

**Schriftenreihe Bachelor- und Masterthesen der
Berner Fachhochschule - Soziale Arbeit**

**Thea Beck
Corinne Hofstetter**

Biographie in der Sackgasse

Stagnierende Lebensläufe Junger Erwachsener

Bachelorthesis der Berner Fachhochschule - Soziale Arbeit. Juni 2011

Sozialwissenschaftlicher Fachverlag «Edition Soziothek». Die «Edition Soziothek» ist ein Non-Profit-Unternehmen des Vereins Bildungsstätte für Soziale Arbeit Bern. Der Verein ist verantwortlich für alle verlegerischen Aktivitäten.

**Schriftenreihe Bachelor- und Masterthesen der
Berner Fachhochschule – Soziale Arbeit**

In dieser Schriftenreihe werden Bachelor- und Masterthesen von Studierenden der Berner Fachhochschule – Soziale Arbeit publiziert, die dem Prädikat „sehr gut“ oder „hervorragend“ beurteilt und vom Ressort Diplomarbeit der Berner Fachhochschule – Soziale Arbeit zur Publikation empfohlen wurden.

Thea Beck, Corinne Hofstetter: Biographie in der Sackgasse. Stagnierende Lebensläufe Junger Erwachsener

© 2011 «Edition Soziothek» Bern
ISBN 978-3-03796-402-6

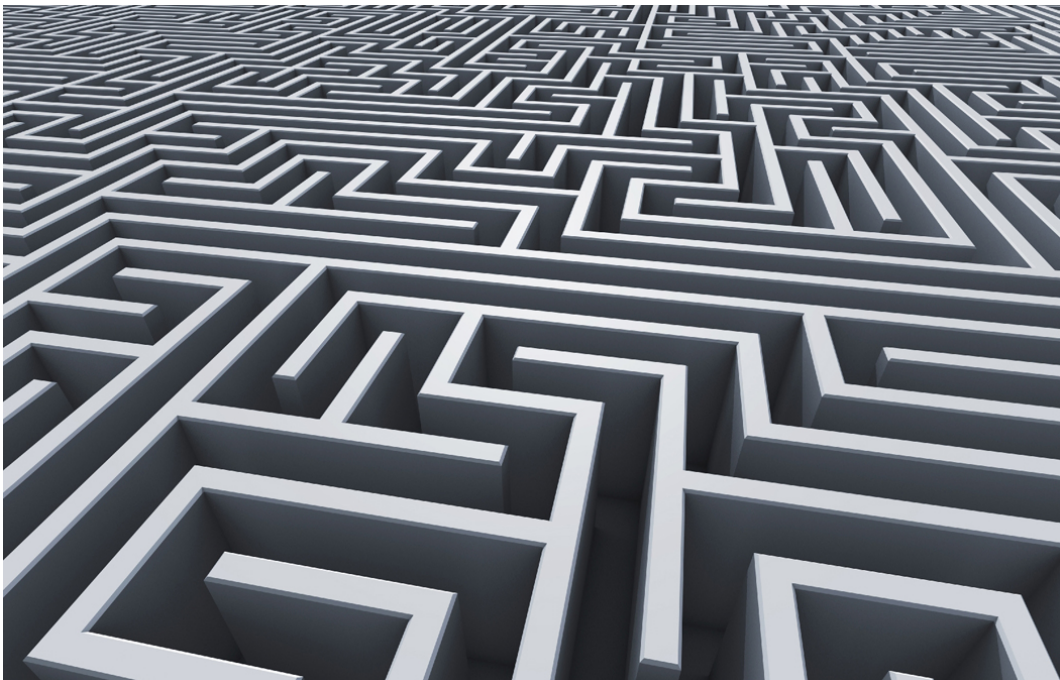
Verlag Edition Soziothek
c/o Verein Bildungsstätte für Soziale Arbeit Bern
Hallerstrasse 10
3012 Bern
www.soziothek.ch

Jede Art der Vervielfältigung ohne Genehmigung des Verlags ist unzulässig.

Thea Beck
Corinne Hofstetter

BIOGRAPHIE IN DER SACKGASSE

Stagnierende Lebensläufe Junger Erwachsener



Bachelor-Thesis zum Erwerb
des Bachelor-Diploms

Berner Fachhochschule
Fachbereich Soziale Arbeit

Abbildung Titelseite, gefunden am 2. April 2011 unter:
<http://worldofwork.biz/hiringgame/>.

BIOGRAPHIE IN DER SACKGASSE

Stagnierende Lebensläufe Junger Erwachsener

Bachelor-Thesis zum Erwerb
des Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit

Berner Fachhochschule
Fachbereich Soziale Arbeit

Vorgelegt von

Thea Beck
Corinne Hofstetter

Bern, Juni 2011

Gutachter: Prof. Dr. Salvatore Cruceli

Abstract

Zahlreiche junge Menschen, von denen verlangt wird, dass sie ihren Platz in der Gesellschaft einnehmen, schaffen diesen Schritt selbst nach mehreren professionell vermittelten Interventionen nicht. Wir sprechen in dieser Arbeit von einem stagnierenden Lebenslauf, wenn die betroffene Person sich in einer solchen Situation befindet und von sich selbst sagt „Ich komm nicht vom Fleck!“.

Was wir jedoch in unserem Berufsalltag in der gesetzlichen Sozialarbeit bisher erlebt haben, ist, dass nicht selten vorschnelle und einseitige Zuschreibungen im Bezug zum Klienten gemacht werden. Vielmals beobachten wir zudem, dass das Individuum in Interventionsprozessen vernachlässigt wird. Die vorliegende Arbeit betrachtet diesen Zustand im Zusammenhang mit Stagnierung kritisch und geht der Frage nach, welches mögliche Faktoren für stagnierende Lebensläufe von jungen Erwachsenen sind. Wir gehen von der Annahme aus, dass junge Erwachsene sich verstärkt mit dem Spannungsverhältnis zwischen der Integration in die Gesellschaft und eigenen Interessen auseinandersetzen müssen und schliessen nicht aus, dass diese Passungsarbeit auch scheitern kann. Zur Bearbeitung der gesellschaftlichen sowie der individuellen Perspektive setzen wir uns mit den theoretischen Aspekten Sozialisationsprozesse und Identitätsentwicklung auseinander.

Aus diesen Überlegungen geht unsere Hypothese hervor, dass Schwierigkeiten in der Identitätsentwicklung und in Sozialisationsprozessen wichtige Faktoren für das Entstehen von stagnierenden Lebensläufen sind. Das erarbeitete theoretische Wissen schafft eine Grundlage für die empirische Auseinandersetzung mit dem Thema.

Diese besteht aus einem ausführlichen narrativen Interview mit einem jungen Erwachsenen, welches schliesslich anhand einer tiefenhermeneutischen Analyse auf Faktoren für Stagnierungen untersucht wird. Unsere Annahme ist, dass in Bezug auf unsere Fragestellung zwingend auch unbewusste Inhalte zu erschliessen sind. Durch die Bearbeitung eines Einzelfalls ist es nur bedingt möglich, allgemein gültige Schlussfolgerungen zu formulieren. Die Analyse des narrativen Interviews ergibt jedoch, dass in der Biografie des jungen Erwachsenen zahlreiche Ambivalenzen und latente Inhalte vorhanden sind, welche seine Handlungsfähigkeit einschränken. Dieser Umstand verweist auf eine Stagnierung.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Der Begriff der Jugend und jungen Erwachsenen	4
2.1	Differenzierung der Jugendphase	4
3	Der Begriff der Stagnierung	8
4	Identitätsentwicklung	9
4.1	Der Identitätsbegriff in der Antike	9
4.2	Identität als erfolgreich bearbeitete Entwicklungsaufgaben nach Havighurst .	10
4.2.1	Kritische Würdigung des Ansatzes von Havighurst	11
4.3	Identität als Projekt der Adoleszenz nach Erikson	12
4.3.1	Kritische Würdigung des Ansatzes von Erikson	16
4.4	Identität als alltägliche Identitätsarbeit nach Keupp	17
4.4.1	Wandel von der Moderne zur Spätmoderne und Auswirkungen auf Identität	17
4.4.2	Die Patchwork-Identität	20
4.4.3	Der Ansatz der alltäglichen Identitätsarbeit	20
5	Sozialisationsprozesse	39
5.1	Der Begriff Sozialisation	39
5.1.1	Sozialisation im historischen Kontext	39
5.1.2	Definition Sozialisation	40
5.1.3	Ebenen des Sozialisationsprozesses	41
5.1.4	Phasen des Sozialisationsprozesses	43
5.2	Mead und der Symbolische Interaktionismus	44
5.2.1	Die wissenschaftlichen Einflüsse von Mead	44
5.2.2	Signifikante Symbole	45
5.2.3	Identität	46
5.2.4	Rolle und Interaktion	48
5.2.5	Der symbolische Interaktionismus	49
5.3	Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts	50
5.3.1	Theoriediskussion	51
5.4	Sozialisierungstheorie nach Habermas	51
5.4.1	Einleitung	51
5.4.2	Die kommunikative Kompetenz	52
5.4.3	Die Entwicklung des moralischen Urteils	55
5.4.4	Entwicklungskrisen	57
5.4.5	Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus	59
6	Empirischer Teil	63
6.1	Ausführungen zum empirischen Teil	63
6.1.1	Das narrative Interview	63
6.1.2	Die tiefenhermeneutische Analyse, angelehnt an A. Lorenzer und C. Vogel	67

6.1.3	Ablauf des narrativen Interviews	70
6.2	Analyse und Interpretation des narrativen Interviews	72
6.2.1	Themenfeld Vater	72
6.2.2	Themenfeld Mutter	75
6.2.3	Themenfeld Gewalt und Aggression	79
6.2.4	Themengebiet Aktivität - Passivität	83
6.2.5	Themenfeld Enttäuschungen	89
6.2.6	Zusammenfassende Erkenntnisse	92
7	Schlussfolgerung	96
	Literaturverzeichnis	100
A	Anhang	103
A.1	Transkriptionszeichen und Angaben	103
A.2	Transkription narratives Interview Herr I.	104
A.2.1	Transkription (Zeit: 00:00:00)	104
A.2.2	Transkription (Zeit: 00:20:15)	107
A.2.3	Transkription (Zeit: 00:45:28)	109
A.2.4	Transkription (Zeit: 00:58:51)	110
A.2.5	Transkription (Zeit: 01:37:57)	111
A.2.6	Transkription (Zeit: 01:46:00)	113
A.2.7	Transkription (Zeit: 02:19:04)	115
A.2.8	Transkription (Zeit: 02:24:00)	117

Abbildungsverzeichnis

1	Konstruktionen der Identitätsarbeit, welche die Basis der Handlungsfähigkeit darstellen (Keupp, 2008, S. 218)	32
2	Anerkennungsformen nach Honneth (1992; zitiert nach Keupp, 2008, S. 235f.)	35
3	Struktur der Sozialisationsbedingungen (Tillmann, 2010, S. 23)	42
4	Kognitive Entwicklung, moralisches Urteil und kommunikative Kompetenz nach Habermas (Tillmann, 2010, S. 290)	59

1 Einleitung

Personen, welche im Bereich der Sozialen Arbeit tätig sind, werden mit grosser Wahrscheinlichkeit einmal mit einer ähnlichen Situation wie der folgenden konfrontiert sein: Man arbeitet mit einem Klienten¹ zusammen, entwirft Lösungsansätze, plant Interventionen, setzt diese um. Natürlich geschieht dies alles unter Einbezug der Interessen des Klienten. Trotz allem scheitert die Intervention und man fragt sich wieso. Im Gespräch mit dem Klienten, in Interventionen, Supervisionen und nach Absprache mit Fachleuten werden Erklärungen gesucht. Aus den gewonnen Erkenntnissen heraus wird nun eine neue, noch besser auf den Klienten zugeschnittene Intervention geplant. Schwierig wird es dann, wenn sich Interventionsabbrüche wiederholen, ohne dass Fortschritte für den Klienten sowie den Sozialarbeiter ersichtlich sind. Dies wirft Fragen auf. Sind solche Interventionen überhaupt sinnvoll? Wo liegen die Fehler? Oder in welchen Bereichen sind die Gründe für das Scheitern der Intervention zu suchen? Liegt es am Sozialarbeiter, am Klienten, den institutionellen Rahmenbedingungen, oder gar am gesellschaftlichen wie auch staatlichen Gesamtsystem? All jene Fragen können wir an dieser Stelle noch nicht beantworten. Was wir jedoch in unserem Berufsalltag in der gesetzlichen Sozialarbeit bisher erlebt haben, ist, dass häufig vorschnelle und einseitige Zuschreibungen gemacht werden, leider oftmals im Bezug zum Klienten. Zudem beobachten wir auch, dass vielmals der Fokus in Interventionsprozessen zu wenig auf dem Individuum liegt, sicherlich auch, weil die Fallbelastung und der Ergebnisdruck zu hoch sind. In der Zusammenarbeit wird aus unserer Sicht zu wenig beobachtet und analysiert und zu schnell interveniert. Unsere Annahme ist, dass die Intervention nicht ohne genaue Beobachtung und Analyse des Individuums in seinem Kontext geplant werden darf.

In der heutigen Gesellschaft eröffnen sich für den einzelnen Menschen immer mehr Möglichkeiten und Handlungsoptionen. Diese Angebotsvielfalt stellt das Individuum vor grosse Herausforderungen, die jedoch unter Umständen zu Überforderungen werden können. Die individuelle und pluralisierte Gesellschaft weist viele Umbrüche und Veränderungen auf. Diese Umbrüche können „höchst ambivalente Prozesse darstellen, in denen sich der Abschied von eingelebten und vertrauten Lösungen sowie die Hoffnung auf neue Potentiale und Chancen mischen“ (Keupp, 2008, S. 34).

Die Lebensphase der jungen Erwachsenen, welche nach unserer Definition die Verlängerung der Jugendphase darstellt (vgl. Kap. 2.1), ist durch die beschriebenen Aspekte der heutigen Gesellschaft besonders betroffen. Die Jugendphase ist bereits eine Zeit der Infragestellung der vorhandenen Normen und einer Neuorientierung an sich. Diese Herausforderung bedarf in einer pluralisierten Gesellschaft vieler Ressourcen. Gleichzeitig wird von den jungen Erwachsenen erwartet, dass sie ihren Platz in der Gesellschaft einnehmen, und ihre Rolle als Garanten für eine sichere Zukunft erfüllen. Aufgrund der wirtschaftlichen Realität ist es nicht wenigen Jugendlichen erschwert, diesen Weg zur Integration in die Gesellschaft bewältigen zu können.

¹In dieser Arbeit beziehen männliche Bezeichnungen weibliche mit ein.

Wir haben im anfangs beschriebenen Beispiel geschildert, wie zahlreiche Interventionen aufeinanderfolgen, ohne dass eine Weiterentwicklung des Klienten und seiner Situation aus dessen eigener Sicht, sowie der des Sozialarbeiters zu erkennen wäre. Solche Lebenslagen beschreiben wir in unserer Arbeit als stagnierende Lebensläufe.

Angeknüpft an die Problemstellung bei Interventionen, wie wir sie im obigen Beispiel beschrieben haben, entsteht im Kontext der aufgezeigten gesellschaftlichen Entwicklungen, gerade im Bezug zu jungen Erwachsenen, die folgende Fragestellung:

Welches sind mögliche Faktoren für stagnierende Lebensläufe von jungen Erwachsenen?

Mit der bereits erwähnten Annahme, dass junge Erwachsene sich verstärkt mit dem Spannungsverhältnis zwischen der Integration in die Gesellschaft und eigenen Interessen auseinandersetzen müssen, schliessen wir nicht aus, dass diese Passungsarbeit auch scheitern kann. Dies führt uns zu unserer ersten Hypothese:

1. Stagnierende Lebensläufe von jungen Erwachsenen sind zurückzuführen auf einen Konflikt zwischen gesellschaftlichen Ansprüchen und individuellen Bedürfnissen.

Durch weitere Überlegungen wurde uns bewusst, dass die individuellen Bedürfnisse, besonders in der Jugendphase mit der Identitätsentwicklung zusammenhängen. Auf der anderen Seite erhalten gesellschaftliche Ansprüche im Sozialisationsprozess, welcher in der Jugendphase wichtige Schritte durchläuft, ein besonderes Gewicht. Dies wiederum führt uns zur zweiten Hypothese:

2. Gründe für stagnierende Lebensläufe von jungen Erwachsenen sind auf Schwierigkeiten in der Identitätsbildung und im Sozialisationsprozess zurückzuführen.

In der zweiten Hypothese richten wir den Fokus auf zwei wissenschaftliche Theoriegebiete, Identitätsbildung und Sozialisation. In der wissenschaftlichen Diskussion wird ersteres vorwiegend von der psychologischen Disziplin, das zweite von der Soziologie begrifflich und inhaltlich gefüllt. Aufgrund dieser Verortung der beiden Begriffe haben wir uns für folgenden Aufbau unseres Theorieteils entschieden.

Zunächst einmal gehen wir auf die Begriffe Jugend bzw. junge Erwachsene und Stagnierung ein, da diese aufgrund unserer Fragestellung einer Klärung bedürfen. Beginnend beim Individuum befassen wir uns mit dem Thema der Identitätsbildung, welches durch Spannungen zwischen Individuum und Gesellschaft seinen Antrieb erhält. Ohne diese Diskrepanz wäre Identitätsbildung gar nicht erst möglich. Um das Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft auch aus der Perspektive der Gesellschaft betrachten zu können, wird dem Begriff der Sozialisation nachgegangen.

Es wird ersichtlich, dass wir für unsere theoretische Auseinandersetzung zwei unterschiedliche Zugänge gewählt haben, einerseits einen psychologischen und andererseits einen soziologischen. Dies ermöglichte uns eine je eigene vertiefte Auseinandersetzung

mit einem der beiden Themen. Dabei ist zu beachten, dass die erwähnte Dynamik zwischen Individuum und Gesellschaft für beides, die Identitätsbildung und den Sozialisationsprozess, die Ausgangslage darstellt.² Das heisst die spezifischen Perspektiven überschneiden und ergänzen sich. Somit kommt das Thema Identitätsentwicklung nicht ohne eine soziologische Perspektive aus, ebenso wie das Thema Sozialisation einer psychologischen Perspektive bedarf. Die folgenden zwei Zitate zeigen dies anschaulich:

Die reflexive Sozialpsychologie, der wir uns verpflichtet fühlen, sucht ihre Themenstellungen an der Nahtstelle von Subjekt und Gesellschaft. Sie will vor allem in dynamischen gesellschaftlichen Veränderungsphasen herausfinden, wie sich Subjekte in diesen Veränderungen positionieren, sich entwerfen und Handlungsfähigkeit erlangen (Keupp, 2008, S. 9).

Sozialisation verlangt nach wissenschaftlichen Theorien, die [...] personenbezogene Aussagen über [...] Anlagen des Menschen, die Entwicklung seiner körperlichen und psychischen Konstitution, bis zur Herausbildung von Persönlichkeitsstrukturen und der Ableitung der Entwicklungsaufgaben ermöglichen. Diese theoretischen Bausteine müssen aus den psychologischen Theorien gewonnen werden. Um die umwelttheoretischen Komponenten auszufüllen, sind Aussagen über [...] Gesellschaftsstrukturen [...], sowie die Entwicklung von sozialen Rollenmustern [...] von Menschen notwendig. Hierzu muss man sich [...] soziologischer Theorien bedienen (Hurrelmann, 2006, S. 121f.).

Der Miteinbezug der jeweils anderen Disziplin schien uns für unsere Arbeit der geeignete Weg, um uns mit der komplexen inneren und äusseren Realität des Individuums auseinander zu setzen. In der theoretischen Auseinandersetzung ist es uns ein Anliegen, die zwei Perspektiven einzunehmen, um einen facettenreichen Blick auf die Problematik werfen zu können. In Hinblick auf den empirischen Teil war es unser Ziel, möglichst differenzierte theoretische Grundlagen im Bezug zum Subjekt zu erarbeiten, damit uns in der Analyse das gewonnene Wissen zu Gute kommt. Der empirische Teil der Arbeit beinhaltet ein ausführliches narratives Interview, in welchem ein junger Erwachsener uns seine Biografie schildert. Wir entschieden uns für eine tiefenhermeneutische Methode angelehnt an Lorenzer und Vogel. Unsere Annahme war, dass in Bezug auf unsere Fragestellung nach Faktoren von stagnierenden Lebensläufen bei jungen Erwachsenen zwingend auch unbewusste Inhalte zu erschliessen sind. Das Analyseverfahren zielt darauf ab, in den Transkriptionspassagen Gründe und Erklärungen für die Stagnierung zu finden, hauptsächlich durch latente Inhalte. Es geht uns in erster Linie darum, die volle Konzentration auf das Individuum zu richten, uns einzulassen und die maximale Erkenntnis aus dem Geschilderten zu gewinnen.

²Vgl. Kapitel 4 Identitätsentwicklung und Kapitel 5 Sozialisationsprozesse

2 Der Begriff der Jugend und jungen Erwachsenen

Wie in der Einleitung bereits beschrieben wurde, ist die Jugendphase in besonderer Weise den Anforderungen einer pluralisierten Gesellschaft ausgesetzt. Im Folgenden wird zuerst der Jugendbegriff geklärt, um dann eine Überleitung zum Terminus der jungen Erwachsenen zu schaffen.

Jugend ist in erster Linie ein Begriff aus der Alltagssprache. Er ist eine unscharfe Beschreibung einer Lebensphase zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenleben (Scherr, 2009, S. 17). Der Begriff deutet auf bestimmte Verhaltensmuster und Eigenschaften hin, welche bei anderen Altersgruppen in dieser Ausprägung nicht vorkommen (Ecarius et al., 2011, S. 13). Im Vergleich zur Kindheitsphase verfügen Jugendliche über kognitive, emotionale und sprachliche Kompetenzen, um über sich selbst und ihre Umwelt in komplexer Weise zu reflektieren (Hurrelmann, 1999, S. 38).

Wenn in wissenschaftlich fundierter Weise über Jugend gesprochen wird, handelt es sich um einen vieldeutigen Begriff, der zunächst noch genauer definiert werden muss. Dieser ist stets kategorisiert und innerhalb einer bestimmten Fragestellung, bzw. Disziplin eingebettet (ebd.). Für die Definition des Jugendbegriffs ist es wichtig auszuweisen, wer als Jugendlicher gelten soll und von welchen Annahmen über die besonderen Eigenschaften der Lebenssituation Jugendlicher und der Lebensphase Jugend ausgegangen wird (Scherr, 2009, S. 17).

So wird in der Psychologie die emotionale und kognitive Entwicklungsdynamik, die mit der Pubertät einhergeht, als typisch für die Jugendphase bezeichnet. Es ist eine Phase psychischer Umbrüche, innerer Unausgeglichenheit und der Suche nach Identität, die in der Regel in dieser Form auch nur in diesem Lebensabschnitt in solcher Intensität auftritt (ebd., S. 14).

Die Soziologie hingegen fokussiert sich im Wesentlichen auf die Auswirkungen der gesellschaftlichen Bedingungen für die Jugend als Lebensphase. Dem Jugendlichen eröffnen sich spezifische Rechte und Möglichkeiten. Es werden ihm jedoch auch Pflichten und Zwänge auferlegt. Als Möglichkeit sei hier der Beginn einer eigenen Lebensgestaltung als Pflicht für die Eingliederung in die Arbeitswelt genannt (ebd.).

Für die vorliegende Arbeit ist die soziologische, wie auch die psychologische Sicht auf die Jugendphase unerlässlich. Dies wurde in der Einleitung bereits dargestellt. Daher werden im Verlauf der Arbeit auch unterschiedliche Begriffe in Bezug zur Jugend herbeigezogen. An dieser Stelle verweisen wir auf die Kapitel Identitätsentwicklung und Sozialisationsprozesse, die jeweils einen separaten Theorieteil aus psychologischer und soziologischer Sicht darstellen.

2.1 Differenzierung der Jugendphase

Aus verschiedenen Gründen ist in den letzten Jahrzehnten die Verlängerung der Jugendphase in beide Richtungen für einen grossen Teil der Jugendlichen zur sozialen Realität geworden.

Zwei Gründe davon sind die biologische Vorverlagerung der Pubertät und die Verlängerung von Ausbildungszeiten (Schäfers, 1998, S. 22). Schäfers (ebd.) unterteilt die Jugendphase in drei Abschnitte:

- 13-18 Jährige: Pubertäre Phase
- 18-21 Jährige: Nachpubertäre Phase
- 21-25 Jährige (oder älter): Junge Erwachsene

Die jungen Erwachsenen werden auch als Post- Adoleszente bezeichnet. Jene Personen haben schon eine gewisse Mündigkeit erlangt, besitzen jedoch keine wirtschaftliche Grundlage.

An dieser Stelle soll auf die Vorsicht bei der Verwendung des Begriffs der jungen Erwachsenen eingegangen werden. Man könnte meinen, dass er sich durch die obige Beschreibung nach Schäfers treffend erfassen lässt. Bei genauerem Betrachten fällt einem jedoch auf, dass der Begriff des „jungen Erwachsenen“ verschieden gedeutet und mit unterschiedlichen Konnotationen versehen werden kann. Daher möchten wir folgende zwei Auffassungen dieses Terminus unterscheiden:

Die erste Auffassung lehnt sich an den Adoleszenzbegriff von Erik H. Erikson an. In seiner Entwicklungstheorie, welche in Kapitel 4.3 noch genauer erläutert wird, beschreibt Erikson die Adoleszenz als eine Zeit, welche von der Krise der Identitätsbildung gekennzeichnet ist. Dabei wird die Krise nicht als etwas Negatives gedeutet, sondern es ist ein Prozess, der durchschritten werden muss, um zu einer selbst erarbeiteten Identität, welche den Übergang ins Erwachsenenalter ermöglicht, zu gelangen (Reinders, 2003, S. 45). Freilich kann dieser Prozess auch misslingen. In diesem Fall kommt es zu einer Identitätsdiffusion (vgl. Kap. 4.2.2). Das junge Erwachsenenalter ist nun bei Erikson die späte Phase der Adoleszenz. In ihr erleben die Jugendlichen eine Zeit des psychosozialen Moratoriums. Erikson selbst beschreibt dieses Moratorium folgendermassen:

Unter einem psychosozialen Moratorium verstehen wir also einen Aufschub erwachsener Verpflichtungen oder Bindungen und doch handelt es sich nicht nur um einen Aufschub. Es ist eine Periode, die durch selektives Gewährenlassen seitens der Gesellschaft und durch provokative Verspieltheit seitens der Jugend gekennzeichnet ist. [...] Meistens fallen diese Moratorien mit Lehrzeiten und Abenteuern zusammen, die mit den Wertskalen der jeweiligen Gesellschaft übereinstimmen. Das Moratorium kann eine Zeit zum Pferdestehlen oder der Suche nach einer Vision sein, eine Zeit der „Wanderschaft“ oder der Arbeit „draussen im Westen“ oder „drüben, am anderen Ende der Welt“, eine Zeit der „verlorenen Jugend“ oder des akademischen Lebens, eine Zeit der Selbstaufopferung oder dummer Streiche – und heute ist es oft eine Zeit für Patiententum/ oder Kriminalität (Erikson, 1998, S. 161f.).

In diesem Zitat wird ersichtlich, dass das psychosoziale Moratorium, obwohl es einen Aufschub erwachsener Verpflichtungen beinhaltet, keine Zeit der Stagnierung ist. Es ist

eine Zeit, in der die erarbeiteten Identitätsentwürfe auf die Probe gestellt, sozusagen ausgetestet werden. Auch wenn, wie wir es im Kapitel 4.4.3 genauer beschreiben werden, die Identitätsentwicklung über das ganze Leben hinweg weiter geschieht, so ist dieser Übergang in das Erwachsenenleben doch ein Meilenstein in der Entwicklung. Ein weiterer interessanter Punkt, der aus dem Zitat ersichtlich wird, ist der, dass sogar Patiententum und Kriminalität zu einer normalen Entwicklung gehören können. Bei manchen Adoleszenten braucht es eben ein Durcharbeiten und Erleben dieses Zustandes, um schlussendlich ein kohärentes Identitätsgefühl aufzubauen (Reinders, 2003, S. 47).

Die beschriebene Phase des psychosozialen Moratoriums, ist eine Variante zur Erklärung einer positiven verlängerten Jugendphase.

Der zweite Weg, wie sich das junge Erwachsenenalter gestalten kann, ist für unsere Fragestellung jedoch wichtiger.

Bei der zweiten Auffassung des Adoleszenzbegriffs ist es so, dass der Aufschub eben nicht zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit dient und dass allfälliges Patiententum und Kriminalität nicht in konstruktiver Art durchlebt werden.

Böhnisch beschreibt diesen zweiten Weg der Jugend und der jungen Erwachsenen ausführlich in seinem Buch Pädagogische Soziologie (1996). Auch er geht davon aus, dass die Jugendphase durch den Industriekapitalismus Anfang des 20. Jahrhunderts herausgebildet wurde. Böhnisch sieht in der Entstehung des Jugendbegriffs jedoch differenziert eine bewusste Separation der Jugend in Bildungsprozesse, um eine Integration in die Gesellschaft zu erzielen (Böhnisch, 1996, S. 299). Es ist eine fragile Balance, die dieser Vorgang beinhaltet, da immer unklar ist, ob die Integration in die Gesellschaft schlussendlich gelingt (ebd.).

Ab den 70er Jahren konstituierte sich die Jugend neu, d.h. es entstand eine neue soziale und gesellschaftliche Altersstufe zwischen Jugend und Erwachsensein, in der sich die jungen Erwachsenen einerseits aus soziokultureller Hinsicht verselbständigen, andererseits noch nicht in das Erwerbsleben eingestiegen sind und somit wirtschaftlich abhängig bleiben (Böhnisch, 1996, S. 289). Ganz nach der Individualisierungstheorie von Beck (vgl. Kap. 4.4.1), ist die Jugend dabei an sich der Entstrukturierung unterworfen. Die Jugend muss von den Jugendlichen früher und stärker individuell bewältigt werden, dabei liegen Erfolg und Scheitern nah beieinander (vgl. Kap. 4.4.1).

Wenn nun von dieser Grundannahme in der heutigen Zeit ausgegangen wird, verliert der Jugendbegriff als solcher an Stabilität. Der Übergang in eine gesellschaftliche Zukunft ist nicht mehr selbstverständlich und auch die eigene Anstrengung gibt einem nicht automatisch eine gesicherte Perspektive (ebd., S. 300). Dies hat zur Folge, dass die oben erwähnte Integrationsbalance gefährdet ist und bei den Jugendlichen eher ein Gefühl der Ausgrenzung durch nicht erfüllte gesellschaftliche Teilhabe aufkommt (ebd., S. 301).

Ein weiterer Aspekt der gesellschaftlichen Individualisierung birgt schwierige Herausforderungen für die Jugend. Die jungen Menschen sollen in der sich pluralisierenden Gesellschaft offen und flexibel sein und sich gleichzeitig identisch und emotional geborgen fühlen. Diese geforderte Flexibilität bedingt jedoch ein Identitätsgefühl und emotionale Geborgenheit, um für den Jugendlichen nicht zum Problem zu werden. Während früher traditionelle

soziale Bindungen im Zusammenhang mit einer eingeschränkten gesellschaftlichen Offenheit vorhanden waren, verlangt die heutige Zeit vom Jugendlichen, dass er optionsbereit der Gesellschaft gegenüber tritt, trotz schwindenden sozialemotionalen Rückhalts (ebd.).

Die zu Beginn des Absatzes erwähnte erste Variante einer Verlängerung der Jugendphase beschreibt Böhnisch als Hilfskonstrukt, bei welchem ein Modell des Übergangs und des Experimentierens an die Jugendphase angesetzt wird, die in dieser Form nur einem privilegierten Teil der heutigen Jugend zugestanden wird.

Böhnisch betont bei seinen Ausführungen, dass die verlängerte Jugendphase eher ein Lebensabschnitt ist, in welchem die Jugendlichen dem Konkurrenz- und Verdrängungskampf der segmentierten Arbeitsgesellschaft ausgeliefert sind und somit die Symbolik einer freien unbefangenen Jugend verliert (ebd., S. 303).

3 Der Begriff der Stagnierung

Für unsere Frage nach Faktoren für stagnierende Lebensläufe junger Erwachsener sind die Charakterisierungen der Jugendphase nach Böhnisch aus unserer Sicht einerseits treffend und andererseits wegweisend für die weitere Auseinandersetzung mit dem Thema.

Der beschriebene Kontext, in welchem Jugendliche den erschwerten Weg zum Erwachsenen gehen müssen, sowie die daraus resultierenden Schwierigkeiten weisen auf die Spannung zwischen Individuum und Gesellschaft hin, welcher wir uns in den Theoriekapiteln von den Polen des Individuums und der Gesellschaft annähern werden.

Unserer Ansicht nach handelt es sich bei jungen Erwachsenen mit stagnierende Lebensläufen um diese Jugendlichen, welche an den beschriebenen Umständen scheitern. Einige dieser jungen Personen werden auf Sozialdiensten und in anderen sozialen Einrichtungen in der Kategorie „Junge Erwachsene“ zusammengefasst. Damit ist automatisch eine gewisse Problematisierung suggeriert.

An dieser Stelle soll nun der Begriff der Stagnierung, so wie wir ihn verstehen und anwenden, noch genauer erläutert werden. Stagnierung als Begriff weist auf einen Stillstand hin, es findet keine Weiterentwicklung statt. Dies heisst jedoch nicht, dass nichts geschieht. Es können Taten auf Taten folgen und trotzdem bleibt dem Individuum das Gefühl, an einem Ort zu verharren. Wir möchten nicht von aussen her bestimmen, wer sich in einer Stagnierung befindet, denn Sinnzusammenhänge bezogen auf das eigene Handeln können sehr individuell hergestellt werden. Wenn zum Beispiel ein junger Erwachsener über längere Zeit sein Geld mit Drogengeschäften verdient, so kann dies aus gesellschaftlicher Sicht als Stagnierung eingestuft werden, obwohl das Verhalten für die Person eine sinnvolle Handlungsoption darstellt. Es geht also darum, dass die Person ihr eigenes Verhalten als nicht mehr sinnvoll sieht. Ansonsten handelt es sich „nur“ um anomisches Verhalten, was nicht unserer Fragestellung entspricht.

Des Weiteren müssen für unsere Bezeichnung von Stagnierung Faktoren wie psychische Krankheiten und Suchtmittelabhängigkeiten ausgeklammert werden, diese erfordern wiederum einen eigenen theoretischen Zugang.

Anhand dieser Auffassung des Stagnierungsbegriffs haben wir die Interviewpartner für den Empirischen Teil unserer Arbeit ausgewählt.

4 Identitätsentwicklung

Warum nun soll bei unserer Frage nach stagnierenden Lebensläufen gerade der Identitätsbegriff für die Darstellung der psychologischen Theoriehintergründe ins Zentrum gesetzt werden? Es könnte an dieser Stelle ebenso gut (und vielleicht läge dies auch näher auf der Hand) auf Sigmund Freuds Neurosenlehre und die Abwehrmechanismen eingegangen werden. Oder es wäre auch möglich, die Thematik der blockierten Lebensläufe von Seiten einer kognitiven Entwicklungstheorie als Basis für Problemlösungsprozesse anzugehen. Eine weitere plausible Herangehensweise an unseren Gegenstandsbereich wäre die des psychologischen Untersuchungsfelds zur Motivationsforschung, welches vor allem durch Heinz Heckhausen's Rubikon-Modell prominent vertreten ist.

All diese theoretischen Herangehensweisen wären möglich, jedoch stellt sich die Frage, ob sie den Kern unserer Fragestellung auch in irgendeiner Form abdecken.

Wir haben für unsere vorliegende Arbeit die These aufgestellt, dass Stagnierung durch Schwierigkeiten in der Identitätsbildung und im Sozialisationsprozess entsteht. Die Stellung der Identitätsbildung für diesen Zustand, so vermuten wir, rührt daher, dass Stagnierung ein Konflikt zwischen gesellschaftlichen Ansprüchen und individuellen Bedürfnissen darstellt. Identität, wie dies im nachfolgenden Teil deutlich werden soll, ist ein Konstrukt, welches sich genau zwischen diesen beiden Polen bewegt und dadurch seinen Antrieb erhält (Keupp, 2008, S. 197).

Aus diesen Gründen haben wir uns bei der psychologischen Dimension schliesslich für eine theoretische Basis entschieden, welche sich mit Identitätsbildung und den damit einhergehenden Schwierigkeiten auseinandersetzt. Der Identitätsherstellungsprozess soll hierbei nicht problematisiert werden, jedoch ist ein gewisser Fokus auf schwierige und misslingende Momente der Identitätsarbeit aufgrund unserer Fragestellung nicht zu umgehen.

4.1 Der Identitätsbegriff in der Antike

Das Thema der Identität ist durchaus kein neues, auch wenn es im historischen Wandel jeweils mit einer unterschiedlichen Gewichtung und von anderen Gesichtspunkten aus bewertet wurde. Schon Platon sprach das Phänomen der Identität sehr differenziert an, indem er in seinem Dialog „Symposion“ Sokrates folgendes äussern liess:

[...] auch jedes einzelne lebende Wesen wird, solange es lebt, als dasselbe angesehen und bezeichnet: z.B. ein Mensch gilt von Kindesbeinen an bis in sein Alter als der gleiche. Aber obgleich er denselben Namen führt, bleibt er doch niemals in sich selbst gleich, sondern einerseits erneuert er sich immer, andererseits verliert er anderes: an Haaren, Fleisch, Knochen, Blut und seinem ganzen körperlichen Organismus. Und das gilt nicht nur vom Leibe, sondern ebenso von der Seele: Charakterzüge, Gewohnheiten, Meinungen, Begierden, Freuden und Leiden, Befürchtungen: alles das bleibt sich in jedem einzelnen

niemals gleich, sondern das eine entsteht, das andere vergeht (Platon, 1958; zitiert nach Keupp, 2011, S. 27).

Identität war also schon vor vielen Jahrhunderten eine Frage, mit der sich zumindest einzelne Gelehrte auseinandersetzten. Und dies ist auch der Punkt, an dem ein entscheidender Unterschied zur heutigen Identitätsdiskussion feststellbar ist. Es wurde nämlich schon oft kritisch diskutiert, ob das Identitätsthema nun ein altes oder ein neues sei. Kellner unter anderem postuliert, dass es erst seit Beginn der so genannten „gesellschaftlichen Moderne“ ein Thema sei, das den einzelnen Menschen, also alle Menschen, betrifft (Keupp, 2008, S. 70).

Diese Ausführungen zeigen auf, dass Identität tatsächlich ein sehr altes Thema ist, welches in den jeweiligen historischen Kontexten jedoch anders ausgefüllt wurde. Die folgenden Ausführungen sollen nun diejenigen Kontexte abdecken, welche für unsere heutige Zeit unmittelbar relevant sind. Zum einen sind mit den beiden ersten Ansätzen Identitätstheorien beschrieben, welche in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg angesiedelt sind. Mit der dritten Theorie wird schliesslich ein aktueller Ansatz behandelt.

4.2 Identität als erfolgreich bearbeitete Entwicklungsaufgaben nach Havighurst

Die erste Theorie der Identitätsentwicklung, welche wir an dieser Stelle genauer erwähnen möchten, ist diejenige von Robert James Havighurst, die er 1948 zum ersten Mal publizierte. Er stellte ins Zentrum seiner Identitätstheorie das Konzept der Entwicklungsaufgaben, welches bis in die heutige Zeit von Entwicklungspsychologen verwendet, weiterentwickelt und als relevant eingestuft wird.

In diesem Konzept wird der Begriff der Entwicklungsaufgabe folgendermassen definiert.

A developmental task is a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks (Havighurst, 1972, S. 2).

Schon bei der Definition dieses Kernbegriffs wird also deutlich, dass es sich um ein Konzept handelt, welches individuelle Bedürfnisse und gesellschaftliche Ansprüche vereint. Diese Tatsache ist auch einer der Hauptgründe, warum die Theorie von Havighurst so bahnbrechend war. Er wagte den Versuch, verschiedene Disziplinen wie Psychologie, Soziologie und Didaktik miteinander zu vereinen, um eine anwendungsfreundliche Entwicklungstheorie zu erschaffen (Trautmann, 2004, S. 38). Für die vorliegende Arbeit ist diese Sichtweise offensichtlich zentral, da wir uns durch die theoretische Fundierung auf psychologische und soziologische Ansätze auch mit dem Wechselspiel von individuellen und gesellschaftlichen Komponenten der Identitätsbildung und Sozialisation befassen.

Entwicklungsaufgaben sind in den jeweils verschiedenen Lebensabschnitten eines Individuums von unterschiedlicher Art. Jeder Lebensphase sind Aufgaben zugeordnet, deren

Bewältigung in dieser Zeit besonders günstig vor sich geht. So sollte die Entwicklungsaufgabe „Sprechen lernen“ bis zum Ende des zweiten Lebensjahres gemeistert werden. Wenn eine Entwicklungsaufgabe nicht gelöst werden kann, so ergeben sich damit Schwierigkeiten bei der Bewältigung von späteren Aufgaben, die mit der nicht gelösten zusammenhängen. Es handelt sich also bei Havighurst's Ansatz um eine Stufentheorie (ebd., S. 23).

Entwicklungsaufgaben können drei verschiedene Ursprünge haben. Zum einen entstehen sie aus biologischen Gegebenheiten, wie der körperlichen Entwicklung. Die zweite Quelle sind kulturell bedingte Erwartungen und die dritte die persönlichen Werte und Ziele, welche sich bei einem Individuum allmählich entwickeln. Um das Originalzitat von Havighurst hier zu erwähnen, welches zusätzlich das Zusammenspiel der drei Quellen verdeutlicht:

Thus developmental tasks may arise from physical maturation, from the pressure of cultural processes upon the individual, from the desires, aspirations, and values of the emerging personality, and they arise in most cases from combinations of these factors acting together (Havighurst, 1972, S. 6).

Für Havighurst gibt es vier Altersgruppen, in denen jeweils ein anderer Katalog an Entwicklungsaufgaben aktuell ist: Die frühe Kindheit (1-6 Jahre), die mittlere Kindheit (6-12 Jahre), die Adoleszenz (12-18 Jahre) und das Erwachsenenalter. Schon bei dieser Einteilung ist erkennbar, dass Havighurst seinen Ansatz vor längerer Zeit geschrieben hat, da er das Erwachsenenalter ab dem 18. Lebensjahr setzt, was für heutige Verhältnisse sehr früh ist, bedenkt man, dass schon mit der obligatorischen Schulzeit und einer dreijährigen Lehre dieses Alter überschritten ist. Noch deutlicher wird dies, wenn wir uns drei der Entwicklungsaufgaben genauer anschauen, die Havighurst der Gruppe der 12-18-jährigen zuordnet (ebd., S. 43ff.):

- Achieving emotional independence of parents and other adults
- Achieving assurance of economic independence
- Preparing for marriage and family life

4.2.1 Kritische Würdigung des Ansatzes von Havighurst

Entwicklungsaufgaben sind unweigerlich mit normativen Standards, seien diese aufs Individuum oder auf die Gesellschaft bezogen, verbunden. Es handelt sich um eine Sicht auf den Lebenslauf von Heranwachsenden, die diesen als allmähliche Anpassung an eine wenig veränderliche Erwachsenenwelt betrachtet – im Sinne der *Life Adjustment*-Bewegung der amerikanischen Nachkriegszeit (Trautmann, 2004, S. 19). Diese Tatsache macht sie für wissenschaftliches Arbeiten eher heikel. Die beschriebene Theorie, dass gewisse konkrete vorgegebene Aufgaben und Ziele in der Entwicklung erreicht werden sollen, ist zweifellos wertegebunden. Daher muss bei einer Verwendung von Havighurst's Theorie dieser Fakt immer bewusst in die Arbeit miteinbezogen werden, um damit zu gültigen Erkenntnissen zu gelangen.

Dies wäre für unsere vorliegende Arbeit nichts völlig Neues, da wir uns bereits beim Stagnierungsbegriff die gleichen Überlegungen machen mussten und daher darauf sensibilisiert sind, versteckte Wertungen aufzuspüren. Jedoch enthält das Konzept noch weitere Lücken, welche uns aufgezeigt haben, dass es für die Beantwortung unserer Fragestellung nicht ausreicht.

Zum einen ist das Konzept zu normativ und nicht komplex genug, um die individuell sehr verschiedenen Entwicklungsvorgänge bei Individuen, zumindest in der heutigen Zeit, zu beschreiben. Zudem hatte Havighurst seine undynamische Auffassung von Gesellschaft und Jugendalter in späteren Schriften selber kritisiert. Er stellte fest, dass die Aufgaben des Erwachsenwerdens viel komplexer seien als er dies bisher beschrieben hatte (ebd., S. 37). Wichtig für die Arbeit mit narrativen Interviews ist in diesem Zusammenhang auch, dass Jugendliche indirekt Entwicklungsaufgaben benennen, welche nicht in den Katalog von Havighurst einzuordnen sind. Dies wurde auch durch die Untersuchungen von Dreher und Dreher (1985, S. 31f.) bestätigt, die ihrem durch qualitative Befragungen erstellten Katalog an Entwicklungsaufgaben noch die Thematiken Partnerbeziehungen, Selbstkenntnis und Zukunftsplanung hinzufügten.

Als letzten Kritikpunkt möchten wir an dieser Stelle die Tatsache erwähnen, dass Havighurst seine Theorie mit Blick auf eine mittelständische Jugendschicht verfasst hat:

This particular statement is based on American democratic values seen from a middle-class point of view, with some attempt at pointing out the variations for lower-class and upper-class Americans (Havighurst, 1972, S. 39).

Anhand der allgemeinen Formulierung der Texte von Havighurst vermuten wir zudem, dass seine Schriften vorwiegend auf weisse, männliche Individuen bezogen sind. Zwar geht er auf geschlechts- und schichtspezifische Überlegungen ein, diese nehmen jedoch nur einen ergänzenden Platz ein.

Dies schränkt die Verwendbarkeit dieser Theorie für unser Vorhaben natürlich deutlich ein, da wir für die Analyse unseres Interviews einen Ansatz brauchen, der kulturelle und schichtspezifische Unterschiede, sofern sie nicht zu extrem von einem angenommenen Durchschnittswert abweichen, zu integrieren vermag.

4.3 Identität als Projekt der Adoleszenz nach Erikson

Erik H. Erikson (1902 – 1994) war ein deutsch-amerikanischer Psychoanalytiker und Entwicklungspsychologe. Er konzipierte ein Modell der psychosozialen Entwicklung, welches, wie bei Havighurst, als Stufenmodell bezeichnet werden kann. Die Bewältigung bestimmter Entwicklungen ordnete er ebenfalls eingegrenzten Alterszeiträumen zu. Bei Erikson's Stufentheorie werden die Entwicklungsaufgaben, welche bei ihm als *psychosoziale Modalitäten* bezeichnet werden, immer auch mit einer auftretenden Krise verbunden, bei welcher auch stets die Möglichkeit besteht, dass sie nicht bewältigt werden kann. Die Krise bewegt sich jeweils zwischen zwei Polen, die für die jeweilige Krise bezeichnend sind. So tritt im 4./5. Lebensjahr beispielsweise eine Krise auf, welche sich zwischen den Polen *Initiative* und

Schuldgefühl bewegt. Die Auswirkungen negativ bewältigter Krisen beschreibt er anhand psychoanalytischer Erklärungsansätze auf einleuchtende und zugängliche Art und Weise.

Was ihn, neben seinen Beschreibungen der Identitätskrisen, für unsere vorliegende Arbeit ebenfalls interessant macht, ist die Tatsache, dass auch sein Werk von der unauflösbaren Spannung zwischen einem inneren Wesenkern und der sozialen Verhandlung von Identität wie von einem roten Faden durchzogen wird (Kraus, 1996, S. 13).

Die Identitätsbildung ist laut Erikson eine Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz, welche von den Polen *Identität* vs. *Identitätsdiffusion* begleitet wird. Identität wird verstanden als ein Kriterium psychosozialer Gesundheit, Identitätsdiffusion dagegen als das entgegengesetzte Kriterium von Störung. In einer normalen Entwicklung ist davon auszugehen, dass das erstere dauerhaft überwiegt, wenn es auch das zweite nie ganz verdrängen wird. (Erikson, 1973; zitiert nach Kraus, 1996, S. 14)

Die wohl meist zitierte Definition des Identitätsbegriffs von Erikson besagt, dass es sich hierbei um eine Art Grundgefühl handelt:

Das Gefühl der Ich-Identität ist [...] das angesammelte Vertrauen darauf, dass der Einheitlichkeit und Kontinuität, die man in den Augen anderer hat, eine Fähigkeit entspricht, eine innere Einheitlichkeit und Kontinuität (also das Ich im Sinne der Psychologie) aufrechtzuerhalten. Das Selbstgefühl wächst sich schliesslich zu der Überzeugung aus, dass man auf eine erreichbare Zukunft zuschreitet, dass man sich zu einer bestimmten Persönlichkeit innerhalb einer nunmehr verstandenen sozialen Wirklichkeit entwickelt (Erikson, 1966, S. 107).

Die Adoleszenz (»Reifezeit«) ist das letzte Stadium der Kindheit. In diesem Stadium wird eine Gesellschaftsfähigkeit erlangt und das Individuum setzt sich in Konkurrenzsituationen mit seinen Altersgenossen auseinander. Erikson beschreibt die Anforderungen, welche in dieser Phase an das Individuum und an seine Umwelt gestellt werden als ungeheuerlich:

Sie (die Identifizierungen) drängen das jugendliche Individuum mit schrecklichem Zwang in Wahlen und Entscheidungen, die mit zunehmender Unmittelbarkeit zu Verpflichtungen »fürs Leben« führen. Die Aufgabe, die hier von dem jungen Menschen und von seiner Gesellschaft geleistet werden muss, ist furchterregend (Erikson, 1998, S. 159).

Erikson beschreibt in seinen Werken noch einen weiteren Zustand der Identitätsentwicklung, nämlich der der verlängerten Adoleszenz, welcher im Kapitel 2 bereits erwähnt wurde. Er bezeichnet diese Periode als *psychosoziales Moratorium*. Während dieser Zeit fängt das entwickelte Individuum an, mit verschiedenen Rollen zu experimentieren, um so seinen endgültigen Platz in der Gesellschaft zu finden (ebd., S. 160f.). Das Moratorium ist eine „Aufschubperiode“ für Jugendliche, die noch nicht dazu bereit sind, feste Verpflichtungen zu übernehmen. Diese Periode kann aus eigener Motivation eingefordert werden oder aber sie wird jemandem auferlegt, der aus Sicht der Gesellschaft noch nicht reif ist für solche Verpflichtungen. Erikson bezeichnet auch eine Phase psychiatrischer Behandlung als

ein solches Moratorium und wir können an dieser Stelle bestimmt auch gewisse Jugendliche und junge Erwachsene in ein solches Eriksonsches Moratorium verorten, die sich in sozialpädagogischen/sozialarbeiterischen Interventionen befinden. Für Erikson sind diese „Therapien“ ein Zufluchtsort für Jugendliche, die sich von den gesellschaftlichen Ansprüchen überfordert fühlen: „Zusätzlich zu all dem scheint unsere Gesellschaft in dem Prozess begriffen, die psychiatrische Behandlung als einen der wenigen zulässigen Moratorien für junge Leute in sich aufzunehmen, die sonst durch die Standardisierung und Mechanisierung zerdrückt würden“ (ebd., S. 161).

An dieser Stelle soll noch verdeutlicht werden, dass, wie wir es bereits in Kapitel 2 dargelegt haben, sich der Moratoriumsbegriff trotz seinen Parallelen zum Stagnierungsbegriff von diesem unterscheidet.

Wie weiter oben bereits erwähnt, kann die Krise der Adoleszenz auch negativ bewältigt werden. Erikson scheint es sogar als normal zu bewerten, dass Jugendliche während des Endstadiums ihrer Identitätsbildung stärker unter einer Rollenverwirrung leiden, als sie das je wieder in ihrem Leben tun werden oder jemals getan haben (ebd., S. 168). Jedoch schaffen es nicht alle, mit einem gesunden Ich aus dieser Verwirrung herauszukommen. Gelingt die Bewältigung der Krise der Adoleszenz nicht, so kommt es laut Erikson zu einem Zustand der Identitätsverwirrung.

Ein Zustand akuter Identitätsverwirrung setzt gewöhnlich dann ein, wenn sich ein junger Mensch einer Vielzahl von Erlebnissen ausgesetzt sieht, die ihn gleichzeitig in den Bereichen seiner körperlichen Intimität (dies muss nicht unbedingt auf eine sexuelle Art sein), der anstehenden Berufswahl, starken Konkurrenzsituationen und einer psychosozialen Selbstdefinition herausfordern. Diese Spannungen können zu einer Lähmung der betroffenen Person führen.³ Erikson hat diese Theorie in den 60er Jahren entwickelt. Man stelle sich vor, wie die Situation heute aussieht, wo ein Individuum nicht unter einer überschaubaren Anzahl von Möglichkeiten seinen Weg finden muss, sondern sich der Person unzählige Wahlmöglichkeiten (zumindest nach aussen) bieten.

Die soziale Funktion des entstehenden Lähmungszustandes besteht laut Erikson darin, eine Situation aufrechtzuerhalten, die die geringste aktuelle Wahl und Bindung fordert (ebd., S. 171).

Im Eriksonschen Modell ist die Identitätsverwirrung oder Identitätsdiffusion v.a. durch drei Problembereiche charakterisiert:

Das Problem der Intimität Wenn die Angst nicht aufgelöst werden kann, dass intime Hingabe einen Identitätsverlust zur Folge hat, wenn also die Selbst-Abgrenzung noch fehlt, dann treten Probleme im Umgang mit Intimität auf. Wo ein Jugendlicher diese Spannung nicht löst, kann er sich selbst isolieren und sich im besten Fall nur auf stereotypisierte und formalisierte zwischenmenschliche Beziehungen einlassen; „oder er kann in wiederholten

³An dieser Stelle soll bemerkt sein, wie auffällig die Ähnlichkeit des Begriffs der Lähmung mit dem der Stagnierung erscheint. Interessant ist auch, dass Erikson diese Lähmung ebenfalls in Zusammenhang mit seinem Hauptthema der Adoleszenz, nämlich dem der Identitätsbildung stellt.

hektischen Versuchen und schrecklichen Fehlschlägen Intimität mit den unwahrscheinlichsten Partnern suchen“ (Erikson, 1998, S. 172).

Auflösung der zeitlichen Perspektive Eine weitere Auswirkung stark verlängerter Adoleszenz zeigt sich in einer Störung des Zeiterlebens. Diese Störung „besteht in einem Gefühl grosser Dringlichkeit und doch auch aus dem Verlust der Rücksichtnahme auf die Zeit als einer Dimension des Lebens“ (Erikson, 1998, S. 174). Jugendliche, die sich in einem solchen Zustand befinden, glauben nicht daran, dass die Zeit eine Veränderung bringen könnte und haben gleichzeitig grosse Angst, dass sie eben dies tun könnte. „Dieser Widerspruch kommt oft in einer allgemeinen Verlangsamung zum Ausdruck, die den Patienten innerhalb der Routine seiner Betätigungen und seiner Therapie sich verhalten lässt, als bewege er sich in Sirup. [...] klagende Bemerkungen wie „ich weiss nicht“, „ich geb's auf“ oder „ich verschwinde“ sind keineswegs bloss gewohnheitsmässige Feststellungen, die eine leichte Depression anzeigen“ (ebd.).

Auflösung der Arbeitsfähigkeit Eine schwere Identitätsverwirrung zeichnet sich oft auch dadurch aus, dass die betroffene Person sich nicht auf eine Arbeit konzentrieren kann und somit nicht leistungsfähig ist. Oder aber es trifft genau das Gegenteil ein, nämlich dass die Person sich exzessiv nur einer Tätigkeit widmet. Erikson hatte dafür das Beispiel des exzessiven Lesens verwendet. Heute läge wohl eher die Computerspielsucht auf der Hand.

Des Weiteren bemerkt Erikson, dass der Phase, in der die Werkfähigkeit, also die Lust und Fähigkeit etwas eigenes zu erschaffen (vom ca. 6. Lebensjahr bis Anfang Pubertät) direkt die ödipale Phase vorausgeht. Der psychotherapeutischen Logik der Regression zufolge fällt das Individuum in dem Zustand, wie wir ihn bei der Auflösung des Werksinns beschrieben haben, in die ödipale Phase zurück.⁴ Diese Phase ist durch den ödipalen Wettkampf und durch die Geschwisterrivalität bestimmt. „So wird die Identitätsverwirrung nicht nur von Konzentrationsunfähigkeit begleitet sondern von einem exzessiven Bewusstsein der Wettbewerbshaltung und von tiefem Abscheu dagegen [...] Er (der ödipale Kampf) ist mit anderen Worten der Wunsch, wiedergeboren zu werden, noch einmal die allerersten Schritte zur Wirklichkeit und Gegenseitigkeit zu lernen, erneut die Erlaubnis zu erhalten, die Funktionen von Kontakt, Tätigkeit, Wettstreit zu entwickeln“ (Erikson, 1998, S. 175).

Ein weiterer Effekt der Identitätsverwirrung kann eine ausgeprägte Abstossung der Rollen sein, die einem von der Familie und der persönlichen Umgebung als richtig und wünschenswert präsentiert werden. Die gesamte Umgebung scheint in den Augen der Adoleszenten keinen Sinn mehr zu machen. Man orientiert sich nur noch am Leben ausserhalb des eigenen Lebens, dem auch alle positiven Eigenschaften angehängt werden, während im eigenen Leben nur Verfall und Gefahr gefunden werden.

Dieser typische Ausschnitt aus einer Krankengeschichte illustriert den entwertenden Über-Ich-Triumph über die schwankende Identität. [...] Sie (die Patien-

⁴Die Psychoanalyse beschreibt die Regression als einen Rückschritt in die vorangehende Phase der Entwicklung (bezogen auf einen konkreten Bereich), wenn in der aktuellen Phase in diesem Bereich eine Triebabfuhrung nicht möglich ist (Stumm & Pritz, 2009, S. 589f.).

ten) wählen statt dessen eine negative Identität, das heisst eine Identität, die sich beharrlich auf alle jene Identifizierungen und Rollen stützt, die ihnen in kritischen Entwicklungsstadien als die unerfreulichsten und gefährlichsten und doch auch als die wirklichsten vorgestellt wurden. [...] Ein entsprechender Fall ist der eines Jungen, der in einer psychiatrischen Klinik als der »Dorfhomosexuelle« einer kleinen Stadt vorgestellt wurde. Bei näherer Überprüfung stellte sich heraus, dass es dem Jungen gelungen war, diesen Ruhm ohne irgendwelche tatsächlichen homosexuellen Akte zu erringen – ausser einem, der viel früher in seinem Leben vorgefallen war, als er von älteren Jungen vergewaltigt wurde (ebd., S. 177f.).

An dieser Stelle soll noch einmal der Zusammenhang zwischen der Identitätsdiffusion und dem psychosozialen Moratorium aufgezeigt werden. Jugendliche, welche unter einer Identitätsdiffusion leiden, kommen gar nicht erst in den Zustand des Moratoriums im Eriksonschen Sinne, da dafür eine gesunde Entwicklung der Ich-Identität vorausgesetzt wird. Dies wird in Kapitel 2 ersichtlich und zwar wird dort geäussert, dass das entwickelte Individuum anfängt, mit verschiedenen Rollen zu experimentieren. Es können also nur entwickelte Individuen, also solche mit einer stabilen Ich-Identität, in die Phase des psychosozialen Moratoriums eintreten und dort diese Identität austesten.

4.3.1 Kritische Würdigung des Ansatzes von Erikson

In der obigen Definition, wie sie Erikson für den Begriff der Identität verwendet, sind eindeutige Elemente eines modernen Verständnisses von Identität zu erkennen. Zum einen ist die Identitätsbildung eine Aufgabe, welche ausschliesslich dem Lebensabschnitt der Adoleszenz zugeordnet wird, wobei die Frage auftaucht, ob Identitätsarbeit nicht das ganze Leben hindurch (zumindest ab einer gewissen intellektuellen Reife) geleistet wird.

Zudem passen auch die verwendeten Begriffe in das Bild der nachkriegszeitlichen Gesellschaft, die in ihrem Aufschwung eine so klare Vorstellung von Rollenverteilungen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bot. Die Zukunft wird konkreter, erscheint erreichbar, man entwickelt sich zu einer „bestimmten“ Person (Kraus, 1996, S. 15).

Die Auswirkungen einer scheiternden Identitätsentwicklung in der Adoleszenz haben für Erikson einschneidende Auswirkungen auf das restliche Leben und gleichzeitig erfordert das gelingende Projekt hohe Voraussetzungen, da der frühkindliche Aufbau stabiler *Ich-Grenzen* und die Einheit des *Selbst* dazu benötigt werden.⁵ Die Auswirkungen sind laut Erikson irreversibel: „Jede Stufe erlebt während der angegebenen Phase ihren Anstieg, tritt in ihre Krise und findet ihre dauernde Lösung“ (Erikson, 1982; zitiert nach Hausser & Filipp, 1983, S. 71). Diese Möglichkeit erscheint uns als nicht realistisch, bedenkt man doch, wie sich eine Person nach Jahren der Identitätsdiffusion (welche weit über das Alter

⁵Der Begriff des Selbst ist bei Erikson dem Ich gegenübergestellt. Das Ich ist die organisierende Zentralinstanz eines Individuums während das Selbst die Gesamtwahrnehmung der eigenen Persönlichkeit darstellt. Es beinhaltet eine Unzahl höchst unterschiedlicher und teilweise sich widersprechender Selbst, welche durch das Ich in Einklang zueinander gebracht werden müssen (Kraus, 1969, S. 15f.). Es wird also immer schwieriger ein Selbst aufzubauen, wenn viele verschiedene Selbst vorhanden sind, welche sich zu fest widersprechen.

der Adoleszenz hinausgehen kann) wieder auffangen kann und ein „neues Leben“ startet. Schliesslich ist es auch ein Anspruch der Sozialpädagogik, Unterstützung zu bieten zu einer solchen Entwicklung.

Ein weiterer Punkt, der von Kritikern der Psychologie Eriksons immer wieder erwähnt wird, ist die Orientierung seiner empirischen Befunde und der Theorien an einer männlichen weissen Mittelschicht (Keupp, 2008, S. 112), so wie wir es bei Havighurst bereits festgestellt haben.

4.4 Identität als alltägliche Identitätsarbeit nach Keupp

Im Folgenden soll durch den Ansatz der alltäglichen Identitätsarbeit von Heiner Keupp u.a. ein weiteres theoretisches Konstrukt psychologischer Identitätsentwicklung vorgestellt werden. Keupp ist der Meinung, dass die bisherigen Identitätsmodelle sehr statisch formuliert sind und in ihrer historischen Einbettung begriffen werden sollten. Zudem macht er mit seinen zahlreichen Ausführungen zum Thema deutlich, dass die „Reflexion der sich verändernden gesellschaftlichen Situationen selbst als Element von Identitätsmodellen“ zu sehen sei (Keupp, 2008, S. 61).

Genau um dieser Forderung gerecht zu werden, ist es unumgänglich, einen kurzen Diskurs in soziologische Gefilde zu unternehmen. Dies ist daher auch nicht weiter verwunderlich, als dass wir bereits bemerkt haben, wie wenig bei den bisher ausgewählten Theorien die psychologische und die soziologische Sicht voneinander zu trennen sind und inwiefern sie sich gegenseitig bedingen.

4.4.1 Wandel von der Moderne zur Spätmoderne und Auswirkungen auf Identität

Die Theorien nach Havighurst und speziell diejenige von Erikson liefern uns bereits interessante und trotz ihrer relativ frühen Entstehungsgeschichte teilweise sehr fortschrittliche Ansatzpunkte auf die Frage zur Entstehung der individuellen Identität. Havighurst hatte bereits die Wichtigkeit der Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft bei dieser „Aufgabe“ formuliert und von Entwicklungsaufgaben gesprochen, die von beiden Seiten her entstehen können. Erikson integrierte die Entwicklungsaufgaben schliesslich in eine lebenslange Entwicklungstheorie. Zudem liefert uns Erikson mit seinen Ausführungen zur Identitätsverwirrung einen wichtigen Beitrag, um die stagnierenden Lebensläufe junger Erwachsener in einem psychoanalytischen Licht tiefer zu verstehen (vgl. Kap. 4.2.2).

Was jedoch beiden diesen Theorien gleichermassen fehlt, damit ein möglichst vollständiger und aufschlussreicher Blick auf die Realisierung unseres Vorhabens gelingt, ist der Bezug zum gesellschaftlichen Wandel, der seit dem Auslaufen der ersten Moderne stattgefunden hat. Und wie sollten diese Theorien eine solche Sichtweise auch abdecken können, wurden sie doch beide noch in den Zeiten vor diesem Wandel, also noch in einer typisch von der Moderne geprägten Zeit, formuliert? Die vorliegende Arbeit geht also von der Annahme aus, dass sich in den letzten 30 – 40 Jahren ein markanter Wechsel in der Gesellschaft vollzogen hat. Die Epoche der Moderne, welche seit dem 18. Jahrhundert gekennzeichnet war von einer „fortlaufenden Entzauberung der Welt“ (wie sie Max Weber

beschrieben hatte), ging von einer linearen sowie unendlichen Zunahme der Beherrschung von äusserer und innerer Natur aus. Karl Marx, Max Weber, sowie Talcott Parsons waren noch der Meinung, dass es sich hier um eine in letzter Instanz eindeutige Entwicklungslogik handelt (Keupp, 2005, S. 8). Unsere Arbeit geht aber von einem massiven gesellschaftlichen Strukturwandel aus, welcher dabei ist, die Logiken der Moderne grundlegend zu verändern. Während in der industriellen Moderne für die Integration der Subjekte in gesellschaftliche Strukturen noch gewisse Grundmuster ausgebildet waren (erwerbsbezogene Normalbiografien, geschlechtsbezogene Arbeitsteilung, soziale Sicherungssysteme), lösen sich diese Muster in der zweiten Moderne, auch Spätmoderne genannt, allmählich auf. Die Spätmoderne ist von einer reflexiven Individualisierung durchzogen (ebd., S. 9). Zur ausführlicheren Beschreibung des reflexiven Individualisierungsbegriffes sei hier auf die Arbeiten von Ulrich Beck hingewiesen, der in seinem Buch „Die Risikogesellschaft“ (1986) dieses Phänomen auf einer Makro- und Mesoebene genauer beschreibt. Er unterteilt den Fortgang des Individualisierungsprozesses in drei Dimensionen, die auch aufzeigen sollen, inwiefern die Individualisierung ein zweischneidiges Schwert ist. Im Folgenden sollen diese Dimensionen kurz zusammengefasst werden:

Die erste Dimension, wird von ihm als Freisetzungsdimension bezeichnet und besagt, dass sich die Menschen aus vorgegebenen traditionellen Mustern herauslösen. Dies wird ausgelöst durch den so genannten Fahrstuhleffekt: Die Relationen sozialer Ungleichheit sind zwar im Europa der Nachkriegszeit weitgehend gleich geblieben, insgesamt jedoch gibt es ein kollektives Mehr an Einkommen, Bildung, Recht, Mobilität, Wissenschaft, Massenkonsum. Durch diese Entwicklung wird die Freisetzung überhaupt erst möglich, da es dafür einen gewissen Wohlstand braucht.

Um ein Zitat von Beck aus seinem Buch *Risikogesellschaft* zu verwenden: „Die Klassengesellschaft wird insgesamt eine Etage höher gefahren. [...] Gleichzeitig wird ein Prozess der Individualisierung und Diversifizierung von Lebenslagen und Lebensstilen in Gang gesetzt, der das Hierarchiemodell sozialer Klassen und Schichten unterläuft und in seinem Wirklichkeitsgehalt in Frage stellt“ (Beck, 1986, S. 196).

In der zweiten Dimension spricht Beck von einer eintretenden Entzauberung. Hierbei handelt es sich um den durch die Freisetzung herbeigeführten Verlust von traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen (ebd., S. 198).

In einer dritten Dimension, der Rekontrolldimension, geht es schliesslich um die Wiedereinbindung in neue Strukturen. Die Menschen bleiben also nach der Freisetzung und Entzauberung nicht einfach sich selbst überlassen, sondern sie werden lediglich von neuen Regeln vereinnahmt. Sie treten also aus den alten Zwängen heraus, um diese durch neue Zwänge zu ersetzen. Ob diese Entwicklung quasi unumgänglich ist oder ob es möglich wäre, dieser Re-Kontrolle auszuweichen, wäre eine sehr interessante Frage, deren Beantwortung jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Beck fasst diese Phase der Individualisierung in einem Satz treffend zusammen: „Der einzelne wird zwar aus traditionellen Bindungen und Versorgungsbezügen herausgelöst, tauscht dafür aber die Zwänge des Arbeitsmarktes und der Konsumexistenz und der in ihnen enthaltenen Standardisierungen und Kontrollen ein“ (ebd., S. 42).

In seinem Buch „Identitätskonstruktionen – Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne“ fasst Keupp (2008, S. 46ff.) die Umbrucherfahrungen in spätmodernen Gesellschaften zusammen. Einige seiner Ausführungen, welche das Theorem von Beck noch ergänzen, sollen im Folgenden erwähnt werden.

Die erste Ergänzung besagt, dass Erwerbsarbeit als Basis von Identität brüchig wird. Bot diese früher noch eine Möglichkeit der Einbettung in die Gesellschaft, so kann dies heute nicht mehr im gleichen Mass der Fall sein. Der Hauptgrund dafür ist die Tatsache, dass es nicht für alle Menschen eine Arbeitsstelle gibt. Dieser Prozess hat enorme psychologische Auswirkungen, da das Ausüben einer Erwerbsarbeit in unserer Gesellschaft noch immer grösstenteils darüber entscheidet, ob man eine gesicherte Zukunft und Anerkennung erfährt (vgl. Kap. 4.4.3).

Zudem verändert sich das Zeitgefühl der Menschen grundlegend. Dies lässt sich dadurch erklären, dass die ständige Produktion von neuem Wissen und eine enorme Verdichtung an Innovationen das geltende Wissen schnell wieder entwerten und ersetzen.

Ein weiterer Punkt, der bei Beck zwar einen zentralen Stellenwert einnimmt, jedoch in der Beschreibung seiner Theorie nicht richtig zur Geltung kommt, ist die Pluralisierung der Lebensformen. Die Menschen in der Spätmoderne können zunehmend eigene, freie Entscheidungen treffen. Dies heisst jedoch auch, dass ein Druck entsteht, dies auch zu verwirklichen. Es ist also nicht nur ein auswählen können, sondern auch ein auswählen müssen.

Mit dieser Pluralisierung einher geht ein Verlust an glaubwürdigen „Meta-Erzählungen“, welche früher noch als sinnstiftend galten. Die Sinnsuche in der Spätmoderne ist ebenfalls sehr dem einzelnen Individuum zugewiesen.

Die gesellschaftlichen Makroveränderungen, auf die sich die Theorien der Spätmoderne beziehen, müssen auch auf der Mikro- und Mesoebene nachweisbare Spuren hinterlassen. Heiner Keupp und Joachim Hohl formulieren dies folgendermassen.

Unter den Bedingungen der modernisierten bzw. reflexiven Moderne ist eine Veränderung nicht nur der institutionellen Strukturen, sondern auch der Handlungs- und Subjektkonzeptionen zu erwarten. Wie diese Veränderungen aussehen, ist umstritten, aber ein Subjektkonzept, in dessen Zentrum das moderne, autonome „Kernsubjekt“ steht, reicht zur Erklärung der Phänomene reflexiver Modernisierung auf der Akteursebene sicher nicht mehr aus. (Keupp, 2008., S. 9).

In einer modernen Gesellschaft musste Identität als eine Kernstruktur des Subjekts gelten, die, wie wir es bei Havighurst und Erikson gesehen haben, im Laufe der Sozialisation schrittweise aufgebaut wird und sich im Fall einer „gelungenen“ Identität stabilisiert und verfestigt – das Individuum wird konsistent, reif und damit zugleich autonom (ebd.). Die erste Moderne hat dafür auch normalbiografische Grundrisse geliefert, die als Vorgaben für individuelle Identitätsentwürfe gedient haben. In der Spätmoderne kann dieses Modell aufgrund der beschriebenen Entwicklungen und Entzauberungen nicht mehr einen vollständigen Blick bieten. Die Ordnungsvorgaben verlieren hier an Verbindlichkeit und es

stellt sich dann die Frage, wie Identitätskonstruktionen so noch erfolgen können (Keupp, 2005, S. 5). Und dies ist der Punkt, an dem die Theorie der alltäglichen Identitätsarbeit von Heiner Keupp ins Spiel kommt.

4.4.2 Die Patchwork-Identität

Der Begriff der Patchwork-Identität ist eine Metapher, welche Keupp und sein Forschungsteam in ihrer 10-jährigen Auseinandersetzung mit dem Thema der Identitätsbildung in einer spätmodernen Gesellschaft geschaffen haben: „In ihren Identitätsmustern fertigen Menschen aus den Erfahrungsmaterialien ihres Alltags patchworkartige Gebilde und diese sind Resultat der schöpferischen Möglichkeiten der Subjekte“ (Keupp, 2005, S. 4). Keupp ist allerdings nicht unbedingt daran interessiert, wie das Patchworkmuster schlussendlich aussieht, sondern er will vielmehr der anspruchsvollen Frage auf den Grund gehen, wie der Herstellungsprozess aussieht. Wie vollzieht sich diese Identitätsarbeit (ebd.)?

Für Richard Sennett birgt eine solche Art von Identität keine grossen Chancen auf ein Gelingen. Er sieht darin ein nachgiebiges Ich, eine Collage aus Fragmenten, die sich ständig wandelt, sich immer neuen Erfahrungen öffnet. Eine solche Psyche befindet sich für ihn in einem „Zustand endlosen Werdens – ein Selbst, das sich nie vollendet“ und er folgert daraus, dass eine zusammenhängende Lebensgeschichte auf solche Weise nicht erstellbar ist. Es fehlt für ihn ein „klärender Moment, der das ganze erleuchtet“ (Sennett, 1998; zitiert nach Keupp, 2005, S. 7f.).

Keupp widerspricht den von Sennett genannten Gefahren keinesfalls. Auch er sieht die Schwierigkeiten, was gerade der Titel seines Vortrages in Dortmund im Jahre 2005 „Patchworkidentität - Riskante Chancen bei prekären Ressourcen“ klar verdeutlicht (Keupp, 2005). Er geht aber mit seinem Interesse am Herstellungsprozess von Identität der Frage nach, wie diese denn unter den genannten Umständen gelingen kann und nimmt dadurch eine realistische aber weitaus ermutigendere Position ein. Bei der Frage nach gelingender Identität wird man bei Keupp (sowie bei vielen anderen Identitätstheoretikern) einem zentralen Begriff immer wieder begegnen, nämlich dem der Kohärenz.

4.4.3 Der Ansatz der alltäglichen Identitätsarbeit

Das bis hier bereits gesagte lässt sich durch das folgende Zitat zusammenfassend gut beschreiben, welches gleichzeitig auch an die Darstellung des Modells der alltäglichen Identitätsarbeit heranführen soll:

Identitätsarbeit hat als Bedingung und als Ziel die Schaffung von Lebenskohärenz. In früheren gesellschaftlichen Epochen war die Bereitschaft zur Übernahme vorgefertigter Identitätspakete das zentrale Kriterium für Lebensbewältigung. Heute kommt es auf die individuelle Passungs- und Identitätsarbeit an, also auf die Fähigkeit zur Selbstorganisation, zum „Selbsttätigwerden“ oder zur „Selbsteinbettung“. [...] Das Gelingen dieser Identitätsarbeit bemisst sich für

das Subjekt von Innen an dem Kriterium der Authentizität und von Aussen am Kriterium der Anerkennung (Keupp, 2005, S. 9).

Identitätsarbeit ist also zu verstehen als eine aktive Passungsleistung des Subjekts, in der es versucht, eine Vereinbarung von inneren und äusseren Erfahrungen zu erlangen, um eine innere Kohärenz zu erzeugen. Durch die fortschreitenden Individualisierungs- und Entstandardisierungsprozesse ist das „Inventar kopierbarer Identitätsmuster ausgezehrt“ (Keupp, 2008, S. 60). Diese Veränderungen legen die Vermutung nahe, dass neue Formen der Subjektkonstruktion entstehen, dass also „die zunehmende Mobilität, Pluralität, Ambiguität, Offenheit und Fragmentierung gesellschaftlicher Organisationen sich in den Identitäten widerspiegeln“ (ebd., S. 62). Dies wiederum wirft auch die Frage nach neuen Formen von Kohärenz auf und man wundert sich, wie Strategien aussehen könnten, die es ermöglichen, in den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen noch eine innere Kohärenz zu erzeugen.

Keupp bezeichnet sein theoretisches Modell unter anderem als geeignetes Analyse-Instrument für Identitätsprobleme aus der Perspektive des Subjekts. Er meint, dass in einem fiktiven Dialog mit dem Analysanden erkannt werden kann, ob das Subjekt seine Intentionen im Alltagshandeln verwirklichen kann und mit welchen Kosten sich die Person in seiner alltäglichen Identitätsarbeit seinen Identitätsprojekten annähern kann (ebd., S. 274). Dies macht das Modell von Keupp für unsere Arbeit äusserst interessant, vor allem als theoretischer Hintergrund für die Interviewanalyse, welche im empirischen Teil unserer Arbeit folgt.

Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich nun auf die konkreten Vorgänge und Produkte der alltäglichen Identitätsarbeit. Anstelle von Produkten wird hier jedoch von Konstruktionen gesprochen, um das nicht Definitive der Identität und den aktiven Prozess, der dahinter steht, zu betonen. Um drei Fragen werden sich die folgenden Kapitel bewegen: „Welche lebensweltlichen Bereiche sind für die Herstellung von Identität von herausragender Wichtigkeit?“, „Wie wird Identität hergestellt?“ und „Welches sind die Konstruktionen der Identitätsarbeit?“.

Begriffserklärungen

Für die Beschreibung des Identitätsmodells von Keupp ist es wichtig, zunächst einige wiederkehrende Begriffe zu definieren. Noch Erikson hatte die Identitätsentwicklung als etwas zeitlich Begrenztes mit einem festen Ziel beschrieben. Er (ebenso wie Havighurst) definierte festgelegte Entwicklungsaufgaben, die jeder Jugendliche erfolgreich zu bewältigen hatte, um zu einem erfolgreichen Identitätsprodukt zu gelangen. In der alltäglichen Identitätsarbeit nach Keupp wird die Identitätsarbeit aber als ein lebenslanger Prozess verstanden.

Dies führt zur Bestimmung des ersten Begriffs, nämlich dem der **Handlungsaufgaben**, welcher den Begriff der Entwicklungsaufgaben ersetzen soll. Auch die Handlungsaufgaben müssen erledigt werden, jedoch sind sie nicht bloss auf die Lebensphase Jugend beschränkt und sie implizieren ebenfalls nicht, dass ein Misslingen der Handlungsaufgabe zu einem endgültigen Scheitern führt (Keupp, 2008, S. 83). Handlungsaufgaben stellen ein sehr hilfreiches Konzept in der Identitätsforschung dar, weil sie Biografie und Lebenswelt

miteinander vereinen. Zudem lassen sie geschlechtsspezifische Blicke auf die Identitätsentwicklung zu (ebd., S. 223).

Ein weiterer Begriff, der genauer erläutert werden soll, ist der des Projekts. Bei Erikson ist die Jugendphase die Zeit, in der das einzelne Subjekt sein Identitätsprojekt für die Zukunft definiert. Bei ihm wird eine Person erwachsen, wenn sie dieses Projektziel erreicht. In der heutigen spätmodern geprägten Zeit, wie wir sie weiter oben beschrieben haben, „wird das Identitätsprojekt zu einem imaginären Fixpunkt, der beständig geändert werden kann“ (ebd.). Es braucht hier also einen Begriff, um dieses Abarbeiten eines Projekts einfangen zu können. Keupp verwendet dafür die Bezeichnung der **Identitätsstrategie**. „Der Begriff der Strategie hat den Vorteil, dass er in Beziehung zu einem Identitätsprojekt gesetzt werden kann. Der Nachteil ist, dass er fälschlicherweise eine Planungs- und Handlungsrationaltät suggeriert. Wenn wir ihn dennoch verwenden, dann unter ausdrücklicher Betonung, dass er die vielen Dimensionen menschlichen Agierens umfassen soll: rational, emotional, sozial, sprachlich-interaktiv, produktorientiert“ (ebd., S. 84).

Der Begriff der Strategie passt zum Subjektverständnis, wie wir es in den beschriebenen Modellen der Spätmoderne dargelegt haben. Die Sicherheiten, welche noch vor wenigen Jahrzehnten bestanden hatten, sind zwar im Begriff, sich langsam aber sicher aufzulösen und Identität ist zu einer Aufgabe geworden, welche nicht abschliessend behandelt werden kann. Wichtig zu betonen ist jedoch, dass sie noch immer gelingen kann (ebd.).

Der Begriff des **Identitätsziels** besagt, dass das allgemeine Ziel darin besteht, eine Passung zwischen Innen- und Aussenwelt herzustellen. Man befindet sich zwar in einem ständigen Zustand des Ausbalancierens und findet immer nur kurzzeitig die angestrebte Passung. Die Erfahrung einer gewissen Imbalance ist schlussendlich öfter die Realität, das Prozessziel ist jedoch trotzdem durch ein Streben nach Balance geleitet (ebd., S. 85). Einige konkrete Identitätsziele seien im Folgenden genannt: Anerkennung, Integration, Autonomie, Entschiedenheit, Selbstachtung, Selbstwirksamkeit und Originalität (ebd., S. 261f.).

Nicht immer, wenn ein Subjekt über die eigene Zukunft nachdenkt, handelt es sich dabei gleich um ein Identitätsziel. Es handelt sich nämlich noch öfters um **Identitätsentwürfe**, in denen mögliche Szenarien der Selbstentwicklung durchgespielt werden. Diese Entwürfe sind nur imaginär und dienen der inneren Identitätsbalance. Sie sind Bestandteil der verschiedenen Teilidentitäten einer Person, auf die weiter unten genauer eingegangen wird.

Die Identitätsentwürfe können zu **Identitätsprojekten** verdichtet und konkretisiert werden, „die sich unter Bezug auf verfügbare Identitätsstrategien und Ressourcen umsetzen lassen. Insofern können Identitätsentwürfe nicht eigentlich scheitern, Identitätsprojekte jedoch durchaus“ (ebd., S. 86). Identitätsprojekte sind jene Bestandteile einer Teilidentität, in der die Erwartungen eines Menschen bezüglich seiner zukünftigen Identität selbst zu einem Teil seiner Biografie werden (Siegert & Chapman, 1987; zitiert nach Keupp, 2008, S. 194). Sie sind zentraler Bestandteil der Kernnarrationen, welche ebenfalls weiter unten noch behandelt werden.

Forschungsskizze der Längsschnittstudie zum Thema Identität

Zum Zeitpunkt der Verfassung des Buches „Identitätskonstruktionen – Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne“ hatten sich Keupp und seine Forschungsgruppe bereits seit 10 Jahren mit dem Thema der Identitätsentwicklung in der heutigen spätmodernen Gesellschaft befasst.

In dem Buch werden die Ausführungen zu der entwickelten Theorie von Fallbeispielen begleitet, welche aus einer umfangreichen qualitativen Studie stammen. Dafür wurden junge Erwachsene über vier Jahre hinweg in einer Längsschnittstudie begleitet, welche ihre Identitätsentwicklung zur zentralen Fragestellung hatte. Die Probanden waren zu Beginn der Studie zwischen 17 und 20 Jahren alt und wurden in diesen vier Jahren für drei ausführliche qualitative Interviews, welche von einer Reihe flankierender Methoden begleitet waren, eingeladen (Keupp, 2008, S. 109).

Lebensweltlich relevante Bereiche für die alltägliche Identitätsarbeit

Ein strukturierendes Hilfsmittel für die Bearbeitung des umfassenden, oft auch in sich widersprüchlich scheinenden empirischen Materials, welches Keupp mit seiner Forschungsgruppe über die Jahre hinweg angesammelt hatte, war die Orientierung an einem lebensweltlichen Zugang. Dabei wurden die einzelnen Lebensbereiche der Jugendlichen in den Interviews sowie in der Analyse zunächst getrennt voneinander betrachtet, um später die zahlreichen Zusammenhänge zu rekonstruieren (Keupp, 2008, S. 110).

Die wichtigsten lebensweltlichen Kontexte sollen im Folgenden vorgestellt werden. Keupp hatte diese Kontexte als «Schlüselfragen der Identitätsarbeit» bezeichnet, was für ihn zeigen soll, wie wichtig diese für das vorliegende Thema sind. „Identität als Passungsprozess zu definieren bedeutet empirisch, Subjekte im Prozess ihres «In-Beziehung-Tretens» mit ihrer Umwelt zu beschreiben“ (ebd., S. 111).

Identität und Erwerbsarbeit

Die Sicht auf die Arbeitswelt und die Berufswahl, so wie sie noch von Erikson wahrgenommen wurde, war vom wirtschaftlichen Optimismus der Nachkriegszeit geprägt. Für ihn war es selbstverständlich, dass jeder Jugendliche nicht nur einen, sondern «seinen Platz» in der Arbeitswelt finden kann, welcher auf seine persönlichen Eigenarten zugeschnitten ist (Keupp, 2008, S. 113). Diese Sicht ist in der gegenwärtigen Situation sicher nicht mehr aktuell. Heute scheint es eher, als ob trotz der wachsenden Anzahl von Wahlmöglichkeiten für die Berufswahl die Hoffnung eher klein scheint, einen so auf sich zugeschnittenen Ausbildungsplatz zu finden. Insbesondere für Jugendliche, welche bereits im Vorfeld physische oder psychische Einschränkungen aufweisen und aus schwierigen familiären Verhältnissen stammen, denen evtl. auch die nötige schulische Unterstützung versagt bleibt, „wird es auf unabsehbar lange Zeit keinen Arbeitsplatz geben“ (ebd., S. 114).

Die wichtigsten Befunde der Längsschnittstudie zum Thema der Erwerbsarbeit sind im Folgenden aufgeführt:

Die Zunahme an Möglichkeiten für die Berufswahl gekoppelt mit der Verknappung von Arbeitsplätzen führt zu einer Destandardisierung der Erwerbsbiographie. Die typische Erwerbsbiographie für die Bildung einer festen Berufsidentität gibt es in dem Sinne kaum noch. Arbeitsidentität wird nicht mehr auf langfristige Identitätsprojekte gestützt, sondern es wird vielmehr mittelfristig geplant (Keupp, 2005, S. 10).

Berufliche Identität orientiert sich heute mehr an individuellen Kompetenzen und Sinnansprüchen an die Arbeit, während es früher noch feste Berufsbilder gab und man sich einer bestimmten Berufsgruppe zugehörig fühlte. „Jugendliche wollen nicht Spass statt Arbeit, sondern Arbeit, die Spass macht. Die Erosion anderer sinnstiftender Instanzen verleiht der Arbeit eine herausgehobene Rolle für die Identitätsentwicklung junger Erwachsener“ (ebd., S. 11).

Die Ansprüche an die Arbeit sind also scheinbar gestiegen und sie ist, wie bereits erwähnt, für die Identitätsentwicklung teilweise wichtiger geworden. Im Gesamtkontext, wenn man sie in ihrer Vernetzung mit anderen Lebensbereichen betrachtet, scheint sie jedoch an Dominanz zu verlieren. Am Beispiel junger Frauen kann man besonders gut sehen, wie komplexe Verknüpfungsmodelle hergestellt werden, die je nach Kontext ganz andere Logiken beinhalten. „Arbeit ist wichtiger und unwichtiger zugleich geworden“ (ebd.).

Es ist jedoch nicht zu leugnen, dass Arbeit, wenn auch in gewandelter Form, für die Identitätsarbeit einen zentralen Stellenwert beibehält. Die Teilhabe an Erwerbsarbeit führt schliesslich zu einem Einkommen, welches noch immer zentral ist für die gesellschaftliche Position eines Menschen. „Erwerbslose schichten ihre Identität nicht einfach um (etwa um Familie oder Freizeit), sondern gruppieren sie zentral um die Abwesenheit von Arbeit und die damit verbundenen Verluste an persönlichem Sinn und sozialer Einbindung“ (ebd.).

Erwerbsarbeit ist also zum einen wichtig als gewünschter Ort für die Selbstverwirklichung. Zum anderen ist sie auch zentral, um soziale Anerkennung zu erfahren, indem man sich als Teil eines gesellschaftlichen Zusammenhangs erfährt. „In beiden Dimensionen ist sie „sinnstiftende Instanz“ und unter den gegenwärtigen Bedingungen durch nichts zu ersetzen“ (ebd.).

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass dies nicht heisst, Erwerbsarbeit als derart identitätsrelevante Instanz sei prinzipiell unersetzbar. Keupp hat Visionen formuliert, welche durch gesamtgesellschaftliche Paradigmenwechsel einen Gegenpol zu diesem Umstand formulieren. Im Allgemeinen steuern diese Visionen in Richtung einer Sozialpolitik, in der bürgerschaftliches Engagement als Ergänzung zu den gesellschaftlichen Stützpfeilern Staat und Marktwirtschaft einen vollwertigen Platz erhält. Auf diese Ausführungen einzugehen, würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit bei weitem sprengen. Deshalb verweisen wir auf das Manuskript zum Vortrag „Zivilgesellschaft und soziale Dienste“, welchen Keupp 1998 beim 23. Tübinger Sozialpädagogiktag in Tübingen gehalten hat (Keupp, 1998).

Identität und Intimität

Ein weiteres wichtiges lebensweltliches Feld für den Identitätsaufbau ist das Gelingen von Partnerschaft und Intimität. Bereits die klassische Forschung hatte diesen Bereich, neben

dem der Errichtung einer beruflichen Identität, als zentralen Stützpfeiler in der Identitätsentwicklung erkannt (Keupp, 2008, S. 129).

Wenn junge Erwachsene von sich erzählen, dann stellen sie sich in hohem Masse im Zusammenhang mit anderen Personen dar. Im Bereich von Intimität und Partnerschaft besteht fast immer ein signifikant Anderer, auf den die Identitätsarbeit in diesem Bereich bezogen wird. Meist kommt diese Person aus dem unmittelbaren sozialen Umfeld (ebd., S. 150).

In einer Partnerschaft müssen die Identitätsprojekte beider Personen miteinander vereinbar sein. Dies erfordert einen Prozess ständigen Aushandelns und ein grosses emotionales Engagement. Ist dies nicht mehr der Fall, so gehen Beziehungen auseinander (ebd.). Im Allgemeinen übt das Modell einer lebenslangen Beziehung immer noch eine hohe Anziehung aus. Es ist einfach immer schwerer zu erreichen. Aufgrund der zunehmend geforderten beruflichen Mobilität und Flexibilität und wachsenden persönlichen Ansprüche der Partner, welche mit der Individualisierung einhergehen, wird es immer schwieriger, ein gemeinsames Leben aufrecht zu erhalten (ebd., S. 133).

Junge Frauen versuchen, ihre Identitätsprojekte im Bereich von Familienplanung mit ihrer beruflichen Karriere zu vereinbaren, während junge Männer meist eher diffuse Vorstellungen über ein mögliches familiäres Zusammenleben haben. Oft haben sie erst familiäre Projekte, wenn sie sich verbindlich zu einer Partnerin bekennen.

Bezogen auf die Wichtigkeit der Familie im Allgemeinen und nicht nur auf die eigenen Zukunftsprojekte, kann erkannt werden, dass familiäre Beziehungen in den letzten Jahren zunehmend an Wichtigkeit für die Identitätsentwicklung gewonnen haben. „Wo die Familie der einzige / letzte Hort von (einer auch nur relativen) Sicherheit ist, werden familiäre Beziehungen logischerweise wieder stärker identitätsrelevant“ (ebd., S. 135). Die Familie hat sich also in all den Veränderungen und Umbrüchen der letzten Zeit als relativ verlässliches Rückzugsgebiet bewährt.

Keupp weist für die Identitätsentwicklung junger Erwachsener den Partnerschaften und Liebesbeziehungen drei wesentliche Funktionen zu. Zum einen geht es um die Ablösung von der Herkunftsfamilie. Erlernte Rollenmodelle werden dabei übernommen, weiterentwickelt oder verworfen. Die zweite Funktion besteht in der Begegnung mit einem signifikanten Anderen. Liebesbeziehungen haben dadurch, dass sie Zweierbeziehungen sind, eine besondere Intensität und Qualität, in der eine gegenseitige Anerkennung stattfindet. Die dritte wichtige Funktion besteht darin, dass Partnerschaften einen Rahmen für familiäre Identitätsprojekte und deren Verknüpfung mit beruflichen Projekten bieten.

Identität und soziale Netzwerke

Die Individualisierungsprozesse der Spätmoderne wirken sich auch auf soziale Netzwerke von Personen aus. Dies hat positive, sowie negative Effekte. Die Auflösung traditioneller Einbettungen führt nicht nur zu einer Abnahme an sozialen Beziehungen. Es werden auch Zwänge und eine starke soziale Kontrolle reduziert. Dies ermöglicht es den Individuen, sich ihre sozialen Kontakte selber auszusuchen. Zwangsgemeinschaften werden seltener. Für die Subjekte bedeutet dies jedoch auch, und dies ist die Kehrseite der Medaille, dass sie eine grössere Eigenverantwortung für die soziale Integration tragen, was als Belastung

wahrgenommen werden kann und schliesslich zu Überforderungssituationen führt (Keupp, 2008, S. 153).

Die Wichtigkeit eines signifikant Anderen wurde bereits im Abschnitt zur Intimität angesprochen. In den meisten Netzwerken junger Erwachsener gibt es neben diesen Intimpartnern auch mindestens eine Person, welche im sozialen Netzwerk als bester Freund oder beste Freundin genannt wird. Diese signifikant Anderen werden häufig für die Entwicklung von Identitätsprojekten herbeigezogen oder die Projekte werden abgewogen, indem sie mit den Meinungen dieser Personen verglichen werden (ebd., S. 167).

Die Wichtigkeit des gesamten sozialen Netzwerkes ist auch daher so gross, weil Identitätsprojekte in den Netzwerken narrativ verankert werden. In ihnen werden die Projekte verbalisiert und gewinnen so an Wirklichkeitscharakter. Verschiedene Möglichkeiten der Selbsterzählung können hier ausprobiert und auf ihre Überzeugungskraft geprüft werden. Zudem beinhalten diese Netzwerke die Regeln, nach denen milieuspezifische Erzählungen gestaltet werden. Gelingt eine milieuspezifische Erzählung, so wird sie durch die Netzwerkpartner auch bestätigt (ebd., S. 167f.).

Junge Erwachsene sehen sich innerhalb ihrer sozialen Netzwerke in einer bestimmten Position, die ihnen mehr oder weniger Handlungsfähigkeit verleiht. In den Selbsterzählungen wird dies deutlich, indem sie sich eher am Rand oder im Mittelpunkt ihres Netzwerkes positionieren, sich also eher als „Gestalter oder auch als Opfer sozialer bzw. gruppendynamischer Prozesse“ sehen (ebd., S. 168).

Des weiteren braucht Identitätsarbeit soziale Netzwerke, da diese materielle, emotionale und soziale Ressourcen zur Verfügung stellen, Optionen für Identitätswürfe und -projekte eröffnen und die Komplexität der sozialen Welt durch die Vermittlung von Relevanzstrukturen reduzieren. Identitätsprojekte, welche in einem sozialen Netzwerk hergestellt werden, brauchen dieses auch weiterhin, da es zur Erhaltung der Projekte soziale Anerkennung und Unterstützung braucht (ebd., S. 169).

Eine Person gestaltet ihr soziales Netzwerk mit, baut es aus und verleiht ihm mehr oder weniger Komplexität. Dadurch, wie das Netzwerk eines Individuums aussieht, ist auch erkennbar, welches der Stand der Identitätsentwicklung dieser Person ist und welche Prioritäten sie setzt. Identitätsarbeit hat zum Ziel, wie anfangs bereits erwähnt, die Herstellung eines Passungsverhältnisses zwischen der Person und ihrer sozialen Welt. „Soziale Netzwerke werden so gestaltet, dass die Identitätsprojekte einer Person darin Einbindung, Anerkennung und Unterstützung finden. Gelingt dies nicht, kommt es zu prekären Passungen, entweder muss der soziale Kontext verändert oder das Identitätsprojekt aufgegeben werden“ (ebd., S. 170).

Kulturelle Identität

Die sozialen Netzwerke, wie wir sie soeben angesprochen haben, dienen auch noch einem anderen Zweck. Und zwar werden in ihnen soziale Differenzen, politische und kulturelle Orientierungen, Einstellungen und Werte verhandelt. In diesem Abschnitt wird die Reproduktion und Neu-Produktion von Werten, Einstellungen und Orientierungen erläutert (Keupp, 2008, S. 170).

Die kulturellen Werte, Orientierungen und Einstellungen, welche in den sozialen Netzwerken vermittelt werden, konkretisieren sich in ihnen zu kulturellen Metaerzählungen. Es werden Perspektiven geschaffen, unter denen die eigene Erfahrung verallgemeinert werden kann und die eigenen Identitätsentwürfe bewertet werden können (ebd., S. 180).

Grosse gesellschaftliche Veränderungen sind als kulturelle Umbruchsituationen zu verstehen, die sich auf das psychosoziale Befinden von Personen niederschlagen. Als Beispiel seien hier Umstrukturierungen des Arbeitsmarkts und der Abbau von sozialen Sicherungseinrichtungen genannt, welche in der Schweiz in den letzten Jahren zunehmend spürbar waren. Solche Veränderungen erfordern von den Individuen meist eine Anpassung ihrer Identitätsprojekte, welche an die neuen Rahmenbedingungen angepasst oder sogar aufgegeben werden müssen. Bei den jungen Erwachsenen kann in solchen Fällen unter Umständen ein Gefühl der „Heimatlosigkeit in der eigenen Gesellschaft“ entstehen (ebd., S. 180). Dieser Zustand kann nur durch einen Prozess aufgehoben werden, in dem die Individuen aktiv ihre persönlichen Projekte in die neuen sozialen Kontexte einbetten und wieder „Verbindungen zu Orten, Personen und kulturellen Kontexten“ herstellen (ebd., S. 181).

Vier Variablen für Gelingende Identität

Eine gelungene Identität lässt sich schwer definieren, da doch jede Person mit ihren Teilidentitäten und ihren unterschiedlichen Identitätszielen- und Projekten so verschieden ist. Identitätsarbeit wird als individuelle Passungsarbeit zwischen der Person und seiner Umwelt angesehen. Dies heisst jedoch nicht, dass gelingende Identität eine blosser Anpassung an die sozialen Gegebenheiten ist. Dies würde, ganz im Sinne der psychoanalytischen Neurosenlehre, eine zu grosse Unterdrückung der inneren Identitätsentwürfe- und Projekte verlangen, welches dem Individuum einen hohen Preis und ein hohes Mass an Unbewusstmachung abverlangt (Keupp, 2008, S. 274). Das andere Extrem, bei welchem Identität in narzisstischer Weise fast ausschliesslich von innen her konzipiert wird, steht in einem ständigen Verteidigungskampf mit der sozialen Umwelt und kann auch nicht als gelungene Identität bezeichnet werden. Vielmehr ist das Ideal irgendwo zwischen den Extremen zu verorten, „als eine balancierte Variante des gut geführten, des erfüllten Lebens, eines sich und andere achtenden, bereichernden, fordernden und umsorgenden Interagierens“ (ebd., S. 275).

An dieser Stelle scheint es uns wichtig, festzustellen, dass wir mit gelingender Identität nicht meinen, dass ein zeitweiliges Scheitern derer nicht möglich sein kann. Das Leben selber und die Identitätsarbeit als Passungsarbeit ist, wie es in diesem Modell beschrieben wird, ein Prozess, der ständig mit Spannung verbunden ist. Identitätsarbeit ist ein lebenslanges Thema und dies heisst, dass die entstehenden Spannungen zeitweise auch als Überforderung daherkommen, welche nicht gemeistert werden können. Dies ist jedoch nie ein per se festgeschriebener Zustand. Wie Wilhelm Schmid dies beschreibt, gehe es nicht mehr um den Ausschluss des Widersprüchlichen aus dem Werk, das das Leben ist, und nicht primär um das Gelingen in einem vordergründigen Sinn, auch nicht um die «Vollendung». Vielmehr kann das Scheitern Bestandteil dieses Werks sein. „Dem Gelingen muss

das Misslingen gleichberechtigt zur Seite stehen, um das Selbst nicht auf das Gelingen festzulegen und es nicht unter Erfolgszwang setzen zu lassen“ (Schmid, 1998, S. 77f.).

Gelungene Identität lässt sich also nicht so einfach festschreiben. Was jedoch allgemein gesagt werden kann, ist, dass sie dem Individuum das persönlich benötigte Mass an Kohärenz, Authentizität, Anerkennung und Handlungsfähigkeit ermöglicht (Keupp, 2008, S. 274). Während Kohärenz und Authentizität auf Synthesearbeit aufbauen und somit die innere Dimension der Identitätsarbeit darstellen, basieren die Aspekte Anerkennung und Handlungsfähigkeit auf Passungs- und Verknüpfungsarbeit und stellen eine äussere Dimension dar. Diese vier zentralen Bestandteile der Identitätsbildung, welche immer auch eng miteinander verbunden sind und durchaus im Widerspruch zueinander stehen können (als Beispiel sei hier Authentizität (innere Dimension) vs. Anerkennung (äussere Dimension) genannt), sollen im Folgenden genauer beschrieben werden. Sie werden als die vier Variablen einer gelingenden Identitätsarbeit dargestellt.

Variable 1: Handlungsfähigkeit

Die Handlungsfähigkeit eines Menschen stellt einen zentralen Aspekt seiner Lebensqualität dar, indem sie ihm das Gefühl vermittelt, dass er seine Lebensbedingungen selber gestalten kann und nicht den vorliegenden Verhältnissen ausgeliefert ist. Dies würde zu Angst und einem Gefühl der Unfreiheit führen (Keupp, 2008, S. 236). Handlungsfähigkeit hat eine innere und eine äussere Dimension. Die innere wurde bereits angedeutet und beschreibt die Fähigkeit eines Individuums, über seine eignen Lebensbedingungen zu verfügen und sich in den vorherrschenden Gegebenheiten kompetent verhalten zu können. Die äussere Dimension der Handlungsfähigkeit weist darauf hin, dass die genannten Prozesse untrennbar verwoben sind mit der konkreten Beziehung zur Aussenwelt, also dem gesellschaftlich definierten Spielraum objektiver Handlungsfähigkeit. Dabei handelt es sich unter anderem um die in einer Gesellschaft vorhandenen Normen und Werte, welche bestimmen, welches Verhalten als „normal“ bewertet wird. In Zusammenhang mit diesen Werten und Normen ist die Handlungsfähigkeit einer Person immer dann gefährdet, wenn diese überschritten werden und gesellschaftliche Institutionen wie die Polizei, Psychiatrien oder die Schule beginnen, die Handlungsfähigkeit des Subjekts einzuschränken (ebd., S. 240). An dieser Stelle möchten wir eine eigene Vermutung anführen und zwar die, dass in unserer pluralisierten Gesellschaft Personen weniger wegen Normen- und Werteüberschreitungen sanktioniert werden als in der Vergangenheit, da der Spielraum für „das Normale“ viel grösser geworden ist. Andererseits denken wir, dass durch die unklaren Grenzen und fehlenden Rollenvorgaben und die Auswirkungen wie sie beim Individualisierungstheorem nach Beck weiter oben genannt wurden, häufiger Identitätsdiffusionen entstehen, deren Gründe durch die Individualisierung gesellschaftlicher Probleme schwer zurück zu verfolgen sind. Daher werden auch gesellschaftlich verankerte Probleme häufig aufs Individuum übergewälzt und die Betroffenen werden aufgrund dieser Probleme individuell sanktioniert.

Nun ist aber noch nicht geklärt, wie die Handlungsfähigkeit entsteht oder wie sie zusammengesetzt ist. Folgende Ausführungen sollen dies verdeutlichen.

Die Handlungsfähigkeit hat drei Konstruktionen der Identitätsarbeit als Basis, welche teilweise auch von Aussenstehenden wahrgenommen werden können. Dies sind zum einen die verschiedenen Teilidentitäten, dann das Identitätsgefühl und schliesslich die Kernnarrationen.

1. Teilidentitäten

Wie wir es bereits weiter oben beschrieben haben, gehen in der spätmodernen Gesellschaft Dinge wie Selbstverständlichkeit, Balance und Geordnetheit der sozialen Einbindungen allmählich verloren. „Die Lebenskontexte der einzelnen sind so dynamisch, disparat und unterschiedlich, dass sie notwendig in jede Untersuchung einbezogen werden müssen. Die nahe liegende Konsequenz für die Identitätsforschung ist die analytische Unterscheidung von Teilidentitäten in einzelnen Lebenswelten“ (Keupp, 2008, S. 76).

Konkrete situationale Erfahrungen werden von Subjekten in ein übergeordnetes Bild von sich selbst integriert, welches unter den genannten gesellschaftlichen Umständen in verschiedenen Lebensbereichen ein anderes sein kann. Man spricht hier auch von Teilidentitäten. Diese enthalten die für die jeweilige Lebensphase gültigen Identitätsentwürfe, welche mit Standards behaftet sind. Die Standards stützen sich auf fünf zentrale Erfahrungsmodi des Selbst:

- Kognitive Standards (Selbstreflexion, Selbsteinschätzung)
- Soziale Standards (wahrgenommene Fremdeinschätzung)
- Emotionale Standards (Vertrauen in Handeln und Selbstwertgefühl)
- Körperorientierte Standards (körperlich wahrgenommene Fähigkeiten)
- Produktorientierte Standards (Was man glaubt, bewirken oder herstellen zu können)

Innerhalb einer Teilidentität sind Ambivalenzen möglich, da sich auch die Standards untereinander widersprechen können. Beispielsweise können Ziele, welche man glaubt erreichen zu können (Produktorientierter Standard), von Aussenstehenden als völlig unrealistisch eingeschätzt werden (Sozialer Standard) (ebd., S. 218f.).

Teilidentitäten sind bei jedem Individuum verschieden und unterschiedlich ausgeprägt. Man könnte sagen, dass eine Person über multiple Identitäten verfügt, die jedoch nicht alle zur gleichen Zeit gleich stark zum Vorschein kommen. Je nach Lebensphase oder Lebensbereich sind andere Teilidentitäten dominierend, während wieder andere eher untergeordnet bleiben. Oft besteht aber in einer bestimmten Lebensphase eine oder wenige dominierende Teilidentitäten mit Identitätsprojekten, welche dadurch ihre Dominanz erhalten, dass sie zurzeit besser organisiert sind und daher dem Individuum mehr Sicherheit bieten. Ein weiterer Grund für die Dominanz ist, dass sie in dieser bestimmten Lebenssituation eine höhere Relevanz besitzen. Um dies besser zu veranschaulichen, soll ein Beispiel genannt werden. Eine Mutter mit ihrem erstgeborenen Kind, wird, zumindest in der Zeit des Mutterschaftsurlaubs, so mit ihrer neuen Aufgabe beschäftigt sein, dass sie alle anderen Teilidentitäten ihrer aktuell dominierenden Teilidentität als Mutter unterordnet.

Je nachdem kann es auch sein, dass die Identitätsprojekte in der „Teilidentität Mutter“ so dominant werden, dass diese auch zukünftig zur dominierenden Teilidentität wird und sie allfällige berufliche Identitätsprojekte anpasst an die Mutterschaft.

Teilidentitäten unterliegen einem fortlaufenden Veränderungsprozess und ihre Stabilität beschränkt sich auf bestimmte Phasen (ebd., S. 223ff.). Dies ist jedoch wichtig für die Handlungsfähigkeit, da diese in einer pluralisierten Gesellschaft stark darauf angewiesen ist, dass das Individuum mit verschiedenen Optionen spielt und so sinnvolle Varianten an Teilidentitäten für sich findet. Die Handlungsfähigkeit ist gefährdet, wenn zu wenige Identitätsentwürfe gebildet werden. Ebenfalls wichtig für den Erhalt der Handlungsfähigkeit ist, dass Identitätsentwürfe, welche in den Teilidentitäten vorhanden sind, auch in Projekte umgesetzt werden können. Ansonsten lebt die Person in einer Traumwelt nicht umgesetzter Entwürfe (ebd., S. 239).

2. Identitätsgefühl

Das Identitätsgefühl ist eine weitere wichtige Basis für die Handlungsfähigkeit. Es entsteht aus der Verdichtung sämtlicher biografischer Erfahrungen und Bewertungen einer Person, welche das Gefühl entstehen lassen, wie gut, wie nützlich, wie stimmig man sich im Moment fühlt. Durch diese Gefühle zeigt sich, wie weit ein Individuum in seiner Selbstbeurteilung von seinen Standards und Identitätsbedürfnissen abweicht⁶ und es entsteht ein positives oder ein negatives Selbstgefühl. Positive Gefühle wie Selbstakzeptanz und Zufriedenheit entstehen, wenn als hoch bewertete Anforderungen und Standards erfüllt werden können. Negative Gefühle wie Selbstherabsetzung dagegen, wenn diese Standards nicht als erfüllt bewertet werden. Je häufiger nun die Selbstbedürfnisse, welche sich durch Identitätsziele ausdrücken, befriedigt werden können, also den Standards genüge geleistet wird, desto mehr entwickelt ein Subjekt einen positiven Bezug zu sich selbst. Diese Wahrnehmung wirkt selbstverstärkend und es entsteht ein, in diesem Fall positives, Identitätsgefühl (Keupp, 2008, S. 225ff.). Dieser Prozess kann natürlich auch umgekehrt verlaufen und in einem negativen Identitätsgefühl resultieren.

3. Kernnarrationen

Teilidentitäten und das Identitätsgefühl sind beides sehr komplexe Gebilde, welche dem Individuum nicht vollständig bewusst zugänglich sind. Die dritte Konstruktion der Identitätsarbeit, die Kernnarration, ist dagegen viel mehr im Bewusstsein verankert. Es handelt sich dabei um diejenigen Narrationen, mit welchen ein Individuum zum einen versucht sich selbst in seiner Identität zur erfassen, zum anderen dienen sie dazu, dies anderen Personen mitzuteilen. Das Identitätsgefühl, wie wir es soeben beschrieben haben, verkörpert das Vertrauen zu sich selbst. Die Kernnarrationen dagegen stellen eine Ideologie von sich selbst dar, welche dem eigenen Leben einen mitteilbaren Sinn verleiht und soziale Anerkennung ermöglicht (Keupp, 2008, S. 229).

⁶Diese Beurteilung, inwiefern man seine eigenen Standards erfüllt hat, wird auch durch das Kohärenzgefühl beschrieben. Dieses wird im nächsten Abschnitt genauer behandelt.

Ein wichtiger Bestandteil einer gelungenen Narration ist ein sinnstiftender Endpunkt. Wird also beispielsweise über die schulische Karriere erzählt, so bringt die Erzählung am meisten gesellschaftliche Anerkennung ein, wenn von einem erfolgreichen Abschluss oder einem voraussichtlich erfolgreichen Beenden dieser Schulzeit erzählt werden kann. Erfahrungen des Scheiterns machen es schwer, einen solchen sinnstiftenden Endpunkt in Narrationen zu finden (ebd., S. 230).

Verbindung zum narrativen Interview: Ein narratives Interview, wie wir es in unserem empirischen Teil der Arbeit durchgeführt haben, soll gerade dem Druck, den die gesellschaftliche Anerkennung auf die Selbstnarration ausübt, entgegenwirken. Während eines solchen Interviews müssen Machtgefälle und Erwartungshaltungen auf das minimale Mass reduziert werden und dem Interviewten soll das Gefühl vermittelt werden, dass seine Erzählung auch ohne einen sinnstiftenden Endpunkt Anerkennung erfährt.

Ein weiterer wichtiger Punkt, der Selbsterzählungen mit mehr Anerkennung herstellt, ist die Einengung auf relevante Ereignisse der Biografie (ebd., S.230). Die wird natürlich immer schwerer, je weniger „die Normalbiografie“ besteht und je mehr und schneller sich eine Gesellschaft im Wechsel befindet. Man müsste eigentlich meinen, dass in der heutigen Gesellschaft, wo Flexibilität und nicht Gesetztheit das grössere Ideal darstellt, dieser Punkt als weniger wichtig eingestuft würde. Jedoch scheint der Druck der Gesellschaft trotzdem nach wie vor stark zu sein, dass man sich auf den Punkt bringen kann ohne vieles offen zu lassen. Uns scheint dazu das Beispiel des Bewerbungsgesprächs als sehr einleuchtend, da in diesen Situationen meist prägnante und sichere Kernnarrationen erwartet werden. Es scheint nur wenige Bereiche auf dem Arbeitsmarkt zu geben, in denen eine reflektierte und für Selbstentwicklungen offene Selbstnarration erwünscht sind.

Verbindung zum narrativen Interview: Auch der Druck auf die prägnante Erzählung soll bei einem narrativen Interview wegfallen. Durch diesen Druck wird zwangsläufig eine Selektion vorgenommen, welche andere Teile weglässt und somit das Gesamtbild verfälscht oder zumindest stark vereinfacht. Gerade bei Personen, die Mühe haben, die relevanten Ereignisse zu benennen, kann ein zu grosser Druck zu einer Erzählung führen, die nicht mit dem inneren Gefühl der Person übereinstimmt und daher keine lange Gültigkeit haben wird. Viel hilfreicher bei Individuen, denen der Sinn ihrer Geschichte nicht klar ist, ist das Schaffen eines Rahmens, der eine erwartungslose, freie Narration zulässt. Eine solche Erzählung, wie sie auch im narrativen Interview begünstigt wird, kann eine überaus positive Wirkung haben, indem sie eine Reflexion darüber zulässt, ob die Geschichte so, wie sie ohne Druck erzählt wurde, Sinn macht und in die gleiche Richtung weitererzählt werden kann (Freedman & Combs, 1996; zitiert nach Keupp 2008, S. 230).

Drei weitere Punkte, welche für eine Sinn stiftende und Anerkennung generierende Narration wichtig sind, auf diese aber nicht näher eingegangen wird, sind die narrative Ordnung der Ereignisse, die Herstellung von Kausalverbindungen und das Setzen von Grenzzeichen am Anfang und Ende der Narration (Gergen & Gergen, 1988; zitiert nach Keupp 2008, S. 229ff.).

Im Alltag werden die genannten Idealtypen von Narrationen meist nur unvollständig erreicht. Je mehr man diese Punkte jedoch erreicht, umso glaubwürdiger wirkt die Selbst-

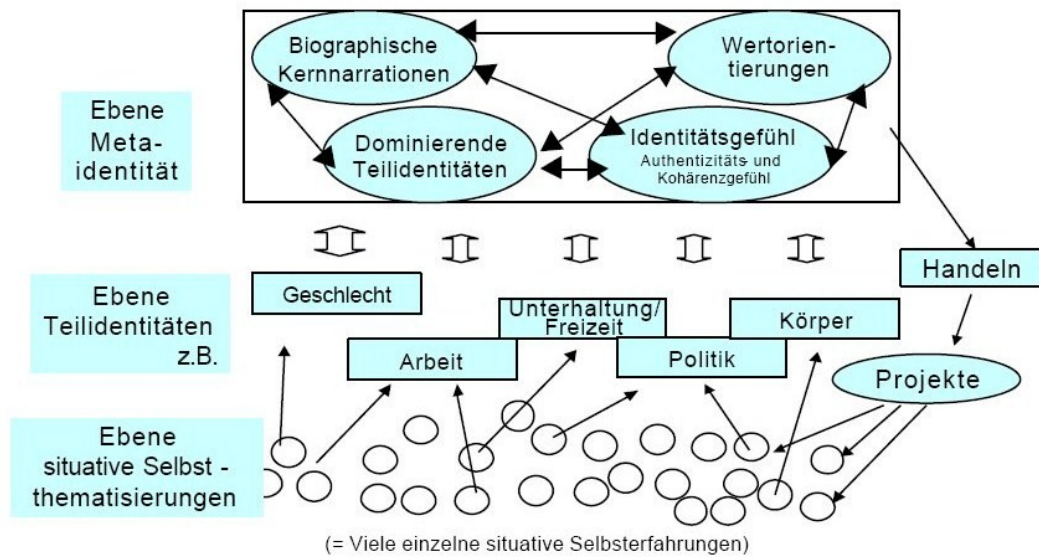


Abbildung 1: Konstruktionen der Identitätsarbeit, welche die Basis der Handlungsfähigkeit darstellen (Keupp, 2008, S. 218)

erzählung, worauf es bei der Darstellung von biografischen Kernnarrationen schliesslich ankommt. Die Kernnarrationen zeigen, wie man gesehen werden will und weshalb man so ist, wie man ist und dienen somit der Verständigung mit anderen (Keupp, 2008, S. 232). Die Geschichten werden aber nicht nur für die anderen, sondern auch für sich selbst erstellt, um seinem eigenen Handeln und seiner Biografie einen Sinn zu geben.

Verbindung zum narrativen Interview: Der Sinn der Kernnarrationen, also die Selbstideologie, kann sich manchmal in wenigen Worten verdichtet darstellen. Dabei handelt es sich um metaphorische, kurze Selbstdeutungen, die als Orientierungen für Selbsterzählungen dienen. „Ihr Ziel ist es, der eigenen Vergangenheit mit Blick auf die Zukunft einen kommunizierbaren Sinn zu verleihen“ (Bruner, 1997a; zitiert nach Keupp, 2008, S. 232). Bei der Analyse eines Interviews ist darauf zu achten, ob solche verdichteten Aussagen, welche einen sehr hohen Erklärungsgehalt enthalten, gemacht wurden.

Variable 2: Kohärenzgefühl

Die zweite Variable für eine gelingende Identitätsarbeit ist das Kohärenzgefühl. In den Beschreibungen über die Auswirkungen der Spätmoderne wurde bereits erläutert, wie in unserer Zeit eine Zunahme optionaler Möglichkeiten mit dem Problem von unsicheren Entscheidungsverläufen einhergeht. Dies muss zwangsläufig auch Auswirkungen auf die Entstehung von kohärenten Biografieverläufen haben. Lévi-Strauss hat dazu einige interessante Feststellungen gemacht. Nach ihm besteht in traditionellen Gesellschaften eine allgemeine Inkohärenz der Subjekte, welche aber dadurch nicht zum Problem wird, dass der gesellschaftliche Code allumfassend und stabil ist. Die Individuen müssen in solchen

Gesellschaften keinen inneren Zusammenhang herstellen, da ihnen die Gesellschaft einen bietet. „Die Dissoziation, die Aufsplitterung des Subjekts wird also erst in dem Mass ein Problem, wie die Gesellschaft selbst sich dissoziiert und damit die Kohärenzzumutung an das Individuum weitergibt“ (Lévi-Strauss, 1977; zitiert nach Keupp, 2008, S. 87). Genau dies geschieht nun in der spätmodernen Gesellschaft. Nun kann man sich fragen, ob unter diesen Umständen überhaupt noch Kohärenz möglich ist. Havighurst und Erikson hätten diese Befürchtung bestimmt geteilt und hätten die Frage womöglich verneint, denn in einem klassischen Identitätsverständnis wird im Allgemeinen davon ausgegangen, dass für eine stabile Identität eine verlässliche und kontinuierliche Realisierung von Identitätsprojekten nötig ist. In unserer heutigen Gesellschaft scheint es nun so, als müsse man sich von einem Kohärenzbegriff abwenden, der als innere Einheit und beständige Harmonie verstanden wird. Kohärenz kann für Subjekte auch eine offene Struktur haben, wichtig ist jedoch, dass die individuell hergestellten Verknüpfungen dem Subjekt als authentisch erscheinen. „Es kommt weniger darauf an, auf Dauer angelegte Fundamente zu zementieren, sondern eine reflexive Achtsamkeit für die Erarbeitung immer wieder neuer Passungsmöglichkeiten zu entwickeln“ (Keupp, 2008, S. 245). Es geht nicht eigentlich darum, ob nun Kohärenz besteht oder nicht, sondern vielmehr um den Herstellungsprozess und um Strategien, die dabei helfen, auftretende Spannungen auszuhalten (ebd., S. 94) und bei mehreren unterschiedlichen Identitätsprojekten ein Gefühl des Sinnhaften, des Verstehbaren und der eigenen Gestaltbarkeit zu erzeugen. Kohärenz enthält nach Antonovsky (1998; zitiert nach Keupp, 2008, S. 227) diese drei Komponenten, welche ein Subjekt aus seinen Selbsterfahrungen verdichtet und bewertet.

- *Das Gefühl der Sinnhaftigkeit* entsteht vor allem dann, wenn es gelingt, Identitätsziele in Identitätsentwürfe und Identitätsprojekte zu übersetzen, welche einem Subjekt einen positiven Selbstwert vermitteln.
- *Das Gefühl von Machbarkeit* entsteht, wenn diese Entwürfe und Projekte umgesetzt werden können.
- *Das Gefühl von Verstehbarkeit* schliesslich entsteht, wenn die beiden obigen Prozesse reflektiert werden können und sie so verstanden werden, dass sie zwar äusseren Einflüssen unterliegen, letztlich jedoch selbstbestimmt sind.

Gerade die beiden ersten Punkte weisen darauf hin, wie eng das Kohärenzgefühl mit der Handlungsfähigkeit verknüpft ist.

Kohärenz wird oftmals durch Selbstnarrationen, seien diese als Selbstreflexion oder als Mitteilung nach aussen gestaltet, erzeugt. Die persönlichen Narrationen, in denen jedoch heute Kohärenz gestiftet wird, lehnen sich immer seltener an traditionelle Muster an, sondern sie müssen individualisiert geschaffen werden (Keupp, 2008, S. 251).

Variable 3: Anerkennung

Die Identitätsfrage ist von der Frage nach Anerkennung nicht zu trennen, sie gehören unweigerlich zusammen. Neben dem Wunsch nach Eigenständigkeit und Selbstwirksamkeit

besteht für Individuen auch die Frage, wie sie mit dem, was sie tun und wie sie sich darstellen, Anerkennung von signifikant Anderen erreichen (Keupp, 2008, S. 252). Ein signifikant Anderer ist nach der Sozialisationstheorie von Mead, wie sie im Theorieteil zur Soziologie beschrieben wird, eine Person, die prägenden Einfluss auf das Individuum ausübt.

In Bezug zu unserem Thema stagnierender Lebensläufe zeigt sich die Definition von Faltermeier (2001, S. 65f.) als äusserst aufschlussreich:

Der signifikante Andere ist also in der Lage, dem Betroffenen im fortgesetzten Prozess der wechselseitigen Perspektivenübernahme die Emergenz seiner Identität widerzuspiegeln. [...] Der signifikante Andere verhilft dem in biografische Unordnung und Identitätsirritationen Geratenen dazu, dass er seine andersartigkeit (also u.a. sein paradoxes und häufig auch gefährliches Verhalten) entdeckt. Er kann ihm Handlungsalternativen, vor allem aber andere und häufig neue Sinnzuschreibungen für seine künftige Handlungsorientierung aufzeigen, [...].

Das Gefühl der Anerkennung enthält drei Elemente, welche eng miteinander verbunden sind. Dabei ist deutlich das Wechselspiel zwischen dem Inneren einer Person und deren Aussenwelt zu erkennen.

- Aufmerksamkeit von anderen: Die Wahrnehmung von auf das Individuum bezogenen Botschaften (Ich höre dir zu. / Du bist jemand. / ...).
- Positive Bewertung durch andere: Die Wahrnehmung von verbalen oder nonverbalen Bewertungen (Ich finde gut, was du tust / wie du dich gibst.).
- Selbstanerkennung: Selbstbewertungen, die sich dadurch unterscheiden, ob eine Person auf die Anerkennung anderer angewiesen ist oder ob sie sich auch gut fühlen kann, wenn sie in einem Punkt nicht von anderen anerkannt wird (Keupp, 2008, S. 256).

Das Gefühl der Anerkennung entsteht zum einen durch die situationalen Selbstthematizierungen, in denen Individuen Erfahrungen an die oben genannten drei Elemente knüpfen. Es besteht aber auch aus einer generalisiert verdichteten Erfahrung, welche sich im Identitätsgefühl einer Person abbildet. Wichtig in beiden Fällen sind realisierte Identitätsprojekte (ebd.).

Eine anerkennende Wirkung kann eine situationale Selbstthematizierung erst dann entfalten, wenn alle drei obengenannten Punkte erfüllt sind. Ist dies nicht der Fall, so ist die Anerkennung unvollständig und wird vom Individuum als Zweifel erlebt (ebd.). Bei Situationen unvollständiger Anerkennung kann man zwischen vier problematischen Konstellationen unterscheiden:

- Keine Aufmerksamkeit: Hier werden in der Regel keine positiven Bewertungen erfahren. Die Erfahrung, dass man von niemandem beachtet wird, ist äusserst prekär.

Anerkennungsformen	Primärbeziehungen (Liebe, Freundschaft)	Rechtsverhältnisse (Rechte)	Wertgemeinschaft (Solidarität)
Anerkennungsweise	Emotionale Zuwendung	Kognitive Achtung	Soziale Wertschätzung
Persönlichkeitsdimension	Bedürfnis- und Affektnatur	Moralische Zurechnungsfähigkeit	Fähigkeiten und Eigenschaften
Praktische Selbstbeziehung	Selbstvertrauen	Selbstachtung	Selbstschätzung
Entwicklungspotential		Generalisierung, Materialisierung	Individualisierung, Egalisierung
Mißachtungsformen	Mißhandlung und Vergewaltigung	Entmachtung und Ausschließung	Entwürdigung und Beleidigung
Davon betroffen:	Physische Integrität	Soziale Integrität	«Ehre», Würde

Abbildung 2: Anerkennungsformen nach Honneth (1992; zitiert nach Keupp, 2008, S. 235f.)

- Erfahrene Aufmerksamkeit, aber wenig positive Bewertungen: Dies sind meist einseitige Beziehungen, beispielsweise wenn jemand als Mitläufer gilt. Die Anerkennung geht hier vom Individuum aus, kommt jedoch nicht zurück. Die Folge sind Selbstthematisierungen mit wenig innerer Überzeugungskraft.
- Trotz Aufmerksamkeit und erfahrener positiver Wertschätzung durch signifikante Andere wenig Selbstanerkennung: Diesen Typ kann man als Pessimisten bezeichnen. Gründe dafür können eine misstrauische Persönlichkeit aber auch traumatische Erfahrungen sein, welche durch die positiven Gegenwartserfahrungen nicht ausgeglichen werden können. Die fehlende Selbstanerkennung in solchen Konstellationen entwertet meist die positiven Bewertungen anderer.
- Hohe Selbstwertschätzung, die mit wenig Rückbezug auf geäußerte positive Bewertung und Aufmerksamkeit anderer gelebt wird: Diese Situationen treffen häufig auf narzisstische, egoistische Persönlichkeiten zu, welche sich stark an Konkurrenz orientieren. Hier wird die Fremdbewertung zwar als unwichtig eingestuft, es ist jedoch zwingend die Aufmerksamkeit anderer notwendig, da das Individuum sonst in all seinen Handlungen scheitert (ebd., S. 257f.).

Um die Ausführungen zur Anerkennung zu vervollständigen, soll noch ein mehr gesellschaftlicher Aspekt erwähnt werden. Honneth (1992; zitiert nach Keupp, 2008, S. 253f.) fügt der Anerkennung durch Primärbeziehungen noch die Anerkennung durch Rechtsverhältnisse und die Wertgemeinschaft hinzu. Die Grafik (Abbildung 2) stellt dies einleuchtend dar. Besonders interessant ist das unterste Feld der Missachtungsformen.

Durch diese Darstellung wird sehr deutlich, wie einschneidend und prekär die Folgen von Entwürdigung, Entmachtung, Ausschließung, Vertreibung und Misshandlung sind und

dass der gesellschaftliche Kampf um Anerkennung direkte Folgen für die Identität von Subjekten hat (Keupp, 2008, S. 261). Gerade bei Personen mit politischem Migrationshintergrund, meist aus Kriegsgebieten kommend, ist diese Dimension äusserst einschneidend.

Variable 4: Authentizität

Authentizität ist das Gefühl, selbst etwas Gelungenes geschaffen zu haben, indem man die eigene Identitätsarbeit in ein Passungsverhältnis bringt, welches für das Subjekt stimmig ist. Zentral für das Gefühl der Authentizität ist das weiter oben angesprochene Identitätsgefühl. Die Individuen speichern dort zum einen die Bewertungen, ob und wie sie ihre Ziele erreicht haben. Gleichzeitig wird mit dieser Bewertung ein Gefühl abgespeichert, ob das Erreichte zu einem passt oder ob man sich seiner Identität entfremdet hat (Keupp, 2008, S. 264). Ebenfalls eng verbunden mit der Bewertung, ob man nun authentisch gehandelt hat oder nicht, ist die Selbstbewertung und das Gefühl der Kohärenz. Diese können als Indikator für authentisches Handeln genommen werden und zwar darum, weil ein hohes Selbst- und Kohärenzgefühl dabei hilft, Identitätsprojekte zu realisieren. Hier schliesst sich die Argumentation, denn wie wir bereits wissen, ist die Realisierung von Identitätsprojekten zentral für das Identitätsgefühl, in dem das Authentizitätsgefühl enthalten ist. Wichtig für die Authentizität ist, dass ein Subjekt Identitätsprojekte umsetzen kann, welche besonders gewichtige Werte enthalten und für mehrere andere Teilidentitäten relevant sind (ebd.).

Ressourcen und Kompetenzen für eine gelingende Identität

Gelingende Identität hängt natürlich nicht nur vom Individuum ab, was in dieser Arbeit schon mehrmals angedeutet wurde. In diesem Abschnitt soll jedoch noch genauer beleuchtet werden, welche Ressourcen und Kompetenzen für das Gelingen wichtig sind und inwiefern diese vom Individuum oder von der Gesellschaft abhängen.

Die alltägliche Identitätsarbeit erfordert materielle Ressourcen (zumindest in unserer kapitalistischen Gesellschaft), Integration und Anerkennung, die Fähigkeit zum Aushandeln und einen geschärften Sinn für das, was möglich ist und schliesslich eine gewisse Ambiguitätstoleranz. Dies sind die subjektiven Fähigkeiten und Ressourcen, welche die Identitätsarbeit fördern (Keupp, 2008, S. 276). Dies soll jedoch nicht heissen, dass diese nur vom Subjekt abhängen, sondern vom Subjekt aus direkt eingesetzt werden. Gerade bei den materiellen Ressourcen und der Integration/Anerkennung wird deutlich, wie sehr auch diese Ressourcen von der Gesellschaft und von anderen Personen abhängen.

Damit nun Identität gelingen kann, müssen die genannten Ressourcen mit Schlüsselkompetenzen verbunden werden, welche sich auf zentrale Problemkonstellationen in unserer heutigen spätmodernen Gesellschaft beziehen. Diese wurden von Oskar Negt (1998; zitiert nach Keupp, 2008, S. 281ff.) ausgearbeitet und von Keupp weiterentwickelt.

1. Identitätskompetenz

Diese Kompetenz bezeichnet einen aufgeklärten Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität. Menschen werden in unserer heutigen rasch sich verändernden Gesellschaft oft entwurzelt. Sie werden entweder aus ihren gewohnten Zusammenhän-

gen (Lebensverhältnisse, Erwerbssystem, Heimat, Wohnumfeld) vertrieben oder verlassen diese selber. Um diese Prozesse verarbeiten zu können, muss man mit den Gefährdungen und Brüchen umgehen können. Die folgenden Kompetenzen spielen dabei eine wichtige Rolle.

2. Technologische und ökologische Kompetenz

Hier geht es darum, wie man mit den psychosozialen Nebeneffekten der spätmodernen Produktion umgeht. Moderne Technologie gehört zu unserem Alltag, ja oft bestimmt sie ihn sogar in einer hohen Masse. Es wäre wichtig, beim Umgang mit dieser Technologie auch darauf zu achten, welche gesellschaftlichen Folgen daraus resultieren können, statt einfach nur die Bedienung zu erlernen. Weil Technologie nicht nur auf die Gesellschaft, sondern auch auf unser natürliches Umfeld grosse Einflüsse ausübt, ist eine ökologische Kompetenz nötig, welche einen sorgsamsten Umgang mit der Natur ermöglicht. Denn so wie wir mit Dingen umgehen und diese zerstören und verschwenden, so gehen wir auch mit der Natur um.

3. Gerechtigkeitskompetenz

Diese Kompetenz baut auf einer Sensibilität für gesellschaftliche Enteignungserfahrungen auf. Hier geht es nicht in erster Linie um die materielle Form der Enteignung. Vielmehr handelt es sich um Enteignungen im Bereich von Fähigkeiten und Verfahrenswissen, welche durch die modernen Apparate geschehen und die die Menschen mancherorts verkümmern lassen. Auch jene Vertreibungen, welche Personen unter Vorwänden der Rationalisierung aus ihrer gewohnten Umgebung zwingen und ihre Rechte langsam abbauen, gehören hier dazu. Als Beispiele seien hier die Wohnortvertreibung zugunsten der wirtschaftlichen Standorterhaltung und die Generalvollmacht im neuen Sozialhilfegesetz des Kantons Bern genannt. Von diesen Vorgängen Betroffene müssen lernen, diese Vorgänge zu reflektieren und zu kommunizieren. „Gerechtigkeitskompetenz, jene Kombination kritischer Wahrnehmungsfähigkeit und souveränen Engagements, ist eine Fähigkeit, die erlernt und geübt werden kann, und sie ist für das Gelingen von Identität eine wichtige Voraussetzung“ (Keupp, 2008, S. 283).

4. Historische Kompetenz

Durch die Beschleunigung technischer, sozialer und kultureller Entwicklungen in der spätmodernen Gesellschaft werden persönliche Werte und Wissen beständig entwertet oder zumindest umgewertet. Menschen müssen lernen, aus der Reflexion dieser Vorgänge eigene Schlussfolgerungen zu ziehen. Gelingt dies und können sie für sich nachvollziehen, warum sie nun so geworden sind, wie sie sind, dann können diese Menschen auch „Phantasien der Besserung“ (Keupp, 2008, S. 283) entwickeln. Reflektiertes Scheitern muss nicht zwingend negativ sein, es kann sogar einen sehr produktiven Effekt haben und neue Utopien schaffen.

5. Zivilgesellschaftliche Kompetenz

„Eine Zivilgesellschaft baut auf dem Vertrauen der Menschen auf, im wohlverstandenen Eigeninteresse gemeinsam mit anderen die Lebensbedingungen für alle zu erhalten“ (Keupp, 2008, S. 284). Diese Kompetenz besteht also darin, dass eine Person zu sich und seinen Mitmenschen Sorge trägt. Sie besagt aber auch, dass ein Individuum, wenn es diese Fähigkeit aufbauen will, ein Verständnis für seine Verstricktheit in gesellschaftliche Zusammenhänge braucht. Will eine Person ein selbstständiges Leben führen, so muss sie die Machtstrukturen erkennen, in denen sie verwoben ist und die seine Lebensführung beeinflussen. Dies ist oft sehr schwierig, da sich viele Zusammenhänge oft dem ungeschulten Blick entziehen. Mit dem Wissen um die eigene Verwobenheit in den gesellschaftlichen (Macht)Strukturen wächst das Wissen darum, wo man selber Einfluss nehmen kann.

Dies ist nun ein geeigneter Ort in unseren Ausführungen, um eine Überleitung zu den soziologischen Perspektiven zu schaffen. Wir sind in diesem Teil der Arbeit über die historische Heranführung an moderne Identitätstheorien und schliesslich an den Ansatz alltäglicher Identitätsarbeit geraten. Hier wurden die lebensweltlichen Zusammenhänge sowie die Prozesse und Produkte, welche für eine gelingende Identitätsarbeit notwendig sind, erarbeitet. Die verschiedenen Kompetenzen, welche im letzten Kapitel erwähnt wurden, bilden eine Brücke zu den soziologischen Theorien zur Entwicklung des Individuums. Auch im Buch von Keupp (2008) folgen diese Ausführungen auf die Beschreibung seines Ansatzes, welcher sehr nahe beim Individuum angelegt ist. Es wird also bemerkbar, dass ein Bedürfnis besteht, den individualpsychologischen Erklärungen ebenfalls eine gesellschaftliche Perspektive zur Seite zu stellen, um ein umfassendes Bild zu schaffen.

5 Sozialisationsprozesse

Wenn wir der Frage nach möglichen Faktoren und Erklärungen für stagnierende Lebensläufe nachgehen, ist die Auseinandersetzung mit dem Sozialisationsprozess aus unserer Sicht nicht zu umgehen. Ein Lebenslauf beinhaltet im Kontext einer Gesellschaft immer Passungsprozesse zwischen Individuum und Umwelt. Mit der Annahme, dass der Sozialisationsprozess förderliche und hinderliche Effekte im Entwicklungsprozess eines Menschen verursacht, begeben wir uns an die Basis der soziologischen Theorie in Bezug zum Subjekt. Es knüpft dabei an unsere in der Arbeit formulierte Hypothese an, dass Stagnierung im Lebenslauf auf Schwierigkeiten im Sozialisationsprozess und Störungen in der Identitätsbildung zurück zu führen ist. Da wir in Kapitel 3 beschreiben, dass es uns um junge Erwachsene geht, welche im Kontext einer Institution leben, sei dies ein betreutes Wohnen oder ein Sozialdienst, wären auch andere theoretische Zugänge denkbar. Beispielsweise das Anomie Konzept nach Merton oder die Kapital Frage (ökonomisches, kulturelles und ökonomisches) nach Bourdieu. Bei beiden Theorien wäre der bewusste Blick von der Metaebene auf das Individuum gewährleistet. Was bei diesen Theorien jedoch weniger zum Vorschein kommen kann, ist der Spannungspunkt zwischen dem Individuum und der Gesellschaft, also der von den individuellen Bedürfnissen und den gesellschaftlichen Ansprüchen. Es geht bei der Sozialisationstheorie nicht um die Analyse existierender Normen, sondern um die Frage, in welcher Form das Individuum diese Normen ausfüllt. Dies ist auch die Ausgangslage, in welcher sich die Fragestellung zu Störungen der Identitätsentwicklung und des Sozialisationsprozesses durchmischen, überschneiden und ergänzen.

Die Theoriebearbeitung des Sozialisationsprozesses in diesem Kapitel beinhaltet im ersten Schritt eine Begriffsklärung, Definition und Verortung. Danach wird mit der Ausgangslage bei den Grundannahmen Meads über die ergänzende Beschreibung des realitätsverarbeitenden Subjekts nach Hurrelmann, hin zur umfassenden Sozialisationstheorie nach Habermas ein Versuch unternommen, den Sozialisationsprozess möglichst nah am „Phänomen Menschen“ zu bearbeiten.

5.1 Der Begriff Sozialisation

5.1.1 Sozialisation im historischen Kontext

Der Begriff Sozialisation wurde im 19. Jahrhundert erstmals erwähnt. Im Oxford Dictionary von 1828 wird der Begriff als „to make fit for living in society“ beschrieben (Clausen, 1968; zitiert nach Abels & König, 2010, S. 10). Es beschreibt eine gewisse Skepsis von Seiten des Individuums und der Gesellschaft, dass sie grundsätzlich miteinander zurechtkommen (ebd.). In wissenschaftlichen Abhandlungen wurde der Begriff Sozialisation erstmals 1886 von Edward A. Ross, einem amerikanischen Sozialphilosophen beschrieben (Hurrelmann, 2006, S. 11). Bedeutendster Begründer des Sozialisationskonzepts war der französische Soziologe Emile Durkheim (1858-1917). Im Zentrum seiner Untersuchungen von der einfachen zur arbeitsteiligen Gesellschaft stand die Frage nach der sozialen Integration in den geänderten Strukturen. Da die Gesellschaft durch die Individuen existiert,

müssen die Gesellschaftsmitglieder die Normen verinnerlichen und durch den Prozess der Sozialisation gesellschaftsfähig werden (Tillmann, 2010, S. 45). Das Individuum war aus Sicht von Durkheim triebhaft, egoistisch und asozial und muss daher Normen und Zwangsmechanismen der Gesellschaft von innen her verinnerlichen, um überhaupt die moderne Industriegesellschaft sichern zu können (Hurrelmann, 2006, S. 12). Die Definition nach Durkheim ist eng mit dem historischen Kontext der arbeitsteiligen Industriegesellschaft verbunden (ebd., S. 13). Es war jedoch das erste Mal, dass Sozialisation als systematischer Zusammenhang von gesellschaftlichen Strukturen, Normen und Persönlichkeit angesehen wurde. Heute wirkt die damalige Definition etwas verkürzt, läuft es doch auf Unterwerfung des Individuums unter gesellschaftliche Anforderungen hinaus (Tillmann, 2010, S. 45f.). Die Entwicklung der Psychologie und Soziologie ab Ende des 19. Jahrhunderts prägten den weiteren Verlauf der Sozialisationstheorie. Im Bereich Psychologie ist hier sicher unter anderen Sigmund Freud (1856-1939) zu erwähnen, welcher mit der Konzeption Es, Ich und Über-Ich wichtige Beiträge zur Sozialisationstheorie leistete (Veith, 2008, S. 34). Aus soziologischer Sicht ist die struktur-funktionale Theorie gesellschaftlicher Prozesse von Talcott Parsons (1902-1979) von grosser Bedeutung. Erstmals wurde eine Verbindung zwischen soziologischen und psychologischen Aspekten hergestellt (ebd., S. 40). Weiter hatte Parsons alle vier Ebenen des Sozialisationsprozesses (vgl. Kap. 5.1.4) thematisiert und systematisch aufeinander bezogen (Tillmann, 2010, S. 47). Die Gesellschaftstheorie nach Karl Marx (1818-1883) beschäftigte sich mit der Entstehung einer kapitalistischen Gesellschaft, welche im Zusammenhang mit Bewusstseins- und Bildungsprozessen der Menschen Schwierigkeiten hervorbrachte. Die Persönlichkeitsentwicklung an sich stand dabei eher im Hintergrund (ebd., S. 46). In der Zeitspanne, in welcher Durkheim seine Theorien entwickelte, arbeitete Herbert Mead (1863-1931) an Konzepten, die sich im Mikrobereich der Soziologie abspielen. Er beschäftigte sich mit der Rolle von Sprache und kommunikativem Handeln in Bezug zur Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Kap. 5.2.) (Hurrelmann, 2006, S. 13). Die Grundannahmen wurden später von Soziologen wie Goffman und Krappmann zur Theorie des symbolischen Interaktionismus weiterentwickelt (Tillmann, 2010, S. 47).

Die beschriebenen Theorien sind wissenschaftliche Grundrichtungen, die bis heute in der Sozialisationsforschung eine wichtige Rolle spielen. Sie wurden nie als Sozialisationstheorien entwickelt (ausser Parsons), sondern im Verlauf des 20. Jahrhunderts als solche betrachtet und in den Theoriediskurs gebracht (ebd.).

5.1.2 Definition Sozialisation

Beim Sozialisationsbegriff handelt es sich um einen bestimmten Bereich der sozialen Realität, der mit einer wissenschaftlichen Definition eine Rahmung erhält, dadurch jedoch nicht an sich dinglich fassbar ist (Tillmann, 2010, S. 13). Nach Hurrelmann ist Sozialisation folgendermassen definiert: „als Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei [...], wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet“ (Geulen & Hurrelmann, 1980; zitiert in Tillmann, 2010, S. 14).

Das Zitat zeigt auf, dass die Umweltfaktoren einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung des Subjektes haben und durch die Gesellschaft beeinflusst und durchdrungen sind. Mit den sozialen Umweltfaktoren sind die vielen Aspekte des Aufwachsens, wie die Elterliche Erziehung oder die Kommunikation mit Gleichaltrigen gemeint, welche von der Gesellschaft bedeutend gefärbt sind. Bei den materiellen Umweltfaktoren geht es um weniger offensichtliche Faktoren, zum Beispiel der Bau von Spielplätzen oder die produzierten Kleider (Tillmann, 2010, S. 15). Diese materiellen Faktoren werden durch die Gesellschaft entworfen und bearbeitet.

Somit können alle sozialen und materiellen Umweltfaktoren im Sozialisationsprozess eine Bedeutung erlangen, sie fokussieren sich dabei aber ausschliesslich in Bezug auf die Entwicklung der Persönlichkeit. Dieser Fokus beschreibt den spezifischen Blickwinkel, welcher bei der Definition von Sozialisation eingenommen wird. D.h. es geht zum Beispiel nicht um die Unterhaltsfinanzierung der Spielplätze, sondern die Auswirkungen auf das Spielverhalten des Kindes. Es ist eine Abgrenzung des Gegenstandsbereichs und enthält in einem weiteren Schritt auch Grundannahmen über Charakter und Struktur des Sozialisationsprozesses (ebd.).

Zum wichtigen Bestandteil der Sozialisation gehört der Begriff Persönlichkeit. Hurrelmann (2006) definiert dies folgendermassen: „Mit Persönlichkeit wird das unverwechselbare Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen bezeichnet, das sich auf Grundlage der biologischen Ausstattung als Ergebnis der Bewältigung von Lebensaufgaben eines Menschen ergibt“ (S. 16). Im Laufe des Lebens verändern sich die individuellen Merkmale, was der Persönlichkeitsentwicklung entspricht. Es sind die äusseren Bedingungen der Umwelt sowie die eigene Verarbeitungsstrategie, die sich zu einer eigenen Lebensgeschichte entwickeln (ebd.). Es weist darauf hin, dass die innere Realität bei jedem Menschen sehr unterschiedliche psychische Merkmale und deren Zusammensetzung aufweist. Die Einzigartigkeit wird als Individualität bezeichnet (vgl. Kap. 4.). Ein weiterer Aspekt der Persönlichkeit ist der Sozialcharakter, welchen die Gesellschaftsmitglieder miteinander teilen (Tillmann, 2010, S. 16). Daraus ergibt sich die Tatsache, dass die Persönlichkeitsentwicklung im Laufe des Sozialisationsprozesses eine Vergesellschaftung und eine Individuierung durchlebt. Sozialisation ist nach den erwähnten Definitionen und Merkmalen keine dem Subjekt auferlegte Bürde, sondern sieht das Individuum als aktiven Gestalter seiner Lebensgeschichte. Die Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt steht dann im Spannungsverhältnis zu den gesellschaftlichen Forderungen nach Anpassung und Normierung (ebd., S. 17).

5.1.3 Ebenen des Sozialisationsprozesses

Die Gegenüberstellung von Persönlichkeit zur Umwelt lässt sich nicht nur auf einer Ebene klären. Die Gesellschaft hat in verschiedener Weise Einfluss auf die einzelne Person, welche sich in einer konkreten sozialen Umwelt bewegt. Im Sozialisationsprozess spielen zum Beispiel die Eltern eine grosse Rolle, da sie ihre eigene Sozialisation „gemischt“ mit ihrer Individualität, sowie Erfahrungen in anderen Sozialisationsprozessen (zum Beispiel Bildung und Arbeit) an das Kind weitergeben. Die Beeinflussung der Eltern findet auf der

Ebene	Komponenten (beispielhaft)
(4) Gesamtgesellschaft	ökonomische, soziale, politische, kulturelle Struktur
↕	↕
(3) Institutionen	Betriebe, Massenmedien, Schulen, Universitäten, Militär, Kirchen
↕	↕
(2) Interaktionen und Tätigkeiten	Eltern-Kind-Beziehungen; schulischer Unterricht; Kommunikation zwischen Gleichaltrigen, Freunden, Verwandten
↕	↕
(1) Subjekt	Erfahrungsmuster, Einstellungen, Wissen, emotionale Strukturen, kognitive Fähigkeiten

Abbildung 3: Struktur der Sozialisationsbedingungen (Tillmann, 2010, S. 23)

Ebene der direkten Begegnungen wie zum Beispiel Familie, dem Arbeitsbereich und auch auf gesamtgesellschaftlicher politischen oder ökonomischer Ebene statt.

Diese verschiedenen Ebenen (siehe Abbildung 3) sind im historischen Kontext immer in gegenseitiger Beeinflussung und Veränderung gerade im Bezug zum Sozialisationsprozess des Individuums (Tillmann, 2010, S. 21).

Um die verschiedenen direkten und indirekten Beeinflussungen des Subjekts strukturieren zu können, hat Tillmann ein Modell entwickelt, welches die Faktoren ordnen und somit die Nähe oder Ferne zum Subjekt erkennen lassen soll (ebd., S. 22).

Die erste Ebene widmet sich dem Subjekt und seinen innerpsychischen Aspekten, wie Emotionen und kognitiven Fähigkeiten. Die Aneignung dieser Merkmale tragen dazu bei, dass sich das Individuum zu einem handlungsfähigen Subjekt entwickelt. Die zweite Ebene beinhaltet die unmittelbare Interaktion mit der nahen Umgebung, wie Familie, Freunde, Unterricht usw. Die dritte Ebene zeigt alle Institutionen, die den Sozialisationsprozess als wichtigen Bestand ihrer Aufgabe ausweisen, wie zum Beispiel Kindergarten, Schule, Betrie-

be, Militär usw. (ebd., S. 23). Die oberste, übergeordnete gesamtgesellschaftliche Ebene ist die staatliche, politische und ökonomische Struktur. Die Ebenen stehen hierarchisch zueinander, d.h. die jeweilige obere Instanz stellt die Bedingungen für die untenstehende. Trotzdem gibt es Veränderungen, die von den unteren Ebenen die höhere Struktur in Bewegung bringen können und prozesshaft längerfristig beeinflussen.

Die Sozialisationsforschung befasst sich somit mit der Analyse der Subjektentwicklung im Bezug zu den verschiedenen Sozialisationsebenen und deren Verhältnis zueinander (ebd., S. 24).

5.1.4 Phasen des Sozialisationsprozesses

Der Sozialisationsprozess spielt sich nicht nur auf verschiedenen Ebenen ab, er verläuft auch in Phasen der Lebenszeit. Die Entwicklungsphasen des Menschen gehen einher mit dem Sozialisationsprozess an sich. Traditionell hat sich die Sozialisationsforschung aufgrund der bedeutenden Entwicklungsphasen der Kindheit und Jugend diese zu ihrem Schwerpunkt gesetzt (Hurrelmann, Grundmann & Walper 2008, S. 18). Neuere Sozialisations-theorien gehen jedoch davon aus, dass der Sozialisationsprozess durch den gesamten Lebenslauf wichtige Phasen beinhaltet und nicht mit dem Erwachsenenalter abgeschlossen ist. Der gesellschaftliche wie technologische Wandel der letzten Jahrzehnte stellte neue Herausforderungen an das Individuum, welche sich an den Stichworten „Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt“ oder „Mobilität“ zeigten (Faltermaier, 2008, S.157). Nach Scherr (2008, S. 66) ist das komplexe Zusammenwirken von sozialen Makro- und Mikrostrukturen sowie emotionalen, kognitiven Merkmalen und Entwicklungsprozessen der Individuen ein lebens-langer Prozess. In jüngeren Jahren ist der Einfluss der Umwelt auf das Individuum durch Sozialisationsinstanzen wie Familie, Schule und Ausbildungssysteme im Vordergrund. Mit den Jahren festigt sich das Individuum und beeinflusst somit verstärkt die sich umgebende Umwelt und gesellschaftliche Bereiche. Voraussetzung für die Annahmen ist die Definition eines Subjekts, das aktiv sein Leben und seine Umwelt mit gestaltet (Faltermaier, 2008, S. 158). Beim Zusammenwirken von Entwicklung und Sozialisation gehen vier Grundan-nahmen voraus.

1. Die Phasen des Sozialisationsprozesses verlaufen über die gesamte Lebensphase, da das Subjekt jederzeit Veränderungen erleben kann.
2. Die Veränderungen können verschiedene Richtungen einschlagen, da es keine all-gemeingültigen Lebensverläufe mehr gibt.
3. Weiter können die Veränderungen mehrschichtig sein, betreffend Lebenskontext und der psychischen Dimension des Subjekts.
4. Nur die ontogenetische⁷ Perspektive reicht nicht mehr aus um Veränderung im Bezug zu den gesellschaftlichen und historischen Einflüssen aufzuzeigen. Diese Grundan-

⁷Ontogenese ist die individuelle Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen (Asanger & Wenninger, 1983, S. 113).

nahmen geben einen klareren Blick auf den Sozialisationsprozess in Bezug zu den Lebensphasen (ebd., S. 159).

Tillmann beschreibt in seinem Buch Sozialisation (2010) ein „heuristisches Modell“, welches ein Raster aus einer entwicklungspsychologischen Einordnung sowie soziologischer Forschung der Lebensphase zeigt (S. 28). Es handelt sich um die soziologische Annahme, dass Lebensläufe in der heutigen Zeit sozial vorstrukturiert sind. D.h. die Phasen sind selten interkulturell stabil, wie zum Beispiel die Kind- und Erwachsenenphase, sondern meist aus der gesellschaftlichen Entwicklung entstanden (zum Beispiel die Jugendphase). Zudem sind Lebensläufe stark institutionell vorgeprägt. Beispielsweise sind für gewisse Ausbildungen bestimmte Schulqualifikationen Voraussetzung (ebd., S. 26).

Die Entwicklungspsychologischen Phasen haben nach Tillmann (2010, S. 28) folgende Unterteilungen:

- a) Säuglingsphase von 0-1 Jahre
- b) frühe Kindheit 2-4 Jahre (Eintritt in den Kindergarten)
- c) Kindheit 5-12 Jahre (Schuleintritt)
- d) Jugend 13- (unbestimmte) Jahre (Geschlechtsreife, Schulentlassung, evtl. Berufsbildung)
- e) Erwachsenenalter (unbestimmte)- 65 Jahre (Berufseinstieg, eigenen Haushalt, evtl. eigene Familie)
- f) Alter 65-(unbestimmt) (Pensionierung)

Bei dieser groben Strukturierung geht es Tillmann (2010) um das Aufzeigen der Lebensphasen, deren Abhängigkeit, Dynamik und Verknüpfungen im Bezug zum Sozialisationsprozess. Um der Frage der vielen Facetten des Sozialisationsprozesses genauer nachgehen zu können, wird im folgenden Kapitel eine mögliche Theoriegrundlage beschrieben, welche den Fokus auf ein Subjekt richtet, das im Verlauf des gesamten Lebens mit Veränderungen durch wandelnde Symbole im Subjekt-Umwelt Kontext konfrontiert ist. Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus spielt danach in den weiterführenden Kapiteln eine bedeutende Rolle, wenn es um die Grundvoraussetzungen von Interaktion der Menschen im Kontext der Gesellschaft geht.

5.2 Mead und der Symbolische Interaktionismus

5.2.1 Die wissenschaftlichen Einflüsse von Mead

George Herbert Mead (1863-1931) wird als Begründer des Symbolischen Interaktionismus⁸ gesehen (vgl. Kap. 5.2.5). Die wissenschaftlichen Einflüsse zeit seines Lebens wa-

⁸Symbolischer Interaktionismus: Soziologischer Ansatz, der menschliches Verhalten als kulturell interpretiertes Konstrukt von Interaktionen erklärt und die kollektive Zuschreibung von Bedeutungen, die eine gemeinsame soziale Realität definieren, betont (Joas, 2003, S.38).

ren die psychologischen Grundlagen des Behaviorismus⁹ sowie der Sozialphilosophische Leitgedanke des Pragmatismus. Die behavioristischen Schriften von Watson, welcher an der gleichen Universität in Chicago lehrte, waren gleichzeitig der Ausgangspunkt und erste Richtungsänderung von Meads Theorieentwicklung. Mead war mit Watson einig, dass der Mensch ein biologisches Wesen ist welches auf seine Umwelt reagiert. In welcher Form der Mensch jedoch dies tut, sah Mead aus einer doppelten Perspektive. Der Mensch kann als Subjekt seine Umwelt aussuchen und er kann diese Umwelt auch selber „formen“, nach Mead „organisieren“ (Abels & König, 2010 S. 71). Im Gegensatz zum Behaviorismus nach Watson zieht Mead in Betracht, dass nicht nur Mess- und Beobachtbare Verhaltensweisen existieren, sondern auch Geist, Idee und Denken menschliches Verhalten beinhalten (Kim 1999, S.69). Während im Behaviorismus das Individuum eine passive Rolle einnahm, welche von der Umwelt diktiert wurde, stand bei Mead ein aktives Subjekt im Vordergrund (Abels & König, 2010, S. 72). Der Pragmatismus, der die Prozesse des Handelns in den Mittelpunkt stellte, war für Mead der Philosophische Hintergrund, den er immer weiterverfolgte. Während sich die Psychologie ausdifferenzierte, blieb er Philosoph, wobei die Entwicklung seiner Sozialpsychologie nicht der Philosophie, Psychologie oder Soziologie eindeutig zuzuschreiben ist (Kim, 1999, S. 72). Kim (1999) schildert den Stand des Pragmatismus, welchem auch Mead nachging, folgendermassen: „Es war die philosophische Aufgabe des Pragmatismus, die Auffassungen über Geist und Intelligenz in den von nachdarwinistischen Ansichten betonten biologischen, psychologischen und soziologischen Begriffen neu zu interpretieren und die Probleme und Aufgaben der Philosophie aus dieser neuen Sicht zu untersuchen“ (S.73).

5.2.2 Signifikante Symbole

Nach Mead erschliesst sich der Mensch im Laufe seines Lebens die Welt, bzw. seine Ansicht der Welt, durch deren symbolische Bedeutungen. Er unterscheidet dabei in verschiedenen Stufen von Zeichen, Gesten bis zu Symbolen (Abels, 2004b, S. 17). Die Zeichen bedeuten einfache Sinnesreize, wie zum Beispiel die Reaktion auf Donner, welche an sich noch keinen Zusammenhang zu sozialen Beziehungen hat. Bei Gesten handelt sich um Zeichen, die zwischen Menschen, aber auch Tieren, stattfinden. Es ist ein spezifischer Reiz, der Verhalten und Handeln im gesellschaftlichen Kontext gleichzeitig ist und durch einen bestimmten Sinn („meaning“) zum Ausdruck kommt. Die Gesten lösen in erster Linie aber noch kein individuelles Verhalten aus, es ist eher eine instinktive und automatische Reaktion, die auch Tiere beherrschen. Die Reaktion auf Reize, um daraus neue Gesten zu senden, sichert im Austausch die gesellschaftliche Handlung (ebd., S. 18). Bei der Kommunikation zwischen zwei Menschen kann die Geste im Unterschied zum Tier Reaktionen auslösen, die erst verzögert zum Ausdruck kommen. Die Fähigkeit hat der Mensch nach Mead durch sein Denkvermögen. Der Mensch denkt über den Sinn des Reizes nach und kommuniziert das Ergebnis seines Denkprozesses im nächsten Verhalten (Abels & König, 2010, S. 75). Die Möglichkeit, den Sinn einer Situation zu reflektieren, hat der Mensch

⁹Das behavioristische Menschenbild ist ein „radikal exogenistisches Entwicklungsmodell“. Es geht davon aus, dass der Mensch durch externe Reize kontrollierbar ist (Montada, 2002, S. 5f.).

aus Sicht von Mead durch seinen Geist („mind“). Es ist nicht etwas, was einem einfach gegeben ist, sondern entsteht durch soziale Erfahrungen, welche das Individuum mit seiner Umwelt macht (vgl. Kap 5.2.3). Wenn Erfahrungen positiv gewertet wurden, ergeben sich mit der Zeit „Symbole“. Symbole sind verallgemeinerte Zeichen und weisen darauf hin, dass es über die konkrete Situation hinaus einen generellen Sinnzusammenhang gibt. Abels (2004b) fasste dies in folgenden Worten zusammen und zeigt die daraus resultierende Perspektive auf: „Persönlichkeit und soziales Handeln sind durch Symbole geprägt, die im Prozess der Sozialisation erworben werden und im Prozess der Interaktion von den Handelnden wechselseitig bestätigt oder verändert werden“ (S. 17). Wenn nun Menschen dem Symbol die gleiche Bedeutung beimessen und dieses bei ihnen die gleiche Reaktion auslöst, spricht Mead von einem signifikanten Symbol (Abels & König, 2010, S. 76). Der Austausch über Symbole mit Hilfe der Sprache gibt dem Menschen die Möglichkeit, die Innenwelt anderer Persönlichkeiten kennen zu lernen. „Signifikante Symbole, die aus der sprachlichen Objektivierung der gemeinsamen Bedeutung entstehen, bieten uns somit eine imaginäre Brücke, durch die wir uns in Innenwelten einander anschliessen können“ (Kim, 1999, S. 89).

5.2.3 Identität

Mead geht bei der Entwicklung der Identität von Kommunikation als Grundvoraussetzung aus. Er beschreibt Kommunikation zwischen Subjekten als gesellschaftlichen Prozess aus welchem sich die Identität entwickelt. Ein wichtiger Aspekt ist die Sprache, die grundsätzlich Verständigung ermöglicht. Weiter muss das Individuum mit Verhaltenserwartungen konfrontiert werden, die so stabil sind, dass sie für den Einzelnen nachvollziehbar sind (Tillmann, 2010, S. 170). Wie durch permanente Kommunikation das Individuum nach Mead reflektieren kann, beschreiben Abels & König (2010) passend: „Indem wir uns in die Rolle des anderen hineinversetzen und uns vorstellen, wie er auf uns reagieren wird, betrachten wir uns auch selbst, wie wir reagieren [...]. Wir sehen uns mit den Augen des anderen, und erst auf diesem Umweg über den anderen werden wir uns unserer selbst bewusst!“ (S. 86). D.h. der Mensch reagiert, wie in Kapitel 5.2.2 erwähnt, auf Reize der Umwelt und kann diese, anders als ein Tier, aktiv interpretieren, analysieren und sich in den anderen hinein versetzen. Der Umweg, welcher im Zitat beschrieben wurde, heisst für das Individuum sich als Objekt von aussen zu sehen. Die Leistung ist aus Sicht von Mead auf das „innere Gespräch“; dem denken des Individuums zurückzuführen. Dies wiederum benötigt den Geist („mind“), welcher der Situation einen „ideellen Rahmen“ gibt (Abels & König, 2010, S. 76). Der Geist ist keine abstrakte oder schon vorgegebene Fähigkeit, sondern das Ergebnis sozialer Prozesse, welches sich mit der Identität entwickelt (Kim, 1999, S. 81). Da Kommunikation die Grundlage der Identitätsbildung und somit auch der Entwicklung des Geistes darstellt, ist die Interaktion auch eng mit der Identität verbunden (vgl. Kap. 5.2.4) (Abels, 2004b, S. 26).

Play und game

Um die Entwicklung einer Identität nach Mead verstehen zu können, muss gezeigt werden, in welcher Form der Prozess der Sozialisation ab der Geburt des Kindes in Konfrontation mit der Umwelt vor sich geht. Das Kind lernt in zwei Phasen die Rollenübernahme (vgl. Kap. 5.2.4), die als Sozialisationsprozess verstanden werden kann. In der ersten Phase, dem Rollenspiel, nach Mead „play“, übernimmt das Kind die Rolle eines signifikanten Anderen, zum Beispiel seiner Mutter. Das Kind übernimmt den Standpunkt der Mutter, denkt und handelt wie sie, um dann wieder in seine eigene Rolle zu schlüpfen. In diesem Spiel ist das Kind in Auseinandersetzung mit sich und dem signifikanten Anderen. Auf diese Weise erhält das Kind ein Gefühl für die Rolle des Anderen und auch seiner eigenen (ebd., S. 27). Im Prozess der subjektiven Aneignung der Identität eines signifikant Anderen, lernt das Kind nicht nur Rolle und Einstellung anderer, sondern internalisiert gleichzeitig auch deren Sicht der Welt. Die erste Phase ist somit ein Prozess, welcher dem Kind die subjektive Sicht auf die Welt, den signifikanten Anderen und einen Teil seiner eigenen Identität aufzeigt. In der zweiten Phase, Mead nennt sie „game“, geht es um mehrere Rollen gleichzeitig. Gutes Beispiel ist ein Fußballspiel mit anderen Kindern. Der Einzelne muss sich dem Verhalten der Mitspieler und der Gegner auf unterschiedliche Art anpassen und die ausgehandelten Regeln der Gruppe erlernen. D.h. das Kind lernt in jedem Augenblick seines Handelns die Gründe und Konsequenzen in Bezug zu den anderen zu beachten (ebd., S. 28). Die Anderen spielen alle eine andere Rolle, die der Einzelne realisieren muss. Danach merkt er, dass sein Handeln von dem der anderen abhängt und dass sein Handeln die anderen wiederum beeinflusst. Dies ist nur möglich in der Rollenübernahme aller anderer. Weiter muss der Einzelne die Haltungen der anderen zusammen mit seiner Haltung ihnen gegenüber organisieren. Die Orientierung an der gemeinsamen sozialen Situation ist das Handeln nach dem generalisierten Anderen. Im Unterschied zum signifikanten Anderen, bei welchem die nahen Bezugspersonen gemeint sind, ist der generalisierte Andere die Summe der Rollen die „man“ in Gesellschaft vorfindet (ebd., S. 30). Anders ausgedrückt verkörpert der generalisierte Andere die Summe Normen und Werte der Gesellschaft, die in einer bestimmten Situation oder Rolle in Erscheinung treten (ebd., S. 31).

I und Me

Wenn Mead von der Identität spricht, handelt es sich nicht um einen statischen Wert. Obwohl die Menschen die gleichen Werte und signifikanten Symbole teilen und der generalisierte Andere Normen der Gesellschaft spiegelt, ist jedes Individuum einmalig (Abels & König, 2010, S. 89). Die Erfahrungen, die die Identität des Menschen „formen“, begründen auf zwei Seiten des Denkprozesses in der Persönlichkeit. Aus Sicht von Mead ist das innerliche Denken ein interaktiver Prozess, der das Geben und Nehmen des Menschen charakterisiert (Kim, 1999, S. 86). Es ist einmal der Impuls, der aus der Persönlichkeit kommt und zum anderen der Impuls der aus der Reflektion der Reaktion der anderen auf unser Handeln kommt. Mead nennt ersteres „I“ und die zweite Seite „Me“. Es stellt keine Gegenüberstellung der beiden Aspekte dar, sondern ein Abhängigkeitsverhältnis, in welchem es immer beide Seiten braucht. Das „I“ beschreibt Mead als biologische Basis, in welcher

körperliche Bedürfnisse spontan zum Ausdruck kommen. Es wird auch als „impulsives Ich“ bezeichnet, das nicht vollständig sozialisierbar ist und versucht, die Orientierung am generalisierten Anderen aufzuheben. Die Beschreibung erinnert stark an das „Es“, welches Freud in seiner Theorie beschreibt, Mead sieht jedoch im „I“ keinen tiefen und absoluten Trieb wie beim „Es“. Das „I“ ist für Mead eher ein konstruktiver Impuls, der der Identität Neues und Schöpferisches geben kann (Abels & König, 2010, S. 89). Das „me“ stellt den Teil der Person dar, welcher sich als Objekt von aussen erkennt. D.h. die Rollenübernahme, welche im Prozess des „games“ stattfindet, ist die Fähigkeit des „me“. Das „me“ ist mit dem signifikanten und generalisierten Anderen verbunden, reflektiert die Normen und die Erwartungen der Gemeinschaft (Kim, 1999, S. 86). Im Verhältnis zwischen dem „I“ und „Me“, ist ein widerständiger Druck des „I“ auf das „Me“ und andererseits eine permanente Kontrolle aus Sicht des „me“ zum „I“ vorhanden. Im Laufe der Sozialisation macht das Individuum immer neue soziale Erfahrungen, die durch die Differenz des unreflektierten Handelns des „I“, zur Perspektive aus Sicht der Anderen, also dem „Me“, ein reflexives Bewusstsein entwickelt. Wenn sich durch den Austausch zwischen den zwei Seiten der Identität ein reflexives einheitliches Selbstbild entwickelt, dann spricht Mead von dem „Self“, was mit dem Begriff der Ich- Identität übersetzt werden kann (Abels, 2004b, S. 34). Die Ich-Identität ist somit in einem ständigen Dialog, in welchem das Individuum ein „inneres Gespräch“ führt und eine Synthese zwischen dem „I“ und „Me“ bilden kann. Abels & König (2010) definieren die Ich-Identität folgendermassen: „Ich-Identität ist reflexives Bewusstsein und handelnde Instanz nach aussen und nach innen, die sich ihrer selbst als handelnd und als Gegenstand des Handelns anderer unmittelbar bewusst werden kann“ (S. 93).

5.2.4 Rolle und Interaktion

Dem Individuum ist es möglich, eine Kommunikation aufzubauen, in welcher Interpretationsweisen und Handlungsabsichten durch gemeinsame Symbole verwendet werden (Abels, 2004b, S. 21). Wie in Kapitel 5.2.3 beschrieben, ist die Rollenübernahme ein wichtiger Schritt zur Entwicklung der Identität im Austausch mit dem signifikanten und dem generalisierten Anderen. Die Rollenübernahme ist zudem ein wichtiger Aspekt der Interaktion¹⁰, da es dem Individuum möglich ist, von der Position des anderen zu denken (Abels, 2004b, S. 217). Es ist die wechselseitige in Bezugnahme des Ego und Alter durch Erwartungen an das eigene Verhalten und das des anderen. Wenn zwei Personen sich über ein Gespräch kennen lernen, beginnen sie ein Spiel von gegenseitigen Einschätzungen, unterstellten Normen und möglichen Zielen (Tillmann, 2010, S. 171). Im Normalfall kommt es dabei zu einer Mischung zwischen Akzeptanz und Erweiterung der vorgeschlagenen Rolle. D.h. Ego bringt seinen Identitätsentwurf ein, welcher nicht genau auf den von Alter passen wird. Daher wird Alter auf den Identitätsentwurf von Ego eingehen und seinerseits wieder einen Teil seiner Identität einbringen. Bei diesem Prozess geht es um die Art und Weise, wie man das eigene Handeln auf der Grundlage der unterstellten Rolle des anderen entwickelt und fortführt (ebd., S. 173). Es ist ein interaktionistisches Modell des kommunikativen

¹⁰Interaktion beschreibt Tillmann (2010) als „Synonym“ für Kommunikation. Während Krappmann für den Begriff Interaktion „kommunikative Gegenseitigkeit“ gebraucht, spricht Habermas von „kommunikativen Handeln“.

Austausches, welches eine Gleichberechtigung möglich macht. Es ist den beteiligten Personen möglich, die Auseinandersetzung zu suchen oder die Kommunikation abubrechen. Wenn die Kommunikation im Rahmen einer Institution stattfindet, schränken die Erwartungen und Normen zum Beispiel der Schule oder des Gerichtes ein. Es ist jedoch trotzdem möglich, seine Identität durch ein intensives „role-making“, also dem Aufzeigen seiner Haltungen und deren Perspektive, zu verteidigen (ebd.). Das Thema Rollenübernahme wird in Kapitel 5.4.2 erneut aufgenommen und in der Theorieentwicklung der Sozialisation bzw. der kommunikativen Kompetenz von Habermas erweitert bearbeitet.

5.2.5 Der symbolische Interaktionismus

Der Symbolische Interaktionismus ist die übergeordnete soziologische Theorie, die von den Grundannahmen Mead's die wichtigsten Aspekte beinhaltet. Nach Blumer (1990- 1987) eignen sich die Schriften von Mead als wichtige begriffliche Untermauerung des symbolischen Interaktionismus. Blumer kannte als Schüler von Mead seine Schriften gut und bildete in der weiteren Auseinandersetzung eine systematische Ordnung des symbolischen Interaktionismus (Kim, 1999, S. 97).

Der symbolische Interaktionismus beruht nach Blumer auf drei grundlegenden Prämissen:

1. Menschen handeln gegenüber Dingen aufgrund der Bedeutungen, welche sie ihnen geben. Seien es Objekte, Menschen, Institutionen, soziale Handlungen oder Alltagssituationen (Abels & König, 2010 S. 94).
2. Die Bedeutung der Dinge wird von den sozialen Interaktionen abgeleitet oder entsteht in der Interaktion selbst.
3. Die Bedeutung wird in einem interpretativen Prozess bearbeitet und auch geändert (ebd., S. 95).

Die Bedeutungen fließen auf der gemeinsamen Interaktion in die Gesellschaft, die selbst auf den Interaktionen des Menschen entwickelt und aufgebaut wurde. Die Menschen bemühen sich also in einem aktiven Prozess der Interaktion, ihrer sozialen und physischen Umgebungen Bedeutung, bzw. Sinn, zu geben. Die Bedeutungen werden durch die Gedanken weiter verinnerlicht (Kim, 1999, S. 96). D.h. der wechselseitige Interpretationsprozess in der Interaktion führt zu einer Strukturierung des eigenen Handelns und spielt sich in einer inneren (denken) und äusseren Kommunikation ab. Der symbolische Interaktionismus geht sogar weiter davon aus, dass Gruppen und Gesellschaften nur bestehen, wenn Individuen in der Interaktion handeln, es interpretieren und neu definieren. Institutionen, Rollen und Normen werden erst dann „real“, wenn sich die Menschen in der Interaktion an diesen Symbolen orientieren (Abels & König, 2010, S. 96). Blumer beschreibt diesen Prozess folgendermassen: „Es ist der soziale Prozess des Zusammenlebens, der die Regeln schafft und aufrechterhält, und es sind nicht umgekehrt die Regeln, die das Zusammenleben schaffen und erhalten“ (Blumer, 1969; zitiert in Abels & König, 2010, S. 96).

5.3 Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts

Wir haben in den vorigen zwei Kapiteln die grundlegende Struktur der Sozialisation sowie die Grundlagentheorie des Symbolischen Interaktionismus beschrieben. Auch Hurrelmann hat sich im Verlauf seiner wissenschaftlichen Forschungen mit der Frage auseinandergesetzt, welche übergeordnete „metatheoretische“ und metamethodische Grundlagen die Sozialisationsforschung braucht. Es muss eine umfassende Theorie sein, die die komplexen Strukturmerkmale, nahe an der Realität, zu einer ganzheitlichen Erfassung der Persönlichkeitsentwicklung aufzeigt (Hurrelmann, 1986, S. 11 und Hurrelmann, 2006, S. 19). Ein übergeordnetes „Sozialisationsmodell“ muss auch die zentrale Voraussetzung haben, Erkenntnisse in der Theoriebildung und methodisch gesteuerten Forschung zu ermöglichen. Im Folgenden wird das von Hurrelmann entworfene übergeordnete Modell in seinen verschiedenen Facetten beschrieben (Hurrelmann, 2006, S. 20).

Sozialisation sei ein lebenslanger Vorgang der Verarbeitung von inneren und äusseren Anforderungen an die Persönlichkeitsentwicklung. Darin stecken die erkenntnisleitenden Annahmen, dass die Subjektwerdung nur in wechselseitiger Beziehung zwischen der Persönlichkeits- und der Gesellschaftsentwicklung möglich ist und die Individualität des Menschen sowohl durch seine genetische Anlage als auch durch soziale und ökologische Faktoren entwickelt wird. Ein Mensch wird nur durch das Leben in der sozialen und physikalischen Umwelt und durch den Prozess der Auseinandersetzung mit dieser Umwelt zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt, weil so die biologischen Anlagen, die körperliche Konstitution und die Grundstruktur der Persönlichkeit ausgeformt und von einer Lebensphase zur anderen modifiziert und weiterentwickelt werden können (Hurrelmann, 2006, S. 20).

Der zitierte Modellbeschreibung macht deutlich, dass es nicht mehr um ein passives Subjekt geht, welches in mechanischer Weise Normen der Gesellschaft übernimmt, wie es Durkheim beschrieben hatte (ebd.). In der Sozialisationsforschung herrscht seit einiger Zeit vielmehr über die verschiedenen Disziplinen Einigkeit, dass die Persönlichkeitsentwicklung keine lineare und eindimensionale Entwicklung ist, sei dies als passives Subjekt aus gesellschaftlich-struktureller oder physisch- psychischer Sicht (Hurrelmann, 1986, S. 12). Der Bezug Umwelt- Person ist differenziert beschrieben ein zeitlich ablaufender Prozess, der die Entwicklungsschritte anstösst. Das Subjekt verhält sich der Umwelt gegenüber einmal gestaltend, ausweichend oder auch eher passiv akzeptierend. In der Folge verändert sich die Situation des Subjekts im Kontext der Umwelt, sowie aus der Handlung heraus auch das Subjekt selbst. In welcher Form das Subjekt die Realität interpretiert und in welchem Verhältnis es zur Umwelt steht, spielt dabei eine wichtige Rolle. Daraus entspringt wiederum ein neuer Kontext mit verändertem Subjekt und neuer (vom Subjekt interpretierten) Realität (ebd., S. 13).

5.3.1 Theoriediskussion

Das beschriebene Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts skizzierte Hurrelmann in der Absicht, eine fundierte und übergeordnete Theorie daraus entwickeln zu können. Am Beispiel des Symbolischen Interaktionismus bearbeitet er die Aspekte einer Sozialisationstheorie in Bezug zum oben beschriebenen Modell (ebd., S. 16).

Der Symbolische Interaktionismus ist, wie im Kapitel 5.2.5 beschrieben, als eine Theorie zu verstehen, in welcher soziale Strukturen in der wechselseitigen Beziehung untereinander entwickelt werden. Es sind Interaktions- und Interpretationsprozesse, welche die sozialen Strukturen bilden und auch ständig verändern. Die soziale Realität ist ein interindividuell angelegter Verbund, der sich zu einer sozusagen „dinghaften“ Realität entwickeln kann (ebd., S. 17).

Hurrelmann sieht an einem Punkt eine bedeutende Schwierigkeit des Symbolischen Interaktionismus. Es ist für ihn der Beweis, dass die Theorie nicht ausreichend als Sozialisationstheorie bestehen kann. Die beschriebene Realität aus dem interindividuell angelegten Verbund verdrängt nach Hurrelmann den Aspekt, dass die Realität sich interinstitutionell verfestigt, durch die materielle Umwelt beeinflusst und schlussendlich losgelöst vom Subjekt als soziale Norm besteht. Dadurch treten sie ihren „Schöpfern“ als Tatsachen entgegen (ebd.). Hurrelmann betont daher, dass es aus dem Modell heraus wichtig ist zu prüfen, in welchem Spannungsverhältnis das Subjekt sich befindet. Es geht darum, die sozialen Strukturen zu erkennen, die dem Subjekt entgegentreten und somit die Entwicklung der Persönlichkeit einschränken oder unterdrücken. Der Mensch befindet sich dabei immer zwischen den Polen der Fremd- und Selbstbestimmung (Hurrelmann, 2006, S. 21).

Eine übergreifende Sozialisationstheorie muss nach Hurrelmann nach der Ausgangslage im symbolischen Interaktionismus mit einer gesellschaftstheoretischen Gesamtkonzeption ergänzt werden. Er geht sogar weiter und vertritt die Meinung, dass durch die Auseinandersetzung mit dem Symbolischen Interaktionismus aufgezeigt wurde, dass der Gegenstand der Sozialisation nicht nur einzig durch eine Theorie gefasst werden kann. Den Theorien fehlt die Einheit von sozialstrukturellen Prozessen, sozialisatorischen Interaktionsprozessen und der psychophysiologischen Grundstrukturen der Persönlichkeit.

Es braucht aus seiner Sicht eine Mehrperspektivität, um dem Gegenstand gerecht zu werden (Hurrelmann, 1986, S. 18).

In folgendem Kapitel 5.4, wird der von Hurrelmann formulierte Anspruch einer kombinierten Theorie weiterverfolgt und mit der mehrschichtigen und komplexen Sozialisationstheorie nach Habermas als mögliche „umfassende“ Theorie beschrieben.

5.4 Sozialisationstheorie nach Habermas

5.4.1 Einleitung

Habermas entwickelte Ende der 1960er Jahre ein Sozialisationskonzept, welches von der Meta- bis zur Mikroebene möglichst umfassend die Vorgänge der Sozialisation beschreibt. Auf der Grundlage eines interaktionistischen Ansatzes verband er verschiedene Theorie-

ansätze, die im Zusammenschluss eine hohe Erklärungskraft hervorbringen sollten. Das übergeordnete Erkenntnisinteresse liegt bei der Emanzipation des Subjekts, sowie der Demokratisierung der Gesellschaft (Tillmann, 2010, S. 272). Habermas sieht eine handlungsfähige Persönlichkeit, welche sich gesellschaftlich beteiligt, als wünschenswertes Sozialisationsergebnis. Dahinter stehen normative Vorstellungen von Gerechtigkeit, Gleichheit und Herrschaftsfreiheit (ebd.). Ausgangslage für die Grundhaltung ist die These nach Marx, dass der Mensch schon immer eine Geschichte der Unterdrückung des Individuums durch die materiellen Verhältnisse erfahren hat. Die Produktionsverhältnisse der Industriegesellschaft üben Strukturen der Macht aus und entfremden so das Individuum seiner selbst (Abels & König, 2010, S. 156). Die Sozialisationstheorie nach Habermas zielt darauf ab, Beschreibungen und Erklärungen gesellschaftlicher Bedingungen aufzuzeigen um die Freiheitsgrade des sozialen Handelns der Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen erfassen zu können. Auf der Ebene der Gesellschaft stellt sich die Frage, in welcher Intensität eine Handlungskontrolle vorherrscht. Auf der zwischenmenschlichen Ebene wird geprüft, ob die Interaktion und Kommunikation eine Entfaltung der Persönlichkeit und Entwicklung einer Identität zulässt (Hurrelmann, 2006, S. 108).

Habermas beeinflusste die sozialisationstheoretische Diskussion der 1970er und 1980er Jahre nachhaltig. Seine Theorie wird als mehrdimensionale und weitreichendste Konzeption beschrieben, die soziologische und psychologische Traditionen miteinander verbindet (ebd. und Abels & König, 2010, S. 158).

5.4.2 Die kommunikative Kompetenz

Die kommunikative Kompetenz benötigt eine genauere Herleitung aus dem Begriff des Rollenhandels, also der ursprünglichen Rollenübernahme, wie sie in Kapitel 5.2.4 beschrieben wurde. Damit kann die Einbettung des Symbolischen Interaktionismus in die Sozialisationstheorie nach Habermas nachvollzogen werden. Eine erste Definition des Begriffes kommunikative Kompetenz weist auf den Zusammenhang hin: (Tillmann, 2010) „Bezeichnet wird damit die Fähigkeit eines Subjektes, sich innerhalb einer stets unklaren und brüchigen Rollenstruktur angemessen zu verständigen und dabei seine Identität zu wahren“ (S. 273). Habermas stellte drei Thesen auf, die dem Subjekt Grundqualifikationen für eine stabile Interaktion ermöglichen sollen (ebd., S. 177). Es handelt sich dabei auch um „Gegenthesen“ gegenüber der struktur-funktionalistischen Rollentheorie¹¹, wie sie zum Beispiel Parson oder auch Luhmann beschrieben.

1. Zwischen den Rollenerwartungen und den Bedürfnissen der Subjekte besteht meist keine Übereinstimmung (ebd.). Dies spricht gegen die Annahme der Rollentheorie von Parson, welche bei einer stabilen Interaktion eine Kongruenz zwischen Wertorientierung und den Bedürfnissen der Akteure sieht. Habermas stellt dagegen, „dass in allen bekannten Gesellschaften ein fundamentales Missverhältnis zwischen der Mas-

¹¹Diese kann folgendermassen definiert werden: „Die Rolle ist demnach ein anonymer Bestandteil eines stetig vorgegebenen Rechts- und Pflichtgefüges, das der Veränderbarkeit weitgehend entzogen ist. Dabei geht man von einem Satz vorgegebener gesellschaftlicher Positionen aus, die in bestimmter Weise in geregelten Beziehungen zueinander stehen“ (Fischer & Wiswede, 2002, S. 456f.).

se der [...] Bedürfnisse und den gesellschaftlich lizenzierten, als Rollen institutionalisierten Wertorientierungen bestanden hat“ (Habermas, 1968; zitiert in Abels & König, 2010, S. 161). Diese Rollenambivalenz benötigt vom Akteur die Fähigkeit, trotz geringer Bedürfnisbefriedigung die Interaktion fortzusetzen, Habermas nennt dies Frustrationstoleranz (Tillmann 2010, S.177).

2. Ein Subjekt benötigt in der Interaktion die Fähigkeit, Unklarheiten und Spannungen im Rollenverhältnis auszuhalten und handlungsfähig zu bleiben (Hurrelmann, 2006, S. 111). Die Diskrepanz zwischen der Rollenerwartung und dem tatsächlichen Handeln, also der Rolleninterpretation, bedarf der Ambiguitätstoleranz (Tillmann, 2010, S. 178). Wenn die Rollenerwartung mit dem Handeln in einem hohen Grad übereinstimmt, ist dies ein Zeichen für einen gewissen Zwang im sozialen System (Hurrelmann, 2006, S. 111). Habermas bezieht sich bei dieser These auf das Konstrukt der Rollenübernahme (role-taking) und des Rollenentwurfs (role-making), welches nach Mead in der Interaktion abläuft. D.h. die Akteure haben im Kopf nur eine Rahmenvorstellung der Rolle, welche in der Interaktion fortlaufend interpretiert, definiert und in Handlungen umgesetzt wird (Abels & König, 2010, S. 161).
3. Als dritte These spricht sich Habermas gegen die Ansicht der Strukturfunktionalisten aus, dass die geltenden Normen mit den übernommenen Werten des Subjekts übereinstimmen. Das würde heissen, dass die Subjekte durch die Sozialisation die Werte der Gesellschaft als ihren eigenen Willen übernehmen und somit den gesellschaftlichen Erwartungen nachkommen (ebd.). Habermas sieht normkonformes Verhalten nicht einfach als Reflex des Subjektes. Für ihn hat das Subjekt vielmehr die Möglichkeit, in ein reflektierendes Verhältnis zur Rolle zu treten und wenn nötig eine Rollendistanz herzustellen, um die eigene Autonomie zu sichern (Tillmann, 2010, S. 180). Wenn das Subjekt vollständig in der Rolle aufgeht, ist die Persönlichkeitsentwicklung, also die Entwicklung einer Identität, gefährdet (Hurrelmann, 2006, S. 111).

Wenn es dem Subjekt möglich ist, Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz und reflektierte Rollendistanz aufzubringen, ist es ihm möglich in selbstbewusster und bedürfnisorientierter Weise an der gesellschaftlichen Interaktion teilnehmen zu können (Tillmann, 2010, S. 181). Mit den Grundqualifikationen hat Habermas am interaktionistischen Rollenmodell Mead's, weitergeführt von Goffmann, angeknüpft. Die Ich-Identität, wie sie in Kapitel 5.2.3 beschrieben wurde, steht dabei im Mittelpunkt. Sie entwickelt sich im biografischen Verlauf des Lebens und den einhergehenden Erfahrungen und bringt sich aktiv in die sozialen Rollen ein (ebd., S. 180.). Die kommunikative Kompetenz als solche ist eine Erweiterung des Interaktionistischen Rollenmodells.

Döbert und Nunner-Winkler (1979) bezeichnen die kommunikative Kompetenz als die Fähigkeit, sich in der Situation adäquat und dennoch prinzipiengeleitet flexibel verhalten zu können (S. 28). Dabei stellen sie die Ich-Identität in gewisser Weise sogar dem Begriff der kommunikativen Kompetenz gleich. Sie beziehen dabei ersteres auf die Ebene des Persönlichkeitssystems und zweitens auf die Ebene des sozialen Systems (ebd., S. 29).

Habermas ergänzt das interaktionistische Konzept und zieht die ontogenetische Entwicklungstheorie nach Kohlberg bei (vgl. Kap. 5.4.3). Weiter bedient er sich psychoanalytischer Erkenntnisse, um Entwicklungskrisen einbeziehen zu können (vgl. Kap. 5.4.4).

Zusammengefasst kann man sagen, dass es um die Struktur der Kommunikation zwischen Ego und Alter geht und um die Fähigkeit, sich an der Kommunikation beteiligen zu können. Darin steckt auch die Notwendigkeit der Verständigung und die Wahrung der Identität (Tillmann, 2010, S. 275). Die Theorie der kommunikativen Kompetenz kann so als komplexes Zusammenfügen von Grundtheorien verstanden werden, welche mit der Ausrichtung auf ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse neu verknüpft werden (ebd., S. 274).

Stufen der kommunikativen Kompetenz

Dem Individuum ist es im Idealfall möglich, die oben genannten Fähigkeiten zu entwickeln, um in eine Interaktion zu treten. Habermas geht jedoch davon aus, dass der Mensch diese erst über Entwicklungsstufen erreicht. Die erste Stufe nennt er „natürliche“ Identität, welche im 2.- 6. Lebensjahr verortet wird. Das Kind kann die Symbole seiner nahen Umwelt, die Rollen der Familienmitglieder und gewisse Handlungsnormen von Gruppen erkennen und verarbeiten (Abels & König, 2010, S. 164). Die natürliche Identität beinhaltet noch keinen Bezug zu eigenen, intersubjektiven Rollen, es ist mehr die Bündelung von Triebstreben. Zudem werden die Anderen nur an ihren konkreten Handlungen und Reaktionen erfasst (Döbert & Nunner-Winkler, 1979, S. 37).

In der Lebensphase zwischen dem 6.-13 Lebensjahr entwickelt das Individuum eine Rollenidentität, die durch Verhaltenserwartungen, welche das Kind verinnerlicht, stabilisiert wird. Es geht dabei hauptsächlich um Erfahrungen, die in der direkten Beziehung zu Primärgruppen entwickelt wurden (Abels & König, 2010, S. 164). Habermas betont dabei, dass die Rollen und Normen, welche das Kind verinnerlicht zu einem spezifischen sozialen Kontext gehören, in den das Kind hineinwächst und dass es diese für selbstverständlich nimmt (ebd., S. 165).

Mit dem Beginn der Adoleszenzphase zerfällt normalerweise die Vorstellung, dass die Normen an sich Gültigkeit haben. Das Individuum erkennt, dass Normen begründet werden müssen und von allen als solche anerkannt werden sollten. Dazu kann das Individuum nun auch erfassen, dass das Leben aus vielen Bereichen besteht, in welchen unterschiedliche Rollen nebeneinander existieren. Die Rollenerwartungen, die damit verbunden sind, können sich durchaus widersprechen (ebd.). Die grosse Aufgabe des Individuums ist es nun, in verschiedenen Situationen trotz sich widersprechender Rollenerwartung und im Verlauf des Lebens ändernder Rollensysteme, in sich Konsistenz zu sein und dies so repräsentieren zu können (ebd., S. 166). Um dieser Aufgabe gerecht werden zu können spricht Habermas von der personalen Identität und der sozialen Identität die im Zusammenspiel die erwünschte Ich-Identität darstellen. Die personale Identität meint, dass der Einzelne seine Identität im Verlauf der Lebensphase, mit allen beinhalteten Dynamiken, aufrechterhalten kann. Bei der sozialen Identität wiederum geht es um die Wahrung der Identität trotz aller aktuellen vielfältigen Erwartungsstrukturen mit welchen das Individuum konfrontiert

tiert ist. Die Fähigkeit der Ich- Identität kann in diesem Zusammenhang abschliessend als reflexives Bewusstsein mit der Kompetenz sich im Kontext allgemeiner Normen konsistent zu präsentieren, beschrieben werden (ebd.).

Diskurs

Neben den beschriebenen Grundqualifikationen der kommunikativen Kompetenz, in Anbetracht der entwickelten Identität, hat der Diskurs einen hohen Stellenwert in der Theorieentwicklung von Habermas. Tillmann (2010) beschreibt die Ausgangslage eines Diskurses passend: „Generell geht es bei einem Diskurs darum, dass die normal-alltägliche Kommunikation, auf die wir uns bisher bezogen haben, gelegentlich ins Stocken gerät, weil einer der Beteiligten eine unterstellte Selbstverständlichkeit nicht akzeptiert, sondern thematisiert“ (S. 275). Plötzlich wird ein bestimmter Geltungsanspruch¹² problematisch. Es ist in der Interaktion nicht mehr klar, welche Norm richtig und gültig ist und beidseitig akzeptiert wird. Um wieder eine Verständigung herstellen zu können, benötigt es eine Art Metakommunikation, in der die Normen wieder neu ausgehandelt werden und auch für zukünftige Interaktionen gelten. Der Diskurs fordert jedoch eine ideale Sprechsituation¹³, d.h. es herrscht eine Gleichberechtigung, die nur einen Konsens des besseren Arguments zulässt (Tillmann, 2010, S. 276).

Für die kommunikative Kompetenz heisst dies, dass es nicht nur um ein flexibles und zugleich prinzipiengeleitetes Rollenhandeln geht, sondern auch um die Fähigkeit, in Diskursen in fundierter Weise (Erfüllung der idealen Sprechsituation), über Geltungsansprüche, bzw. neue Normen, zu verhandeln (ebd., S. 277).

5.4.3 Die Entwicklung des moralischen Urteils

Die drei Stufen der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz sind nach Döbert und Nunner-Winkler (1979), deckungsgleich zu den ontogenetischen Entwicklungsstufen zu verstehen (S. 38). Habermas ging für seinen Theorieentwurf vor allem der Frage nach, in welcher Form das Subjekt die kommunikative Kompetenz entwickelt. Dafür zog er Erkenntnisse der kognitiven Entwicklungspsychologie bei. Während Piaget in seiner Theorie die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten erforschte und Kohlberg eine Theorie der stufenweisen Moralentwicklung verfasste, vertrat Habermas die These, dass die Entwicklungsstufen auch in einem weiteren Sinne für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung gelten (Tillmann, 2010, S. 278). Die Moralstufen nach Kohlberg wurden auf diese Weise zu einer Art ontogenetischen Leitfaden für die Sozialisationstheorie von Habermas. In einem zweiten Schritt

¹²Die Geltungsansprüche beinhalten nach Habermas drei Bedingungen die wir in der Kommunikation aneinander richten: „1. Was wir über die objektive Welt sagen, muss wahr sein; 2. was wir in einer gemeinsamen sozialen Welt sagen, muss richtig sein, also den Normen entsprechen; 3. was wir über unsere subjektive Welt sagen, muss wahrhaftig sein“ (Abels, 2004a, S. 257).

¹³Vier Aspekte welche die Ideale Sprechsituation beinhaltet sind: „Jeder hat das gleiche Recht, a) Kommunikation herbeizuführen b) Deutungen, Behauptungen, Erklärungen aufzustellen und ihre Geltungsansprüche zu begründen und zu widerlegen, c) auf uneingeschränkte Selbstdarstellung und d) zu befehlen und sich zu widersetzen, Rechenschaft abzugeben und zu verlangen“ (Abels, 2004a, S. 260). „Diese ideale Sprechsituation- auch als herrschaftsfreier Diskurs bezeichnet- ist empirisch keineswegs immer gegeben, muss aber als Idealisierung unterstellt werden, wenn ein Diskurs gelingen soll“ (Tillmann 2010 S.277).

wird das Modell mit Entwicklungsstufen nach Piaget in Bezug zu den Entwicklungskrisen erweitert.

Nach Kohlberg zeichnet sich die moralische Urteilsfähigkeit darüber aus, welche Begründungen für soziale Norm- und Wertkonflikte gesucht werden, die man für sich und alle Beteiligten als verbindlich sieht (ebd., S. 279).

Die Stufen der Moralentwicklung nach Kohlberg beinhalten drei Hauptstufen, die wiederum in zwei Phasen unterteilt sind.

0. Die vormoralische Stufe (0-6 Jahre) bezeichnet Kohlberg als das Stadium 0 der moralischen Entwicklung. In dieser Lebensphase treten noch keine moralischen Probleme auf, da das Kind spontan und ohne Reflexion in Interaktion tritt. Das Kind handelt nach Triebregungen, die es in schon internalisierten Massstäben ausagiert (Döbert & Nunner-Winkler, 1979, S. 39).

1. Präkonventionelle Moral (6-10 Jahre)

- Im Unterschied zur vormoralischen Phase ist es nun dem Kind möglich, moralische Regeln zu verstehen und anzuerkennen. Es benötigt dafür jedoch die Vorgaben und Reaktionen der Umwelt (ebd., S. 40).
- In der zweiten Stufe der präkonventionellen Moral kann das Kind auch die Nützlichkeit der moralischen Regeln im Austausch mit der Umwelt wahrnehmen (ebd., S. 41).

2. Konventionelle Moral (10-20 Jahre)

- In dieser Stufe orientiert sich das Kind nicht mehr nur direkt an den Reaktionen und Sanktionen der Anderen, das Handeln ist jedoch immer noch der Zustimmung und Anerkennung der Umwelt unterworfen.
- In der nächsten Phase ist es dem Kind möglich, die moralischen Prinzipien an sich anzuerkennen und zu respektieren, ohne dass sie gerade einen direkten Zusammenhang zu einer Handlung haben (ebd.). Der 17-jährige erkennt dann auch schon, dass es für alle nützlich ist, wenn man die geltenden Rechte und Gesetze einhält (Tillmann, 2010, S. 281).

3. Postkonventionelle Moral (20-25 Jahre)

- Auf dieser Stufe sind die gesellschaftlichen Normen dann legitim, wenn sie nach institutionalisierten Verfahren zu Stande kamen. Es ist eine flexible Moral, die sich zeitlich ändern kann und auch eine spezifische Sondermoral zulässt.
- Die Moral, die der sechsten und höchsten Stufe entspricht, besteht aus Kriterien, die genaue Resultate des moralischen Diskurses beinhalten (Döbert & Nunner-Winkler, 1979, S. 44). Geltende Gesetze werden mit den eigens gewählten Prinzipien abgeglichen und erhalten erst so Gültigkeit. Es sind universalistische Prinzipien der Gerechtigkeit, d.h. alle Menschen haben die gleichen Rechte und die Würde jedes Einzelnen ist zu achten. (Tillmann, 2010, S. 281).

Die Stufen zeigen auf, dass das Individuum im Verlauf seiner Entwicklung differenzierter mit moralischen Problemen umgeht und die Argumentation kognitiv anspruchsvoller wird (ebd., S. 280). Bei den Entwicklungsstufen kann keine übersprungen werden und ein Rückschritt in einmal erreichte Stufen ist nicht möglich (ebd., S. 281). Wer einmal einen sozialen Prozess auf einer höheren Stufe in seiner Komplexität erkannt hat, kann im Nachhinein nicht mehr naiv in eine Interaktion treten (Döbert & Nunner-Winkler, 1979, S. 46). Wichtig ist dabei, dass Kohlberg davon ausgeht, dass die meisten Menschen lediglich das vierte Stadium, die konventionelle Moral, erreichen (Tillmann, 2010, S. 283). Das postkonventionelle Niveau ist nur bei einer Minderheit der Menschen entwickelt und wird mit der Fähigkeit beschrieben, universalethische Prinzipien in Bezug zum eigenen Denken zu setzen und Normen, Regeln usw. auf ihre Legitimität und reale Umsetzung prüfen zu können (ebd.). Für die Sozialisationstheorie als Gesamtheorie ist es Habermas wichtig, der Frage nachzugehen, welche Erfahrungen das Individuum dazu bringen, in der konventionellen Phase stecken zu bleiben und welche Faktoren den Schritt auf postkonventionelles Niveau fördern würden (ebd.).

Nach Kohlberg sind diese Stufen der Moralentwicklung mit den beinhalteten Werten von Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit von universellem Charakter und gelten somit in allen Kulturen in der Form einer schrittweisen Moralentwicklung (Tillmann, 2010, S. 282). Nach Tillmann (2010) wird Kohlberg für die Wertmassstäbe, welchen er eine Universalität zuschreibt, vielfach kritisiert (S. 284). Auch Habermas ist in diesem Punkt nicht einig mit Kohlberg. Es sei nicht nötig, die Wertmassstäbe als „natürliche“ Entwicklung darzustellen, vielmehr zielt Habermas darauf ab, die normativen Grundzüge der Theorie zu begründen. Dies tut er mit der Grundlage des Diskurses, welche zusammengefasst folgende Aspekte beinhaltet: In der Kommunikation zwischen Ego und Alter orientieren sich beide an einer Verständigung, bei welcher wechselseitig die gleichen Ansprüche erhoben werden können und sie vom Gegenüber akzeptiert werden (ebd.). Diese Interaktion ermöglicht eine ideale Sprechsituation, welche wiederum auf den Prinzipien von Gleichheit und Gerechtigkeit fundiert.

Das diskursive Verfahren, in Form der idealen Sprechsituation, kann nach Habermas somit mit den universellen Wertmassstäben, welche Kohlberg auf der sechsten Stufe der moralischen Entwicklung beschreibt, gleichgestellt werden (ebd.).

Habermas ergänzt somit die Moralthorie von Kohlberg mit der Begründung, dass sich Normen aus der Struktur der idealen Sprechsituation ergeben. Auf der anderen Seite trägt die Theorie von Kohlberg dazu bei, dass die Sozialisationstheorie von Habermas eine ontogenetische Erklärung für die Entwicklung eines autonomen und diskursfähigen Subjekts aufzeigen kann (ebd., S. 285).

5.4.4 Entwicklungskrisen

Um die Sozialisationstheorie auf der Ebene des Subjekts vollständig darzustellen, muss das Konzept der Entwicklungskrisen, angelehnt an der Theorie von Erikson, noch dargestellt werden. Es handelt sich dabei um ein psychoanalytisches Modell, welches Krisen in der Stufenentwicklung aufzeigt. Gemeint sind Entwicklungsprobleme, die die Identität in

Frage stellen und somit alles bis anhin vorhandene eines Individuums erschüttert. Wenn eine Krise überwunden werden kann, stärkt es das Individuum in der Entwicklung (Tillmann, 2010, S. 286).

Erikson beschreibt drei Phasen, die sich mit den Moralstufen nach Kohlberg überschneiden, jedoch vereinbar sind. Die Abbildung 4 auf Seite 59 zeigt dies übersichtlich auf.

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

In der Phase geht es um den Übergang des Kleinkindes zum Kind; eingebettet in ein Familiensystem. Dabei muss das Kind lernen, seine Bedürfnisse auch einmal den Wünschen anderer Familienmitglieder unterzuordnen. Dies geschieht durch Restriktionen, da das Kind noch nicht in der Lage ist, die Perspektive anderer einzunehmen (Döbert & Nunner-Winkler, 1979, S. 38).

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

Wichtige Schritte in dieser Phase sind die Aufnahme der Geschlechtsrolle und das Verständnis der Generationsrolle. Das Kind erlernt die differenzierten Rollen von Mutter und Vater und kann sie in den Kontext Umwelt setzen. Dabei kann das Kind erstmals sein Verhalten nicht mehr ausschliesslich von aussen steuern lassen, sondern orientiert sich neu an seinem Inneren. Bei dieser geleisteten Integration des Kindes in das Familiensystem benötigt das Kind zum ersten Mal das moralische Bewusstsein, um zwischen den Verhaltenserwartungen ausbalancieren zu können (ebd., S. 39). Der Entwicklungsprozess der vorödipalen Identität zur Rollenidentität verläuft über einige Jahre und ist daher in zwei Stadien unterteilbar. a) (ca. 6-10 Jahre) Ist es dem Kind nur in vereinfachter Form möglich, in die Rolle der Anderen in seiner nahen Umgebung zu „schlüpfen“. b) Erst ab dem 10. Jahr kann das Kind die verschiedenen Rollen und Perspektiven endgültig etablieren (ebd., S. 40).

3. Die Adoleszenzphase (13-25 Jahre)

Die Adoleszenzphase beinhaltet mit der bedeutenden Transformation der rollengebundenen Identität zu einer relativ elternunabhängigen Form des Persönlichkeitssystems eine Erschütterung der vorgängigen Rollenidentität (Döbert & Nunner-Winkler, 1979, S. 41). Gründe für die Bewegung sind beispielsweise der Aufbau von sexuellen Beziehungen, die Vorbereitung auf eine Berufsrolle, Veränderungen im Bezug zur Familie oder die Annäherung an den Erwachsenenstatus. (ebd., S. 42). Während der Jugendliche mit Erwartungen konfrontiert ist, ist er zunehmend auf der Lösungs-Entscheidungs- und Verantwortungsebene auf sich alleine gestellt. D.h. die intersubjektiven Fähigkeiten müssen die neue autonome Individualität tragen können (ebd.). Der Jugendliche befürchtet unter diesen Umständen typischerweise, die Anforderungen nicht erfüllen zu können. Zusammen mit den meist unklaren Rollenerwartungen führt dies oftmals in der Frühadolescenz zu einer übersteigerten Selbst-Reflexion. Gleichzeitig wird in der Jugendphase erstmals ein differenziertes Bild des sozialen Gesamtsystems entworfen. Die Frühadolescenz ist somit in erster Linie eine Distanzierungsphase (ebd., S. 43). Im Optimum entwickelt sich aus dieser Phase eine

Kognitive Voraussetzungen	Stadien des moralischen Bewusstseins	Formen der Identität	Altersstufen und Entwicklungskrisen
I. prä-operatives Denken	-	<natürliche> Identität	I. frühe Kindheit
IIa. konkret-operatives Denken	Stadien 1 und 2: prä-konventionelle Moral	kindliche Rollenidentität	II. ödipale Krise und Übergang in mittlere Kindheit
IIb. konkret-operatives Denken	Stadien 3 und 4: konventionelle Moral	kindliche Rollenidentität	II. ödipale Krise und Übergang in mittlere Kindheit
III. formal-operatives Denken	Verbleib in Stadium 4 oder Stadien 5 und 6: postkonventionelle (prinzipiengeleitete) Moral	berufsbezogene Rollenidentität oder Ich-Identität	III. Adoleszenzkrise und Übergang ins Erwachsenenalter

Abbildung 4: Kognitive Entwicklung, moralisches Urteil und kommunikative Kompetenz nach Habermas (Tillmann, 2010, S. 290)

flexible und prinzipiengeleitete Ich-Identität. Es ist jedoch auch möglich, dass sich eine Rollenidentität zum Beispiel in der Berufsrolle verfestigt (Tillmann, 2010, S. 287).

Die bis anhin beschriebenen Aspekte der Sozialisationstheorie zeigen die vielen Facetten der Entwicklung des Subjekts in Bezug zur Umwelt auf. Es wurden dabei interaktionistische (vgl. Kap. 5.4.2), kognitivistische (vgl. Kap. 5.4.3) und psychoanalytische (vgl. Kap. 5.4.4) Ansätze kombiniert. Um dem Anspruch der in der Einleitung erwähnten Ebenen überspannenden Theorie (von der Mikro- bis zur Makroebene) gerecht zu werden, muss der gesellschaftstheoretische Anteil eingeführt werden. Dabei stellt sich die Frage, in welcher Form die Persönlichkeitsentwicklung, im gesellschaftlichen Kontext möglich ist und durch die Umwelt gefördert oder gehindert wird (Tillmann, 2010, S. 287). Habermas geht der Struktur der heutigen Gesellschaftsform nach und bringt das Modell der Ontogenese des Subjekts in einen gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang (ebd., S. 288).

5.4.5 Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus

Ausgangslage für die Begrifflichkeit vom Spätkapitalismus sind die Grundannahmen der kapitalistischen Gesellschaftsverhältnisse nach Marx. Kurz zusammengefasst bestehen seine Annahmen aus folgenden, für uns wichtigen, Aspekten:

- In der kapitalistischen Gesellschaft leiten sich die Prinzipien der Arbeit aus dem Doppelcharakter der Ware ab. Dieser zeigt sich einerseits im eigentlichen Gebrauchswert und andererseits aus dem Tauschwert. Diese Zweiwertigkeit kann auch auf die Arbeit bezogen werden, in dem der Mensch auf der einen Seite arbeitet, um nützliche Güter herzustellen und auf der anderen Seite daran interessiert ist, das Produkt gegen

Geld einzutauschen (Tillmann, 2010, S. 206). Das eigentliche Ziel dabei ist, einen Mehrwert zu erzielen (ebd., S. 207).

- Dieser Mehrwert bietet nun die Grundlage für die Erkenntnis, dass die Gesellschaft (oder eben die elitäre Klasse) daraus ihren Reichtum erzielt und dies immer auf den Schultern der lohnabhängigen Arbeiterklasse geschieht. Die gesellschaftliche Struktur zeigt daher eine kleine Gruppe Besitzer auf, der gegenüber die grosse Schicht der Arbeiterklasse existiert. Die Machtverhältnisse sind klar auf Seiten der Besitzer, die die Arbeiterklasse beherrschen (ebd.).

Habermas knüpft grundsätzlich an diese Grundannahmen an, gibt jedoch drei bedeutende Veränderungen an:

- „Verelendung“: Der Annahme, dass ökonomische Krisen die Arbeiterklasse ins totale Elend führen, widerspricht Habermas.
- „Klassenbewusstsein“: Die Ansicht, dass die steigende Ausbeutung der Arbeiterklasse schlussendlich auf eine proletarische Revolution hinaus läuft, teilt Habermas nicht.
- Auch mit der These, dass dem Staat in dieser Lage lediglich eine sichernde Rolle zukommt, ist Habermas nicht einverstanden (ebd., S. 288).

Der Spätkapitalismus zeigt vielmehr ein ausbalancierendes Bild zwischen Gesellschaft und Staat. „An die Stelle einer scharfen Klassenkonfrontation sei eine Art Klassenkompromiss bei relativem Wohlstand getreten, der vor allem durch staatliche Aktivitäten geregelt und gesteuert werde.“ (Tillmann, 2010, S. 289) Der Staat übernimmt die Aufgabe, die Gesamtwirtschaft global mitzusteuern (z.B. finanzielle Hilfe für angeschlagene internationale Banken), er springt bei Schwierigkeiten des Marktes ein (z.B. Erschaffung eines „zweiten“ Arbeitsmarktes), schafft Voraussetzungen für die Produktion (z.B. Bildung) und hält die soziale Absicherung aufrecht (ebd.). Der Staat erzielt somit bei der Gesellschaft einen Legitimationsglauben und eine Konformität, da er immer an der Gewinnsteigerung arbeitet, welche einen gewissen Wohlstand in allen Bereichen sichert (Döbert & Nunner-Winkler, 1979, S. 51).

Dabei kommt noch ein zweiter Aspekt ins Spiel. Es sind die Fundamentalnormen, die die politische und ökonomische Teilnahme nach den Grundsätzen der französischen Revolution (Gleichheit, Freiheit und Gerechtigkeit) sichern (ebd., S. 48). Der Staat muss in einer Demokratie den Anspruch an politische Beteiligung der Gesellschaft wenigstens minimal erfüllen, da die Politiker ansonsten Gefahr laufen, abgewählt zu werden. Wenn der Staat den Demokratie-Anspruch der Gesellschaft untergräbt, kann dies in eine Glaubwürdigkeitskrise des gesamten Systems führen (Tillmann, 2010, S. 290). Die Fundamentalnormen spiegeln den Legitimationsanspruch der Gesellschaft wider, die die Prinzipien der herrschaftsfreien Kommunikation darstellen (Döbert & Nunner-Winkler, 1979, S. 51).

Das ausbalancierende Bild zwischen Staat und Gesellschaft, welches oben erwähnt wurde, muss daher nun mit dem Begriff der Legitimationsproblematik des Spätkapitalismus erweitert werden. D.h. wir haben zwei Seiten der Legitimation, die der Gesellschaft

(herrschaftsfreie Kommunikation) und die des Staates (Legitimation der Herrschaft), welche sich eigentlich widersprechen (ebd.). Habermas sieht dort die zentrale makrosoziologische Problematik. Denn der Staat hat ein Interesse daran, dass die Gesellschaft Loyalität aufweist.

Das Paradox in doppelter Weise wird im folgenden Zitat treffend geschildert: „Das bürgerlich-demokratische Prinzip von Gleichheit muss glaubwürdig sein in einer Gesellschaft, die von Ungleichheit geprägt ist, und das Prinzip der „Herrschaft durch das Volk“ muss glaubwürdig sein in einer Gesellschaft, in der politische Entscheidungen vor allem durch die Interessen einer privilegierten Minderheit bestimmt werden“ (Tillmann, 2010, S. 290f.).

Mit Erhaltung und Erhöhung des Reichtums ist es dem Staat aber auch möglich, diese Normen gegenüber der Gesellschaft in modifizierter Form begründen zu können (Döbert & Nunner-Winkler, 1979, S. 51). Der erste Normwiderspruch der Gleichheit wird daher umgeändert in den Begriff der Chancengleichheit, welcher eine Konkurrenz unter den Individuen entfacht. Die eigentliche gesellschaftliche Ungleichheit wandelt sich somit zu einem legitimen Leistungsprinzip, bei welchem alle die Chance erhalten und es erreichen können, wenn sie denn wollen. Bei Misserfolg wird somit die gesellschaftliche Ungleichheit individualisiert und als „gerecht“ dargestellt (Tillmann, 2010, S. 291).

Der zweite Widerspruch beschreibt das Gleichheitsprinzip in Bezug zur politischen Partizipation. Der Staat baut ein institutionalisiertes Verfahren auf, welches die Beteiligung am politischen Verfahren zu sichern scheint. Im Grunde hat der Bürger nur formal das Recht bei Entscheidungen Einfluss zu nehmen (Döbert & Nunner-Winkler, 1979, S. 52). Vielmehr geht es dem Staat darum, dass sich der Bürger auf die Leistungsideologie konzentriert (Wohlstandssteigerung), die Öffentlichkeit entpolitisiert bleibt und der Bürger eher eine „politische Passivität“ lebt (Tillmann, 2010, S. 291).

Von Stabilität kann also dann die Rede sein, wenn es dem Staat gelingt, die Fundamentalnormen zur Sicherung der Herrschaft zu modifizieren und gleichzeitig die Wirtschaft möglichst gut zu steuern. In diesem Moment fühlt sich der Bürger in einer politischen Formaldemokratie, die wirtschaftsdemokratische Züge aufweist, wohl und abgesichert (Döbert & Nunner-Winkler, 1979, S. 55).

Schwierig wird es dann, wenn der industrielle Kapitalismus Grenzen aufzeigt. Der Staat hat es dann mit hohen Arbeitslosenzahlen und Finanzkrisen zu tun und ist gezwungen Sozialleistungen abzubauen. Die Grundpfeiler der Sicherung, die Wohlfahrt und die Erfüllung der Fundamentalnormen, sind dadurch gefährdet (Tillmann, 2010, S. 289). Die These der Wohlfahrtsicherung durch den Staat verliert an Glaubwürdigkeit, wenn dieser die Versprechungen auf Vollbeschäftigung und soziale Sicherung nicht mehr einhalten kann (ebd., S. 292).

„In dem Masse, in dem staatlich-politische Instanzen im Spätkapitalismus in die Funktionslücken des Marktes einspringen, um den latenten Klassenkonflikt am Ausbrechen zu hindern, wecken sie Erwartungen in den Subjekten, die sie nicht in jedem Fall erfüllen. Dieses Unvermögen aber kann in eine Legitimationskrise münden, da politische Institutionen,

sofern sie demokratische Struktur haben, ihre Entscheidungen zumindest der Form nach an verallgemeinerbaren Interessen ausrichten müssen“ (Hartmann, 2006, S. 186).

Die Frage, nach den Legitimationsdefiziten, welche sich laufend in Krisen zeigen, sind sozialisationstheoretisch bedeutende Faktoren. Das Subjekt kann unter diesen Bedingungen trotz Legitimationsproblemen des Systems in seiner sozialisierten Rolle verharren oder als möglichst optimal entwickelte autonome Ich-Identität die Loyalität verweigern und die Fundamentalnormen gegenüber dem Staat einklagen (Tillmann, 2010, S. 293).

6 Empirischer Teil

6.1 Ausführungen zum empirischen Teil

Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit war mit einer Vielzahl an Vorüberlegungen und Entscheidungen zum konkreten Verfahren verbunden. Zum einen war schon von Anfang an die Wahl der geeigneten Methode zur Informationsgewinnung zentral. Die Möglichkeiten bewegten sich nach ersten Überlegungen zwischen verschiedenen Interviewmethoden (Experteninterview, Leitfadeninterview, narratives Interview), wobei wir uns in Bezug auf unsere Fragestellung für das narrative Interview entschieden haben. Für die Analyse und Auswertung des Interviews waren wir schliesslich mit der Wahl zwischen einer eher traditionell hermeneutischen Methode (als Beispiel sei hier Alfred Schütz genannt) und einer tiefenhermeneutischen Methode (Alfred Lorenzer, Christian Vogel) konfrontiert. Obwohl uns der Zeitaufwand und die Herausforderung bei einer tiefenhermeneutischen Methode als sehr viel grösser erschienen, wählten wir dieses Vorgehen. Die grundlegende Überlegung dahinter war, dass das Aufdecken von Hinweisen auf den stagnierenden Zustand einer Biografie zwingend auch unbewusste Inhalte erschliessen muss, da sonst der eigentliche Sinn dieser Arbeit verloren ginge.

Im Folgenden möchten wir noch genauer auf die gewählten Elemente des empirischen Teils eingehen, zuerst mit einer Ausführung zum narrativen Interview, schliesslich mit dem verwendeten Analyseverfahren.

6.1.1 Das narrative Interview

Der Soziologe Fritz Schütze konzipierte das narrative Interview erstmalig Ende der 1970er Jahre. Seine theoretischen Hintergründe waren zu einem grossen Teil durch die phänomenologische Soziologie nach Alfred Schütz geprägt. Diese Theorie wiederum stützt sich auf die Grundlagen des Symbolischen Interaktionismus, welcher mit Mead den wichtigsten Begründer repräsentiert. Küsters (2009) deutet die Beweggründe der beschriebenen theoretischen Ansätze folgendermassen an:

Diesen soziologischen Ansätzen gemeinsam ist die Annahme, dass die soziale Wirklichkeit nicht ausserhalb des Handelns der Gesellschaftsmitglieder existiert, sondern jeweils im Rahmen der kommunikativen Interaktion hergestellt wird. Die soziale Wirklichkeit wird nicht als etwas Statisches, sondern als ein Prozessgeschehen verstanden, das prinzipiell in jeder Interaktionssituation aufs Neue aktualisiert und ausgehandelt wird und werden muss, in einem 'on going social process'. Um die soziale Wirklichkeit zu untersuchen, müssen die kommunikativen Interaktionen sinnverstehend analysiert werden (S. 18).

Aufgrund dieser Annahmen war es auch uns ein Anliegen, die theoretischen Grundlagen, bzw. die Theorie nach Mead sowie den Symbolischen Interaktionismus, im Bezug zu unserem empirischen Teil zu bearbeiten, um dem beschriebenen Aspekt der prozesshaften kommunikativen Interaktion bewusster nachgehen zu können.

Des Weiteren zielt die im Anschluss beschriebene tiefenhermeneutische Methode gerade auf die geforderte Analyse der sozialen Wirklichkeit in Bezug zu ihrem sinnverstehenden Charakter hin.

Struktur und Merkmale des narrativen Interviews

Bei einem narrativen Interview geht es grundsätzlich um Erlebnisse, die sozialwissenschaftlich von Interesse sind. Es sind Ereignisabläufe, die lebensgeschichtlich, alltäglich oder kollektiv- historisch sind und in welche der Interviewte selbst involviert ist und/ oder war (Glinka, 2003, S. 9). Das narrative Interview hat sich als Erhebungsverfahren etabliert, da es gleich mehrere methodische Vorteile in sich vereint. Maindok (1996, S. 108) spricht von der Forderung der Sozialforschung, „natürliche“ Erhebungsbedingungen zu schaffen, sowie den Forschungsgegenstand der Beobachtung und Analyse zugänglich zu machen. Diesen Punkten entspricht das narrative Interview. Die Erzählstruktur des narrativen Interviews hat den methodologischen Vorteil, dass sie einerseits den Orientierungsmustern des Handelns am nächsten kommt und andererseits in ihrer Struktur implizit eine retrospektive Interpretation des erzählten Handelns aufweist (Lamnek, 2005, S. 358).

Die folgenden Unterkapitel beschreiben wichtige Aspekte des narrativen Interviews sowie den idealtypischen Ablauf der Durchführung eines Interviews.

Stegreiferzählung

Die Erzählung an sich zeichnet sich durch eine zeitliche Abfolge aus, welche eng an den eigentlichen Geschehensablauf gebunden ist (Küsters, 2009, S. 24).

Von Stegreiferzählung spricht man dann, wenn der Befragte seine Erzählung nicht in einer Form vorstrukturieren oder gar kalkulieren kann. Die Erzählung geschieht im Moment und ist nicht schriftlich oder mündlich vorbereitet. In der Gesprächssituation muss sie neu gestaltet werden. Die Annahme, dass solche Erzählungen Erlebtes genau wiedergeben können, hat auch mit dem Interesse des Erzählers zu tun, den Zuhörer möglichst an dem Erlebten „teilhaben“ lassen zu können (ebd., S. 25). Die Struktur des Stegreiferzählens ist durch vier Elemente gestützt, Fritz Schütze nennt diese die „kognitiven Figuren“. Das erste Element ist der Erzählträger. Er ist oftmals über weite Strecken der Erzählung auch der Ereignisträger oder der Handlungsträger. Wenn der Erzählträger in der Erzählung in den Hintergrund rückt, oder andere Ereignisträger erwähnt werden, kann daran die Handlungsbeteiligung des Hauptträgers abgelesen werden. Die Erzählkette ist die wahrgenommene Ereigniskette des Erzählers. Sie ist in einzelne Phasen unterteilt, die im Gesamten den inneren Zusammenhang der Geschichte aus Sicht des Erzählers widerspiegeln. Das dritte Element sind Situationen die Kernpunkte im Prozess darstellen. Sie werden sprachlich detailliert geschildert und durch „Markierer“ - zum Beispiel „und dann“- einzeln abgegrenzt. Als letztes Element der „kognitiven Figuren“ der Stegreiferzählung spricht Fritz Schütze von der thematischen Gesamtgestalt. Dabei geht es um die zentrale Problematik des Erzählten aus Sicht des Erzählträgers. Er charakterisiert und bewertet das Gesagte schlussendlich.

Die inneren Wahrnehmungen des Erzählers schlagen sich in den vier kognitiven Figuren nieder. Bei diesem Vorgang handelt es sich um die Erlebnis- und Erfahrungsaufschich-

tungen, die sich nach dem Geschehenen beim Individuum einprägen. Bei einer Stegreiferzählung wird die Aufschichtung „hervorgeholt“ und kann so überhaupt eine plastische Erzählgestalt annehmen (ebd., S. 26). Für die Erzählperson ist es dann nur sehr schwer möglich, bei einer spontanen Erzählung ganz bewusst gewisse Ereignisketten wegzulassen, ohne, dass die Erzählung in ihrer Gesamtgestalt unklar und nicht stimmig wirkt. Aus dieser Erkenntnis folgt ein weiterer Aspekt, der der Zugzwänge (ebd., S. 27).

Zugzwänge

Es gibt drei unterschiedliche Zugzwänge, die den Erzähler im Verlauf seiner Schilderungen beeinflussen.

1. Detaillierungszwang: Der Erzähler verspürt den Drang, die Geschichte in der tatsächlichen Abfolge zu erzählen und orientiert sich dabei an der Aufschichtung, in welcher er von Erlebnis A zum Erlebnis B übergeht. Wenn der Erzähler merkt, dass der Zuhörer die Geschichte und ihre Übergänge nicht versteht, liefert er automatisch eine Hintergrundgeschichte als Ergänzung (ebd.).
2. Kondensierungszwang: Der Kondensierungszwang drängt den Erzähler zu einer Art Verdichtung seiner Erzählung. Er muss entscheiden, was die wichtigen Schlüsselergebnisse der Geschichte sind. Diese Punkte müssen schlussendlich auch mit der Gesamtaussage der Geschichte vereinbar sein.
3. Gestaltschliessungszwang: Die Geschichte muss für den Zuhörer nachvollziehbar werden. D.h. die übergeordneten Strukturen können erst abgeschlossen werden, wenn auch die untergeordneten Strukturen erläutert werden (ebd., S. 28 und Kraimer, 2003, S. 460).

Bei Stegreiferzählungen sind die Zugzwänge besonders wirksam, da das Gespräch von Spontanität geprägt ist. Weiter entstehen Stegreiferzählungen in der direkten Interaktion mit dem Interviewer, was den Drang nach der Nachvollziehbarkeit des Prozessgeschehens verstärkt und den Erzähler vollständig in die Zugzwänge verstricken lässt. Unausgesprochenes, was der Erzähler verschweigt oder verdrängt, ist durch Lücken, thematische Brüche oder Pausen usw. in der Transkription erkennbar. Diese Dynamik, die in einem narrativen Interview entsteht, kann somit zumindest teilweise Ausblendungstendenzen überwinden (Küsters, 2009, S. 28).

Da Verdrängtes oder Verschwiegenes nicht vollständig durch die Narration hervorgeholt werden kann, haben wir uns, wie bereits geschildert, für ein tiefenhermeneutisches Verfahren entschieden, welches sich besonders mit Lücken, Pausen und thematischen Brüchen befasst (vgl. Kap. 6.1.2).

Erhebung

Allgemein ist die Trennung von Erhebung und Auswertung in der qualitativen Forschung nicht klar möglich. Die beiden Prozesse überschneiden sich oftmals. Die Erhebung hat

durch die direkte Interaktion zwischen Interviewer und Interviewtem viel mit der Persönlichkeit des Forschenden zu tun. Eigene Schwächen können zur Geltung kommen und sich auf das Interview auswirken. Zum Beispiel haben ein starkes Darstellungsbedürfnis oder Hemmungen Auswirkungen auf das Verhalten des Interviewten. Aus diesen Schwächen können Interviewfehler entstehen, die nie völlig aus der Welt geschafft werden können. Durch die Bewusstmachung können sie jedoch in die Auswertung einfließen (ebd., S. 53).

Die Kontaktaufnahme

Der Forscher nimmt in der Regel mit dem Informanten den Kontakt auf, um bei einem ersten Gespräch die grundlegenden Fragen und Abläufe zu klären.

Möglich ist auch, dass der Forscher einen „Experten“ eines bestimmten Milieus als Vermittlungsperson engagiert. Durch das Mehrwissen, das der „Experte“ mitbringt, kann der Forscher somit in einer ihm eventuell fremden Welt (ein bestimmtes Stadtviertel oder eine Klinik) bessere Orientierung und einen passenden Informanten finden (Glinka, 2003, S. 133).

Bei der Kontaktaufnahme geht es dann darum, dem möglichen Informanten das Anliegen zu erklären, sowie die Forschungsfrage darzustellen. Da diese Frage oftmals eng mit dem persönlichen Erlebnis des Informanten verbunden ist, muss die Erläuterung vorsichtig und ohne Druck kommuniziert werden. Dazu gehören auch Informationen über den nicht öffentlichen Rahmen des Interviews sowie die Anonymisierung jeglicher persönlicher Daten (ebd., S. 134).

Bei der Herangehensweise in unserem empirischen Teil sind wir auf die oben beschriebenen Empfehlungen eingegangen und haben uns auch auf die Suche nach einem Experten gemacht. In einem ausführlichen Gespräch haben wir unser Anliegen präsentiert und die uns wichtigen Aspekte im Bezug zu unserer Fragestellung geschildert.

Um den Datenschutz gewährleisten zu können, werden wir nicht genauer auf den Bezug des Experten zum Interviewten eingehen.

Der Interviewpartner wurde im Vorfeld vom Experten über unser Vorhaben informiert und gab sein Einverständnis für das Interview. Bei der Kontaktaufnahme war es uns wichtig, das Thema stagnierende Lebensläufe bei jungen Erwachsenen transparent zu kommunizieren und mit der nötigen Vorsicht zu erklären.

Der Erzählstimulus

Laut Riemann (2010, S. 225) gibt es einige Fehler, die bei der Frageformulierung nicht erwünschte weitere Abläufe provozieren würden. Es könnte zum Beispiel zu einer Durchmischung von Erzählungen und Argumentationen kommen. Weiter würde Kategorisierung des Interviewten (zum Beispiel „Psychisch Kranke“) zu gängigen Aussagen führen, die die autobiographische Erzählung einschränken. Eine Aneinanderreihung von narrativen Fragen kann zudem die gesamthafte Erzählung stören. Eine allzu offene Frage kann den Interviewten mehr irritieren als zum Erzählen anregen.

Der letzte oben erwähnte Aspekt traf bei unserem Interview zu, wobei wir darauf vorbereitet waren. Wir nahmen eine kurze Klärungsphase bewusst in Kauf, um danach wirklich offen in die narrative Erzählung starten zu können (vgl. Transkription im Anhang A.2.1 auf Seite 104).

Die Haupterzählung

Die Aufgabe des Forschers in der Haupterzählungsphase ist es, den Erzählfluss nur durch Bestärkungen und Interesse aufrecht zu erhalten. Dazu gehört emotionales „Mitgehen“ (zum Beispiel mit Lachen o. Ä.). Höhepunkte der Erzählung können durch kurze Bestärkungen bestätigt werden (Küsters, 2009, S. 58). Während der gesamten Erzählphase muss der Forscher zudem Brüche, Lücken oder Fragen in der Erzählung notieren, um diese im Nachfrageteil nutzen zu können (ebd., S. 59).

Die oben erwähnten Aspekte die bei dem Interview zu beachten sind haben wir möglichst optimal miteinbezogen. Betreffend den nötigen Notizen haben wir zudem darauf geachtet, dies im Vorfeld unserem Interviewpartner zu kommunizieren (vgl. 6.1.3).

Der Nachfrageteil

Nachdem der Hauptteil vom Erzähler abgeschlossen wurde beginnt der Interviewer Fragen über gewisse Phasen zu stellen, welche unklar geschildert oder unterbrochen wurden. Die Fragen müssen auch erzählgenerierend sein (ebd., S. 61).

Der Nachfrageteil wurde von unserer Seite vorbereitet, damit nicht geschlossene Fragen in der Aufregung des Interviews gestellt werden.

Die Durchführung des narrativen Interviews kann insgesamt als ein anspruchsvolles Unterfangen beschrieben werden, bei welchem Gelingen und Scheitern nah beieinander liegen. Da wir bei unseren Interviews, (es wurden zwei Interviews durchgeführt) mit wenig Erfahrung angetreten sind, ist nicht auszuschliessen, dass kleinere Fehler passiert sind. Mit Blick auf das gesamte Interview ist jedoch zu betonen, dass eine ausführliche Narration entstehen konnte, gerade dank unserer Interviewpartner, welche offen und mit einem grossen Vertrauensvorschuss auf unser Anliegen und unsere Fragen eingegangen sind.

6.1.2 Die tiefenhermeneutische Analyse, angelehnt an A. Lorenzer und C. Vogel

Bei dem Analyseverfahren, das hier zur Anwendung kommt, handelt es sich um ein tiefenhermeneutisches Verfahren, welches auf der Methode des Psychoanalytikers Alfred Lorenzer aufbaut und durch Elemente der Analyse von Christian Vogel, wie sie in seinem Buch „Schulsozialarbeit“ (2006) beschrieben ist, ergänzt wurde. Dabei muss hervorgehoben werden, dass unser Verfahren nicht das gleiche ist wie das, welches Vogel verwendet, da es sich bei unserem Untersuchungsgegenstand nicht um Interaktionen handelt, welche analysiert werden, sondern um die lebensgeschichtliche Narration eines Individuums. Konkret heisst dies, dass jene Elemente des Verfahrens, welche auf die Interaktionen und Machtdimensionen in einer Institution bezogen sind, weggelassen wurden.

Im Folgenden soll die von uns angewendete Variante genauer erläutert werden. Zunächst einmal sind die theoretischen Hintergründe und die Verfahren der Analyse selber eng miteinander verwoben. Dies wird in den weiteren Ausführungen noch konkreter zur Geltung kommen.

Der erste Schritt, welcher Voraussetzung für die Analyse darstellt, ist die konkrete Beobachtung bestimmter Phänomene. In unserem Fall handelt es sich hier um das narrative Interview. Wie bereits im obigen Abschnitt genauer beschrieben wurde, haben wir diese Interviewform gewählt, weil sie uns die meisten Anzeichen auf Gründe für den stagnierenden Zustand der Biografie versprach.

Daraufhin folgt die Transkription der gewonnenen Daten. Wir gingen aus zeitlichen Gründen dabei so vor, dass wir zunächst den Anfang des Interviews, sowie ausgewählte weitere Passagen, welche uns zentral schienen, transkribierten. Die Auswahl dieser Textstellen stellte für uns daher kein Problem dar, da wir der Meinung sind, dass diese Auswahl an sich schon eine Emergenz, und somit ein Einstieg in die Analyse, darstellt. Auf den Begriff der Emergenz kommen wir später noch zurück.

Der nächste Schritt stellt die Interpretation des vorliegenden Materials dar. „Hier der Zugang zu den Tatsachen über das Verstehen von Sinn“ (ebd., S. 62). Welche Bedeutungen stecken also hinter dem Gelesenen? An dieser Stelle kommt das theoretische Vorwissen zum Tragen, indem für die Interpretationen darauf zurückgegriffen wird. Es befindet sich sozusagen immer im Hintergrund des Interpretationsaktes. Nicht nur die Theorien sind während dieser Phase zentral, sondern besonders auch die Fähigkeit des Forschers, sich in das Gegenüber hineinzusetzen, sich also in dessen Horizont hinein zu begeben (ebd.). Natürlich besteht immer die Chance, dass Verzerrungen in der Interpretation entstehen, da die forschende Person nicht den gleichen Hintergrund wie der Analysand hat. Die Institution, in der sich der Forscher befindet, sowie dessen Sozialisation, bilden eine selektive Struktur (ebd.). Dies wird im Folgenden durch die Erläuterungen der beiden Kontexte der Forschung noch deutlicher. Lorenzer (1970; zitiert nach Vogel, 2006, S. 62) schlägt daher vor, dass die Interpretation in einer Gruppe vorgenommen wird. Dieses Vorgehen trägt dazu bei, dass die möglichen Verzerrungen reduziert werden. Aus diesem Grund entschlossen wir uns dafür, die Interpretation grundsätzlich zu zweit vorzunehmen.

Mit einer Analyse will schlussendlich erreicht werden, dass Handlungsoptionen ersichtlich werden. Damit dies geschieht, bedarf es neben der Beobachtung und der Interpretation jedoch noch eines weiteren Elements, welches als eine Art Vogelperspektive bezeichnet werden könnte. Die Beobachtung und die Interpretation selber müssen von einem weiteren Winkel her ebenfalls beobachtet werden. Dies entspricht dem Prinzip der Triangulation. „Eine dyadische Beziehung wird um eine dritte Position erweitert [...] Diese dritte Position wird in der Analyse durch allgemeine theoretische Konzepte gestiftet, die sowohl auf den Untersuchungsgegenstand wie auch auf die Untersuchung angewendet werden“ (Vogel, 2006, S. 63). Die Theorie bildet also die Position eines quasi unabhängigen aussenstehenden Beobachters.

An dieser Stelle soll nun auf die erwähnten Kontexte der Forschung eingegangen werden, welche dazu dienen, die vorliegenden Bedingungen der Analyse einer ständigen Re-

flexion zu unterziehen. Es gibt den Forschungskontext sowie den Kontext der Forschung. Die forschende Person bewegt sich innerhalb dieser beiden Kontexte. „Der Forschungskontext umfasst den Gegenstand der Untersuchung im klassischen Sinn. Der Kontext der Forschung dagegen beinhaltet all jene Beziehungen, die es dem Forscher überhaupt ermöglichen, Forscher zu sein, d.h. die soziale Rolle der Forschers zu übernehmen“ (ebd.). In unserem Fall wären dies die Institution der Fachhochschule, der Auftrag der Bachelorthesis, das angeeignete theoretische Wissen für diese Arbeit, das vorthoretische Wissen in diesem Zusammenhang, sowie unsere eigenen Personen mit unserer persönlichen Lebensgeschichte. Die Unterscheidung dieser beiden Kontexte bezeichnet Erich Otto Graf (1990; zitiert nach Vogel, 2006, S. 64) als Kontextinterpunktion. Sie ist eine Trennung zwischen dem Forscher und seinem Forschungsgegenstand, welche sich nicht an einem festen Ort ziehen lässt. Dies ist dadurch zu erklären, dass Teile des Kontextes der Forschung dazu verwendet werden, etwas im Forschungskontext wahr zu nehmen. Dabei können Teile dessen, was bisher nur zum Kontext der Forschung gehörte, zum Forschungskontext übertreten (Vogel, 2006, S. 64). Kontextinterpunktionen werden in der Analyse als Emergenten wahrgenommen. Folgendes Beispiel sei hier zur Verdeutlichung des Gesagten erwähnt: Der Forscher arbeitet neben seiner Forschungstätigkeit in einer Drogenentzugsklinik und besitzt ein ausführliches Wissen über Suchtthematiken. Wenn er nun das Interview einer Person interpretiert, welche einen Rückfall in die Sucht beschreibt, so kann er das Beschriebenen dank seines theoretischen Wissens und seiner Arbeitserfahrung besser verstehen, er kann also den Sinn erfassen. Dadurch entsteht keine Irritation und somit auch keine Emergenz.

Wie bereits erwähnt, haben wir für unseren empirischen Teil ein tiefenhermeneutisches Analyseverfahren gewählt, um unbewusste Inhalte der Biografie aufdecken zu können. Genauer gesagt handelt es sich bei diesen Inhalten um Äusserungen, die ihren symbolischen Sinngehalt verloren haben. Man spricht hier von Desymbolisierung der Sprache oder Klischeebildung. Diese Inhalte sind für das Aufspüren von Hinweisen auf die Stagnierung zentral. Lorenzer (2006, S. 29) beschreibt dies sehr treffend: „Die Erinnerungsspuren, die trotz dieser Desymbolisierung ihre lebenspraktische Virulenz bewahrt haben und auf situative Reize hin anspringen, setzen sich um in unbewusstes Agieren, in leibliche Symptomatik.“ Gerade in Zeiten des gesellschaftlichen Wandels, in denen viele widersprüchliche Lebensformen nebeneinander existieren (vgl. Kap. 6.2.3.1), geschehen viele Desymbolisierungen (Vogel, 2006, S. 81ff.). Die tiefenhermeneutische Analyse beschränkt sich in ihrer Deutung nicht auf die manifesten Sinngehalte, sondern deckt vor allem die latenten¹⁴, desymbolisierten Sinngehalte auf. Dazu muss sie sich direkt an der Lebensgeschichte eines Menschen und dessen konkreten Lebensentwürfen orientieren. Der Forscher tritt mit seinen eigenen lebenspraktischen und theoretischen Vorannahmen an die Analyse heran und lässt sich Anteil nehmend auf das ein, was er verstehen will. Lorenzer bezeichnet diesen Vorgang als „ein Verfahren, welches in der Psychoanalyse zu beobachten ist und zwischen dem Verste-

¹⁴In der Tiefenpsychologie spielt der Unterschied zwischen latent (unterschwellig, unbewusst) und manifest (offenkundig, ausgeprägt) eine grosse Rolle. Die Triebe, mit denen jeder Mensch geboren ist, äussern sich nicht alle stets in erkennbarer Weise. Sie können abgelenkt, sublimiert, verdrängt worden sein, aber immer wirken sie sich irgendwie aus (Psychologie-Lexikon, 2011).

hen des Gesprochenen, dem „logischen Verstehen“ einerseits und dem Nacherleben, dem „psychologischen Verstehen“ angesiedelt ist“ (ebd., S. 76). Er weist ebenfalls darauf hin, dass der Theorie bei diesem Verfahren eine zentrale Rolle zukommt, indem sie eben diese Vorannahmen, von Habermas auch als „allgemeine Interpretationen“ bezeichnet, vermittelt (ebd., S. 77).

Kommen wir nun zum Begriff der Emergenz. Wir haben soeben dargestellt, dass der Interpret sich mit seiner Aufmerksamkeit voll und ganz auf das vorliegende Material einlässt, ganz so wie es ein Psychotherapeut mit seinem Patienten tut. Nun ist es so, dass diese verstehende Aufmerksamkeit an gewissen Stellen auf einen Widerstand stösst, der als Irritation wahrnehmbar ist. Diese Irritationen werden als Emergenten bezeichnet und sind für die Deutung des Materials von zentraler Bedeutung (Vogel, 2006, S. 77). Wir haben dies bereits weiter oben im Abschnitt zu den Forschungskontexten und der Interpunktion beschrieben. An diesen Stellen wird nun deutlich, dass eine Differenz zwischen dem analysierten Text und dem Interpretieren besteht und es wird auf eine im Text vorhandene aber verborgene Bedeutungsebene hingewiesen. Diese Irritationen, welche beim Lesen entstehen, sind also die Tore zu einer latenten Ebene des Erzählten. Ihnen gegenüber steht die manifeste Ebene, welche beim Hineinversetzen in den Horizont des Analysanden verstanden wird (ebd., S. 78).

Diese Emergenten bilden also den Ausgangspunkt für die tiefenhermeneutische Analyse. Es handelt sich dabei immer um Elemente, die im Text selber vorhanden sind, häufig in Form von Pausen, Änderungen der Lautstärke, Geschwindigkeitswechsel und derselben. Es ist im Allgemeinen sehr wichtig, bei der Analyse von dem auszugehen, was der Text hergibt und Interpretationen an direkten Erklärungen im Text festzumachen. Ansonsten kann die Interpretation willkürlich ausfallen.

Für unsere Analyse haben wir nun die vorliegenden Textpassagen auf solche Emergenten hin geprüft und diese Stellen einer Interpretation unterzogen. Bei besonders relevanten Ergebnissen einer Interpretation suchten wir in der Interviewaufnahme nach Stellen, in denen wir Hinweise auf diese Sachverhalte fanden und transkribierten diese Passagen ebenfalls zur weiteren Analyse. Mit der Zeit entstanden so Gruppierungen von Aussagen, in denen der gleiche Inhalt manifest wurde und je grösser diese Gruppierungen wurden, umso aussagekräftiger wurde unsere Interpretation. In diesen Interpretationen, welche eine Resymbolisierung der ehemals latenten Inhalte darstellen, sind Anhaltspunkte für eine allfällige pädagogische Intervention enthalten (vgl. Kap. 4.4.3).

6.1.3 Ablauf des narrativen Interviews

In einem ausführlichen narrativen Interview, welches über 2:30 Stunden Tonmaterial hervorbrachte, erzählte Herr I. ausführlich seine Lebensgeschichte. Wir schildern sein Leben in einer kurzen Zusammenfassung.

Kurzbeschreibung der biografischen Erzählung von Herrn I.

Herr I. ist heute 22 Jahre alt. Er stammt ursprünglich aus Bosnien und lebt seit er 6 Jahre alt ist in der Schweiz. Herr I. absolvierte die obligatorische Schulzeit, wobei er ab der 3. Klasse die Kleinkasse besuchte. Im Verlauf der Oberstufe musste er wegen ständigen Konflikten die Schule wechseln. Seit schätzungsweise dem 15. Lebensjahr verbrachte Herr I. die Zeit in verschiedenen Heimen mit kurzen Sequenzen, in denen er bei seiner Mutter und seinen Geschwistern wohnte. Gewalt und Kriminalität waren seit der Jugend ein Thema, es folgten kurze Gefängnisaufenthalte. Nach weiteren schweren Gewalttaten wartet Herr I. seit zwei Jahren auf seinen Prozess. Herr I. schildert seine momentane Situation selbst als in dem Sinne stagnierend bzw. blockiert, wie im eingangs beschriebenen Kapitel (vgl. Kap. 3).

Beim Interview mit Herrn I. orientierten wir uns für die Vorphase und den Erzählstimulus an einem Interviewleitfaden, welcher folgende Aspekte aufweist.

Notizen zur Durchführung des narrativen Interviews

Vor dem Interview

- Smalltalk
- Infos zu Person und Projekt
 - Studium
 - Abschlussarbeit
 - Uns interessieren junge Erwachsene in schwierigen Situationen und deren Lebensgeschichte.
 - Wir haben Leute gesucht, die schon in verschiedenen Programmen waren oder mit verschiedenen Stellen zusammen gearbeitet haben und es trotzdem noch nicht geklappt hat.
 - Wichtig ist zu betonen, dass es nicht darum geht, ob das gut oder schlecht ist, sondern uns interessiert Ihre Geschichte dahinter.
- Infos zum Interview
 - Dauer: 1-2h
 - Das Interview besteht v.a. daraus, dass Sie Ihre Geschichte erzählen, d.h. von der Kindheit bis heute, alles was Ihnen wichtig erscheint.
 - Es wird so sein, dass ich Sie einfach erzählen lasse und zunächst keine Fragen stelle. Lassen Sie sich dadurch nicht irritieren. Nichts, was Sie erzählen, kann falsch sein.
 - Ich werde mir aber gelegentlich Notizen machen, um später nachfragen zu können.
 - Im Nachhinein wird das Interview vollständig anonymisiert. Ihr Name und alles, was auf Ihre Person hinweist, wird geändert.

- Einverständnis für Diktiergerät
- Fragen?

Erzählstimulus

- „Ich bitte Sie jetzt darum, mir Ihre Lebensgeschichte zu erzählen, so, wie Sie sich daran erinnern“!

Für Nachfrageteil

- „Sie haben mir von ... (Lebensphase, Ereignis, o.Ä.) erzählt. Können Sie mir darüber noch mehr erzählen“?
- „Sie haben mir von ... (Lebensphase, Ereignis, o.Ä.) erzählt. Wie ging es da weiter“?
- Soziodemografische Daten: Alter, Nationalität, Heimatort, Wohnort

6.2 Analyse und Interpretation des narrativen Interviews

Anhand der Emergenten, welche wir während des Analyseprozesses herausarbeiteten, ergaben sich für uns zentrale Themenfelder. Die Struktur der nachfolgenden Analyse und Interpretation ist in die jeweiligen Themenfelder gegliedert. Es handelt sich dabei um die folgenden Gruppierungen: Vater, Mutter, Gewalt / Aggression, Aktivität / Passivität, und Enttäuschungen.

6.2.1 Themenfeld Vater

Der Vater taucht in vielen Beschreibungen des narrativen Interviews mit Herrn I. auf. Er beschreibt ihn einerseits als gewalttätigen Vater, andererseits betont er die positiven Erlebnisse mit ihm. Wir werden den Schilderungen von Herrn I. nachgehen, um erfassen zu können, welche Bedeutung der Vater bzw. das Vaterbild für ihn hat und welche analytischen Schlüsse daraus gezogen werden können.

Nachdem Herr I. anfangs dieses Abschnittes sein Aufwachsen mit Gewalt in Bosnien schildert, beschreibt er seinen Vater.

Ja (..) Und mein Vater war eben auch „huere“ schlimm (..) der hat uns (..)

Das „auch“ bezieht sich auf die vorher beschriebene Gewalt im bosnischen Alltag. Das zeigt uns, dass er seinen Vater im Bezug zu Gewalt in schlechter Erinnerung hat. „Der hat uns (..)“ ist der Beginn einer Erzählung, in der sein Vater gewalttätig wurde, er kann es jedoch nicht aussprechen. Er fährt weiter mit der Schilderung, was er als kleiner Junge gemacht hatte, um die Tat seines Vaters auszulösen. Dies soll eindeutig eine Entlastung für seinen Vater und dessen Gewaltausbruch sein, welcher in folgendem Absatz beschrieben wird.

Und dann wir ins Zimmer, mussten uns einfach voll nackt ausziehen. Ich ganz oben ohne, ohne nichts, einfach gar nichts (..) Und dann einfach w (..) wie man gefilzt wird, einfach an die Wand stellen, und dann hat er einfach das Fernsehkabel genommen über den ganzen Körper pam, pam, pam, pam.

F: (seufzt)

I: Und dann muss man sich drehen (..) dann so, über das ganze Gesicht, eigentlich alles. Ich, ich bin (..) in die Schule gegangen (..) mit (..) richtig blauen (..) Blutergüssen, wo (..) die Haut ab ist, wo schon jener Scheiss (..) (schnauft)

Die Passage weist auf das völlige Ausgeliefertsein und eine grosse Hilflosigkeit hin. Dies äussert sich in der mechanischen Beschreibung der Szene („einfach“, „und dann muss man sich“), sowie im Begriff „voll nackt ausziehen“ und „ohne nichts, einfach gar nichts“.

Die folgenden zwei Zitate weisen eine grosse Ambivalenz von Herrn I. zu seinem Vater auf. Die vom Vater vertretenen Normen haben sich bei Herrn I. stark eingeprägt, das zweite Zitat zeigt jedoch, dass er sich nicht sicher ist, ob das Vorgehen seines Vaters das richtige war.

Aber ich weiss nur mein Vater hat nur Gutes für mich gewollt. Das macht man wirklich nicht.

(schnaubt) Jetzt hab ich eigentlich daraus gelernt und, öh (..) schon gut so irgendwie (..) öh (..)

Wird die beschriebene Unsicherheit gegenüber der Bewertung der erlebten Situation in Bezug gesetzt zu den Stufen der kommunikativen Kompetenz von Habermas (vgl. Kap. 5.4.2), fällt auf, dass Herr I. die Erfahrungen zu einer Rollenidentität im Kontakt mit der Primärgruppe (Vater) verinnerlicht hatte. Es sind Verhaltenserwartungen, die ein Junge im Alter von ca. 6 Jahren erfassen kann. Habermas betont jedoch, dass gerade diese Verinnerlichung von Rollenerwartungen immer in einem bestimmten sozialen Kontext stattfindet und daher vom Kind als selbstverständlich aufgenommen wird. Unsere Vermutung ist, dass Herr I. die Normen in der beschriebenen Situation stark verinnerlicht hat und es ihm nicht vollständig möglich ist, diese in Frage zu stellen, da sie prägend durch einen signifikant Anderen erfahren wurden. Im Zusammenhang mit den erlebten körperlichen Schmerzen ist es ihm zumindest rückblickend möglich, die Norm in Form von Zweifeln in Frage zu stellen.

Herr I. schildert die folgende Situation atemlos, fast schon gehetzt.

Aus unserer Sicht sind die beiden nächsten Erzählungen als Gesamtes ein Emergent, da die Entscheidung zwischen Mutter und Vater im Kontext von Leben und Tod einem Kind von ca. 5 Jahren nicht zumutbar ist. Vielmehr vermuten wir traumatische Folgen. Im Themenfeld Gewalt wird das traumatische Erlebnis nochmals aufgegriffen.

Und dann hat er einfach die Schrotflinte genommen. Und hat sie ihr einfach so an den Kopf gehalten. Und hat gesagt „Verpiss dich aus diesem Haus“. (seufzt)

Er so „Zu dir, E. (..) Komm hierher.“ (..) Und ich will zu ihm hinlaufen, er hält mir sofort die Schrotflinte an den Kopf. Ich „Öh.“ Dann lauf ich einfach

zur Knarre, er so „Willst du zur Mutter oder zu mir?“ Ich überlege. Wenn ich jetzt Mutter sage erschießt er mich wahrscheinlich. Aber ich bin trotzdem einfach hingelaufen, Schrotflinte hier am Kopf und habe gesagt „Ich gehe zur Mutter.“ Ich bin einfach zur Mutter, er hat nichts gemacht, er so „Verpiss dich, bevor ich dich abschiessen will!“

Neben den Beschreibungen der Gewalt des Vaters ihm gegenüber beschäftigt es Herrn I. sehr, dass der Vater im weiteren Verlauf seines Lebens nicht mehr da war. Er kann dies auch benennen.

darum hat es mir wahrscheinlich ausgehängt oder so, weil ich kein Vater mehr habe und so.

In der zitierten Passage fällt zudem auf, dass Herr I. einen Zusammenhang zwischen seinen Aggressionen und dem Verlust seines Vaters herstellt. Die Begriffe „wahrscheinlich“, „oder so“ und „und so“ zeigen auf, dass er sich dessen nicht sicher ist.

In der folgenden Aussage bestätigt sich unsere Annahme von der Ambivalenz zwischen seinen positiven und negativen Gefühlen dem Vater gegenüber.

Ab dann weiss ich nie mehr wieder was mit meinem Vater passiert ist (..) eigentlich (..) keine Ahnung ob er lebt oder tot ist. Gar nichts mehr und ja dann (..)

Das „nie mehr wieder“ erklärt uns nicht, ob er sich die Rückkehr wünscht, oder ob er ihn nie mehr wieder sehen will. Das „eigentlich“, eingerahmt in Pausen, sollte den Verlust des Vaters bewerten, er bricht jedoch ab. Für uns ist dies ein Anzeichen für seine Unsicherheit darüber, ob dies für ihn positiv oder negativ ist. Der Ausdruck „gar nichts mehr“ betont die Relevanz, welche das Thema Väterverlust bei ihm aufweist.

In einer Passage schildert Herr I., wie er lernte, mit Provokationen umzugehen. Beleidigungen seine Mutter betreffend kann er ignorieren. Wenn es um seinen Vater geht, macht er folgende Aussage:

Aber wenn mein Vater ins Spiel kommt dann ist's mir scheisseegal (.) (schnauft leicht) Dann ist's mir wirklich scheisseegal, dann bring ich ihn um, wenn's sein muss. (schnauft leicht) (laut:) Ich weiss, ich hasse eigentlich meinen Vater aber „glichen“ (.) Für das (..) Ich weiss nicht, für das eigentlich ich hab (.) viel mehr (..) gute Sachen von meinem Vater (..) mit ihm erlebt, anstatt schlechte, oder?

Mit den vorherigen Beispielen konnte eine gewisse Ambivalenz im Bezug zum Vater aufgezeigt werden. Dieses Zitat macht es nochmals im gesamten Ausmass deutlich. Mit dem Teilsatz „dann bring ich ihn um, wenn's sein muss“ wird ersichtlich, dass der Vater ihm sehr wichtig ist. Uns stellt sich die Frage, ob es sich um den Vater an sich handelt oder eine idealisierte Vaterrolle. Das letzte Wort „oder?“, zusammen mit den vielen Pausen in diesem Satz, zeigen auf, dass er sich nicht sicher ist über sein Vaterbild. Er braucht die Bestätigung von aussen.

Rufen wir uns noch einmal das Konzept der Patchworkidentität von Keupp in Erinnerung, so wird davon ausgegangen, dass eine Person verschiedene Teilidentitäten besitzt (vgl. Kap. 4.4.3). In diesem Fall könnte gesagt werden, dass eine Teilidentität von Herrn I. die des Vatersohnes ist. Diese ist jedoch in sich selbst nicht einig, da Herr I. verschiedene situationale Selbstthematisierungen in Bezug auf diese Teilidentität macht, welche von völlig anderen Gefühlen dem Vater gegenüber geprägt sind. Zudem kommt die „Teilidentität Vatersohn“ mit der „Teilidentität Muttersohn“ in Konflikt, wenn der Vater positiv bewertet wird, da Herr I.'s Vater seiner Mutter grosse Schmerzen zugefügt hat. Wird der Vater jedoch negativ bewertet, so kommt Herr I. in Konflikt mit seinen erlernten Normen (Gewalt gehört zum Alltag, Väter meinen es gut mit ihren Kindern). Da Herr I. nicht die Möglichkeit hat, sich mit seinem Vater auseinander zu setzen, kann diese Teilidentität auch nicht richtig organisiert werden, was zusätzlich zu dem Gefühl von Ambivalenz im Bezug zum Vater beiträgt.

6.2.2 Themenfeld Mutter

Während der Analyse des transkribierten Materials wurde sehr schnell ersichtlich, dass die Mutter von Herrn I. einen zentralen Stellenwert in seinen Schilderungen und Argumentationen einnimmt. In diesem Themenfeld werden die Aspekte der Beziehung zu seiner Mutter, erfahrene Gewalt von ihrer Seite, sowie die Frage nach Anerkennung bearbeitet.

Im Vorfeld der folgenden Passage schildert Herr I., wie die Behörden seiner Mutter das Sorgerecht entziehen wollten und er daraufhin ausgerastet ist. Folgendes brachte er als eine Erklärung dafür.

...und das einzige was ich noch habe ist einfach meine Mutter.

Es zeigt sich eine Fixierung auf seine Mutter. Direkt danach relativiert er die Aussage, indem er von seiner Verwandtschaft spricht, kommt jedoch zum Schluss, dass diese ihm nichts bedeutet.

Eine weitere Aussage bestätigt die Fixierung auf seine Mutter. Hier befand sich Herr I. seit drei Monaten in einem geschlossenen Heim.

.. und nachher habe eigentlich nicht mehr können, weil ich nach Hause wollte zu meiner Mutter und so (schnauft). Bin ich durchgedreht habe das ganze Zimmer kaputt gemacht und so.

Diese Fixierung weist auf einen noch nicht stattgefundenen Ablösungsprozess von seiner Mutter hin. In der Entwicklungspsychologie wird die Ablösung von den Eltern und von anderen Erwachsenen als eine wichtige Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz betrachtet (vgl. Kap. 4.2.1).

In der folgenden Passage, welche von Herrn I. direkt nach dem traumatischen Erlebnis mit dem Vater (Entscheidung Vater Mutter und Bedrohung durch die Flinte vgl. Themenfeld Vater) erzählt wird, ist eine mögliche Erklärung der Fixierung auf die Mutter enthalten. Der enorme Gegensatz zwischen der ausgestandenen Angst und dem darauffolgenden Gefühl

von Sicherheit und Geborgenheit legt nahe dass dies ein prägendes Erlebnis auch in Bezug zur Mutterbeziehung darstellt.

I: Und dann war ich mit meiner Mutter einen ganzen Tag einfach in diesem kleinen Gang und wir haben zusammen geschlafen. Eigentlich, sie hat mich (..) mit einem Trainer einfach so überdeckt und hat mich in den Armen gehalten. Äh (..) Und seit dann als ich das „äuä“ erlebte (..) ist einfach meine Mutter für mich das Wichtigste oder so.

Auf die Frage, wie die Beziehung zur Mutter ist, antwortet Herr I. folgendes:

I: Die beste Beziehung wo ich habe (lacht, dann schnauft) Nein, meine Mutter ist die beste, die es gibt auf dieser Welt.

Herr I. benutzt den Superlativ. Mit dem nachfolgenden Lachen stellt sich die Frage, ob es ihm peinlich ist und/oder er realisiert, wie speziell solch eine Bindung im Blickwinkel gesellschaftlicher Normen für einen 22-Jährigen ist. Mit dem „Nein“ versichert er uns, dass er es ernst meint.

(..) Ja (..) Und ich hab so viel Scheisse einmal gemacht gehabt, dass ich meiner Mutter nicht mehr in die Augen habe schauen können. Ich hab mich wirklich (..) wirklich, ich hab mich geschämt.

Herr I. leidet unter einem schlechten Gewissen. Die Mutter ist bis anhin die einzige Person, bei welcher er überhaupt ein schlechtes Gewissen bezogen auf seine Taten hat. Die Mutter stellt eine signifikant Andere dar. Die Spiegelung seiner Taten schildert er bildlich darin, dass er ihr nicht in die Augen schauen kann. Die Augen, so sagt der Volksmund, sind der Spiegel zur Seele. Wenn es einem Individuum möglich ist, die Gefühle eines anderen nachzuempfinden, ist es ihm in einem zweiten Schritt auch möglich, diese Gefühle als einen Spiegel auf sich selbst zu erleben. Schon Mead sagte, dass man sich erst durch die Augen anderer selbst erkennt und reflektiert (vgl. Kap. Sozialisation).

Angesetzt am oberen Zitat folgt die Schilderung einer Reaktion auf sein schlechtes Gewissen:

Ich hab mich sogar fast schon angefangen zu ritzen (..) Einfach so angefangen aufzuschneiden..

Herr I. bestätigt den Schmerz, welchen er durch die Spiegelung seiner Mutter empfindet, denn diese Aussage ist auf die vorherige Schilderung des schlechten Gewissens bezogen.

Ich will mal schauen was passiert.

Er beobachtet sich von aussen. Es stellt sich die Frage, ob es ein Hilferuf an seine Umwelt ist. Aus unserer Sicht gibt es zwei mögliche Perspektiven. Zum einen kann der Schmerz in ihm selber etwas auslösen oder es kann eine Reaktion seitens seiner Umwelt zur Folge haben.

Vielleicht tut's mir ja gut.

Hier spricht er von der Hoffnung, dass es ihm danach besser geht, da es ihm momentan nicht gut geht.

In der Erzählung schildert Herr I. nun, dass seine Mutter kein Verständnis für seine Autoaggression hat. Sie bestraft ihn. Das folgende Zitat zeigt auf, in welcher Form Herr I. mit der erfahrenen Gewalt seitens Mutter umgeht:

..gibt mir grad eins (schlägt sich mit Faust in Hand:) „id Füscht“, Mann. (lächelnd:) Meine Mutter (.) Wirklich ohne Scheiss. (.) Und ich bin einfach nur dort gewesen. Ich so „Du hast das Recht. Schlag! Schlag (.) Ich hab mich (..) einen Monat lang nicht getraut dir in die Augen zu schauen, dann hast du noch das Recht mich zu schlagen. Schlag einfach Vollgas rein!“ (.) (energisch:) Einfach reingeschlagen, Gurt hervorgenommen (Schlaggeräusch:) tschtschtschsch (.) Ich hab das „äuä“ gebraucht, oder so. Ich hab gesagt sie soll mich schlagen. Ich hab das wollen, von selber. (..)

Die zitierte Passage zeigt im Gesamten eine Realität von Gewalt, die Herr I. in seinem Leben unter anderem von seiner Mutter erleben musste. Der Ausdruck „id Füscht“ spiegelt die rohe Gewalt mit welcher er konfrontiert war. Das lächelnd gesagte „Meine Mutter (.) wirklich ohne Scheiss“ spricht Herr I. ungläubig, enttäuscht und verletzt aus. Dies wird noch deutlicher durch die von ihm angeschlagene Tonlage in der Aufnahme. Er kann nicht glauben, dass seine Mutter dies wirklich tut. Im Gegensatz dazu bestätigt er ihr Handeln, indem er folgende Worte äussert: „Schlag einfach Vollgas rein!“. Er ersetzt den Schmerz und die Verzweiflung durch die Bestrafung seiner Mutter. Das ritzen scheint in diesem Zusammenhang ein Versuch zur Selbstbestrafung gewesen zu sein. Dass er dies „äuä gebraucht“ hat, weist einerseits darauf hin, dass er den Schmerz verdient hat, andererseits ist eine grosse Unsicherheit der Richtigkeit dieser Handlungen festzustellen. Der Höhepunkt der Schilderung wird mit dem „verwirrten“ Lachen erreicht.

Ich (lachend:) Hähähähähähähä“ Einfach am lachen (schnauft) (..) Wie ein Psychopath, irgendwie ist schon (..)

Darin spiegelt sich die Verzweiflung bezüglich dem gewünschten Schmerz und Enttäuschung über die Reaktion seiner Mutter. Er verwendet den Begriff des Psychopathen. Dies deutet auf das Vorhandensein eines Realitätsverlustes hin. Für Herrn I. könnte die aufkommende Realisierung des Ausmasses der Tat seiner Mutter durchaus so schmerzhaft gewesen sein, dass er einen Moment lang den Realitätsbezug völlig verlor.

Der Abbruch nach „irgendwie ist schon (..)“ stellt eine Bewertung des Erzählten dar, welche er nicht äussern kann. Wenn es um seine Mutter geht, hat er Mühe, negative Bewertungen auszusprechen.

Wenn wir uns nun an der Moralentwicklung nach Kohlberg orientieren, sehen wir in Bezug auf die Schwierigkeit der Bewertung des Erfahrenen Anhaltspunkte für eine mögliche Verharrung in einer Moralstufe. Der innere Konflikt, welcher die Handlung seiner Mutter

und sein schlechtes Gewissen aufgrund seiner Taten hervorruft, lässt erahnen, dass sich Herr I. in der ersten konventionellen Moralstufe befindet. Er kann sich in dieser Stufe nicht ausschliesslich an Sanktionen und Reaktionen der Anderen orientieren, er benötigt jedoch, gerade von der Mutter, in diesem Zusammenhang Zustimmung und Anerkennung.

In der zweiten konventionellen Moralstufe wäre es Herrn I. vielleicht möglich, die Handlung der Mutter, also die Gewalt, moralisch zu verurteilen, da in dieser Stufe moralische Prinzipien von einer Person unabhängig von Handlungen eingeschätzt werden können.

Nach der erlebten Gewalt seiner Mutter sah er das Ritzen nicht mehr als Handlungsoption. Im Anschluss entwickelt er eine neue Handlungsstrategie, die an sich äusserst konstruktiv wäre.

Wenn ich ein Problem hab gehabt, hab ich probiert einfach mit meiner Mutter zu reden. Oder ich sage (.) Manchmal hab ich einfach au „huere“ Probleme (.) eben (.) Mit den Leuten so.

„Probiert einfach“ impliziert, dass es nicht einfach war, oder nicht funktioniert hat.

Im Kapitel 4.4.3 erwähnt Keupp, wie wichtig die Anerkennung signifikant Anderer für die Identitätsentwicklung ist. Ein Gefühl der Anerkennung entsteht, wenn das Gegenüber die gesendeten Botschaften wahrnimmt und diese positiv bewertet.

In den folgenden zwei Passagen kommt die Vermutung auf, dass seine Mutter in dieser Situation nicht auf ihn eingehen und ihn nicht ernst nehmen kann. Auf seine Schilderungen, dass es ihm nicht gut geht, reagiert sie folgendermassen:

Was hast du manchmal, Mann? Was ist los mit dir?

Und etwas später:

Und sie probiert non Stopp immer mit mir Witze zu machen und immer will sie mich motivieren, dass ich einfach Freude am Leben habe, nicht immer so schlecht denke. (..) (schluckt) Aber ja (..)

Er ist enttäuscht darüber, dass sie ihn nicht versteht, er fühlt sich nicht in der Lage Freude am Leben zu empfinden. Mit dieser Verzweiflung wird er allein gelassen. Durch das „Aber ja“ wird deutlich, dass bei ihm die Witze nichts nützen, dass er ihre Erwartung, doch einfach Freude am Leben zu haben, nicht erfüllen kann. Durch die genannten Passagen wird deutlich, dass Herr I. keine vollständige Anerkennung seitens seiner Mutter erfährt. Dazu müsste sie auf seine erarbeitete Handlungsstrategie eingehen, d.h. ernsthaft mit ihm über seine Sorgen sprechen.

Manchmal geht's und manchmal bleib ich nachher einfach im Zimmer und (.) böh (.) am durchdrehen, „gränne“ und (.) böh (.)

Die zweimalige Betonung „bö“ weist darauf hin, dass er seine Verzweiflung herunterspielt, zum einen weil er selber keine Erklärung dafür hat, zum zweiten weil seine Mutter

kein Verständnis hat und drittens wegen dem gesellschaftlichen und kulturellen Druck, keine „Heulsuse“ zu sein. Zum anderen deutet das „böhh“, sowie das weiter oben erwähnte „aber ja“ auf bestehende Zweifel hin. Laut Keupp ruft eine Situation unvollständiger Anerkennung Zweifel an der entwickelten Handlungsstrategie hervor (vgl. Kap. 4.4.3).

6.2.3 Themenfeld Gewalt und Aggression

Das Thema Gewalt und Aggression ist in der gesamten Transkription omnipräsent. Herr I. sucht oftmals nach Erklärungen seiner ausgeübten, wie auch erlebten Gewalt. Wir gehen dabei der Frage nach, wie diese Begründungen analytisch zu erklären sind und welche Aspekte das Thema Gewalt grundsätzlich im Leben von Herrn I. aufweist.

Herr I. rastet aus, als er erfährt, dass die Behörden seiner Mutter das Sorgerecht entziehen wollen. Er bringt in seiner Erzählung folgende Begründungen für seine Aggressionen:

[...] habe ich gedacht jetzt ist es vorbei, jetzt sehe ich meine Familie eigentlich gar nie mehr wieder (schnauft) und dann, darum hat es mir wahrscheinlich ausgehängt oder so weil ich kein Vater mehr habe und so und das einzige was ich noch habe ist einfach meine Mutter.

In den weiteren Passagen wird sich herausstellen, ob diese Begründungen sich erhärten.

Und nachher bin ich dort drei Monate gewesen, und nachher habe eigentlich nicht mehr können, weil ich nach Hause wollte zu meiner Mutter und so (schnauft). Bin ich durchgedreht habe das ganze Zimmer kaputt gemacht und so (.) und nachher habe ich noch eine Leiterin bedroht und verschiedensten (jensen) Scheiss [...].

Hier bestätigt sich die Angst vor dem Verlust seiner Mutter und deren Zusammenhang zur Aggression.

Das folgende Zitat zeigt einen weiteren Aspekt beim Umgang mit Gewalt auf.

[...] und eigentlich allgemein nur mit diesen Kindern mit welchen ich dort im Heim gewesen bin, die haben mich einfach zu dem geführt, das ich eigentlich kaputt im Kopf gegangen bin und nachher eigentlich aggressiv bin geworden durch das (Schnauft).

Herr I. sucht in seiner Umgebung nach Gründen für sein Verhalten, in diesem Fall bei den Mitschülern.

Wenn es um Gewalt geht, sieht Herr I. die Provokation und den Grund ausschliesslich aussen:

[...] und dann bin ich sieben Tage in Knast gekommen. (schnauft)(.)Weil ich einen geschlagen habe. Zuerst hat er mich eigentlich geschlagen ich habe eigentlich Notwehr gemacht, eigentlich, er mich getroffen, ich habe einfach zurück geschlagen. (schnauft).

F: Mh.

I: Einfach aus Reflex (.) und nachher habe trotzdem zahlen müssen und in den Knast gehen, wegen dem weil man es mir nicht geglaubt hat und so scheiss. (schnauft)

Bei der oben beschriebenen Passage ist ersichtlich, wie die Gründe äusseren Faktoren zugeschrieben werden („Zuerst hat er mich eigentlich geschlagen“, „Einfach aus Reflex“ und „weil man es mir nicht geglaubt hat“).

In weiteren Passagen ist uns aufgefallen, dass er häufig Aussagen macht wie „man sollte nicht“ und „ich wollte eigentlich gar nicht“. Wir fragen uns, in welchem Sinn er dies meint, denn für ihn ist das aggressive Verhalten eine erfolgreiche Handlungsoption. Er spürt jedoch die gesellschaftlichen Normen, die ein solches Verhalten nicht zulassen. Das heisst, dass er einerseits Anerkennung in seinem Freundeskreis erhält (und auch bei Gegnern) mit seinem aggressiven Verhalten und andererseits überhaupt keine Anerkennung von Seiten der Gesellschaft (Richter, Heime, usw.) und seiner Mutter.

Und nachher bin ich durchgedreht, habe den Richter bedroht und verschiedensten (jensten) Scheiss. (schnauft) eigentlich was man gar nicht sollte machen (schmunzelt).

[...]und nachher habe ich noch eine Leiterin bedroht und verschiedensten (jensten) Scheiss, welchen ich eigentlich gar nicht wollte (schnauft)

Probleme gehabt und verschiedenste Sachen (jenstes Züg), (...) was man gar nicht haben sollte. (schnauft).

Nach dem Konzept der Patchworkidentität von Keupp (vgl. Kap. 4.4.3) bestimmt nun die Wichtigkeit der jeweiligen Teilidentitäten, welche Anerkennung höher bewertet wird. Die Teilidentitäten sind in diesem Fall die des Freundeskreismitglieds, die des verantwortungsbewussten Gesellschaftsmitglieds und diejenige des guten Sohnes. Wird Gewalt ausgeführt, so ist ihm offensichtlich in diesem Moment die Anerkennung der Freunde wichtiger. Das Schlechte Gewissen gegenüber der Mutter zeigt jedoch, dass ihre Anerkennung ebenfalls sehr hoch eingeschätzt wird und mit den obigen Aussagen zeigt sich, dass ihm die gesellschaftliche Anerkennung nicht gleichgültig ist.

Nachfolgend wird von Herrn I. aufgezeigt, wie die Zeit in Bosnien von alltäglicher Gewalt geprägt war. Einige Sätze später folgt ebenfalls eine Erzählung, in der er Gewalt als Disziplinierungsmassnahme in der Schule beschreibt.

In Bosnien hat man das halt so gelernt. Kommst du den ersten Tag in die Schule, musst du lernen „schlegle“ sonst (..) kommst du einfach drunter (..) So war das bei uns in Bosnien. (schnauft) Ein Grösserer kommt zu dir, „figgt“ dich an, nimmst du einen Stein, ihm in den Kopf, fertig.

Unsere Vermutung ist, dass durch das Aufwachsen mit Gewalt als legitimes Durchsetzungsmittel, sei dies unter Gleichaltrigen oder im Schulunterricht, die Hürde für Herrn I.

kleiner war, Gewalt als künftige Handlungsstrategie zu wählen. Die Selbstverständlichkeit dieses Themas wird durch die mechanische Erzählweise des letzten Satzes (ohne Pausen, abfertigend) ersichtlich.

In Bezug zu seinem Vater ist das Thema Gewalt und Aggression nicht mehr so mechanisch von Herrn I. wiederzugeben.

Und mein Vater war eben auch „huere“ schlimm (..) der hat uns (..)

Den beiden Pausen sollte eine Beschreibung dessen folgen, was sein Vater getan hat. Er kann es jedoch nicht aussprechen. Im nächsten Zitat wird dies ebenfalls deutlich, jedoch kommt noch der Ausdruck seines Schmerzes und seiner Enttäuschung zum Vorschein. Dies wird deutlich durch das zweimalige Seufzen und die Pausen.

[...]er kann (..) ja vor den Gästen nicht z (seufzt)“ (lauter:) Hab ich gedacht (..)(seufzt)

In folgendem Zitat wird ersichtlich, dass Herr I. die Normen nur auf schmerzliche Weise gelernt und verinnerlicht hat. Er betont mit dem „nie, nie mehr“, wie tief der Schock noch heute sitzt.

Aber ich weiss nur mein Vater hat nur Gutes für mich gewollt. Das macht man wirklich nicht. Und seit dann, als ich das einmal gemacht habe, mache ich es nie mehr. Nie, nie mehr. Ich habe eigentlich daraus gelernt.

Im Vorfeld des nachfolgenden Satzes erlebte Herr I. massive Gewalt seitens seiner Mutter, nachdem er sich geritzt hatte. Auch hier wurde die Norm ihm „eingeprügelt“. Das „nie mehr“ zeigt auch hier die traumatische Erfahrung.

Und nachher hab ich das nie mehr wieder gemacht. (lacht) (schnauft) Nie mehr.

Die letzte Passage zu Thema Gewalt und Normenverinnerlichung, weist eine ähnliche Wortwahl auf, es handelt sich aber nicht um einen realen Schlag. Die eigene Erkenntnis kommt jedoch auch in Form eines „Schlages“.

Hat's einfach gemacht (Schlaggeräusch:) Tsch! Hat's mir einfach so wie ein Einblick gegeben im (.) einfach (.) so wie ein eigentlich wie ein Schlagen auf mich (.) Wo einfach wie ein richtiger „Chlapf“ w wie (.) es hat sich so wie ein „Chlapf“ angefühlt, sozusagen.

Gewaltfreiheit

Auf die Frage auf einen, im Vorfeld erwähnten, „Sinneswandel“ schilderte Herr I. ein für ihn einschneidendes Erlebnis. Kurz zusammenfasst beschreibt Herr I. eine Szene, in welcher er Gewalt gegen einen sehr guten Freund ausübte, nachdem er ihn bei einem Streit gegen fünf andere Personen verteidigt hatte und dies von dem Freund und weiteren Kollegen nicht wie gewohnt goutiert wurde. Es kam bei dem Streit um ein Haar zu Schwerverletzten.

Erste Emergenten in der geschilderten Situation ergaben sich aus einer Mischung blinder Gewaltausübung und dem Zustand, dass er dies nicht wirklich realisiert. Herr I. scheint zeitweise wie in einem Film zu sein und wirkt ungläubig in Bezug auf die Situation. Folgende Passagen zeigen die Kombination der beiden Aspekte:

Und nachher plötzlich (.) ich hab alle verräumt, schaue so um mich, keine Sau mehr, alle am Boden, so 'Häh? Was ist abgegangen;

Nachher hat's mir wirklich abgeschaltet.

Ich hab nicht mehr gewusst was „drischlah“.

Öh, was geht ab?

Und ich einfach, gar nichts mehr gesehen, oder, einfach rot vor meinen Augen, einfach ihm nachgerannt.

Herr I. fühlt sich missverstanden, da er seinem Freund in der anfangs beschriebenen Situation aus seiner Sicht nur helfen wollte. Die folgenden Passagen zeigen auf, wie enttäuscht er darüber war, dass seine Hilfe nicht geschätzt wurde und wie seine Freunde gegen ihn Gewalt ausübten:

Warum? (.) Ich hab dir doch jetzt geholfen, du Idiot. Was ist jetzt los?

Ich hab so Angst gehabt um den Kollegen

Nachher schau ich einfach um mich, er würgt mich.

Ich alleine. Fickt euch alle!

Ich hab dir jetzt gerade geholfen und du kommst gegen mich los? (.) Was geht in dir?

Nach der ersten Entrüstung steigt die Wut in Herrn I. auf, er bedroht seinen Freund:

Willst du sterben, du Hurensohn?“ Er so „ja.“ Nachher ich so „Häh? Warum z (.)“ Ein normaler Mensch sagt nein, oder? (schnauft) Nachher hab ich „huere“ (.) gemerkt irgendwie er hat „huere“ grosse Pupillen gehabt. Nachher hab ich gedacht, der hat doch eh Drogen genommen oder so irgendwie. Der würde das doch nicht sagen. (..)

Das „Häh?“ zeigt auf, dass Herr I. von der Antwort sehr irritiert ist. Des Weiteren ist dies ein Moment, in welchem Gefühle im Zusammenhang mit seiner eigenen Erfahrung mit dem Thema Leben und Tod aufkommen. D.h. es sind zwei Faktoren, die in diesem Moment eine Rolle spielen. Einerseits seine Erfahrung mit der Entscheidung zwischen Leben und Tod (Vater und Schrotflinte), durch die er nicht versteht, wie sein Freund so „fahrlässig“ mit seinem Leben umgehen kann. Andererseits ist er sehr enttäuscht darüber, dass dieser im Vorfeld seine Hilfe nicht geschätzt hatte.

Hey, Alter, siehst du mich lachen oder so?

Für uns zeigt die obere Frage gut auf, dass er aus der Enttäuschung über die nicht angenommene Hilfe Gewalt ausübt und wie aus dem „Ja“ des Freundes das Thema Leben und Tod in ihm hervorkommt und er sich nicht ernst genommen fühlt. Diese weitere Enttäuschung führt dazu, dass er kalt und voller Aggression folgende Worte äussert:

Kein Problem. Für mich ist kein Ding.

Eine weitere Passage weist darauf hin, dass Herr I. auch in dieser Gewaltsituation die Gründe ausserhalb sieht.

Du muss mir das doch nicht kommen sagen, einfach (abgewürgtes Geräusch im Rachen) Wenn du willst, dann hältst du auch hin, oder?

Nachdem Herr I. seinen Freund mit einer kaputten Flasche angegriffen hat, ändert sich die Situation schlagartig. Folgende Zitate zeigen dies gut:

Hat er so ein Schnitt drin gehabt. Ich so „Nein!“

Es folgt ein Moment, wo Herr I. realisiert, in welchen Gewaltrausch er gekommen ist:

Nachher genau dann, wo ich ihn geschnitten habe (.) Hat's einfach gemacht (Schlaggeräusch:) Tsch! Hat's mir einfach so wie ein Einblick gegeben im (.) einfach (.) so wie ein eigentlich wie ein Schlagen auf mich (.) Wo einfach wie ein richtiger „Chlapf“ w wie (.) es hat sich so wie ein „Chlapf“ angefühlt, sozusagen.

Interessant ist der Begriff „Einblick“. Es ist die Erkenntnis von Herrn I., den Anderen wirklich zu sehen und sich in die Situation des Freundes hineinversetzen zu können. Nach unserer Ansicht stellt der Freund einen signifikant Anderen dar und daher ist es Herrn I. möglich, seine Tat durch die Sicht des Freundes zu spiegeln.

Auch in dieser Erkenntnis benutzt Herr I. „Schlag“- Wörter wie „Chlapf“, „Schlagen“ und „pamm“. Da Herr I. bis anhin Gelerntes immer durch erhaltene Schläge verinnerlichte, assoziiert er körperliche Gewalt mit Lerneffekten. Diese Verbindung ist nun so weit hergestellt, dass er Erkenntnisse, ganz im Sinne der klassischen Konditionierung, automatisch als imaginäre Schläge wahrnimmt.

6.2.4 Themengebiet Aktivität - Passivität

In der Analyse des transkribierten Materials stiessen wir von Anfang an auf Emergenten, bei welchen Herr I. eine Handlung zuerst im Aktiv beschrieb, die Form danach aber ins Passiv korrigierte. Dadurch wurden wir sensibilisiert auf dieses Thema und es fielen uns im Weiteren zahlreiche Textstellen auf, in denen Formulierungen meist im Passiv verwendet wurden. Im Folgenden sollen die aussagekräftigsten Stellen interpretiert werden.

Der erste Emergent, welcher in der Transkription auftaucht und welcher uns erstmals für das Themenfeld hellhörig machte wird in der Anfangserzählung bereits ersichtlich, in

der Herr I. von der Flucht seiner Familie aus dem Bosnischen Kriegsgebiet erzählt. Hier wird zum ersten Mal ein Ereignis geschildert, welches mit einer aktiven, selbstgesteuerten Tat beginnt, dann jedoch zu einer passiven Wartezeit wird.

Ja ich komme aus einem Kriegsgebiet (..) von Bosnien (...)A und (zögert) wir sind eigentlich geflüchtet um ein neues Leben anzufangen (..) eigentlich und (zögert) ja (zögert) es sind recht viele Reisen von Bosnien hier hin gewesen, wir sind über viele Grenzen gefahren bis wir hier in der Schweiz sind angekommen. Dann sind wir angekommen dann sind wir ein Jahr in B im Asylhaus gewesen.

Richtig deutlich wird der Kontrast zur anfänglichen utopischen Handlungsperspektive dann einige Zeilen später, wo die Aktiv- und die Passivformen direkt aufeinanderfolgen.

(.) und nachher sind wir von dort, haben sie uns in ein anderes Asylhaus getan, auf C [...]

Später folgt eine weitere Passage, in der die Behörden die Selbststeuerung im Familiensystem zumindest einzuschränken drohen.

Sie haben meiner Mutter sogar (..) (schnauft) äh, Sorgerecht wollen wegnehmen damit sie nicht mehr sagen kann und so.

Das Ausmass der Fremdsteuerung durch die Behörden lässt sich in Zitaten nur erahnen, ersichtlich ist jedoch was für Folgen Herr I. befürchtete. Die Worte „damit sie nicht mehr sagen kann und so“ machen seine Erklärung dieser Folgen ersichtlich. Das Erlebnis eines ungleichen Machtverhältnisses zwischen „Familie und Staat“ weist Züge einer gesellschaftlichen Handlungskontrolle auf, die Habermas als hinderlichen Aspekt des Sozialisationsprozesses beschrieb (vgl. Kap. 5.4.). Es stellt sich die Frage, in welcher Form es Herrn I. unter diesen Aspekten möglich war, sich in die Richtung eines emanzipatorischen Subjekts entwickeln zu können.

Bisher wurde die Passivität im Zusammenhang mit Behörden aufgezeigt. In weiteren Passagen des Interviews wird ebenfalls eine andere Form der Passivität von Herrn I. mehr oder weniger bewusst geschildert. Es handelt sich dabei um eine ständig wiederkehrende Fremdsteuerung bezogen auf seine eigenen Taten. In den nachfolgenden Zitaten wird deutlich, wie stark Herr I. die Verantwortung für sein Verhalten nach aussen verlagert.

Bin ich durchgedreht habe das ganze Zimmer kaputt gemacht und so (..) und nachher habe ich noch eine Leiterin bedroht und verschiedensten (jensten) Scheiss, welchen ich eigentlich gar nicht wollte (schnauft) und eigentlich allgemein nur mit diesen Kindern mit welchen ich dort im Heim gewesen bin, die haben mich einfach zu dem geführt, das ich eigentlich kaputt im Kopf gegangen bin und nachher eigentlich aggressiv bin geworden durch das (Schnauft).

Hier wird die Fremdsteuerung vorerst erkennbar durch die Aussage, dass er dies „eigentlich gar nicht wollte“. Die Tat wurde also nicht durch seinen Willen, sondern einen Faktor ausserhalb dessen gesteuert.

Anschliessend gibt er die Verantwortung ganz weg von seiner Person und macht die anderen Kinder im Heim für sein Verhalten verantwortlich. Er stellt eine direkte Kausalität zwischen diesen Kindern, welche ihn in irgendeiner Form beeinflussten und seiner Aggression her.

[...] und dann bin ich sieben Tage in Knast gekommen. (schnauft)(.) Weil ich einen geschlagen habe. Zuerst hat er mich eigentlich geschlagen ich habe eigentlich Notwehr gemacht, eigentlich, er mich getroffen, ich habe einfach zurück geschlagen. (schnauft).

F: Mh. I: Einfach aus Reflex (.)

Hier verwendet Herr I. auf Anhieb die aktive Form. Sofort anschliessend relativiert er jedoch diese Aussage und wälzt die Verantwortung wieder auf das Gegenüber ab. Schliesslich kommt noch ein zweiter Grund für sein Verhalten zur Aggression des Anderen hinzu, nämlich seine Reflexe. Er konnte also gar nicht anders reagieren, da Reflexe vor dem bewussten Denken eintreten.

Und dann bin ich aus dem Knast gekommen ist es nur noch schlimmer geworden. (schauft) (.) Habe ich mega (huere) gegen fünf Leute schlägeln müssen verschiedenste Sachen (jenstes Züg), mit Messern sind sie auf mich los, ich bin mit dem Messer auf sie los einfach non Stopp so.

Hier drückt das „müssen“ ebenfalls aus, dass es nicht seine Verantwortung war, sondern dass es von aussen her aufgedrängt wurde. Es scheint ihm auch wichtig zu erwähnen, dass seine Gegner zuerst mit dem Messer auf ihn los sind, bevor er handelte.

Hmmm (...) In Bosnien hat man das halt so gelernt. Kommst du den ersten Tag in die Schule, musst du lernen „schlegle“ sonst (..) kommst du einfach drunter (..) So war das bei uns in Bosnien. [...] So (...) hat man (...) gelernt. So musste man bei uns lernen

An dieser Stelle unternimmt Herr I. den ersten Versuch einer Erklärung für sein aggressives Verhalten, welchen er auf sein Aufwachsen in Bosnien zurückführt. Hier wird sein Verhalten als etwas kulturell Vermitteltes dargestellt. Im letzten Satz wird wieder der Sprung vom aktiven lernen ins passive lernen müssen deutlich.

In einer Erzählpassage, in der Herr I. ein einschneidendes Erlebnis in Zusammenhang mit seinen Aggressionen schildert, beschreibt er, was mit ihm in solchen Situationen geschieht.

Nachher hat's mir wirklich abgeschaltet.

Und ich einfach, gar nichts mehr gesehen, oder, einfach rot vor meinen Augen, einfach ihm nachgerannt.

Herr I. verwendet hier zwei Metaphern. Zum einen den des Schalters. In Situationen, in denen er aggressiv wird, wird bei ihm also ein Schalter betätigt, der seine Selbstkontrolle sozusagen ausschaltet. Er verwendet auch hier die passive Form, es ist also etwas ausserhalb seines Willens, was den Schalter betätigt.

Die zweite Metapher ist die des Roten Tuches. Er wird nicht wortwörtlich rot gesehen haben, sondern diese Redensart wird verwendet, wenn jemand so wütend (gemacht) wird, dass diese Person die Selbstkontrolle verliert. Dies ist zu vergleichen mit dem Stier in der Arena, welcher vom roten Tuch des Toreros so lange provoziert wird, bis er schliesslich angreift (wenn auch nicht wegen der Farbe des Tuches).

Ein weiteres Thema, welches in Bezug auf Aktivität und Passivität sehr auffällig war, ist der Bezug von Herrn I. zum Thema (Erwerbs)Arbeit.

Immer irgendwie (..) immer (.) immer wenn ich nicht „bügle“, wenn ich keinen „Bügel“ habe (.) geht's mir (.) brilliant. (.) Wirklich, irgendwie, wie ich bestraft werde oder so. (schnauft leicht)

Hier beginnt Herr I. mit einer Aussage, in der er sich als aktiv arbeitende Person darstellt, nur um dies sofort anschliessend dadurch zu relativieren, dass er eine Arbeit hat und nicht mehr seine Aktivität ins Zentrum stellt.

Den Umstand, dass es ihm „brillant“ geht, wenn er keine Arbeit hat, führt er auf eine äussere Bestrafung zurück. An dieser Stelle ist zu bemerken, dass Herr I. anschliessend die Aussage dadurch konkretisiert, dass immer, wenn er eine Arbeitsstelle hat, bei ihm körperliche Beschwerden (Krankheit und Unfall) eintreten. Er sieht also diese körperlichen Beschwerden als eine Bestrafung, welche es ihm nicht ermöglicht zu arbeiten. Indirekt drückt er damit aus, dass er eigentlich arbeiten will. Die Frage ist, ob er dies will oder ob dies die gesellschaftliche Norm ist, welche er erfüllen muss.

Der Ausdruck „brillant“ deutet darauf hin, dass es ihm nicht nur körperlich, sondern ganzheitlich besser geht, wenn er nicht arbeitet. Hier ist uns der Gedanke gekommen, dass dies nicht weiter erstaunlich ist, bedenkt man, dass er ohne Arbeit mehr Zeit in seinem Freundeskreis verbringen kann, von welchem er eine Anerkennung erhält, die er in der Arbeit nicht zu erlangen scheint. Die Aussage kommt jedoch sehr idealisiert daher und lässt vermuten, dass das Klischeewort „brillant“ verwendet wird, weil er kein wirklich empfundenen Wohlbefinden ausdrücken kann.

In der nächsten Passage findet ein interessanter Erzählprozess vom aktiven Wollen der Arbeit im ersten Satz über den Ausdruck des Müssens bis hin zum nicht Können im letzten Satz statt. Es findet also eine Bewegung vom Aktiven zum Passiven und schliesslich zum Unmöglichen statt.

Sobald ich irgendwie nur (.) ja (.) ich will (.) dann arbeiten gehen, ich hab operieren müssen. Warum ist das nicht früher gekommen die Schmerzen oder so? Warum genau dann? Oder (..) Ich muss jetzt am Montag wieder anfangen zu arbeiten aber ich kann nicht. (.)

Die Pausen, von denen das „ich will“ eingerahmt ist, könnten ein Hinweis darauf sein, dass sich Herr I. nicht sicher ist, ob er die Arbeit nun will oder nicht.

Die Aussage, dass er aufgrund der Schmerzen nicht kann, stellt für uns ebenfalls einen Emergenten dar, da Herr I. am Tag des Interviews keine Probleme mit Treppensteigen zu haben schien (es hatte auch einen Lift) und keine äusseren Anzeichen für Schmerzen aufwies.

Die folgende Aussage ist nochmals ähnlich wie die der Bestrafung. Er sucht eine Begründung ausserhalb seiner eigenen Person, welche völlig seiner Kontrolle entschwindet.

Eigentlich jedes Mal wenn ich anfangen will arbeiten passiert mir der Scheiss.

Wirklich äh (.) wie ein Fluch auf mir liegt oder so, hab ich das Gefühl.

Die Erklärungen „als ob ich bestraft werde“ und „wie ein Fluch auf mir liegt“ wirken beide klischeehaft. Eine Vermutung unsererseits ist, dass Herr I. seine Abneigung gegen die Arbeitstätigkeit nicht aussprechen kann, da er merkt, wie gross die gesellschaftliche Erwartung ist, sich in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Dies führt zur Verwendung von leeren Worthülsen als Erklärungen. Dieser Vorgang verläuft sehr wahrscheinlich unbewusst und die Klischierungen verweisen in ihrer Emergenz auf latente Gefühle bezüglich der Erwerbsarbeit, welche sich im Folgenden als Verwirrung zeigen und in einer befürchteten negativen Zukunftsvision resultieren.

Ich weiss nicht warum. Ich weiss (verzweifelt lächelnd:) echt nicht warum. (.)

Ja ich auch (.) Ich frage mich einfach nur (..) Was wird mal mit mir sein? (.)

Ernsthaft, was wird mal, wie lang (.) wie lang geht's noch (..) Bis ich entweder anständig werde oder einfach (.) (leiser werdend und anfangs lächelnd:) gar nicht mehr anständig bin, oder so. (.) Keine Ahnung.

Diese Passage ist gleichzeitig das Ende, mit dem Herr I. den Haupterzählteil des Interviews schliesst. Er versucht hier eine Bewertung des Erzählten vorzunehmen. Er ist jedoch ratlos und weiss nicht, was er daraus folgern soll. Im Kapitel 4.4.3 haben wir darauf hingewiesen, dass sinnstiftende Endpunkte in Narrationen teilweise nicht geschaffen werden können, wenn Erfahrungen des Scheiterns gemacht wurden. Zudem lässt die starke Passivität, in der Herr I. erzählt, vermuten, dass er keine Handlungsfähigkeit erlangt. Die folgende Passage aus Kapitel 4.4.3 stützt diese Vermutung:

Die Handlungsfähigkeit eines Menschen stellt einen zentralen Aspekt seiner Lebensqualität dar, indem sie ihm das Gefühl vermittelt, dass er seine Lebensbedingungen selber gestalten kann und nicht den vorliegenden Verhältnissen ausgeliefert ist. Dies würde zu Angst und einem Gefühl der Unfreiheit führen (Keupp, 2008, S. 236).

Herr I. äussert in einer negativen Utopie eine grosse Zukunftsangst und die zahlreichen Schilderungen von Fremdsteuerung weisen auf eine Unfreiheit hin. Die genannten Faktoren deuten aus unserer Sicht deutlich auf eine stagnierende Lebenssituation hin.

Während der Analyse sind uns jedoch nicht nur Emergenten aufgefallen, bei denen er schlussendlich passiv war, sondern es gab auch Stellen, an denen er als aktiv handelnde Person auftrat.

Die markanteste dieser Passagen befindet sich in der bereits erwähnten Schilderung des Ereignisses, in dem der Vater von Herrn I. ihm die Schrotflinte an den Kopf hält und ihn auffordert, sich für ihn oder für die Mutter zu entscheiden.

[...] er hält mir sofort die Schrotflinte an den Kopf. Ich „Öh.“ Dann lauf ich einfach zur Knarre, er so „Willst du zur Mutter oder zu mir?“ Ich überlege. Wenn ich jetzt Mutter sage erschießt er mich wahrscheinlich. Aber ich bin trotzdem einfach hingelaufen, Schrotflinte hier am Kopf und habe gesagt „Ich gehe zur Mutter.“

An dieser Stelle trifft der damals ca. 5-Jährige eine enorm mutige Entscheidung. Im Angesicht der Möglichkeit seines eigenen Todes durch den Vater entscheidet er sich trotzdem dafür, das zu machen, was er für richtig hält. Er geht zur Mutter. Dieses Ereignis muss einschneidend und prägend für ihn gewesen sein und man fragt sich, wieso er dieses aktive Auftreten denn nicht in die Zukunft mitnehmen konnte. Im folgenden Ausschnitt deutet Herr I. jedoch an, dass er dies getan hat.

Ich bin schon dann irgendwie einfach übermütig gewesen, sozusagen irgendwie.

Die Formulierung weist auf einen Zustand hin, der damals wie heute gleich geblieben ist und stellt im Interview eine kurze Selbstdeutung dar, „deren Ziel es ist, der eigenen Vergangenheit mit Blick auf die Zukunft einen kommunizierbaren Sinn zu verleihen (vgl. Kap. 4.4.3).“ Er bezeichnet seine damalige Tat also als übermütig. In dem Wort übermütig steckt der Mut und davon hat er in diesem Moment sehr viel bewiesen. Dessen ist sich Herr I. auch bewusst.

Im Weiteren sollen noch zwei andere Transkriptionspassagen dargestellt werden, in denen er eine aktive Rolle einnimmt. Bei der ersten handelt es sich um die im Themenfeld Mutter erwähnte Erarbeitung einer neuen Handlungsoption, um mit seinen psychischen Tiefs umzugehen. Diese wird jedoch, wie ebenfalls dort beschrieben, von seiner Mutter nicht gestützt.

Der zweite Emergent diesbezüglich drückt ebenfalls aus, wie er selber versucht mit seinen psychischen Problemen und den aufkommenden starken Emotionen fertig zu werden.

Und ja ich probiere einfach mit dem Kriegszeug einfach umzugehen, mit meinen Aggressionen. (.) Einfach probiere so viel wie möglich (zögert) daran zu arbeiten, dass es nicht mehr so hervor kommt, dass ich es einfach hinten gespeichert habe und (.) wenn ich einfach alleine bin soll es hervorkommen und (zögert) wenn ich Zuhause bin oder so soll es einfach dann kommen und sonst wenn ich einfach draussen bin oder (zögert) ja am Arbeiten oder mit Kollegen unterwegs bin das nicht einfach plötzlich das Zeug kommt, wenn ich ein bisschen getrunken habe oder so.

6.2.5 Themenfeld Enttäuschungen

Aufgrund der Analyse des Schlussteils des gesamten Interviews wurde ersichtlich, dass das Themenfeld Enttäuschungen einen wichtigen Aspekt im gesamten Interview darstellt. Herr I. beendet das Interview mit einer Art persönlichem Fazit, in welchem er auch eine Zukunftsperspektive miteinbezieht. Wir werden zuerst die Schlusspassagen bearbeiten, um danach weitere Anhaltspunkte betreffend dem Thema Enttäuschungen im gesamten Interview nachzugehen.

Das folgende Zitat weist auf die Relevanz des Themas Enttäuschungen hin:

I: Äh keine Ahnung (..) (...) (lacht kurz und leise)(..) ich bin einfach zu viel enttäuscht worden, habe ich das Gefühl.

F: Mh

I: (...) ich suche eigentlich (zögert) irgendwie nach dem, dass ich nicht mehr enttäuscht werde, (leise)oder so. (leise)Ich suche einfach danach.

Im ersten Abschnitt stellt sich die Frage, von wem er alles enttäuscht wurde. Dieser Frage werden wir im Verlauf des Themenfeldes versuchen näher auf den Grund zu gehen.

Im zweiten Teil wird die Suche erwähnt, welche, dies bestätigt der letzte Satz, noch nicht erfolgreich war. Was uns als Emergenz auffällt ist, dass er auf der Suche nach Nicht-Enttäuschung ist. Das heisst, die Variable der Suche ist die Enttäuschung, was einen eher pessimistischen Blickwinkel darstellt, trotz der Hoffnung, die darin enthalten ist. Dies wäre auch durchaus nachvollziehbar, wenn sich herausstellen würde, dass Herr I. viele Enttäuschungen erleben musste.

(ausatmendes schmunzeln) (..) gits äue nid (ausatmendes schmunzeln)(..) Man wird mehr im Leben enttäuscht sein als, (.) dass man nicht enttäuscht ist, ist „huere“ krass.(lange Pause) Ja (..) (ausatmendes schmunzeln)(sehr lange Pause)(ausatmendes schmunzeln)

Hier wird der Pessimismus bestätigt. Die Suche von Herrn I. ist in seiner Sicht also ziemlich aussichtslos. Dies scheint daher sehr nachvollziehbar, als dass eine Person, die sehr oft enttäuscht wurde, ihre Erwartungen tief setzt, um der Gefahr zu entgehen, erneut enttäuscht zu werden.

F: Ist das euer Wunsch, für die Zukunft, demfall? (..)

I: Einfach das ich nicht mehr enttäuscht werde. (.) (schnaufen) Und wenn ich jemanden enttäusche dann soll er mich auch enttäuschen, ok dann ist es (zögert)verständlich, aber (..) wenn ich nichts gemacht habe und ich niemand enttäuscht habe, dann sollte man mich auch nicht enttäuschen (...).

Hier stellt die Interviewerin eine Suggestivfrage. Herr I. scheint glücklicherweise am vorher Gesagten anzuknüpfen und dies lediglich weiterzuführen.

Hier ist die Frage, ob er mit dem ersten Teil des zweiten Satzes auf die Situation mit seiner Mutter anspricht, als er ihr gegenüber ein schlechtes Gewissen hatte und sie ihn nach seinem Ritzversuch schlug.

Der zweite Teilsatz weist schliesslich auf eine Ungerechtigkeit ihm gegenüber hin. Ihn darf niemand ohne Grund enttäuschen. Es ist eine klare Forderung von Herrn I., welche aus unserer Sicht etwas irritiert. Die Forderung ist sehr radikal und weist auf eine einseitige Realitätswahrnehmung hin. Er selber hat schon mindestens zweimal eine nahe stehende Person enttäuscht (Mutter, Freund) und war enorm erleichtert, als diese ihm verzeihen konnten. Wieso diese Radikalität? Es wird sich zeigen, ob diese Frage am Ende des Themenfeldes geklärt werden kann.

Im Weiteren sollen nun die restlichen Transkriptionen auf Passagen mit Enttäuschungen untersucht werden. Die erste Enttäuschung zeigt sich ganz am Anfang, als er vom geplanten Neustart erzählt. Er verwendet dort zweimal das Wort „eigentlich“, was auf die enttäuschte Hoffnung hinweist. In einer späteren Passage des Interviews (welche jedoch nicht transkribiert wurde) erwähnt er, dass er viel lieber nach Amerika geflüchtet wäre und eigentlich nie in die Schweiz wollte.

Wir sind eigentlich Geflüchtete um ein neues Leben anzufangen (.) eigentlich [...]

Das nachfolgende Zitat weist auf eine Enttäuschung im Bezug zu seinem Schulwerdegang hin.

I: (schnauft) und nachher bin ich in die Kleinklasse gekommen und nachher dort, ab dort wo ich in die Kleinklasse bin gekommen, ist es eigentlich nur bei mir abwärts gegangen.

In Bezug zu seiner Familie kommt relativ unerwartet eine grosse Enttäuschung hervor. Es ist unklar, was genau die Ursache für die Enttäuschung zu seiner Verwandtschaft ist.

(..) Wir haben auch Familie hier wir haben sie auch in die Schweiz geholt, aber (zögert) die sind für mich eigentlich alles Hunde, alles Verräter, alles hinterhältige Leute (schnauft). Seit mein Vater eigentlich gestorben ist sind sie so geworden. Sonst sind sie nie so gewesen und (zögert)(schnauft)

Die nächste Passage weist eine weitere zweiseitige Enttäuschung auf:

Nachher hab ich einen Psychiater, ja einen Psychiater oder Psycholog, ich weiss nicht was es gewesen ist (..) bin ich bei dem gewesen, der ist eigentlich gut gewesen, aber nachher habe ich angefangen Familie zu hassen, alle Kollegen welche mir eigentlich etwas bedeutet haben ich alle angefangen zu hassen, ich wollte nur noch einsam sein wollen und nichts mehr von ihnen wollen hören, aber nachher nur noch arbeiten, arbeiten, arbeiten, aber nichts anderes, nicht anderes.

Herr I. scheint enttäuscht zu sein von der „fehlgeleiteten“ Unterstützung des Psychologen oder Psychiaters. Zudem zeigt das Hassen von Freunden und Familie ein Missverhältnis und Latenz in der Beziehung zu ihnen. Begründungen konnte Herr I. auch im Nachfrageteil nicht konkret finden, es sei eher ein Gefühl gewesen.

Im Themenfeld Vater haben wir bereits die grosse Ambivalenz von Herrn I. aufgezeigt, was positive und negative Bewertungen des Vaters betrifft. Die folgenden Worte beschreiben die negative Seite und die daraus resultierende Enttäuschung.

..aber ich bin der einzige, der ihn (...) Ich hasse ihn über alles (..)

Die weitere Passage weist auf die Enttäuschung in Bezug zur Situation Vater / Mutter und Schrotflinte hin:

Aber i (schluckt) gleich, irgendwie hat mir das einfach so drausgetan dass seit dem er (.) meiner Mutter die Schrotflinte an den „Gring“ hat gehalten.

Enttäuschungen weisen auch Passagen im Bezug zu seinen Kollegen auf:

I: Ja und (zögert) (..) viele Leute (zögert) von früher eigentlich ja von denen hundert bis (...) welche ich alle gekannt habe haben mich eigentlich nur nach-dem geschätzt (.) der I ist schlecht, der I ist aggressiv (.) aber sie haben sich nie überlegt gehabt von was könnte das sein, von was (zögert) könnte der so aggressiv sein, warum ist der so. (.) Nie(.)

Ein weiteres Zitat zeigt auf, dass seine Kollegen Herrn I. enttäuscht haben, da sie ihm nicht glaubten, wenn er immer wieder psychische Tiefs hatte und diese auf traumatisierende Erfahrungen aus dem Krieg bezog.

Äue, äue wirklich eh nicht, wirklich eh nicht, wirklich eh nicht“ „Halts Maul“ Entweder glaubst du es mir oder nicht(...).

Wir können abschliessend zu diesem Themenfeld feststellen, dass Herr I. in seinem Leben starke Enttäuschungen erleben musste. Sei dies bei seinem Vater, Freunden, Bekannten oder Institutionen. Auch von seiner Mutter ist Herr I. zumindest unbewusst enttäuscht, was wir im Themenfeld Mutter aufzeigen konnten.

Um der Frage nochmals nachzugehen, weshalb Herr I. radikal fordert, dass ihn niemand enttäuschen darf, können wir zum Schluss kommen, dass dies aus unserer Sicht auf zwei Aspekte zurückzuführen ist. Einerseits fühlt er sich oftmals nicht verstanden, erhält keine Stütze betreffend seinen Sorgen und Ängsten. Auf der anderen Seite zeigt die bearbeitete Passage mit dem Psychiater oder Psychologen auf, dass scheinbar alle seine Beziehungen in irgendeiner Form in einem Missverhältnis stehen, welches bis anhin unbearbeitet blieb. Darunter gehört bestimmt auch die Enttäuschung seiner Mutter und seinem Vater gegenüber, welche er nicht manifest werden lassen kann.

An dieser Stelle möchten wir die Darstellungen aus primären Analyseprozessen beenden. Die Erkenntnisse stellten sich als äusserst vielfältig und zahlreich heraus. Die wichtigsten Ergebnisse werden im Folgenden zusammengefasst.

6.2.6 Zusammenfassende Erkenntnisse

Vater

Auffallend im Themenfeld Vater ist, dass alle Beschreibungen im Bezug zu seinem Vater von grosser Ambivalenz geprägt sind. Die Ambivalenz erweist sich als mehrschichtig und in sich verflechtet.

Einen Aspekt stellt die Bewertung der erfahrenen Gewalt dar, bei welcher es Herrn I. an sich schon schwer fällt, diese zu beschreiben. Die Normen, die sich durch die erfahrene Gewalt bei Herrn I. eingeprägt haben, vertritt er auch in der Erzählung. Es ist uns dabei gelungen, latente Zweifel an der Richtigkeit der Normen sowie der Handlung des Vaters aufzuspüren. Anhand dieser Unsicherheit nehmen wir Bezug zu den Stufen der kommunikativen Kompetenz nach Habermas (Kapitel 5.4.2) und kommen zu dem Schluss, dass es Herrn I. nicht möglich ist, die Normen vollständig in Frage zu stellen, da er die Erfahrung in einem spezifischen sozialen Kontext erlebte, welcher stark prägend wirkten.

Das Erlebnis der Drohung des Vaters mit dem Gewehr, sowie der daraus folgenden Entscheidung zwischen Mutter und Vater, sehen wir als stark traumatisierend und gehen davon aus, dass Herr I. dadurch einen verstärkten Bezug zum Thema Leben und Tod erhielt. Betreffend der später erfolgten Gewaltsituation mit einem Freund, die Herr I. als bedeutend in Bezug zur Entscheidung, in Zukunft gewaltfrei leben zu wollen, beschrieb, konnten wir latente Inhalte zum Thema Leben und Tod erfassen.

Des Weiteren ist aus einigen Passagen ersichtlich, dass Herr I. ein Vaterbild skizziert, welches bei uns die Vermutung aufkommen lässt, dass es sich nicht um den Vater an sich handelt, sondern ein gesellschaftliches Idealbild. Wir sehen dabei ein gesellschaftlich und eventuell auch kulturell verankertes, sowie idealisiertes Vaterbild. Da eine direkte Auseinandersetzung mit dem Vater nicht mehr möglich ist, bleibt das Vaterbild an sich diffus, auch in Bezug zur Analyse. Es bleibt für uns offen, was aus der gewonnen Erkenntnis für Schlüsse gezogen werden können.

Mögliche grundlegende Erklärungen der Ambivalenz von Herrn I. zu seinem Vater sehen wir in der theoretischen Auseinandersetzung mit Teilidentitäten. Wir sprechen dabei von verschiedenen Teilidentitäten, die unterschiedliche Normen und Bereiche beinhalten können, die im Zusammenspiel keine Kongruenz aufweisen, sondern eine Spannung entwickeln, welche zu Ambivalenzen führen kann.

Mutter

Der auffälligste Punkt, welchen wir im Verlauf der Analyse immer wieder bestätigen konnten, ist die starke Fixierung von Herrn I. auf seine Mutter. Wir haben aufgezeigt, dass in dieser Beziehung noch kein Ablösungsprozess stattfinden konnte, welcher aus entwicklungspsychologischer Sicht eine wichtige Entwicklungsaufgabe für das Jugendalter ist. Das prägende Erlebnis mit der Schrotflinte und die darauf folgende innige Szene mit der Mutter hatten mit grosser Wahrscheinlichkeit starken Einfluss auf die heutige Beziehungskonstellation.

Die Wichtigkeit der Mutter für Herrn I. zeigt sich auch in einem anderen Zusammenhang und zwar dadurch, dass sie eine von nur zwei Personen ist, welche für uns nachweisbar eine signifikant Andere für Herrn I. darstellt und somit als Spiegel für seine eigenen Taten möglich wird. Herr I. kann durch sie seine eigenen Schuldanteile erkennen.

Jedoch erlebt Herr I. auch von Seiten seiner Mutter massive Gewalt. Diese Tatsache ist sehr schmerzhaft für ihn, obwohl er gleichzeitig fühlt, dass er diese Bestrafung verdient. Hier zeichnet sich ein starker Normenkonflikt ab. Er spürt, dass häusliche Gewalt von der Mutter gegen ihr Kind nicht in Ordnung ist, doch gleichzeitig fordert er selber eine Bestrafung für seine Taten und dafür, dass es der Mutter seinetwegen schlecht geht.

Bewusst kann er jedoch die Taten der Mutter nicht verurteilen. Dies wiederum weist auf den noch nicht stattgefundenen Ablösungsprozess hin, welcher es Herrn I. nicht erlaubt, eine innere Distanz zu seiner Mutter aufzubauen.

Was wir ebenfalls erkannt haben ist, dass Herr I. keine adäquate Unterstützung von seiner Mutter bezüglich seinen neu erarbeiteten Handlungsstrategien erhält. Er wäre auf Anerkennung ihrerseits angewiesen, um diese neue Strategie zu bestätigen und weiterentwickeln zu können. Herrn I.'s Mutter müsste also mit ihm über seine Probleme sprechen können.

Im Allgemeinen stellt sich die Frage, ob zuerst der Ablösungsprozess stattfinden muss, damit Herr I. seine Probleme bewältigen kann oder ob bei Fortschritten in der Problembewältigung die Ablösung in Gang gesetzt würde.

Gewalt und Aggression

Das erste, was erkannt werden kann, ist die Tatsache, dass Herr I. aggressiv wird, wenn es darum geht, dass er seine Mutter verlieren könnte. Mögliche Ursachen dafür finden wir in den Verlusterfahrungen, welche er bereits mit seinem Vater erlebt hatte, sowie in der prägenden Erfahrung von Liebe und Geborgenheit, welche er bei seiner Mutter nach dem traumatischen Erlebnis mit dem Vater und der Schrotflinte erhielt.

Auffällig sind die äusseren Schuldzuschreibungen, welche Herr I. in fast allen erzählten Passagen, in denen er Gewalt ausübte, macht. Er stellt solche Situationen oftmals als Akt der Selbstverteidigung hin.

Ein zweiter Aspekt dieser Fremdzuschreibungen wird eher als eine Fremdsteuerung deutlich. Herr I. beschreibt sich von Reflexen gesteuert oder verwendet Metaphern wie die des Schalters, der bei ihm abgeschaltet wird oder das rote Tuch vor seinen Augen, welches ihn blind macht.

Die Fremdzuschreibungen führen bei Herrn I. allgemein zu einer sehr einseitigen Sicht auf Situationen, in denen er Gewalt anwendet und er erkennt darin meist seine Anteile nicht. Ausnahmen sind hierbei jedoch das beschriebene schlechte Gewissen, welches er seiner Mutter und seinem Freund gegenüber verspürt. Bei der Mutter geht es um sein gesamtes Verhalten, welches sie enttäuscht und belastet. Dem Freund gegenüber konnte er seine Schuld anerkennen, als er diesen verletzte. Die beiden Personen stellen für Herrn I. signifikant Andere dar, welche ihm seine Gewalttätigkeit spiegeln können.

Herr I. trägt einen ausgeprägten inneren Normenkonflikt in Bezug zum Thema Gewalt in sich:

- Er spürt die gesellschaftlichen Normen, welche hier in Bezug zu Gewalttätigkeit herrschen und gibt diese auch in Aussagen wie „man sollte nicht“ wieder.
- Auf der anderen Seite erlebte er in seiner Kindheit in Bosnien, dass Gewalt als legitime Handlungsstrategie akzeptiert wurde.
- Die Gewalttätigkeit, welche er von seinem Vater und seiner Mutter erfuhr, kann er nicht eindeutig verurteilen, da die Normen, welche zur Bestrafung führten, ihnen in seiner Sicht das Recht dazu gab (ausser bei der Szene mit der Schrotflinte des Vaters).
- Und doch merkt Herr I., dass diese Gewalt, welche er von ihnen erleben musste, nicht in Ordnung ist. Dies kann er jedoch nie zu Ende aussprechen. Unserem Verständnis nach besitzt ein Kind ein Urvertrauen und ein Verlangen nach Schutz seinen Eltern gegenüber, welches aus seiner Verletzlichkeit und Abhängigkeit hervorgeht. Wird dieses Vertrauen von den Eltern verletzt, d.h. das Kind ist nicht einmal vor den eigenen Eltern geschützt, so kommen negative Emotionen ihnen gegenüber auf. Diese müssen jedoch unterdrückt werden, da das sich Kind schliesslich in Abhängigkeit der Eltern befindet.

Die letzte Erkenntnis, welche aus der Analyse des Materials zu Gewalt und Aggression hervorging und an dieser Stelle erwähnt werden soll, hat mit einer Konditionierung bezüglich Normenverinnerlichung zu tun. Herr I. hat viele Normen während seines Lebens dadurch erlernt, dass sie ihm durch Schläge beigebracht wurden. Diese Tatsache spiegelt sich schliesslich in der Gegenwart dadurch wieder, dass er Erkenntnisse als imaginäre Schläge wahrnimmt. Dies ist ein typischer Vorgang klassischer Konditionierung.

Aktivität - Passivität

Im Themenfeld aktiv-passiv haben wir verschiedene Passagen aufzeigen können, in welchen Herr I. aus einer aktiven Formulierung ins passive fällt.

In Bezug zum Migrationshintergrund sowie dem Verhältnis zu Behörden und Institutionen ist die Passivität gut nachvollziehbar, handelt es sich doch um ein ungleiches Machtverhältnis. Die häufigen Erfahrungen mit hierarchischen Strukturen prägen aus unserer Sicht einen jungen Menschen und können hinderlich für einen gelingenden Sozialisationsprozess sein.

Im Zusammenhang mit der geschilderten Fremdsteuerung in Bezug zur Gewalt ist auffallend, dass die Gründe von Herrn I. aussen gesucht werden. Aus unserer Sicht baut sich Herr I. somit einen Schutz auf, um sich nicht mit sich selber auseinandersetzen zu müssen. Die möglichen Probleme, die Herr I. daran hindern, sich selbstkritisch zu reflektieren, sind wiederum vielfältig und werden gerade in Bezug zum Themenfeld Mutter und Gewalt wieder aufgenommen.

Im Thema Arbeit konnten wir häufige Mischungen von aktiv zu passiv formulierten Aussagen erkennen. Es sind hauptsächlich Passagen, in welchen äussere Gründe für die Schwierigkeiten betreffend Arbeit beschrieben werden. Wir sind dabei zum Schluss gekommen, dass sich Herr I. dabei meist als Opfer seiner Umwelt sieht. Diese Passivität wiederum weist aus unserer Sicht auf Ängste hin, die er auch in Bezug zu seinen Zukunftsvisionen äussert.

Des Weiteren haben wir Passagen beschrieben, in welchen Herr I. eine aktive Rolle einnehmen kann. Interessant ist dabei vor allem, dass er diese auch als solche zu benennen vermag. Herr I. zeigt auch positive Handlungsstrategien, bei denen zu erkennen ist, dass diese zu wenig von seiner Umgebung gestützt wurden und es sich daher als schwierig für Herrn I. erwies, diese weiter zu führen.

Abschliessend können wir im Themenfeld Aktivität- Passivität feststellen, dass Stagnierungen nicht nur an Handlungen ersichtlich werden, sondern dass viele latente Inhalte vorkommen, die auf eine innere Blockierung von Herrn I. hinweisen.

Enttäuschungen

Herr I. hat den tiefen Wunsch, dass seine Erwartungen wichtigen Menschen gegenüber erfüllt werden. Dies kann daraus hergeleitet werden, dass er nicht enttäuscht werden will und Enttäuschungen entstehen nur dann, wenn Erwartungen nicht erfüllt werden. Da er jedoch schon so oft enttäuscht wurde, lässt er die Hoffnung gar nicht erst zu, um sich vor weiteren Enttäuschungen zu schützen. Daraus resultiert eine Negativperspektive, welche es wiederum schwieriger macht, Hoffnungen erfüllt zu sehen. Diese ganze Reaktionskette kann als ein Teufelskreis erkannt werden und die Frage ist, wie dieser durchbrochen werden kann.

Wir haben zudem die radikale Forderung von Herrn I. wahrgenommen, dass ihn niemand ohne Grund enttäuschen darf. Hier haben wir zwei Hauptfaktoren erkannt, welche zu dieser Aussage führen.

Zum einen ist die Enttäuschung gross, dass er keine adäquate Unterstützung für seine Sorgen und Ängste erhält, sei dies von Seiten der Mutter oder seiner Freunde.

Der zweite Faktor, der in dieser Aussage mitschwingt, sind die zahlreichen latenten Enttäuschungen, welche Herr I. erlebt hat und die zu schmerzhaft sind, um sie auszusprechen (Gewalttätigkeit Vater und Mutter, evtl. Verwandte).

Gesamthaft kann kein (für ihn) befriedigender Abschluss der Narration von Herrn I. gemacht werden. Die Unsicherheit und Latenz, sowie aus unserer Sicht die Stagnierung, bleibt bestehen, oder besser gesagt, bestätigt sich.

7 Schlussfolgerung

In der Schlussbetrachtung unserer Arbeit greifen wir nun die formulierte Fragestellung sowie die Hypothese auf. Die Fragestellung lautete:

Welches sind mögliche Faktoren für stagnierende Lebensläufe von jungen Erwachsenen?

Ausgehend von der Fragestellung formulierten wir die folgende Hypothese:

Gründe für stagnierende Lebensläufe von jungen Erwachsenen sind auf Schwierigkeiten in der Identitätsbildung und im Sozialisationsprozess zurückzuführen.

Bevor wir entscheiden, ob die vorliegende Hypothese angenommen oder verworfen werden kann, gehen wir noch einmal rückblickend auf die theoretische Auseinandersetzung mit den Themen Identitätsentwicklung und Sozialisationsprozesse ein.

Die Auseinandersetzung mit Theorien der Identitätsentwicklung war eine äusserst ergiebige Herangehensweise an das Thema stagnierender Lebensläufe. Die Ansätze von Havighurst und Erikson bieten einen anschaulichen Überblick und Einstieg in das Thema. Wie in den Kapiteln 4.2.1 und 4.3.1. bereits erwähnt, weisen diese jedoch inhaltliche Lücken auf und beziehen sich auf eine moderne Sicht auf Identität. In Hinsicht auf die gesellschaftlichen Veränderungen in der Spätmoderne finden wir mit dem Ansatz der Alltäglichen Identitätsarbeit nach Keupp eine Identitätstheorie, welche in Bezug zu unserer Fragestellung vielseitige Erkenntnisse liefert. Besonders der Lebensweltliche Zugang, den Keupp liefert, sowie die Variablen für gelingende Identität weisen zahlreiche Verbindungen in Bezug zu Stagnierungen auf. Besonders interessant stellt sich die Grundannahme von Keupp heraus, dass Identität als Passungsarbeit zu verstehen ist, welche die Vereinbarung zwischen inneren und äusseren Erfahrungen zu erlangen versucht (vgl. Kap. 4.4.3).

Jedoch stellte sich im Verlauf der Analyse des narrativen Interviews heraus, dass die Theorie nicht auf alle gefunden Emergenten mögliche Erklärungsansätze bietet. Nach einigen Überlegungen kommen wir zur Ansicht, dass die nachfolgenden theoretischen Vertiefungen die psychologische Perspektive in Bezug auf unsere Fragestellung ergänzen könnten. Aufgrund der zahlreichen Latenzen in Bezug zur Eltern-Kind-Beziehung, Anzeichen auf Neurosen und den auftretenden Abwehrmechanismen bei Herrn I. scheint ein psychoanalytischer Zugang als sinnvolle Ergänzung. Zudem könnte die Anlage-Umwelt-Diskussion sowie Vertiefte psychologische Abhandlungen über die Themen (Auto)Aggression, Ablösungsprozesse und Trauma weitere interessante Interpretationsansätze liefern.

Das Thema des Sozialisationsprozesses stellte eine aufschlussreiche Bearbeitung soziologischer Theorien in Bezug zur Fragestellung nach stagnierenden Lebensläufen dar. Die Strukturen des Begriffs der Sozialisation beschreibt erstmalig grob die unterschiedlichen Ebenen sowie Phasen, in welchen das Individuum zur Umwelt steht. Jene Ausgangslage weist auf die Herausforderungen hin, die es für das Individuum darstellen kann, sich mit seiner nahen sowie übergeordneten Umwelt auseinander zu setzen. Die Vermutung, dass

diese Passungsarbeit im Sozialisationsprozess auch zeitweise Scheitern kann, formulieren wir in unserer Hypothese. Mit dem symbolvermittelnden Sozialisationsprozess nach Mead konnten die ersten Erkenntnisse über Einflüsse möglicher signifikanter Andere gemacht werden. Die Theorie des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts von Hurrelmann erweiterte die Grundannahmen des Sozialisationsprozesses im Bilde des symbolischen Interaktionismus. Die geforderte Mehrperspektivität wurde mit der Einführung der Sozialisationstheorie nach Habermas angegangen. Diese mehrdimensionale Theorie lieferte uns in Bezug zu unserer Fragestellung vielfältige Erkenntnisse. Das komplexe Zusammenspiel von psychologischen und soziologischen Perspektiven der Theorie von Habermas spiegelte sich in unserer Analyse des narrativen Interviews wieder. Wenn wir die Stagnierung genauer in Bezug zu Krisen in der Jugendphase betrachten, wäre das weiterführende Konzept „Adoleszenzkrise im Spätkapitalismus“ von Döbert & Nunner-Winkler (1979) sicherlich bereichernd für weitere Erkenntnisse gewesen, da darin den wirkenden Herrschaftsverhältnissen der Gesellschaft auf das Individuum im „Brennpunkt“ der Adoleszenz nachgegangen wird.

Bei der Auswahl der Methode entschieden wir uns für ein tiefenhermeneutisches Verfahren. Aufgrund der vorhandenen Spannungsverhältnisse zwischen Individuum und Gesellschaft, welche in unserer Hypothese angenommen werden, gingen wir von der Vermutung aus, dass das Thema mit Unbewusstmachungen zu tun hat. Daher entschieden wir uns für eine Methode angelehnt an Christian Vogel und Alfred Lorenzer, welche das Aufspüren von latenten Inhalten als zentrales Element betrachten. Das Vorgehen des Analyseverfahrens stellte sich als aufwändig heraus, da die gesamte Transkription beinahe Wort für Wort auf Emergenten untersucht werden musste. In einem weiteren Schritt bildeten wir zentrale Themenfelder, welchen wir die gefundenen Emergenten zuwiesen. Wir konnten nicht alle Elemente der Methode von Vogel berücksichtigen, da dies den Rahmen der Arbeit gesprengt hätte. Im Gesamten hat sich die Auswahl jedoch bewährt, da viele Latenzen sichtbar gemacht werden konnten. Da die Methode sehr eng mit dem theoretischen Hintergrundwissen des Forschers verbunden ist, waren uns in der Erkenntnisgewinnung Grenzen gesetzt. Mit einem grösseren Fachwissen werden automatisch mehr Emergenten ersichtlich.

Durch die Analyse des narrativen Interviews kamen wir zu vielfältigen Erkenntnissen in Bezug zu unserer Fragestellung. Im Folgenden zeigen wir nochmals die wichtigsten Aspekte auf. Wir möchten dabei unseren Prozess der Erkenntnisgewinnung von der Feststellung stagnierender Elemente hin zur Verknüpfung mit den zwei gewählten theoretischen Bezügen deutlich machen.

Die erste zentrale Erkenntnis, welche wir während des Analyseprozesses herausgearbeitet haben, betrifft den Aspekt der Ambivalenz. Diese beinhaltet widersprüchliche Gefühle, welche teilweise nicht miteinander vereinbar sind und Herrn I. somit blockieren, bzw. seine Handlungsfähigkeit einschränken. Dies stellt einen klaren Hinweis auf Stagnierung dar. Beispiele dafür sind in seinem ambivalenten Vaterbild sowie der erfahrenen Gewalt zu finden.

In Bezug zum Vaterbild fällt es Herrn I., ganz im Sinne der kommunikativen Kompetenzstufen von Habermas, schwer, eingetragene Normen in Frage zu stellen, geht es doch um einen spezifischen sozialen Kontext, welchen er in seiner Kindheit erlebte und der im gesellschaftlichen Kontext „Schweiz“ nicht mehr gültig ist. Die beiden Welten lösen einen Normwiderspruch aus, und somit Ambivalenz.

Eine weitere wichtige Verbindung der aufgezeigten Ambivalenzen, welche in Herrn I. herrschen, besteht zum Konzept der Patchworkidentität von Keupp. Dort wird als zentraler Aspekt der Handlungsfähigkeit die Vereinbarkeit der vorhandenen Teilidentitäten eines Individuums genannt. Bei Herrn I. beinhalten einige Teilidentitäten unvereinbare Standards (Loyalität zu Mutter, bzw. Vater/Vaterbild), was zu Gefühlen von Ambivalenz und häufig zu Latenzen führt.

Die zweite Erkenntnis bezieht sich auf die Bindung von Herrn I. zu seiner Mutter. Wir konnten feststellen, dass Herr I. stark auf seine Mutter fixiert ist und dass noch kein Ablösungsprozess stattgefunden hat. Dies hindert Herrn I. an einer selbständigen Lebensgestaltung und somit einer persönlichen Weiterentwicklung in zentralen Lebensbereichen.

In der Entwicklungspsychologie sind sich die Theorien weitgehend einig, dass die Ablösung von den Eltern sowie von anderen Erwachsenen eine zentrale Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz darstellt, um danach eine reifere Beziehung zu diesen Personen, zu sich selber und zur Umwelt zu erlangen. Wir haben dies mit den Ausführungen zu der Theorie von Havighurst, sowie andeutend bei Keupp und Erikson dargestellt.

In der Sozialisationstheorie von Habermas wird ebenfalls darauf hingewiesen, dass mit der einsetzenden Adoleszenzkrise das Individuum ein neues, elternunabhängiges Bild seiner Person gewinnen muss.

Als letzte Erkenntnis wollen wir auf die auffallende Passivität von Herrn I. eingehen. In der Transkription fanden wir zahlreiche Äusserungen in denen sich Herr I., meistens unbewusst, in einer passiven Rolle darstellt. Diese Passivität äussert sich unter anderem in einer wahrgenommen Fremdsteuerung, welche Herr I. glauben lässt, dass er nicht die Kontrolle über seine eigenen Handlungen hat. Somit ist seine Handlungsfähigkeit eingeschränkt, was sich in einer Stagnierung niederschlägt. In Bezug zum Konzept von Keupp können Parallelen zu den Kernnarrationen festgestellt werden. Hier stellen sich Personen passiv in ihren Narrationen dar, wenn sie sich von äusseren Umständen gesteuert fühlen. Stimmige Kernnarrationen sind neben den Teilidentitäten ebenfalls einen Aspekt der Handlungsfähigkeit.

Wenn wir auf die Legitimationsproblematik im Spätkapitalismus nach Habermas Bezug nehmen (Vgl. Kap. 5.4.5), können wir einen wichtigen Aspekt der Passivität bzw. Stagnation aufzeigen. Die geforderte Gleichheit, welche in wirklich vom Staat nicht vollständig eingelöst werden kann, wird zur Entschärfung der Lage umgeformt zu einer Chancengleichheit. Wird nun diese Chancengleichheit in Bezug zum Leben von Herr I. gesetzt, können wir feststellen, dass diese oftmals nicht erfüllt werden konnte (Migrationshintergrund, Kleinkasse). Diese Ungerechtigkeit, bzw. fehlende Chancengleichheit wird von der Gesellschaft auf das Individuum zurück geworfen, was bei Herr I. ein Gefühl der Ohnmacht auslöst.

Die zivilgesellschaftliche Kompetenz, welche in Kapitel 4.4.3. beschrieben wird, weist auf den oben beschriebenen Zustand hin. Will eine Person ein selbständiges Leben führen, so muss sie die verborgenen gesellschaftlichen Machtstrukturen erkennen, um ihre eigene Verwobenheit darin verstehen zu können. So erkennt das Individuum in welchen Bereichen eigene Einflussnahme möglich ist.

Die Erarbeitung von Handlungsansätzen für Wege aus der Stagnierung stand nicht im Zentrum dieser Arbeit, da der Fokus auf der Beobachtung und Analyse lag. Dennoch möchten wir an diese Stelle eine Ideen ansprechen, welche uns nach Abschluss der Analyse als Aussicht auf eine sozialpädagogische/ sozialarbeiterische Zusammenarbeit mit dem Klienten möglich erschien.

Aus der Analyse des Interviews mit Herrn I. konnten wir feststellen, dass bei ihm wenig Selbstvertrauen im Bezug zu neuen Handlungsoptionen vorhanden ist. Des Weiteren war zu erkennen, dass er den gesellschaftlichen Druck spürt, in die Arbeitswelt einzusteigen. Um die Schwierigkeiten entschärfen zu können, sehen wir es als sinnvoll, dass Herrn I. in Form eines Projektes die Möglichkeit gegeben wird, ein Gefühl der Anerkennung und Bestätigung durch neue Handlungsoptionen zu erwerben. Herr I. verfügt über eine soziale Ader, welche als Ressource genutzt werden kann (Bspw. in einem gemeinwesenorientierten Praktikum). Der ökonomische Druck, der die Interventionen in der Zusammenarbeit mit jungen Erwachsenen meist in Richtung Erwerbsarbeit lenkt, erleichtert das Unterfangen nicht. Schon Böhnisch wies in seinem Buch Pädagogische Soziologie (1996) auf die Problematik hin:

Damit ist die Pädagogik unserer Zeit in eine ambivalente Konstellation gestellt: Gerade sie soll dazu beitragen, den Jugendlichen ihre Jugend zu einer Zeit zu ermöglichen oder gar zurückzugeben, in der das Jugendalter gesellschaftlich entgrenzt und einer ökonomisierten Generationenkonkurrenz ausgesetzt ist.

Die ausgeführten Erkenntnisse zeigen einen klaren Zusammenhang zwischen den Situationen der Stagnierung und Schwierigkeiten in Bezug zu Identitätsentwicklung und Sozialisationsprozessen auf. Somit lässt sich schliessen, dass wir unsere formulierte Hypothese, zumindest im Bezug zum Einzelfall, annehmen können. Eine allgemein nachweisbare Signifikanz ist jedoch aus unserer Sicht nur begrenzt vorhanden. Die weiter oben benannten Theorien, welche neben der Identitätsentwicklung und den Sozialisationsprozessen zusätzlich hinzugezogen werden könnten, stellen eine Möglichkeit dar, die Allgemeingültigkeit der Hypothese weiter zu überprüfen. Zudem wäre eine vollumfängliche Transkription sowie Analyse des narrativen Interviews ein weiterer Faktor in diesem Zusammenhang. Um die Signifikanz weiter zu erhöhen, wäre die Gegenüberstellung der Analyse mehrerer Interviews nötig.

Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2004a). *Einführung in die Soziologie: Die Individuen in ihrer Gesellschaft* (Bd. 2). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Abels, H. (2004b). *Interaktion, Identität, Präsentation: Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Abels, H. & König, A. (2010). *Sozialisation: Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und Identität ineinander spielen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Asanger, R. & Wenninger, G. (1983). *Handwörterbuch Psychologie* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Böhnisch, L. (1996). *Pädagogische Soziologie: Eine Einführung*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Döbert, R. & Nunner-Winkler, G. (1979). *Adoleszenzkrise und Identitätsbildung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985). Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In R. Oerter (Hrsg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter* (S. 30–61). Weinheim: Edition Psychologie VCH.
- Ecarius, J., Eulenbach, M., Fuchs, T. & Walgenbach, K. (2011). *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Erikson, E. H. (1966). *Identität und Lebenszyklus: Drei Aufsätze*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Erikson, E. H. (1998). *Jugend und Krise: Die Psychodynamik im sozialen Wandel* (4. Aufl.). Stuttgart: Ernst Klett.
- Faltermeier, J. (2001). *Verwirrte Elternschaft: Fremdunterbringung – Herkunftseltern – Neue Handlungsansätze*. Münster: Votum-Verlag.
- Faltmeier, T. (2008). Sozialisation im Lebenslauf. In K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 157–172). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Fischer, L. & Wiswede, G. (2002). *Grundlagen der Sozialpsychologie*. München, Wien, Oldenbourg: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Glinke, H. J. (2003). *Das narrative Interview: Eine Einführung für Sozialpädagogen*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Hartmann, M. (2006). Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. In A. Honneth (Hrsg.), *Schlüsseltexthe der Kritischen Theorie* (S. 185–187). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hausser, K. & Filipp, S.-H. (1983). *Identitätsentwicklung*. New York: Harper and Row.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education* (3. Aufl.). New York: Longman.
- Hurrelmann, K. (1986). Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialforschung. In K. Hurrelmann (Hrsg.), *Lebenslage, Lebensalter, Lebenszeit* (S.

- 11–23). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hurrelmann, K. (1999). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. (2008). Zum Stand der Sozialisationsforschung. In K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 14–31). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Joas, H. (2003). *Lehrbuch der Soziologie*. Frankfurt und New York: Campus Verlag.
- Keupp, H. (1998). *Zivilgesellschaft und Soziale Dienste*. München: IPP München. Gefunden am 25. Mai 2011 unter: http://www.ipp-muenchen.de/texte/zivilgesellschaft_und_soziale_dienste.pdf.
- Keupp, H. (2005). Patchworkidentität – Riskante Chancen bei prekären Ressourcen und Soziale Dienste. *Neue Erwerbsbiografien und berufsbiografische Diskontinuität*, 5–23. Gefunden am 25. Mai 2011 unter: http://www.ipp-muenchen.de/texte/keupp_dortmund.pdf.
- Keupp, H. (2006). *Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel: Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne*. Bielefeld: Transcript.
- Keupp, H. (2008). *Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne* (4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Keupp, H. (2011). *Identität*. Gefunden am 25. Mai 2011 unter: <http://www.wissenschaft-online.de/abo/lexikon/psycho/6968>.
- Kim, T.-W. (1999). *G. Simmel, G.H. Mead und der Symbolische Interaktionismus: Geistesgeschichtliche Zusammenhänge, soziologische Systematik*. Würzburg: Ergon Verlag.
- Kraimer, K. (2003). Narrative Interviews. In B. Frierberthäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 459–467). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Kraus, W. (1996). *Das erzählte Selbst: Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Küsters, I. (2009). *Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Lorenzer, A. & Prokop, U. (2006). *Szenisches Verstehen: Zur Erkenntnis des Unbewussten*. Marburg: Tectum.
- Maindok, H. (1996). *Professionelle Interviewführung in der Sozialforschung*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Montada, L. (2002). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl., S. 3–15). Weinheim, Basel und Berlin: Beltz Verlag.
- Pritz, A. & Stumm, G. (2009). *Wörterbuch der Psychotherapie* (2. Aufl.). Wien: Springer Verlag.
- Psychologie-Lexikon. (2011). *Latenz*. Gefunden am 25. Mai 2011 unter: <http://www.psychology48.com/deu/d/latenz/latenz.htm>.

- Reinders, H. (2003). *Jugendzeit – Time Out?: Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Riemann, G. (2010). Ein Forschungsansatz zur Analyse narrativer Interviews. In K. Bock & I. Miethe (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 223–231). Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag.
- Scherr, A. (2008). *Jugendsoziologie: Einführung in Grundlagen und Theorien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäfers, B. (1998). *Soziologie des Jugendalters*. Opladen: Leske und Budrich.
- Schmid, W. (1998). *Philosophie der Lebenskunst: Eine Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tillmann, K.-J. (2010). *Sozialisationstheorien: Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Trautmann, M. (2004). *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Frankfurt a. M.: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Veith, H. (2008). Die historische Entwicklung der Sozialisationstheorie. In K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 32–55). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Vogel, C. (2006). *Schulsozialarbeit: Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

A Anhang

A.1 Transkriptionszeichen und Angaben

Interviewerin: Frau F.
Interviewpartner: Herr I.

1. Ort: A
2. Ort: B
3. Ort: C
4. Ort: D

1. Institution: W
2. Institution: X
3. Institution: Y
4. Institution: Z

- (.): kurze Pause
- (..): längere Pause
- (...): unverständliche Äußerung
- (5): Pause in Sekunden
- { }: gleichzeitig gesprochene Passage
- (lächelnd): die folgende Passage wird lächelnd ausgesprochen.
- (schaut): zieht die Luft meist durch die Nase ein, ohne wieder direkt auszuschnaufen. Manchmal nur leicht und ab und zu stark.

Quelle:

http://www.ssoar.info/ssoar/files/2008/804/hermanns_die_auswertung_.pdf

A.2 Transkription narratives Interview Herr I.

A.2.1 Transkription (Zeit: 00:00:00)

1 F: Also, Herr V. ähm ich bitte euch jetzt mir eure Lebensgeschichte zu erzählen (.) und
 2 so wie ihr euch daran erinnert. Ihr könnt euch so viel Zeit nehmen wie ihr wollt (.) und
 3 ich werde euch nicht unterbrechen, wie gesagt.
 4 I: Einfach von klein auf sollen erzählen oder einfach so wie ich in die Schweiz
 5 gekommen bin, oder was?
 6 F: Wie ihr wollt.
 7 I: Also wie ich will.
 8 F: Genau wie es für euch am meisten Sinn macht.
 9 I: Ja also (.) Ich bin mit (.) sechseinhalb Jahren in die Schweiz gekommen und (..) mit
 10 meiner Mutter meinem Bruder und meiner Schwester, mein Vater ist verschollen seit (.)
 11 jetzt siebzehn Jahren, oder so. (schnauft). Ja ich komme aus einem Kriegsgebiet (..)
 12 von Bosnien (...)A und (zögert) wir sind eigentlich Geflüchtet um ein neues Leben
 13 anzufangen (.) eigentlich und (zögert) ja (zögert) es sind recht viele Reisen von
 14 Bosnien hier hin gewesen, wir sind über viele Grenzen gefahren bis wir hier in der
 15 Schweiz sind angekommen. Dann sind wir angekommen dann sind wir ein Jahr in Bim
 16 Asylhaus gewesen.
 17 F:Mh.
 18 I: (schnauft) haben wir dort (.) gewohnt mit verschiedenen Leuten (.), ich weiss nicht
 19 wie es heute ist, aber früher sind hier auch Familien gehabt und nicht nur Männer oder
 20 so, allgemein anders, (.) und nachher sind wir von dort, haben sie uns in ein anderes
 21 Asylhaus getan, auf C und nachher haben wir in C gewohnt gehabt (schnauft), ja
 22 eigentlich bis ich mein ganzes Schuljahr fertig gehabt habe, bis meine neunte alles
 23 gemacht ist gewesen.
 24 F:Mh.
 25 I: Und nachher sind wir hier her gezogen, auf D(schmunzelt) nach siebzehn Jahren
 26 oder so.
 27 F:Mh.
 28 I: (schnauft) Ja und in C (zögert) sind wir,bin ich in die erste bis die zweite, nachher
 29 hab ich die zweite müssen wiederholen, weil ich nie gelesen habe und ein Problem mit
 30 dem lesen gehabt habe, ich habe immer gestottert.
 31 F:Mh.
 32 I: (schnauft) und nachher bin ich in die Kleinklasse gekommen und nachher dort, ab
 33 dort wo ich in die Kleinklasse bin gekommen, ist es eigentlich nur bei mir abwärts
 34 gegangen.
 35 F:Mh.
 36 I: Ich wollte nie lernen habe nie meine Aufgaben gemacht, eigentlich, weil ich Zuhause
 37 (...) aber in der Schule habe ich schon gelernt, so (schnauft). Eigentlich allgemein
 38 Zuhause nie, bin immer raus (.) immer Scheiss gemacht (schmunzelt).
 39 F:Mh
 40 I: Und (..) mit der Zeit ist es immer schlimmer geworden bei mir und nachher bin ich ins
 41 Heim gekommen mit (zögert) sechzehn, in ein geschlossene InstitutionX ,vielleicht
 42 sagt euch das etwas.
 43 F: Habe ich auch schon gehört.
 44 I: Und nachher bin ich drei Monate dort gewesen (zögert) dann haben sie mir gesagt,
 45 ich kann von dort zuerst nach Hause und nachher (.) kann ich entscheiden ob ich
 46 weiter in ein Heim möchte oder nicht. Sie haben meiner Mutter sogar (..) (schnauft) äh,
 47 Sorgerecht wollen wegnehmen damit sie nicht mehr sagen kann und so. Und nachher
 48 bin ich durchgedreht, habe den Richter bedroht und verschiedensten (jensten) Scheiss.
 49 (schnauft) eigentlich was man gar nicht sollte machen (schmunzelt).
 50 F:Mh
 51 I: Ich habe eigentlich gedenkt gehabt, dann als sie meiner Mutter das Sorgerecht
 52 haben wollen wegnehmen, habe ich gedacht jetzt ist es vorbei, jetzt sehe ich meine
 53 Familie eigentlich gar nie mehr wieder (schnauft) und dann, darum hat es mir
 54 wahrscheinlich ausgehängt oder so weil ich kein Vater mehr habe und so und das
 55 einzige was ich noch habe ist einfach meine Mutter.
 56 F:Mh

57 I: (..) Wir haben auch Familie hier wir haben sie auch in die Schweiz geholt, aber
58 (zögert)die sind für mich eigentlich alles Hunde, alles Verräter, alles hinterhältige Leute
59 (schnauft). Sei t mein Vater eigentlich gestorben ist sind sie so geworden. Sonst sind
60 sie nie so gewesen und (zögert)(schnauft) eben nach dem bin ich nach Y gekommen ,
61 war ich drei Monate in Ydas ist so eine Station für Jugendliche (..) sie helfen uns dort
62 haben sie uns geholfen Bewerbungen schreiben, du hast dort eigentlich dürfen,
63 wie ein Heim eigentlich (.) aber (..) du hast schon einfach Freiheit gehabt und alles so
64 Sachen. (..) Und nachher bin ich dort drei Monate gewesen, und nachher habe
65 eigentlich nicht mehr können, weil ich nach Hause wollte zu meiner Mutter und so
66 (schnauft). Bin ich durchgedreht habe das ganze Zimmer kaputt gemacht und so (.)
67 und nachher habe ich noch eine Leiterin bedroht und verschiedensten (jensten)
68 Scheiss, welchen ich eigentlich gar nicht wollte (schnauft) und eigentlich allgemein nur
69 mit diesen Kindern mit welchen ich dort im Heim gewesen bin, die haben mich einfach
70 zu dem geführt, das ich eigentlich kaputt im Kopf gegangen bin und nachher eigentlich
71 aggressiv bin geworden durch das (Schnauft).
72 F:Mh
73 I: (..) Und (zögert) ja nachher ist (schnauft) es gekommen mit Drogen und so Scheiss,
74 einfach Kiffen (.) saufen (schnauft), die ganze Zeit non Stopp, jeden Tag (.) anstatt im
75 Heim zu sein bin ich einfach abgehauen und bin trinken gegangen einfach abgestürzt
76 so zusagen und (zögert) nachher mit der Zeit habe ich ihnen gesagt, eben nach
77 diesen drei Monaten, ich möchte nicht mehr da drin (im Heim) sein und es tut mir nicht
78 gut, ich möchte nach Hause, aber ich komme gerne Extern dort hin, dass ich dort
79 einfach in die Schule gehe oder (schnauft) etwas mache. Nachher haben sie, dann
80 haben wir Standortsitzung gehabt und nachher ist es gegangen ich bin dort etwa (.) ein
81 Jahr und drei Monate gewesen, extern. (..) Und nachher (zögert) hat es geändert, weil
82 ich achtzehn Jahre geworden bin und so habe ich nachher entscheiden können ob ich
83 zu Hause möchte wohnen und nicht mehr dort hin möchte oder noch immer dort hin
84 will, oder nicht (schnauft).
85 F:Mh.
86 I: Und nachher habe ich ihnen gesagt, ja einmal die Woche würde ich schon noch
87 vorbei kommen oder so. Nachher bin ich gar nicht mehr gegangen nachher haben wir
88 einfach gesagt lassen wir es einfach grade sein und so. Das hat es gar nicht mehr
89 gebracht. Und nachher bin ich eigentlich non Stopp zu Hause gewesen. Ja und dann
90 bin achtzehn, bin ich daheim gewesen und nachdem ist es nicht lange gegangen zwei,
91 drei Monate und dann bin ich sieben Tage in Knast gekommen. (schnauft)(.)Weil ich
92 einen geschlagen habe. Zuerst hat er mich eigentlich geschlagen ich habe eigentlich
93 Notwehr gemacht, eigentlich, er mich getroffen, ich habe einfach zurück geschlagen.
94 (schnauft).
95 F:Mh.
96 I: Einfach aus Reflex (.) und nachher habe trotzdem zahlen müssen und in den Knast
97 gehen, wegen dem weil man es mir nicht geglaubt hat und so scheiss. (schnauft) Ja
98 und nachher bin ich aus dem Knast gekommen.
99 F:Mh.
100 I: Dann ist es mir besser gegangen, einerseits hat es gut getan und andererseits nicht
101 ich habe gemerkt Psychisch ist es mir gar nicht mehr gut gegangen nachher, weil ich
102 im Knast gewesen bin und (..) mir sind nur schlechte Sachen in den Kopf gekommen
103 (.) und die ganze Zeit habe ich nur das denken können und nie etwas gutes oder so.
104 Und wenn ich mal etwas Gutes denken konnte dann einfach über meine Familie oder
105 so, dann habe ich angefangen zu weinen im Knast. (..)
106 F:Mh
107 I: Einfach geweint und so verschiedenste (jenste) Sachen eigentlich (.) Und dann bin
108 ich aus dem Knast gekommen ist es nur noch schlimmer geworden. (schaufft) (.) Habe
109 ich mega (huere) gegen fünf Leute schlägeln müssen verschiedenste Sachen (jenstes
110 Züg), mit Messern sind sie auf mich los, ich bin mit dem Messer auf sie los einfach non
111 Stopp so. Probleme gehabt und verschiedenstes Sachen (jenstes Züg), (...) was man
112 gar nicht haben sollte. (schnauft). Ja und nachher (..)mit (zögert) neunzehn ist es

113 langsam besser geworden, weil ich einen Psychologen gehabt habe (..)Nachher hab
114 ich einen Psychiater, ja einen Psychiater oder Psycholog, ich weiss nicht was es
115 gewesen ist (..) bin ich bei dem gewesen, der ist eigentlich gut gewesen, aber nachher
116 habe ich angefangen Familie zu hassen, alle Kollegen welche mir eigentlich etwas
117 bedeutet haben ich alle angefangen zu hassen, ich wollte nur noch einsam sein wollen
118 und nichts mehr von ihnen wollen hören, aber nachher nur noch arbeiten, arbeiten,
119 arbeiten, aber nichts anderes, nicht anderes. Einfach aus alles andere geschissen, nur
120 noch Arbeit aber noch im Kopf gehabt. Nachher habe ich mir einfach gedacht
121 das geht ja auch nicht irgendwie, das kann ich auch nicht irgendwie meine ganze
122 Familie hasse und meine Kollegen welche mit sehr viel bedeuten, dass ich eigentlich
123 alle hasse, nur wegen dem (schnauft).

A.2.2 Transkription (Zeit: 00:20:15)

- 1 I: Hmmm (...) In Bosnien hat man das halt so gelernt. Kommst du den ersten Tag in die
2 Schule, musst du lernen „schlegle“ sonst (...) kommst du einfach drunter (...) So war das
3 bei uns in Bosnien. (schnauft) Ein Grösserer kommt zu dir, „figgt“ dich an, nimmst du
4 einen Stein, ihm in den Kopf, fertig. So war das in Bosnien, ich weiss nicht. (...) Hier ist
5 es eh völlig anders, als ich hierhin kam habe ich eh gedacht „Scheisse, wo bin ich hier
6 gelandet (...) In Bosnien hatte ich immerhin nicht (stockt) eine Rechnung falsch gehabt,
7 Hände hervorgenommen, sie nahm einen so dicken Stab und hat die Hände (betont):
8 bäng, bäng, bäng.
9 F: Aah. (schnauft)
10 I: So (...) hat man (...) gelernt. So musste man bei uns lernen.
11 F: ja (...) Mh
12 I: Ja (...) Und mein Vater war eben auch „huere“ schlimm (...) der hat uns (...) wenn wir
13 Gäste hatten oder so (...) gab es immer „huere“ feines Essen oder so auf dem Tisch.
14 Das ist ja normal, oder?
15 F: Mh
16 I: Und dann mein Vater hat gesagt „Wartet bis die Gäste gehen (...) und nachher könnt
17 ihr (...) essen so viel ihr könnt“ und (...) und mein Bruder sind so vorne am
18 Fernsehschauen, ich kann mich noch genau erinnern, alles, waren wir noch ganz klein
19 (...) Sitzen wir so im Schneidersitz und schauen fern (...) Dann ich so zu meinem Bruder
20 „Hey komm wir essen trotzdem mal was.“ und er so (flüsternd:) „Neein, du weißt was
21 Vater gesagt hat.“ – (normal:) „Komm, jetzt tu nicht so. Komm wir nehmen, er kann (...)
22 ja vor den Gästen nicht z (seufzt)“ (lauter:) Hab ich gedacht (...) (schnauft) Und
23 nachher, er hat einfach steinhart gewartet bis die Gäste gegangen waren und ich und
24 Bruder einfach am „inelah“, am essen, hmmm, „huere“ fein.
25 F: Mh
26 I: Schokolade, ein wenig Bananen, ein wenig dies, ein wenig Chips, ein wenig jenes
27 Zeug, oder?
28 F: (schmunzelnd:) Ja.
29 I: Und dann plötzlich mein Vater macht einfach so (Geräusch:) „tsch“ „Geh ins Zimmer.
30 Ihr wisst was auf euch wartet.“ Und dann ich „Oh Scheisse“ (...) Und dann wir ins
31 Zimmer, mussten uns einfach voll nackt ausziehen. Ich ganz oben ohne, ohne nichts,
32 einfach gar nichts (...) Und dann einfach w (...) wie man gefilzt wird, einfach an die Wand
33 stellen, und dann hat er einfach das Fernseekabel genommen über den ganzen Körper
34 pam, pam, pam, pam.
35 F: (seufzt)
36 I: Und dann muss man sich drehen (...) dann so, über das ganze Gesicht, eigentlich
37 alles. Ich, ich bin (...) in die Schule gegangen (...) mit (...) richtig blauen (...) Blutergüssen,
38 wo (...) die Haut ab ist, wo schon jener Scheiss (...) (schnauft) (...) Aber ich weiss nur
39 mein Vater hat nur Gutes für mich gewollt. Das macht man wirklich nicht. Und seit
40 dann, als ich das einmal gemacht habe, mache ich es nie mehr. Nie, nie mehr. Ich
41 habe eigentlich daraus gelernt. Jetzt jedes Mal wenn Gäste kommen ich warte, dass
42 ich so (...) bedient euch, ich nehme sogar die Teller und sage „Komm, nimm.“ Und so,
43 und (...) (zitternd:) Nie mehr (...) lange ich irgendwie rein oder so.
44 F: Mh
45 I: (schnauft) Jetzt hab ich eigentlich daraus gelernt und, ööh (...) schon gut so
46 irgendwie (...) öh (...) Und nachher, jaah (...) Ich weiss nicht. Meine Mutter dachte ich war
47 einfach klein und ich weiss nicht, was sie gesagt hat und (...) weiss nicht, was Sex ist
48 oder so. Und ich weiss nicht was Betrügen ist oder so. Ich hab das irgendwie schon mit
49 recht jung geschnallt, was das ist, was (...)
50 F: {Mm}
51 I: {Die da machen.} (schnauft) Und dann meine Mutter irgendwann mal so ein
52 Höschen gefunden vom (...) Vater. Er ist ihr wahrscheinlich fremd gegangen oder so.
53 Ich hab das Gefühl, er ist ihr fremd gegangen.
54 F: Mh
55 I: Mein Bruder, meine Schwester lieben meinen Vater über alles aber ich bin der
56 einzige, der ihn (?) Ich hasse ihn über alles (...) Ja. Mein Bruder schützt ihn über alles.

57 Ich sage meinem Bruder „Mein Vater ist ein Nuttensohn. Er ist nicht mein Vater.“ Er
58 schaut mich so an, „Wie kannst du das sagen über deinen Vater?“ Ich sage „Was, wie
59 kann ich das sagen?“ Und dann mit 3 ½-jährig hat mein Vater noch (..) Eben meine
60 Mutter eben dann (..) das Höschen gefunden und dann hat er, dann hat sie gesagt
61 „Was soll der Scheiss?“ und so. Haben sie „Gschttörm“ gehabt (..) Und dann hat er
62 einfach die Schrotflinte genommen. Und hat sie ihr einfach so an den Kopf gehalten.
63 Und hat gesagt „Verpiss dich aus diesem Haus.“ (seufzt) Und dann sie, sie ist aus dem
64 Haus, einfach raus, aus der Wohnung raus. Dann vorne draussen hatten wir so (K) Wir
65 hatten ein ganzes Haus in Bosnien. Dann hatte es so einen, wie einen kleinen Eingang
66 (...)
67 F: Mh
68 I: Dann hatten wir so eine kleine Bank dort. Waren einfach dort auf der kleinen Bank
69 am weinen und dann hat er gesagt „Jetzt zu euch zweien.“ (..) Er so „Zu dir, E. (..)“
70 Komm hierher.“ (..) Und ich will zu ihm hinlaufen, er hält mir sofort die Schrotflinte an
71 den Kopf. Ich „Öh.“ Dann lauf ich einfach zur Knarre, er so „Willst du zur Mutter oder zu
72 mir?“ Ich überlege. Wenn ich jetzt Mutter sage erschießt er mich wahrscheinlich. Aber
73 ich bin trotzdem einfach hingelaufen, Schrotflinte hier am Kopf und habe gesagt „Ich
74 gehe zur Mutter.“ Ich bin einfach zur Mutter, er hat nichts gemacht, er so „Verpiss dich,
75 bevor ich dich abschiessen will!“ Ich „huere grännend“ zu meiner Mutter gegangen (..) bevor ich dich abschiessen will!
76 Dann wollte ich nur noch schauen, was mein Bruder macht.
77 F: Mh
78 I: Dann eben mein Vater zu ihm „Zu mir oder zur Mutter?“ Er so „Zu dir, zu dir.“ Einfach
79 (..) w, Ich bin schon dann irgendwie einfach übermütig gewesen, sozusagen irgendwie.
80 F: Ja.
81 I: Und dann war ich mit meiner Mutter einen ganzen Tag einfach in diesem kleinen
82 Gang und wir haben zusammen geschlafen. Eigentlich, sie hat mich (..) mit einem
83 Trainer einfach so überdeckt und hat mich in den Armen gehalten. Äh (..) Und seit
84 dann als ich das „äuä“ erlebte (..) ist einfach meine Mutter für mich das Wichtigste oder
85 so.
86 F: Mh
87 I: Keine Ahnung (..) Ja und dann hat der Krieg begonnen und so Scheiss (..) Dann
88 meine Schwester war noch ganz ein kleines Baby. Die hat gar nicht richtig (?)
89 eigentlich, was alles abgegangen ist. Dann meine Schwester kein Essen mehr gehabt,
90 gar nichts mehr für Baby oder keine Windeln und so und dann hat mein Vater gesagt
91 „Okay, ich muss jetzt einen Tag rüber und einen Tag brauch ich wieder zurück, bis ich
92 alles für sie habe.“ Dann, okay (..) Ist er rüber, sind sie angekommen, um 3 am
93 Nachmittag hat er angerufen „Schau jetzt, wenn ich ablege (..) (zieht er los?) und reitet
94 zurück.“ (..) Dann wir so „Also, ist gut.“ Und dann meine Mutter hat mit ihm abgelegt
95 (undefinierbares Geräusch) Ab dann weiss ich nie mehr wieder was mit meinem Vater
96 passiert ist (..) eigentlich (..) keine Ahnung ob er lebt oder tot ist. Gar nichts mehr und,
97 ja dann (..) sind immer so UNO-Panzer gekommen. Und jedes Mal wenn UNO-Panzer
98 gekommen sind, musste man jeweils zu ihnen rennen und dann wurde man nicht
99 beschossen.

A.2.3 Transkription (Zeit: 00:45:28)

- 1 (Vorgängig: nur noch wenige Freunde, dafür gute. Er unterstützt diese immer und hilft
2 ihnen sehr gerne.)
3 I: (Pause) und ja ich probiere einfach mit dem Kriegszeug einfach umzugehen, mit
4 meinen Aggressionen. (.) Einfach probiere so viel wie möglich (zögert) daran zu
5 arbeiten, dass es nicht mehr so hervor kommt, dass ich es einfach hinten gespeichert
6 habe und (.) wenn ich einfach alleine bin soll es hervorkommen und (zögert) wenn ich
7 Zuhause bin oder so soll es einfach dankommen und sonst wenn ich einfach
8 draussen bin oder (zögert) ja am Arbeiten oder mit Kollegen unterwegs bin das nicht
9 einfach plötzlich das Zeug kommt, wenn ich ein bisschen getrunken habe oder so.
10 Oder das, wenn jemand Geburtstag hat, das ist mir schon zwei drei Mal passiert
11 eigentlich, das ich einfach geweint (grännet) habe(.)
12 F: Mh.
13 I: Ich habe es nicht gewollt, ich habe einfach angefangen zu trinken mit den Kollegen,
14 sie schauen mich an, mir kommen einfach die Tränen, sie so, „Was ist los mit dir?“
15 Ähm, ich so „Jaa scheiss egal eifach das so vom Krieg, von früher.“ Sie nachher so „Ah
16 komm bitte vergiss das.“ Und so, ich so leise: „ das geht nicht (...) wenn alles
17 vorkommt“ (schnauft) (wieder lauter): Ja wenn es einfach hervor kommt, dann kommt
18 es hervor und (zögert) dann kannst du nichts machen oder.
19 F: Klar,(.) ja .
20 I: Ja und (zögert) (..) viele Leute (zögert) von früher eigentlich ja von denen hundert bis
21 (...) welche ich alle gekannt habe haben mich eigentlich nur nachdem geschätzt (.) der
22 I ist schlecht, der I ist aggressiv (.) aber sie haben sich nie überlegt gehabt von was
23 könnte das sein, von was(zögert) könnte der so aggressiv sein, warum ist der so. (.)
24 Nie(.) Ich habe es diesen etwa tausendmal diese Geschichten erzählt, aber jedes Mal
25 wenn sie besoffen gewesen sind oder so, ich habe es gar nicht gemerkt, sie sind auch
26 „drauf“ gewesen und dann erzählen sie mir so „Äue, äue wirklich eh nicht, wirklich eh
27 nicht, wirklich eh nicht“ „Halts Maul“ Entweder glaubst du es mir oder nicht(...).
28 (schnauft). Eh, ich habe sogar, (..) dann als wir (.) im Jahr XX als wir von Bosnien weg
29 gegangen sind.(.)Hat mein (zögert) Cousin (...) der hat alles aufgenommen da sieht
30 man noch, (..) ja so, (zögert) sieht man eigentlich noch mich dort wo er aufgenommen
31 hat und dann sieht man noch (zögert) äh von einem Flieger so eine Bombe welche
32 gelandet , aber nicht explodiert ist. Die hat nur so ein bisschen am Boden ankommen
33 müssen, die wäre kaputt gegangen, vielleicht. Und ich bin mit dieser so herumgelaufen
34 in den Händen, mit vier Jahren, ich bin herum gerannt, und habe gesagt „Jeh ich bin
35 Rambo.“ Wirklich ohne Scheiss (schmunzelt).(.) Auf diesem Video sieht man alles,
36 wirklich man sieht wie meine Mutter in den Spitälern hat geholfen den Leuten, einfach
37 Beine weg, Würmer drinnen, schon verfressen, halber Kopf, weg einfach hier so
38 Würmer drinn, wirklich jenstes Zeug, wirklich hier, überall. Meine Mutter hat jedem hier
39 einfach geholfen, man sieht es. Ich habe es „äue“ von dem, dass ich eigentlich jedem
40 gerne helfe, oder so. (..) Ha(scheues schmunzeln)(..) Aber das ist krass was, (zögert)
41 dort abgegangen ist, wirklich. (.) Eigentlich ist es gar kein Krieg gewesen, es war
42 eigentlich ein Massakergewesen. (..)
43 F: Mh
44 I: Nicht mehr. (..)(leise): ja.

A.2.4 Transkription (Zeit: 00:58:51)

1 (Vorgängig: Tabletten und Psychiater)
2 I: Immer irgendwie (..) immer (.) immer wenn ich nicht „bügle“, wenn ich keinen „Bügel“
3 habe (.) geht's mir (.) brilliant. (.) Wirklich, irgendwie, wie ich bestraft werde oder so.
4 (schnauft leicht) Immer (.) geht's mir gut. Aber sobald ich einen „Bügel“ habe (.) mir
5 passiert jenster Unfall, „jenschtes Züüg“, ich weiss auch nicht warum. Sobald ich
6 irgendwie nur (.) ja (.) ich will (.) dann gehen arbeiten, ich hab müssen operieren.
7 Warum ist das nicht früher gekommen die Schmerzen oder so? Warum genau dann?
8 Oder (..) Ich muss jetzt am Montag wieder anfangen arbeiten aber ich kann nicht. (.)
9 Das Knie ist verdreht (.) d (.) das ganze Bein, eigentlich. Weil ich habe „gschutet“ mit
10 den Kollegen und nachher ist der Andere mit seinem ganzen Gewicht einfach auf
11 hinten auf äh, die Sprungkraft gefallen. Nachher hat's einfach von (.) von so hat's
12 einfach gegen innen so gedreht, so (Reissgeräsch). Hat's mir alles gegen innen
13 gedreht. Ich hab einfach nur noch gehumpelt, eigentlich. Ich hab nicht mehr gekonnt.
14 Und jetzt (.) jedes Mal wenn ich so hier auf der Seite reindrücke, einfach ganz fein
15 (schnauft) tut eigentlich das hier alles weh. Das hat's einfach so gegen innen gedreht.
16 (schnauf leise) Und nachher hier vorne hab ich Schmerzen, ich kann gar nicht richtig
17 abstehen eigentlich. Eigentlich jedes Mal wenn ich anfangen will arbeiten passiert mir
18 der Scheiss. Wirklich äh (.) wie ein Fluch auf mir liegt oder so, hab ich das Gefühl.
19 (atmet ein) Ich weiss nicht warum. Ich weiss (verzweifelt lächelnd:) echt nicht warum.
20 (..) Ja ich auch (.) Ich frage mich einfach nur (?) (..) Was wird mal mit mir sein? (.)
21 Ernsthaft, was wird mal, wie lang (.) wie lang geht's noch (..) Bis ich entweder
22 anständig werde oder einfach (.) (leiser werdend und anfangs lächelnd:) gar nicht mehr
23 anständig bin, oder so. (.) Keine Ahnung (5) So, meine Lebensgeschichte, „so chli“.
24 (ausatmendendes Lächeln) So. Einfach viel zu viel Sachen erlebt, eigentlich sozusagen im
25 Krieg

A.2.5 Transkription (Zeit: 01:37:57)

1 (Vorgängig: Beschreibung Gefängnisaufenthalt)
2 F: Ihr habt gesagt vor einem Jahr etwa war das, wo Ihr (.) ihr euch entschlossen habt
3 dass Ihr Euch wollt ändern, sozusagen.
4 I: Ja genau.
5 F: Hat es dort einen (.) Ausschlaggeber gegeben, äh, oder irgendein
6 ausschlaggebendes Erlebnis, oder wieso (.) habt Ihr euch entschlossen?
7 I: (...) (.) genau das hab ich mich entschlossen will ich einmal mit einem Bierfläschchen
8 auf einen Kolleg los bin. Und dann haben wir einfach alle „huere“ viel zu viel getrunken
9 gehabt (.) und nachher (.) eigentlich der Kolleg hat „uf d'Schnure“ bekommen von
10 einem.
11 F: Hm
12 I: Wo ich den hab gesehen, oder, den Kolleg, voll Blut und alles. Ich „huere“ (...) unter
13 Schock „Was ist los mit dir? Wer hat dir auf die Fresse gegeben? Komm zeig!“ Und er
14 sagt „Die Fünf.“ Gerade (.) zu ihnen (.) gebe (schlägt während sprechen mit Faust in
15 Hand) einem nach dem anderen die Fäuste einfach (.) Und nachher plötzlich (.) ich hab
16 alle verräumt, schaue so um mich, keine Sau mehr, alle am Boden, so „Häh? Was ist
17 abgegangen?“ Geh so zu ihm, er so (.) „Was bist du für ein Idiot?“ und so. Ich so
18 „Warum? (.) Ich hab dir doch jetzt geholfen, du Idiot. Was ist jetzt los?“ Nachher
19 plötzlich stehen die anderen fünf auf, „seckled“ wieder auf mich los. Nachher ich
20 einfach wieder auf sie (Schlaggeräusch:) papapapam, gebe ihnen wieder. (.) Plötzlich
21 kommen eigentlich (.) drei Kollegen eben (.) hält mich einer hier, einer hier und der
22 andere, wo schon auf die „Schnore“ hat bekommen hebt mich so, würgt mich von
23 hinten. Sie sind mich einfach am halten und ich eigentlich dort, eigentlich mit den
24 Kollegen, am schlagen, einfach die sind um die Luft geflogen, einfach. (.) Ich hab so
25 Angst gehabt um den Kollegen (.) Nachher schau ich einfach um mich, er würgt mich.
26 Nachher ich einfach „Weißt du was?“ Nimm ihn, schiess ihn einfach mal in die Leute
27 so. Er fliegt „Hey, was geht mit dir?“ Nachher hab ich euch (...) meine Kollegen
28 angefangen „drischlah“. Nachher hat's mir wirklich abgeschaltet.
29 F: Hm
30 I: Und nicht, wirklich nicht mehr, ich hab nur noch so einfach um mich geschlagen,
31 einfach wirklich (.) um mich gefuchelt, sozusagen. Ich hab nicht mehr gewusst was
32 „drischlah“. Kein einziger hat irgendwie näher können kommen. Alles hat drum
33 „Bumm!“ gemacht und ist am Boden gelegen, wirklich. Und nachher plötzlich hab ich
34 einfach gemerkt „Öh, was geht ab? Fünf (.) und drei. Acht, Mann! Ich alleine. Fickt
35 euch alle!“ Nachher schau ich einfach rum, Mann. Nachher frag ich ihn so „Willst du
36 sterben, du Hurensohn?“ Er so „ja.“ Nachher ich so „Häh? Warum z (.)“ Ein normaler
37 Mensch sagt nein, oder? (schnauft) Nachher hab ich „huere“ (.) gemerkt irgendwie er
38 hat „huere“ grosse Pupillen gehabt. Nachher hab ich gedacht, der hat doch eh Drogen
39 genommen oder so irgendwie. Der würde das doch nicht sagen. (.) Nachher ich so
40 „Hey, Alter, siehst du mich lachen oder so? Ich hab dir jetzt gerade geholfen und du
41 kommst gegen mich los? (.) Was geht in dir? Ich frage dich jetzt ganz normal, willst du
42 wirklich sterben? Ohne Scheiss, jetzt du siehst mich nicht lachen, ohne (.) Ich frage
43 dich jetzt ernst.“ So (.) hab ich ihm in die Augen geschaut. Er so „Ja.“ So „Also ist gut.
44 (.) Kein Problem. Für mich ist kein Ding.“ Ich hole die Bierflasche, mache sie kaputt,
45 „seckle“ auf ihn los (.) Er (angstvolles, erwürgtes Geräusch) und „secklet“ einfach weg.
46 Nachher ich so „Und jetzt, aber, du willst doch sterben, bleib stehen, Alter (.) Warum
47 sagst du mir du willst sterben und nachher kannst du nicht bleiben stehen?“ Die
48 anderen zwei Kollegen „I hör auf! Was machst du für Scheiss, Mann? Das ist dein
49 Kolleg.“ Und ich einfach, gar nichts mehr gesehen, oder, einfach rot vor meinen Augen,
50 einfach ihm nachgerannt. Weil er mir das hat gesagt. Du muss mir das doch nicht
51 kommen sagen, einfach (abgewürgtes Geräusch im Rachen) Wenn du willst, dann
52 hältst du auch hin, oder?
53 F: Hm
54 I: Nachher plötzlich jag ich ihn und nachher heb ich ihn irgendwie am Arm oder so (.)
55 ein bisschen erwischt (.) mit der Bierflasche. Hat er so ein Schnitt drin gehabt. Ich so
56 „Nein!“ Nachher genau dann, wo ich ihn geschnitten habe (.) Hat's einfach gemacht

57 (Schlaggeräusch:) Tsch! Hat's mir einfach so wie ein Einblick gegeben im (.) einfach (.)
58 so wie ein eigentlich wie ein Schlagen auf mich (.) Wo einfach wie ein richtiger „Chlapf“
59 w wie (.) es hat sich so wie ein „Chlapf“ angefühlt, sozusagen. Wo mir einfach gesagt
60 hat „Hey Alter, jetzt muss du mal um 180 Grad (...) 180 Grad wiederum ganze Runde
61 gehen drehen, Mann (..) Du bist nicht mehr normal!“ hab ich einfach nachher
62 angefangen mir sagen. (.) Und nachher seit dann hat's mir einfach (.) einfach so (.)
63 „pamm“ gesagt. Nie mehr.
64 F: Hm
65 I: Und jetzt wirklich (.) Eben seit dem hab ich (.) einfach wirklich niemanden mehr
66 angelangt. (.) Gar niemanden, ich hab nicht einmal einen „Chlapf“ gegeben oder so,
67 gar nichts, ich geh einfach dem Zeug aus dem Weg. Wirklich völlig aus dem Weg.
68 Einer ruft mir sogar jetzt Nuttensohn und so. Sag ich „Mann, ja ist gut. Ich hab gestern
69 deine „Mère“ auch gevögelt, Mann“ Und nachher lauf ich einfach auch weiter, eh. (Luft
70 durch die Lippen pressen) Es bringt gar nichts mehr weil (.) die probieren (.) nur noch
71 mit Familie (.) kann man einen aggressiv machen und so. Ich hab mich dort (.) das
72 probiert beizubringen, wenn mir einer kommt Nuttensohn sagen oder irgendwie so.
73 (Luft holen) Aber wenn mein Vater ins Spiel kommt dann ist's mir scheisseegal (.)
74 (schnauft leicht) Dann ist's mir wirklich scheisseegal, dann bring ich ihn um, wenn's
75 muss sein. (schnauft leicht) (laut:) Ich weiss, ich hasse eigentlich meinen Vater aber
76 „gliche“ (.) Für das (..) Ich weiss nicht, für das eigentlich ich hab (.) viel mehr (.) gute
77 Sachen von meinem Vater (.) mit ihm erlebt, anstatt schlechte, oder?
78 F: Hm
79 I: Ich kann nicht (.) sagen mein Vater ist der grösste Pisser, den es gibt auf dieser Erde
80 (.) weil ich nur zweimal ihn (.) aggressiv hab gesehen und (.) 1000 Mal eigentlich ihn
81 lieb hab gesehen. Oder? Ich bin non Stopp mit dem gehen fischen (...) wir haben
82 vorne draussen „gschutet“ und jenstes Zeug. (schnauft) Aber i (schluckt) gleich,
83 irgendwie hat mir das einfach so drausgetan dass seit dem er (.) meiner Mutter die
84 Schrotflinte an den „Gring“ hat gehalten. Dass es mir einfach (.) Dass, dass hat mir
85 einfach irgendwie „äuä huere i Gring (.) ghoue“ dass ich einfach (.) automatisch
86 nachher eigentlich (.) mehr fang so anfangen wollen eigentlich (.) Waffen oder so.
87 (schnauft) Ist eigentlich normal irgendwie, hab ich das Gefühl. Aber nachher eben (.)
88 wo das mit dem Kolleg ist passiert (schnauft) nachher nie mehr wieder irgendwie (.)
89 (schmunzelnd:) an so etwas gedacht. Nie mehr. (.) Hab mir einfach gesagt gehabt jetzt
90 ist es vorbei (...) (..) Er hat sich nachher (.) ein halbes Jahr lang (.) nicht mehr getraut
91 mir (.) Ich bin im Coop gewesen in C, er läuft in den Coop, läuft einfach wieder raus.

113

57 und so? Das machen nur wirklich (.) behinderte Leute, wo eigentlich (.) wirklich keine
58 andere Auswahl mehr haben, oder so. (.) Und nachher hab ich das nie mehr wieder
59 gemacht. (lacht) (schnauft) Nie mehr. Wenn ich ein Problem hab gehabt, hab ich
60 probiert einfach mit meiner Mutter zu reden. Oder ich sage (.) Manchmal hab ich
61 einfach au „huere“ Probleme (.) eben (.) Mit den Leuten so.
62 F: Hm
63 I: Und nachher geh ich einfach daheim und sage (.) Fang ich einfach an „grännen“,
64 ohne Grund und sag einfach „Die Leute stressen mich alle, ich kann einfach nicht mehr
65 auf dieser Welt leben. Am liebsten würd ich sterben oder so.“ So „Was hast du
66 manchmal, Mann? Was ist los mit dir?“ Ich so „Ich kann einfach nicht mehr, Mann. Ich
67 mag einfach nicht mehr leben und so.“ Wirklich es kommt mir einfach manchmal so
68 rein.
69 F: Hm
70 I: (schnauft) Und sie probiert non Stopp immer mit mir Witze zu machen und immer
71 (will sie mich motivieren?) dass ich einfach Freude am Leben habe, nicht immer so
72 schlecht denke. (..) (schluckt) Aber ja (..) Manchmal geht's und manchmal bleib ich
73 nachher einfach im Zimmer und (.) böh (.) am durchdrehen, „gränne“ und (.) böh (.)
74 Noch jetzt mit 22, denk ich mir einfach (.) was bin ich für eine Heulsuse oder so?
75 (schnauft) Ja (..) Viele sagen auch (...) Ich liebe meine Mutter über alles, sie ist eine (.)
76 sie hat immer zu mir gestanden und sie hat gesagt sie wird immer zu mir stehen. (leise
77 und undeutlich:) Das wird (schnauft) hab ich ihr nie (ausatmendes Lächeln) sagt man
78 eigentlich (4) Eben seit dann hab ich (...) Ich mach eigentlich gar keinen Scheiss mehr,
79 gar nichts mehr, eigentlich seit einem Jahr (.) wo ich auch gemerkt habe (.) Wenn's mir
80 gut geht geht's wirklich auch meiner Mutter gut und sobald ich kein Scheiss mache
81 (schnauft) Meine „Mère“, meine Mutter auch kein Stress mit ihrem Körper oder so.
82 (schnauft) Und jetzt (.) von dem her (.) ist brilliant. Sie hat gesagt gesagt „Shit, I, jetzt“
83 ich weiss gar nicht, xx Monate bin ich jetzt schon hier oder so.
84 F: Hm
85 I: In D wohn ich. Sie hat gesagt „In diesen xx Monaten, du hast dich so geändert. Du
86 bis so ein guter Mensch geworden, Scheisse, Mann. Warum sind wir nur nicht früher
87 weg von C gegangen und so?“ Sag ich „Ja, ich hab's dir gesagt.“
88 F: (atmet schmunzelnd aus)
89 I: Und ich kann mich noch erinnern, bevor wir in die Schweiz sind gekommen, hab ich
90 noch meine Mutter gefragt gehabt so „Wo wollen wir hin?“ Nachher sie so „Ja, in die
91 Schweiz.“ Nachher ich so „Was willst du dort?“ (schnauft leicht:) Nachher sie so „Ja,
92 ein neues Leben anfangen (.) einfach neu starten und alles.“ Ich so (.) nachher (.) tu
93 ich so an ihrem Leibchen so ziehen als Kleiner so „Ma (.) Warum könne wir nicht nach
94 Amerika?“ (.) Das ist mein erstes Wort gewesen zu, eigentlich meine erste Frage
95 gewesen für zu ihr.
96 F: Hm
97 I: (schnauft) Und ich hab eigentlich nur unbedingt nach Amerika wollen wegen dem
98 Basketball spielen. Ich hab mit vier schon angefangen zu spielen mit dem Cousin,
99 alles. (Prellgeräusch) Spielen. Er hat mir das alles beigebracht.
100 F: Ja.
101 I: Und ich hab für den Sport eigentlich (.) gelebt. Und nachher wo ich in die Schweiz
102 gekommen bin hab ich angefangen zu „schute“ acht Jahre.

A.2.7 Transkription (Zeit: 02:19:04)

1 (Vorgängig: Erzählung, wie er von IV „verarscht“ wurde)
2 I: Böh, keine Ahnung was ich soll machen. (..) Wirklich kein Plan (lacht kurz).
3 (deutsch:) Keine Ahnung (..) (lacht kurz) (schnauft) (leise:) Ja. (.) So haben sie mich
4 eben nachher verarscht.
5 F: Hm
6 I: Wenn er mir dann hundert Prozent sagt ja er mir hundert Prozent du wirst wieder
7 angenommen und ich so „Ihr, seit ihr sicher?“ Er so „Ja, Emir, 100%.“ Ich so „Ich will
8 nicht nachher dort mich noch einmal anmelden und nachher werd ich nicht
9 angenommen.“ Er so „Moll, Emir.“ (krächzend:) Genau so wie ich's ihm hab gesagt ist's
10 passiert am Schluss. (?) (..) Vor allem nachher hab ich noch irgendwie 4'600 „Schei“
11 von ihm bekommen. Der „Soz“ von C hat mir eigentlich alles weggenommen.
12 F: Hm
13 I: (erhöhte Stimmlage:) Alles, eigentlich. Das ist mein Geld. Ich hab nichts mehr mit
14 denen zutun gehabt. Die haben mir einfach alles weggenommen, meine 4'600
15 Franken. Und wenn ich die 4'600 Franken hätte gehabt (.) Ich wäre jetzt in keinen
16 Betreibungen mehr, nichts.
17 F: Hm
18 I: (erhöhte Stimmlage:) Nichts, schon lange nichts. (..) Die „Soz“ hats mir
19 weggenommen. Jedes Mal, jedes Mal wenn ich irgendwie Arbeit habe, die „Soz“ nimmt
20 mir Geld weg jedes Mal wenn ich (.) arbeitslos bin nimmt mir Geld weg. Dann bleib ich
21 doch für immer und ewig auf der „Soz“, ist mir doch scheissegal. Wenn das so ist. Ja
22 wirklich, nein, ich weiss nicht was ich soll machen. Keine Ahnung. (lachend:) Ich bin
23 wirklich „huere“ verzweifelt. (..) Keine Ahnung was (?), keine Ahnung. (.) Ich überlege
24 mir so viel aber (..) mir fällt nichts ein, eigentlich gar nichts. Ich komm einfach nicht
25 zurecht mit dem (lächelnd:) Zeug, mit dem (trinkt) So schwer ist's nachher für mich, ich
26 weiss gar nicht wem ich kann neben mir vertrauen oder so. (schnauft leicht) Wer mir
27 will helfen. (.) Keine Ahnung mehr.
28 F: Hm
29 I: (ausatmendes Schmunzeln) (5) ja jetzt hab ich mich beiiii Z angemeldet. Z so.
30 F: Ja.
31 I: Dort hab ich eben so Psycholog (.) Psychiater bekommen. (.) Wo ich mit dem dann
32 kann gehen reden und so Sachen. Und ich hoffe er kann mir nachher wenigstens
33 etwas, die sind extra für so Leute wo Krieg haben erlebt und
34 F: Hm
35 I: Sind extra für so Leute da und (.) jetzt hab ich dann am 18. (.) überm, ja (.) Montag
36 oder so (ausatmendes Lächeln)
37 F: Hm. Also diesen Montag?
38 I: Ja. Hab ich Termin (.) ich hoffe es wird alles nicht schon wieder Enttäuschung, oder
39 so.
40 F: Hm
41 I: Ja weil (?) non Stopp, jedes Mal wenn ich irgendwo hingehe ich (.) denk bis jetzt an
42 das. Ich werde eh schon wieder enttäuscht. Ich werde eh schon wieder enttäuscht.
43 Und ich habe Psychologen, Psychiater gehabt. Ich habe die wie meine Unterhosen
44 gewechselt und (.) eben, der erste wo ich bin gegangen (.) bin ich eineinhalb Jahre
45 gewesen. (schnauft) Vier Fragen hat er mir immer gestellt und das jedes Mal wenn ich
46 bin gekommen. „Wie geht es dir? Was hast du gemacht? Wie geht es dir psychisch?
47 und Wie geht es dir seelisch?“ (..) Und dann hat, irgendwie nach anderthalb Jahren
48 hat, ist mir der Nerv geplatzt. Hab gesagt, hei willst du nur mein Geld, oder was? Was
49 fragst du mich immer wieder die vier Fragen? Nächstes mal wenn ich wieder komme,
50 und du mir noch einmal die vier Fragen stellst, ich geh einfach. Mir uns ist's vorbei. Ich
51 komme nie mehr wieder hier her. Der Siech hat jede Stunde von mir 170 „Schei“
52 verdient. Jede Stunde! (..) Anstatt dass ich das Geld für mich hab ausgegeben hab
53 ich's ihm müssen geben. Das ist krass, 170 „Schei“ einfach so weg, in eineinhalb
54 Jahren. Das ist viel zu viel, also sorry. Dann hab ich nach dem gewechselt nachher
55 hab ich bin ich eben das ist dann als ich im W bin gewesen, hab ich den gehabt.

56 (schnauft) Nachher hab ich anderen gehabt (.) Den auch gerade müssen wechseln,
57 der ist auch (.) gerade für gar nichts mehr gewesen.
58 F: Hm
59 I: Und nachher bin ich nach X gekommen und dort hab ich einen bekommen und dort
60 hab ich (?) Er hat genau gleich angefangen! Ich hab ihm gesagt, grad am ersten Tag
61 als ich zu ihm gekommen bin: Bitte frag mich die vier Fragen nicht, sonst können wir
62 zusammen nicht arbeiten. Sonst kannst du (.) einfach grad mich lassen sein und ich
63 will eigentlich gar nichts von dir hören. Also ich gebe mir Mühe (?) vier Fragen.
64 Eigentlich sind das (.) die Hauptfragen wo man den Menschen fragt, eigentlich. Aber
65 (schnauft) Mich stresst das. Mich stresst das. Ich mag nicht jedes Mal hier herkommen
66 und immer wieder das Gleiche hören.
67 F: Hm
68 I: (schnauft) Und nachher (.) Er hat probiert und probiert und nachher hat er's
69 vergeben. (lacht) Ja, und nach irgendwie eineinhalb Monaten hat er's vergeben oder
70 so. Nachher hab ich gesagt, „Nei, lueg“ (.) Ich brauch keinen Psycholog (.) oder
71 Psychiater oder was auch immer. (schnauft leicht) Ich brauche das nicht. Ich probiere
72 selber klar mit dem zu kommen. Und eben nachher bin ich zu dem Dr. P gekommen
73 und nachher hab ich angefangen die Mutter hassen, Schwester, Bruder, alles
74 angefangen zu hassen. Seither ??? Ich fühl mich nur besser als wo ich bei denen bin
75 gewesen, ich schwör es euch.
76 F: (lacht)
77 I: (lacht) Ja wirklich. (..)
78 F: Hm
79 (sehr lange Pause)

A.2.8 Transkription (Zeit: 02:24:00)

- 1 (Vorher: lange Pause, Herr I. atmet aus und schmunzelt.)
- 2 I: Äh keine Ahnung (..) (...) (lacht kurz und leise)(..) ich bin einfach zu viel enttäuscht
- 3 worden, habe ich das Gefühl.
- 4 F: Mh
- 5 I: (...) ich suche eigentlich (zögert) irgendwie nach dem, das ich nicht mehr enttäuscht
- 6 werde, (leise)oder so. (leise)Ich suche einfach danach.
- 7 F:Mh
- 8 I: (ausatmendes schmunzeln) (..) („gitsäuenid“)(ausatmendes schmunzeln)(..) Man wird
- 9 mehr im Leben enttäuscht sein aus, (.) das man nicht enttäuscht ist, ist „huere“
- 10 krass.(lange Pause) Ja (..) (ausatmendes schmunzeln)(sehr lange
- 11 Pause){ausatmendes schmunzeln}
- 12 F: {Ist das euer Wunsch, für Zukunft, demfall} (..)
- 13 I: Einfach das ich nicht mehr enttäuscht werde. (..)(schnaufen) Und wenn ich jemanden
- 14 enttäuschedänn soll er mich auch enttäuschen, ok dann ist es (zögert)verständlich,
- 15 aber (..) wenn ich nicht gemacht habe und ich niemand enttäuscht habe, dann sollte
- 16 man mich auch nicht enttäuschen (...).
- 17 F:Mh
- 18 (..)
- 19 I:Weiss nicht (ausatmend lächeln) (..) Ja. (lange Pause)
- 20 F: Ja
- 21 I: (schmunzelt)
- 22 F: Was meint ihr (lacht leise)? (Pause)
- 23 F: Habt Ihr noch (zögert) gäbe es noch etwas was ihr würdet wollen erzählen, oder?
- 24 I: (zögert) ähm ich habe eigentlich alles erzählt.
- 25 F: Ja
- 26 I: was ich erzählen konnte, wirklich ich habe mein (..) (zögert) eigentlich mein
- 27 (lächelnd): ganzes Leben ausgeschüttet sozusagen (lächelt).
- 28 F: Ja das habt ihr wirklich, das habt ihr wirklich gemacht.
- 29 I:Eben ja, (leise): das ist eigentlich
- 30 F: Nochmals danke vielmals, für das.
- 31 I: Kein Problem, das ist schon gut, das ist (zögert) (atmet tief ein) (schmunzelt) das ist
- 32 schon easy, (ausatmend schmunzeln) gern geschehen.
- 33 F: Also I: OK



Bachelor-Thesis (Gruppenarbeit)

Angaben zur Autorenschaft der einzelnen Kapitel

Studierende/Studierender:
(Name, Vorname)

.....

Bachelor-Thesis:
(Titel)

.....

.....

Abgabe-Zeit:
(Monat, Jahr)

.....

Fachbegleitung:
(DozentIn)

.....

Ich, obgenannte Studierende / obgenannter Studierender, habe von der obgenannten Bachelor-Thesis die folgenden Teile (Kapitel-Angabe) verfasst:

Bei den folgenden gemeinsam verfassten Teilen der Bachelor-Thesis (Kapitel-Angabe) bin ich Mitverfasser / Mitverfasserin:

Ort, Datum:

Unterschrift:

.....

.....

Eigenhändige Erklärung zur Bachelor-Thesis (gemäss Art. 64 SPR)

„Ich erkläre hiermit, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst und keine andere als die angegebenen Quellen benutzt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäss aus Quellen entnommen wurden, habe ich als solche gekennzeichnet. Mir ist bekannt, dass andernfalls schriftliche Arbeiten gemäss Artikel 23 Abs. 1 KNR mit dem Prädikat „nicht erfüllt“ oder der Note 1.0 bewertet werden.“

Ort, Datum:

Unterschrift:

.....

.....



Bachelor-Thesis (Gruppenarbeit)

Angaben zur Autorenschaft der einzelnen Kapitel

Studierende/Studierender:
(Name, Vorname)

.....

Bachelor-Thesis:
(Titel)

.....

.....

Abgabe-Zeit:
(Monat, Jahr)

.....

Fachbegleitung:
(DozentIn)

.....

Ich, obgenannte Studierende / obgenannter Studierender, habe von der obgenannten Bachelor-Thesis die folgenden Teile (Kapitel-Angabe) verfasst:

Bei den folgenden gemeinsam verfassten Teilen der Bachelor-Thesis (Kapitel-Angabe) bin ich Mitverfasser / Mitverfasserin:

Ort, Datum:

Unterschrift:

.....

.....

Eigenhändige Erklärung zur Bachelor-Thesis (gemäss Art. 64 SPR)

„Ich erkläre hiermit, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst und keine andere als die angegebenen Quellen benutzt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäss aus Quellen entnommen wurden, habe ich als solche gekennzeichnet. Mir ist bekannt, dass andernfalls schriftliche Arbeiten gemäss Artikel 23 Abs. 1 KNR mit dem Prädikat „nicht erfüllt“ oder der Note 1.0 bewertet werden.“

Ort, Datum:

Unterschrift:

.....

.....