

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

2-2009

Schwerpunkt: Jugendliche Zukunftssichten

- Perspektiven von Jugendlichen auf die persönliche und gesellschaftliche Zukunft
- How Frequently Adolescents Think about the Past, the Present, and the Future
- Time Attitude Scores on the Adolescent Time Perspective Inventory
- Zeitperspektiven im Jugendalter

Aufsätze

- Religiöser Erziehungsstil und Individuationsprozesse bei Jugendlichen deutscher und türkischer Herkunft
- Klassifikation von Cyberbullying
- Wie glücklich sind Deutschlands Kinder?
- Wandel von Freundschaftsbeziehungen von Kindern
- Berufliches Belastungserleben in der Sozialarbeit

Kurzbeiträge



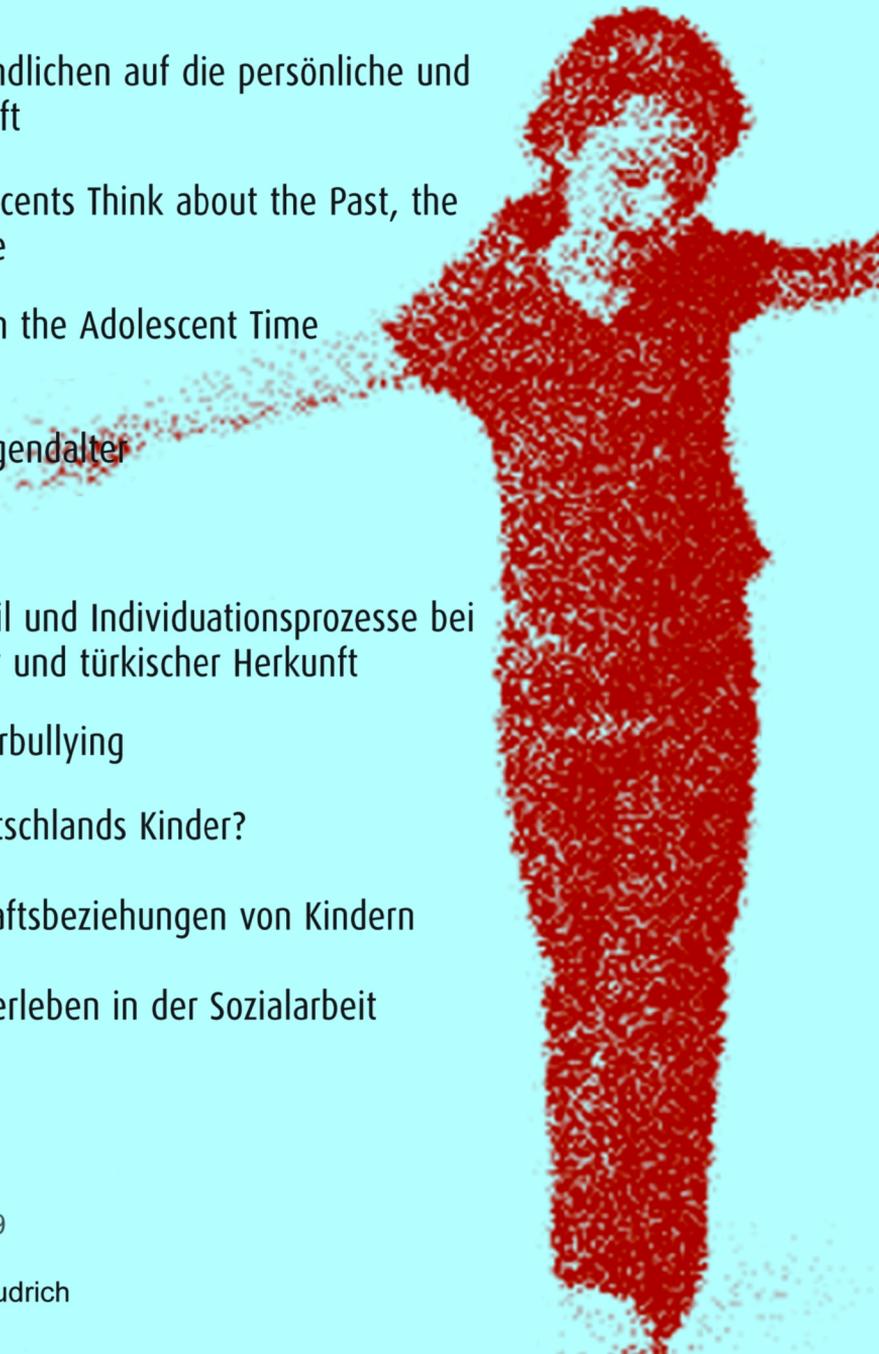
77411

4. Jahrgang

2. Vierteljahr 2009

ISSN 1862-5002

Verlag Barbara Budrich



Jahrgang 4 – Heft 2

Inhalt

**Schwerpunkt
Jugendliche Zukunftssichten**

Editorial 151

Schwerpunktbeiträge

Sabine Maschke, Ludwig Stecher

Perspektiven von Jugendlichen auf die gesellschaftliche und persönliche
Zukunft 153

Zena R. Mello, Frank C. Worrel, James R. Andretta

Variation in How Frequently Adolescents Think about the Past, the
Present, and the Future in Relation to Academic Achievement 173

Frank C. Worrell, Zena R. Mello

Convergent and Discriminant Validity of Time Attitude Scores on the
Adolescent Time Perspective Inventory 185

Monika Buhl, Daniela Lindner

Zeitperspektiven im Jugendalter.
Messung, Profile und Zusammenhänge mit Persönlichkeitsmerkmalen und
schulischem Erleben 197

Allgemeiner Teil

Aufsätze

Heinz Reinders

Religiöser Erziehungsstil und Individuationsprozesse bei
Jugendlichen deutscher und türkischer Herkunft 217

Julia Riebel, Reinhold S. Jäger

Klassifikation von Cyberbullying - Eine empirische Untersuchung zu ei-
nem Kategoriensystem für die Spielarten virtueller Gewalt..... 233

<i>Anton A. Bucher</i> Wie glücklich sind Deutschlands Kinder? - Eine glückspsychologische Studie im Auftrag des ZDF.....	241
<i>Sylke Fritzsche, Heinz-Hermann Krüger, Nicolle Pfaff</i> Zum Wandel von Freundschaftsbeziehungen von Kindern im Verlauf der Grundschule und am Übergang in die Sekundarstufe I	261
<i>Sandra Heisig, Claudia Dalbert, Rudolf Schweikart</i> Berufliches Belastungserleben in der Sozialarbeit – Gibt es Unterschiede zwischen angehenden und berufserfahrenen SozialarbeiterInnen hinsichtlich ihrer Belastung und ihrem berufsspezifischen Befinden?	279
 Kurzbeiträge	
<i>Günter Mey, Katja Mruck</i> Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung	297
<i>Daniela Lindner, Monika Buhl</i> Das Buddy-Projekt – Soziales Lernen im Rahmen schulischer Projektarbeit	303
Autorinnen und Autoren	309

Editorial

Monika Buhl und Zena R. Mello



Monika Buhl



Zena R. Mello

Die Bewertungen, die Heranwachsende bezüglich ihrer eigenen Zukunft, aber auch insgesamt für die Zukunft der Gesellschaft vornehmen, ist Teil ihres Identitätsfindungsprozesses. Entsprechend häufig werden in Jugendsurveys Fragen nach den Zukunftsperspektiven Jugendlicher aufgegriffen. Mit den Ergebnissen lassen sich im Zeitvergleich sowohl gesellschaftliche Trends als auch differentielle Entwicklungen von Heranwachsenden einer Alterskohorte darstellen. Mit den Daten der Shell-Jugendstudien liegen für die Bundesrepublik seit den 1950er Jahren entsprechende Informationen zu Zukunftsorientierungen junger Menschen vor, die in zahlreichen Forschungsarbeiten analysiert und publiziert wurden.

Mello und Worrell greifen sowohl die deutsche als auch die internationale Forschung zu Zukunftsorientierungen im Jugendalter auf. Mit Bezug auf die von Zimbardo überwiegend mit jungen Erwachsenen realisierten Arbeiten plädieren sie dafür, Zeitperspektiven multidimensional zu erfassen. Dies bedeutet, neben der Zukunft auch die Einstellungen gegenüber der Vergangenheit und der Gegenwart in den Blick zu nehmen. Arbeiten zur Entwicklung im Jugendalter zeigen, dass alle drei Zeitdimensionen für die Phase der Adoleszenz bedeutsam sind. Sowohl für die Art und Weise, als auch für die Intensität, in der junge Menschen über die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft nachdenken, finden sich theoretische Konzeptionen und empirische Zusammenhänge mit ihren Bildungskarrieren und ihrer allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung. Arbeiten, in denen alle Facetten eines multidimensionalen Blicks auf Zeitperspektiven realisiert werden, sind bislang jedoch noch sehr rar und bedürfen, insbesondere für die Forschung mit Heranwachsenden, der Entwicklung adäquater Erhebungsinstrumente und Erhebungsformen.

Ziel der in diesem Heft veröffentlichten Schwerpunktbeiträge ist es, mit aktuellen Arbeiten zum Thema Zeitperspektiven im Jugendalter erste Schritte in diese Richtung vorzustellen. Dies erfolgt mit unterschiedlicher inhaltlicher und methodischer Schwerpunktsetzung.

Im Beitrag von *Sabine Maschke* und *Ludwig Stecher* stehen die Zukunftsperspektiven von Heranwachsenden im Zentrum. Theoretisch leiten sie aus den Arbeiten von Bourdieu und anderen ab, dass der Blick sowohl auf die eigene als auch auf die gesellschaftliche Zukunft durch individuelle Ressourcen geprägt ist. Mit einem auf der Grundlage von Daten ausgewählter Shell-Jugendstudien der Jahre 1981-2006 gebildeten Index für biografische Bewältigungsressourcen gelingt es zu zeigen, dass Jugendliche, die in höherem Maße über entsprechende Ressourcen verfügen, einen klareren Lebensplan haben und optimistischer in die Zukunft blicken, als diejenigen mit schlechteren Ausgangsbedingungen. Der Beitrag von *Zena R. Mello*, *Frank C. Worrell* und *James R. Andretta* zielt auf den Zusammenhang von Zeitperspektiven und Bildungserfolg. Mit den Daten einer US-amerikanischen Jugendstudie wird der Zusammenhang zwischen der Häufigkeit, mit der Heranwachsende über die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft nachdenken und den selbstberichteten Schulleistungen analysiert. Insbesondere die Intensität, in der die Vergangenheit im Zentrum von Überlegungen steht, hat hierbei einen hohen Erklärungswert und macht deutlich, wie wichtig es ist, alle drei Zeitdimensionen in Forschungsarbeiten einzubeziehen. Im Beitrag von *Frank C. Worrell* und *Zena R. Mello* steht ein neu entwickeltes Instrument zur Erfassung der Bewertung der individuellen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im Zentrum. Auf der Grundlage des auch im zuvor skizzierten Beitrag genutzten Datensatzes werden die konvergente und die diskriminante Validität des sechs Skalen umfassenden *Adolescent Time Perspective Inventory (ATPI)* vorgestellt. Erwartungsgemäß zeigen sich zwischen den positiven Bewertungen aller drei Zeitdimensionen positive Zusammenhänge mit wahrgenommenen Lebenschancen, Hoffnung, Optimismus und Selbstwertgefühl. Auch der Beitrag von *Monika Buhl* und *Daniela Lindner* beschäftigt sich mit Zusammenhängen des *ATPI* und Persönlichkeitsmerkmalen sowie Aspekten des schulischen Erlebens. In einer 1.700 Schülerinnen und Schüler umfassenden deutschen Jugendstudie wurde erstmals die übersetzte und gekürzte Version des Instruments eingesetzt. Über latente Profilanalysen werden Gruppen gebildet, die optimistische, ausgeglichene, pessimistische, aber auch ambivalente Jugendliche voneinander unterscheiden. Es zeigt sich, dass die Bewertung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bei den Heranwachsenden häufig übereinstimmen, es jedoch auch Jugendliche gibt, die trotz einer negativen Bewertung ihrer Vergangenheit positiv in die Zukunft blicken.

Insgesamt verdeutlichen die Beiträge die hohe Relevanz von Zeitperspektiven im Jugendalter für eine positive Entwicklung der Heranwachsenden sowohl bezüglich verschiedener Persönlichkeitsmerkmale als auch mit Blick auf den individuellen Bildungserfolg. Zudem wird deutlich, dass die Bewertung der individuellen Zukunft in engem Zusammenhang mit der Einschätzung gesellschaftlicher Entwicklungen steht.

Perspektiven von Jugendlichen auf die gesellschaftliche und persönliche Zukunft

Sabine Maschke und Ludwig Stecher



Sabine Maschke



Ludwig Stecher

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit den Perspektiven von Jugendlichen auf die eigene Zukunft und auf die Zukunft der Gesellschaft als Ganzer. Diese Perspektiven sind Teil des jugendlichen Identitätsfindungsprozesses. Auf der Basis der Arbeiten von *Bourdieu* und anderen AutorInnen gehen wir davon aus, dass die Tatsache, optimistisch in die Zukunft zu blicken von den Ressourcen (den ökonomischen, Bildungs- und biografischen Bewältigungsressourcen) abhängt, über die der Einzelne verfügt. Anhand der Daten ausgewählter Shell-Jugendstudien (1981 bis 2006), die jeweils die Altersspanne zwischen 15 und 24 Jahren umfassen, zeigen die Befunde, dass Jugendliche mit niedrigem ökonomischen und Bildungskapital weniger optimistisch in die gesellschaftliche wie in die eigene Zukunft blicken. Gesellschaftliche Entwicklungen, vor denen die meisten Jugendlichen in diesem Zusammenhang Angst haben, sind der wirtschaftliche Abschwung und die drohende Arbeitslosigkeit, gefolgt von Umweltverschmutzung und Terror. Auf der anderen Seite können wir zeigen, dass Jugendliche mit hohen biografischen Bewältigungsressourcen, die sich gut vorbereitet für die Herausforderungen der Zukunft sehen und einen klaren Lebensplan haben, deutlich optimistischer in die gesellschaftliche und die eigene Zukunft blicken als Gleichaltrige mit geringeren biografischen Ressourcen.

Schlagworte: Zukunftsperspektiven, biografische Ressourcen, Identitätsbildung

Adolescents' Perspectives on the Future of Society and their Own Life

Abstract

This article focuses on adolescents' perspectives on the future of society and on the future of their own life within society. These perspectives are a framing part of identity formation process during adolescence. According to *Bourdieu* and other authors, we assumed that an adolescent's optimistic view depends on the resources (economic, educational and biographical resources) he or she can access to. Based on data of selected Shell-Youth-Studies (1981 to 2006), which encompass 15 to 24 year-old adolescents results show on the one hand that adolescents with low economic and educational capital are less optimistic regarding the future of society and regarding their own success in later life. Societal developments most of them are afraid of are the economic upswing and the loss of jobs, followed by pollution and terror. On the other hand we can show that adolescents with high biographical resources – thinking that they are well trained for challenges in future and having a clear plan of their future live – are much more optimistic according to societal and their own life than peers with low biographical resources.

Key words: perspectives on future, biographical resources, identity formation process

1. Zukunftsperspektiven als Teil jugendlicher Identität(sarbeit)

In der entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch orientierten Forschungsliteratur wird die Jugendphase als ein Lebensabschnitt beschrieben, in dessen Mittelpunkt u.a. die Suche nach eigenen Standpunkten und Orientierungen steht und in dem wichtige Vorentscheidungen für den späteren beruflichen, familiären oder gesellschaftlichen Lebensweg der Heranwachsenden getroffen werden (siehe *Fend* 1991). Das Ziel bzw. das Produkt dieser Suche ist der Aufbau einer eigenen Identität (*Erikson* 1973). Die ‚Arbeit‘ an der eigenen Identität (*Keupp et al.* 2002) bezieht sich dabei auf unterschiedliche biografische Zeitebenen: Zum einen weist der Identitätsbegriff in die Vergangenheit, indem er sich auf die „Rekonstruktion der eigenen Lebensgeschichte und Entfaltung der eigenen Biographie“ bezieht (*Mikos* 2004, S. 159). Zum Zweiten weist er einen Bezug zur Gegenwart auf, indem er auf die „aktuelle Positionierung im Verhältnis zu den Anforderungen der Handlungssituation“ (ebd.) zielt und damit Entscheidungen auf der Basis des Ausbalancierens zwischen individuellen Möglichkeiten und situativen Opportunitätsstrukturen ermöglicht. Die dritte Zeitebene bezieht sich auf die Zukunft. Zu dieser Ebene gehören alle Vorstellungen darüber, was man für sein Leben erwartet und was man erreichen möchte, aber auch, wovor man sich fürchtet und was man im Leben vermeiden will. In der Jugendforschung haben diese auf die Zukunft gerichteten Orientierungen – häufig auf den Arbeiten von *Cavalli* (1988) und *Zimbardo* (1990) zur Zeitorientierung aufbauend – seit langer Zeit ihren festen Platz (vgl. *Kohr* 1992; *Zaleski/Cycon/Kurc* 2001; *Reinders* 2002, 2007; *Worell/Mello* 2007). Mit Blick auf spezifische inhaltliche Bereiche wie etwa Familie oder Arbeitswelt verdichten sich diese Vorstellungen zu umfassenden (Identitäts-) Entwürfen bzw. persönlichen Identitätsprojekten (vgl. *Sader/Weber* 1996, S. 135ff.). In dem Maße, in dem der Einzelne seine Handlungsstrategien am Erfolg bzw. Misserfolg dieser Projekte ausrichtet, wirken sie bis in die alltägliche Lebensführung hinein handlungs- und entscheidungsleitend (*Höfer* 2000, S. 189f.).

Eingebettet sind die einzelnen Identitätsprojekte dabei in Zukunftsperspektiven globaler Art, wie sie etwa in einer eher optimistischen oder einer eher pessimistischen Sichtweise auf die zukünftige Entwicklung der Gesellschaft als Ganzer bzw. auf einzelne gesellschaftliche Teilbereiche davon (wie etwa der Wirtschaft) zum Ausdruck kommen. Zu diesen Vorstellungen, die im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags stehen und die wir als zukunftsbezogene ‚Rahmungen‘ (jugendlicher Identitätsarbeit) bezeichnen, gehört auch die eher positiv oder eher negativ gefärbte Sicht auf die Zukunft des eigenen Lebens und auf die erfolgreiche Gestaltbarkeit der Biografie (vgl. *Petri* 1996, S. 349ff.). Dass diese abstrakten Rahmungen Einfluss auf die Zukunftsorientierungen und -perspektiven von Heranwachsenden haben, und damit im Prozess der jugendlichen Identitätsfindung wirksam werden, konnte u.a. *Kohr* (1992) zeigen. Er belegte beispielsweise, dass Jugendliche, die die eigene Zukunft eher düster sehen, gleichzeitig häufiger eine „fremddestrukturierte Zukunftsorientierung“ aufweisen, das heißt, häufiger dazu neigen, das ganze Leben für Zufall und losgelöst

Identitätsbildung in
der Jugendphase
innerhalb der
Zeitebenen
Vergangenheit,
Gegenwart und
Zukunft

Fremd-
destrukturierte und
hedonistische
Zukunfts-
orientierung

von eigenen Entscheidungen zu halten. Darüber hinaus neigen Jugendliche, die die gesellschaftliche Zukunft düster sehen, überdurchschnittlich häufig zu einer „hedonistischen Gegenwartsorientierung“, das heißt, sie stimmen häufiger den Aussagen zu, dass sie gerne in den Tag hinein leben, oder dass sie Spaß daran haben, sich treiben zu lassen. Sowohl die fremddestrukturierte als auch die hedonistische Zeitorientierung weisen einen nur geringen Zukunftsbezug auf. Mit *Reinders* (2007) können wir sie als „verbleibsorientierte“ biografische Orientierungen auffassen, die Handlungsstrategien begünstigen, die stärker auf unmittelbare Belohnung und Anreize als auf erst in späterer Zukunft zu erwartende biografische ‚Gewinne‘ zielen und damit dem Entwurf eigener (längerfristiger) Identitätsprojekte entgegen stehen. Dass das Fehlen längerfristiger Lebensziele wiederum die Lebenszufriedenheit im Jugendalter verringert, zeigen etwa *Zaleski, Cycon und Kruc* (2001).

Im Zukunftsbezug der Identitätsarbeit bzw. in den diesen zugrunde liegenden Entwürfen und Projekten, wird ein kreatives biografisches Element wirksam, das sich auf die selbstgestalterischen Möglichkeiten des Individuums bezieht. Diese subjektive Komponente, die auch Selbstbestimmung und Entscheidungsfreiheit bedeutet, steht jedoch in einem Wechsel- bzw. Spannungsverhältnis mit gesellschaftlich strukturiertem und objektiven Gegebenheiten, die Zugänge eröffnen oder verwehren. Das heißt, die Identitätsprojekte und damit die Zukunftsplanung als Ganzes sind als Ergebnis eines individuierten ‚Aushandlungsprozesses‘ zwischen Subjekt und den von ihm wahrgenommenen sozialen Strukturen und Begrenzungen zu verstehen (*Friebel et al.* 1996, S. 76). Vor diesem Hintergrund weist *Bourdieu* (2001, S. 284) darauf hin, dass das „reale Bestreben nach praktischer Bewältigung der Zukunft“, sich faktisch der „realen Fähigkeit“ zur Bewältigung dieser Zukunft, „das heißt zunächst der Gegenwart selbst“, angleicht. Der Lebensentwurf als ‚Zukunftsplan‘ baut demnach auf den gegenwärtigen und vergangenen sozialen Erfahrungen des Einzelnen auf. *Bourdieu* beschreibt – als Beispiel für einen im Ergebnis negativen Aushandlungsprozesses –, dass die sozialen Erfahrungen in einem bestimmten Milieu dazu führen, Zukunftsperspektiven geradezu zu vernichten, aber auch im Sinne eines ebenso zum Misserfolg führenden Lebensweges „völlig haltlose Illusionen“ in Bezug auf die persönlichen Zukunftsperspektiven und -möglichkeiten zu erzeugen (ebd., S. 285). *Bourdieu* belegt dies am Beispiel des Subproletariats. Die Perspektivlosigkeit der Lebenserfahrungen führt dort zu einem „Zusammenbruch jeder kohärenten Zukunftsperspektive“, der die eigenständige Gestaltung von Zukunft verhindert (S. 283f.). Andererseits bestärkt der Lebenserfolg andere soziale Schichten darin, Zukunft als gestaltbaren Raum für eigene Interessen und Wünsche wie selbstverständlich für sich in Anspruch zu nehmen.

Identitätstheoretisch müssen wir also davon ausgehen, dass Zukunft jenseits chronologischer Abläufe sich nur dort planerisch und damit Praxis generierend entfalten kann, wo das Individuum mit Blick auf einen erfolversprechenden Lebensentwurf diese für sich reklamiert und über entsprechende erfolversprechende Ressourcen verfügt (*Höfer* 2000, S. 190). Zu diesen Ressourcen zählen u.a. subjektive Dispositionen wie etwa die Überzeugung, gut für die Zukunft und deren Herausforderungen vorbereitet zu sein, oder Zukunftsprojekte planen und erfolgreich realisieren zu können (Selbstwirksamkeit). *Fritzsche* (2000) und

Begriff der
Zukunftsperspektive
bei Bourdieu

Persönliche
Bewältigungs-
ressourcen haben
positiven Einfluss
auf biografische
Zukunftssicht

Reinders (2002) folgend wollen wir diese Ressourcen als personale Bewältigungsressourcen bezeichnen. *Reinders* konnte an einer Längsschnittstudie zeigen, dass hohe personale Bewältigungsressourcen „einen positiven Einfluß auf die biographische Zukunftssicht“ ausüben (2002, S. 298). Zu den Ressourcen erfolgreicher Zukunftsbewältigung gehören darüber hinaus auch jene klassischen Ressourcen, die in einer hierarchisch stratifizierten Gesellschaft über den Zugang zu erstrebenswerten Positionen wesentlich mitentscheiden: kulturelles und ökonomisches Kapital (*Fritzsche* 2000).

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht der Zusammenhang zwischen den globalen Rahmungen jugendlicher Identitätsprojekte – wie sie in der Sicht auf die Zukunft der Gesellschaft sowie des eigenen Lebens zum Ausdruck kommen – und den für die Zukunftsbewältigung zur Verfügung stehenden kulturellen, ökonomischen und Bewältigungsressourcen. Ausgangspunkt ist die These, dass die globalen Zukunftsperspektiven wesentlich durch das Ausmaß der zur Verfügung stehenden Ressourcen geprägt werden: Je höher die kulturellen, ökonomischen und personalen Bewältigungsressourcen, so die Vermutung, desto positiver fällt die globale Zukunftseinschätzung sowohl mit Blick auf die gesellschaftliche Entwicklung als auch auf das eigene Leben aus.

Empirische Grundlage zur Untersuchung dieser These sind die Daten verschiedener Shell-Jugendstudien, mit der eine der einflussreichsten und weit zurückreichenden Forschungstraditionen mit Blick auf die jugendlichen Zukunftsperspektiven verbunden ist. Die Shell-Jugendstudien werden seit Anfang der 1950er-Jahre durchgeführt und erreichten – entsprechend der kanonisierten Zählung (vgl. *Zinnecker* 2001)¹ – 2006 ihre 15. Auflage. In den Shell-Jugendstudien finden sich regelmäßig Fragen dazu, wie sich Jugendliche die Zukunft im Allgemeinen und ihre persönliche im Besonderen vorstellen und was sie für ihre eigene Zukunft erreichen möchten. Ein eigener Forschungsschwerpunkt wurde den Zukunftsperspektiven und -orientierungen in den Shell-Jugendstudien erstmals 1981 (9. Shell-Jugendstudie; siehe *Fischer/Fuchs* 1981) und in der Nachfolgezeit u.a. in der 11. Shell-Jugendstudie 1991 (siehe *Kohr* 1992) gewidmet.

Da einige Fragen zu den Zukunftsperspektiven der Heranwachsenden in mehreren Fragebögen der Shell-Jugendstudien gleich lautend enthalten sind, lassen sich auf der Basis dieser Daten auch Zeitvergleiche und Veränderungen seit Anfang/Mitte der 1980er-Jahre nachzeichnen.

2. Wie schätzen Jugendliche die gesellschaftliche Zukunft ein?

Die Perspektive auf die globale Rahmung jugendlicher Zukunftsorientierungen haben die Autoren der Shell-Jugendstudie von 1981 erstmals aufgegriffen. Sie gingen ebenfalls davon aus, dass die Vorstellungen darüber, wie sich die Gesellschaft als Ganze weiterentwickeln wird, zu den integralen Bestandteilen der jugendlichen Identitätsarbeit im Sinne der Gestaltbarkeit der eigenen Zukunft gehören. Das bedeutet, dass es für Jugendliche hinsichtlich ihrer Lebensplanung wichtig ist, ob sie die allgemeine gesellschaftliche Entwicklung eher positiv ein-

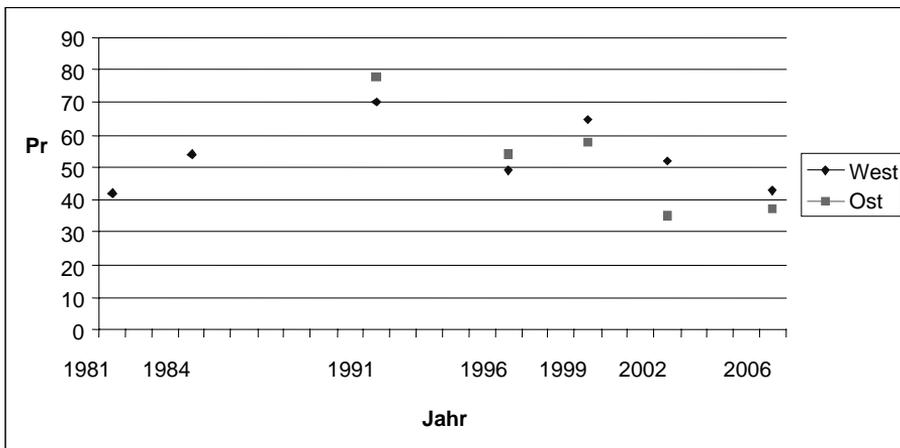
Empirische
Grundlage sind
Shell-Jugendstudien

Einschätzung
gesellschaftlicher
Entwicklung wirkt
sich auf
Lebensplanung aus

schätzen, oder ob sie davon ausgehen, dass in Zukunft gesellschaftliche Probleme und negative Ereignisse das Leben in der Gesellschaft dominieren werden und sich damit für den Entwurf des eigenen Lebens und die darin platzierten Identitätsprojekte negative und ungünstige Rahmenbedingungen ergeben werden (vgl. *Fischer/Fuchs* 1981, S. 378).

In der Shell-Jugendstudie von 1981 wurde folgende Frage nach der Einschätzung der gesellschaftlichen Zukunft gestellt: „Man kann ja die Zukunft, wie das Leben in unserer Gesellschaft weitergehen wird, eher düster oder eher zuversichtlich sehen. Wie ist das bei dir? Antwortvorgaben: eher düster/eher zuversichtlich“ (*Fischer/Fuchs* 1981, S. 382). Sie ist bis zur 15. Shell-Studie fester Bestandteil geblieben, wodurch ein Zeitvergleich über ein Viertel Jahrhundert hin möglich wird (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Anteil 15- bis 24-Jähriger in Ost- und Westdeutschland, die die gesellschaftliche Zukunft eher zuversichtlich sehen (in Prozent), 1981 bis 2006



Quelle: *Langness/Leven/Hurrelmann* 2006, S. 101 [15. Shell-Jugendstudie 2006]; Daten vor 1991 nur für die alten Bundesländer verfügbar.

Ablezen lässt sich, dass die Zuversicht hinsichtlich der Entwicklung, die die Gesellschaft nehmen wird, im Zeitverlauf eine durchaus wechselhafte Geschichte erfährt. Während zu Beginn der 1980er-Jahre der Zukunftsoptimismus in den alten Bundesländern mit einem Anteil von nur 42 Prozent an Jugendlichen, die die gesellschaftliche Zukunft zuversichtlich sehen, auf einem Tiefpunkt liegt, erkennen wir von da ab einen Zuwachs des gesellschaftlichen Zukunftsoptimismus, der etwa zum Zeitpunkt der Wiedervereinigung der beiden deutschen Landesteile zu Beginn der 1990er-Jahre einen bis dahin unerreichten Höhepunkt erlangt. Der ‚Euphorie‘ der ersten Wendejahre folgt eine gewisse ‚Ernüchterung‘. Der Anteil derjenigen, die die Zukunft der Gesellschaft zuversichtlich sehen, sinkt Mitte der 1990er-Jahre auf etwa 50 Prozent, um sich allerdings gegen Ende des Jahrhunderts noch einmal aufzuschwingen und von da an Schritt für Schritt wieder zurückzugehen auf einen gegenwärtigen Wert, der mit 43 Prozent

Zukunftseinschätzungen sind wechselhaft

Zuversichtlichen in etwa auf dem Niveau der No-Future-Generation der frühen 1980er-Jahre liegt².

Die Entwicklung hinsichtlich des gesellschaftlichen Optimismus bzw. Pessimismus der Heranwachsenden in den ostdeutschen Ländern folgt im Zeitraum, für den entsprechende Daten zur Verfügung stehen, im Großen und Ganzen der Entwicklung in den westdeutschen Bundesländern. Seit Ende der 1990er-Jahre ist allerdings zu erkennen, dass die Anteile der Jugendlichen, die die gesellschaftliche Zukunft zuversichtlich sehen, in den ostdeutschen (2002 sogar deutlich) unter den Anteilen in den westdeutschen Bundesländern liegen. Gegenwärtig sieht nur etwas mehr als ein Drittel der ostdeutschen Jugendlichen optimistisch in die gesellschaftliche Zukunft. Bereits anhand der Daten des DJI-Jugendsurveys 1997 beschreiben *Achatz et al.* (2001, S. 224) das Absinken des Zukunftsoptimismus bei den Heranwachsenden in Ostdeutschland: „In den neuen Bundesländern war zwar die Wiedervereinigung mit großen Hoffnungen auf eine wirtschaftliche Besserstellung verknüpft. Diese Sicht ist aber mittlerweile einem größeren ‚Realismus‘ durch die Erfahrung von marktwirtschaftlich vermittelten Risiken des Zugangs und Verbleibs im Erwerbssystem gewichen.“

Ostdeutsche Jugendliche sind weniger zuversichtlich als westdeutsche

2.1 Welche Faktoren beeinflussen den Blick in die gesellschaftliche Zukunft?

Auswirkung von ökonomischem Kapital, Bildungsniveau und Erwerbstätigenstatus auf die Zukunftsperspektive

Wie in der Einleitung ausgeführt, gehen wir davon aus, dass die globalen Zukunftsperspektiven der Heranwachsenden sich auf der Basis unterschiedlich verteilter kultureller und ökonomischer Ressourcen voneinander unterscheiden. (Auf den Einfluss personaler Bewältigungsressourcen gehen wir in Abschnitt 3.2 ausführlich ein.) Als Indikator für das ökonomische Kapital greifen wir auf den in der Shell-Studie 2006 ausgewiesenen Schicht-Index zurück (siehe Legende zu Tabelle 1), für das kulturelle Kapital auf das Bildungsniveau bzw. den aktuellen Erwerbstätigenstatus. Beide Indikatoren können im Sinne einer trennscharfen Operationalisierung beider Kapitalien höchstens als näherungsweise Indikatoren aufgefasst werden und weisen zudem eine leichte Überschneidung auf. Für die hier zu prüfende Hypothese sollten sie jedoch aussagekräftig genug sein.

Während sich in Bezug auf das Geschlecht der Befragten kein Unterschied in der Einschätzung der gesellschaftlichen Zukunftssicht zeigt, finden wir einen solchen für das Alter der Jugendlichen. Dabei sind es die 12- bis 14-Jährigen, die die gesellschaftliche Zukunft besonders optimistisch einschätzen. Am kritischsten blicken die 18- bis 21-Jährigen in die Zukunft. Ähnlich beobachtete auch *Reinders* (2002) eine Zunahme gesellschaftsbezogener Zukunftsängste zwischen der 8. und 10. Jahrgangsstufe. Zu vermuten ist, dass besonders in dieser Altersgruppe die Verwerfungen der Arbeitsgesellschaft, mit dem Risiko der Arbeitslosigkeit und den Problemen des Übergangs in die berufliche Ausbildung bzw. in die Erwerbstätigkeit zu Buche schlagen und diese bei den Jugendlichen zu Verunsicherungen und damit zu negativen Zukunftseinschätzungen beitragen. Bei denjenigen, die mit Blick auf ihr Alter die Einfädelungsphase in die Erwerbstätigkeit zu einem großen Teil schon hinter sich haben bzw. studieren, nimmt der Zukunftsoptimismus wieder etwas zu.

Tabelle 1: Einschätzung der gesellschaftlichen Zukunft von Jugendlichen nach unterschiedlichen Persönlichkeits- und Ressourcen-Merkmalen (2006)

		Anteil derjenigen, die die gesellschaftliche Zukunft		
		eher düster	eher zuversichtlich	sehen
Geschlecht	Mädchen/Frauen	53,4%	46,6%	ns
	Jungen/Männer	56,1%	43,9%	
Alter	12- bis 14-Jährige	41,5%	58,5%	P<.001
	15- bis 17-Jährige	57,4%	42,6%	
	18- bis 21-Jährige	61,3%	38,7%	
	22- bis 25-Jährige	54,7%	45,3%	
Schicht- zugehörigkeit	Unterschicht	67,7%	32,3%	P<.001
	Untere Mittelschicht	55,8%	44,2%	
	Mittelschicht	53,8%	46,2%	
	Obere Mittelschicht	50,4%	49,6%	
	Oberschicht	51,7%	48,3%	
Gegenwärtiger Status	Hauptschüler	48,1%	51,9%	P<.001
	Realschüler	47,3%	52,7%	
	Gymnasiasten	53,2%	46,8%	
	Studenten	50,2%	49,8%	
	Berufsausbildung	58,8%	41,2%	
	Erwerbstätige	54,6%	45,4%	
	Arbeitslose	69,0%	31,0%	

Quelle: Shell-Jugendstudie 2006, gewichtet, eigene Berechnungen. Der Schichtindex beruht auf dem Schulabschluss des Vaters, der finanziellen Lage, der familialen Wohnform (Eigentum, Miete) und der Anzahl von Büchern im Haushalt (siehe *Langness/Leven/Hurrelmann* 2006, S. 51, Fußnote 1).

Die Risiken der Arbeitsgesellschaft bekommen vor allem jene zu spüren, die aus dem Raster der Erwerbstätigkeit bereits herausgefallen sind, die Arbeitslosen – zu mehr als zwei Dritteln sehen sie die gesellschaftliche Zukunft negativ – und jene, die mit Blick auf die hierarchische Ordnung der Gesellschaft dem untersten sozialen Stratum zuzuordnen sind – auch hier findet sich ein hoher Anteil von Pessimisten, wenn es um die gesellschaftliche Zukunft geht (wobei zu berücksichtigen ist, dass beide Gruppen eine hohe Überschneidungsquote aufweisen). Im Mittel- und im oberen Feld der gesellschaftlichen Stratifizierung finden sich jedoch kaum Unterschiede in der Einschätzung der gesellschaftlichen Zukunft. *Linssen, Leven* und *Hurrelmann* (2002, S. 90) zeigen darüber hinaus mit den Daten der Shell-Jugendstudie von 2002, dass die gesellschaftliche Zukunftssicht der Jugendlichen kaum mit deren Bildungs- und Schulerfolg korreliert. Die These, dass die globalen gesellschaftsbezogenen Zukunftsperspektiven der Jugendlichen, wie sie in sehr allgemeiner Form in den Shell-Jugendstudien erhoben wurden, stark von ökonomischen und kulturellen Ressourcen abhängen, findet damit, jenseits des unteren Endes ökonomischer und bildungsbezo-

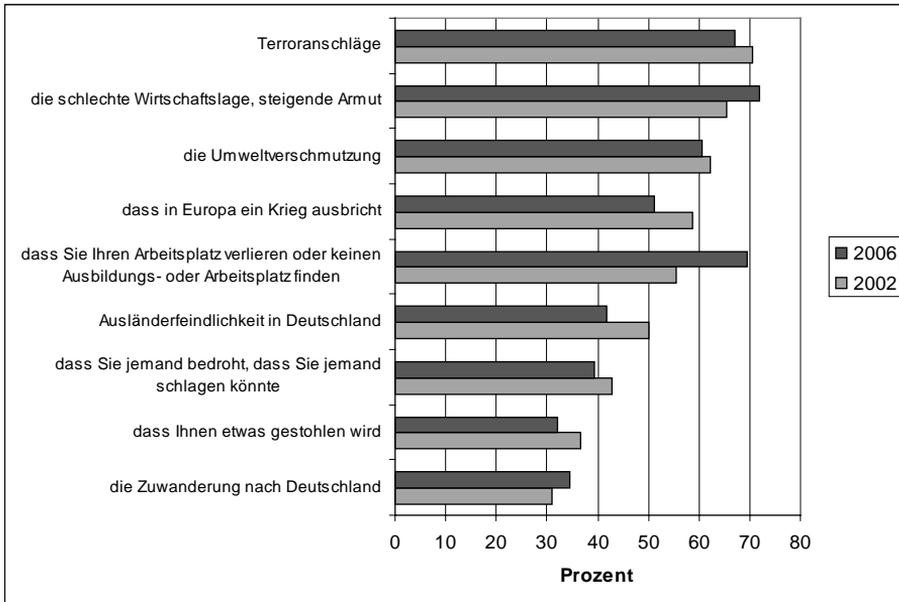
Der Bildungs- und Schulerfolg korreliert nicht mit gesellschaftlicher Zukunftssicht

gener Stratifizierung, kaum Bestätigung. Ob dies auch für andere Aspekte der jugendlichen Zukunftsperspektiven gilt, untersuchen u.a. die folgenden Abschnitte.

2.2 Wovor haben Jugendliche Angst, wenn sie an die gesellschaftliche Zukunft denken?

Bereits in der Shell-Jugendstudie von 1981 wurde die Frage nach der allgemeinen Entwicklung der Gesellschaft durch Fragen ergänzt, die sich im Besonderen mit einzelnen möglichen gesellschaftlichen Entwicklungsbereichen bzw. Ereignissen beschäftigen. Dies ermöglicht, die globalen Rahmungen bereichsspezifisch etwas detaillierter zu beschreiben, als dies über die allgemeine gesellschaftliche Entwicklung möglich ist. In der damaligen Vorstudie wurden Jugendliche (nicht standardisiert) gefragt, was ihrer Einschätzung nach „in der Zukunft in unserem Leben und in der Gesellschaft passieren wird“ und welche Vorstellungen „sie von der Zukunft unseres Lebens und der Gesellschaft haben“ (*Fischer/Fuchs* 1981, S. 379). Am häufigsten wurden damals die zunehmende Zerstörung der Umwelt, die Angst vor dem Weltuntergang und Kriegen und vor einer entmenslichten, technisierten Welt genannt (ebd., S. 378). Aus den Ergebnissen der Vorstudie wurde ein Instrument mit insgesamt 12 Items konstruiert, das sich sowohl auf negative als auch auf positive mögliche Zukunftereignisse bezieht und auf die Frage, inwieweit die Jugendlichen der Meinung sind, dass das jeweilige Ereignis (wahrscheinlich oder bestimmt) eintritt oder nicht eintritt. Die Veränderungen, die dieses Instrument im Laufe der letzten 25 Jahre in den Shell-Jugendstudien erfahren hat, wären allein einen Beitrag zur (Wissenschafts-)Geschichte der empirischen Jugendforschung wert, und werfen nicht zuletzt Licht auf die wechselhaften Perspektiven der ForscherInnen selbst. So wurde in den Studien der 1980er-Jahre beispielsweise nach der Wahrscheinlichkeit des Eintretens eines Atomkriegs gefragt. In den 1990er-Jahren wurde diese Frage durch allgemeine Fragen zum friedlichen Zusammenleben der Menschen ersetzt. Offensichtlich erschien den ForscherInnen die atomare Bedrohung in den 1990er-Jahren weniger aktuell als noch zehn Jahre zuvor (vgl. *Mansel* 2001, S. 72f.). In den beiden Shell-Jugendstudien von 2002 und 2006 (in denen gegenüber den Vorgängerstudien neben der Autorengruppe auch der Verlag wechselte), wurde die Perspektive grundsätzlich geändert: Nicht mehr die Prognose des Eintretens bzw. Nicht-Eintretens künftiger Ereignisse wurde erfragt, sondern die subjektive Betroffenheit der Befragten verstärkt in den Mittelpunkt gerückt, verknüpft mit der Frage, wovor sie sich ängstigen. Diese Fragerichtung bringt einen anderen Grundtenor ein; positive Entwicklungsmöglichkeiten, die in den Studien zuvor ihren Platz hatten (z.B., dass die Menschen künftig friedlicher zusammenleben werden), stellen keine wählbare Antwortalternative mehr dar. Hinzu kommt, dass neben gesellschaftlichen Ereignissen und Entwicklungen auch auf die Einzelperson bezogene Bedrohungen, z.B. geschlagen zu werden, oder Opfer eines Diebstahls zu werden etc., aufgenommen wurden. Verzichten wir an dieser Stelle zugunsten der Aktualität auf den Vergleich mit den 1980er-Jahren, so ergibt sich gegenwärtig folgendes Bild (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2: Wovor haben Jugendliche heute Angst?



Quelle: Shell-Jugendstudien 2002 und 2006 (jeweils Gesamtstichprobe), gewichtete Daten, eigene Berechnungen.

Zu den 2002 und 2006 am häufigsten genannten Ängsten zählen einmal die Angst vor Terroranschlägen, die schlechte Wirtschaftslage und die (bereits in den 1980er-Jahren Angst besetzten) Themen Umweltverschmutzung, Krieg und Arbeitslosigkeit. Insgesamt zeigt sich, dass zwischen 2002 und 2006 die Angst in Bezug auf die meisten der genannten Bereiche leicht zurückgegangen ist, dies betrifft im Besonderen die Sorge vor einem Krieg in Europa und vor Ausländerfeindlichkeit. Dieser leichte Rückgang schließt jedoch Entwicklungen, die sich auf die gesamtgesellschaftliche Wirtschafts- und Arbeitslage beziehen, nicht ein. Die Angst vor schlechter Wirtschaftslage/steigender Armut und vor Arbeitslosigkeit bzw. davor, erst gar keinen Ausbildungsplatz zu finden, nimmt zu. Der Anstieg fällt für den letztgenannten Bereich mit 14 Prozentpunkten (von 55 in 2002 auf 69 Prozent in 2006) am höchsten aus. Wir können also festhalten, dass die Pläne der Jugendlichen für ihre Zukunft auf gesellschaftlicher Ebene gegenwärtig vor allem durch die Angst vor Arbeitslosigkeit und einer schlechten Wirtschaftslage gerahmt werden, gefolgt von der Angst vor Terroranschlägen und Umweltverschmutzung.

Dabei ist diese von den Jugendlichen wahrgenommene Rahmung teilweise schicht- bzw. ressourcenabhängig. So ist die Angst vor der zunehmenden Umweltverschmutzung eine Angst, die in der Oberschicht mit 67 Prozent häufiger anzutreffen ist als bei Heranwachsenden aus der Unterschicht mit 50 Prozent. Andererseits berichten nur 53 Prozent der Jugendlichen aus der Oberschicht, dass sie Angst davor hätten, ihren Arbeitsplatz zu verlieren bzw. keinen Ausbildungsplatz zu finden, während dieser Anteil bei den Gleichaltrigen aus der Un-

Angst bildet die Basis für Zukunftspläne auf gesellschaftlicher Ebene

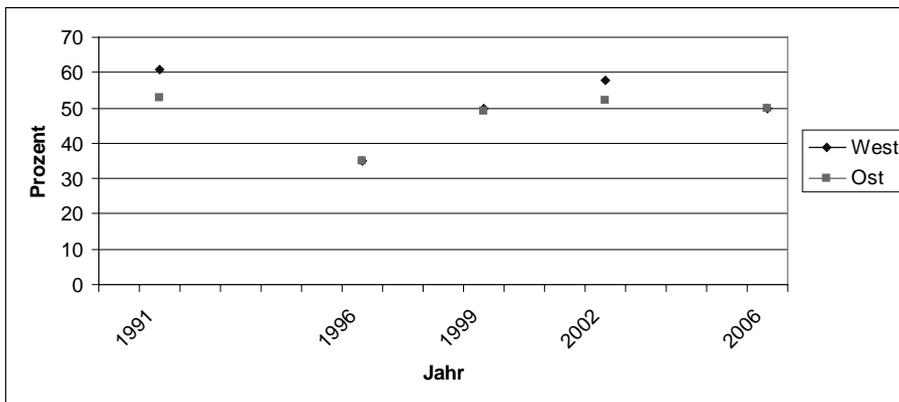
terschicht 68 Prozent beträgt. (Analog zeigt sich dies auch mit Blick auf die Angst vor der schlechten wirtschaftlichen Lage.) Jugendliche aus der Unterschicht artikulieren darüber hinaus mit 40 Prozent häufiger als Gleichaltrige aus der Oberschicht (24 Prozent), dass ihnen die Zuwanderung nach Deutschland Angst macht. Hinsichtlich anderer Aspekte in Abbildung 2, wie die Angst, Opfer von Gewalt oder eines Diebstahls zu werden, unterscheiden sich die Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Schichten kaum voneinander.

Gehen wir davon aus, dass die Einschätzungen in Abbildung 2 den Hintergrund der globalen Einschätzung der gesellschaftlichen Entwicklung, das heißt gewissermaßen die Feinstruktur des gesellschaftlichen Zukunftsoptimismus bzw. -pessimismus bilden, können wir erwarten, dass sich Jugendliche, die die gesellschaftliche Zukunft eher düster sehen und solche, die diese eher zuversichtlich betrachten, hinsichtlich der Angaben in Abbildung 2 voneinander unterscheiden. Dies lässt sich anhand der Daten grundsätzlich bestätigen (ohne Darstellung), wobei dies nicht nur für die gesellschaftlichen Ereignisse, sondern auch für die persönlichen Bedrohungsszenarien (Gewalt und Diebstahl) gilt. In allen Bereichen sehen diejenigen ohne entsprechende Ängste die gesellschaftliche Zukunft zuversichtlicher als jene, die entsprechende Ängste äußern (die Prozentsatzdifferenzen zwischen den Optimisten und Pessimisten betragen je ‚Bedrohungs-Item‘ im Allgemeinen zwischen etwa 10 und 15 Prozentpunkten).

3. Wie schätzen Jugendliche ihre eigene Zukunft ein?

Wie in der Einleitung beschrieben, sind die Zukunftseinschätzungen der jungen Menschen integraler Bestandteil ihrer individuellen Identitätsarbeit. Wenngleich die allgemeine Einschätzung der gesellschaftlichen Zukunft, wie wir sie in Abbildung 1 und Tabelle 1 beschrieben haben, als Teil dieser Identitätsarbeit zu verstehen ist, gibt sie einen Eindruck nur hinsichtlich der gesellschaftsbezogenen Rahmung der individuellen Identitätsbildung wieder. Die Perspektive auf den Zusammenhang zwischen jugendlicher Identitätsbildung und individuellen Zukunftsperspektiven wurde vor allem in der Shell-Jugendstudie von 1991 aufgegriffen. Mit dieser Studie trat erstmals neben die Frage der Einschätzung der gesellschaftlichen Zukunft, gewissermaßen als Gegenstück, die Frage nach der Einschätzung der persönlichen Zukunft: „Wie stellen Sie sich Ihre eigene Zukunft vor? Man kann ja die Zukunft, wie das eigene Leben so weitergehen wird, eher düster oder eher zuversichtlich sehen? Wie ist das bei Ihnen?“ Als Antworten waren drei Optionen vorgegeben: „eher düster“, „eher zuversichtlich“ und „gemischt, mal so – mal so“.

Abbildung 3: Anteil 15- bis 24-Jähriger, die die eigene Zukunft eher zuversichtlich einschätzen (in Prozent), 1991-2006



Quelle: Langness/Leven/Hurrelmann 2006, S. 97 [15. Shell-Jugendstudie 2006]; diese Frage wurde erstmalig in der 11. Shell-Jugendstudie 1991 erhoben.

Augenfällig ist in Abbildung 3 zunächst, dass sie in etwa den gleichen Kurvenverlauf zeigt wie Abbildung 1. Das heißt, dass die Einschätzung der persönlichen Zukunft nicht ohne die allgemeine Einschätzung in Bezug auf die gesellschaftliche Entwicklung zu sehen ist.³ Die nähere Inspektion beider Abbildungen zeigt, dass die persönliche Zuversicht in den Jahren 1991 bis 1999, sowohl in den alten als auch in den neuen Bundesländern, geringer ausfällt als die Zuversicht hinsichtlich der gesellschaftlichen Entwicklung. Das heißt, dass in diesen Jahren (auf aggregierter Ebene) die Jugendlichen zwar ein gewisses gesellschaftliches Potenzial für die Zukunft sehen, dies für sie aber nicht notwendigerweise bedeutet, zu glauben, selbst eine erstrebenswerte Position in dieser Entwicklung für sich behaupten zu können. Dies ändert sich mit Beginn des neuen Jahrhunderts. Die Daten der letzten beiden Shell-Jugendstudien weisen höhere Anteilswerte an 'persönlich Zuversichtlichen' aus als an 'gesellschaftlich Zuversichtlichen' – dies gilt in besonderem Maße für die neuen Bundesländer. Dies lässt sich in dem Bild einfangen, dass trotz erwarteter problematischer Entwicklungen auf der Ebene der Gesamtgesellschaft, mit Blick auf die eigene Zukunft 'immer noch was geht'.⁴ Bereits in der Shell-Jugendstudie 2002 wurde den Jugendlichen eine „neue pragmatische Haltung“ attestiert, und dass sie auf der Basis eines „aktiven ‚Umweltmonitorings‘ [...] ihre soziale Umwelt aufmerksam nach Chancen und Risiken [überprüfen], wobei sie Chancen ergreifen und Risiken minimieren wollen. [...] Obwohl die Jugendlichen die Gesellschaft von vielen Problemen belastet sehen, entwickeln sie eine positive persönliche Perspektive.“ (Deutsche Shell 2002, S. 19; vgl. ähnlich Zinnecker et al. 2003)

Die persönliche Zukunftssicht ist heute nicht mehr abhängig von gesellschaftlicher Entwicklung

3.1 Welche Faktoren beeinflussen den Blick in die eigene Zukunft?

Stellen wir uns im Folgenden analog zur gesellschaftlichen Zukunftseinschätzung die Frage, inwieweit die Einschätzung der eigenen Zukunft von den hier heranzuziehenden sozialstrukturellen Ressourcen abhängig ist (Tabelle 2).

Tabelle 2: Einschätzung der eigenen persönlichen Zukunft von Jugendlichen nach unterschiedlichen Ressourcen-Merkmalen (2006)

		Anteil derjenigen, die die eigene Zukunft		
		Eher düster	Eher zuversichtlich	sehen
Schicht- zugehörigkeit	Unterschicht	20,6%	35,4%	P < .001
	Untere Mittelschicht	8,2%	45,6%	
	Mittelschicht	6,9%	53,3%	
	Obere Mittelschicht	6,7%	53,3%	
	Oberschicht	5,4%	52,8%	
Gegenwärtiger Status	Hauptschüler	10,6%	38,1%	P < .001
	Realschüler	3,5%	45,6%	
	Gymnasiasten	4,1%	57,4%	
	Studenten	7,1%	55,8%	
	In Berufsausbildung	11,7%	50,3%	
	Erwerbstätige	8,9%	50,5%	
	Arbeitslose	24,8%	25,7%	

Quelle: Shell-Jugendstudie 2006 (Langness/Leven/Hurrelmann 2006, S. 98); Differenzen zu 100 (Zeilen-)Prozent ergeben sich durch die (nicht dargestellte) dritte Antwortalternative „gemischt mal so/mal so“.

Es zeigt sich, dass die persönliche Zuversicht entsprechend der Merkmale differiert, die als (Näherungs-) Indikatoren für das kulturelle und ökonomische Kapital gelten können. So sind HauptschülerInnen mit einem Anteil von 38 Prozent, die zuversichtlich in ihre persönliche Zukunft schauen, gegenüber GymnasiastInnen, bei denen dieser Anteil 57 Prozent beträgt, deutlich pessimistischer hinsichtlich der Gestaltung ihres Platzes in der Welt. Ähnlich zeigen sich Erwerbstätige optimistischer (Anteil der Zuversichtlichen 51 Prozent) als Arbeitslose (26 Prozent), und Angehörige der Mittel- und Oberschicht sind mit durchschnittlich 53 Prozent deutlich zuversichtlicher als Angehörige der Unteren Mittelschicht (43 Prozent), vor allem aber jener der Unterschicht mit 35 Prozent.

Nennenswerte Unterschiede nach dem Geschlecht der Befragten finden sich nicht, interessanterweise auch keine hinsichtlich des Alters der Jugendlichen (ohne Darstellung). Lediglich bei den Älteren wächst der Anteil der Pessimisten auf 11 Prozent gegenüber den 12- bis 14-Jährigen, bei denen dieser Anteil nur 4 Prozent beträgt. Der Anteil der Optimisten bleibt über alle Altersstufen nahezu konstant zwischen 48 und 51 Prozent. Auch Reinders (2002, S. 293) berichtet in seiner Längsschnittstudie relativ geringe Veränderungen hinsichtlich des Ausmaßes personenbezogener Zukunftsängste zwischen der 8. und 10. Jahrgangsstufe.

Optimismus ist
abhängig vom
Status

Betrachten wir den Zusammenhang zwischen persönlicher und gesellschaftlicher Zukunftssicht anhand der Daten der Shell-Jugendstudie 2006, so zeigt sich, dass 8 Prozent aller befragten Jugendlichen, und damit nur eine Minderheit, gleichzeitig sowohl die gesellschaftliche als auch die eigene persönliche Zukunft eher düster sieht. Die Mehrheit derjenigen jedoch, die die gesellschaftliche Zukunft negativ einschätzen, gibt an, dass sie der eigenen Zukunft positive bzw. zumindest gemischt positive wie negative Entwicklungschancen einräumt (21 bzw. 25 Prozent der Gesamtstichprobe). Damit wird das Bild (mit 46 Prozent) vor allem von jenen Jugendlichen geprägt, die die eigene Zukunft (zumindest graduell) besser einschätzen als die zukünftige gesellschaftliche Entwicklung. 28 Prozent aller Jugendlichen betrachten sowohl die eigene als auch die gesellschaftliche Entwicklung zuversichtlich.

3.2 Die Sicht auf die Zukunft und persönliche biografische Ressourcen

Während wir anhand der Daten der letzten beiden Shell-Studien 2002 und 2006 bislang nur der Frage nachgegangen sind, wie ökonomische und kulturelle Ressourcen die globalen Zukunftsorientierungen der Jugendlichen beeinflussen, lässt sich die Frage nach der Bedeutsamkeit personaler Bewältigungsressourcen (nur) mit den Daten der Shell-Jugendstudie von 1999 beantworten. In dieser Studie wurde ein so genannter „Ressourcen-Index“ gebildet, dessen Kern sich auf die „biografische ‚Eigenwirksamkeit‘“ bzw. „die Persönlichkeitsressourcen für die Bewältigung der biografischen Herausforderungen“ der Zukunft bezieht (Fritzsche 2000, S. 127; vgl. ähnlich Reinders 2002). Diese Bewältigungsressourcen hatten wir in der Einleitung als Grundlage für den Entwurf von Identitätsprojekten hervorgehoben.

Der Index für die biografischen Bewältigungsressourcen setzt sich aus vier (unterschiedlich gewichteten) Variablen zusammen:

- das *Selbstvertrauen*, gut für die Zukunft vorbereitet zu sein (Antwortvorgaben: bin eher schlecht vorbereitet, bin durchschnittlich vorbereitet, bin eher gut vorbereitet; Gewichtungsfaktor (G) = 2; max. 2 bis 6 Indexpunkte);
- die *Klarheit* über den weiteren Lebensverlauf (Antwortvorgaben: sehr unklar, eher unklar, eher klar, sehr klar; G = 1; 1 bis 4 Indexpunkte);
- die Überzeugung davon, die eigene Zukunft nach den eigenen Vorstellungen gestalten zu können (Antwortvorgaben: sicher nicht, wahrscheinlich nicht, wahrscheinlich, sicher; G = 2; 2 bis 8 Indexpunkte);
- das *Bildungsniveau* auf der Basis des erreichten oder angestrebten Schulabschlusses (Kategorien: kein Abschluss/Hauptschule, Realschulabschluss/mittlere Reife, Fachhochschulreife/Fachabitur, Allgemeine Hochschulreife/Abitur; G = 1; 1 bis 4 Indexpunkte).

Vier Variablen des Index der biografischen Bewältigungsressourcen

Die Jugendlichen wurden entsprechend der Gesamtsumme der Indexpunkte (min. 6, max. 22 Punkte) in drei Gruppen eingeteilt: 6-10 Punkte (geringe biografische Ressourcen), 11-16 Punkte (mittlere Ressourcen) und 17-22 Punkte (hohe Ressourcen; siehe Fritzsche 2000, S. 127).⁵

Bevor wir Tabelle 3 beschreiben, ist noch der Hinweis bedeutsam, dass die ersten drei genannten Index-Variablen (Selbstvertrauen, Klarheit und Gestaltbarkeit) mit der vierten Variablen, dem Bildungsniveau, variieren. Je höher das Bildungsniveau der Heranwachsenden ist, desto eher sind sie davon überzeugt, dass sie gut auf die Zukunft vorbereitet sind und dass sie über einen klar vor ihnen liegenden Lebensentwurf verfügen. Da in der Shell-Jugendstudie 1999 kein vergleichbarer Schicht-Indikator wie in den späteren Studien enthalten ist, müssen wir uns an dieser Stelle mit dem Hinweis begnügen, dass entsprechend unserer Eingangshypothese die subjektiven Bewältigungsressourcen nach Herkunft (in diesem Fall über den Bildungserfolg operationalisiert) wie zu erwarten unterschiedlich verteilt sind. Festzuhalten ist auch, dass in dem im Folgenden verwendeten Gesamtindikator der personalen Ressourcen auch eine Variable enthalten ist (das Bildungsniveau), die wir in den vorgängigen Analysen als Indikator für kulturelles Kapital bezeichneten.

Tabelle 3 führt die drei Ressourcen-Gruppen (in den Zeilen) und deren jeweilige Anteile an Optimisten und Pessimisten (Zeilenprozent) auf.

Tabelle 3: Biografische Bewältigungsressourcen und Zukunftssicht – 15- bis 24-Jährige (1999)

		Sicht auf die <i>eigene</i> Zukunft			Sicht auf die <i>gesellschaftliche</i> Zukunft	
		Eher düster	Eher zuversicht- lich	Gemischt, mal so – mal so	Eher düster	Eher zuversicht- lich
Biografische Ressourcen	Gering	28,1%	17,4%	54,5%	66,5%	33,5%
	Mittel	8,7%	43,3%	47,9%	37,1%	62,9%
	Hoch	3,4%	69,5%	27,0%	26,4%	73,6%

Quelle: Daten der Shell-Jugendstudie 1999 (Gesamtstichprobe), eigene Berechnungen.

Höhe des
Ressourcenindex
bestimmt die
Zukunfts-
einschätzung

Es lässt sich deutlich erkennen, dass mit sinkendem Ressourcenindex die Zuversicht in die eigene Zukunft schwindet. Beträgt bei den Jugendlichen, die nach eigener Einschätzung über hohe biografische Bewältigungsressourcen verfügen, der Anteil derer, die optimistisch in die Zukunft blicken, fast 70 Prozent, sinkt dieser Anteil bei denjenigen, die die niedrigsten Werte auf dem Ressourcenindex erreichen, auf lediglich 17 Prozent. Der Anteil der düster in die eigene Zukunft blickenden Jugendlichen beträgt in dieser Gruppe 28 Prozent, das heißt mehr als jeder vierte Jugendliche mit niedrigen biografischen Ressourcen nimmt eine pessimistische Haltung der eigenen Zukunft gegenüber ein. Aber die biografischen Ressourcen sind nicht nur ein guter Prädiktor für die Einschätzung der eigenen Zukunft, sondern in gleichem Maße auch für die Einschätzung, wie es mit der Gesellschaft weitergehen wird. Von den Jugendlichen mit geringen zukunftsbezogenen Bewältigungsressourcen sehen zwei Drittel die Zukunft der Gesellschaft als eher düster, während für die Jugendlichen mit hohen Ressourcen dies nur für ein Viertel zutrifft. In diesem Sinne unterstützen die Befunde die Überzeugung *Bourdieu's*, die wir in der Einleitung bereits zitierten: „Das reale Bestreben nach praktischer Bewältigung der Zukunft (und erst recht das

Vorhaben, das zu denken und rational zu verfolgen, was die Theorie der rationalen Antizipation die ‚subjective expected utility‘ nennt), gleicht sich faktisch der realen Fähigkeit zur Bewältigung dieser Zukunft, das heißt zunächst der Gegenwart selbst, an.“ (2001, S. 284) und, könnte man ergänzen, der gegenwärtigen Ohnmacht. Auch unsere Befunde sprechen dafür, dass für Jugendliche, die sich nicht gut gerüstet für die Aufgaben der Zukunft und deren Bewältigung sehen, Zukunft zu einer Bedrohung wird, der man nur skeptisch und pessimistisch gegenüberstehen kann.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die Zukunftsperspektiven Jugendlicher haben wir in diesem Beitrag als Teil der Identitätsarbeit eingeführt. Ausgangspunkt war dabei die Einschätzung, dass bei Jugendlichen die Entwicklung einer spezifischen Zukunftssicht auf das eigene Leben („Identitätsprojekte“, Höfer) zum integralen Bestandteil ihrer Identitätsentwicklung bzw. Identitätsarbeit gehört. Identität äußert sich nicht nur in dem, was ich bin bzw. was ich in der Vergangenheit war, sondern auch darin, was ich mir für das Leben vornehme und wo ich meinen künftigen Platz in der Gesellschaft zu finden hoffe. Wir gehen dabei davon aus, dass die Zukunftsentwürfe in Inhalt und Gestalt das Ergebnis subjektiver Reflexions- und Aushandlungsprozesse sind, die in einem Spannungsverhältnis zwischen objektivierten Bedingungen und Möglichkeiten einerseits und zur Bewältigung der Zukunft zur Verfügung stehenden Ressourcen andererseits stehen. Diese Ressourcen hatten wir in ökonomische, kulturelle und biografische Bewältigungsressourcen eingeteilt.

In einem ersten Schritt haben wir uns anhand der Daten ausgewählter Shell-Jugendstudien zwischen 1981 und 2006 der Frage zugewandt, wie die Jugendlichen die gesellschaftliche Entwicklung einschätzen. Wir sind dabei davon ausgegangen, dass sich der Entwurf des eigenen Lebens an der gesellschaftlichen Entwicklung und den damit verbundenen globalen Chancen und Problemlagen ausrichtet. Die gesellschaftliche Entwicklung stellt eine Art (zukunftsbezogenen) Möglichkeitsraum – wir nannten es eine zukunftsbezogene Rahmung – für den individuellen Lebensverlauf dar (vgl. *Fischer/Fuchs* 1981). Im Zeitvergleich zeigen unsere Befunde, dass dieser Möglichkeitsraum gegenwärtig den meisten Jugendlichen (zwischen 15 und 24 Jahren) eingeschränkt erscheint. Die Mehrheit der Jugendlichen schätzt die allgemeine Entwicklung der Gesellschaft als „eher düster“ ein. Ihr gesellschaftlicher Zukunftspessimismus erreicht ein Niveau, wie vor ihnen nur die No-Future-Generation der frühen 1980er-Jahre. Vergleichbar mit dieser Generation sind die Jugendlichen darüber hinaus auch heute der Meinung, dass zentrale Probleme der Gesellschaft wie Arbeitslosigkeit, gewalttätige Konflikte und Umweltzerstörung nicht gelöst werden (können). Gefragt nach den Dingen, vor denen Jugendliche gegenwärtig Angst haben, rangieren diese Gefahren wie schon zu Beginn der 1980er-Jahre ganz weit oben.

Dieser pessimistischen Grundhaltung der gesellschaftlichen Entwicklung gegenüber kann jedoch immerhin die Hälfte der Jugendlichen eine optimisti-

Jugendliche schätzen die gesellschaftliche Entwicklung überwiegend pessimistisch ein

schere persönliche Lebensplanung entgegenhalten. Dies klingt zunächst widersprüchlich. Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Individualisierung in der Moderne und den damit verbundenen komplexen Herausforderungen an die Identitätsarbeit des Einzelnen können wir diesen Widerspruch aber als ein produktives Spannungsverhältnis deuten, das sich darin ausdrückt, stärker der eigenen Leistung als den begrenzten Möglichkeiten der Gesellschaft zu vertrauen. An den aktuellen Daten lässt sich ablesen, dass der Glaube an die eigene Zukunft höher ist als der an die Gesellschaft allgemein. Legen wir die Daten der Shell-Jugendstudien zugrunde, war das nicht immer so. Im Zeitvergleich zeigt sich, dass dies ein noch verhältnismäßig junges Phänomen ist, das erst mit Beginn des neuen Jahrhunderts sichtbar wird und als Reaktion auf die gesellschaftlichen Veränderungen, die vornehmlich mit Risiken und Verunsicherungen verbunden sind, interpretiert werden kann. Die Verunsicherung wirft das Individuum auf sich selbst zurück. In diesem Sinne können wir die optimistische Zukunftssicht auf das eigene Leben als eine Anpassungsstrategie der Jugendlichen an die gesellschaftlichen Gegebenheiten der Gegenwart deuten.

Bei heutigen Jugendlichen ist der Glaube an die eigene Zukunft größer als der an die Gesellschaft

In einem zweiten Schritt sind wir auf der Basis der Arbeiten von *Bourdieu* und anderen Autoren der Frage nachgegangen, inwieweit der gesellschaftliche wie auf das eigene Leben bezogene Optimismus von den den Jugendlichen zur Verfügung stehenden ökonomischen, kulturellen und biografischen Bewältigungsressourcen abhängen. Die These lautete, dass Zukunft vor allem dort als positiv gestaltbar angenommen wird, wo der Einzelne über entsprechende Ressourcen verfügt, Lebenspläne zu entwerfen, sie zielgerichtet zu verfolgen und sich deren Umsetzung finanziell leisten zu können. Die Ergebnisse belegen diese These. Je höher die ökonomischen Ressourcen sind, je höher das Bildungsniveau und je besser Jugendliche sich für die Zukunft gerüstet sehen, desto optimistischer blicken sie in die eigene, als auch in die Zukunft der Gesellschaft.

Die Gruppe von Jugendlichen mit den geringsten Bewältigungsressourcen ist von optimistischen Zukunfts- und Lebensentwürfen abgeschnitten, oder wie *Bourdieu* (2001, S. 285) dies beschreibt: „Das Band zwischen Gegenwart und Zukunft scheint zerrissen“.

Zur Bewertung der Befunde müssen wir auf die Grenzen des vorliegenden Beitrags aufmerksam machen.

Grenzen der Studie

Zum einen haben wir uns nur auf globale Zukunftsorientierungen, wie sie sich in der Sicht auf die gesellschaftliche Zukunft bzw. in der Sicht auf das eigene Leben allgemein ausdrücken, beschränkt. Im Zusammenhang mit der Identitätsarbeit im Jugendalter haben wir zwar darauf hingewiesen, dass diese globalen Zukunftsorientierungen die Rahmung für einzelne Identitätsprojekte darstellen, die sich auf einzelne inhaltliche Bereiche wie die Familie oder die Arbeitswelt beziehen. Den Nachweis, wie diese Rahmung auf die Ausgestaltung solcher Identitätsprojekte wirkt, müssen wir jedoch an dieser Stelle schuldig bleiben. Mit *Kohr* (1992) konnten wir zwar plausible Zusammenhänge formulieren, es bedarf jedoch tiefer gehender und wohl auch qualitativer Daten, um den Einfluss globaler Zukunftsperspektiven auf einzelne Identitätsbereiche nachzuweisen. Es ist etwa zu vermuten, dass die Sicht auf die gesellschaftliche Entwicklung (und darin vor allem die Sicht auf die Arbeits- und Wirtschaftswelt) sich vornehmlich auf Identitätsprojekte auswirkt, die sich auf die (spätere)

Erwerbstätigkeit beziehen, weniger wahrscheinlich auf Identitätsprojekte im Bereich der Familie.

Zum Zweiten haben wir hinsichtlich der Operationalisierung der Kapitalien lediglich auf näherungsweise Indikatoren zurückgreifen können. Künftige Studien sollten sich aus unserer Sicht dem Konzept der Bewältigungsressourcen stärker zuwenden und differenzierte Indikatoren entwerfen bzw. verwenden. Auf der Basis der Arbeiten von *Kohr* (1992) zu allgemeinen Zeitorientierungen sollten solche Indikatoren auch die (tatsächliche) Zielstrebigkeit bei der Verfolgung biografischer Ziele als Beispiel für die Handlungsrelevanz der Identitätsprojekte mit einbeziehen.

Anmerkungen

- 1 Im Beitrag verwenden wir für die Darstellungen der Befunde das Jahr, in dem die jeweilige Studie im Feld war, nicht das Veröffentlichungsjahr (z.B. die 12. Shell-Jugendstudie wurde 1992 veröffentlicht, die Erhebung aber fand im Juli und August 1991 statt).
- 2 Wenn wir die Spanne einer Generation auf der Basis des Erstgebäralters mit etwa 27 Jahren ansetzen (vgl. *Sgritta* 2006, S. 134), und damit davon ausgehen, dass die Eltern der 2006 15- bis 24-Jährigen in etwa zwischen 1955 und 1964 geboren sind, selbst also in etwa jene Jugendgeneration repräsentieren, die 1981 im Rahmen der Shell-Jugendstudie befragt wurde, so ließe sich über die Ähnlichkeit zwischen den Ergebnissen von 1981 und 2006, zumindest für Westdeutschland, die Hypothese formulieren, dass die damalige Jugendgeneration ihre kritische Sicht auf die Zukunft der Gesellschaft an ihre Kinder ‚weitergegeben‘ hat (vgl. *Zinnecker et al.* 2003, S. 16). Wenngleich eine solche These auf der Basis von aktuellen Arbeiten zur kulturellen Transmission in der Familie (vgl. zusammenfassend *Stecher/Zinnecker* 2007) hohe Plausibilität für sich reklamieren darf, bedarf ihre Überprüfung detaillierter Daten zur Familienkommunikation (vgl. *Engelhardt* 1997), die wir hier nicht vorlegen können. Zudem müsste überprüft werden, ob jenseits intergenerationaler Transmission nicht auch Zeitgeisteffekte, die also beide Generationen gleichermaßen und gleichzeitig erfassen, wie sie etwa *Boehnke* (2004) mit Blick auf die Weitergabe von Werten beschreibt, hier eine Rolle spielen.
- 3 Dies unterstreicht die Relevanz der Einschätzung der gesellschaftlichen Zukunft als Rahmung für die jugendliche Identitätsbildung.
- 4 Der Vergleich auf aggregierter Ebene zwischen persönlicher und gesellschaftlicher Zukunftssicht ist allerdings nur bedingt aussagekräftig, da die Antwortvorgaben hinsichtlich der gesellschaftlichen Zukunft dichotom, hinsichtlich der persönlichen Zukunft trichotom formuliert sind. So sehen 2006 zwar 50 Prozent der westdeutschen Jugendlichen ihre persönliche Zukunft zuversichtlich, 9 Prozent eher düster, aber immerhin 41 Prozent geben an, dass sie dies „mal so – mal so“ einschätzen. Dies dürfte alles in allem dazu führen, dass der persönliche Zukunftsoptimismus insgesamt etwas unterschätzt wird.
- 5 Die Gruppeneinteilung erfolgt etwas abweichend von der Darstellung von *Fritzsche*, da sich die von der Autorin zur Orientierung angegebenen Fallzahlen innerhalb der Gesamtstichprobe mit der dort genannten Einteilung (niedrig: 6-11 Punkte, mittel: 12-16 Punkte, hoch: 17-22 Punkte) nicht replizieren lassen, sondern nur mit der von uns hier gewählten Einteilung.

Literatur

Achatz, Juliane/Gaiser, Wolfgang/Gille, Martina/Kleinert, Corinna/Krüger, Winfried/Rijke, Johann de (2001): Das Verhältnis Jugendlicher und junger Erwachsener zur Politik – getrennte Wege im vereinigten Deutschland? Ausgewählte Ergebnisse des DJI-Jugend-

- surveys. In: *Merkens, Hans/Zinnecker, Jürgen* (Hg.): Jahrbuch Jugendforschung. 1. Aufl. Opladen: Leske + Budrich, S. 211-242.
- Boehnke, Klaus* (2004): Werden unsere Kinder wie wir? Intergenerationale Wertetransmission und gesellschaftlicher Wertewandel – zwei unverbundene soziologische Konzepte. In: *Hoffmann, Dagmar/Merkens, Hans* (Hg.): Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Weinheim/München: Juventa, S. 109-127.
- Bourdieu, Pierre* (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Cavalli, Alessandro* (1988): Zeiterfahrungen. Versuch einer Typologie. In: *Das Argument: Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften*, Jg. 30, H. 168, S. 187-197.
- Deutsche Shell* (Hg.) (2002): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt: S. Fischer.
- Engelhardt, Michael von* (1997): Generation, Gedächtnis und Erzählen. Zur Bedeutung des lebensgeschichtlichen Erzählens im Generationenverhältnis. In: *Liebau, Eckart* (Hg.): Das Generationenverhältnis. Weinheim und München: Juventa, S. 53-76.
- Erikson, Erik H.* (1973): Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Fend, Helmut* (1991): Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Bern u.a.: Hans Huber.
- Fischer, Arthur/Fuchs, Werner* (1981): Vorstellungen von der Zukunft. In: *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hg.): Jugend '81 – Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. Opladen: Leske + Budrich, S. 378-421.
- Friebel, Harry/Epskamp, Heinrich/Friebel, Roswitha/Toth, Stephan* (1996): Bildungsidentität. Opladen: Leske + Budrich.
- Fritzsche, Yvonne* (2000): Moderne Orientierungsmuster: Inflation am „Werteheimmel“. In: *Deutsche Shell* (Hg.): Jugend 2000. Opladen: Leske + Budrich, Bd. 1, S. 93-156.
- Höfer, Renate* (2000): Jugend, Gesundheit und Identität. Opladen: Leske + Budrich.
- Keupp, Heiner/Ahbe, Thomas/Gmür, Wolfgang/Höfer, Renate/Mitzscherlich, Beate/Kraus, Wolfgang/Straus, Florian* (2002): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. 2. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- Kohr, Heinz-Ulrich* (1992): Zeit-, Lebens- und Zukunftsorientierungen. In: *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hg.): Jugend '92. 4 Bände. Opladen: Leske + Budrich, Bd. 2, S. 145-169.
- Langness, Anja/Leven, Ingo/Hurrelmann, Klaus* (2006): Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit. In: *Shell Deutschland Holding* (Hg.): Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main: S. Fischer, S. 49-102.
- Linssen, Ruth/Leven, Ingo/Hurrelmann, Klaus* (2002): Wachsende Ungleichheit der Zukunftschancen? Familie, Schule und Freizeit als jugendliche Lebenswelten. In: *Deutsche Shell* (Hg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt: S. Fischer, S. 53-90.
- Mansel, Jürgen* (2001): Neue Ängste Jugendlicher. In: *Mansel, Jürgen/Schweins, Wolfgang/Ulbrich-Herrmann, Matthias* (Hg.): Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Weinheim/München: Juventa, S. 72-88.
- Mikos, Lothar* (2004): Medien als Sozialisationsinstanz und die Rolle der Medienkompetenz. In: *Hoffmann, Dagmar/Merkens, Hans* (Hg.): Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung. Weinheim: Juventa, S. 157-171.
- Petri, Horst* (1996): Zukunftsängste von Kindern und Jugendlichen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Jg. 16, H. 4, S. 339-352.
- Reinders, Heinz* (2002): Gesellschafts- und personenbezogene Zukunftsperspektiven in der Adoleszenz. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Jg. 22, H. 3, S. 285-300.
- Reinders, Heinz* (2007): Biographische Orientierungen, Handlungen und Handlungskonflikte im Jugendalter. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Jg. 2, H. 4, S. 469-484.
- Sader, Manfred/Weber, Hannelore* (1996): Psychologie der Persönlichkeit. Weinheim und München: Juventa.
- Sgritta, Giovanni B.* (2006): Europe's Coming Generations: The Influence of the Past. In: *Lutz, Wolfgang/Richter, Rudolf/Wilson, Chris* (Eds.): The New Generations of Europeans. Demography and Families in the Enlarged European Union. London/Sterling: Earthscan, pp. 103-144.

- Stecher, Ludwig/Zinnecker, Jürgen* (2007): Kulturelle Transferbeziehungen. In: *Ecarius, Jutta* (Hg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 389-405.
- Worell, Frank C./Mello, Zena R.* (2007): The Reliability and Validity of Zimbardo Time Perspective Inventory Scores in Academically Talented Adolescents. In: *Educational and Psychological Measurement*, 67, 3, pp. 487-504.
- Zaleski, Zbigniew/Cycon; Kurc/Alexandre* (2001): Future Time Perspective and Subjective Well-Being in Adolescent Samples. In: *Schmuck, Peter/Sheldon, Kennon M.* (Eds.): Life Goals and Well-Being. Seattle et al.: Hogrefe & Huber Publishers, pp. 58-67.
- Zimbardo, Philipp G.* (1990): Stanford Time Perspective Inventory. Stanford: Stanford University Press.
- Zinnecker, Jürgen* (2001): Fünf Jahrzehnte öffentliche Jugend-Befragung in Deutschland. Die Shell-Jugendstudien. In: *Merkens, Hans/Zinnecker, Jürgen* (Hg.): Jahrbuch Jugendforschung, 1. Aufl. Opladen: Leske + Budrich, S. 243-274.
- Zinnecker, Jürgen* (2002): Das Deutungsmuster Jugendgeneration. Fragen an Karl Mannheim. In: *Merkens, Hans/Zinnecker, Jürgen*: Jahrbuch Jugendforschung 2/2002. Opladen, 61-98.
- Zinnecker, Jürgen/Behnken, Imbke/Maschke, Sabine/Stecher, Ludwig* (2003²): null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen: Leske + Budrich.

Kindheit und Jugend

Budrich
UniPress

KATRIN FAUSER
**Gemeinschaft aus Sicht
von Jugendlichen**

Eine empirische Untersuchung
über die Rolle von Gemein-
schaft für das Nutzungsverhalten
von Jugendlichen in einem
Jugendverband

2008. 216 S. Kt. 22,00 € (D),
22,70 € (A), 39,00 SFr
ISBN 978-3-940755-19-3

JOHANNA FLEISCHHAUER
Von Krieg betroffene Kinder

Eine vernachlässigte Dimensi-
on von Friedenskonsolidierung
Eine Untersuchung psychosozialer
Intervention für
Kinder während und nach be-
waffneten Konflikten am Bei-
spiel Eritreas

2008. 400 S. Kt. 39,90 € (D),
41,10 € (A), 67,00 SFr
ISBN 978-3-940755-11-7

ALEXANDRA FLÜGEL
**„Kinder können das auch
schon mal wissen...“**

Nationalsozialismus und Holo-
caust im Spiegel kindlicher Refle-
xions- und Kommunikationspro-
zesse

2009. 343 S. Kt. 33,00 € (D),
34,00 € (A), 56,50 SFr
ISBN 978-3-940755-09-4



ULLRICH GINTZEL U.A.
**Kinderarmut und kom-
munale**

Handlungsoptionen

2008. 187 S. Kt.
19,90 € (D), 20,50 € (A), 35,90 SFr
ISBN 978-3-940755-23-0

RAHIM HAJJI

**Sozialisationsprozesse
in Familien mit marokkani-
schem Migrationshintergrund**

2009. 242 S. Kt. 24,90 € (D),
25,60 € (A), 44,00 SFr
ISBN 978-3-940755-26-1

TIM ROHRMANN

**Zwei Welten? Geschlechter-
trennung in der Kindheit**

Forschung und Praxis im Dialog
2008. 426 S. Kt. 42,00 € (D),
43,20 € (A), 71,00 SFr
ISBN 978-3-940755-14-8

CAROLINE ROTH-EBNER
Identitäten aus der Starfabrik

Jugendliche Aneignung der
crossmedialen Inszenierung
'Starmania'
2008. 211 S. Kt. 22,00 € (D),
22,70 € (A), 39,00 SFr
ISBN 978-3-940755-10-0

Budrich UniPress Ltd.

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen-Opladen. Germany. ph +49.2171.344.694.
fx +49.2171.344.693. buch@budrich-unipress.de – www.budrich-unipress.de
Geschäftsführerin: Barbara Budrich. HRB 61516. Gerichtsstand: Amtsgericht Köln

Weitere Bücher und Zeitschriften unter www.budrich-unipress.de

Variation in How Frequently Adolescents Think about the Past, the Present, and the Future in Relation to Academic Achievement

Zena R. Mello, Frank C. Worrell, James R. Andretta



Zena R. Mello



Frank C. Worrell



James R. Andretta

Abstract

In an effort to contribute information on the relationship between time perspective and academic outcomes, we examined the frequency with which adolescents' reported thinking about the past, the present, and the future in relation to self-reported grade point average. Analyses of questions that assessed how often (i.e., never, monthly, weekly, and daily) adolescents thought about the past, the present, and the future yielded several findings: (a) about half of the adolescents' reported thinking about each time period on a daily basis, (b) patterns of responses indicated that daily and weekly occurrences were the most common rate of thinking between time periods, and (c) the frequency with which adolescents' reported thinking about the past predicted academic achievement, with more frequent thoughts about the past associated with higher academic achievement. Results are discussed in light of additional areas for research on time perspective.

Key words: time frequency, time perspective, adolescents, academic achievement.

Time perspective refers to how individuals think and feel about the past, the present, and the future (Cottle 1967a; Lewin 1935, 1942; Mello 2009) and has been discussed as a potentially important factor in fostering academic outcomes (Phalet/Andriessen/Lens 2004). Research with college students has shown that an orientation towards the future positively predicts hours spent studying (Zimbardo/Boyd 1999), whereas an orientation toward the present has been related to risky behavior (Zimbardo/Keough/Boyd 1997). Research with adolescents has also indicated a positive association with academic outcomes (Nurmi 1991), although the majority of this research has focused on the future time period. Further, the *frequency* with which individuals consider each time period has received little attention, even though scholars have described this dimension in early conceptualizations of time perspective (i.e., Lewin 1942). Thus, in this study, we sought to extend our understanding of time perspective and its association with academic outcomes in adolescents by utilizing a new instrument developed to assess time perspective in adolescence (i.e., Adolescent Time Perspective Inventory [ATPI], Mello/Worrell 2007) and by examining the frequen-

cy with which adolescents' reported thinking about the past, the present, and the future in relation to academic achievement.

Time Perspective

Time perspective is a multidimensional cognitive-motivational construct

Time perspective has been described as a multidimensional cognitive-motivational construct with specific salience in the developmental period of adolescence (Mello 2009). Early on, *Lewin* (cf. 1935, 1942) posited that time perspective could predict human behavior through its influence on motivation and stated that time perspective comprised multiple dimensions including orientation and scope. Orientation refers to an emphasis on the past, the present, and the future, and scope to the distance one thinks into the future, such as days, weeks, or months. *Cottle* (cf. 1967a) developed the Circles Test, a projective instrument that involves drawn circle configurations with relative size indicating orientation, to assess individual variation in orientation toward the past, the present, and the future. In a study of adults, *Cottle* (cf. 1967a) showed that variation in configurations indicated that the past was the least important reported time period, followed by the present and the future. In another study employing the Circles Test (*Cottle* 1967a), with adolescents, *Cottle* (cf. 1967b) showed that younger participants generally drew circle configurations indicating a larger present than their older counterparts, with age groups comprised of those under and over age fifteen and ranging from twelve to eighteen.

Time frequency is conceptually-related to *Lewin's* ideas of scope

Time frequency refers to how often individuals think about the past, the present, and the future, and is conceptually-related to *Lewin's* (cf. 1942) ideas of scope. Limited related extant research provides support for the examination of this topic. In previous studies, researchers have examined scope as the distance, sometimes referred to as the extension, individuals project into the future with an incorporation of days, months, and years (*Nuttin* 1985). Extension is typically measured by asking participants to report future goals and the age at which they will attain these goals (*Greene* 1990; *Nuttin* 1985). Research has shown that extension is associated with developmental tasks in major domains, such as graduating high school, attending college, and getting married (*Nurmi* 1991), with greater extension reported by younger adolescents compared to older adolescents (*Lessing* 1972; *Nurmi* 1991). Research on extension indicates its importance with adolescents, although research has been limited to the future time period.

Adolescence is a particularly relevant developmental period to investigate time perspective. According to some researchers, age-related variation in time perspective dimensions may be observed from childhood into adolescence and beyond. *Lewin* (cf. 1942) posited that a shift in scope occurs between childhood and adolescence that involves an increase in thinking about the future from days and weeks to months and years. Developmental perspectives also provide support for the examination of time perspective in adolescence. *Piaget* (cf. 1955) considered the understanding of time to be indicative of intellectual capacity, and *Erikson's* (cf. 1968) seminal work on identity formation pointed to the inte-

gration of the past, the present, and the future selves in the process of forming an identity during adolescence.

Time Perspective and Academic Achievement

Researchers studying the relationship of academic achievement to time perspective have reported mixed findings with some research showing a relationship with the future (Cottle 1967a) and other research indicating an association with the present (Mello/Worrell 2006). Even still, researchers focusing exclusively on the future time period have consistently shown a positive association with academic outcomes (Nurmi 1991). Discrepancies in such research may be due to variation in the inclusion of the multiple time periods and the instruments employed. Some research has included all three time periods (i.e., past, present, and future; Cottle 1967a), whereas other research has focused on two time periods (Adelabu 2008), and, even still, other research has included a single time period such as the future (Nurmi 1991). Instruments used to assess time perspective have also varied with studies including self-reported surveys with multiple items (Zimbardo/Boyd 1999) or drawn circle configurations (Cottle 1967a).

Research assessing multiple time periods has indicated that variation in the future positively predicts academic achievement. Teahan (cf. 1957) examined the number of past, present, or future references adolescent males gave in describing the past two weeks. Results indicated that academic achievement was positively associated with references to the future. In a study utilizing Cottle's Circles Test (Cottle 1967a), adolescents who drew circle configurations indicating an emphasis on the future had a higher grade point average than their counterparts with circle configurations emphasizing the past or the present (Haldeman 1992). Zimbardo/Boyd (cf. 1999) employed the Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI; Zimbardo/Boyd 1999), an instrument comprising five subscales (past positive, past negative, present hedonism, present fatalism, and future), in a study of college students. Findings indicated that the future subscale was positively related to self-reported hours studying per week and grade point average.

More recently, Mello/Worrell (cf. 2006) examined the relationship between time orientation and academic achievement in a study that employed the ZTPI with academically talented adolescents. Results indicated that academic achievement was negatively associated with present fatalistic and positively associated with the future subscale. In another study of adolescents, Adelabu (cf. 2008) included only the present and future subscales of the ZTPI. Results indicated that scores on the future subscale were positively associated with academic achievement. Such research provides support for the continued examination of the relationship between time perspective and academic achievement in adolescents.

Researchers focusing exclusively on the future time period have shown positive associations with various academic outcomes such as academic achievement and educational attainment (Nurmi 1991). In a review of research on time

perspective, *Nurmi* concluded that future orientation is generally positively associated with academic outcomes in adolescents. In a study of college students, future orientation was positively associated with grade point average and with the number of hours devoted to studying per week (*Shell/Husman* 2001). Similarly, in a study of adolescents, *Honora* (cf. 2002) reported that academic achievement was positively associated with a longer extension into the future. Thus, adolescents who had higher academic achievement also reported older ages at which future events would occur.

Time Perspective Measurement

Researchers have employed various instruments to assess dimensions of time perspective, including projective tests that involve drawn circle configurations (*Cottle* 1967a), surveys using Likert scales (*Zimbardo/Boyd* 1999), and story completion tasks (*Teahan* 1957). Our knowledge of time perspective in the developmental period of adolescence has been challenged due to the absence of an instrument that assesses multiple dimensions of time perspective and is age-appropriate for adolescents. In this study, we use a new instrument (i.e., ATPI; *Mello/Worrell* 2007), designed to assess multiple dimensions of time perspective such as time frequency in adolescent populations.

A new instrument to assess multiple dimensions of time perspective

The Present Study

In this study, we sought to contribute to the literature on time perspective by addressing the following research questions. First, how often do adolescents report thinking about the past, the present, and the future? Given that the preponderance of research has focused on the future time period, we did not set specific hypotheses. Second, do adolescents report thinking about the past, present, and future time periods with a similar frequency? Drawing from early discussions of time perspective (*Lewin* 1935), we anticipated that adolescents would report similar frequencies across time periods. Third, how does the frequency of adolescents' thoughts toward the past, the present, and the future relate to academic achievement? Based on research focusing on the present and the future time periods in college students (*Zimbardo/Boyd* 1999), we anticipated that frequency of thoughts toward the present and the future would predict academic achievement negatively and positively, respectively.

Method

Procedure

Data were collected from several sources in the United States including public high schools in Western and Mountain States ($n = 161$, 61 percent) and a summer program for academically talented adolescents at a major university in a Western state ($n = 102$, 39 percent). Students were invited to participate in the study and were provided with a description of the study and consent materials. Those who returned the necessary forms and completed the study survey constituted the convenient sample.

Participants

The sample for the current study included 301 adolescents aged 12 to 19 ($M = 16.07$, $SD = 1.25$; 60 percent male) in grades six through twelve. The following racial/ethnic groups were self-reported: African American ($n = 33$; 11 percent), American Indian ($n = 3$, 1 percent), Asian American ($n = 76$, 25 percent), European American ($n = 123$, 48 percent), and Hispanic ($n = 31$, 10 percent), with an additional group indicating membership multiple groups ($n = 34$, 11 percent) and one case with a missing value.

Measures

The frequency with which adolescents think about the past, the present, and the future was assessed with the Time Frequency component of the Adolescent Time Perspective Inventory (ATPI-TF; *Mello/Worrell 2007*). This section includes a single question per time period that asks adolescents to report on the following: "How often do you think about...the past, the present, and the future, respectively." Response options included one (*never*), two (*monthly*), three (*weekly*), and four (*daily*). Academic achievement was ascertained by participants' self-reported grade point average ($M = 3.36$, $SD = 0.65$).

Results

Analytic Strategy

Several statistical techniques were used to address the research questions of the current study. The Spearman's rho statistic (ρ) was used to examine the overall association of frequency of thoughts toward the past, the present, and the future. The chi-square statistic was used to examine the overlap in how frequently (i.e., never, monthly, weekly, or daily) participants reported thinking about each time period. Last, analysis of variance (ANOVA) was used to examine the associati-

on between the frequency with which adolescents reported thinking about the past, the present, and the future and academic achievement.

Preliminary Analyses

Examination of missing data indicated that all participants responded to the three time frequency questions. However, 10 percent ($n = 29$) of the sample did not provide academic achievement information.

Primary Analyses

How often do adolescents' report thinking about the past, the present, and the future? Adolescents varied in how much they reported thinking about the past, the present, and the future. More than half (57 percent) thought about the past on a daily basis and another quarter (28 percent) on a weekly basis. More variation in responses was observed with the past time period compared to the present and the future. In contrast, the overwhelming majority (85 percent) thought about the present on a daily basis, followed by a weekly basis. With regards to the future, a majority (69 percent) thought about it on a daily basis, followed by weekly, monthly, or never. Figure 1 shows the distribution of participants across response options and time periods. As can be seen, over 50 percent of the participants reported thinking about the past, the present, or the future on a daily basis.

Do adolescents report a similar frequency of thinking across time periods? Analyses indicated an association between how much adolescents reported thinking about the past and the future ($\rho = .21, p < .001$), with 46 percent ($n = 137$) reporting thinking about both time periods on a daily basis and 16 percent ($n = 49$) thinking about the past on a weekly basis and the future on a daily basis $\chi^2(df = 9, 48.34, p < 0.001)$. An association was not observed between the past and the present. However, almost 50 percent (i.e., 49 percent, $n = 146$) reported thinking about both the past and the present on a daily basis, with another 25 percent ($n = 74$) reporting thoughts about the past on a weekly basis and thoughts about the future on a daily basis $\chi^2(df = 9, 25.06, p < 0.01)$. Almost two-thirds of the sample (i.e., 59 percent, $n = 178$) reported thinking about both the present and the future on a daily basis, followed by 18 percent ($n = 55$) who reported thinking about the present on a daily basis and the future on a weekly basis $\chi^2(df = 9, 34.60, p < 0.001)$.

How is time frequency related to academic achievement? We examined the frequency with which adolescents reported thinking about the past, the present, and the future in relation to academic achievement. Analysis of variance indicated the frequency adolescents reported thinking about the past predicted their academic achievement $F(3, 268) = 9.10, p < 0.001$. Figure 2 shows that adolescents' who reported thinking about the past on a daily and weekly basis had a higher grade point average ($M = 3.42, SD = 0.62; M = 3.48, SD = 0.64$, respectively) than their counterparts who reported thinking about the past on a

Adolescents varied in how much they considered each time period

Frequency with which adolescents think about the past can predict academic achievement

monthly or never basis ($M = 3.02$, $SD = 0.66$; $M = 2.76$, $SD = 0.56$, respectively). A calculation of Cohen's f indicates that this result had a medium effect size (i.e., $f = 0.30$). Adolescents' academic achievement did not differ by reports of thinking about the present or the future time periods (values not shown).

Discussion

In this study, we sought to contribute to a growing body of literature on the relationship between time perspective and academic achievement in adolescents (Mello 2009; Phalet u.a. 2004) by examining the frequency with which adolescents consider the past, the present, and the future and the relationship between such frequencies and self-reported grade point average. Several findings were observed. First, adolescents' varied in how much they considered each time period, with about half reporting thoughts on a daily basis. Second, a diverse pattern of responses across time periods was observed with the most frequent group including those adolescents who thought about two time periods on a daily basis. Third, the frequency with which adolescents reported thinking about the past predicted academic achievement with more frequent thinking predicting higher achievement.

This study showed that many adolescents reported thinking about the past, the present, and the future on a daily basis, followed by a weekly, monthly, and never occurrence. The daily response option emerged as a very prominent unit of time for adolescents to endorse across the past, the present, and the future time periods. Thus, adolescents reported considering all time periods on a frequent basis. This finding is in some contrast to those reported by Cottle (cf. 1967b) that indicated early to mid-adolescents reported more of a present orientation than their late-adolescent counterparts. In the current study, the majority of adolescents reported thinking about all time periods on a frequent (i.e., daily or weekly) basis. The discrepancy may stem from the different measures employed or in the specific historical period of each study.

Results also indicated that adolescents varied in the overlap with which they reported thinking about the past, the present, and the future. The most frequently occurring pattern observed was participants' thinking about the three time periods on a daily basis, although this accounted for only about half the sample. Another smaller group emerged that reported thinking about the time periods on a daily and weekly basis. Thus, adolescents did not report thinking about the time periods with the same frequency. These data suggest to a nuanced pattern with which how frequently individuals think about such time periods.

Importantly, this study showed that variation in how much adolescents' thought about the past predicted academic achievement with more frequent thinking associated with a higher grade point average. This result is provocative given that the preponderance of research has focused on the future time period (e.g., Nurmi 1991) and suggests that meaningful information may be gained by an examination of the past time period. Support for this particular finding comes from prior research examining variation in time periods and stealing. Brock/Giu-

Many adolescents reported thinking about the past, the present, and the future on a daily basis

Importance of the past time period

dice (cf. 1963) showed that the past time period was connected to the likelihood of stealing, in an experimental study. Participants who stole were three times as likely than non-stealers to select the word “yesterday” among a list of words including future-oriented terms such as “tomorrow.”

Findings from this study are consistent with prior qualitative research. (Mello u.a. in press). In this study, diverse adolescents expressed tremendous variation in how they defined the past time period. The following quotes illustrate such variation in the meaning of the past: “The past to me is when I was younger, and like in elementary school (African American female aged 11), When I think about the past, I just think about what I did the day before (Asian American male aged 16), The past to me is what already happened in our history...in general, like mankind” (Latino male aged 16). Combined, the results of this study and emerging research indicate that individual variation in the time perspective is a potentially useful topic of inquiry for our understanding of adolescents.

Academic achievement was not related to frequency of thinking about either the present or the future time periods. This finding is in contrast to research showing that variation in thinking about the future predicts academic outcomes (Haldeman 1992; Honora 2002; Nurmi 1991; Shell/Husman 2001). However, this discrepancy may have emerged due to the variation in the time periods included with many studies focusing exclusively on the future and excluding the present and the past time periods.

Research on time perspective in adolescent populations has been challenged due to the absence of an instrument that systematically assesses multiple dimensions of time perspective and is age-appropriate for adolescents. Extant research has employed instruments designed for college-age samples (i.e., ZTPI; Zimbardo/Boyd 1999) or has focused on the future time period (Nurmi 1991). In this study, we reported on results from a new instrument developed for adolescents that comprises a time frequency dimension of time perspective (i.e. ATPI; Mello/Worrell 2007). It is important that additional research be employed that replicates these findings.

An additional goal of this study was to encourage a broader conceptualization of time perspective than has been completed thus far. Researchers have posited that time perspective is multidimensional construct including an orientation toward a particular time period (Cottle 1967a; Lewin 1935), although most attention has been given to variation in an orientation toward the future (Nurmi 1991). We argue that time frequency is an additional meaningful dimension of time perspective that refers to the rate with which adolescents report thinking about the past, the present, and the future. Results from this study provide compelling evidence that time frequency is a fruitful topic of investigation and warrants further research.

Individual variation
in time perspective

Time frequency is a
meaningful
dimension of time
perspective

Limitations, Future Directions, & Implications

The limitations of this study center on the preliminary nature of the data and issues related to research design. Results are based on analyses with a new instrument. It is important that additional studies be conducted to replicate these findings. Further, test-retest analyses would be useful to determine how stable adolescents' responses are in the frequency with which they report thinking about the past, the present, and the future.

An important direction of additional research involves longitudinal research designs and corresponding analyses. A more complete understanding of the potential reciprocal nature of time perspective and academic achievement is warranted. It is possible that time perspective is informed by the academics achieved by adolescents. Further, it would be useful to incorporate additional academic indicators such as high school completion and the highest level of education obtained in adulthood. In this study, we gave particular attention to adolescents as an age-group given developmental theoretical perspectives (i.e., *Lewin, 1935; Piaget 1955*) and implications for intervention. Examining individual variation across the period of adolescence and adulthood marks an important avenue for additional research in this area.

Research on time perspective has implications for fostering academic outcomes in adolescents. One example comes from *Oyserman/Terry/Bybee* (cf. 2002) who designed an intervention program to engage adolescents in thinking about the future and showed positive results with participants reporting more strategies to attain goals and better school attendance than non-participants. More recently, *Phalet* u.a. (cf. 2004) described how researchers and teachers focused on the educational pursuits of racial/ethnic minority adolescents may benefit from considering temporal concepts such as time perspective. In addition to academics, some scholars have connected time perspective to physical activity. *Mahon/Yarcheski* (cf. 1994) reported that adolescents who thought farther into the future also exercised more and had better nutrition than their counterparts who thought less far into the future.

Time perspective has implications for fostering academic outcomes in adolescents

References

- Adelabu, D. H.* (2008): Future Time Perspective, Hope, and Ethnic Identity Among African American adolescents. *Urban Education*, 43, 3, pp. 347-360.
- Brock, T. C./Giudice, C. D.* (1963): Stealing and time orientation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 1, pp. 91-94.
- Cottle, T. J.* (1967a). The Circles Test: An investigation of perceptions of temporal relatedness and dominance. *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment*, 31, 5, pp. 58-71.
- Cottle, J. T.* (1967b): Adolescent perceptions of time: The effect of age, sex, and social class. *Journal of Personality*, 37, pp. 636-650.
- Erikson, E.* (1968): *Identity: Youth and crisis* (1st ed.). – New York.
- Greene, A. L.* (1990): Great expectations: Constructions of the life course during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 4, pp. 289-306.
- Haldeman, D. H.* (1992): The Cottle Circle Test: Its validity for identifying adolescent time perspective. – State College.

- Honora, D.* (2002): The relationship of gender and achievement to future outlook among African American adolescents. *Adolescence*, 37, 146, pp. 301-316.
- Lessing, E. E.* (1972): Extensions of personal future time perspective, age, and life satisfaction of children and adolescents. *Developmental Psychology*, 6, 3, pp. 457-468.
- Lewin, K.* (1935): *A dynamic theory of personality*. – New York.
- Lewin, K.* (1942): Resolving social conflicts and field theory in social science. In: K. Lewin (Ed.): *Time perspective and morale*. – Washington, pp. 80-93.
- Mahon, N. E./Yarcheski, T. J.* (1994). Future time perspective and positive health practices in adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 79, 1, pp. 395-398.
- Mello, Z. R./Bhadare, D. K./Fearn, E. J./Galaviz, M./Hartmann, E. S./Worrell, F. C.* (in press): The window, the river, and the novel: Examining adolescents' conceptualizations of time perspective as the past, the present, and the future. *Adolescence*.
- Mello, Z. R.* (2009): The past, the present, and the future: A conceptual model of time perspective in adolescence. Manuscript submitted for publication.
- Mello, Z. R./Worrell, F. C.* (2006): The relationship of time perspective to age, gender, and academic achievement among academically talented adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 3, pp. 271-289.
- Mello, Z. R./Worrell, F. C.* (2007): *The Adolescent Time Perspective Inventory-English*. Unpublished scale. University of California, Berkeley.
- Nurmi, J. E.* (1991): How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1, pp. 1-59.
- Nuttin, J.* (1985): *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. – New Jersey.
- Oyserman, D./Terry, K./Bybee, D.* (2002): A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence*, 25, 3, pp. 313-326.
- Phalet, K./Andriessen, I./Lens, W.* (2004): How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, 16, 1, pp. 59-89.
- Piaget, J.* (1955): The development of time concepts in the child. In: *P. H. Hoch/ J. Zubin* (Eds.), *Psychopathology of childhood*. – New York, pp. 34-44.
- Shell, D. F./Husman, J.* (2001): The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 4, pp. 481-506.
- Teahan, J. E.* (1957): Future time perspective, optimism, and academic achievement. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 57, 3, pp. 379-380.
- Zimbardo, P. G./Boyd, J. N.* (1999): Putting time in perspective: A valid, reliable individual-difference metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 6, pp. 1271-1288.
- Zimbardo, P. G./Keough, K. A./Boyd, J. N.* (1997): Present time perspective as a predictor of risk driving. *Personality and Individual Difference*, 23, 6, pp. 1007-1023.

Figure Captions

Figure 1. How frequently adolescents report thinking about the past, the present, and the future ($N = 301$).

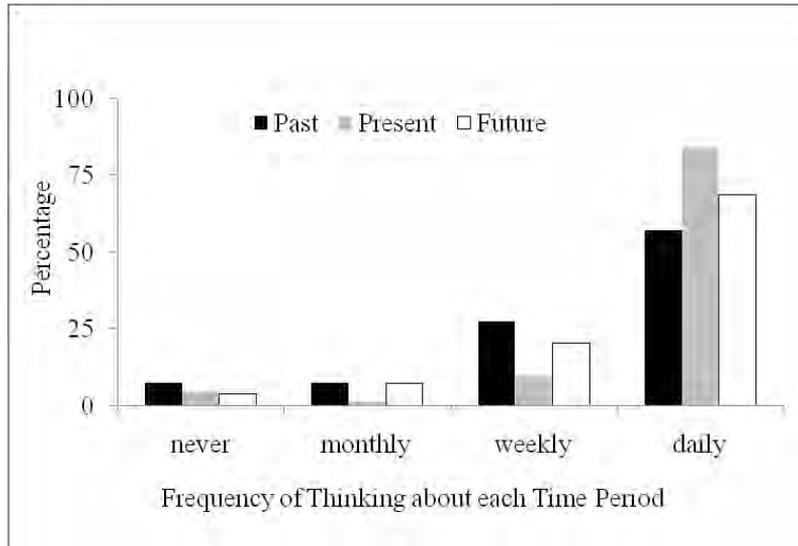


Figure 2. Variation in academic achievement by the frequency of adolescents' thoughts about the past.

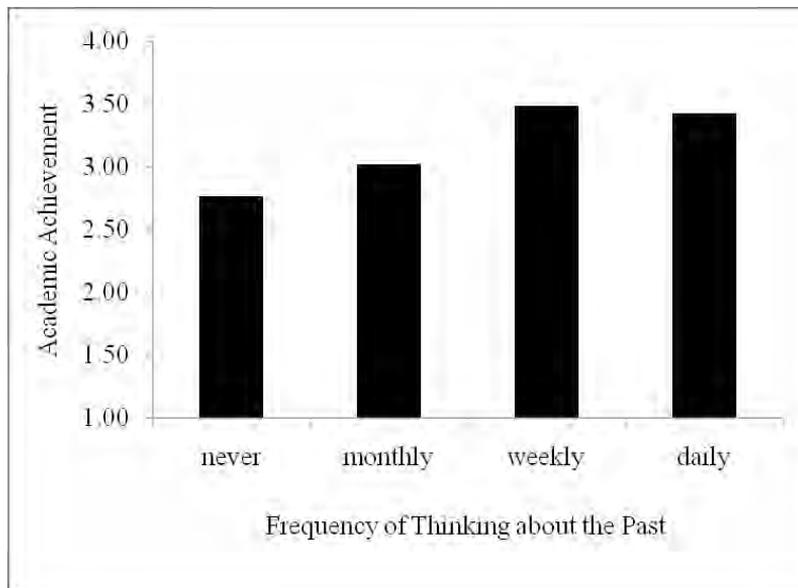


Figure Notes

Figure 2. ** $p < 0.001$.

Kinder, Bildung, Abenteuer

HILDE VON BALLUSECK (HRSG.)

Professionalisierung der Frühpädagogik

Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. 2008. 323 S. Kt.

16,90 € (D), 17,40 € (A), 31,00 SFr

ISBN 978-3-86649-182-3

Die Frühpädagogik in Deutschland befindet sich in einer Aufbruchphase. Insbesondere die Akademisierung der Ausbildung, die Insti-

tutionalisierung, die Kooperation mit den Eltern werden hier in den Blick genommen, doch auch weitere Herausforderungen und Perspektiven werden erläutert.



WERNER THOLE

HANS-GÜNTHER ROBBACH

MARIA FÖLLING-ALBERS

RUDOLF TIPPELT (HRSG.)

Bildung und Kindheit

Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. 2008. 345 S. Kt.

29,90 € (D), 30,80 € (A), 49,90 SFr

ISBN 978-3-86649-154-0

Der Band präsentiert den Stand der Dinge des aktuellen sozialisations- und bildungs-

theoretischen Wissens zur Frühen Kindheit und erhellte den Handlungsbedarf für eine wissenschaftlich fundierte Qualifizierung der Felder der Pädagogik der Kindheit sowie für die Professionalisierung von Fachkräften in den Kindertagesstätten.



KARSTEN ENGEWALD

JOCHEM SCHIRP (HRSG.)

Das kleine Abenteuer

Abenteuer- und naturpädagogische Projekte im Elementarbereich. 2009. Ca. 270 S. Kt.

Ca. 19,90 € (D), 20,50 € (A), 35,90 SFr

ISBN 978-3-86649-240-0

Für die fünfjährige Mia ist es spannend und abenteuerlich, ihr erstes Lagerfeuer zu entfachen. Solche Abenteuer sind es, die im Ele-

mentarbereich eine große und wichtige Rolle spielen können. In diesem Praxishandbuch zeigen die AutorInnen fundiert, wie Abenteuer- und Erlebnispädagogik im Elementarbereich eingesetzt werden können.



In Ihrer Buchhandlung oder direkt bei



Verlag Barbara Budrich • Barbara Budrich Publishers

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de

US-office: Uschi Golden • 28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA •

ph +1.248.488.9153 • info@barbara-budrich.net • www.barbara-budrich.net

Weitere Bücher und Zeitschriften unter www.budrich-verlag.de

Convergent and Discriminant Validity of Time Attitude Scores on the Adolescent Time Perspective Inventory

Frank C. Worrell and Zena R. Mello



Frank C. Worrell



Zena R. Mello

Abstract

In this study, we report on the validity of time attitude scores on the Adolescent Time Perspective Inventory-Time Attitudes (ATPI-TA; *Mello/Worrell 2007*) Scales. The ATPI-TA has six subscales: Past Positive, Past Negative, Present Positive, Present Negative, Future Positive, and Future Negative. Participants consisted of 300 adolescents from rural, urban, and suburban schools and a range of socioeconomic backgrounds. All time attitude subscales were interrelated, with correlations in the appropriate directions and the largest correlations occurring within the same time period. Convergent validity analyses indicated that time attitude scores had statistically significant correlations (medium to large effect sizes) with measures of hope, perceived life chances, optimism, perceived stress, and self-esteem. Moreover, the pattern of correlations was in keeping with theory (e.g., perceived life chances had stronger correlations with future attitude scales whereas perceived stress had stronger correlations with present attitude scales). Discriminant validity analyses indicated that time attitudes were not strongly related to age, GPA, school belonging, and academic self-concept.

Key words: Adolescents, Convergent Validity, Discriminant Validity, Time Attitudes

Attitudes towards time have been identified as a potentially important construct to study for several decades (e.g. *Lewin 1942*). However, most contemporary researchers of time-related constructs focus on the future (e.g., *Husman/Shell 2008; Nurmi 1991; Nurmi/Seginer/Poole 1990; Seginer 1988*), as future orientation has been found to be related to motivation (*Husman/Lens 1999; Nuttin 1985*) and to predict resiliency in children and youth who are at risk for negative outcomes in academic domains (e.g., *Worrell/Hale 2001; Worrell/Latto/Perlinski 1999; Wyman u.a. 1993*). Indeed, there is a growing literature on the relationship of future-oriented constructs such as hope (*Snyder u.a. 1996; Snyder u.a. 2003*), optimism (*Ek/Remes/Sovio 2004; Kao/Tienda 1995*), and perceived life chances (*Jessor/Donovan/Costa 1990; Worrell/Latto/Perlinski 1999*) to positive developmental outcomes in adolescents.

The focus on future constructs in the literature parallels a lack of attention to the present and the past, and leads to several gaps in our knowledge. For example, we do not know if attitudes toward the past and present affect attitudes

toward the future. For example, are at-risk individuals with positive attitudes toward both the present and the future more resilient than those with positive attitudes toward the future only? Is it possible to have negative attitudes toward the past and present but positive attitudes toward the future? How do positive attitudes toward one time period interact with negative attitudes toward another time period? One cannot answer any of these questions without a scale that produces valid scores for all three time periods. In the current study, we examined the convergent and discriminant validity of time attitude scores on the Adolescent Time Perspective Inventory (Mello/Worrell 2007), an instrument designed to examine present and negative attitudes toward the past, present, and future.

Assessing Attitudes Toward the Past, Present, and Future

Although there are several scales that examine multiple aspects of the future, to date, there are only two scales that assess attitudes towards the past, present, and future: the Zimbardo Time Perspective Inventory (ZPTI; Zimbardo/Boyd 1999) and the APTI-TA (Mello/Worrell 2007), the instrument being examined in this study.

The Zimbardo Time
Perspective
Inventory

The ZPTI. The ZPTI (Zimbardo/Boyd 1999) is a 56-item measure consisting of five subscales: Past Positive (9 items), Past Negative (10 items), Present Fatalistic (9 items), Present Hedonistic (15 items), and Future (13 items). The scale was developed using several samples ranging in size from 28 to 361 with ages ranging from 16 to 62. Zimbardo/Boyd reported structural validity support for ZPTI scores based on exploratory and confirmatory factor analyses, as well as reliability estimates ranging from .74 to .82.

The two past scales assess positive and negative attitudes toward the past. However, the other three scales assess attitudes towards time in conjunction with other constructs. For example, the Future scale (“I am able to resist temptations when I know there is work to be done;” “It upsets me to be late for appointments”) seems to assess delay of gratification and task commitment rather than just a positive attitude toward the future. Similarly, the Present Hedonistic scale assesses “risk-taking” and “an orientation toward present pleasure with little concern for future consequences” (Zimbardo/Boyd 1999, S. 1275). Thus, this scale is focused on constructs other than an attitude towards the present time. Finally, the Present Fatalistic scale also reflects multiple constructs. Indeed, Zimbardo/Boyd (1999, S. 1275) indicated that this scale’s scores reflect “a fatalistic, helpless, and hopeless attitude toward the future and life,” rather than assessing attitudes toward the present as the title suggests.

This construct contamination is reflected in the validity coefficients reported by Zimbardo/Boyd (cf. 1999). They examined the relationship between ZPTI subscale scores and scores on 26 measures across a wide spectrum. Using a moderate effect size as a floor for interpreting the correlation coefficients (i.e., $r = .30$; Newton/Rudestam 1999) in keeping with the concern that statistical significance is determined in large part by sample size, Past Negative scores had sub-

stantial relationships with aggression (.49), depression (.59), emotional stability (-.45), self-esteem (-.48), trait anxiety (.68), impulse control (-.34) and level of happiness (-.41); however, Past Positive had only one meaningful correlation (i.e., $r > .32$) with level of happiness (.36). Present Hedonistic's strongest relationships were with ego control (.60), novelty seeking (.57), and sensation seeking (.57), in keeping with its focus on risky behaviors. Present Fatalistic had its largest relationship with consideration of future consequences (-.55), in keeping with the authors' description of this construct as future- rather than present-oriented, and moderate relationships with depression (.37), aggression (.39), and trait anxiety (.38). Other studies have indicated that the present-oriented scales on the ZPTI predict risky driving and substance use (vgl. *Keough/Zimbardo/Boyd* 1999; *Zimbardo/Keough/Boyd* 1997), variables that are related to risk taking rather than to temporal factors.

Scores on the Future subscale were most strongly related to conscientiousness (.57), consideration of future consequences (.52), preference for consistency (.47), and novelty seeking (-.41), reflecting the items' focus on self-control and delay of gratification. None of the scores had meaningful relationships to age, GPA, hours of study, shyness, or temper.

In another examination of ZPTI scores in a sample of 815 adolescents, *Worrell/Mello* (cf. 2007) found that ZPTI scores were generally reliable ($.61 < \alpha < .81$), and were supported by exploratory factor analyses (five and six-factor structures), but not by confirmatory factor analyses (the comparative fit-index was .636 for the five-factor structure). Recommendations for an acceptable fit suggest fit indices in the .90 to .95 range (*Byrne* 2001, 2006; *Hu/Bentler* 1998). Further, none of the ZPTI scores was related to perceived life chances, and Future was the only score that had a modest relationship to a measure of hope ($r = .32$). These findings suggest that, in spite of their labels, some ZPTI subscales may not be assessing attitudes toward time as suggested by the scales' titles. Thus, although ZPTI scores have provided some evidence of validity, some subscales may be measuring more than attitudes toward time. Moreover, the ZPTI does not have a negative future subscale.

The ATPI-TA. The APTI-TA (*Mello/Worrell* 2007) was developed to provide researchers with a measure of attitudes toward the past, the present, and the future. The authors wanted to provide an alternative to the ZPTI that focused more clearly on the time dimensions, was age-appropriate for adolescents, and was substantially shorter in length. Thus, items were specifically designed to focus on positive and negative attitudes toward time with as minimal a focus on other constructs as possible. Sample items are presented in Table 1. The current version of the ATPI-TA consists of 30 items across six subscales—Past Positive, Past Negative, Present Positive, Present Negative, Future Positive, and Future Negative. The factor structures of individual subscale scores were established using exploratory factor analytic procedures. The six-factor structure was supported by confirmatory factor analyses (*Mello/Worrell/Buhl* 2008). Reliability estimates for APTI-TA scores are in the moderate range (see Table 2).

ZPTI subscales may be measuring more than attitudes toward time

The ATPI-TA as an alternative to the ZPTI

The Present Study

Given the evidence in support of the internal consistency and structural validity of ATPI-TA scores, the goal of the present study was to examine convergent and discriminant validity of these scores with academic, demographic, time-related, and well-being constructs. Based on previous research with the ZPTI, it was hypothesized that APTI-TA scores would have modest relationships (i.e., $r \approx .1$) with age or academic constructs (correlations indicating a small effect size), providing evidence of discriminant validity. It was also hypothesized that APTI-TA scores would have moderate to substantial correlations with other time-related variables such as perceived life chances, optimism, and hope, providing evidence of convergent validity, as these scales should be tapping similar time-related constructs.

Third, it was hypothesized that the time attitudes would be related to measures of psychological well being (self-esteem and stress) as these are global dispositional measures that should be related to positive and negative views of the world. Finally, it was hypothesized that scores on positive subscales would have positive relationships with other constructs (reversed for perceived stress), and scores on negative subscales would have negative relationships with other constructs. Given a sample size of 300, a moderate effect size (i.e., $r \geq .3$) in addition to statistical significance was used as basis for interpreting correlations as meaningful. Moderate and large effect sizes are more likely to replicate in future studies.

Method

Participants

Participants consisted of 300 adolescents (39.7 percent female, 59.7 percent male) ranging in age from 12 to 19 years old ($M = 16.1$; $SD = 1.25$) and attending schools in a Western and a Mountain state in the United States. Thirty eight percent ($n = 114$) of participants were youth attending a summer program for academically talented students, 41.7 percent ($n = 125$) were attending school in a rural district, and 19.3 percent ($n = 58$) were drawn from two urban schools. Three youth did not indicate which program they were in. The majority of participants indicated that they came from middle class (34.7 percent) or upper middle class (32 percent) families, with 22.6 percent coming from families of less economic means and 9.7 percent coming from wealthier families. Participants were from a variety of racial/ethnic groups: African American ($n = 33$), American Indian ($n = 3$), Asian American ($n = 76$), Chicano/Latino ($n = 31$), European American ($n = 123$), Multi-ethnic ($n = 28$), and Other/Unreported ($n = 6$).

Comparisons across the schools indicated no differences in socioeconomic status, but students attending the summer program (M age = 15.4, $SD = 0.91$) and one of the urban schools (M age = 15.8, $SD = 0.87$) were significantly

younger than students attending the rural school (M age = 16.1, SD = 1.2; $F[3, 292] = 37.5, p < .001$). Summer program students also had a significantly higher GPA (M = 3.86, SD = 0.28) than students in the other groups, $F[3, 264] = 76.9, p < .001$, with the students in the urban schools having the lowest GPAs (Urban 1 M = 2.68, SD = 0.54; Urban 2 M = 2.80, SD = 0.61), and the rural school falling in the middle (M = 3.12, SD = 0.59).

Measures

The APTI-TA. The primary measure was the ATPI-TA (Mello/Worrell 2007). The ATPI-TA consists of six subscales—Past Positive, Past Negative, Present Positive, Present Negative, Future Positive, and Future Negative—with five items each. The subscales were designed to assess individuals' positive or negative attitudes toward a particular time dimension, and are scored on a 5-point Likert scale (1 = *Strongly Disagree*, 5 = *Strongly Agree*). Sample items can be found in Table 1. Internal consistency estimates (Cronbach's alpha) for scores in this study range from .73 to .83 (Mdn = .78; see Table 2), and structural validity was established using exploratory and confirmatory factor analyses (Mello et al. 2008).

The ATPI-TA consists of six subscales

Although the correlations between latent constructs representing subscales from the same time period but with a different valence were high (i.e., Past Positive/Past Negative $r = -.84$; Present Positive/Present Negative $r = -.84$; Future Positive/Future Negative $r = -.62$), the six-factors structure was supported in confirmatory factor analyses (vgl. Mello/Worrell/Buhl 2008) with strong fit indices (comparative fit index of .944; root mean square error of approximation of .037). Fit indices for alternative models, including a model with both present and past items for the same time period loading on the same factor, yielded poor fits, suggesting that the six-factor structure best explain APTI-TA scores, despite the substantial intercorrelations.

Validity measures. Validity measures were divided into four subgroups: demographic, academic, time-related, and well being. The demographic variable in this study was age. Academic measures included GPA, a single-item measure assessing school belonging scored on a 7-point Likert scale (1 = *Strong Sense of Exclusion*, 7 = *Strong Sense of Belonging*), and a six-item academic self-concept measure scored on a 6-point Likert scale. A sample item is "Compared to others my age, I am good at most school subjects." Reliability estimates for scores on all composites were in the moderate to high range and are presented in Table 2.

Validity measures were divided into four subgroups: demographic, academic, time-related, and well being

Four time-related variables were used: a single-item variable and three composites (hope, perceived life chances, and optimism). The single-item variable, scored on a 5-point Likert scale, assessed participants' belief that the future will work out, and has been shown to distinguish between equally at-risk youth who dropped out and did not drop out of school (Worrell/Hale 2001). The six-item Children's Hope Scale (Hope; Snyder u.a. 1997, S. 401) is a dispositional measure that assesses individuals' beliefs in their "capabilities to produce workable routes to goals." Participants indicate their agreement to questions (e.g., "When I have a problem, I can think of lots of ways to solve it;" "I think the

things I have done in the past will help me in the future”) using a 6-point Likert scale (1 = *None of the Time*, 6 = *All of the Time*). Hope scores have been shown to have internal consistency, stability over a one-month period, structural validity, convergent validity with measures of self-concept and attributional style, and discriminant validity with measures of intelligence and hopelessness (Snyder u.a. 1997).

The Measure of Perceived Life Chances (Jessor/Donovan/Costa 1990) is a 10-item global measure which assesses individuals’ beliefs that certain events will occur. The 10 items are drawn from several domains (e.g., going to college, staying in good health, owning one’s own home), and respondents indicate the probability of these events occurring on a 5-point Likert scale (1 = *Very Low*, 5 = *Very Low*), with items recoded for interpretation. The scores have been shown to be reliable (Worrell/Latto/Perlinski 1999; Worrell/Mello 2007) and to distinguish between resilient and non-resilient youth. The fourth temporal measure was the Life Orientation Test (LOT; Scheier/Carver 1984), a dispositional measure of optimism. This measure consists of eight items embedded within a set of 12 items (four are fillers). Four of the eight items are negatively worded and must be recoded for scoring. Participants respond on a 5-point Likert scale (1 = *Strongly Disagree*, 5 = *Strongly Agree*), with items designed to assess general outcome expectancies (e.g., “In uncertain times, I usually expect the best;” “If something can go wrong for me, it will”). LOT scores have been found to be reliable and structurally valid, and college students with higher levels of optimism reported less physical symptoms a month later than those with lower levels of optimism.

The two measures of well being were the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES; Rosenberg 1965) and the Perceived Stress Scale (PSS; Cohen/Kamarck/Mermelstein 1983). The 10-item RSES is one of the most frequently used measures of global self-esteem in the literature. Items are scored on a 4-point Likert scale (1 = *Strongly Disagree*, 4 = *Strongly Agree*), with five of the items requiring reverse-coding. RSES scores have been found to be internally consistent across a variety of studies and risk groups (Worrell/Latto/Perlinski 1999) with strong evidence of convergent and discriminant validity (e.g., Rosenberg u.a. 1995). The PSS is a 14-item measure that assesses the degree to which individuals perceive their lives to be stressful within the previous four-week period (e.g., “In the last month, how often have you felt nervous and stressed?”). Items are rated on a 5-point Likert scale (1 = *Often*, 5 = *Never*) with some items being recoded for interpretation such that high scores indicate greater perceived stress. Cohen/Kamarck/Mermelstein (1983) reported evidence of internal consistency and convergent and discriminant validity for PSS scores.

Procedure

The variables were all on the same questionnaire which was administered in two different ways. Summer program participants collected the questionnaires in class, completed them at home, and returned them to class. Participants at the urban and rural schools were administered the questionnaires in class at their

schools. All participants were paid \$10 for their time, and the Institutional Review Board at the authors' institution approved the study.

Results

Descriptive Statistics

APTI-TA subscales. Means, standard deviations, and internal consistency estimates for and intercorrelations among APTI-TA subscale scores are presented in Table 2. As can be seen, the means for the positive subscales are generally higher than the means for the negative subscales. The variables were neither skewed nor kurtotic, with all skew and kurtosis values falling below $|1.0|$. As expected, the relationships among positive subscales are positive and the relationships among negative subscales are positive, but relationships between negative and positive subscales are negative. Additionally, the highest correlations are between items in the same time period (e.g., Past Positive with Past Negative), with these constructs showing substantial overlap (60 to 70 percent shared variance) when the correlations are corrected for attenuation.

The means for the positive subscales are generally higher than the means for the negative subscales

Other variables. The descriptive statistics for the validity constructs are presented in Table 3. As can be seen, some of the variables were not completed by all participants resulting in differing numbers of participants for these analyses. GPA and school belonging both had the largest amount of missing data, 29 and 22 participants, respectively. With the exception of perceived stress, means were generally above the mid-points on the scales, and no variable had a skew or kurtosis value greater than $|1.0|$, indicating generally normal distributions. Reliability estimates for scores were all greater than .70.

Validity Analyses

Bivariate correlations between the ATPI-TA subscale scores and the other variables are presented in Table 4, with the correlations for subscales corrected for attenuation. Generally, positive APTI-TA subscales have positive relationships with the validity variables, and negative APTI-TA subscales have negative relationships with the validity variables, with the exception of perceived stress, for which these values are reversed. Although many of the correlations are statistically significant, only those in the .30 range, indicating a medium effect size (*Rudestam/Newton* 1999), are interpreted. Most of the correlations between APTI-TA subscales and age, and APTI-TA subscales and GPA are in the .10 range as predicted. However, Future Negative scores had a negative correlation with GPA approaching a medium effect size. The correlations of the time attitude subscales with School Belonging (*Mdn* $r = |.27|$) and Academic Self-Concept (*Mdn* $r = |.22|$) were also generally modest, with the exception of a correlation of $-.39$ with Future Negative scores. Thus, students with higher academic self-concepts were less likely to endorse negative attitudes toward the future.

All of the other variables had, on average, higher correlations with time attitudes than age and the academic past time attitudes. For example, the correlation between the Future Will Work Out and Future Positive scores was significantly higher than its correlation with the two past subscales, $t(297) = 2.25, p < .02$, and its correlation with Future Negative, $t(297) = 2.25, p < .001$. Correlations of time attitude subscales with Perceived Life Chances ranged from medium to large effect sizes, with the large effect sizes for relationships with Future Attitudes. The correlations of Perceived Life Chances with the Future Positive and Negative scores were significantly larger than the correlations of this variable with the Past and Present subscale scores ($p < .01$).

Similarly, Hope, Optimism, and Self-Esteem scores are related to all six time attitude subscales, with correlations in the medium to large effect size range. Hope's correlation with Present Positive scores was significantly higher than its correlation with Past Positive ($p < .01$), Past Negative ($p < .01$), and Present Negative ($p < .001$) scores. Perceived Stress, which assesses perceptions of stress in the past month (i.e., it is present-oriented) was significantly correlated with all six time attitude scores. However, the correlations with Present Positive and Present Negative had large effect sizes and were significantly greater ($p < .001$) than correlations with the Past and Future subscales. In keeping with theory, positive time attitudes were positively related to perceived life changes, hope, optimism, and self-esteem, and negatively related to perceived stress, whereas negative time attitudes had inverse relationships with these constructs.

Discussion

In the current study, we examined the relationship between APTI-TA scores and several variables. As hypothesized, most time attitude scores were generally not strongly related to age, GPA or academic self-concept, although Future Negative had moderate relationships with GPA and Academic Self-Concept. Four of the time attitude subscales had relationships approaching a moderate effect size with school belonging. Relationships with other time constructs and with well being were more substantial and consistent with the valence of the scales, as discussed below.

Academic and Demographic Variables

Age was not related to any of the six time attitudes. This finding is in keeping with previous literature. For example, *Mello/Worrell* (cf. 2006) found that age was related to only Present Hedonistic scores on the ZPTI in an adolescent sample, in keeping with a growing willingness to take risks over the teenage years. Time attitudes also did not have substantial relationships with GPA, sense of school belonging, or academic self-concept. However, it is worth noting that school belonging had generally higher relationships with the time attitude scales than the other two constructs. As a sense of belonging is an important aspect of

identity, which itself is an important variable in adolescence, it is perhaps not surprising that this variable was related to attitudes toward time. This finding warrants further study.

Additionally, Future Negative had the most consistent relationship with the three variables, indicating a modest inverse relationship between negative attitudes toward the future and variables indicative of academic engagement. These findings are similar to those reported for ZPTI scores by *Zimbardo/Boyd* (1999). However, the low correlations of the time attitude variables with age, GPA, and self-concept provide discriminant validity evidence in support of APTI-TA subscale scores.

Time-Related Variables

The time-related variables provided both convergent and discriminant validity evidence for ATPI-TA scores. For example, Perceived Life Chances scores, which are clearly about the future, had significantly stronger relationships to future time attitudes than to past and present attitudes. Interestingly, this finding was similar for the more limited single-item variable with regard to Future Positive scores, with which it had a significantly stronger relationship than it had with Past and Present scores. Both of these variables had their weakest relationships with past time attitudes. The Hope score, which is described as a dispositional or state orientation, had stronger relationships with present positive scores than it did with present negative and past time attitudes. These relationships are noteworthy, as ZPTI scores were generally not related to either hope or perceived life chances. Relationships of time attitudes with optimism were strong across the three time periods.

The time-related variables provided convergent and discriminant validity evidence

Well Being

Global self-esteem is generally considered to be a dispositional variable, and this is reflected in meaningful relationships with the six time attitude scores. On the other hand, perceived stress, which is operationalized with regard to the *last month*, had its most substantial relationships with present time attitudes, and significantly weaker relationships with past and future attitudes. This finding provides strong validity support for the Present subscales.

Conclusion

In the current study, we examined convergent and discriminant validity evidence for APTI-TA scores. As reviewed above, lack of relationships with age and variables related to academic achievement provided evidence of discriminant validity and relationships with time-related constructs and well being provided evidence of convergent validity. The patterns of relationships were theoretically consistent, with positive time attitude scores having positive relationships with most variables and negative relationships with perceived stress, and

ATPI-TA scores as a multidimensional measure of time perspective

negative time attitude scores showing a reverse pattern. In sum, the evidence in support of the APTI-TA scores is robust and supportive. These findings, in conjunction with the structural validity evidence (Mello/Worrell/Buhl 2008), provide compelling evidence for ATPI-TA scores as a multidimensional measure of time perspective in adolescent populations.

References

- Byrne, B. M. (2001): *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. – Mahwah.
- Byrne, B. M. (2006): *Structural Equation Modeling with EQS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. – Mahwah.
- Cohen, S./Kamarck, T./Mermelstein, R. (1983): A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 4, pp. 386-396.
- Ek, E./Remes, J./Sovio, U. (2004): Social and Developmental Predictors of Optimism from Infancy to Early Adulthood. *Social Indicators Research*, 69, 2, pp. 219-242.
- Hu, L./Bentler, P. M. (1998): Fit Indices in Covariance Structure Modeling: Sensitivity to Underparameterized model Misspecification. *Psychological Methods*, 3, 4, pp. 424-453.
- Husman, J./Lens, W. (1999): The Role of the Future in Student Motivation. *Educational Psychologist*, 34, 2, pp. 113-125.
- Husman, J./Shell, D. F. (2008): Beliefs and Perceptions about the Future: A Measurement of Future Time Perspective. *Learning and Individual Differences*, 18, 2, pp. 166-175.
- Jessor, R./Donovan, J. E./Costa, F. (1990): Personality, Perceived Life Chances, and Adolescent Health Behavior. In: Hurrelmann, K./Lösel F. (Eds.): *Health Hazards in Adolescence*. – New York, pp. 25-41.
- Kao, G./Tienda, M. (1995): Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly*, 76, 1, pp. 1-19.
- Keough, K. A., Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999): Who's Smoking, Drinking, and Using Drugs?: Time Perspective as a Predictor of Substance Use. *Basic and Applied Social Psychology*, 21, 2, pp. 149-164.
- Lewin, K. (1942): Time Perspective and Morale. In Lewin, K. (Ed.): *Resolving Social Conflicts and Field Theory in Social Science*. – Washington, D.C., pp. 80-93.
- Mello, Z. R./Worrell, F. C. (2006): The Relationship of Time Perspective to Age, Gender, and Academic Achievement Among Academically Talented Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 3, pp. 271-289.
- Mello, Z. R./Worrell, F. C. (2007): *The Adolescent Time Perspective Inventory-English*. – Berkeley.
- Mello, Z. R./Worrell, F. C./Buhl, M. (2008): Introducing the English and German versions of an adolescent time attitude scale. Manuscript submitted for publication.
- Newton, R. R./Rudestam, K. E. (1999): *Your Statistical Consultant: Answers to Your Data Analysis Questions*. – Thousand Oaks.
- Nurmi, J. E. (1991): How Do Adolescents See Their Future? A Review of the Development of Future Orientation and Planning. *Developmental Review*, 11, 1, pp. 1-59.
- Nurmi, J. E./Seginer, R./Poole, M. (1990): *Future-Orientation*. – Helsinki.
- Nuttin, J. (1985): *Future Time Perspective and Motivation: Theory and Research Method*. – Hillsdale.
- Rosenberg, M. (1965): *Society and the Adolescent Self-Image*. – Princeton.
- Rosenberg M., u.a. (1995): Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. *American Sociological Review*, 60, 1, pp. 141-156.
- Scheier, M. F./Carver, C. S. (1985): Optimism, Coping, and Health: Assessment and Implications of Generalized Outcome Expectancies. *Health Psychology*, 4, 3, pp. 219-247.
- Seginer, R. (1988): Social Milieu and Future Orientation: The Case of Kibbutz vs. Urban Adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 11, 2, pp. 247-273.

- Snyder, C. R.* u.a. (1996): Development and Validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 2, pp. 321-335.
- Snyder, C. R.* u. a. (1997): The Development and Validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 3, pp. 399-421.
- Snyder, C. R.* u.a. (2003): Hope Theory, Measurements, and Applications to School Psychology. *School Psychology Quarterly*, 18, 2, pp. 122-139.
- Worrell, F. C.* (2000): The Reliability and Utility of Self-Concept Instruments with At-Risk Populations. *Journal of At-Risk Issues*, 7, 1, pp. 31-41.
- Worrell, F. C./Hale, R. L.* (2001): The Relationship of Hope in the Future and Perceived School Climate to School Completion. *School Psychology Quarterly*, 16, 4, pp. 370-388.
- Worrell, F. C./Latto, I. K./Perlinski, M. A.* (1999): The Relationship of Risk Status to Self-Esteem and Perceived Life Chances. *The Journal of At-Risk Issues*, 5, 2, pp. 33-38.
- Worrell, F. C./Mello, Z. R.* (2007): The Reliability and Validity of Zimbardo Time Perspective Inventory Scores in Academically Talented Adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 3, pp. 487-504.
- Wyman, P. A.* u.a. (1993): The Role of Children's Future Expectations in Self-Esteem Functioning and Adjustment to Life Stress: A Prospective Study of Urban At-Risk Children. *Development and Psychopathology*, 5, 4, pp. 649-661.
- Zimbardo, P. G./Boyd, J. N.* (1999): Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 6, pp. 1271-1288.
- Zimbardo, P. G./Keough, K. A./Boyd, J. N.* (1997): Present Time Perspective as a Predictor of Risky Driving. *Personality and Individual Differences*, 23, 6, pp. 1007-1023.

Table 1. Sample Items from Scales

Past Positive	I have very happy memories of my childhood.
Past Negative	My past is a time in my life that I would like to forget.
Present Positive	Right now, my life couldn't be better.
Present Negative	I wish that my present life were different.
Future Positive	I am excited about my future.
Future Negative	Thinking about my future makes me sad.

Table 2. Descriptive Statistics for ATPI Time Attitude Subscales (N = 300)

	1	2	3	4	5	6	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. PaPos	(.80)	-.84	.51	-.34	.27	-.34	3.40	0.76
2. PaNeg	-.67	(.79)	-.51	.54	-.28	.63	2.49	0.82
3. PrPos	.40	-.40	(.77)	-.83	.49	-.45	3.42	0.68
4. PrNeg	-.27	.42	-.64	(.77)	-.38	.47	2.72	0.77
5. FuPos	.22	-.23	.39	-.30	(.83)	-.77	3.82	0.77
6. FuNeg	-.26	.48	-.34	.35	-.60	(.73)	2.08	0.71

Note. Alphas are in the diagonal, and correlations corrected for attenuation are above the diagonal. ATPI = Adolescent Time Perspective Inventory; PaPos = Past Positive; PaNeg = Past Negative; PrPos = Present Positive; PrNeg = Present Negative; FuPos = Future Positive; FuNeg = Future Negative. All correlations are significant at the .001 level.

Table 3. Descriptive Statistics for Validity Constructs

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
GPA (1.0 – 4.5)	271	3.36	0.65	—
School Belonging (1-7)	278	5.32	1.65	—
Academic Self-Concept (1-6)	294	4.52	0.98	.87
Future Will Work Out (1-5)	300	3.81	0.90	—
Hope (1-6)	300	4.18	0.87	.82
Perceived Life Chances (1-5)	300	4.03	0.64	.87
Optimism (1-5)	298	3.28	0.58	.74
Self-Esteem (1-4)	300	3.07	0.53	.83
Perceived Stress (1-5)	298	2.95	0.47	.71

Note. Range of responses in parentheses.

Table 4. Correlations between APTI Time Attitudes Subscale Scores and Other Variables

	PaPos	PaNeg	PrPos	PrNeg	FuPos	FuNeg
Age	-.01	-.04	.11	-.07	.22	-.09
GPA	.20	-.18	.09	-.04	.05	-.27
School Belonging	.26	-.27	.28	-.24	.14	-.27
Academic Self-Concept ^a	.23	-.21	.22	-.10	.21	-.39
Future Will Work Out	.17	-.18	.30	-.29	.37	-.25
Hope ^a	.38	-.39	.59	-.38	.55	-.52
Perceived Life Chances ^a	.29	-.29	.34	-.27	.46	-.51
Optimism ^a	.44	-.51	.58	-.62	.51	-.59
Self-Esteem ^a	.44	-.51	.58	-.56	.49	-.63
Perceived Stress ^a	-.32	.45	-.66	.80	-.39	.43

Note. ATPI = Adolescent Time Perspective Inventory; PaPos = Past Positive; PaNeg = Past Negative; PrPos = Present Positive; PrNeg = Present Negative; FuPos = Future Positive; FuNeg = Future Negative. All correlations of .17 and larger are significant at the .001 level. Correlations greater than or equal to .30 are italicized.

^aCorrelations with these constructs are corrected for attenuation.

Zeitperspektiven im Jugendalter. Messung, Profile und Zusammenhänge mit Persönlichkeitsmerkmalen und schulischem Erleben

Monika Buhl und Daniela Lindner



Monika Buhl



Daniela Lindner

Zusammenfassung

In diesem Beitrag steht die Erprobung des Adolescent Time Perspective Inventory (ATPI) an einer deutschen Stichprobe im Zentrum. Theoretisch wird argumentiert, dass für die Identitätsentwicklung im Jugendalter sowohl die Bewertung der Vergangenheit als auch der Gegenwart und der Zukunft von Bedeutung ist. Es wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich die theoretisch postulierten Skalen zur multidimensionalen Messung von Zeitperspektiven Heranwachsender replizieren lassen. Ferner werden aus den jeweils positiven und negativen Beschreibungen der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft mithilfe Latenter Profilanalysen (LPA) Gruppen gebildet, die der Beschreibung unterschiedlicher Zeitperspektive-Typen dienen. Abschließend werden Zusammenhänge dieser Profile mit Persönlichkeitsmerkmalen und Aspekten des schulischen Erlebens untersucht. Empirische Grundlage ist eine Studie in der knapp 1.700 Jugendliche befragt wurden. Die Ergebnisse zeigen eine hohe Validität und Reliabilität der Skalen des ATPI. Durch die Profilbildung lassen sich sechs Typen von Jugendlichen unterscheiden, die durch unterschiedliche Bewertungen der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft gekennzeichnet sind und sowohl optimistische bzw. pessimistische als auch ambivalente Haltungen beschreiben. Die Bewertungen stehen in deutlichem Zusammenhang mit den untersuchten Persönlichkeitsmerkmalen und den herangezogenen Aspekten schulischen Erlebens.

Schlagworte: Zeitperspektiven, Jugendalter, Persönlichkeitsmerkmale, schulisches Erleben

Time Perspective during Adolescents. Measure, Profiles, and Correlations with Personality Traits and School Experiences

Abstract

This study focuses on the testing of the Adolescent Time Perspective Inventory (ATPI) in a German sample. Theoretically, we argue that for adolescents' development as well the evaluation of the past, the future, and the present is relevant. It is investigated if the theoretically postulated scales for measuring young people's time perspective in a multidimensional way can be replicated in our sample. Furthermore, the respectively positive and negative evaluations of the past, the present and the future were used for the analytic formation of profiles describing different types of time perspectives using Latent Profile Analyses (LPA). These profiles were analyzed regarding the correlation with various aspects of personal development and school experiences. Data basis is a study consisting of almost 1.700 adolescents. Results show a high validity and reliability of the six investigated scales of the ATPI. Latent Profile Analyses results in six different types of adolescents varying regarding their

evaluation of the past, the present and the future. The profiles describe optimistic as well as pessimistic and ambivalent attitudes, which show clear relation with the analysed personal traits and aspect of school experiences.

Key words: Time Perspective, Adolescents, Personality Traits, School Experiences

Einleitung

Zeitperspektive ist ein psychologisches Konstrukt, mit dem sich beschreiben lässt, wie Individuen über die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft denken. Die individuelle Zeitperspektive beeinflusst, wie ein Mensch das Leben betrachtet und gestaltet. Sie bestimmt aber auch, wie Erfahrungen abgespeichert und erinnert werden. Zudem hat sie einen entscheidenden Einfluss auf unsere Wahrnehmung und unsere Emotionen sowie auf unsere Erwartungen, Ziele und Zukunftsvorstellungen (Zimbardo/Boyd 2008).

Jugendalter ist durch die drei Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gekennzeichnet

Das Jugendalter ist eine Lebensphase, die durch ein hohes Potential an Veränderung gekennzeichnet ist (Fend 2000). Den Heranwachsenden stellt sich im Zuge der Identitätsentwicklung (Erikson 1968) die Frage „Wer bin ich?“, „Wer bin ich nicht?“. Sie suchen nach ihrer Position in der Gemeinschaft, treten mehr und mehr aus dem Kreis der Familie heraus und bemühen sich, im Peer-Kontext Anerkennung zu finden. Basis für diesen Explorationsprozess sind ihre bislang in den bedeutsamen Sozialisationskontexten Familie, Schule und Freundeskreis erworbenen Kompetenzen und Erfahrungen. Entsprechend stellt die Vergangenheit bei Jugendlichen – wenn auch im Vergleich zu Erwachsenen zeitlich weniger umfangreich – eine wichtige Ressource für ihre Entwicklung dar. Gleichzeitig verlangen die zahlreichen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters wie zum Beispiel Berufswahl, PartnerInnensuche, Entwicklung von Wertvorstellungen und Ideologien (Havighurst 1972) planvolles und zukunftsorientiertes Handeln. Deswegen überrascht es nicht, dass sich zahlreiche Forschungskonzeptionen zur Entwicklung im Jugendalter mit dem Konzept der Zukunftsorientierungen beschäftigen (im Überblick Trempala/Malmberg 2002). Darüber hinaus wird durch die zeitliche Ausdehnung des Jugendalters die Phase des Moratoriums (Marcia 1980), in der die Heranwachsenden sich in einer Übergangsphase des Ausprobierens befinden und damit in einer Phase, in der alles möglich scheint, zeitlich verlängert. Entsprechend wird Jugendlichen bzw. bestimmten jugendlichen Gruppierungen eine starke Gegenwartsorientierung zugeschrieben (BDKJ 2008).

Bewertung der Zeitdimensionen und Zusammenhänge mit Persönlichkeitsmerkmalen und schulischem Erleben

Diese Ausführungen machen deutlich, dass sowohl die Vergangenheit als auch die Gegenwart und die Zukunft im Jugendalter gleichsam wichtige Blickrichtungen sind und Zeitperspektiven multidimensional unter Berücksichtigung aller drei Zeitperspektiven untersucht werden sollten. Ein Ansatz in diese Richtung wurde mit der Typologie jugendlicher Entwicklungswege von Reinders (2006) vorgestellt. Auf der Grundlage der Relevanz der Lebensbereiche Familie und Peers werden vier verschiedene Typen gebildet: Assimilation, Segregation, Integration und Diffusion. Diese definieren sich jeweils aus dem Verhältnis von Gegenwartsorientierung (Peers) und Zukunftsorientierung (Eltern) und somit

darüber, inwieweit die Heranwachsenden sich an der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (Zukunft) oder an Freizeit-Aktivitäten (Gegenwart) orientieren. Die Bewertung der Vergangenheit fließt in die Typenbildung nicht explizit ein.

In diesem Beitrag werden unter Rückgriff auf ein neu entwickeltes Instrument von *Mello und Worrell (2007)* Jugendliche hinsichtlich der Bewertungen aller drei Zeitdimensionen – Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft – untersucht. Darüber hinaus werden Zusammenhänge mit Persönlichkeitsmerkmalen und schulischem Erleben hergestellt.

Zeitperspektiven als multidimensionales Konstrukt

Für die empirische Erfassung von Zeitperspektiven ist das Instrument von *Zimbardo und Boyd (1999)* richtungweisend, da mit diesem ein multidimensionales Set an Items vorliegt, mit dem alle drei Zeitdimensionen abgedeckt werden. Auf der Grundlage des *Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI)* wurden mehrere Studien zu Zusammenhängen mit anderen Variablen durchgeführt. Es zeigten sich Beziehungen mit Merkmalen wie Emotionale Stabilität, Selbstbewusstsein, Aggression und Depression (vgl. hierzu ausführlicher *Worrell/Mello* in diesem Heft). Die Stichproben bestanden zumeist aus erwachsenen Probandinnen und Probanden. *Zimbardo und Boyd (1999)* differenzieren im *ZTPI* für die drei Zeitdimensionen fünf verschiedene Faktoren: Positive Vergangenheitsorientierung, Negative Vergangenheitsorientierung, Hedonistische Gegenwartsorientierung, Fatalistische Gegenwartsorientierung und Zukunft. Sie gehen davon aus, dass Zeitperspektiven veränderbar sind und in unterschiedlichen Lebenssituationen wie Beruf oder Freizeit flexibel variieren können. Ihre langjährige Forschung nutzen sie dazu, in entsprechender Ratgeberliteratur Handlungsempfehlungen zu geben, wie individuelle Zeitperspektiven beeinflusst werden können, um ein glücklicheres und erfolgreicher Leben zu führen (*Zimbardo/Boyd 2008*).

Worrell und Mello setzten das *ZTPI* in einer Studie mit Jugendlichen im Rahmen eines Sommerkurses ein (*Worrell/Mello 2007*). Es zeigte sich, dass sich die fünf postulierten Faktoren bei Heranwachsenden nicht replizieren lassen, da einige Items nicht altersgemäß sind. Zudem erfassen einzelne Skalen neben den Zeitperspektiven auch andere Konstrukte, wie zum Beispiel Wertorientierungen, was bereits in der Bezeichnung der Skala Hedonistische Gegenwartsorientierung deutlich wird. Aus diesem Grund wurde von *Mello und Worrell (2007)* in einem mehrstufigen Prozess, ausgehend von qualitativen Interviews mit Heranwachsenden, ein neues Instrument – das *Adolescent Time Perspective Inventory (ATPI)* – entwickelt. Mit dem *ATPI* liegt ein altersgemäßes und multidimensionales Instrument zur Erfassung von Zeitperspektiven im Jugendalter vor. In der aktuellen Version besteht es aus 53 Items, mit denen die sechs Dimensionen positive Sicht auf die Vergangenheit, negative Sicht auf die Vergangenheit, positive Sicht auf die Gegenwart, negative Sicht auf die Gegenwart, positive Sicht auf die Zukunft sowie negative Sicht auf die Zukunft operationalisiert werden. Das

ATPI als neues Instrument zur Erfassung der Zeitperspektiven bei Jugendlichen

Instrument befindet sich noch in der Erprobungsphase. Die hier berichtete Studie soll einen weiteren Schritt seiner Validierung darstellen.

Überlegungen zu Zusammenhängen mit anderen Merkmalen

Zeitperspektiven im Jugendalter repräsentieren, wie die Heranwachsenden ihre Vergangenheit, ihre Gegenwart und ihre Zukunft sehen. Entsprechend ist zu erwarten, dass sich in ihnen die Bewertung der individuellen Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen ausdrückt.

Zimbardo und Boyd (1999) postulieren, dass Zeitperspektiven stark subjektiv geprägt sind. Demzufolge ist davon auszugehen, dass sich in ihnen subjektive Einschätzungen zur eigenen Person und emotional geprägte Charakteristika der Erfahrungs- und Sozialisationskontexte der Heranwachsenden widerspiegeln.

Persönlichkeitsmerkmale und Sozialisationskontexte beeinflussen Zeitperspektiven

In Anlehnung an die Überlegungen von Zimbardo und Boyd werden zur Validierung des von Mello und Worrell entwickelten ATPI (2007) zum einen Konstrukte herangezogen, die subjektive Persönlichkeitsmerkmale beschreiben, zum anderen wird exemplarisch die Bedeutung des Sozialisations- und Entwicklungskontextes Schule untersucht.

Bei den Persönlichkeitsmerkmalen ist davon auszugehen, dass Konstrukte, die eine positive Haltung gegenüber der eigenen Person beschreiben, in positivem Zusammenhang mit den positiven Ausprägungen der Zeitperspektiven stehen. Für den vorliegenden Beitrag werden exemplarisch die Konstrukte allgemeine Lebenszufriedenheit, Fähigkeit zur Perspektivenübernahme sowie die Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung herangezogen. Das Konzept der Allgemeinen Selbstwirksamkeit (*Jerusalem/Schwarzer 1992*) beispielsweise fragt nach der persönlichen Einschätzung der eigenen Kompetenzen, allgemein mit Schwierigkeiten und Barrieren im täglichen Leben zurechtzukommen. In der Auseinandersetzung mit alltäglichen Anforderungen stellen diese Selbstwirksamkeitserwartungen eine wichtige personale Ressource dar. Wenn schwierige Dinge zu bewältigen sind, müssen die an das Individuum gestellten Anforderungen gegen seine Kompetenzen abgewogen werden. Entsprechend ist davon auszugehen, dass Jugendliche bei der Bewertung der Items zur Selbstwirksamkeitserwartung (*Schwarzer/Jerusalem 1999*) auf Erfahrungen in der Vergangenheit und damit verbundenen Erwartungen an die Zukunft zurückgreifen. Demzufolge werden positive Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und (positiven) Zeitperspektiven erwartet. Positive Erfahrungen und Erwartungen sollten hier mit einer positiven Bewertung seitens der Jugendlichen einhergehen.

Als näher zu untersuchenden Sozialisations- und Entwicklungskontext wird in diesem Beitrag die Schule herangezogen. Weitere theoretisch bedeutsame Kontexte sind das Elternhaus, die Gleichaltrigengruppe sowie Kontexte der Freizeitaktivität. Mögliche Zusammenhänge des Schulkontexts mit Zeitperspektiven werden beispielhaft an den Konstrukten Schüler-Lehrer-Beziehung,

Verantwortungsübernahme in der Schule sowie der Wahrgenommenen (Motivations-)Unterstützung im Unterricht dargestellt. In das Konstrukt der wahrgenommenen Motivationsunterstützung von *Rakoczy, Buff und Lipowsky* (2005) fließen die theoretischen Überlegungen der Selbstbestimmungstheorie (*Deci/Ryan* 1985) ein, die besagen, dass Individuen dann motiviert einer Sache nachgehen, wenn durch die Tätigkeit die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und Sozialer Eingebundenheit befriedigt werden. Auch in diesem Konzept stecken Erfahrungen, die sich auf unterschiedliche Zeitdimensionen beziehen. Zwar steht bei der Bewertung des Unterrichts das gegenwärtige Erleben der Situation im Mittelpunkt, gleichsam basiert diese Bewertung aber auch auf Erfahrungen in der Vergangenheit – zum Beispiel Erfahrungen aus der Grundschulzeit – und ist beeinflusst durch Erwartungen an die Zukunft – wie zum Beispiel dem Erreichen des angestrebten Schulabschlusses. Diesen Überlegungen folgend werden auch für positive Merkmale des schulischen Erlebens positive Zusammenhänge mit den (positiven) Zeitperspektiven erwartet.

Darüber hinaus wird der Einfluss von soziodemografischen Merkmalen analysiert, um zu untersuchen, ob es systematische altersabhängige, geschlechtsspezifische oder auch bildungsbedingte Unterschiede in den Zeitperspektiven gibt.

Ziel des Beitrags

Ziel des Beitrags ist es, die deutsche Version des ATPI (*Mello/Worrell* 2007) an einer größeren Stichprobe zu validieren. Hierbei interessiert insbesondere, ob die sechs theoretisch postulierten Skalen von den befragten Jugendlichen auch empirisch differenziert werden. In einem weiteren Schritt wird analysiert, inwieweit die sechs Skalen dazu geeignet sind, unterschiedliche Profile an Zeitperspektiven Heranwachsender abzubilden. Abschließend wird die Aussagekraft dieser Profile anhand von Zusammenhangsanalysen mit den oben genannten Persönlichkeitsmerkmalen und Aspekten des schulischen Erlebens überprüft. Diese dienen der inhaltlichen Validierung des multidimensionalen Konstrukts der Zeitperspektiven im Jugendalter. Insgesamt hat der Beitrag einen entsprechend explorativen Charakter.

Ziel ist die Validierung des ATPI für den deutschen Raum

Methode

Die für diesen Beitrag genutzten Daten sind Teil eines größeren Forschungsprojekts. Das Material wurde im Rahmen einer umfangreichen Fragebogenstudie an knapp 50 Schulen erhoben. Die Befragung fand teilweise in Klassen, häufig jedoch auch in mehrere Jahrgänge umfassenden Projektgruppen statt. Für die hier vorgestellten Analysen wurden Daten genutzt, die zum Teil im Frühsommer 2008 und zum Teil im Herbst 2008 erhoben wurden.

Stichprobe

Die Stichprobe umfasst knapp 1.700 Schülerinnen und Schüler ($n=1691$), die zur Zeit der Befragung im Durchschnitt etwas über 14 Jahre alt waren ($M=14,24$, $SD=1,75$). Die Geschlechtsverteilung ist mit 51,0 Prozent weiblichen Befragten relativ ausgeglichen. Die Jugendlichen besuchten zum Zeitpunkt der Erhebung alle Klassen des Sekundarbereichs mit einem Schwerpunkt bei der neunten (28,0 Prozent) und der achten Jahrgangsstufe (22,2 Prozent). Die Studie umfasst alle Schulformen; jedoch liegt der Schwerpunkt bei Institutionen, die einen mittleren Bildungsabschluss ermöglichen. Nur ein knappes Fünftel der Befragten (19,3 Prozent) besuchen das Gymnasium, ein recht geringer Anteil Förderschulen (3,1 Prozent) und Hauptschulen (4,4 Prozent). Die restlichen Befragten sind Schülerinnen und Schüler von Realschulen (8,9 Prozent), kombinierten Haupt-Real-Schulen (24,8 Prozent) und Gesamtschulen (39,4 Prozent). Als persönliches Bildungsziel gibt ein großer Teil der Jugendlichen an, die Hochschulreife (45,4 Prozent) bzw. die Fachhochschulreife (7,0 Prozent) anzustreben.

Messinstrumente

Nachfolgend werden die verwendeten Messinstrumente beschrieben. Hierbei werden die Zeitperspektiven als abhängige Variablen skizziert. Zu den unabhängigen Variablen gehören soziodemografische Angaben, Persönlichkeitsmerkmale und Aspekte des schulischen Erlebens.

Zeitperspektiven: Zur Erfassung der Zeitperspektiven im Jugendalter wurde die deutsche Übersetzung (im Folgenden ATPI-G) der zuvor beschriebenen Skalen des Adolescent Time Perspective Inventory (im Folgenden ATPI-E) von *Mello* und *Worrell* (2007) genutzt. Aus den ursprünglich 53 Items wurden auf der Grundlage einer Vorstudie, bei der 340 Jugendliche mit einem Altersdurchschnitt von knapp 16 Jahren ($M=15,8$, $SD=1,78$) befragt wurden, eine kürzere Version der Skalen erstellt (ATPI-G, *Mello/Worrell/Buhl* 2008). Hier flossen jeweils die vier Items einer Dimension ein, die im konfirmatorischen 6-Faktoren-Modell die größten Ladungen aufwiesen (*Buhl/Mello/Worrell* 2008).

In der für diesen Beitrag relevanten Studie wurde die auf 24 Items gekürzte Version der Skalen eingesetzt. Als Antwortmöglichkeit wurde eine vierstufige Likertskala mit den Ausprägungen (1) *stimmt gar nicht* bis (4) *stimmt genau* vorgegeben. In Tabelle 1 sind Beispielimite für die sechs Skalen *Vergangenheit (Ver)*, *Gegenwart (Geg)* und *Zukunft (Zuk)* jeweils in einer *positiven (Pos)* und *negativen (Neg)* Ausprägung aufgeführt. Die Tabelle enthält zudem Informationen zu den Skalenmittelwerten und zu den Reliabilitäten (Cronbachs Alpha).

Tabelle 1: Skaleninformationen zu den 6 Zeitperspektiven

Skala	Beispielitem	M ₁₋₄ (SD)	α
VerPos	Ich habe sehr glückliche Erinnerungen an meine Kindheit.	3,06 (.76)	,88
VerNeg	Meine Vergangenheit ist ein Abschnitt in meinem Leben, den ich gerne vergessen würde.	2,00 (.83)	,81
GegPos	Ich bin glücklich mit meinem derzeitigen Leben.	3,05 (.70)	,87
GegNeg	Ich wünschte, mein derzeitiges Leben würde anders verlaufen.	2,17 (.73)	,74
ZukPos	Ich freue mich, wenn ich an meine Zukunft denke.	3,21 (.69)	,88
ZukNeg	Wenn ich an meine Zukunft denke, werde ich traurig.	1,72 (.73)	,80

Soziodemografische Angaben: Der Einfluss soziodemografischer Merkmale auf Zeitperspektiven wird über die Merkmale *Geschlecht*, *Alter* und über die *Bildungsaspiration* untersucht. Letztere wurde über die Frage „*Welchen Schulabschluss möchtest du erreichen?*“ erhoben. Die sechs vorgegebenen Antwortmöglichkeiten wurden in die beiden Kategorien (*Fach*)*Hochschulreife* und keine (*Fach*)*Hochschulreife* umkodiert.

Soziodemografische Angaben enthalten Geschlecht, Alter und Bildungsaspiration

Persönlichkeitsmerkmale: Im Bereich der Persönlichkeitsmerkmale wurden drei Konstrukte untersucht, die jeweils über reliable Skalen erhoben wurden. Hierfür wurde auf etablierte Instrumente der Jugend- und Schulforschung zurückgegriffen.

Zum einen wurde die *Lebenszufriedenheit* über ein Instrument von Schwarzer und Jerusalem (1999) erhoben. Die Skala besteht aus sechs Items, mit denen über die Frage „*Wie zufrieden bist du im Augenblick mit folgenden Bereichen deines Lebens ...*“, die Zufriedenheit in verschiedenen Lebensbereichen, wie die des Freundeskreises oder der Familie, erhoben wurde. Als Antwortmöglichkeit war eine fünfstufige Likertskala mit den Ausprägungen (1) *sehr unzufrieden* bis (5) *sehr zufrieden* vorgegeben. Die Skala weist eine hohe interne Konsistenz auf (Cronbachs $\alpha=.86$), der Mittelwert liegt bei $M_{(1-5)}=3,81$ ($SD=.88$).

Ausgewählte Persönlichkeitsmerkmale sind Lebenszufriedenheit, Selbstwirksamkeitserwartung und Fähigkeit zur Perspektivenübernahme

Zum anderen wurde die *Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung* nach Schwarzer und Jerusalem (1999) erfasst. Diese Skala besteht aus 10 Items, wie zum Beispiel „*Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann*“, die auf einem Format von (1) *stimme nicht zu* bis (4) *stimme zu* beantwortet werden sollten. Die interne Konsistenz ist auch hier hoch (Cronbachs $\alpha=.84$), im Mittel erhält die Skala eine Zustimmung von $M_{(1-4)}=2,95$ ($SD=.49$).

Darüber hinaus wurde die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme erfragt. Dieses Instrument geht auf Kunter u.a. (2002) zurück und umfasst fünf Items. Ein Beispiel ist „*Bevor ich Leute kritisiere, versuche ich mir vorzustellen, wie es mir ginge, wenn ich an ihrer Stelle wäre*“. Als Antwortformat war der Bereich von (1) trifft überhaupt nicht zu bis (4) trifft völlig zu vorgegeben. Auch diese Skala verfügt über eine hohe interne Konsistenz (Cronbachs $\alpha=.81$), der Mittelwert liegt bei $M_{(1-4)}=2,78$ ($SD=.60$).

Schulisches Erleben operationalisiert durch Schüler-Lehrer-Beziehung, wahrgenommene Motivationsunterstützung und soziale Verantwortungsübernahme

Schulisches Erleben: Zur Operationalisierung des schulischen Erlebens wurden ebenfalls drei Konstrukte herangezogen.

Zunächst wurde die *Schüler-Lehrer-Beziehung* mit fünf Items, wie zum Beispiel „*Die meisten Lehrer interessieren sich für das, was die Schüler zu sagen*

haben“, operationalisiert. Die Skala geht auf Kunter u.a. (2002) zurück. Der Mittelwert liegt bei einem vierstelligen Antwortformat von (1) *stimmt gar nicht* bis (4) *stimmt genau* bei $M_{(1-4)}=2,91$ ($SD=,64$). Die interne Konsistenz ist mit Cronbachs $\alpha=.83$ hoch.

Des Weiteren wurde die *Wahrgenommene Motivationsunterstützung im Unterricht* nach Rakoczy, Buff und Lipowsky (2005) erfasst. Insgesamt elf Items, wie zum Beispiel „*Im Unterricht ... finden meine Leistungen Anerkennung*“, wurden auf einer vierstufigen Likertskala im Antwortformat (1) *stimme nicht zu* bis (4) *stimme zu* erhoben. Die Skala weist eine gute interne Konsistenz (Cronbachs $\alpha=.78$) und einen Mittelwert von $M_{(1-4)}=2,87$ ($SD=,51$) auf.

Als dritter Aspekt wurde die *Soziale Verantwortungsübernahme in der Schule* erhoben. Hierfür wurde auf ein Instrument aus dem StEG-Projekt (StEG-Konsortium 2005) zurückgegriffen. Diese Skala umfasst fünf Items, für die die Antwortmöglichkeiten (1) *nie* bis (5) *fast täglich* vorgegeben wurden. Ein Beispiel hierfür ist „*Ich habe mich selbst gegen Störungen im Unterricht eingesetzt*“. Auch diese Skala weist mit Cronbachs $\alpha=.76$ eine gute interne Konsistenz auf, der Mittelwert liegt bei $M_{(1-4)}=2,50$ ($SD=,86$).

Auswertungsschritte

Die Auswertung der Daten erfolgt in drei Schritten. Zunächst wird die gekürzte deutsche Version des ATPI-G mit konfirmatorischen Faktorenanalysen auf Validität und Reliabilität untersucht. Hierfür werden Modelle mit unterschiedlicher Faktorenzahl überprüft. In einem weiteren Schritt werden auf der Grundlage der die Zeitperspektiven beschreibenden Skalen mit Hilfe der Latent Profile Analyse (LPA) unterschiedliche Profile gebildet, die verschiedene Muster an Zeitperspektiven repräsentieren. Im dritten Auswertungsschritt werden zur theoretischen Einbettung dieser Profile verschiedene Persönlichkeitsmerkmale und Aspekte des schulischen Erlebens herangezogen und Mittelwertsunterschiede überprüft.

Für die konfirmatorischen Faktorenanalysen und die LPA-Analysen wird das Statistikprogramm MPlus genutzt. Die vorbereitenden Auswertungen und die abschließenden Analysen werden mit der Software SPSS durchgeführt.

Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse ist in die oben genannten Auswertungsschritte Faktorenanalyse, Profilbildung und Profilanalyse unterteilt.

Faktorenanalyse

Zur Überprüfung der Reliabilität und Validität der gekürzten deutschen Version des ATPI-G (Mello/Worrel/Buhl 2008) wurden konfirmatorische Faktorenanalysen

Auswertungsschritte:
Faktorenanalyse,
Profilbildung und
Profilanalyse

lysen über die 24 Items mit verschiedenen Faktorenzahlen modelliert und hinsichtlich ihrer Modellgüte verglichen. Ziel dieser Analysen war zu untersuchen, mit welcher Faktorenzahl das Datenmaterial am besten abgebildet werden kann. Dahinter steht die Fragestellung, inwieweit die Heranwachsenden ihre Bewertungen zwischen den drei Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft differenzieren. Darüber hinaus wird untersucht, ob die Schülerinnen und Schüler eine Unterscheidung zwischen den jeweils positiven und negativen Ausprägungen vornehmen oder sich die Items mit positiven und negativen Ladungen zu einem Faktor zusammenfassen lassen. Zunächst wurde ein Modell überprüft, in dem alle Items auf einem Faktor laden. In einem 2-Faktoren-Modell wurden dann jeweils alle positiven und alle negativen Items zu einem Faktor zusammengefasst. Im 3-Faktoren-Modell wurden die drei verschiedenen Zeitdimensionen zu je einem Faktor gebündelt. Da sich in explorativen Faktorenanalysen gezeigt hatte, dass die negativen Items im Vergleich zu den Positiven eine geringere Trennschärfe ausweisen, wurde auch ein 4-Faktorenmodell untersucht, in dem die positiven Items jeweils nach Zeitdimensionen getrennt drei Faktoren bilden und die negativen Items der Dimensionen zu einem vierten Faktor zusammengefasst sind. Schließlich wurde auch das theoretisch zugrunde gelegte 6-Faktorenmodell modelliert, das mit jeweils vier Items die Faktoren positive Sicht auf die Vergangenheit (VerPos), negative Sicht auf die Vergangenheit (VerNeg), positive Sicht auf die Gegenwart (GegPos), negative Sicht auf die Gegenwart (GegNeg) sowie positive Sicht auf die Zukunft (ZukPos) und negative Sicht auf die Zukunft (ZukNeg) abbildet.

Vorgehen: getestet werden fünf verschiedene Modelle des ATP1

Tabelle 2: Güteindizes der konfirmatorischen Faktorenanalysen der Zeitperspektiven

n Fak	Modell	χ^2 (df)	CFI	RMSEA
1	Alle 6 Dimensionen gemeinsam	$\chi^2(252)=7778,16^{***}$	0,573	0,148
2	Alle Pos vs. Alle Neg	$\chi^2(251)=5628,45^{***}$	0,695	0,125
3	Alle Ver vs. Alle Geg vs. Alle Zuk	$\chi^2(249)=4239,81^{***}$	0,773	0,109
4	VerPos vs. GegPos vs. ZukPos vs. Alle Neg	$\chi^2(246)=2715,95^{***}$	0,860	0,086
6	Alle 6 Dimensionen einzeln	$\chi^2(237)= 920,52^{***}$	0,961	0,043

*** p<.001 die weiter verwendete Modellvariante ist fett gedruckt

Die Güteindizes der verschiedenen Modelle sind in Tabelle 2 wiedergegeben. Zur Bewertung werden jeweils drei standardisierte Indizes herangezogen, die sich als übliches Gütemaß in vielen Publikationen bewährt haben. Zunächst der χ^2 -Wert, der jedoch für die hier vorliegende relativ große Stichprobe nur eine geringe Aussagekraft hat und durch weitere Gütekriterien, deren Werte unabhängig von der untersuchten Stichprobengröße sind, ergänzt werden sollte (Backhaus u.a.1996). Zum einen wird der Comparative Fit Index (CFI) (Bentler 1990), für den Werte über ,90 als zufriedenstellend gelten, zum anderen der Root Mean Square Error of Aproximation (RMSEA) von Browne und Cudeck (1993) berichtet. Letzterem liegt die Populationsdiskrepanzfunktion zugrunde; Werte von ,08 und kleiner beschreiben hier eine gute Modellanpassung, Werte bis ,10 sind akzeptabel (Browne/Cudeck 1993:144).

Faktorenanalyse
ergibt sechs
trennscharfe Skalen
die
erwartungskonform
korrelieren

Es zeigt sich, dass der χ^2 -Test für alle untersuchten Modelle hoch signifikant ist. Sowohl das 1-, das 2- und das 3-Faktorenmodell weisen jedoch unzureichende Gütekriterien hinsichtlich des CFI und des RMSEA auf. Erstmals das 4-Faktorenmodell kommt mit einem RMSEA von ,086 in den Bereich akzeptabler Modellgüte. Deutlich überlegen ist jedoch das theoretisch postulierte 6-Faktoren-Modell mit einem CFI von ,96 und einem RMSEA von ,04. Die Faktorladungen der einzelnen Items variieren zwischen ,57 und ,86, wobei die Ladungen im Bereich der positiven Skalen (,78 bis ,86) etwas über den Ladungen der negativen Skalen (,57 bis ,86) liegen.

Für die weiteren Analysen wurden die jeweils zu einer theoretischen Dimension gehörenden Items über Mittelwertbildung zu sechs Skalen zusammengefasst. Die Mittelwerte der einzelnen Skalen und die über Cronbachs Alpha ermittelte interne Konsistenz wurden bereits in Tabelle 1 berichtet.

Zwischen den sechs Faktoren zeigen sich durchgängig signifikante Zusammenhänge. Die bivariaten Korrelationen variieren zwischen einem Wert von ,21 und ,68. Die Zusammenhangsrichtung der Korrelationen ist jeweils erwartungskonform: Skalen der gleichen Ausrichtung korrelieren positiv miteinander, positive mit negativen Skalen dagegen negativ. Innerhalb der Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sind die Zusammenhänge zumeist stärker ausgeprägt. Zudem zeigen sich – wie das 4-Faktoren-Modell bereits erwarten lässt – deutlichere Zusammenhänge zwischen den negativen Dimensionen. Mit den vorliegenden Daten lässt sich das theoretisch postulierte multidimensionale Modell zur Erfassung der Zeitperspektiven durch sechs trennscharfe Skalen abbilden.

Profilbildung

Um zu untersuchen, inwieweit sich mit den sechs Skalen unterschiedliche Profile zur Zeitperspektive im Jugendalter voneinander differenzieren lassen, wurde das Verfahren der Latent Profile Analyse (LPA) herangezogen. LPA ist eine Sonderform der Latent Class Analyse (LCA) und wird für die Klassifizierung intervallskalierter Daten genutzt. Ziel der LPA ist es, inter-individuelle Differenzen in den Antwortmustern mit einer reduzierten Anzahl an Gruppen (latenten Profilen) zu erklären. Um festzulegen, wie viele latente Profile die Stichprobe am besten beschreiben, wird empfohlen, sowohl statistische Indizes zur Entscheidung heranzuziehen als auch die inhaltliche Interpretierbarkeit der Ergebnisse als Kriterium zugrunde zu legen (*Muthen/Muthen 2000*). Eine Simulationsstudie von *Nylund, Asparouhov und Muthen (2006)* zeigte, dass das Bayesian Information Criterion (BIC, *Schwarz 1978*) ein guter und konsistenter Indikator für die Bestimmung der Anzahl der Gruppen ist. Der BIC wird in der Regel als Vergleichsindikator genutzt, wobei niedrigere Werte auf eine bessere Modellanpassung hinweisen. Zudem sollte der Entropy-Wert über ,80 liegen, um eine deutliche Abgrenzung der Profile zu gewährleisten.

Suche nach
Antwortprofilen
über die
Zeitsubskalen

Tabelle 3: Güteindizes der latenten Profil-Analyse (LPA) der Zeitperspektiven

n Profile	AIC	BIC	Entropy
2	20.319,755	20.422,983	0,793
3	19.715,256	19.856,516	0,814
4	19.237,120	19.416,412	0,833
5	18.705,435	18.922,758	0,846
6	18.379,722	18.635,076	0,854
7	18.102,651	18.396,037	0,849
8	17.904,122	18.235,540	0,856

die weiter verwendete Modellvariante ist fett gedruckt

Die Werte für den AIC, den BIC und die Entropy der 2- bis 8-Profil-Lösung sind in Tabelle 3 dargestellt. Die Ergebnisse zeigen, dass mit zunehmender Profilzahl eine jeweils bessere Modellgüte erzielt werden kann, wobei die Verringerung des BIC zunehmend kleiner ausfällt. Die Profil-Mittelwerte der 7- und 8-Profil-Lösung deuten darauf hin, dass die größere Anzahl von Profilen zu Splittergruppen führt, die lediglich ähnliche Zusammenstellungen auf unterschiedlichen Niveaus abbilden. Die Profilgröße fällt bei dieser Lösung auch jeweils in einer Gruppe auf Werte unter $n=20$. Deshalb wird, dem Kriterium der inhaltlichen Interpretierbarkeit entsprechend, für die weiteren Analysen die 6-Profil-Lösung zugrunde gelegt. Dadurch kann eine Überextrahierung vermieden und bei den weiteren Analysen sparsamer vorgegangen werden. In Tabelle 4 sind die Größe und die Mittelwerte der einzelnen Profile für die 6-Profil-Lösung wiedergegeben. Die Darstellung zeigt den Umfang der Profile sowie die Skalenmittelwerte, orientiert an der Gesamtstichprobe.

Sechs Profile lassen sich differenzieren

Tabelle 4: Mittelwerte für die 6-Profil-Lösung der Zeitperspektiven

Profil	n	VerPos	VerNeg	GegPos	GegNeg	ZukPos	ZukNeg
alle	1691	3,06	2,00	3,05	2,17	3,21	1,72
1	630	3,14	1,84	2,99	2,22	3,11	1,61
2	515	3,67	1,34	3,66	1,53	3,70	1,19
3	259	2,54	2,38	2,23	2,69	2,48	2,32
4	146	1,82	3,22	2,86	2,38	3,48	1,62
5	96	3,30	3,11	3,37	3,09	3,51	3,08
6	45	1,49	3,46	1,52	3,21	1,59	3,24

Im Folgenden werden die einzelnen Profile kurz skizziert. Dabei wird für die weitere Darstellung der Ergebnisse für jedes Profil eine prägnante Bezeichnung definiert.

Profil 1– Ausgeglichen: In diesem Profil, das ein gutes Drittel der Stichprobe ausmacht, finden sich Jugendliche, die ihre Zeitperspektiven ähnlich denen der Mittelwerte der Gesamtstichprobe beschreiben. Die positiven Ausprägungen der Zeitdimensionen sind jeweils höher ausgeprägt als die negativen.

Beschreibung der Profile der Zeitperspektiven

Profil 2– Optimistische: Dieses Profil, das ein weiteres knappes Drittel der Stichprobe umfasst, kennzeichnet Heranwachsende mit einer außerordentlich optimistischen Beschreibung der Zeitperspektiven. Während die positiven Ausprägungen

der drei Zeitdimensionen durchweg höher ausgeprägt sind als das Mittel der Gesamtstichprobe, liegen die negativen Ausprägungen jeweils unter dem Gesamtmittelwert. Die Abweichung beträgt jeweils mindestens einen halben Skalenpunkt.

Das verbleibende Drittel der Stichprobe verteilt sich auf vier weitere Profile.

Profil 3 – Tendenziell Pessimistische: In diesem Profil werden Schülerinnen und Schüler zusammengefasst, deren Einschätzungen hinsichtlich der positiven und der negativen Ausprägungen der drei Zeitdimensionen im Mittel durchgängig zwischen 2 und 3 liegen. Somit sind die positiven Dimensionen deutlich niedriger ausgeprägt als das Mittel der Gesamtstichprobe und die negativen deutlich höher. Beim Vergleich der drei Zeitdimensionen zeigt sich, dass die Abweichung zunimmt: während sie bei der Dimension Vergangenheit maximal einen halben Skalenpunkt ausmacht, liegt sie im Bereich der Gegenwart bei der positiven Ausprägung und im Bereich der Zukunft bei der positiven und negativen Ausprägung einen dreiviertel Skalenpunkt über dem Gesamtmittel.

Profil 4 – Vergangenheits-Pessimistische/Zukunfts-Optimistische: In dieser Profilgruppe zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den drei Zeitdimensionen. Während die Einschätzung der Vergangenheit mit mehr als einem ganzen Skalenpunkt Abweichung vom Gesamtmittelwert der positiven wie der negativen Ausprägung deutlich kritischer ausfällt, ist die Abweichung bei der Dimension Gegenwart mit einem fünftel Skalenpunkt vergleichsweise gering. Auch hier zeigt sich jedoch eine kritischere Einschätzung im Vergleich zur Gesamtstichprobe. Optimistischer fällt dagegen der Blick auf die Zukunft aus: hier weicht der Mittelwert im Vergleich zur Gesamtstichprobe bei der positiven Ausprägung nach oben ab, bei der negativen Ausprägung nach unten. Insgesamt sind in diesem Profil Jugendliche zusammengefasst, die trotz eines deutlich kritischen Blicks auf ihre Vergangenheit und eines tendenziell kritischen Blicks auf die Gegenwart einen hohen Zukunftsoptimismus entwickeln.

Profil 5 – Ambivalente: Dieses Profil kennzeichnet Heranwachsende, die über die drei Zeitdimensionen hinweg sowohl bei den negativen als auch bei den positiven Ausprägungen recht hohe Mittelwerte berichten, die durchgängig zwischen 3 und 3,5 liegen. Für die positiven Ausprägungen bedeutet dies eine mittlere Abweichung nach oben, für die negativen Ausprägungen eine sehr deutliche Abweichung nach oben. Die Befragten stimmen sowohl den Items, die positive Sichtweisen beschreiben, als auch denen, die negative Sichtweisen beschreiben, in hohem Maße zu. Dies scheint zunächst nicht miteinander vereinbar. Möglich wäre jedoch, dass die Jugendlichen bei der Beantwortung der positiven und negativen Items unterschiedliche Bezüge hergestellt haben und somit jeweils besonders positive und besonders negative Bewertungen unterschiedlicher Lebensbereiche beschreiben.

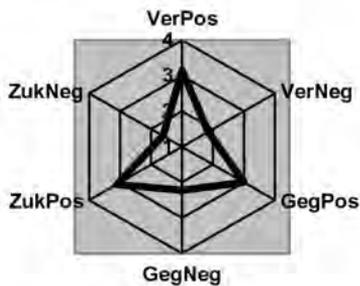
Profil 6 – Pessimistische: In diesem Profil, das lediglich einen recht geringen Anteil der Stichprobe ausmacht (unter 3 Prozent) werden Schülerinnen und Schüler zusammengefasst, die über die drei Zeitdimensionen hinweg eine sehr kritische Einschätzung vornehmen. Die positiven Einschätzungen fallen andert-halb Skalenpunkte niedriger aus, als das Mittel der Gesamtstichprobe. Die je-

weils negativen liegen durchgängig fast anderthalb Skalenpunkte höher. Die hier zusammengefasste Gruppe beschreibt einen sehr pessimistischen Blick auf die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft.

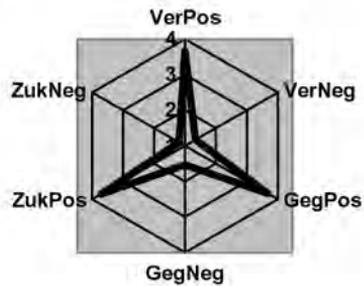
Zur besseren Veranschaulichung für die Beschreibung der Profile sind die Mittelwerte in Abbildung 1 durch eine grafische Darstellung verdeutlicht.

Abbildung 1: Ausprägungen der 6-Profil-Lösung der Zeitperspektiven

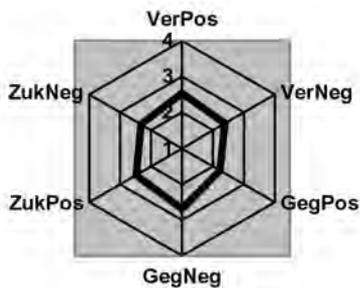
P1 Ausgeglichene 37,3%



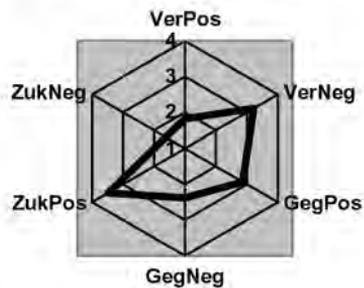
P2 Optimistische 30,4%



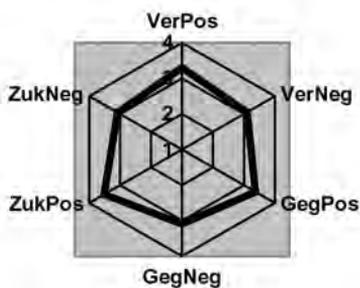
P3 Tendenz. Pessimistische 15,3%



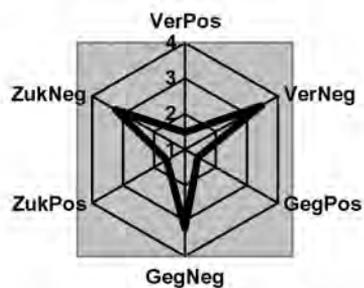
P4 VerPessimist-ZukOptimist 8,6%



P5 Ambivalente 5,7%



P6 Pessimistische 2,7%



Profilanalyse

Zur näheren Erklärung der sechs Profile werden im Folgenden weitere Variablen herangezogen und ihre Bedeutung für die Profilverzögertheit analysiert. Da es sich bei den hier vorliegenden Daten nicht um längsschnittliches Datenmaterial handelt, können die Zusammenhänge nicht als kausale Einflüsse interpretiert werden. Die Analysen sollen entsprechend der bislang vorliegenden Datenlage zunächst lediglich der Spezifizierung der Profile dienen. Bei den folgenden Analysen werden zur Untersuchung der Bedeutung dichotomer Variablen (Geschlecht und Bildungsaspiration) χ^2 -Tests herangezogen, für die Analyse stetiger bzw. intervallskalierter Merkmale werden einfaktorielle Varianzanalysen (Oneway) durchgeführt. Dem Ursprung signifikanter Effekte wird mit Post Hoc Scheffé-Tests nachgegangen. Die Ergebnisse für alle untersuchten Merkmale sind in Tabelle 5 zusammengefasst. Für dichotome Variablen werden jeweils die prozentualen Anteile im Profil berichtet. Alle anderen Werte sind Profilmittelwerte.

Profilanalysen über
 χ^2 -Tests und ANOVA

Bei hoher Bildungsaspiration ist Gruppe der Optimisten vorherrschend

Bezüglich der untersuchten soziodemografischen Merkmale zeigen sich für alle drei untersuchten Merkmale signifikante Verteilungen auf die Profilgruppen. Mädchen sind im Profil 4 (Vergangenheitspessimisten/ Zukunftsoptimisten) und im Profil 6 (Pessimistische) überdurchschnittlich hoch vertreten, in den Profilen 3 (Tendenziell Pessimistische) und 5 (Ambivalente) eher unterdurchschnittlich. Insgesamt sind die Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtsgruppen jedoch nicht sehr stark ausgeprägt.

Systematischer zeigen sich Gruppenunterschiede bezüglich des Merkmals Bildungsaspiration. Hier wird deutlich, dass Heranwachsende, die eine (Fach)-Hochschulreife anstreben, überproportional in den Profilgruppen 1 (Ausgeglichene) und 2 (Optimistische) vertreten sind. Deutlich geringer fällt ihr Anteil in den Gruppen 3, 4, 5 und 6 aus. Entsprechend ist der Anteil an Jugendlichen mit einer hohen Bildungsaspiration in den stärker optimistisch geprägten Profilen höher, in den pessimistisch geprägten entsprechend geringer. Eine hohe Bildungsaspiration geht mit einer positiveren Sicht auf die drei Zeitdimensionen einher. Beim Vergleich des Altersmittelwerts der sechs Profile lässt sich das Profil 5 (Ambivalente) dahingehend von den Profilen 3, 4 und 6 abgrenzen, dass die dem Profil 5 zugehörigen Jugendlichen im Mittel etwas jünger sind. Insgesamt zeigen sich jedoch bezüglich der Altersstruktur nur recht geringe Unterschiede zwischen den sechs Profilen. Die Mittelwerte variieren zwischen $M=13,7$ und $M=14,5$ Jahre.

Tabelle 5: Profilanalysen mit Variablen anderer Bereiche

Profil	1	2	3	4	5	6	p / Scheffé
<i>Soziodemografische Merkmale</i>							
Weiblich (51,0%)	51,3	53,7	43,4	56,9	43,2	58,1	$p < .05$
Hochschulreife (52,4%)	55,2	62,1	39,5	45,5	31,2	41,9	$p < .001$
Alter in Jahren	14,3	14,0	14,5	14,5	13,7	14,4	$p < .001$ 5;2;1<2;1;6;4;3
<i>Persönlichkeitsmerkmale</i>							
Lebenszufriedenheit	3,84	4,21	3,24	3,58	4,08	2,43	$p < .001$ 6<3<4;1 <1;5<5;2
Selbstwirksamkeit	2,92	3,16	2,61	3,01	3,14	2,48	$p < .001$ 6;3<1;4<4;5;2
Perspektiven- übernahme	2,75	2,89	2,56	2,84	2,99	2,44	$p < .001$ 6;3<3;1<1;4;2;5
<i>Schulisches Erleben</i>							
Lehrer-Schüler- Verhältnis	2,91	3,09	2,61	2,80	3,10	2,58	$p < .001$ 6;3;4<4;1<1;2;5
Wahrgenommene Unterstützung	2,86	3,06	2,57	2,84	3,08	2,49	$p < .001$ 6;3<4;1<1;2<2;5
Verantwortung in der Schule	2,43	2,61	2,29	2,49	3,25	2,00	$p < .001$ 6;3<3;1;4;2<5

Die Mittelwertvergleiche der ausgewählten Persönlichkeitsmerkmale zeigen gleichfalls signifikante Gruppenunterschiede zwischen den sechs Profilen. Am deutlichsten variiert der Mittelwert für das Merkmal allgemeine Lebenszufriedenheit. Der niedrigste Wert findet sich im Profil 6 (Pessimistische) mit $M_{(1-5)} = 2,43$, der höchste im Profil 2 (Optimistische) mit $M_{(1-5)} = 4,21$. Die mit dem Scheffé-Test Post Hoc überprüfte Abgrenzung der sechs Gruppen macht deutlich, dass sich das Profil 6 (Pessimistische) vom Profil 3 (Tendenziell Pessimistische) abgrenzen lässt. In einer weiteren Gruppe finden sich die Profile 1 und 4. Profil 4 (Vergangenheitspessimisten/ Zukunftsoptimisten) ist dadurch gekennzeichnet, dass die Zukunft deutlich positiver als die Vergangenheit bewertet wird. Profil 1 (Ausgeglichene) zeigt Werte, die nahe an den Gesamtmittelwerten liegen. Letzteres lässt sich jedoch nicht von Profil 5 (Ambivalente) abgrenzen. Profil 5 findet sich gleichfalls mit Profil 2 (Optimistische) in einer Gruppe, welches durch einen hohen Optimismus charakterisiert ist und demzufolge den höchsten Mittelwert im Bereich Lebenszufriedenheit aufweist. Insgesamt wird deutlich, dass eine hohe Lebenszufriedenheit mit einer positiven Sicht auf die drei Zeitdimensionen einhergeht.

Für das Merkmal der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung lassen sich gleichfalls Mittelwertsunterschiede nachweisen, die jedoch etwas geringer ausfallen. Die Werte variieren hier zwischen $M_{(1-4)} = 2,48$ im Profil 6 (Pessimistische) und $M_{(1-4)} = 3,16$ im Profil 2 (Optimistische). Die nach Mittelwert sortierte Rangfolge der Profile entspricht der Reihung beim Merkmal Lebenszufriedenheit, wobei sich beim Merkmal Selbstwirksamkeit nicht fünf, sondern lediglich drei Gruppen voneinander differenzieren lassen.

Positive Sicht auf die drei Zeitdimensionen bei hoher Lebenszufriedenheit

Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung bei den Optimistischen höher ausgeprägt

Auch für das Merkmal Perspektivenübernahme zeigt sich eine vergleichbare Rangfolge. Lediglich die beiden Gruppen mit dem höchsten Mittelwert Profil 2 (Optimistische) und Profil 5 (Ambivalente) sind hier vertauscht. Die Mittelwerte variieren insgesamt zwischen $M_{(1-4)}=2,66$ im Profil 6 (Pessimistische) und $M_{(1-4)}=2,99$ im Profil 5 (Ambivalente).

Ein recht ähnliches Bild zeigt sich bei der Analyse der Merkmale des schulischen Erlebens. Hier ergibt der Mittelwertsvergleich für alle drei untersuchten Merkmale eine fast identische Rangfolge. Die niedrigsten Werte zeigen sich erneut beim Profil 6 (Pessimistische), etwas darüber liegen die Werte der Profile 3 (Tendenziell Pessimistische), 4 (Vergangenheits-Pessimistische/ Zukunfts-Optimistische) und 1 (Ausgeglichene). Die höchsten Mittelwerte zeigen sich durchgängig beim Profil 2 (Optimistische) und beim Profil 5 (Ambivalente). Für die drei untersuchten Konstrukte variieren die Mittelwerte für das Merkmal Lehrer-Schüler-Verhältnis zwischen $M_{(1-4)}=2,58$ und $M_{(1-4)}=3,10$, für das Merkmal Wahrgenommene Unterstützung zwischen $M_{(1-4)}=2,49$ und $M_{(1-4)}=3,08$ und für das Merkmal Verantwortungsübernahme in der Schule zwischen $M_{(1-4)}=2,00$ und $M_{(1-4)}=3,25$. Der niedrigste Mittelwert findet sich jeweils bei den Schülerinnen und Schülern im Profil 6 (Pessimistische), der höchste bei denen im Profil 5 (Ambivalente).

Inhaltlich wird deutlich, dass die Profile, die relativ geringe Werte bei den positiven Ausprägungen der drei Zeitdimensionen ausweisen (Profil 3 Tendenziell Pessimistische und Profil 6 Pessimistische) auch in den Beschreibungen des schulischen Erlebens sowie in den Persönlichkeitsmerkmalen eher eine distanzierte und kritische Sichtweise zeigen. Ähnliches, jedoch in abgeschwächter Form, gilt für das gemischte Profil 4 (Vergangenheits-Pessimistische/ Zukunfts-Optimistische) und das durch durchschnittliche Werte gekennzeichnete Profil 1 (Ausgeglichene). Entsprechend zeigt sich in den Profilen, die in den Zeitdimensionen hohe positive Ausprägungen aufweisen, auch eine positivere Bewertung des schulischen Miteinanders sowie der Persönlichkeitsmerkmale. Profil 5 (Ambivalente) bildet hierbei erneut eine Ausnahme, da hier die vergleichsweise recht hohen Werte bei den negativen Ausprägungen der Zeitdimensionen scheinbar für die Bewertung keine große Bedeutung haben.

Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Beitrag standen die empirische Erprobung und erste Analysen mit einer deutschen Version des Adolescent Time Perspective Inventory (ATPI-G, *Mello/Worrell/Buhl* 2008) im Zentrum. Die grundlegende Idee war, zunächst zu überprüfen, inwieweit sich in einer deutschen Stichprobe für die im US-amerikanischen Kontext entwickelten Skalen Validität und Reliabilität nachweisen lassen und entsprechend bezüglich der Zeitperspektiven von einem – zumindest im amerikanisch-deutschen Vergleich – kulturübergreifenden Konstrukt ausgegangen werden kann. Im Weiteren wurde – orientiert an den Arbeiten von *Zimbardo* und *Boyd* (1999, 2008) – untersucht, inwieweit die sechs Skalen zu Zeitperspektiven geeignet sind, trennscharfe Profile abzubilden. Hiermit ver-

knüpft war die Frage, inwieweit die Differenzierung in drei zeitliche Dimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sowie die Differenzierung in positive und negative Charakteristika von den befragten Jugendlichen wahrgenommen werden. In einem letzten Schritt wurden Zusammenhänge zwischen den ermittelten Profilen und ausgewählten Persönlichkeitsmerkmalen sowie Konstrukten, die das schulische Erleben der Heranwachsenden beschreiben, untersucht. Die Intention dieser Analysen war es, das hier zugrunde liegende Konzept der Zeitperspektiven theoretisch einzubinden und erste Zusammenhänge mit Variablen herzustellen, die positive Entwicklungen im Jugendalter sowie Aspekte förderlicher Bedingungen im Schulkontext beschreiben.

Als Datengrundlage wurde eine fast 1700 Jugendliche umfassende Studie genutzt. An den drei Auswertungsschritten orientiert, können die Ergebnisse der Analysen wie folgt zusammengefasst werden:

1. Die sechs theoretisch entwickelten Skalen lassen sich mit der hier genutzten Stichprobe gut abbilden. Das 6-Faktoren-Modell zeigt im Vergleich zu den Modellen, die mit weniger Faktoren und demnach sparsamer modelliert wurden, die besten Gütekriterien. Mit den 24 erhobenen Items lassen sich trennscharf und reliabel die Skalen positive Sicht auf die Vergangenheit, negative Sicht auf die Vergangenheit, positive Sicht auf die Gegenwart, negative Sicht auf die Gegenwart, positive Sicht auf die Zukunft sowie negative Sicht auf die Zukunft replizieren. Die Skalen korrelieren in der erwarteten Richtung in mittlerer Höhe miteinander. Bezüglich der Skalenmittelwerte zeigt sich, dass den positiven Ausprägungen jeweils in größerem Umfang zugestimmt wird, als den negativen.
2. Bei der anschließenden Bildung von Gruppen lässt sich mit Hilfe von Latenten Profilanalysen (LPA) eine 6-Profil-Lösung als diejenige, die das Datenmaterial hinreichend abbildet, identifizieren. Die sechs Profile weisen stark variierende Mittelwerte bezüglich der sechs Skalen auf, die nicht nur unterschiedliche Niveaus beschreiben, sondern zum Teil auch gegensätzliche Muster darstellen. Bei drei Profilen (Ausgeglichene, Optimistische, Pessimistische) zeigen sich identische Muster bezüglich negativen und positiven Ausprägungen der drei differenzierten Zeitdimensionen: sowohl die Vergangenheit als auch die Gegenwart und die Zukunft wird von den Heranwachsenden jeweils ähnlich bewertet. Bei den anderen Profilen – vor allem bei den Vergangenheits-Pessimisten/Zukunfts-Optimisten, in geringerem Maße jedoch auch bei den Tendenziell Pessimistischen und den Ambivalenten – wird eine Differenzierung bei der Bewertung der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft vorgenommen. Hier wird deutlich, dass die Bewertungen der drei Zeitdimensionen divergieren können und Jugendliche vor allem bezüglich der Zukunft positiverer Beschreibungen wiedergeben.
3. Die abschließenden Analysen zeigen durchgängig Zusammenhänge zwischen den Profilen von Zeitperspektiven und den ausgewählten Konstrukten. Für die untersuchten soziodemografischen Variablen, den Merkmalen Geschlecht, Bildungsaspiration und Alter fallen diese relativ gering und wenig systematisch aus, was den Befunden anderer Studien entspricht (Mello/Worrell 2006, Worrell/Mello in diesem Heft). Deutlicher sind dage-

gen die Mittelwertsunterschiede innerhalb der Profile bezüglich der untersuchten Persönlichkeitsmerkmale und den Konstrukten zum schulischen Erleben. Inhaltlich deuten die Ergebnisse darauf hin, dass für die Zusammenhänge zwischen den Profilen und den untersuchten Persönlichkeitsmerkmalen und den Aspekten des schulischen Erlebens vor allem die Mittelwerte der drei positiven Ausprägungen der Zeitdimensionen bedeutsam sind. In den Profilen, in denen sich entsprechend hohe Mittelwerte finden (Optimistische, Ambivalente), liegen sowohl die Mittelwerte der Persönlichkeits- als auch der schulischen Merkmale deutlich höher, bei Profilen mit mittleren positiven Ausprägungen (Ausgeglichene, Vergangenheits-Pessimisten/Zukunfts-Optimisten) etwas darunter und bei geringen Ausprägungen (Tendenziell Pessimistische, Pessimistische) am niedrigsten. Umgekehrt zeigen die Mittelwerte der negativen Ausprägungen der drei Zeitdimensionen nicht so bedeutsame Zusammenhänge mit den untersuchten Aspekten. Dies wird vor allem bei den Ambivalenten deutlich, die trotz hoher Mittelwerte bei den negativen Ausprägungen der Zeitdimensionen bei den Persönlichkeitsmerkmalen und den Aspekten des schulischen Erlebens ähnliche Mittelwerte aufweisen, wie die Gruppe der Optimistischen.

Insgesamt wird deutlich, dass die deutsche Version des ATPI dazu geeignet ist, unterschiedliche Kombinationen von Einstellungen gegenüber der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft bei Heranwachsenden darzustellen. Die untersuchten Zusammenhänge machen darüber hinaus deutlich, dass die ATPI-Skalen mit Merkmalen, die eine positive Persönlichkeitsentwicklung beschreiben und Aspekten schulischen Erlebens, die förderliche Bedingungen darstellen, in Zusammenhang stehen. Inwieweit Zeitperspektiven jedoch prägend für Persönlichkeitsmerkmale und schulisches Erleben sind bzw. inwieweit Zeitperspektiven von diesen Merkmalen beeinflusst werden, lässt sich auf der Grundlage der hier vorliegenden Daten nicht bestimmen. Um die konsistenten Zusammenhangsmuster auf Kausalität hin zu überprüfen, sind längsschnittliche Daten erforderlich, die erst nach einer weiteren Erhebungswelle innerhalb der hier zugrunde liegenden Studie vorliegen werden. Die weitere Befragung der gleichen Jugendlichen wird zudem ermöglichen, zu untersuchen, inwieweit es sich bei Zeitperspektiven um im Jugendalter stabile Konstrukte handelt, die sich im Entwicklungsverlauf manifestieren. Erste Längsschnittanalysen mit der deutlich kleineren Vorstudie deuten auf Konstrukte mittlerer Stabilität mit signifikanten Korrelationen über die Zeit zwischen $r=,22$ und $r=,46$ hin. Höhere Stabilität zeigt sich hier bei der Beschreibung der Vergangenheit, niedrigere bezüglich der Beschreibung der Gegenwart und der Zukunft.

Auf der Grundlage von Längsschnittdaten wird es zudem möglich sein, zu analysieren, inwieweit die hier bestimmten Profile und ihre Zugehörigkeiten im Zeitverlauf stabil bleiben. Dies ist besonders interessant bezüglich der Profile, die unterschiedliche Ausprägungen der verschiedenen zeitlichen Dimensionen aufweisen. Hier stellt sich im Kontext der Zusammenhangsanalysen mit Merkmalen der Persönlichkeit und des schulischen Erlebens die Frage, wie es Heranwachsenden gelingt, trotz einer pessimistischen Sicht auf die Vergangenheit

Längsschnitt wird
Aufschluss über
kausale
Zusammenhänge,
Stabilitäten und
Veränderungen
geben

eine optimistische Zukunftsperspektive zu entwickeln oder auch wie eine zunächst pessimistische Beschreibungen der Vergangenheit sich zu einem späteren Untersuchungszeitpunkt zum Positiven hin verändern kann.

Literatur

- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke W./Weiber, R.* (1996): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. – Berlin, Heidelberg, New York.
- BDKJ* (Hrsg) (2008): Wie ticken Jugendliche? Sinus-Milieustudie U27. – Düsseldorf.
- Bentler, P. M.* (1990): Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), S. 238-246.
- Browne, M. W./Cudeck, R.* (1993): Alternative Ways of Assessing Model Fit. In: *Bollen, K. A./Long, J. S.* (Hrsg.): *Testing Structural Equation Models*. Newbury Park, S 136-162.
- Buhl, M./Mello, Z. R./Worrell, F. C.* (2008): Adolescent Time Perspective Measure (ATPM) – Validity and Reliability in a German Sample. Poster präsentiert auf der 12. SRA Tagung. – Chicago.
- Deci, E. L./Ryan, R. M.* (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. – New York.
- Erikson, E. H.* (1968): *Identity, Youth and Crisis*. – New York und London.
- Fend, H.* (2000): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. – Opladen.
- Havighurst, R. J.* (1972): *Development Tasks and Education*. – New York.
- Jerusalem, M./Schwarzer, R.* (1992): Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In: *Schwarzer, R.* (Hrsg.): *Self-efficacy: Thought control of action*. – Washington, S. 195-213.
- Kunter, M./Schümer, G./Artelt, C./Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.J./Weiß, M.* (2002): PISA 2000. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. – Berlin.
- Marcia, J. E.* (1980): Identity in adolescence. In: *Adelson, J.* (Hrsg.), *Handbook of Adolescent Psychology*. – New York, S. 159-187.
- Mello, Z. R./Worrell, F. C.* (2006): The relationship of time perspective to age, gender, and academic achievement among academically talented adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 3, S. 271-289.
- Mello, Z. R./Worrell, F. C.* (2007): The Adolescent Time Perspective Inventory-English (ATPI-E). – Berkeley.
- Mello, Z. R./Worrell, F. C./Buhl, M.* (2008): The Adolescent Time Perspective Inventory-German (ATPI-G). – Berkeley.
- Muthen, B./Muthen, L. K.* (2000): Integrating person-centered and variable-centered analyses: Growth mixture modeling with latent trajectory classes. *Clinical and Experimental Research*, 24, S. 882-891.
- Nylund K. L./Asparouhov A./Muthen B.* (2006): Deciding on the number of classes in latent class analyses and growth mixture modelling. A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modelling*, 14, S. 535-569.
- Rakoczy K./Buff A./Lipowsky F.* (2005): Befragungsinstrumente. In: *Klieme E./Pauli C./Reusser K.* (Hrsg): *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“*. – Frankfurt.
- Reinders, H.* (2006): *Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit. Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz*. – Münster.
- Schwarz, G.* (1978): Estimating the dimension of a model. *Annals in Statistics*, 4, S. 461-464.
- Schwarzer, R./Jerusalem, M.* (Hrsg.) (1999): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. – Berlin.
- StEG-Konsortium* (Hrsg.) (2005): *StEG 2005 – Dokumentation der Schülerbefragung Sek. 1*. – Frankfurt am Main.

- Trempala, J./Malmberg, L.-E.* (2002): Adolescents Future Orientation. Theory and Research. – Frankfurt am Main.
- Worrell, F. C./Mello, Z. R.* (2007): The reliability and validity of Zimbardo Time Perspective Inventory Scores in academically talented adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 3, S. 487-504.
- Zimbardo, P. G./Boyd, J. N.* (1999): Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 6, S. 1271-1288.
- Zimbardo, P. G./Boyd J. N.* (2008): *The Time Paradox: The New Psychology of Time that will Change your Live.* – New York.

Religiöser Erziehungsstil und Individuationsprozesse bei Jugendlichen deutscher und türkischer Herkunft

Heinz Reinders



Heinz Reinders

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Vergleich von Jugendlichen deutscher und türkischer Herkunft. Gegenstand des Vergleichs ist der Zusammenhang zwischen einem religiösen Erziehungsstil der Eltern einerseits und dem Individuationsprozess andererseits. Vergleichende Untersuchungen zum Einfluss religiöser Erziehung bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund liegen für Deutschland bislang nicht vor.

Die vorliegende Studie will einen theoretischen Rahmen anbieten, anhand dessen sich der Zusammenhang elterlicher Erziehungsstile, elterlicher Kontrolle und korrespondierenden Eltern-Kind-Konflikten modellieren lässt.

Im Rahmen einer Fragebogenstudie wurden zu diesem Zweck insgesamt 472 Jugendliche (56,2 Prozent Jungen; 49,6 Prozent türkischer Herkunft) im Längsschnitt im Rhein-Neckar-Raum befragt. Die Befunde deuten an, dass der Individuationsprozess im Kern bei beiden Gruppen ähnlichen Mustern folgt. Allerdings hängt die sozio-emotionale Ablösung bei türkischen und nicht bei deutschen Jugendlichen vom religiösen Erziehungsstil der Eltern ab.

Schlagerworte: Jugend, Erziehungsstil, Individuation, Religion, Migration, Familie, Autonomie

Religious Parental Style and the Adolescents' Individuation Process of adolescents with and without migration background

Abstract

This contribution compares German and Turkish adolescents concerning the relation between religious parental style and the adolescents' individuation process.

So far there is few research in Germany dealing with this relationship. This study is able to show similarities or differences between adolescents with and without migration background.

The present survey offers a theoretical framework to show the connection of parental style, parental control and the resulting parent-child-conflicts. A total of 472 adolescents (56,2 percent male, 49,6 percent with a Turkish background) from the Rhein-Neckar area were interviewed using standardized questionnaires. The results imply that the individuation process of both groups follows the same mechanisms. However, the socio-emotional detachment of Turkish adolescents depends more on a religious parental style than this is the case for German youth.

Keywords: Adolescence, parental style, individuation, religion, migration, family, autonomy

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Vergleich von Jugendlichen deutscher und türkischer Herkunft. Gegenstand des Vergleichs ist der Zusammen-

hang zwischen einem religiösen Erziehungsstil der Eltern einerseits und dem Individuationsprozess andererseits. Der Individuationsprozess wird in Anlehnung an *Youniss/Smollar* (vgl. 1985) anhand elterlicher Kontrolle, dem Ausmaß an Eltern-Kind-Konflikten und dem familialen Zusammenhalt geprüft.

Zielsetzung ist, Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Individuationsprozesses bei Jugendlichen deutscher und türkischer Herkunft in Abhängigkeit des religiösen Erziehungsstils der Eltern aufzuzeigen. Es wird zunächst der Forschungsstand skizziert, die vorliegende Studie dargestellt und deren Ergebnisse präsentiert sowie abschließend kritisch diskutiert.

2 Stand der Forschung

Vergleichende Untersuchungen zum Einfluss religiöser Erziehung bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund liegen für Deutschland bislang nicht vor. Innerhalb des ohnehin wenig erforschten Komplexes „Jugend und Religion“ sind hier deskriptive Daten dominierend (1). Weiterhin finden sich schwerpunktmäßig Studien zur Transmission von Religiosität (2) sowie dem Zusammenhang von religiösem Erziehungsstil und elterlicher Kontrolle (3).

(1) Die Shell-Jugendstudie (Deutsche Schell 2000) betrachtet religiöse Einstellungen bei Jugendlichen deutscher, türkischer und italienischer Herkunft und zeigt auf, dass vor allem Mädchen mit Migrationshintergrund häufiger zu religiösen Praktiken neigen und vor allem Jugendliche türkischer Herkunft ihre eigenen Kinder ebenfalls religiös erziehen möchten. Bei Jugendlichen deutscher Herkunft nimmt hingegen die religiöse Bindung seit Mitte der 1980er Jahre ab (Deutsche Schell 2000). Auch im europäischen Vergleich ist die religiöse Orientierung Jugendlicher in Deutschland vergleichsweise gering (*Ziebertz/Kay* 2006). Diese Befunde decken sich mit der religiösen Landkarte des World Value Survey, wonach in stärker säkularisierten Gesellschaften wie Deutschland die religiöse Bindung auch der Erwachsenengeneration deutlich geringer ausfällt (*Inglehart/Welzel* 2006).

Gerade für Deutschland liegen vor allem Vergleiche des Niveaus religiöser Orientierungen Jugendlicher unterschiedlicher Herkunft vor. Hier wie im internationalen Vergleich ergibt sich eine im Durchschnitt geringere Religiosität in Familien deutscher Herkunft.

(2) Diese Komplementarität legt nahe, dass das Ausmaß der Religiosität von den Eltern an die Kinder weitergegeben wird. Diesbezügliche Studien auf der Familien- und Individualebene stützen diese Annahme. *Zinnecker/Hasenberg* (vgl. 1999) finden hohe Zusammenhänge mütterlicher Religiosität zu der des Kindes. Der Einfluss des Vaters bleibt etwas zurück, erweist sich jedoch ebenfalls als statistisch bedeutsamer Prädiktor. Auch internationale Studien berichten unabhängig der religiösen Zugehörigkeit vergleichsweise stabile Zusammenhänge zwischen den der Eltern-Kind- (*Hoge/Petrillo/Smith* 1982; *Gunnoe/Moore* 2002) sowie der Großeltern-Enkelkind-Generation (*Copen* u.a. 2006).

Studien zu dieser Thematik zeigen eine relativ hohe Stabilität religiöser Orientierungen und Praktiken zwischen Eltern und Kindern. Inwiefern elterliche Ein-

Deskriptive Daten

Transmission von
Religiosität

flüsse das Verhalten der Kinder in anderen Domänen beeinflussen, zeigen Studien zum Zusammenhang von Erziehungsstil und Kontrolle bzw. jugendlichem Verhalten.

(3) Bezogen auf den Einfluss elterlicher Religiosität und jugendlicher Ablösung sind Studien von Interesse, die sich mit elterlicher Kontrolle befassen. Im deutschsprachigen Raum zeigen Studien bei Jugendlichen türkischer Herkunft an, dass mit einem hohen religiösen Erziehungsstil eine höhere soziale Kontrolle der Eltern einhergeht (Reinders u.a. 2000) und auch die berufliche Zukunftsorientierung hiervon beeinflusst wird (Morgenroth 1999). Im anglo-amerikanischen Bereich zeigen Studien, dass elterliche, religiöse Erziehung stärker auf das Verhalten von Mädchen als auf jenes von Jungen wirkt (Caputo 2005) und insbesondere „Dating“-Aktivitäten hiervon betroffen sind (Davis 2006). Ebenfalls als indirekten Hinweis auf eine Korrelation von religiösem Erziehungsstil und elterlicher Kontrolle sind Studien zu werten, die eine größere Erziehungsbeteiligung von religiösen Vätern aufzeigen (Wilcox 2002) und sich ein religiöser Erziehungsstil bei mexikanischen Migranten protektiv auf das Risikoverhalten Jugendlicher auswirkt (Kelly 2007). Barry/Nelson (vgl. 2003) zeigen auf, dass unabhängig der Religionsgemeinschaft Jugendliche aus religiösem Elternhaus den Status des Erwachsenenwerdens stärker wertschätzen und auch mehr verantwortungsvolles Verhalten zeigen. Auch neigen Jugendliche aus religiösem Elternhaus häufiger zu sozialem Engagement (Hofer 1999; Kerestes/Youniss/Metz 2004).

Zusammenhang
religiöser
Erziehungsstil und
elterliche Kontrolle

Diese Forschungsrichtung lässt erwarten, dass religiöse Erziehung der Eltern mit erhöhter Kontrolle der jugendlichen Kinder einhergeht. Ein Vergleich der Zusammenhänge bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland steht indessen noch aus.

3 Ziel der Studie

Die vorliegende Studie will (1.) einen theoretischen Rahmen anbieten, anhand dessen sich der Zusammenhang elterlicher Erziehungsstile, elterlicher Kontrolle und korrespondierenden Eltern-Kind-Konflikten modellieren lässt der (2.) sowohl für Jugendliche mit als auch ohne Migrationshintergrund Anwendung findet und (3.) einer empirischen Prüfung zugänglich ist.

4 Theoretischer Rahmen

Ausgangslage für den theoretischen Rahmen ist die Feststellung, dass Heranwachsende im Verlauf der Adoleszenz mehr Autonomie von der Herkunftsfamilie erlangen (Youniss 1980; Hofer 2003). Ursächlich hierfür sind zum einen die Entwicklung geschlechtlicher Reife (Belsky/Steinberg/Draper 1991) sowie zunehmende Autonomieerfahrungen in Peer-Groups (Reinders/Youniss 2005).

Die Erlangung zunehmender Autonomie geschieht über die Neuverhandlung von Kontrolle und eigenständigem Verhalten. Eltern nehmen als Reaktion

auf Autonomieforderungen Jugendlicher ihre soziale und Freizeitkontrolle zurück (Reinders 2001) und stellen so die Balance zwischen Verbundenheit und Autonomie in der Regel wieder her. Diese Balance äußert sich in einem als positiv wahrgenommenen Familienklima und familialer Kohärenz (Kreppner 2003). Dieser Prozess lässt sich mit der Individuationstheorie nach Youniss (vgl. 1980) und Youniss/Smollar (vgl. 1985) theoretisch fassen.

4.1 Individuationstheorie

Die Individuationstheorie konzipiert die sozio-emotionale Ablösung Jugendlicher aus einer sozial-kognitiven Perspektive und betrachtet Sozialisation prinzipiell als das sich in sozialen Interaktionen entwickelnde Selbst (Piaget 1965; Sullivan 1953; Youniss 1980, S. 13f., 1984).

Einerseits befindet sich das Kind in komplementär-reziproker Beziehung zu den Eltern. Die Beziehung ist durch asymmetrische Interaktionen gekennzeichnet. Eltern setzen und sanktionieren aufgrund ihres Wissens- und Erfahrungsvorsprungs Normen und Erwartungen, die Kindern die Deutung ihres Verhaltens und ihrer Umwelt erleichtern. Von dieser Beziehungsform wird jene der symmetrischen Reziprozität unterschieden, die vorrangig in Beziehungen zu (status- oder machtgleichen) Gleichaltrigen anzutreffen ist (Youniss 1980, S. 24ff.). Die Beziehungen des Kindes zu Peers beinhalten insbesondere Gleichheit hinsichtlich der Erfahrungen mit sozialen Ordnungen und der daraus resultierenden Abwesenheit der Definitionsmacht einer der beiden Interaktionspartner über den Ablauf der sozialen Interaktion selbst. Die Form der Autonomie und Verbundenheit, die sich entwickelnde Kinder in beiden Beziehungsformen erleben, unterscheidet sich maßgeblich. Während in Eltern-Kind-Beziehungen Verbundenheit über elterliche Autorität und Kontrolle erreicht wird, entsteht Verbundenheit in Peer-Beziehungen durch die wechselseitige Freiwilligkeit und Bereitschaft zur Beziehung (Youniss/Smollar 1985, S. 143ff.). Autonomie erreichen Kinder in Eltern-Kind-Beziehungen in dem Maße, in dem dies die Eltern zugestehen, bzw. sich das Kind Freiheiten „erhandelt“. In Peer-Beziehungen besteht prinzipielle Autonomie durch die Freiwilligkeit und relativ folgenlose Aufkündbarkeit der Interaktionen.

Jugendliche besitzen unterschiedliche Beziehungsform zu Eltern und Peers

4.2 Definition der Konstrukte

Autonomie wird aufgefasst als emotionale, kognitive und behaviorale Unabhängigkeit von Anderen. Jugendliche streben aktiv nach Autonomie (Lerner 1984; Noack 1990; Silbereisen 1986). Ihr Interesse ist, sich von den Eltern abzugrenzen, eigene Denkweisen zu entwickeln und Handlungsspielräume zu erhalten.

Definition Autonomie

Kontrolle umfasst das Ausmaß intendierter und/oder erreichter Steuerung der Emotionen, Kognitionen und des Handelns Anderer. Kontrolle ist eine Strategie, durch die Eltern die familiäre Verbundenheit aufrecht erhalten (Hofer 2003). Es handelt sich somit bei Kontrolle um ein Verhalten, durch das Eltern Verbundenheitserwartungen umsetzen.

Definition Kontrolle

Definition familialer Zusammenhalt

Familialer Zusammenhalt ist die Wahrnehmung psychischer und sozialer Passung aller Beteiligten (Sagy/Antonovsky 1992). Der Familienzusammenhalt

ist somit die intersubjektive Wahrnehmung, wie gut es in der Familie gelingt, divergierende Interessen zu synchronisieren, also Interessen- und Zielgleichheit des Systems herzustellen (*Kreppner 1998; Schneewind/Beckmann/Engfer 1983*).

4.3 Erweiterung zum „Kulturinformierten Individuationsmodell“

Die Individuationstheorie ist eine allgemeine Theorie, die grundsätzliche Geltung beansprucht. Sie verhält sich indifferent bezüglich inter- und intrakultureller Variationen, ist aber anschlussfähig an ein „kulturinformiertes Modell der Eltern-Kind-Beziehungen“ (*Trommsdorff 2005, S. 53*). Ein wesentliches Defizit der Theorie besteht in ihrer Begrenzung auf westlich-kulturelle Vorstellungen von psychologisch-emotionaler Bindung. Kulturvergleichende Studien machen jedoch deutlich, dass familialer Zusammenhalt verschiedene Dimensionen umfasst, die interkulturell variieren. In der Studie von *Nauck* (vgl. 2000) zeigt sich, dass psychologisch-emotionale und ökonomisch-utilitaristische „values of children“ unterschieden werden müssen. Während vietnamesische und türkische Migranteneltern besonders den ökonomischen Wert von Kindern betonen und gleichzeitig hohe emotionale Wertschätzungen berichten, heben insbesondere deutsche Eltern den emotionalen Wert ihrer Kinder hervor. Es ist erwartbar, dass mit der Art der Wertschätzung von Kindern auch das Ausmaß an Kontrolle variiert (*Nauck/Suckow 2002*). *Merkens/Nauck* (vgl. 1993) zeigen, dass Migranteneltern mit utilitaristischen Erwartungen familialen Zusammenhalt durch Kontrolle erhalten wollen. Das emotionale Zusammenhaltsinteresse geht mit permissiven und Autonomie gewährenden Erziehungsvarianten einher.

Familialer Zusammenhalt variiert interkulturell

In der kulturvergleichenden Forschung hat sich für unterschiedliche Familienmodelle die Unterscheidung nach kollektivistischen und individualistischen Gesellschaften etabliert (*Hofstede 1980; Kagitcibasi 1997*). In kollektivistischen Kulturen überwiegt das Interesse an wechselseitiger, sozialer und materieller Unterstützung der Familienmitglieder. Familialer Zusammenhalt ist funktional notwendig und wird in Erziehungswerten transportiert, weil die Familie zur sozialen Absicherung auf keine wohlfahrtsstaatlichen Ressourcen zurückgreifen kann (*BMFSFJ 2000*). Zu präziseren Beschreibung der Familienbeziehungen in solchen Gesellschaften wird der Begriff der interdependenten Beziehungen verwendet (*Markus/Kitayama 1991*). Dieser Begriff betont die besonderen (ökonomisch-funktionalen) Zusammenhaltsinteressen und schließt eine Angleichung divergierender Interessen von Familienmitgliedern ein. Das dominante Konfliktverhalten ist jenes der elterlichen Vorschrift und des jugendlichen Nachgebens (*Trommsdorff 1999, S. 397*). In individualistischen Gesellschaften herrscht eher die Betonung von Autonomie als Wert vor. Durch wohlfahrtsstaatliche Absicherung haben Kinder den ökonomischen Grenznutzen erreicht und besitzen einen primär emotionalen Wert. Familienbeziehungen in solchen Gesellschaften werden als independent bezeichnet (*Markus/Kitayama 1991*). Es besteht eine stärkere Unabhängigkeit der einzelnen Familienmitglieder voneinander und die Entwicklung individueller Autonomie besitzt hohen Wert. Interessensaushandlungen erfolgen hier individualistisch. Das Konfliktverhalten ist tendenziell stärker durch Formen der jugendlichen Durchsetzung und der elterlichen Adap-

Familienmodell kollektivistischer Gesellschaften

Familienmodell individualistischer Gesellschaften

tion gekennzeichnet (Trommsdorff 1999). Wesentlich für die Anwendung der Individuationstheorie auf verschiedene Kulturen ist die Unterscheidung nach der Funktion von elterlicher Kontrolle und jungendlichem Autonomiestreben (Trommsdorff 2005). Um diese Bedeutungsunterschiede erfassen zu können, muss die Individuationstheorie um eine Unterscheidung ergänzt werden: *ökonomisch-utilitaristische Kontrolle bzw. Autonomie* und *sozio-emotionale Kontrolle bzw. Autonomie*.

4.4 Zu prüfender Teilbereich des „Kulturinformierten Individuationsmodells“

Für die vorliegenden Analysen wird der Fokus auf elterliche Kontrolle, das Ausmaß an Eltern-Kind-Konflikten sowie dem familialen Zusammenhalt gelegt. Als erklärende Variable für das Ausmaß an Kontrolle wird gemäß der Fragestellung sowie den Befunden bisheriger Forschung der religiöse Erziehungsstil der Eltern herangezogen. Das Analyse leitende Modell ist in Abbildung 1 dargestellt.

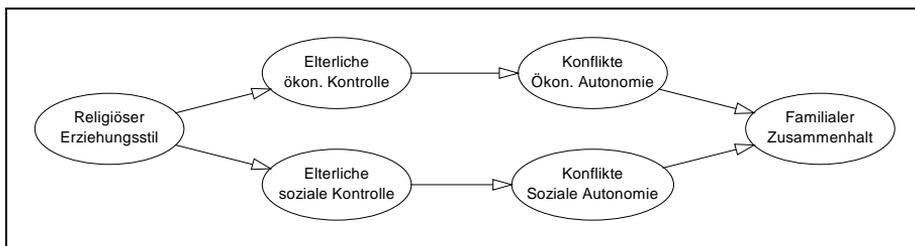


Abbildung 1: Rahmenmodell zum Zusammenhang von religiösem Erziehungsstil, elterlicher Kontrolle und familialem Zusammenhalt

Gemäß des kulturinformierten Individuationsmodells wird postuliert, dass elterliche ökonomische bzw. sozio-emotionale Kontrolle das Ausmaß an Eltern-Kind-Konflikten in diesen Bereichen präzisieren. Konflikte entstehen als Reaktion autonomiebestrebter Jugendlicher auf von Eltern gesetzten Grenzen. Das Ausmaß der Konflikte beeinflusst den familialen Zusammenhalt.

Eine Erweiterung des Individuationsmodells wird durch den Einbezug des religiösen Erziehungsstils vorgenommen. Es wird angenommen, dass ein ausgeprägter religiöser Erziehungsstil mit dem Ausmaß ökonomischer und sozio-emotionaler Kontrolle der Eltern korreliert.

5 Die vorliegende Studie

Im Rahmen des Projekts „Interethnische Freundschaften und familiale Individuationsprozesse bei türkischen Jugendlichen“ wurde eine Längsschnittstudie mit drei Messzeitpunkten zwischen der 7. und 9. Klasse durchgeführt. Derzeit liegen die Daten der ersten beiden Wellen vor.

5.1 Stichprobe

Nach Genehmigung durch die Behörden und Bereitschaft von Schulen und Jugendlichen zur Teilnahme an der Studie wurden insgesamt 472 Jugendliche (56,2 Prozent Jungen; 49,6 Prozent türkischer Herkunft)¹ im Längsschnitt im Rhein-Neckar-Raum befragt. Herkunft und Geschlecht weisen in der Stichprobe keine signifikanten Verteilungsverschiebungen auf ($\chi^2 = 0,25$; $df = 1$; n.s.). Zum ersten Messzeitpunkt waren die Jugendlichen im Durchschnitt 13,5 Jahre, ein Jahr später entsprechend 14,5 Jahre alt (SD jeweils 0,97). Aufgrund der höheren Fallzahlen von Migrant*innen an Hauptschulen wurde bei der Stichprobenziehung nur diese Schulform berücksichtigt.

5.2 Methode

Den Jugendlichen wurde im Rahmen einer regulären Schulstunde ein Fragebogen mit standardisierten Indikatoren zur Beantwortung durch geschulte Interviewer vorgelegt. Die Regelbearbeitungszeit für den Fragebogen lag zwischen 40 und 50 Minuten.

5.3 Instrumente

Die im Modell enthaltenen Konstrukte wurden jeweils über standardisierte Items erfasst und mittels Reliabilitätsanalyse (Cronbachs Alpha) auf interne Konsistenz hin überprüft. Mit Ausnahme des religiösen Erziehungsstils (*Reinders* u.a. 2000) und des familialen Zusammenhalts (*Sagy/Antonovsky* 1992) wurden die Konstrukte neu entwickelt (vgl. *Reinders/Rettich* 2008). Mit Ausnahme des Konstrukts zum Zusammenhalt waren alle Items auf einer Likert-Skala von 1-Keine Zustimmung bis 4-Hohe Zustimmung zu beantworten. Beim familialen Zusammenhalt handelt es sich um eine 7-stufige Antwortskala mit jeweils zwischen den Items variierenden Antwortvorgaben (vgl. *Sagy/Antonovsky* 1992; dt. Fassung *Reinders* 1999). Die Kennwerte der einzelnen Skalen sind in Tabelle 1 dokumentiert.

Tabelle 1: Kennwerte der erfassten Merkmale

Name	Anzahl Items	Beispiel-Item	Cronbachs Alpha	
			MZP I (dt./tk.)	MZP II (dt./tk.)
Religiöser Erziehungsstil	3	Meine Eltern möchten, dass ich schon jetzt viel über unsere Religion erfahre.	0,77/0,79	0,81/0,82
Ökonomische Kontrolle	4	Meine Eltern wollen bestimmen, welchen Beruf ich später haben werde.	0,77/0,76	0,76/0,76
Sozio-emotionale Kontrolle	5	Meine Eltern wollen bestimmen, wie viel Zeit ich mit meiner Familie verbringe.	0,64/0,69	0,74/0,67
Konflikte ökon. Autonomie	4	Wie häufig kommt es vor, dass du mit deinen Eltern darüber streitest, welchen Beruf du später mal machen willst?	0,77/0,76	0,77/0,76
Konflikte sozio-emot. Autonomie	4	Wie häufig kommt es vor, dass du mit deinen Eltern darüber streitest, wo du deine Freizeit verbringst?	0,81/0,78	0,83/0,78
Familialer Zusammenhalt	7	Wurdest Du von Familienmitgliedern, auf die Du gezählt hast, enttäuscht?	0,83/0,83	0,85/0,84

Alle Konstrukte weisen in Anbetracht der Stichprobengröße und der Anzahl zugrunde liegender Items eine zufriedenstellende Reliabilität auf.

6 Ergebnisse

Zunächst werden deskriptive Befunde zu den einzelnen Variablen berichtet. Im Anschluss erfolgt die Darstellung des empirischen Strukturmodells.

6.1 Deskriptive Befunde im Längsschnitt

Religiöser Erziehungsstil und familialer Zusammenhalt (Tabelle 2). Beim Erziehungsstil ergibt sich für die Jugendlichen deutscher Herkunft eine relativ hohe Stabilität über die Zeit ($R = 0,52$) bei gleichzeitiger, signifikanter Abnahme dieses Erziehungsstils ($t = 2,04$; $p < ,05$). Bei den Jugendlichen türkischer Herkunft fällt die Korrelation zwischen den beiden Messzeitpunkten geringer aus ($R = 0,37$). Im Durchschnitt bleibt der Erziehungsstil jedoch stabil ($t = 0,69$; n.s.). Im Vergleich deutscher und türkischer Jugendlicher ergibt sich ein im Mittel deutlich stärker ausgeprägter religiöser Erziehungsstil der Eltern.

Tabelle 2: Veränderungen des religiösen Erziehungsstils und familialen Zusammenhalts

	Religiöser Erziehungsstil		Fam. Zusammenhalt	
	Dt. Jgdl.	Tk. Jgdl.	Dt. Jgdl.	Tk. Jgdl.
MZP I	1,8	2,9	4,8	5,0
MZP II	1,6	2,9	4,7	4,9
MZP I (SD)	0,82	0,86	1,28	1,23
MZP II (SD)	0,81	0,86	1,24	1,14
t-Value	2,04	0,69	1,35	0,75
P	0,043	0,494	0,177	0,455
R	0,52	0,37	0,49	0,26

Auch beim familialen Zusammenhalt zeigen sich höhere Korrelationen über die Zeit bei den deutschen Jugendlichen ($R = 0,49$ im Vergleich zu $R = 0,26$). Bei beiden Substichproben zeigt sich keine signifikante Zu- oder Abnahme des Familienzusammenhalts (t jeweils nicht signifikant).

Ökonomische und sozio-emotionale Kontrolle (Tabelle 3). Auch bei der wahrgenommenen ökonomischen Kontrolle der Eltern finden sich höhere Autokorrelationen bei den deutschen ($R = 0,53$) im Vergleich zu den türkischen Jugendlichen ($R = 0,37$). Bei beiden Gruppen findet im betrachteten Zeitraum eine signifikante Abnahme erlebter elterlicher Kontrolle statt (p jeweils $< 0,001$). Auch im mittleren Niveau unterscheiden sich beide Stichproben nicht. Das Ausmaß ökonomischer Kontrolle ist demnach bei deutschen und türkischen Jugendlichen vergleichbar.

Tabelle 3: Veränderungen der Variablen zu elterlicher Kontrolle

	Ökonomische Kontrolle		Sozio-emot. Kontrolle	
	Dt. Jgdl.	Tk. Jgdl.	Dt. Jgdl.	Tk. Jgdl.
MZP I	2,4	2,4	2,4	2,7
MZP II	2,1	2,2	2,2	2,7
MZP I (SD)	0,89	0,73	0,73	0,69
MZP II (SD)	0,87	0,77	0,77	0,72
t-Value	4,81	4,00	4,00	1,62
p	0,000	0,000	0,000	0,106
R	0,53	0,37	0,37	0,38

Anders verhält es sich bei der sozio-emotionalen Kontrolle. Hier werden türkische Jugendliche etwas stärker kontrolliert. Zudem findet über die Zeit keine Abnahme dieser Kontrollvariante durch die Eltern statt ($t = 1,62$; n.s.). Bei den deutschen Jugendlichen gewähren die Eltern hingegen sukzessive mehr Freiheiten ($t = 4,0$; $p < 0,001$). Bei beiden Substichproben findet sich über die Zeit betrachtet eine vergleichbar moderate Korrelation ($R = 0,37$ resp. $= 0,38$).

Eltern-Kind-Konflikte zu ökonomischer und sozio-emotionaler Autonomie (Tabelle 4). In allen beiden Konfliktbereichen finden sich im Durchschnitt stabile Ausprägungen. Konflikte im ökonomischen und sozio-emotionalen Bereich nehmen demnach im Verlauf eines Jahres nicht zu. Allerdings zeigen sich für alle Jugendlichen bei beiden Konstrukten nur moderate Stabilitäten ($0,30 < R < 0,41$).

Tabelle 4: Veränderungen der Variablen zu Eltern-Kind-Konflikten

	Konflikte ökon. Autonomie		Konflikte sozio-emot. Autonomie	
	Dt. Jgdl.	Tk. Jgdl.	Dt. Jgdl.	Tk. Jgdl.
MZP I	1,7	1,9	1,7	1,9
MZP II	1,7	1,9	1,7	1,9
MZP I (SD)	0,74	0,78	0,69	0,71
MZP II (SD)	0,63	0,73	0,65	0,64
t-Value	0,98	1,35	0,93	1,82
p	0,327	0,178	0,352	0,071
R	0,30	0,41	0,34	0,36

Insgesamt berichten türkische Jugendliche in leicht höherem Maß Konflikte mit ihren Eltern im Bereich ökonomischer und sozio-emotionaler Autonomie.

Insgesamt fallen die Niveauunterschiede zwischen Jugendlichen deutscher und türkischer Herkunft nicht besonders hoch aus. Lediglich beim religiösen Erziehungsstil ergibt sich eine substantielle Differenz in Abhängigkeit der Herkunft. Im Folgenden wird zu prüfen sein, ob die Zusammenhänge zwischen den Variablen herkunftabhängigen Mustern folgen oder ob, wie im Modell postuliert, vergleichbare Strukturen des Individuationsprozesses vorliegen.

Substantielle
Differenzierbarkeit
bei religiösem
Erziehungsstil

6.2 Empirisches Strukturmodell

In einem zweiten Schritt wurde die Passung der Daten zum theoretischen Modell mittels Strukturgleichungsmodell (*Lisrel*, vgl. *Jöreskog/Sörbom* 1992) geprüft. Im Sinne eines „tentative initial models“ (*Kaplan* 2000) wurden zunächst die theoretisch postulierten Pfade zugelassen und auf der Basis der Modifikationsindizes weitere Zusammenhänge modelliert. Der religiöse Erziehungsstil sowie die Variablen zur elterlichen Kontrolle wurden dabei zum ersten, die Konflikt- und Zusammenhaltsvariablen zum zweiten Messzeitpunkt in das Modell einbezogen, um Prädiktionen über die Zeit zu berücksichtigen.

Im Vergleich zum Ausgangsmodell ergibt sich lediglich ein zusätzlicher Pfad von der elterlichen ökonomischen Kontrolle hin zu Konflikten im sozio-emotionalen Bereich. Weiterhin weichen im empirischen Modell der Pfad von den ökonomischen Konflikten zum Zusammenhalt für beide Stichproben und der Pfad vom religiösen Erziehungsstil zur elterlichen sozialen Kontrolle und in der Folge zu den „sozialen“ Konflikten bei deutschen Jugendlichen vom Ausgangsmodell ab (vgl. Abbildung 2).

Prüfung durch
Strukturgleichungs-
modell

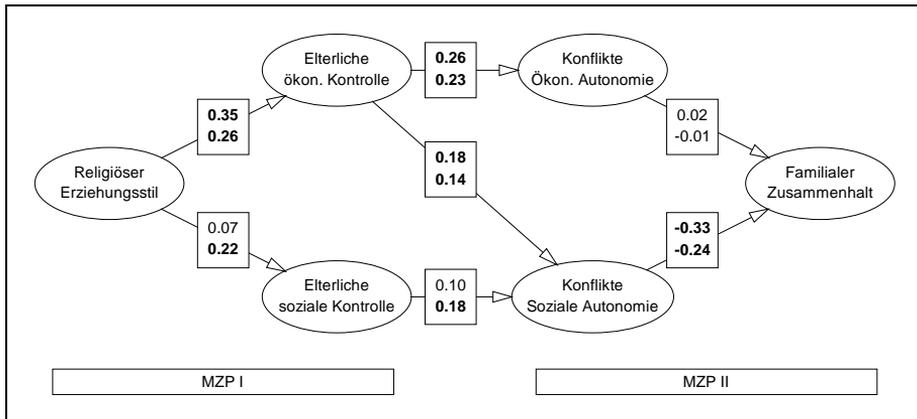


Abbildung 2: Empirisches Modell zur Vorhersage des Individuationsprozesses bei Jugendlichen deutscher (obere Koeffizienten) und türkischer (untere Koeffizienten) Herkunft (nicht fett gedruckte Koeffizienten $p > 0,05$)²

Im Kern ergibt sich aus dem Modell, dass der religiöse Erziehungsstil bei allen Jugendlichen das Ausmaß elterlicher ökonomischer Kontrolle prädiziert. Die Kontrolle in diesem Entwicklungsbereich sagt wiederum das Ausmaß an Eltern-Kind-Konflikten ein Jahr später im ökonomischen und im sozialen Bereich vorher. Schließlich mindert ein hohes Ausmaß an sozialen Konflikten den erlebten familialen Zusammenhalt.

Für Jugendliche türkischer Herkunft ergibt sich darüber hinaus, dass der religiöse Erziehungsstil die sozio-emotionale Kontrolle der Eltern prädiziert und diese wiederum auf das Niveau diesbezüglicher Konflikte wirkt. Bei Jugendlichen deutscher Herkunft ergibt sich diese Trias zwischen religiöser Erziehung, sozio-emotionaler Kontrolle und korrespondierenden Autonomiekonflikten nicht.

Insgesamt ergibt das empirische Modell einen geteilten und einen kulturell variablen Aspekt des Individuationsprozesses. Bei Jugendlichen deutscher *und* türkischer Herkunft spielt der religiöse Erziehungsstil im ökonomischen Individuationsprozess eine statistisch bedeutsame Rolle. Sowohl in deutschen als auch türkischen Familien ist schließlich der familiäre Zusammenhalt von der Häufigkeit sozio-emotionaler Konflikte abhängig. Bei Jugendlichen türkischer Herkunft tritt die Bedeutung des religiösen Erziehungsstils im Bereich sozio-emotionaler Ablösung hinzu. Das Ausmaß an Zeit, welches diese Jugendlichen mit der Familie verbringen sollen, steht im Zusammenhang mit elterlicher Religiosität und ist Anlass für häufigere Konflikte.

Geteilter und kulturell variabler Aspekt des Individuationsmodells

7 Diskussion

Im Beitrag wird untersucht, welche Rolle ein religiöser Erziehungsstil beim Individuationsprozess deutscher und türkischer Jugendlicher einnimmt. Ausgehend von der Individuationstheorie nach *Youniss* (vgl. 1980) wird ein erweitertes Individuationsmodell formuliert, welches die Dimensionen von Autonomie und Verbundenheit untergliedert in einen ökonomischen und einen sozio-emotionalen Aspekt. Gegenstand der empirischen Analyse ist jener Bereich des Modells, der sich auf elterliche Kontrolle, korrespondierenden Konflikten und resultierendem Familienzusammenhalt bezieht. Ergebnisse des bisherigen Forschungsstands wurden als Grundlage für die Annahme herangezogen, dass mit einem erhöhten religiösen Erziehungsstil auch eine höhere elterliche Kontrolle einhergeht.

Da ein expliziter Vergleich des Einflusses religiöser Erziehung auf den Individuationsprozess bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund noch aussteht, wird im Ergebnisteil ein empirisches Modell präsentiert, das die Aussagekraft der theoretischen Annahmen bei beiden Gruppen prüft. Exemplarisch wurden Jugendliche türkischer Herkunft als dominante Migrantengruppe in Deutschland herangezogen. Die Befunde deuten an, dass der Individuationsprozess im Kern bei beiden Gruppen ähnlichen Mustern folgt, allerdings die sozio-emotionale Ablösung bei türkischen und nicht bei deutschen Jugendlichen vom religiösen Erziehungsstil der Eltern abhängt.

Die Befunde sind mit einigen Einschränkungen versehen, die sich auf die Stichprobe, die Richtung der Zusammenhänge und der Indifferenz gegenüber geschlechtsspezifischen und religiösen Differenzierungen beziehen.

Stichprobe. Es handelt sich bei den Daten der Studie um eine anfallende Stichprobe, deren Komposition der Teilnahmebereitschaft von Schulen geschuldet ist. Der Fokus auf Hauptschuljugendliche grenzt den Aussagewert der Daten ebenfalls auf Heranwachsende unterer Bildungsgänge ein, ist jedoch angesichts der Auftretenswahrscheinlichkeit von Migranten an dieser Schulform nicht vermeidbar.

Richtung der Zusammenhänge. Die Befunde des empirischen Modells können nicht als kausale Zusammenhänge interpretiert werden (*Reinders* 2006). Sie geben vielmehr Auskunft über Variationen absoluter Ausprägungen über den Zeitraum von einem Jahr. Alternative Modelle mit entgegen gesetzten Pfaden wurden geprüft und erbrachten durchweg schlechtere Passungskoeffizienten, so dass hier Hinweise auf die Richtung der Zusammenhänge bestehen. Auch die Übereinstimmung mit anderen Modellen und Befunden zur Familien- und Erziehungsstilforschung (*Barber/Stolz/Olsen* 2005) legen die Schlussfolgerung nahe, dass die gefundenen Mechanismen der identifizierten Richtung folgen.

Geschlechts- und Religionsspezifität. Das empirische Modell wurde nicht getrennt für Mädchen und Jungen präsentiert. Zwar ist gerade im sozio-emotionalen Bereich die elterliche Kontrolle für Mädchen höher (*Polat* 1997), allerdings handelt es sich hier um Niveauunterschiede und nicht um Differenzen der Zusammenhangsmuster. Separate Modelle für Mädchen und Jungen erbrachten dementsprechend keine bedeutsamen Abweichungen zum integrierten Modell.

Aus erhöhtem
religiösem
Erziehungsstil folgt
höhere elterliche
Kontrolle

Individuations-
prozess folgt bei
türkischen und
deutschen
Jugendlichen
ähnlichen Mustern

Empirisches Modell
wurde nicht für
Mädchen und
Jungen getrennt
präsentiert

Ein „blinder“ Fleck ist für die Analysen die konkrete religiöse Richtung. Zum einen wird ein (in der Regel) christlich-religiöser mit einem religiösen Erziehungsstil mehrheitlich im Kontext des Islam verglichen. Religiöse Unterschiede in Glaubenspraktiken etc. werden damit nicht differenziert betrachtet. Zum anderen finden sich auch innerhalb dieser Religionen vielfältige Ausdifferenzierungen (Aleviten, Sunniten etc.; katholisch, evangelisch, lutherisch etc.), die keine Beachtung finden (vgl. Ziebertz 2008). Allerdings ist eine vergleichende Analyse hinsichtlich der Bedeutung religiöser Erziehungsstil lediglich unter Ausblendung dieser Unterschiede möglich. Dementsprechend allgemein sind die Items zur Erfassung dieses Erziehungsstils formuliert. Da jedoch mit verschiedenen religiösen Orientierungen auch variierende Werte (bspw. bezogen auf Familie) verbunden sind, werden vom Umfang her größere und im Bereich der Religionszugehörigkeit stratifizierte Stichproben einen besseren Einblick in den hier global formulierten Zusammenhang von religiöser Erziehung und elterlicher Kontrolle mit sich bringen.

Konkrete religiöse Richtung wird wenig beachtet

Zusammengenommen werden erstmals für die Funktion religiöser Erziehung für jugendliche Individuation Daten präsentiert, die einen kulturübergreifenden Prozessverlauf erwarten lassen. Durch die theoretische und empirische Ausdifferenzierung dieser Individuation konnte gezeigt werden, an welchen Punkten sich nach derzeitigem Kenntnisstand Ablöseprozesse bei Jugendlichen deutscher und türkischer Herkunft unterscheiden bzw. gleichen. Engere Verzahnungen sozialwissenschaftlicher Familien- und empirischer Religionsforschung wird jedoch notwendig sein, um die aus beiden Disziplinen resultierenden Perspektiven zu einem präziseren Bild verdichten zu können.

Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Ablöseprozesses von deutschen und türkischen Jugendlichen

Anmerkungen

- 1 Die Herkunft der Jugendlichen wurde über die Frage nach der Herkunft von Vater und Mutter, und nicht über die Nationalität erfasst. Fälle aus ethnisch heterogenen Elternhäusern werden für die Analysen nicht verwendet.
- 2 Modell Dt. Jgdl.: GFI = 0,98; AGFI = 0,95; χ^2/df (p) = 1,89 (0,08); RMSEA = 0,061; SRMR = 0,050.
Modell Tk. Jgdl.: GFI = 0,99; AGFI = 0,95; χ^2/df (p) = 2,01 (0,05); RMSEA = 0,060; SRMR = 0,050.

Literatur

- Belsky, J./Steinberg, L./Draper, P.* (1991): Childhood experience, interpersonal development, and reproductive strategy. *Child Development*, 62, pp. 647-670.
- Caputo, R. K.* (2005): Religiousness and adolescent behaviours: a comparison of boys and girls. *Journal of Religion and Spirituality in Social Work* 24, 3, pp. 39-67.
- Copen, C. E./Biblarz, T. J./Bengtson, V. L./Silverstein, M.* (2006): Religious transmission in three-generation families: An empirical test of a five-factor measurement. – Montreal.
- Davis, S. N.* (2006): Family ideologies, religion, and teen dating practices. – Montreal.
- Hofer, M.* (1999): Community service and social cognitive development in German adolescents. In: *Yates, M./Youniss, J.* (Eds.): *Roots of civic identity. International perspectives on community service and activism in youth.* – Cambridge, pp. 114-134.

- Hofer, M.* (2003): *Selbständig werden im Gespräch*. – Bern.
- Hofstede, G.* (1980): *Culture's consequences*. – London.
- Hoge, D. R./Petrillo, G. H./Smith, E. I.* (1982): Transmission of religious and social values from parents to teenage children. *Journal of Marriage and Family*, 44, 3, pp. 569-580.
- Inglehart, R./Welzel, C.* (2005): *Modernization, cultural change, and democracy*. – New York.
- Jöreskog, K. D./Sörbom, D.* (1993): *Lisrel 8: Structural equation modelling with the Simplis command language*. – Hillsdale.
- Kagitcibasi, C.* (1997): Individualism and collectivism. In: *Berry, J. W./Segall, M. H./Kagitcibasi, C.* (Eds.): *Handbook of cross-cultural psychology*. – Boston, pp. 1-49.
- Kaplan, D.* (2000): *Structural equation modeling: Foundations and extensions*. – London.
- Kelly, M. S.* (2007): Faith and rebellion: protective and risk factors for the adolescent children of religiously observant Mexican-American immigrants. *Journal of the North American Association of Christians in Social Work*, 34, 3, pp. 259-276.
- Kerestes, M./Youniss, J./Metz, E.* (2004): Longitudinal patterns of religious perspective and civic integration. *Applied Developmental Science*, 8, pp. 39-46.
- Kreppner, K.* (1998): Sozialisation in der Familie. In: *Hurrelmann, K./Ulich, D.* (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. – Weinheim, S. 321-334.
- Kreppner, K.* (2003): Zeit für die Verhandlung von Werten und Normen in der Familie. Wie sich die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern beim Übergang zur Jugend verändert. In: *Reinders, H./Wild, E.* (Hrsg.): *Jugendzeit-Timeout? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium*. – Opladen, S. 161-187.
- Lerner, R. M.* (1984): Jugendliche als Produzenten ihrer eigenen Entwicklung. In: *Olbrich, E./Todt, E.* (Hrsg.): *Probleme des Jugendalters. Neuere Sichtweisen*. – Berlin, S. 69-87.
- Lindner Gunnoe, M./Moore, K. A.* (2002): Predictors of religiosity among youth aged 17-22: a longitudinal study of the national survey of children. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 41, 4, pp. 613-622.
- Markus, H. R./Kitayama, S.* (1991): Culture and the self. Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, pp. 224-253.
- Merkens, H./Nauck, B.* (1993): Ausländerkinder. In: *Markefka, M./Nauck, B.* (Hrsg.): *Handbuch der Kindheitsforschung*. – Neuwied, S. 447-457.
- Morgenroth, O.* (1999): *Zukunftsabsichten türkischer Jugendlicher – Bereichsspezifische Zukunftsorientierung unter türkischen Jugendlichen in Deutschland im Kontext von Familie und Schule*. – Hamburg.
- Nauck, B.* (2000): *Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien – ein Vergleich zwischen griechischen, italienischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland. Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation. Materialien zum 6. Familienbericht, Band 1*. – Opladen, S. 347-392.
- Nauck, B./Suckow, J.* (2002): Soziale Netzwerke und Generationenbeziehungen im interkulturellen Vergleich. Soziale Beziehungen von Müttern und Großmüttern in Japan, Korea, China, Indonesien, Israel, Deutschland und der Türkei. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22, S. 374-392.
- Noack, P.* (1990): *Jugendentwicklung im Kontext. Zum aktiven Umgang mit sozialen Entwicklungsaufgaben in der Freizeit*. – München.
- Piaget, J.* (1965): *The moral judgement of the child*. – New York.
- Polat, Ü.* (1997): *Soziale und kulturelle Identität türkischer Migranten der zweiten Generation*. – Hamburg.
- Reinders, H./Rettich, P.* (2008): *Interethnische Freundschaften und familiäre Individuationsprozesse bei türkischen Jugendlichen. Skaldokumentation des ersten Messzeitpunkts. Forschungsbericht Nr. 4 des Lehrstuhls Empirische Bildungsforschung*. Würzburg: Universität Würzburg.
- Reinders, H.* (2000): *Gesellschaftliches Sollen und Sein. Wie erreicht politische Bildung Jugendliche? Das Parlament*, 19/20, S. 2-3.
- Reinders, H.* (2001): *Politische Sozialisation Jugendlicher in der Nachwendezeit. Forschungsstand, theoretische Perspektiven und empirische Evidenzen*. – Opladen.

- Reinders, H.* (2006): Kausalanalysen in der Längsschnittforschung. Das Cross-Lagged-Panel-Design. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 01, 04, S. 569-587.
- Reinders, H./Youniss, J.* (2005): Die Entwicklung sozialer Orientierungen Jugendlicher im Kontext von Freundschaften und Eltern-Kind-Beziehungen. In: *Schuster, B./Kuhn, H.-P./Uhlendorff, H.* (Hrsg.): *Entwicklung in sozialen Beziehungen. Heranwachsende in ihrer Auseinandersetzung mit Familie, Freunden und Gesellschaft.* – Stuttgart, S. 259-278.
- Sagy, S./Antonovsky, A.* (1992): The family sense of coherence and the retirement transition. *Journal of Marriage and the Family*, 54, pp. 983-993.
- Schneewind, K./Beckmann, M./Engfer, A.* (1983): *Eltern und Kinder.* – Stuttgart.
- Silbereisen, R. K./Eyferth, K./Rudinger, G.* (Eds.) (1986): *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development.* – New York, NY.
- Sullivan, H. S.* (1953): *The interpersonal theory of psychiatry.* – New York.
- Trommsdorff, G.* (1999): Autonomie und Verbundenheit im kulturellen Vergleich von Sozialisationsbedingungen. In: *Leu, H. R./Krappmann, L.* (Hrsg.): *Zwischen Autonomie und Verbundenheit.* – Frankfurt am Main, S. 392-419.
- Trommsdorff, G.* (2005): Eltern-Kind-Beziehungen über die Lebensspanne im kulturellen Kontext. In: *Fuhrer, U./Uslucan, H. H.* (Hrsg.): *Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur.* – Stuttgart, S. 40-58.
- Wilcox, W. B.* (2002): Religion, convention, and paternal involvement. *Journal of Marriage and Family*, 64, 3, pp. 780-792.
- Youniss, J.* (1980): *Parents and peers in social development.* – Chicago.
- Youniss, J.* (1984): Moral, kommunikative Beziehungen und die Entwicklung der Reziprozität. In: *Edelstein, W./Habermas, J.* (Hrsg.): *Soziale Interaktion und soziales Verstehen: Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz.* – Frankfurt am Main, S. 34-62.
- Youniss, J./Smollar, J.* (1985): *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends.* – Chicago, IL.
- Ziebertz, H.-G./Kay, W. K.* (2006): *Youth in Europe II. An international empirical study about religiosity.* – Münster.
- Zinnecker, J./Hasenberg, R.* (1999): Religiöse Eltern und religiöse Kinder: Die Übertragung von Religion auf die nachfolgende Generation in der Familie. In: *Silbereisen, R. K./Zinnecker, J.* (Hrsg.): *Entwicklung im sozialen Wandel.* – Weinheim, S. 445-458.

Sozialraum • Migration • Kultur

MONIKA ALISCH/ MICHAEL MAY (HRSG.)

Kompetenzen im Sozialraum

Sozialraumentwicklung und -organisation als transdisziplinäres Projekt

Beiträge zur Sozialraumforschung, Band 1
2008. 218 S. Kt. 24,90 € (D), 25,60 € (A),
44,00 SFr

ISBN 978-3-86649-191-5

Der Sozialraum ist für seine Bewohner zentraler Bezugsort, an den vielerlei Bedürfnisse

gestellt werden. Das Buch erläutert die unterschiedlichen Perspektiven auf den sozialen Raum und zeichnet Denk- und Handlungsstrukturen der Beteiligten (Politik, Verwaltung, Wirtschaft, dritter Sektor, Nachbarschaft) nach.



INGRID GOGOLIN

MARIANNE KRÜGER-POTRATZ

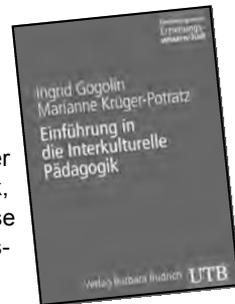
Einführung in die Interkulturelle Pädagogik

UTB L. Einführungstexte Erziehungswissenschaft,

Band 9. 2006. 261 S. Kt. 14,90 € (D),
15,40 € (A), 27,90 SFr

ISBN 978-3-8252-8246-2

Ein Überblick über das Aufgabengebiet der Interkulturellen Pädagogik in Deutschland als Einwanderungsland. Vorgestellt werden die Geschichte der Interkulturellen Pädagogik, ihre theoretischen Diskurse und zentralen Forschungsfelder.



H.-J. VON WENSIERSKI

CLAUDIA LÜBCKE (HRSG.)

Junge Muslime in Deutschland

Lebenslagen, Aufwachsprozesse und Jugendkulturen

2007. 360 S. Kt. 29,90 € (D), 30,80 € (A),
49,90 SFr

ISBN 978-3-86649-056-7

Ein Überblick über die sozialen Lebenslagen, die Aufwachsprozesse und pluralistischen Alltagskulturen junger Muslime in Deutsch-

land. Der Band gibt den einschlägigen Forschungsstand aus der Sozialstrukturforschung, Jugendforschung, Migrationsforschung und Islamforschung zum Thema.



In Ihrer Buchhandlung oder direkt bei



Verlag Barbara Budrich • Barbara Budrich Publishers

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de
US-office: Uschi Golden • 28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA •
ph +1.248.488.9153 • info@barbara-budrich.net • www.barbara-budrich.net

Weitere Bücher und Zeitschriften unter www.budrich-verlag.de

Klassifikation von Cyberbullying

Eine empirische Untersuchung zu einem Kategoriensystem für die Spielarten virtueller Gewalt

Julia Riebel und Reinhold S. Jäger



Julia Riebel



Reinhold S. Jäger

Zusammenfassung

Cyberbullying, das wiederholte Angreifen wehrloser Opfer über neue Medien, ist ein vergleichsweise neuartiges Phänomen. Um die verschiedenen Formen von Cyberbullying zu kategorisieren und auf Basis dieser Kategorisierung weiter zu erforschen, schlug Willard (2006) eine Taxonomie vor, die jedoch lediglich theoretisch begründet ist. Der vorliegende Beitrag liefert eine empirische Rechtfertigung für den Einsatz der Willard'schen Taxonomie, indem die Angemessenheit des Kategoriensystems an einer Stichprobe deutscher Schüler in Bezug auf Disjunktheit und Exhaustivität überprüft wird. Beide Kriterien können als erfüllt und somit die Taxonomie für die weitere Verwendung als geeignet betrachtet werden.

Schlagworte: Bullying, Cyberbullying, Mobbing, Cybermobbing, Gewalt

On the classification of Cyberbullying

An Empirical Investigation of a Taxonomy of Virtual Violence

Abstract

Cyberbullying, the repeated attacking of helpless victims via new media, is a rather new phenomenon. Willard proposed a taxonomy in 2006 for categorizing and further investigating different subtypes of cyberbullying. However, Willard's system of categorization has only a theoretical foundation. This paper provides an empirical justification for the usage of the system, by showing that it is disjunct as well as exhaustive.

Key words: Bullying, Cyberbullying, Mobbing, Cybermobbing, Violence

Seit einigen Jahren grassiert in Deutschland ein neues Phänomen schulischer Gewalt, genannt Cyberbullying oder auch Cybermobbing. In Anlehnung an traditionelles Bullying definiert man Cyberbullying als „wiederholte und absichtliche Nutzung diverser Formen von Technologie – wie Mobiltelefone, Pager, E-Mail, Instant Messaging und Webseiten – durch Individuen oder Gruppen, mit dem Ziel, andere zu verletzen“ (Beran/Li 2005, S. 265). Cyberbullying ist als relativ neues Phänomen noch recht wenig untersucht worden, in Deutschland existieren bis dato lediglich zwei größere Untersuchungen (Katzner 2007; Riebel 2008), im internationalen Bereich findet man Studien aus den USA (Beran/Li

2005; Kowalski/Limber 2008; Li 2006; Patchin/Hinduja 2006; Ybarra/Mitchell 2004), Italien (Genta/Brighi/Guarini 2008), Großbritannien (Smith u.a. 2008), Spanien (Calmaestra/Ortega/Mora-Merchán 2008), Schweden (Slonje/Smith 2008) und Portugal (Almeida u.a. 2008). Diese Studien konzentrieren sich zunächst auf die Feststellung von Prävalenzraten in den jeweiligen Ländern und auf die Frage, in welchen Punkten sich Cyberbullying von traditionellem Bullying unterscheidet (für einen Vergleich von Prävalenzraten, Überschneidungen zwischen Tätern und Opfern sowie Copingstrategien siehe z.B. Riebel/Jäger/Fischer 2008).

Kategorisierung des klassischen Bulliyings in Unterformen erleichtert Prävention und Intervention

Bei traditionellem Bullying unterscheidet man in Anlehnung an das Vorgehen in der Aggressionsforschung zwischen körperlichen, verbalen und relationalen Ausdrucksformen (Olweus 1993; Scheithauer/Hayer/Petermann 2003), bzw. zwischen direktem und indirektem Bullying (Rivers/Smith 1994), wobei indirektes weitestgehend mit relationalem Bullying gleichzusetzen ist und direktes Bullying weiter unterschieden wird in direkt körperliches und direkt verbales Bullying.

Wozu aber überhaupt eine Differenzierung in Unterformen vornehmen? Hierfür sind mehrere Gründe zu nennen: Zunächst gehört es zu der Erforschung eines Phänomens eben auch dazu, dieses möglichst genau zu beschreiben. Um nicht alle denkbaren Einzelverhaltensweisen auflisten zu müssen, bietet es sich an, einander hinreichend ähnliche Vorfälle einer gemeinsamen Kategorie zuzuordnen. Des Weiteren sind solche Kategorien dann nützlich, wenn sich feststellen lässt, dass diese sich nicht nur phänomenologisch voneinander unterscheiden, sondern sich aus den Kategorien weitere Schlussfolgerungen ableiten lassen. Bei traditionellem Bullying resultierte beispielsweise aus der Unterscheidung zwischen direktem und indirektem Bullying die Erkenntnis, dass Mädchen gar nicht wesentlich weniger aggressiv sind als Jungen, sondern vielmehr nur auf eine völlig andere Art aggressiv sind. Hieraus lassen sich nun wiederum Konsequenzen für die Prä- und Intervention ableiten, da entsprechende Konzepte gezielt auf die jeweils beteiligten Personen zugeschnitten werden können.

Klassifikation nach Art des Mediums und nach Art des Angriffs

Für Cyberbullying als neues Gewaltphänomen bieten sich zwei Wege an, konkrete Vorgehensweisen zu klassifizieren: nach Art des Mediums oder nach Art des Angriffs. Das erstgenannte Vorgehen schlagen beispielsweise Smith u.a. (2008) ein, indem sie zwischen folgenden sieben Formen unterscheiden: via SMS, via E-Mail, am Telefon, durch Verbreitung von Bildern und Videoclips, in Chatrooms, via Instant Messaging und auf Webseiten. Ein solches Vorgehen birgt jedoch den Nachteil, dass durch die zunehmende Verschmelzung von Technologien (ein mit dem Handy aufgezeichnetes Bild kann per E-Mail verbreitet und dann auf eine Webseite gestellt werden, Mitschnitte aus Chats können per SMS verbreitet werden, etc.) ein einziger Vorfall durchaus mehreren Kategorien zugeordnet werden kann. Ordnet man Vorfälle nach Art des Mediums, so ist keine disjunkte Klassenzuordnung gewährleistet (Kallus/Janke 1999). Die in einer Onlinekonferenz zu diesem Thema befragten Experten (zur Diskussion vgl. Ortega/Mora-Merchán/Jäger 2007) stimmen dahingehend überein, dass eine Klassifikation nach Art des Angriffs vorzuziehen sei. Hierfür existiert zum jetzigen Zeitpunkt lediglich die von Willard (2006) postulierte Taxonomie. Sie verfolgt das Ziel, einerseits verschiedene Unterformen von Cyber-

bullying gegeneinander abzugrenzen, andererseits aber auch besser zu verdeutlichen, wie Cyberbullying konkret aussehen kann. Folgende Kategorien sind darin enthalten¹:

Formen von
Cyberbullying

Flaming (dt. Mordskrach)

Flaming ist ein kurzer, hitziger Streit zwischen zwei oder mehreren Personen, wobei beide Partner ungefähr gleich stark sind und sich durchaus zu wehren wissen.

Harassment (dt. Bedrohung, Belästigung)

Harassment ist eine Spielart klassischen Mobbing, da hier ein wehrloser Schwächerer (in der Regel grundlos) gequält wird. In diesem Fall enthält das Opfer über Handy, E-Mail, Chat, Instant Messaging oder SMS Bedrohungen oder Beleidigungen.

Denigration (dt. Verunglimpfung)

Hierbei werden Gerüchte oder beleidigende Informationen (inklusive Bilder oder Videos) des Opfers hinter dessen Rücken im Internet verbreitet, über Kommunikationstechnologien, in Social-Network-Sites oder durch das Einrichten von Webseiten, die einzig das Ziel verfolgen, das Opfer bloßzustellen.

Impersonation (dt. betrügerisches Auftreten)

Personen, die Passwörter des Opfers herausgefunden haben, geben sich als das Opfer aus und legen sich in dessen Namen mit anderen an – die Folgen muss das Opfer austragen. Oder der Täter gibt sich auf dem gleichen Weg als Freund des Opfers aus um dieses auszuspionieren.

Outing & Trickery (dt. in etwa Vertrauensbruch)

Hierunter verbirgt sich das Weiterverbreiten von persönlichen Informationen und Geheimnissen. Dies ist Denigration sehr ähnlich, mit dem Unterschied, dass das verbreitete Material ursprünglich vom Opfer stammt, aber nur für eine Person des Vertrauens und nicht für die breite Masse bestimmt war.

Exclusion (dt. Ausschluss)

Wie auch bei Mobbing im richtigen Leben handelt es sich um den Ausschluss von gemeinsamen Aktivitäten. Bei Cybermobbing also aus Onlinespielen, Chats, etc.

Die Autorin der Taxonomie (Willard, 2006) setzte sich einerseits mit den technischen Möglichkeiten des Internets und anderer neuer Medien auseinander (welche Technologien lassen sich überhaupt für Mobbing-Zwecke instrumentalisieren?) und andererseits mit ihr vorliegenden konkreten Einzelfallanalysen von Cyberopfern (welche Arten der missbräuchlichen Mediennutzung wurden beobachtet?). Aus der Kombination dieser beiden Informationsgrundlagen wurde die Taxonomie zur Klassifikation von Cyberbullying-Vorfällen entwickelt.

Entwicklung der
Taxonomie aus
Analyse technischer
Möglichkeiten und
Einzelfällen

Fragestellung

Intuitiv scheint die Taxonomie nach *Willard* durchaus sinnvoll. Aber ist sie auch empirisch praktikabel? Ein Klassifikationssystem für Verhaltensbeschreibungen, mit dem für weitere Forschungsfragestellungen gearbeitet werden soll, muss zwei Anforderungen genügen: Zum einen muss es möglichst exhaustiv sein, d.h., jede Beobachtung muss mindestens einer Kategorie zugeordnet werden können. Andererseits muss es möglichst disjunkt sein, sodass jede Beobachtung genau einer Kategorie zuzuordnen ist (*Kallus/Janke 1999*).

In der vorliegenden Arbeit soll untersucht werden, inwieweit beide Kriterien bei der *Willard*'schen Taxonomie erfüllt sind und ob diese daher für weitergehende Untersuchungen des Phänomens Cyberbullying eingesetzt werden kann.

Methode

Onlinebefragung
von Schülern mit
Situations-
beschreibung

In einer Onlinebefragung im Frühjahr 2007 wurden insgesamt 1987 deutsche Schülerinnen und Schüler nach ihren Erfahrungen mit Mobbing und Cybermobbing befragt. Die Befragung wurde in Zusammenarbeit mit dem Netzwerk *seitenstark.de* realisiert und sowohl auf verschiedenen Kinder- und Jugendseiten als auch in der Zeitschrift *Focus Schule* beworben. Die Schüler entstammten den Klassenstufen 1-13 und waren im Mittel 13 Jahre alt (Standardabweichung 2,5 Jahre).

Neben verschiedenen Multiple-Choice-Fragen beinhaltete der Fragebogen ein offenes Eingabefeld, in dem die Befragten Vorfälle von Cyberbullying schildern konnten, die ihnen selbst widerfahren waren. Insgesamt 470 Personen hatten diese Felder ausgefüllt. Auf diese Weise kann ein Einblick gewonnen werden, wie solche virtuellen Attacken konkret aussehen.

Zuordnung der
Situationen zu
gebildeten
Kategorien

Um die Taxonomie von *Willard* auf Angemessenheit zu überprüfen, wurden sämtliche Situationsbeschreibungen von zwei Personen unabhängig voneinander beurteilt. Die beiden Rater waren vorher mit dem Kategoriensystem vertraut gemacht worden, waren jedoch blind gegenüber der Zielsetzung der Untersuchung. Hierbei wurde in einem ersten Schritt für jeden Fall festgelegt, ob die betreffende Situation überhaupt als Cyberbullying zu klassifizieren ist. In einem zweiten Schritt wurden die verbleibenden Fälle von jedem Rater einer der Kategorien nach *Willard* (Flaming, Harassment, Denigration, Impersonation, Outing & Trickery oder Exclusion) zugeordnet. Für den Fall, dass keine dieser Kategorien den Vorfall treffend beschreiben konnte, wurde eine Restkategorie kodiert.

Güte des
Kategoriensystems
vermittelt durch
eindeutige
Zuordnungen und
gute
Beurteilerüberein-
stimmung

Da die vorgegebene Taxonomie den Anspruch hat, das Spektrum möglicher Vorfälle im Umfeld von Cyberbullying möglichst treffend zu erfassen, stellt der Prozentsatz der als Restkategorie kodierten Fälle gleichzeitig ein Maß für die Güte des Kategoriensystems dar. Ein weiteres Gütekriterium ist das Ausmaß, in dem das System eine eindeutige und möglichst zweifelsfreie Zuordnung von Vorfällen zu einer Kategorie erlaubt. Bei einem geeigneten System sollten mehrere Begutachter zu den gleichen Einschätzungen kommen, wenn sie gegebene Vorfälle jeweils einer Kategorie zuzuordnen suchen. Der Grad der Überein-

stimmung beider Begutachter kann über die Interraterreliabilität (z.B. Cohen's Kappa) bestimmt werden (Wirtz/Caspar 2002).

Ergebnisse

Nach der Selektion derjenigen Fälle, die nicht als Cybermobbing zu bezeichnen sind, verblieben 239 Situationsbeschreibungen. Das anschließende Rating über die Zuordnung zu den vorgegebenen Kategorien ergab folgendes Bild:

Die Übereinstimmung der Beurteiler ist signifikant ($p < .01$) und kann mit einem Kappa-Wert von $\kappa = .638$ als gut, wenn auch nicht als sehr gut betrachtet werden (Fleiss/Cohen 1973; Landis/Koch 1977).

Dies kann als erstes Kriterium zugunsten der Güte des Kategoriensystems betrachtet werden, auch wenn ein noch höherer Wert sicher wünschenswert wäre. Immerhin besteht bei 16 Prozent der begutachteten Fälle Uneinigkeit dahingehend, welcher Kategorie diese jeweils zuzuordnen sind.

Wie verteilen sich nun die geschilderten Situationen auf die bestehenden Kategorien? Da beide Ratings hinreichend gut übereinstimmen, wurden nach Münzwurf die nachfolgenden Häufigkeitsbeschreibungen anhand der Einschätzungen von Rater A vorgenommen.

Tabelle 1: Verteilung der Vorfälle auf Kategorien

	Anzahl der Fälle	Prozent
Flaming	6	2,5
Harassment	171	71,5
Denigration	38	15,9
Impersonation	10	4,2
Outing & Trickery	3	1,3
Exclusion	4	1,7
Nicht zuordenbar	7	2,9

Wie aus Tabelle 1 ersichtlich ist, entfallen allein ca. 70 Prozent der Fälle auf die Kategorie „Harassment“, also auf Beleidigungen und Bedrohungen. Auch „Denigration“, die Nutzung neuer Medien zur Bloßstellung von Opfern kommt mit 16 Prozent der Vorfälle noch vergleichsweise häufig vor. Alle anderen Kategorien sind mit einer Belegung von jeweils weniger als 5 Prozent nur sehr schwach vertreten.

Ein zweiter Aspekt, der für die Qualität der Willard'schen Taxonomie spricht, ist die Tatsache, dass lediglich 2,9 Prozent der Selbsterfahrungsberichte sich nicht eindeutig einer Kategorie zuordnen lassen. Vier der sieben untersuchten Fälle lassen sich im weitesten Sinne als eine virtuelle Form sexueller Belästigung auffassen. Ob dies die Einrichtung einer eigenen Kategorie für derartige Vorkommnisse rechtfertigen würde, bleibt allerdings aufgrund der niedrigen Anzahl an Fällen fraglich.

Da die Kategorie „Harassment“ eine so große Zahl der Vorfälle abdeckt, wurden die hierunter fallenden Situationsbeschreibungen ein weiteres Mal dahingehend eingeschätzt, ob jeweils eher von Bedrohungen oder von Beleidigungen

„Harassment“ ist häufigste Form des Cyberbullyings

gen die Rede ist, da laut Definition beide in diese Kategorie fallen. Bei einer großen Mehrheit der Fälle werden Beleidigungen beschrieben (141 Situationsbeschreibungen und somit 59 Prozent der gesamten Fälle), 30 Fälle (entsprechend 12,6 Prozent) können als Bedrohungen klassifiziert werden.

Diskussion

Die von *Willard* (2006) vorgegebene Taxonomie zur Klassifikation von Cyberbullying-Vorfällen sollte in der vorliegenden Studie anhand zweier Kriterien auf ihre Angemessenheit hin überprüft werden: Diese Kriterien betreffen die Disjunktheit einerseits und die Exhaustivität andererseits.

Die Disjunktheit als Maß für die Eindeutigkeit des Kategoriensystems kann zwar als zufriedenstellend betrachtet werden, ist aber aufgrund der vergleichsweise niedrigen Interraterreliabilität durchaus noch verbesserungswürdig. Eventuell kann diese dadurch erhöht werden, dass über die gegebenen Definitionen hinaus präzisere Zuweisungsvorschriften zu den jeweiligen Kategorien definiert werden.

Die Exhaustivität der Taxonomie hingegen ist auch ohne Revisionen bereits als hervorragend einzuschätzen. 97,1 Prozent der erfassten Situationsbeschreibungen lassen sich unter eine der sechs vorgegebenen Kategorien subsumieren. Diese Rate ließe sich außerdem eventuell noch erhöhen, indem eine weitere Kategorie für virtuelle Formen sexueller Belästigung eingeführt werden würde. Allerdings ist dies bisher lediglich eine Spekulation, da die Situation aufgrund der äußerst geringen Fallzahlen nur schwer zu beurteilen ist.

Einzuwenden bleibt, dass das Kategoriensystem das Phänomen Cyberbullying nicht so differenziert darstellt, wie man sich dies wünschen würde, da über 70 Prozent der Fälle allein auf eine Kategorie entfallen. Es wird daher für weitere wissenschaftliche Untersuchungen die Verwendung einer revidierten Version der Taxonomie vorgeschlagen, die – wie oben ausgeführt – zwischen Beleidigungen und Bedrohungen unterscheidet. Dies lässt sich auch im Hinblick darauf vertreten, dass es sich um hinreichend verschiedene Phänomene handelt.

Kritisch einzuwenden bleibt allerdings die Tatsache, dass es sich bei der dieser Untersuchung zugrunde liegenden Stichprobe nicht um eine Zufallsstichprobe handelt und daher keine Repräsentativität gewährleistet werden kann. Auf diese Weise bleibt fraglich, ob nicht gerade sehr schwer betroffene Opfer eventuell die Befragung gemieden haben könnten, um sich keiner erneuten Belastung durch die Auseinandersetzung mit der Thematik auszusetzen. Allerdings gilt es zu beachten, dass auch beim Ziehen echter Zufallsstichproben solche Personen die Teilnahme verweigern können. Dennoch sollten zukünftige Studien das Kategoriensystem an einer repräsentativen Stichprobe deutscher Schülerinnen und Schüler überprüfen. Interessant wäre auch die Frage, inwieweit sich bei der separaten Untersuchung von Alters- und Geschlechtsgruppen differentielle Häufigkeitsverteilungen ergeben.

Ob und inwieweit bei der verwendeten Methodik ehrliche Antworten erwartet werden können, ist ebenfalls schwer zu beurteilen. Trotz aller Schwächen

Eindeutigkeit der Taxonomie ist verbesserungswürdig, Vollständigkeit ist hervorragend

Zur Differenzierung Revision des Kategoriensystems nötig

Nicht-repräsentative Stichprobe als Einschränkung der Gültigkeit der Ergebnisse

gelten jedoch anonyme Fragebögen immer noch als die beste Methode, wenn es darum geht, sich ein Bild von Bullying zu machen (*Whitney/Smith* 1993).

Trotz der aufgrund dieser Untersuchung als positiv zu beurteilenden Qualität des Kategorienschemas sollten zukünftige Untersuchungen auch nicht auf die Möglichkeit qualitativer Situationsbeschreibungen verzichten. Die Willard'sche Taxonomie deckt offensichtlich die im Rahmen von Cyberbullying bestehenden Verhaltensweisen zum jetzigen Zeitpunkt ausgezeichnet ab. Allerdings unterstehen neue Medien und damit auch ihre Verwendung für kriminelle Zwecke (*Drucker/Gumpert* 2000) einem ständigen Wandel. Offene Fragen können auch in Zukunft die Angemessenheit des bisherigen Beschreibungsrahmens überprüfen und diesen eventuell an neue Entwicklungen anpassen.

Danksagung

Die Autoren danken dem AOK-Bundesverband für die Förderung des Projektes sowie dem Team von seitenstark.de für die Kooperation.

Anmerkungen

- 1 In der ursprünglichen Taxonomie Willards ist außerdem eine Kategorie „Cyberstalking“ enthalten. Diese wird im Folgenden nicht beachtet, da Stalking oftmals auch von Fremden ausgeht und ein von Mobbing hinreichend unterschiedliches Phänomen darstellt (*Spitzberg/Hoobler* 2002).

Literatur

- Almeida, A./Correia, I./Esteves, C./Gomes, S./Garcia, D./Marinho, S.* (2008): Espacos virtuais para maus tratos reais: as práticas de cyberbullying numa amostra de adolescentes portugueses. Vortrag auf der 4th world conference violence in schools and public policies, Lissabon, Portugal.
- Beran, T./Li, Q.* (2005): Cyber-Harassment: A new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), S. 265-277.
- Calmaestra, J./Ortega, R./Mora-Merchán, J. A.* (2008): Cyberbullying, ways of intimidation more frequent. Vortrag auf der 4th world conference violence in schools and public policies, Lissabon, Portugal.
- Drucker, S. J./Gumpert, G.* (2000): Cybercrime and Punishment. *Critical Studies in Media Communication*, 17(2), S. 133-158.
- Fleiss, J. L./Cohen, J.* (1973): The equivalence of weighted Kappa and the intraclass correlation coefficient as measures of reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 33, S. 323-327.
- Genta, M. L./Brighi, A./Guarini, A.* (2008): Cyberbullying among Italian students: an explorative study of bullying through new technologies and its psychological impact. Vortrag auf der 4th world conference violence in schools and public policies, Lissabon, Portugal.
- Kallus, K. W./Janke, W.* (1999): Klassenzuordnung. In: *Jäger, R. S./Petermann, F.* (Hrsg.): *Psychologische Diagnostik*. – Weinheim, S. 170-186.
- Katzer, C.* (2007): Gefahr aus dem Netz – der Internet-Chatroom als neuer Tatort für Bullying und sexuelle Viktimisierung von Kindern und Jugendlichen. – Köln.
- Kowalski, R./Limber, S.* (2008): Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S. 22-30.
- Landis, J. R./Koch, G. G.* (1977): The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, S. 159-174.

- Li, Q.* (2006): Cyberbullying in schools: a research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), S. 157-170.
- Olweus, D.* (1993): *Bullying at School: What we know and what we can do.* – Oxford.
- Ortega, R./Mora-Merchán J. A./Jäger, T.* (Hrsg.) (2007): *Acting against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the Internet [E-Book].* – Landau.
- Patchin, J./Hinduja, S.* (2006): Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), S. 148-169.
- Riebel, J.* (2008): *Spotten, Schimpfen, Schlagen ... Gewalt unter Schülern – Bullying und Cyberbullying.* – Landau.
- Riebel, J./Jäger, R. S./Fischer, U. C.* (2008): Cyberbullying in Germany. Poster auf der 4th world conference violence in schools and public policies, Lissabon, Portugal.
- Rivers, I./Smith, P. K.* (1994): Types of Bullying Behaviour and Their Correlates. *Aggressive Behavior*, 20, S. 359-368.
- Scheithauer, H. /Hayer, T. /Petermann, F.* (Hrsg.) (2003): *Bullying unter Schülern: Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte.* – Göttingen.
- Slonje, R./Smith, P. K.* (2008): Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), S. 147-154.
- Smith, P. K./Mahdavi, J./Carvalho, M./Fisher, S./Russell, S./Tippett, N.* (2008): Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), S. 376-385.
- Spitzberg, B. H./Hoobler, G.* (2002): Cyberstalking and the technologies of interpersonal terrorisms. *New Media and Society*, 4, S. 71-92.
- Whitney, I. /Smith, P.K.* (1993): A survey of the nature and extent of Bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 34, S. 3-25.
- Willard, N. E.* (2006): *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Cruelty, Threats and Distress.* – Eugene.
- Wirtz, C./Caspar, F.* (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität.* – Göttingen.
- Ybarra, M. L./Mitchell, K. J.* (2004): Online aggressor/targets, aggressors and targets: a comparison of associated youth characteristics. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, S. 1308-1316.

Wie glücklich sind Deutschlands Kinder?

Eine glückspsychologische Studie im Auftrag des ZDF

Anton A. Bucher



Anton A Bucher

Zusammenfassung

Die jüngere Kindheitsforschung würdigt Kinder als Subjekte ihrer Lebenswelt. Zu ihrer Subjektivität zählen auch und gerade die Emotionen, nicht nur ‚negative‘, die in der Emotionspsychologie häufiger untersucht wurden, sondern auch – wie von der Positiven Psychologie akzentuiert – die positiven, speziell Glück und Wohlbefinden. Anlässlich zehn Jahre Tabaluga-TV gab das ZDF einen Survey zum Kindheitsglück in Auftrag. 1239 Kinder, zwischen sechs und 13 Jahre alt, wurden professionell und differenziert befragt, wie glücklich ihre Kindheit war, wie wohl sie sich bei ihren diversen Tätigkeiten, Bezugspersonen und an ihren Aufenthaltsorten fühlen. Anders als der pessimistische Kindheitsdiskurs insinuiert, bilanzieren die meisten Kinder ihr bisheriges Leben als glücklich. Mit zahlreichen Tätigkeitsvariablen wurde versucht, so viel Varianz des subjektiv eingeschätzten Kindheitsglücks zu erklären.

Schlagworte: Kind, Glück, Familie, Schule, Freizeit

How happy are German children?

A study of the psychology of happiness on behalf of the ZDF

Abstract

Recent research on childhood acknowledges children as individuals with their own reality. As part of this subjective reality, emotions play an important role: not only negative emotions, as often studies in emotion psychology, but also positive emotion, such as happiness and well being, as emphasized in positive psychology. On the occasion of ten years of “Tabaluga TV” the ZDF commissioned a survey on the happiness of German children. 1239 children aged between six and thirteen years were surveyed about their perceived happiness during their childhood, and how comfortable they felt with their activities, caregivers, and whereabouts. In contrast to a pessimistic discourse on childhood, children drew a happy picture of their life up to now. The authors tried to explain the variance in the subjective assessments of childhood happiness by several activity indicators.

Key words: child, happiness, family, school, leisure time

0 Einleitung und Problemstellung

„Du bist nicht auf Erden, um glücklich zu sein, sondern um deine Pflicht zu tun“, meißelten die Steinmetzen noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts über die Portale von Schulhäusern, damit die Kinder Tag für Tag lesen konnten, was ‚preußischer‘ Geist von ihnen erwartete. Ganz anders die Vertreter der Vereinten Nationen, als sie am 20. November 1959 zusammen kamen, um die Erklärung der Kinderrechte zu beschließen. In deren Präambel steht, die Menschheit schulde dem Kinde das Beste, was sie zu geben habe, und dies mit dem ausdrücklichen Ziel, „dass es eine glückliche Kindheit“ habe.

Sind Kinder glücklich? Gemäß der vielfach üblichen Katastrophensemantik über Kindheit kaum. Am 11. Januar 2006 erschien im Hamburger Abendblatt ein Artikel, gemäß dem 60 Prozent der Kinder „unkonzentriert, nervös und überdreht“ sind, „47 Prozent hatten Kopf- oder Bauchschmerzen, 45 Prozent waren aggressiv, 37 Prozent traurig und zurückgezogen“ (*Hörbst* 2006). Heutige Kinder hätten keine Spielzeit mehr (*Grefe* 1997); sie seien zerteilt in Rosenkriegen; die Bilderflut aus Flachbildschirmen hindere sie an einer normalen Gehirnentwicklung und mache sie dick und fett (*Spitzer* 2005); der Schulstress werde ärger und ärger, sodass der Gang dorthin „Albtraum“ sei (*Standard* 2008) und immer mehr Jungen und Mädchen Sedativa einnehmen müssten, damit ihre Hände vor den Tests nicht zu sehr zittern.

Aber: Sind Kinder wirklich so unglücklich? *Lange* (vgl. 1995) demonstrierte empirisch fundiert, wie sehr populäre „Kindheitsrhetorik“ und empirische Fakten auseinander klaffen können. Heutige Kinder würden von einem Termin zum anderen gehetzt und müssten die ganze Woche im Voraus planen, oft mit dem Telefon, sodass Kindheit auch Handykindheit sei (*Preuss-Lausitz* 1999). Dem gegenüber haben empirische Studien, etwa des Deutschen Jugendinstitutes (*Nissen* 1992), gezeigt, dass Kinder von ihren – ohnehin nicht so vielen – Terminen gar nicht so belastet werden, sondern diese gerne, ja mit Spaß wahrnehmen (*Lange* 1995, S.49). Dies bestätigen auch jüngere Surveys, so *Alt* (vgl. 2005) sowie – länger zurückliegend – *Zinnecker/Silbereisen* (vgl. 1996). Angesichts der Tatsache, dass Kinder noch vor wenigen Generationen neben der Schule dreißig oder mehr Stunden in Fabriken gearbeitet oder daheim bis tief in die Nacht Heimarbeit verrichtet haben, oft unzureichend und einseitig ernährt (*Niehuss* 2007), klingt es zynisch, wenn heutige Kinder wegen drei oder vier Terminen pro Woche als „gehetzt“ (*Elkind* 1991) bedauert werden.

Auch *Kränzl-Nagl/Mierendorff* (vgl. 2007) votieren aufgrund des „dramatisierenden medialen Kindheitsbildes“ dafür, empirische Kindheitsforschung zu intensivieren. *Bühler-Niederberger* (vgl. 2005) wies darauf hin, dass skandalisierende Kindheitsbilder leicht politisch instrumentalisiert werden können, denn unglückliche Kinder sentimentalisieren Erwachsene stärker als lachende. Vielmehr sei die Perspektive bzw. die Erlebniswirklichkeit der Kinder zur Geltung zu bringen bzw. diese zu rekonstruieren, wofür eine breite Palette an empirischen Methoden entwickelt und erprobt wurde, qualitative ebenso wie quantitative (*Heinzel* 2000).

Wenn gefragt wird, wie glücklich Kinder sind, führt kein Weg an diesen selber vorbei. Der analytische Philosoph *Wright* (vgl. 1963) hielt „happiness“

für ein Urteil der ersten Person („first person judgment“), das weder wahr noch falsch sein könne, sondern mehr oder weniger authentisch. „Ultimately, a man himself is judge of his own happiness“ (Wright 1963, S. 99) – so sieht es auch die Glückspsychologie (Argyle²2001; Gilbert 2006). Auch im Kindesalter: Jedes Kind ist seines eigenen Glückes Richter. „Glück“ ist eine der frühesten Emotionen, die von Kindern nicht nur erlebt, sondern auch explizit verstanden wird. Schon Zweijährige zeigten, als man ihnen „happy“ sagte, auf ein fröhliches Gesicht (Schmidt-Atzert 1996, S. 239). Und: Kinder können bei Tätigkeiten glücklich sein, wo Erwachsene dies nur schwerlich nachvollziehen können, sei es beim Computerspiel, das viele Eltern aus ihrer eigenen Kindheit nicht kennen, sei es – so eine Tochter des Verfassers – als die lange als Haustier ersehnte Ratte auf ihrer Schulter umher krabbelte. Dass die Kinder die berufenen Experten für die Einschätzung ihrer Lebenswelt sind, akzentuiert auch die jüngere Kindheitsforschung – Zinnecker (1999, S. 69) würdigte das Kind als „wissend“ – und war die Grundannahme eines im Jahre 1998 durchgeführten Kindersurveys im Bundesland Salzburg (Bucher 2001), in dem 1319 Kinder, zwischen neun und 13 Jahre alt, zu ihrem Glückserleben befragt wurden. Um ihre Erlebnisperspektive einzubringen, schildern Jungen und Mädchen in diesem Beitrag authentisch ihre glücklichsten Kindheitserlebnisse.

Kinder als Experten
für die Einschätzung
ihrer Lebenswelt

Der Beitrag beginnt mit glückspsychologischen Skizzen. Denn (soziologische) Kindheitsforschung gewinnt, wenn sie interdisziplinär operiert und Theorien heranzieht, von denen zu erhoffen ist, zur Erklärung der von ihr erhobenen Daten beizutragen. Aus diesen Skizzen werden die Hypothesen hergeleitet, insbesondere die, dass Kinder – anders als von der Katastrophensemantik der Kindheit suggeriert – mehrheitlich glücklich sind, weil sie sich unvermeidlich an ihre Lebensumstände adaptieren. Sodann, dass auch in der Kindheit die stärksten Glücksfaktoren in Tätigkeitsvariablen bestehen. Anschließend wird der Kindheitsglückssurvey, wie er vom ZDF anlässlich des zehnjährigen Jubiläums von Tabaluga Tivi (vorgestellt im Herbst 2007) in Auftrag gegeben wurde, skizziert. Dieser baut zwar auf der Salzburger Kindheitsglücksstudie auf, führte aber in mehrfacher Hinsicht über diese hinaus:

1. Das Altersspektrum wurde nach unten verlängert: Interviewt wurden Kinder ab dem sechsten Lebensjahr.
2. Der Interviewleitfaden wurde verbreitert; abgefragt wurde auch das Medienverhalten der Kinder.
3. Befragt wurde zusätzlich ein Elternteil.
4. Die glückspsychologische Fundierung wurde verbreitert; erhoben wurden – mit einem klinisch bewährten Instrument – auch die Persönlichkeitseigenschaften der Kinder (Bugge/Baumgärtel 1975).

1 Glückspsychologische Fundamente und Hypothesen

Glücksforschung hat in der angelsächsischen Psychologie der letzten Jahre einen Boom erlebt, speziell innerhalb der „Positiven Psychologie“ (Snyders/Lopez 2005; Seligman 2005). Diese ist insofern ein notwendiges Korrektiv einer pri-

mär an der Krankheitsideologie ausgerichteten Psychologie, als in den einschlägigen psychologischen Journals bis zum Jahre 1999 mehr als zwanzigmal so viele Artikel zu „Depression“ und „Angst“ als zu „Glück“ (happiness) veröffentlicht wurden (Myers 2000).

Die erste – und schwierigste – Aufgabe einer Glückspsychologie ist es, dieses zu definieren bzw. zu konzeptualisieren (Bucher 2009). Wie in der angelsächsischen Diskussion (Argyle²2001; Kahneman et al 1999), wird im Folgenden ein breiter Glücksbegriff verwendet, der „Zufriedenheit“ und „Freude“ einschließen kann, vergleichbar dem Konstrukt des „subjective well-being“, das sich aus den drei Komponenten „Lebenszufriedenheit“ – stärker kognitiv -, häufige positive Affekte wie Freude und Lust, und seltene negative Stimmungen (melancholische Verstimmung, Distress etc.) zusammensetzt (Diener et al 1999).

Eine der ersten Psychologien des Glücks, vor gut 80 Jahren von Hellmann (vgl. 1930) veröffentlicht, behauptete, es gäbe mehr Glück, als man ahnt, „denn der Schmerz schreit auf allen Straßen, das hohe Glück ist stumm oder verbirgt sich“ (Hellmann 1930, S. 13). In der Tat weisen glückssoziologische Studien stets mehr Menschen als glücklich denn als unglücklich aus, obschon kein geringerer als Freud (vgl. 1974) behauptete, Glück sei nur als episodisches Phänomen möglich und im Plane der Schöpfung nicht enthalten. In einer jüngst von der Bertelsmann Stiftung durchgeführten Repräsentativbefragung in der Bundesrepublik konnten die gut 1000 Befragten ihr bisheriges Lebensglück auf einer zehnpunktigen Skala eintragen. 57 Prozent kreuzten bei den drei höchsten Ausprägungen an, bloß fünf Prozent bei den drei niedrigsten; 75 Prozent lagen über dem theoretischen Mittelwert (Bertelsmann Stiftung 2008). Lykken/Tyllegen (vgl. 1996) befragten 2310 Zwillinge, wie glücklich sie sich im Vergleich zu anderen fühlen: 86 Prozent platzierten sich im oberen Drittel. Rut Veenhoven, weltweit führender Glücksforscher, gelangte nach der Durchsicht tausender Studien zur Einsicht, Glück sei eine „normale Bedingung“ (Veenhoven 2000, S. 269), weil: „Freude am Leben fördert Aktivitäten, stärkt soziale Bindungen und schützt die Gesundheit“ (Veenhoven 1991, S.14).

Warum sind mehr Menschen glücklich als unglücklich? In ihrem Aufsatz „Paradox des Wohlbefindens“ verweist Staudinger (vgl. 2000) auf die starken Adaptionen des Menschen. Eindrücklich werden diese durch die weltweit bekannt gewordene Studie von Philip Brickman bestätigt, der einer der originellsten Glücksforscher war, was ihn nicht davor bewahrte, auf das höchste Gebäude von Ann Arbor zu steigen und in den Tod zu springen. Brickman/Coates/Janoff-Bulman (vgl. 1978) belegten: Unfallopfer, fortan an den Rollstuhl gefesselt, fanden nach einem Jahr zu ihrem ursprünglichen Glückslevel zurück; Lotteriegewinnern gelang es nicht, längerfristig auf dem Stimmungshoch zu bleiben, das die sechs Richtigen ausgelöst hatten; auch sie adaptierten sich schnell an den neuen Porsche oder die Attikawohnung.

Die Tatsache der Adaption aber erklärt nicht, warum Menschen offensichtlich darauf programmiert sind, eher glücklich denn unglücklich zu sein. Aufschlüsse präsentieren evolutionspsychologische Zugänge zum Glück, speziell Buss (vgl. 2000). Er führte Glücksgefühle auf das Belohnungssystem im Gehirn zurück, das zumal dann aktiviert wird, wenn Menschen Tätigkeiten ausüben, die

der inklusiven Fitness förderlich sind („inklusive Fitness“ schließt auch die Erhaltung der Gene der nächsten Verwandten mit ein).

Aus dem Bisherigen ergibt sich die erste Hypothese: Auch Kinder schätzen sich mehrheitlich als glücklich ein, dies umso mehr, als sie auch als „geborene Adaptionkünstler“ bezeichnet wurden (Tügel 1996, S. 8). Sie wachsen in ihre Lebenswelt hinein, die für sie ebenso selbstverständlich wird wie für uns damals die unsrige; nur neigen Erwachsene dazu, neue Facetten heutiger Kindheit, weil sie nicht mit eigenen Kindheitserinnerungen verifiziert werden können, zu problematisieren (Bucher 2001).

Eine weitere gut gesicherte Erkenntnis ist die, dass soziodemographische Variablen enttäuschend wenig Varianz von subjektiv eingeschätztem Glück erklären. Andrews/Withey (vgl. 1976), die in den frühen Siebzigerjahren repräsentative US-Samples zu ihrer Lebenszufriedenheit befragten, fanden, dass Variablen wie Geschlecht, Alter, Bildung, Einkommen, Wohnumgebung, Lebensform (Single, verheiratet) allenfalls acht Prozent der Varianz von „happiness“ erklären. Begründen lässt sich die geringe prognostische Kraft von objektiven Lebensumständen auf Glück damit, dass es diese Umstände als objektive nicht gibt, sondern nur in der Weise, wie das Subjekt sie assimiliert und emotional bewertet. Die Ehe kann eine Person zutiefst und stets aufs neue beglücken, eine andere hingegen bedrücken und deprimieren. Hinzu kommt die Theorie des Glücksrichtwertes, wie sie von dem bereits erwähnten Philip Brickman entwickelt wurde. Wir Menschen befänden uns in einer „hedonistischen Tretmühle“, in der wir, ähnlich wie Hamster, Sprosse um Sprosse erklimmen müssen, nur um auf dem gleichen Level des Wohlbefindens bleiben zu können. (Brickman/ Campbell 1971).

Soziodemographische Variablen

Die Theorie des Glücksrichtwertes erhielt in den neunziger Jahren Unterstützung durch die Zwillingsforschungen von Lykken/Tyllegen (vgl. 1996). Bei monozygotischen Zwillingen, getrennt aufgewachsen, registrierten sie, dass sich deren subjektives Wohlbefinden zu 80 Prozent deckte, d.h. genetisch festgelegt ist. Strategien, um Glück zu erhöhen, wie sie traditionell von Philosophie und Religionen empfohlen wurden, aktuell von den zahlreichen Glücksratgebern, hielten sie für wirkungslos. Von einem Menschen zu erwarten, glücklicher zu werden, sei das gleiche, wie ihn darum zu bitten, zehn Zentimeter zu wachsen.

Jüngste glückspsychologische Veröffentlichungen revidierten die „Set point theory of happiness“. In einem Grundsatzartikel des „American Psychologist“ referieren Diener/Lucas/Socollon (vgl. 2006) Längsschnittstudien, gemäß denen nach kritischen Lebensereignissen (Scheidung, Arbeitslosigkeit) keineswegs alle Männer und Frauen zu ihrem ursprünglichen Glückswert zurückkehren, sondern unglücklicher *bleiben*. Auch verweisen sie auf raffinierte Experimente der Glückspsychologin Sonja Lyubomirsky (vgl. 2007), in denen es gelang, subjektiv eingeschätztes Glück nachhaltig zu erhöhen. Studenten, die ihr Aktivitätsspektrum bereicherten – zu joggen begannen, sich sozial engagierten, Gedichte schrieben etc. –, fühlten sich glücklicher als jene, deren Lebensumstände sich veränderten: „Change your actions not your circumstances“ titelten Sheldon/Lyubomirsky (vgl. 2006) ihren Beitrag im „Journal of Happiness Studies“. Die japanische Psychologin Otake (vgl. 2006) zeigte in einer quasiexperimentellen Studie: Studierende, die am Abend regelmäßig einfach zählten, was sie tagsüber Gutes getan hatten, wurden nachhaltig glücklicher. Lyubomirsky (vgl.

2007) resümierte, das subjektive Glücksempfinden von Menschen sei zu 50 Prozent genetisch festgelegt, hänge zu weiteren zehn Prozent von den äußeren Lebensumständen ab, und zu 40 Prozent vom Aktivitätsspektrum, das die Menschen jeder Zeit ändern können.

Daraus ergibt sich die zweite Hypothese: Auch bei Kindern erklären objektive Situationsvariablen nur wenig Varianz des Glücks; als erklärungskräftigere Prädiktoren werden sich Tätigkeitsvariablen herausstellen: Freizeitaktivitäten, Hobbys, Unternehmungen mit den Eltern. Dafür spricht eine der ältesten Glückstheorien, die von *Aristoteles* (vgl. 1952): Glück sei Tätigkeit der Seele, die um ihrer selbst willen (intrinsisch motiviert) ausgeübt wird, was *Diener* (vgl. 1984) in seinem oft zitierten Aufsatz über psychologische Glückstheorien den aktivitätstheoretischen Konzepten zuordnete, ebenfalls das Flow-Konzept von *Csikszentmihalyi* (vgl. 1996). Kinder würden mit der Notwendigkeit eines Naturgesetzes Tätigkeiten in Angriff nehmen, die idealiter in den Flow-Zustand führen, in dem die Zeit vergessen wird und die Subjekte mit ihrer Tätigkeit verschmelzen.

Einfluss von
Persönlichkeits-
eigenschaften

Ein weiterer Topos der Glückspsychologie besteht darin, dass dieses durch einige Persönlichkeitseigenschaften (Big Five) begünstigt, durch andere hingegen erschwert wird (*Argyle* ²2001). Aus den ersteren ragt „Extraversion“ heraus, die Fähigkeit, offen auf andere Menschen zuzugehen, eine lahmte Party in Schwung zu bringen und liebenswürdig zu wirken. Glücksmindernd ist hingegen Neurotizismus, der sich in häufigem Grübeln konkretisiert, melancholischer Nachdenklichkeit, geringer Belastbarkeit. Auch wenn Indizien vorliegen, dass psychologische Konstrukte wie emotionale Intelligenz noch erklärungskräftigere Prädiktoren von Glück sind (*Chamorro-Premuzic/Bennett/Furnham* 2007; *Furnham* 2003), wird in dieser Studie – erstmals an einer Stichprobe mit Kindern – die dritte zentrale Hypothese geprüft: Stärker extravertierte Kinder schätzen sich glücklicher ein als solche, die nicht leicht Freunde finden etc. Stärker introvertierte Kinder hingegen, die auch gerne allein in ihrem Zimmer sind, dort basteln oder lesen, sind deswegen nicht unglücklicher, was *Hills/Argyle* (vgl. 2001) in ihrem Aufsatz „Happy introverts“ – allerdings mit Erwachsenen – empirisch belegen.

2 Ergebnisse

2.1 Durchführung der Studie / Stichprobe etc.

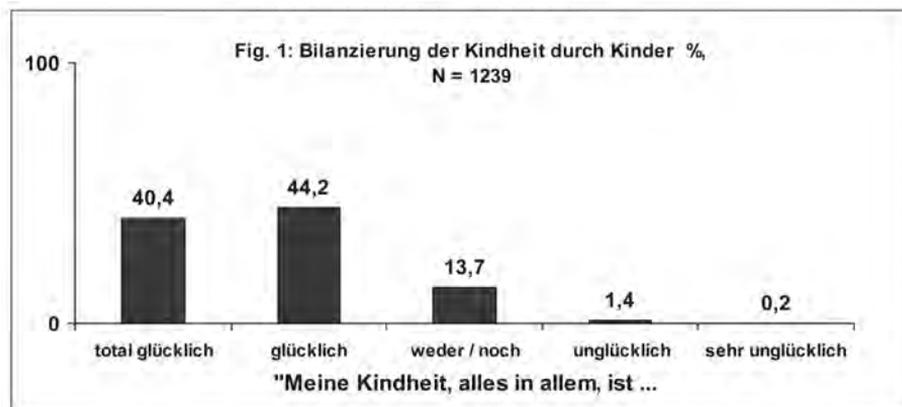
Die Datenerhebung fand in face-to-face-Interviews statt, die von psychologisch geschulten Mitarbeitern des renommierten Instituts iconKids&Youth (München) in der natürlichen Lebensumgebung der Kinder (bei ihnen zuhause) durchgeführt wurden. Repräsentativ über die Bundesrepublik verteilt, wurden 1239 Kinder befragt, zur Hälfte Jungen und Mädchen, zwischen sechs und 13 Jahre alt. Von diesen leben 88 Prozent bei beiden leiblichen Eltern, 4 Prozent in Patchworkfamilien, 8 Prozent bei einer alleinerziehenden Mutter. Zugegebenermaßen ist die Quote der nicht bei beiden leiblichen Eltern lebenden Kinder geringfügig unterrepräsentiert. Im Jahre 2004 lebten in den alten Bundesländern 14

Prozent der Kinder bei Alleinerziehenden, 5 Prozent in nichtehelichen Lebensgemeinschaften, und 81 Prozent bei Ehepaaren; in den neuen Bundesländern waren es 22 Prozent (alleinerzogen), 16 Prozent (Lebensgemeinschaften) bzw. 62 Prozent bei beiden Eltern (*Grunert/Krüger* 2006, S. 72), d.h. gut vier von fünf Kindern wachsen bei beiden Eltern auf. Wäre in unserer Stichprobe der Anteil von alleinerzogenen Kindern der Population angeglichen worden, hätte dies die zentralen Ergebnisse allenfalls um ein Prozent verändert. 453 Kinder (36,6 Prozent) sind Einzelkinder. Die 786 Geschwisterkinder haben im Schnitt 1,1 Geschwister, wobei die Standardabweichung mit 0,36 gering ist – verständlich, wenn die meisten Kinder (57,7 Prozent) ein Geschwister haben. Befragt wurde auch ein Elternteil; dafür stellten sich zu 89 Prozent Mütter zur Verfügung. Sie schätzten nicht nur ein, wie glücklich ihr Kind sei, sondern auch seine Persönlichkeitseigenschaften, und gaben Informationen zu Haushaltseinkommen, objektiver Wohnsituation etc.

2.2 Kinder – mehrheitlich und in den meisten Bereichen glücklich

Die Kinder konnten ihr bisheriges Lebensglück sowie die Zufriedenheit mit verschiedenen Lebensbereichen auf einer fünfpunktigen Gesichterskala beurteilen.

Figur 1: Bilanzierung der Kindheit durch Kinder (N = 1239)

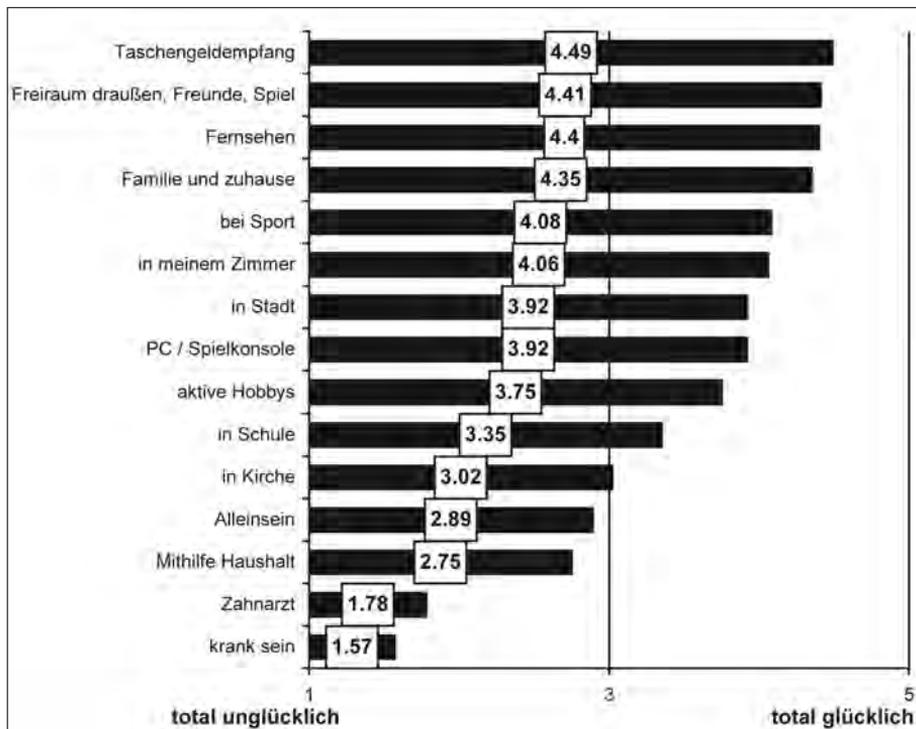


Auch gemäß den wenigen früheren Studien zum Wohlbefinden der Kinder stufen sich diese mehrheitlich als glücklich ein, so in der pionierhaften Arbeit von *Lang* (vgl. 1985), ebenso in den Surveys von *Wilk/Bacher* (vgl. 1994), *Bucher* (vgl. 2001), *Alt* (vgl. 2005), *Hurrelmann/ Andresen* (vgl. 2007). Global eingeschätztes Kindheitsglück ist jedoch präzisierungsbedürftig. Infolgedessen wurde mit 40 Items erfragt, wo Kinder wie glücklich sind, „bei der Mutter“ ebenso wie „auf dem Pausenhof“. Um die Datenmenge zu reduzieren, wurden die 40 Items faktoranalytisch und sechs Skalen gebildet. Am glücklichsten sind die Jungen und Mädchen in den Ferien (76 Prozent „total glücklich“), an Weihnachten (74 Prozent) bei den Freunden (71 Prozent), der Mutter (61 Prozent) und draußen im Freien (61 Prozent). Am wenigsten glücklich sind sie, wenn krank (glück-

lichstes Smiley: 1 Prozent), beim Zahnarzt (1 Prozent), im Haushalt mithelfend (6 Prozent), alleine (7 Prozent) und an den Hausaufgaben sitzend, einer der stärksten Glückskiller sind.

In den meisten Bereichen ihrer Lebenswelt sind Kinder häufiger glücklich als unglücklich:

Figur 2: Glück in verschiedenen Bereichen der Kindheit, Mittelwerte, N = 1239



Im theoretischen Mittel liegt das Wohlbefinden in der Kirche, wozu 54 Prozent aufgrund fehlender Praxis keine Angaben machten. Geringfügig über der Mitte rangiert die Schule (Skala mit drei Items: Schule, Mathe, Hausaufgaben), allerdings mit massiven Differenzen zwischen Altersgruppen und Schularten: Grundschüler finden die Schule zu 76 Prozent beglückend, Hauptschüler 46 Prozent. Zu den „aktiven Hobbys“ zählen lesen und zeichnen/malen/basteln, woran Mädchen doppelt so viel Freude haben, Musik hören, Umgang mit Haustieren:

„Ich war am glücklichsten, als ich meine Katze bekommen habe. Ich konnte zwei Tage nicht schlafen, weil ich endlich meine Katze bekam.“

„Meine Haustiere haben mich am meisten glücklich gemacht. Wenn wir mal ein junges Vogelbaby am Boden gesehen haben, das aus dem Nest gefallen war, haben wir eines groß gepflegt und später rausgelassen. Wir hatten schon vier Vögel, einen Igel, eine Maus gepflegt.“

An der Skala „Sport“ ist anmerkwürdig, dass auf diese das Item „beim Sport in der Schule“ zu liegen kam, welches mit dem Faktor Schule kaum korreliert. Die

Skala „Familie und zuhause“ besteht aus neun Items, wobei das Wohlbefinden bei den Geschwistern geringer ist (total glücklich 36 Prozent) als beim Vater (54 Prozent) sowie der Mutter (61 Prozent) – und dies mit steigender Anzahl Geschwister, mit denen auch zu streiten ist, die einem vorgezogen werden, umso mehr.

„Als mein Vater, meine Mutter, mein kleiner Bruder, meine kleine Schwester auf den Berg Schober gegangen sind, da konnten wir unser Haus sehen, es war ganz klein, wir alle waren glücklich.“

Bei „Freiraum draußen, Freunde, Spiel“ ist anmerkwürdig, dass Kinder pädagogische Kontrollnischen, wo sie nicht überwacht werden und tun können, was sie wollen, beglückender finden (total: 50 Prozent) als vorstrukturierte Spielplätze (31 Prozent).

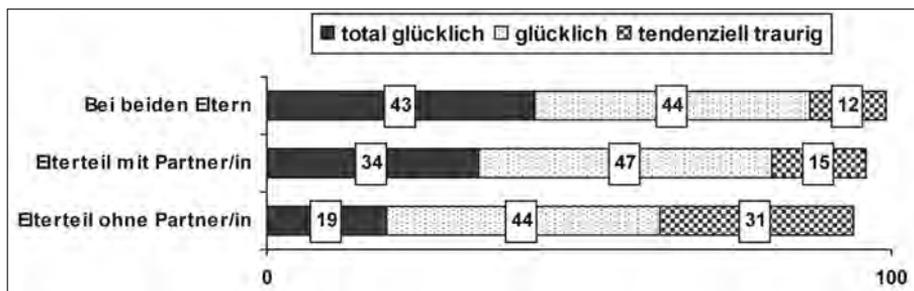
2.3 Wovon hängt Kindheitsglück ab? Soziodemographische Variablen

Gemäß der aus der Glückspsychologie deduzierten Hypothese zwei sind soziodemographische Variablen nur schwache Prädiktoren des von Kindern eingeschätzten Glücks. Mädchen und Jungen fühlen sich gleich glücklich; wäre die Altersspanne verlängert worden, hätte sich möglicherweise gezeigt, dass bei heranwachsenden Frauen das Gegenteil von Glück – depressive Verstimmung (Fromm 1989) – häufiger wird (Ge/Conger 2003). Stärker ist der Alterseffekt: Sechsjährige sind zu 57 Prozent total glücklich, Zwölfjährige 37 Prozent, und ein Jahr später, in der einsetzenden Adoleszenz, sinkt die Quote auf 25 Prozent und stufen 22 Prozent ihr bisheriges Leben als tendenziell traurig ein – ein Trend, den auch anderen Studien feststellten (Marks 2004).

Soziodemographische Variablen sind schwache Prädiktoren für Glück

Schon *Rousseau* (vgl. 1981, ¹1762) und die Romantik verortete Glück in unberührter Natur. Sind Kinder, am Chiemsee oder in der Lüneburger Heide aufwachsend, glücklicher als die in der Hamburger Innenstadt? Die Wohnortgröße zeitigt keinerlei Effekt auf das bilanzierte Kindheitsglück, hingegen, Signifikanz erreichend, die Wohnsituation: Kinder in Einfamilienhäusern sind geringfügig glücklicher – dies umso mehr, wenn sie jederzeit in einen Garten hinausgehen können (45 Prozent total glücklich) – als jene, die in Wohnungen leben (31 Prozent).

Fig. 3: Kindheitsglück/Familienformen, % N = 1239



Zu den soziodemographischen Variablen gehört auch, ob Geschwister da sind oder nicht; wie bereits angedeutet, sind Einzelkinder nicht unglücklicher ($p = .23$). Stärker ist der Effekt der Familienform:

Kinder von Alleinerziehenden sind zwar weniger glücklich als jene, die in Patch-workfamilien bzw. bei beiden leiblichen Eltern leben; aber auch von ihnen sind mehr grundsätzlich glücklich (fast zwei Drittel) als tendenziell traurig. Trennung der Eltern macht Kinder nicht zwingend unglücklich, vielmehr kann es für diese sogar besser bzw. ein Ende des Schreckens sein, wenn sie nicht mehr beständige Konflikte ertragen müssen (*Grunert/Krüger 2006, S. 75f.*).

„Wie ich eine schlechte Note hatte, war ich sehr enttäuscht und musste den ganzen Tag die Tränen rinnen lassen. Aber als meine Mutter nach Hause kam, redete sie mir lauter gute Dinge zu, und das hatte mich sehr, sehr glücklich gemacht. Papa lebt nicht mehr bei uns. Ich bin froh, dass ich eine Mutter habe, mit der ich über alles reden kann.“

Die Variable „Familienform“ ist konfundiert mit dem Haushaltseinkommen: Liegt dieses unter 1'500 € im Monat, bilanzieren Kinder ihr bisheriges Leben deutlich weniger positiv; von 2'000 monatlichen Euros an wirkt sich das Einkommen nicht mehr auf Kindheitsglück aus – ein Ergebnis, das in der Glückspsychologie wiederholt festgestellt wurde: Viel Geld macht nicht glücklich, aber keines bereitet bedrückende Sorgen (*Easterlin 2005*); 55 Prozent der alleinerzogenen Kinder fallen in die niedrigste Einkommensgruppe, aber bloß 7 Prozent jener, die in vollständigen Familien leben. Widersprüchlich scheinen die Ergebnisse zum Taschengeld, das 63 Prozent der Befragten regelmäßig erhalten, 18 Prozent bei Bedarf – pro Woche durchschnittlich 14 €. Solches zu bekommen rechnen die Kinder zwar zu den besonders glücklichen Episoden in ihrem Leben (Fig. 2), aber faktisch wirkt sich die Taschengeldhöhe auf Kindheitsglück nicht aus. Diejenigen, die pro Woche mehr als 40 € erhalten, sind zu 36 Prozent total glücklich, jene mit gar keinem zu 43 Prozent, wobei eine Konfundierung mit dem Alter vorliegt.

Als soziodemographische Variable wurde auch die berufliche Situation der Eltern betrachtet. Kinder, wenn ihre Mütter ganztätig daheim sind, stufen sich keineswegs als glücklicher ein (total glücklich: 38 Prozent). Am positivsten beurteilten diejenigen Jungen und Mädchen ihr bisheriges Leben, deren Mütter Teilzeit beschäftigt sind (46 Prozent). 33 Prozent sind es, wenn die Mütter den ganzen Tag arbeiten und am Abend noch den Haushalt zu bewältigen haben. Das Bildungsniveau der Eltern zeitigt keinen Effekt, ebenfalls nicht ihr Alter. Und es ist auch nicht der Fall, dass Kinder mit Migrantenhintergrund weniger glücklich wären, und ebenfalls nicht, dass Kinder in den alten Bundesländern ihr bisheriges Leben positiver beurteilen.

Insgesamt 15 soziodemographische Variablen gingen als Prädiktoren in eine multiple Regressionsanalyse ein. Der Multiple Regressionskoeffizient R beträgt .37, sodass 13 Prozent der Varianz erklärt werden, nahezu gleich viel, wie gemäß der Glücksforscherin *Lyubomirsky (2007, S. 31)* bei subjektiven Glückseinschätzungen auf äußere Umstände zurückzuführen sei. Im Gesamt aller Prädiktoren erreichten Signifikanz: Alter, Familienform, ob ein Garten benützt werden kann (ein traditionsreiches Bild des Glücks), die Schulart (Grundschüler und Gymnasiasten überdurchschnittlich glücklich), sowie die teilzeitmäßige Berufstätigkeit der Mutter.

2.4 Wovon hängt Kindheitsglück ab? Tätigkeitsvariablen

40 Prozent der Glücksvarianz könne der Mensch durch „bewusste Verhaltensweisen“ beeinflussen (*Lyubomirsky* 2007, S. 31). Trifft dies auch bei Kindern zu? Erfragt wurde ein breites Spektrum von Kinderaktivitäten, in der Familie und in der Freizeit ebenso wie in der Schule, in Vereinen, mit Medien etc. Trotz aller Katastrophensemantik über das Ende der Familie (dazu *Meyer* 2002) wird auch heutige Kindheit nach wie vor durch die Familie geprägt und ist diese „die primäre Lebenswelt von Kindern“ (*Grunert/Krüger* 2006, S. 68), die maßgeblich über deren Glück entscheidet, auch gemäß dieser Studie.

„Die Geburt meines kleinen Bruders war sehr lustig. Das war der schönste Tag in meinem Leben.“

Die Skala „Aktivität und Wohlbefinden in der Familie“ ($\alpha = .86$) – aus 16 Items bestehend, u.a.: „Ich spiele mit meinen Eltern und Geschwistern; an freien Tagen unternimmt unsere Familie etwas: Ausflüge, Wanderungen, Besuche; bei uns zuhause wird gelacht“ – korreliert mit Kindheitsglück zu $r = .59$, wodurch mehr als doppelt so viel Varianz erklärt wird wie durch 15 soziodemographische Prädiktoren.

Heutige Kindheit ist – so *Hentig* (vgl. 1975) – auch „Schulkindheit“. Wie diese Institution erlebt wird, färbt signifikant auf die gesamte Kindheit ab. Kinder, wenn sie in der Schule mitmachen und aufzeigen („stimmt total“: 29 Prozent), leicht lernen (22 Prozent), gerne dorthin gehen (26 Prozent) etc. (die Skala „Positives Erleben der Schule“ ist mit $\alpha = .87$ ausreichend reliabel), sind generell glücklicher ($r = .49$).

„Als ich erfuhr, dass meine beste Freundin in der Hauptschule nicht in meiner Klasse war, befürchtete ich, keine neue Freundin zu finden. Doch alles kam ganz anders. Alle waren nett zu mir. Das hat mich am meisten glücklich gemacht.“

„Erfolg in der Schule ist für mich und meine Eltern gut. Ich bin froh, wenn ich gute Noten schreibe.“

Allerdings nimmt – wie von zahlreichen anderen Studien nachgewiesen (*Zinnecker* u.a. 2002; *Fend* 1997) – mit steigendem Alter die „Schulunlust dramatisch zu“ (*Grunert/Krüger* 2006, S. 129). Sechsjährige gehen zur Hälfte „sehr gerne“ in die Schule, Dreizehnjährige dreimal seltener (16 Prozent); auch registrieren von den ältesten nur 7 Prozent, dass ihre Lehrer sehr spannenden Unterricht erteilen. Wie relevant die Schule für das Wohlbefinden von Kindern ist, zeigt sich auch ex negativo: 14 Prozent haben regelmäßig Angst vor Tests, 37 Prozent eher, und 6 Prozent sitzen jeden Tag „lange an den Hausaufgaben“, 46 Prozent mehrmals die Woche. Wer dergestalt durch die Schule belastet wird, ist seltener „total glücklich“.

Heutigen Kindern sei die Freizeit abhanden gekommen (dazu *Grunert/Krüger* 2006, S. 142-145). Kinder sehen es anders: 41 Prozent hätten „total genug Freizeit“, 51 Prozent „eher genug“. Allerdings: Wer als Kind zu wenig Freizeit registriert, ist seltener „total glücklich“ (21 Prozent) als wer davon genug hat (61 Prozent). In ihrer Freizeit gehen die Jungen und Mädchen vielfältigsten Aktivitäten nach und sind häufiger in Bewegung als in Ruhestellung: 18 Prozent

treiben täglich Sport, 47 Prozent mehrmals die Woche: Sie sind geringfügig glücklicher. 41 Prozent machen täglich etwas draußen – Fahrrad fahren, Skaten, Herumtoben, Ballspiele – weitere 50 Prozent mehrmals die Woche (mit steigendem Alter geringfügig seltener werdend), sodass die These „vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind“ (Zinnecker 1990) nicht zu verallgemeinern ist.

„Was mich bisher am meisten glücklich gemacht hat: Bei einem Fußballturnier spielten wir gegen Casino Salzburg, es kam zum Elfmeterschießen, und ich stand im Tor. Ich hielt drei Elfmeter. Danach bekam ich einen Pokal, und meine Mannschaft trug mich auf den Schultern.“

Freizeit ist – nach wie vor – für Kinder auch Zeit mit Freunden, von denen die Befragten im Schnitt 5,5 haben: 58 Prozent treffen sich täglich mit ihnen, weitere 39 Prozent mehrmals die Woche, draußen häufiger als drinnen. Wer jeden Tag mit seinen Freunden etwas unternehmen kann, ist zu 43 Prozent „total glücklich“, wem dies seltener als einmal die Woche vergönnt ist, bloß zu 18 Prozent. Ob Kinder Freunde finden, hängt zumindest teilweise davon ab, ob in der Wohnumgebung genug Kinder leben. Jungen und Mädchen, die solche vermissen, schätzten ihre Kindheit signifikant weniger glücklich ein (total: 20 Prozent) als jene, die immer jemanden treffen, wenn sie hinausgehen (55 Prozent).

„Tanja ist meine Freundin. Sie spielt immer mit mir und hilft mir gegen die blöden Jungs.“

„Solange ich Freunde habe, bin ich glücklich.“

Medien, die, wenn sie neu sind, regelmäßig pädagogisches Misstrauen auslösten – bei *Rousseau* (vgl. 1981, ¹1762, S. 100) waren es die Bilderbücher –, sind aus dem Kinderleben nicht mehr wegzudenken. Eine der häufigsten Freizeitbeschäftigungen ist das Fernsehen. An einem durchschnittlichen Wochentag sitzen die befragten Kinder 75 Minuten vor dem Bildschirm, wenn sie am folgenden Morgen nicht in die Schule müssen, signifikant länger: 118 Minuten. Wie auch gemäß anderen Studien (*Feierabend/Klingler* 2003) steigt die tägliche Sehdauer mit dem Alter kontinuierlich. Auch wenn die Kinder das Fernsehen zu den besonders beglückenden Tätigkeiten rechneten (89 Prozent assoziieren es mit glücklichen Gesichtern), korreliert die Sehdauer nicht positiv mit dem subjektiven Kindheitsglück, im Gegenteil: r beträgt $-.19$.

In zusehends mehr Kinderzimmern stehen Spielkonsolen (in diesem Sample: 65 Prozent). Diese verbinden die meisten Kinder (78 Prozent) mit glücklich, und 55 Prozent spielen mehrmals wöchentlich. Zu Kindheitsglück besteht jedoch eine schwach negative Korrelation ($r = -.09$).

„Ich war glücklich, als wir einen neuen Computer bekamen. Noch glücklicher war ich, als wir einen besseren bekamen.“

„Mich macht am meisten glücklich, dass ich mit meinen Freunden immer spielen kann; wir spielen viel Computer.“

Präzisere Prognosen
auf Kindheitsglück
durch
Tätigkeitsvariablen

Faktoranalytisch gebildet wurde eine Skala „Häufigkeit von Hobbys“ ($\alpha = .65$), wozu auch Musikhören zählt, das mit steigendem Alter häufiger wird. 37 Prozent beschäftigen sich täglich mit einem Haustier, Mädchen geringfügig häufiger. 60 Prozent gehen täglich bzw. zumindest mehrmals die Woche kreativen Hobbys nach – Basteln, Musizieren, Malen –, und 17 Prozent gaben an, täglich

zu lesen, Mädchen dreimal so oft wie die Jungen. Diese Skala korreliert zu $r = .30$ mit dem global bilanzierten Kindheitsglück und erklärt mit 9 Prozent Varianz bloß 4 Prozent weniger als 15 soziodemographische Variablen. Die bisher geschilderten Tätigkeitsvariablen ermöglichen präzisere Prognosen auf subjektiv eingeschätztes Kindheitsglück.

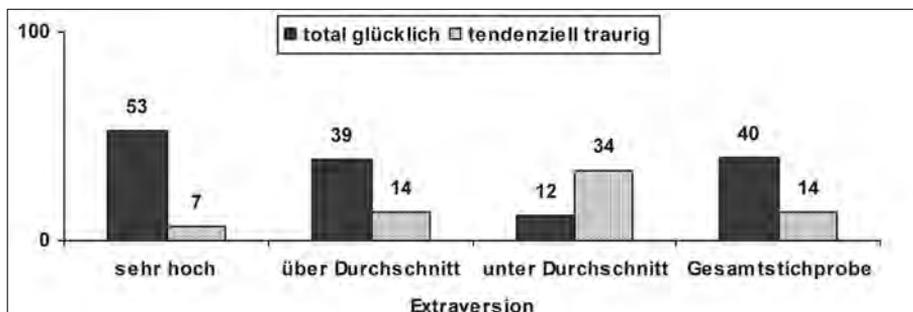
„Mit acht Jahren habe ich mit meiner Musikgruppe viele Lieder gesungen. Seither darf ich Gesangsunterricht nehmen. Ich habe selber eine CD aufgenommen. Das hat mich sehr glücklich gemacht.“

2.5 Wovon hängt Kindheitsglück ab? Persönlichkeitseigenschaften

Der bekannte Psychologe *Eysenck* (1983, S. 87) definierte Glück als „dauerhafte Extraversion“. Die Studien, die positive Zusammenhänge zwischen Extraversion und Glück nachwiesen, sind kaum mehr zu überblicken (*Bucher* 2009). In unserer Studie wurde die Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche von *Buggle/Baumgärtel* (² vgl. 1975) verwendet, die Extraversion mit Items wie folgenden misst: „Ich finde schnell Freunde / Freundinnen; ich mag es, wenn um mich herum viel passiert, es nicht langweilig wird“, Introversion hingegen mit: „Ich mache lieber etwas für mich allein als mit anderen zusammen, ich träume zu Hause oder im Kindergarten / in der Schule oft vor mich hin“. Die Kinder sind stärker extravertiert als introvertiert. Unter dem theoretischen Skalenmittelwert liegen 14 Prozent der Befragten. Und: Je extravertierter die Jungen und Mädchen, je häufiger sie einander auch Witze erzählen, gemeinsam Streiche spielen, desto glücklicher schätzen sie ihr bisheriges Leben ein ($r = .45$).

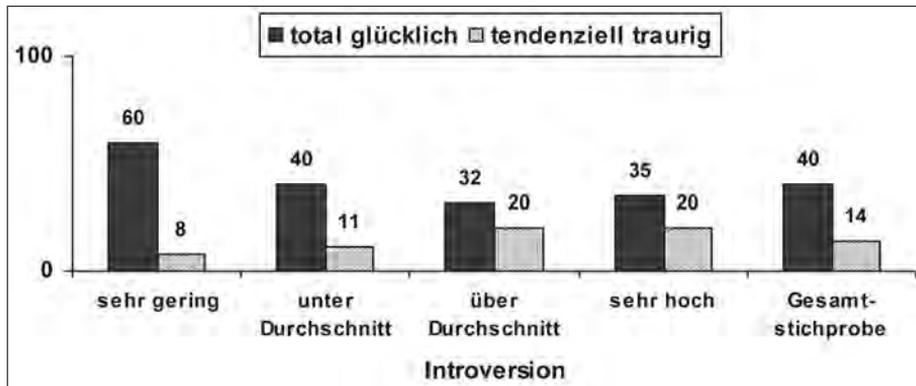
Positiver
Zusammenhang
zwischen
Extraversion und
Glück

Fig. 4: Kindheitsglück/Extraversion, %, N = 1239



In unserer Stichprobe sind deutlich weniger Kinder introvertiert als extravertiert. Nicht einmal jedes fünfte macht lieber etwas für sich allein; jedes vierte ist eher still, wenn es mit anderen zusammen ist, knapp die Hälfte träumt gelegentlich vor sich hin. „Introversion“ korreliert zu $r = -.22$ mit Kindheitsglück, deutlich schwächer als bei Extraversion. Wie Figur 5 zeigt, sind Kinder, wenn stark introvertiert, fast gleich oft total glücklich wie in der Gesamtstichprobe:

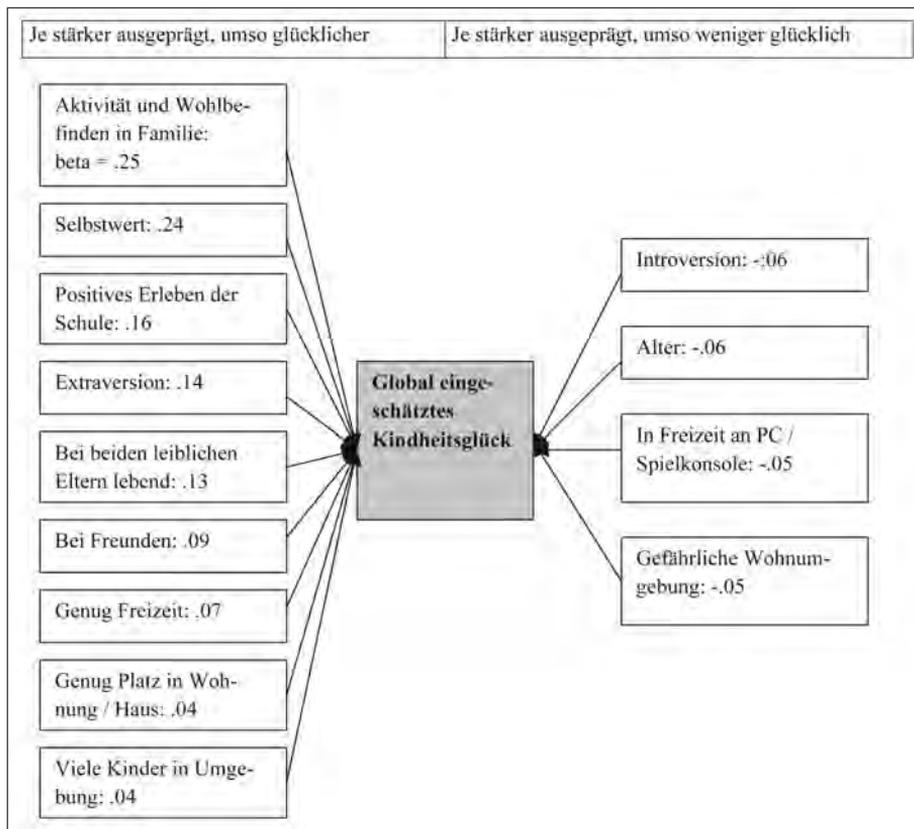
Fig. 5: Kindheitsglück/Introversion, %, N = 1239



Persönlichkeitseigenschaften, speziell die in der Psychologie gut etablierten Big V, sind zu einem beträchtlichen Anteil (um die 50 Prozent) genetisch festgelegt (Loehlin et al 1998). Dies verweist auch auf Grenzen der Erziehung, die kindliche Persönlichkeiten nur begrenzt mitformen kann, aber auch auf Grenzen einer Erziehung zum Glück (Bucher 2008).

3 Zusammenfassend und Diskussion

Es war im Rahmen dieses Beitrages nicht möglich, alle Variablen zu beschreiben, die in der Tabaluga Tivi-Glücksstudie erörtert wurden, speziell Umgebungsvariablen (ausreichend Wohnraum, für 89 Prozent der Kinder gegeben; gefährliche Straßen, von 40 Prozent „genug“ davon registriert), aber auch Fernsehvorlieben, Nachmittagsbetreuung (institutionelle macht sogar glücklicher als dann, wenn Kinder alleine zuhause sind) etc. Gleichsam überdacht wurde die Studie mit einer multiplen Regressionsanalyse, in die 37 Prädiktoren eingingen, auch die bereits geschilderten 15 soziodemographischen Variablen. Nur 13 Variablen erreichten Signifikanz ($p < .005$), aber erklären mit $R = .72$ immerhin 52 Prozent der Varianz, was für eine glückspsychologische Studie viel ist.



Am glücksrelevantesten stellte sich, wie in früheren Studien (Lang 1985; Alt 2005; Hurrelmann/Andresen 2007), die Familie heraus, insbesondere die in ihr ausgeübten Tätigkeiten und das dort herrschende Klima, das durch einen sozial-integrativen Erziehungsstil begünstigt wird. 38 Prozent der Kinder erleben regelmäßig, dass ihre Eltern ihre Anweisungen begründen, nur 13 Prozent selten bzw. nie. So arg wie vom pessimistischen Diskurs behauptet, ist es um die Familie – eine keineswegs zum Untergang verurteilte Lebensform – nicht bestellt. Daneben ist es vor allem die Schule, von der Kindheitsglück abhängt. Auch frühere Studien wiesen regelmäßig nach, dass sie – positiv formuliert – das Potenzial hätte, das Wohlbefinden von Kindern zu erhöhen (Lang 1985; Fend 1997), etwa indem der Unterricht regelmäßig von körperlich-sportlicher, sozialer oder künstlerisch-expressiver Aktivität unterbrochen wird und Jungen und Mädchen nicht mit vielen Hausaufgaben heimgeschickt werden.

Neben Aktivitätsvariablen und Persönlichkeitseigenschaften prognostiziert „Selbstwert“ subjektives Kindheitsglück enorm, in der Befragung operationalisiert mit den Items „Ich finde mich in Ordnung, so wie ich bin“ (für 30 Prozent total richtig, 62 Prozent eher richtig) sowie „Es gibt viele Dinge, die ich gut kann“ (44 Prozent bzw. 50 Prozent). Ob Selbstwertgefühl ein sinnvoller Prädiktor für Glück ist, lässt sich freilich diskutieren, weisen doch die beiden Konstrukte starke Überlappungen auf, die sich in hohen Korrelationen ($r > .60$) niederschlagen, sodass

Am glücksrelevantesten ist die Familie

Selbstwertgefühl als Prädiktor für Glück

auch behauptet wurde, positives Selbstwertgefühl und Glück seien deckungsgleich. Eine Person sei glücklich, weil sie mit den eigenen Stärken und Leistungen zufrieden ist. *Lyubomirsky/Tkach/Dimatteo* (vgl. 2005) zeigten jedoch, dass sich die stärksten Prädiktoren von Glück nicht mit denjenigen von Selbstwert decken: Letzterer wird vor allem durch eine hoffnungsvolle, optimistische Weltsicht begünstigt; ersteres stärker durch Extraversion und (soziale) Aktivität.

Die Synopse zeigt, dass räumliche Faktoren nicht unerheblich sind, speziell dass in der Wohnung genug Freiraum registriert wird, aber auch, dass die Umgebung nicht zu gefährlich und zu laut ist – wir Menschen adaptieren uns an viel, aber nur begrenzt an Lärm (*Haidt* 2007, S. 131). Glück braucht – gerade bei Kindern – seinen (Frei-)Raum, ersichtlich daran, dass sie sich an Plätzen besonders wohl fühlen, wo sie nicht gestört werden. Kinder mit ungehindertem Zugang zu pädagogischen Kontrollnischen sind zu 60 Prozent „total glücklich“, jene, denen solche verwehrt sind, zu 30 Prozent.

Von den soziodemographischen Variablen erreichen im Gesamt aller Prädiktoren lediglich zwei Signifikanz: Das Alter und die Familienform. Dass in der ausgehenden Kindheit subjektiv eingeschätztes Glück schwindet, ist multifaktoriell bedingt. Gemäß unseren Daten geht dieser Rückgang mit steigender Schulunlust einher, ebenso mit geringerem Wohlbefinden in der Familie; in Rechnung zu stellen sind auch hormonelle Veränderungen, die starke emotionale Wechselbäder auslösen (*Brinzendine* 2007). Dass sich alleinerzogene Kinder weniger glücklich einschätzen, ist nicht ausschließlich mit der Absenz eines Elternteils, in den allermeisten Fällen des Vaters zu begründen; vielmehr liegt eine Konfundierung mit Haushaltseinkommen und Wohnressourcen vor.

Wie jede Studie weist auch diese Begrenzungen auf. Ihre zentralste Variable ist retrospektiv eingeschätztes Kindheitsglück. Aus der Glückspsychologie ist bekannt, wie trügerisch Erinnerungen an Emotionen sind, und wie sehr sie von situativen Faktoren abhängen, dem Wetter, ob einem zuvor ein Kompliment geschenkt wurde oder ein peinliches Missgeschick passiert ist, ob der Interviewer freundlich oder griesgrämig ist (*Schwarz/Strack* 1999; *Bucher* 2009). In der Tabaluga-Tivi-Glücksstudie wurde diese Variable kontrolliert, indem die Frage nach dem generellen Kindheitsglück dreimal gestellt wurde, auch: „Ich habe ein gutes und schönes Leben; Wie geht es dir, so wie dein Leben bisher war, alles zusammen?“ Die Korrelationen sind hoch signifikant, was für die Verlässlichkeit der Angaben spricht. Nichtsdestoweniger wäre es präziser, die Experience-Sampling Methode (ESM) anzuwenden, indem den Versuchspersonen ein Handcomputer ausgehändigt wird, in den sie zu festgelegten oder zufallsgenerierten Zeitpunkten ihre Befindlichkeit eingeben, was auch ermöglicht, Verlaufsmuster von Emotionen zu rekonstruieren. Dieses Verfahren, auch mit Schulkindern anwendbar (*Beidel/Neal/Lederer* 1991), ist enorm aufwendig. Die Ergebnisse von ESM-Studien decken sich aber gut mit retrospektiven Erhebungen (*Diener* 1994; *Veenhoven* 1997, S. 263).

Alles in allem: Kinder sind besser als ihr Ruf, aktiver als von Fernsehgegnern behauptet, begeisterungsfähiger als von Nostalgikern des angeblich besseren Früher angenommen, weniger gestresst und im Umgang mit ihrer Freizeit souveräner als von skandalisierender Kindheitsrhetorik unterstellt, glücklicher als von Kulturpessimisten gezeichnet.

Erinnerungen an
Emotionen hängen
von situativen
Faktoren ab

Literatur

- Alt, C. (2005): *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen.* – Wiesbaden.
- Andrews, F.M./Withey, S.B. (1976): *Social indicators of well-being. Americans' perceptions of life quality.* – New York/London.
- Argyle, M. (2001): *The psychology of happiness.* – London/New York.
- Aristoteles (1952): *Nikomachische Ethik.* Übersetzt und mit einer Einleitung versehen von Olof Gigon. – Zürich.
- Beidel, D.C./Neal, A.M./Lederer, A.S. (1991): The feasibility and validity of a daily diary for the assessment of anxiety in children. *Behavior Therapy* 22, pp. 505-517.
- Bertelsmann Stiftung (2008): "Glück, Freude, Wohlbefinden – welche Rolle spielt das Lernen?" Ergebnisse einer repräsentativen Befragung unter Erwachsenen in Deutschland. – Gütersloh.
- Brickman, P./Campbell, D.T. (1971): Hedonic relativism and planning the good society. In: M.H. Appley (Ed.), *Adaptation level theory: A Symposium.* – New York, 287-302.
- Brickman, P./Coates, D./Janoff-Bulman, R. (1978): Lottery winners and accident victims: Is happiness relative? *Journal of Personality and Social Psychology* 36, pp. 917-927.
- Brizendine, L. (2007): *Das weibliche Gehirn. Warum Frauen anders sind als Männer.* – Hamburg.
- Bühler-Niederberger, D. (2005): *Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse. Von der gesellschaftlichen Macht der Unschuld und dem kreativen Individuum.* – Weinheim/München.
- Bucher, A.A. (2001): *Was Kinder glücklich macht. Historische, psychologische und empirische Annäherungen an Kindheitsglück.* – Weinheim.
- Bucher, A.A. (2008): *Was Kinder glücklich macht. Ein Ratgeber für Eltern.* – München.
- Bucher, A.A. (2009): *Psychologie des Glücks.* – Weinheim.
- Buggle, F./Baumgärtel, F. (1975): *Hamburger Neurotizismus und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche.* – Göttingen.
- Buss, D. (2000): The evolution of happiness. *American Psychologist* 55, pp. 15-23.
- Chamorro-Premuzic, T./Bennett, E./Furnham, A. (2007): The happy personality: Mediation role of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 42, 1633-1639.
- Csikszentmihalyi, M. (1996): *Das Flow-Erlebnis: Jenseits von Angst und Langeweile: Im Tun aufgehen.* – Stuttgart.
- Diener, E. (1984): Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin* 95, pp. 542-575.
- Diener, E. (1994): Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research* 31, pp. 103-157.
- Diener, E./Lucas, R.E./Scollon, C.N. (2006): Beyond the hedonic treadmill. Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist* 61, pp. 305-314.
- Diener, E. et al. (1999): Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, pp. 276-302.
- Easterlin, R. (2005): *Happiness. Lessons from a new science.* – London.
- Elkind, D. (1991): *Das gehetzte Kind. Werden unsere Kleinen zu schnell groß?* – Frankfurt/M.
- Eysenck, H.J. (1983): *I do: Your guide to a happy marriage.* – London.
- Feierabend, S./Klinger, W. (2003): *KIM-Studie 2003. Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchungen zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland.* – Baden-Baden.
- Fend, H. (1997): *Der Umgang mit der Schule in der Adoleszenz.* – Bern.
- Freud, S. (1974): *Studienausgabe Band 9: Kulturtheoretische Schriften.* – Frankfurt/M.
- Fromm, E. (1989): *Gesamtausgabe.* Herausgegeben von Rainer Funk. – München.
- Furnham, A. (2003): Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality*, 31, pp. 815-824.
- Ge, X./Conger, R.D. (2003): Pubertal transition, stressful life events, and the emergence of gender differences in adolescent depressive symptoms. *Developmental Psychology* 37, pp. 1-20.

- Gilbert, D.* (2006): *Ins Glück stolpern. Über die Unvorhersehbarkeit dessen, was wir uns am meisten wünschen.* – München.
- Greife, C.* (1997): *Ende der Spielzeit. Wie wir unsere Kinder verplanen.* – Reinbek.
- Grunert, C./Krüger, H.H.* (2006): *Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland. Forschungszugänge und Lebenslagen.* – Opladen.
- Haidt, J.* (2007): *Die Glücks-Hypothese. Was uns wirklich glücklich macht. Die Quintessenz aus altem Wissen und moderner Glücksforschung.* – Kirchzarten bei Freiburg.
- Heinzel, F.* (2000): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive.* – Weinheim/München.
- Hekner, J.M./Schmidt, J.A./Csikszentmihalyi, M.* (2006): *Experience sampling method. Measuring the quality of life.* – Thousand Oaks.
- Hellmann, K.* (1930): *Psychologie des Glücks.* – Wien.
- Hentig, H. von* (1975): *Vorwort zur deutschen Ausgabe.* In: P. Ariès: *Geschichte der Kindheit.* – München, S. 7-44.
- Hills, P./Argyle, M.* (2001): *Happiness, introversion-extraversion and happy introverts. Personality and Individual Differences* 31, pp. 1357-1364.
- Hills, P./Argyle, M.* (2001 a): *Emotional stability as a major dimension of happiness. Personality and Individual Differences* 31, pp. 1357-1364.
- Hörbst* (2006): *Jedes fünfte Kind ist stresskrank.* Online verfügbar unter: <http://www.abendblatt.de/daten/2006/01/11/521920.html>; Stand: 15.1.2009.
- Hurrelmann, K./Andresen, S.* (2007): *Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie.* – Frankfurt/M.
- Kahneman, D.* (1999): *Objective happiness.* In: Kahneman, D./Diener, E./Schwarz, N. (Eds.): *Well-Being. The foundation of hedonic psychology.* – New York, pp. 3-25.
- Kränzl-Nagl, R./Mierendorff, J.* (2007): *Kindheit im Wandel. Annäherungen an ein komplexes Phänomen.* *SWS-Rundschau* 47, S. 3-25.
- Lang, S.* (1985): *Lebensbedingungen und Lebensqualität von Kindern.* – Frankfurt a.M./New York.
- Lange, A.* (1995): *Kindheitsrhetorik und die Befunde der empirischen Forschung.* *Arbeitspapiere Forschungsbereich Gesellschaft und Familie* 19, Universität Konstanz. Online verfügbar unter: www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/2000/384/; *Stand* 16.04.09.
- Loehlin, J.C. et al.* (1998). *Heritabilities of common and measure-specific components of the Big Five personality factors.* *Journal of Research in Personality*, 32, pp. 431-453.
- Lykken, D./Tellegen, A.* (1996): *Happiness is a stochastic phenomenon.* *Psychological Science* 7, pp. 186-189.
- Lyubomirsky, S.* (2007): *Glücklich sein. Warum Sie es in der Hand haben, zufriedener zu leben.* – Frankfurt/M.
- Lyubomirsky, S./Tkach, C./Dimatteo, M.R.* (2005): *What are the differences between happiness and self-esteem? Social Indicators Research* 78, pp. 363-404.
- Meyer, T.* (2002): *Das „Ende der Familie“: Szenarien zwischen Mythos und Wirklichkeit.* In: Volkmann, U./Schimank, U. (Hrsg.): *Soziologische Gegenwartsdiagnosen 2: Vergleichende Sekundäranalysen.* – Opladen, S. 199-224.
- Marks, N.* (2004): *Power of Well-being Indicators: Measuring the well-being of young people in Nottingham.* – London.
- Myers, D.G.* (2000): *The funds, friends, and faith of happy people.* *American Psychologist* 55, pp. 56-67.
- Niehuss, M.*: *Zwischen Seifenkiste und Playmobil. Illustrierte Kindheitsgeschichte des 20. Jahrhunderts.* – Darmstadt.
- Nissen, U.* (1992): *Raum und Zeit in der Nachmittagsgestaltung von Kindern.* In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Was tun Kinder am Nachmittag. Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit.* – München, S. 127-170.
- Otake, K. et al* (2006): *Happy people become happier through kindness. A counting kindness intervention.* *Journal of Happiness Studies* 7, pp. 361-375.
- Preuss-Lausitz, U.* (1999): *Sozialisationswidersprüche heutiger Kinder und Möglichkeiten der Wertebildung in der modernen Schule.* In: Frohne, I. (Hrsg.): *Sinn- und Wertorientierung in der Grundschule.* – Bad Heilbrunn.

- Rousseau, J.J. (1981): *Emile oder über die Erziehung*. – Paderborn.
- Schmidt-Atzert, L. (1996): *Lehrbuch der Emotionspsychologie*. – Stuttgart.
- Schwarz, N./Strack, F. (1999): Reports of Subjective Well-Being: Judgmental processes and their methodological implications. In: Kahneman, D./Diener, E./Schwarz, N. (Eds.): *Well-Being. The foundation of hedonic psychology*. – New York, pp. 61-84.
- Seligman, M.P. (2005): *Der Glücks-Faktor. Warum Optimisten länger leben*. – Bergisch Gladbach.
- Seligman, M.P. et al (2005): Positive Psychology Progress. Empirical validation of interventions. *American Psychologist* 60, pp. 410-421.
- Sheldon, K.M./Lyubomirsky, S. (2006): How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing the best possible selves. *The Journal of Positive Psychology* 2006, pp. 73-82.
- Sheldon, K.M./Lyubomirsky, S. (2006 a): Achieving sustainable gains in happiness: Change your actions not your circumstances. *Journal of Happiness Studies* 7, pp. 55-86.
- Snyder, C.R./S.J. Lopez (2005): *Handbook of positive psychology*. – Oxford.
- Spitzer, M.: (2005): *Vorsicht Bildschirm. Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*. – Stuttgart.
- Standard (2008): *Viele Kinder leiden unter Schulstress*. Online verfügbar unter: <http://derstandard.at/PDA/?id=1216918679256>; Stand: 6. 8. 2008.
- Staudinger, U. (2000): Viele Gründe sprechen dagegen, und trotzdem geht es vielen Menschen gut: Das Paradox des subjektiven Wohlbefindens. *Psychologische Rundschau* 51, S. 185-197.
- Tügel, H. (1996): *Kult ums Kind. Großwerden in der Kaufrauschglitzerzcybergesellschaft*. – München.
- Veenhoven, R. (1991): Questions on happiness: Classical topics, modern answers, blind spots. In: Strack, F. et al (Eds.): *Subjective Well-Being. An interdisciplinary perspective*. – Oxford et al., pp. 7-26.
- Veenhoven, R. (1997): Advances in understanding happiness. *French Revue Québécoise de Psychologie* 18, pp. 29-74.
- Veenhoven, R. (2000): Freedom and happiness: A comparative study in forty-four nations in the early 1990s. In: Diener, E./Suh, E. M. (Eds.): *Culture and subjective well-being*. – Cambridge, pp. 257-288.
- Wilk, L. (1994): Kindsein in „postmodernen“ Gesellschaften. In: Dies./Bacher, J. (Hrsg.): *Kindliche Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Annäherung*. – Opladen, S 1-32.
- Wright, G.H. (1963): *The varieties of goodness*. – London (Reprint 1996, Bristol: Thommes Press).
- Zinnecker, J. (1990): Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozess der Zivilisation. In: Behnken, I. (Hrsg.): *Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozess der Zivilisation*. – Opladen, S. 142-162.
- Zinnecker, J. (1999): Forschen für Kinder – Forschen mit Kindern – Kinderforschung – Über die Verbindung von Kindheits- und Methodendiskurs in der neuen Kindheitsforschung zu Beginn und am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H.R. (Hrsg.): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. – Weinheim/München, S. 69-80.
- Zinnecker, J./Silbereisen, R.K. (1996): *Kindheit und Jugend in Deutschland, aktuelles Survey über Kinder und ihre Eltern*. – Weinheim/München.
- Zinnecker, J. u.a. (2002): *Null zoff + voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts*. – Opladen.

Jugend, Kinder, peers und Gesellschaft

**GABRIELE BINGEL, ANJA NORDMANN
RICHARD MÜNCHMEIER (HRSG.)
Die Gesellschaft und ihre Jugend**

Strukturbedingungen
jugendlicher Lebenslagen
2008. 263 S. Kt.
19,90 € (D), 20,50 € (A), 35,90 SFr
ISBN 978-3-86649-115-1
Aktuelle Standortbestimmung von Jugend.
Zahlreiche für die Lebensphase Jugend rele-

vante gesellschaftliche
Anforderungen werden
thematisiert und deren
Bedeutung analysiert.
Damit wird eine wichtige
Diskussion angeregt: Wie
bewältigen Jugendliche
ihre Jugend?



**KATRIN FAUSER
ARTHUR FISCHER
RICHARD MÜNCHMEIER
Jugendliche als Akteure im Verband**

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung
der Evangelischen Jugend
Jugend im Verband 1. 2. Aufl. 2008
354 S. Kt. 29,90 € (D), 30,80 € (A), 49,90 SFr
ISBN 978-3-86649-106-9
Das Buch stellt die Ergebnisse einer umfang-
reichen Jugendstudie zum Thema „Jugend

im Verband“ vor. Junge
Menschen – so der Befund
– sind nicht bloß Adressa-
ten oder Konsumenten.
Für sie ist der Jugendver-
band ein Ort von Selber-
machen und aktiv sein
können.



**HEINZ-HERMANN KRÜGER
SINA-MAREEN KÖHLER
MAREN ZSCHACH
NICOLLE PFAFF
Kinder und ihre Peers**

Freundschaftsbeziehungen und schulische
Bildungsbiographien
2008. 319 S. Kt.
26,90 € (D), 27,70 € (A), 47,00 SFr
ISBN 978-3-86649-114-4

Das Buch zeigt den Ein-
fluss von „peers“ auf die
Schulleistung von Kindern.
Dabei kommen vor allem
die Kinder selbst zu Wort.



In Ihrer Buchhandlung oder direkt bei



Verlag Barbara Budrich • Barbara Budrich Publishers

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de
US-office: Uschi Golden • 28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA •
ph +1.248.488.9153 • info@barbara-budrich.net • www.barbara-budrich.net

Weitere Bücher und Zeitschriften unter www.budrich-verlag.de

Zum Wandel von Freundschaftsbeziehungen von Kindern im Verlauf der Grundschule und am Übergang in die Sekundarstufe I

Sylke Fritzsche, Heinz-Hermann Krüger, Nicolle Pfaff



Sylke Fritzsche



Heinz-Hermann
Krüger



Nicolle Pfaff

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird auf der Basis einer Sekundäranalyse der Daten aus der Kinderbefragung der ersten bis dritten Welle des Kinderpanels des Deutschen Jugendinstitut e.V. (DJI-Kinderpanel) die Frage untersucht, wie sich Peernetzwerke von Kindern im Prozess des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I verändern, und welche Bedingungsfaktoren diese Wandlungsprozesse beeinflussen. Dabei zeigt sich, dass man im Hinblick auf die Ausgestaltung der Peerbeziehungen keinen ‚Sekundarstufenschock‘ beim Schulübergang feststellen kann: Nur ein Fünftel der befragten elfjährigen Kinder gibt an, aufgrund des Übergangs in die Sekundarstufe viele oder alle Freunde verloren zu haben. Ferner machen die quantitativen Analysen deutlich, dass weniger äußere soziodemographische oder lebensweltliche Aspekte die Quantität der Gleichaltrigenkontakte im Prozess des Schulübergangs moderieren, sondern eher Persönlichkeitsmerkmale wie die kognitive und soziale Aufgeschlossenheit oder die Fähigkeit, leicht neue Freundschaften schließen zu können.

Schlagworte: Kindheitsforschung, Peeforschung, Schulforschung, Längsschnittanalysen

The development of friendships and peer relations during primary school and at the crossing to secondary school

Summary

Based on a secondary analysis of the children's panel of the German Youth Institut (DJI) this paper adresses the question, how peer networks develop in the process of change between primary and secondary school. The results suggest no significant trauma related to the transformation of peer relations as some studies describe: only a minority of pupil experiences the loss of many or most of their friends. Furthermore, the transformation of the peer network is influenced mainly by features of personality, such as openness or the ability to make contact, rather than socio-demographic or conext-related aspects of living.

Key words: childhood research, peer research, school research, longitudinal studies

1. Zur Bedeutung des Schulwechsels für Freundschaftsbeziehungen von Kindern und Jugendlichen – Stand der Forschung

Freundschaftsbeziehungen von Kindern sind erst in jüngerer Zeit zum Thema der Kindheitsforschung geworden (z.B. *Traub* 2005). Eine Vielzahl an Studien zu Gleichaltrigenkontakten in dieser Lebensphase wurde jedoch im Bereich der entwicklungspsychologischen Forschung und im Feld der Grundschulforschung realisiert. Dabei betrachten entwicklungspsychologische Studien die Peers in erster Linie als Entwicklungsbedingung bei der Entfaltung kognitiver, moralischer und emotionaler Persönlichkeitsmerkmale (vgl. zusammenfassend *Salisch/Seiffge-Krenke* 1996); wohingegen die Grundschulforschung Peerbeziehungen vorwiegend im Kontext der Gleichaltrigenkultur der Schulklasse als Bedingung für Unterrichtserfolge thematisiert (vgl. *Oswald* 1993; *Breidenstein/Prenzel* 2005).

Als gemeinsame Grundlage gilt beiden Traditionen die Annahme, dass der gleichberechtigte Diskurs unter Kindern außerhalb intergenerationaler Beziehungen eine ‚Ko-Konstruktion‘ von Welt ermöglicht und die Gleichaltrigen vor diesem Hintergrund eine zentrale Sozialisationsinstanz darstellen (vgl. *Youniss* 1982). Auch, dass bereits im Kindesalter der Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen eine zentrale Entwicklungsaufgabe darstellt und, dass von der Gleichaltrigenkultur bereits in der mittleren Kindheit wichtige Entwicklungsimpulse ausgehen (z.B. *Larson/Richards* 1991), gilt als unumstritten. In diesem Zeitraum werden die Peers zu den wichtigsten Interaktionspartnern von Kindern (z.B. *Gottman/Mettetal* 1986). Gerade für die Phase der Präadoleszenz liegen eine Vielzahl von Hinweisen auf die entwicklungsfördernde Wirkung von engen Freundschaften sowie einer positiven Integration in die Gleichaltrigengruppe im Hinblick auf den kognitiven, sozialen und emotionalen Bereich vor (vgl. zusammenfassend *Salisch/Seiffge-Krenke* 1996). Dabei entwickeln sich Freundschaftskonzepte von Kindern stufenweise von lockeren Zweckbeziehungen hin zu Formen intimer Vertrautheit (vgl. *Selman* 1984). Am Übergang zum Jugendalter verfügen Kinder bereits über ausdifferenzierte Beziehungsnetzwerke zu Gleichaltrigen, die neben festen Freundschaften und ersten Cliquenkontakten auch ‚lose Spielkameradschaften‘ umfassen (vgl. *Oswald* 1993, S. 362). Quantitative Studien weisen in diesem Zusammenhang für die Altersgruppe der 8- bis 10-Jährigen auf durchschnittlich 5-6 regelmäßige Spielkameraden hin (z.B. *Krappmann* u.a. 1995; *Traub* 2005, S. 26; *Marbach* 2005, S. 94), von denen ca. zwei Drittel als gute Freunde bezeichnet werden (vgl. *Marbach* 2005, S. 94; *Oswald* 1993). Etwa 10 Prozent der Kinder verfügen nicht über enge Freundschaftsbeziehungen (vgl. *Traub* 2005, S. 26; *Zinnecker/Silbereisen* 1996, S. 82). Besonderes Kennzeichen der Lebensphase am Ende der Kindheit ist die weitgehend geschlechtshomogene Organisation von Gleichaltrigengruppen und Freundschaften (vgl. *Thorne/Luria* 1986; *Nissen* 1998; *Heinzel/Prenzel* 1998), die sich erst im Jugendalter zu geschlechtsheterogenen Gruppierungen hin wandelt.

Fragt man nun, wie sich diese Gleichaltrigenbeziehungen im Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe entwickeln, so ist zunächst festzustellen,

Auswirkungen des Übergangs auf Freundschaftsbeziehungen ist Forschungslücke

Gleichaltrige sind wichtige Sozialisationsinstanz

dass dieses Thema innerhalb der Forschung zu kindlichen Peerbeziehungen bislang weitgehend ausgeblendet wurde und einschlägige Studien aus der Übergangsforschung Peerbeziehungen allenfalls als Risikofaktor beim Wechsel auf weiterführende Schulen in den Blick nehmen (z.B. *Hacker* 1988; *Filipp* 1990; *Sirsch* 2000; *Büchner/Koch* 2001). In dieser Perspektive werden Übergänge als kritische Lebensereignisse betrachtet, die mit einer Vielzahl von Brüchen bzw. Anforderungen an die Kinder verbunden sind, die nach einer Studie von *Weißbach* (1985) unter der Bezeichnung ‚Sekundarstufenschock‘ Einzug in die pädagogische Debatte hielten. Dabei stellt neben den Hinweisen auf eine drastische Erweiterung des Aktionsraums, auf neue Leistungsbewertungen und -erwartungen sowie auf veränderte Zeitstrukturen und Lernformen auch die Darstellung von Veränderungen von Beziehungen und Sozialgefüge einen wichtigen Problembereich dar (vgl. ebd.; *Hacker* 1988; *Wiederhold* 1991; *Sirsch* 2000; *Büchner/Koch* 2001; *Hardy/Bukowski/Sippola* 2002). So untersucht *Sirsch* (2000) in einer quantitativen Befragung von Grundschulern deren Erwartungen beim Übergang auf weiterführende Schulen und beschreibt unabhängig davon, auf welche Schule ein Kind künftig gehen wird, ähnliche subjektive Wahrnehmungen einer Herausforderung im Bereich der Beziehungen zu Gleichaltrigen (ebd., S. 127f.). Einzig Kinder mit Migrationshintergrund empfanden eine größere Belastung durch neue Sozialkontakte nach dem Schulwechsel als andere Lernende. *Chassé* und *Rahn* (2005) untersuchen in ihrer qualitativ angelegten Studie die Peer-Integration am Übergang in weiterführende Schulen von Kindern, die unter Armutbedingungen aufwachsen, und beschreiben verschiedene Strategien der Kinder, sich die Zugehörigkeit zu Gleichaltrigen Gruppen zu sichern. Die Resultate einiger Fallstudien, in denen sichtbar wird, wie Desintegration aufgrund von Armut hergestellt wird (vgl. dazu auch *Traub* 2005, S. 39), lassen die Formulierung der Annahme zu, dass es neben Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund auch solche aus sozial schwächer gestellten Familien am Übergang von der Grund- zur Sekundarstufe schwerer haben, neue Freunde zu finden (vgl. *Chassé/Rahn* 2005, S. 159). Die Studien legen also nahe, dass die Anforderung, neue Freunde in einem neuen Klassenverband bzw. in einer neuen Schule zu finden, alle Kinder verbindet, jedoch bestimmte Gruppen bei der Entwicklung neuer Gleichaltrigenkontakte nach dem Schulübergang benachteiligt zu sein scheinen.

Dass sich in diesem Zusammenhang auch die Einstellungen zu Gleichaltrigen verändern, zeigen *Büchner* und *Koch* (2001) im Rahmen ihrer quantitativen Untersuchung, in der neben der Übergangsentscheidung sowie dem Befinden von Kindern und Eltern vor und nach dem Schulwechsel auch die außerschulischen Freizeitaktivitäten und die Bedeutung von Freundschaftsbeziehungen beim Übergang in die Sekundarstufe untersucht wurden. Zudem weisen sie darauf hin, dass mit dem Schulwechsel auch eine Veränderung des Freizeitverhaltens einhergeht. So bestehen auf der Ebene der konkreten Praxis von Freizeitaktivitäten deutliche Unterschiede im Hinblick auf die Bildungsorientierung, welche sich u.a. am Bildungsniveau der Herkunftsfamilie festmachen lassen (ebd., S. 137f.). Dies lässt die Vermutung zu, dass die Freundeskreise von Kindern nach dem Schulübergang sozial homogener werden. Außerdem beschreibt die Studie die Bedeutung der Wahl einer weiterführenden Schule der Freunde

Übergang als Herausforderung im Bereich sozialer Beziehungen

Vor allem von Armut betroffene Kinder und solche mit Migrationshintergrund sind in Problematik eingebunden

Schulwechsel bringt veränderte Freizeitaktivitäten mit sich

Nach Schulübergang wird der Freundeskreis homogener, die Gemeinschaftsorientierung geringer

für die eigene Schulübergangsentscheidung von Kindern. In diesem Zusammenhang wird auch deutlich, dass sich kindliche Beliebtheitsnormen im Übergang noch nicht wesentlich verändern. Zugleich zeigen die Autoren aber, dass die Gemeinschaftsorientierung von Kindern in Klasse 6 gegenüber denen aus der Klasse 4 deutlich reduziert ist, wohingegen die Bedeutung jugendkulturell orientierter Trendsetter deutlich steigt (ebd., S. 143).

Eine kanadische Studie untersuchte die Entwicklung von Freundschaften am Schulübergang mit soziometrischen Mitteln (vgl. *Hardy/Bukowski/Sippola* 2002) und zeigt darüber hinaus, dass Mädchen im Schulwechsel eine größere Instabilität von Peerbeziehungen erfuhren als gleichaltrige Jungen (ebd., S. 138f.).

Der erste Durchgang durch die Ergebnisse einschlägiger Studien zeigt, dass die Auswirkung des Schulübergangs am Ende der Grundschule auf die Gleichaltrigenkontakte und Freundschaftsbeziehungen von Kindern eine Forschungslücke sowohl innerhalb der Kindheits- wie auch innerhalb der Übergangsforschung darstellt. In diesem Zusammenhang mangelt es sowohl an quantitativen Längsschnittstudien, in denen die Peer-Integration von Kindern im Entwicklungsverlauf analysiert werden kann, wie auch an rekonstruktiv angelegten Untersuchungen, die Strategien zum Freundschaftserwerb bzw. -erhalt von Kindern im Zuge des Schulwechsels am Ende der Grundschule fallbezogen in den Blick nehmen (vgl. *Krüger u.a.* 2007).

2. Zielstellung, Hypothesen und Datenmaterial

In diesem Beitrag gehen wir der Frage nach, wie sich das Peer- und Freundesnetz von Kindern im Verlauf der Kindheit und am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe entwickelt. Wir prüfen dabei in Anlehnung an Studien zum Übergang von der Grund- in die Sekundarschule die Hypothese, dass der Schulwechsel mit einem Wechsel des sozialen Bezugsrahmens der Klassengemeinschaft einhergeht und damit für die Kinder ein Bruch im sozialen Netz der Gleichaltrigen entsteht (vgl. *Sirsch* 2000; *Büchner/Koch* 2001). Weiterhin deutet sich in Studien zu den Gleichaltrigenbeziehungen von Kindern in Bezug auf die Entwicklung von Freundschaftsbeziehungen an, dass sich für Kinder in Armutsverhältnissen und Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund Schwierigkeiten beim Knüpfen neuer Kontakte zu Gleichaltrigen ergeben können (*Sirsch* 2000; *Traub* 2005; *Chassé/Rahn* 2005). Dass sich dabei für Mädchen größere Veränderungen der Peerbeziehungen ergeben als für Jungen, legen soziometrische Analysen nahe (*Hardy/Bukowski/Sippola* 2002). Resultate aus Fallstudien weisen darüber hinaus darauf hin, dass die Mitgliedschaft in festen Freizeitgruppen wie Vereine und Verbände über den Schulwechsel hinweg stabilisierend auf den Erhalt von Peerbeziehungen wirksam werden können (vgl. *Krüger u.a.* 2007). Zudem werden einige Hypothesen zu Bedingungen des Erhalts, Gewinns und Verlustes von Freundschaftsbeziehungen beim Wechsel von der Grund- in die Sekundarstufe untersucht.

Um diese Hypothesen zu prüfen, werden im Folgenden die Daten zu den Peerbeziehungen aus den Kinder- und Elternbefragungen aller drei Wellen des

Bedingungen der Veränderungen innerhalb der Freundschaftsbeziehungen

DJI-Kinderpanels¹ einbezogen. Die Datengrundlage der vorliegenden Untersuchung bildet eine repräsentative Längsschnittuntersuchung, die mit einem Kohortenansatz kombiniert wurde. Die per Zufallsstichprobe aus dem Einwohnermelderegister gezogenen Kinder gehören so zum Einen der Altersgruppe der 5- bis 6-Jährigen, zum Anderen der Altersgruppe der 8- bis 9-Jährigen an und wurden in drei Erhebungswellen begleitet (2002, 2004, 2005). Dabei wurden die Kinder der älteren Kohorte mit einem altersgerechten standardisierten Fragebogen von einem Interviewer selbst befragt, die kindspezifischen Fragen der Kinder der jüngeren Kohorte wurden dagegen bei der Mutter mündlich-persönlich abgefragt (Proxyinterviews). Zu jedem Zeitpunkt sind zudem die Mütter obligatorisch mitbefragt worden, die Befragung der Väter erfolgte mit einem schriftlichen Dropp-off-Fragebogen und war indessen optional. Es waren also unterschiedliche Interviewkombinationen möglich – je nachdem, welcher Kohorte das Kind angehörte. Derartige noch o.a. Kriterien auswertbare Interviewkombinationen liegen für 2190 Kinder vor, etwa die Hälfte davon mit Kindern zwischen fünf und sechs Jahren und zur anderen Hälfte mit Kindern zwischen acht und neun Jahren (vgl. *Alt/Quellenberg* 2005, S. 277ff.).

Stichprobe aus DJI-Kinderpanel

Im Mittelpunkt dieser Analyse stehen die Angaben der Kinder zu ihren eigenen Freundschaftsbeziehungen (vgl. *Marbach* 2005; *Traub* 2005). Dabei arbeiten wir insofern mit einer reduzierten Stichprobe, als wir nur die Kinder der älteren Befragtenkohorte einbeziehen, die zum Zeitpunkt der dritten Erhebungswelle bereits den Wechsel auf die weiterführende Schule hinter sich gebracht haben (N=527). Die in die Analyse einbezogenen Daten stammen damit von Kindern, die zum Erhebungszeitpunkt der dritten Welle im Durchschnitt 11,5 Jahre alt waren, bzw. deren Müttern. Von diesen Befragten haben mit dem Schulübergang fast 50 Prozent einen gymnasialen Bildungsgang eingeschlagen, womit, ähnlich wie im Gesamtsample der Studie des Deutschen Jugendinstitut e.V., die Kinder höher qualifizierter Eltern gegenüber der Grundgesamtheit der Kinder in der Bundesrepublik Deutschland überrepräsentiert sind. Dies wird zum Teil durch eine an bildungsbezogenen und sozioökonomischen Daten des Mikrozensus orientierte Gewichtung ausgeglichen

3. Bildungsübergänge und Wandel des sozialen Beziehungsnetzwerkes

Freundschaftsbeziehungen von Kindern haben – und darin stimmen die einschlägigen Untersuchungen überein – also eine große Bedeutung im Hinblick auf die kindliche Entwicklung: Sie geben Anstöße zur kognitiven Entwicklung, stellen ein Übungsfeld für soziale Verhaltensweisen dar, ermöglichen die Entstehung eines realistischen Selbstbildes, dienen der Entwicklung moralischer Maßstäbe und liefern Verhaltens- und Bewertungsmaßstäbe und damit Orientierungssicherheit (vgl. Punkt 1 in diesem Beitrag). Parallel dazu zeigen einige empirische Befunde, dass ein Fehlen von Freundschaftsbeziehungen mit Entwicklungsproblemen wie Schulabbruch verbunden ist (vgl. *Hartup/Stevens* 1997). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie sich Schul- bzw. Bil-

Zusammenhang von Freundschaftsbeziehungen und Bildungsübergängen

dungsübergänge auf das Bestehen oder Nicht-Bestehen von Freundschaftsbeziehungen auswirken.

Um die Effekte von Bildungsübergängen auf die sozialen Beziehungsnetzwerke in Form von Freundschaftsbeziehungen zu analysieren, nehmen wir analog zu den Analysen von *Marbach* (2005) und *Traub* (2005) in unseren Auswertungen in einem ersten Schritt die Freundschaftsbeziehungen der Kinder in einem deskriptiven Zugriff in den Blick. Diese wurden im DJI-Kinderpanel in allen drei Untersuchungswellen als detaillierte Auskünfte der Kinder zu maximal zwölf Freundschaftsbeziehungen erhoben. Dabei behalten wir die bereits in den Analysen der ersten Wellen hinsichtlich der Beziehungsintensität getroffene Unterscheidung zwischen ‚guten Freunden‘ und ‚Spielkameraden‘ bei (vgl. Traub, S. 26f.). In einem zweiten Schritt fragen wir dann die o.g. Hypothesen prüfend nach der Gestaltung der Freundschaftsbeziehungen im Untersuchungsverlauf ab und unterscheiden dabei zwischen ‚Freundschaftsgewinnern‘ und ‚Freundschaftsverlierern‘ im Schulübergang.²

3.1 Quantität und Qualität der Freundschaftsbeziehungen zu den drei Untersuchungszeitpunkten

Schaut man sich die deskriptive Verteilung der Anzahl der Freundschaftsbeziehungen der befragten Kinder über die drei Wellen im Querschnitt hinweg an, zeigt sich, dass sich die Größe des ‚Peernetzes‘ nicht verändert hat (Tabelle 1). Dabei umfasst der Begriff ‚Peernetz‘ hier *alle* Gleichaltrigen, mit denen die befragten Kinder „öfter etwas zusammen machen“ (vgl. *Traub* 2005). Auch beim Übergang in die Sekundarstufe I zwischen der Welle zwei und drei zeigt sich entgegen empirischer Annahmen (z.B. *Sirsch* 2000; *Hardy/Bukowski/Sippola* 2002) kein Rückgang in der Anzahl der Freundschaftsbeziehungen und somit in der Einbindung dieser Kinder in die Gleichaltrigenwelt. Differenziert man die Freundschaftsbeziehungen in Bezug auf ihre Beziehungsintensität³, zeigen sich ebenso kaum Veränderungen zwischen den drei Wellen: Die Anzahl der von den befragten Kindern als ‚gute Freunde‘ bezeichneten Gleichaltrigen nimmt tendenziell in der zweiten Welle durchschnittlich etwas zu (Effektstärke $d=0,18$). So hatten die Kinder in der ersten Welle 3,8 und in der zweiten Welle durchschnittlich 4,3 ‚gute Freunde‘. Die Anzahl der von den Kindern als ‚Spielkameraden‘ eingestuften Gleichaltrigen nimmt dagegen ab der zweiten Welle durchschnittlich etwas ab (Effektstärke $d=0,25$). Dieser Befund scheint mit der These von *Selman* (1984) konform zu gehen, wonach sich Freundschaftsbeziehungen von Kindern von lockeren Zweckbeziehungen – Gleichaltrige als Spielgefährten, Helfer oder Gesellschafter – hin zu Formen intimer Vertrautheit – Gleichaltrige als Vertraute, Gesprächspartner, seelischer Beistand – entwickeln (vgl. auch *Salisch/Seiffge-Krenke* 1996). Beim Übergang in die Sekundarschule I zwischen der Welle zwei und drei zeigen sich sowohl bei der Anzahl der ‚guten Freunde‘ als auch bei der Anzahl der ‚Spielkameraden‘ allerdings keine weiteren Veränderungen. Es wird demzufolge also kein Bruch in den Freundschaftsbeziehungen nach dem Schulwechsel offensichtlich: Die Anzahl der ‚guten Freunde‘ und ‚Spielkameraden‘ bzw. die Größe des ‚Peernetzes‘ erweist sich in unseren Querschnittsanalysen als weitgehend stabil.

Anzahl und Intensität der Freundschaftsbeziehungen ändert sich nicht

Nach dem Schulwechsel erfolgt kein Bruch in den Freundschaftsbeziehungen

Tabelle 1: Durchschnittliche Anzahl der Freunde in den drei Wellen
(MW, SD, 1.-3. Welle, N=474)

	1. Welle		2. Welle		3. Welle	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Anzahl Peernetz	5,7	2,8	5,8	2,8	5,7	2,8
Anzahl guter Freunde	3,8	2,8	4,3	2,7	4,2	2,8
Anzahl Spielkameraden	1,9	2,2	1,4	2,0	1,3	2,0

Für die Analyse der Qualität der Freundschaftsbeziehungen wurde auf Zielkindebene der Index ‚Anzahl unterstützender Freunde‘ gebildet, der in dem Sinne die Qualität der Freundschaftsbeziehungen wiedergibt, als dass er Aussagen darüber trifft, ob das jeweilige befragte Kind ‚unterstützende Freunde‘ hat oder nicht hat und somit also Unterstützung durch Freunde erfährt oder nicht erfährt.⁴ Entsprechend den Befunden einschlägiger Studien, die infolge des Schulwechsels von einem Bruch in den sozialen Gleichaltrigennetzwerken ausgehen (vgl. *Sirsch 2000; Büchner/Koch 2001*), sollten sich in den Daten des DJI-Kinderpanels diesbezüglich gerade beim Übergang in die Sekundarschule Differenzen zeigen. Vergleicht man nun die ‚Anzahl unterstützender Freunde‘ der Welle zwei mit der Welle drei (N jeweils = 529), zeigt sich aber keine Veränderung durch den Schulwechsel. So haben sowohl in der Welle zwei als auch in der Welle drei 71 Prozent der Kinder ‚unterstützende Freunde‘. Die Zahl der Kinder mit ‚unterstützenden Freunden‘ ist, vergleicht man die zweite mit der dritten Welle, gleich geblieben. Bei den befragten Kindern ist also kein Verlust von unterstützenden Freundschaftsbeziehungen durch den Schulwechsel zu verzeichnen. Dieser Befund scheint damit schließlich auch die Aussage der Tabelle 1, dass sich die Größe des ‚Peernetzes‘ zwischen den drei Wellen nicht verändert, zu bestätigen.

Kein Verlust unterstützender Freundschaftsbeziehungen

Dennoch haben laut der Selbsteinschätzung der befragten Kinder (N=529) in der dritten Untersuchungswelle fast zwei Drittel (62 Prozent) von ihnen durch den Schulwechsel Freunde aus der Grundschule verloren. Davon gaben 34 Prozent an, wenige Freunde, 14 Prozent ‚viele‘ und 5 Prozent sogar ‚alle‘ Freunde verloren zu haben.⁵ Für zwei Drittel der befragten Kinder (N=529) ging der Verlust von Freunden dabei mit einem Gefühl von Traurigkeit einher.⁶ Es zeigte sich, dass die befragten Kinder umso trauriger waren, je mehr Freunde sie verloren hatten (vgl. Tabelle 2).⁷ So gaben mehr als die Hälfte der Kinder (57 Prozent), die Freunde durch den Schulwechsel verloren hatten an, traurig zu sein. Bei den Kindern, die ‚alle‘ Freunde durch den Schulwechsel verloren hatten, waren 82 Prozent traurig darüber. Dieser Befund steht im Widerspruch zu dem o.g. Ergebnis, nachdem sich Größe des ‚Peernetzes‘ zwischen den drei erhobenen Wellen nicht verändert. Hier liegt die Vermutung nahe, dass es sich bei den Freundschaftsbeziehungen der dritten Welle um neue handelt. Diese Vermutung findet Bestätigung, wenn man sich die abgefragte Anzahl der ‚neu gewonnenen Freunde in der jetzigen Schule‘ anschaut: So haben die befragten Kinder laut Selbstauskunft durchschnittlich 12,4 (MW, SD=20,1, N=529) neue Freundinnen und Freunde gewonnen. Offensichtlich scheint es, wahrscheinlich bedingt durch den Schulwechsel (und darauf verweist dieser sehr hohe Wert), in den Freund-

Selbsteinschätzung der Kinder verdeutlicht Verlust von Freundschaften

schaftsbeziehungen der durchschnittlich 11,5-jährigen befragten Kinder eine große Fluktuation zu geben. Das würde auch die obigen Befunde dieser Analyse erklären, gemäß denen nach dem Schulwechsel kein Bruch in der Quantität sowie der Qualität der Freundschaftsbeziehungen der befragten Kinder feststellbar war.

Tabelle 2: Anzahl der Freunde, die aus der Grundschule durch Schulwechsel verloren wurden, nach Grad der Traurigkeit durch Verlust von Freunden durch Schulwechsel in Prozent (Selbstwahrnehmung der Kinder, 3. Welle, N=330, $p < 0,01$)

	Freunde aus der Grundschule durch Schulwechsel verloren:					Gesamt
	Wie traurig war das?					
	sehr traurig	ein wenig traurig	eher nicht traurig	überhaupt nicht traurig	Weiß nicht	
keine					100,0	100,0
einen	13,6	38,6	18,2	27,3	2,3	100,0
wenige	14,3	48,9	25,8	9,9	1,1	100,0
viele	27,0	51,4	12,2	8,1	1,4	100,0
alle	25,9	55,6	7,4	11,1		100,0

Entgegen den aufgestellten Hypothesen (vgl. Punkt 2 in diesem Beitrag) zeigen sich keine bedeutsamen Differenzierungen in den soziodemographischen Merkmalen Geschlecht, Migrationshintergrund, Schichtzugehörigkeit und besuchter Schulform sowie der Vereinszugehörigkeit im Hinblick auf die Selbstwahrnehmung der Anzahl der verlorenen Freunde aus der Grundschule infolge des Schulwechsels.

3.2 Die Entwicklung von Freundschaften im Übergang: Trends und Differenzierungsmerkmale

Insbesondere in Studien, die den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe als kritisches Lebensereignis untersuchen, wird davon ausgegangen, dass der von allen Kindern zu meisternde Schulwechsel einen Bruch in den Sozialbeziehungen zu Gleichaltrigen für die Lernenden bewirkt (z.B. *Hardy/Bukowski/Sippola* 2002). Die im ersten Teil unserer Analysen dargestellten Ergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass, obgleich mehr als die Hälfte der Kinder einen Verlust von Freunden über den Schulübergang hinweg wahrnimmt und beschreibt, sich die gemessene Größe des ‚Peernetzes‘, d.h. die Zahl der ‚guten Freunde‘ und ‚Spielkameraden‘ der Lernenden in der 5. Klassenstufe gegenüber denjenigen in der Grundschule nicht wesentlich reduziert. Freundschaftsbeziehungen, so der durch diese Befunde entstehende Eindruck, sind am Ende der Kindheit noch verhältnismäßig austauschbar (vgl. ebd.).

Im Weiteren gehen wir der Entwicklung von Freundschaftsbeziehungen im Schulübergang schwerpunktmäßig anhand der Daten aus der zweiten und dritten Welle etwas differenzierter nach und prüfen ausgehend von Veränderungen in der Zahl der angegebenen gleichaltrigen ‚guten Freunde‘ und ‚Spielkameraden‘

Laut Studie sind keine Veränderungen der Freundschaftsbeziehungen zu verzeichnen

die Bedeutung einiger Differenzierungsmerkmale wie Sozialmilieu des Aufwachsens, Schultyp, Freizeitorganisation und ausgewählte Persönlichkeitsmerkmale, von denen anzunehmen ist, dass sie die Entwicklung von Freundschaftsbeziehungen im Übergang moderieren.

Zunächst sollen jedoch die Veränderungen in der Größe des Peernetzes sowie der Zahl der ‚Spielkameraden‘ und ‚guten Freunde‘ zwischen den einzelnen Untersuchungswellen beschrieben werden, indem im Hinblick auf die gemessenen Differenzen zwischen ‚Freundschaftsgewinnern‘⁸, der ‚Konstanz der Zahl der Freunde‘ und ‚Freundschaftsverlierern‘⁹ unterschieden werden soll¹⁰.

Tabelle 3: Differenzen in der Größe des ‚Peernetzes‘ und in der Zahl der ‚guten Freunde‘ zwischen den Wellen in Prozent (1.-3. Welle, N=529)

	Differenz in der Größe des Peernetzes zwischen 1. und 2. Welle	Differenz in der Zahl der guten Freunde zwischen 1. und 2. Welle	Differenz in der Größe des Peernetzes zwischen 2. und 3. Welle	Differenz in der Zahl der guten Freunde zwischen 2. und 3. Welle
3 und mehr verloren	18,2	15,3	20,9	19,0
1-2 verloren	23,7	20,6	23,6	24,2
Konstanz	16,1	13,7	18,4	20,1
1-2 gewonnen	20,4	28,1	21,4	21,4
3 und mehr gewonnen	21,5	22,3	15,6	15,3
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0
N	475	474	488	486

Betrachtet man zunächst die Differenzen in der Größe des ‚Peernetzes‘ und der Zahl der ‚guten Freunde‘ zwischen den Untersuchungswellen, so zeigt sich dabei eine allgemeine Trendveränderung über die Untersuchungszeitpunkte hinweg. Während im Verlauf der Grundschulzeit sowohl die Größe des ‚Peernetzes‘ als auch Zahl der ‚guten Freunde‘ tendenziell eher wachsen, schrumpft im Zeitraum des Schulwechsels sowohl das ‚Peernetz‘ wie auch die Zahl der ‚guten Freunde‘ (vgl. Tabelle 3). Die Veränderungen in der Größe des ‚Peer- und Freundesnetzes‘ zwischen den Erhebungszeitpunkten vor und nach dem Schulwechsel stehen dabei jedoch nicht im Zusammenhang mit der Sicht der Kinder auf ihre Freundschaftsverluste durch den Schulwechsel, d.h., für Kinder, die angeben ‚viele‘ oder ‚alle‘ Freunde durch den Schulwechsel verloren zu haben, ist keine überdurchschnittliche Differenz in der Größe des ‚Peernetzes‘ und der Zahl der ‚guten Freunde‘ zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten nachweisbar. Dies deutet darauf hin, dass Freundschaftsnetzwerke bis in die Präadoleszenz hinein sehr fluide sind und Kinder in neuen Gleichaltrigenkontexten schnell neue Freundschaften schließen.

Darüber hinaus ist festzustellen, dass die Fluktuation in der Zahl der Peer- und Freundschaftsbeziehungen zwischen den ersten beiden Wellen sogar etwas höher ist als im Prozess des Schulübergangs zwischen zweiter und dritter Welle, was ebenfalls gegen die Hypothese eines allgemeinen Bruchs in den Sozialbe-

Verlauf der
Freundschaftsbe-
ziehungen durch
Fluktuation
gekennzeichnet

ziehungen durch den Schulübergang spricht. So bleiben das ‚Peernetz‘ insgesamt und die Zahl der ‚guten Freunde‘ zwischen dem ersten und zweiten Befragungszeitpunkt für nur 13-16 Prozent der Kinder stabil, während sich im Zeitraum zwischen der zweiten und dritten Erhebung bei 18-20 Prozent der Befragten die Quantität des ‚Peernetzes‘ nicht ändert.

Anzahl der
Freundschaftsbe-
ziehungen bleibt
konstant

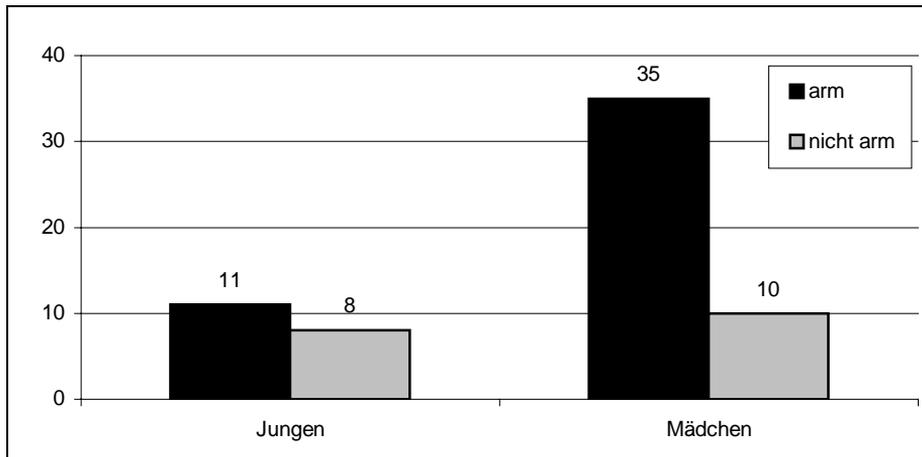
Zudem besteht ein engerer Zusammenhang zwischen der Zahl der ‚guten Freunde‘ zwischen der zweiten und dritten Erhebungswelle ($r = .377, p < 0,01$) als zwischen der ersten und zweiten Welle ($r = .255, p < 0,01$). Gleiches gilt für die Größe des Peernetzes insgesamt ($r_{W1-W2} = .256, p < 0,01$; $r_{W2-W3} = .349, p < 0,01$). Dies zeigt jedoch auch, dass generell Zusammenhänge in der Größe des ‚Peernetzes‘ über alle Untersuchungszeitpunkte hinweg nachweisbar sind: Kinder, die im Alter von 8-9 Jahren schon viele Freunde haben, behalten in der Regel ein größeres ‚Peer- und Freundesnetz‘ als Kinder, die in der Erstbefragung weniger Freunde angaben. Im Besonderen gilt das für Kinder, die zum ersten Untersuchungszeitpunkt keine festen Peerbeziehungen hatten: knapp ein Drittel gaben in der zweiten und ein Viertel auch in der dritten Befragung noch keine ‚Spielkameraden‘ an. Noch deutlicher zeigt sich dieser Zusammenhang für die erst ab der zweiten Untersuchungswelle erhobene Unterstützung durch Freunde. Fast die Hälfte der Kinder, die zum zweiten Untersuchungszeitpunkt nicht über ‚gute Freunde‘ verfügten, weisen auch bei der letzten Erhebung keine solchen auf. Die Konstanz des Mangels an Freundschaftsbeziehungen gilt dabei, wie entwicklungspsychologische Studien zum Thema verdeutlichen, gleichfalls für die damit in engem Zusammenhang stehenden Merkmale der Einsamkeit und der Beliebtheit in der Schulklasse (vgl. z.B. *Renshaw/Brown* 1993, S. 1278). Umgekehrt hat jedoch knapp ein Fünftel der befragten Kinder, die zum zweiten Erhebungszeitpunkt noch unterstützende Freunde angaben, diese über den Schulwechsel hinweg verloren.

Mädchen unter
Armutbedingungen
und mit
Migrationshinter-
grund verfügen über
weniger Freunde

Im Zusammenhang der Analysen zur ersten Welle des DJI-Kinderpanels wurden für die Gruppe der Kinder ohne feste ‚Spielkameraden‘ bzw. ‚gute Freunde‘ bereits eine Vielzahl soziodemographischer Besonderheiten identifiziert. So waren unter diesen signifikant mehr Mädchen, die unter Armutsbedingungen lebten, wie auch Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. *Traub* 2005). Auch in der dritten Erhebungswelle bestätigt sich der Befund, wonach Mädchen, die in Armut¹¹ aufwachsen, signifikant häufiger nicht über ‚Spielkameraden‘ verfügen (vgl. Abbildung 1). Gegenüber der ersten Untersuchungswelle (vgl. *Traub* 2005) ist bei den Mädchen sogar eine Verschärfung der Differenz zwischen Kindern, die in Armutsverhältnissen aufwachsen und anderen Kindern nachweisbar, während sich die Unterschiede bei den Jungen verringert haben.

So geben über 35 Prozent dieser Mädchen an, keine ‚Spielkameraden‘ zu haben, dagegen nur 11 Prozent der in Armut lebenden Jungen und 9 Prozent aller befragten Kinder. Noch stärker sind diese Differenzen, wenn man die Existenz ‚guter Freunde‘ betrachtet, über die fast zwei Drittel der in Armutsverhältnissen aufwachsenden Mädchen und 42 Prozent der Jungen in Armut nicht verfügen.

Abbildung 1: Anteil von Kindern ohne ‚Spielkameraden‘ nach Armutsbetroffenheit und Geschlecht in Prozent (3. Welle, N=529, $p < 0.01$)



Dagegen zeigt der Migrationshintergrund¹² der Kinder in den Folgerhebungen keinen negativen Einfluss mehr auf das Vorhandensein von Freundschaftsbeziehungen, sodass angenommen werden kann, dass Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund im Verlauf der Grundschule bis hin zum Übergang auf weiterführende Schulen Freundschaften etablieren können. Darauf deuten auch die Resultate rekonstruktiv angelegter Studien hin, die zeigen, wie lokale Migrationsgemeinschaften Kindern einen Kontext zum Aufbau und auch zum Erhalt von Freundschaftsbeziehungen eben auch über einen Schulwechsel hinweg bieten (vgl. Krüger u.a. 2007).

Auswirkungen des Migrationshintergrunds nivellieren sich im Verlauf

Untersucht man nun allgemeiner die Frage, welche Faktoren den Verlust bzw. Gewinn von Freundschaftsbeziehungen im Übergang von der 4. in die 5. Klassenstufe moderieren, so müssen sowohl die sozioökonomischen Bedingungen des Aufwachsens und der Migrationshintergrund als auch weitere soziodemographische und lebensweltliche Daten wie das Geschlecht, die Schulform der weiterführenden Schule oder die Integration in Vereine und außerschulische Freizeitinstitutionen als Einflussbedingungen einbezogen werden. Darüber hinaus sind psychosoziale Merkmale der Kinder, wie die Selbsteinschätzung sozialer Kompetenzen, zu berücksichtigen.

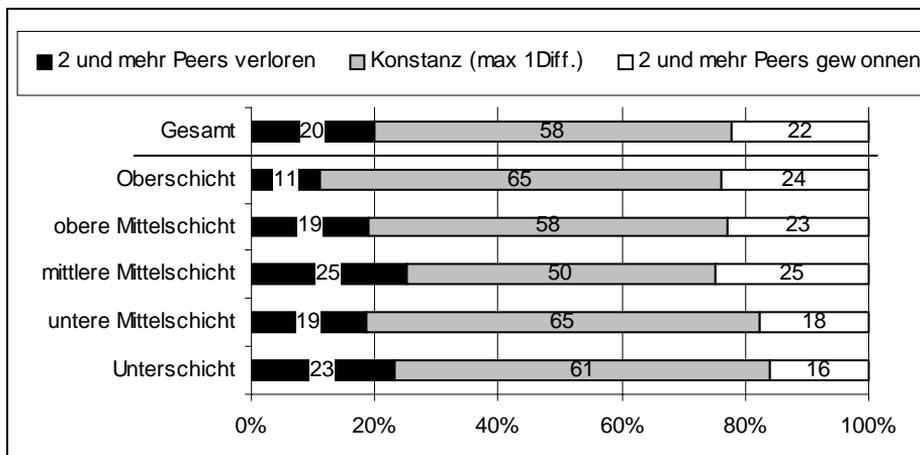
Einbezug weiterer Faktoren, die die Freundschaftsentwicklung beeinflussen

Dabei zeigt sich jedoch nur eine geringe Differenzierungskraft für die meisten der erwartbaren Einflussfaktoren. So kann der Befund von Hardy/Bukowski/Sippola (2002) nicht bestätigt werden, wonach sich mit dem Schulübergang für Mädchen größere Veränderungen im ‚Peernetz‘ ergeben als für Jungen. Dabei muss jedoch betont werden, dass im DJI-Kinderpanel, im Unterschied zu soziometrischen Analysen, die Reziprozität von Freundschaftsbeziehungen nicht in den Blick kommt, sondern die Daten ausschließlich die Selbstwahrnehmung der Kinder wiedergeben. Auch in der Selbsteinschätzung des Verlusts von Freundschaftsbeziehungen¹³ zeigen sich keine Geschlechtsspezifika. Es bestehen keine Differenzen zwischen Jungen und Mädchen bezüglich des selbst

wahrgenommenen Verlustes bzw. Gewinns von Freundschaftsbeziehungen im Schulübergang oder im Hinblick auf die empfundene Traurigkeit über den Verlust dieser. Gleiches gilt für den Migrationshintergrund der Befragten.

Auch für den sozioökonomischen Status, gemessen über das Haushaltseinkommen der Familie, sowie Bildungs- und Berufsabschlüsse und aktuelle Arbeitsverhältnisse der Eltern, ergeben sich kaum eindeutige Zusammenhänge.

Abbildung 2: Entwicklung der Größe des ‚Peernetzes‘ nach sozialem Status zwischen 2. und 3. Erhebungswelle über den Schulübergang (2. und 3. Welle, N=479, $p=0.05$)

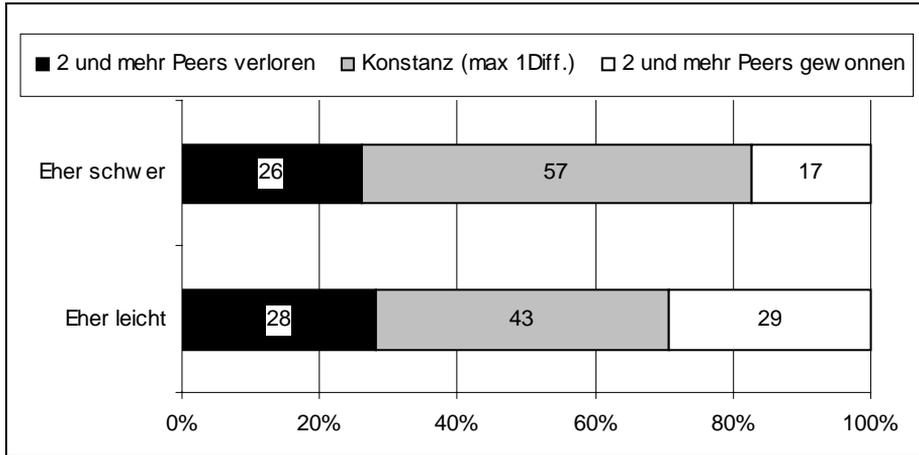


Als Trend kann diesbezüglich festgehalten werden, dass der soziale Status insofern einen Einfluss auf die Entwicklung des ‚Peernetzes‘ hat, als die Zahl der ‚Spielkameraden‘, und ‚guten Freunden‘ für Kinder aus dem oberen und unteren Ende des Milieuspektrums eher von Konstanz geprägt ist als für solche aus der Mittelschicht. Es kann angenommen werden, dass sich hinter diesem Befund insofern ein Effekt des Schulwechsels verbirgt, als Kinder aus den beiden Polen des sozialen Raums eher mit ehemaligen Klassenkameraden auf weiterführende Schulen wechseln, als solche aus der Mittelschicht.¹⁴ Kinder aus höheren Sozialschichten zeichnen sich darüber hinaus dadurch aus, dass ihr ‚Peernetz‘ im Zuge des Schulwechsels tendenziell eher wächst als schrumpft, während sich für Kinder aus den unteren Sozialschichten ein umgekehrter Befund ergibt (siehe Abbildung 2).

Die weiterführende Schulform zeigt keinen signifikanten Effekt auf die Entwicklung der Zahl der Freunde (vgl. aber Krüger u.a. 2007). Gleichfalls hat die in der dritten Erhebungswelle des DJI-Kinderpanels über die Mütter abgefragte Vereinszugehörigkeit bzw. der Besuch außerschulischer Freizeitinstitutionen keinen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der Freundschaftsbeziehungen im Verlauf des Schulübergangs.

Demgegenüber zeigen psychosoziale Merkmale wie die Selbsteinschätzung der Kinder im Hinblick darauf, wie leicht sie neue Freundschaften schließen¹⁵, etwas deutlichere Effekte.

Abbildung 3: Entwicklung der ‚Größe des Peernetzes‘ zwischen 2. und 3. Erhebungswelle nach der Selbsteinschätzung der Leichtigkeit, Freundschaften zu schließen über den Schulübergang (2. und 3. Welle, N=434, p=0.03)



So ist bei Kindern, die ihre eigenen Fähigkeiten, neue Freundschaften zu schließen, als eher hoch einstufen, die Konstanz der Größe des ‚Peernetzes‘ geringer ausgeprägt als bei Kindern, die in der dritten Erhebungswelle selbst angaben, ihnen falle das Schließen neuer Freundschaften eher schwer. Etwas mehr als ein Viertel der Kinder in beiden Gruppen verliert zwischen dem zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt zwei und mehr Freunde oder Gleichaltrige, doch während unter denjenigen Kindern, die nach eigenen Angaben leichter neue Freundschaften schließen, ebenso viele Kinder ‚viele‘ Freunde hinzugewinnen, sind dies in der anderen Gruppe deutlich weniger (vgl. Abbildung 3). Noch deutlicher erscheint dieser Befund bezogen auf die kognitive und soziale Aufgeschlossenheit des Kindes (vgl. Wahl 2005, S.114), die sozial-emotionale und kognitive Merkmale wie Aufgeschlossenheit, Auffassungsgabe und Kreativität misst⁶.

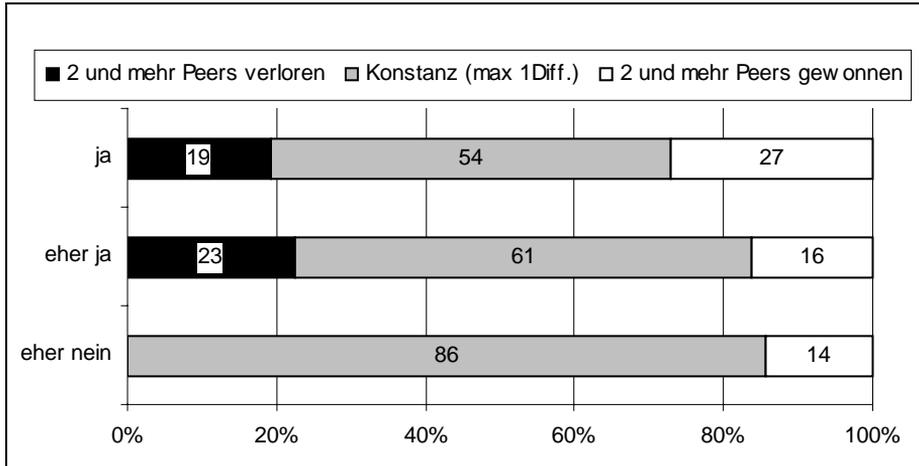
Auch hierbei fällt auf, dass das ‚Peernetz‘ von Kindern, die in ihrer Selbsteinschätzung als wenig aufgeschlossen erscheinen, über die unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte sehr konstant zu bleiben scheint. Sie verlieren wenig Freunde und Spielkameraden, gewinnen jedoch auch nur in eingeschränktem Maße solche Peerbeziehungen hinzu. Dagegen verzeichnen kognitiv und sozial sehr aufgeschlossene Kinder einen deutlich umfassenderen Wandel ihrer gleichaltrigen Bezugspersonen, bei einem Viertel von ihnen verändert sich das ‚Peernetz‘ wesentlich (vgl. Abbildung 4).

Die Befunde zu den Differenzierungsmerkmalen der Veränderungen in den Peerbeziehungen deuten darauf hin, dass weniger soziodemographische und lebensweltliche Aspekte die Quantität der Gleichaltrigenbeziehungen im Prozess des Schulübergangs moderieren, als vielmehr Persönlichkeitsmerkmale. Neben den sozioökonomischen Bedingungen des Aufwachsens sind vor allem Empathie und soziale Aufgeschlossenheit als wichtige Indikatoren für den Erhalt bzw. die Entstehung von Peerbeziehungen im Prozess des Schulübergangs zu nennen.

Selbsteinschätzungen der Kinder wirken sich auf Konstanz der Freundschaften aus

Persönliche Merkmale moderieren Gleichaltrigenbeziehungen

Abbildung 4: Entwicklung der Größe des Peernetzes zwischen 2. und 3. Erhebungswelle über den Schulübergang nach sozialer und kognitiver Aufgeschlossenheit (2. und 3. Welle, N=479, $p=0.02$)



3. Diskussion

Sekundarstufen-
schock nicht
bestätigt

Fasst man die in diesem Beitrag vorgestellten Resultate zum Wandel der Freundschaftsbeziehungen von Kindern in der Grundschulzeit und im Prozess des Schulübergangs noch einmal zusammen, so lassen sich folgende Ergebnistrends festhalten. Zunächst einmal lässt sich der in der Literatur diagnostizierte ‚Sekundarstufenschock‘ (Weißbach 1995) zumindest im Hinblick auf die Ausgestaltung der Peerbeziehungen nicht feststellen. Denn nur knapp ein Fünftel der befragten elfjährigen Kinder geben an, aufgrund des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I ‚viele‘ oder ‚alle‘ Freunde verloren zu haben, während für knapp 40 Prozent der Befragten der Schulwechsel nicht mit einem Freundschaftsverlust einhergeht. Deutlich wurde zudem, dass bei den meisten der rund 60 Prozent der Kinder, die durch den Schulwechsel einige Freunde verloren haben, dieser Verlust mit einem Gefühl von Traurigkeit verbunden ist, die um so stärker ausgeprägt ist, desto mehr Freunde sie dabei verloren haben. Gerade bei jenen Kindern, wo der Schulübergang mit einem Bruch der schulischen Gleichaltrigenbeziehungen verbunden ist – darauf verweisen die Ergebnisse qualitativer Studien (vgl. Krüger u.a. 2007) – stellt der Schulwechsel ein kritisches Lebensereignis (vgl. Filipp 1990), eine biographische Krise und Herausforderung dar, die zusätzlich zu den übrigen neuen und ungewohnten schulischen Anforderungen bewältigt werden muss.

In unseren längsschnittlichen Betrachtungen konnten wir außerdem aufzeigen, dass Kinder bereits im Grundschulalter über ein breites Freundschaftsnetz verfügen, das im Verlaufe der Grundschulzeit anwächst, während des Schul-

übergangs eher stagniert und insgesamt noch durch eine hohe Fluktuation in den Peerbeziehungen gekennzeichnet ist. Dies deutet darauf hin, dass Freundschaftsnetzwerke in der mittleren Kindheit noch sehr fluide sind und Kindern es in neuen Gleichaltrigenkontexten schnell gelingt, neue Freunde zu gewinnen (vgl. auch *Krappmann/Oswald* 1995).

Bei unseren Analysen der soziodemographischen und lebensweltlichen Faktoren, die den Verlust bzw. Gewinn von Freundschaften im Übergang von der 4. in die 5. Klassenstufe moderieren, zeigte sich bei den meisten erwartbaren Einflussfaktoren nur eine geringe Differenzierungskraft. Bestätigen ließ sich der aus der Literatur (vgl. *Traub* 2005) bekannte Befund, dass Kinder, vor allem Mädchen, die in Armutsverhältnissen aufwachsen, weniger Freunde bzw. Freundinnen haben. Insgesamt zeigte sich jedoch, dass weniger äußere soziodemographische und lebensweltliche Aspekte die Quantität der Peerbeziehungen im Prozess des Schulübergangs moderieren, sondern eher subjektive Faktoren sowie Persönlichkeitsmerkmale wie kognitive und soziale Aufgeschlossenheit oder die Fähigkeit, leicht neue Freundschaften schließen zu können, dabei von Relevanz sind.

Anmerkungen

- 1 Nähere Informationen, sämtliche Erhebungsinstrumente, Methodenberichte zu den einzelnen Untersuchungswellen und Hinweise auf Publikationen finden sich unter: <http://www.dji.de/kinderpanel>
- 2 Da die Messung der Freundschaftsbeziehungen in Form der reinen Quantität und eben nicht als Messung des Verlaufs bzw. des Fortbestehens, also der Entwicklung von einzelnen Freundschaften erfolgte, können wir nur eingeschränkte Aussagen über den Wandel dieser treffen. Zudem ist bei den hier dargestellten Befunden zu beachten, dass die Freundschaftsbeziehungen nicht als reziproker Freundschaftsbegriff erhoben wurde (vgl. auch *Traub* 2005).
- 3 Die Kinder wurden zu jedem der genannten Gleichaltrigen gefragt, ob es sich dabei um „ein Kind, mit dem du etwas machst“ („Spielkamerad“) oder um „einen guten Freund/eine gute Freundin“ handelt.
- 4 Die Unterstützung von Freunden wurde dabei durch folgende Items abgefragt: „Stell dir vor, du bist traurig. Wie gut kann dich ... aufmuntern?“, „Stell dir vor, andere Kinder machen sich über dich lustig. Wie gut würde ... dich verteidigen?“ und „Wie gut kannst du mit ... Geheimnisse haben?“.
- 5 Hier wurde gefragt: „Hast du durch Schulwechsel Freunde aus der Grundschule verloren?“. Die Antwortmöglichkeiten waren: keine, einen, wenige viele, alle und weiß nicht.
- 6 Den Kinder wurde folgende Frage gestellt: „Hast du durch den Schulwechsel verloren Freunde aus der Grundschule? Falls Freunde verloren: Wie war das für dich damals? Wie traurig warst du darüber?“. Die Antwortmöglichkeiten waren: sehr, traurig, ein wenig traurig, eher nicht traurig, überhaupt nicht traurig, weiß nicht und keine Angabe.
- 7 traurig = sehr traurig bis ein wenig traurig
- 8 Freundschaftsgewinner = ‚1-2 gewonnen‘ sowie ‚3 und mehr gewonnen‘
- 9 Freundschaftsverlierer = ‚1-2 verloren‘ sowie ‚3 und mehr verloren‘
- 10 Die Analyse basiert auf der Berechnung von Indizes, die die Veränderung in der Größe des Peer- und Freundschaftsnetzes der befragten Kinder je zwischen zwei Wellen individuell erfassen.
- 11 Die sozioökonomische Kategorie der ‚Armut‘ ist im Kinderpanel über das Familieneinkommen operationalisiert und fasst Familien, die über weniger als 40 Prozent des Median-Einkommens verfügen (vgl. *Alt* 2005).

- 12 Für die Bestimmung des Migrationshintergrundes der Kinder wurden die Eltern nach ihrer Staatsbürgerschaft und ihrem Herkunftsland befragt.
- 13 Die Kinder wurden hierbei danach gefragt, wie viele Freunde sie im Zuge des Schulwechsels verloren hätten (keinen, einen, wenige, viele, alle). Bei Freundschaftsverlusten wurde außerdem erhoben, wie traurig das Kind darüber ist. Die Zahl der in der neuen Schule neu gewonnenen Freunde wurde offen abgefragt.
- 14 Dieser Hypothese können wir auf der Basis der vorliegenden Längsschnittstichprobe allerdings nicht weiter nachgehen, da die Fallzahl für derart vertiefende Analysen nicht ausreicht.
- 15 Das Item wurde binär bei den Kindern abgefragt (eher leicht, eher schwer).
- 16 Der Index bezieht 5 Items aus der Skala zu Persönlichkeitsmerkmalen des Kinderpanels ein und umfasst Selbstbeschreibungen der Kinder zu Aspekten von Empathie, Ideenreichtum, der Offenheit für neue Bekanntschaften und Auffassungsgabe.

Literatur

- Becker, R.* (2006): Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In: *Hadjar, A./Becker, R.* (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden, S. 27-62.
- Breidenstein, G./Prengel, A.* (2005): Einführung. In: *dies.* (Hrsg.): Kindheitsforschung und Schulforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden, S. 7-14.
- Büchner, P./Koch, K.* (2001): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht. Bd. 1, Opladen.
- Chassé, K. A./Rahn, P.* (2005): Bewältigung durch Peer-Integration im Übergang zu weiterführenden Schulen – Eine Perspektive moralischer Ökonomie benachteiligter Kinder. In: *Zander, M.* (Hrsg.): Kinderarmut. Ein einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. Wiesbaden, S. 142-160.
- Filipp, S.-H.* (Hrsg.) (1990): Kritische Lebensereignisse. München.
- Gottman, J.M./Mettetal, G.* (1986): Speculations about social and affective development: Friendship and acquaintanceship through adolescence. In: *Gottman, J./Parker, J.* (Eds.), Conversations of friends. Speculations on affective development. Cambridge, pp. 91-113.
- Hacker, H.* (1988): Übergänge fordern uns heraus. In: Die Grundschule, Nr. 20, Jg. 10, S. 8-10.
- Hardy, C./Bukowski, W. M./Sippola, L. K.* (2002): Stability and change in peer relationships during the transition to middle level school. In: The Journal of Early Adolescence, Vol. 22, pp.117-42.
- Hartup, W. W./Stevens, N.* (1997): Friendship and adaptation in the life course. In: Psychological Bulletin, Vol. 121, pp. 335-370.
- Heinzel F./Prengel A.* (1998): Gemeinsam leben und lernen in der Grundschule. In: *Horstkemper M./Zimmermann, P.* (Hrsg.): Zwischen Dramatisierung und Individualisierung. Geschlechtstypische Sozialisation im Kindesalter. Opladen, S. 83-107.
- Krappmann, L./Oswald, H.* (1995): Alltag der Schulkinder. Weinheim/München.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Pfaff, N./Zschach, M.* (2007): Die Bedeutung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I für Freundschaftsbeziehungen von Kindern. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 5, Jg. 53, S. 509-521.
- Larson, R./Richards, M. H.* (1991): Daily companionship in late childhood and early adolescence: changing developmental contexts. Child Development, Vol. 62, No. 2, pp. 284-300.
- Marbach, J. H.* (2005): Soziale Netzwerke von Acht- bis Neunjährigen. Die Rolle von Sozialkapital in der Sozialisation von Kindern im Grundschulalter. In: *Alt, Ch.* (Hrsg.): Kinder-Leben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. Wiesbaden, S. 83-122.
- Nissen, U.* (1998): Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumanerkennung. München.

- Oswald, H. (1993): Gruppenformationen von Kindern. In: *Markefka, M./Nauk, B.* (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 353-364.
- Renshaw, P. D./Brown, P. J. (1993): Loneliness in middle childhood: concurrent and longitudinal predictors. In: *Child Development*, Vol. 64, No. 4 (Aug.), pp. 1271-1284.
- Salisch, M. von/Seiffge-Krenke, I. (1996): Freundschaften im Kindes- und Jugendalter: Konzepte, Netzwerke, Elterneinflüsse. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Jg. 43, S. 85-99.
- Selman, R. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt/Main.
- Sirsch, U. (2000): Probleme beim Schulwechsel. Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule. Münster.
- Thorne, B./Luria, Z. (1986): Sexuality and gender in children's daily worlds. In: *Social Problems*, Vol. 3, No 33, Feb., pp. 176-198.
- Traub, A. (2005): Ein Freund, ein guter Freund – die Gleichaltrigenbeziehungen der 8- bis 9-Jährigen. In: *Alt, Ch.* (Hrsg.): *Kinder-Leben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen.* Wiesbaden, S. 23-62.
- Wahl, K. (2005): Aggression bei Kindern. Emotionale und soziale Hintergründe. In: *Alt, Ch.* (Hrsg.): *Kinderleben – Zwischen Familie, Freunden und Institutionen – Bd. 1. Aufwachsen in Familien I.* Wiesbaden, S. 123-156.
- Weißbach, B. (1985): Ist der Sekundarstufenschock vermeidbar? Neue Forschungsergebnisse zur Auseinandersetzung um die Förderstufe in Hessen. In: *Die Deutsche Schule* Jg. 77, H. 4, S. 293-303.
- Wiederhold, K. A. (1991): Der Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen – ein Problembereich für Kinder, Eltern und Lehrer. In: *Der Mathematikunterricht*. Jg. 37, H.3, S. 6-19
- Youniss, J. (1982): Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In: *Edelstein, W./Keller, M.* (Hrsg.): *Perspektivität und Interpretation.* Frankfurt/Main, S. 78-109.
- Zinnecker, J./Silbereisen, R. K. (1996): *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern.* Weinheim/München.

Unentbehrlich für Ihren Werkzeugkasten



**Heinz-Hermann Krüger
Cathleen Grunert
(Hrsg.)
Wörterbuch Erziehungswissenschaft**
UTB S. 2. Auflage 2006.
488 S. Kt. 14,90 € (D),
15,40 € (A), 27,90 SFr
ISBN 978-3-8252-2556-8

**Preissenkung:
Jetzt nur noch 14,90 € (D)**

... kompaktes und gut dargestelltes Überblickswissen auf dem neuesten Stand der Forschung. Ein ebenso nützliches wie kompetentes Nachschlagewerk zur schnellen Orientierung. – www.buchkritik.at

Ralf Bohnsack Qualitative Bild- und Videointerpretation

Die dokumentarische Methode
UTB L. 2009. 267 S. Kt. 17,90 € (D),
18,40 € (A), 32,00 SFr
ISBN 978-3-8252-8407-7
In der aktuellen Wissens- und Mediengesellschaft ist es unbedingt notwendig, Werkzeug-

ge zu haben, Bildmaterial, stille oder bewegte Bilder, zu analysieren. Hier bietet der bestens ausgewiesene Autor die dokumentarische Methode als das geeignete Instrument an.



**Jutta Ecarius
Burkhard Schäffer
(Hrsg.)
Typenbildung und
Theoriegenerierung**
Methoden und Methodologien qualitativer
Biographie- und Bildungsforschung

2009. Ca. 310 S. Kt. Ca. 29,90 € (D),
30,80 € (A), 49,90 SFr
ISBN 978-3-86649-214-1
Die Gütekriterien, Standards und Maßstäbe für die Bewertung qualitativer Forschung werden formuliert, der Weg zu einer empirisch fundierten Typenbildung geebnet. Ein wegweisendes Werk für die qualitative Forschung.

In Ihrer Buchhandlung oder direkt bei



Verlag Barbara Budrich • Barbara Budrich Publishers

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de
US-office: Uschi Golden • 28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA •
ph +1.248.488.9153 • info@barbara-budrich.net • www.barbara-budrich.net

Weitere Bücher und Zeitschriften unter www.budrich-verlag.de

Berufliches Belastungserleben in der Sozialarbeit

Gibt es Unterschiede zwischen angehenden und berufserfahrenen SozialarbeiterInnen hinsichtlich ihrer Belastung und ihrem berufsspezifischen Befinden?

Sandra Heisig, Claudia Dalbert und Rudolf Schweikart

Zusammenfassung

In diesem Artikel soll die Frage untersucht werden, inwiefern sich NovizInnen der Sozialarbeit von berufserfahrenen Fachkräften in ihrem beruflichen Belastungserleben, ihren Bewältigungsressourcen und ihrem berufsspezifischen Befinden unterscheiden. Die Ergebnisse einer Fragebogenstudie an MitarbeiterInnen in der Jugendhilfe ($n = 183$) und StudentInnen des Studienganges Sozialwesen im Praxissemester ($n = 59$) standen mit der Annahme in Einklang, dass sich die beiden Gruppen nur in der Qualität der beruflichen Belastungen sowie den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen unterscheiden, nicht aber dem Befinden. Die Unterschiede werden dahingehend diskutiert, wie die Qualität in Ausbildung und Praxis zu gewährleisten und zu verbessern ist.

Schlagworte: Jugendhilfe, berufliches Belastungserleben, Bewältigungsressourcen, berufsspezifisches Befinden

Abstract

This article investigates the question in how far novices differ from experienced social workers as far as job-stress, coping resources, and job-specific well-being are concerned. In a questionnaire study workers in child and youth welfare ($n = 183$) were compared with students of social work in their practical semester ($n = 59$). In line with our hypotheses, the two groups differed only in the quality of job-stress and their coping resources but not in their job-specific well-being. These differences will be discussed regarding the quality of the education of social workers and of their practical work.

Key words: child and youth welfare, job-stress, well-being, coping resources

1 Forschungsfrage: Gibt es Unterschiede zwischen berufsunerfahrenen und berufserfahrenen SozialarbeiterInnen hinsichtlich ihrem Belastungserleben und ihrem berufsspezifischen Befinden?

Befunde aus der bisherigen Forschung konstatieren ein eher uneinheitliches Bild des Belastungserlebens und berufsspezifischen Befindens von Fachkräften in



Sandra Heisig



Claudia Dalbert



Rudolf Schweikart

Abhängigkeit von ihrer Berufserfahrung. Insbesondere kann die Forschungslage von Berufsumerfahrenen in der Sozialen Arbeit insgesamt als dürftig beurteilt werden. Die vorliegende Untersuchung will zur Schließung dieser Forschungslücke beitragen und lässt darüber hinaus Erkenntnisse zur Verbesserung der Ausbildung sowie der Berufspraxis erwarten.

Grundlage sind
gesundheitspsycho-
logische Konzepte
und das
transaktionale
Stresskonzept

Die theoretische Grundlage für die Beantwortung der Fragestellung bilden gesundheitspsychologische Konzepte, z.B. von *Antonovsky* (vgl. 1987), sowie das transaktionale Stresskonzept von *Lazarus* (vgl. 1966). Stress wird im Sinne von Lazarus als aversiv erlebte, von negativen Emotionen begleitete Beanspruchung verstanden (vgl. *Semmer/Udris* 2004), bei der die individuenzentrierte Sichtweise im Vordergrund steht. Das Belastungserleben ist das Ergebnis des Vergleichs zwischen personenspezifischen Handlungsmöglichkeiten und situationsspezifischen Anforderungen (vgl. *Lazarus* 1966). Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass das berufsspezifische Befinden nicht nur durch Bewältigung und Belastungserleben erklärt werden kann, sondern auch durch die vorhandenen Ressourcen sowie den Wechselbeziehungen dieser Faktoren (vgl. *Taylor* 1989). Demzufolge ist es unzureichend, alleine die Arbeitsbedingungen und damit die Spannungsfelder zwischen Hilfe und Kontrolle sowie zwischen Selbst- und Fremdbestimmung zu betrachten. Vielmehr müssen auch die personalen Ressourcen der HelferInnen Berücksichtigung finden. Insofern sind objektive Charakteristika wie z.B. Zeitdruck Belastungen, die die berufsumerfahrenen ebenso wie die berufserfahrenen Fachkräfte beanspruchen, aber je nach vorhandenen personalen und sozialen Ressourcen als mehr oder weniger belastend erlebt werden (*Semmer/Udris* 2004), zu berücksichtigen.

Die bisherige Forschung belegt nicht unbedingt einen qualitativen Unterschied im beruflichen Befinden (z.B. *Bromme/Haag* 2004), sondern legt die Annahme unterschiedlicher Belastungsquellen nahe. So ist das Belastungserleben von Berufsumerfahrenen eher durch methodische Unsicherheiten und strukturelle Unklarheiten geprägt. Berufserfahrenere scheinen demgegenüber die sich ständig verändernden und wachsenden fachlichen Anforderungen als Belastung zu empfinden, zumal diese häufig mit Zeit- und Verantwortungsdruck einhergehen. Alles in allem sind die Befunde aber eher uneinheitlich. Außerdem besteht aus stresstheoretischer Sicht die Annahme, dass weniger das Belastungserleben als solches, sondern der individuelle Umgang mit den Belastungen sowie die zur Verfügung stehenden Ressourcen für das berufliche Handeln und das berufsspezifische Befinden der Akteure entscheidend sind.

ExpertInnen und
NovizInnen unter-
scheiden sich in der
Qualität der erlebten
Belastungen

Insgesamt nahmen wir daher an, dass sich ExpertInnen und NovizInnen eher in der Qualität der *erlebten Belastungen* und weniger im *berufsspezifischen Befinden* unterscheiden. Darüber hinaus verglichen wir personale und soziale Bewältigungsressourcen. Hierzu wurden StudentInnen im Praxissemester des Diplom-Studiengangs Sozialwesen/Sozialpädagogik (NovizInnen) mit Fachkräften aus der ambulanten und stationären Jugendhilfe (ExpertInnen) verglichen. Die Ergebnisse werden dahingehend diskutiert, wie die Ausbildung an den Hochschulen bzw. die darin integrierte Praxisphase inhaltlich verbessert werden kann und welche Konsequenzen sich für die tägliche Arbeit der Fachkräfte ergeben.

Unterschiede im Belastungserleben und berufsspezifischen Befinden

Da es bisher kaum empirische Untersuchungen zu den Unterschieden im berufsspezifischen Befinden in der Sozialen Arbeit gibt, griffen wir für die Hypothesenbildung auch auf Forschungsergebnisse vergleichbarer Berufsgruppen zurück.

Bei *Seelig und Wendt* (vgl. 1993), die Lehrkräfte untersuchten, finden sich Hinweise, dass die mittlere Altersgruppe im Vergleich zu Jüngeren und Älteren mehr Belastungen erfährt. Bei *Enzmann* (vgl. 1996), der u.a. die Fachkräfte in der sozialen Arbeit untersuchte, nahmen die Stressoren Klienteninteraktionen und Zeitdruck mit wachsender Berufserfahrung hingegen eher ab. In einer Untersuchung aus dem Bereich der Schulforschung zeigte sich zwischen den Berufsjahren und dem Belastungserleben keine lineare Funktion, sondern es deutete sich vielmehr ein kurvenlinearer Zusammenhang an (vgl. *Bromme/Haag*, 2004). Die Autoren erklären dies damit, dass zunächst praktische Erfahrungen gesammelt werden müssen, jedoch im Berufsverlauf weitere Stressfaktoren hinzukommen, die eine adäquate Verrichtung der Arbeitsaufgaben eher behindern als fördern. Darüber hinaus zeigte eine qualitative Untersuchung, dass sich berufserfahrene SozialarbeiterInnen über neue und wachsende fachliche Anforderungen wie Teamberatungen, Verwaltungshandeln sowie zu geringem Klientenkontakt beklagten, welches offenbar bei dieser Gruppe ein Belastungserleben indiziert (*Schweikart/Franzke* 1998). Die Ergebnisse von *Kramis-Aebischer* (vgl. 1995) wiesen keine signifikanten Zusammenhänge zwischen berufsspezifischen Befinden und dem mit Berufserfahrung konfundierten Alter der LehrerInnen aus. Ferner fanden *Pines und Maslach* (vgl. 1978), dass mit zunehmenden Dienstjahren in einer psychosozialen Institution die Abneigung gegenüber den KlientInnen und deren Problemlagen wächst und zu Rückzugstendenzen führt. Häufig werden die Gründe bei sich wiederholenden Problemlagen und einer geringen Veränderungsmotivation bei den KlientInnen gesehen.

Bei Berufseinsteigern kann eher von Unsicherheiten in der Anwendung von Methoden ausgegangen werden, die schließlich als Belastung wahrgenommen werden kann. Insbesondere die Klientenbeziehung im Bereich der Sozialarbeit indiziert häufig aufgrund mangelnder Erfahrungen in Verbindung mit unrealistischen Erwartungen ein Belastungserleben, welches sich negativ im berufsspezifischen Befinden und schließlich auch im allgemeinen Befinden niederschlägt (vgl. *Künzer/Schulte* 1986). Hauptsächlich sind davon persönlich „zu motivierte“ Berufseinsteiger betroffen. Diese neigen dazu sich zu überschätzen oder haben stark ideell geprägte Vorstellungen vom Helferbild. Eine weitere Belastungsquelle stellt oftmals die Praxiseinrichtung selbst dar. Starre institutionelle Grenzen oder gewachsene, eingefahrene Strukturen innerhalb des Teams lösen bei Berufserfahrenen oft Überforderungstendenzen aus. *Marquard et al.* (vgl. 1993) verweisen an dieser Stelle auch auf mangelnde Einarbeitung bzw. Begleitung. Die Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis, Erwartungen und ersten Erfahrungen, d.h. der Anpassungsdruck und die Auseinandersetzung mit den Arbeitsaufgaben sowie die Unsicherheit über Anforderungen sind allgemein für Berufserfahrene am stärksten (vgl. *Rosenstiel/Molt/Rüttinger* 2005).

Zeitdruck und Unklarheiten in der Berufsrolle als zentrale Belastungsfaktoren

Insgesamt legt die bisherige überwiegend an anderen Berufsgruppen gewonnene Befundlage nahe, dass insbesondere Zeitdruck und Unklarheiten in der Berufsrolle zu den zentralen Belastungsfaktoren gehören. Wir wollen neben diesen beiden auch den Handlungsspielraum als Belastungsquelle beleuchten und anschließend vier Bewältigungsressourcen in den Blick nehmen.

Belastungsfaktor Zeitdruck

Zeitdruck wurde als potenzielle Belastungsquelle sowohl in der Arbeitspsychologie als auch in der Burnoutforschung eingehend untersucht (vgl. z.B. *Cherniss* 1999; *Enzmann* 1996; *Pfennighaus* 2000; *Richter/Hacker* 1998). *Gusy* bezeichnet diesen als „[...] ein Missverhältnis zwischen zu erledigenden Aufgaben und der zur Verfügung stehenden Arbeitszeit“ (*Gusy* 1995, S. 123). In helfenden Berufen geht es dabei weniger um die Bewältigung der Arbeitsanforderung an sich, vielmehr spiegelt sich die Kollision zwischen den „Qualitätsansprüchen“ in der Helfer-Klient-Beziehung und den organisatorischen und institutionellen Rahmenbedingungen wider (vgl. *Beerlage*, 1990). Aus Sicht der Fachkräfte wirkt sich dies auf die Zielerreichung, d.h. in angemessener Zeitspanne Probleme zu bearbeiten bzw. Klientenkontakte durchzuführen, hinderlich aus und wird als Zeitdruck bzw. Belastung erlebt. Es entsteht aus handlungsregulationstheoretischer Perspektive eine Überforderung aus den eigenen Ansprüchen an die Arbeit und den vorgegebenen institutionellen Rahmenbedingungen.

Belastungsfaktor Unklarheit über die Berufsrolle

Die Rollenambiguität stellt insbesondere in der Sozialen Arbeit eine Quelle des Belastungserlebens dar (vgl. *Brombach/Schäuble* 1984; *Rösing* 2003). Diese wird allgemein aufgefasst als die Diskrepanz zwischen der Menge an Informationen, die eine Person besitzt und der Menge, die erforderlich ist, damit sie ihre Rolle angemessen realisieren kann (*Kahn* 1978). Mit dem Konzept der Rollenambiguität werden das Ausmaß an Unklarheit über Ausführung und zeitliche Abfolge von Arbeitsaufgaben sowie das Ausmaß an Unklarheit über Leistungskriterien einer Person in der Arbeitsrolle erfasst (vgl. *Schmidt/Hollmann* 1998). Diese Facetten der Berufsrolle scheinen bestimmt durch Unsicherheiten in der eigenen Verantwortung, Unklarheit und Sorge hinsichtlich der Erwartungen von Arbeitskollegen und der Bewertung durch Vorgesetzte (*Schmidt/Hollmann* 1998). Bereits in den 70er Jahren weist *Cherniss* (vgl. 1982) auf die ambiguitären Aufgabenstellungen als Merkmal psychosozialer Arbeitsfelder hin. Wie zahlreiche Befunde z.B. aus der Lehrerforschung zeigen, gehen gerade Rollenunklarheiten häufig mit Arbeitsunzufriedenheit, Gefühlen der Unzulänglichkeit und negativem Befinden einher (vgl. *König/Dalbert* 2004; 2007).

Belastungsfaktor Handlungs- und Entscheidungsspielraum

Allgemein besteht die Annahme, dass eine Person mit viel Handlungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsspielräumen am Arbeitsplatz ihre Tätigkeit, im Vergleich zu denjenigen mit geringen Spielräumen, weniger belastend empfindet (Rosenstiel et al. 2005). Es bietet sich dadurch die Möglichkeit, den Arbeitsablauf flexibel an die jeweilige Situation anzupassen, d.h. selbst entscheiden zu können, wann was erledigt wird. Die Wandlung zu einem negativen Einflussfaktor scheint sich hauptsächlich in psychosozialen Arbeitsbereichen zu zeigen (vgl. Enzmann/Kleiber 1989). Die Autoren gehen davon aus, dass in den Bereichen häufig ein adäquater Handlungsrahmen fehlt. Ferner wird aus diesen Spielräumen eine Verantwortung abgeleitet, die als belastend oder überfordernd wahrgenommen werden kann. Dies gilt insbesondere, wenn soziale Unterstützung für die jeweilige Person von Vorgesetzten und Kollegen fehlt.

Bewältigungsressource Ungewissheitstoleranz: Soziales Handeln in ungewissen Situationen

Ungewisse Situationen sind solche, die mehrdeutig oder komplex sind (vgl. Budner 1962). Besonders kennzeichnend für die Soziale Arbeit ist, dass sich Komplexität und Mehrdeutigkeit schon aus dem Handlungskontext heraus ergeben (vgl. Rabe-Kleberg 2004; 2006). Als kennzeichnend für den Arbeitsinhalt in der Helfer-Klient-Beziehung gilt der Bezug auf existenzielle Probleme von Personen. Hinzukommt eine Interaktion und Kommunikation zwischen Professionellen und Laien (Klienten). Da die bestehende Ungewissheit nur in geringem Maße durch standardisierte Handlungslogiken reduzierbar ist, sollte Sozialarbeit vielmehr als verantwortliches, soziales Handeln unter den Bedingungen von Ungewissheit begriffen werden (vgl. Rabe-Kleberg 2004).

Unter dem Konzept der Ungewissheitstoleranz (Dalbert 1996) wird ein universelles Personenmerkmal verstanden, das den Umgang der Menschen mit ungewissen Situationen erklärt. Ungewissheitstolerante Personen bewerten ungewisse Situationen eher als aufzusuchende Herausforderung, während ungewissheitsintolerante Personen diese Situationen eher als Bedrohung bewerten, die sie zu vermeiden suchen. Ungewissheitstoleranz ist somit sowohl Voraussetzung für professionelles Handeln im Umgang mit KlientInnen und adäquate Fallarbeit als auch personale Ressource für die Aufrechterhaltung des subjektiven Wohlbefindens der MitarbeiterInnen. Wie die Forschung zeigt, ist die Ungewissheitstoleranz bei Älteren geringer ausgeprägt als bei Jüngeren (vgl. Dalbert 1999).

Savicki (vgl. 2002) fand in einer kulturvergleichenden Studie für die Fachkräfte sozialer Einrichtungen in Deutschland insgesamt, insbesondere jedoch für diejenigen aus Ostdeutschland, die Tendenz Ungewissheit zu vermeiden. Außerdem verwiesen die Ergebnisse auf einen Zusammenhang zwischen dem Vermeiden von Ungewissheit und emotionaler Erschöpfung. Dies scheint ein Beleg dafür zu sein, dass Versuche, Ungewissheit im beruflichen Handeln zu reduzieren, gerade für die psychische Gesundheit negative Auswirkungen haben.

Zusammenhang zwischen dem Vermeiden von Ungewissheit und emotionaler Erschöpfung

Bewältigungsressource berufliche Selbstwirksamkeit

Unter Selbstwirksamkeit (*Bandura* 1982) wird die generalisierte Überzeugung einer Person verstanden, in der Lage zu sein, adäquate Handlungen auszuüben oder zu entwickeln sowie die jeweilige Situation oder Anforderung zu bewältigen bzw. selbst gesteckte Ziele zu erreichen. Die Einschätzung des Stresserlebens hängt u. a. von der Selbstwirksamkeitserwartung ab (*Jerusalem* 1990; *Lazarus* 1991). Je mehr eine Person daran glaubt, adaptive Fähigkeiten für die Problemlösung zu besitzen, desto motivierter unternimmt sie Mühen, diese Überzeugungen in aktives, problemorientiertes Handeln umzusetzen (vgl. *Bandura* 1992). Wie aus einer Längsschnittstudie mit LehrerInnen hervorgeht, steigt die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung über die Zeit, d.h. vom Referendariat zur regulären Lehrertätigkeit (*Abele/Candova* 2007). Insofern wird durch diese Studie deutlich, dass hohe berufliche Selbstwirksamkeit eine Ressource im Umgang mit Beanspruchungen darstellt. Umgekehrt können subjektive Stressbelastungen und erfolgloses Handeln die Selbstwirksamkeitserwartung mindern (*Mummendey* 2006).

Bewältigungsressource soziale Unterstützung

Soziale Unterstützung zählt zu den protektiven Faktoren bei der Bewältigung belastender Situationen (z.B. *Lazarus* 1991). Es gibt empirische Hinweise, die für eine Differenzierung der Unterstützungsquellen sprechen (vgl. *Kobasa/Puccetti* 1983). Die Autoren fanden heraus, dass nur arbeitsbezogene Unterstützung einen positiven Einfluss auf Stress am Arbeitsplatz hat – im Gegensatz zur privaten Unterstützung (*ebda.* 1983). Hinweise auf Unterschiede zwischen Berufserfahrenen und Berufsunerfahrenen lassen sich in der bisherigen Literatur kaum finden.

Zahlreiche Untersuchungen gibt es zum Zusammenhang von sozialer Unterstützung und Burnout, welche im Allgemeinen negativ korreliert sind (vgl. z.B. *Lee/Ashforth* 1996; *Savicki* 2002). Soziale Unterstützung kann daher als präventiver Faktor gegen Burnout gewertet werden (*Röhrig/Reiners-Kröncke* 2003). Als besonders bedeutsam wird hierbei die Unterstützung durch KollegInnen erachtet (*ebda.* 2002). Die angenommene protektive Wirkung von sozialer Unterstützung begünstigt gleichzeitig den fachlichen Austausch im Fallverstehen in der Sozialarbeit. Nicht zuletzt durch die aktuelle Diskussion zum Kinderschutz erreicht die Unterstützung seitens Kollegen, Vorgesetzten sowie von außenstehenden Spezialisten in verschiedener Hinsicht eine wachsende Bedeutsamkeit. Darüber hinaus weisen *Kieser et al.* (vgl. 1990) am Beispiel von Mentorensystemen auf die positiven Auswirkungen sozialer Unterstützung bei den Anpassungsprozessen von Berufsunerfahrenen hin.

Wir gehen davon aus, dass sich sowohl die berufliche Selbstwirksamkeit als auch die arbeitsbezogene Unterstützung im Laufe der Zeit zwischen Ausbildung und den Anfangsjahren des Berufes erst entwickeln. Als Hinweis darauf können auch die Ergebnisse von *Abele/Candova* (vgl. 2007) gelten, die bei Lehrkräften in Hinblick auf die berufliche Selbstwirksamkeit eine Zunahme vom Referenda-

Soziale
Unterstützung als
präventiver Faktor
gegen Burnout

riat zur regulären Lehrtätigkeit beobachteten. Entsprechend sollte auch die arbeitsbezogene Unterstützung bei den NovizInnen geringer ausgeprägt sein.

2 Hypothesen

Das berufsspezifische Befinden sollte sich zwischen ExpertInnen und NovizInnen nicht unterscheiden. Allerdings sollten NovizInnen über andere erlebte Belastungen berichten als ExpertInnen und sie sollten über andere Bewältigungsressourcen verfügen. Im Einzelnen wird erwartet, dass NovizInnen im Vergleich zu ExpertInnen:

- a) weniger Zeitdruck erleben,
- b) weniger Klarheit hinsichtlich des zeitlichen Ablaufs und der Arbeitsmethoden erleben und
- c) weniger Handlungsspielraum zur Verfügung haben sowie
- d) über mehr Ungewissheitstoleranz,
- e) jedoch über eine geringere (berufliche) Selbstwirksamkeitserwartung
- f) sowie über weniger soziale Unterstützung verfügen.
- g) Diese Unterschiede sollten auch bei Kontrolle des Geschlechts gelten.
- h) Hinsichtlich ihres berufsspezifischen Befindens sollten sie sich nicht unterscheiden.

3 Methode

Stichprobenbeschreibung

Die Daten wurden Ende November 2004 in den neuen Bundesländern erhoben. Für die NovizInnen-Gruppe konnten 59 StudentInnen während ihres Praxissester des Studiengangs Sozialwesen bzw. der Sozialpädagogik befragt werden. Die ExpertInnen-Gruppe bestand aus 183 MitarbeiterInnen der ambulanten und stationären Jugendhilfe.

Der Vergleich der wichtigsten soziodemografischen Merkmale bestätigte die Unterschiedlichkeit der beiden Gruppen. So waren die NovizInnen im Mittel 14 Jahre jünger, lebten seltener in Partnerschaften und waren eher ohne Kind. In der Geschlechterverteilung (im Verhältnis Novizen: 19.6 % männlich/80.4 % weiblich; zu Experten: 24.7 % männlich/75.3 % weiblich) gab es keine signifikanten Unterschiede ($\chi^2 = 0.61, p = .433$).

Erhebungsinstrumente

Es wurden acht Merkmale *beruflichen Belastungserlebens* in die Untersuchung einbezogen. Die Stärke und die Häufigkeit des Zeitdruckes sowie die Intensität und die Häufigkeit der Klienteninteraktionen wurden mit einem von *Kleiber et*

al. (vgl. 1992) entwickelten Instrument erfasst. Da der Handlungsspielraum in der Sozialarbeit eher als Belastung wahrgenommen wird, wurde dieser ebenfalls dem Belastungserleben und nicht, wie üblich, den Ressourcen zugeordnet. Erhoben wurde der Handlungsspielraum mit der Skala von *Enzmann* (vgl. 1989). Die Rollenambiguität wurde mit dem gleichnamigen Instrument von *Schmidt/Hollmann* (vgl. 1998) gemessen. Es umfasst die Dimensionen: Klarheit über die Arbeitsmethoden, über den zeitlichen Ablauf und über die Leistungskriterien.

Ressourcen: Die Ungewissheitstoleranz wurde mit der Ungewissheitstoleranzskala von *Dalbert* (vgl. 1999) gemessen. In Anlehnung an das von *Schwarzer/Schmitz* (vgl. 1999) für LehrerInnen entwickelte Instrument wurde die berufsspezifische Selbstwirksamkeit erhoben. Zur Messung von sozialer Unterstützung wurden Items aus der gleichnamigen Skala von *van Dick* (vgl. 1999a) benutzt, die zwischen arbeitsbezogener und privater Unterstützung differenziert.

Berufsspezifisches Befinden: Die Arbeitszufriedenheit wurde mit dem Instrument von *Neuberger* (vgl. 1980) erhoben. Mit dem Maslach-Burnout-Inventar (*Maslach/Jackson* 1986), in einer Variante von *Jerusalem* (vgl. 1999), basierend auf einer Fassung von *Enzmann/Kleiber* (vgl. 1989), wurde das Burnout ermittelt. Diese Skala beinhaltet die Dimensionen reduziertes Wirksamkeitserleben, emotionale Erschöpfung sowie Depersonalisierung.

4 Ergebnisse

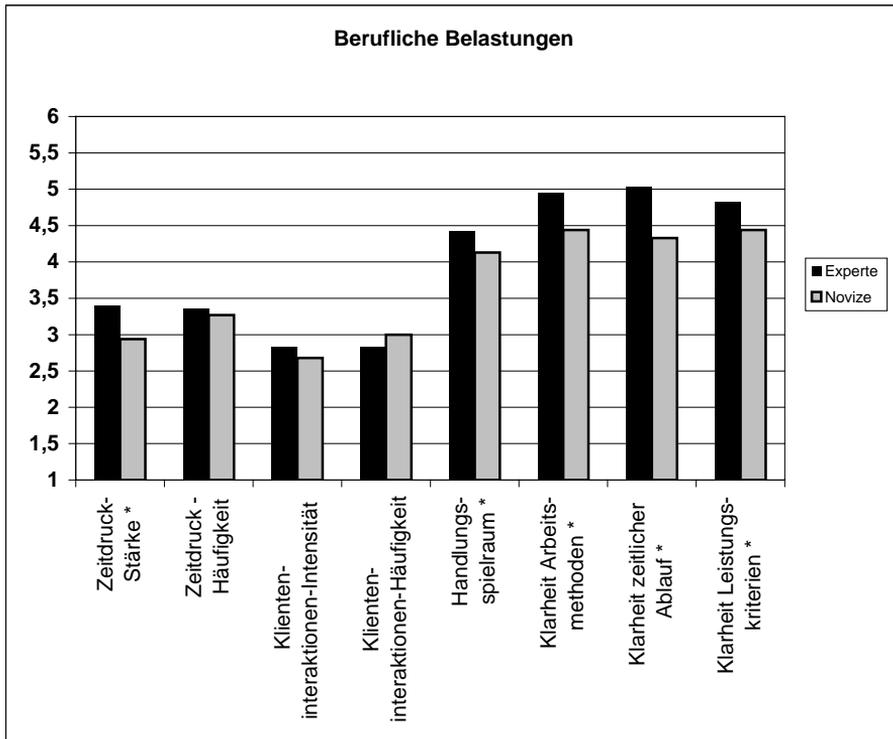
Die Gruppenunterschiede wurden mittels *t*-Test für unabhängige Stichproben (zweiseitig; $p < .05$) überprüft. Falls der *Levene*-Test Varianzhomogenität anzeigte, wurde der *t*-Test für ungleiche Varianzen betrachtet. Darüber hinaus wurden mittels zweifaktorieller Varianzanalysen mögliche Geschlechtseffekte sowie Interaktionseffekte von Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit geprüft. Auf diese Analysen wird nur dort eingegangen, wo sich ein signifikanter Effekt des Geschlechts oder eine signifikante Interaktion zeigte.

Berufliche Belastungen im Vergleich

Insgesamt waren die acht beruflichen Belastungen eher moderat ausgeprägt (vgl. Abb. 1). Bei fünf der acht untersuchten Belastungen zeigten sich signifikante Gruppenunterschiede in der erwarteten Richtung. So berichteten die ExpertInnen im Vergleich zu den NovizInnen über eine höhere Intensität des Zeitdrucks ($F = 1.42$, $df = 236$; $p = .001$) und über einen größeren Handlungsspielraum ($F = 5.75$, $df = 85.6$; $p = .033^a$). Demgegenüber äußerten NovizInnen mehr Unklarheiten in der Arbeitsrolle. Dies spiegelte sich in allen drei Rollenambiguitätsdimensionen wider, Klarheit der Arbeitsmethoden ($F = 9.04$, $df = 78.2$; $p < .001^a$), Klarheit des zeitlichen Ablaufs ($F = 3.51$, $df = 245$; $p < .001$) und Klarheit der Leistungskriterien ($F = 3.51$, $df = 245$; $p < .001$). Darüber hinaus be-

richteten in beiden Gruppen die Frauen ($F = 4.12, p < .05$) über mehr Unklarheiten in den Leistungskriterien als die Männer.

Abbildung 1: Skalenmittelwerte der erfassten beruflichen Belastungen für die NovizInnen und ExpertInnen; auf der Größenachse (y) ist die Spannweite der Skalen abgebildet. Alle Variablen spannen von 1 bis 6; ein hoher Wert steht für eine starke Konstruktausprägung; (*) zeigt einen signifikanten Haupteffekt Gruppe.

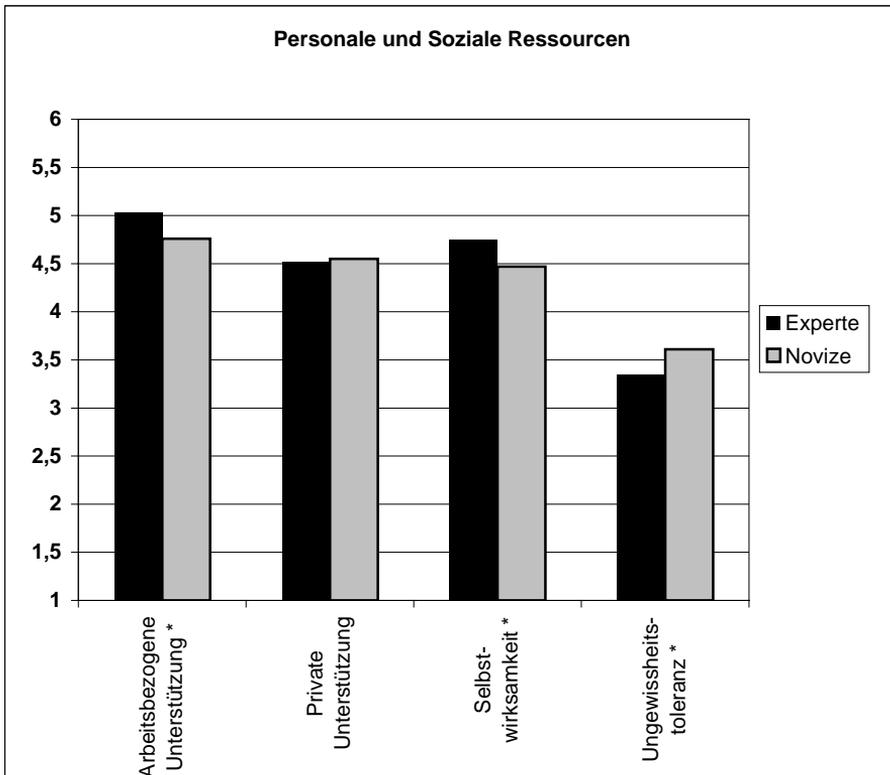


Personale und soziale Ressourcen

Die erfassten Ressourcen wurden im Mittel eher positiv beurteilt (vgl. Abb. 2). Unterschiede zwischen beiden Gruppen traten bei arbeitsbezogener Unterstützung ($F = 2.90, df = 237; p = .021$), beruflicher Selbstwirksamkeit ($F = 3.97, df = 236; p = .001$) sowie bei Ungewissheitstoleranz ($F = 0.002, df = 240; p = .007$) auf. Lediglich in der privaten Unterstützung zeigten sich keine Unterschiede. So berichteten die ExpertInnen im Vergleich zu den NovizInnen über mehr arbeitsbezogene Unterstützung sowie eine stärkere Selbstwirksamkeit, aber über weniger Ungewissheitstoleranz.

Ressourcen wurden im Mittel eher positiv beurteilt

Abbildung 2: Skalennittelwerte der erfassten personalen und sozialen Ressourcen für die NovizInnen und ExpertInnen; auf der Größenachse (y) ist die Spannweite der Skalen abgebildet. Alle Variablen spannen von 1 bis 6; ein hoher Wert steht für eine starke Konstruktausprägung; (*) zeigt einen signifikanten Haupteffekt Gruppe.

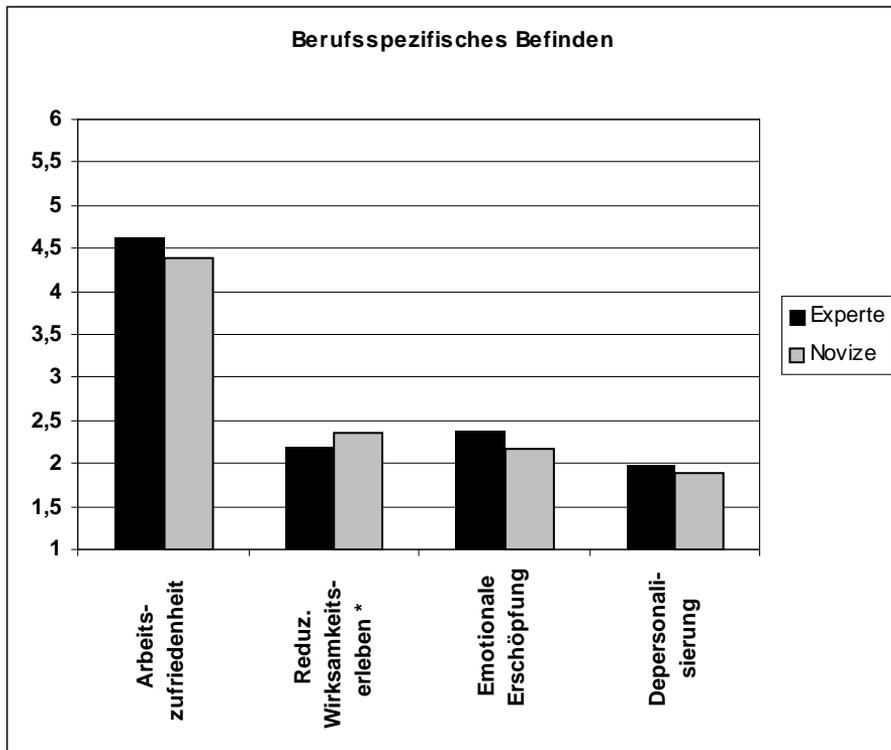


Berufsspezifisches Befinden

Arbeitsunzufriedenheit wurde hoch eingeschätzt

Insgesamt schätzten die Befragten die Arbeitszufriedenheit eher hoch ein. Das Burnout wurde dagegen in allen drei Dimensionen eher niedrig eingestuft (vgl. Abb. 3). Im Gruppenvergleich konnten lediglich beim reduzierten Wirksamkeitserleben signifikante Effekte beobachtet werden. Hier waren sowohl Gruppe ($F = 10.77, p < .05$) und Geschlecht ($F = 4.30, p < .05$) als auch deren Interaktion ($F = 6.80, p < .05$) bedeutsam. Die Novizen fühlten sich im Vergleich zu den anderen drei Teilgruppen am wirksamsten. Es gehörten jedoch nur elf Männer der NovizInnen-Gruppe an. Ob es sich hierbei um einen eher zufälligen Effekt aufgrund der geringen Anzahl von Novizen handelt, muss daher die zukünftige Forschung klären.

Abbildung 3: Skalennittelwerte des erfassten berufsspezifischen Befindens für die NovizInnen und ExpertInnen; auf der Größenachse (y) ist die Spannweite der Skalen abgebildet. Alle Variablen spannen von 1 bis 6; ein hoher Wert steht für eine starke Konstruktausprägung; (*) zeigt einen signifikanten Haupteffekt Gruppe.



5 Zusammenfassung und Diskussion

Der vorliegende Vergleich belegt, dass sich NovizInnen und ExpertInnen insbesondere in der Qualität der erlebten Belastung, also den einzelnen Belastungsquellen, sowie in den zur Verfügung stehenden Ressourcen unterscheiden. Das Ausmaß beruflicher Belastungen wurde jedoch von allen Befragten als eher moderat eingeschätzt. Darüber hinaus spielte das Geschlecht zur Erklärung des beruflichen Belastungserlebens nur eine untergeordnete Rolle.

Berufliche Belastungen

In Übereinstimmung mit der bisherigen Forschung und unseren Hypothesen berichteten die NovizInnen über weniger Zeitdruck und einen geringeren Handlungsspielraum. Dies kann so interpretiert werden, dass die NovizInnen im Ver-

gleich zu den ExpertInnen weniger Verantwortung zu tragen sowie ein geringeres Arbeitsvolumen zu bewältigen hatten. Es gilt zukünftig zu klären, inwieweit der Handlungsspielraum in der Sozialen Arbeit tatsächlich eher eine Belastung als eine Ressource darstellt. Die Ergebnisse weisen auch darauf hin, dass die ExpertInnen besser mit den Unwägbarkeiten ihrer Berufsrolle zurechtkamen. Sie waren nicht nur sicherer in ihrem Wissen, wann welche Aufgabe zu erledigen ist und wann welche Methode anzuwenden ist, sondern waren auch tendenziell eher davon überzeugt zu wissen, welche Leistungen von ihnen erwartet werden. Die Ergebnisse galten mit einer Ausnahme (Klarheit über die Leistungskriterien) für Männer und Frauen gleichermaßen.

Belastungsquellen
verändern sich
während des
Berufsverlaufs

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sich die Belastungsquellen während des Berufsverlaufs wohl verändern, aber nicht wesentlich verringern. Dies stimmt mit den Ausführungen von *Bromme/Haag* (vgl. 2004) für LehrerInnen überein. Zukünftig sollte daher weniger der Frage nachgegangen werden, ob die berufliche Belastung im Laufe der Berufserfahrung ab- oder zunimmt. Um das Belastungserleben in der Sozialarbeit besser zu verstehen, ist es vielmehr notwendig, die unterschiedliche Dynamik der einzelnen Belastungsfaktoren in den Blick zu nehmen.

Personale und soziale Ressourcen

Die Annahme, dass sich auch die Bewältigungsressourcen während des Berufsverlaufes ändern, wurde durch die beobachteten Gruppenunterschiede gestützt. Erwartungskonform berichteten die ExpertInnen über eine stärkere berufliche Selbstwirksamkeit als die NovizInnen. Die geringere berufliche Selbstwirksamkeit der NovizInnen könnte darauf zurückzuführen sein, dass sich dieses Merkmal erst mit den Berufsjahren entwickelt. Positive Erfahrungen im beruflichen Alltag, insbesondere in stressrelevanten Situationen, können eine Stärkung der beruflichen Selbstwirksamkeit im Berufsverlauf erklären. Ferner können routinierte Handlungsabläufe im Zeitmanagement sowie in den angewandten Arbeitsmethoden zu einer besseren beruflichen Selbstwirksamkeit beitragen. Wenn sich darüber hinaus in weiteren Studien zeigt, dass die berufliche Selbstwirksamkeit auch mit geringeren beruflichen Belastungen und insbesondere einer geringeren Rollenambiguität einhergeht, würde dies die Bedeutung dieser Ressource zusätzlich unterstreichen.

Verschiedene Untersuchungen in anderen Berufsfeldern aber auch in der Sozialen Arbeit selbst haben deutlich belegt, dass ein ausreichendes Maß an arbeitsbezogener Unterstützung die berufliche Belastung verringert (vgl. *Savicki* 2002; *Semmer/Udris* 2004). Darüber hinaus ist eine arbeitsbezogene Unterstützung in der beruflichen Praxis, z.B. durch kontinuierliche Fachberatung, für die Gewährleistung von Fachlichkeit und Qualität unabdingbar.

Somit ist die geringere Unterstützung der StudentInnen im Vergleich zu den ExpertInnen, wie aus unseren Ergebnissen hervorgeht, ein wichtiger Hinweis, um die Qualität der Praxisphase zu verbessern. Außerdem stützt dieses Ergebnis unsere Vermutung, dass sich die arbeitsbezogene Unterstützung im Laufe der Berufstätigkeit positiv entwickelt. Unter Umständen folgt die Betreuung und

Positive Entwicklung
der arbeitsbezogenen
Unterstützung
im Laufe der
Berufstätigkeit

Unterstützung von Praktikanten innerhalb einer Einrichtung einer anderen Logik als der einer wechselseitigen Austauschbeziehung. Die zeitliche Begrenzung des Praktikums könnte darüber hinaus für eine geringere Integration innerhalb des Teams entscheidend sein, so dass sich die Fachkräfte für die Unterstützung eines Praktikanten weniger verantwortlich fühlen als für einen Kollegen. In diese Richtung deuten auch die Ergebnisse aus einer qualitativen Untersuchung von *Marquard et al.* (vgl. 1993), die der Praxis der Sozialarbeit eine mangelhafte Einarbeitung konstatieren.

Schließlich zeigte sich noch ein vermutlich eher alters- als berufbedingter Effekt (vgl. *Dalbert* 1999): die NovizInnen waren ungewissheitstoleranter als die ExpertInnen. Wie der aktuelle Forschungsstand belegt, sind Ungewissheitstolerante jedoch im Umgang mit beruflichen Situationen erfolgreicher (z.B. *Friedel/Dalbert* 2003; *König/Dalbert* 2004). Nach bisherigen Erkenntnissen nimmt diese Ressource allerdings mit dem Alter ab.

NovizInnen waren ungewissheitstoleranter als ExpertInnen

Insbesondere die Befunde zur geringen beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung und geringen beruflichen Unterstützung legen die Schlussfolgerung nahe, dass für die StudentInnen im Praxissemester die PraxisanleiterInnen eine wertvolle Unterstützungsquelle darstellen können. Da die Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen im Praxissemester den Fachhochschulen obliegt, liegt es in deren Verantwortung, den Stellenwert der Anleitungsfunktion hervorzuheben und weiter auszubauen. Für die Bedeutsamkeit der AnleiterIn-StudentIn-Beziehung sprechen auch die Evaluationsergebnisse von Mentorensystemen (*Kieser et al.* 1990). Diese Programme werden häufig von Unternehmen initiiert, wobei die Nachwuchskräfte in ihrer Entwicklung von Berufserfahrenen gefördert und unterstützt werden. Die Ergebnisse zeigten, dass sich Mentorenprogramme günstig auf die Auseinandersetzung mit organisationalen Anforderungen der Berufsunerfahrenen auswirken. Anzumerken bleibt, dass für die Herausbildung von Praxiskompetenz, neben der Bereitstellung von Ressourcen durch die Organisationen/Institutionen, auch die Eigeninitiative der Beteiligten, also der NovizInnen und ExpertInnen, erforderlich ist.

Hoher Stellenwert der Anleitungsfunktion

Kritische Betrachtung der Ergebnisse

Aus methodischer Sicht ist kritisch anzumerken, dass das Geschlechterverhältnis dieser Stichprobe zwar in etwa der allgemeinen Verteilung entspricht (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2005; *BA* 2006), die geringe Anzahl von Novizen ($n = 11$) eine Testung möglicher Geschlechtsdifferenzen jedoch schwierig machte. Darüber hinaus wäre eine Replikation der Ergebnisse wünschenswert. Da sich die Stichprobe auf die sog. neuen Bundesländer sowie auf die ambulante und stationäre Jugendhilfe beschränkt, ist eine Generalisierung der Ergebnisse auf die Soziale Arbeit im Allgemeinen oder auf ExpertInnen und NovizInnen in westdeutschen Bundesländern mit Vorsicht zu betrachten.

Fazit – Bemerkungen zum professionellen Handeln

Unsere Untersuchung nahm erstmals den Zusammenhang zwischen Berufserfahrung sowie den personalen und sozialen Ressourcen in der Sozialarbeit in den Blick. Es zeigte sich, dass NovizInnen über weniger Ressourcen zur Bewältigung beruflicher Belastungen verfügen als ExpertInnen. Sie fühlen sich in ihrer Arbeit nicht unterstützt und zweifeln eher an ihrer beruflichen Selbstwirksamkeit. Lediglich ihre stärker ausgeprägte Ungewissheitstoleranz kann eine erfolgreiche Bewältigung beruflichen Belastungserlebens begünstigen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich NovizInnen und ExpertInnen insbesondere in der Qualität ihres Belastungserlebens unterscheiden, wobei das Ausmaß der erlebten Belastung moderat war. Dieses Ergebnisbild steht in Einklang mit den bisherigen Befunden zur Arbeitsbelastung über das Berufsfeld der Sozialarbeit hinaus (z.B. *Enzmann 1996; Schmidt/Hollmann 1998*).

Bisherige Analysen zur Sozialarbeit tendierten häufig dazu, die Hauptursache krisenhafter Entwicklungen des Arbeitsfeldes in den sich rasch verändernden Lebenssituationen der Klientel zu sehen (vgl. *Dewe et al. 2001; Scherr/Wachler 1995*). Diese Feststellung kann nach unserer Einschätzung auch für das von uns untersuchte Arbeitsfeld gelten. Häufig wird für institutionelle Reformen und pädagogische Neuorientierungen plädiert, aber die Fachkraft selbst wird oft vernachlässigt (vgl. *Dewe et al. 2001*). Aufsätze zur Professionalisierung, die den Zusammenhang von Fachlichkeit und Persönlichkeit der Fachkräfte diskutieren (z.B. *ebda. 2001; Rabe-Kleberg 2006*), sind eher selten. Gleichwohl wird die Entwicklung von Handlungskompetenzen im Studium der Sozialen Arbeit mit den Beobachtungen im sog. Bolognaprozess verstärkt und sehr beharrlich diskutiert (z.B. *Effinger 2003, 2005; Staub-Bernasconi 2004*). Obwohl mit der Umstellung auf die neuen BA-Studiengänge eine stärkere Berufsorientierung erreicht werden sollte, zeigen sich in der Sozialen Arbeit gegenläufige Tendenzen (vgl. *Effinger 2005; Nodes 2008*). Aus den verkürzten Studienzeiten resultierend, treten die Praxisanteile in den Hintergrund. Bisherige Ergebnisse von Absolventenbefragungen (z.B. *Effinger 2005*) reflektieren, dass die Entwicklung von Handlungskompetenz vor allem durch die Teilnahme an Supervision, Praxisreflexion und -beratung sowie in Praktika gesehen wurde.

Insgesamt kann für die Aus- und Weiterbildung das Fazit gezogen werden, dass neben den etablierten Ausbildungsbausteinen eine Stärkung der personalen und sozialen Ressourcen sowohl bei ausgebildeten als auch auszubildenden Fachkräften erfolgen muss. Damit kann es gelingen, das psychische Wohlbefinden aufrechtzuerhalten sowie Burnout und dem vorzeitigen Ausscheiden bzw. Wechsel aus dem Beruf vorzubeugen (vgl. *Wright/Coprano 1998*).

Anmerkung

- a Varianzen sind ungleich

NovizInnen und ExpertInnen unterscheiden sich in der Qualität ihres Belastungserlebens

Förderung nach Stärkung der personalen und sozialen Ressourcen in der Ausbildung

Literatur

- Abele, A.E./Candova, A.* (2007): Prädiktoren des Belastungserlebens bei Lehrkräften. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 21, 2, S. 107-118.
- Antonovsky, A.* (1987): *Unravelling the mystery of health. How people manage stress and stay well.* – San Francisco.
- Bandura, A.* (1982): Self-efficacy: mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, pp. 125-139.
- Bandura, A.* (1992): Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In: Schwarzer, R. (Ed.): *Self-efficacy: Thought control of action.* – Washington, pp. 3-38.
- Beerlage, I./Kleiber, D.* (1990): *Stress und Burnout in der Aids-Arbeit.* – Berlin.
- Brombach, R./Schäuble, W.* (1984): *Zur psychischen Situation von Heimerziehern unter besonderer Berücksichtigung ihres Alters.* – Stuttgart.
- Bromme, R./Haag, L.* (2004): *Forschung zur Lehrerpersönlichkeit.* In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung.* – Wiesbaden, S. 777-793.
- Budner, S.* (1962): Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 31, pp. 29-50.
- Bundesagentur für Arbeit* (2006): *Sonderauswertung aus der Amtlichen Berufsstatistik.*
- Cherniss, C.* (1999): *Jenseits von Burnout und Praxisschock. Hilfen für Menschen in lehrenden, helfenden und beratenden Berufen.* – Weinheim.
- Dalbert, C.* (1996): *Über den Umgang mit Ungerechtigkeit. Eine psychologische Analyse.* – Bern.
- Dalbert, C.* (1999): *Die Ungewissheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 1).* Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Scherr, A./Stüwe, G.* (2001): *Professionelles soziales Handeln: Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis.* – Weinheim.
- Dick, R. v./Wagner, U./Petzel, Th.* (1999b): *Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und sozialer Unterstützung.* *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, S. 269-280.
- Dick, R. v./Wagner, U./Petzel, Th./Lenke, S./Sommer, G.* (1999a): *Belastung im Lehrerberuf. Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, S. 55-64.
- Effinger, H.* (2003): „Willst Du erkennen, so lerne zu handeln“. *Zur Bedeutung berufsbezogenen Handelns und deren Reflexion in der Ausbildungssupervision des Studiums der Sozialen Arbeit.* *Sozialmagazin* 11, 03, S. 14-22.
- Effinger, H.* (2005): *Wissen was man tut und tun was man weiß – zur Entwicklung von Handlungskompetenzen im Studium der Sozialen Arbeit.* Online verfügbar unter: <http://www.bundeskongress-soziale-arbeit.de/effingerag.pdf>; Stand: 28.07.08.
- Enzmann, D.* (1996): *Gestresst, erschöpft oder ausgebrannt? Einflüsse von Arbeitssituation, Empathie und Coping auf den Burnoutprozeß.* – München.
- Enzmann, D./Kleiber, D.* (1989): *Helfer-Leiden: Streß und Burnout in psychosozialen Berufen.* – Heidelberg.
- Friedel, A./Dalbert, C.* (2003): *Belastung und Bewältigung bei Grundschullehrerinnen: die Auswirkungen einer Versetzung an die Förderstufe und der Einflüsse der Ungewissheitstoleranz.* *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 1, S. 55-68.
- Gusy, B.* (1995): *Stressoren in der Arbeit, Soziale Unterstützung und Burnout. Eine Kausalanalyse.* – Berlin.
- Jerusalem, M.* (1990): *Persönliche Ressourcen Vulnerabilität und Stresserleben.* – Göttingen.
- Jerusalem, M.* (1999): *HBV-L: Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusteinschätzung von Lehrern.* In: Schwarzer, R./Jerusalem, M. (Hrsg.): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs selbstwirksame Schulen.* – Berlin, S. 80-83.
- Kahn, R.L.* (1978): *Ambiguität und Überforderung. Drei Elemente des Streß am Arbeitsplatz.* In: Frese, M./Greif, S./Sommer, N. (Hrsg.): *Industrielle Psychopathologie.* – Bern, S. 18-33.

- Kieser, A./Nagel, R./Krüger, K.-H./Hippler, G.* (1990): Die Einführung neuer Mitarbeiter in das Unternehmen. – Neuwied.
- Kleiber, D./Gusy, B./Enzmann, D./Beerlage, I.* (1992): Arbeitssituation und Belastungen von Beschäftigten im AIDS-Bereich. Zwischenbericht 1992 (AIDS-Forschung: Arbeitsberichte Nr. 18). – Berlin.
- Kobasa, S. C./Pucetti, M. C.* (1983): Personality and social resources in stress resistance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, pp. 839-850.
- König, S./Dalbert, C.* (2004): Ungewissheitstoleranz, Belastung und Befinden bei BerufsschullehrerInnen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36, S. 190-199.
- König, S./Dalbert, C.* (2007): Ungewissheitstoleranz und der Umgang mit beruflichen Anforderungen im Lehramt. *Empirische Pädagogik*, 21, S. 306-321.
- Kramis-Aebischer, K.* (1995): Stress, Belastung und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf. – Bern.
- Künzer, R./Schulte, D.* (1986): Burn-out und Praxisschock klinischer Psychologen. *Zeitschrift für klinische Psychologie*, 4, 15, S. 303-320.
- Lazarus, R. S.* (1966): Psychological stress and the coping process. – New York.
- Lazarus, R. S.* (1991): Emotion and Adaption. – New York.
- Lee, R. T./Ashforth, B. E.* (1996): A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81, 2, pp. 123-133.
- Marquard, A./Runde, P./Westphal, G.* (1993): Psychische Belastungen in helfenden Berufen: Bedingungen, Hintergründe, Auswege. – Opladen.
- Maslach, C./Jackson, S. E.* (1986): MBI: Maslach-Burnout-Inventory. Manual. University of California – Paolo Alto. Übersetzung von Enzmann & Kleiber (1989): Maslach Burnout Inventory. In: Schwarzer, R./Jerusalem, M. (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer und Schülermerkmalen, S. 62-68. Online verfügbar unter: <http://www.fu-berlin.de/gesund/schulen/skalen.htm>; Stand: 02.01.04.
- Mummendey, H. D.* (2006): Psychologie des Selbst. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. – Göttingen.
- Neuberger, O.* (1985): Arbeit. Begriff – Gestaltung – Motivation – Zufriedenheit. – Stuttgart.
- Nodes, W.* (2008): Staatliche Anerkennung für Sozialarbeiter darf keine Mogelpackung sein. Pressemitteilung 10.7.2008. Online verfügbar unter: <http://www.dbsh.de/html/presse.html>; Stand: 15.09.08.
- Pfennighaus, D.* (2000): Desillusionierung im Beruf. Ein Konstrukt in der Burnout-Forschung. – Marburg.
- Pines, A./Maslach, C.* (1978): Characteristics of staff burn-out in mental health settings. *Hospital & Community Psychiatry*, 29, pp. 233-237.
- Rabe-Kleberg, U.* (2004): Experte und Professional – zwei soziale Praxen des Umgangs mit Ungewissheit. Aufgezeigt am Beispiel der gesellschaftlichen Kleinkinderziehung im gesellschaftlichen Umbruch. In: ebd. (Hrsg.): Der gesellschaftliche Umgang mit der Ungewissheit – Berufe und Professionen als Beispiel. SFB 580. – Halle.
- Rabe-Kleberg, U.* (2006): Kontrolle – Markt – Vertrauen. Grundlegende Kategorien einer Theorie professionellen Handelns? In: Müller, B./Dörr, M. (Hrsg.): Nähe und Distanz. – Weinheim, S. 115-124.
- Richter, P./Hacker, W.* (1998): Belastung und Beanspruchung: Streß, Ermüdung und Burnout im Arbeitsleben. – Heidelberg.
- Röhrig, S./Reiners-Kröncke, W.R.* (2003): Burnout in der Sozialen Arbeit. – Augsburg.
- Rosenberg, M.* (1965): Society and the adolescent self-image. – Princeton.
- Rosenstiel, L. von/Molt, W./Rüttinger, B.* (2005): Organisationspsychologie. – Stuttgart.
- Rösing, I.* (2003): Ist die Burnout-Forschung ausgebrannt? Analyse und Kritik der internationalen Burnout-Forschung. – Heidelberg.
- Savicki, V.* (2002): Burnout a cross thirteen cultures. Stress and coping in child and youth care workers. – Westport.
- Scherr, A./Wachler, D.* (1992): Pädagogisches Mandat, persönliche und politische Identität in der Jugendarbeit. *Deutsche Jugend*, 40, S. 536-539.

- Schmidt, K.-H./Hollmann, S.* (1998): Eine deutschsprachige Skala zur Messung verschiedener Ambiguitätsfacetten bei der Arbeit. *Diagnostica*, 44, 1, S. 21-29.
- Schwarzer, R./Schmitz, G.* (1999): Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30, 4, S. 262-274.
- Schweikart, R./Franzke, A.* (1998): Identitätsbildende Effekte beruflicher Arbeit. Unveröff. Interviewerhebung. – Leipzig.
- Seelig, G. F./Wendt, W.* (1993): Lehrerbelastrung. Eine Pilotstudie zu den erlebten Berufsbelastungen von Lehrerinnen und Lehrern. *Pädagogik*, 45, S. 30-32.
- Semmer, N. K./Udris, I.* (2004): Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In: Schuler, H. (Hrsg.): *Lehrbuch der Organisationspsychologie*. – Bern, S. 157–195.
- Statistisches Bundesamt* (2005): *Statistisches Jahrbuch 2005*.
- Staub-Bernasconi, S.* (2004): Wissen und Können – Handlungstheorien und Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Mühlum, A. (Hrsg.): *Sozialarbeitswissenschaft. Wissenschaft der Sozialen Arbeit*. – Freiburg i.B., S. 27-62.
- Taylor, S. E.* (1989): *Positive Illusions*. – New York.
- Wright, T. A./Cropanzano, R.* (1998): Emotional exhaustion as a predictor of job performance and voluntary turnover. *Journal of Applied Psychology*, 83, 3, pp. 486-493.

Zur Unterstützung von Elternarbeit

JOHANNES SCHOPP

Eltern stärken

Dialogische Elternseminare

Ein Leitfaden für die Praxis

Mit einem Vorwort von Sigrid Tschöpe-Scheffler. 2., überarbeitete Auflage 2006.

268 S. Kt. 18,80 € (D), 19,40 € (A), 33,90 SFr

ISBN 978-3-86649-036-9

Was brauchen Eltern heute, um den Herausforderungen im Zusammenleben mit ihren Kindern gewachsen zu sein? Der Autor entwirft in diesem Buch über eine Pädagogik

des Dialogs Schritte für eine neue Erziehungs- und Lernkultur.

In „Design und Text ein pädagogisches Prachtstück.“

Prof. Dr. Rainer Dollase, Universität Bielefeld



SIGRID TSCHÖPE-SCHEFFLER (HRSG.) Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht

2., durchgesehene Auflage 2006. 344 S.
Kt. 24,90 € (D), 25,60 € (A), 44,00 SFr
978-3-86649-046-8

„... ein Muss [...] für alle, die mit Eltern zusammenarbeiten. Es ist ein sehr gutes Nachschlagewerk, um sich zu informieren und gegebenenfalls Eltern zu unterstützen, das passende Angebot zu finden.“

Welt des Kindes

SIGRID TSCHÖPE-SCHEFFLER

Eltern-Stärken-Test

Auf der Grundlage der Fünf Säulen der Erziehung entwickelt von Prof. Dr. Sigrid Tschöpe-Scheffler

2007. 24 S. DIN A4 Kt.

7,90 € (D), 8,20 € (A), 15,00 SFr

ISBN 978-3-86649-044-4

Im Test geht es um die Frage, wie Eltern den Blick auf ihre eigenen Stärken lenken können. Der Eltern-Stärken-Test fußt auf dem Erziehungsmodell der „Fünf Säulen der Er-

ziehung“, das von Sigrid Tschöpe-Scheffler entwickelt wurde.

Für die interkulturelle Elternarbeit erscheint der Test 2009 auch in türkischer Sprache. Weitere Sprachausgaben sind geplant.



In Ihrer Buchhandlung oder direkt bei



Verlag Barbara Budrich • Barbara Budrich Publishers

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de

US-office: Uschi Golden • 28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA •

ph +1.248.488.9153 • info@barbara-budrich.net • www.barbara-budrich.net

Weitere Bücher und Zeitschriften unter www.budrich-verlag.de

Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung

Günter Mey, Katja Mruck



Günter Mey



Katja Mruck

Mit fast 450 Teilnehmenden, viele davon auch aus Österreich und der Schweiz, ist das Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung die größte deutschsprachige Veranstaltung zu qualitativer Forschung. Das Berliner Methodentreffen bietet – einmal jährlich im Sommer ausgerichtet – neben zentralen Foyers- und Plenarveranstaltungen mit Vorträgen und Präsentationen den Rahmen für ein von Experten und Expertinnen der qualitativen Forschung moderiertes Peer-to-peer-Arbeiten in mehr als dreißig parallelen Kleingruppen.

Das Berliner Methodentreffen wurde 2004 initiiert aus dem Umfeld der Open-Access-Zeitschrift Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (FQS). Es wird vom Institut für Qualitative Forschung in der Internationalen Akademie an der Freien Universität Berlin ausgerichtet. Für die Durchführung sind zwei weitere universitätsinterne Partner einbezogen: der Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie und das Center für Digitale Systeme (CeDiS). Als externer Kooperationspartner kommt das Center for Survey Design & Methodology von GESIS (ehemals ZUMA Mannheim) hinzu, und als Förderer konnte die Hans-Böckler-Stiftung (HBS) gewonnen werden, der für die Entwicklung des außeruniversitären Aus- und Weiterbildungsangebots im Bereich der deutschen qualitativen Sozialforschung – so u.a. das Bremer „Graduate Spring Seminar in Methodology“, der „Bundesweite Methodenworkshop“ in Magdeburg und eben das Berliner Methodentreffen – eine bedeutende Rolle zukommt.

Konzept und Umsetzung

Qualitative Forschung, von jeher ein Sammelbegriff für sehr verschiedene Forschungsansätze und ihnen zurechenbare Methoden, hat sich in den letzten Jahren weiter ausdifferenziert und pluralisiert und findet breite Anwendung – ohne allerdings im Rahmen der universitären Ausbildung immer ausreichend vermittelt zu werden. Denn trotz zahlreicher Bemühungen um eine Kanonisierung und

entgegen der Rede von qualitativer Forschung als „Normalwissenschaft“ ist eine angemessene Lehre qualitativer Forschung/Methodik nicht in allen Disziplinen – und selbst in einer Disziplin nicht an allen universitären Einrichtungen gleichgewichtig – etabliert, und selbst an Universitäten/Lehrstühlen mit einem „qualitativen Forschungsprofil“ kann nicht das gesamte Spektrum an qualitativer Methodik behandelt werden.

Mit dem Berliner Methodentreffen kommt der konkreten Vermittlung von qualitativer Forschung – über allgemeine Lehrbuchdarstellungen hinaus – Aufmerksamkeit zu. Den Teilnehmenden wird Raum gegeben, Fragen aus ihren laufenden Forschungsarbeiten zu stellen, den Stand ihrer Arbeiten zu präsentieren und Probleme und Schwierigkeiten zu diskutieren. Und: im Rahmen dieser Erörterungen am Material sind auch Besonderheiten (sowie Grenzen und Potenziale) einzelner Forschungsstile und Ansätze – in Abgrenzung zu anderen Verfahren und Vorgehensweisen – zu vermitteln, die zur Erlangung einer methodischen Kompetenz beitragen helfen.

Die methodenbezogene Binsenweisheit, dass methodische Ausbildung sowie Vermittlung immer an Praxis zu orientieren ist und Beispiele den Bezug zum Gegenstandsfeld öffnen sollen, ist leitend für die Konzeption der Berliner Methodentreffen, ohne sich allerdings mit einer von Theorien bzw. Methodologien abgekoppelten, rein auf Technikfragen und Regeln reduzierten Rezeptur zu bescheiden. In der Umsetzung finden sich entsprechend dieser Konzeption beim Berliner Methodentreffen (bislang) folgende unterschiedliche, sich ergänzende und aufeinander abgestimmte Veranstaltungselemente:

- Im Zentrum stehen die *Forschungswerkstätten* (mit ihren Grundfunktionen der Methodenberatung und Forschungssupervision) sowie *Workshops* als praxisnahe Auseinandersetzung mit Themen und Fragen bezogen auf den gesamten qualitativen Forschungsprozess: von der Planung über die Erhebung und Auswertung bis zur Dokumentation. Hierbei wird der Fülle an Methoden Rechnung getragen (siehe Abbildung 1)
- Hinzu kommen State-of-the-Art-Einführungen (als *Mittagsvorlesung* und als *Abendlecture* organisiert), in denen ausgewählte Themen qualitativer Forschung aufgegriffen werden, die eingedenk der sehr verschiedenen Disziplinzugehörigkeit der Teilnehmenden von übergeordnetem Interesse sind und sich besonders eignen, auch die anderen Angebote des Berliner Methodentreffens einzuordnen und zu rahmen, indem sie eine theoretische Verortung und methodologische Fundierung leisten: Die Vorträge „Zur Bedeutung von Forschungswerkstätten in der Tradition von Anselm Strauss“ (Gerhard Riemann 2005) und „Qualitative Forschung als Prozess – Stationen und Entscheidungen“ (Uwe Flick, 2007) zielten direkt auf die zentrale Arbeitsform bzw. auf zentrale Fragen (aus) der Forschungspraxis, während bei den übrigen Vorträgen deutlicher wissenschaftstheoretische und forschungspolitische Reflexionen im Vordergrund standen: sei es bei dem „Kommentar zu neueren Entwicklungen in der deutschsprachigen ‚qualitativen‘ Sozialforschung“ (Ronald Hitzler, 2006), bei den Vorträgen zu „Entwicklungen der interpretativen Sozialforschung“ (Hubert Knoblauch, 2008) sowie zu „Konjunkturen (in) der Qualitativen Forschung“ (Jo Rei-

chertz, 2009); im Rahmen einer Evening Lecture wurde (mit Fokus auf die Psychologie) die Frage nach „Wegen aus der selbst verschuldeten Irrelevanz des qualitativen off-streams?“ (Norbert Groeben, 2006) gestellt.

Abbildung 1: Beim Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung 2005-2009 angebotene Forschungswerkstätten und Workshops

Forschungswerkstätten	Workshops
1. Biografische / Narrationsanalysen	1. Abduktion
2. Cultural Studies	2. Akteursanalyse
3. Diskursanalyse	3. Computergestützte Auswertung (ATLAS.ti; AQUAD 6.0; GABEK, MAXQDA2)
4. Dokumentarische Methode	4. Dialogische Introspektion
5. Ethnografie	5. Diskursanalyse
6. Fallrekonstruktive Biografieforschung	6. Ethik
7. Gattungsanalyse	7. Experteninterview
8. Grounded-Theory-Methodologie	8. Fallauswahl / Sampling
9. Hermeneutische Wissenssoziologie	9. Grounded Theory
10. Konversationsanalyse	10. (Themenzentrierte) Gruppendiskussion
11. Metaphernanalyse	11. Hermeneutische Dialoganalyse
12. Objektiv-hermeneutische Textinterpretation	12. Interpretative Analytik
13. Qualitative Heuristik	13. Interview(-planung)
14. Qualitative Inhaltsanalyse	14. Kamera-Ethnografie
15. Tiefenhermeneutik / psychoanalytische Sozialforschung	15. Metaphernanalyse
16. Interpretation als Ko-Konstruktion	16. Partizipative Forschungsmethoden
17. Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens (schulen-/ansatzübergreifendes Angebot)	17. Phenomenological Hermeneutic
Bisherige Mitwirkende an den Forschungswerkstätten und Workshops der Berliner Methodentreffen: Michael Bamberg, Jarg Bergold, Franz Breuer, Renate Buber, Andrea Bührmann, Thomas Burkart, Bettina Dausien, Rainer Diaz-Bone, Arnulf Deppermann, Thorsten Dresing, Thomas Ebert, Uwe Flick, Markus Friederici, Susanne Frieze, Martin Fromm, Silke Gahleitner, Mirian Goldenberg, Udo Göttlich, Leo Güntler, Michaela Gläser-Zikuda, Anja Hermann, Ronald Hitzler, Jürgen Hoffmeyer-Zlotnik, Anne Honer, Jochen Kalpein, Udo Kelle, Mechthild Kiegelmann, Gerhard Kleining, Hubert Knoblauch, Thorsten Koch, Anne Kuckartz, Udo Kuckartz, Thomas Leithäuser, Heiner Legewie, Morus Markard, Philipp Mayring, Paul Mecheril, Irena Medjedovic, Günter Mey, Lothar Mikos, Elisabeth Mohn, Katja Mruck, Christine Müller, Thomas Muhr, Iris Nentwig-Gesemann, Carola Nürnberg, Sarah Paschelke, Michaela Pfadenhauer, Aglaja Przyborski, Carl Ratner, Jo Reichertz, Thomas Reim, Katrin Reimer, Gerhard Riemann, Gabriele Rosenthal, Rudolf Schmitt, Werner Schneider, Bernt Schnettler, Christine Schönberger, Margrit Schreier, Alexander Schulz, Gisela Ulmann, Bettina Völter, Ernst von Kardorff, Harald Welzer, Andreas Wernet, Rainer Winter, Sylvia Wilz, Harald Witt, Nicole Witte, Andreas Witzel, Josef Zelger, Sebastian Ziegau.	18. Qualitative Evaluation
	19. Qualitative Inhaltsanalyse
	20. Qualitative Inquiry: Interpretative Ethnografie
	21. Qualitative Medienanalyse
	22. Repertory-Grid-Methodik
	23. Sekundäranalyse
	24. Sequenzanalytische Konversationsanalyse
	25. Small Stories Analysis
	26. Statistiklabor
	27. Subjektwissenschaftliche Praxisanalyse/-forschung
	28. Teilnehmende Beobachtung
	29. Triangulation
	30. Typenbildung
	31. Videoanalyse

- Kurzvorträge im Rahmen eines interdisziplinär besetzten *Symposiums mit Podiumsdiskussion* zielen zusätzlich auf die diskursive Thematisierung von für qualitative Forschung zentralen Themen oder Arbeitsfeldern: Bei der

Auftaktveranstaltung 2005 widmete sich das Symposium dem Verhältnis von qualitativen und quantitativen Methoden in der Sozialforschung unter der Leitfrage der „Differenz und/oder Einheit“; ein Thema das 2008 erneut unter dem Themenschwerpunkt „Integration von qualitativer und quantitativer Forschung“ aufgegriffen wurde. Weitere Symposien widmeten sich dem „Lehren und Lernen von qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik“ (2006), darauf aufbauend, 2007, dem Verhältnis von „Praxis der qualitativen Forschung – Qualitative Forschung in der Praxis“ und schließlich 2009 dem Thema „Methode als Technik und Technik als Methode“, dies besonders mit Blick auf die Anwendung von Auswertungsprogrammen für die Datenanalyse.

- Für die Präsentation und Diskussion laufender oder geplanter Studien steht (neben der unmittelbaren Arbeit am Material in den Forschungswerkstätten und Workshops) in einer zentralen Foyerveranstaltung eine *Postersession* zur Verfügung; eine Arbeitsform, die auch darauf zielt, das Networking der Teilnehmenden zu erhöhen, weil sie – verglichen mit dem klassischen Forschungsreferat bei Konferenzen mit anschließendem kurzen Nachfrageteil – eine vergleichsweise niedrigschwellige Kommunikation anzuregen hilft.
- Während eines als Fachmesse organisierten „Marktes“ im Foyer werden für qualitative Forschung relevante Angebote und Ressourcen präsentiert; dazu gehören neben kostenpflichtigen Softwareprogrammen insbesondere Open-Source-Tools, Informationsportale und Archive sowie institutionelle Fort- und Weiterbildungsangebote.
- Zeitschriftenherausgeber/innen und Redaktionen stellen sich im Rahmen der *Meet-the-Editor-Session* den Fragen von interessierten Beitragenden und Lesenden und erörtern das Profil ihrer Zeitschriften.

Bei der Zusammenstellung der Elemente des Berliner Methodentreffens wird der transdisziplinären Konstitution qualitativer Forschung Rechnung getragen, nachdem viel zu lange ein Austausch zwischen den Disziplinen nur begrenzt stattfand und die verschiedenen (sub-) disziplinären „Szenen“ mehr oder weniger unabhängig voneinander existierten. Ein weiteres Kennzeichen ist, dass der Dominanz nur einer Forschungstradition/eines Forschungsfeldes/eines Forschungsstils gegengesteuert wird, indem das Berliner Methodentreffen so konzipiert ist, dass die Vielfalt und Pluralität qualitativer Forschung auch für den wissenschaftlichen Nachwuchs nachvollziehbar wird.

Über die Treffen hinaus

Alle Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung werden dokumentiert, damit über die Treffen vor Ort hinaus Diskussionen bzw. deren Ergebnisse langfristig verfügbar sind (und fortgesetzt werden können). Dazu werden die Vorträge aus den Plenarveranstaltungen und die Beiträge aus den zentralen Foyerveranstaltungen auf der Webseite des Berliner Methodentreffens in Textform und/oder als Audio-/Videodateien zugänglich gemacht, einige auch überarbeitet in der Open-Access-Zeitschrift *FQS* veröffentlicht.

Informationen zu den Berliner Methodentreffen (Stand der Vorbereitung der jeweils nächsten Veranstaltung, Dokumentationen, Anmeldeprozedere etc.) werden auf einer eigenen Mailingliste gegeben (derzeit sind dort ca. 2.600 Interessierte eingetragen). Für Methodendiskussionen, Fragen zu qualitativer Forschung oder Informationen zu Neuerscheinungen sowie Call for Papers etc. bietet sich zwischen den Methodentreffen die Mailingliste für Qualitative Sozialforschung (QSF-L) an, die vom Institut für Qualitative Forschung angeboten wird und auf der derzeit ca. 1.100 Mitglieder subskribiert sind.

Die enorme Nachfrage nach dem Berliner Methodentreffen legt nahe, dass qualitative Forschung trotz der zunehmenden Verbreitung und Institutionalisierung (die in einer Vielzahl an Handbüchern, Fachzeitschriften sowie der Verankerung qualitativer Sozialforschung in wissenschaftlichen Fachgesellschaften zum Ausdruck kommt) nicht vollends im (universitären) „Alltagsbetrieb“ angekommen ist.

Nicht zuletzt auch deshalb haben die Mitwirkenden des Berliner Methodentreffens zur Förderung von qualitativer Forschung an deutschen Hochschulen (und das meint Universitäten und Fachhochschulen) und deren angemessener Berücksichtigung in der Lehre und Ausbildung ein „Memorandum für eine fundierte Methodenausbildung in den Human- und Sozialwissenschaften“ vorgelegt. Mit dem Memorandum wird eine Lehre gefordert, die in Umfang und Darreichungs-/Arbeitsform den Ansprüchen der (Forschungs-) Praxis Rechnung trägt und für die besondere Charakteristik qualitativer Forschung sensibilisiert, die forschungspraktische Logik eines qualitativen Forschungsstils plausibilisiert und eine begründete Methodenwahl und Anlage einer Studie zu entwerfen hilft, wozu auch eine angemessene Berücksichtigung forschungsethischer Richtlinien zu zählen ist.

Das Memorandum wurde bislang von 19 Fachgesellschaften unterzeichnet, neben der Deutschen, Österreicherischen und Schweizer Gesellschaft für Soziologie (und einzelnen Sektionen) sind dies weitere soziologische Berufsverbände sowie Fachvertretungen aus der Psychologie, der Erziehungs- und Politikwissenschaft sowie der Sprachwissenschaft.

Links

Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung <http://www.berliner-methodentreffen.de/>
 Memorandum für eine fundierte Methodenausbildung in den Human- und Sozialwissenschaften <http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/memorandum/>

FQS-Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research <http://www.qualitative-research.net/>

Portal Qualitative Forschung <http://www.qualitative-forschung.de/>

Center für Digitale Systeme <http://www.cedis.fu-berlin.de/>

Institut für Qualitative Forschung: <http://www.institut.qualitative-forschung.de/>

Jugend im Verband – die große Studie

Jugend im Verband 1:

KATRIN FAUSER

ARTHUR FISCHER

RICHARD MÜNCHMEIER

Jugendliche als

Akteure im Verband

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der

Evangelischen Jugend

2. Aufl. 2008. 354 S. Kt.

29,90 € (D), 30,80 € (A),

49,90 SFr

ISBN 978-3-86649-106-9

Welche Funktion hat der

Jugendverband für Ju-

gendliche? Sind sie dort lediglich Konsumenten?

Oder sehen sie den Ju-

gendverband als „ihren“

Ort an, wo sie selbst

aktiv werden können?

Das Buch stellt die Er-

gebnisse einer umfang-

reichen Jugendstudie

zum Thema „Jugend im

Verband“ vor.

Jugend im Verband 2:

KATRIN FAUSER

ARTHUR FISCHER

RICHARD MÜNCHMEIER

(HRSG.)

„Man muss es selbst erlebt haben...“

Biografische Porträts

Jugendlicher aus der

Evangelischen Jugend.

2. durchges. Aufl. 2008.

318 S. Kt. 29,90 € (D),

30,80 € (A), 49,90 SFr

ISBN 978-3-86649-107-6

Jugend im Verband 3:

MIKE CORSA (HRSG.)

Praxisentwicklung im

Jugendverband

Prozesse – Projekte –

Module

2007. 220 S. Kt.

17,90 € (D), 18,40 € (A),

32,00 SFr

ISBN 978-3-86649-067-3

Der Band liefert anhand

plastischer Beispiele

motivierende Impulse für

die subjektorientierte –

also an den Ideen und

Bedürfnissen der Ju-

gendlichen selbst orientierte – Praxis der Kin-

der- und Jugendarbeit.



Paketpreis für Band 1 bis 3: 69,90 € (D), 71,90 € (A), 118,80 SFr

Verlag Barbara Budrich

Barbara Budrich Publishers



Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de

US-office: Uschi Golden • 28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA •

info@barbara-budrich.net • www.barbara-budrich.net

Weitere Bücher und Zeitschriften unter www.budrich-verlag.de

Das Buddy-Projekt

Soziales Lernen im Rahmen schulischer Projektarbeit

Daniela Lindner, Monika Buhl



Daniela Lindner



Monika Buhl

1 Einleitung

Das Buddy-Projekt wurde 1999 von der Vodafone-Stiftung ins Leben gerufen. Ziel war es, gefährdete Kinder und Jugendliche zu unterstützen und Karrieren als Straßenkinder zu verhindern. Seitdem hat sich das Buddy-Projekt weiter entwickelt und bundesweite Bekanntheit erlangt. Es trägt dazu bei, an der Institution Schule neben der Wissensvermittlung den Erwerb zukunftsrelevanter Handlungskompetenz zu fördern.

Seit dem Jahr 2005 wird das Buddy-Projekt durch einen eigenständigen Verein organisiert und etabliert. Im selben Jahr wurde erstmals ein Buddy-Landesprogramm in Niedersachsen im Rahmen des Gewaltpräventionserlasses umgesetzt. Inzwischen gibt es entsprechende Landesprogramme auch in Berlin, Hessen, Thüringen sowie Regionalprogramme in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. Insgesamt nehmen bundesweit mehr als 800 Schulen mit 400.000 Schülerinnen und Schülern am Buddy-Projekt teil (vgl. *Faller/Kneip*, 2007).

Gemäß dem Motto „Aufeinander achten. Füreinander da sein. Miteinander lernen“ sollen Schülerinnen und Schüler durch das Buddy-Projekt darin unterstützt und gestärkt werden, für sich und andere Verantwortung zu übernehmen und Konflikte konstruktiv zu lösen. Das Buddy-Projekt basiert auf den vier Säulen der Peergroup-Education, der Lebensweltorientierung der Schülerinnen und Schüler, der Partizipation und der Selbstwirksamkeit. In der Projektbeschreibung des Vereins heißt es dazu: „Das Buddy-Projekt vermittelt zukunftsrelevante Handlungskompetenzen in der Schule, indem es die Fähigkeiten und Kenntnisse von Peers nutzt, sich an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientiert, Partizipationsmöglichkeiten aller Beteiligten in der Schule fördert sowie Anlässe zur Erfahrung von Selbstwirksamkeit bietet“ (*Buddy e.V.*, 2008). Damit soll in der Lebenswelt Schule eine schülerorientierte Lernkultur, eine verantwortungsvolle Gemeinschaft aller Beteiligten sowie der Erwerb sozialer und demokratischer Handlungskompetenzen gefördert werden.

Im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland wird das Buddy-Projekt am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frank-

furt am Main am Beispiel des Landesprogramms in Hessen evaluiert. Dabei stehen die Entwicklungsmöglichkeiten der am Buddy-Projekt beteiligten Schülerinnen und Schüler im Zentrum. Zudem wird untersucht, ob das Projekt über die Projektarbeit hinaus wirkt und sich auch bei nicht direkt involvierten Schülerinnen und Schülern sowie an der Schule insgesamt Veränderungen zeigen. Somit werden zum einen die unmittelbaren Lerngelegenheiten durch eine Beteiligung an einem Buddy-Projekt analysiert, zum anderen werden aber auch mittelbare Veränderungsprozesse bei Schülerinnen und Schülern von Buddy-Schulen, die selbst nicht in ein Projekt eingebunden sind, erfasst.

2 Theoretischer Hintergrund

Grundsätzlich gilt das Jugendalter aus entwicklungspsychologischer Sicht als bedeutsame Phase für die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung (vgl. Erikson, 1968; Havighurst, 1972), die sich unter anderem dadurch charakterisiert, dass das Bedürfnis nach mehr Autonomie wächst sowie zunehmend mehr Verantwortung für sich und andere übernommen wird. Je nach sozialisatorischen Rahmenbedingungen wird diese Entwicklung jedoch gleichsam durch zahlreiche Risikofaktoren beeinträchtigt, die unter anderem zu deviantem Verhalten sowie einer Neigung zur Gewaltbereitschaft und in extremen Fällen politischem Extremismus führen können (vgl. Montada, 1998; Petermann, 1998). Deshalb ist es sinnvoll, die Jugendlichen in ihrer Entwicklung und Identitätsfindung zu unterstützen. Hierfür bietet das Buddy-Projekt Heranwachsenden verschiedene Partizipationsmöglichkeiten, die auf die Entwicklung sozialer, kognitiver und emotionaler Kompetenzen abzielen und in den Schulalltag integriert sind. Zudem greift es die drei von der OECD definierten Kernkompetenzen auf, die in allen Bildungssystemen vermittelt werden sollen. Danach sollen alle Kinder und Jugendlichen im Bildungssystem Schule lernen, selbstständig zu handeln, Angebote (*tools*) konstruktiv und reflexiv zu nutzen sowie in heterogenen Gruppen erfolgreich miteinander umzugehen bzw. gemeinsam handeln zu können (vgl. Edelstein, 2005).

Die Schule ist der geeignete Ort, weil sie von allen Kindern und Jugendlichen unabhängig ihrer sozialen Herkunft besucht wird und die Heranwachsenden hier sehr viel Zeit verbringen. Durch effektive Lernbedingungen bietet das Projekt die Möglichkeit, individuelle Entwicklungen zu fördern. Weiterhin spricht das Projekt das Bedürfnis nach mehr Autonomie und Verantwortungsübernahme an. Zum einen haben die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, selbstständig zu handeln, indem sie beispielsweise für ihre eigenen Belange eintreten oder anderen Schülerinnen und Schülern helfen. Sie lernen somit, für sich und andere Verantwortung zu übernehmen. Zum anderen geht das postulierte Prinzip der Peergroup-Education als wichtigste Säule des Buddy-Projekts damit konform, dass sich Gleichaltrige in der Adoleszenz neben der Familie zu immer wichtigeren Bezugspersonen entwickeln.

Die Konzeption des Buddy-Projekts wird also in mehrerer Hinsicht den Entwicklungen in der Phase des Jugendalters gerecht. Inwieweit sich dieses auch in

ihrer praktischen Umsetzung bewährt, wird mit der Evaluation am DIPF überprüft.

3 Untersuchungsdesign

Um die Wirkungen des Buddy-Projekts zu untersuchen, wird im Auftrag der Vodafone Stiftung das Landesprogramm in Hessen wissenschaftlich begleitet und evaluiert.¹ Für die Evaluation wurde ein längsschnittliches Design mit zwei Messzeitpunkten konzipiert. Mit einem standardisierten Fragebogen werden Schülerinnen und Schüler zunächst zum Beginn ihrer Aktivität in einem Buddy-Projekt befragt, um eine Baseline zu generieren, von der aus die Entwicklungen nachgezeichnet werden können. Die zweite Befragung findet neun bis zwölf Monate später statt. Zudem werden neben Heranwachsenden aus Buddy-Projekten auch Schülerinnen und Schüler befragt, die jeweils dieselbe Schule besuchen, in das Projekt aber nicht direkt involviert sind und somit als Kontrollgruppe fungieren. Dies ermöglicht die Abgrenzung von Lerneffekten bei den direkt am Programm Beteiligten gegenüber mittelbaren Lerneffekten, die sich durch eine Verbesserung der Interaktionen im Schulalltag, aber auch eine mögliche Vorbildfunktion der Buddy-Jugendlichen ergeben.

Der Fragebogen wurde nach der grundlegenden Hypothese konzipiert, dass die Buddy-Aktivitäten und Interventionen sowohl Auswirkungen auf die individuelle Entwicklung als auch auf schulische Interaktionsprozesse haben können. Deshalb werden neben Fragen zur Projektarbeit an sich (z.B. Engagement und Funktion im Projekt, Dauer der Projektarbeit, für das Projekt aufgewendete Zeit) verschiedene schulische (z.B. allgemeine Schulzufriedenheit, Lernfreude, Schüler-Lehrer-Beziehung, aktive und passive Gewalterfahrungen) wie auch individuelle (z.B. Selbstwirksamkeitserwartung, prosoziales Verhalten, Perspektivenübernahme, Gewaltbereitschaft) Merkmale erhoben.

Das Buddy-Landesprogramm in Hessen startete im September 2007 mit rund 150 Schulen. Zunächst fanden Trainings statt, in denen die Lehrkräfte dahingehend geschult wurden, ein Buddy-Projekt an ihrer Schule zu initiieren. Anfang des Jahres 2008 wurde an einigen Schulen bereits mit der Projektarbeit begonnen, sodass zwischen Februar und April an 30 Schulen die erste Befragung durchgeführt werden konnte. Die übrigen Schulen starteten die Projektarbeit mit Beginn des neuen Schuljahres. Um die bisherige Stichprobe zu erweitern, wurden im Herbst 2008 an weitere 30 Schulen Fragebögen versendet. Insgesamt konnten 1766 Schülerinnen und Schüler erreicht werden, von denen 987 an einem Buddy-Projekt mitwirken und 779 der Kontrollgruppe angehören. Diese Jugendlichen werden im Juni 2009 ein zweites Mal befragt.

Aus der vorhandenen Stichprobe wurde eine weitere Stichprobe für eine Intensivbefragung gezogen, in der an fünf Schulen Buddy-Jugendliche zu drei Zeitpunkten befragt werden. Zwei dieser Befragungen haben bereits stattgefunden, wobei zunächst jeweils vier Schülerinnen und Schülern einer Buddy-Gruppe in Einzelinterviews zu ihren Erfahrungen im Projekt und den damit einhergehenden Lerngelegenheiten befragt wurden. Etwa ein halbes Jahr später

wurden mit denselben Jugendlichen Gruppeninterviews durchgeführt, in denen die Gelingensbedingungen der Projektarbeit und die Verortung der Projekthalte an der Lebenswelt der Heranwachsenden im Zentrum standen. Eine dritte Intensivbefragung wird im Frühjahr 2009 stattfinden.

4 Erwartete Ergebnisse

Um die Ergebnisse, die im Rahmen der Evaluation des Buddy-Landesprogramms Hessen erwartet werden, zu formulieren, werden die Resultate aus der Evaluation des Buddy-Landesprogramms Niedersachsen herangezogen. Diese wurde vom Niedersächsischen Kultusministerium für den Zeitraum August 2007 bis Dezember 2008 in Auftrag gegeben und kann als Pilotstudie zur Vorbereitung der Evaluation des Landesprogramms in Hessen gesehen werden. Im Vergleich zu Hessen handelt es sich hierbei vom Umfang her um ein recht kleines Projekt, an dem zu zwei Messzeitpunkten 274 Schülerinnen und Schüler, davon 145 Buddy-Jugendliche und 129 Kontrollgruppenschüler und -schülerinnen, mit einem standardisierten Fragebogen befragt wurden.

Die Projektarbeit betreffend wird, ähnlich wie in Niedersachsen, erwartet, dass sich die Aktivitäten in den Projekten zu Clustern gruppieren lassen. Bisherige Erfahrungen mit dem Buddy-Projekt, aber auch Gespräche mit Lehrkräften sowie mit Schülerinnen und Schülern haben gezeigt, dass die Buddy-Jugendlichen hauptsächlich als Streitschlichter, Schülerpaten, Hausaufgabenhilfe und Pausen-Buddys tätig sind. In Anlehnung an die Ergebnisse aus Niedersachsen wird weiterhin angenommen, dass das Buddy-Projekt bei einem Großteil der Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe bekannt ist und das Wissen über das Projekt mit der Zeit zunimmt.

Um die Entwicklungsmöglichkeiten bei den Buddy-Jugendlichen sowie Veränderungen auf Seiten der Kontrollgruppe zu untersuchen, werden die abgefragten schulischen und individuellen Merkmale herangezogen. Zum ersten Messzeitpunkt werden für beide Befragungsgruppen vergleichbare Ausgangsbedingungen angenommen, da die Buddy-Intervention hier noch nicht oder nur anfänglich stattgefunden hat. Deshalb wäre zu erwarten, dass sich im individuellen wie im schulischen Bereich gar keine oder nur geringe Unterschiede zwischen den beiden Befragungsgruppen zeigen. Neben der Intervention an sich sollte jedoch auch die Motivation, an einem Schulprojekt mitzuwirken, in die Betrachtungen einbezogen werden. Möglicherweise interessieren sich in erster Linie sozial engagierte Schülerinnen und Schüler für die Teilnahme an einem Buddy-Projekt oder Schülerinnen und Schüler, die etwas in ihrem Schulalltag verändern möchten und deshalb eine kritischere Sicht auf diesen haben. Infolgedessen wird angenommen, dass sich bereits zum ersten Messzeitpunkt Unterschiede zwischen den beiden Befragungsgruppen zeigen. Diese könnten vornehmlich in den Konstrukten soziale Verantwortungsübernahme, Perspektivenübernahme, prosoziales Verhalten und im schulischen Bereich im wahrgenommenen Fehlverhalten (z.B. Absentismus und Vandalismus) anderer Schülerinnen und Schüler liegen. Auch in Niedersachsen waren zum ersten Messzeit-

punkt signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen feststellbar, die sich vorrangig in den individuellen Merkmalen (z.B. Selbstwirksamkeit, prosoziales Verhalten und soziale Verantwortungsübernahme) fanden. Neben dem Einfluss der Motivation für die Projektarbeit erklären sich diese für die niedersächsische Stichprobe aber auch dadurch, dass die Projektarbeit zur ersten Befragung im Durchschnitt bereits 12 Monate bestand, also keine Baseline-Befragung im eigentlichen Sinne durchgeführt wurde.

Für den zweiten Messzeitpunkt wird erwartet, dass sich die Unterschiede zwischen den beiden Befragungsgruppen manifestieren und auf weitere Bereiche ausweiten. Hierbei sollten sich die Buddy-Jugendlichen insbesondere in den Merkmalen, die soziale Kompetenzen erfassen, wie z.B. soziale Verantwortungs- und Perspektivenübernahme, von der Kontrollgruppe abheben. Um eine Wirkung der Projektarbeit auf die Schule nachweisen zu können, sollte sich zeigen, dass die Befragten der Kontrollgruppe zu einer positiveren Einschätzung des schulischen Miteinanders wie z.B. Schulzufriedenheit und erlebte Gewalt gelangen.

5 Ausblick

In den kommenden Monaten werden die bislang erhobenen Daten der hessischen Schulen ausgewertet sowie die zweite Fragebogenerhebung vorbereitet. Außerdem wird die dritte Intensiverhebung konzipiert, die einen Rückblick der Buddy-Jugendlichen auf ihre Projektarbeit und den damit einhergehenden Kompetenzzuwachs zum Schwerpunkt haben wird.

Es wird erwartet, dass das vorliegende Datenmaterial ein differenzierteres Bild auf die Entwicklungsmöglichkeiten im Buddy-Projekt ermöglicht. Auf der Grundlage eines recht umfangreichen längsschnittlichen Datensatzes lassen sich individuelle Entwicklungen auf Seiten der Befragten und Veränderungen der schulischen Interaktionen nachzeichnen. Zudem werden in der Studie quantitative und qualitative Verfahren miteinander verknüpft, mit dem Ziel, individuelle Entwicklungsverläufe bei an Projekten beteiligten Jugendlichen konkret nachzuzeichnen und mit Veränderungen und Entwicklungen an einzelnen Schulen in Verbindung zu bringen.

Anmerkung

- 1 Die Evaluation wird in Kooperation mit einer Arbeitsgruppe um Prof. Dr. Harm Kuper an der FU Berlin durchgeführt. Während an der FU Berlin die Ebene der Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Lehrkräfte untersucht wird, steht am DIPF die Ebene der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt.

Literatur

- Buddy e.V.* (2008): Projektbeschreibung und Qualitätsleitzielle des Buddy-Projekts. Unveröffentlichtes Papier – Düsseldorf.
- Edelstein, W.* (2005): Vortrag zum Thema „Soziale Kompetenz. Für ein erfolgreiches Lernen und demokratisches Handeln“. Fachtagung der Friedrich-Ebert-Stiftung und des Berliner Vorhabens im BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ – Berlin.
- Erikson, E. H.* (1968): *Identity, Youth and Crisis*. – New York.
- Faller, K./Kneip, W.* u.a. (2007): *Soziales Lernen mit System. Das Buddy-Prinzip*. – Düsseldorf.
- Havighurst, R. J.* (1972): *Development tasks and education*. – New York.
- Montada, L.* (1998): Delinquenz. In: *Montada, L./Oerter, R.* (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. – Weinheim.
- Petermann, F.* (1998): Aggressives Verhalten. In: *Montada, L./Oerter, R.* (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. – Weinheim.

Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe

James R. Andretta, 06/30/1978, University of California, Berkeley, Cognition and Development (student of School Psychology). Major research areas are time perspective, stereotype threat, emotion regulation, and sexual minority identity formation.

Anschrift: 4511 Tolman Hall, Cognition and Development, University of California, Berkeley 94720-1670

E-Mail: andrettaj@yahoo.com

Prof. Dr. Anton Bucher, Universität Salzburg, Katholisch-Theologische Fakultät, Fachbereichsleiter Praktische Theologie – Religionspädagogie und Erziehungswissenschaftler. Forschungsschwerpunkte: Empirische Glücks- und Kindheitsforschung

Anschrift: Universität Salzburg, Fachbereich Praktische Theologie, Sekretariat Religionspädagogik, Universitätsplatz 1, 5020 Salzburg

E-Mail: anton.bucher@sbg.ac.at

Prof. Dr. Monika Buhl, Goethe-Universität Frankfurt und Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt/Main, Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung im Schulbereich.

Forschungsschwerpunkte: Entwicklung im Jugendalter, politische Sozialisation und politische Bildung, Schulqualität und Schulentwicklung

Anschrift: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main

E-Mail: buhl@dipf.de

Prof. Dr. Claudia Dalbert, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Pädagogische Psychologie. Forschungsschwerpunkte: Das (Un-) Gerechtigkeiterleben, Subjektives Wohlbefinden, Der Umgang mit Ungewissheitstoleranz

Anschrift: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Franckeplatz 1, Haus 5, 06099 Halle (Saale)

E-Mail: claudia.dalbert@paedagogik.uni-halle.de

Sylke Fritzsche, Dipl.-Soz., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik. Forschungsschwerpunkte: Methoden der empirischen Sozialforschung; quantitative und qualitative Forschungsmethoden (Triangulation); Jugendforschung; Sozialisationsforschung; Schulforschung (politische Bildung); Rechtsextremismusforschung; Migrationsforschung; Evaluationsforschung, Bildungssoziologie

Anschrift: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, Haus 3

06110 Halle/Saale

E-Mail: sylke.fritzsche@zsb.uni-halle.de

Dr. Sandra Heisig, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. Forschungsschwerpunkte: Ressourcen in der Stress- und Bewältigungsforschung, Resilienz und Bewältigungsstrategien beim Übergang von Schule in Beruf/Ausbildung, Quantitative Forschungsmethoden

Anschrift: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V., Zeilweg 42, 60439 Frankfurt a.M.

E-Mail: sandra.heisig@iss-ffm.de

Prof. Dr. Reinhold S. Jäger, Dipl.-Psych., Universität Koblenz · Landau, Zentrum für empirische pädagogische Forschung. Forschungsschwerpunkte: pädagogische und psychologische Diagnostik, Evaluation und Bildungsforschung

Anschrift: Zentrum für empirische pädagogische Forschung, Bürgerstraße 23, 76829 Landau

E-Mail: jaeger@zopf.uni-landau.de

Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungs-

schwerpunkte: Bildungs- und Schulforschung, Kindheits- und Jugendforschung, Biographie-
forschung, Wissenschaftsforschung, Hochschul- und Arbeitsmarktforschung
Anschrift: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III, Institut
für Pädagogik, Frankeplatz 1, Haus 3
06110 Halle/Saale
E-Mail: heinz-hermann.krueger@paedagogik.uni-halle.de

Daniela Lindner, M.A., Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
in Frankfurt/Main. Forschungsschwerpunkte: soziale Kompetenzentwicklung von Jugendlichen
sowie Zeitperspektiven von Jugendlichen
Anschrift: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstraße 29,
60486 Frankfurt am Main
E-Mail: lindner@dipf.de

Dr. Sabine Maschke, Universität Siegen, FB2; Siegener Zentrum für Kindheits-, Jugend- und
Biografieforschung (SiZe); Forschungsschwerpunkte: qualitative Bildungsforschung; Biogra-
fieforschung; integrative Forschungsmethoden
Anschrift: Universität Siegen, Siegener Zentrum für Kindheits-, Jugend- und Biografiefor-
schung (SiZe), AR - D 4103, 57068 Siegen
E-Mail: maschke@paedagogik.uni-siegen.de

Dr. Zena R. Mello, University of California, Berkeley, Cognition and Development. Major
research interests include the conceptualization and measurement of time perspective in ado-
lescents and topics specific to marginalized groups such as perceptions of barriers to school
and work.
Anschrift: 4511 Tolman Hall, Cognition and Development, University of California, Berkeley
94720-1670
E-Mail: mello@berkeley.edu

Dr. phil. Günter Mey, Freie Universität Berlin, Institut für Qualitative Forschung in der Interna-
tionalen Akademie; Forschungsschwerpunkte: Qualitative Methodologie und Methoden, Identi-
tätsforschung, Kindheitsforschung, Alter(n)spsychologie, Biographie und Kultur, Open Access.
Anschrift: Institut für Qualitative Forschung in der Internationalen Akademie c/o Freie Uni-
versität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, PF4 D-14195 Berlin
E-Mail: mey@qualitative-forschung.de

Dr. phil. Katja Mruck, Freie Universität Berlin, Center für Digitale Systeme, Bereich Open
Access und elektronisches Publizieren. Forschungsschwerpunkte: Qualitative Methodologie und
Methoden (insbesondere Interviews und Grounded-Theory-Methodologie), Forschungssupervi-
sion, Gruppe als Erkenntnismittel, sozialwissenschaftliche Internetnutzung, Open Access.
Anschrift: Freie Universität Berlin, Ihnestr. 24, Raum 012, 14195 Berlin.
E-Mail: katja.mruck@fu-berlin.de

Jun.-Prof. Dr. Nicolle Pfaff, Georg-August-Universität Göttingen, Pädagogisches Seminar,
Forschungsschwerpunkte: Kindheits- und Jugendforschung, Schulforschung, Evaluationsfor-
schung, Ungleichheitsforschung, quantitative und qualitative Forschungsmethoden, Metho-
dentriangulation
Anschrift: Georg-August-Universität Göttingen, Pädagogisches Seminar, Baurat-Gerber-Str.
4/6, 37073 Göttingen
E-Mail: npfaff@uni-goettingen.de

Prof. Dr. Heinz Reinders, Universität Würzburg, Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung.
Forschungsschwerpunkte: Bildungs- und Entwicklungsprozesse in Kindheit und Jugend
Anschrift: Universität Würzburg, Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung, Am Hubland,
97074 Würzburg.
E-Mail: heinz.reinders@uni-wuerzburg.de

Julia Riebel, Dipl.-Psych., Universität Koblenz-Landau, Zentrum für empirische pädagogische Forschung. Forschungsschwerpunkte: Gewalt unter Schülern sowie Diagnostik von Mathematikleistungen

Anschrift: Zentrum für empirische pädagogische Forschung, Bürgerstraße 23, 76829 Landau

E-Mail: riebel@zefp.uni-landau.de

Prof. Dr. Rudolf Schweikart, HTWK Leipzig, Fachbereich Sozialwesen. Forschungsschwerpunkte: Personenbezogene Dienstleistungsarbeit, Praxisforschung in der Sozialen Arbeit, Selbstständiges Wohnen im Alter

Anschrift: HTWK Leipzig, Fachbereich Sozialwesen, Karl-Liebknecht-Str. 145, Zimmer 118, 04275 Leipzig

E-Mail: schweikart@sozwes.htwk-leipzig.de

Prof. Dr. Ludwig Stecher, Justus-Liebig-Universität Gießen, Professur für Empirische Bildungsforschung. Forschungsschwerpunkte: außerschulische Bildung, non-formale und informelle Lernumwelten, Ganztagschulen

Anschrift: JLU Gießen, Professur für Empirische Bildungsforschung, Karl-Glückner-Str. 21B, D-35394 Gießen

E-Mail: Ludwig.Stecher@erziehung.uni-giessen.de

Prof. Frank C. Worrell, University of California at Berkeley, Graduate School of Education. Major research interests include academic talent development, adolescent development, at-risk youth, scale development and validation, teacher effectiveness, and the translation of research findings into school-based practice.

Address: Cognition and Development, 4511 Tolman Hall, Graduate School of Education, University of California, Berkeley, CA 94720-1670

E-Mail: frankc@berkeley.edu

Sexualität, Prostitution und Gewalt

GIG-NET (HRSG.)

Gewalt im Geschlechterverhältnis

Erkenntnisse und Konsequenzen für Politik, Wissenschaft und soziale Praxis

2008. 381 S. Kt.

28,00 € (D), 28,80 € (A), 49,00 SFr

978-3-86649-054-3

Das Buch trägt Ergebnisse mehrerer aktueller Studien zu interpersonaler Gewalt im Geschlechterverhältnis zusammen. Es bietet neue Erkenntnisse zu Ausmaß, Bedarf und Inanspruchnahme von Unterstützung in der

gesundheitlichen, psychosozialen, polizeilichen und juristischen Praxis.



**BARBARA KAVEMANN
HEIKE RABE (HRSG.)
Das Prostitutionsgesetz**

Aktuelle Forschungsergebnisse, Umsetzung und Weiterentwicklung
2009. 314 Seiten. Kart.
29,90 € (D), 30,80 € (A),
49,90 SFr

978-3-86649-211-0

Sechs Jahre nach Inkrafttreten des deutschen Prostitutionsgesetzes (2002) zieht dieses Buch Bilanz: Wie wirkt sich das Gesetz auf Prostitution in Deutschland aus? Welche Probleme, Perspektiven ergeben sich, wie sieht die Wirklichkeit aus? Um die deutsche Situation besser einordnen zu können, werden europäische Perspektiven vergleichend herangezogen. Ein wichtiges Buch für JuristInnen wie auch die Soziale Arbeit.

ULRIKE LOCH

Sexualisierte Gewalt in Kriegs- und Nachkriegskindheiten

Lebens- und famliengeschichtliche Verläufe
Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, Band 2. 2007. 341 S. Kt. 33,00 € (D), 34,00 € (A), 56,50 SFr

978-3-86649-070-3

Anhand von Biographien von Frauen, die in der Kindheit durch sexualisierte Gewalt in der

Familie traumatisiert wurden und deren Eltern (-teile) Nationalsozialisten waren, werden die Auswirkungen von familialer und kollektiver Gewalt auf das Leben der Töchter und ihrer Familienangehörigen aufgezeigt.



In Ihrer Buchhandlung oder direkt bei



Verlag Barbara Budrich • Barbara Budrich Publishers

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de

US-office: Uschi Golden • 28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA •

ph +1.248.488.9153 • info@barbara-budrich.net • www.barbara-budrich.net

Weitere Bücher und Zeitschriften unter www.budrich-verlag.de