an Gymnasien, oft zuständig für mehrere hundert Schüler, offenbart einen grundsätzlichen Mangel: Das fehlende Vertrauen der Schüler in die Mehrzahl ihrer Lehrer. Man sehe sich verschiedene Vertrauenslehrer an. Sie zeichnen sich m. E. durch einen Grundzug aus. Sie stellen den Schüler über den Stoff; sie sind in der Lage zuzuhören;

sie ignorieren die Rollentrennung zwischen »schulisch« und »außerschulisch«, und »man kann mit ihnen reden«, wie es die Schüler auszudrücken pflegen.

Die herrschende Sprachlosigkeit zwischen Lehrern und Schülern bezüglich vieler Themen ist nicht zuletzt institutionell verankert. Der zunehmende Leistungsdruck, der auf Schülern und Lehrern gleichermaßen lastet, die hohen Klassenstärken, die scharfe Trennung der einzelnen Fächer und der oft abrupte Bruch durch den 45-Minuten-Rhythmus<sup>21</sup>, das durch die Ausbildung bedingte Selbstverständnis vieler Gymnasiallehrer als Quasi-Fachwissenschaftler, die immer engere Einbindung in Lehrpläne, Lernzielkataloge und rechtliche Normierungen tragen dazu bei, alle nicht unmittelbar vorgeschriebenen Problemkreise an den Rand zu drängen. Hinzu kommt die Kürzung bzw. Geringschätzung der Fächer, die am ehesten »außerschulische Fragen« aufgreifen könnten oder die sich von ihrem Gegenstand her einer strikten Operationalisierung tendenziell entziehen (z. B. Sozialkunde, Kunstziehung, Musik).

Der Unterricht müßte Raum geben für den *Nicht-Unterricht*, d. h. für ungeplante, aus dem Moment entstehende Gespräche, für kreativitätsfördernde, spielerische und experimentelle Momente in den einzelnen Fächern. Persönliche Kontakte im Rahmen der Schule (z. B. durch Schulfahrten, Theatergruppen, gruppendynamische Veranstaltungen) wären gezielt zu fördern, schülerzentrierte Unterrichtsformen zu bevorzugen. Wenn auch hier keine detaillierten Vorschläge gemacht werden können, so soll – in Abwandlung und Mäßigung von IVAN ILLICHs These – die notwendige Zielrichtung angegeben werden: die Entschulung der Schule.

## **Anmerkungen zu Teil II und zu den Schlußbemerkungen**

- 1 Dies gilt vor allem für die Variablen E, F, I, Q<sub>1</sub>, Q<sub>2</sub> und Q<sub>3</sub>.
- 2 Eine Zusammenfassung des Stufenmodells der moralischen Entwicklung nach KOHLBERG findet sich bei BAACKE 1976, S. 90 ff.
- 3 Von den 23 Befragten waren vierzehn männlichen und neun weiblichen Geschlechts. Die Verteilung nach den Altersstufen: 16 Jahre: 3 Vpn; 17 Jahre: 3 Vpn; 18 Jahre: 8 Vpn; 19 Jahre: 6 Vpn; 20 Jahre: 3 Vpn.
- 4 Das Tonbandgerät wurde außerhalb des Blickfeldes des Befragten postiert. Auch KRAPPMANN (1975, S. 202) bestätigt: »Der Einfluß, den das Mikrofon auf die Versuchsperson ausübt, ist gemäß der in der Forschungsliteratur berichteten Erfahrungen nach kurzer Zeit schon nicht mehr spürbar.«
- 5 Vgl. die Werte der Zeilen eQ und Q der Tabelle im Anhang.
- 6 Zunächst wurde der Gießen-Test von BECKMANN/RICHTER und das Freiburger Persönlichkeitsinventar in die engere Wahl gezogen. Beide Fragebögen überschneiden sich jedoch nur teilweise mit den hier interessierenden Variablen und ermitteln Merkmale, die im Rahmen dieser Studie nicht oder nur von untergeordneter Bedeutung waren (Gießen-Test: Dominanz, Kontrolle, Grundstimmung, Durchlässigkeit; Freiburger Persönlichkeitsinventar: Extraversion, Nervosität, Offenheit, Neurotizismus).
- 7 Ein Schüler äußerte, daß er häufig Vorschläge und Argumente der Lehrer akzeptiert.

tiere, dies jedoch unter dem Druck seiner Mitschüler nicht auszusprechen wage, um nicht als »Lehrerkind« zu gelten.

- 8 Eine Zusammenstellung von Argumenten und Gegenargumenten bietet GÖLLNER 1975, S. 11 ff.
- 9 Theoretisch müßte es unter solchen Bedingungen möglich sein, die Ich-Identität einer Vp allein durch die dialogische Situation und ohne Bezugnahme auf externe Daten (z. B. Befragung von Dritten) zu ermitteln.
- 10 Auf die Frage nach den persönlichen Lebenswünschen/Zielen nannte eine Stichprobe von 18- bis 24-jährigen Jugendlichen aus der Bundesrepublik an erster Stelle: »Wahrhaftigkeit und Liebe zwischen mir und meinen Mitmenschen« (EMNID 1973).
- 11 Nach einer Untersuchung von LUTTE (1971) wählen Jugendliche mit Volksschulbildung meist einzelne von den Massenmedien angebotene Idole als Vorbild, während bereits 40 % der Jugendlichen mit qualifizierter Schulbildung von konkreten Personen abgelöste Ich-Ideale bevorzugen (vgl. S. 198).
- 12 Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch die Psychologen AMELUNG und ZAWORKA, die 241 Schüler der Oberstufen verschiedener Gymnasien in der Bundesrepublik befragt hatten. »Auf die Frage, ob sie schon »des öfteren mit Rücksicht auf eine bessere Zensur ihre wirkliche Meinung zurückgehalten« hätten, hatten 45 % mit Ja geantwortet . . .

Die Vorgabe, »Zu einer guten Note gehört auch eine Portion Nach-dem-Mund-Reden«, fanden 75 % der Schüler richtig« (SPEICHERT 1977, S. 188).

- 13 »Die gesellschaftlichen Veränderungen wirken sich als Situationsveränderungen der Erwachsenen aus: in Form affektiver Versagungen (zunehmende psychische und nervliche Belastung am Arbeitsplatz) und kognitiver Verunsicherung (Zerstörung tradierter, scheinbar selbstverständlicher Normen). Die Identitätsschwächung der beiden Elternteile bewirkt eine Veränderung der Interaktionsstrukturen in der Familie in der Richtung, daß die Erwachsenen ihre eigene psychische Stabilisierung auf Kosten anderer (hier auf Kosten des Kindes) zu betreiben versuchen. Hierin gründet die Tendenz zu einer symbiotischen Mutter-Kind-Beziehung: die »schwache« Mutter sucht in dieser Symbiose ihre eigene Stabilisierung, während der »schwache« Vater, traditionellerweise Repräsentant des Realitätsprinzips, als Besetzungs- und Identifikationsobjekt kaum noch in Betracht kommt.« (DÖPP 1978, S. 27)
- 14 Eine Studie über die Lebenswelt von Hauptschülern (Projektgruppe Jugendbüro 1977) unterscheidet zwischen einem familienzentrierten und einem jugendzentrierten Typus. Sie stellt fest, daß etwa die Hälfte der Jugendlichen, die sich negativ von der Erwachsenenkultur abgrenzen, trotz der engen Einbindung in die peer group oft Einsamkeitsgefühle hat.
- 15 »Die Tatsache der Wertprävalenz der Jugend und ihrer Empfindlichkeit gegenüber Korruption und Verletzung der internalisierten Normen und Werte ist durch empirische Untersuchungen hinreichend gesichert. Danach gefragt, welche Einschränkungen ihrer Freiheit durch die Gesellschaft ihnen die größten Probleme bereiten und am schwersten akzeptiert werden können, antworteten über 90 % der 1970 in Italien und rund 95 % der 1968 in den USA befragten Jugendlichen zwischen 17 und 25 bzw. zwischen 18 und 24 Jahren, daß es ihnen schwerfiel, untätig zuzusehen, wenn andere heuchlerisch gemeinsame Werthaltungen zwar verbal bejahen, aber in ihrem tatsächlichen Verhalten verletzen.« (KREUTZ 1974, S. 178 f.)
- 16 »Sind wechselseitig negative Sanktionen eingefahren, vor allem aber Sanktionen der Distanzierung, des Weghörens und Aus-den-Augen-Gehens, so wird die Jugendbewegung als Quelle positiver Selbst- und Weltvergewisserung desto nötiger. Das macht Jugendbewegungen auf ihren Höhepunkten so unangreifbar, so solidarisierungsfähig.« (CLAUSEN 1976, S. 137)

17 BRUMLIK (1973) integriert in seinen Identitätsbegriff die zukunftsorientierte politische Handlung:

»Den dem Interaktionismus so wichtigen Begriff der ›Identität‹ möchte ich nach diesen Überlegungen darum den Versuch nennen, weder die Gegenwart und die Zukunft um der Vergangenheit, noch diese um jener willen preiszugeben, sondern im Bewußtsein der Vergangenheit gemeinschaftlich auf ein Besseres, als es die jeweilige Gegenwart ist, hin zu handeln. Unter Handeln soll jedoch nicht nur die kommunikativ-strategische Beeinflussung anderer oder sympathische Interaktion verstanden werden, sondern mindestens ebenso sehr die instrumentell-strategische Auseinandersetzung mit einer nicht mehr kommunikativ einholbaren, geronnenen zweiten Natur, innerhalb und außerhalb der Subjekte.« (S. 126)

18 »Im Alltag der Schule dominiert das Erfolgsstreben; gute Noten und erfolgreiche Prüfungen sind der Maßstab, an dem der einzelne sich orientieren und messen muß . . . Lerninhalte sind sekundär, wichtig sind nur die Noten, von denen letztlich die berufliche Zukunft abhängt. Somit werden diese zum perfekt funktionierenden Disziplinierungsinstrument pervertiert.« (SCHMIDT-WELLENBURG 1974, S. 107)

19 »Aber gerade dies ist für pädagogische Situationen charakteristisch; daß einer der Partner, nämlich derjenige, der sich in der Rolle des ›Pädagogen‹ definiert, für sich in Anspruch nimmt, Situationen zu strukturieren, und zwar so, daß seine Chancen der Einflußnahme in der Situation größer sind als die der anderen Partner.« (MOLLENHAUER zit. nach BRUMLIK 1973, S. 135)

20 »Je stärker die Triebimpulse und Affekte der Interaktionspartner, die sie als im szenischen Arrangement der Familie bereits interpretierte in die schulischen Szenen mit einzubringen versuchen, aus dem Kommunikationsprozeß ausgeschlossen werden, desto schwerer wird es, Identität biographisch als lebensgeschichtlichen Zusammenhang zu organisieren und soziale und persönliche Identität auszubalancieren. Damit vergrößert sich die Gefahr einer Regression auf frühere Entwicklungsstufen der Identität.« (WELLENDORF 1973, S. 31)

21 »Mit einer Unerbittlichkeit ohnegleichen hält der Stundenplan und die amtlich vorgezeichnete Spur des jeweiligen Faches ihn (den Schüler, d. V.) gefangen und zwingt ihn voranzueilen, ob er will oder nicht.

Zwar gibt es Abwechslungen und Höhepunkte, Interessantes und Aufregendes, doch im ganzen ist Schule die Verkörperung von Gleichförmigkeit und Wiederholung, von vorprogrammiertem Ablauf und Zeitplanungen. Täglich dasselbe Klingeln zur selben Minute, täglich derselbe Lehrer mit denselben Absichten, täglich dieselben Verhaltensabläufe . . .« (SCHULZ-HAGELEIT 1976, S. 15)

Untersuchungsvariablen und ihre Ausprägungen\*

		Code für die Auswertung			
A	Geschlecht	männlich = 1	weiblich = 2	A	1 2
B	Alter	16 = 1	17 = 2 18 = 3 19 = 4 20 = 5	B	1 2 3 4 5
C	Schulerfolg	sehr gut = 1	gut = 2 durchschnittlich = 3 mäßig = 4 gering = 5	C	1 2 3 4 5
D	affektive Beziehung zur Schule	positiv = 1	neutral/ambivalent = 2 negativ = 3	D	1 2 3
E	affektive Dimension der Eltern-Kind-Beziehung	warmth = 1 versus hostility = 2 permissiveness = 3 versus restrictiveness = 4 calm-detachment = 5 versus anxious-emotional involvement = 6 consistent discipline = 7 versus inconsistent discipline = 8		E	1 2 3 4 5 6 7 8
F	Erziehungsstil der Eltern	laisser-faire = 1	demokratisch = 2 autoritativ/autoritär = 3	F	1 2 3
G	soziales Engagement	hoch = 1	teilweise vorhanden = 2 nicht vorhanden = 3	G	1 2 3
H	Konformitätsneigung	ausgeprägt = 1	durchschnittlich = 2 gering/Nonkonformismus = 3	H	1 2 3
I	Moralstufe	prae-konventionell Stufe 1	konventionell Stufe 2 Stufe 3 Stufe 4 Stufe 5 Stufe 6	I	1 2 3 4 5 6
K	neurotische Struktur	schizoid = 1	depressiv = 2 zwanghaft = 3 hysterisch = 4	K	1 2 3 4
L	Krisenintensität	unscheinbar = 1	schwach = 2 heftig = 3 Adoleszenzstörung = 4	L	1 2 3 4
Q <sub>1</sub>	Ambiguitätstoleranz	hoch = 1	durchschnittlich = 2 gering = 3	Q <sub>1</sub>	1 2 3
Q <sub>2</sub>	soziale Kompetenz	hoch = 1	durchschnittlich = 2 gering = 3	Q <sub>2</sub>	1 2 3
Q <sub>3</sub>	locus of control	intern = 1	neutral/ambivalent = 2 extern = 3	Q <sub>3</sub>	1 2 3
Q <sub>4</sub>	Selbstsicherheit/Selbstvertrauen	sehr selbstsicher = 1	selbstsicher = 2 wenig selbstsicher = 3	Q <sub>4</sub>	1 2 3 4
Q <sub>5</sub>	realist. Selbstbild	hoch = 1	durchschnittlich = 2 gering = 3	Q <sub>5</sub>	1 2 3
Q <sub>6</sub>	realist. Zielprojektion	hoch = 1	durchschnittlich = 2 gering = 3	Q <sub>6</sub>	1 2 3
eQ	empathisch ermittelte Ich-Identität	hoch = 1	durchschnittlich = 2 gering = 3 Id. diffusion = 4	eQ	1 2 3 4
Q	Ich-Identität	hoch = 1	durchschnittlich = 2 gering = 3 Id. diffusion = 4	Q	1 2 3 4

\*Zuordnungen durch Interviewer (ratings) bzw. Selbsteinschätzung

## Angaben zur Person

If. Nr.	Alter	Ge- schlecht	Beruf des Vaters und der Mutter	eigenes Berufsziel
1	19	w	(Bankdirektor)*/ Krankenschwester	Jurist
2	18	m	(Schauspieler)/Arzthelferin	Psychiater
3	18	m	öffentl. Dienst/Hausfrau	Ingenieur
4	20	m	Beamter/Hausfrau	Verwaltungstätigkeit
5	17	w	Kaufmann/Hausfrau	mediz.-technische Assistentin
6	19	m	Architekt/Hausfrau	Architekt
7	18	m	Wissenschaftler/Hausfrau	Naturwissenschaftler
8	18	m	Offizier/Hausfrau	keine Angabe
9	19	m	Angestellter/Hausfrau	Architekt
10	20	m	Kaufmann/Kauffrau	Industriekaufmann
11	17	m	Industriekaufmann/ Bibliothekarin	keine Angabe
12	18	w	Industriekaufmann/ Bibliothekarin	Kostümbildnerin oder Restaurator
13	16	w	Industriekaufmann/ Bibliothekarin	künstlerischer Beruf
14	20	m	Ingenieur/Hausfrau	Stewardess
15	18	m	Metzger/Hausfrau	keine Angabe
16	19	m	Gastwirt/Gastwirtin	Jurist
17	17	m	Manager/Hausfrau	Journalist
18	16	w	-/Zoologin	keine Angabe
19	16	w	Ingenieur/Sekretärin	Agrarwirtschaft
20	19	m	Kaufmann/Hausfrau	Industriedesigner
21	19	w	Arzt/Hausfrau	keine Angabe
22	18	w	Chemiker/Hausfrau	Buchhändler
23	18	m	(Rechtsanwalt)/Lehrerin	Geisteswissenschaftler

\*Eine eingeklammerte Berufsangabe bedeutet, daß der betreffende Elternteil von der Familie getrennt lebt oder gestorben ist.

## Fragenkatalog zum offenen Interview

Nr.	Impulsfrage	Zusatzfragen Beispiele
<i>Problembereich 1: Elternhaus</i>		
1	In welchen Bereichen fühlst Du Dich durch Deine Eltern eingeschränkt?	Rauchen, Besuch, Freund(-in), Berufswahl
2	Wie beurteilst Du diese Einschränkungen?	unnötig, eng?
3	Würdest Du gerne außerhalb des Elternhauses wohnen?	warum, mit wem?

- |    |  |  |
|----|--|--|
| 4  | Kennst Du andere Erwachsene, die Du lieber als Elternteil gehabt hättest?        | warum, was machen diese anders?                  |
| 5  | Wie beurteilst Du den Erziehungsstil Deiner Eltern?                              | liberal-demokratisch, autoritär, laissier-faire? |
| 6  | Wie bestrafen Dich Deine Eltern?   | Art, Gerechtigkeit                               |
| 7  | Welche Strafe trifft Dich am meisten?  |  |
| 8  | Würdest Du an Stelle Deiner Eltern etwas grundsätzlich anders machen?            | was?   |
| 9  | Was ist im Leben Deiner Eltern besonders wichtig?                                | die Kinder, Beruf, Reisen                        |
| 10 | Gibt es Dinge, die Du Deinen Eltern nie sagen könntest?                          | warum nicht?                                     |
| 11 | Kannst Du mit anderen Erwachsenen über solche Fragen sprechen?                   | mit wem?   |
| 12 | Hattest Du in den letzten Jahren tiefgreifende Konflikte mit Deinen Eltern?      | Ursache, Anlaß                                   |
| 13 | Wie wurden sie ausgetragen?  |  |
| 14 | Hat sich Dein Verhältnis zu Deinen Eltern in den letzten Jahren stark gewandelt? | Richtung, durch welche Ereignisse?               |
| 15 | Gibt es Bereiche, in denen Du Dich Deinen Eltern als gleichwertig fühlst?        | Politik  |
| 16 | Gibt es Bereiche, wo Dich Deine Eltern als gleichwertig behandeln?               | welche?  |
| 17 | Mußtest Du dies erst erkämpfen oder kam das von selbst?                          |  |
| 18 | Vermißt Du Deine Eltern, wenn Du längere Zeit von zuhause weg bist?              |  |
| 19 | Mit welchem Verhaltensweisen regst Du Deine Eltern am meisten auf?               | überempfindlich?                                 |
| 20 | Wie reagieren Deine Eltern auf Deine schulischen Leistungen?                     |  |

*Problembereich 2: Schule*

- |    |   |   |
|----|---|---|
| 21 | Bist Du mit Deinem bisherigen Schulerfolg zufrieden?  |   |
| 22 | Wolltest Du schon einmal aus der Schule austreten?  | warum, was hat Dich abgehalten?                     |
| 23 | Hast Du versucht, die Schule als ganzes, ein bestimmtes Fach oder einen bestimmten Lehrer zu boykottieren oder zu sabotieren? | Anlaß, Form?  |
| 24 | Unter welchen Umständen würdest Du dies jetzt tun?  |   |
| 25 | Hast Du Dich im schulischen Bereich engagiert?  | Klassensprecher, SMV, immer noch, warum nicht mehr? |

- |    |   |   |
|----|---|---|
| 26 | Wenn Du an die Schule insgesamt denkst, welche Gefühle und Assoziationen hast Du dann?                                | Gleichgültigkeit, Freu(n)de, Arbeit, Unbehagen                      |
| 27 | Was, außer reinem Wissensstoff, hast Du an der Schule gelernt?  |   |
| 28 | Was sollte Dich die Schule neben dem Wissensstoff lehren?   |   |
| 29 | Angenommen, die Schule böte mehr Freiheiten, würdest Du diese vermutlich mißbrauchen?                                 | die anderen Schüler?  |
| 30 | Würdest Du nach dem Abitur ein Jahr länger an der Schule bleiben, wenn Du bestimmte Bedingungen stellen könntest?     | wenn Du keinen Arbeits- und Studienplatz bekommst?                  |
| 31 | Hat sich in den letzten Jahren Dein Verhältnis zur Schule verbessert oder verschlechtert?                             | Klassengemeinschaft, Noten, Lehrer                                  |
| 32 | Glaubst Du, daß Du bei entsprechendem Arbeits-einsatz zu den Besten der Klasse gehören könntest?                      |   |
| 33 | Ist es Dir egal, wenn Du in der Schule unangenehm auffällst?  | allgemein, in der Klasse, solange es Deine Noten nicht beeinflusst? |
| 34 | Unterläßt Du es manchmal, Dinge zu tun oder zu sagen, die eigentlich richtig wären, weil das Deine Noten beeinflusst? | was?<br>Was hindert Dich?   |
| 35 | Gibt es etwas in der Schule, was Dich unsicher macht oder Dir Angst macht?  |   |
| 36 | Fühlst Du Dich manchmal durch die Schule überbeansprucht?   | Arbeitszeit, Leistungsdruck   |
| 37 | Glaubst Du, daß die Schüler die Struktur der Schule beeinflussen können?  | in welchen Bereichen, wie?  |
| 38 | Welche Eigenschaften würdest Du von Dir selbst fordern, um ein guter Lehrer zu sein?                                  | Reihenfolge!<br>Unterscheide: von Dir und allgemein                 |
| 39 | Glaubst Du, daß Du die einzelnen Klassen und das Abitur ohne Probleme schaffen wirst?                                 |   |
| 40 | Spielst Du manchmal in der Schule eine Rolle, die Dir eigentlich fremd ist?   | welche? warum?  |
| 41 | Fühlst Du Dich von der Mehrzahl Deiner Klassenkameraden verstanden?   | Wie wichtig ist das für Dich?                                       |

*Problembereich 3: Sinnfragen*

- |    |   |                         |
|----|---|-------------------------|
| 42 | Willst Du einmal gerne in einer Wohngemeinschaft leben?                           | Bedingungen?<br>Gründe? |
| 43 | Glaubst Du, daß Du für ein Zusammenleben in einer Wohngemeinschaft geeignet bist? | warum nicht?            |

- 44 Wenn ein guter Freund von Dir Selbstmord begehen möchte, würdest Du versuchen, ihn davon abzuhalten? mit welchen Argumenten?
- 45 Hast Du selbst schon einmal an Selbstmord gedacht? bei welcher Gelegenheit, was hat Dich abgehalten?
- 46 Würdest Du Dich als religiös bezeichnen? Glaubst Du an Gott? . . . an ein Leben nach dem Tod?
- 47 Wie beurteilst Du religiöse Bewegungen, die vor allem Jugendliche ansprechen? Jesus People, fern-östliche Religionen
- 48 Willst Du so leben, wie die meisten Erwachsenen? Was willst Du anders machen?
- 49 Wenn Du am Abend eine Tagesbilanz ziehen würdest, zu welchen Ergebnissen kämst Du im allgemeinen?
- 50 Wie würdest Du Dich selbst charakterisieren? Stärken, Schwächen
- 51 Bist Du mit Dir selbst zufrieden? mit Deinem Aussehen?
- 52 Wenn Du Kinder hättest, was würdest Du ihnen vor allem lehren wollen?
- 53 Schaust Du Dir manchmal bei irgendwelchen Tätigkeiten selbst zu, so als würdest Du über Dir schweben und Dich beobachten? bei welchen Gelegenheiten? wie fühlst Du Dich dabei?
- 54 Bei welchen Beschäftigungen kannst Du Dich und Deine Umwelt am ehesten vergessen?
- 55 Welche Eigenschaften Deiner Mitmenschen regen Dich am meisten auf? Regen sie Dich nur bei bestimmten Personen auf?
- 56 Bist Du von irgendwelchen Genußmitteln (Alkohol, Nikotin, Drogen) abhängig?
- 57 Würdest Du einen Einbruch unternehmen, wenn Du vor der Strafverfolgung absolut sicher wärest? Bedingungen
- 58 Unter welchen Bedingungen würdest Du an einer Hausbesetzung teilnehmen und dabei eine Tür aufbrechen? Würdest Du das prinzipiell nie tun?
- 59 Würdest Du Dich an einer Demonstration gegen ein Atomkraftwerk oder gegen ein landschaftszerstörendes Industrieprojekt beteiligen? Auch wenn dabei politische Gegner mitmachen? . . . die Initiatoren sind?
- 60 Hast Du schon einmal an irgendwelchen Demonstrationen teilgenommen?
- 61 Würdest Du den Wehrdienst verweigern? (für Mädchen: Angenommen es gäbe wie in manch anderen Ländern einen Wehrdienst für Frauen, würdest Du dann verweigern?) bei nein: warum gehst Du zur Bundeswehr?
- 62 Kennst Du jemanden persönlich, der für Dich ein Vorbild ist? warum?

- 63 Glaubst Du, daß Deine Persönlichkeit so weit entwickelt ist, wie es Deinem Alter entspricht? In welchen Bereichen bist Du reifer als Deine Kameraden?
- 64 Mußt Du noch irgendetwas lernen, um erwachsen zu sein?  
... um als erwachsen zu gelten? für wen?
- 65 Wenn Du die letzten Jahre überblickst, gab es da irgendwelche einschneidenden Ereignisse, wo Du Dich im ganzen oder in einer bestimmten Frage grundsätzlich gewandelt hast? welche, was hat sich verändert?
- 66 Was war für Dich das unangenehmste bzw. bedrückendste Erlebnis der letzten Jahre? dauernd, bei bestimmten Fragen, wegen des Tonbands?
- 67 Hast Du Dich während des Gesprächs unwohl gefühlt?

**Ergebnisse (Rohdaten)**

Variable	Vpn Nr.																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
A	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2	1
B	4	3	3	5	2	4	3	3	4	5	2	4	1	4-5	3	4	2	1	1	3	4	3	3
C	2	4	1	5	4	3	2	+2	3-4	5	4	2	4	4	1-2	3	5	2	4	4	3	1	2
D	3	3	2	1-	1	2-	1	1	3	1	2	+2	2	2	2	2	3	2-3	2-3	2	2	2-	3
E	27	n4	13	13	13	13	13	14	24	23	13	13	23	14	23	13	14	13	1n	13	14	24	2n
	67	67	67	57	58	58	58	57	57	68	67	67	58	57	57	58	58	57	57	68	67	68	68
F	1	1	2	2	1-2	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	1	2	2	1	2	2-	3	3
G	3	1	+3	3	2-3	2-	2	2	2	2	2	2	2	2-3	1-2	1	1	2-3	2	2-	2-	1	2
H	1-2	3	1	+2	+2	2-	1	1-	3	3	1	2	2	1-2	2	2	3	2-3	3	+2	+2	3	2-
I	5	6	5	5	5	5	4	5	6	3	4	5	5	3-4	5	5	6	6	6	5+	6	5-6	6
K	3	1	2	1	2	4	4	3	2	4	2	2	2	4	2	n	2	4	1	2	4	1	3
L	2	2-3	1-2	1	+3	2	2-3	2	3	3	2	3	2	2	3	1	2-3	2-3	2	1-	2	+3	3
Q <sub>1</sub>	+3	1	2-3	3	2	2	2	2	2-3	1	1	3	3	2	2-3	2	2	2-3	2	2	2-	2-	2-3
Q <sub>2</sub>	2	1	2	+3	+2	2	+2	2-	3	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2-	2	+2	3
Q <sub>3</sub>	1	1	2	2	2	2	2	+2	2	1	1	1	1	2	2	1-2	1	2-3	1	2-	2-	1-	1-2
Q <sub>4</sub>	2	1	3	3	+3	2	2	2-3	+3	1	2	2	3	2	2	1-2	2	3	1-2	2-	2-	2-	+3
Q <sub>5</sub>	1	1	1-2	3	1	+2	2	3	2	1	1	1	2	1-2	1-2	1	1	2	1	2-3	2	3	1-2
Q <sub>6</sub>	3	1	2-3	2	3	1	2	1-	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1-2
eQ	1-2	1-	2	2-	2	1-	2	2-	3	1	+2	2	2	2	1-2	1-2	2	3	2	2	2	2	+3
Q	1,97	1,00	2,25	2,63	2,10	1,80	1,97	2,12	2,38	1,00	1,17	1,67	2,00	1,59	1,67	1,33	1,50	2,33	1,59	2,18	2,10	1,98	2,38

Erklärungen: eQ empathisch ermittelter Wert der Ich-Identität  
 Q arithmetisches Mittel der Variablen Q<sub>1</sub>, Q<sub>2</sub>, Q<sub>3</sub>, Q<sub>4</sub>, Q<sub>5</sub> und Q<sub>6</sub>  
 1-2 Mitte zwischen Ausprägung 1 und 2 (= 1,50)  
 1- Ausprägung 1; leichte Tendenz nach 2 (= 1,20)  
 +2 Ausprägung 2; leichte Tendenz nach 1 (= 1,80)  
 n nicht beantwortbar bzw. interpretierbar

## Literatur

- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie (Band 1); Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens (Band 2). Reimbek 1973
- Ausubel, David: Das Jugendalter. Fakten-Probleme-Theorie. München <sup>3</sup>1976
- Baacke, Dieter: Die 13- bis 18jährigen. Einführung in Probleme des Jugendalters. München-Wien 1976
- Beck, Peter: Zwischen Identität und Entfremdung. Die Hochschule als Ort gestörter Kommunikation. Frankfurt a. M. 1975
- Berger, Peter L.: Auf dem Weg zu einem soziologischen Verständnis der Psychoanalyse. In: Wehler, Hans-Ulrich (Hrsg.): Soziologie und Psychoanalyse, S. 155-168. Stuttgart 1972
- Berger, Peter L./Berger, Brigitte/Kellner, Hansfried: Das Unbehagen in der Modernität. Frankfurt, New York 1975
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a. M. 1974 (zuerst 1966)
- Blancpain, Robert/Häuselmann, Erich: Zur Unrast der Jugend. Frauenfeld und Stuttgart 1974
- Blos, Peter: Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation. Stuttgart 1973
- Blücher, Viggo Graf: Die Generation der Unbefangenen. Düsseldorf-Köln 1966
- Blücher, Viggo Graf u. a.: Jugend zwischen 13 und 24. Vergleich über 20 Jahre. 1975 (Band III: »Kommentar«)
- Brumlik, Micha: Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Frankfurt a. M. 1973
- Clausen, Lars: Jugendsoziologie. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1976
- Coleman, James S.: The adolescent society. New York 1961
- Dahrendorf, Ralf: Homo Sociologicus. Köln-Opladen <sup>5</sup>1964 (zuerst 1958)
- Döbert, Rainer/Nunner-Winkler, Gertrud: Konflikt- und Rückzugspotentiale in spätkapitalistischen Gesellschaften. In: ZfS 4/1973 S. 301-325
- Döbert, Rainer/Nunner-Winkler, Gertrud: Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Frankfurt a. M. 1975
- Dollard, John u. a.: Frustration und Aggression. Weinheim-Berlin-Basel 1971
- Döpp, Hans-Jürgen: Narziß: Oder ein neuer Sozialisationstypus? In: päd. extra 1/1978, S. 24-33
- Elkin, Frederick/Westley, William: Der Mythos von der Teilkultur der Jugendlichen. In: Friedeburg, Ludwig v. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln-Berlin 1969, S. 99-106
- EMNID: The International Youth Survey. 1973
- Erikson, Erik: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M. <sup>3</sup>1976
- Erikson, Erik: Einsicht und Verantwortung. Die Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse. Frankfurt a. M. 1971
- Flitner, Andreas: Soziologische Jugendforschung. Darstellung und Kritik aus pädagogischer Sicht. Heidelberg 1963
- Freud, Anna: Das Ich und die Abwehrmechanismen. London 1950 (zuerst 1936)
- Freud, Anna: Einführung in die Technik der Kinderanalyse. München 1973
- Freud, Sigmund: Abriß der Psychoanalyse. Frankfurt a. M. <sup>21</sup>1972
- Glasser, William: Identität und Gesellschaft. Weinheim und Basel 1974
- Göllner, Rolf: Psychodiagnostische Tests. Göttingen 1975
- Gottschalch, Wilfried u. a.: Sozialisationsforschung. Materialien, Probleme, Kritik. Frankfurt a. M. 1971

- Griese, Hartmut: Sozialwissenschaftliche Jugendtheorien. Eine Einführung. Weinheim-Basel 1977
- Habermas, Jürgen: Thesen zur Theorie der Sozialisation, Raubdruck 1968 (abgedruckt in: ders.: Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze. Frankfurt a. M. 1973, S. 118–194)
- Habermas, Jürgen: Notizen zum Begriff der Rollenkompetenz. In: ders.: Kultur und Kritik. Frankfurt a. M. 1973 a
- Habermas, Jürgen: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt a. M. 1973 b
- Habermas, Jürgen: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt a. M. 1976
- Hall, Stanley: Adolescence. 2 Bände. New York 1916 (zuerst 1904)
- Haugg, Frigga: Kritik der Rollentheorie und ihrer Anwendung in der bürgerlichen deutschen Soziologie. Frankfurt a. M. 1972
- Hollstein, Walter: Der Hedonismus in den »Subkulturen«. In: Frankfurter Hefte, Sonderheft Jugend 1975, S. 97–105
- Institut für Jugendforschung (IJF): Die Einstellung der jungen Generation zum Unternehmer in seinem wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Umfeld (Studie im Auftrag des Jugendwerks der Deutschen Shell 1974)
- Jouhy, Ernst/Seehausen, Harald: Die Rebellion der Jugend. Autorität und Identifikation im heutigen Bildungsprozeß. In: betrifft: erziehung 10/1972, S. 25–36
- Kmieciak, Peter: Wertstrukturen und Wertwandel in der Bundesrepublik Deutschland. Göttingen 1976
- Kohlberg, Lawrence: Moral development and the education of adolescents. In: Evans, E. D.: Adolescents. Readings in behaviour and development, Illinois 1970
- Krappmann, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1975
- Krech, David/Crutchfield, Richard: Grundlagen der Psychologie. 2 Bände. Weinheim u. a. 1971
- Kreutz, Henrik: Soziologie der Jugend. München 1974
- Lefcourt, Herbert M.: Internal versus external control of reinforcement: A review. In: Evans, E. D. (Hrsg.): Adolescents. Readings in behaviour and development. Illinois 1970
- Lewin, Kurt: Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim 1953
- Levita, David de: Der Begriff der Identität. Frankfurt a. M. 1971
- Lidz, Theodore: Das menschliche Leben. Die Persönlichkeitsentwicklung im Lebenszyklus. Frankfurt a. M. 1970
- Linton, Ralf: The study of man. New York 1936
- Luhmann, Niklas: Soziologie des politischen Systems. In: ders.: Soziologische Aufklärung. Opladen 1972, S. 154–177
- Lutte, Gerard: Le moi idéal de l'adolescent. Bruxelles 1971
- McCandless, B. R.: Children and development. New York 1967
- Muuss, Rolf: Adoleszenz. Eine Einführung in die Theorien zur Psychologie des Jugendalters. Stuttgart 1971
- Neidhard, Friedhelm u. a.: Jugend im Spektrum der Wissenschaften. Beiträge zur Theorie des Jugendalters. München 1972
- Nonnast, Siegfried: Prüfungsangst und Prüfungsneurose. Unveröffentlichtes Manuskript. München 1977
- Projektgruppe Jugendbüro: Subkultur und Familie als Orientierungsmuster – Zur Lebenswelt von Hauptschülern. München 1977
- Richter, Horst E.: Psychoanalytische Beiträge zur Familienerziehung. In: betrifft: erziehung, Jan. 1972, S. 27–35
- Riemann, Fritz: Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie. München/Basel 1977

- Röhrs, Herrmann (Hrsg.): Die Jugendfrage – eine erzieherische Aufgabe. Frankfurt 1965
- Rose, Arnold M.: Systematische Zusammenfassung der Theorie der symbolischen Interaktion. In: Hartmann, Heinz (Hrsg.): Moderne amerikanische Soziologie. Stuttgart 1967, S. 264–282
- Rotter, Julian: External control and internal control. In: Psychology today, June 1971, S. 37–42
- Rosenmayr, Leopold: Jugend als Faktor sozialen Wandels. In: Neidhard, Friedhelm u. a.: Jugend im Spektrum der Wissenschaften. München 1970
- Schelsky, Hans: Die skeptische Generation. Eine Soziologie der Jugend. Düsseldorf und Köln 1963 (zuerst 1957)
- Schiefele, Hans/Krapp, A.: Studienhefte zur Erziehungswissenschaft, Teil 1: Grundzüge einer empirisch-pädagogischen Begabungslehre. München 1973
- Schiffer, Jürg: Zentrale Probleme der Jugendsoziologie. Bern und Stuttgart 1977
- Schmidt-Wellenburg, Angelika: Gymnasiasten im Konfliktfeld Schule. München 1974
- Schulz-Hageleit, Peter: Angst in der Schule. Ein Essay. In: Beilage zur Wochenzeitung das parlament B 51/76, S. 15–23
- Schurjan, Walter/Horst, Karl W.: Krise der Jugend oder Krise der Forschung? In: Psychologie Heute, März 1977, S. 27–33
- Speichert, Horst: Schulangst. Das Eltern-Schüler-Trauma. Ursachen und Auswege. Reinbek bei Hamburg 1977
- Tenbruck, Friedrich H.: Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven. Freiburg i. B. 1962
- Ulich, Klaus: Sozialisation in der Schule. Elemente einer sozialpsychologischen Theorie. München 1976
- Watzlawick, Paul u. a.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern/Stuttgart/Wien 1969
- Wehler, Hans-Ulrich (Hrsg.): Soziologie und Psychoanalyse. Stuttgart u. a. 1972
- Weidenmann, Bernd: Lehrerangst. Ein Versuch, Emotionen aus der Tätigkeit zu begreifen. München 1978
- Weinstein, Fred/Platt, Gerald: Psychoanalytische Soziologie. München 1975
- Wellendorf, Franz: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim und Basel 1975
- Wellendorf, Franz: Schule und Identität. Thesen zur schulischen Sozialisation. In: be-trifft: erziehung 5/1973, S. 26–32
- Willms, Bernhard: Rolle-Funktion-Institution. Zur politiktheoretischen Kritik soziologischer Kategorien. Düsseldorf 1971