

Hochschule Bremen
Fakultät 3
Soziale Arbeit B.A.



Identitätsentwicklung männlicher Jugendlicher im Kontext von (sozial-)pädagogischen Handlungs- ansätzen

Bachelor-Thesis

Eingereicht am: 10.07.2014

Erstprüferin: Dr. phil. Brigitte Ziehlke
Zweitprüferin: Ewa Schröder

Eingereicht von:

Steffen Fietz
Straße
PLZ/Ort
Matrikelnr.: 295841

Christoph Lüders
Straße
PLZ/Ort
Matrikelnr.: 295091

Abstract

Die Bachelorthesis „Identitätsentwicklung männlicher Jugendlicher im Kontext von (sozial-)pädagogischen Handlungsansätzen“ untersucht die Frage, inwiefern Identitätsentwicklung bzw. das Wissen über Theorien der Identitätsentwicklung das (sozial-) pädagogische bzw. sozialarbeiterische Handeln in Bezug auf männliche Jugendliche beeinflussen kann oder sollte. Einleitend werden die Begrifflichkeiten Jugend, Adoleszenz und Pubertät zur Eingrenzung der Zielgruppe erläutert. Des Weiteren wird der Begriff der Sozialisation, die im Jugendalter besonders „intensiv“ wirkt, behandelt. Ausgangspunkt der theoretischen Abhandlung ist eine Auseinandersetzung mit dem universellen Thema „Identität“. Dabei wird zunächst mit Rückgriff auf psychologisch- und soziologisch-orientierte Theorien die Identitätsentwicklung erläutert und damit einhergehend dargestellt, wie individuelle und gesellschaftliche Faktoren auf das Individuum einwirken. Hierauf aufbauend wird auf die Faktoren (in diesem Falle Kompetenzen) hingewiesen, die positiv auf die Identitätsentwicklung wirken können. Dies geschieht unter Berücksichtigung des Lebenskompetenzansatzes, den Konzepten der Sozialen Kompetenz und der Resilienz. Abschließend werden, unter Bezugnahme auf den subjektorientierten Ansatz und den darauf aufbauenden Lebensbewältigungsansatz, die Möglichkeiten der pädagogischen Fachkräfte aufgezeigt.

Für die Soziale Arbeit ergibt sich daraus die Notwendigkeit eines theoretisch fundierten Handelns, bezüglich der Identitätsentwicklung von männlichen Jugendlichen und der Reflexion der Geschlechterdimensionen. Der subjektorientierte Ansatz und der Lebensbewältigungsansatz können als praktisches Haltungs- und Handlungskonzept verstanden werden. Hieraus ergeben sich unter Berücksichtigung des Empowerments-Ansatzes, Möglichkeiten alternative Räume (funktionale Äquivalente) für die Klient*innen zu schaffen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung (Fietz/Lüders).....	5
2. Begriffserklärung (Fietz/Lüders)	9
2.1 Die Lebensphase Jugend (Fietz)	9
2.2 Adoleszenz und Pubertät (Fietz).....	13
2.2.1 Adoleszenz (Fietz)	13
2.2.2 Pubertät (Fietz)	14
2.3 Sozialisation (Lüders).....	15
2.3.1 Sozialisationsinstanzen (Lüders).....	18
2.3.1.1 Familie (Lüders)	18
2.3.1.2 Peergroup (Lüders)	21
2.3.2 Geschlecht, Geschlechtsidentität und Sozialisation (Lüders).....	23
3. Interdisziplinäre Betrachtungsweisen von Identitätsbildung/-entwicklung (Lüders).....	26
3.1 Identität und Gesellschaft (Lüders).....	26
3.2 Psychologische Orientierung (Lüders)	29
3.2.1 Krisentheorie der Persönlichkeitsentwicklung (Lüders).....	30
3.2.2 Konzept der Entwicklungsaufgaben (Lüders).....	33
3.3 Soziologische Orientierung (Lüders)	37
3.3.1 (symbolisch) Interaktionistische Ansätze (Lüders)	38
3.3.1.1 Symbolischer Interaktionismus nach Mead (Lüders).....	38
3.3.1.2 Interaktionistischer Ansatz nach Goffman (Lüders).....	41
3.3.2 Habituskonzept (Lüders)	45
3.4 Zwischenfazit (Lüders)	51
4. Kompetenzentwicklung und ihre Bedeutung für Identitätsentwicklung (Fietz)	53
4.1 Lebenskompetenzen – Life Skills (Fietz).....	54
4.1.1 Von Prävention zu Lebenskompetenzförderung (Fietz)	54
4.1.2 Lebenskompetenzförderung (Fietz)	55
4.2 Soziale Kompetenz (Fietz)	58
4.2.1 Definition Soziale Kompetenz (Fietz)	58
4.2.2 Unterscheidung von Sozialer Kompetenz und sozialer Fertigkeit (Fietz)	61
4.3 Männliche Identitätsbildung und Soziale- und Lebenskompetenz (Fietz).....	62
4.4 Resilienz (Fietz)	64

4.4.1	Hintergründe des Resilienzkonzepts (Fietz).....	65
4.4.2	Resilienz und (sozial-)pädagogisches Handeln (Fietz).....	66
4.4.3	Resilienzforschung und männliche Jugendliche (Fietz)	69
5.	Sozialpädagogisches Handeln als identitätsstiftendes Instrument bei männlichen Jugendlichen (Fietz)	71
5.1	Subjektorientierte Jugendarbeit als Grundlage (sozial-)pädagogischen Handelns (Fietz).....	71
5.2	Das Konzept der Lebensbewältigung (Fietz).....	76
5.2.1	Lebensbewältigung nach Böhnisch (Fietz).....	77
5.2.2	Das Lebensbewältigungskonzept und (sozial-)pädagogisches Handeln (Fietz).....	80
5.2.2.1	Funktionale Äquivalente (Fietz).....	80
5.2.2.2	Geschlechtsreflexivität (Fietz)	81
5.2.2.3	Empowerment und Befähigung (Fietz)	84
5.2.3	Schlussbemerkung zum Lebensbewältigungskonzept (Fietz).....	84
6.	Fazit (Fietz/Lüders).....	86
7.	Tabellenverzeichnis	91
8.	Quellenverzeichnis	92
	Eidesstattliche Erklärung (Steffen Fietz).....	103
	Eidesstattliche Erklärung (Christoph Lüders).....	104

1. Einleitung

Betrachten wir die Identitätsentwicklung, scheint uns nichts so selbstverständlich zu sein, wie eine eigene Identität. Doch bei näherer Betrachtung kommen Zweifel auf, ob die allgegenwärtige Frage nach dem „Wer bin ich?“, gerade in unserer schnelllebigen Gegenwart so eindeutig und ad hoc zu beantworten ist. Die Frage nach der Identität scheint daher von universeller Natur zu sein und man kann annehmen, dass sie Menschen jeden Alters, mehr oder weniger intensiv, beschäftigt.

Besonders die Jugendphase gilt in diesem Zusammenhang als eine der Schlüsselphasen des menschlichen Lebens. Sie beschreibt die Ablösung der Kindheit und den Übergang ins Erwachsenenalter, wobei sie durch biologische, kognitive und seelische Reifungsprozesse geprägt ist (Walter et al. 2011: S.3). In der Jugendphase wird durch den Prozess der Sozialisation, der die produktive Verarbeitung der individuellen und gesellschaftlichen Realitäten umfasst, ein besonders intensiver Lebensabschnitt erreicht. Diese Verarbeitung beeinflusst den gesamten weiteren Lebenslauf und bietet der Jugend die erstmalige Chance eine (Ich-)Identität zu entwickeln. (Hurrelmann/Quenzel 2013: S.91ff.)

Vor diesem Hintergrund stellt die „Erarbeitung“ einer Identität eine der wesentlichen Aufgaben dar, die über unterschiedliche Lebens- und Entwicklungsphasen hinweg, im Spannungsfeld von persönlicher Individuation und sozialer Integration, gemeistert werden muss (Hurrelmann/Quenzel 2013: S.93f.).

Abels definiert Identität daher folgendermaßen:

„Identität ist das Bewusstsein, ein unverwechselbares Individuum mit einer eigenen Lebensgeschichte zu sein, in seinem Handeln eine gewisse Konsequenz zu zeigen und in der Auseinandersetzung mit Anderen eine Balance zwischen individuellen Ansprüchen und sozialen Erwartungen gefunden zu haben“ (Abels 2010a: S.258).

Schlussendlich geht es also im Bereich der Identität(-entwicklung), obgleich sich die Umweltbedingungen, der Körper und die Psyche (besonders während der Adoleszenz) verändern, darum, ein kontinuierlich positiv gefärbtes Selbstbild als Basis des eigenen Selbsterlebens zu erzeugen bzw. aufrecht zu erhalten (Hurrelmann/Quenzel 2013: S.93f.)

Dass die Soziale Arbeit hier unterstützend einwirken muss, ist beispielsweise im achten Sozialgesetzbuch, welches die Grundlage für Kinder- und Jugendhilfe bildet, gesetzlich verankert:

„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (SGB VIII §1 Abs.1).

In der vorliegenden Arbeit wird daher vor allem auf die Identitätsentwicklung in der Lebensphase Jugend eingegangen. Schwerpunkt der literaturbasierten Ausarbeitung wird dabei die Frage sein, wie die Identitätsentwicklung im Jugendalter stattfindet und wie die Soziale Arbeit, theoretisch begründet, dazu beitragen kann, die Entwicklung in diesem Bereich zu fördern.

Da zahlreiche und unterschiedlichste Theorien existieren sowie diverse sozio-strukturelle Faktoren, bei der allgemeinen Bearbeitung dieser Thematik, berücksichtigt werden müssten, wird in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf eine begrenzte Auswahl von Theorien der Identitätsentwicklung und des (sozial-)pädagogischen Handelns gelegt. Da die Geschlechterfrage „quer zu allen anderen Fragestellungen liegt“ (Kreienbaum 2010: S.699) und folglich jedes Thema durchzieht, werden wir ergänzend eine geschlechterspezifische Betrachtungsweise – in diesem Fall mit dem Schwerpunkt auf männliche Jugendliche – in unsere Arbeit mit einbeziehen.¹

Wir konzentrieren uns auf männliche Jugendliche, da diese, in Bezug auf ihre (ehemals) vorherrschende gesellschaftliche Rolle, vor neue Herausforderungen gestellt werden. Die vormals stark ausgeprägte Männerdomäne wird von einer veränderten (post-)modernen Gesellschaft angezweifelt und erfordert neue Verhaltenskonzepte von den Männern der nächsten Generation (Sielert 2005: S.65). Hierzu schreibt Sielert (2005: S.66):

„Das gängige Lebensbewältigungspäckchen, das Jungen als Verhaltensrepertoire mit auf den Weg bekommen, reicht in mancher Hinsicht nicht mehr aus [...]. Die rasanten sozialen Veränderungen können im Alltag der Jungen zu problematischen Ergebnissen führen (Kontaktprobleme zu Mädchen, Konkurrenzdruck in der Schule und Beruf, Selbstzweifel, psychosomatische Beschwerden, gewaltsame Konfliktaustragung)“ (Ebd.).

Dementsprechend sind männliche Jugendliche anfälliger für bestimmte Problemsituationen. Sie konsumieren mehr Alkohol oder illegale Drogen (BZgA 2012: S.10f; Fietz/Tielking 2013: S.37) und stellen die Mehrheit in der Kriminalitätsstatistik der BRD. Demnach sind männliche Tatverdächtige (aller Altersgruppen) durchschnittlich dreimal häufiger als weibliche vertreten. (BMI 2013: S.5; BKA 2013: S.56; Petermann/Petermann 2010: S.25) Eine Erklärung hierfür könnte die Orientierung an den traditionellen Verhaltensmustern des jeweiligen Geschlechts sein, da Jungen und Männer dann als „normal“ und „gesund“ angesehen würden, wenn sie Ihre Persön-

¹ Bei der Benutzung des Begriffes männlich, meinen wir das Konstrukt der „Männlichkeit“ im Sinne von Gender, also einem im Laufe der Zeit entwickelten Bild von Männlichkeit (siehe hierzu Abschnitt 2.3.2). Demnach werden die Begriffe „männlich“, „Mann“ sowie „Junge“ als Synonyme für männlich sozialisierte Menschen benutzt.

lichkeit durch „Unabhängigkeit, Durchsetzungsvermögen, Härte, Wettbewerbsfähigkeit und Rationalität“ (Hurrelmann/Quenzel 2013.: S.244) darstellen (ebd.: S.243f.).

Vor diesem Hintergrund ist die vorliegende Arbeit folgendermaßen aufgebaut: Um einen Einstieg in die Thematik der „Identitätsentwicklung männlicher Jugendliche im Kontext von (sozial-) pädagogischen Handlungsansätzen“ zu ermöglichen, werden zunächst die Begrifflichkeiten Jugend, Adoleszenz und Pubertät abgegrenzt. Anschließend werden der Prozess der Sozialisation, die Sozialisationsinstanzen Familie und Peergroup sowie der Zusammenhang von Geschlecht, Geschlechtsidentität und Sozialisation dargestellt. Im Anschluss daran wird der Begriff Identität und dessen derzeitigen gesellschaftlichen Rahmen vorgestellt, um anschließend eine interdisziplinäre Betrachtung auf der Basis ausgewählter Identitätstheorien durchzuführen.

Bei den Identitätstheorien handelt es sich zum einen um die psychologisch orientierten Ansätze der Krisentheorie nach Erikson (1902-1994) als auch um das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1900-1991). Um den Sozialisationsprozess genauer zu beleuchten bzw. eine soziologisch orientierte Perspektive mit einzubeziehen, wird zum anderen auf die (symbolisch) interaktionistischen Ansätze von Mead (1863-1931) und Goffmann (1922-1982) sowie den Habitus-Begriff nach Bourdieu (1930-2002) eingegangen. Die hieraus gewonnenen Erkenntnisse werden in einem kurzen Zwischenfazit dargestellt.

Da die Konzepte der Lebenskompetenzen und das psychologische Konzept der Sozialen Kompetenz eine Erklärung für notwendige Fertigkeiten und Fähigkeiten der Jugendlichen für eine positive (Identitäts-)Entwicklung bieten kann, werden diese darauffolgend erläutert. Des Weiteren wird das Resilienz-Konzept beschrieben, das Aufschlüsselungsmerkmale darüber geben kann, welche Risiko- und Schutzfaktoren eine Identitätsentwicklung beeinflussen können.

Anschließend werden (sozial-)pädagogische bzw. sozialarbeiterische Handlungskonzepte vorgestellt.² Dabei wird mit dem subjektorientierten Ansatz nach Scherr (Scherr 1997; Scherr 2005) begonnen. Die daraus resultierende subjektorientierte Jugendarbeit soll vor allem dazu beitragen, Jugendliche zu befähigen, ihr Leben

² Mit den Bezeichnungen (sozial)pädagogisch und sozialarbeiterisch, werden hier die Disziplinen Soziale Arbeit, Sozialpädagogik und Sozialwesen gemeint. In dieser Arbeit sind bei der Benutzung des Begriffs „Sozialarbeiter*in“ alle Absolvent*innen eines Studienganges der Sozialen Arbeit oder mit vergleichbaren Abschlüssen (Sozialpädagogik) gemeint sowie die weibliche und männliche Form. Mit dem Gender-Sternchen (*) werden die Menschen miteinbezogen, die sich nicht in die heteronormativen, binären Geschlechterstruktur einordnen.

selbstständig und selbstbestimmt zu gestalten sowie dies auch bei ihren Mitmenschen anzuerkennen. Ferner steht auch die eigenverantwortliche und eigensinnige Gestaltung des Lebensraumes im Fokus dieses Ansatzes. (Scherr 2005: S.206) In diesem Zusammenhang wird ebenfalls der Lebensbewältigungsansatz nach Bönisch (Bönisch/Schefold 1985; Bönisch 2012a; Bönisch 2012b) dargestellt, als dessen Fundament die subjektorientierte Arbeit gilt.

Diese Arbeit abschließend werden die Ergebnisse der Handlungsansätze, rückbezüglich auf die Identitätstheorien kurz zusammengefasst und ein persönliches Fazit gezogen.

Da Sozialarbeiter*innen die Bedeutung von Theorien für die alltägliche (Arbeits-) Praxis immer wieder in Frage stellen und auch das Studium der Sozialen Arbeit oft danach fragt, was ein theoretisches Wissen über Situationen, in denen intuitives Handeln notwendig ist, nützt, sei an dieser Stelle noch auf die Bedeutung von Theorien für die alltägliche sozialarbeiterische Praxis hingewiesen. Kurt Levin (1951) sagte diesbezüglich: „Es gibt nichts praktischeres als eine gute Theorie“ (Kurt Levin 1951, zitiert nach Scherr 1997: S.40).

In diesem Zusammenhang geht Albert Scherr davon aus, dass theoretisches Wissen in der Sozialen Arbeit nicht unbedingt das intuitive Handeln beeinflusst, aber es dennoch dazu dient, das professionelle (sozial-)pädagogische Handeln zu beeinflussen. Sei es als Grundlage für die Schaffung von Handlungszielen, Arbeitsformen, Methoden aber auch Normen des pädagogischen Handelns oder zur qualifizierten Begründung bzw. Rechtfertigung des eigenen pädagogischen Handelns. (Scherr 1997: S.42f.)

Ziel dieser Arbeit ist daher, einen interdisziplinären Überblick über bestehende Identitätstheorien zu schaffen und damit die Bedeutung einer theoriegestützten identitätsstiftenden Sozialen Arbeit (für Jungen) zu untermauern. Ergänzend hierzu werden einige Handlungskonzepte vorgestellt, die den identitätsstiftenden Charakter in der praktischen Anwendung berücksichtigen, um somit einen konkreten Bezug zur angewandten Sozialen Arbeit herzustellen.

2. Begriffserklärung

Zunächst werden die wesentlichen in dieser Arbeit verwendeten Begriffe erläutert, um einen theoretischen Einstieg in die behandelte Thematik zu ermöglichen. Dazu zählen die Begriffe Jugend, Adoleszenz und Pubertät, die zur Eingrenzung unsere Zielgruppe dienen und der Begriff der Sozialisation, welcher als grundlegender Erklärungsversuch zur Identitätsbildung herangezogen werden kann.

2.1 Die Lebensphase Jugend

Im alltäglichen Sprachgebrauch³ werden oft die Begriffe „Jugend“ oder „Jugendliche“ verwendet, um eine bestimmte Altersgruppe zu benennen. Die Selbstverständlichkeit mit der diese Begriffe benutzt werden lässt vermuten, dass „Jugend“ einer eindeutigen Definition zugeordnet werden kann. Im Kontext wissenschaftlicher Arbeit ist es jedoch notwendig, den Begriff der Jugend zu definieren und abzugrenzen sowie in Zusammenhang zu setzen.

Betrachtet man die verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, so lassen sich Unterschiede bei der Erklärung der Lebensphase Jugend feststellen. Aus diesem Grund widmet sich dieser Abschnitt einem Überblick der populären Ansätze und grenzt den Begriff, im Kontext der Zielrichtung der vorliegenden Arbeit, ein. Beginnend mit einer juristischen Einordnung der Lebensphase Jugend sowie der psychologischen und sozialwissenschaftlichen Sichtweisen.

2.1.1 Juristische Sichtweise

Die Legislative der Bundesrepublik Deutschland benutzt die Begriffe Jugend bzw. Jugendliche als juristische „Pufferzone“ zwischen Kindesalter und Erwachsenenalter, da der unterschiedliche Entwicklungsstand Heranwachsender verschiedenartiger Behandlung bedürfe (Ecarius et. al. 2011a: S.13). Im Jugendschutzgesetz werden Jugendliche beispielsweise in eine Altersspanne von 14 bis 17 Jahre eingeteilt (JuSchG §1 Abs.1), im SGB VIII wird die Kategorie des „jungen Menschen“ (18 bis 26 Jahre) hinzugefügt (SGB VIII §7 Abs.1 Nr.4) und im Strafrecht gibt es eine besondere Behandlung für Heranwachsende im Alter von 18 bis 20 Jahren (JGG §1 Abs.2). Unter bestimmten Voraussetzungen kann ein volljähriger Mensch als Jugendlicher vor dem Gesetz behandelt werden und wird folglich seiner Entwicklung

³ Der Ausdruck „alltäglicher Sprachgebrauch“ oder „Alltagsverständnis“ wird in dieser Arbeit ohne jegliche abwertende Bedeutung benutzt. Er dient lediglich der Abgrenzung zu theoriebasierten Wissen bzw. Ausdrücken, die auf einer anderen Ebene der Erkenntnisgewinnung Form annehmen.

als nicht erwachsen eingestuft (JGG §105 Abs.1 Nr.1).

Es wird deutlich, dass eine Definition der Lebensphase Jugend nach dem Lebensalter in der heutigen Rechtsprechung recht weit gefasst ist. Ähnlich verhält es sich aus sozialwissenschaftlicher sowie psychologischer Perspektive, bei denen das Lebensalter ebenfalls eine Nebenrolle bei der Begriffsfindung „Jugend“ einnimmt.

2.1.2 Jugend in der Sozialwissenschaft und -psychologie

Jugendliche werden, aus soziologischer Sicht, als Teil einer eigenständigen Bevölkerungsgruppe angesehen. Aus qualitativer Sicht beginnt die Jugendphase normalerweise mit der Pubertät bzw. körperlichen Geschlechtsreife⁴ und endet mit einer ökonomischen und emotionalen Autonomie. Hier zeigt sich, dass eine einheitliche Altersgrenze der Lebensphase Jugend nicht möglich ist, da eine vollständige Autonomie individuell unterschiedlich erlangt wird. (Ferchhoff 2011: S.95; Hurrelmann/Quenzel 2013: S.45; Niederbacher/Zimmermann 2011: S.135; Walter et al. 2011: S.4)

Durch den recht eindeutigen Beginn mit der Pubertät bzw. der Geschlechtsreife lässt sich der Übergang in die Jugendphase in ein zeitliches Fenster zwischen dem 10. und 14. Lebensjahr eingrenzen. In Deutschland liegt sie bei Mädchen durchschnittlich im Alter von 12 Jahren und bei Jungen im Alter von 13 Jahren (BZgA 2010: S.100; Flammer/Alasker 2002: S.72; Schröder 2005: S.91).

Der Übergang zum Erwachsensein hingegen müsse neben biologischen oder psychologischen auch nach soziologischen Aspekten definiert werden, z. B. mit dem Eintreten in das Berufs- und Erwerbstätigenleben und/oder mit der Heirat. Hinzu kommen mehrere differenzierte, teilweise „entritualisierte Teilübergänge“ (Ferchhoff 2011: S.95), durch die sich das Ende der Jugendphase nach hinten ausdehnen könne. In Zahlen ausgedrückt wäre dies vom 13. bis zum 27. Lebensjahr, wobei sich durch die postadoleszente⁵ Verlängerung vom 29. bis zum 35. die Lebensjahre nochmals erweitern (Baacke 2007: S.233, 236; Ferchhoff 2011: S.95). Vor diesem Hintergrund schreibt auch Baacke: „Die Jugendzeit wird nach unten wie nach oben länger, zugleich offener, problematischer, weil weniger durch festgelegte und für alle verbindliche (und auch einzulösende) Statusübergänge definiert“ (Baacke 2007: S.234). Die Jugendphase selbst lässt sich in frühe, mittlere und späte Jugendphase

⁴ Wodurch sich ein zeitliches Fenster zwischen dem 10. und 14. Lebensjahr ergibt. (BZgA 2010: S.100). Siehe weiterführend Abschnitt 2.2.

⁵ Siehe Abschnitt 2.2

unterteilen und endet nach Ferchhoff wie folgt (Ferchhoff 2011: S.95):

„Die Jugendphase besitzt in der Regel keinen einheitlichen Abschluss, zeichnet sich durch viele Ungleichzeitigkeiten und asynchrone Entwicklungen aus, wird als Phase vielfacher Teilübergänge, unterschiedlicher rechtlicher, politischer und kulturelle Mündigkeitstermine sowie verschiedener Teilreifen in sexueller, politischer und sozialer Hinsicht aufgefasst“ (ebd.).

Aus Sicht der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung schreiben Hurrelmann/Quenzel (2013), dass der Statusübergang vom Jugendlichen zum Erwachsenen (traditionell bedingt) dann als abgeschlossen gilt, wenn das Individuum⁶ eine volle Selbstständigkeit in der Gesellschaft erlangt hat. Diese Selbstständigkeit und damit verbunden der Austritt aus dem Jugendalter ist dann erreicht, wenn die folgenden vier Mitgliedsrollen mit einem entsprechenden Grad an Autonomie erfüllt sind:

1. Berufsrolle zur Erlangung ökonomischer Unabhängigkeit
2. Partner- und Elternrolle, einschließlich verantwortungsvoller Familiengründung
3. Konsumentenrolle
4. Rolle als politischer Bürger mit einem eigenen Wertesystem

(ebd.: S.39)

Etwa 40 Prozent eines jeden Jahrgangs erfüllen durchschnittlich im 21. Lebensjahr die meisten Mitgliedsrollen. Zu dieser Gruppe gehören überwiegend Frauen und Männer, die sich gegen ein Studium bzw. weiterführende Ausbildungen entschieden haben. Ebenfalls circa 40 Prozent der Heranwachsenden erfüllen die Anforderungen zum Erwachsensein im Alter von 27 Jahren, worunter die meisten Hochschulabsolvent*innen fallen. Eine dritte Gruppe bilden die circa 20 Prozent eines jeden Jahrgangs, die nicht endgültig den Jugendstatus verlassen und somit nicht den Erwachsenenstatus erreichen. (Ebd.: S.46)

Im Falle der ersten Gruppierung könne man die Jugendphase als eine Passage in ihrem Lebenslauf bezeichnen, die es zu durchlaufen gilt. Für die beiden anderen Gruppen wäre dies jedoch nicht angemessen und irreführend, denn für sie beschreibt die Jugend nicht nur eine Übergangsphase zwischen zwei Lebens- bzw. Entwicklungsabschnitten, sondern eine nicht klar abzugrenzende Zeit, die nicht ausschließlich auf das Ziel des Erwachsenenseins ausgerichtet sei. (ebd.) Diese Verweilzeit oder auch Moratorium⁷ genannt, ist durch ihre Eigenständigkeit und Wertigkeit gekennzeichnet und wird von den Jugendlichen in vollen Zügen ausgeschöpft.

⁶ Individuum bezeichnet den Menschen als Einzelwesen (in seiner jeweiligen Einzigartigkeiten und Besonderheit) als „unteilbares Grundelement des Sozialen“ (Scherr 2010b: S.109).

⁷ Siehe Abschnitt 3.2.1

Sie nutzen ihren gesellschaftlich geschaffenen Freiraum bzw. ihre Auszeit, um ihr Leben innovativ sowie kreativ zu gestalten und sich bewusst von der Gesellschaft der Erwachsenen abzugrenzen und sich zugleich stark auf die Peer-Group⁸ zu konzentrieren. (Ebd.: S.46f.; Niederbacher/Zimmermann 2011: S.137)

Böhnisch hingegen formuliert, dass es schwierig sei, den Lebensabschnitt Jugend „[...] vom Erwachsenenstatus her zu bestimmen. Vor diesem Hintergrund mehren sich in der Jugendsoziologie Stimmen, die nicht nur eine Entgrenzung sondern gar eine Auflösung der Jugend (als abgrenzbares Lebensalter/Moratorium) behaupten“ (Böhnisch 2012a: S.138). Ähnlich wie Hurrelmann betont auch Böhnisch, dass die Lebensphase Jugend schwer abzugrenzen sei, besonders der Übergang ins Erwachsenenalter. Sogar im Bereich der jungen Erwachsenen⁹ sei es kompliziert festzulegen, wann der Übergang stattfindet, denn auch die „Konturen des Erwachsenen- und Erwerbsalter“ (ebd.) seien verschwommen, weshalb sich die Jugend erst gar nicht vorstellen könne, auf welches Erwachsenenalter sie sich vorbereiten bzw. auf welches sie sich zubewegen (ebd.). Böhnisch spricht aus seiner sozialpädagogischen Sicht deshalb nicht von einer Lebensphase Jugend, sondern einer Bewältigungsphase Jugend (ebd.: S.46f., 138), auf die im weiteren Verlauf der Arbeit spezifischer eingegangen wird¹⁰.

Aus den hier aufgeführten Meinungen lässt sich ableiten, dass eine vereinheitlichende Begriffsdefinition einer autonomen Jugend wegen der vielfältigen Verlaufsformen der Jugendphase in unserer (post-)modernen Gesellschaft¹¹ nicht gerecht wird. Die immer weiter voranschreitenden ökonomischen, sozialstrukturellen und kulturellen Wandlungsprozesse beeinflussen Jugendliche nachhaltig in ihren Lebensformen und ihren sozialen Beziehungen.

„Das gesellschaftliche Sozialsystem begrenzt historisch jeweils auch die Optionen und Lebenshorizonte Heranwachsender, bestimmt ihre soziale Lage, das Spannungsfeld verschiedener Sozialisationsinstanzen (Familie, Schule, Arbeitswelt, Gleichaltrigengruppe) und variiert die zeitliche Dauer, den Verlauf, die Struktur, die Autonomie und selbst die biologischen Determinanten (Geschlechtsreife, Körperwachstum, Körperkraft) jener Lebensphase, die wir Jugend oder Adoleszenz nennen“ (Dudek 2010: S.360).

Abschließend und an der Zielgruppe dieser Arbeit orientiert lässt sich festhalten,

⁸ Siehe Abschnitt 2.3.1.2

⁹ Die Altersbegrenzung der Jungen Erwachsenen variiert in der Literatur: Laut Gesetz 18 bis 26 (§7 SGB VIII; nach Böhnisch 18 bis 25 Jahre (Böhnisch 2012a: S.233); nach Hurrelmann 22 bis 27 Jahre (Hurrelmann/Quenzel 2013: S.45); nach Baacke 20 bis 30 Jahre (Baacke 2007: S.233)

¹⁰ Siehe Abschnitt 5.2

¹¹ Siehe Abschnitt 3.1

dass der Eintritt in die Jugendphase für Jungen mit ca. 13 Jahren definiert werden kann, jedoch der Austritt bzw. Übergang ins Erwachsenenalter offen gelassen oder aber anhand unterschiedlicher Theorien und den damit verbundenen Einflussfaktoren (bspw. Sozialisations- oder Entwicklungspsychologieansätze) spezifisch eingegrenzt werden muss. Ein Individuum ist jugendlich, wenn die vier Mitgliedsrollen und die dazugehörigen Entwicklungsaufgaben¹² noch nicht erfüllt wurden. Gegenstand dieser Arbeit werden männliche Jugendliche im Alter von 12/13 Jahren bis zur Volljährigkeit sein, wobei die Gruppe der jungen Erwachsenen (18 bis 25 Jahre) mitbetrachtet wird. Die Gruppe der jungen Erwachsenen fallen hier mit ins Gewicht, da sie laut Hurrelmann/Quenzel noch mit der Bewältigung der vier Mitgliedsrollen beschäftigt und darüber hinaus Zielgruppe der Jugendsozialarbeit¹³ (z.B. Offene Jugendarbeit) sein.

2.2 Adoleszenz und Pubertät

Wenn von Jugendlichen die Rede ist, dürfen die Begriffe Adoleszenz und Pubertät nicht außer Acht gelassen werden. Im Folgenden werden diese kurz erläutert, wohingegen die Auswirkungen der Adoleszenz und der Pubertät im weiteren Verlauf der Arbeit erläutert werden.

2.2.1 Adoleszenz

Die Adoleszenz¹⁴ kennzeichnet, insbesondere aus psychologischer Sicht, die Phase zwischen der Kindheit und dem Erwachsenensein. Demnach also die Entwicklung von der Pubertät zur emotionaler, sozialer und kultureller Reife (Walter et al. 2011: S.4; King 2013: S.29f.). Adoleszenz beschreibt bzw. benennt den Wendepunkt der körperlichen sowie geistigen Entwicklung eines Menschen, bei dem sich der junge Mensch vom Kindsein abgrenzt (Gerrig/Zimbardo 2008: S.369ff.). Die Kindheit ist besonders durch die Abhängigkeit und Bevormundung seitens der Eltern bzw. Familie geprägt, während die Adoleszenz und somit auch die Jugendphase der Beginn einer Ablösung darstellt (Niederbacher/Zimmermann 2011: S.135). Die Adoleszenz kann als die Zeit betrachtet werden, die junge Menschen in Anspruch nehmen, um

¹² Die Entwicklungsaufgaben nach Havighurst beschreiben unterschiedliche Herausforderungen, die Menschen meistern müssen, um in ihrer Entwicklung weiterzuschreiten. Eine genauere Betrachtung der Entwicklungsaufgaben sind im Abschnitt 3.2.2 zu finden.

¹³ Laut §11, Abs.4 SGBVIII könne das Angebot der Jugendarbeit auch Personen, die das 27. Lebensjahr vollendet haben, miteinbeziehen.

¹⁴ (lat. adolescere: heranwachsen, erstarken)

die pubertären, körperlichen Veränderungen psychisch zu verarbeiten (Schröder 2005: S.91).

Adoleszenz wird traditionell in Früh-, Mittel- und Spätadoleszenz unterschieden (Flammer/Alasker 2002: S.21; Schröder 2005: S.92; Walter et al. 2011: S.4). Aufgrund des gesellschaftlichen und kulturellen Wandels etablierte sich die weitere Epoche der Postadoleszenz.¹⁵

2.2.2 Pubertät

In Bezug auf die Verarbeitung der körperlichen Veränderungen muss eine geschlechtsspezifische Unterscheidung der Pubertät erfolgen. Während sich Mädchen und Jungen vor der Pubertät sehr ähneln (Körpergröße, Kraft), verändert sich der Körper drastisch mit dem Beginn der Pubertät (Flammer/Alasker 2002: S.72; Schröder 2005: S.91). Die Ausbildung der primären und sekundären Geschlechtsmerkmale wird individuell wahrgenommen und verarbeitet. Manche sehen diese Entwicklungen (z.B. Schambehaarung, wachsender Busen) als positiv, andere wiederum als negativ an. Es ist immer auch abhängig welchen gesellschaftlichen, kulturellen Zuschreibungen¹⁶ das jeweilige Geschlecht unterliegt. Dies ist abhängig von der herrschenden Schönheitsnorm, den Reaktionen der Umwelt sowie der Kenntnis über die bevorstehenden Veränderungen. (Flammer/Alasker 2002: S.72, 80; Schröder 2005: S.92)

Neben den massiven körperlichen Veränderungen ist ebenso auf mentaler, psychischer und sozialer Ebene ein Wandel zu beobachten, der den jungen Menschen neue Möglichkeiten und Ressourcen ermöglicht.

„Kaum ein anderer biologischer Vorgang hat so tiefgreifende Wirkungen auf das Seelenleben wie die Geschlechtsreifung [...] Vieles ist reaktiv bedingt, - durch die veränderte Umwelt, in die die Jugendlichen kommen, durch den Zwang der Anpassung, durch die neu gestellten Ansprüche und Erwartungen“ (Bierich 1981: S.987).

Durch die Auseinandersetzung mit den eintretenden kognitiven und körperlichen Veränderungen, könne bisher Selbstverständliches nun verworfen oder mit Altem (neu) kombiniert werden. Ein Abschnitt des Umbruchs, einhergehend mit sprunghaftem Verhalten und Einstellungen, beginnt. Jugendliche in dieser Lebensphase befassen sich nun intensiv damit, wer sie selbst sind und wen sie darstellen möchten. Der

¹⁵ Postadoleszenz ist die Gruppe der jungen Erwachsenen, die weitestgehend in ihrer Lebensgestaltung autonom sind, aber weiterhin in einem Abhängigkeitsverhältnis zum Elternhaus stehen (Baacke 2007: S.233; Ferchhoff 2011: S.96).

¹⁶ Siehe Abschnitt 2.3.2

Psychologe G. Stanley Hall bezeichnete diese Lebensphase als eine „Sturm und Drang“ Zeit. Für ihn ist die Pubertät eine von Verwirrungen, Turbulenzen und Krisen geprägte Lebensphase. (King 2013: S.39,53; Fend 2003: S.22f.; Ecarius 2009: S.21; Gerrig/Zimbardo 2008: S.396ff.; Heinz 2007: S.172)

2.3 Sozialisation

Sozialisation ist ein interdisziplinärer Begriff, der besonders als Forschungsgegenstand der Soziologie, Psychologie und in den Erziehungswissenschaften untersucht wird (Tillmann 2003: S.9; Peuckert/Scherr 2010: S.268). Daraus ergibt sich eine Vielzahl an verschiedenen Definitionen, weshalb der Begriff in diesem Abschnitt zunächst geklärt und abgegrenzt wird.

Eine der ersten Definitionen von Sozialisation, die für die frühe Entwicklung des Konzeptes von Sozialisation von besonderer Bedeutung war, stammt von dem französischen Soziologen Émile Durkheim (1858 – 1917). Mit Sozialisation beschreibt Durkheim hier den Prozess der „Vergesellschaftung“, also die gesellschaftliche Einflussnahme auf das Individuum, welche dazu führt, dass die in einer Gesellschaft vorhandenen Werte, Normen und Zwangsmittel verinnerlicht (internalisiert) und so zu (mehr oder weniger stabilen) individuellen Gewiss- und Gewohnheiten werden. (Scherr 2010a: S.46; Tillmann 2003: S.35; Geulen 2007: S.143) Demnach wird der Mensch also nicht als das geboren, was er ist, sondern erst durch die jeweilige Gesellschaft bzw. gesellschaftliche Prozesse (um-)geformt, was nach Durkheim „die Einwirkung, welche die Erwachsenengeneration auf jene ausübt, die für das soziale Leben noch nicht reif sind“ (1972: 30, zitiert nach Niederbacher/Zimmermann 2011: S.11) notwendig macht und begründet (Niederbacher/Zimmermann 2011: S.11).

Wichtig ist jedoch sich vor Augen zu führen, dass der Sozialisationsprozess unabhängig von der spezifischen theoretischen Interpretation bzw. Ausrichtung für die menschliche Entwicklung generell von großer Bedeutung ist. So verfügt der Mensch zwar von Geburt an über einige angeborene Instinkte und Reflexe, diese sind jedoch, im Vergleich zu allen anderen Säugetieren, nur unzureichend ausgeprägt und ermöglichen es dem Individuum nicht, lediglich qua Geburt zu einem handlungsfähigen Teil der (spezifischen) Gesellschaft bzw. Umwelt in der es lebt zu werden. Die dafür notwendigen Verhaltensmuster, Fähigkeiten und Fertigkeiten werden erst allmählich

im lebenslangen Prozess der Sozialisation erworben.¹⁷ (Peuckert/Scherr 2010: S.268; Scherr 2010a: S.46, 50; Geulen 2007: S.138, 157; Niederbacher/Zimmermann 2011: S.12)

Als fraglich stellen und stellte sich in diesem Kontext jedoch das konkrete Verhältnis vom Menschen zur Umwelt bzw. zu seiner biologischen Ausstattung und der jeweilige Einfluss dieser Faktoren auf den Verlauf und Ausgang des Sozialisationsprozess dar. Hier standen und stehen sich die anlagetheoretischen- (diese setzen den genetisch vorbestimmten Anteil relativ hoch und den Umwelteinfluss relativ niedrig an) und die umwelttheoretischen Ansätze (welche den Anteil der Umwelt bzw. Gesellschaft höher ansetzten) gegenüber¹⁸ (Geulen 2007: S.138f.). Entgegen der einseitigen Hervorhebung lediglich eines Faktors, gilt mittlerweile der Ansatz einer komplexen Austauschbeziehung im Sozialisationsprozess und der damit verbundenen Wechselwirkung¹⁹ zwischen Individuum (Anlage) und Umwelt als gemeinhin akzeptiert (ebd.: S.139; Tillmann 2003: S.11ff.; Niederbacher/Zimmermann 2011: S.13).

Dementsprechend lässt sich der Begriff der Sozialisation nach Hurrelmann folgendermaßen zusammenfassen:

„Sozialisation bezeichnet [...] den Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt. Sozialisation ist die lebenslange Aneignung von und Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundlagen, die für den Menschen die ›innere Realität‹ bilden, und der sozialen und physikalischen Umwelt, die für den Menschen die ›äußere Realität‹ bilden“ (Hurrelmann 2002: S.15, zitiert nach Hurrelmann et. al. 2008: S.24).

Hier ist unter *Persönlichkeit* das jeweilige „spezifische Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen, das einen einzelnen Men-

¹⁷ Anzumerken ist hier, dass die soziale und materielle Umwelt mittlerweile nur noch in gesellschaftlich „bearbeiteter“ Form vorkommt (Tillmann 2003: S.10f.) und somit das Individuum in eine historisch-gesellschaftlich vermittelte und gewachsene Gesellschaft bzw. Sozialwelt hineingeboren wird (Niederbacher/Zimmermann 2011: S.12; Scherr 2010a: S.47). Dies kann zur Folge haben, dass durch diese sozial begrenzte (biografische) Situation eine spezifische Begrenzung der gesellschaftlichen Gelegenheiten für das Individuum vorhanden ist, was zu sozialer Ungleichheit führen kann (Scherr 2010a: S.47). Somit stellt Sozialisation immer wieder Ungleichheiten her, da sie stets in ungleichen sozialen Arrangements stattfindet (Bauer 2011: 12).

¹⁸ Hier können auch politische Interessen einen Einfluss haben, da bspw. mit Hilfe der Anlagetheorie die in einer Gesellschaft vorhandenen Ungleichheiten (z.B. Klassenstruktur) mit einem Verweis auf den „natürlichen“ Ursprung bzw. die scheinbare Unabänderlichkeit dieses Zustandes (Stichwort: Sozialdarwinismus) begründet werden kann (Geulen 2007: S.139).

¹⁹ Wechselwirkung (Interaktionseffekt) ist hier als ein Zusammenwirken mehrerer Faktoren (z.B. Anlage und Umwelt) in der Art und Weise zu verstehen, „dass der Gesamteffekt [hier der Sozialisationsprozess, Anm. d. Verf.] nur aus diesem Zusammenwirken aller beteiligten Faktoren erklärt werden kann“ (Geulen 2007: S.158).

schen kennzeichnet“ (Tillmann 2003: S.11) zu verstehen. Dieses Gefüge beruht sowohl auf den biologischen Lebensgrundlagen („Anlagen“), als auch auf den im Lebensverlauf gemachten Erfahrungen und umfasst neben (von außen beobachtbaren) Verhaltensweisen auch innere Prozesse und Zustände wie Motivationen und Gefühle/Empfindungen aber auch Sprache und Wissen²⁰ (ebd.: S.11f.). Dieses spezifische Gefüge des Einzelnen, welches den jeweiligen Menschen von allen anderen durch seine jeweiligen Ausprägungen unterscheidet, wird auch als „Individualität“ bezeichnet (ebd.: S.12; Scherr 2010a: S.48; Peuckert/Scherr 2010: S.268; Scherr 2013a: S.37).

Des Weiteren verweist die *Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen* darauf, „dass die Genese [Herausbildung, Anm. d. Verf.] der Persönlichkeit im Sozialisationsprozess zugleich auf Vergesellschaftung und Individuierung [Selbstwerdung des Menschen, Anm. d. Verf.] hinausläuft“ (Tillmann 2003: S.12).²¹ Wobei hierunter nicht nur lediglich die (freiwillige oder erzwungene) Übernahme gesellschaftlicher Erwartungen (z.B. bestimmte Verhaltensnormen) in psychische Strukturen zu verstehen ist, sondern ein aktiv gestalteter Prozess zwischen „Innovationsanspruch und Reproduktionsverpflichtung“ (Niederbacher/Zimmermann 2011: S.15), durch den der jeweilige Mensch somit zu einem gestaltungsfähigen Subjekt wird (ebd.14f.; Tillmann 2003: S.12f.; Scherr 2010a: S.50; Scherr 2013a: S.37). Das Individuum nimmt dabei den sozialen und ökologischen Kontext in welchem es sich als Subjekt „bewegt“ (subjektiv) auf und verarbeitet ihn, wobei gleichzeitig der Kontext durch das Verhalten des Individuums situativ beeinflusst und gestaltet wird²² (Niederbacher/Zimmermann 2011: S.15; Tillmann 2003: S.12). Ferner unterliegen die gesellschaftlichen Kontexte bzw. Verhältnisse Veränderungsprozessen („sozialer Wandel“), was sich generell auf die Sozialisation und ihre spezifischen Bedingungen auswirkt bzw. auswirken kann²³ (Niederbacher/Zimmermann 2011: S.17).

Abschließend lässt sich festhalten, dass Sozialisation als ein „Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit eines Individuums in wechselseitiger Ab-

²⁰ Diese können bspw. auch durch bzw. mit dem jeweiligen Geschlecht oder der Geschlechtszuschreibung einhergehende „Geschlechtsspezifische Sozialisationserfahrungen“ sein (siehe Abschnitt 2.3.2).

²¹ Bezüglich der Selbstwerdung ist an dieser Stelle auch auf den von Scherr behandelten Ansatz der subjektorientierten Jugendarbeit zu verweisen (siehe Abschnitt 5.1).

²² Anzumerken ist hier, dass die prinzipielle Möglichkeit sich individuell und situativ „ungleich“ zu seiner Umwelt zu verhalten, in einem Spannungsverhältnis zu den auf Anpassung und Normierung ausgerichteten gesellschaftlichen Anforderungen stehen kann (Tillmann 2003: S.12f.).

²³ Daher kommt es bspw. vor, dass die im Zuge der Sozialisation angeeigneten (bestehenden) Normen „von Gruppe zu Gruppe innerhalb ein und derselben Gesellschaft, aber auch im Lauf der Zeit“ (Rehberg 2007: S.86) variieren (ebd.: S.85f.).

hängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten, sozialen und materiellen Umwelt“ (Niederbacher/Zimmermann 2011: S.15) verstanden werden kann, der eine (meist auf der Passung von Individuum und Gesellschaft beruhende) Vorstellung von sozialer Ordnung einschließt (ebd.).

2.3.1 Sozialisationsinstanzen

Der Prozess der Sozialisation findet demnach ein Leben lang und in unterschiedlichen, von gegenseitiger Abhängigkeit (Interdependenz) geprägten Kontexten und Gruppen statt (Geulen: S.150; Niederbacher/Zimmermann 2011: S.71). Diese „Interpendenzgeflechte“ werden auch als Sozialisationsinstanzen bezeichnet (Niederbacher/Zimmermann 2011: S.71) und können sich in ihren (Aus-)Wirkungen, da sie in einer Art Wechselbeziehung zu einander stehen, gegenseitig stärken und hemmen (Geulen 2007: S.150; Ecarius et.al. 2011b: S.101). Diese Vermittlung zwischen Gesellschaft und Subjekt stellt, wie vorangehend bestimmt, die Grundlage der Persönlichkeitsentwicklung dar (Tillmann 2003: S.15).

Im Folgenden werden die für diese Ausarbeitung als wesentlich zu betrachtenden Sozialisationsinstanzen²⁴ dargestellt und weiterführend wird der Aspekt, der im Alltag eher versteckten Geschlechtstypik, berücksichtigt (Böhnisch 2013: S.198).

2.3.1.1 Familie

Für (die meisten) Kinder und Heranwachsenden stellt die Familie die primäre Sozialisationsinstanz dar (Niederbacher/Zimmermann 2011: S.71; Hurrelmann/Quenzel 2013: S.144; Geulen 2007: S.150; Peuckert/Scherr 2010: S.269; Tillmann 2003: S.19). Dies ist u.a. darauf zurückzuführen, dass die Familie (in der Regel) „die erste soziale Umwelt, mit der ein Kind konfrontiert ist“ (Geulen 2007: S.150) darstellt, die sich neben der zeitlichen Dauer besonders durch eine (emotionale und soziale) Intensität auszeichnet (Hurrelmann/Quenzel 2013: S.145; Peuckert/Scherr 2010: S.269). Die Familie baut die erste soziale Beziehung zu einem Kind auf und vermittelt Werte und Normen des jeweiligen Wertesystems ihrer Kultur (Geulen 2007: S.150; Schäfers 2013: S.98). Die vermittelten Verhaltensmuster der Familie bilden eine Basis der Persönlichkeit des Kindes, die in gewissem Maße ein Leben lang in ihm verankert bleiben (Gerrig/Zimbardo 2008: S.390). In dem familiären Sozialisati-

²⁴ Niederbacher/Zimmermann (2011: S.71) weisen hier darauf hin, dass es im Grunde so viele Sozialisationsinstanzen pro Individuum gibt, wie soziale Kontexte oder Gruppen in denen es sich längere Zeit aufhält.

onsprozess auftretende Sozialisationsmuster spiegeln dabei die allgemeine familiäre Umwelt und das Beziehungsverhältnis zwischen den Eltern wider (Geulen 2007: S.150).

Hier kann die soziale und wirtschaftliche Position der Familie, z.B. in Form von (beengten) Wohnverhältnissen und (geringen) finanziellen Ressourcen, die Vermittlung der „äußeren Realität“ mit der sich Heranwachsende im Verlauf ihres Sozialisationsprozesses auseinandersetzen, beeinflussen (Hurrelmann/Quenzel 2013: S.145).

So verfügen bspw. die von „relativer Armut“²⁵ betroffenen Familien nicht nur über weniger finanzielle Ressourcen und damit weniger materiellen Wohlstand, sondern zusätzlich leiden im Zuge von ökonomischen Krisensituationen oftmals „die Fähigkeit zu Solidarität und Empathie sowie die Einbindung in soziale Netzwerke“ (ebd.: S.151). Fällt die Familie als Unterstützungssystem weg, fehlt den Heranwachsenden oft die stabile Basis für die Persönlichkeitsentwicklung, was sich bis ins Erwachsenenalter auswirken kann und generell eine große Belastung für das Selbstwertgefühl darstellt.²⁶ Dies kann nach Hurrelmann/Quenzel besonders bei jungen Männern, zu aus- und abweichendem Verhalten wie Alkohol-, Drogenkonsum und/oder Gewalt und Aggression führen. (Ebd.)

Ebenso hat die Art und Weise wie die Mütter und Väter in ihrer Elternrolle miteinander umgehen und „zusammenarbeiten“ Auswirkungen auf kindliche Entwicklungseffekte (Schneewind 2008: S.265). So werden bspw. die Vorstellungen vom Verhalten in späteren (Partner-)Beziehungen und das angestrebte Erziehungsverhalten als zukünftige(s) Eltern(-teil) durch die soziale Vorbildfunktion der eigenen Eltern geprägt (Hurrelmann/Quenzel 2013: S.145).²⁷

In diesem Zusammenhang sind auch die (meist) unterschiedlichen Beziehungen zwischen Müttern und Vätern und ihren Kindern und die sich daraus ergebenden unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen zu betrachten (Geulen 2007: S.150).

²⁵ Relative Armut bezieht sich auf Familien und Haushalte in Wohlstandsgesellschaften, die nicht von absoluter Armut (Einkommen von unter 1,25\$ pro Tag) betroffen sind (Kopf/Bangert 2008), jedoch „über weniger als 60 Prozent des durchschnittlichen Einkommens aller Haushalte in einem Land verfügen“ (Hurrelmann/Quenzel 2013: S.150). Diese arme „Unterschicht“ wird auch als „Prekariat“ bezeichnet (Kopf/Bangert 2008).

²⁶ Eine Ausnahme stellt hier das Phänomen der Resilienz dar; (näheres zu diesem Konzept siehe Abschnitt 4.4).

²⁷ Hier kommt es laut Böhnisch (2013: S.202) vor, dass von der Ursprungsfamilie nicht erfüllte Erwartungen versuchsweise in (früh) selbstgegründeten Familie kompensiert werden, womit viele Überforderungen und Konflikte in Frühverheiratungen zu erklären seien. „So wie sie [die Frauen und Männer; Anm. d. Verf.] aber selbst Vernachlässigung und Gewalt in ihrer Herkunftsfamilie erfahren haben, haben sie nicht gelernt, ihre Beziehungen und ihre Erziehungsstile anders zu gestalten“ (ebd.), wodurch Überforderungskonflikte über die familiären Generationen hinweg bestehen und „vererbt“ würden (ebd.).

Hier betont Böhnisch (2013: S.200), dass gerade die männliche Sozialisation oftmals von emotionaler Vernachlässigung geprägt sei, da „viele Eltern – vor allem Väter – immer noch glauben, Jungen bräuchten keine emotionale Zuwendung, müssten lernen, sich durchzubeißen“ (ebd.). In solch einer familiären Konstellation werden jedoch die Befindlichkeiten und allgemeinen Alltagsprobleme sowie die Wertschätzung und Anerkennung der Interessen der Jungen (und/oder der Mädchen) oftmals übergangen, wodurch diese sich im Extremfall aus der Familie hinausgedrängt und ausgegrenzt fühlen können (ebd.). Ebenso ist es möglich, dass Eltern Partnerschaftskonflikte auf ihre Kinder projizieren, wodurch es zu geschlechtstypischen Demütigungen des Kindes kommen kann. Jungen werden dann oftmals funktionell (als „zu nichts nütze“) entwertet, da sie (besonders durch die Väter) unter Funktionsdruck im Familiensystem stehen.²⁸ (Ebd.: S.203f.)

Bei der Betrachtung der Familie als Sozialisationsinstanz ist zusätzlich festzuhalten, dass es sich bei Familie bzw. dem gesellschaftlichen Verständnis davon, nicht um eine Konstante handelt, sondern sich die Funktionen und Struktur der Familie und somit auch die Definitionen in einem steten (historischen) Wandel befindet und sich den jeweiligen Veränderungen einer Gesellschaft anpasst (Ecarius et.al. 2011b: S.16; Hurrelmann/Quenzel 2013: S.143). So befindet sich die Kernfamilie (im derzeitigen „Ideal“ bestehend aus Mutter, Vater und zwei Kindern) als „Normalform“ der Familie bereits seit den 1960er Jahren in einem Wandlungsprozess, indem bspw. durch sog. „Patchwork-Familien“²⁹ (Hurrelmann/Quenzel 2011: S.143f.) oder homosexuelle Ehepaare bzw. Lebensgemeinschaften die Begrifflichkeit Familie neu geprägt und erweitert wird (ebd.: S.144; Ecarius et.al. 2011b: S.28). Ferner stellen Familien generell dynamische Systeme dar, die durch unterschiedliche Faktoren wie bspw. der Geburt oder dem Tod von Familienmitgliedern sowie durch personelle Veränderungen durch Scheidung oder erneuter Heirat, beeinflusst werden können (Geulen 2007: S.150).

Die Einflüsse der Familie als Sozialisationsinstanz im Laufe des Heranwachsens,

²⁸ Dieser Funktionsdruck lässt sich nach Böhnisch (2013: S.203) dadurch begründen, weil Männer sich oftmals noch als die „Ernährer“ der Familie betrachten würden. Damit der Mann jedoch „draußen“ arbeiten und somit seine (vermeintliche) Rolle erfüllen kann, ist er auf ein „funktionierendes“ Familiensystem angewiesen. Daraus resultiere das einseitige, nur bedingt Emotionen berücksichtigende, Funktionsverständnis bzw. Verhalten vieler Männer. (Ebd.)

²⁹ Unter „Patchwork-Familien“ werden die Familien verstanden, bei denen mindestens einer der Partner ein oder mehrere Kinder aus einer früheren Beziehung mit in die neue Beziehung und den gemeinsamen Haushalt einbringt. Darüber hinaus kann zwischen „zusammengesetzten“ Familien, bei denen einer oder beide Partner Kinder mit in die Beziehung bringen und Patchwork-Familien, die zusätzlich noch ein gemeinsames Kind zeugen, unterschieden werden. (Riha 2011: S.24)

verlieren jedoch mit zunehmendem Alter an Wichtigkeit, da sie von anderen Institutionen wie der Schule „verdrängt“ wird bzw. andere (Gleichaltrigen-) Gruppen zunehmend an Bedeutung gewinnen (Niederbacher/Zimmermann 2011: S.71; Geulen 2007: S.150ff.).³⁰

2.3.1.2 Peergroup

Peergroups oder auch Gleichaltrigengruppen werden im Kontext des Sozialisationsprozesses als vermittelnde und verarbeitende Instanz der „sozialen, kulturellen, medialen und politischen Umwelt“ (Hurrelmann 2006: S.239), eine zunehmend größere Rolle zu geschrieben (ebd.), wobei besonders mit dem Beginn der Adoleszenz der Kontakt und die Orientierung mit den Peers an Intensität und Wichtigkeit zunehmen (Hurrelmann/Quenzel 2013: S.173; Ecarius et.al. 2011b: S.116; Oswald 2008: S.321; Geulen 2007: S.152; Lohaus et.al. 2010: S.205).

Peergroups sind durch symmetrische (sozial gleichgestellte und gleichberechtigte) Beziehungen und Mitgliedschaftstrollen gekennzeichnet und bilden somit einen Gegenpol zu den, meist durch Hierarchien geprägten, Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen (Hurrelmann/Quenzel 2013: S.176; Lohaus et.al. 2010: S.202; Geulen 2007: S.151f.; Ecarius et.al. 2011b: S.114; Ferchhoff 2011: S.109f.). Dadurch kann dieser Rahmen u.a. das „Erlernen von Normen des Teilens und der Reziprozität (Gegenseitigkeit)“ (Geulen 2007: S.152) fördern und darüber hinaus das Bedürfnis nach Gemeinschaft und Beteiligung bzw. Selbstverwirklichung erfüllen kann (Hurrelmann 2006: S.240; Hurrelmann/Quenzel 2013: S.174).

Betrachtet man die Zusammensetzung von Peergroups so zeigt sich, dass sich diese vorwiegend aus Kindern und Jugendlichen zusammensetzen, die „aus der gleichen Altersgruppe, der gleichen sozialen Schicht und ethnischen Gruppe“ (Geulen 2007: S.152) stammen. Des Weiteren sind die Zusammenschlüsse in Peergroups meist freiwillig, informell und unabhängig von Erwachsenen (Oswald 2008: S.321).

³⁰ Auch wenn auf die Sozialisationsinstanz Schule in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen wird, soll an dieser Stelle kurz auf die, weit über die bloße Vermittlung (formeller) fachlicher Inhalte des Lehrplans hinausreichenden vermittelten (auch den Geschlechteraspekt berührende) Erfahrungen bzw. Lernprozesse, die sich (meist ungeplant) auf zahlreiche Bereiche der Persönlichkeit der Beteiligten auswirken, hingewiesen werden (Ecarius et.al. 2011b: S.105; Hurrelmann/Quenzel 2013: S.110; Horstkemper/Tillmann 2008: S.290). Die Schule kann deshalb als ein komplexes soziales Erfahrungsfeld betrachtet werden, in dem „informale, unterschwellige und versteckte Regeln und Rituale zahlreiche Anknüpfungspunkte für soziale Erfahrungen“ (Hurrelmann/Quenzel 2013: S.113) bieten, was auch geschlechtsspezifische (Lern-)Erfahrungen einschließt („Hidden Curriculum“; siehe hierzu bspw. Böhnisch 2013).

Um sich zusätzlich gegenüber der „Erwachsenenwelt“ abzugrenzen und einen Raum zur Selbstentfaltung zu schaffen, werden oftmals gruppenspezifische Symbole, Codes und Stilelemente wie Kleidung oder Haarschnitte verwendet (Hurrelmann/Quenzel 2013: S.175). Zusätzlich entwickeln Peergroups „binnenperspektivisch in ihren alltäglichen Lebensbereichen relativ eigenständige Wert- und Normstrukturen sowie eigene Normalitätsstandards, die gelegentlich auch die Möglichkeit abweichenden Verhaltens miteinschließen können“ (Ferchhoff 2011: S.392). Anzumerken ist hier jedoch, dass Gleichaltrigengruppen, die stark normabweichende bzw. deviante Verhaltensmuster ausüben, eine Ausnahme darstellen (ebd.: S.393) und es sich bei diesem Verhalten (meist) um ein Übergangsphänomen handelt (Oswald 2008: S.327).

Im Kontext des Geschlechteraspekts zeigt sich u.a., dass Peergroups jugendkulturelle Experimentierräume darstellen, die der Inszenierung und (Weiter-)Entwicklung einer Geschlechtsidentität dienen (Böhnisch 2013: S.136). Mit der zunehmenden Wichtigkeit der Peergroup wächst ebenso der Einfluss den Gleichaltrige (Peers) auf die bzw. den einzelnen Heranwachsenden ausüben (Lohaus et.al. 2010: S.185). Laut Lohaus et. al. ist in diesem Zusammenhang davon auszugehen, „dass ein **Sozialisationsdruck auch bezüglich eines geschlechtskonformen Verhaltens** [Hervorhebung im Original] zunehmend vonseiten der Gruppe der Gleichaltrigen besteht oder zumindest wahrgenommen wird“ (ebd.). Im Hinblick auf die (vermeintliche) Geschlechtstypikalität wird dieser Sozialisationsdruck durch Peers oftmals sogar stärker als vonseiten der Eltern und hier besonders von Jungen erlebt (ebd.).

Vielfach findet in männlichen Gleichaltrigengruppen, unter Einfluss von Gruppendynamiken („Aufschaukeln“), eine mehr oder minder stark ausgeprägte „Idolisierung des Männlichen“ statt³¹, die „m [sic!] Binnenraum der Clique oft eine fast männerbündlerische Verbindung von Gemeinschaft und Konkurrenz“ (Böhnisch 2013: S.141) aufweist. Dies gehe mit einer gleichzeitigen Außenzentrierung bzw. typisch „männlichem Raumverhalten“ (welches sich in unterschiedlichen Formen räumlicher Dominanz ausdrückt) einher und ist durch „Kontrolle, Ausgrenzung, Zurückdrängung anderer Jungen, die nicht der Clique angehören und [...] vor allem auch räumliche Zurücksetzung von Mädchen“ (ebd.: S.137) gekennzeichnet (ebd.: S.137, S.141f.).

Insgesamt kann (männlichen) Peergroups dennoch eine stabilisierende Funktion im sozialisationsdynamischen Prozess der Bindung und Ablösung (insbesondere von

³¹ Siehe Abschnitt 5.2.2.2

der Familie) zugeschrieben (ebd.: S.143; Oerter/Dreher 2002: S.310) und die generelle Wichtigkeit von Freundschaften und Freunden für Kinder und Jugendliche (unabhängig ihres Geschlechts) hervorgehoben werden (Oswald 2008: S.327).

2.3.2 Geschlecht, Geschlechtsidentität und Sozialisation

Der nun folgende Abschnitt soll einen kurzen Überblick über das Verhältnis von Geschlecht und Sozialisation sowie über den Aufbau einer (männlichen) Geschlechtsidentität, insbesondere im Jugendalter, geben.

Betrachtet man das Verhältnis von Geschlecht zum Sozialisationsprozess zeigt sich, dass das Merkmal Geschlecht im Sozialisationsprozess eine maßgebliche Bedeutung hat (Niederbacher/Zimmermann 2011: S.159).

So werden Säuglinge aufgrund ihrer äußeren Geschlechtsmerkmale (morphologisches Geschlecht) nach der Geburt einem (sozialen oder Erziehungs-) Geschlecht zugeordnet und behalten diese Zuordnung (für gewöhnlich) ein Leben lang bei (ebd.; Trautner 2002: S:656).³² Die Zweigeschlechtlichkeit des Menschen und die in unserer Kultur übliche binäre Geschlechterunterscheidung bzw. Einteilung in Mädchen und Jungen sowie Frauen und Männer stellt dabei eine (scheinbare) „Selbstverständlichkeit“ im Alltagswissen dar (Wetterer 2010: S.126; Bublitz 2010: S.88; Küppers 2012: S.3). Die Geschlechterklassifikation ist daher auch eine wichtige Quelle der Selbstidentifikation (Gildemeister/Hericks 2012: S.272), die in Form einer Geschlechtsidentität zu einem wesentlichen Teil der (personalen) Identität³³ einer Person wird (ebd.; Trautner 2002: S.661).

Ferner wird, über das biologische (Körper-)Geschlecht („Sex“), von augenscheinlich weiblichen oder männlichen Personen bzw. Körpern das soziale Geschlecht („Gender“) vorausgesetzt und damit einhergehend das soziale Verhalten interpretiert und bewertet (Bublitz 2010: S.88f.). In diesem Zusammenhang ist jedoch zu erwähnen, dass die Inhalte bzw. Verhaltensweisen, die ein „richtiges“ Mädchen oder Jungen ausmachen, nicht eindeutig festgelegt sind und sich besonders im Kontext der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse der (Post-)Moderne (zunehmend) Variationsmöglichkeiten für Mädchen und Jungen hinsichtlich ihrer Geschlechtsidentität erge-

³² Ausnahmen hiervon können transsexuelle Menschen sein, die im Laufe ihres Lebens ihre Geschlechtszugehörigkeit ändern, bzw. ihren Körper dem gewünschten Geschlecht durch hormonelle und operative Behandlungen anpassen (TransInterQueer e.V. o.J.).

³³ Siehe Abschnitt 3.1

ben haben (Niederbacher/Zimmermann 2011: S.159).³⁴ Die Veränderungen und der Aufbau einer Geschlechtsidentität im individuellen Lebenslauf stellen dabei das Ergebnis eines komplexen Wechsel- und Zusammenspiels von biologischen, sozialen und individuellen Entwicklungsbedingungen dar (Trautner 2002: S.656). Das „Geschlecht“ stellt in diesem Kontext jedoch keine statische Kategorie dar, sondern ist in der Art und Weise wie es für das Individuum (u.a. als Mittel der lebenslangen Einordnung und Selbstklassifikation) relevant wird, von den gegebenen (Kontext-) Bedingungen und der spezifischen Lebensphase abhängig (Gildemeister/Hericks 2012: S.272).

Insgesamt sollen laut Niederbacher/Zimmermann (2011: S.159), die „Geschlechter-Skripts“ in ihrer Variationsbreite zugenommen haben und der Aufbau einer Geschlechtsidentität selbstreflexiver geworden sein und sich darüber hinaus nicht mehr (ausschließlich) an Geschlechterrollenstereotypen orientieren.³⁵ Es könne also „von einer Angleichung der Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen in unterschiedlichen sozialen Feldern gesprochen“ (ebd.) werden, wodurch (nach und nach) die Rollen bzw. Deutungsmuster von *Frau-Weiblichkeit* und *Mann-Männlichkeit* an Eindeutigkeit verlieren und die Vielfalt der unterschiedlichen Lebensentwürfe von Frauen und Männern damit einhergehend nicht mehr (nur) über die Kategorie Geschlecht zu fassen sind (ebd.: S.159f.; Gildemeister/Hericks 2012: S.276).

Auf den Prozess der männlichen Sozialisation bezogen zeigt sich laut Böhnisch (2013: S.56), dass dieser von Formen der „Aneignung von biografisch zugänglichen *Strukturen* [Hervorhebung im Original] jugendlicher und erwachsener Männlichkeit geprägt“ (ebd.) sei. Meuser (2010: S.127) weist in diesem Zusammenhang auf die „Strukturübung zur Aneignung einer erwachsenen Männlichkeit“ (ebd.) hin, die männliche Jugendliche und junge Männer in Form von wettbewerbsorientierten Spielen vollziehen. In diesem Kontext ist das jeweilige Milieu und die in ihm vorherrschenden offenen und verdeckten Strukturen von Männlichkeit prägend für die Aneignung spezifischer Modelle des Mannseins und der Herausbildung eines männlichen Habitus³⁶ (Böhnisch 2013: S.57). In den unterschiedlichen Milieuformen des sozialen Nahraums werden dabei Deutungsmuster darüber, „was als konform und was als abwei-

³⁴ Siehe Abschnitt 3.1

³⁵ Geschlechterstereotype bzw. Geschlechterrollenstereotype schreiben Personen bestimmte (oft grob vereinfachende) Verhaltensweisen und Eigenschaften auf Grund ihrer jeweils „sichtbaren“ Geschlechtszugehörigkeit zu (Eckes 2010: S.178).

³⁶ Siehe Abschnitt 3.3.2

chend zu gelten hat“ (ebd.: S.59), entwickelt bzw. festgelegt (ebd.).³⁷

Darüber hinaus müssen sich Jungen bzw. Männer in einer doppelten Hierarchie verorten, da lediglich die Zuordnung zur männlichen Geschlechtskategorie nicht automatisch mit einer Zuerkennung von „Männlichkeit“ einhergeht (Gildemeister/Hericks 2012: S.274). Diese doppelte Hierarchie umfasst sowohl die Binnenhierarchie unter Männern als auch die Dominanz aller Männer gegenüber den Frauen und wird z.B. von Connell als „hegemoniale Männlichkeit“ bezeichnet (ebd.; Meuser 2010: S.122). Kurz gefasst: „weiblich ist alles, was ‚nicht-männlich‘ ist, ‚männlich‘ aber nur das, was ‚nicht-nicht-männlich‘ ist“ (Gildemeister/Hericks 2012: S.274). Aus diesem Umstand resultiert, dass die Verortung als „richtiger Mann“ (bzw. Junge) permanent bedroht ist und vor allem von Seiten der männlichen Peers diese Differenzierung sowie Separierung und Segregation forciert werden (ebd.: S.274f.).

Abschließend ist darauf hinzuweisen, „dass die Aneignung von Geschlecht zunehmend durch Mehrschichtigkeit, Widersprüchlichkeit und Unabgeschlossenheit vieler Prozesse gekennzeichnet ist“ (ebd.: S.276) und sich eine Bedeutungsverlagerung des Männlichen im Aufwachsen und dem durchschnittlichen Lebenslauf von Jungen und Männern abzeichnet (Böhnisch 2013: S.81). Beispielsweise tritt der männliche Habitus³⁸ zunehmend in den Hintergrund und wird eher zu einem informalen und verdeckt wirkendem Medium der Lebensbewältigung von Jungen und Männern (ebd.). Dadurch wird, neben der Einübung und Praktizierung des (üblichen) „doing gender“, gleichzeitig auch die „*Relativität* [Hervorhebung im Original] dieser Handlungsmuster“ (Gildemeister/Hericks 2012: S.276) offenbart.³⁹

„Geschlecht“ kann also als soziales Produkt begriffen werden, dem trotz seiner Fragilität bzw. Relativität eine starke (Aus-)Wirkung in der Entwicklung der Identität zugesprochen werden kann.

³⁷ Diese Milieus zeichnen sich besonders durch persönliche, überschaubare, sozialräumliche Gegenseitigkeits- und Bindungsstrukturen, die der sozialen Orientierung sowie als Rückhalt für das soziale Handeln dienen, aber auch durch das Spannungsverhältnis zwischen Individualität und Kollektivität aus. Darüber hinaus sind sie stark emotional besetzt, weil sie durch „intersubjektive biografische und räumliche Erfahrungen“ (Böhnisch 2013: S.59) geprägt sind. (Ebd.)

³⁸ Siehe Abschnitt 3.3.2

³⁹ Der Ansatz des „doing gender“ geht von einer aktiven Erzeugung von (sozialem) Geschlecht und Geschlechterdifferenz aus, die auf der im Verlauf der persönlichen Biografie erworbenen Selbstkategorisierung und Geschlechtsidentität basiert und in Verbindung mit gesellschaftlichen Institutionalisierungen einen beliebigen „Geschlechterwechsel“ verhindert (Faulstich-Wieland 2000: S.9). Geschlecht kann demnach als interaktives Ergebnis betrachtet werden, welches nicht die Eigenschaft oder das Merkmal eines Individuums ist, sondern aus sozialen Situationen und Prozessen hervorgeht bzw. reproduziert wird (Gildemeister 2010: S.137).

3. Interdisziplinäre Betrachtungsweisen von Identitätsbildung/-entwicklung

Im folgenden Abschnitt wird dargestellt, wie Identität bei männlichen Jugendlichen gebildet wird, bzw. wie sie sich entwickeln kann. Dazu werden einige ausgewählte und für die Thematik als sinnvoll zu erachtende Theorien bzw. Ansätze zur Entwicklung von Identität vorgestellt und es wird versucht, diese in den Kontext der Identitätsentwicklung männlicher Jugendlicher zu setzen.⁴⁰

Zunächst beschäftigen wir uns jedoch mit dem Begriff der Identität, da dieser „eine der sowohl von den Akteuren als auch den Gelehrten am meisten anerkannten und wenigsten hinterfragten Selbstverständlichkeiten“ (Corcuff 2003: S.71, zitiert nach Kaufmann 2005: S.10) darstellt und folglich einer gewissen Konturierung bedarf. Ergänzend wird der derzeitige gesellschaftliche Hintergrund bzw. die Gesellschaft, vor der die Identität gebildet wird, skizziert.

3.1 Identität und Gesellschaft

Der Begriff Identität leitet sich von dem lateinischen „idem ens“ ab, was "derselbe seiend" heißt (Abels/König 2010: S.20; Abels 2010a: S.248) und findet bereits seit der Antike in der Philosophie Beachtung (Kaufmann 2005: S.17). Das Konzept der Identität beschäftigt sich vornehmlich mit der Frage „Wer bin ich?“ (ebd.; Schmidhuber 2011: S.9; Abels 2010a: S.249; Abels/König 2010: S.20) und kann sich sowohl auf das Individuum (personale Identität) als auch auf Gruppen beziehen (Kaufmann 2005: S.17).

Die personale Identität umfasst „das, was eine Person in ihrer Individualität ausmacht“ (Schmidhuber 2011: S.32) und dient somit als Abgrenzung zu anderen Individuen (ebd.; Abels/König 2010: S.20). Darüber hinaus bezeichnet personale Identität (im Folgenden mit Identität bezeichnet) die von Personen im Laufe ihres Lebens entwickelten Verhaltensdispositionen (Liebsch 2010: S.70) und setzt sich zusammen aus dem, „was der Person im Laufe ihres Lebens anerzogen worden ist und was sie erworben hat. Es ist das, was sie bewusst oder unbewusst in sich aufgenommen hat, ihr widerfahren ist“ (Schmidhuber 2011: S.32).⁴¹ Folglich kann Identität immer auch

⁴⁰ Ergänzend verweist Kaufmann (2005: S.12) hier auf die große Anzahl an Theorien zur Thematik der Identität, indem er ausführt, dass der Begriff der Identität „eine dermaßen disparate Inflation erfahren [hat, Anm. d. Verf.], dass es sehr schwierig ist, einen erschöpfenden Überblick zu geben“ (ebd.).

⁴¹ Hierzu zählen auch die in der Kindheit unbewusst internalisierten Rollen (z.B. bestimmte Geschlechterrollen), die sich bis in das Denken und Handeln im Erwachsenenalter niederschlagen (können) (Schmidhuber 2011: S.33).

als Produkt aus vermittelnden Prozessen (z.B. Sozialisationsinstanzen⁴²) zwischen Individuen, Kultur und Gesellschaft verstanden werden, welches „die mikrosoziologische Ebene des Handelns von Individuen mit der makrosoziologischen Ebene der gesellschaftlichen Strukturen“ (Liebsch 2010: S.70) verbindet (ebd.). An diesem Prozess, der lebenslangen Konstruktion von Identität sind zum einen wir, die Individuen, in Form einer (vagen) Vorstellung von uns selbst (personale Identität), aber „auch die Anderen, mit denen wir es zu tun haben und deren Bild von uns (*soziale Identität*) [Hervorhebung im Original] wir verarbeiten“ (Abels/König 2010: S.20), beteiligt (ebd.).

Da der Prozess der Konstruktion, Bildung und/oder Entwicklung von Identität stark mit der jeweiligen Kultur und Gesellschaft verschränkt ist, scheint es sinnvoll, die aktuellen Zustände und Tendenzen in der derzeitigen (westlichen) Gesellschaft kurz zu skizzieren.

Betrachtet man die (soziologische) Gegenwart(-sdiagnose), so konstatiert der Soziologe Ulrich Beck, dass „wir Augenzeugen eines epochalen Gestaltwandels im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft [sind Anm. d. Verf.], den er unter dem Oberbegriff der *Individualisierung* [Hervorhebung im Original] beschreibt“ (Eickelpasch/Rademacher 2013: S.16). „Individualisierung“ stellt die Veränderungen kultureller und sozialer Strukturen und deren Konsequenzen für das Individuum dar; wobei die Veränderungen in den Dimensionen von Kultur und Struktur als ursächliche Bedingungen für den Prozess der Individualisierung betrachtet werden können (Kron/Horáček 2009: S.8).

Hier wird der Wandel in der kulturellen Dimension, u.a. durch die sich zunehmend pluralisierenden Werte und durch eine Auflösung ehemals fester Moralvorstellungen, deutlich (ebd.).

Bezogen auf die Strukturdimension ergeben sich durch die mit der Individualisierung verbundene Auflösung von traditionellen Strukturen - wie z.B. vorgegebene soziale Lebensformen, Schicht und Klasse oder traditionelle Geschlechterrollen⁴³ -

⁴² Siehe Abschnitt 2.3.1

⁴³ Hier verweist Meuser (2010: S.320) jedoch darauf, dass „neben einer entwickelten modernen Identitätsformation (mit all ihren Ambivalenzen)“ auch der „Fortbestand vormoderner Orientierungen“ beobachtet werden könne. Er konstatiert, „das Geschlechterverhältnis scheint wie keine andere Organisationsform sozialer Beziehungen resistent zu sein gegen eine allgegenwärtige Individualisierung“ (ebd.) und diene vielfach noch als Ligatur. In dem Konzept von Dahrendorf, auf das sich hier bezogen wird, stellen Ligaturen Verankerungen, gesicherte Bezüge und tiefe kulturelle (Ein-) Bindungen dar (ebd.; Keupp et.al. 2013: S.37), die auch die „Sinn-, Sozial- und Ortsbezüge einer Person“ (Keupp et.al. 2013: S.37) benennen und somit eine Möglichkeit bieten, einen Weg durch die Welt der Optionen zu finden (Meuser 2010: S.320).

(Jäger/Weinzierl 2007: S.129; Eickelpasch/Rademacher 2013: S.6) und der gleichzeitigen Einbindung in neue Strukturen, ein Zuwachs an Individualitätsoptionen, womit allen Individuen „Multi-Möglichkeiten“ des Denkens und Handelns zur Verfügung stehen (Kron/Horáček 2009: S.8). Parallel mit diesem Gewinn an Autonomie, steigen jedoch auch die Anforderungen, bezüglich der Selbstkontrolle und Selbstverantwortung (ebd.: S.9) und infolge der (Auf-)Lösung von sozialen Bindungen⁴⁴ und sich verflüchtigen festen Orientierungen, sieht sich das Individuum „in vielen Fragen des eigenen Lebens auf sich allein gestellt“ (Abels 2010a: S.246). Somit wird (paradoxerweise) die Freiheit, alles selbst zu gestalten, zum Zwang (Jäger/Weinzierl 2007: S.129; Minssen 2012: S.9f.) und oftmals werde auch die Frage, wer man eigentlich in all diesem selbst ist (also die Frage nach der Identität) vermieden (Abels 2010a: S.246).

Ein weiteres Phänomen der heutigen Zeit stellt der sich stark beschleunigende Prozess der Globalisierung dar (Eickelpasch/Rademacher 2013: S.7f.). Mit Globalisierung wird dabei nicht nur ein ökonomisches Phänomen beschrieben, sondern auch die „Einbindung der Individuen in weltweite Zusammenhänge“ (ebd.: S.8). In diesem Zusammenhang wirkt sich bspw. die „kulturelle Globalisierung“, bei der über die modernen Informations- und Kommunikationssysteme u.a. Bilder, Ideen, aber auch Lebensstile und Identitätsschablonen ausgetauscht werden, (einschneidend) auf die Identitätsbildung der Menschen aus (ebd.: S.8). Ebenso kann die globale Mobilität bzw. können die weltweiten Migrationsströmungen zu einer Destabilisierung von individuellen (personellen) und kulturellen Identitäten führen (ebd.: S.9). „Biografische Unsicherheit wird zum charakteristischen Merkmal der globalen Moderne, ja zur gesellschaftlichen Basiserfahrung“ (ebd.).

Im Bereich der (globalisierten) Ökonomie hat bspw. der Soziologe Richard Sennett „die Kultur des neuen Kapitalismus“ ausgemacht, der sich durch seine Kurzfristigkeit und (örtliche) Flexibilität auf das Gefühlsleben und die Identität(-sbildung) auswirken soll (Eickelpasch/Rademacher 2013: S.34). Die sich durch diesen Prozess verändernde Erwerbsarbeit bzw. Berufswelt stellt jedoch „in der industriellen Arbeitsgesellschaft das *Hauptmedium der Vergesellschaftung und Identitätsbildung* [Hervorhebung im Original]“ (ebd.: S.30) dar und dient „als *Identitätsschablone* [Hervorhebung im Original], mit deren Hilfe wir uns selbst unserer Umwelt präsentieren und andere Menschen bzgl. Einkommen, Ansehen, Sozialkontakten [...] taxieren“ (ebd.). Somit

⁴⁴ Nach Jäger/Weinzierl (2007: S.129) werden z.B. Partnerschaften, Mitgliedschaften und zwischenmenschliche Verpflichtungen zunehmend nur noch zu Verpflichtungen auf Zeit.

ermöglicht oder begrenzt Erwerbsarbeit soziale Teilhabe, weist uns einen sozialen Status zu, verleiht darüber hinaus soziale Anerkennung, Prestige und Selbstachtung (ebd.) und sei, grade für Jugendliche und junge Erwachsene an der Schwelle zur Berufswelt, „als Sinn- und Identitätsanker ohne Alternative“ (Kron/Horáček 2009: S.36). Ebenso kommt der Erwerbsarbeit in der geschlechterspezifischen Betrachtung eine besondere Bedeutung zu, da nach Meuser die berufsorientierte männliche Normalbiographie durch die (zunehmende) Diskontinuität in den Erwerbsbiographien als zentrale Basis männlicher Geschlechtsidentität und der Männlichkeitskonstruktion wegfallen (Meuser 2010: S.327). Zusätzlich sind sowohl die Übergänge in den Beruf und berufliche Perspektiven insgesamt für junge Menschen fragil geworden, wobei besonders junge Männer in dieser Übergangszeit unter Druck geraten und „die strukturelle Ungewissheit der Lebensphase Jugend [...] bei vielen jungen Männern stärker als bei jungen Frauen zu Verunsicherungen“ (Böhnisch 2010: S.217) führt (ebd.: S.216f.).

Es zeigt sich also, dass es in der, bspw. von Beck als „Zweite Moderne“ (Kron/Horáček 2009: S.130) bezeichneten derzeitigen (post-)modernen Gesellschaft für das einzelne Individuum zunehmend komplexer und schwieriger wird, eine Identität zu bilden, weshalb auch von einer „Krise der Identität“ (Abels 2010a: S.246) gesprochen wird. Dementsprechend stellt sich nach Sennett daher u.a. die Frage, wie der „flexible Mensch“ seine Identität und Biographie zu einer kohärenten Erzählung bündeln könne, wenn die Gesellschaft, in der er lebt, nur noch aus Episoden und Fragmenten bestehe? (Sennett 2010: S.31).

3.2 Psychologische Orientierung

Identität kann als ein universelles Thema betrachtet werden, da jeder Mensch über eine persönliche Identität verfügt bzw. auf der Suche danach ist. Es war laut Müller „vor allem die Disziplin der Psychoanalyse und hier im Speziellen die Ich-Psychologie, die einen entscheidenden Anstoß für die Entdeckung des Identitätsbegriffs in den Sozialwissenschaften sowie in der Alltagspraxis lieferte“ (Müller 2011: S.25). Zudem werden in der Psychoanalyse häufig Konflikte thematisiert, die aus der Unstimmigkeit zwischen sozialen Erwartungen und individuellen Bedürfnissen, also „aus der Diskrepanz zwischen personaler und sozialer Identität“ (ebd.: S.35) hervorgehen, weshalb es als unerlässlich erscheint, diese Perspektive bei der Untersuchung der Entwicklung der Identität mit einzubeziehen.

3.2.1 Krisentheorie der Persönlichkeitsentwicklung

Betrachtet man die psychologische Perspektive zur Thematik der Identität, findet in zahlreichen Quellen die psychosoziale Entwicklungstheorie nach Erik H. Erikson (1902-1994) Erwähnung. Laut Müller hat sich Erikson als erster Psychoanalytiker in systematischer Weise mit Identität auseinandergesetzt und hat Erkenntnisse gewonnen, welche die wissenschaftliche Debatte bis heute anregen (Müller 2011: S.66). Keupp et.al. (2013: S.25) konstatieren sogar, dass niemand an Erikson vorbei komme, der sich aus sozialpsychologischer Sichtweise mit der Frage von Identitätskonstruktionen beschäftigt.

Eriksons psychosoziale Entwicklungstheorie basiert auf der freudschen Theorie der psychosexuellen Entwicklung⁴⁵ und erweitert sie um ein Konzept von psychosozialen Entwicklungsstufen, wobei das Hauptaugenmerk hier auf das „Erringen“ von Identität gerichtet ist (Oerter/Dreher 2002: S.266; Noack 2010: S.37; Abels 2010a: S.275; Schmidhuber 2011: S.73f.; Lohaus et.al. 2010: S.12; Müller 2011: S.30). Die Persönlichkeitsentwicklung, bzw. die (personale) Identität, wird nach Erikson in einem lebenslangen Prozess gebildet (Oerter/Dreher 2002: S.266; Lohaus et.al. 2010: S.12; Schmidhuber 2011: S.73). Diese Entwicklung finde durch die Bewältigung von phasenspezifischen Krisen oder Kernkonflikten statt, die sich aus „der Erfahrung der Differenz zwischen innerer Entwicklung des Menschen und phasenspezifischen Anforderungen der sozialen Umwelt“ (Abels 2010a: S.277) ergeben. Insgesamt teilt Erikson den Entwicklungsprozess in acht Phasen ein (Oerter/Dreher 2002: S.266; Noack 2010: S.44; Abels 2010a: S.278; Schmidhuber 2011: S.73; Lohaus et.al. 2010: S.12; Müller 2011: S.30), wobei in jeder Phase eine (psychosoziale) Krise zu lösen ist und „deren Bewältigung oder Nicht-Bewältigung die weitere Identitätsbildung prägt“ (Schmidhuber 2011: S.74). Hieraus ergibt sich eine Art Grundhaltung des Individuums, die sich zum Teil unbewusst herausbildet und das persönliche Erleben und Verhalten beeinflusst (Abels 2010a: S.278). Identität könne demnach als Bewusstsein des Individuums von sich selbst und der Kompetenz der Meisterung

⁴⁵ Zu Freuds größter Errungenschaft auf dem Gebiet der Identitätsforschung kann die Entwicklung der Konzepte: „Es“, „Ich“ und „Über-Ich“ gezählt werden. Mit dem „Es“ wird das „das Unbewusste der menschlichen Psyche, welches durch Triebenergien beherrscht wird beschrieben“ (Müller 2011: S.29). Das „Über-Ich“ stellt im Gegensatz dazu „die verinnerlichten gesellschaftlichen Normen und Werte dar und bildet so die moralische Instanz unserer Persönlichkeit“ (ebd.). Das „Ich“ soll „zwischen dem Es, dem Über-Ich und der Umwelt (...) vermitteln“ (ebd.). Insgesamt sprach Freud dem „Ich“ jedoch „nur eine schwache Position zu, da es kaum in der Lage ist, über das Es, das Über-Ich und die Umwelt Herr zu werden“ (ebd.). (Ebd.)

des Lebens verstanden werden (ebd.: S.276). Grob/Jaschinski (2003: S.44) führen ergänzend hierzu aus, dass die Entwicklung bei Erikson insgesamt zu einer höheren Integration von (Selbst-)Erfahrungen führe und bereits gelöste Konflikte eine wichtige Basis für neue Konflikte darstelle. Lohaus et.al. (2010: S.193) weisen zudem jedoch darauf hin, dass eine unzureichende Konfliktlösung bzw. Abschluss einer Entwicklungsphase die erfolgreiche Lösung von darauffolgenden Phasen (zumindest) beeinträchtigen könne.

Der Kernthematik dieser Arbeit entsprechend wird nun auf die fünfte Entwicklungsphase (Adoleszenz) ausführlicher eingegangen.⁴⁶

Der Adoleszenz kommt nach Erikson in dem psychosozialen Entwicklungsprozess und speziell auf den Kontext der Identitätsentwicklung bezogen, eine besondere Bedeutung zu (Abels 2010a: S.278; Lohaus et.al. 2010: S.12; Schmidhuber 2011: S.77; Müller 2011: S.30), da ein Rahmen für die „innere“ Identität im Übergang zwischen Kindheit und Erwachsenenalter entsteht⁴⁷ (Müller 2011: S.30) und die/der Heranwachsende primäre Beziehungen nach und nach verlässt und sich auf eher zweckgerichtete, gesellschaftliche Beziehungen bzw. Rollen vorbereitet (Abels 2010a: S.278; Schmidhuber 2011: S.77). Jugendliche befinden sich in dieser (Entwicklungs-) Phase gewissermaßen in einem (psychosozialen) Moratorium, indem mittels „Rollen-Experimenten“ der Platz in der Gesellschaft gesucht wird (Müller 2011: S.30).⁴⁸

Als zentralen Konflikt in dieser Phase hat Erikson die Findung einer eigenen Identität vs. Rollendiffusion ausgemacht (Grob/Jaschinski 2003: S.43; Lohaus et.al. 2010: S.12; Schmidhuber 2011: S.77f.; Abels 2010a: S.283). Im Prozess der Identitätsfindung stellt sich für den Einzelnen neben der Frage: „Wer bin ich?“ auch die Frage: „Wer er sein will und wer er nicht sein will“ (Schmidhuber 2011: S.77; Abels 2010a: S.286) und sowohl die eigenen Wünsche und Vorstellungen für die Zukunft, als auch

⁴⁶ Die psychosozialen Entwicklungsphasen nach Erikson sind folgendermaßen eingeteilt: 1.Phase (Säuglingsalter, 1.Lebensjahr); 2. Phase (frühes Kindesalter, 1-3 Jahre); 3. Phase (mittleres Kindesalter, 3-5 Jahre); 4. Phase (spätes Kindesalter, bis Pubertät); 5.Phase (Adoleszenz, ab Pubertät); 6.Phase (frühes Erwachsenenalter, ab 20 Jahre); 7.Phase (mittleres Erwachsenenalter, ab 40 Jahre); 8.Phase (höheres Erwachsenenalter, ab 60 Jahre). Die Zuordnung und Bezeichnung der Entwicklungsphasen erfolgte in Anlehnung an Tabelle 2.2 in Lohaus et.al. (2010: S.12). An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die Bezeichnung der einzelnen Phasen in der Literatur nicht einheitlich ist und eine ausführliche Beschreibungen der Entwicklungsphasen u.a. aus Abels 2010a: S.279ff.; Schmidhuber 2011: S.75ff.; sowie Erikson (1979) „Identität und Lebenszyklus“ entnommen werden kann.

⁴⁷ Zwar entwickeln bereits Kinder (unbewusste) Vorformen einer eigenen Identität (Grob/Jaschinski 2003: S.43), doch im Jugendalter erreicht die Ich-Entwicklung ihren Höhepunkt (Lohaus et.al. 2010: S.12).

⁴⁸ Siehe Abschnitt 2.1

die Zuschreibungen und Erwartungen durch Andere, werden reflektiert (Schmidhuber 2011: S.77). Ergänzend hierzu werden die in der Kindheit (während der ersten vier Phasen) erworbenen Kompetenzen und Erfahrungen ebenfalls reflektiert (ebd.) und im Verlauf der Adoleszenz in die Identität integriert (ebd.: S.77f.; Müller 2011: S.31).

„Dadurch gewinnt der junge Erwachsene das sichere Gefühl innerer und sozialer Kontinuität, das die Brücke bildet zwischen dem, was er als Kind war, und dem, was er nunmehr im Begriff ist zu werden; eine Brücke, die zugleich das Bild, in dem er sich selber wahrnimmt, mit dem Bilde verbindet, unter dem er von seiner Gruppe, seiner Sozietät erkannt wird“ (Erikson 1979: S.138, zitiert nach Müller 2011: S.30).

Ebenfalls verweist Erikson auf die vielfältigen und intensiven (körperlichen) Veränderungen, die während des Jugendalters stattfinden⁴⁹, und welche die Jugendlichen „verwirren“ bzw. verunsichern können⁵⁰ (Schmidhuber 2011: S.78). Um hier eine „Ganzheit“ zu erreichen, was das Ziel dieser Entwicklungsphase ist, müssen die Heranwachsenden sowohl eine Kontinuität zwischen dem, was andere in ihnen sehen und von ihnen erwarten; und dem, wofür sie sich selber halten, aber auch zwischen dem „Sein“ während der Kindheit und einer möglichen Zukunft herstellen (Abels 2010a: S.284).

Gelingt es der/dem Jugendlichen nicht, diese Herausforderungen und Veränderungen erfolgreich in den Identitätsbildungsprozess einzubinden, droht eine Identitätsdiffusion (Schmidhuber 2011: S.78; Müller 2011: S.31; Abels 2010a: S.283), die eine „vorübergehende oder dauernde Unfähigkeit des Ichs zur Bildung einer Identität“ (Müller 2011: S.31) und bspw. den Aufbau einer „Scheinidentität“ durch situative (Über-) Angepasstheit (Grob/Jaschinski 2003: S.43; Lohaus et.al. 2010: S.12f.) oder Einschränkungen im „Werksinn“ (z.B. Arbeitslähmungen) (Müller 2011: S.31; Grob/Jaschinski 2003: S.43) zur Folge habe.⁵¹

Ein kohärentes Selbstbild oder eine gelungene Identität bzw. „gesunde Persönlichkeit“ entsteht nach Erikson demgemäß dann, wenn sowohl das subjektive Gefühl einer (Ich-) Identität und die Anforderungen des sozialen Umfeld in einem annehmbaren Verhältnis zueinander stehen (Schmidhuber 2011: S.74f.). Die „gesunde Persönlichkeit“ zeichnet sich daher dadurch aus, dass sie „ihre Umwelt aktiv meistert, eine gewisse Einheitlichkeit zeigt und imstande ist, die Welt und sich selbst richtig zu er-

⁴⁹ Siehe Abschnitt 2.1

⁵⁰ Siehe Abschnitt 4.4.3

⁵¹ Der Werksinn meint ein Gefühl von Leistung bzw. Selbstvertrauen, dass sich aus „der Erfahrung, den Anforderungen, die das Kind an sich selbst oder die wichtige Bezugspersonen stellen, gerecht zu werden oder an ihnen zu scheitern“ (Abels 2010a: S.281) bildet. Die Erfahrung des Scheiterns kann ein Minderwertigkeitsgefühl hervorrufen. (ebd.)

kennen“ (Erikson 1950: S.57, zitiert nach Abels 2010a: S.277).

Betrachten wir abschließend den Kontext des Geschlechteraspektes, so findet dieser im Konzept des psychosozialen Entwicklungsprozesses nach Erikson nur bedingt (kritisch) Berücksichtigung. Zwar zählt die grundsätzlich gleichwertige Betrachtung der sozialen, intellektuellen und körperlichen Entwicklung zu den Stärken des Konzeptes (Schmidhuber 2011: S.74), doch führt Langner zur Thematik der Geschlechtsidentität aus, dass nach Erikson die Annahme der Geschlechterrolle und der hiermit einhergehenden Zu- und Festschreibungen (Stichwort Geschlechterrollenstereotype⁵²) wesentlich mit dem Gelingen der Identität verbunden sei und ein normatives Verständnis durch die Gleichsetzung von geschlechtlicher Identität und Geschlechterrolle vertreten werde. (Langner 2009: S.63)

Darüber hinaus sind zahlreiche Autoren der Meinung, „dass es in der (post-) modernen Gesellschaft aufgrund rascher Veränderungsprozesse und widersprüchlicher Erwartungen unmöglich ist, Kontinuität und eine stabile Identität im Sinne von Erikson aufrechtzuerhalten (Habermas 1981; Giddens 1991; Hitzler/Honer 1994; Taylor 1996; Keupp et al. 1999; Kraus 2000)“ (Müller 2011: S.231), was auch die zunehmende Auflösung von (tradierten) „Geschlechter-Skripts“ beinhaltet.⁵³

3.2.2 Konzept der Entwicklungsaufgaben

Ähnlich wie in der Theorie der psychosozialen Entwicklung nach Erikson, geht Robert J. Havighurst (1900-1991) in seiner Konzeption der Entwicklungsaufgaben davon aus, dass jeder Mensch im Verlauf seines Lebens mit zahlreichen und vielfältigen Entwicklungsaufgaben konfrontiert wird (Lohaus et.al. 2010: S.19; Krampen 2002: S.693).

Nach Havighurst ist eine Entwicklungsaufgabe:

„eine Aufgabe, die in oder zumindest ungefähr zu einem bestimmten Lebensabschnitt des Individuums entsteht, deren erfolgreiche Bewältigung zu dessen Glück und Erfolg bei der Lösung nachfolgender Aufgaben beiträgt, während ein Misslingen zu Unglücklichsein des Individuums, zu Missbilligung seitens der Gesellschaft und zu Schwierigkeiten mit späteren Aufgaben führt“ (Havighurst 1952: S.2, zitiert nach Grob/Jaschinski 2003: S.23).

Bei dieser Betrachtung von Entwicklungsaufgaben treffen die Prozesse der biologischen und psychisch-kognitiven Entwicklungen, die als Veränderungen dem Menschen neue Handlungsmöglichkeiten und –impulse liefern, auf die sich durch diese

⁵² Siehe Abschnitt 2.3.2

⁵³ Siehe Abschnitt 2.3.2

neuen Möglichkeiten ergebenen Anforderungen des jeweiligen gesellschaftlichen Kontextes (Fend 2003: S.210). Entwicklungsaufgaben sind demgemäß als eine Art Bindeglied zu betrachten, dass im Spannungsverhältnis von individuellen Bedürfnissen und den Anforderungen der jeweiligen, durch kulturelle und sozio-historische Besonderheiten geprägten, Gesellschaft und ihrer Sozialisationsinstanzen vermittelt (Grob/Jaschinski 2003: S.23; Hurrelmann/Quenzel 2013: S.28). Dabei geht Havighurst von einem/einer aktiven Lerner*in aus, der/die sich ein Leben lang (aktiv) mit seiner sozialen Umwelt bzw. sozialen Kontexten (z.B. Eltern oder Peers) austauscht und auseinandersetzt und so zu einer „lebenstüchtigen Persönlichkeit“ (Fend 2003: S.210) wird (ebd.; Grob/Jaschinski 2003: S.23).

Bevor wir nun die einzelnen Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz betrachten, bleibt noch zu erwähnen, dass die zeitliche Zuordnung der Entwicklungsaufgaben auf der Annahme beruht, dass es sog. „teachable moments“, also Zeiträume im Lebenslauf gibt, die besonders geeignet für bestimmte Lernprozesse sind (Oerter/Dreher 2002: S.269; Grob/Jaschinski 2003: S.27f.). Aus dieser Annahme von „sensitiven Perioden des Lernens“ lässt sich jedoch nicht herleiten, dass die Entwicklungsaufgaben nicht auch zu einem früheren oder späteren Zeitpunkt bearbeitet werden könnten (ebd.). Man könne jedoch davon ausgehen, „dass der Lernprozess dann größeren Aufwand mit sich bringt und externe Hilfestellungen einen geringeren Erfolg erwarten lassen“ (Oerter/Dreher 2002: S.269). (ebd.; Grob/Jaschinski 2003: S.28)

Ferchhoff fasst die Entwicklungsaufgaben nach Havighurst für die Phase der Adoleszenz folgendermaßen zusammen:⁵⁴

1. Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und effektive Nutzung des Körpers;
2. Erwerb bzw. Übernahme der männlichen oder weiblichen Geschlechterrolle;
3. Aufbau von neuer und reiferer (zuweilen romantischer) Beziehung zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts,
4. Emotionale Unabhängigkeit, einhergehend mit der zunehmenden Ablösung von den Eltern und anderen Erwachsenen;

⁵⁴ Diese Auflistung lässt sinngemäße Parallelen zu den von Hurrelmann/Quenzel aufgestellten und zu erfüllenden vier Mitgliedsrollen erkennen, die zum Austritt aus dem Jugendalter erfüllt werden müssen (siehe Abschnitt 2.1).

5. Qualifikationsbezogene (indirekt über weiterführende Schulen oder direkt durch eine Berufsausbildung oder Tätigkeit) Vorbereitung auf eine berufliche Karriere;⁵⁵
6. Vorbereitung auf Beziehungen, Ehe und Familienleben;⁵⁶
7. Ein sozial verantwortungsvolles Verhalten im Sinne einer gewissen Gemeinwohlorientierung erstreben und erreichen;
8. Aufbau/Bildung eines ethischen (Werte-)Systems, dass als Leitbild für das eigene Verhalten dient.

(Ferchhoff 2011: S.112f.; Oerter/Dreher 2002: S.270)

Anhand dieser Auflistung lässt sich festhalten, „dass die **Jugendphase durch viele Erwartungen und Herausforderungen gekennzeichnet** [Hervorhebung im Original) ist“ (Lohaus et.al. 2010: S.253), wobei die einzelnen Entwicklungsaufgaben nur selten in sich abgeschlossene Einheiten darstellen und viel mehr variierende, über mehrere Abschnitte des Lebenslauf erstreckende Aufgaben bzw. Anforderungen sind (Grob/Jaschinski 2003: S.28; Oerter/Dreher 2002: S.269). Insgesamt kann diese Vernetzung und Positionierung von Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz, die eine spezifische „konzentrierte Phase multipler Bewältigungsleistungen“ (Oerter/Dreher 2002: S.269) darstellt, als spezifisch für diesen Altersabschnitt betrachtet (ebd.) und in die Bereiche des intrapersonalen- (persönlichen), interpersonalen- (zwischenmenschlichen) und kulturell-sachlichen (gesellschaftlichen) Bereich eingeteilt werden (Fend 2003: S.211; Grob/Jaschinski 2003: S.28). Diesen Bereichen übergeordnet kann, auch wenn diese Entwicklungsaufgabe von Havighurst nicht explizit formuliert wurde, die Erarbeitung der Identität gestellt werden, um sich (über die Erlangung eines bewussten Verhältnisses zu sich selbst und der jeweiligen Umwelt) in der vorgegebenen Kultur verorten zu können (ebd.; Grob/Jaschinski 2003: S.28f.).

Im Kontext des Geschlechteraspektes zeigten sich bei empirischen Untersuchungen der Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben von Dreher/Dreher⁵⁷ 1985 und 1997, insgesamt relativ ähnliche und konstante Ergebnisse bei weiblichen und männ-

⁵⁵ Hier ist jedoch auf den sich im Zuge der (Post-)Moderne bzw. „reflexiven Moderne“ vollziehenden Wandel der Erwerbsarbeit und die sich hieraus (möglicherweise) ergebenden Probleme u.a. in der Postadoleszenz hinzuweisen (siehe Abschnitt 2.2 und 3.1)

⁵⁶ Dabei sind u.a. die in Abschnitt 2.3.1.1 beschriebenen Veränderungen der „traditionellen“ Familienstrukturen zu beachten, was laut Ferchhoff (2011: S.113) neue Lösungswege notwendig mache.

⁵⁷ An dieser Stelle ist auf die inhaltliche Erweiterung der Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz nach Havighurst um die Punkte: Entwicklung der Identität, Aufnahme intimer Beziehungen und Entwurf einer Zukunftsperspektive/Planung hinzuweisen, die sich aus den Ergebnissen der Studie (Dreher/Dreher) ergaben, hinzuweisen (Ferchhoff 2011: S.113; Grob/Jaschinski 2003: S.29).

lichen Jugendlichen, wobei es jedoch bspw. Unterschiede im Bereich der Körperakzeptanz oder Übernahme von Geschlechterrollen gab (Oerter/Dreher 2002: S.270ff.). So gewinnen im Zuge der körperlichen Entwicklung im Verlauf der Pubertät sowohl die äußere Erscheinung, als auch das „Körperselbstkonzept“ für die Jugendlichen zunehmend an Bedeutung und haben Auswirkungen auf das Selbstkonzept und die Selbstbewertung (Lohaus et.al. 2010: S.174). Dabei haben männliche Jugendliche „in den zentralen Facetten des Körperselbstkonzepts positivere Werte als Mädchen“ (ebd.). Bei der Übernahme von Geschlechterrollen jedoch, ist die Aneignung des geschlechtsrollenspezifischen Verhaltens⁵⁸ für männliche Jugendliche von besonderer Bedeutung (Oerter/Dreher 2002: S.272f.) und auch die „Intimität“ sei bei männlichen Jugendlichen „triebhafter“ und weniger an Beziehung orientiert (Fend 2003: S.212).

Ferner bestehen seitens der Gesellschaft und des spezifischen Milieus, in dem die Heranwachsenden leben und aufwachsen bei der allgemeinen Betrachtung der Entwicklungsaufgaben unterschiedliche Vorstellungen darüber, „in welcher Zeitspanne diese altersstufenspezifischen Anforderungen und Aufgaben von den Jugendlichen bearbeitet und bewältigt werden müssen“ (Ferchhoff 2011: S.113f.). Diesbezüglich bestünden ebenfalls geschlechterspezifische Unterschiede, da bspw. Mütter frühzeitiger von ihren Töchtern die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben erwarteten, als von ihren Söhnen (Grob/Jaschinski 2003: S.31).

Den möglichen Folgen von Problemen bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben widmen sich u.a. Hurrelmann und Quenzel. Nach ihnen können drei Risikowege unterschieden werden, die am Ende eine „gestörte Persönlichkeitsentwicklung“ (Hurrelmann/Quenzel 2013: S.231) zur Folge haben könnten. Zum einen äußere sich die Nicht-Bewältigung in Form von nach außen- (z.B. Gewalt, Delinquenz) sowie innen gerichtetem Problemverhalten (z.B. psychosomatischen Störungen oder Autoaggressivität) und zum anderen in Form von ausweichendem Verhalten (z.B. Konsum von psychoaktiven Substanzen) (ebd.). Ebenfalls zeigen sich hier unterschiedliche geschlechtsspezifische Formen von Bewältigungsproblemen bzw. ihre Folgen. Jungen sollen demnach eher zu einem nach außen gerichteten und abweichenden Verhalten neigen, welches durch das Gefühl von Überforderung (durch die Entwicklungsaufgaben) hervorgerufen wird. Eine Erklärung hierfür könnte die Orientierung an den traditionellen Verhaltensmustern des jeweiligen Geschlechts sein, da Jungen und Männer dann als „normal“ und „gesund“ angesehen würden, wenn sich Ihre Per-

⁵⁸ Siehe Abschnitt 2.3.2

sönlichkeit durch „Unabhängigkeit, Durchsetzungsvermögen, Härte, Wettbewerbsfähigkeit und Rationalität“ (ebd.: S.244) darstellen. (edb.: S.243f.)

Hier scheint ein Bewältigungsrepertoire eine günstige Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben zu sein, welches sich aus personalen und sozialen (Netzwerk-)Bewältigungsressourcen zusammensetzt und sich somit spezifischer auf die jeweilige Situation anwenden lässt (Lohaus et.al. 2010: S.22).⁵⁹

Abschließend ist an dieser Stelle auf die Kritik hinzuweisen, die am Konzept der Entwicklungsaufgaben (und ebenfalls an der Krisentheorie der Persönlichkeitsentwicklung nach Erikson) geübt wird. Einen Hauptkritikpunkt stellt die relativ stark ausgeprägte Normativität des Ansatzes dar, die sich auf das Individuum und auch auf den gesellschaftlichen Rahmen erstreckt (Oerter/Dreher 2002: S.273) und aus der sich implizite Vorgaben ableiten lassen, wie eine „richtige“ oder „gesunde“ Identität zu sein habe oder im Umkehrschluss eine Pathologisierung von Abweichungen zur Folge haben könne (Liebsch 2010: S.81). Ergänzend kritisiert Ferchhoff (2011: S.112), dass der Ansatz der Entwicklungsaufgaben, die „Defunktionalisierung, Destandardisierung und Entkopplung der Übergänge in der Jugendzeit“ in der (Post-)Moderne nicht ausreichend berücksichtige.

Dennoch beziehe sich die jugendpsychologische Forschung (im deutschsprachigen Raum) auf das Entwicklungsaufgaben-Konzept, da es bspw. dazu dienen könne, hemmende und unterstützende Umweltbedingungen zu spezifizieren oder unterschiedlichen Konzepten wie Prävention oder Coping⁶⁰, „die zur Operationalisierung von Anforderungsmerkmalen und Bewältigungsformen im Kontext konkreter Entwicklungsziele dienen“ (Oerter/Dreher 2002: S.273), einen Rahmen zu schaffen.

3.3 Soziologische Orientierung

Im folgenden Abschnitt werden die soziologischen Ansätze des (symbolischen) Interaktionismus nach Mead und Goffman, sowie das Konzept des Habitus nach Bourdieu dargestellt. Durch die Bezugnahme auf den gesellschaftlichen Rahmen bzw. auf die in der Gesellschaft ablaufenden Prozesse, welche die Identität bilden bzw. vor denen die Identität gebildet wird, soll ein weitergefasstes Verständnis der (komplexen) Entwicklung von Identität ermöglicht werden.

⁵⁹ Diese Annahme weist gewisse Parallelen zum Resilienz-Ansatz auf (siehe Abschnitt 4.4).

⁶⁰ Das Coping- Konzept wird in der Fußnote 147 in Abschnitt 5.2.1 kurz erläutert.

3.3.1 (symbolisch) Interaktionistische Ansätze

Der (symbolisch) interaktionistische Ansatz basiert auf den Überlegungen von Georg Herbert Mead (1863-1931)⁶¹ und wurde später von Herbert Blumer (1900-1987) als „Symbolischer Interaktionismus“ bezeichnet (Niederbacher/Zimmermann 2011: S.48; Keller 2009: S.45; Abels 2010b: S.17; Vester 2009: S.148; Kron/Horáček 2009: S.22). Im Unterschied zu den Konzepten der Krisentheorie der Persönlichkeitsentwicklung nach Erikson und den Entwicklungsaufgaben nach Havighurst betrachtet der interaktionistische Ansatz besonders den zwischen Individuum und seinem sozialen Umfeld stattfindenden Aushandlungsprozess (Langner 2009: S.23).

3.3.1.1 Symbolischer Interaktionismus nach Mead

Für Mead stellt Kommunikation, neben dem Grundprinzip der Organisation der Gesellschaft (Abels 2010a: S.259; Abels/König 2010: S.73) auch die Grundlage für die Identität dar (ebd.; Abels/König 2010: S.86). Das bedeutet zum einen, dass Kommunikationsprozesse (Interaktion bzw. das Gesellschaftliche oder Soziale) Vorrang vor dem einzelnen Bewusstsein haben und zum anderen sich dieses Bewusstsein, welches die Ich- oder personale Identität darstellt, nur entwickeln könne, wenn bereits eine Kommunikationsgemeinschaft („universe of discourse“) besteht (Keller 2009: S.49; Vester 2009: S.140).⁶²

„Das Bewusstsein entsteht durch Kommunikation im sozialen Prozess – nicht Kommunikation durch Bewusstsein“ (Keller 2009: S.55).

Hierbei prägen Symbole, die im Prozess der Sozialisation erworben und in Interaktionsprozessen von den Handelnden wechselseitig bestätigt oder verändert werden, die Persönlichkeit sowie das soziale Handeln (Abels 2010b: S.17).⁶³ Symbole, die in einer bestimmten sozialen Gruppe von allen Mitgliedern gleich benutzt und verstanden werden und somit die gleichen (typischen) Reaktionen auslösen, werden zu sog. „signifikanten Symbolen“ (Abels 2010a: S.261; Abels 2010b: S.20; Keller 2009: S.50, 52). Die (spezifische) Fähigkeit des Menschen, sich (aktiv) mit seiner Umwelt ausei-

⁶¹ Bereits an dieser Stelle möchte ich auf die Anmerkung von Gildemeister/Hericks hinweisen, dass Mead in seinen Überlegungen „praktisch vollständig auf die Kategorie Geschlecht verzichtet“ (ebd. 2012: S.89) und eher eine grundlegende „geschlechtsneutrale“ Perspektive entwickelt habe (ebd.: S.86), weshalb der Geschlechteraspekt in diesem Abschnitt keine stärkere Berücksichtigung findet.

⁶² Mit „Diskursuniversum“ ist hier ein, innerhalb sozialer Gruppen im Sprechen und in Interaktionen produziertes, reproduziertes und/oder verändertes bzw. angepasstes System konventionalisierter Zeichen und Bedeutungen gemeint. (Keller 2009: S.54)

⁶³ Symbole sind Zeichen, „in denen ganze Erfahrungskomplexe gebündelt sind und die über die konkrete Situation hinaus auf einen weiteren Sinnzusammenhang verweisen“ (Abels 2010a: S.261). Die Bedeutung der Symbole ergibt sich dabei jedoch nicht aus dem Einzelbewusstsein, sondern „der soziale Zusammenhang, die Interaktion ist die Quelle der Bedeutung“ (Keller 2009: S.52). (ebd.: S.52f.)

inanderzusetzen, beruht dabei auf der Schaffung und Verwendung dieser signifikanten Symbole⁶⁴ (Abels 2010b: S.20), die somit sowohl die Grundlage der menschlichen Denkfähigkeit bilden als auch der Fähigkeit sich in die Rolle des Gegenüber („taking the role of the other“) hineinzusetzen (Abels 2010b: S.22; Abels 2010a: S.262) oder soziale Rollen aktiv zu spielen („role making“ nach Ralph Turner) (Keller 2009: S.52).

Unter Denken bzw. der Denkfähigkeit ist hier „ein nach innen verlegtes oder implizites Gespräch des Einzelnen mit sich selbst“ (Mead 1934: S.86, zitiert nach Abels 2010a: S.262) zu verstehen (Abels 2010a: S.262; Keller 2009: S.57), welches sich durch die Aufnahme/Verinnerlichung von äußeren Erfahrungen und dem Vergleich mit früheren Reaktionen von sich selbst und anderen in ähnlichen Situationen, allmählich zu Haltungen („attitudes“) verdichtet (Abels 2010a: S.262; Kron/Horáček 2009: S.24). Diese (unbewussten) Haltungen können im Kontext der Bildung bzw. Entwicklung von Identität auch als „Konzepte von uns selbst, als wer und wie wir handeln werden“ (Abels 2010a: S.262) verstanden werden.

Die „Rollenübernahme“ beruht vor allem darauf, „dass ich mir, bevor ich handele, vorstelle, wie der Andere auf mein Verhalten reagieren wird. Ich denke also über mein Verhalten und seine Reaktion von *seinem* [Hervorhebung im Original] Standpunkt aus nach“ (ebd.). Diese Rollenübernahme geschieht wechselseitig in einer Interaktion zwischen Individuen und führt dadurch, dass auch „alter sich in meine Rolle versetzt und von meiner Perspektive aus denkt“ (ebd.), zu einer Verschränkung beider Perspektiven, wodurch sich die „Interaktionspartner“ in ihrem Handeln aufeinander einstellen (können).⁶⁵ (Ebd.: S.262f.). Anders ausgedrückt: „ego kann sich vorstellen, wie alter wahrscheinlich reagieren wird“ (Abels 2010b: S.22), wodurch das Verhalten „vorhersehbar“ wird.

Darüber hinaus stellt diese Rollenübernahme nach Mead, eine Grundlage der Bildung der Identität dar, da das Individuum erst durch Interaktionen bzw. den Bezug auf Andere, ein Selbstbewusstsein erlangen kann und so über diese Form des reflektierenden Denkens ein Bild, also die Wahrnehmung von sich selbst als Objekt erzeugt (Müller 2011: S.36; Langner 2009: S.21; Keller 2009: S.55f.; Niederba-

⁶⁴ Ergänzend ist hier zu erwähnen, dass die menschliche Kommunikation hauptsächlich über das signifikante Symbol der Sprache erfolgt, die sowohl die „Symbolisierung“ von Erfahrungen als auch einen Träger intersubjektivgeteilten Wissens darstellt, der zur Erklärung von (alltäglichen) Situationen dient (Abels 2010a: S.261f.).

⁶⁵ Unter der Voraussetzung, dass die an der Interaktion teilnehmenden Individuen in der gleichen Gesellschaft sozialisiert wurden, kann davon ausgegangen werden, dass die gleichen Symbole verwendet werden und das Handeln ähnlichen Prinzipien folgt (Abels 2010a: S.262).

cher/Zimmermann 2011: S.49; Abels 2010a: S.265; Vester 2009: S.142). Durch diese innere Kommunikation wird das Individuum „also gleichzeitig Subjekt des Handelns wie auch sein eigenes Objekt. Es beobachtet sich aus der Sicht der Anderen und in Reaktion auf diese Sicht der Anderen“ (Abels 2010a: S.265).

Mead bezeichnet diese Reflexion der Reaktionen von alter durch ego, „also die Art und Weise, wie ich sehe, wie andere mich wahrnehmen und auf mich reagieren“ (Keller 2009: S.56) und das daraus entworfene Bild von mir als „me“ (ebd.; Abels 2010a: S.269f.). Das „me“ kann somit auch als soziale Identität bezeichnet werden (Abels 2010a: S.270) und erzeugt als Komponente im Zusammenspiel mit „I“, welches das spontane, kreative und individuelle des Individuums bzw. des Ich-Bewusstseins ausmacht (Keller 2009: S.56; Niederbacher/Zimmermann 2011: S.49; Abels 2010a: S.269; Vester 2009: S.143), das „self“ (Selbst). Das „Selbst“ ist als Gesamtbild bzw. Identität des Individuums anzusehen (ebd.; Abels 2010a: S.272). Somit stellt das „Selbst“ bzw. die Identität eine Art „gesellschaftliche Struktur“ dar, die sich in sozialen Interaktions- und Kommunikationsprozessen bildet, in denen die Individuen fortwährend involviert sind (Keller 2009: S.56; Jörissen 2010: S.97) und die sich durch diese Interaktionen verändert (Abels 2010a: S.274; Keller 2009: S.57). Identität kann demnach auch als „das aktuelle reflexive Bewusstsein des Individuums von sich selbst und von den gesellschaftlichen Strukturen, unter denen es denkt und handelt“ (Abels 2010a: S.274) verstanden werden, welches ohne den „Umweg“ über den bzw. die anderen nicht erlangt werden könne (Abels/König 2010: S.88).

Die Grundlagen für diesen Interaktionsprozess werden, nach Mead, in der (frühen) Kindheit durch die Spielformen „play“ und „game“, angeeignet (Müller 2011: S.36; Schmidhuber 2011: S.68f.; Keller 2009: S.57; Abels 2010a: S.265).

Durch das (freie) Rollenspiel, auch „play“ genannt, erlernt das Kind zunächst, sich in die Position der Anderen zu versetzen und so über die eingenommene Fremdperspektive sein eigenes Verhalten an den Erwartungen der Anderen zu orientieren und auszurichten (ebd.; Schmidhuber 2011: S.69). Dabei schlüpft es in die Rolle von wichtigen Bezugspersonen (z.B. Eltern und später Lehrern), die auch als „signifikante Andere“ bezeichnet werden (ebd.).

Allmählich finden jedoch, im Verlauf der Entwicklung, (zunehmend) Interaktionen mit (nicht signifikanten) Anderen im regelorientierten Wettkampf/Spiel, dem sog. „game“, statt (ebd.; Abels 2010a: S.266). Die Interaktionen erfolgen dabei zwischen dem Individuum und (vielen) „generalisierten Anderen“ (ebd.). Diese „generalisierten

Anderen“ stellen, in gewisser Weise, die Summe der generellen Erwartungen aller bzw. der Gemeinschaft oder Gesellschaft dar (ebd.) und können als „die Werte und Normen der Gesellschaft, die in einer bestimmten Situation oder Rolle relevant sind“ (Müller 2011: S.36) betrachtet werden. Im Unterschied zum „play“ ist das Kind im „game“ nicht nur in der Lage die Haltungen bzw. Rolle einer Person einzunehmen, sondern darüber hinaus die allgemeinen gesellschaftlichen Erwartungen, Ziele und Werte in einer zunehmend größeren „symbolischen Welt“ zu verarbeiten. Dadurch können sie diese in den eigenen Erfahrungsbereich integrieren und ihr Verhalten dementsprechend anpassen und ausrichten. (ebd.; Schmidhuber 2011: S.69; Abels 2010a: S.268)

„Diese gesellschaftlichen oder Gruppenhaltungen werden in den direkten Erfahrungsbereich des Einzelnen gebracht und als Elemente in die Struktur der eigenen Identität ebenso eingefügt wie die Haltungen der anderen“ (Mead 1968: S.200f., zitiert nach Schmidhuber 2011: S.69).

Abschließend lässt sich also festhalten, dass nach Mead, die Rollenübernahme zusammen mit der „Verinnerlichung des generalisierten Anderen“, die Voraussetzung bzw. Basis der Entwicklung von Identität bildet. (Abels 2010a: S.268)

3.3.1.2 Interaktionistischer Ansatz nach Goffman

Einen weiteren Beitrag zu der Gesamtheit der interaktionistischen Ansätze hat Erving Goffman (1922-1982) geleistet⁶⁶, der darüber hinaus auch den Geschlechteraspekt in seinem Werk bearbeitet bzw. untersucht hat und besonders aus diesem Grund hier dargestellt wird.

Wie Mead geht auch Goffman von der Annahme aus, dass durch das reflektorische Denken („sich selbst zum Objekt machen“) und die wechselseitigen Interaktionsprozesse („Rollenübernahme“) die Identität gebildet wird. Laut Langner bestehe der wesentliche Unterschied zwischen Goffman und Mead darin, dass Goffman in seinem Konzept keine bestimmte normative Form der (gelungenen) Identität festschreibe, sondern vielmehr Normen und (bestehende) Machtverhältnisse in modernen Gesellschaften analysieren wolle. (Langner 2009: S.21) Eine bekannte Hypothese Goffmans (auf die hier nur ansatzweise eingegangen wird und die das Grundverständnis von Identität weiterentwickelt hat), beruht auf einer „Theatermetapher“ und geht davon aus, „dass das Individuum, wenn es sich Anderen präsentiert, daran interessiert

⁶⁶ Der Ansatz von Goffman bezieht u.a. die Überlegungen bzw. Annahmen der Rollenübernahme von Mead mit ein (Abels 2010a: S.324; Gildemeister/Hericks 2012: S.138; Treibel 2006: S.104).

ist, den Eindruck, den sie von ihm haben, zu kontrollieren“ (Abels 2010a: S.323) (ebd.; von Engelhardt 2010: S.132; Abels/König 2010: S.128).⁶⁷ Bei diesem Prozess der Präsentation bzw. Darstellung betrachtet Goffman vor allem die, in den (alltäglichen) sozialen Situationen auftretenden Interaktionsordnungen, „in denen sich Menschen in irgendeiner Weise begegnen und in ihrem Verhalten aufeinander reagieren. Elemente der Interaktionsordnung sind Personen, Ensembles, Begegnungen, Rituale und Bühnenformate“ (Keller 2009: S.108). Die alltägliche Wirklichkeit könne demnach „als eine mehr oder minder gelungene Inszenierung“ (Treibel 2006: S.105) verstanden werden, die darüber hinaus in, durch den sozialen Ort und kulturellen Kontext, (unterschiedlich streng) vorgegebenen „Rahmen“ stattfindet (Gildemeister/Hericks 2012: S.141). Diese „Rahmungen“ geben vor, welches Verhalten als angemessen zu betrachten ist und unterstützen die Menschen dabei sich im Alltag zurechtzufinden (ebd.: S.141f.).

Vor diesem Hintergrund muss das Individuum seine (nur vom Subjekt selbst erfahrbare) Ich-Identität in einem permanenten Prozess in sozialen Interaktionen (neu) bilden und behaupten (Niederbacher/Zimmermann 2011: S.50; Kron/Horáček 2009: S.59; Müller 2011: S.38f.; Keller 2009: S.115). Dieser Ich-Identität stehen nach Goffman dabei, die soziale- und personale Identität gegenüber und es müssen im alltäglichen Handeln „die eigenen Erwartungen und die Erwartungen der anderen beständig aufeinander bezogen werden“ (Niederbacher/Zimmermann 2011: S.50). In der Dimension der personalen Identität kommen somit die spezifischen (biographischen) „unverwechselbar“ bzw. „einzigartig“ kombinierten Erfahrungen des Individuums zum Ausdruck (ebd.; Müller 2011: S.39).

„Persönliche Identität hat folglich mit der Annahme zu tun, daß [sic!] das Individuum von allen anderen differenziert werden kann und daß [sic!] rings um dies Mittel der Differenzierung eine einzige kontinuierliche Liste sozialer Fakten festgemacht werden kann, herumgewickelt wie Zuckerwatte, was dann die klebrige Substanz ergibt, an der noch andere biographische Fakten festgemacht werden können“ (Goffman 1972: S.74, zitiert nach Müller 2011: S.39).

Des Weiteren lassen sich in der Gesellschaft, zur Einteilung von Personen, genutzte Kategorien finden, die mit bestimmten Merkmalen und Erwartungen belegt sind und mittels derer sich auch Fremde relativ leicht „einschätzen“ lassen und so die soziale Identität dieser festgestellt bzw. angenommen wird (Müller 2011: S.39).

„Mit ‚sozialer Identität‘ meine ich die umfassenden sozialen Kategorien (und die wie Kategorien funktionierenden Organisationen und Gruppen), zu denen ein Individuum gehören bzw.

⁶⁷ Vgl. hierzu das Buch: Erving Goffman „Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag“

als zu denen es angesehen werden kann: Altersstufe, Geschlecht, Schicht usw.“ (Goffman 1974: S.255f., zitiert nach Müller 2011: S.39).

Die soziale Identität spiegelt dabei in gewisser Weise „die Rolle des Individuums in sozialen Gefügen“ (Keller 2009: S.115) wieder, wobei Goffman die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht (noch vor dem Alter) als die wichtigste Quelle der Selbstidentifikation betrachtet (Meuser 2010: S.72). Das Geschlecht sei die „Grundlage eines zentralen Codes, demgemäß soziale Interaktionen und soziale Strukturen aufgebaut sind“ (Goffman 1994: S.105, zitiert nach Meuser 2010: S.72). Interaktionen sind demnach durch Geschlechternormen geprägt und das Handeln bzw. die Präsentation ist vom Geschlecht des Gegenübers abhängig. Treibel (2006: S.105) ergänzt hierzu, dass in der Interaktion zwischen Frauen und Männern sich diese, der richtigen Rolle entsprechend, als „Frauen“ oder „Männer“ darstellen müssen (Treibel 2006: S.105).

Zusammenfassend lässt sich die Ich-Identität, nach Goffman, als den eigentlichen individuellen Teil des Individuums begreifen, der sich aus dem „Verhältnis des Einzelnen zu seinem im Lebenslauf entfalteten „Charakter“ und körperlichen Erscheinungsbild“ (Keller 2009: S.115) bildet und dabei die Fähigkeit einschließt, eine Balance zwischen sozialer- und personaler Identität zu erlangen (Niederbacher/Zimmermann 2011: S.50).

An dieser Stelle ist noch auf das von Goffman bearbeitete „Arrangement der Geschlechter“ und auf die von ihm entwickelte Konzeptualisierung von Geschlecht hinzuweisen.⁶⁸

Goffman betrachtet in diesem Zusammenhang besonders wie der Dimorphismus (Zweigestaltigkeit) der Genitalien „als Grundlage und Rechtfertigung geschlechtsbezogener sozialer Arrangements verwendet wird“ (Meuser 2010: S.72), was mit „institutioneller Reflexivität“ bezeichnet und wodurch erst „dem angeborenen Unterschied eine Bedeutung“ (ebd.) verliehen wird. Die institutionelle Reflexivität sorgt dafür, dass sich die Geschlechter in sozialen Situationen so arrangieren, dass sie sich ihre scheinbar naturgegebene Unterschiedlichkeit gegenseitig vorführen können (Gildemeister/Hericks 2012: S.143). Als Beispiel hierzu führt Goffman die Trennung der Toiletten an⁶⁹, die „als natürliche Folge des Unterschieds zwischen den Geschlechtskategorien hingestellt [wird, Anm. d. Verf.], obwohl sie tatsächlich mehr Mittel zur An-

⁶⁸ Das „Arrangement der Geschlechter“ stellt der dritte Abschnitt in Goffman, Erving 1994: Interaktion und Geschlecht. Frankfurt am Main: Campus Verlag, dar.

⁶⁹ Weitere Beispiele für die institutionelle Reflexivität werden bspw. in Gildemeister/Hericks 2012: S.144 aufgeführt.

erkennung, wenn nicht gar zur Erschaffung dieses Unterschieds ist“ (Goffman 1994e: S.134, zitiert nach Meuser 2010: S.73) (ebd.; Gildemeister/Hericks 2012: S.144). Jedoch geht auch Goffman davon aus, dass ein mit bestimmten Merkmalen ausgestatteter bzw. veranlagter Körper alleine noch nicht die Anerkennung und „Mitgliedschaft in einer Geschlechtsklasse“ (Meuser 2010: S.73) sicherstelle.⁷⁰

Weiterhin wird dieses „Arrangement der Geschlechter“ in den Medien verbreitet bzw. „kultiviert“. Hier werden oftmals (fiktive) „Idealbilder“ sozialer Beziehungen aufgezeigt (Gildemeister/Hericks 2012: S.144) und sich bei den (ritualisierten) medialen Darstellungen des Mannes und der dazu (meist untergeordnet) positionierten Frau/Frauen bedient. Dies wird sowohl durch physische, räumliche als auch gestische Mittel der Auf- bzw. Abwertung vollzogen. Durch diesen Umstand lassen sich viele der medialen Darstellungen als Beispiele für institutionelle Reflexivität interpretieren (ebd.; Meuser 2010: S.76). Diese mediale Darstellung von („natürlicher“) Männlichkeit bzw. dem „naturegegeben Geschlechterverhältnis“ wirkt sich auch auf Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene (beiderlei Geschlechts) in „parasozialer Weise“ aus (Böhnisch 2013: S.65).⁷¹ Hierzu führt Goffman jedoch an, dass sowohl Frauen und Männer, wenn auch unterschiedlich privilegiert, „als Akteure an der Herstellung dieser sozialen Ungleichheit beteiligt“ (Gildemeister/Hericks 2012: S.145) sind (ebd.; Meuser 2010: S.74).

Es zeigt sich also, dass auch das Geschlechterverhältnis durch Interaktionen geprägt ist, in denen sich die Teilnehmenden u.a. durch „institutionelle Reflexivität“ vorgegebene Verhaltensweisen präsentieren und sich innerhalb dieser Rahmungen orientieren und bewegen.

⁷⁰ Siehe Abschnitt 2.3.2

⁷¹ Laut Böhnisch sind Medien parasozial, „das heißt sie strahlen oft alltäglich unwirkliche Situationen und Bilder aus, die dadurch zu einer gewissen Wirklichkeit werden, dass sie von Nutzern in realen sozialen Kontexten aufgenommen werden“ (Böhnisch 2013: S.65).

3.3.2 Habituskonzept

Die Begrifflichkeit des Habitus, welche in unserem heutigen Verständnis maßgeblich von Pierre Bourdieu (1930-2002) geprägt wurde⁷², bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft sowie von Person und Struktur (Liebsch 2010: S.74). Zwar hat Bourdieu keine „Theorie der Identität“ entworfen (Langner 2009: S.35), jedoch einen (methodischen) Ansatz, der die soziale Praxis und weniger Strukturen und Regeln untersucht (ebd.: Gildemeister/Hericks 2012: S.235). Laut Engler (2010: S.257) lasse sich mit diesem Ansatz aus reflexiven „Denkwerkzeugen“ bzw. „Erkenntnisinstrumenten“ der sozialen Welt, die soziale Praxis von Individuen analysieren, ohne explizit oder implizit durch Normativität geprägt zu sein. Die Analyse kann dazu dienen, „das Wirken und die Funktionsweise von Macht- und Herrschaftsverhältnissen in der sozialen Praxis offenzulegen“ (ebd.). Dieses Konzept lässt sich unter anderem auf die (soziologischen) Kategorien der Klasse, des sozialen Feldes und des Geschlechts anwenden (Krais/Gebauer 2013: S.35). Es bietet daher im Zusammenhang mit der Thematik dieser Arbeit die Möglichkeit, die Konstruktionsprozesse, welche die spezifischen Hintergründe bzw. Kontexte vor dem sich die männliche Identität bildet, zu erfassen und die Wirkmechanismen darzustellen.

Zunächst wird daher ein allgemeiner Überblick über das Konzept des Habitus (im bourdieu'schen Sinn) gegeben und anschließend näher auf das Geschlechterverhältnis und die Bildung von Männlichkeit eingegangen.

Das Konzept des Habitus beschreibt ein System dauerhafter Dispositionen (Meuser 2010: S.112f.; Schwingel 2009: S.61), das auf der spezifischen Soziallage des Individuums beruht (Meuser 2010: S.112f.) und ein „Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen“ (Bourdieu 1976: S.165, zitiert nach Schwingel 2009: S.61) darstellt. Der Habitus ist dabei als ein, in der Sozialisierung erworbenes, in den Körper inkorporiertes (einverleibtes) und verankertes System von Interpretations-, Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata zu betrachten (Runkel 2012: S.135). Anders ausgedrückt stellt der „Habitus klassen- und milieutypische Dispositionen“ (Scherr 2010: S.55) gleichzeitig her und dar, die sich u.a. in der Körperlichkeit (z.B. die Art zu sprechen oder zu gehen) widerspiegeln (ebd.; Schwingel

⁷² Es beschäftigten sich jedoch u.a. auch Norbert Elias, Arnold Gehlen sowie Peter Berger und Thomas Luckmann mit der Begrifflichkeit des Habitus (Liebsch 2010: S.74ff.).

2009: S.64). Das „Vorhandensein“ bzw. das Verhältnis von ökonomischem⁷³-, kulturellem⁷⁴- und sozialem Kapital⁷⁵ bestimmen dabei die Soziallage, also die Position des Individuums im sozialen Raum sowie den sozialen Feldern und hat darüber hinaus Einfluss auf dessen „Geschmack“⁷⁶ (Meuser 2010: S.113; Runkel 2012: S.136; Gildemeister/Hericks 2012: S.237f.; Abels 2010a: S.208).

In den unterschiedlichen Teilbereichen der Gesellschaft (soziale Felder), wie z.B. Wirtschaft und Wissenschaft, gehe es vor allem darum, durch den Einsatz der oben genannten verschiedenen Kapitalformen, knappe Güter anzueignen, ein gewisses Prestige zu erlangen sowie Macht zu erobern und zu bewahren (Runkel 2012: S.136), weshalb die sozialen Felder auch mit „Spielfeldern“ gleichzusetzen seien (Gildemeister/Hericks 2012: S.237; Runkel 2012: S.135f.).⁷⁷

Des Weiteren inkorporieren die Individuen, bei vergleichbarer Soziallage und Biografie, habitualisierte Praktiken, wie typische Muster der Problembewältigung, in einheitlicher und dauerhafter Art und Weise (Liebsch 2010: S.80). Da sich in jeder Soziallage nur ein Habitus eigne, um den spezifischen milieuabhängigen Situationen begegnen zu können, geht mit dem Habitus, neben der Möglichkeit der sozialen Orientierung, also immer auch die soziale Differenzierung einher (Meuser 2010: S.113).⁷⁸ Diese Differenzierung wird zusätzlich noch durch den sogenannten „Hysteresis-Effekt“ (Trägheitseffekt) des Habitus verstärkt, da sich die jeweiligen (sozialen) Klassen meist in den für sie passenden/typischen Milieus bewegen. Somit verstärken

⁷³ Ökonomisches Kapital umfasst alle materiellen Ressourcen (Gildemeister/Hericks 2012: S.238; Runkel 2012: S.136f.; Schwingel 2009: S.88) und kann „z.B. wenn es für Nachhilfe, Abendkurse oder Studiengebühren eingesetzt wird, auch in ‚kulturelles Kapital‘ [Hervorhebung im Original] umgewandelt“ (Gildemeister/Hericks 2012: S.238) werden.

⁷⁴ Kulturelles Kapital umfasst objektivierte- (z.B. Gemälde und Bücher), inkorporierte- (z.B. angeeignetes Wissen und Fertigkeiten) und institutionalisierte Formen (z.B. Bildungsabschlüsse und Titel) (Runkel 2012: S.137; Schwingel 2009: S.88ff.). Kulturelles Kapital kann beim Einsatz in der Erwerbsarbeit ggf. in ökonomisches Kapital umgewandelt werden (Gildemeister/Hericks 2012: S.238; Schwingel 2009: S.88).

⁷⁵ Soziales Kapital bezeichnet die (wichtigen) sozialen Beziehungen und Netzwerke über die eine Person verfügt (Runkel 2012: S.137; Gildemeister/Hericks 2012: S.238; Schwingel 2009: S.92). Soziales Kapital kann bspw. eingesetzt werden, um über „Kontakte“ Zugang zu kulturellen Gütern und somit kulturellem Kapital zu erlangen oder eine Person ist, durch reiche Herkunftsfamilie, bereits von Geburt an mit ökonomischen Kapital ausgestattet (Gildemeister/Hericks 2012: S.238).

⁷⁶ Der „Geschmack“, der vor allem auf den kulturellen Bereich (z.B. Musik, Wohneinrichtung, Essen und Trinken) bezogen ist, entsteht durch, in der Sozialisation erworbenen, auf Klassenzugehörigkeit basierenden, Distinktionen (Unterschiede, Abgrenzungen) und markiert somit den sozialen Raum, in dem sich ein Individuum bewegt (Runkel 2012: S.138).

⁷⁷ Ergänzend anzumerken ist hier, dass nach Bourdieu der Geschlechtshabitus in allen gesellschaftlichen Feldern gleichermaßen präsent und wirksam ist (Jäger et.al. 2012: S.24).

⁷⁸ Unter Milieu versteht Bourdieu „das jeweilige soziale Umfeld, an das der Habitus qua Klassenzugehörigkeit ‚vorangepasst‘ ist“ (Gildemeister/Hericks 2012: S.237).

sich Milieu und Habitus wechselseitig.⁷⁹ (Gildemeister/Hericks 2012: S.237)

Die sozialen Klassen, die in der Regel unter sich bleiben, zeichnen sich, neben den bereits erwähnten (objektiven) Unterschieden im Bereich des Ökonomischen, Kulturellen und des Sozialen, auch durch die sich hieraus hergeleiteten „typischen“ Vorstellungen, „was sich in ihren Kreisen geziemt und wie Individualität zum Ausdruck kommen sollte“ (Abels 2010a: S.208), aus. Dieser „Klassenhabitus“ sei nach Bourdieu für die Individuen, innerhalb einer Klasse, strukturell sehr ähnlich und lasse nur wenig Raum für Individualität (Abels/König 2010: S.227).

„Zwar ist ausgeschlossen, dass *alle* Mitglieder derselben [Klasse, Anmerkung d. Verf.] (oder auch nur zwei davon) *dieselben Erfahrungen* gemacht haben, und dazu noch in *derselben Reihenfolge*, doch ist gewiss, dass jedes Mitglied einer Klasse sehr viel größere Aussichten als ein Mitglied irgendeiner anderen Klasse hat, mit den für seinen Klassengenossen häufigsten Situationen konfrontiert zu werden“ (Bourdieu 1980: S.112, zitiert nach Abels/König 2010: S.226, Hervorhebungen im Original).

Auf die Identität bezogen, kann der Habitus demnach, als „eine Instanz, in der Sinn verhandelt wird, die bestimmt wie gehandelt werden soll und wie sich das Individuum von anderen unterscheidet“ (Langner 2009: S.35) betrachtet werden. Hierdurch entsteht eine soziale Praxis, „in der eine *soziale Identität* [Hervorhebung im Original] zum Ausdruck gebracht und erkannt wird“ (Abels/König 2010: S.227), wobei hier der Habitus und nicht das Individuum bedingt sei (Schwingel 2009: S.61).

Darüber hinaus ist der Habitus als „ein Produkt der Geschichte“ (Engler 2010: S.260) und somit auch als „leibhaft gewordene Geschichte“ (Bourdieu 1985: S.69, zitiert nach Gildemeister/Hericks 2012: S.236) anzusehen. Dadurch, dass der Habitus historisch entsteht bzw. inkorporiert wird, stellt er ein von neuen Erfahrungen konfrontiertes und durch diese beeinflusstes „offenes Dispositionssystem“ dar (Engler 2010: S.260). Der Habitus ist also nicht nur die bloße (passive) Verkörperung des Sozialen, sondern wird zum einen durch das Handeln in der sozialen Praxis erworben und bedingt, wirkt sich gleichzeitig jedoch durch (aktives) soziales Handeln auch auf das Soziale aus (ebd.; Gildemeister/Hericks 2012: S.237).

„Die soziale Realität existiert sozusagen zweimal, in den Sachen und in den Köpfen, in den Feldern und in den Habitus, innerhalb und außerhalb der Akteure“ (Bourdieu/Wacquant 1996: S.161, zitiert nach Kraus/Gebauer 2013: S.34).

Folglich stellt das Individuum mit seinem Habitus, „als das Körper gewordene Soziale“, nicht etwa das Gegenteil der Gesellschaft, sondern eine Existenzform dieser

⁷⁹ Nach Meuser (2010: S.113) könne der Habitus demnach nicht nur als ein „neutrales Mittel der Orientierung in der sozialen Welt“ betrachtet werden, sondern gleichzeitig auch als ein „Mechanismus der Reproduktion sozialer Ungleichheit“.

dar und ist somit in einer „doppelten sozialen Realität“ zu verorten (Engler 2010: S.259). Damit jedoch die soziale Ordnung Wirksamkeit erlangen kann, müssen die gesellschaftlichen Strukturen und der ihnen inhärente „objektive Sinn“, im Handeln der Individuen präsent sein, um somit seine Gültigkeit beizubehalten (Krais/Gebauer 2013: S.35).

Wenden wir uns nun dem Geschlechterverhältnis zu, so zeigt sich, dass nach Bourdieu, die „doppelte soziale Realität“ auch in dem (implizit auf Herrschaftsstrukturen beruhenden) Strukturierungsprinzip der Geschlechter und der hiermit verbundenen Arbeitsteilung zwischen „Frau“ und „Mann“⁸⁰ existent ist (ebd.: S.48).⁸¹ Diese Struktur bzw. diese (biologischen) Unterschiede werden im Habitus wiedergegeben und als Deutungsmuster und Handlungspraktiken inkorporiert und dadurch unbewusst als „Naturgegeben“ angesehen. (Liebsch 2010: S.80; Meuser 2010: S.114). Nach Krais/Gebauer (2013: S.48) ist die Kategorisierung „von Dingen, Handlungsweisen, Personen und persönlichen Merkmalen“ in männlich und weiblich, in der sozialen Praxis, auch in modernen Gesellschaften, ein alltäglicher Vorgang.

„Das Zusammenspiel der biologischen Erscheinungsformen und der höchst realen Auswirkungen, die eine lang andauernde kollektive Arbeit der Vergesellschaftung des Biologischen und der Biologisierung des Gesellschaftlichen in den Körpern und in den Köpfen gehabt hat, hat eine Verkehrung der Beziehung von Ursache und Wirkungen zur Folge. Es läßt [sic!] sich eine naturalisierte gesellschaftliche Konstruktion (die »Geschlechter« als vergeschlechtlichter Habitus) als Naturfundiertheit der willkürlichen Teilung erscheinen, die sowohl der Wirklichkeit als auch der Vorstellung von der Wirklichkeit zugrunde liegt“ (Bourdieu 2012: S.11, Hervorhebungen im Original).

Demzufolge ist hier der Habitus als eine „strukturierte Struktur“ wirksam, in der einerseits die „zweigeschlechtliche Weltsicht einget“ und andererseits eine „Ein- und Aufteilung der sozialen Welt“ in zwei Geschlechter erzeugt wird (Engler 2010: S.260). Grundsätzlich bringen wir zwar eine eigene spezifische „Sichtweise der sozialen Welt hervor, aber wir tun dies mit Schemata, die wir nicht selbst erfunden haben, mit Schemata, die in uns und ‚in der Welt enthalten‘ [Hervorhebung im Original] sind“ (ebd.). Diese, in den Habitus eingelagerte Weltsicht, legitimiert diese gesellschaftliche Ordnung, in der das Männliche als positiv konnotiert ist und ist gleichzeitig an ihrer Erzeugung beteiligt (Gildemeister/Hericks 2012: S.240).

⁸⁰ Hier ist darauf hinzuweisen, dass das, was als jeweils „weiblich“ oder „männlich“ gilt von der spezifischen Gesellschaft abhängt und sich somit unterscheiden kann (Krais/Gebauer 2013: S.48).

⁸¹ Bourdieu untersuchte diese Herrschaftsverhältnisse u.a. in seinem Buch „Die männliche Herrschaft“.

„Die für die gesellschaftliche Ordnung konstitutiven Einteilungen und, genauer, die zwischen den Geschlechtern instituierten sozialen Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnisse prägen sich allmählich in zwei verschiedene Klassen von Habitus ein. Und zwar in Gestalt gegensätzlicher und komplementärer körperlicher *hexis* [Hervorhebung im Original] und in Form von Auffassungs- und Einteilungsprinzipien – mit dem Effekt, daß [sic!] alle Gegenstände der Welt und alle Praktiken nach Unterscheidungen klassifiziert werden, die sich auf den Gegensatz von männlich und weiblich zurückführen lassen“ (Bourdieu 2012: S.56f.).⁸²

Folglich zwingt diese polare Geschlechterkonstruktion, mit dem Einzug in die soziale Praxis, dem Individuum die Anwendung dieser Klassifikation auf, weshalb bspw. „weibliche“ Dispositionen bei Jungen, von Seiten der Gesellschaft, unterdrückt und im Verlauf der Sozialisation eine eindeutige „männliche“ geschlechtliche Identität forciert werde (Krais/Gebauer 2013: S.49f.). Ebenso gehen mit der Inkorporierung dieser Ordnung, die Einnahme bestimmter Positionen einher, was zur Folge hat, dass Personen den sozialen Raum dann als „Mann“ oder „Frau“ erleben und ihn, entsprechend ihrer sozialen Position, innehaben (Gildemeister/Hericks 2012: S.241).⁸³ Diese sich im Habitus einlagernde „vergeschlechtlichte Sicht der Welt“ und die damit verbundene Gestaltung und Wahrnehmung des Körpers im Kontext der „männlichen Herrschaft“, kann nach Bourdieu mit einer „Somatisierung gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse“ (Bourdieu 1997: S.173, zitiert nach Krais/Gebauer 2013: S.51) gleichgesetzt werden (Krais/Gebauer 2013: S.51).

Für Bourdieu beruht die Aufrechterhaltung und Reproduktion dieses Herrschaftsverhältnisses des „Männlichen“ über das „Weibliche“ im Wesentlichen auf der gesellschaftlichen Praxis der „symbolischen Gewalt“, die sowohl durch die Herrschenden, aber auch durch die Beherrschten (re-)produziert wird (Gildemeister/Hericks 2012: S.241; Krais/Gebauer 2013: S.52). Die symbolische Gewalt zeichnet sich hier vor allem dadurch aus, dass sie auf subtile Art und Weise (ohne unmittelbare Gewalt) in direkten Interaktionen zwischen Personen zur Entfaltung kommt und sich gleichzeitig innerhalb dieser Prozesse konstituiert und reproduziert (Krais/Gebauer 2013: S.52). Nach Bourdieu lasse sich die männliche Herrschaft daher, als *das* Beispiel für „jene, sanfte, für ihr Opfer unmerkliche, unsichtbare Gewalt, die im wesentlichen [sic!] über die rein symbolischen Wege der Kommunikation und des Erkennens, oder genauer des Verkennens, des Anerkennens oder, äußerstenfalls, des Gefühls ausgeübt wird“

⁸² Unter „hexis“ versteht Bourdieu das, „was sich im Laufe eines Lebens im Körper ‚einzeichnet‘ [Hervorhebung im Original]“ (Gildemeister/Hericks 2012: S.236).

⁸³ An dieser Stelle ist nochmals auf das typische, durch verschiedene Formen von räumlicher Dominanz geprägte, männliche Raumverhalten hinzuweisen (siehe Abschnitt 2.3.1.2), welches hier inkorporiert bzw. habitualisiert wird.

(Bourdieu 2012: S.8), begreifen. Damit die symbolische Gewalt jedoch wirken könne, ist ein gewisses, in alltägliche Selbstverständlichkeiten eingelassenes „Einverständnis“ der Beteiligten notwendig, was ebenso einschließt, dass die „praktischen Ordnungsschemata im Habitus der Beherrschten (Frauen) und der Herrschenden (Männer) verankert“ (Engler 2010: S.261) sein müssen. Dies ist notwendig, da die symbolische Gewalt jeweils „nur auf Menschen wirken kann, die (von ihrem Habitus her) für sie empfänglich sind, während andere sie gar nicht bemerken“ (Bourdieu 1990: S.28, zitiert nach Kraus/Gebauer 2013: S.53).

Des Weiteren hat der geschlechtliche Habitus eine „konstante *Differenzierungsarbeit* [Hervorhebung im Original], der die Männer und Frauen unaufhörlich unterworfen sind und die sie dazu bringt, sich zu unterscheiden, indem sie sich vermännlichen oder verweiblichen“ (Bourdieu 2012: S.147) zur Folge. Jäger et.al. (2012: S.25) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass z.B. Männer alles Weibliche „abspalten“ müssten ohne ihre heterosexuelle Orientierung oder das eigene Geschlecht in Frage zu stellen, um dem bestehenden geschlechtlichen Ideal gerecht zu werden.⁸⁴ Ebenso gelte es, die als typische „männlich“ eingestuften Dispositionen und Interessen, wie „Macht- und Gewaltspiele“ zu verfolgen bzw. zu praktizieren und hierdurch „Männlichkeit“ tagtäglich zu beweisen (ebd.: S.25f.). Ein Geschlecht stellt in diesem Kontext eine abgegrenzte Handlungspraxis dar, die „nur dadurch (sozial) existiert, daß [sic!] die Angehörigen einer Geschlechtskategorie gemäß einem Prinzip handeln, das für diese, nicht aber für die andere Geschlechtskategorie Gültigkeit hat“ (Meuser 2010: S.117). Ein Individuum hat demgemäß im Habitus ein Geschlecht, wenn es ein Geschlecht „tut“ (ebd.).⁸⁵

Abschließend bleibt an dieser Stelle noch darauf hinzuweisen, dass für Bourdieu besonders in homosozialen Dimensionen bzw. Räumen, in denen „sich, *unter Männern* [Hervorhebung im Original], die ernstesten Spiele des Wettbewerbs abspielen“ (Bourdieu 1997: S.203, zitiert nach Meuser 2010: S.124), der männliche Habitus

⁸⁴ Jäger et.al. (2012: S.25) merken hier jedoch gleichzeitig an, dass es nie wirklich gelinge, dem jeweiligen geschlechtlichen Ideal vollkommen gerecht zu werden. Meuser (2010: S.120) betont ergänzend hierzu, dass es unterschiedliche Ausprägungen von Männlichkeit gäbe, „wobei soziales Milieu, Generationszugehörigkeit, Entwicklungsphase und familiäre Situation sich als lebensweltliche Erfahrungshintergründe erweisen, deren Relevanzstrukturen Einfluß [sic!] auf die Muster haben, in denen sich der geschlechtliche Habitus manifestiert“.

Dies weist Parallelen zum Ansatz der „hegemonialen Männlichkeit“ nach Connell auf, der ebenfalls als ein Orientierungsmuster dient, dass nur von den wenigsten Männern in vollem Umfang realisiert werden könne. Da dieses Modell jedoch auch einen normativen Status hat und die sozial anerkannte Weise des Mannseins definiert, wird auch hier von allen Männern verlangt, sich dementsprechend in Relation dazu zu positionieren. (Meuser 2009:162)

⁸⁵ Zum Ansatz des „doing gender“ siehe auch Fußnote 39 in Abschnitt 2.3.2

konstruiert und vollendet wird (Meuser 2010: S.124).⁸⁶ Diesen Räumen komme darüber hinaus, im Zusammenhang mit der symbolischen Gewalt und den sich (zumindest in westlichen Gesellschaften) auf gewisse Weise vollziehenden Umwälzungen im Geschlechterverhältnis, die Funktion von „Rückzugsorten“ zu, in denen „habituelle Sicherheit“ gewonnen werden kann, da hier „altbekannte Muster männlicher Dominanz“ weiterhin aufrecht erhalten werden (Gildemeister/Hericks 2012: S.243).

3.4 Zwischenfazit

Wenn wir nun die vorangegangenen Abschnitte zusammenfassend betrachten, zeigt sich, dass die Entwicklung von Identität (von männlichen Jugendlichen) einen permanenten und somit lebenslangen, über den Zeitraum der Jugend hinaus, andauernden, vielschichtigen Prozess darstellt. Dieser Prozess erreicht jedoch in der Jugendphase seinen Höhepunkt und ist daher besonders in diesem Lebensabschnitt von besonderer Bedeutung (auch und insbesondere für nachfolgende Lebensphasen). Die spezifische Entwicklung von Identität scheint dabei von zahlreichen persönlichen- und gesellschaftlichen Faktoren, wie Persönlichkeits- und Körpermerkmalen sowie der Familie, dem (kulturellen) Milieu, aber auch von der jeweiligen Peergroup, in dem sich ein Individuum befindet und in dem es sozialisiert wurde, abhängig.

In diesem Zusammenhang gehen Erikson (Abschnitt 3.2.1) und Havighurst (Abschnitt 3.2.2) mit ihren psychologischen Konzepten besonders auf die Prozesse der Identitätsentwicklung im Inneren eines Individuums bzw. auf die intrapersonale Bewältigung von Lebensphasen spezifischen Entwicklungsaufgaben ein. Demnach müssen die Anforderungen des sozialen Umfeldes und die für die jeweilige Lebensphase spezifischen Entwicklungsaufgaben, im bzw. vom Individuum erfolgreich bewältigt werden, um eine Identität zu entwickeln.

Mead (Abschnitt 3.3.1.1) und Goffman (Abschnitt 3.3.1.2) hingegen, heben in ihren soziologisch orientierten Konzepten, die gesellschaftliche Komponente bei der Identitätsentwicklung stärker hervor und rücken, dementsprechend, vor allem die identitätsstiftende Interaktion mit Anderen in den Vordergrund. Hiernach wird vor allem durch die Rollenübernahme („sich aus der Sicht der Anderen beobachten“) und der (symbolischen) Kommunikation bzw. sozialen Interaktionen die Basis der Identitätsentwicklung gebildet.

Der Habitusansatz nach Bourdieu (Abschnitt 3.3.2) stellt besonders die verschiede-

⁸⁶ An dieser Stelle ist auf die, in Abschnitt 2.3.2 beschriebenen Strukturübungen männlicher Jugendlicher zu verweisen.

nen sozio-ökonomischen Faktoren (Kapitalformen) und die damit einhergehende Soziallage sowie das Milieu, in dem sich ein Individuum befindet und geprägt wird, ins Zentrum. Darüber hinaus erlaubt dieser Ansatz, Funktions- und Wirkungsweisen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen in der sozialen Praxis zu analysieren, wodurch besonders die im Habitus verankerten Strukturierungsprinzipien im Geschlechterverhältnis und deren (Re-)Produktion („symbolische Gewalt“) verdeutlicht wurden. Dabei korreliert der Ansatz des geschlechtlichen Habitus („männliche Herrschaft“) mit dem Ansatz der „hegemonialen Männlichkeit“ und offenbart, dass die Entstehung von „Männlichkeit“ im Wesentlichen auf (hetero- und homosozialer) Differenzierung⁸⁷ sowie dem (dominanten) einnehmen/innehaben von sozialen Räumen und Feldern und der damit einhergehenden (symbolischen) Deutungshoheit („Naturalisierung der polaren Geschlechterkonstruktion“), beruht. Diese Schemata werden dabei im gesamten Lebensverlauf, besonders jedoch, in der Jugendphase in Form von „Strukturübungen zur Männlichkeit“ angewandt (Abschnitt 2.3.2).

Unabhängig davon, welchen thematischen Schwerpunkt man nun stärker gewichtet, scheint die Entwicklung der Identität allem Anschein nach ein aktives Subjekt vorauszusetzen, welches sich sowohl mit seinen inneren Prozessen als auch mit der sozialen Umwelt auseinanderzusetzen hat.

Ferner scheint Identität immer auch etwas mit Aneignung zu tun zu haben, was sowohl einen (geschlechtlichen) Habitus, ein Selbstbild (auch durch die Sichtweise der Anderen vermittelt), aber auch die, in Folge der Bewältigung von psychosozialen Entwicklungsstufen bzw. Entwicklungsaufgaben, erlangten Fertigkeiten und Erfahrungen einschließt.⁸⁸

Betrachtet man diesen „Komplex der Identität“ vor dem, durch vielfältigen gesellschaftlichen Wandel gekennzeichneten, Hintergrund der (Post-)Moderne (Abschnitt 3.1) und zieht zusätzlich noch, die historisch erzeugten und von der (Mehrheits-) Gesellschaft noch immer weitestgehend aufrecht erhaltenen, traditionellen Ansprüche an die „Männlichkeit“ hinzu, so kann hier davon ausgegangen werden, dass dies die Heranwachsenden vor zahlreiche Aufgaben und durch Ausdifferenzierungen gepräg-

⁸⁷ Siehe ergänzend hierzu Abschnitt 2.3.2

⁸⁸ An dieser Stelle soll nochmals auf die Problematik einer möglichen Stigmatisierung vor dem Hintergrund von normativ aufgefassten Identitätskonzepten bzw. Inhalten hingewiesen werden. Dies sollte in der praktischen Umsetzung und Anwendung stets berücksichtigt werden, um evtl. Exklusionen zu vermeiden.

te (inter- und intrapersonelle) Konflikte und Probleme stellt.⁸⁹ Diese können darüber hinaus durch den jeweiligen biographischen, sozialen und sozialräumlichen Hintergrund zusätzlich erschwert werden.

Welches theoretische Wissen die Soziale Arbeit benötigt und wie sie bzw. wie die Soziale Arbeit hier mittels (sozial-)pädagogischer Handlungsansätze unterstützend und begleitend wirken kann, wird in den folgenden Abschnitten dargestellt.⁹⁰

4. Kompetenzentwicklung und ihre Bedeutung für Identitätsentwicklung

Da Identität, wie dargestellt, immer auch etwas mit Aneignung zu tun hat und mit dafür notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, widmet sich dieser Abschnitt dem Begriff Kompetenz im Allgemeinen und der Entwicklung bzw. dem Erwerb im Speziellen. Dabei wird die Wichtigkeit dieser Kompetenzen sowohl für die Soziale Arbeit und für die Identitätsentwicklung, am Beispiel der Lebenskompetenzen und Sozialen Kompetenz, hervorgehoben. Des Weiteren werden die Erkenntnisse in Verbindung mit dem Konzept der Resilienz dargestellt, um als Grundlage für (sozial-) pädagogisches Handeln im Kontext von Identitätsentwicklung zu dienen.

Vorab möchten wir kurz auf den Begriff der Kompetenz eingehen, der nach Weinert wie folgt beschrieben werden kann:

„Die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: S.27f., zitiert nach Arnegger 2013: S.11).

Kompetenzen sind dementsprechend Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Lösung von unterschiedlichen Problemen dienen können. Diese erlernten oder auch schon vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten im richtigen Umfang für die passende Situation erfolgreich einzusetzen, gilt als kompetent.

⁸⁹ Diese Problemlage betrifft ebenso Frauen bzw. die „Weiblichkeit“, wenn auch die spezifischen Inhalte, Aufgaben und Konstruktionen der „Weiblichkeit“ unterschiede zu denen der „Männlichkeit“ aufweisen (können). Als Beispiele für typisch „männliches“ Verhalten sind neben den außen gerichteten Verhaltensweisen/Raumverhalten auch die Rolle als „Ernährer“ der Familie zu betrachten (Abschnitt 2.3.1.1).

⁹⁰ Die (sozial)politische und explizit sozialräumliche Dimension der Sozialen Arbeit wird an dieser Stelle und in dieser Arbeit nicht weiterführend dargestellt.

4.1 Lebenskompetenzen – Life Skills

Der Ansatz der Lebenskompetenzen (Life Skills) hat sich mittlerweile als einen wichtigen Bestandteil der Primärprävention bzw. Gesundheitsförderung entwickelt. Wissenschaftliche Untersuchungen konnten einen Zusammenhang zwischen der Bewältigung von Alltagsbelastungen, den altersbezogenen Entwicklungsaufgaben⁹¹ und den allgemeinen Lebenskompetenzen, wie beispielsweise Selbstwahrnehmung, Empathie oder Beziehungsfähigkeit herstellen. (Bühler & Heppekausen 2005: S.3)

Welche Kompetenzen zu den sogenannten Life Skills gezählt werden können und welche Bedeutung diesen immanent ist, wird Bestandteil dieses Abschnitts.

4.1.1 Von Prävention zu Lebenskompetenzförderung

Zunächst möchten wir den nicht ganz eindeutigen Begriff der Prävention eingrenzen. Grundlegend haben präventive (vorbeugende) Maßnahmen das Ziel, die Entstehung von Krankheiten, Behinderungen oder den vorzeitigen Tod eines Menschen zu verhindern bzw. abzuschwächen (Schwartz/Walter 1998: S.153). Laaser und Hurlmann (1998) fassten alle Interventionen, „die sich auf Risikogruppen mit klar erwartbaren oder bereits im Ansatz eingetretenen Anzeichen von Störungen und Krankheiten richten“ (S.395), unter dem Begriff der Prävention zusammen (ebd.).

Mit der Gesundheitsförderung hat sich ein neuer Begriff im Bereich der Prävention etabliert. So ist „Fachstelle für Prävention und Gesundheitsförderung“ eine gängige Bezeichnung für Einrichtungen aus dem sozialen Sektor.⁹² Die Definition von Prävention lässt sich insofern erweitern, als dass präventive Maßnahmen „medizinische, psychologische und erzieherische Interventionen, Lebensweltbeeinflussung und Umweltkontrolle, gesetzgeberische Eingriffe, Lobbyarbeit und massenmediale Kampagnen“ (Franzkowiak et al. 2011: S.217) umfassen können (ebd.).

Gesundheitsförderung hingegen meint einen Prozess, der versucht „allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen“ (WHO 1986). Für ein physisches und psychisches Wohlbefinden sei es notwendig, dass jeder einzelne Mensch, aber auch Gruppen ihre jeweiligen Bedürfnisse befriedigen können. Hierzu zählen sowohl ihre Wünsche und Hoffnungen, als auch das Meistern ihrer Umwelt und deren Anforderungen. (Ebd.)

⁹¹ Im weiteren Verlauf sind die Entwicklungsaufgaben nach Havighurst gemeint. Siehe Abschnitt 3.2.2

⁹² z.B. „Fachstelle für Prävention und Gesundheitsförderung im Land Berlin“ (<http://www.berlin.gesundheitfoerdern.de/>)

„Die Verantwortung der Gesundheitsförderung liegt deshalb nicht nur bei dem Gesundheitssektor, sondern bei allen Politikbereichen und zielt über die Entwicklung gesünderer Lebensweisen hinaus auf die Förderung von umfassendem Wohlbefinden hin“ (ebd.).

Die aktuelle Diskussion zeigt, dass Gesundheitsförderung die Präventionsidee nicht ablöst, sondern vielmehr ergänzt. So möchte der Ansatz der Primärprävention zum einen die Menschen erreichen, die bisher an keiner Krankheit leiden und zum anderen Menschen befähigen, ihre individuellen Schutzfaktoren zu entwickeln und zu verstärken. Hierbei soll ein höheres Maß an Selbstbestimmung über die eigene Gesundheit ermöglicht werden. (Bengel et al. 2009: S.119; Jordan et al. 2011: S.23f.)

Unserer Meinung nach ist es wichtig, die Lebenskompetenzförderung, als Hauptbestandteil der Gesundheitsförderung, im Kontext dieser Arbeit näher zu erläutern, da die Soziale Arbeit bzw. (sozial-)pädagogisches Handeln unter anderem das selbe Ziel, nämlich Selbstbestimmung und damit verbunden, den Erwerb und die Entwicklung von Kompetenzen verfolgt.

4.1.2 Lebenskompetenzförderung

Die Lebenskompetenzförderung hat sich als Basis der Primärprävention allgemein durchgesetzt (Bühler 2003: S.13; Bittlingmeyer/Hurrelmann 2006: S.173ff.).

Die Welt-Gesundheits-Organisation hat Lebenskompetenzen wie folgt definiert:

„Lebenskompetenzen sind Fähigkeiten für adaptives und positives Verhalten, die es dem Individuum ermöglichen effektiv mit den Anforderungen und Herausforderungen des Alltags umzugehen“ (WHO 1994: S.1, ins deutsche übersetzt).

Der Lebenskompetenzansatz hat seinen Ursprung in den 1980er Jahren in den USA und gehört zur ursachenspezifischen Präventionsarbeit. Die hierfür entwickelten Programme bezogen sich überwiegend auf den Konsum psychoaktiver Substanzen. Die Schwerpunkte liegen jedoch in der Vermittlung von Fertigkeiten sowie dem Ausbau von Fähigkeiten, die dazu beitragen den Alltag und die damit einhergehenden Bewältigungs- bzw. Entwicklungsaufgaben zu meistern. Somit sind sie nicht ausschließlich dem Gesundheitsbereich zuzuordnen. (Jeruslam/Meixner 2009: S.142)

„Gesundheitsriskante Verhaltensweisen [...] werden als entwicklungsbedingtes Problemverhalten aufgefasst, das auf einen Mangel an Bewältigungsstrategien zur Lösung von Alltagsproblemen hinweist“ (ebd.: S.143).⁹³

Wird davon ausgegangen, dass Handlungs- und Verhaltensweisen von der sozia-

⁹³ Wobei die Lösung von einer Norm (Gesellschaft, Gruppe, Gesetz) aus bewertet wird und nicht von dem Gefühl der Bewältigung. Siehe hierzu Lebensbewältigung nach Böhnisch im Abschnitt 5.2

len Umwelt bzw. der Sozialisation⁹⁴ der Jugendlichen abhängen und sich daraus die Möglichkeiten ergeben eine Identität zu entwickeln, soziale Anerkennung zu erfahren sowie die Befriedigung persönlicher Bedürfnisse zu erreichen, ist es nicht ausreichend, lediglich die Gesundheitsrisiken aufzuzeigen und spezielle Schutzfaktoren zu fördern. Vielmehr ist es notwendig die Persönlichkeit und Selbstwirksamkeit zu stärken. (Ebd.: S.143) Gehen wir weiter davon aus, dass habitualisierte Verhaltensweisen der Jugendlichen nur sehr schwer umstrukturiert werden können, da diese mit einem „so genannten Trägheitseffekt ausgestattet [sind, Anm. d. Verf.], der Handlungsroutrinen selbst dann noch aufrechterhält, wenn sie bereits mit offensichtlichen kontraproduktiven Wirkungen einhergehen“⁹⁵ (Bittlingmeyer/Hurrelmann 2006: S.176). Dann ist es sinnvoll „so früh wie möglich [...] mit einer planvollen Kompetenzentwicklung zu beginnen“ (ebd.).

Genau das versucht der Lebenskompetenzansatz. Nach Bühler ist der- oder diejenige lebenskompetent, bei der oder dem „eine gesunde Bewältigung der entwicklungsimmanenten Anforderungen des Jugendalters wahrscheinlicher ist“ (Bühler 2003: S.13). Im Speziellen lässt sich sagen, dass zur Bewältigung dieser Anforderungen unterschiedliche Fertigkeiten und Fähigkeiten von Nöten sind. Dazu gehören unter anderem Selbstwahrnehmung und Selbstbewusstsein sowie Empathie. Zusätzlich sind kreatives und kritisches Denken und eine ausgewogene Kommunikationsfähigkeit von Bedeutung. Lebenskompetente Individuen können Beziehungen aufbauen und aufrechterhalten, durchdachte Entscheidungen treffen, konstruktiv Probleme lösen sowie Gefühle und Stress bewältigen. (Bühler/Heppekausen 2005: S.16; Bühler 2003: S.13; WHO 1994: S.1f.)

Im Folgenden werden die zehn Life Skills (kursiv dargestellt) genauer betrachtet (Bengel et al. 2009: S.123ff.; Bühler/Heppekausen 2005: S.16ff.; WHO 1994: S.2f.):

Unter *Selbstwahrnehmung*⁹⁶ kann das (An)Erkennen der eigenen Person, des eigenen Charakters verstanden werden. Des Weiteren ist das Wissen über die eigenen Stärken und Schwächen sowie die eigenen Wünsche und Abneigungen Teil der Selbstwahrnehmung. Wer sich selbst wahrnimmt, ist in der Lage festzustellen, wann und warum er „gestresst“ ist oder unter Druck steht, kann dieses artikulieren und ist somit in der Lage interpersonale Beziehungen aufzubauen. Dabei verfügt er oder sie über ein gewisses Maß an Empathie. (Ebd.)

⁹⁴ Siehe Abschnitt 2.3

⁹⁵ Auch „Hysteresis-Effekt“ genannt. Siehe Abschnitt 3.3.2

⁹⁶ Siehe hierzu auch Selbstwertung nach Scherr Abschnitt 5.1

Empathie meint die Fähigkeit, sich in eine andere Person und dessen Situation hineinzuversetzen. So kann ein Verständnis für Personen entstehen, die sich stark von einem selbst unterscheiden. Dies kann wiederum förderlich bei trans- bzw. interkulturellen Interaktionen sein. Hilfs- und/oder Pflegebedürftigen zu helfen und ein fürsorgliches Verhalten an den Tag zu legen, gilt ebenfalls als empathische Handlung. (Ebd.)

Interpersonale Beziehungsfertigkeiten ermöglichen es, Freundschaften zu schließen und aufrechtzuerhalten, aber auch konstruktiv zu beenden. Ausgeglichene Freundschaften oder gute Beziehungen innerhalb der Familie und der Peergroup sind starke Indikatoren für psychisches und soziales Wohlbefinden.⁹⁷ (Ebd.)

Kreatives Denken meint die Fertigkeit Entscheidungen zu treffen und Probleme lösen zu können, da mögliches Handeln und Nichthandeln reflexiv auf die verschiedenen Konsequenzen abgewogen werden kann. Kreatives Denken ermöglicht den sogenannten „Blick über den Tellerrand“ und hilft den Menschen „Alltagssituationen angemessen und flexibel zu meistern“ (ebd.). (Ebd.)

Ohne *Kritisches Denken* wäre eine objektive Analyse der zur Verfügung stehenden Informationen und Erfahrungen nicht möglich. So kann Kritisches Denken gesundheitsfördernd sein, wenn die Einflussfaktoren (Wertvorstellung, Gruppendruck, Sozialisationsinstanzen) auf unsere Einstellungen und unser Verhalten erkannt und analysiert werden. (Ebd.)

Mit den Fertigkeiten des kreativen und kritischen Denkens entwickelt sich die Fertigkeit *Entscheidungen zu treffen*. Hierbei handelt es sich um den konstruktiven Umgang mit den alltagsbetreffenden Entscheidungen (ebd.).

Unter *Problemlösefertigkeit* kann eine Entscheidungsfertigkeit in problematischen Situationen verstanden werden. Probleme, seien es alltägliche oder besondere, werden konstruktiv aufgegriffen und im besten Falle gelöst. Nicht beachtete Probleme können psychischen und körperlichen Stress verursachen (ebd.).

Wer über *effektive Kommunikationsfertigkeiten* verfügt, kann sich der jeweiligen Situation oder auch Kultur angepasst (non)verbal ausdrücken. Hierbei handelt es sich sowohl um die Artikulation von Wünschen, Meinungen, Bedürfnissen und Ängsten als auch die Fertigkeit, um Rat und Hilfe zu bitten. (Ebd.)

Unter *Gefühlsbewältigung* wird das Bewusstsein über die eigenen und fremden Gefühle und den angemessenen Umgang damit verstanden. Ein nicht entsprechender

⁹⁷ Siehe Abschnitt 2.3.1

Umgang mit intensiven Gefühlen, wie Wut oder Trauer kann sich negativ auf die Entwicklung auswirken. (Ebd.)

Stressbewältigung meint die Fertigkeit, Stress im Alltag ursächlich zu erkennen und herauszufinden, wie sich dieser auswirkt bzw. welche Bewältigungsstrategien zur Kontrolle des Stressniveaus entwickelt werden müssen. Dies kann dazu führen, dass Menschen ihre Einstellungen zum Körper oder zum eigenen Lebensstil verändern, um die Ursachen des Stresses zu minimieren. Unter Stressbewältigung ist darüber hinaus die Fähigkeit sich zu entspannen gemeint. (Ebd.)

Die einzelnen Lebenskompetenzen können nicht solitär betrachtet werden. Daher sprechen Lebenskompetenzförderungen immer einen „Kanon an Fertigkeiten“ (Bühler/Heppekausen 2005: S.18) an, die sich gegenseitig bedingen (ebd.).

4.2 Soziale Kompetenz

Nach der genauen Betrachtung der Life Skills bzw. Lebenskompetenzen, als allgemeine Handlungskompetenzen (Bittlingmeyer/Hurrelmann 2006: S.176), werfen wir nun einen Blick auf die sogenannte „Soziale Kompetenz“, welche als psychologisches Konzept nunmehr seit 40 Jahren diskutiert wird (Jugert et al. 2011: S.11). Dementsprechend zeigt sich eine vielschichtige Sichtweise bzw. Definition des Begriffes der Sozialen Kompetenz, die in diesem Abschnitt genauer erläutert wird

4.2.1 Definition Soziale Kompetenz

In einem sind sich die wissenschaftstheoretischen Blickweisen einig – das Konstrukt der Sozialen Kompetenz versteht sich als Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft (Arnegger 2013: S.9; Bechtoldt 2003: S.63). Es gehe darum, individuelle Bedürfnisse und Wünsche „mit denen anderer Menschen – und damit mit der Gesellschaft – in Verhältnis zu setzen“ (Arnegger 2013: S.10). Hier zeigen sich Schnittmengen zu dem Prozess der Sozialisation⁹⁸ sowie zu den interaktionistischen Ansätzen⁹⁹, demnach ein Individuum bzw. seine Identität sich nicht losgelöst von der Gesellschaft entwickeln könne.

Bechtoldt betont den hohen Stellenwert der Sozialen Kompetenz Laien, denn diese betrachten Soziale Kompetenz als einen bedeutsamen Faktor für Intelligenz. Sie bezieht sich auf eine Studie von Sternber, Conwa, Kreton und Bernstein (1981), die sich mit dem Alltagsverständnis von Sozialer Kompetenz beschäftigte (Bechtoldt 2003:

⁹⁸ Siehe Abschnitt 2.3

⁹⁹ Siehe Abschnitt 3.3.1

S.68ff.). Folgende Verhaltensbeispiele nannte Bechtold:

„versteht andere Personen, Gedanken, Gefühle und Absichten; ist gut im Umgang mit anderen Menschen; hat ein ausgeprägtes Wissen um Regeln und Normen in menschlichen Beziehungen; kann sich gut in andere Menschen hineinversetzen; passt sich sozialen Situationen an; ist warm und fürsorglich; ist offen für neue Erfahrungen, Ideen und Wertvorstellungen“ (ebd.: S.70).

Betrachtet man nun eine wissenschaftliche Definition, z.B. die des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) lassen sich bei den beiden unterschiedlichen Perspektiven dennoch Ähnlichkeiten feststellen.

So beschreibt das BMBF zum Beispiel

„Sozialkompetenz [als, Anm. d. Verf.] die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten“ (BMBF 2014).

Im Vergleich weicht das Alltagsverständnis nicht sonderlich weit von dem des Bildungsministeriums ab. Beiden gemein ist die Fähigkeit mit anderen zusammenzuarbeiten oder zu leben, eine gewisse Art der Reflexion des eigenen Handelns und das der anderen sowie die Fähigkeit dies an Dritte zu kommunizieren.

In dieser Arbeit gilt es unter anderem herauszufinden, wie der Erwerb bzw. die Ausprägung von Sozialer Kompetenz die Identitätsentwicklung männlicher Jugendlicher begünstigen kann und wie sich beides bedingt. Dementsprechend wird eine sozialpädagogische Sichtweise des Begriffs der „Sozialen Kompetenz“ verwendet, die Jugert et al. (2011) unserer Meinung nach am besten zusammenfassen¹⁰⁰.

Jugert et al. beginnen in ihrer Begriffsdefinition mit dem Satz: „Soziale Kompetenz bezieht sich auf alle Fertigkeiten, die für ein zufriedenstellendes Zusammenleben erforderlich sind“ (2011: S.11). Damit unterstützen sie oben stehende Aussage, dass die „Soziale Kompetenz“ als Bindeglied zwischen Individuum und Gesellschaft zu verstehen sei. Die Fertigkeiten können dabei grob in drei Teil- oder Oberfertigkeiten zusammengefasst werden: 1. „Eine differenzierte soziale Wahrnehmung“ (ebd.); 2. „Eine komplexe soziale Urteilsfähigkeit“ (ebd.); 3. „ein umfassendes Repertoire an sozialen Handlungsweisen“ (ebd.), welche wiederum unterteilt werden können in Durchsetzungsvermögen, Selbstsicherheit, Kontaktfreudigkeit oder Kooperationsbereitschaft. All diese Fähigkeiten befähigen Jugendliche einen akzeptablen Kompromiss zwischen sozialer Anpassung und individuellen Bedürfnissen zu finden (ebd.). Jugert et.al. betonen, dass diese Erklärungsmöglichkeit nicht dem komplexen Kon-

¹⁰⁰ Arnegger kritisiert unterstützend, dass es kaum Literatur gäbe, die sich mit Sozialer Kompetenz aus der Perspektive der Sozialen Arbeit befasst (2013: S.9).

strukt der Sozialen Kompetenz gerecht werde, vielmehr diene der Begriff dazu, die „Entwicklungsziele im Kindes- und Jugendalter zu beschreiben oder Trainings- beziehungsweise Therapieziele [...] zu spezifizieren“ (Jugert et al. 2011: S.11). Des Weiteren seien die Verhaltensweisen, die jemanden als sozial kompetent erscheinen lassen, altersabhängig und in ihrer Komplexität mit dem Alter ansteigend. Eine mögliche Form der Konkretisierung sei hierfür eine Orientierung am Entwicklungsverlauf der Jugendlichen, den damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben nach Havighurst sowie der dafür benötigten Kompetenzen. (Ebd.)

Zu beachten ist dabei auch, dass die, als „sozial inkompetenten“ eingestuft, Jugendlichen häufig ins Blickfeld in der Sozialen Arbeit fallen. In ihrem dissozialen Verhalten sind sie im Extremfall „vermeidend-unsicher“ oder „zunehmend-aggressiv“ (ebd.: S.12) und anfälliger für internalisierte (häufiger bei Mädchen) und externalisierte (häufiger bei Jungen) Probleme (Böhnisch 2012a: S.307; Ittel/Scheithauer 2008: S.106; Lösel/Bender 2008: S.69).

Sozial kompetente Jugendliche hingegen können meist eine höhere Akzeptanz in der Peergruppe erlangen, sind öfter erfolgreicher in der Schule oder im Beruf und können ein (gewisses) Repertoire an Schutzfaktoren¹⁰¹ aufweisen (Jugert et. al. 2011: S.12).

Offen bleibt dennoch die Frage, welche Fertigkeiten und Fähigkeiten schließlich für sozial kompetentes Verhalten notwendig sind? Fassen wir nochmal zusammen: Soziale Kompetenz ist ein Bindeglied zwischen Individuum und anderen Menschen bzw. der Gesellschaft¹⁰². Die Kompetenz zeigt sich dadurch, auf welche Weise Jugendliche die unterschiedlichen Situationen und Interaktionen bewältigen. Um bestimmte Situationen zu meistern, benötigt jeder und jede Einzelne unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dazu gehören u.a. Kommunikationsfähigkeiten, Empathie, die Fähigkeit seine Meinung zu äußern zu können, Selbstvertrauen, das Erkennen und sich anpassen an Normen und Regeln sowie Offenheit gegenüber neuen Einstellungen und Werten. Diese Liste könnte endlos weitergeführt werden. Bechtoldt schreibt hierzu:

„Die Frage, welche konkreten Verhaltensweisen Soziale Kompetenz umfasst, kann inhaltlich nicht erschöpfend beantwortet werden: Die Vielzahl unterschiedlicher Situationsbedingungen,

¹⁰¹ Welche individuellen und gesellschaftlichen Schutzfaktoren auf die Entwicklung der Jugendlichen einwirken, wird im Abschnitt 4.4 beschrieben.

¹⁰² Hier könnte ein Vergleich zur Sozialisation gezogen werden, denn die Sozialisation beeinflusst (scheinbar) das Vorhandensein von Sozialer Kompetenz. (Siehe Abschnitt 2.3)

die die Interaktionen selbst innerhalb eines Lebensbereiches [wie z.B. in der Peergroup, Anm. d. Verf.] prägen, verhindern eine umfassende Auflistung sozial kompetenter Verhaltensweisen“ (2003: S.77).

Darüber hinaus sei ein bestimmtes Verhalten oder eine bestimmte Handlung sozial kompetent, wenn es als solches bewertet werde. Die Bewertung wird hier auf Normen und Regeln bestimmter Systeme (Familie, Peergroup, Gesellschaft, Kultur, etc.) gestützt (Jugert et al. 2011: S.12f.). Arnegger nennt in diesem Zusammenhang ein interessantes Beispiel – ein/e Jugendliche/r hat sich erfolgreich in eine Gruppe Gleichaltriger integriert und wird als Mitglied akzeptiert. Somit beweist er oder sie soziale Kompetenz. Ist diese/r Jugendliche immer noch sozial kompetent, wenn das Aufnahmeritual der Gruppe eine delinquente Handlung (z.B. Ladendiebstahl) voraussetzt? (2013: S.11) Gehen wir aber davon aus, dass zur sozialen Kompetenz ein ethisch-moralisches Handeln gehört (ebd.; Jugert et al. 2011: S.13; Bechtoldt 2003: S.78), klärt sich die Frage von selbst.

4.2.2 Unterscheidung von Sozialer Kompetenz und sozialer Fertigkeit

In der Literatur ist manchmal die Rede von sozialen Fertigkeiten und manchmal von Sozialer Kompetenz. In Disziplinen, wie z. B. der Klinischen Psychologie, werden beide Begriffe synonym verwendet. Sachgemäßer erscheint es jedoch „Soziale Kompetenz als Oberbegriff für soziale Fertigkeiten zu verwenden“ (Jugert et al. 2011: S.13). (Ebd.) Soziale Fertigkeiten können basale Fertigkeiten, wie das Senden und Empfangen (non)verbaler Informationen sein, aber auch komplexe, wie z.B. Kommunikationsfähigkeiten, wodurch sich eine ausführliche Auflistung dieser Fertigkeiten wie beschrieben als unmöglich darstellt (Bechtoldt 2003: S.79f.).

Um dies zu verdeutlichen werfen wir einen Blick auf die unterschiedlichen Formen der im Jugendalter wichtigen sozialen Fertigkeiten. Jugert et al. haben versucht eine Übersicht dieser auszuführen. Hier sind auszugsweise zu nennen: Wahrnehmen einer Situation, Interpretation von Informationen, Situationen moralisch bewerten sowie Nein-Sagen können, Schwäche eingestehen, Perspektivübernahme, Versuchungen zurückweisen und Gefühle und Bedürfnisse anderer wahrnehmen und eigene zeigen können (2011: S.14, 36, 50, 53). Es zeigen sich natürlich Überschneidungen innerhalb der sozialen Fertigkeiten, da das Wahrnehmen einer Situation zu gleichen Teilen für die soziale Wahrnehmung relevant ist aber auch für die komplexe soziale Ur-

teilsfähigkeit.¹⁰³

Anhand der Auflistung sozialer Fertigkeiten wird die Komplexität Sozialer Kompetenz deutlich. Darüber hinaus bietet sie eine Aufschlüsselungsmöglichkeit dieser. Des Weiteren lässt sich nun ein Zusammenhang zwischen sozialer Kompetenz und der oben beschriebenen Lebenskompetenz herstellen. Auch wenn die beiden Konzepte unterschiedliche Verwendung finden, überschneiden sie sich in vielerlei Hinsicht. Lebenskompetenzen sind Handlungskompetenzen und somit soziale Fertigkeiten. Diese lassen sich unter dem Begriff Soziale Kompetenz zusammenfassen und kategorisieren. Die Begrifflichkeiten unterscheiden sich lediglich in ihrer Verwendung. In der Präventionsarbeit spricht man von Lebenskompetenzen und in der Kinder- und Jugendpädagogik, Erwachsenenbildung oder beruflichen Weiterbildung von Sozialer Kompetenz.

4.3 Männliche Identitätsbildung und Soziale- und Lebenskompetenz

Wo liegen die Zusammenhänge zwischen Lebenskompetenzen, Sozialer Kompetenz und männlicher Identitätsentwicklung? Bei genauerer Betrachtung der oben aufgeführten Lebenskompetenzen und Sozialen Fertigkeiten wird schnell klar, dass sie zur Bewältigung der vielfältigen Entwicklungsaufgaben eines jungen Menschen benötigt werden.

Orientiert an dem Modell von Havighurst werden wir in der folgenden Tabelle exemplarisch einige Entwicklungsaufgaben¹⁰⁴ für Jugendliche in der Adoleszenz-Phase mit den oben genannten Lebenskompetenzen und Sozialen Fertigkeiten in Verbindung setzen:

¹⁰³ Mit „sozialer Wahrnehmung“ und „komplexe soziale Urteilsfähigkeit“ sind die Oberkategorien gemeint, die im Abschnitt 4.2.1 beschrieben wurden.

¹⁰⁴ Hier wird sich auf die detaillierte Auflistung der zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz-Phase in Abschnitt 3.2.2 bezogen.

Entwicklungsaufgabe	Lebenskompetenz	Soziale Fertigkeit
Beziehungen zu beiderlei Geschlechts selben Alters	Selbstwahrnehmung, Empathie, Effektive Kommunikationsfähigkeit, Interpersonale Beziehungsfertigkeit, Gefühlsbewältigung, etc.	Interpretation von Informationen, Schwäche eingestehen, Gefühle und Bedürfnisse anderer wahrnehmen, Perspektivübernahme, Gefühle offen zeigen, Situationen moralisch bewerten, etc.
Sozial verantwortliches Verhalten erstreben und erlangen	Kritisches Denken, Selbstwahrnehmung, Empathie, Effektive Kommunikationsfähigkeit und Interpersonale, Beziehungsfertigkeit, Gefühlsbewältigung, Problemlösefertigkeit, etc.	Situationen moralisch bewerten, Gefühle und Bedürfnisse anderer wahrnehmen. Nein-Sagen, Schwäche eingestehen, Interpretation von Informationen, etc.
Erwerb bzw. Übernahme der männlichen oder weiblichen Geschlechterrolle	Gefühlsbewältigung, Kritisches Denken, Selbstwahrnehmung, Empathie, etc.	Interpretation von Informationen, Gefühle offen zeigen, Perspektivübernahme, Nein-Sagen, Schwäche eingestehen, etc.

Tabelle 1: Entwicklungsaufgaben, Lebenskompetenzen und soziale Fertigkeiten

In Tabelle 1 zeigt sich deutlich, dass erworbene Lebenskompetenzen bzw. Soziale Fertigkeiten zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben benötigt werden und somit förderlich für die Identitätsentwicklung (männlicher) Jugendlicher sind. Insbesondere sei hier die Übernahme der männlichen Geschlechterrolle zu nennen, da diese für männliche Jugendliche im Gegensatz zu den weiblichen von besonderer Bedeutung sind¹⁰⁵ (Oerter/Dreher 2002: S.272f.). Daraus lässt sich schließen, dass der Lebenskompetenzansatz mit gutem Grund an Bedeutung über den Ansatz der Gesundheitsförderung hinaus gewonnen hat. Bühler und Heppekausen (2005: S.37ff.) haben in ihrer Expertise für die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA) eine umfassende Auflistung und Analyse bestehender Lebenskompetenzprogramme angefertigt. Um die Tragweite solcher Programme darzustellen, wird an dieser Stelle kurz auf die bestehenden Programme für Kinder und Jugendliche hingewiesen. Das Angebot erstreckt sich über Prävention von Substanzgebrauch, Angststörungen sowie Depressionen und Aggressivität, Gewalt und Delinquenz, zur Förderung von sozialen und berufsbezogenen Fertigkeiten sowie einige unspezifische Programme, z.B. Selbststärkung im Allgemeinen.¹⁰⁶ (Ebd.)

Ähnlich verhält es sich mit der Sozialen Kompetenz, die sich in einer Vielzahl von sozialarbeiterischen Trainingsprogrammen und Maßnahmen zur Förderung und/oder dem Erwerb sozialer Fertigkeiten widerspiegelt.¹⁰⁷ Wie beschrieben kann auch der Erwerb oder das Vorhandensein der notwendigen Kompetenzen von weiteren De-

¹⁰⁵ Siehe Abschnitt 3.2.2

¹⁰⁶ Weiterführend siehe Bühler/Heppekausen 2005: S.37-61

¹⁰⁷ Weiterführend siehe Jugert et al. 2011: S.35-77

terminanten beeinflusst werden. So spielen die Sozialisation, der Habitus und die Bewältigung der jugendimmanenten Entwicklungsaufgaben eine Rolle. Die Sozialisation und der Habitus können das Vorhandensein von Kompetenzen beeinflussen, wohingegen der Erwerb von Kompetenzen wiederum die Sozialisation und den Habitus verändern könne. Ähnlich verhält es sich mit den Entwicklungsaufgaben, denn wer lebens- bzw. sozialkompetent ist, hat weniger Schwierigkeiten die Entwicklungsaufgaben zu meistern. Die bei der Bewältigung bestimmter Entwicklungsaufgaben erworbenen Kompetenzen ermöglichen bzw. unterstützen wiederum die Bewältigung weiterführender Aufgaben.

Die geschlechtsspezifische Identitätsentwicklung ist in diesem Zusammenhang insofern zu berücksichtigen, da Jungen einen anderen Bedarf von Lebenskompetenzen bzw. Sozialer Kompetenz aufweisen können als Mädchen. Dies ergibt sich u.a. aus der Erkenntnis, dass Jungen häufiger nach außen gerichtetes (z.B. Gewalt, Delinquenz) und abweichendes (z.B. Konsum von psychoaktiven Substanzen) Verhalten aufweisen.¹⁰⁸

4.4 Resilienz

An dieser Stelle sei vorweggenommen, dass „resiliente Menschen“ über ein höheres Maß an Sozialen Kompetenzen bzw. Lebenskompetenzen verfügen, womit sich der Zusammenhang zu den vorangegangenen Abschnitten erklären lässt (Fröhlich-Gildhoff et. al. 2012: S.46). Im Zuge des Paradigmenwechsels von Problem- bzw. Defizitorientierung hin zur Ressourcenperspektive, gewinnt das Konzept der Resilienz immer mehr an Bedeutung. Die Entwicklung von Risiko- zu den Schutzfaktoren wird auch in Deutschland in den Entwicklungswissenschaften bzw. in der Resilienzforschung rezipiert. Im Fokus des pädagogischen Interesses lägen mittlerweile die Potentiale und Ressourcen, die stärkend auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen einwirken. (Fröhlich-Gildhoff et. al. 2012: S.42; Opp/Fingerle 2008: S.7; Wustmann 2004: S.72) In diesem Abschnitt wird daher das Resilienzkonzept vorgestellt, dabei werden die Risiko- und Schutzfaktoren männlicher Jugendlicher und deren Förderung in Betracht gezogen.

¹⁰⁸ Siehe Abschnitt 1 und 3.2.2

4.4.1 Hintergründe des Resilienzkonzepts

In der Literatur existieren mehrere Definitionen und Beschreibungen zur Resilienz, wobei sie folgende Gemeinsamkeiten aufweisen. Zum einen das Wissen, dass biologische, psychologische und soziale Risikofaktoren die Entwicklung bedrohen können (Werner 2008a: S.20) und zum anderen, dass junge und alte Menschen, die schwere Ereignisse oder Lebensumstände erfolgreich bewältigen und sich entgegen ihrer Risikofaktoren positiv entwickeln, als resilient bezeichnet werden können (Fröhlich-Gildhoff et. al. 2012: S.43). Wustmann hat Resilienz mit der „psychischen Widerstandsfähigkeit [...] gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (2004: S.18) übersetzt. Welter-Enderlin versucht in ihrer Definition der entwicklungspsychologischen Perspektive gerecht zu werden, indem sie deutlich machen, dass auch die sozialen Schutzfaktoren an Bedeutung gewinnen (2008: S.13).

„Unter Resilienz wird die Fähigkeit von Menschen verstanden, Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und *sozial vermittelte* [Hervorhebung im Original] Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen“ (ebd.).¹⁰⁹

Fehlende Resilienz könne demnach nicht als individuelle Schwäche angesehen werden. Sie verdeutliche vielmehr den hohen Einfluss und die Bedeutung von „Erziehung, Bildung und Familie sowie von sozialen Netzwerken auf die Ausbildung von Resilienz“ (Fröhlich-Gildhoff et. al. 2012: S.43), was im Umkehrschluss auch auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verweise, die fördernd oder hemmend auf das Individuum einwirken können (ebd.).

Resilienz sei demnach kein starres Konstrukt von Fähigkeiten, keine angeborene Fähigkeit. Vielmehr werde unter „resilient sein“ ein dynamischer und flexibler Prozess verstanden, der in der Sozialisation eines Menschen abhängig sei von den Ereignissen und Erfahrungen, die das Individuum gemacht hat. Daraus lässt sich schließen, dass einmal erworbene Resilienz nicht ein Leben lang anhält. (Ebd.: S.44; Hildebrand 2008: S.24f.; Wustmann 2004: S.28) Aufgrund der vielfältigen Einflussfaktoren kann Resilienz nicht mit völliger Unverwundbarkeit gleichgesetzt werden. Es ist vielmehr ein Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren sowie ein Sammelsurium aus kontextgebundenen Fähigkeiten, die dazu dienen, sich von negativen Erlebnis-

¹⁰⁹ Krisen im Lebenszyklus oder kritische Lebenssituationen können z.B. Lebenskrisen mit hohem Risiko-Status (chronische Armut, elterliche Psychopathologie, usw.) sein. Aber auch normative kritische Lebensereignisse (erwartbare Übergänge, z.B. Geburt eines Kindes, Ablösung des Kindes, usw.) und nichtnormative Krisen (nicht erwartbare Übergänge, z. B. elterliche Trennung, Tod eines Familienmitgliedes, usw.) (Hildebrand 2008: S.23f.; Wustmann 2004: S.19, 38f.).

sen zu erholen und trotz schwieriger Lebensumstände eine positive Entwicklung einzuschlagen. (Fröhlich-Gildhoff et. al. 2012: S.44; Ittel/Scheithauer 2008: S.98; Wustmann 2004: S.30)

Unter positiven Entwicklungsverläufen können dabei drei Typen von Entwicklungsergebnissen im Jugendalter verstanden werden:

1. positive Selbst- und Fremdeinschätzung (z.B. Sozialverhalten, Lebenszufriedenheit, Selbstwirksamkeitserfahrungen);
2. Abwesenheit von psychischen Störungen (Psychopathologie) und Risikoverhalten;¹¹⁰
3. erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben.¹¹¹

(Ittel/Scheithauer 2008: S.98)

Anhand dieser Resultate lässt sich bereits die Verbindung zum Kompetenzerwerb und zu den Identitätsentwicklungstheorien erkennen. So beabsichtigen die Förderungen von Lebens- bzw. Sozial Kompetenz nichts anderes als die Schaffung einer positiven Selbst- und Fremdwahrnehmung und den damit verbundenen Fähigkeiten, welche wiederum zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben notwendig sind.¹¹²

Ittel und Scheithauer betonen in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit von stabiler Persönlichkeit, Intelligenz, sozialer Kompetenz, kommunikativer Fähigkeiten, eines funktionierenden sozialen Netzwerkes und familiärer Kohäsion¹¹³ zur Förderung der Resilienz einer Person. Demgegenüber stehen Risikofaktoren, wie Depression, gesundheitliche Risiken und negative soziale Interaktionen, die die Wahrscheinlichkeit einer resilienten Lebensführung sowie einer erfolgreichen Bewältigung von kulturell definierten Entwicklungsaufgaben verringern können. (2008: S.99,101)

4.4.2 Resilienz und (sozial-)pädagogisches Handeln

In Bezug auf Soziale Arbeit bzw. sozialpädagogisches Handeln ist es wichtig zu verinnerlichen, dass durch eine stark ausgeprägte Resilienz schwierige Lebensum-

¹¹⁰ In der Entwicklungspsychologie wird dem Risikoverhalten aber auch ein entwicklungsfördernder Charakter zugeschrieben und kann einen instrumentellen Wert einnehmen. So könne z.B. Substanzgebrauch die Ablösung von den Eltern unterstützen oder förderlich sein beim Aufbau sozialer Beziehungen. (Fietz/Tielking 2013: S.33)

¹¹¹ Fröhlich-Gildhoff et al. betonen die Notwendigkeit der Entwicklungsaufgabenbewältigung für die Resilienz und gehen weiter darauf ein, dass ein bestimmtes und moderates Maß an Belastung bzw. Stressoren bestehen muss und dementsprechend eine zu geringe Anforderung sich hinderlich auf die Resilienzentwicklung auswirken könne (Fröhlich-Gildhoff et. al. 2012: S.45).

¹¹² Siehe Abschnitt 4.3

¹¹³ lat. cohaerere „zusammenhängen“

stände und Belastungen, also Risikofaktoren, nicht verändert oder verhindert werden können, „es dem Individuum aber ermöglichen, wirkungsvoll damit umzugehen“ (Werner 2008a: S.29). Es geht also nicht zwangsläufig um eine Veränderung entwicklungs-einschränkender Rahmenbedingungen¹¹⁴, sondern um das Ermöglichen von Handlungskonzepten, die den Umgang mit diesen erleichtern können (Fröhlich-Gildhoff et. al. 2012: S.45).

Aus der sozialarbeiterischen Sicht ist es dementsprechend sinnvoll zu wissen, welche Faktoren schützend auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen einwirken und wie diese gefördert werden können. Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse haben eine Reihe protektiver Faktoren identifiziert. Etwa ein positives Selbstbild, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten sowie Selbstwirksamkeit, Problemlösefähigkeiten, Empathie und Kreativität (2011: S.360f.).

Zur Vereinfachung wurden diese Faktoren wie folgt kategorisiert:

1. Adäquate Selbst- und Fremdwahrnehmung;
2. Hohe Selbstwirksamkeit(serwartung);
3. Gute Fähigkeit zur Selbststeuerung;
4. Gut entwickelte Problemlösefähigkeit;
5. Soziale Kompetenzen (Konfliktbewältigungs-Kompetenzen, angemessene Selbstbehauptung, Fähigkeit zum Einfordern sozialer Unterstützung);
6. Stress-Bewältigungs-Kompetenzen.

(Fröhlich-Gildhoff et. al. 2012: S.46)

Unterstützend ist anzumerken, dass im Zuge der Kauai Studie¹¹⁵ die Fähigkeit zu überlegen und zu planen („Planful Competence“) als wichtiger schützender Faktor gefunden wurde. Diese Jugendlichen waren davon überzeugt, dass sie ihre Entwicklung und ihre Lebenswelt durch eigene Handlungen (positiv) beeinflussen können. Indem sie durch Eigeninitiative oder durch die Hilfe Dritter schwierige bzw. frustrierende Lebenssituationen bewältigen konnten und so auch das Vertrauen zu sich selbst entwickelten. (Werner 2008a: S.23) „‘Planful Competence‘, Leistungsfähigkeit in der Schule und die Fähigkeit, realistisch die Zukunft zu planen, waren stark mit

¹¹⁴ Soziale Arbeit sollte jedoch langfristig dafür sorgen, dass die Lebensumstände bzw. die äußerlichen Einflussfaktoren sich verbessern (siehe Abschnitt 5.1).

¹¹⁵ Die Kauai Längsschnittstudie beschäftigt sich mit 689 Kindern, die 1955 auf der hawaiianischen Insel Kauai geboren wurden. Ein Team (u.a. mit Emmy E. Werner) von Kinderärzten, Psychologen und anderen wiss. Disziplinen studierten die biologischen und psychosozialen Risiko- und Schutzfaktoren in Bezug auf kritische Lebenssituationen (Werner 2008a: S.21).

erfolgreicher Adaptation im Erwachsenenalter korreliert“ (ebd.).

Betrachten wir die oben aufgeführten individuellen Schutzfaktoren, zeigen sich Ähnlichkeiten zu den Lebenskompetenzen und der Sozialkompetenz. Im Grunde genommen sind die individuellen Schutzfaktoren nichts anderes als Lebenskompetenzen bzw. Soziale Kompetenz, auch wenn Fröhlich-Gildhoff „Sozialkompetenz“ als einzelnen Faktor nennt, der sich unserer Meinung nach mit den anderen Faktoren vermischt und eher als Oberbegriff verwendet werden sollte.

Nach Wustmann (2004: S.10) bezieht sich Resilienz nicht nur auf die Abwesenheit psychischer Störungen¹¹⁶, sondern schließt auch den Erwerb bzw. Erhalt von Kompetenzen der „normalen“ Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit ein. Mit dem Erwerb solcher altersangemessenen Kompetenzen wird, wie auch in dieser Arbeit dargestellt, die erfolgreiche Bewältigung der altersspezifischen Entwicklungsaufgaben wahrscheinlicher (ebd.), wodurch eine positive Identitätsentwicklung begünstigt werden kann. Indem davon ausgegangen wird, dass der Erwerb der altersbezogenen Kompetenzen und die Bewältigung der dazugehörigen Entwicklungsaufgaben die Resilienz fördert, lässt sich eine Möglichkeit der Förderung ableiten. Es könne somit im (sozial-)pädagogischen Handeln auf Programme zurückgegriffen werden, die sich genau mit diesem Kompetenzerwerb befassen.

Lebenskompetenzförderung aber auch Sozialkompetenz-Training können als eine Umsetzungsstrategie des Resilienzansatzes gesehen werden, da das Hauptaugenmerk hier auf der Stärkung individueller Schutzfaktoren und demnach auch individueller Kompetenzen und nicht auf der Verminderung der Risiken liegt (Bengel et al. 2009: S.123; Wustmann 2004: S.123). Wie oben beschrieben, sind die Menschen lebenskompetent, bei denen „eine gesunde Bewältigung der entwicklungsimmanenten Anforderungen des Jugendalters wahrscheinlicher ist“ (Bühler 2003: S.13) und resilient sind diejenigen, die „[...]Krisen im Lebenszyklus [...] meistern“ (Welter-Enderlin 2008: S.13).

Da sich resilientes Verhalten bei einem Menschen im Normalfall erst dann zeigt, wenn eine schwierige Lebenssituation eintritt (Fröhlich-Gildhoff et. al. 2012: S.44; Hildebrand 2008: S.20, 23f.), sollte die Förderung der benötigten Schutzfaktoren oder die Minderung der Risikofaktoren zu einem vorherigen Zeitpunkt stattfinden. So hat sich das Resilienzkonzept in den letzten Jahren z.B. im Bereich der Prävention etabliert (Bengel et al. 2009: S.119; Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2011: S.361;

¹¹⁶ z.B. Antisoziales Verhalten, Delinquenz, Ängste, Depressionen, usw. (ebd.)

Opp/Fingerle 2008: S.16; Wustmann 2004: S.123). Die pädagogischen Berufsfelder erkennen den praktischen Wert des Resilienzkonzepts insofern an, als dass sie den Fokus im praktischen Handeln auf den Aufbau und die Förderung von Bewältigungskapazitäten legen (Opp/Fingerle 2008: S.15).¹¹⁷

4.4.3 Resilienzforschung und männliche Jugendliche

Bisher haben sich relativ wenige Studien explizit den Geschlechterunterschieden bei der Entwicklung von Resilienz gewidmet (Ittel/Scheithauer 2008: S.99). Dennoch gibt es einige Erkenntnisse aus der Resilienzforschung, die für uns von Bedeutung sind. Zuvor möchten wir betonen, dass die Erforschung und auch das Wissen über die Risiko- und Schutzfaktoren beider Geschlechter von Bedeutung sind, sich aber hier auf das männliche konzentriert wird.

Wie bereits erwähnt, neigen Jungen eher zu externalisierenden Störungen als Mädchen (Böhnisch 2012a: S.307; Ittel/Scheithauer 2008: S.106; Lösel/Bender 2008: S.69). Aggressives Verhalten gelte als eines der stabilsten Entwicklungsmerkmale und ist eine vorrangige Variable für späteres delinquentes Verhalten, welches bei Jungen über das Jugendalter hinweg häufiger bestehen bleibt als bei Mädchen¹¹⁸ (Ittel/Scheithauer 2008: S:107f.). Ein nicht ausreichenden oder andersartigen Fundus von Bewältigungsstrategien könne dafür verantwortlich sein, dass es mehr alkoholabhängige, delinquente und deviante Männer als Frauen gibt (Ittel/Scheithauer 2008: S:108; Lösel/Bender 2008: S.71).

Hier könnte die Theorien der Sozialisation eine mögliche Erklärung für die wenig ausgeprägten Bewältigungsstrategien sein. So sprechen Eltern, im Vergleich zu Töchtern, weniger mit ihren Söhnen über ihre Gefühle oder fordern sie auf diese zu artikulieren. Dadurch haben Jungen weniger Gelegenheit, zu lernen wie sie mit ihren Gefühlen umgehen können¹¹⁹. Zusätzlich belohnen Sozialisations- und Erziehungspraktiken „auch heute noch Jungen dafür, ihre Emotionen zu maskieren und sich körperlich auseinander zu setzen“ (Ittel/Scheithauer 2008: S:108f.). In diesem Zusammenhang ist ein weiteres Ergebnis aus der Kauai-Studie zu nennen, der zufolge resiliente Jungen oft aus Familien kamen, bei denen eine männliche Person als Vorbild bzw. Identifikationsmodell zugegen war und in denen sie ermutigt wurden, offen

¹¹⁷ Eine ausführliche Beschreibung solcher Förderungen bzw. Interventionen können weiterführend u.a. bei Bengel et al. 2009: S.125ff. oder Wustmann 2004: S.125ff. eingesehen werden.

¹¹⁸ Männliche Tatverdächtige (alle Altersgruppen) sind dreimal häufiger vertreten als weibliche Tatverdächtige (BMI 2013: S.5; BKA 2013: S.56; Petermann/Petermann 2010: S.25).

¹¹⁹ Siehe Abschnitt 2.3.1.1

mit ihren Gefühlen umzugehen (Werner 2008b: S.32).

Ein weiterer Risikofaktor für eine nicht-normative Entwicklung, sei bei Jungen eine frühe Pubertät¹²⁰, da sie häufig von dem körperlichen Entwicklungsvorsprung gegenüber anderen Jungen überfordert seien und diese mit externalisierten Verhaltensweisen kompensieren würden (ebd.). Die Pubertät spielt darüber hinaus auch eine Rolle im Verhältnis zum anderen Geschlecht. Bei Mädchen tritt die Pubertät in der Regel früher ein, wodurch sie sich „älter“ fühlen und sich eher an älteren Jungen orientieren. Dies gehe einher mit einer Abwendung von den gleichaltrigen Jungen, was wiederum „zu Selbstwert- und Anerkennungsstörungen“ (Böhnisch 2012a: S.149) sowie Hilflosigkeit bei den diesen Jungen führen könne. Problematisch wird die Abwendung der Mädchen von den Jungen dann, wenn diese über sexistische Bemerkungen und Verhaltensweisen versuchen, ihren Selbstwertverlust zu kompensieren und das „Mannsein“ an sich ideologisieren (ebd.: 148f.).¹²¹

Innerhalb der Peergroup, aber auch innerhalb der Familie basieren interpersonale Beziehungen von Jungen häufiger auf gemeinsam ausgeführten Aktivitäten und kompetitivem (auf Wettbewerb ausgelegten) Austausch¹²², wohingegen Mädchen eher eine hohe Bereitschaft aufweisen sollen persönliche Informationen auszutauschen. Daraus könne man schließen, dass Mädchen durchschnittlich mehr „Soziale Kompetenz“ aufweisen. (Ittel/Scheithauer 2008: S.108f.) Im Bezug zum kompetitiven Austausch lässt sich noch anmerken, dass Jungen im späteren Jugendalter einem verstärkten Leistungsdruck ausgesetzt sind, die Rolle des „starken Mannes“ zu erfüllen.¹²³ Dieser Druck kann als risikofördernder Faktor wirksam werden (Stichwort: Sozialisation und hegemoniale Männlichkeit). (Ebd.: S.109)

Abschließend lässt sich sagen, wie wichtig eine geschlechtsspezifische Förderung der individuellen Schutzfaktoren (Soziale Kompetenz und Lebenskompetenz) für männliche Jugendliche ist, was nicht bedeutet, dass eine mädchen-spezifische Förderung unnötig sei. Vielmehr wird deutlich, dass Resilienzförderung, Kompetenztraining und dementsprechend die Soziale Arbeit geschlechtsspezifisch ausgerichtet sein sollte.¹²⁴

¹²⁰ Siehe Abschnitt 2.2

¹²¹ In diesem Zusammenhang sei auf das Arrangement der Geschlechter von Goffman hinzuweisen. Demnach das klischeehafte männliche Rollenbild institutionell und medial reproduziert und verstärkt wird (Abschnitt 3.3.1).

¹²² Siehe Abschnitt 2.3.2

¹²³ Bezüglich des Leistungs- bzw. Funktionsdruck siehe Abschnitt 2.3.1.1

¹²⁴ Siehe Abschnitt 5.2.2.2

5. Sozialpädagogisches Handeln als identitätsstiftendes Instrument bei männlichen Jugendlichen

„Jugendarbeit, so läßt [sic] sich der zugrundeliegende Kerngedanke zusammenfassen, kann und soll als genuin pädagogische emanzipatorische Praxis verstanden und realisiert werden, die auf das Ziel ausgerichtet ist, Heranwachsenden Bildungsprozesse zum Subjekt, d.h. Entwicklungsmöglichkeiten in Richtung auf eine selbstbewußtere [sic] und selbstbestimmtere Lebenspraxis zu eröffnen“ (Scherr 1997: S.9).

Demzufolge ist Soziale Arbeit bzw. sozialpädagogische Arbeit mit Jugendlichen durch eine umfassende Zielsetzung belegt. Alle Individuen sollten das Recht und die Fähigkeit besitzen und beanspruchen können, ähnlich wie bei dem Lebenskompetenzansatz, ihr Leben (privat und gesellschaftlich) als selbstbestimmungsfähige, mündige Einzelne zu gestalten. Dazu gehört ein Wissen über die auf sie einwirkenden gesellschaftlichen Bedingungen und eine aktive Auseinandersetzung damit, um nicht nur „in Anpassung an gesellschaftliche Zwänge, Normen und Leitbilder“ (ebd.) zu leben. Diese Sichtweise von Scherr versucht der Ansicht zu widersprechen, dass sich Soziale Arbeit auf „Hilfe zur Lebensbewältigung“ (ebd.) von sozial Benachteiligten reduziert oder lediglich auf eine Gestaltung der schul- bzw. arbeitsfreien Zeit von Jugendlichen ausgerichtet sei. (Ebd.)

Der subjektorientierte Ansatz von Albert Scherr (1997) hat sich als Basis für (sozial-)pädagogisches Handeln und somit auch in der Sozialen Arbeit durchgesetzt. Dabei bildet er eine Grundlage für viele Handlungskonzepte, wie z.B. der Lebensweltorientierung, Sozialraumorientierung oder dem Lebensbewältigungskonzept von Lothar Böhnisch (2012), welches noch im weiteren Verlauf dieser Arbeit genauer betrachtet wird.¹²⁵ Zuvor wird die Subjektorientierte Jugendarbeit und die darin eingebettete Theorie der Selbstwerdung skizziert. Immer mit dem Hintergrund warum (sozial-) pädagogisches Handeln als identitätsstiftend angesehen werden kann.

5.1 Subjektorientierte Jugendarbeit als Grundlage (sozial-)pädagogischen Handelns

Die zentrale Aufgabe einer subjektorientierten Jugendarbeit wird darin gesehen, Heranwachsende im Prozess ihrer Subjektwerdung zu unterstützen, d.h. Jugendlichen dabei zu unterstützen, ein selbstbewussteres und selbstbestimmteres Leben zu führen (Scherr 1997: S.50). (Sozial-)pädagogisches Handeln im Allgemeinen und Jugendarbeit im Speziellen ist deshalb darauf angewiesen, sich mit den, in der Le-

¹²⁵ Siehe Abschnitt 5.2

bensphase Jugend, einhergehenden spezifischen Widersprüchen und den daraus resultierenden Erfahrungen und Aufgaben auseinanderzusetzen. Die sozialphilosophisch ergründete und der Subjektorientierung angehaftete Selbstwertung kann nicht als ein handlungsweisendes Programm für Pädagog*innen gesehen werden, welches es durchzusetzen gilt. Vielmehr muss es darum gehen die Jugendlichen bei dem Prozess der Lebensentwurfsgestaltung zu begleiten und zu unterstützen. (ebd.: S.55; Scherr 2005: S.210) Subjektwertung meint in diesem Sinne

"[...] nicht die Ersetzung vollständiger Abhängigkeit durch vollständige Autonomie, sondern die lebensgeschichtliche Erweiterung der Spielräume selbstbewußten [sic!] und selbstbestimmten Handelns [sic!] in sozialen Beziehungen" (Liebel 1994, zitiert nach Scherr 1997: S.55).

Scherr schreibt der gesellschaftlichen Prägung eines Individuums somit eine sehr große Rolle für den Prozess der Selbstwertung zu. Er bezieht sich z.B. auf die Kapitalsorten nach Bourdieu¹²⁶, nachdem die Chancen und die Formen der Subjektwertung ungleich verteilt sind. Was aber nicht heißt, dass die Höhe des sozialen Status zugleich die Wahrscheinlichkeit einer Subjektwertung steigert, diese aber durchaus begünstigt. (Ebd.: S.55f.)

Neben dem Selbstbewusstsein und der Selbstbestimmung beschreibt Scherr (2013b: S.32) weitere Dimensionen, die der Selbstwertung vorangestellt werden. Er spricht in diesem Zusammenhang von Selbstachtung und sozialer Anerkennung, die sehr stark miteinander verbunden seien. Das Individuum könne sich selbst erkennen und achten, wenn es soziale Anerkennung und Respekt von bedeutsamen Anderen (Peergroup, Familie, Vorbilder, etc.) erfahre (ebd.). „Er entwickelt sein Bild von sich selbst in der Auseinandersetzung mit den Aussagen, die andere über ihn machen“¹²⁷ (Scherr 1997: S.57). Würde die soziale Anerkennung ausfallen, so könne eine Beschädigung der Selbstachtung, besonders des Selbstvertrauens und Selbstwertgefühls, die Folge sein (Scherr 2013b: S.33).

„Aus [...] Anerkennungserfahrungen entsteht das, was sich als Selbstgefühl konstituiert, als eine Übernahme der Anerkennung anderer in ein Verhältnis zu sich selbst“ (Popitz 1992: S.118, nach Scherr 1997: S.57).

Anhand dieses Zitates lassen sich Ähnlichkeiten zu den (symbolisch) interaktionistischen Ansätzen feststellen, demzufolge sich Identität als solches bzw. die einzelnen Rollen der Persönlichkeit aus einem Zusammenspiel von Interaktionen herausbilden

¹²⁶ Siehe Abschnitt 3.3.2

¹²⁷ Hier zeigen sich Ähnlichkeiten zu den (symbolisch) interaktionistischen Ansätzen im Abschnitt 3.3.1.

(role-making / role-taking).¹²⁸

Als eine weitere Voraussetzung zur Subjektwerdung ist das Selbstbewusstsein in Abgrenzung zur Selbstachtung zu nennen. Selbstbewusstsein meint in diesem Zusammenhang das Wissen über sich selbst, also die Fähigkeit sich selbst distanziert zu betrachten. Hier geht es darum, sich seiner eigenen Person bewusst zu werden und dieses Bewusstsein auch zu artikulieren. In dieser reflexiven Auseinandersetzung wird das Individuum sich seiner eigenen Bedürfnisse, Motive, Absichten und Interessen bewusst. (Scherr 1997: S.61f.)

Die Fähigkeit und das Recht zu einem bewusst gestalteten Leben, lassen sich als Selbstbestimmung bezeichnen, welche neben der eigenen Selbstachtung und des Selbstbewusstseins auch materielle, politische und kulturelle Ressourcen voraussetzt¹²⁹. So kann ein selbstbestimmtes Leben einerseits durch Gesetze, gesellschaftliche Normen und Erwartungen oder den Einfluss des sozialen Umfeldes begünstigt oder benachteiligt werden. Andererseits kann es auch durch die Einstellung zu sich selbst und damit verbunden des Kennens der eigenen Bedürfnisse, beeinflusst werden. Mit Selbstbestimmung ist auch die Fähigkeit gemeint, die individuellen Bedürfnisse, Motive und Interessen eigenverantwortlich und selbstbestimmt umzusetzen. (Ebd.: S.64f.)

Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung sind hier als Kompetenzen zu verstehen, die von Individuen genutzt werden können, die in gesellschaftlichen Zusammenhängen leben und auf diese angewiesen sind (ebd.: S.55).

Am Ende der Subjektwerdung steht die Selbstbildung, die die Lernprozesse für Selbstbewusstsein und –bestimmung meint. Dabei geht es um zu erlernende Prozesse, die verinnerlichte (Handlungs-)Zwänge sichtbar machen und dem Einzelnen dabei helfen schrittweise neue Freiräume einzunehmen. Zuvor verinnerlichte Bilder können an Selbstverständlichkeit verlieren und neu überdacht werden. Somit schließt die Subjektbildung neben der kritischen Auseinandersetzung mit Sachverhalten des politischen, sozialen und kulturellen Lernens auch die Selbstreflexion mit ein. (Ebd.: S.66f.)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Subjektwerdung und Subjektbildung eine konvergente Zielsetzung mit sich bringen. Subjektwerdung meint die Prozesse der individuellen Entwicklung von Selbstachtung, Selbstbewusstseins- und Selbstbe-

¹²⁸ Siehe Abschnitt 3.3.1.1

¹²⁹ Wodurch eine Verknüpfung zum Habituskonzept bzw. den darin aufgeführten Kapitalarten besteht. (Siehe Abschnitt 3.3.2)

stimmungsfähigkeit. Subjektbildung hingegen meint die Aneignung von Wissen sowie besonderer Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Subjektwerdung benötigt werden (ebd.: S.67). Hieraus ergeben sich mehrere Handlungsspielräume für (sozial-) pädagogisches Handeln bzw. für die Soziale Arbeit mit Jugendlichen. Scherr betont in seiner Arbeit die Wichtigkeit der sozialen Anerkennung¹³⁰ als Grundlage für Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein (ebd.: S:57ff.; Scherr 2013b S.28ff.). Um soziale Anerkennung zu erfahren, werden u.a. Kompetenzen, wie Kommunikationsfähigkeit, interpersonale Beziehungsfähigkeiten, etc., benötigt, da soziale Anerkennung immer in Interaktion erfolgt. Gerade in der Jugendphase spielt die soziale Anerkennung eine große Rolle. Jugendliche werden nicht mehr als Kinder akzeptiert, aber auch noch nicht als Erwachsene betrachtet. Sie müssen zuvor die Fähigkeiten, Qualifikationen und Persönlichkeitseigenschaften eines Erwachsenen aufweisen, da dies in der Übergangsphase erwartet wird.¹³¹ (Scherr 1997: S.58f.) Hieraus lässt sich folgende Konsequenz für sozialpädagogisches Handeln ableiten. Sozialarbeiter*innen können in ihrer Funktion als Bezugsperson, z.B. in der offenen Jugendarbeit, soziale Anerkennung erteilen¹³² und diese innerhalb der Peergroup fördern (ebd.: S.60).

Ein weiterer wichtiger Auftrag der Jugendarbeit ist darin zu sehen, den Jugendlichen Möglichkeiten zu schaffen, ein aufgeklärtes und informiertes Selbstbewusstsein zu entwickeln, welches durch politische Bildung aber auch durch „personennahe Auseinandersetzung mit dem eigenen Lebensentwurf, z.B. dem eignen Selbstverständnis als Junge oder Mädchen“ (ebd.: S.69) erzeugt werden kann.¹³³ Jugendarbeit sollte sich demnach nicht "nur" für die bloße Freizeitgestaltung zuständig fühlen, sondern auch für Bildungsprozesse, die ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein anregen bzw. ermöglichen. (Ebd.)

Eine Jugendarbeit, welche die Befähigung zur Selbstbestimmung der Jugendlichen beabsichtige, sei

"[...]darauf angewiesen, sich umfassend mit deren Lebenswirklichkeit vor dem Hintergrund der Frage auseinanderzusetzen, welche Möglichkeiten und Beschränkungen einer selbstbestimmten Lebenspraxis Jugendliche vorfinden und welcher Beitrag pädagogisch zur Erweiterung der Selbstbestimmungsfähigkeit Jugendlicher erbracht werden kann" (ebd.).

Hier geht es zum einen um die Verbesserung der ökologischen und sozialen Le-

¹³⁰ Hier beruft sich Scherr u.a. auf Charles Taylor (1997) der betont, „daß [sic] unsere Identität die Anerkennung durch andere voraussetzt“ (Taylor 1997: S.54).

¹³¹ Siehe Abschnitt 2.1

¹³² Siehe Weiterführend Hafener et. al. 2013: Pädagogik der Anerkennung – Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder.

¹³³ Siehe weiterführend Abschnitt 5.2.2.2

bensbedingungen und zum anderen um politische und kulturelle Lernprozesse, welche Jugendliche befähigen, ihr Leben bewusst zu gestalten und ihre politische Mitwirkung zu realisieren (ebd.: S.67).

Welche Möglichkeiten können dem (sozial-)pädagogischen Handeln zugeschrieben werden, um der Subjektwerdung im weitesten Sinne gerecht zu werden? Wo gibt es Chancen und wo entstehen Grenzen? Diesbezüglich sind nach Scherr, der sich auf psychologische und soziologische Erkenntnisse stützt, folgende Aspekte für das pädagogische Handeln von Bedeutung (ebd.: S.155f.; Scherr 2005: S.211f.):

1. Vorherrschende Strukturen, die durch gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung ein eigenverantwortliches und moralisches Handeln ermöglichen (z.B. Freundschaftsbeziehungen, solidarische Gruppen) (ebd.).
2. Schaffung von Möglichkeiten der eigenen Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit innerhalb von kooperativen Handlungszusammenhängen, so dass die Jugendlichen sich selbst als entscheidungs- und handlungsfähige Personen erfahren (ebd.).
3. Die eigenen Überzeugungen als motivierte und begründete Stellungnahme respektieren und so eine Partizipation an egalitären Entscheidungsräumen ermöglichen (ebd.).
4. Eigene Stärken und Fähigkeiten erfahrbar machen, besonders als Gegenpol zu den gesellschaftlich produzierten Ohnmachtsgefühlen (z.B. in selbstorganisierten Arbeitsprozessen oder im Rahmen politischer Aktionen) (ebd.).
5. Individuelle Fähigkeiten und Interessen anregen und zur aktiven Entfaltung auffordern (z.B. durch Projektgruppen, Werkstätten, etc.) (ebd.).
6. Möglichkeiten schaffen, in denen sich die Jugendlichen mit ihrer eigenen Geschichte und Lebenssituation reflexiv auseinandersetzen können und die dazu anregen ihre Zukunft bewusst zu entwerfen (ebd.).
7. Soziale Beziehungen schaffen, die sich durch Ehrlichkeit, Verlässlichkeit und Kontinuität auszeichnen (ebd.).

Hier zeigen sich förderliche Bedingungen zur Subjektwerdung, die durch (sozial-)pädagogisches Handeln umgesetzt werden können. Die Schaffung solcher Situationen, in denen sich Jugendlichen als Subjekt wahrnehmen und erfahren und von anderen als solches wahrgenommen und erfahren werden, ist eine Chance der Sozialen Arbeit und vor allem der Jugendarbeit (Scherr 1997: S.156).¹³⁴ Selbstwerdung

¹³⁴ Siehe weiterführend Scherr 2005: S.212 und Abschnitt 5.2.2.1.

bzw. Selbstbildung, also Selbstwahrnehmung, Selbstwertgefühl, Selbstbewusstsein sowie Selbstbestimmung sind laut Scherr keine feststehenden Eigenschaften von Menschen, sondern können beeinflusst werden (2013b: S.34), da mit Selbstbildung die lernende Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint ist (Scherr 1997: S.67).

Resümieren wir den Gedankengang von Scherr zur Subjektwerdung und dessen Förderung, lassen sich Verbindungen zur Identitätsentwicklung ziehen. Subjektwerdung meint dabei nichts anderes als die Fähigkeit das eigene Leben selbstbewusst und selbstbestimmt zu führen. Darüber hinaus überschneiden sich die einzelnen Voraussetzungen der Selbstwerdung mit den benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lebenskompetenzansatzes sowie des Konzeptes der Sozialen Kompetenz und/oder des Resilienzkonzeptes. In allen Sichtweisen vereint sich die Meinung, dass für eine erfolgreiche Entwicklung eines Individuums bzw. eines Subjekts – also zur erfolgreichen Identitätsentwicklung – Fähigkeiten und Fertigkeiten rund um Selbstbewusstsein, Selbstbestimmung und Selbstachtung benötigt werden. Auch in den konkret genannten förderlichen Bedingungen zur Subjektwerdung berücksichtigt Scherr nicht mehr die zuvor postulierte gesellschaftliche Einflussgröße, aus der sich Grenzen des (sozial-)pädagogischen Handelns ziehen lassen könnten. Ähnlich sieht es auch das Konzept der Resilienz, bei dem es grundsätzlich um die Förderung der individuellen Schutzfaktoren geht.¹³⁵

Im folgenden Abschnitt gehen wir auf das Konzept der Lebensbewältigung ein, welches als subjektorientiertes Konzept gesehen werden kann.

5.2 Das Konzept der Lebensbewältigung

Das Konzept der Lebensbewältigung ist in vielen Arbeiten¹³⁶ von Lothar Böhnisch zu finden und hat sich mittlerweile als „Paradigma sozialpädagogischer Reflexion etabliert“ (Scheffold o.J.: S.1). Böhnisch bietet ein Konzept für Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen und –alter. Zwar berücksichtigt Böhnisch bei der theoretischen Herleitung auch die Lebensphase Jugend, allerdings lässt sich daraus bei der Entwicklung seiner sozialpädagogischen Handlungsansätze keine zielgruppengerechte Betrachtungsweise ableiten. In diesem Abschnitt geht es um die Fragen nach dem Ursprung des Konzeptes, welche sozialpädagogischen Handlungsansätze sich

¹³⁵ Siehe Abschnitt 4.4

¹³⁶ Böhnisch 1992: Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters; Böhnisch 2012: Sozialpädagogik der Lebensalter; Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005: Sozialpädagogisches Denken

daraus ableiten lassen und wie es mit der Kompetenz- und Identitätsentwicklung von (männlichen) Jugendlichen zusammen hängt?

5.2.1 Lebensbewältigung nach Böhnisch

Im Zuge seiner/ihrer wissenschaftlichen Betätigung haben sich Böhnisch et.al. mit den Theorien der Sozialisation auseinandergesetzt und postulieren, in Abgrenzung zum Habitus und Interaktionismus, eine Sozialisationstheorie der zweiten Moderne (Böhnisch 2012a: S.46). In dieser Arbeit befassen wir uns jedoch weitestgehend mit den Klassikern der Sozialisationstheorie und Identitätsentwicklung. Vor diesem Hintergrund werden wir vermehrt auf die Ergebnisse bzw. Konsequenzen des Lebensbewältigungskonzeptes eingehen und die theoretisch historische Begründung Böhnischs nicht ausführlich darstellen.¹³⁷

Hier sei nur kurz erwähnt, dass Böhnisch, ähnlich wie Sennett und Beck¹³⁸, den (modernen) Kapitalismus und dessen gesellschaftlichen Auswirkungen (auf das Individuum) verantwortlich macht, für eine Verschiebung des linearen Lebenslaufes, wie er zuvor (meist) gelebt wurde (Böhnisch 2012a: S.46).

„So ist mit der Entgrenzung der Erwerbsarbeit die lebensgeschichtlich bisher zentrale Verknüpfung von Identität und Arbeit und die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in Frage gestellt“ (Böhnisch 2012b: S.3).

Außerdem sei das Zeitalter des modernen Kapitalismus u.a. dafür verantwortlich, dass Jugendliche aus dem „Schonraum Jugend“ katapultiert werden und damit schneller mit sozialen Belastungen konfrontiert werden würden. Junge Erwachsene¹³⁹ hingegen würden auf die „Unmündigkeitsstufe“ der Jugend degradiert, wodurch eine „Spezies der Überflüssigen“ im Prozess der Freisetzung entstünde. (Böhnisch 2012a: S.46) Ergänzend sieht Böhnisch in diesem Individualisierungstheorem¹⁴⁰ die Herausforderung für sein Lebensbewältigungskonzept (ebd.: S.44ff.).

Dabei relativiert Böhnisch z.B. die Annahme des Habituskonzepts¹⁴¹, dass zur Habitus-Bildung „stabile gesellschaftliche Kontexte und darin eingebettete Lebensläufe“ (Böhnisch 2012b: S.3) vorausgesetzt werden.¹⁴² Aus dieser Annahme zieht Böhnisch

¹³⁷ Weiterführend siehe Böhnisch/Lenz/Schröer 2009: Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne. Weinheim: Juventa Verlag

¹³⁸ Siehe Abschnitt 3.1

¹³⁹ Die Gruppe der Postadoleszenz (Abschnitt 2.2)

¹⁴⁰ Siehe Abschnitt 3.1

¹⁴¹ Siehe Abschnitt 3.3.2

¹⁴² „Mit dem Begriff des Habitus ist die Vorstellung von einem sozial inkorporierten Selbst verbunden, das durch die soziale Herkunft nachhaltig geprägt ist [und erweist, Anm. d. Verf.] [...] sich den Ambi-

seine Begründung für das Lebensbewältigungskonzept bzw. die Notwendigkeit der subjektorientierten Sozialen Arbeit (ebd.; Böhnisch 2012c: S.221). Dazu schreibt er:

„Mit dem Paradigma ‚Lebensbewältigung‘ wollen wir nun versuchen, die gesellschaftliche Situation jener Personen und Gruppen aufzunehmen, die sich und ihr Leben nicht länger im Horizont der Chancen und der Werte definieren können, welche der Sozialstaat in seiner Blüte suggeriert hat: Wohlstand, Sicherheit, Fortschritt und eine Identität“ (Böhnisch/Schefold 1985: S.76).

Lebensbewältigung meint somit „das Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in Lebenskonstellationen, in denen das psychosoziale Gleichgewicht – als Zusammenspiel von positivem Selbstwertgefühl, sozialer Anerkennung und erfahrbarer Selbstwirksamkeit [somit der Selbstwerdung nach Scherr, Anm. d. Verf.] – gefährdet ist“ (Arnold et. al. 2005: S.99). In solchen Situationen könne der Mensch meist nicht die bisher vorhandenen Kompetenzen erweitern bzw. neue erlernen, sondern er ver falle in bereits bestehende (inkorporierte) Muster zurück (Böhnisch 2012a: S.47; Böhnisch 2012c: S.223). Die Frage der möglichen Handlungsfähigkeit in ähnlichen anomischen¹⁴³ Strukturen rücke in den Vordergrund (Arnold et. al. 2005: S.100). Gerade kritische Lebenssituationen¹⁴⁴ können ein „ungerichtetes“ Streben nach Handlungsfähigkeit auslösen, was dennoch als eine Form von Bewältigung angesehen werden könne. Selbst wenn die folgende Handlung nicht zu einem positiven Ergebnis (gemessen an der gesellschaftlichen Norm) führt, erlebt das Subjekt dennoch Genugtuung, denn es hat die Situation in ihrem Rahmen z.B. mit einer devianten Verhaltensform¹⁴⁵ gemeistert bzw. bewältigt und erfährt zumindest in den entsprechenden Gruppen sozialen Anschluss und Anerkennung. (Böhnisch 2012a: S.47f.)

Das Bewältigungsparadigma geht also erstmal von einem rudimentären „über die Runden kommen“ aus. Die soziale Integration in eine bestimmte Gruppe und System bliebe erst einmal offen, da die Menschen nicht mehr in tradierte gesellschaftliche Modelle eingeordnet werden wollen. Vielmehr wollen sie in ihrem eigenen Rahmen unbedingt handlungsfähig sein. (Böhnisch/Schefold 1985: S.76) Wird diese Sichtweise berücksichtigt, lasse sich die Etikettierung als schlichtweg „desintegrativ“ vermeiden, da ein Zugang zu allen Erscheinungen des alltäglichen Lebens der Klientel

valenzen und Brüchen der Gesellschaft der zweiten Moderne gegenüber als zu starr“ (Böhnisch 2012b: S.3).

¹⁴³ Hierbei hat sich das Problem der Anomie (Zustand fehlender oder schwacher sozialer Normen) verkompliziert. Es ginge nicht mehr um das Erreichen gesellschaftlicher Normen und Werte, sondern vielmehr um irgendeine Handlungsfähigkeit, um sich sozial zu behaupten. (Arnold et. al. 2005: S.100)

¹⁴⁴ Abschnitt 4.4.1 Fußnote 109

¹⁴⁵ Ergänzend sei hier auf das Beispiel von Arnegger auf Seite 61 hingewiesen, welches die Frage aufwirft, ob solch situatives Verhalten als sozial kompetent angesehen werden kann?

geschaffen werden könne (ebd.: S.78).

Fassen wir nun die Grundgedanken der Lebensbewältigung noch einmal zusammen. Böhnisch ist der Meinung, dass sich mit dem Konzept die verschiedenen Dimensionen, die das Problemfeld der Sozialpädagogik und Sozial Arbeit darstellen, aufeinander beziehen lassen. Auf der einen Seite können die psychosozialen Probleme der Klientel gesellschaftlich verortet und dementsprechend Hilfe zur Lebensbewältigung entwickelt werden. Zum anderen ermöglicht es einen Blick auf die subjektorientierten Betroffenheiten der Klient*innen und bietet so eine mögliche Erklärung für das jeweilige Bewältigungsverhalten. (Böhnisch 2012a: S.46f.; Böhnisch 2012c: S.223f.)

Für die Sozialarbeiter*innen ist es demnach wichtig sich der jeweiligen Lebenslage¹⁴⁶ der Klient*innen bewusst zu sein, um sowohl die Möglichkeiten und Zwänge der Klientel zu erfassen und zu verstehen, als auch daraus abgeleitet die Reichweite bzw. Grenzen pädagogischer Interventionsmöglichkeiten abzustecken. Das sozialstrukturelle Wissen dient somit als Hintergrundwissen für die subjektorientierte Arbeit mit der Klientel. (Böhnisch 2012a: S:54)

Das oben genannte und vor allem emotional¹⁴⁷ gesteuerte „Streben nach Handlungsfähigkeit“ kann zu kritischen Bewältigungskonstellationen führen. Diese sind gekennzeichnet „durch eine tiefenpsychologisch eingelagerte Erfahrung des Selbstwertverlustes, die Erfahrung sozialer Orientierungslosigkeit und fehlenden sozialen Rückhalts und die Suche nach erreichbaren Formen sozialer Integration [...]“ (Böhnisch 2012a: S.47). Diese soziale Integration richtet sich nach den Möglichkeiten der Betroffenen und könne, wie beschrieben, auch sozial abweichendes Verhalten hervorrufen (ebd.). Menschen und vor allem Jugendliche, die kritische Bewältigungskonstellationen nicht erfolgreich meistern, können demnach verallgemeinert als eine Klientel der Sozialen Arbeit angesehen werden.

¹⁴⁶ Das Lebenslagen-Konzept verbindet die sozialstrukturellen Lebensverhältnisse mit den damit einhergehenden Ressourcen der individuellen Lebensbewältigung. Zugleich werden diese Lebensverhältnisse im Kontext der gesellschaftlichen Norm gesehen und beschreiben so den Grad der Akzeptanz der jeweiligen Lebensverhältnisse. (Böhnisch 2012a: S.53)

¹⁴⁷ Die Annahme, dass das Streben emotional statt kognitiv-rational gesteuert ist, entspricht dem Coping-Konzept, welches davon ausgeht, dass „die Bewältigung von Stresszuständen [...] so strukturiert ist, dass der Mensch aus somatisch [körperlich, Anm. d. Verf.] aktivierten Antrieben heraus nach der Wiedererlangung eines Gleichgewichtszustandes um jeden Preis strebt“ (Böhnisch 2012a: S.47).

„Von der Gesellschaft her gesehen, besteht die sozialpädagogische und sozialarbeiterische Aufgabe hauptsächlich darin, Menschen in sozial desintegrativen Situationen dissozialen Verhaltens und soziale Ausgrenzung, [...] entsprechende Integrationshilfe zu leisten“ (Böhnisch 2012a: S:57).

Aus der Sicht der Betroffenen, also aus der subjektorientierten Sicht, geht es allerdings vielmehr um die Bewältigung des aktuellen Verlusts von Handlungsfähigkeit, als um eine normgerichtete Integration.

5.2.2 Das Lebensbewältigungskonzept und (sozial-)pädagogisches Handeln

In diesem Abschnitt stellt sich weiterführend die Frage, welche (sozial-) pädagogischen Handlungsansätze bzw. Arbeitsgrundlagen sich für Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter aus dem Lebensbewältigungskonzept von Böhnisch ableiten lassen und wie diese mit den zuvor beschriebenen Identitätsentwicklungstheorien korreliert werden können.

Böhnisch hat eine ausführliche Beschreibung möglicher Arbeitsprinzipien und Methoden angefertigt¹⁴⁸, die hier nur auszugsweise erläutert werden sollen. Vor diesem Hintergrund wollen wir das „Prinzip der Geschlechtsreflexivität“ betrachten, welches Böhnisch in seinen eigenen Ausführungen hervorhebt.

5.2.2.1 Funktionale Äquivalente

Der Methode funktionaler Äquivalente liegt das Lebensbewältigungskonzept von Böhnisch zu Grunde. Damit sind Projektsettings in der sozialen Arbeit gemeint, die den Klient*innen erfahrbar machen sollen, dass antisoziales oder (auto)aggressives Verhalten nicht notwendig ist, „um Selbstwert, soziale Anerkennung und Selbstwirksamkeit zu erreichen“ (Böhnisch 2012a: S.306). Das Modell basiert demnach auf den Grunderkenntnissen des Lebensbewältigungskonzepts, nach dem innere Hilflosigkeit einer Person zu Norm-Abspaltung bis hin zur Gewalt¹⁴⁹ führen kann. (Ebd.) Aufgrund fehlenden Verständnisses des Umfeldes, kann eben dieses Verhalten immer schwieriger von den Betroffenen thematisiert werden. Dieses Gefühl der Hilflosigkeit kann bei ausbleibender (Selbst-)Reflexion zu einer Abspaltung zum sozialen Umfeld und zu sich selbst führen. (Böhnisch 2012a: S.48) Dieser Abspaltungsvorgang wird unbewusst emotional gesteuert und müsse dementsprechend durch funktionale Äquiva-

¹⁴⁸ z.B. Diversität, Empowerment und Befähigung, Fallverstehen, Milieubildung, Beratung, etc. Siehe weiterführend Böhnisch 2012a: S.303ff. und Böhnisch 2013: Lebensbewältigung und Bewältigungslage als Kategorie der Gemeinwesenarbeit. In: Stövesand et. al. (Hrsg.) 2013: Handbuch Gemeinwesenarbeit. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

¹⁴⁹ Böhnisch verweist hier auf die geschlechtsspezifische Ausrichtung von Gewalt.

lente aufgenommen und weitergeführt werden, woraus sich eine akzeptierende Haltung der Sozialarbeiter*innen konstituiert. Sie müssen ihre Klientel wahrnehmen und akzeptieren. Diese Akzeptanz ist eine hohe Herausforderung an die Sozialpädagog*innen, denn sie müssen Verhaltensweisen akzeptieren, die sie eventuell nicht gut heißen. (Böhnisch 2012a: S.306f.)

Durch ein Aufzeigen alternativer Handlungsmöglichkeiten durch die Soziale Arbeit, die zur sozialen Anerkennung oder Selbstwirksamkeit führen, können alte Verhaltensmuster hinfällig werden. Erst nach dieser Erkenntnis sei eine Thematisierung der jeweiligen Bewältigungsstrategien möglich. (Ebd.) An dieser Stelle lässt sich ein Zusammenhang zu den oben aufgeführten Aspekten für (sozial-)pädagogisches Handeln von Scherr (siehe Abschnitt 5.1) herstellen, da jene funktionalen Äquivalente beschreiben bzw. fordern.

5.2.2.2 Geschlechtsreflexivität

Die geschlechtsspezifischen bzw. –differenten Bewältigungsstrategien bei Jungen und Mädchen prägen nicht nur die nötigen Interventionsmaßnahmen und die (Aus-) Gestaltung Sozialer Arbeit, sondern fordern eine Geschlechtsreflexivität der professionellen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter selbst. Arbeiten diese nach dem Bewältigungsansatz, werden die Geschlechtsdimensionen automatisch freigesetzt, ohne dabei die „konstruktivistische Warnung“¹⁵⁰ (Böhnisch 2012a: S.307) zu vergessen. Geschlechtsreflexivität meint in diesem Fall die Aufdeckung von bestehenden Stereotypen¹⁵¹ und das daraus resultierende Wissen über unterschiedliche Bewältigungsstrategien von Jungen und Mädchen (ebd.: S.307f.).

Böhnisch betont in diesem Zuge und wie bereits dargestellt, dass es nicht von der Hand zu weisen sei, dass unsere Gesellschaft immer noch geschlechtshierarchisch bzw. zweigeschlechtlich aufgebaut ist¹⁵². Die damit einhergehenden Rollenbilder beeinflussen, mehr oder minder bewusst oder unbewusst, das Handeln und Bewerten von Handlungen der Klientel aber auch das der Sozialarbeiter*innen. Die Geschlechterrollen bieten bzw. schaffen in diesen Situationen Orientierung, Normalität und gewollte Diversität. (Ebd.: S.308) Diese „Orientierung“ oder „Normalität“ kann dem Kli-

¹⁵⁰ Demnach könne durch Geschlechtsdifferenzierung Stereotypen reproduziert und verstärkt werden (Böhnisch 2012a: S.306).

¹⁵¹ Siehe Abschnitt 2.3.2

¹⁵² Auch die Soziale Arbeit ist geschlechtshierarchisch geprägt. Männer sind vermehrt in der Produktionsebene (z.B. Führungseben) und Frauen siedeln sich eher in der Reproduktionsebene (z.B. Familienhilfe) an (Böhnisch 2012a: S.30).

entel der Sozial Arbeit Sicherheit verschaffen. Gerade in kritischen Lebenssituationen scheint die Orientierung an vorherrschenden Geschlechterrollen als selbstverständlich, so bezieht sich z.B. der arbeitslose Mann auf seine Maskulinität und lebt diese als Gegenpol zu seiner Hilflosigkeit aus. (Ebd.: S.309) In diesem Zusammenhang sei nochmal auf die möglichen Auswirkungen der unterschiedlich beginnenden Pubertät hingewiesen, wodurch Jungen aufgrund der möglichen Abwendung der gleichaltrigen Mädchen eine Selbstwertminderung erfahren können, die dann durch eine sexistische Grundhaltung kompensiert werden kann.¹⁵³ Die dadurch entwickelte männliche Dominanz spiegelt sich u.a. in einer räumlichen Dominanz wieder, in Form von Ausgrenzung und Zurückdrängen von Mädchen und nicht-cliquenzugehörigen Jungen sowie durch Kontrolle.¹⁵⁴ Darüber hinaus ist das räumliche Jungenverhalten durch eine Abwertung der Frau, in Form der „Anmache“ und/oder bevormundender „Beschützerpositur“ gekennzeichnet. Das Prinzip der Kontrolle ermöglicht es, über andere Macht zu haben. Die Kontrolle vermittelt dabei das Gefühl, über den Cliquenraum zu herrschen, wobei die Jungen sich in diesem Prozess immer mehr von sich selbst entfernen können. Hierdurch verringern sich die individuellen Handlungsmöglichkeiten der Jungen. Gleichzeitig verdeutlicht sich die Wichtigkeit sozialpädagogischer Interventionen, um eine positive Entwicklung der Jungen zu unterstützen. Der Jugendarbeit bzw. Jungenarbeit unterliegt hierbei die Aufgabe, die Jungen zu befähigen ihr sozialräumliches Verhalten von äußerlichen Normen zu trennen und sich auf sich selbst zu beziehen. Dabei „[...] müssen [sie, Anm. d. Verf.] lernen, Räume anderen [...] mit zu überlassen, müssen erfahren, dass in Räumen noch andere Möglichkeiten stecken, als die, sich nur dauernd selbst darin in Szene zu setzen“ (ebd.: S.151f.). (Ebd.)

Ferner bedarf die zentrale Rolle der Gleichaltrigen in der Identitätsentwicklung bei Jugendlichen Beachtung. Die männlich dominierten Jugendcliquen¹⁵⁵ fallen in diesem Zusammenhang besonders auf, denn das Gefühl „unter Männern“ zu sein und das damit verbundene Rollenbild, können die männliche Sozialisation insofern (negativ) verstärken, dass Homosexualität tabuisiert und Selbstbezogenheit auf die eigene Gruppe verstärkt würden. (Böhnisch 2012a: S.151)

¹⁵³ Siehe Abschnitt 4.4.3

¹⁵⁴ Dies zeigt sich auch in der Theorie der „Hegemonialen Männlichkeit“ von Raewyn Connell, demnach „[...] die wichtigste Achse der Macht, die allgewärtige Unterordnung von Frauen und die Dominanz von Männern“ (Connell 2006: S.94) ist. Siehe auch Abschnitt 2.3.2

¹⁵⁵ „[...] wengleich Mädchen inzwischen [...] ihre eigenen jugendkulturellen Gesellschaftsformen suchen“ (Böhnisch 2012a: S.149).

Auch hier müsse die Soziale Arbeit eingreifen und versuchen „die Orientierung an tradierten Geschlechterrollen“ (ebd.) aufzubrechen und dies sogar dann, wenn sich dadurch die kurzfristige Bewältigung erschweren kann. Die Sozialarbeiter*innen müssen sich an dieser Stelle darüber im Klaren sein, dass eine geschlechtsreflektierte Arbeit zwei Ebenen aufweist: Zum einen müsse verstanden und akzeptiert werden, dass der Rückgriff auf traditionelle Geschlechterrollen in kritischen Lebenssituationen logisch für die Betroffenen erscheint. Zum anderen müssen durch Interventionen funktionale Äquivalente geschaffen werden, die es dem Klienten oder der Klientin ermöglichen, sich wohl zu fühlen, auch wenn kein Rückgriff auf traditionelle Geschlechterrollen (mehr) möglich ist. (Ebd.) Wenn so die Ressourcen, wie vertrauensvolle Beziehungen, soziale Anerkennung, etc., mobilisiert werden können, könnte eine professionelle Soziale Arbeit es schaffen, sozial- und selbstdestruktive männliche sowie weibliche Verhaltensformen aufzulösen oder zu mindern (ebd.).

Bei der Arbeit mit Jungen geht es, im Gegensatz zur Mädchenarbeit¹⁵⁶, darum ihnen zu zeigen, dass sie durch die Selbstverständlichkeit mit der sie Räume einnehmen und nutzen, andere abgrenzen und unterdrücken können. Hierfür bietet die „Pädagogik der Rollenerweiterung“ (ebd.: S.152) ein praxisbewährtes Werkzeug, indem Jungen ihr Verhalten, orientiert an den Eigenschaften und Fähigkeiten des anderen Geschlechts, erweitern. Sie können so lernen sich vom „klassischen außenorientierten, männerdominanten“ (ebd.) Jungenverhalten zu trennen (ebd.). Die Jungenarbeit sollte in der Lage sein, „andere“ männliche Vorbilder anzubieten und Projekte ins Leben zu rufen, bei denen Jungen vermeintliche Schwächen als Stärken wahrnehmen und so ihr klischeehaftes Geschlechterrollenverhalten gegenüber dem anderen Geschlecht mit alternativen Verhaltensweisen erweitern zu können (ebd.: S.149).

Abschließend betont Böhnisch nochmals, dass die Professionellen sich selbst und ihre eigenen Rollenbilder in eine emotionale pädagogische Beziehung bringen und dementsprechend eine Geschlechtsreflexivität aufweisen müssen, um professionell und wirksam im Umgang mit der Klientel agieren zu können (ebd.).

In diesem Zusammenhang wird im folgenden Abschnitt, der Begriff des Empowerment erläutert.

¹⁵⁶ Bei der es u.a. um die Schaffung von geschützten Räumen geht, in denen Mädchen sich selbst inszenieren können (Böhnisch 2012a: S.152).

5.2.2.3 Empowerment und Befähigung

Empowerment ist für Böhnisch eine weitere handlungsleitende sozialpädagogische Aufgabe und meint „[...] die Befähigung der KlientInnen, einen eigenen Beitrag zur Problemlösung [zu, Anm. d. Verf.] erbringen und dafür auch verfügbare soziale Unterstützung – vor allem in der sozialräumlichen Nahwelt, im sozialökologischen Bezug [...] – aktivieren zu können“ (Böhnisch 2012a: S.312). Beim Befähigen ginge es nicht um eine Anpassung oder „Einpressung“ in bestehende soziale Strukturen, sondern um die Befähigung des Klienten/der Klientin sich eigene soziale Zusammenhänge zu schaffen.¹⁵⁷ (Keupp 1996: S.164, zitiert nach Böhnisch 2012a: S.312)

Empowerment gehört somit auch zur subjektorientierten und biografisch-sozialräumlich-orientierten Arbeit. Neben der „sozialräumlichen Nahwelt“, werden hier besonders die (individuellen) Stärken der Klient*innen, als Grundlage für Hilfsangebote hervorgehoben. In dem Zuge kritisiert Böhnisch, dass die Ressourcenorientierung jedoch oft davon ausginge, ihr Klientel verfüge bereits über die notwendigen Kompetenzen zur Problemlösung. Das Bewältigungskonzept zeigt aber, dass in kritischen Lebenssituationen auch regressive Bewältigungsmuster, zu Erlangung von Handlungsfähigkeit, entwickelt werden können. Böhnisch verweist an dieser Stelle auf das Angebot funktionaler Äquivalente, um alternative Handlungsmuster mit demselben Ziel bzw. Ergebnis, wie soziale Anerkennung, ein gutes Selbstwertgefühl sowie einer positiven Selbstwirksamkeit, erfahrbar zu machen, wodurch eine Überforderung vermieden werden könne. (Ebd.: S.313)

Empowerment ist demnach keine spezifische Methode der Sozialen Arbeit im eigentlichen Sinne, sondern bedarf einer professionellen Haltung seitens der intervenierenden Sozialarbeiter*innen. Vielmehr ginge es hier um eine gute Kooperation mit dem Klienten/der Klientin, in der die Lösung des Problems nicht schon im Voraus gedacht bzw. bereitgehalten, sondern gemeinsam entwickelt wird, um so die Klient*innen zu befähigen, ihre Rechte selbst zu vertreten. (Ebd.: S.314)

5.2.3 Schlussbemerkung zum Lebensbewältigungskonzept

„Sozialpädagogische Leistungen beziehen sich [...] nicht nur auf die Bewältigungsprobleme in kritischen Lebenssituationen, sondern sind auch in Angeboten der Jugend- und Erwachsenenbildung enthalten. Vom Bewältigungskonzept ausgehend bietet sich die Möglichkeit, einen eigenen sozialpädagogischen Bildungsansatz zu entwickeln“ (Böhnisch 2012c: S.225).

Demnach sei es wichtig soziale Schlüsselkompetenzen vorrangig zu unterstützen,

¹⁵⁷ z.B. das Konzept der „Hilfe zur Selbsthilfe“ oder auch Gemeinwesenarbeit

um so die Bewältigungserfahrungen der Klientel zu beeinflussen (ebd.). Dieser Bildungsauftrag sollte der Sozialen Arbeit als Abgrenzung zur Institution Schule¹⁵⁸ zugeschrieben werden. Dies könne in unterschiedliche Trainingsprogramme oder aber im Kontext von informeller Bildung eingebettet sein. (ebd.: S.226) An dieser Stelle lassen sich Verbindungen zu den oben beschriebenen Lebens- und Sozialkompetenzen (Abschnitt 4.1 und 4.2) und der Resilienzförderung (Abschnitt 4.4) herstellen. Der postulierte Bildungsauftrag müsse, genau wie bei der Resilienzförderung, geschlechtsspezifisch betrachtet werden. Dabei sollten Jungen über Schlüsselkompetenzen, wie z.B. Versuchungen zu normabweichenden Verhalten widerstehen können, Kommunikationsfähigkeit sowie Empathie verfügen. (Ebd.)

¹⁵⁸ Unter der Annahme, dass Schule nicht in der Lage sei aus sich heraus eine Persönlichkeit zu bilden (Böhnisch 2012c: S.226), auch wenn diese eine wichtige Sozialisationsinstanz darstellt.

6. Fazit

Betrachten man abschließend die Thematik der Identitätsentwicklung männlicher Jugendlicher im Kontext von (sozial-)pädagogischen Handlungsansätzen, so zeigt sich deutlich, dass es gerade bei dieser komplexen und umfangreichen Themenstellung als unumgänglich angesehen werden kann, über ein fundiertes theoretisches Wissen zu verfügen.

In dieser Arbeit konnte aufgezeigt werden, dass die Entwicklung von Identität ein permanenter und vielschichtiger Prozess ist, der wie im Zwischenfazit (Abschnitt 3.4) zusammenfassend dargestellt von unterschiedlichen individuellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten abhängt und auf unterschiedliche Art und Weise theoretisch aufgegriffen und dargestellt wird.

Resümieren wir an dieser Stelle die einzelnen Theorien; so besagt die Krisentheorie der Persönlichkeitsentwicklung nach Erikson (Abschnitt 3.2.1), dass eine positive Identität dann entstehe, wenn das subjektive, innere Gefühl einer Identität in einem „gesunden“ Verhältnis zu den Anforderungen des sozialen Umfelds steht. Dazu müsse das Individuum in der Lage sein, diese Anforderungen zu meistern bzw. zu bewältigen. Auf ähnliche Art und Weise betrachtet auch Havighurst in seinem Konzept der Entwicklungsaufgaben (Abschnitt 3.2.2) die Bildung der Identität. Demgemäß gelingt eine positive Identitätsentwicklung dann, wenn die für die jeweilige Lebensphase spezifischen Entwicklungsaufgaben erfolgreich gemeistert wurden. Den Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz wurde hier ein besonders hoher Stellenwert zugeschrieben, da gerade eine Nicht-Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben die Persönlichkeitsentwicklung nachhaltig stören könne.

Auch wenn Erikson und Havighurst die gesellschaftliche Komponente bei der Identitätsentwicklung ansprechen, berücksichtigen jedoch Mead (Abschnitt 3.3.1.1) und Goffman (Abschnitt 3.3.1.2) in ihren Konzepten diesen Bereich stärker und rücken ihn dementsprechend in den Vordergrund. Nach Mead bilden besonders die Rollenübernahme zusammen mit, dem in der Kommunikation geschaffenen, Bewusstsein von sich selbst, die Voraussetzung bzw. Basis der Entwicklung von Identität. Die allgemeinen gesellschaftlichen Haltungen und Verhaltensmuster machen für Mead dabei einen wesentlichen Teil der (personalen) Identität aus, weshalb die Entwicklung der Identität ohne eine gesellschaftliche (symbolische) Interaktion nicht möglich scheint.

Wie Mead geht auch Goffman von der Annahme aus, dass durch reflektorisches

Denken und durch wechselseitigen Interaktionsprozesse („Rollenübernahmen“), die Identität gebildet wird. Seiner Ansicht nach müsse das Individuum seine Identität in einem permanenten Prozess in sozialen Interaktionen (neu) bilden und behaupten, weshalb sich die Identität aus der Fähigkeit, eine Balance zwischen sozialer- und personaler Identität zu erlangen, bildet.

Ergänzend hierzu bestimmt der Ansatz des bourdieuschen Habitus (Abschnitt 3.3.2), unter Bezugnahme auf die verschiedenen Kapitalformen, die sozio-ökonomische Lage des Individuums und legt, hieraus abgeleitet, das Milieu, in dem sich ein Individuum befindet und von dem es geprägt wird, fest.

Darüber hinaus konnte (unter Bezug auf den Habitusansatz) aufgezeigt werden, dass das Geschlechterverhältnis im alltäglichen Handeln habitualisiert und somit festverankert ist und durch die alltägliche Praxis der „symbolischen Gewalt“ aufrechterhalten und (re-)produziert wird. Für die Ausbildung der „männlichen Herrschaft“ und die Konstruktion der „Männlichkeit“, können zum einen die (hetero- und homosoziale) Differenzierung und zum anderen die räumliche Dominanz als wesentliche Schemata ausgemacht werden.

Die Darstellung des geschlechtsspezifischen Unterschieds gestaltet sich an dieser Stelle insofern schwierig, weil nicht alle Theorien diesbezüglich differenziert gestaltet sind. Lediglich die Ansätze von Havighurst, Goffman und Bourdieu haben diese Thematik expliziter behandelt bzw. in ihren Theorien berücksichtigt und untersucht.

Des Weiteren konnte in dieser Arbeit aufgezeigt werden, dass sich sowohl die Sozialisation und die mit ihr verbundenen Sozialisationsinstanzen auf die Identitätsentwicklung auswirken.

Allen Identitätstheorien gemein ist die Annahme, dass ein aktives Subjekt für die Identitätsentwicklung notwendig ist. Das Subjekt muss sich mit seinen inneren Prozessen und mit seiner sozialen Umwelt auseinandersetzen. Ebenso müsse das Subjekt auf dem Weg zur Identität einen (geschlechtlichen) Habitus sowie ein Selbstbild aneignen. Hier müssen auch, die in Folge der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, erlangten Fähigkeiten und Fertigkeiten miteinbezogen werden.

Welche Möglichkeiten bestehen hier für die Soziale Arbeit auf die Identitätsentwicklung einzuwirken?

Wie dargestellt sind für diese Aneignung bzw. für die Bildung eines Selbst, bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten vorangestellt, über die nicht zwangsläufig je-

de*r Jugendliche verfügt. Hier kann die Soziale Arbeit, wie in dieser Bachelorthesis aufgezeigt, anknüpfen und die Jugendlichen befähigen, die Anforderungen einer positiven Identitätsentwicklung zu meistern

Zum einen wurde belegt, dass Fähigkeiten wie zum Beispiel Selbstwahrnehmung, Empathie, kritisches Denken, soziale Urteilsfähigkeit und Wahrnehmung sowie ein umfassendes Repertoire an sozialen Handlungsweisen förderlich auf die Entwicklung eines Individuums einwirken (Abschnitt 4.3). Um dies zu konkretisieren, wurde ein exemplarischer Bezug zu den Entwicklungsaufgaben nach Havighurst hergestellt (Siehe Tabelle 1, S.63). Insbesondere sei hier die Entwicklungsaufgabe „Übernahme der männlichen Geschlechterrolle“ zu nennen, da diese, wie dargestellt, für männliche Jugendliche von besonderer Bedeutung ist (Abschnitt 3.2.2). Des Weiteren haben wir gezeigt, dass männliche Jugendliche aufgrund ihrer Sozialisation andere Fähigkeiten und Fertigkeiten „benötigen“ als weiblich Sozialisierte. Für (sozial-)pädagogisches Handeln ergibt sich daher der Auftrag identitätsstiftende Kompetenzen, angelehnt am ressourcenorientierten Konzept der Resilienz, geschlechtsspezifisch zu fördern. Das Resilienzkonzept bietet in diesem Zusammenhang eine Erklärung, welche individuellen Schutzfaktoren förderlich und welche individuellen Risikofaktoren hemmend auf die Identitätsentwicklung einwirken.

In Abschnitt 5 wurde die (sozial-)pädagogische Sichtweise genauer betrachtet und ein Zusammenhang zu den Kompetenz-Ansätzen und den Theorien der Identitätsentwicklung hergestellt. Zum einen meint die von Scherr formulierte Selbstwerdung (Abschnitt 5.1), die Fähigkeit das eigene Leben selbstbewusst und selbstbestimmt zu führen und zum anderen werden dafür Lebenskompetenzen bzw. Soziale Kompetenz benötigt. Bevor nun auf die Konsequenzen für die Soziale Arbeit eingegangen wird, die sich aus dem zuvor beschriebenen ergeben, wird auf die Erkenntnisse aus dem Lebensbewältigungskonzept eingegangen, dem die Inhalte des subjektorientierten Ansatzes zu Grunde liegen.

Der akzeptierende Ansatz von Böhnisch legt besonders Wert auf die Art und Weise des jeweiligen Bewältigungsverhaltens. Das unbedingte „Streben nach Handlungsfähigkeit“ führt insbesondere bei der Bewältigung von kritischen Lebenssituationen zu einem ungerichteten Streben, welches im ungünstigsten Fall eine deviante bzw. delinquente Handlung hervorrufen kann. Zu beachten ist hier, dass trotz einer möglicherweise normabweichenden Handlung, die Betroffenen das Gefühl haben, sie hätten die Situation erfolgreich gemeistert. Hier geht es gewissermaßen um soziale Aner-

kennung und dementsprechend um Integration in eine bestimmte Gruppe um jeden Preis. Die Sozialarbeiter*innen müssen die jeweiligen Lebenslagen der Klient*innen kennen, um die Ressourcen und Zwänge dieser zu verstehen und um dort mit der Förderung anzusetzen. Um dies zu verdeutlichen wurden exemplarisch drei Arbeitsprinzipien bzw. Konsequenzen für die Soziale Arbeit vorgestellt, die Böhnisch aus seinem Konzept abgeleitet hat und die sich mit den Erkenntnissen aus den subjektorientierten Ansatz von Scherr verbinden lassen. Hier ist die Schaffung von „funktionalen Äquivalenten“ zu nennen. Bei diesen handelt es sich um die Projektsettings, in denen die Sozialarbeiter*innen den Jugendlichen alternative Handlungsweisen offenbaren und sie somit nicht zwangsläufig antisoziales oder (auto)aggressives Verhalten an den Tag legen müssen, um soziale Anerkennung, Selbstwirksamkeit und ein positives Selbstwertgefühl zu erfahren. In Bezug auf männliche Jugendliche müssen die Sozial Arbeiter*innen hier insbesondere die geschlechtsspezifischen, nach außen gerichteten und durch abweichendes Verhalten gekennzeichneten, Bewältigungsstrategien kennen und mit ihnen akzeptierend umgehen.

Des Weiteren müssen die sozialarbeiterischen Fachkräfte den männlichen Jugendlichen bewusst machen, dass sie durch ihr Verhalten Räume einnehmen und durch diese Dominanz andere ausgrenzen können. Der sich hieraus ergebene Auftrag an die Jungenarbeit und somit an die Sozialarbeiter*innen, lautet daher, als Vorbild für alternative Verhaltensweisen zu fungieren. Dies können bspw. vom männlichen Geschlechtsstereotyp abweichende Verhaltensmuster, wie Einfühlsamkeit oder eine antisexistische Grundhaltung sein, die im Umgang mit den Jugendlichen angewendet und aufgezeigt werden.

Wichtig ist deshalb ein (selbst-)kritischer, reflektierter und konstruktiver Umgang mit den vorherrschenden Geschlechterrollen und der damit einhergehenden Stereotype. Böhnisch betont in diesem Zusammenhang die notwendige Geschlechterreflexivität von Sozialarbeiter*innen. Dies meint die Aufdeckung der bestehenden Stereotype und das daraus entstehende Wissen über die unterschiedlichen Bewältigungsstrategien der Jugendlichen. Abschließend hebt Böhnisch hervor, dass auch Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen nicht frei von geschlechtsspezifischen Rollenbildern sind. Sich dieser Tatsache bewusst zu werden und sich reflexiv damit auseinanderzusetzen, ist eine weitere Aufgabe für die Sozialarbeiter*innen. Der Empowerment-Ansatz kann in diesem Zusammenhang eine passende Methode aufzeigen. Beim Empowerment geht es um die Befähigung der Klient*innen ihre Problemlagen selbst zu

lösen und ihre Umwelt selbstbestimmt zu beeinflussen. Hier geht es, wenn vorhanden, um die Förderung individuellen Stärken der Betroffenen oder um die Schaffung der dafür benötigten Kompetenzen.

Fassen wir die für uns wichtige Konsequenzen für die Soziale Arbeit und somit für uns selbst zusammen: Ist fundiertes Wissen über die Prozesse der Identitätsentwicklung, der geschlechtsspezifischen Bewältigungsstrategien und die Förderung und Entwicklung der identitätsstiftenden Kompetenzen, immer unter Rücksichtnahme auf die geforderte Geschlechterreflexivität notwendig. Gerade die jugendimmanenten Entwicklungsaufgaben können hier eine geeignete Orientierung sein. Die notwendigen Kompetenzen können und werden, durch spezielle Einzel- und Gruppentrainings und durch Präventionsangebote gefördert, wobei wir in diesem Zusammenhang die Entwicklung des Lebenskompetenzansatzes, der die Grenzen der Gesundheitsförderung überwindet, unterstützen.

All dem liegt ein theoretisches Wissen der Sozialarbeiter*innen über die Identitätsentwicklung und eine möglichst ausgeprägte Geschlechterreflexivität zu Grunde. Neben fachspezifischen Aus- und Weiterbildungen können gerade Coachings und Supervisionen die Sensibilität und Offenheit für den Geschlechteraspekt, in der Praxis, fördern.

Ob dieses Wissen in der Ausbildung zur Sozialen Arbeit oder in Fort- und Weiterbildungsangeboten vermittelt wird, müsste an dieser Stelle genauer untersucht werden. Für uns wäre es auf jeden Fall wünschenswert, wenn diese Erkenntnisse zukünftig sowohl in der Ausbildung als auch in der Praxis berücksichtigt werden.

7. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Entwicklungsaufgaben, Lebenskompetenzen und soziale Fertigkeiten ... 63

8. Quellenverzeichnis

Abels, Heinz 2010a: Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt. 2., überarbeitete u. erweiterte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Abels, Heinz 2010b: Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. 5.Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Abels, Heinz / König, Alexandra 2010: Sozialisation. Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinanderspielen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Arnegger, Manuel 2013: Soziale Arbeit und Soziale Kompetenz. In: Soziale Arbeit, Heft 1, S.9–17

Arnold, Helmut / Böhnisch, Lothar / Schröer, Wolfgang 2005: Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. In: Arnold, Helmut / Böhnisch, Lothar / Schröer, Wolfgang (Hrsg.) 2005: Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Weinheim und München: Juventa Verlag, S.9–118

Baacke, Dieter 2007: Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. 5. Aufl., Weinheim/München: Juventa Verlag

Bauer, Ullrich 2011: Sozialisation und Ungleichheit. Eine Hinführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Bechtoldt, Myriam 2003: Die Bedeutung Sozialer Kompetenz für die Bewältigung interpersoneller Stress-Situationen am Arbeitsplatz. Universität Frankfurt. Frankfurt a.M. URL: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/files/5222/BechtoldtMyriam.pdf> (28.05.2014)

Bengel, Jürgen; Meinders-Lücking, Frauke; Rottmann, Nina 2009: Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. Köln: BZgA (Bd. 35)

Bierich, Jürgen Robert 1981: Pubertät. in Journal of Molecular Medicine 1981, Band 59, S.985–994. URL: <http://link.springer.com/article/10.1007/BF02310973> (26.05.2014)

Bittlingmayer, Uwe; Hurrelmann, Klaus 2006: Präventionsstrategien für sozial Benachteiligte: Das Beispiel der schulischen Suchtprävention und Skillförderung. In: Badura, Bernhard (Hrsg.): Prävention: Ausgewählte Beiträge des Nationalen Präventionskongresses Dresden. Berlin: Springer, S.173–192

Böhnisch, Lothar; Schefold, Werner 1985: Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim: Juventa

Böhnisch, Lothar 2012a: Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 6., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa

Bönisch, Lothar 2012b: Lebensbewältigung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. URL: <https://content-select.net/portal/media/view/5282488e-3f84-4d9a-b3c6-11372efc1343> (02.07.2014)

Böhnisch, Lothar 2012c: Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften, S.219–233

Böhnisch, Lothar 2013: Männliche Sozialisation. Eine Einführung. 2., überarbeitete Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa

Bublitz, Hannelore 2010: Geschlecht. In: Korte, Hermann / Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. 8., durchgesehene Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.87-105

Bühler, Anneke 2003: Risikoverhalten im Jugendalter / normative und problematische Entwicklungen. (No risk - no development!?). In: Rometsch, Wolfgang / Sarrazin, Doris (Hrsg.): „No Risk – No Fun“ Risikokompetenz im Jugendalter. Münster: Landersverband Westfalen Lippe, URL: http://www.lwl.org/ks-download/downloads/publikationen/FS_35.pdf (27.05.2014) S.7–16

Bühler, Anneke / Heppekausen, Kathrin 2005: Gesundheitsförderung durch Lebenskompetenzprogramme in Deutschland. Grundlagen und kommentierte Übersicht. Köln: BZgA

Bundeskriminalamt (BKA) 2013: Polizeiliche Kriminalstatistik Bundesrepublik Deutschland. Hg. v. Bundeskriminalamt. Wiesbaden. URL: <http://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/PolizeilicheKriminalstatistik/2012/pks2012Jahrbuch,templateld=raw,property=publicationFile.pdf//pks2012Jahrbuch.pdf> (27.05.2014)

Bundesministerium des Innern (BMI) 2013: Polizeiliche Kriminalstatistik 2012. Hg. v. Bundesministerium des Innern. Berlin. URL: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Broschueren/2013/PKS2012.pdf?__blob=publicationFile (28.05.2014)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2014: Deutscher Qualifizierungsrahmen - Glossar. URL: <http://www.dqr.de/content/2325.php> (30.05.2014)

BzgA - Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2010: Jugendsexualität 2010. Repräsentative Wiederholungsbefragung von 14- bis 17-Jährigen und ihren Eltern - aktueller Schwerpunkt Migration; Ergebnisse der aktuellen Repräsentativbefragung. Köln: BZgA

Connell, Robert W. 2006: Der gemachte Mann - Konstruktion und Krise von Männlichkeit. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Dudek, Peter 2010: Geschichte der Jugend. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2., aktualisierte und erw. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften, S.359–378

Ecarius, Jutta 2009: Jugend und Familie. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer

Ecarius, Jutta / Eulenbach, Marcel / Fuchs, Thorsten / Walgenbach, Katharina 2011a: Jugend und Sozialisation. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Ecarius, Jutta / Köbel, Nils / Wahl, Katrin 2011b: Familie, Erziehung und Sozialisation. 1.Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Eckes Thomas 2010: Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In: Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorien, Methoden, Empirie. 3., erweiterte u. durchgesehene Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.178-189

Eickelpasch, Rolf / Rademacher, Claudia 2013: Identität. 4., unveränderte Aufl., Bielefeld: transcript Verlag

Engler, Steffani 2010: Habitus und sozialer Raum: Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung. In: Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch, Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte u. durchgesehene Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.257–268

Faulstich-Wieland, Hannelore 2000: Sozialisation von Mädchen und Jungen – Zum Stand der Theorie. In: Diskurs, Heft 2, S.8-14 URL: http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=6028 (02.06.2014)

Fend, Helmut 2003: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. 3. durchgesehene Aufl., Opladen: Leske + Budrich

Ferchhoff, Wilfried 2011: Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. 2., aktualisierte und überarbeitete Aufl., Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften

Fietz, Henning / Tielking, Knut 2013: Riskanter Konsum von Jugendlichen: ein Thema in Kommunen. Ergebnisse der 2. Delmenhorster Schülerstudie zum Alkohol-, Tabak- und PC-Konsum. Delmenhorst und Emden: Hochschule Emden/Leer (Bd. 10)

Flammer, August / Alsaker, Françoise D. 2002: Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. 1. Aufl., Bern [u.a.]: Huber

Franzkowiak, Peter / Homfeldt, Hans Günther / Mühlum, Albert 2011: Lehrbuch Gesundheit. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa

Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Rönnau-Böse, Maike 2011: Präventionsprogramme für Kindertageseinrichtungen - Förderung von seelischer Gesundheit und Resilienz. In: Roemer, Martin / Zander, Margherita (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.360–382

Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Beuter, Simone / Fischer, Sybille / Rönnau-Böse, Maike 2012: Resilienzförderung. eine Grundorientierung für sozialarbeiterisches und -pädagogisches Handeln. In: Gahleitner, Birgitta / Hahn, Gernot (Hrsg.): Klinische Sozialarbeit. Gefährdete Kindheit - Risiko, Resilienz und Hilfe. 1. Aufl., Bonn: Psychiatrie-Verlag, S.42–53

Gerrig, Richard J. / Zimbardo, Philip G. 2008: Psychologie. 18., aktualisierte Aufl., München: Pearson Studium

Geulen, Dieter 2007: Sozialisation. In: Joas, Hans (Hrsg.): Lehrbuch der Soziologie. 3.überarbeitete und erweiterte Aufl., Frankfurt / New York: Campus Verlag, S.137-158

Gildemeister, Regine 2010: Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorien, Methoden, Empirie. 3., erweiterte u. durchgesehene Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.137–145

Gildemeister, Regine / Hericks, Katja 2012: Geschlechtersozioologie. Theoretische Zugänge zu einer vertrackten Kategorie des Sozialen. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag

Grob, Alexander / Jaschinski, Uta 2003: Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalter S.1.Aufl., Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag

Heinz, Walter R. 2007: Der Lebenslauf. In: Joas, Hans (Hrsg.): Lehrbuch der Soziologie. 3.überarbeitete und erweiterte Aufl., Frankfurt / New York: Campus Verlag, S.159–182

Hildebrand, Bruno 2008: Resilienz in sozialwissenschaftlicher Perspektive. In: Hildebrand, Bruno / Welter-Enderling, Rosmarie (Hrsg.): Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände. 2. Aufl., Heidelberg: Carl-Auer-Verl., S.20–27

Horstkemper, Marianne / Tillmann, Klaus-Jürgen 2008: Sozialisation in Schule und Hochschule. In: Hurrelmann, Klaus / Grundmann, Matthias / Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7., vollständig überarbeitete Aufl., Weinheim/Basel: Beltz, S.290–305

Hurrelmann, Klaus 2006: Einführung in die Sozialisationstheorie. 9. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Hurrelmann, Klaus / Grundmann, Matthias / Walper, Sabine 2008: Zum Stand der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus / Grundmann, Matthias / Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7., vollständig überarbeitete Aufl., Weinheim/Basel: Beltz, S.14–31

Hurrelmann, Klaus / Quenzel, Gudrun 2013: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 12., korr. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Juventa

Ittel, Angela / Scheithauer, Herbert 2008: Geschlecht als „Stärke“ oder „Risiko“? Überlegungen zu geschlechterspezifischen Resilienz. In: Opp, Günther / Fingerle, Michael (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München: Reinhardt, S.98–115

Jäger, Wieland / Weinzierl, Ulrike 2007: Moderne soziologische Theorien und sozialer Wandel. 1.Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Jäger, Ulle / König, Tomke / Maihofer, Andrea 2012: Pierre Bourdieu: Die Theorie männlicher Herrschaft als Schlussstein seiner Gesellschaftstheorie. In: Kahlert, Heike / Weinbach, Christine (Hrsg.): Zeitgenössische Gesellschaftstheorien und Genderforschung. Einladung zum Dialog. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.15–36

Jerusalem, Matthias / Meixner, Sabine 2009: Lebenskompetenzen. In: Lohaus, Arnold / Domsch, Holger (Hrsg.): Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter. Heidelberg: Springer, S.141–157

Jordan, Susanne / von der Lippe, Elena / Hagen, Christine 2011: Verhaltenspräventive Maßnahmen zur Ernährung, Bewegung und Entspannung. In: Robert Koch-Institut (Hrsg.): Daten und Fakten: Ergebnisse der Studie "Gesundheit in Deutschland aktuell 2009". Berlin: Gesundheitsberichterstattung des Bundes, URL: http://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsB/GEDA09.pdf?__blob=publicationFile (26.05.2014), S.23–34

Jörissen, Benjamin 2010: George Herbert Mead: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Perspektive des Sozialbehaviorismus. In: Jörissen, Benjamin / Zirfas, Jörg (Hrsg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. 1.Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.87–108

Jugert, Gert / Rehder, Anke / Notz, Peter / Petermann, Franz 2009: Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training. 6. überarb. Aufl. Weinheim, München: Juventa

Kaufmann, Jean-Claude 2005: Die Erfindung des Ich. Eine Theorie der Identität. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft

Keller, Rainer 2009: Das interpretative Paradigma. In: Brock, Ditmar / Junge, Matthias / Diefenbach, Heike / Keller, Rainer / Villányi, Dirk: Soziologische Paradigmen nach Talcott Parsons. Eine Einführung. 1.Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Seiten:17–126

Keupp, Heiner / Ahbe, Thomas / Gmür, Wolfgang / Höfer, Renate / Mitzscherlich, Beate / Kraus, Wolfgang / Straus, Florian 2013: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. 5.Aufl., Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH

King, Vera 2013: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. 2.Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Kopf, Hartmut / Bangert, Kurt 2008: Definition von Armut. URL: <http://www.armut.de/definition-von-armut.php> (30.05.2014)

Krampen, Günter 2002: Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5., vollständig überarbeitete Aufl., Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlage, S.675–710

Kreienbaum, Maria Anna 2010: Schule: Zur reflexiven Koedukation. In: Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorien, Methoden, Empirie. 3., erweiterte u. durchgesehene Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.697–704

Kron, Thomas / Horáček, Martin 2009: Individualisierung. Bielefeld: transcript Verlag

Küppers, Carolin 2012: Soziologische Dimensionen von Geschlecht. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Geschlechtsidentität. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 62.Jg., 20-21/2012, S.3–8

Laaser, Ulrich / Hurrelmann, Klaus 1998: Gesundheitsförderung und Krankheitsprävention. In: Hurrelmann, Klaus; Laaser, Ulrich (Hrsg.): Handbuch Gesundheitswissenschaften. Weinheim: Juventa, S.395–424

Langener, Anke 2009: Behindertwerden in der Identitätsarbeit. Jugendliche mit geistiger Behinderung – Fallrekonstruktionen. 1.Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Liebsch, Katharina 2010: Identität und Habitus. In: Korte, Hermann / Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie. 8., durchgesehene Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.69–86

Lohaus, Arnold / Vierhaus, Marc / Maass, Asja 2010: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. Mit 50 Abbildungen und 29 Tabellen. Berlin/Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag

Lösel, Friedrich / Bender, Doris 2008: Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlage und Ergebnisse der Resilienzforschung. In: Opp, Günther / Fingerle, Michael (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München: Reinhardt, S.7–19

Meuser, Michael 2009: Hegemoniale Männlichkeit – Überlegungen zur Leitkategorie der Men's Studies. In: Aulenbacher, Brigitte / Bereswill, Mechthild / Löw, Martina / Meuser, Michael / Mordt, Gabriele / Schäfer, Reinhild / Scholz, Sylka (Hrsg.): FrauenMännerGeschlechterforschung. State of the Art (Forum Frauen- und Geschlechterforschung Band 19). 2. Aufl., Münster: Westfälisch Dampfboot, S.160-174

Meuser, Michael 2010: Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. 3.Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Minssen, Heiner 2012: Arbeit in der modernen Gesellschaft. Eine Einführung. 1.Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Müller, Bernadette 2011: Empirische Identitätsforschung. Personale, soziale und kulturelle Dimensionen der Selbstverortung. 1.Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Niederbacher, Arne / Zimmermann, Peter 2011: Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. 4., überarbeitete u. aktualisierte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Noack, Juliane 2010: Erik H. Erikson: Identität und Lebenszyklus. In: Jörissen, Benjamin / Zirfas, Jörg (Hrsg.) 2010: Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.37–53

Oerter, Rolf / Dreher, Eva 2002: Jugendalter. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5., vollständig überarbeitete Aufl., Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlage, S.258–318

Opp, Günther / Fingerle, Michael 2008: Erziehung zwischen Risiko und Protektion. In: Opp, Günther / Fingerle, Michael (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München: Reinhardt, S.7–19

Oswald, Hans 2008: Sozialisation in Netzwerken Gleichaltriger. In: Hurrelmann, Klaus et.al. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Vollständig überarbeitete Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S.321–332

Petermann, Franz / Petermann, Ulrike 2010: Training mit Jugendlichen. Aufbau von Arbeits- und Sozialverhalten. 9., überarb. u. erw. Aufl. Göttingen [u.a.]: Hogrefe

Peuckert, Rüdiger / Scherr, Albert 2010: Sozialisation. In: Kopp, Johannes / Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. 10.Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.268–272

Rehberg, Karl-Siegbert 2007: Kultur. In: Joas, Hans (Hg.): Lehrbuch der Soziologie. 3.überarbeitete und erweiterte Aufl., Frankfurt / New York: Campus Verlag, S.73–105

Riha, David 2011: Paare in Patchwork-Arrangements. Empfehlungen für die Beratung. In: pro familia magazin 03/2011, Frankfurt a.M.: S.24-26
URL:http://www.profamilia.de/fileadmin/publikationen/Magazin/2011/Riha_pfm_3_2011.pdf (29.05.2014)

Runkel, Gunter 2012: Allgemeine Soziologie. Die Klassiker, ihre Gesellschaftstheorien und eine neue soziologische Synthese. 3., überarbeitete Aufl., München: Oldenbourg

Schäfers, Bernhard 2013: Einführung in die Soziologie. Wiesbaden: Springer VS

Schefold, Werner o. J.: Lebensbewältigung. Ein Beitrag von Werner Schefold. URL: <http://www.lothar-bohnisch.de/stuff/pdf/Lebensbewaeltigung.pdf> (05.06.2014)

Scherr, Albert 1997: Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim: Juventa. URL: <http://opus.bsz-bw.de/phfr/volltexte/2010/377/pdf/SubjektorientierteJugendarbeit.pdf> (29.05.2014)

Scherr, Albert 2005: Subjektorientierte Offene Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.205–216

Scherr, Albert 2010a: Sozialisation, Person, Individuum. In: Korte, Hermann / Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie 8., durchgesehene Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.45–68

Scherr, Albert 2010b: Individuum. In: Kopp, Johannes / Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. 10.Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.109–114

Scherr, Albert 2013a: Bildung, Erziehung, Sozialisation. In: Scherr, Albert (Hrsg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. 2., erweiterte u. aktual. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.33–40

Scherr, Albert 2013b: Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über "soziale Subjektivität" und "gegenseitige Anerkennung" als pädagogische Grundbegriffe. In: Hafenegger, Benno / Henkenborg, Peter / Scherr, Albert (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik Verlag, S.26–44

Schneewind, Klaus A. 2008: Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann, Klaus et.al. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Vollständig überarbeitete Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S.256–273

Schmidhuber, Martina 2011: Der Prozess personaler Identitätsbildung und die Rolle von Institutionen. Eine philosophisch-anthropologische Untersuchung. Wien/Berlin: LIT Verlag

Schröder, Achim 2005: Jugendliche. In: Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.89–96

Schwartz, Friedrich Wilhelm / Walter, Ulla 1998: Prävention. In: Schwartz, Friedrich Wilhelm; Badura, Bernhard; Leidl, Rainer; Raspe, Heiner; Siegrist, Johannes (Hrsg.): Das Public-Health-Buch. Gesundheit und Gesundheitswesen. München: Urban & Schwarzenberg, S.151–169

Schwingel, Markus 2009: Pierre Bourdieu. Zur Einführung. 6.,ergänzte Aufl., Hamburg: Junius Verlag

Sielert, Uwe 2005: Jungen. In: Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit. 3., völlig überarb. und erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.65–70

Taylor, Charles 1997: Bedürfnis nach Anerkennung. In: Charles Taylor (Hrsg.): Das Unbehagen an der Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S.52–64

Tillmann, Klaus-Jürgen 2003: Sozialisierungstheorien: Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. 12.Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH

Trautner, Hanns Martin 2002: Entwicklung der Geschlechtsidentität. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5., vollständig überarbeitete Aufl., Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlage (Jokers Sonderausgabe), S.648–674

TransInterQueer e.V. o.J.: Glossar. Transsexuell/Transsexualität. URL: http://transintersektionalitaet.org/?page_id=36 (03.07.2014)

Treibel, Annette 2006: Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. 7.,aktualisierte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Vester, Heinz-Günter 2009: Kompendium der Soziologie II: Die Klassiker. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

von Engelhardt, Michael 2010: Erving Goffman: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. In: Jörissen, Benjamin / Zirfas, Jörg (Hrsg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.123–140

Walter, Ulla / Liersch, Sebastian / Gerlich, Miriam G. 2011: Die Lebensphase Adoleszenz und junge Erwachsene - gesellschaftliche und altersspezifische Herausforderungen zur Förderung der Gesundheit. In: Kaufmännische Krankenkasse (Hrsg.): Gesund jung?! Weißbuch Prävention. Herausforderung Prävention und Gesundheitsförderung bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. 1. Aufl. Berlin: Springer-Verlag, S.3–30

Welter-Enderlin, Rosmarie 2008: Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In: Hildenbrand, Bruno / Welter-Enderling, Rosmarie (Hrsg.): Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände. 2. Aufl., Heidelberg: Carl-Auer-Verl., S.7–19

Werner, Emmy E. 2008a: Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, Günther / Fingerle, Michael (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München: Reinhardt, S.20–31

Werner, Emmy E. 2008b: Wenn Menschen trotz widriger Umstände gedeihen - und was man daraus lernen kann. In: Welter-Enderlin, Rosmarie / Hildenbrand, Bruno (Hrsg.): Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände. 2. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Verl., S.28–42

Wetterer, Angelika 2010: Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuchbuch, Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte u. durchgesehene Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.126–136

WHO 1986: Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung. URL: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf (28.05.2014)

WHO 1994: Life Skills Education For Children and Adolescents in Schools. Hg. v. WHO. Geneva. URL: http://whqlibdoc.who.int/hq/1994/who_mnh_psf_93.7a_rev.2.pdf (29.05.2014)

Wustmann, Corina 2004: Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. 1. Aufl., Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlage

Sekundärliteratur:

Bourdieu, Pierre 1976: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Bourdieu, Pierre 1980: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. 3. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Bourdieu, Pierre 1985: Sozialer Raum und „Klassen“. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Bourdieu, Pierre 1990: Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller

Bourdieu, Pierre / Wacquant, Loic 1996: Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Bourdieu, Pierre 1997: Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene / Kraus, Beate (Hg.): Ein alltägliches Spiel. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.153–217

Bourdieu, Pierre 1997: Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene / Kraus, Beate (Hg.): Ein alltägliches Spiel. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.153–217

Corcuff, Philippe 2002: La Société de verre. Pour une éthique de la fragilité. Paris

Durkheim, Emile, 1972: Erziehung und Soziologie. Düsseldorf: Schwann

Erikson, Erik H. 1950: Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit. In: Erikson, Erik H. 1959: Kindheit und Gesellschaft. 5. Aufl., Stuttgart: Klett

- Erikson, Erik H. 1979:** Identität und Lebenszyklus, Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Goffman, Erving 1972:** Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Goffman, Erving 1974:** Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Goffman, Erving 1994:** Das Arrangement der Geschlechter, In: Goffman, Erving 1994: Interaktion und Geschlecht, Frankfurt a.M., S.105–158
- Havighurst, Robert J. 1952:** Developmental tasks and education. New York: David McKay
- Hurrelmann, Klaus 2002:** Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim: Beltz
- Keupp, Heiner 1996:** Empowerment. In: Kreft, Dieter (Hrsg.): Wörterbuch soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4., vollst. überarb. und erw. Aufl., Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa, [ohne Angabe der Seitenzahl]
- Lewin, Kurt 1951:** Problems of Research in Social Psychology, in: D. Cartwright (Hrsg.): Field Theory in Social Science; Selected Theoretical Papers, New York: Harper & Row, S.169
- Liebel, Manfred 1994:** Wir sind die Gegenwart. Kinderarbeit und Kinderbewegungen in Lateinamerika. Frankfurt a.M.: IKO
- Mead, Georg Herbert 1934:** Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Mead, Georg Herbert 1968:** Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Mit einer Einführung hg. Von Charles W. Morris. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Popitz, Heinrich 1992:** Phänomene der Macht. 2., stark erw. Aufl. Tübingen: J.C.B. Mohr (P. Siebeck)
- Weinert, Franz E. 2001:** Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränd. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz-Verl., S.17–31

Eidesstattliche Erklärung (Steffen Fietz)

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig ohne fremde Hilfe verfasst habe und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel von mir verwendet wurden.

Alle wörtlichen oder sinngemäßen Übernahmen aus anderen Werken wurden von mir als solche kenntlich gemacht.

Ort,

Datum

Unterschrift (Steffen Fietz)

Eidesstattliche Erklärung (Christoph Lüders)

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig ohne fremde Hilfe verfasst habe und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel von mir verwendet wurden.

Alle wörtlichen oder sinngemäßen Übernahmen aus anderen Werken wurden von mir als solche kenntlich gemacht.

Ort,

Datum

Unterschrift (Christoph Lüders)