

Thema: Selbstproblematiken bei Jugendlichen mit ADHS

Dissertation

zur Erlangung des
Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt

der Philosophische Fakultät Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg,
Fachbereich Erziehungswissenschaft

von Frau Christiane Mantei

geb. am 21.08.1972 in Magdeburg

Gutachter: Professor G. Opp

Gutachter: Professor M. Fingerle

Tag der Verteidigung: 13.07.2010

Inhalt

| | |
|--|-----------|
| Abkürzungsverzeichnis | 5 |
| 1. Einleitung | 7 |
| 2. Ausgangslage der Untersuchung - Aktueller Forschungsstand zum Themenkomplex - ADHS | 9 |
| 2.1. Verhaltenseigenschaften der ADHS | 9 |
| 2.2. ADHS im späten Jugend- und Erwachsenenalter | 12 |
| 2.3. Klassifikation und Diagnostik der ADHS | 17 |
| 2.3.1. Klassifikation | 17 |
| 2.3.2. Diagnostik | 18 |
| 2.3.3. Bedeutung einer professionellen Diagnostik | 20 |
| 2.4. Ursachen und Entstehungsbedingungen der ADHS | 24 |
| 2.4.1. Ursachen | 24 |
| 2.4.1.1. Biophysische Theorie | 24 |
| 2.4.1.2. Psychosoziale Theorie | 26 |
| 2.4.2. Entstehungsbedingungen | 28 |
| 2.5. Selbstwahrnehmung und interpersonelles Verstehen bei Jugendlichen mit ADHS..... | 39 |
| 3. Theoriediskussion – Riskante Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen mit ADHS | 43 |
| 3.1. sozialbezogene Ansätze | 44 |
| 3.1.1. gesellschaftliche Situation | 44 |
| 3.1.2. Familie | 46 |
| 3.1.3. Schule | 50 |
| 3.1.4. Peers | 53 |
| 3.2. subjektbezogene Ansätze | 56 |
| 3.2.1. Phase des späten Kindes- und frühen Jugendalters | 56 |
| 3.2.2. Persönlichkeitsentwicklung im Kindes- und Jugendalter | 59 |
| 3.2.2.1. Kognitive Entwicklung | 59 |
| 3.2.2.2. Introspektionsfähigkeit – Selbstbild | 60 |
| 3.2.2.3. Bedürfnisentwicklung | 63 |
| 3.2.2.4. Problembewältigungskompetenzen | 66 |
| 4. Untersuchungsziel und Fragestellung „Selbstproblematiken bei Jugendlichen mit ADHS“ | 69 |
| 5. Methodik | |
| Forschungsablauf | 71 |
| 5.1. Qualitativer Forschungsansatz der Untersuchung..... | 71 |
| 5.2. Forschungsansatz | 75 |
| 5.2.1. Zielstellung | 75 |
| 5.2.2. Auswahlkriterien | 76 |
| 5.2.3. Rahmenbedingungen der Befragung | 77 |

| | |
|---|--------------|
| 5.2.4. Voruntersuchung | 78 |
| 5.3. Untersuchungsmethoden | 79 |
| 5.3.1. Datenerhebung - Narratives Interview | 79 |
| 5.3.2. Verlauf des narrativen Interviews..... | 82 |
| 5.3.3. Datenauswertung | 87 |
| 5.3.3.1. Transkription und Anonymisierung..... | 87 |
| 5.3.3.2. Datenauswertungsverfahren der objektive Hermeneutik..... | 89 |
| | |
| 6. Fallvorstellung | |
| Zwei Jugendliche mit ADHS | 93 |
| | |
| 6.1. Maik | 94 |
| 6.1.1. Fallrekonstruktion - Maik..... | 94 |
| 6.1.2. Beschreibung - Maik | 111 |
| | |
| 6.2. Tom..... | 119 |
| 6.2.1. Fallrekonstruktion - Tom..... | 119 |
| 6.2.2. Beschreibung - Tom | 139 |
| | |
| 6.3. Gegenüberstellung der Fälle Maik und Tom..... | 148 |
| | |
| 7. Diskussion der Ergebnisse | |
| Zusammenhang von formulierten Selbstproblematiken und riskanten Entwicklungsbedingungen | 153 |
| | |
| 7.1. formulierte Selbstproblematiken und Bearbeitungsformen im Zusammenhang mit sozialbezogenen Entwicklungsbedingungen | 154 |
| | |
| 7.2. Formulierte Selbstproblematiken und Bearbeitungsformen im Zusammenhang mit subjektbezogenen Entwicklungsbedingungen | 158 |
| | |
| 8. Ausblick | Pädagogische |
| Herausforderungen | 164 |
| | |
| 8.1. pädagogische Ansätze beim Jugendlichen | 164 |
| | |
| 8.2. pädagogische Ansätze in der Familie und im sozialen Umfeld..... | 173 |
| | |
| 8.3. Pädagogische Interventionen | 177 |
| | |
| 9. Zusammenfassung | 181 |
| | |
| 10. Anhang | 186 |
| | |
| 10.1. Interviews..... | 186 |
| 10.1.1. Interview - Maik | 186 |
| 10.1.2. Interview – Tom | 201 |
| | |
| 10.2. Exmanente Nachfragen..... | 219 |
| | |
| 10.3. AWMF- Leitlinien der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und - psychotherapie..... | 220 |
| | |
| 10.4. Zusammenfassende Ergebnisse der Magisterarbeit..... | 224 |

| | |
|--|------------|
| 10.5. Zitate aus einer Befragung von ADHS-betroffenen Kindern und Jugendlichen..... | 225 |
| 11. Literaturverzeichnis..... | 227 |
| Danksagung..... | 254 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|--------------|--|
| ADS | - Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom |
| ADHS / ADHD | - Aufmerksamkeitsdefizit- Hyperaktivitätsstörung / Attention Deficit and Hyperactivity Disorder |
| BADO | - Basisdokumentation |
| CASCAP-D | - Clinical Assessment Scale for Child and Adolescent Psychopathology (Psychopathologisches Befund-System für Kinder und Jugendliche) |
| CDRS | - Children`s Depression Rating Scale (Skala zur Einschätzung von Depressionen bei Kindern) |
| DIPS | - Diagnostisches Interview bei psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter |
| DISYPS-KJ-II | - Diagnostik-System für psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter nach ICD-10/DSM-IV |
| DL-KE / KG | - Differentieller Leistungstest zur Erfassung des Leistungsverhaltens bei konzentrierter Tätigkeit im Kindergartenalter-Einschüler / Grundschulalter |
| DSM-IV | - Diagnostical Statistical Manual psychological Disease – IV (Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen – IV. überarbeitete Auflage) |
| d2 – Test | - Aufmerksamkeits-Belastungs-Test |
| HAWIK-IV | - Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder – Vierte Auflage |
| HKS | - Hyperkinetisches Syndrom |

| | |
|-----------|---|
| ICD-10 | - International Classification of Diseases, 10. Revision (Internationale Klassifikation der Krankheiten, 10. überarbeitete Auflage) |
| K – ABC | - Kaufmann-Assessment Battery for Children (Einschätzungsbatterie für Kinder nach Kaufmann) |
| KHV-VK | - Konzentrations-Handlungsverfahren für Vorschulkinder |
| MCD | - Minimal Cerebral Dysfunction (Minimale zerebrale Fehlfunktion) |
| MTA | - Multimodal Treatment of ADHD (Vielschichtige Behandlungsansätze der ADHS) |
| pb – Test | - Test zur Erfassung der Konzentrationsfähigkeit 8jähriger Kinder |
| TPK | - Testreihe zur Prüfung der Konzentrationsfähigkeit |

1. Einleitung

In der vorliegenden Untersuchung sollen Jugendliche im Mittelpunkt stehen, bei denen im Vorfeld eine Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung (ADHS) festgestellt wurde. Die ADHS ist die derzeit häufigste psychische Störung im Kindes- und Jugendalter überhaupt (Döpfner, Wolff Metternich 2006). Teilaspekte der ADHS-Thematik werden seit über 150 Jahren diskutiert, ohne dass auch in Fach- und Laienkreisen das Interesse an der Problematik nachgelassen hätte. Ziel der vorliegenden Untersuchung soll es nun sein, die Lebenslage von Jugendlichen mit ADHS intensiver zu betrachten, insbesondere unter dem Aspekt, wie die Betroffenen sich selbst in der häufig konfliktbehafteten Auseinandersetzung mit der Umwelt sehen.

Die Lebenslage der Betroffenen wird oft so charakterisiert, dass sie wiederholt an ihre eigenen und an gesellschaftliche Grenzen stoßen, sie in der Familie, in der Schule und in den Peers „gesondert“ behandelt werden und sie daher häufig Erfahrungen von Ausgrenzung und Erfolglosigkeit erleben. Ihnen gelingt es nur schwer, sich in das gesellschaftliche Leben zu integrieren und sich den Normen entsprechend angepasst zu verhalten (Neuhaus 2000).

Daraus lässt sich die Vermutung ableiten, dass ADHS-betroffene Kinder und Jugendliche aufgrund der beschriebenen Situation eine erschwerte Alltagsbewältigung zu realisieren haben. Auch in Voruntersuchungen im Rahmen meiner Magisterarbeit (Müller 2000) konnte ich feststellen, dass Kindern mit ADHS ihre Lebensbewältigung häufig erschwert ist. Dies ließ sich daran belegen, dass betroffene Kinder gehäuft Anzeichen einer depressiven Störung aufweisen. In weiteren Interviews mit Betroffenen konnte deutlich werden, dass sie über eine negative Einstellungen zu sich selbst berichteten (Anhang).

Diese Angaben bildeten u.a. Ansätze zur Themenformulierung der vorliegenden Arbeit „Selbstproblematiken bei Jugendlichen mit ADHS“. Auch im Rahmen meiner Tätigkeit auf dem Gebiet der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie konnte ich feststellen, dass sich die Lebenslage der Betroffenen oft sehr komplex darstellt und sich die Ursachen der Störung sehr vielschichtig gestalten. Bei der Vorstellung der Betroffenen werden vordergründig problematische Situationen im Umfeld der Familie, der Schule und der Peers berichtet. Die Hilfesuchenden sind vorrangig Eltern, Erzieher und Lehrer, die die Auffälligkeiten beschreiben und vielen Situationen hilflos gegenüber stehen. Angaben zu diesen Situationen aus der Sicht der Betroffenen werden eher hintergründig beachtet und unzureichend erfragt.

Um die Lage der Kinder und Jugendlichen mit ADHS besser verstehen zu können, wurde das Ziel der Arbeit so formuliert, die Sicht der Betroffenen in Erfahrung zu bringen. So soll

untersucht werden, wie die Kinder und Jugendlichen ihre eigene Lebensgeschichte formulieren und ob sie in den Erzählungen zu ihrer Lebensgeschichte Selbstproblematiken angeben. Mit den Ergebnissen könnte ein besseres Verständnis für die Lebenslage der Kinder und Jugendlichen geschaffen werden.

Um auf die allgemeine Lebenssituation der Betroffenen hinzuweisen, sollen im Vorfeld der Interviews mit zwei betroffenen Jugendlichen die Entstehungsbedingungen der ADHS betrachtet werden. Weiterhin wird auf die begleitenden Lebensbedingungen eingegangen, die generell auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in der heutigen Gesellschaft wirken. Diese Bedingungen können eventuell Hinweise auf mögliche Risikofaktoren geben, die die Entstehung einer ADHS begünstigen und mögliche Zusammenhänge aufzeigen, die eine Aufrechterhaltung der Problematik unterstützen. Im Anschluss soll anhand der Erzählungen der Jugendlichen herausgearbeitet werden, ob die Befragten in ihrer Lebensgeschichte Selbstproblematiken bzw. Bearbeitungsstrategien formulieren. Weiterhin soll untersucht werden, ob die möglichen Selbstproblematiken mit den im Vorfeld herausgearbeiteten „riskanten Entwicklungsbedingungen“ im Zusammenhang stehen und ob sich mögliche Parallelen erkennen lassen. Mit diesem Wissen gilt es herauszustellen, welchen Stellenwert die Pädagogik in diesem Prozess einnimmt. Dazu sollen pädagogische Interventionen formuliert werden, die sich für die Arbeit mit den betroffenen Kindern und Jugendlichen ableiten lassen. Weiterhin sollen pädagogische Ansätze beschrieben werden, die sich in der Zusammenarbeit mit der Familie und dem sozialen Umfeld umsetzen lassen.

Insgesamt setzt sich die vorliegende Arbeit zum Ziel, Jugendliche mit ADHS besser verstehen zu lernen und aus deren Sicht pädagogische Hilfestellungen zu entwickeln, die den Betroffenen und deren Bezugspersonen eine Alltagsbewältigung erleichtern.

2. Ausgangslage der Untersuchung - Aktueller Forschungsstand zum Themenkomplex - ADHS

Im folgenden Kapitel schließen Ausführungen an, die die ADHS-Thematik einleiten sollen. Dazu werden die spezifischen Verhaltenseigenschaften, der Verlauf der ADHS-Symptomatik im Jugendlichen- und Erwachsenenalter, die Diagnostik und Klassifikation der ADHS und mögliche Ursachen und Entstehungsbedingungen dargestellt.

2.1. Verhaltenseigenschaften der ADHS

Anhand der folgenden Darstellungen soll deutlich werden, welche Verhaltenseigenschaften diskutiert werden, bzw. durch die Festlegung eines „gestörten“ Verhaltens aus dem Normbereich fallen und schließlich den Betroffenen und deren Umfeld die Alltagbewältigung erschweren.

Nach offiziell geltenden Richtlinien der ICD – 10 (Anhang) wird die ADHS wie folgt beschrieben:

ADHS ist durch ein Muster von Unaufmerksamkeit, Überaktivität und Impulsivität gekennzeichnet, das in einem für den Entwicklungsstand des Betroffenen abnormen Ausmaß situationsübergreifend auftritt. Die Störung beginnt vor dem Alter von 6 Jahren und sollte in mindestens zwei Lebensbereichen/Situationen (z.B. in der Schule, in der Familie, in der Untersuchungssituation) konstant auftreten.

Folgende Leitsymptome werden genannt:

- Unaufmerksamkeit (Aufmerksamkeitsstörung, Ablenkbarkeit),
- Überaktivität (Hyperaktivität, motorische Unruhe) und
- Impulsivität.

Diese Merkmale sollen im Folgenden näher erläutert werden.

Hartmann (1987) beschreibt die Eigenschaften der **Aufmerksamkeitsstörung** bei Kindern wie folgt: Die Betroffenen lassen sich leicht ablenken, haben kurze aber außerordentlich intensive Aufmerksamkeitsspannen, sind unorganisiert und treffen impulsive Entscheidungen. Sie haben ein verzerrtes Zeitgefühl, haben Schwierigkeiten Anweisungen zu befolgen, zeigen

gelegentlich Symptome von Depressionen, nehmen Gefahren auf sich und sind schnell enttäuscht und ungeduldig.

Nach Barkley (2000, S. 1064-1066) gehen neurophysiologische Konzepte davon aus, dass der ADHS Störungen einzelner oder mehrerer exekutiver Funktionen der Aufmerksamkeit zugrunde liegen. Dabei werden unter dem Begriff exekutiver Funktionen verschiedene Teilfunktionen der Aufmerksamkeit zusammengefasst. Dazu gehört die *Selektive Aufmerksamkeit*, womit die Fähigkeit bezeichnet wird, die Aufmerksamkeit auf bestimmte relevante Reize zu richten und andere unwesentliche Reize auszublenden. Weiterhin wird die *Geteilte Aufmerksamkeit* beschrieben, worunter die Fähigkeit verstanden wird, zwei oder auch mehrere kognitive Anforderungen gleichzeitig zu bewältigen. Mit dem *Wechsel des Aufmerksamkeitsfokus* (Set Shifting) wird die Fähigkeit bezeichnet, den Aufmerksamkeitsschwerpunkt entsprechend der Reizanforderungen zielgerichtet zu verlagern. Die *Daueraufmerksamkeit* ist die Fähigkeit, über eine längere Zeitspanne die gerichtete Aufmerksamkeit der gleichen Aufgabe zuzuwenden. Mit der Fähigkeit zur *Impulskontrolle* ist die Fähigkeit beschrieben, zielgerichtet, vorausschauend und situationsangepasst zu reagieren und gleichzeitig interferierende Verhaltensweise zu unterdrücken. Das visuelle und verbale *Arbeitsgedächtnis* versteht die Fähigkeit, visuelle und auditiv-verbale Informationen so lange verfügbar zu halten, bis eine motorische oder mentale Reaktion darauf erfolgt ist.

Hinsichtlich der Aufmerksamkeit bei ADHS -Betroffenen ist festzustellen, dass die Störungen der beschriebenen Teilfunktionen einzeln oder gehäuft auftreten können. Die Ausprägung der jeweiligen Aufmerksamkeitseinschränkung ist individuell sehr unterschiedlich. So überwiegt in einigen Fällen eine begrenzte Daueraufmerksamkeit. Die Betroffenen besitzen dann einerseits nicht die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum aufrecht zu halten, andererseits sind sie aber in der Lage, in einer kurzen Zeitspanne viele Reize aufzunehmen.

In weiteren Fällen sind mehr die Fähigkeiten zur geteilten Aufmerksamkeit oder der Impulskontrolle eingeschränkt.

Ein weiteres Merkmal der ADHS ist die **Aktivitätssteigerung/Überaktivität**. Sie ist sowohl im grobmotorischen Bereich als übermäßiger Bewegungsdrang (Ruhelosigkeit), als auch im feinmotorischen Bereich (unsauberes Schriftbild) ein hervorstechendes Merkmal. Die Betroffenen sind ständig in Bewegung, können nicht still sitzen, zeigen unüberlegtes und unorganisiertes Handeln, Planlosigkeit beim Spiel und in der Schule (Knölker, 1990). Andererseits

können sie sehr aktiv und flexibel in ihren Handlungen sein, können andere Kinder motivieren und zeigen häufig Einsatzbereitschaft und Interesse.

Die **Impulsivität** kann wie folgt beschrieben werden: Impulsive Kinder nehmen sich wenig Zeit zum Lösen von Aufgaben, die an sich mehr systematisches Vorgehen und Abwägen erfordern. Die Folge ist das Auftreten vieler Fehler. Impulsive Kinder geben die Lösungen von Aufgaben vorschnell bekannt, so dass der Eindruck entsteht, dass sie ihre Lösung erraten. Bei mehreren Verhaltensalternativen reagieren sie ebenfalls impulsiv, so dass sie im Intelligenztest schlechter abschneiden, schlechtere Schulnoten haben, schwerer Lesen lernen, Schwierigkeiten beim Rechnen und Lösen von Problemen zeigen. Darüber hinaus trauen ihnen die Lehrer weniger zu (Lauth 1983). Betrachtet man die Impulsivität aus einer anderen Sicht, kann wiederum festgestellt werden, dass Kinder mit ADHS eine schnelle Reaktionsfähigkeit und ein gesteigertes Aktivitätsbedürfnis haben.

Aus diesen Darstellungen kann erkannt werden, dass den Betroffenen durch ihre Verhaltenseigenschaften ein Großteil der Alltagsbewältigung erschwert ist. So sind Kinder und Jugendliche mehrere Stunden am Tag dazu angehalten, dem Unterricht zu folgen, zuzuhören, nicht unaufgefordert zu reden, ruhig auf dem Stuhl zu sitzen oder den Lehrer ausreden zu lassen. Diese Eigenschaften, die für eine erfolgreiche Schulbewältigung notwendig sind, können jedoch von den Betroffenen nur begrenzt umgesetzt werden. Sie gelangen in ihrem „So-Sein“ schon im schulischen Bereich an vorgeschriebene Grenzen.

Aber auch in den Bereichen „Familie“ und „Freizeit“ kommen die genannten Verhaltensmerkmale zum Tragen. Auf deren Auswirkung in den Bereichen Schule, Familie und Peers soll im Kapitel 3.1. ausführlich eingegangen werden.

Im folgenden Kapitel soll nun betrachtet werden, wie sich die ADHS-Symptomatik im Jugendlichen- und Erwachsenenalter entwickelt. Bleibt die ADHS-Problematik weiterhin bestehen? Wie wird die Symptomatik in diesem Lebensabschnitt beschrieben? Treten ähnliche Probleme wie im Schulalter auf oder werden in der Literatur andere Situationen dargestellt?

2.2. ADHS im späten Jugend- und Erwachsenenalter

Der Werdegang eines Jugendlichen und Erwachsenen mit ADHS kann sehr unterschiedlich verlaufen. Manchmal sind mehrere Anläufe oder auch ein Schulwechsel nötig, bis die Schulkarriere erfolgreich absolviert werden kann. Auch die Ausbildungsverläufe gestalten sich oft „unregelmäßig“. Dabei wird die Geduld und Willensstärke von den Jugendlichen und deren Eltern oft auf die Probe gestellt. Betrachtet man jedoch die positiven Entwicklungsverläufe genauer, so lässt sich feststellen, dass gewisse protektive Faktoren (Begabung, Person mit Vorbildcharakter im Lebensumfeld) eine Bedeutung haben. Es ist möglich, dass die Jugendlichen erstaunliche Fähigkeiten entwickeln und über eine hohe Widerstandsfähigkeit verfügen. Andererseits kann eine deutliche Beeinträchtigung der persönlichen und beruflichen Entwicklung entstehen, die beispielsweise durch eine problematische Sozialisation oder starke Teilleistungsprobleme hervorgerufen wird. Im weiteren Verlauf können andauernde psychische Störungen auftreten (vgl. Neuhaus 2000, S. 231). Auch nach Hansen et al. (2002) haben junge Erwachsene mit ADHS im Vergleich zu „Nichtbetroffenen“ oft psychische Probleme, brechen die (höhere) Schulausbildung häufiger ab und haben größere Schwierigkeiten mit dem Gesetz.

Zum Verlauf der ADHS – Störung werden in der Literatur folgende Angaben gemacht: Die ADHS- Symptomatik soll in etwa 78 % bis in das Jugendalter persistieren (Robin 1999), bei 30 bis 50 % bleiben die auffälligen Verhaltensweisen bis in das Erwachsenenalter bestehen (Hechtman 2000, Blocher 2001). Nach Remschmidt (1992, S. 157) sind bei etwa 10 % der Betroffenen im Erwachsenenalter schwerwiegende psychopathologische Veränderungen und delinquentes Verhalten zu finden.

Steinhausen (2000) beschreibt drei wahrscheinliche Verlaufsformen. Bei 50% der Betroffenen bildet sich die Symptomatik ab der Adoleszenz zurück, bei den weiteren 50% bleibt sie bis in das Erwachsenenalter bestehen. Bei einem Teil der Betroffenen, bei dem die Symptomatik bestehen bleibt, besteht die Möglichkeit, die Verhaltensauffälligkeiten so in den Alltag zu integrieren, dass sie nicht nur nicht störend wirken, sondern sogar Anlass zu besonderen Aktivitäten und Leistungen sein können. Bei einem weiteren Teil der Betroffenen, bei dem die Symptomatik bestehen bleibt, ist die Herausbildung zusätzlicher Probleme möglich, die bei ADHS die Grundproblematik weiter komplizieren können (z.B. Suchterkrankungen, Störungen des Sozialverhaltens, Angst- und affektive Störungen).

Krause/Krause (2005) beschreiben, dass eine ADHS im Erwachsenenalter nur in seltenen Fällen als Erstdiagnose in Erwägung gezogen wird. In Ausnahmefällen berichten Angehörige über typische Symptome. Auch frühere Schulzeugnisse können Hinweise auf diese Störung geben. Bei einigen betroffenen Eltern, deren Kind die Diagnose ADHS erhalten hat, setzt sich nach der Beschäftigung mit der Thematik die Erkenntnis durch, dass sie selbst ähnliche Probleme in der Kindheit hatten, die sich im Verlauf der Entwicklung aber verändert haben. Das sind jedoch beschriebene Ausnahmefälle. Häufiger kann beobachtet werden, dass bei der Vorstellung beim Arzt oder Psychotherapeuten andere Probleme angegeben werden. Dazu schreiben Krause/Krause (2005, S. 37): „Üblicherweise stellt sich ein Patient wegen depressiver Verstimmung, Angstproblemen oder auch der Sorge, den Überblick über das Leben verloren zu haben, beim Psychiater oder Psychotherapeuten vor. [...] Eine motorische Unruhe als möglicher Hinweis auf eine ADHS steht bei Erwachsenen eher selten im Vordergrund.“ In vielen Fällen hat sich eine ausgeprägte Selbstwertproblematik mit Depressionen und psychosomatischen Symptomen entwickelt. Insgesamt werden nach Krause/Krause (2005) gehäuft auftretende Komorbiditäten zu Depressionen, Angststörungen, antisozialen Persönlichkeitsstörungen, Borderline-Persönlichkeitsstörungen, Alkohol- und Drogenmissbrauch, Tourette-Syndrom sowie Teilleistungsstörungen berichtet.

Das macht deutlich, dass neben einer bestehenden ADHS weitere Störungen vorliegen können, die das Erkennen der eigentlichen Grundproblematik erschweren. Weiterhin sollte bei der Diagnostik beachtet werden, dass sich das Erscheinungsbild einer ADHS im Erwachsenenalter gegenüber den Merkmalen im Kindesalter verändert.

Wie sich die Symptome des ADHS im Erwachsenenalter ausprägen, soll nun in Anlehnung an Krause/Krause (2005, S. 42ff) dargestellt werden:

- Aufmerksamkeitsprobleme: Durch z.B. mangelnde Konzentration beim Durchlesen schriftlich fixierter Aufgaben und einer erhöhten Ablenkbarkeit bei uninteressant erscheinenden Aufgaben wird eine gestörte Aufmerksamkeit deutlich. Weiterhin kann es zu einer mangelnden Kontinuität bei regelmäßigen und konformen Arbeitsabläufen kommen.
- Hyperaktivität: Diese kann sich bemerkbar machen, indem der Betroffene motorisch unruhig wird (mit den Füßen wippt, mit den Fingern auf der Tischplatte trommelt). Weiterhin wurde beobachtet, dass von Betroffenen Berufe gewählt werden, die die Möglichkeit geben, sich zu bewegen, im Außendienst tätig zu sein und mit wechselnden Gesprächspartnern zu

kommunizieren. Die Betroffenen verschaffen sich somit viele Reizquellen und werden durch Außenreize stimuliert.

- Desorganisation: Eine vorherrschende Unordnung und chaotische Organisation im beruflichen und privaten Bereich werden beschrieben. So wird aus einem unaufgeräumten Kinderzimmer des betroffenen Kindes oder Jugendlichen eine unaufgeräumte Wohnung, die Unordnung auf dem Schreibtisch bleibt bestehen, begonnene Arbeiten werden nicht beendet, weiterhin werden fortwährend neue Arbeiten in Angriff genommen. Besonders bei Frauen wird berichtet, dass durch die Unfähigkeit, Ordnung zu schaffen eine Entwicklung des sozialen Rückzugs und die Entstehung erheblicher Selbstzweifel entstehen können (Solden, 1995).

- Selbstwertproblematik: Die Betroffenen erleben sich grundsätzlich als Menschen, die nicht fähig sind, eine ihren Fähigkeiten entsprechende besondere Leistung zu erbringen. Aus dieser nicht vorhandenen Bereitschaft, eigene Leistungen positiv bewerten zu können, resultiert eine tiefgreifende Labilisierung des Selbstwertgefühls. Besonders wurde diese Problematik bei Frauen beschrieben, die nachfolgend eine Störung des Essverhaltens bedingen kann (Solden, 1995).

- Störung der Impulskontrolle: Diese kann z.B. durch schnelles ununterbrochenes Reden oder unüberlegte Entscheidungsfindung erkennbar werden. Bei Frauen wird auch hier eine erhöhte Störung des Essverhaltens in Form von „binge eating“ mit einer daraus resultierenden Adipositas beschrieben. Weiterhin treten gehäufte Paarkonflikte und die vermehrte Verwicklung in Verkehrsunfälle auf (Danckaerts et al. 2000).

- gestörtes Sozialverhalten: Hierzu werden vermehrtes Auftreten von Straffälligkeit beobachtet. So beschreiben Untersuchungen von Faraone und Biedermann (2004) folgende Ergebnisse: Bei 500 Erwachsenen mit ADHS waren 37% straffällig. Im Vergleich dazu waren in einer nichtbetroffenen Kontrollgruppe 18% straffällig. Blocher (2001) schreibt weiter: „Der interessanteste Befund stellte die hohe Persistenzrate des HKS im Erwachsenenalter bei Wiederholungstätern dar.“ Ein weiteres Erscheinungsbild des gestörten Sozialverhaltens ist der Substanzmissbrauch. Clure et al. (1999) konnten feststellen, dass von 136 stationären Patienten mit Substanzmissbrauch (Alkohol, Cocain) in 32 % Symptome einer ADHS im Erwachsenenalter vorlagen.

- emotionale Labilität: Diese werden mit starken Stimmungsschwankungen, Unzufriedenheit, Lustlosigkeit oder Langeweile umschrieben, denen wiederum mit extremen „Aufputschmitteln“ begegnet wird (schnelles riskantes Motorrad- oder Autofahren).

- Stressintoleranz: Dazu gehören u.a. eine schlechte Selbstkontrolle in Belastungssituationen und impulsive Ausbrüche. Hier wird z.B. starker Nikotinkonsum zur Verminderung von inneren Anspannungen eingesetzt.

Es kann insgesamt festgestellt werden, dass ADHS nicht ein Problem des Kindesalters allein ist, sondern auch im Jugend- und Erwachsenenalter bestehen bleiben kann. Wenn die Symptomatik bestehen bleibt, können Schwierigkeiten auftreten, die den Alltag der Betroffenen sehr vielschichtig beeinflussen. So werden neben den „typischen“ Merkmalen einer ADHS besonders emotionale Probleme (Selbstwertproblematik, emotionale Labilität) angegeben. Weiterhin werden in diesem Bereich besonders Frauen erwähnt, die aufgrund der emotionalen Sensibilität und eher intrinsischen Problembewältigung weitere Probleme (Essstörungen) entwickeln können. Bei Männern ist zu vermuten, dass durch eine eher extrinsische Bearbeitung die nach außen gerichtete Symptomatik der ADHS (Hyperaktivität, Impulsivität, gestörtes Sozialverhalten) im Vordergrund steht.

Wie sich einzelnen Symptome, die bereits im Kindesalter auftreten, im späteren Jugend- und Erwachsenenalter darstellen können, soll in der nachfolgenden Tabelle aufgezeigt werden.

| Grundschulalter | Jugendalter | Erwachsenenalter |
|--|-----------------------------------|----------------------------------|
| motorische Unruhe | motorischer Unruhe | Motorischer Unruhe |
| Ablenkbarkeit im Unterricht | Aufmerksamkeitsstörungen | Aufmerksamkeitsstörung |
| Teilleistungsschwächen, Umschulungen und Klassenwiederholungen | Geringes Bildungsniveau | Geringer Beschäftigungsstatus |
| Ablehnung durch Gleichaltrige | Alkohol-, Drogenmissbrauch | Alkohol- bzw. Drogenabhängigkeit |
| Emotionale Auffälligkeiten | Emotionale Auffälligkeiten | Antisoziale Persönlichkeit (25%) |
| Oppositionell-aggressives Verhalten (30-50%) | aggressiv – dissoziales Verhalten | dissoziales Verhalten (20-45%) |

Tab. 1: Komplikationen (ungünstige Beeinflussungen) der hyperkinetischen Störung (nach Döpfner et al. 1997)

Diese Angaben bestätigen, dass u.a. eine riskante Entwicklung der Kinder und Jugendlichen auch im Erwachsenenalter sehr häufig auftritt. Weiterhin wird deutlich, dass einzelne Verhaltensmerkmale in den verschiedenen Entwicklungsphasen bestehen bleiben (motorische Unruhe, Aufmerksamkeitsstörung). Andererseits können sich aus bestimmten Merkmalen im

Grundschulalter (Teilleistungsschwäche, Ablehnung durch Gleichaltrige, emotionale Auffälligkeiten) gewisse Verhaltensmuster im Erwachsenenalter herausbilden (geringer Bildungsstatus, Alkohol- bzw. Drogenabhängigkeit, antisoziale Persönlichkeit). Auch in der folgenden Studie kann herausgearbeitet werden, dass neben den beschriebenen Verhaltensmustern risikante Entwicklungsverläufe die Folge sein können. Die folgenden Angaben sollen mögliche Entwicklungsrisiken im Jugend- und Erwachsenenalter verdeutlichen. Dazu konnten in einer Follow-up-Studie Daten erhoben werden, die belegen, dass Jugendliche, bzw. junge Erwachsenen mit ADHS über folgende Entwicklungsrisiken berichten (www.consensus-statement-on-adhd, 2002): Schulabbruch (32-40%), weniger oder keine Freunde (50-70%), schlechtere Leistungen am Arbeitsplatz (70-80%), antisoziale Aktivitäten (40-50%) und Depressionen (20-30%). Diese Angaben bestätigen, dass zweifellos die ADHS vielschichtige Risiken für den Lebenslauf der Betroffenen anlegen kann.

Es ist aber auch auf eine erfolgreiche Entwicklung zu erkennen. Wie bereits ausgeführt besteht die Möglichkeit, dass sich die Symptomatik ab der Adoleszenz zurückbildet oder die Betroffenen in der Lage sind, die Verhaltensauffälligkeiten erfolgreich in den Alltag zu integrieren (Steinhausen, 2000). Auch die Autorin Weiss (1997) beschreibt, dass durch eine ADHS im Kindesalter nicht unmittelbar eine Negativentwicklung im Erwachsenenalter nach sich ziehen muss. Sie formuliert, dass die Möglichkeit einer „unauffälligen“ Entwicklung besteht. Weiterhin macht sie deutlich, dass die mit der ADHS verbundenen positiven Eigenschaften überwiegen und für den Betroffenen vorteilhaft sein können (Flexibilität, Neugier, unkonventionelles Denken, Ideenreichtum, schnelle Auffassungsgabe, hohe Motivation bei Interessiertheit). Auch Mantei (2003, S. 34) führt aus: „Schließlich ist jedoch festzuhalten, dass Anzeichen von ADHS nicht ausschließlich unter dem Aspekt einer ‚Störung‘ oder gar Krankheit gesehen werden. Bekannt ist, dass ADHS sogar mit einer besonderen Kreativität, Reizoffenheit und Fähigkeit zu assoziativem Denken verbunden sein kann, wie sie u. a. auch bei Herrmann Hesse, Mozart, Dali, Poe, Einstein, Edison und Lincoln beschrieben wird.“

Für die Diagnostik der ADHS im Erwachsenenalter kann insgesamt zusammengefasst werden, dass die „typische“ Symptomatik, die im Kindesalter unter einer ADHS bekannt ist, sich im Jugend- und Erwachsenenalter verändert darstellt. Weiterhin sollte die Möglichkeit berücksichtigt werden, dass weitere Probleme und Störungen hinzukommen, die das eigentliche Bild einer ADHS „verdecken“ können und folglich die Feststellung der Grundsymptomatik erschweren.

Doch wie stellen sich die Klassifikation und die Diagnostik der Störung im Kindes- und Jugendalter im Einzelnen dar? Im folgenden Kapitel werden nun allgemeingültige Kriterien zur Klassifikation und zum Diagnostikprozess vorgestellt. Die Bedeutung einer professionellen Diagnostik soll in diesem Kapitel besonders herausgearbeitet werden, da diese einen bedeutenden Schwerpunkt im Umgang mit der ADHS-Thematik darstellt.

2.3. Klassifikation und Diagnostik der ADHS

2.3.1. Klassifikation

Im Anschluss soll nun die Klassifikation der ADHS nach der ICD-10 und der DSM-IV betrachtet werden (s. a. Kapitel 10.4.). So sind derzeit die ICD-10 der Weltgesundheitsorganisation und die DSM-IV der American Psychiatric Association die beiden wichtigsten international verbreiteten Systeme zur Klassifikation psychischer Störungen.

Die ICD-10 unterteilt die ADHS in folgende Diagnosen: einfache Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörung (F90.0), hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens (F90.1) und sonstige näher bezeichnete Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend – dazugehörige Begriff: Aufmerksamkeitsstörung ohne Hyperaktivität (F98.8). Dabei wird in eine einfache Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörung unterteilt, bei der die gestörte Aufmerksamkeit und die erhöhte Aktivität problematisch sind (F90.0). In der weiteren Diagnose (F90.1.) sind sowohl die Kriterien für eine hyperkinetische Störung, als auch für eine Störung des Sozialverhaltens erfüllt. Bei der Diagnose F98.9 liegt eine Aufmerksamkeitsstörung ohne Hyperaktivität (ADS) vor. Hier ist zu bemerken, dass in der ICD-10 die Verschlüsselung eines ADS (Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom) nur in einer untergeordneten Kategorie möglich ist.

Nach der DSM-IV wird die ADHS wie folgt unterteilt: vorherrschend unaufmerksamer Subtypus, vorherrschend hyperaktiv-impulsiver Subtypus und gemischter Subtypus. Hier ist zu erkennen, dass der Aufmerksamkeitsstörung ohne Hyperaktivität eine eigene Kategorie zugeordnet wurde.

Allgemein betrachtet hat die Klassifikation anhand der vorgestellten Klassifikationssysteme mehrere Aufgaben zum Ziel. So werden die einzelnen Symptome gut abgrenzbar den

einzelnen Störungsbereichen zugeordnet. Weiterhin wird durch die Klassifikationssysteme eine einheitliche Vorgabe geschaffen, die die Kommunikation und den Austausch unter professionellen Fachleuten gewährleisten und vereinfachen soll.

2.3.2. Diagnostik

Wie wird die ADHS bisher erfasst? Dazu existieren sehr unterschiedliche Ansätze. Einerseits sind allgemeine Untersuchungen und Befragungen erforderlich, die das Kind und den Jugendlichen in seiner Biographie, seinem sozialen Umfeld und seiner psycho-organischen Symptomatik erfassen. Andererseits ist es aber auch erforderlich, bestimmte Störungen auszugrenzen, die mit dem Bild vom „Aufmerksamkeitsdefizit“ einhergehen können.

Hüther et al. (2002) weisen auf ausgewählte Gesichtspunkte hin, die bei der Diagnostik zu beachten sind. So sollten psychiatrische Symptome, wie die einer Angststörung oder Depression im Vorfeld erkannt werden, die mit einer ADHS einhergehen können. Weiterhin können z.B. bei Stoffwechselstörungen, Allergien oder inneren Erkrankungen (Schilddrüsenfunktionsstörungen) körperliche Symptome auftreten, die den Symptomen einer ADHS ähnlich sind. Diese gilt es zu erkennen und von der Diagnose ADHS abzugrenzen. Ebenfalls gilt es die intellektuelle Entwicklung zu überprüfen. So sind intellektuelle Störungen einer Debilität oder eines „erethischen Schwachsinn“ bei der Diagnostik auszuschließen. Weiterhin sollten vorliegende Teilleistungsschwächen, wie z.B. Wahrnehmungs- und Sinnesverarbeitungsstörungen, Lese- Rechtschreibschwäche erkannt werden, da sie oft mit Aufmerksamkeitsstörungen einhergehen. Zudem gilt es die familiären Bedingungen und weitere Faktoren der sozialen Umgebung zu explorieren und zu erfragen, da diese Hinweise zu möglichen Entstehungsbedingungen und Ursachen der Symptomatik geben können.

Daraus folgt, dass die Feststellung einer ADHS sehr komplex (interdisziplinär) zu betrachten ist. Derzeit steht die medizinische und psychologische Diagnostik im Vordergrund, die sich aus mehreren Untersuchungen zusammensetzen kann. Innerhalb der psychologischen Diagnostik können neben der Verhaltensbeobachtung folgende Befragungen/Tests verwendet werden. Es sollte die Familiengeschichte erhoben werden und die Beschreibung der Entwicklung des Kindes durch die Eltern erfolgen (Fragebogen zur Anamnese, BADO). Weiterhin ist die Erfassung allgemeiner Angaben zur Psychopathologie des Kindes erforderlich (CASCAP-D). Um das Verhalten in mehreren Lebensbereichen einschätzen zu können, ist eine

Verhaltensbeschreibung durch die Eltern, durch Erzieher und Lehrer und gegebenenfalls durch das Kind / Jugendlichen ab dem 11. Lebensjahr zu erfragen (Achenbacher Fragebögen). Hiermit wird das allgemeine Verhalten des Kindes in den Lebensbereichen „Schule“ und „zu Hause“ erfasst. Zur Überprüfung der Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit sollten altersentsprechend störungsspezifische Tests durchgeführt werden (z.B. TPK, d2-Test, pb-Test, DL-KG, DL-KE, KHV, Wiener Testsystem). Durch diese Ergebnisse können u.a. die Konzentrationsleistung, die Ausdauer und Arbeitgeschwindigkeit überprüft werden. Einen weiteren Baustein bildet die Intelligenzdiagnostik (K-ABC, HAWIK – IV), die Hinweise auf mögliche Problembereiche herausstellt und einen Gesamteindruck über die kognitive Gesamtleistung geben kann. Zur Erfassung störungsspezifischer Symptome nach ICD-10 oder DSM-IV werden Fragebögen für Eltern, Erzieher, Lehrer und Kinder/Jugendliche eingesetzt (DISYPS-KJ-II). Auch bei dieser Einschätzung ist die Selbsteinschätzung durch die Jugendlichen erst ab dem Alter von 11 Jahren möglich. Innerhalb der psychologischen Diagnostik ist schließlich zu erkennen, dass die Intelligenz, Konzentrationsfähigkeit, Hyperaktivität und Impulsivität überprüft werden sollten.

Insgesamt kann gesagt werden, dass die Diagnostik für die Wahl der richtigen Intervention wichtig, aber gleichzeitig auch problematisch sein kann, da durch die Katalogisierung des Verhaltens die eigentliche Problem- und Bedürfnislage nur begrenzt erfasst werden kann (vgl. Gerspach 2004). So verlangt Eberwein (2000, S. 99) nach einer „verstehenden Diagnostik“. Diese sollte es dem Diagnostiker ermöglichen, sich mit dem Kind auf einen Dialog einzulassen. Dabei sollte er sich in das Erleben des Kindes einfühlen, um dessen Wirklichkeitskonstruktionen und Situationsdefinitionen zu erfahren. Nach Hanses (vgl. 2000, S. 362) ist eine verstehende Diagnostik zugleich eine biographische Diagnostik, die über die „Endstandardisierung von Lebenslagen“ das jeweils Besondere in den Blick nimmt. Auch Gerspach (2004, S. 372) plädiert dafür, „... sich dem inneren Erleben eines Kindes zuzuwenden, um sein Verhalten verstehen zu lernen.“ Somit sollten die Gedanken und Gefühle der betroffenen Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt der Diagnostik stehen. Zudem sollte die Diagnostik auch die Ressourcen der Betroffenen berücksichtigen. Nach Klemenz (2003) fehlen einer bisher vornehmlich störungsspezifischen Diagnostik systemische Ansätze, die auch positive Möglichkeiten und Bedingungen von Kindern und Jugendlichen im diagnostischen Prozess angemessen berücksichtigen. Dabei sollten zunehmend Person-Umwelt-Ressourcen erfasst werden, die zur weiteren Störungsbearbeitung und zur Förderung des Wohlbefindens herangezogen und genutzt werden können.

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass insgesamt eine multiprofessionelle, differenzierte und ressourcenorientierte Diagnostik bei der Erhebung einer ADHS-Symptomatik anzustreben ist. Es sollten bereits in dem Prozess der Diagnostik detaillierte Angaben erhoben werden, die Hinweise auf mögliche Auslösefaktoren, aufrechterhaltenden Bedingungen oder individuelle Ressourcen geben können. Um diese Hinweise möglichst detailliert erkennen zu können, ist eine professionelle Diagnostik zu erarbeiten, deren Bedeutung nun im Einzelnen vorgestellt werden soll.

2.3.3. Bedeutung einer professionellen Diagnostik

Wie bereits beschrieben, sollte eine professionelle Diagnostik verschiedene Aspekte erfüllen, um dem Klienten gerecht werden zu können. Werden wichtige Details nicht erkannt oder verkannt, können „Fehldiagnosen“ entstehen, oder es kann zu einer Pathologisierung eines möglicherweise „nichtgestörten“ Verhaltens kommen. An dieser Stelle wird deutlich, dass der Diagnostik eine bedeutende Rolle zukommt, da nach den Ergebnissen das Verhalten des Kindes / des Jugendlichen als normal oder pathologisch eingestuft wird. Diese Einstufung wird in der Psychologie durch standardisierte Tests und Fragebögen getroffen. Das Modell der Gaußschen Normalverteilung und deren Durchschnittswert ist u.a. ein grundlegendes Hilfsmittel bei der Einordnung der gemessenen Ergebnisse. Becker/Koch (1999, S. 11) schreiben dazu: „Irgendwo in der Verteilungskurve hat der Testverwalter eine Stigma-Grenze gezogen, jenseits derer der Bereich der Störung bzw. der Anormalität beginnt.“ Diese Zuteilung ist einerseits unerlässlich, da die Benennung von Verhaltensauffälligkeiten u.a. für eine angepasste und gezielte Behandlung die Grundlage bildet. Andererseits sollte diese Einstufung kritisch betrachtet werden, da sie Tendenzen in sich birgt, die die Entwicklung des betroffenen Kindes /Jugendlichen gefährden können.

Doch was versteht man unter „normal“? Wie hart kann man die Grenzen ziehen, bzw. wie weich sind die Übergänge? Im Anschluss soll überlegt werden, was Normalität bedeutet und welche Gefahren die „Zuordnung“ in sich birgt?

Neben den Bestimmungen der Normwerte, die durch vielfältige standardisierte Verfahren festgelegt werden können, wird der Begriff der Normalität auch aus einer weiteren Sicht diskutiert. Enzensberger beschreibt den Begriff der Normalität folgendermaßen: „Der Begriff der Normalität ist ein terminologischer Pudding, eine breiförmige Masse, die unter der Hand

erstarrt, aber schwabbelig bleibt und zerfällt, sobald man sich ihr mit einem harten Instrument nähert. Ein definierender Zugriff hat keine Chancen. Normalität wird einem eingebrockt, man kann sie nur auslöffeln.“ Hier beschreibt Enzensberger (in Becker/Koch 1999), wie schwer es ist, den Begriff der Normalität zu fassen. So können keine klaren Grenzen definiert werden. Der Begriff teilt in Gruppen, obwohl er nicht zu definieren ist. Versucht man den Begriff der „Normalität“ mit quantitativen Methoden zu untersuchen, so ist dies nicht möglich. Die Normalität wird durch die Gesellschaft an jedes einzelne Individuum herangetragen und bleibt durch die Gemeinschaft bestehen.

Die Normalität, bzw. das Angehören an Normalität, ist eine wichtige Voraussetzung, um in der Gesellschaft bestehen zu können. Wenn man „anders“ ist und nicht der „Normalität“ entspricht, ist die Entwicklung einer sozialen Ausgrenzung naheliegend.

Becker/Koch (1999) schreiben: „Nicht so zu sein wie alle anderen sind, ist in einer Gesellschaft, die zunehmend komplexere Probleme hat, funktional störend. Der Umgang mit Nicht-Normalen kostet Aufmerksamkeit und bedeutet Kontrollaufwand, ist zeitintensiv und routinestörend. Steuerkapazität und damit Leistungsfähigkeit werden so belastet, dass ‘business as usual’ nicht wie erwartet stattfinden kann.“

„Anders“ zu sein bedeutet für das „Funktionieren“ einer Gesellschaft eher ein Störfaktor, der einen effektiven Routineablauf unterbricht. Demnach kann eine Gesellschaft, die auf Konsum und Wirtschaftlichkeit ausgerichtet ist, nicht die Individualität des Einzelnen unterstützen, da dies Mehraufwand, zeitlichen- und finanziellen Verlust bedeuten würde.

Betrachtet man die Sicht des Einzelnen, so kann deutlich werden, dass das einzelne Individuum nach Anerkennung und Zugehörigkeit strebt.

Auch nach Speck (1996, S. 240) hat jeder Mensch offensichtlich das Bedürfnis, so wie die anderen Menschen zu sein, sich Gruppennormen anzupassen, sie zu internalisieren und entsprechend zu handeln. Betrachtet man die psychologischen Grundbedürfnisse eines Menschen, so kann dieses Verhalten im Sinne einer Bedürfnisbefriedigung nach Zugehörigkeit verstanden werden. So ist es im Menschen „angelegt“, sich in einer sozialen Gruppe zu integrieren, um das Gefühl von Anerkennung und Akzeptanz zu erhalten. Aber was geschieht, wenn das Individuum „anders“ ist? Die Gefahr der Ausgrenzung oder Stigmatisierung ist gegeben.

Wie im Vorfeld von Becker/Koch (1999, S. 11) zitiert, wird mit der Zuordnung von „Normalität“ und „Anormalität“ gleichzeitig eine Stigma-Grenze gezogen. So liegt eine riskante

Entwicklung hinsichtlich einer Stigmatisierung nahe. Doch was bedeutet Stigmatisierung? Wann beginnt sie und wie baut sich dieser Prozess auf? Ein Stigma wird von Goffman (1996, S.11) wie folgt beschrieben: „Ein solches Attribut ist ein Stigma, besonders dann, wenn seine diskreditierende Wirkung sehr extensiv ist; manchmal wird es auch ein Fehler genannt, eine Unzulänglichkeit, ein Handicap.“ Ein Stigmatisierung entsteht wie folgt: Im sozialen Miteinander ist es natürlich, wenn man mit dem antizipierten Anderen ohne besondere Aufmerksamkeit umgeht. Demnach kann uns der erste Anblick befähigen, die Eigenschaften des Gegenübers und deren „soziale Identität“ zu antizipieren. In diesem Prozess stützen wir uns auf normative Erwartungen. Dazu schreibt Goffman (1996, S. 10): „Es ist typisch, dass wir uns nicht bewusst werden, diese Forderungen gestellt zu haben, auch nicht bewusst werden, was sie sind, bis eine akute Frage auftaucht, ob sie erfüllt werden oder nicht. Zu diesem Zeitpunkt bemerken wir wahrscheinlich, dass wir immerzu bestimmte Annahmen darüber gemacht hatten, was unser Gegenüber sein sollte.“ So unterscheidet Goffman in eine „virtuale soziale Identität“ und „aktuelle soziale Identität“. Die „virtuale soziale Identität“ kennzeichnet er als eine Zuschreibung, die man in latenter Rückschau gemacht hat. Weiterhin benennt er die „aktuelle soziale Identität“, die er mit den Attributen umschreibt, die dem Individuum tatsächlich bewiesen werden können. Besitzt das Individuum, im Vergleich zu anderen, eine weniger wünschenswerte Eigenschaft, die es von anderen unterscheidet (schlecht, gefährlich, schwach), wird dieses Individuum in unserer Vorstellung von einer „gewöhnlichen“ Person zu einer beeinträchtigten Person herabgemindert (vgl. Goffman, S. 10f). So lässt sich schlussfolgern, dass eine Person ein Stigma hat, wenn sie in einer unerwünschten Weise anders ist, als man sie antizipiert hat. Damit ist der Prozess der Antizipation die Grundlage, auf der der Stigmatisierungsprozess aufgebaut ist.

Betrachtet man nun den Stigmatisierungsprozess bezogen auf die ADHS-Thematik, können ähnliche Erscheinungen herausgestellt werden. So werden an ADHS-Betroffene Erwartungen herangetragen, die sie nicht erfüllen können. Damit entsteht eine Distanz zwischen virtueller sozialer Identität und aktueller sozialer Identität. Typische Anzeichen sind, dass betroffene Kinder bereits im frühen Schulalter als „Klassenclown“ bezeichnet werden, da sie sehr unruhig sind. Weiterhin sind sie häufig Einzelgänger, da es ihnen erschwert ist, sich sozialen Gruppen anzupassen und sich in diese zu integrieren. Auch durch die Erteilung der Diagnose „ADHS“ erhält der Betroffene von außen störungsspezifische Eigenschaften und damit eine Zuschreibung.

Neben dem Prozess der Stigmatisierung kann in Bezug auf die ADHS-Thematik die Entwicklung einer veränderten Sicht der Pathologisierung genannt werden.

So sollte gesehen werden, dass sich die Grenzen zur Vergabe einer Diagnose, besonders auf dem Gebiet der Psychiatrie im Laufe der Zeit verändert bzw. verschoben haben.

Voß (1992) bemerkt dazu, dass immer mehr alltägliche Phänomene, die vorher psychiatrisch unverdächtig waren, unter den Zugriff des Systemcodes fallen. So besteht zunehmend die Gefahr, dass Auffälligkeiten, die früher als Vorwitz, Flegelei, Zappeligkeit, Frechheit oder Unverschämtheit bezeichnet wurden, heute in Leistung- und Verhaltensstörungen umbenannt werden. Becker/Koch (1999, S. 9) formulieren dazu: „Bekannte Beispiele für diese Art der systemspezifischen Kompetenzerweiterung sind das Hyperkinetische Syndrom (HKS) bzw. die Minimale Cerebrale Dysfunktion (MCD). Sind motorische Unruhe, Lernschwierigkeiten, Ungehorsam, Impulsivität erst einmal umbenannt und entsprechend klassifiziert, dann sind auch damit die medizinisch-psychiatrische Zuständigkeit, deren Erklärungsmodelle sowie Behandlungsmethoden nahelegend.“

Diese Erscheinung kann damit begründet werden, dass ein breiteres Wissen und mehr Forschungsergebnisse im Laufe der Zeit bestehen, die eine differenziertere Diagnostik ermöglichen, aber auch die Gefahr der „vorschnellen“ Pathologisierung in sich bergen.

Insgesamt sollte die Grundlage des diagnostischen Prozesses ein professioneller und verantwortungsvoller Umgang mit der Vergabe einer Diagnose im Sinne der Betroffenen sein.

Innerhalb des diagnostischen Prozesses gilt es weiterhin, auf die Ursachen und Entstehungsbedingungen der ADHS einzugehen. Diese gestalten sich sehr unterschiedlich und und vielschichtig. Wie die verschiedenen Ursachen und Entstehungsbedingungen in der Literatur beschrieben werden, soll im anschließenden Kapitel dargestellt werden.

2.4. Ursachen und Entstehungsbedingungen der ADHS

2.4.1. Ursachen

Aus der Vielzahl von Informationen, die in der Literatur aufgeführt werden, gelingt es schwer, eindeutige Ursachen hinsichtlich der ADHS herauszustellen. So werden verschiedene Ansätze beschrieben. Zum einen wird die bisher vertretende biophysische Theorie genannt, die die pädagogisch – soziale Komponente als Potenzierung der Problematik begreift. Zum anderen spricht man in der weiterführenden aktuellen Literatur bereits von einem Paradigmenwechsel. Nach dieser Sichtweise werden psychosoziale Faktoren (Bindungserfahrungen, Gefühl emotionaler Sicherheit) für strukturelle Veränderungen und Störungen im neuronalen Transmitterhaushalt verantwortlich gemacht.

Im Folgenden sollen die verschiedenen Anschauungen hinsichtlich der Ursachenbeschreibung vorgestellt werden.

2.4.1.1. Biophysische Theorie

Nach Döpfner und Lehmkuhl (2005) weisen die Studien der letzten Jahre eindeutig darauf hin, dass in Bezug auf die Ätiologie der ADHS den biologischen Faktoren ein zunehmend größerer Stellenwert eingeräumt werden muss. „Danach werden genetische Dispositionen, die vermutlich vor allem eine Störung des Neurotransmitterstoffwechsels (insbesondere des Dopaminstoffwechsels) bewirken, als wesentliche Faktoren für die Entwicklung der Störung angenommen.“

Das Vorliegen einer genetischen Disposition kann durch folgende Angaben belegt werden: Nach Biederman et al. (1992) weisen 10 bis 35 % der nächsten Familienangehörigen eine ADHS auf, während sogar 57 % der Kinder von Eltern mit ADHS eine entsprechende Störung entwickeln (Biederman et al. 1995). ADHS treten vermehrt bei den biologischen Eltern (im Gegensatz zu Adoptiveltern) und Zwillingen (bei eineiigen häufiger als bei zweieiigen) auf (Remschmidt 1992, Smalley et al. 1998).

Für den genetischen Aspekt spricht auch die unterschiedliche chromosomale Vererbung.

So beträgt das Verhältnis von Jungen zu Mädchen allgemein 9 : 1. Nach Döpfner (2002) liegt die Relation von Jungen zu Mädchen bei ADS (ohne Hyperaktivität) bei 2 : 1, bei ADHS (mit Hyperaktivität) bei 10 : 1.

Lauth/Schlottke (2002, S. 45) vertreten ebenfalls die Auffassung, dass die neurobiologischen Grundlagen der Aufmerksamkeitsstörung genetisch mitbedingt sind. Der Zusammenhang zwischen den genetischen Grundlagen und der tatsächlichen Störungsmanifestation sei aber sehr komplex zu sehen. Demnach wird nicht die Störung „vererbt“, sondern eine biologische Dispositionen, die die Ausbildung der Störung begünstigen kann.

Als biochemisches Korrelat wird eine Störung im Dopamin- Stoffwechsel (Dopamindefizit) angenommen (Döpfner et al. 2006, Volkow et al. 2001). Dafür sprechen u. a. die Ergebnisse bildgebender Verfahren, wie die SPECT (single photon emission computed tomography) (Krause et al. 2000).

Studien haben ergeben, dass Kinder mit HKS Funktionsstörungen im Bereich des Frontalhirns aufweisen. Diese Untersuchungen zeigten, dass es insbesondere zu Minderdurchblutungen bzw. einem verminderten Stoffwechsel im frontalen Cortex kommt. Es liegen nicht eine – wie bislang vermutet- selektive Störung eines Neurotransmittersystems (z.B. Dopamin) vor, sondern ein unausgewogenes Verhältnis (Imbalance) des Neurotransmitterhaushaltes. Insbesondere die Abstimmung zwischen Frontalhirn und Basalganglien scheint gestört zu sein (Barkley 1998, Cantwell 1996). Möglicherweise liegt vor allem eine Imbalance katecholaminerger Transmittersysteme, besonders ein Mangel an Noradrenalin, vor. Diese Funktionseinschränkungen können jedoch auch durch Komplikationen in der Schwangerschaft, Exposition gegen Toxine oder neurologische Erkrankungen ausgelöst oder verstärkt werden (Döpfner et al. 2000). Nach Pineda et al. (2003) sind schwere fieberhafte Infekte und Frühgeborenenkrämpfe, stationäre Behandlungen in der Neugeborenenphase und Alkohol- und Nikotinmissbrauch der Mutter signifikante Risikofaktoren für eine ADHS.

Ergebnisse aus weiteren Studien, die anhand strukturell-bildgebender Verfahren durchgeführt wurden, weisen darauf hin, dass definierte anatomische Strukturen in der Pathophysiologie eine Rolle spielen. So berichten Sobanski et al. (2004, S. 704): „In der Mehrzahl der Untersuchungen wurden Volumenminderungen im rechten präfrontalen Cortex der Globus pallidus, des Striatums und in Kleinhirnregionen nachgewiesen, was auf eine Unterfunktion dieses Gehirngebiet schließen lässt.“

Sobanski et al. stellen weiterhin heraus, dass ADHS - Betroffene bei der Durchführung von Aufgaben zur Impulskontrolle und zur selektiven Aufmerksamkeit im Vergleich zu

nichtbetroffene Probanden verschiedene Bereiche des Frontalhirns nur eingeschränkt oder nicht aktivieren. Insgesamt wurde eine Aktivitätsminderung im präfrontalen Cortex festgestellt. Demnach ist es möglich, dass gewisse kognitive Anforderungen nur eingeschränkt realisiert werden können.

2.4.1.2. Psychosoziale Theorie

Grundlage dieser Denkweise sind Hypothesen, die Hüther (1999, 2001 a, b; 2002) hinsichtlich der neurobiologischen Forschungsergebnisse (Spitzer 2000a; Singer 1990; Deneke 1999; Roth 1999) formulierte. Diese belegen eine enorm ausgeprägte und lebenslang vorhandene Plastizität des Gehirns. So erkennt Hüther die bisher favorisierte biologische Ursachenzuschreibung sehr wohl an, stellt zugleich aber psychologische und soziale Aspekte in den Mittelpunkt. Er geht davon aus, dass die Entwicklung des Gehirns sehr viel stärker durch Umweltfaktoren beeinflusst wird, als bislang angenommen wurde. Aus seiner Sicht ist besonders der Einfluss von Bindungserfahrungen auf neuronale Wachstums- und Vernetzungsprozesse bedeutungsvoll. So sind die Ausformung und Umformung des Gehirns wesentlich von der Nutzung und Erfahrung abhängig. Er ist der Meinung, dass Störungen der Nutzungsbedingungen (Erziehung, Sozialisation) zu Lebensbeginn (in den ersten drei Lebensjahren) besonders gravierende Folgen nach sich ziehen. Demnach ist es möglich, dass sich in der sensiblen Phase der Schwangerschaft und der frühkindlichen Entwicklung elterliche Störfaktoren ungünstig auf die Reifung und Steuerungsmöglichkeit kontrollierender Hirnfunktionen auswirken (Hüther et al. 2002).

Weitere perinatale Störfaktoren sind Erkrankungen der Mutter während der Schwangerschaft, wie Ernährungs- und Stoffwechselstörungen, Medikamenten- und Drogenmissbrauch. Sie können in der wichtigen Entwicklungsphase des noch unreifen kindlichen Gehirns zu Störungen führen. So kann es zu inadäquaten Anpassungsprozessen kommen, die später als normabweichende Veränderungen im Aufbau und in der Arbeitsweise des Gehirns sichtbar werden. Dabei wirken sich emotionale Verunsicherung, traumatisch wirkende Erfahrungen, Deprivation u.ä. auf organischer Ebene aus. Weiterhin können Stressreaktionen, die durch unkontrollierte Belastung entstehen, Vermeidungstendenzen nach sich ziehen.

Bezieht man diese Forschungsergebnisse auf die Entwicklung von Kindern, wird deutlich, dass die Bedingungen, unter denen ein Kind aufwächst, sehr bedeutend sind. Ist ein Kind

starken Belastungen ausgesetzt, tritt als Reaktion ein Vermeidungsverhalten hinsichtlich fremdartiger Stimuli auf. Die weitere Entwicklung erfolgt dadurch eingeschränkt und einseitig. Hinsichtlich der Hirnentwicklung ist nachweisbar, dass aktivierte Strukturen stabilisiert werden, aber nicht aktivierte Areale unterentwickelt bleiben. Weiterhin wird angenommen, dass inadäquate Stressbelastungen erhebliche Veränderungen bei der Ausreifung der Transmittersysteme bewirken können.

Nach diesen Forschungsergebnissen wird davon ausgegangen, dass die Entstehung einer ADHS sowohl auf eine genetisch bedingte Prädisposition, als auch auf eine intrauterin oder frühe postnatal bedingte erhöhte Reizdurchlässigkeit zurückzuführen ist. Einen weiterführenden entscheidenden Einfluss in das Entwicklungsgeschehen der Kinder hat die Umwelt. So kann es einerseits durch übermäßige Belastung zur Reizüberflutung, andererseits durch monoton wirkende Stimuli zu einer Reizdämmung kommen. Aufgrund der lebenslangen Plastizität des Gehirns besteht die Annahme, dass neuronale Strukturen durch modifizierte Nutzungsbedingungen reorganisiert werden können. Demnach kommt äußeren Strukturierungshilfen eine zunehmend bedeutende Rolle zu, die besonders durch sichere emotionale Bindungen zu wichtigen Bezugspersonen gegeben werden können.

Als wesentliche Schwerpunkte, die es im Umgang mit ADHS – betroffenen Kindern und Jugendlichen zu beachten gilt, können das Bestehen einer „emotionalen Bindung“ und einer „emotionalen Sicherheit“ herausgearbeitet werden. Diese Bedingungen sollten von den nahestehenden Bezugspersonen (Eltern, Erzieher, Lehrer) abgesichert werden. So sollte respektvoll, konsequent und liebevoll auf das Kind / den Jugendlichen eingegangen werden. Weiterhin sollten sie vor überfordernden Irritationen und reizüberflutendem Stress geschützt werden. Ahrbeck und Henning (2004, S. 356) schreiben dazu: „Kinder mit Hyperaktivität und AD(H)S brauchen demnach mehr von dem, was auch andere Kinder benötigen. Man muss es ihnen nur geben.“ Damit wird deutlich, dass die Kinder/Jugendlichen mit ADHS nach mehr Zuwendung und Aufmerksamkeit, aber auch mehr Strukturierung und Grenzsetzung verlangen als ihre Altersgenossen, um ihren Alltag erfolgreich bewältigen zu können.

Im Kapitel 2.4.1. Ursachen der ADHS soll schließlich herausgestellt werden, dass die ADHS eine Verhaltensauffälligkeit ist, die von der Verhaltensnorm abweicht. Hinsichtlich der Ursachenbeschreibung sollte die Komplexität der Situation, in der sich die Betroffenen befinden, erfasst werden. Dabei stehen sowohl psychosoziale als auch biophysische Faktoren im Mittelpunkt. Diese sind in einem engen Zusammenhang zu betrachten und bedingen sich

gegenseitig. So kann einerseits der angewandte Erziehungsstil die Biochemie und die neuronale Vernetzung im Gehirn beeinflussen. Andererseits kann durch strukturelle Veränderungen im Gehirn oder eine genetische Vorbelastung Verhalten modifiziert werden und gegebenenfalls pädagogische Interventionen nach sich ziehen. Somit ist festzustellen, dass die ADHS nur in einer komplexen Sichtweise zu betrachten ist, dass die Ursachen vielfältig sind und sich gegenseitig beeinflussen können, und dass damit eine eindimensionale Ursachenforschung der Komplexität des Geschehens nicht angepasst ist.

In der Ursachenforschung sollten demnach sowohl psychosoziale, als auch biophysische Faktoren berücksichtigt werden und in die pädagogische Begleitung einfließen. Eine weitere zu beachtende Erkenntnis der neuen neuronalen Forschung ist die lebenslang vorhandene Plastizität des Gehirns, die auch im hohen Alter noch eine Strukturveränderung zulässt und von außen beeinflussbar ist. So wird jede Interaktion, jede zwischenmenschliche Erfahrung neuronal kodiert. Sie verändert den Menschen nicht nur psychisch, sondern auch biologisch. Der Pädagogik kommt diesen Erkenntnissen nach eine bedeutungsvolle Aufgabe zu. Ob diese Gedanken bestätigt werden können oder auch neue Gesichtspunkte im Umgang mit betroffenen Kindern und Jugendlichen herausgearbeitet werden, soll u.a. in der vorliegenden Untersuchung näher betrachtet werden.

Im Folgenden sollen die Entstehungsbedingungen einer ADHS betrachtet werden, da diese in der Bearbeitung des Themas „Selbstproblematiken bei Jugendlichen mit ADHS“ und hinsichtlich der pädagogischen Interventionen eine wesentliche Rolle spielen.

2.4.2. Entstehungsbedingungen

Betrachtet man die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten, so sind in diesem Bereich verschiedene Theorien entwickelt worden. Goetze/Neukäter (1989) stellen fest, dass sowohl monistische als auch komplexe Ansätze zur Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten beschrieben werden. Für monistische Ansätze gilt, dass eine bestimmte Ursache zu einer Verhaltensauffälligkeit führen kann. Komplexe Ansätze hingegen gehen davon aus, dass sich gegenseitig beeinflussende Faktoren zu der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten führen können. Dazu meint Speck (1984, S. 84), dass es bei solch einem komplexen Ansatz „...nicht darum gehen [kann], bestimmte teilwissenschaftliche Relevanzen generell nachzuordnen, sondern sie in dem Gesamtansatz zu integrieren.“ Auch nach Opp et al. (1999 (b)) ist davon auszugehen,

dass nicht ein einzelner Faktor die Ursache sein kann, sondern dass eine Kumulation verschiedener Teilfaktoren entscheidend ist. „Statt ‘direkt’ zu wirken, schienen sich Risiken in vielen Fällen erst in Abhängigkeit von der Anwesenheit weiterer Faktoren durchzusetzen.“ (Opp et al. 1999 (a), S. 14). Weiterhin berichtet Fingerle (1999, S. 94 ff), dass man nicht generell von einzelnen Schutz- oder Risikofaktoren sprechen sollte, sondern die Komplexität von Wirkungszusammenhängen beachtet werden müsse.

Demnach sollten die einzelnen Entstehungsbedingungen im Zusammenhang betrachtet werden. Weiterhin ist zu berücksichtigen, ob, bzw. in welchem Ausmaß, sich diese Faktoren gegenseitig beeinflussen. Das Wissen um die wechselseitige Einflussnahme der einzelnen Faktoren ist Grundlage, um im Anschluss die Entstehungszusammenhänge zu deuten und nachvollziehen zu können. Inwieweit schließlich auf diese Entstehungszusammenhänge von außen Einfluss genommen werden kann, bleibt individualspezifisch abzuklären.

Betrachtet man die Entstehungsbedingungen bei ADHS, so ist festzustellen, dass diese sehr vielseitig sind und sich auf mehrere Ebenen in der Alltagsbewältigung der betroffenen Kinder und Jugendlichen verlagern.

Im Folgenden werden verschiedene Konzepte zur Erklärung der Entstehungsbedingungen vorgestellt. So beschreibt Vernooiy (1992) äußere Einflussbedingungen, die speziell die ADHS betreffen. Bach (In: Goetze, Neukäter 1989) wiederum geht auf äußere (gesellschaftliche) und innere (individuelle) Bedingungen bei der Entstehung allgemeiner Verhaltensauffälligkeiten ein. Nach Werner (1882) werden die Entstehungsbedingungen von Verhaltensauffälligkeiten in Schutz- und Risikofaktoren unterteilt, die sowohl äußere als auch innere Faktoren umfassen. Die Konzepte von Bach und Werner wurden im Anschluss auf die ADHS – Problematik bezogen.

In der folgenden Tabelle soll speziell auf die äußeren Bedingungen eingegangen werden. So beschreibt Vernooiy (1992) das Zusammenspiel von sozialen Einflussfaktoren auf die ADHS.

| Ökonomisch – kulturelle Bedingungen | Psycho- emotionale Bedingungen | Bedingungen des sozialen Umfeldes | |
|--|--------------------------------|--|--|
| | | Familie | Schule |
| niedriger sozialer Status | Verwöhnende Atmosphäre | familiäre Interaktion | Bewegungseinschränkungen |
| Arbeitslosigkeit, materielle Deprivation | harte, lieblose Atmosphäre | Eheprobleme | Leistungsdruck, Konkurrenzdruck |
| Beengte Wohnverhältnisse | vernachlässigende Atmosphäre | Ein-Eltern-Familie | Misserfolg |
| anregungsarmes Milieu | Wechselklima | Psychische Probleme eines Eltern teils: - Depression - Alkohol - Sucht - Angstzustände | Interaktionsprobleme Lehrer - Schüler, Schüler - Schüler |

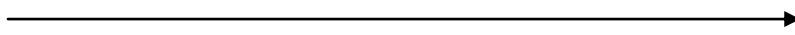
Tab. 2: Übersicht über wesentliche soziale Einflussfaktoren auf das ADHS (nach Vernooiy 1992)

Aus dieser Übersicht wird ersichtlich, dass die Atmosphäre in der Familie und in der Schule einen bedeutenden Einfluss auf das Erscheinungsbild der ADHS haben kann. So sind extreme ökonomische Bedingungen innerhalb der Familie (Arbeitslosigkeit, beengte Wohnverhältnisse) als gewisse Risikofaktoren zu deuten. Sind ungünstige ökonomische Bedingungen vorzufinden, besteht eher die Möglichkeit, dass emotionale Spannungen und negativen Stimmungen innerhalb der Familie entstehen. Diese können wiederum ein hyperaktives, unkonzentriertes und unausgeglichenes Verhalten bei den Kindern, aber auch bei den Eltern unterstützen. Einen weiteren Einfluss können abweichende emotionale Gegebenheiten innerhalb der Familie haben. Dazu wird u.a. eine verwöhnende- bzw. vernachlässigende Atmosphäre gezählt. Wird den Kindern einerseits viel Verantwortung abgenommen und entsteht ein zu großer „Schutzraum“, so können sie es nicht lernen, sich in gewissen Situationen zurückzunehmen, sich unterzuordnen bzw. sich in ein soziales Gefüge zu integrieren. Herrscht andererseits eine vernachlässigende Atmosphäre in der Familie vor, so kann es zu einer Demotivierung oder zu einer mangelnden Verstärkung positiven Verhaltens kommen. Die Kinder haben unzureichende Orientierungsmöglichkeiten hinsichtlich einer situationsangepassten Verhaltensformung. So übernehmen sie konfliktfördernde Verhaltensweisen von den Eltern. Die Eltern wiederum sind begrenzt in der Lage, auf das Verhalten der Kinder situationsangepasst einzugehen und möglichen Konflikten entgegenzuwirken. Demzufolge kann es bei Kindern und Eltern zu einer Fehlorientierung im Handeln und im weiterführenden Verhalten kommen.

Weiterhin werden nach Vernooij auch die Bedingungen in der Schule thematisiert, die bei einer Überforderung auf verschiedenen kognitiven Ebenen (Wahrnehmung, Konzentration, Kommunikation) das Erscheinungsbild einer ADHS mit beeinflussen können. Mögliche Überforderungssituationen für ADHS - betroffene Kinder und Jugendliche können u.a. viele optische und akustische Reize im Klassenraum, Sitzordnungen ohne Blickkontakt zum Lehrer oder unstrukturierte Tagesabläufe sein, die ein konzentriertes Arbeiten im Schulalltag erschweren. Selbstmanagement und Selbstdisziplin werden mit diesen Schulmethoden von den Kindern vorausgesetzt, um den schulischen Anforderungen gerecht werden zu können. Speziell diese Arbeitsmethoden sind für Kinder und Jugendliche mit ADHS erschwert umzusetzen, da die nötige Konzentration, Ausdauer und Strukturierung nur eingeschränkt gegeben sind. Es wird damit deutlich, dass die familiären und schulischen Gegebenheiten einen entscheidenden Einfluss auf das Erscheinungsbild der ADHS haben können. Diese Gegebenheiten gestalten sich bei jedem Kind unterschiedlich und können je nach individueller Bewältigungskompetenz des Kindes als Risikofaktor einwirken oder abgewehrt werden. Auch nach Bach (In: Goetze, Neukäter 1989, S. 16 ff) ist davon auszugehen, dass ein eindimensionaler Ansatz in der Regel nicht ausreichend ist, um die Entstehungszusammenhänge von Verhaltensauffälligkeiten umfassend zu erklären. In Anlehnung an Havers (1978) und Speck (1984) stellt er ein Bedingungsgeflecht verschiedener Faktoren vor. Aus diesem Bedingungsgeflecht geht hervor, dass sich einzelne Faktoren wechselseitig beeinflussen können und nicht nur als Addition aufzufassen sind. In diesem komplexen Ansatz subsummiert er im gesellschaftlich-sozial- somatischen Bereich die sog. fundierenden, situativen, manifestierenden und eskalierenden Bedingungen und im individuellen Bereich die Disposition, die kognitiven, emotionalen und somatischen Komponenten.

In der folgenden Tabelle sollen diese Entstehungsbedingungen, Prozesse und Strukturen von Verhaltensbeeinträchtigungen (in Anlehnung an Bach, In: Goetze, Neukäter 1996) speziell auf die ADHS bezogen werden.

| Gesellschaftliche Mitbedingungen | | | | | | Gesell. Aspekt |
|--|---|--|---|--|--|----------------------------------|
| <u>Reguläre B.</u> | <u>Fundierende Bedingungen:</u> erblich-genet. Aspekte, räuml. Enge, mangelnder Freizeitraum, unzur. med. Versorgung, eingeschr. Bild.-mögl., Soz. Benacht., Reizüberfl., emot. gespannte Familien- und Klassenatmosphäre, Verh.-stör. v. Bezugspers. ↑ | <u>Situative Bedingungen:</u> Überforderungs- und Versagenssit. (unzureichende Unterrichtsmethoden), Angst, emotionale Spannungen, Bedrohungen, Unterstellungen, negative Stimmungen ↑ | <u>Manifestierende Bedingungen:</u> Neg. Modelle (Eltern), neg. stimulierende Verh.-weisen, mangelnde pos. Anregung, mangelnde Motivation, mangelnde Verstärkung pos. Verhaltens, damit neg. Verh.-muster ↑ | <u>Eskalierende Bedingungen:</u> Wiederh. und Verstärkungen der manif. und situat. Bed., Bejahung des abweichenden Verh., Konzeptualisierung eines entspr. Lebensplanes, generalis. Neg. Etikettierung, Stig.-rung, Erweiterung neg. Verh.-anregungen zu komplexen Identifikationsmodellen ↑ | | Soziale und somat. Aspekt |
| Wechselseitige Beeinflussung der kognitiven, emotionalen und somatischen Komponenten | | | | | | |
| Unaufälligkeit (Stabilität) | Gefährdung (Labilität) | Gefährdung (Bedrängtheit, aktuelle psy. Belastung) | Verhaltensstörung (nicht gelerntes / fehlgelerntes Verhalten, Eigenbildungen, abweichendes Verhalten) | Fließender Übergang, Intensivierung, Fixierung, zunehmende Generalis. der Verh.-stör. (Eigenbejahung abweich. Verhaltens) | Umfängliche und schwere und langfristige Verh.-stör. (Fehl- und Übersteuerung, ggf. zusätzl. Lernbeeinträchtigungen) | Individueller Aspekt |



Tab. 3: Entstehungsbedingungen der ADHS (in Anlehnung an Bach 1994)

Im Vergleich zu Vernooyi werden nach Bach die sozialen Einflussfaktoren weiter differenziert. Zusätzliche Entstehungsbedingungen, die genannt werden, sind der individuelle Aspekt

und die gegenseitige Beeinflussung der kognitiven, emotionalen und somatischen Komponenten.

Betrachtet man die sozialen und somatischen Aspekte, so ist eine Zuspitzung der ADHS – Problematik durch die Entwicklung folgender Bedingungen nachzuvollziehen. Als Ausgangslage sind die *fundierenden Bedingungen* zu sehen (erblich-genetische Vorbelastung), die den Anstoß der Entstehung einer ADHS geben können. So ist hier bereits eine gegenseitige Beeinflussung und Summierung der Bedingungen zu beachten.

Bei gleichzeitiger Wirkung von beispielsweise genetischer Vorbelastung und Reizüberflutung können die Verhaltensauffälligkeiten (Aufmerksamkeitsstörung, Hyperaktivität, Impulsivität) in verstärktem Maße auftreten. Treten die aufgeführten Bedingungen separat auf, so kommt es möglicherweise nicht zum Auslösen eines auffälligen Verhaltens, da die Reize gegebenenfalls nicht ausreichend sind, um Verhaltensauffälligkeiten entstehen zu lassen, bzw. die Betroffenen das Auftreten einzelner Bedingungen kompensieren können.

Als weitere negativ-stimulierenden Reize sind die *situativen Bedingungen* zu nennen. Sie treten in speziellen Situationen auf und stellen, zusätzlich zu den fundierenden Bedingungen, eine Überforderung für die Betroffenen dar. So sind Überforderungs- und Versagenssituationen oder emotionale Spannungen mögliche situative Bedingungen, die die Entstehung einer ADHS unterstützen bzw. eine bereits bestehende ADHS weiter ungünstig beeinflussen können.

Kommt es weiterhin zu kontinuierlich wirkenden *manifestierenden Bedingungen*, so kann durch eine ADHS die Alltagsbewältigung der Betroffenen immer ausgeprägter beeinträchtigt werden. Zu den manifestierenden Bedingungen können negativ wirkende Modelle, beispielsweise durch Eltern oder Lehrer, gezählt werden. Die Folge sind möglicherweise die Wirkung ungünstig stimulierender Verhaltensweisen, so z.B. mangelnde positive Anregung, mangelnde Motivation oder mangelnde Verstärkung positiven Verhaltens. Eine weitere Folge kann die Entstehung negativer Verhaltensmuster (Aggressivität, Kriminalität) sein.

Eine Zuspitzung der Problematik stellt sich bei Eintreten der *eskalierenden Bedingungen* dar. In diesem Fall kommt es zur Wiederholung der bereits erläuterten manifestierenden und situativen Bedingungen. Wird das abweichende Verhalten von den betroffenen Kindern und Jugendlichen bejaht, ist es möglich, dass die negativen Verhaltensmuster zu komplexen Identifikationsmodellen erweitert werden. Es kann weiter zur Etikettierung, Stigmatisierung des Verhaltens und folglich zur Ausgrenzung der betroffenen Person kommen.

Betrachtet man die Entstehungsbedingungen einer ADHS hinsichtlich der individuellen Aspekte, so können folgende Aussagen gemacht werden. Erste Anzeichen sind zu erkennen,

wenn der Betroffene durch eine gewisse Labilität im Verhalten auffällt (*fundierende Bedingungen*). Dazu wird gezählt, dass generell eine gewisse Unsicherheit und Störepfindlichkeit hinsichtlich des Verhaltens besteht. Durch die Häufung fundierender Bedingungen kann es weiterhin zur *situativen Bedrängtheit* und aktuellen psychischen Belastung kommen. Demnach können bei einzelnen Störreizen (schlechte Schulnote) bereits Verhaltensauffälligkeiten auftreten (unangemessene aggressive Reaktion). Kommt es zur weiteren *Manifestation der Bedingungen*, so entwickelt sich eine Verhaltensstörung, die durch fehlgelerntes Verhalten bzw. durch die Eigenbildung abweichenden Verhaltens charakterisiert wird. In allen Phasen der Entstehung einer ADHS ist zu bemerken, dass sich die *sozial-somatischen Aspekte und individuell-kognitiven Aspekte wechselseitig beeinflussen können*. So haben äußere negative Modelle (Eltern) speziell in der Phase der Manifestation der ADHS einen bedeutenden Einfluss auf die Ausprägung der individuellen Komponenten. Kommt es schließlich zu einer *Eskalierung der Bedingungen* auf individueller Ebene, so ist ein Prozess des fließenden Übergangs zur Intensivierung, Fixierung und letztlich zur Generalisierung der ADHS – Problematik zu erkennen. Eine langfristige Verhaltensstörung, die die Alltagbewältigung zunehmend beeinflusst, kann die Folge sein. Die betroffenen Kinder und Jugendlichen können in einen Circulus vitiosus geraten, der die Verhaltensproblematik weiter eskalieren lässt. Oft sind die Kinder allein hilflos und benötigen Unterstützung aus dem sozialen Umfeld zu Bewältigung der individuellen Probleme.

Aus der Tabelle wird zusammenfassend ersichtlich, dass sehr viele Faktoren die Entstehung einer ADHS mitbestimmen. Es ist daher sinnvoll, von einer Bedingungsvielfalt auszugehen, deren einzelne Komponenten sich wechselseitig beeinflussen, also ein Bedingungsgeflecht bilden.

So wirken u.a. fundierende Bedingungen (genetisch-erblicher Aspekt, gespannte Familien- und Klassenatmosphäre), dispositionelle Bedingungen (stabil, labil, belastet, abweichendes Verhalten, Generalisierung der Störung, langfristige Fehlsteuerung), aber auch äußere - gesellschaftliche Bedingungen durch Familie, Freunde und Schule, in deren soziales Gefüge sich die Kinder und Jugendlichen je nach Kompetenz integrieren. Einen weiteren Schwerpunkt bildet die wechselseitige Beeinflussung der kognitiven, emotionalen und somatischen Komponente. Je nach kognitiver Entwicklung, emotionaler und körperlicher Befindlichkeit, können die betroffenen Kinder und Jugendlichen die Störung erkennen, wahrnehmen und bewältigen. Dieser Prozess gestaltet sich sehr differenziert, da jedes der Kinder/ jeder der

Jugendlichen eine andere Disposition, unterschiedliche äußere Bedingungen oder auch verschiedene kognitive Kompetenzen vorweist.

Hinsichtlich der Entstehungsbedingungen sind neben der bisher ausgeführten defizitorientierten Ansätze, die ausschließlich Risikofaktoren beschreiben auch gewisse Schutzfaktoren (Werner, 1982) zu berücksichtigen, die einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung der betroffenen Kinder und Jugendlichen haben und demnach in die Entstehungsbedingungen einer ADHS zu integrieren sind. Nach Werner kann ein Zustand der Resilienz erreicht werden, wenn Schutzfaktoren verstärkt auf einen Menschen wirken. Der Begriff Resilienz leitet sich von „resilience“ ab, was Spannkraft, Elastizität oder Strapazierfähigkeit bedeutet (lat. resiliere = abprallen). Damit wird die Fähigkeit bezeichnet, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen (Unglück, traumatische Erfahrungen, Misserfolg, Risikobedingungen) und der negativen Folge von Stress umzugehen (vgl. Rutter 2001, 13-41). Resilienz ist nach Waller (2001, S. 290-197) kein angeborenes Merkmal, sondern wird im Verlauf der Entwicklung und der Kind – Umwelt – Interaktionen erworben. Die einwirkenden Risiko- und Schutzfaktoren beeinflussen den Prozess, ob der Zustand der Resilienz entstehen kann, oder ob mit äußeren belastenden Lebensumständen nicht erfolgreich umgegangen werden kann.

Im Folgenden soll auf einzelne Risiko- und Schutzfaktoren eingegangen werden, die das Entstehen, bzw. das Erscheinungsbild einer ADHS beeinflussen können. Wirken mehr Schutzfaktoren auf das Kind, ist es möglich, dass die bestehenden Defizite kompensiert, bzw. verstärkt eigene Ressourcen aktiviert werden können und eine erfolgreiche Alltagsbewältigung möglich ist. Im Folgenden sollen die Risiko- und Schutzfaktoren hinsichtlich der ADHS näher betrachtet werden.

Risikofaktoren

Zu den Risikofaktoren werden generell Einflussfaktoren gezählt, die die kindliche Entwicklung gefährden bzw. die Widerstandskraft der Kinder herabsetzen können.

Mögliche Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung sind nach Werner et al. (1982) instabile familiäre Situation, chronische Armut, geburtsbedingte Komplikationen, Belastung durch elterliche Psychopathologie und dauerhafte Disharmonie. Man kann davon ausgehen, dass sich in Familien mit gehäuftem Auftreten von Aufmerksamkeitsstörungen und Hyperaktivität andere intrafamiliäre Verhaltensweisen entwickeln als bei „Nicht- ADHS- Familien“. Merkmale wie Ungeduld, Unausgeglichenheit, Unzuverlässigkeit, Reizbarkeit bis zum aggressiven

Verhalten können dazu führen, dass sich eine gespannte Atmosphäre auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen auswirkt und weiterhin die Ausbildung des Selbstkonzeptes der Kinder beeinflussen kann. Betrachtet man dazu allgemeine Erziehungsfehler, die durch Fehlverhalten der Eltern entstehen können, so wird deutlich, dass sich eine Vielzahl dieser Ausnahmesituationen auf die „ADHS – betroffenen – Familien“ übertragen lassen. Auslöser können u.a. Überforderung, Inkompetenz und eigene Betroffenheit seitens der Eltern sein.

Als weitere Risikofaktoren sind folgende Eigenschaften durch Mutter und Vater zu sehen. So konnten Norvilitis et al. (2002) nachweisen, dass Mütter von Kindern mit ADHS ein erhöhtes Risiko aufweisen, Depressionen, Angststörungen und soziale Isolierung zu entwickeln. Weiterführend kann vermutet werden, dass Mütter mit einer psychischen Labilität weniger Schutzmechanismen für ihre Kinder entwickeln können und sie nur begrenzt in der Lage sind, ihre Kinder stärkend zu unterstützen und ihnen Halt durch eine angepasste Erziehung zu geben.

Hinsichtlich der Rolle des Vaters ist zu beachten, dass Väter häufig eine Identifikationsrolle für ihre Söhne übernehmen. Dazu schreibt Werner (In: Opp, Fingerle, Freytag 1999, S. 29): „Widerstandsfähige Jungen kommen oft aus Haushalten mit klaren Strukturen und Regeln, in denen ein männliches Familienmitglied (Vater, Großvater, älterer Bruder oder Onkel) als Identifikationsmodell dient und in denen Gefühle nicht unterdrückt werden.“ Betrachtet man die Situation in Familien mit ADHS ist bedeutsam, dass die Väter, die selbst an ADHS leiden, nur begrenzt in der Lage sind, diesen Anforderungen zu entsprechen. Offenbar können diese Väter ihren Söhnen nicht immer umsetzbare Orientierungen und Perspektiven geben (vgl. Hüther et al. 2002, S. 53). Impulsive und hyperaktive Väter haben möglicherweise Probleme, ein Verhalten vorzuleben (Geduld, Kontinuität, Kompromissbereitschaft), das gewisse Risikofaktoren ausblenden würde, bzw. Schutzfaktoren aufbauen könnte, um eine Widerstandsfähigkeit in der Alltagsbewältigung aufbauen zu können. Demnach sind die ADHS betroffenen Kinder im Vergleich zu ihren gleichaltrigen Mitschülern mehr gefordert, unter eingeschränkten Hilfestellungen und durch mehr Selbstständigkeit eine Widerstandsfähigkeit aufzubauen und eine erfolgreiche Alltagsbewältigung umzusetzen. Um diese Widerstandsfähigkeit zu entwickeln, bedarf es mehrerer Schutzfaktoren, die im Folgenden genauer erläutert werden sollen.

Schutzfaktoren

Werner (In: Opp, Fingerle, Freytag 1999, S. 25) versteht unter dem Begriff protektive - oder schützende Faktoren: „Faktoren oder Prozesse, die dem Kind oder Jugendlichen helfen, sich

trotz hohem Risiko normal zu entwickeln. Resilienz oder Widerstandskraft ist das Ergebnis dieser schützenden Prozesse.“

Nach Werner (1999) wurden gewisse schützende Faktoren bei Kindern nachgewiesen, die in der Lage sind, Verhaltensstörungen zu minimieren oder vor dem Auftreten von Verhaltensstörungen zu schützen („Resilienz“). Dazu zählen u.a. Intelligenz und schulische Kompetenz, Fähigkeit zu überlegen und zu planen, Vertrauen in sich selbst, Selbstbewusstsein und Leistungsfähigkeit. Weiterhin wurde erkannt, dass sich gewisse Temperamenteigenschaften, die bei Erziehungspersonen positive Reaktionen auslösen, stärkend auf die Kinder auswirken. Dazu zählen z.B. Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit und Fürsorglichkeit. Die schützenden Faktoren sind insgesamt Verhaltenseigenschaften, die dem Kind eine gewisse Unabhängigkeit und Selbstständigkeit ermöglichen. Den Kindern ist damit ein sicherer und selbstbestimmter Umgang mit Stress- oder Risikosituationen möglich.

Auch die Ergebnisse von Lösel / Bliesener (1990) weisen darauf hin, dass bestimmte Schutzfaktoren eine negative psychische Entwicklung verhindern können. Diese allgemeinen protektiven Faktoren für eine psychisch gesunde Entwicklung sind u.a. eine stabile emotionale Beziehung zumindest zu einem Elternteil oder einer anderen Bezugsperson, ein emotional positives, unterstützendes und strukturgebendes Erziehungsklima, Rollenvorbilder für ein konstruktives Bewältigungsverhalten bei Belastungen, soziale Unterstützungen durch Personen außerhalb der Familie, dosierte soziale Verantwortlichkeiten, bestimmte Temperamentsmerkmale wie Flexibilität, Annäherungstendenz, Soziabilität, kognitive Kompetenzen wie z.B. eine durchschnittliche Intelligenz, Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und ein positives Selbstkonzept, ein aktives und nicht nur reaktives oder vermeidendes Bewältigungsverhalten bei Belastungen und Erfahrungen der Sinnhaftigkeit und Struktur in der eigenen Entwicklung. Auch in diesen Ausführungen ist zu erkennen, dass das enge soziale Umfeld und gewisse Verhaltenseigenschaften des Kindes eine gesunde psychische Entwicklung unterstützen und sich stärkend auf das Kind auswirken können.

Es ist zu vermuten, dass die aufgeführten schützenden kindlichen Faktoren bei ADHS betroffenen geringer ausgeprägt sind. So sind beispielsweise eher instabile Beziehungen zu den Eltern, ein labiles – wechselhaftes Erziehungsklima, eingeschränkte Vorbildwirkung durch evtl. Selbstbetroffenheit der Eltern vorzufinden. Andererseits sind Temperamenteigenschaften wie Flexibilität, ein aktives Bewältigungsverhalten oder Erfahrungen der Selbstwirksamkeit weitere Eigenschaften, die die Persönlichkeit der Kinder stärken und positiv beeinflussen können.

Im Hinblick auf die genannten Risiko- und Schutzfaktoren sollte jedoch darauf hingewiesen werden, dass sich nicht ohne weiteres vorhersagen lässt, wie sich diese Faktoren auf die Entwicklung des Kindes auswirken werden: „Ein Risikofaktor hat also immer nur mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit einen negativen Effekt zur Folge.“ (Opp et al. 1999(a), S. 14). Die Wirkung der verschiedenen Risiko- und Schutzfaktoren ist u.a. davon abhängig, in welchem Zusammenwirken sie auftreten. Wie bereits erläutert, sind die Faktoren nicht separat, sondern im Wirkungszusammenhang zu betrachten. Auch die vorliegende Untersuchung arbeitet in Ansätzen heraus, welche riskanten bzw. schützenden Faktoren die Jugendlichen selbst formulieren. So soll u.a. in Erfahrung gebracht werden, über welche bisherigen Erfahrungen sie aus ihrer eigenen Lebensgeschichte berichten.

Zusammenfassend zu dem Kapitel „Entstehungsbedingungen“ ist herauszustellen, dass eine Vielzahl von Bedingungen bei dem Auftreten einer ADHS wirken kann. So wird hier von einem sehr komplexen Wirkungszusammenhang der einzelnen Bedingungen ausgegangen, von dem nur ein Teil von außen erfassbar ist. Die Kinder und Jugendlichen sind somit Ergebnis, aber gleichzeitig auch Anstoß der weiteren Entwicklung ihrer selbst. Sie können je nach eigener Kompetenz, inneren Möglichkeiten, äußerer Unterstützung oder auch äußeren Gegebenheiten in die Prozessgestaltung der eigenen Entwicklung eingreifen.

Im nun anschließenden Kapitel soll auf einzelne innere Kompetenzen, wie „Selbstwahrnehmung“ und „interpersonelles Verstehen“ eingegangen werden. Diese Überlegungen sollen erfolgen, da vor dem Hintergrund der Untersuchung bei der Befragung von Jugendlichen die Themen „Selbstwahrnehmung“ und „interpersonelles Verstehen“ eine bedeutende Rolle spielen. So beeinflussen diese Kompetenzen die formulierten Erzählungen. Welche Angaben zur Selbstwahrnehmung und zum interpersonellen Verstehen bei Jugendlichen mit ADHS in der Literatur zu finden sind und welche Konsequenzen sich daraus für die Jugendlichen ergeben, soll im folgenden Kapitel herausgearbeitet werden.

2.5. Selbstwahrnehmung und interpersonelles Verstehen bei Jugendlichen mit ADHS

Zum Thema Selbst- und Fremdwahrnehmung liegen bisher Angaben vor, die besagen, dass Jugendliche mit ADHS über eine eingeschränkte Eigen- und Fremdwahrnehmung verfügen. So berichtet Neuhaus (2000, S. 76), dass man davon ausgehen kann, dass Kinder und Jugendliche mit ADHS sich selbst und ihre Umgebung „anders“ wahrnehmen: „Menschen mit ADHS sehen nicht nur die Welt, sondern auch sich selbst ‘anders’. Sie können kaum ‘objektiv’ über sich und ihre Schwierigkeiten berichten. Das Über-sich-berichten-können mit Zugang auch zur eigenen Gefühlswelt setzt erst recht spät ein. In der Pubertät ist dies meist noch nicht möglich, sondern erst im jungen Erwachsenenalter. Die Selbstwahrnehmung stimmt oft nicht mit der Fremdwahrnehmung überein.“

Auch die Selbstverbalisierung und die Formulierung eigener Probleme fallen den Betroffenen oft schwer. Neuhaus beschreibt aus entwicklungspsychologischer Sicht, dass Egozentrismus – die Welt ist so wie ich sie sehe (normalerweise vom 2.-12. Lj.) und Animismus - man kann alles so tun wie das Modell es tut (2.-7. Lj.) bei ADHS – Betroffenen bestehen bleiben. Auch die eidetische Entwicklungsphase - Vermischung von Realität und Phantasie (normalerweise vom 5.-8. Lj.) hält bei vielen Jugendlichen mit ADHS noch lange an. Ihren Angaben nach bleibt den Betroffenen ein reflektiertes Abwägenkönnen mit ausreichend intensiver Analyse eines Gedankenganges verwehrt. Sie können nie etwas akzeptieren, was ihnen nicht logisch erscheint und können dann aggressiv oder auch depressiv reagieren. Neuhaus (2000, S. 96) schreibt weiterhin: „Animistisch und egozentrisch wahrnehmend und handelnd, mit der mangelnden Fähigkeit, innerlich auf die Bremse zu treten und sich selbst zunehmend zu überwachen und zu beobachten, empfindet der Jugendliche mit ADHS, dass viel schief läuft.“

So beschreibt Neuhaus, dass Jugendliche mit ADHS ihre Umgebung „anders“ wahrnehmen, das Über-sich-Berichten- Können mit Zugang zur eigenen Gefühlswelt erst ab dem frühen Erwachsenenalter einsetzt, die einzelnen Stadien aus entwicklungspsychologischer Sicht verlangsamt ablaufen und daher insgesamt eine veränderte Wahrnehmung und ein verändertes Reflektionsvermögen vorliegen.

Sucht man weitere Untersuchungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung bei betroffenen Kindern und Jugendlichen, so sind folgende Modelle vorzustellen, die sich allgemein auf verhaltensauffällige Jugendliche beziehen.

Mollenhauer et al. (1995) und Selman (1980) haben ihrerseits Modelle entwickelt, die die „Selbstentwürfe“ bzw. das „interpersonelle Verstehen“ bei Jugendlichen mit Verhaltensschwierigkeiten untersuchen. Diese sollen im Folgenden erläutert werden:

In der Tabelle werden die Modelle hinsichtlich ihrer verschiedenen Charakteristik gegenübergestellt:

| Modell | Charakteristik | | | |
|-------------|---|------------|-------------|-----------------------|
| Mollenhauer | antriebsgeleitetes~ | konformes~ | unsicheres~ | eigenständiges Selbst |
| Selman | 5 Grade des altersbezogenen interpersonellen Verstehens | | | |

Tab. 4: Modelle zur Erfassung von „Selbstentwürfen“ und „interpersonellem Verstehen“ bei verhaltensauffälligen Jugendlichen

Mollenhauer et al. (1995) haben ein Konzept der Selbstentwürfe im Rahmen einer komplexen Erfassung der Selbstdeutung von verhaltensauffälligen Jugendlichen entwickelt. Sie unterteilen in ein „antriebsgeleitetes Selbst“, „konformes Selbst“, „unsicheres Selbst“ und in ein „eigenständiges Selbst“. Das „antriebsgeleitete Selbst“ wird nach diesem Modell als Selbstentwurf beschrieben, in dem die Betroffenen ein niedrig ausgeprägtes Selbstreflexionsvermögen besitzen und über ein Eigenbild verfügen, welches aus harten Kontrasten und wenig Zwischenstufen besteht. Sie entwickeln selten Schuldgefühle gegen andere, sind häufig Einzelgänger, beurteilen sich selbst als unzuverlässige Partner mit fehlenden Interaktionskompetenzen und einem schwankenden Selbstwertgefühl. Sie schätzen das eigene Leistungsniveau als eher niedrig ein, legen es auf Konflikte an, üben ein taktisches Verhalten gegen Autoritäten aus und fechten gern Rangordnungen aus. Es wird ein Selbstentwurf beschrieben, bei dem die eigenen inneren Bedürfnisse im Vordergrund des Handelns stehen. Der Kontakt zur sozialen Außenwelt erfolgt eher selbstbezogen und weniger kooperativ. Innerhalb des „konformes Selbst“ beschreiben Mollenhauer et al. die Betroffenen als wesentlich kritischer. Sie wechseln die Perspektive und sind bemüht, die Einsamkeit durch soziale Kontakte aufzuheben. Das Selbstbild erhält seine Umrisse durch das Finden von Gemeinsamkeiten und Orientierung an Vorbildern. Die eigene Beherrschung gelingt ihnen nicht immer, sie bemühen sich jedoch, Erwartungen zu erfüllen. Die Betroffenen sind beim Aushandeln von Regeln häufig überfordert. Eine Äußerung, die diese Einstellung verdeutlicht, aber in vielen Fällen nicht eingehört werden kann ist: „Ich will mich bessern“. In einem weiteren Selbstentwurf des „unsicheres Selbst“ wird beschrieben, dass das Selbstreflexionsvermögen noch stärker ausgeprägt ist und

die Betroffenen sich differenzierter beschreiben können. Sie verbalisieren eigene Stimmungen, Gefühle oder innere Spannungen, verfügen aber über eine vorwiegend ich- bezogene Sichtweise. Das Sprachvermögen ist vergleichsweise gut ausgebildet. Die Betroffenen setzen sich zwar mit den sozialen Erwartungen auseinander, können sich aber nur teilweise damit identifizieren oder lehnen sie ab. Aufgrund von Identitätsproblemen könne sie ein persönliches Konzept kaum entwickeln und neigen zu selbstdestruktiven Verhaltensweisen, Schuldvorwürfen, Selbstmordversuchen und Resignation. Ein weiterer Selbstentwurf, der in diesem Modell beschrieben wird, ist das „eigenständige Selbst“. Die Betroffenen scheinen sich gut zu kennen, sie können eine nuancierte Selbstbeschreibung umsetzen und lebenswichtige Entscheidungen selbst treffen. Sie sehen sich selbst als eigenständig handelnde Subjekte, verfügen über Toleranz, können Umgangsregeln aushandeln. Sie können sich von anderen Personen abgrenzen, die ihre moralische Weltanschauung nicht teilen und sie entwickeln eigenständige Lebenskonzepte.

Dieses Modell ermöglicht eine Einteilung der Selbstentwürfe. Daraus wird deutlich, dass in den Stufen a-c („antriebsgeleitetes Selbst“, „konformes Selbst“, „unsicheres Selbst“) eher defizitäre Selbstentwürfe beschrieben werden. Die Stufe d „eigenständiges Selbst“ beschreibt einen Entwurf, der eher kompetenzorientiert formuliert wurde. Diese Abstufung macht bereits deutlich, dass bei der Konzipierung von Selbstentwürfen bei verhaltensauffälligen Jugendlichen eine überwiegend defizitäre Einteilung erfolgt. Dies lässt vermuten, dass bei dem Vorliegen einer Verhaltensauffälligkeit die Entwicklung eines kompetenzorientierten Selbstentwurfes schwierig ist und demnach viele Faktoren wirken, die der Entwicklung eines eigenständigen Selbst entgegenwirken. Dies sind jedoch nur Vermutungen, die durch die vorliegende Untersuchung näher betrachtet werden sollen.

In einem weiteren Modell haben Selman et al. (1990) untersucht, wie Kinder und Jugendliche in Abhängigkeit vom Alter interpersonelles Verstehen realisieren können. Dazu haben sie Entwicklungsstadien von 0 bis 4 herausgearbeitet. Das *Stadium 0* wird beschrieben, in dem sich die Betroffenen ausschließlich am psychischen Selbst orientieren, sich egozentrisch und psychisch undifferenziert verhalten. Das *Stadium 1* beschreibt, dass die Betroffenen Motive errahnen, die andere Personen haben, aber denken, dass die anderen Personen alle ihre Motive aussprechen und diese kaum verbergen können. Im *Stadium 2* wird strenger zwischen inneren-eigenen und äußeren-fremden Motiven unterschieden. In diesem Stadium halten die Betroffenen es bereits für möglich, dass die inneren Motive und das tatsächlicher Verhalten nicht

übereinstimmen. Es beginnt eine Bemühung um Reflexion. Die Betroffenen sehen in einem Freund eine Person, die ähnliche „feelings“ hat wie man selbst, auch wenn man es ihm nicht gleich ansieht. Im *Stadium 3* wird das Konzept einer „stabilen Persönlichkeit“ beschrieben. So wird durch Freundschaften zu anderen die eigene Persönlichkeit entdeckt und man beginnt zu verstehen, dass sich die Persönlichkeit entwickeln kann. Das *Stadium 4* beschreibt Individuen, die sich in der Interaktion zu anderen als komplexe Systeme begreifen können, in denen auch die sozial-situativen Bedingungen eine Rolle spielen. Freundschaften zu anderen werden als Prozesse wahrgenommen, die für Veränderungen offen sind und das Ziel des immer besseren Verstehens haben.

Die Autoren stellten den altersbezogenen Normalverlauf und im Gegensatz dazu die Abweichungen bei verhaltensschwierigen Kindern und Jugendlichen („individual disturbed cases“) heraus. Die Untersuchungen nach Selmann et al. haben gezeigt, dass wenige der betroffenen Jugendlichen im Alter von 15 Jahren das Stadium 2 überschreiten. Somit wurde belegt, dass die Entwicklung einer „stabilen Persönlichkeit“, in der man seine eigene Persönlichkeit im Erleben der Wechselbeziehung zu Freunden entdecken und weiterentwickeln kann, nur von wenigen betroffenen Jugendlichen erreicht wird. Insgesamt kann die Fremdperspektive nur begrenzt übernommen und die Interaktion zu anderen Personen nur bedingt offen gestaltet werden. So dominieren bei vielen betroffenen Jugendlichen eigene innere Motive, die die Wahrnehmung von Fremdmotiven erschweren und folglich einer offenen und konfliktfreien sozialen Interaktion entgegenwirken.

Die Angaben von Neuhaus, Mollenhauer et al. und Selmann et al. besagen, dass Jugendliche mit ADHS, bzw. allgemein mit Verhaltensauffälligkeiten eine veränderte Selbst- und Fremdwahrnehmung haben. Die Selbstentwürfe werden vorwiegend defizitär gegliedert, in denen u.a. ein eingeschränktes Selbstreflexionsvermögen und eine bedürfnisorientierte Sichtweise gegeben sind. Weiterhin wird deutlich, dass die Kompetenzen zum interpersonellen Verstehen eher gering ausgebildet sind und die Übernahme von Fremdperspektiven nur eingeschränkt möglich ist. Nach diesen Angaben haben die Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten durch eine veränderte Selbstwahrnehmung und durch einen eingeschränkten Zugang zu anderen Personen nur begrenzte Möglichkeiten, eine stabile und sichere Persönlichkeit zu entwickeln.

Diese Annahmen sollen in der vorliegenden Arbeit überprüft werden und an Hand der Ergebnisse sollen mögliche Übereinstimmungen oder Unterschiede hinsichtlich der Ausbildung eines Selbstbildes herausgearbeitet werden.

3. Theoriediskussion – Riskante Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen mit ADHS

Anhand der bisherigen Ausführungen ist bereits deutlich geworden, dass sich ADHS-betroffene Jugendliche in einer „besonderen“ Lebenslage befinden. So konnten u.a. Wirkungszusammenhänge hinsichtlich der Entstehungsbedingungen einer ADHS, mögliche riskante Entwicklungsverläufe im späten Jugend- und Erwachsenenalter, die Gliederung eher defizitärer Selbstbilder und eine Tendenz von eingeschränkten Möglichkeiten zum interpersonellen Verstehen herausgearbeitet werden.

In diesem Kapitel sollen vor dem Hintergrund der Thematik „Selbstproblematiken bei Jugendlichen mit ADHS“ äußere - gesellschaftliche und innere - subjektbezogene Bedingungen erläutert werden, die Einfluss auf die heutige Entwicklung von Jugendlichen in unserer Gesellschaft haben. Diese Faktoren sind dem fortwährenden gesellschaftlichen Wandel unterzogen und passen sich demnach der aktuellen gesellschaftlichen Situation an. Da bereits im Kapitel 2.4. herausgearbeitet werden konnte, dass gesellschaftliche und subjektbezogene Faktoren bei der Entstehung einer ADHS eine Rolle spielen, kann vermutet werden, dass auch in der weiteren Entwicklung der Betroffenen, diese Faktoren einen Einfluss ausüben. Inwieweit diese Bedingungen auf die ADHS-betroffenen Jugendlichen wirken, bzw. deren Selbstbild und Persönlichkeitsentwicklung mitbestimmen, soll im Folgenden untersucht werden.

3.1. sozialbezogene Ansätze

3.1.1. gesellschaftliche Situation

Verfolgt man die Entwicklung der modernen Gesellschaft, so begegnen einem häufig Schlagwörter wie z.B. Freiheit, Unabhängigkeit, Gleichberechtigung, aber auch Werteverfall, Endsolidarisierung, Verlust an Orientierung, Reizüberflutung oder Risikogesellschaft. Die moderne Gesellschaft bietet einerseits die Chance der Selbstverwirklichung, aber andererseits birgt sie auch die Gefahr der Orientierungslosigkeit in sich. Dazu bemerkt Beck (1986, S. 205 ff), dass dieser neue Individualisierungsschub nicht nur gesteigerte Handlungspotentiale ermöglicht, sondern auch neue Belastungen für das einzelne Subjekt bedeutet. Diese Entwicklung kann schließlich eine Individualisierung der Lebensführung und eine Endstrukturierung des Lebenslaufes zur Folge haben. Damit ist weiterhin verbunden, dass traditionelle Gemeinschaften schwinden können, Geborgenheit und Gemeinschaftserfahrungen verloren gehen und dass sich Prozesse der Endtraditionalisierung (Beck, 1986) und gesellschaftlichen Endsolidarisierung (Haeberlin 1996 a, b) weiter entwickeln.

Dazu charakterisiert Beck bereits 1986 den Begriff der Risikogesellschaft anhand von drei Dimensionen:

- Herauslösung aus historisch gegebenen Sozialformen und – bindungen („Freisetzungsdimension“)
- Verlust an traditionellen Sicherheiten in Bezug auf Handlungswissen, Leitnormen und Glauben („Entzauberungsdimension“)
- Eine neue Art der sozialen Einbindung oder Kontrolle („Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension“) (Beck 1986, Speck 1997)

Allein diese gesellschaftlichen Bedingungen stellen ein gewisses Risikopotential dar, von dem besonders Kinder und Jugendliche betroffen sind. Da sich Jugendliche in einer Phase der Entwicklung, Identitätsfindung und Wertsuche befinden, benötigen sie zur eigenen Orientierung besonders in dieser unsicheren Phase eine gewisse Stabilität und Vorbildwirkung. Doch die derzeitige Gesellschaft bietet mehr Unsicherheit und Werteverstärkung, die ein Abgleiten der Kinder und Jugendlichen in soziale Randgruppen provozieren. Beck (1997, S. 17) zitiert dazu einen Radiokommentar von Sichtermann, dass die Kinder von heute einer Welt gegenüberstehen, die „eine unübersehbare Menge von Bruchlinien, Sprüngen und Klüften aufweist, zwischen denen sich niemand mehr auskennt. Die Zukunft ist multidimensional

geworden, die Erklärungsmuster der Älteren greifen nicht mehr [...] Es gibt weit mehr Rätsel als Lösungen, und bei genauerem Hinsehen erweist sich selbst die Lösung als Säcke voller Rätsel.“

Auch Goepfel (In: Opp 1999, S. 170-191) berichtet, dass die unbegrenzten Möglichkeiten nicht von jedem Individuum im Sinne einer konstruktiven Selbstverwirklichung genutzt werden können. In diesen Fällen stellt der Zwang zur Selbstbestimmung und Individualisierung eine Überforderung und somit ein Risiko in der Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen dar.

Brater (In: Beck 1997, S. 150) beschreibt das Zusammenwirken der riskanten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der Faktoren des individuellen Suchprozesses im Jugendalter. Demnach verliert die Jugend in der heutigen Zeit einen klaren Zielbezug und kann nicht mehr am Erreichen vorgegebener Normen gemessen werden. Stattdessen wird dieser Lebensabschnitt ein entwicklungsöffener Prozess. Weiterhin muss in dieser Phase nicht nur gelernt werden, die Welt zu erkennen und zu übernehmen, sondern sie für die eigene Biografie individuell zu erschaffen. Dazu sollten gesellschaftliche Veränderungstendenzen erkannt werden, um diese für die eigene individuelle Entwicklung nutzen zu können. So genügt es nicht, von außen herangetragene Ordnungen zu verinnerlichen oder Institutionen anzuerkennen, sondern es muss darum gehen, die Fähigkeiten zur Verwirklichung des eigenen Weges ohne Zielvorgabe zu entwickeln. Diese Entwicklungsphase setzt bei den Jugendlichen insgesamt Kompetenzen wie Selbstbestimmung, Verantwortungsübernahme, gesellschaftliche Antizipationsfähigkeit, Kontinuität und Organisationsfähigkeit voraus, um eine erfolgreiche Lebensbewältigung erreichen zu können. Auch Opp (2006, S. 22) schreibt: „Kindern und Jugendlichen standen noch nie so viele Möglichkeiten offen wie heute – ihnen wurden jedoch auch noch nie so viele Entscheidungen abverlangt.“ An diesen Ausführungen lässt sich erkennen, dass unter den derzeitigen gesellschaftlichen Bedingungen Selbstverantwortung, Selbstorganisation und Selbstpolitik an Bedeutung gewinnen und dementsprechend soziale Kompetenzen und individuelles Anpassungsverhalten vorausgesetzt werden, um sich seinen persönlichen Vorstellungen entsprechend erfolgreich entwickeln zu können. In diesem Prozess sind auch Fähigkeiten der Metakognition unerlässlich. Dabei stehen das vorausschauende Planen und die handlungsbegleitende Steuerung zunehmend im Vordergrund. Das bedeutet situationsspezifisch, dass der Handelnde dazu befähigt sein sollte, sich gedanklich über den konkreten Handlungsverlauf „zu stellen“, sich selbst gegenüber den Standpunkt eines „objektiven

Dritten“ einnehmen sollte und sich quasi beim Handeln „über die Schulter“ schaut (vgl. Lauth, Schlottke, 2002, S. 109). Diese Fähigkeiten sind demzufolge wesentlich am Zustandekommen zielgerichteter-stetiger Tätigkeiten beteiligt.

Betrachtet man die Situation in Bezug auf die ADHS - Thematik lässt sich feststellen, dass sich Umwandlungsprozesse vollziehen, die besonders für ADHS -Betroffene schwierig zu bewältigen sind. So können ADHS- typische Verhaltensweisen wie unorganisiertes Handeln, Planlosigkeit oder das Treffen impulsiver unüberlegter Entscheidungen zu einer erhöhten Orientierungslosigkeit führen und es weiterhin dem Betroffenen erschweren, eine erfolgreiche Lebensbewältigung umzusetzen. Die betroffenen Kinder/Jugendlichen wenden bei der Handlungsorganisation beispielsweise nur unzureichend übergeordnete Strategien an, analysieren die Aufgabenstellungen nicht näher oder halten keine Reflexionsphase ein. Das kann dazu führen, dass Fertigkeiten, die der Betroffene prinzipiell beherrscht, nicht situationsangemessen eingesetzt werden und das Ergebnis schließlich unvollständig oder fehlerhaft ist. Daraus wird deutlich, dass gerade für Kinder und Jugendliche mit ADHS das Streben nach Selbstbestimmung, Individualisierung und Anerkennung in unserer heutigen Gesellschaft erschwert zu erreichen ist.

3.1.2. Familie

In den letzten Jahren haben sich sowohl **inner- als auch außerfamiliale** Veränderungsprozesse vollzogen.

Ein **innerfamiliärer** Strukturwandel ist u.a. die Veränderung des Gefüges zwischen Mutter, Vater und Kind. So beschreibt Habermas (1981, Bd. II, S. 568) bereits Veränderungen in Richtung der „egalisierten Beziehungen, individuierten Verkehrsformen und liberalisierten Erziehungspraktiken“. Demnach wirkte sich in Folge der Nachkriegszeit eine Verschiebung der Autoritätsstrukturen innerhalb der Ehebeziehungen auch auf das Eltern-Kind-Verhältnis aus. Die Familie bewegt sich mehr und mehr in Richtung partnerschaftliche Umgangsformen, sowohl im Hinblick auf die Ehe-, als auch auf die Eltern- Kind Beziehung. Aufgrund dieser Veränderungen greifen die traditionellen Erziehungsmethoden nicht mehr, die erst mit der antiautoritären Bewegung der späten 60er Jahre eingeholt wurden. Die Eltern sind nach dieser Erziehungsmethode bemüht, Verständnis für ihre Kinder zu zeigen, ihnen nicht als Autoritätspersonen eher als Freunde zu begegnen, Entscheidungen gemeinsam zu treffen,

Kompromisse auszuhandeln und sich eher den Jugendlichen anzupassen, anstatt eigene Prinzipien durchzusetzen (vgl. Schütze, In: Krüger 1993, S. 345).

Untersuchungsergebnisse belegen, dass Jugendliche heute mehr an familialen Entscheidungsprozessen mitwirken als früher. Im Zeitraum von 1962 bis 1983 schätzen Jugendliche im Alter von 16- 18 Jahren ihren Einfluss auf familiale Entscheidungen wie folgt ein:

| | 1962 | 1983 |
|-----------------|------|------|
| keinen Einfluss | 24 % | 9 % |
| viel Einfluss | 14 % | 27 % |

Tab. 5: Bewertung Jugendlicher über ihren Einfluss an familialen Entscheidungsprozessen (vgl. Allerbeck / Hoag 1985, S. 65)

Diese Entwicklung kann u.a. eine Kompensationshandlung der Eltern sein, die ihre unzureichende Erziehung (zu wenig Zeit, zu wenig Aufmerksamkeit, Trennung vom Ehepartner, Einzelkinder) „wiedergutmachen“ wollen.

Weiterhin sind innerfamiliale Veränderungen in zunehmend de-institutionalisierten oder befristeten Lebensformen zu erkennen (Patchwork-, Ein- Kind- oder Ein- Eltern – Familie). Aktuelle Zahlen können diesen Trend bestätigen. Laut statistischem Bundesamt Wiesbaden ist beispielsweise die Zahl der geschiedenen Ehen seit 1993 bis auf ein Jahr ständig angestiegen. Im Jahr 2003 wurden fast 214 000 Ehen geschieden, 4,8 Prozent mehr als 2002. Im Bericht wird vermutet, dass Grundlage für die steigende Zahl der Scheidungen eine Gesellschaft sei, in der Konsum und Spaß große Bedeutung haben. Im Gegensatz dazu hätten Beziehungen, wie sie in der Generation unserer Eltern und Großeltern gelebt wurden, keinen „Absolutheits-Charakter“ mehr. Weiterhin spielen Faktoren wie drohende Arbeitslosigkeit, Stress im Beruf, Wochenendbeziehungen nach einem Arbeitsplatzwechsel, zwei berufstätige Partner oder eine bessere finanzielle Situation der geschiedenen Frauen eine große Rolle.

Ist ein Elternteil erst einmal in der Situation des Alleinerziehenden, so kommen weitere gesellschaftliche Schwierigkeiten auf das Elternteil und das Kind zu, so z.B. fehlende Betreuungsplätze für Kinder mit flexiblen Öffnungszeiten, Verschärfung der Arbeitmarktsituation, Unterhaltsversäumnisse des Partners u.ä..

Die Folge können hohes Armutsrisiko und ein sozialer Abstieg sein (vgl. „Kinder – Familie – Zukunft, Eine Handreichung der EAF Bayern, 5/1997“). So scheint die Institution ‘Familie’

als sozialer Rückhalt an Stabilität zu verlieren. Speck (1997) spricht in diesem Zusammenhang von einer sozialen Entkopplung, die den Verlust von Verbindungen, die in einem System wichtig sind, beinhaltet. So kann es beispielsweise zur Auflösung der Beziehung zwischen Vater und Kind oder zum Nichtzustandekommen einer Beziehung und eines entwicklungsförderlichen Kontaktes zwischen professionellem Erzieher und Kind kommen.

Betrachtet man die **außerfamilialen** Veränderungsprozesse, so konnte anhand mehrerer Studien (Jugendwerk der Deutschen Shell 1985, Bd. 5, S. 146) festgestellt werden, dass sich entscheidende sozial- strukturell bedingte Veränderungen in der Beziehung zwischen Jugendlichen und Eltern auf die seit Ende der 70er Jahre einsetzenden Arbeitsmarktkrise zurückführen lassen. Bleiben die Jugendlichen beschäftigungslos und leben weiterhin im elterlichen Haushalt, führt das häufig zur Verschlechterung des Familienklimas. Köttgen (1999, S. 91f) beschreibt bezüglich der außerfamilialen Veränderungsprozesse den Zusammenhang von Gesellschaft, Familie und Kind wie folgt : „Gleichzeitig - und im krassen Widerspruch zu den Grundbedürfnissen von „Normalfamilie“ – fordert die Industrie den wohnortflexiblen „Singel“, der jederzeit bereit ist, die Familie zu verlassen. „Flexibilität und Wohnortmobilität“ hat über mehrere Generationen Familienverbände zerrissen, die Trennungen führen zu Entfremdungen und Vereinzelung, unter denen jede Generation auf ihre Weise leidet, besonders naturgemäß die Kinder. Kinder erleiden oft bereits in ihren ersten Jahren Trennungs- und Verlustängste, ihnen fehlen Bezugspersonen, die sie zur Identitätsentwicklung brauchen. Auf einen „Bezugspersonen-Mangel“ bauen sich schwierige Verhaltensweisen auf, die neue Verletzungen auslösen können. Auffällige Verhaltensweisen sind Signale der Not und werden missverstanden; Ablehnung, Bestrafung und immer weitere Ausgrenzung sind die Folgen.“ Hier beschreibt Köttgen eine Entstehungskette, wie die Ansprüche der Gesellschaft sich auf die Familie und schließlich auf das Kind auswirken können und damit das Kind, als „schwächstes Glied der Kette“, den Anforderungen der Gesellschaft nicht standhalten kann. Das Kind signalisiert sein Unwohlsein und reagiert mit einem „gesellschaftlich - nicht angepassten Verhalten“. Die Folge sind „Nichtverstehen“ und schließlich Ablehnung und Ausgrenzung des Kindes.

Betrachtet man die Gesamtheit der Veränderungen, die sich in der Familie abzeichnen, so ist zu erkennen, dass viele Risikofaktoren auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen einwirken können und gewisse Gefahrenquellen mit sich bringen. Diese Risikofaktoren

können sich um ein Weiteres potenzieren, wenn zusätzlich ungünstige Gegebenheiten hinzukommen (Diskriminierung bezüglich Andersartigkeit, ADHS).

Auch den Kindern und Jugendlichen mit ADHS wird durch diese Umstrukturierung innerhalb der Familie die nötige Zuwendung und Aufmerksamkeit durch Stress im Beruf oder Unzufriedenheit seitens der Eltern entzogen. Von den Kindern wird früh die Kompetenz zur Selbstorganisation und Entscheidungsfähigkeit vorausgesetzt, die speziell bei ADHS nur bedingt ausgeprägt ist. Durch die zunehmende Deinstitutionalisierung der Familien kann es zu einer erhöhten Orientierungslosigkeit, Unsicherheit, aber auch Angst bei den Kindern kommen.

Belastende und anstrengende Erfahrungen in der Familie können dazu führen, dass Ärger, Enttäuschungen und Zweifel entstehen. Nach und nach wird es auch für die Eltern immer schwieriger, die positiven Seiten ihrer Kinder zu erkennen und in den Mittelpunkt zu stellen. Auch die Umwelt reagiert weniger freundlich und häufiger voreingenommen (vgl. Lauth 1998, S. 63). Hinzu kommt, dass das negative Image von der Umwelt auch auf die Eltern übertragen wird. So formuliert Eckardt (2002, S. 14): „Es gibt jede Menge Menschen, professionelle Erzieher mit eingeschlossen, die davon ausgehen, dass Verhaltensstörungen immer Schuld der Eltern sind.“ Diese zusätzlichen Schuldzuweisungen am Erziehungsversagen können die Situation in der Familie erheblich erschweren. Wie schon in der Erläuterung der Risiko- Schutzfaktoren beschrieben, befinden sich insbesondere die Väter von Kindern mit ADHS oft in weiteren schwierigen Situationen. So leidet aufgrund der genetischen Vorbelastung eine Vielzahl der Väter an ähnlichen Symptomen. Sie können den Kindern somit wenig Hilfe und Kompensationsmöglichkeiten anbieten. Häufig wird dieser Zusammenhang unterschätzt, da die ADHS - Problematik im Erwachsenenalter oft verkannt wird (s. dazu Kapitel 2.2.).

Insgesamt kann festgestellt werden, dass ADHS- betroffenen Kindern und Jugendlichen aufgrund ihrer Verhaltenseigenschaften ein erhöhtes Bedürfnis nach Orientierung, Zuwendung, Sicherheit und Aufmerksamkeit haben. Durch die dargestellten inner- und außerfamilialen Veränderungsprozesse können diese Bedürfnisse nur unzureichend befriedigt werden. Die betroffenen Jugendlichen verlieren bereits im engen familiären Rahmen die Orientierung, bekommen wenig Halt und Sicherheit.

3.1.3. Schule

Neben der Familie stellt die Schule für Kinder und Jugendliche eine weitere wichtige Sozialisationsinstanz dar, da sie den Alltag und die Biographie der Kinder und Jugendlichen sehr stark beeinflusst. Es lässt sich feststellen, dass sich auch auf schulischer Ebene in den letzten Jahren bedeutende Veränderungen hinsichtlich Stellung und Funktion der Schule vollzogen haben, die sich wiederum auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen auswirken. Derzeit werden hinsichtlich der Beschulung von Kindern sehr vielfältige Möglichkeiten der Schulformen angeboten. Die einzelnen Schulen haben sehr unterschiedliche Ansätze, die sowohl den klassischen Frontalunterricht, aber auch den offenen handlungspraktischen Unterricht anbieten. Insgesamt ist festzustellen, dass die Unterrichtsführung immer mehr Anteile von offenen Angeboten und selbstbestimmten Arbeiten enthält.

Demnach ist nach Brater (In: Beck 1997, S. 149-174) die Schule „...nicht mehr jene Vermittlungsinstanz, die die Jugend auf das gesellschaftliche Leben vorbereitet, indem sie über dessen Struktur informiert, auf seine Anforderungen Wissen vermittelt und die gesellschaftlich institutionalisierten Orientierungen und Verhaltensweisen einübt.“ Die Schule bereitet in so fern auf die Gesellschaft vor, dass die Kinder schon sehr früh an selbstbestimmtes Planen, Handeln und ständiges Selbstüberprüfen herangeführt werden.

Die Kinder und Jugendlichen, von denen immer komplexere Handlungs- und Sozialkompetenzen gefordert werden, um im Alltag bestehen zu können, bekommen in diesem Wandlungsprozess zwar bedarfsweise Unterstützung und Begleitung seitens der Institution „Schule“, müssen sich aber viele Erfahrungen im Alleingang aneignen und sich selbstständig unterschiedlichen sozialen Situationen stellen, um die eigenen Möglichkeiten zu explorieren und entwickeln zu können. Die derzeitige Situation stellt für viele Kinder und Jugendliche eine Herausforderung hinsichtlich emotional-kognitiver und sozialer Kompetenzen dar. Ob die Kinder/Jugendlichen diese Situation erfolgreich bewältigen können, ist abhängig von den Voraussetzungen, die jeder Einzelne in individuell unterschiedlichem Maße mitbringt. Für viele Kinder/Jugendliche stellt die frühe Übernahme von Selbstverantwortung einen Gewinn für die eigene Entwicklung dar, für Andere sind die gestellten Anforderungen an Eigenverantwortung und Selbstmanagement zu hoch und können dementsprechend nicht erfolgreich bewältigt werden.

Weiterhin haben Untersuchungen ergeben, dass dem Stellenwert der schulischen und beruflichen Ausbildung in der heutigen Gesellschaft von Eltern und Jugendlichen fast ausnahmslos

eine zentrale Bedeutung zugemessen wird. Seit den 60er Jahren ist dementsprechend eine steigende Bildungsbeteiligung und eine höhere Verweildauer im Bildungswesen zu erkennen. Der Schulbesuch und die Berufsausbildung erfuhren eine deutliche Erweiterung u.a. durch die Verlängerung der Pflichtschulzeit und die Ausweitung der qualifizierten Schulabschlüsse. So schlossen Jugendliche 1980 etwa zwei Jahre später eine erste Berufsausbildung ab, als Jugendliche in den 50er Jahren (vgl. Remschmidt 1992, S. 47).

Diese Entwicklung wird einerseits als Chance (Entfaltung, Verselbstständigung), andererseits als Einschränkung (Erfahrungsdefizite) gesehen.

Die Schule hat für die Vorbereitung auf das Erwachsenenalter mehrere Funktionen, die in enger Beziehung zueinander stehen: Ausbildung (Vermittlung von Kenntnissen und Werten), Persönlichkeitsbildung (Förderung des Identifikationsverhaltens, Entwicklung des Selbstbildes) und die Förderung eines angemessenen Sozialverhaltens (Rollenentwicklung, Erlangung einer gewissen Unabhängigkeit). Der Einfluss der Schule wirkt sich auch auf die kindliche Entwicklung aus. So schafft beispielsweise der erworbene Schulabschluss die Voraussetzung für eine gewisse soziale Platzierung in der Gesellschaft, da eine gute Schulbildung und eine hohe gesellschaftliche Stellung eng miteinander korrelieren. Weiterhin werden durch den Schulbesuch soziale Kompetenzen erworben, die den Kindern auch im späteren beruflichen Leben als soziale Handlungsbasis dienen.

In der Phase des Schulbesuchs können auch gewisse Störfaktoren auf die Entwicklung des Kindes und Jugendlichen wirken. So sind Schulleistungen nicht allein eine Folge der Begabung, sondern ebenso abhängig von der wirtschaftlichen Situation, dem Bildungsstand und der Motivation der Eltern. Seitens des Elternhauses haben Kinder aus belasteten Familien (Broken-home-Situationen, Disharmonie in der Familie) schlechtere Voraussetzungen, erfolgreiche Schulabschlüsse zu erlangen, als Kinder aus intakten und stärkenden Familienkonstellationen.

Ein weiterer Faktor können Fehler in der schulischen Methodik sein, die möglicherweise zu Über- bzw. Unterforderung der Kinder und Jugendlichen führen. Durch die stetige Zunahme der Leistungsanforderungen und einem damit verbundenen steigenden Leistungsdruck kommt es immer häufiger zu schulischer Überforderung, die sich u.a. durch Schulängste, Kopfschmerzen, Leistungsversagen, Müdigkeit, emotionaler Verstimtheit oder Verweigern des Schulbesuches äußern.

Dazu beschreibt Puhr (2002, S. 93) den Begriff der Schulaversionen wie folgt: „Ein ausgesprochenen Widerwille gegen Schule kann sich bei Kindern und Jugendlichen im Zusammenhang mit erlebten Ausgrenzungen vor allem durch Mitschülerinnen und Mitschüler und mit nicht zu bewältigenden Schulleistungsanforderungen entwickeln. [...] Als ‘leistungsbezogene Schulaversion’ gilt hier die Vermeidung von Leistungsanforderungen und Stress.“

Damit ist der Lebensraum „Schule“ als Belastungen erzeugender Raum nicht auszublenden. Leistungsüberforderungen und Versagensängste entstehen u.a. durch ein zu hohes Vermittlungstempo, steigende stoffliche Schwierigkeitsgrade und einen unangepassten Betreuungsschlüssel.

Weiterhin führt der derzeitige Wandel in der Organisationsform der Schulen, u.a. durch die Auflösung des Klassenverbandes oder Schaffung von Leistungskursen, zu einer Entpersönlichung des schulischen Betriebes, verhindert stabile Gruppenbeziehungen und begünstigt Anonymität und Vereinzelung.

Durch diese Einflüsse kann ein Schulversagen bzw. ein vorzeitiger Schulabgang hervorgerufen werden. Diese Entwicklung kann u.a. Auswirkungen auf das Selbstbild (geringes Zutrauen in eigene Fähigkeiten, Ängste) und auf das soziale Verhalten (Weglaufen, inkonstantes Arbeitsverhalten, Anschluss an Außenseitergruppen, Alkohol- und Drogenkonsum) haben. Die Institution „Schule“ kann somit bei fortwährenden Misserfolgs- und Ausgrenzungserfahrungen ein Risikofaktor in der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen darstellen.

Betrachtet man das Sozialisationsfeld „Schule“ in Bezug auf die ADHS – Betroffenen, so können folgende Bemerkungen gemacht werden. Die Verlängerung der Pflichtschulzeit beispielsweise, bedeutet speziell für Jugendliche mit ADHS eine zusätzliche Belastung, da es zur Verlängerung der Phase kommt, in der Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer aber auch Anpassungsfähigkeit und Leistung gefordert werden. Neuhaus (2000, S. 187ff) schreibt dazu „Er (der Jugendliche) möchte am liebsten mit einem Schulabschluss geboren sein und gleich das lernen dürfen, wozu er wirklich Lust hat. ... Die Struktur von Schule und Unterricht steht im Grunde konträr zu den Bedürfnissen von Kindern mit ADHS. [...] Der Jugendliche mit ADHS ist zwar zielbewusst, ergebnisorientiert und auch aktiv, aber niemals zügig im Abarbeiten. Er kann Wichtiges von Unwichtigem nicht unterscheiden und Über- und Unterforde-

rungen nicht erkennen. Er verfügt weder über Frustrations- noch über Fehlertoleranz und hat wenig Ausdauer für geistig gleichmäßige Anstrengung.“

Die Schule als Sozialisationsumgebung kann die Herausbildung bestimmter Sozialisationskompetenzen bewirken. Kinder und Jugendliche mit ADHS können die Schule als Sozialisationslernraum jedoch nur bedingt nutzen bzw. erfahren eher Misserfolge, Restriktionen und Demotivierung. Entscheidende Faktoren, die hierbei eine Rolle spielen, sind u.a. die Lehr- und Lernmethoden und der Umgang mit der ADHS in Bezug auf Lehrer und Mitschüler. In diesem Zusammenspiel entscheidet sich, ob die Kinder und Jugendlichen mit ADHS in der Schule Lernerfolge haben, ob das Selbstbild gestärkt oder geschwächt wird und ob sie Anerkennung und Stabilisierung hinsichtlich der Rollenentwicklung innerhalb des Klassenverbandes erfahren. Zu der Fragestellung, wie sich die Institution „Schule“ auf die Entwicklung der betroffenen Kinder und Jugendlichen auswirkt, soll bei der Auswertung der Interviews dieser Untersuchung näher betrachtet werden. Doch welchen Einfluss können die Peers auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen mit ADHS ausüben? Dieser Frage soll im anschließenden Kapitel nachgegangen werden.

3.1.4. Peers

Die Bezugsgruppe der Gleichaltrigen gewinnt bereits in der Frühadolescenz eine besondere Bedeutung. Mit zunehmendem Alter wächst die Bedeutung der Peers, die u.a. auch familiäre Funktionen übernehmen können (Zinnecker 1987). Die Art, wie sich die Ablösung vom Elternhaus vollzieht und welche Rolle die Peers übernehmen, ist keineswegs unabhängig vom Einfluss der Eltern. Verhalten sich die Eltern gegenüber den Gleichaltrigen freundschaftlich und aufgeschlossen, so sind die Kinder eher bezugsgruppenorientiert.

Auch in Verbindung mit dem schulischen Bereich gewinnen die Peers zunehmend an Bedeutung und sollten in ihrer Einflussnahme auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nicht unterschätzt werden. Nach Angaben der Shell-Studie (1997) haben zwischen 1975 und 1985 Freunde die Eltern als wichtigste Vertrauenspersonen abgelöst. Diese Bedeutungswahl bezieht sich allerdings nur auf bestimmte Themengebiete. Demnach sind Eltern nach wie vor die wichtigsten Ansprechpartner bei schulischen Problemen und Fragen der Berufsfindung. Bei sexuellen Fragen, Partnerschaftsproblemen, Freizeitgestaltung oder Ärger mit den Eltern sind es hingegen die Freunde, bei denen Jugendliche Rat suchen.

In Bezug auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und deren Beeinflussung durch Lehrer und Peers formuliert Opp (1999(b), S. 240): „Es sind vor allem die Erwartungen der Peergruppe, gegenüber den Lehrererwartungen, die wirksam sind. Die pädagogische Wirksamkeit der Peergruppe steht schulischen Bildungsprozessen gegenüber stofflicher Wissensvermittlung viel zu sehr im Hintergrund. Gerade im Jugendalter ist der Aufbau einer positiven Peerkultur ein entscheidender Impuls für gelingende Entwicklung und Lebensbewältigung.“ Demnach sollte den Peers eine nicht zu unterschätzende Bedeutung in der Beeinflussung der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen beigemessen werden. Diese gilt es anzuerkennen, zu akzeptieren und in die pädagogische Betreuung zu integrieren.

Betrachtet man die Entwicklung innerhalb der Jugendkultur, lässt sich hinsichtlich der Strukturierung feststellen, dass sich einzelne Gruppierungen herausgebildet haben, die auch als Subkulturen bezeichnet werden. Darunter versteht man eine Eigenkultur kleinerer Gruppen, die gruppenspezifische Besonderheiten aufweisen. Sie haben in der Regel eigene Normen, Sitten und Gewohnheiten, die nicht selten zu der sie umgebenden Kultur im Gegensatz stehen (besondere Umgangsformen, Kleidung, Haartracht, Ansichten, Vorstellungen) (vgl.

Remschmidt 1992, S. 43). Die Entstehung jugendlicher Subkulturen kann darauf zurückgeführt werden, dass durch die zeitliche Ausdehnung der Adoleszenz und durch den raschen gesellschaftlichen Wandel die Distanz zwischen Jugendlichen und Erwachsenen stetig zunimmt. Die Zugehörigkeit zu einzelnen Subkulturen ist nicht dauerhaft und bezieht sich nur auf einen Teil der Adoleszenten. Sie stellt aber für manche Jugendliche eine wichtige Übergangsphase zum Erwachsenenstatus dar. Betrachtet man die Verhaltensweisen der Subkulturen, so kann eine Orientierung auf traditionelle Lebensmuster erkannt werden, die als Reaktion auf die heutige Lebenssituation (Schnelllebigkeit, materialistische Einstellungen, Oberflächlichkeit, Konkurrenzdenken usw.) verstanden werden kann.

Zu den Verhaltensweisen zählen: sozialer Rückzug (Drogen, Selbsterfahrung), Entfaltung und Kultivierung alternativer, vor allem sozialer und kreativer Kompetenzen (Engagement für Frieden und Umwelt), Zynismus (Distanzierung vom bürgerlichen Lebensalltag durch Erscheinungsbild und Musik), aggressive körperliche Auseinandersetzung (Fußballfans) sowie traditionelle Lebensmuster (Vereine) (vgl. Baacke, Ferchhoff 1988).

Die Peers können schließlich sowohl einen stärkenden als auch einen schwächenden Einfluss auf den einzelnen Jugendlichen ausüben. Die Adoleszenten können demnach Rückhalt und

Anerkennung erfahren, aber auch kriminelle und sozial abgleitende Einflüsse erleben, die Risikofaktoren für die zukünftige Entwicklung darstellen können.

So spielen die Gleichaltrigen auch in der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen mit ADHS eine bedeutende Rolle. Da sich im Umgang mit den Betroffenen seitens der Eltern häufig eine gewisse Hilflosigkeit zeigt, übernehmen die Gleichaltrigen eine zunehmende Funktion hinsichtlich Erfahrungs- und Gedankenaustausch, Stärkung und Akzeptanz. Es ist jedoch auch möglich, dass die Betroffenen Schwierigkeiten innerhalb der Peers haben, da Verhaltensweisen wie z.B. Unzuverlässigkeit, wenig Kompromiss- oder Unterordnungsfähigkeit ADHS – „typische“ Verhaltensweisen sind. Diese Eigenschaften können den Aufbau und Erhalt von Freundschaften gefährden. „Jugendliche mit ADHS, selbst in sich desorientiert, wirken in aller Regel auch im späten Jugend- und frühen Erwachsenenalter noch nicht integriert.“ (Neuhaus 2000, S. 187) So sind ADHS - Jugendliche häufig dazu prädestiniert, sich Subkulturen zuzuordnen, da sie hier die Möglichkeit finden, sich sozial zurückzuziehen, sich von den Leistungs- und Normanforderungen der Gesellschaft zu distanzieren, aber auch Anerkennung zu erfahren. Da Subkulturen auch schwächenden Einfluss auf die ADHS - Betroffenen ausüben können, ist es möglich, dass sie durch negativen Einfluss sozial abgleiten, kriminell werden oder auch Drogen und Alkohol konsumieren. Das trifft bei ADHS - Jugendlichen gehäuft zu, da sie aufgrund ihrer Störung beispielsweise von ihren eigenen Problemen ablenken wollen, eine innere Unzufriedenheit verspüren und daher eher Straftaten begehen als Nicht - ADHS- Betroffene (s. Kap. 2.3.).

Aus der Gesamtheit der sozialbezogenen Faktoren lässt sich erkennen, dass sich durch den gesellschaftlichen Wandel eine Vielzahl von Umstrukturierungsprozessen in der Familie, Schule und im Freundeskreis vollziehen, die wiederum Einfluss auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen haben. Somit entwickeln sich in einer ohnehin benannten Risikogesellschaft zusätzliche riskante Bedingungen, die einerseits die Entstehung eines ADHS mitbedingen, aber auch auf die Aufrechterhaltung und eine riskante Entwicklung der betroffenen Kinder und Jugendlichen wirken können.

Im Folgenden sollen nun einzelne Phasen und Prozesse betrachtet werden, die unter dem subjektbezogenen Ansatz zusammengefasst werden. Dazu soll auf allgemeine Bedingungen des späten Kindes- und frühen Jugendalters eingegangen werden, da sich in dieser Phase viele Veränderungen vollziehen. Weiterhin wird die Persönlichkeitsentwicklung im Kindes- und

Jugendalter unter den gezielten Gesichtspunkten der kognitiven Entwicklung, Introspektionsfähigkeit, Bedürfnisentwicklung und Ausbildung möglicher Problembewältigungskompetenzen bei Jugendlichen allgemein und anschließend bezogen auf ADHS-betroffene Jugendliche betrachtet.

Neben den sozialbezogenen - äußeren Bedingungen stellen die subjektbezogenen - inneren Bedingungen entscheidende Einflussgrößen dar, die die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes bzw. Jugendlichen mit beeinflussen.

3.2. subjektbezogene Ansätze

3.2.1. Phase des späten Kindes- und frühen Jugendalters

In der bisherigen Forschung wurde speziell das späte Kindes- und frühe Jugendalter (10. -15. Lebensjahr) noch wenig betrachtet. So formuliert Büchner, dass sich die Kinder bzw. Jugendlichen in diesem Alter in einer Nicht- Mehr- Kinder und Noch- Nicht- Jugendlichen – Phase befinden (vgl. Büchner et al. 1994). Fuhs (1996, S. 129) schreibt dazu: „Während die Grundschulkindheit und die Jugend immer wieder im Interesse der Forschung standen (vgl. Bois-Reymond et al. 1994, S. 64), gibt es über diese Altersgruppe, die Friedrich (1984) zu Recht als Lücke-Kinder bezeichnet, nur sehr wenige Erkenntnisse. Vor allem die 11- bis 13-jährigen befinden sich im Niemandsland zwischen Kindheits- und Jugendforschung und werden aus beiden Perspektiven jeweils als Übergangsphase betrachtet. Dabei zeigen unsere Untersuchungen, dass dieses Alter der ‘späten Kindheit’ von besonderer Bedeutung ist, da die Kinder und jungen Jugendlichen zu diesem Zeitpunkt eine besonders vielfältige und intensive interkulturelle Praxis ausbilden, die für eine soziologische Interpretation von Kindheit besonders vielversprechend erscheint.“

Dieser Altersabschnitt stellt eine Phase dar, in der zum Teil eine krisenreiche und konfliktbelastende Zeit von den Kindern und jungen Jugendlichen durchlebt wird. Dazu schreibt Büchner (1996, S. 18): „Die ... Phase des Übergangs vom Kindes- ins Jugendalter gilt aus unterschiedlichen Gründen als besonderer, zuweilen auch kritischer Abschnitt in der Lebensgeschichte eines Menschen. Die Besonderheiten dieser ‘Zwischenphase’ zwischen Kindsein und

Erwachsenen werden in der Regel vor allem mit den Begleiterscheinungen der Pubertät in Verbindung gebracht: Sowohl das äußere Erscheinungsbild als auch das Verhalten der Heranwachsenden ändert sich in dieser Phase des Lebenslaufs in einem Ausmaß, dass selbst der oberflächlichen Wahrnehmung nicht verborgen bleibt. [...] Die ersten Ablösungsschritte von Vater und Mutter und die Erschließung außerfamiliärer Welten, besonders der Welt der Gleichaltrigen, kündigt sich an."

Damit wird deutlich, dass die Kinder und Jugendlichen in dieser Zeit mehreren Entwicklungsprozessen ausgesetzt sind. So zeichnet sich der Beginn der Pubertät, abgesehen von Veränderungen des äußeren Erscheinungsbildes, auch durch Veränderungen innerer Wahrnehmungsprozesse aus.

Ein bedeutender Schritt ist u.a. die Ablösung vom Elternhaus. Die Jugendlichen wollen die eigene Selbstständigkeit erfahren und verarbeiten die Ablösung innerhalb eines gewissen Bewältigungsprozesses. Hurrelmann (1994, S. 32) schreibt dazu: „Im Unterschied zur Kindheit wird in der Jugendzeit eine Bewältigung nur dadurch möglich, dass sich Jugendliche von den primären Bezugspersonen, meist Mutter und Vater, innerlich ablösen und eine eigenständige, autonome Organisation des Bewältigungsprozesses vornehmen. Waren in der Kindheitsphase noch Imitation und Identifikation mit den Eltern die vorherrschenden psychischen Mechanismen, um mit den Anforderungssituationen zurechtzukommen, so treten sie jetzt deutlich in den Hintergrund. Nach der beginnenden psychosozialen Ablösung von den Eltern sind eigenständig entwickelte Bewältigungsmechanismen die Voraussetzung für die Steuerung des persönlichen Entwicklungsprozesses.“ Die Jugendlichen lösen sich von den Eltern, indem sie eigene Weltansichten entwickeln, die nicht mit denen der Eltern übereinstimmen müssen. Dabei kommt es in den Familien häufig zu Konfliktsituationen, die entwicklungsbedingt ausgeglichen werden sollten und förderlich auf die Selbstfindungsprozesse der Jugendlichen wirken. So ist kennzeichnend für den Statusübergang vom Kind zum Jugendlichen im Sinne einer sozialen Verselbstständigung die Distanzierung von den Erwachsenen, insbesondere den Eltern. Die Heranwachsenden formulieren in dieser Phase eigene Standpunkte und ihre Lebenswelten entwickeln sich zunehmend in eine andere Richtung als diejenigen ihrer Eltern. Innerhalb dieses Ablösungsprozesses kann es verstärkt zu aktiven und konfliktreichen Auseinandersetzungen zwischen den Jugendlichen und den Erwachsenen kommen. Die Jugendlichen gehen in dieser Entwicklungsphase zu ihren Eltern auf Distanz, die positive kindliche Wahrnehmung ihres Verhältnisses zu den Eltern nimmt ab und geht einher mit einem

geringeren Wohlbefinden der Kinder in ihrer Familie. Die Ablösung von den Eltern kann dazu führen, dass sich die Heranwachsenden zunehmend an Bezugspersonen außerhalb der Familie orientieren und die Eltern bei persönlichen und sozialen Problemen immer seltener als Ansprechpartner und Vertrauenspersonen gewählt werden. (vgl. Kötters, Krüger, Brake, In: Büchner, Fuhs, Krüger 1996, S. 116)

Die Phase der späten Kindes- und frühen Jugendalters sollte speziell auf die Situation, in der sich die Kinder- und Jugendlichen mit ADHS befinden, betrachtet werden.

Überträgt man diese Gegebenheiten auf die Jugendlichen mit ADHS, so ist anzunehmen, dass u.a. aufgrund mangelnder Selbstdisziplin und Selbstorganisationsfähigkeit, die Jugendlichen hinsichtlich einer überlegten und vorausschauenden Lebensplanung nur eingeschränkt in der Lage sind. So ist zu vermuten, dass sie sich eher vom Elternhaus lösen, da sie sich den vorgegebenen Regeln und Vorschriften entziehen wollen. Die Erfahrung der neu erlebten Selbstständigkeit bedeutet aber speziell bei ADHS - Jugendlichen, dass durch Unorganisiertheit, Planlosigkeit oder Sprunghaftigkeit viele Risikofaktoren hervorgerufen werden können, die zuvor durch Eltern und Familie abgefangen wurden. Weiterhin ist es möglich, dass durch ein zunehmend starkes Auseinanderdriften der Weltanschauungen innerhalb der Familie gewisse Konflikte auftreten, die wiederum den Ablöseprozess beschleunigen können. Somit orientieren sich die Jugendlichen im Vergleich zu Nichtbetroffenen früher an ihren Altersgenossen, bzw. ziehen sich bei einer starken ICH – Bezogenheit in eine eher isolierte Lebenswelt zurück, in der sie ihre Weltanschauung leben können und erst einmal weniger Konflikte mit ihrer Umwelt austragen müssen.

Doch welche Prozesse laufen in diesem Lebensabschnitt innerhalb der Persönlichkeitsentwicklung ab und welchen Einfluss haben sie auf die Selbstwahrnehmung? Das folgende Kapitel soll darüber Aufschluss geben.

3.2.2. Persönlichkeitsentwicklung im Kindes- und Jugendalter

3.2.2.1. Kognitive Entwicklung

Als eine Grundlage der Persönlichkeitsentwicklung betrachtet man u.a. die kognitive Entwicklung. Zwischen dem 11. und 15. Lebensjahr kommt es im kognitiven Bereich zu fundamentalen Veränderungen. Die neu erworbenen kognitiven Strukturen ermöglichen eine verstärkte und umfassende Introspektionsfähigkeit und erweitern dadurch auch das Spektrum emotionaler Verhaltensweisen. Piaget (1973) unterscheidet in der Frühphase der Adoleszenz drei Stufen der kognitiven Entwicklung:

1. Entwicklung der Kombinatorik: Gegenstände oder Klassen können beliebig kombiniert, nichtanschauliche Aussagen oder Ideen in vielfältiger Weise in Beziehung gesetzt werden.
2. Entwicklung der Aussageoperationen: Es können systematisch Hypothesen gebildet und geprüft werden. Abstrakte Begriffe können in die Denkoperationen einbezogen werden. Es ist eine Reflexion über die gedankliche Operation selbst möglich. Damit gewinnt die formale Logik Eingang in das Denken.
3. Hypothetisch –deduktives Vorgehen: Durch die Entwicklung der Kombinatorik und die Anwendung der formalen Logik wird es möglich, Hypothesen zu bilden, Ableitungen aus ihnen zu folgern sowie deren Zutreffen experimentell überprüfen zu können.

Betrachtet man diese Entwicklungsstufen, so ist zu erkennen, dass die Jugendlichen auch durch die kognitive Entwicklung die Befähigung erlangen, sich von vorgegebenen Denkschemata zu lösen und eigene Denkkombinationen, Reflexionen und Hypothesenerstellungen und –überprüfungen zu formulieren. Sie entwickeln ein unabhängiges Selbst- und Weltbild.

Hinsichtlich der intellektuellen Funktionen kommt es durch die strukturellen Veränderungen im kognitiven Bereich zu einem Wachstumsschub. Die früher beobachteten kontinuierlichen Veränderungen setzen sich fort. Mögliche äußere Einflussfaktoren, die die genetisch vorgegebene Basis der intellektuellen Leistungsfähigkeit verändern können, sind u.a.: die Eltern-Kind-Beziehung, soziökonomische Faktoren, motivationale Faktoren, stimulierende Einflüsse von zu Hause und in der Schule sowie Persönlichkeit und Selbstkonzept.

Kommt es zu einer Störung der kognitiven Entwicklung, so können folgende Punkte zusammengefasst werden (vgl. Volz 2000): Angst vor Neuem und Nichtvertrautem, Überforderung bei raschem Wechsel von Anforderungen, Schwierigkeiten bei der Koordination von Sinnesindrücken, erhöhte Anstrengungen bei zielgerichtetem Handeln und Denken (Ermüdung), extreme Ablenkbarkeit, Schwierigkeiten bei sozialen Interaktionen und erhöhte Anstrengungen bei Abläufen, die Arbeitsgedächtnisleistungen erfordern.

Die Mehrzahl der aufgeführten Punkte, die eine kognitive Störung charakterisieren, können auf die ADHS bezogen werden. Das bedeutet, dass möglicherweise Prozesse, die bedingt durch die Stoffwechselstörungen im Gehirn die ADHS auslösen, sich ebenfalls auf die kognitive Leistung der Kinder und Jugendlichen hinderlich auswirken. Weiterhin können wiederum kognitive Defizite die ADHS - Symptomatik beeinflussen. So kann angenommen werden, dass sich die kognitive Entwicklung und die ADHS - Symptomatik gegenseitig beeinflussen. Hinsichtlich kognitiver Leistungen konnte auch nachgewiesen werden, dass Kinder mit ADHS besonders im Frontalbereich des Gehirns Stoffwechselstörungen aufweisen und damit die kognitiven Prozesse, die von diesem Bereich aus gesteuert werden, beeinflusst werden (vgl. Braus 2004, S. 66).

3.2.2.2. Introspektionsfähigkeit – Selbstbild

Im folgenden Abschnitt sollen die Möglichkeiten der Introspektionsfähigkeit und der Entstehung eines Selbstbildes genauer betrachtet werden, da diese Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter sind. Sie beeinflussen, wie sich der einzelne Jugendliche wahrnimmt und welches Bild er von sich selbst entwickelt. So ist die Introspektionsfähigkeit eine wesentliche Fähigkeit, die in der Adoleszenz hinzugewonnen wird. Die kognitive Umstrukturierung, die sich innerhalb der Adoleszenz vollzieht, ermöglicht diesbezüglich, dass das eigene Denken, Fühlen und Handeln zum Gegenstand gedanklicher Betrachtungen gemacht wird. Dabei wird die Fähigkeit erlangt, sich vom Standpunkt anderer zu betrachten, die jedoch häufig mit dem Selbstbild divergieren. Ideales und reales Bild geraten in Widerstreit. Besonders Jugendlichen mit Handicaps oder Normabweichungen (ADHS) wird ihre Andersartigkeit bewusst, die zu inneren Konflikten oder sogar depressiven Verstimmungen führen kann (Elkind 1967, S. 427-434). Durch die kognitive Umstrukturierung in dieser Entwicklungsphase kommt es weiterhin zur Herstellung von Gegensätzen zwischen Denken und Sprechen bzw.

Denken und Handeln. Es können Ideale konstruiert werden, ohne diese auszusprechen oder die realen Verhältnisse zu beachten.

Hinsichtlich der Ausbildung der Introspektionsfähigkeit bei Kindern und Jugendlichen mit ADHS ist es möglich, dass Defizite festgestellt werden können, so z.B. die Fähigkeit, sich vom Standpunkt anderer zu betrachten oder das Vermögen, Gegensätze zwischen Denken und Handeln herzustellen. Wie bereits im Kapitel 2.5. herausgestellt, sehen sich die Kinder und Jugendlichen nur eingeschränkt aus der Sicht des Anderen. Sie leben mehr „ich“ – bezogen und sehen sich eher aus eigener Sicht. Auch reden sie gerne, was ihnen gerade einfällt, ohne zu bedenken, ob das der Gegenüber wissen sollte oder nicht. Durch dieses Verhalten gelangen sie schnell in Kritik und Auseinandersetzung.

Damit kann hinsichtlich der Introspektion bei Jugendlichen mit ADHS gesagt werden, dass die Betroffenen durch mangelnde Übernahme der Fremdperspektive und starker Divergenz von idealem und realem Selbstbild nur begrenzt in der Lage sind, sich selbst in ihrer Umwelt differenziert wahrzunehmen. So kommt es zu Fehlinterpretationen eigenen Handelns und der Handlungen anderer. Die Folge sind das Entstehen von Konfliktsituationen und das Gefühl des „Nicht-verstanden-werdens“.

Doch welche Bedeutung hat die Entstehung eines Selbstbildes innerhalb der Introspektion? Im Prozess der Introspektion kann es zu einem verstärkten Auseinanderdriften zwischen realem und idealem Selbstbild kommen. Beim Selbstbild – beschrieben als „Theorie über sich selbst“ oder „Einstellung gegenüber der eigenen Person“ (Neubauer 1976) - handelt es sich um eine dynamische psychologische Größe, die von der sozialen Umwelt beeinflusst wird. Das Selbstbild entwickelt sich unter dem Einfluss primärer Sozialisationserfahrungen in der Familie, aber auch außerhalb der Familie. Es ist schließlich Grundlage für das Selbstwertgefühl (Gefühl des eigenen Wertes) und ist für das gesamte Verhalten eines Menschen und seine von ihm selbst erlebte Stellung in der Gemeinschaft von größter Bedeutung.

Nach Argyle (1972) bildet sich das Selbstbild im Laufe der Entwicklung des Menschen auf unterschiedlichen Ebenen aus, z.B. über die Reaktionen anderer, über den Vergleich mit anderen, über das Ausüben bestimmter Rollen (z.B. als Arzt) oder über die Identifikation mit einem Vorbild (Modell). Es wird deutlich, dass das soziale Umfeld einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung des Selbstbildes hat. Die einzelne Person bildet als Teil der Gemeinschaft das eigene Selbstbild heraus. Dieser Prozess geschieht in vorwährendem Abgleich mit dem Umfeld.

Remerschmidt (1997) unterteilt das Selbstbild in ein reales und ein ideales Selbstbild. Demnach umschreibt das reale Selbstbild die Auffassung einer Person von sich selbst. Das ideale Selbstbild umfasst die Selbsteinschätzung einer Person nach Maßgabe ihrer Wünsche („So, wie ich sein möchte“). Große Divergenzen zwischen diesen Selbstbildern können zu einer erheblichen Konfliktquelle werden. Diese werden im Zusammenhang mit dem Auftreten von Verhaltensstörungen besonders häufig berichtet und können durch z.B. die Adoleszenzkrise oder schlechte Schulleistungen erhöht werden. (vgl. Remerschmidt, 1997). Das Selbstbild von schlechten Schülern ist deutlich ungünstiger als das von guten. Auch delinquente Jugendliche sowie Jugendliche, die Maßnahmen der öffentlichen Jugendhilfe in Anspruch nehmen mussten, haben eher ein negatives Selbstbild. Ein negatives Selbstbild kann sich äußern, in dem z.B. der Betroffene Verhaltensweisen zeigt, wie wenig Zutrauen zu sich selbst, Versagensängste oder ein geringes Selbstwertgefühl. Ist dieses Selbstbild entstanden, so können auch weiterhin negative Konsequenzen folgen, wie z.B. sozialer Rückzug, Aggressivität, Delinquenz oder keine Selbstschätzung auch bei erbrachter Leistung.

Einen weiteren wichtigen Einfluss auf die Entstehung des Selbstbildes hat das Wirken von äußeren Fremdzuschreibungen. Hierzu wurde in der Labelingforschung erkannt, dass kontinuierlich wirkende Zuschreibungen in den Selbstbildentwurf übernommen werden können. Dazu schreibt Böhme (2003, S. 156) „Besonders in den frühen Arbeiten des Labelingansatzes wird auf Etikettierungsprozesse schulischer Interaktionen zentriert, in denen sich die Wirkmächtigkeit persönlich und soziokulturell bedingter Definitionen bzw. Normalitätswürfe von Lehrern auf das jugendliche Selbstbild, Verhalten und den Verlauf der Schulkarriere entfaltet.“ Es kann davon ausgegangen werden, dass besonders frühzeitig wirkende negative Fremdzuschreibungen, die von außen an die Kinder und Jugendlichen herangetragen werden, die Entwicklung eines unsicheren Selbstbildes beeinflussen können. Stark wirkende Zuschreibungen können darüber hinaus bewirken, dass der Jugendliche nur begrenzt in der Lage ist, eigene Bilder von sich zu entwerfen, da die Fremdzuschreibungen das Selbstbild dominieren können.

Bei Kindern und Jugendlichen mit ADHS ist davon auszugehen, dass das Selbstbild durch das Vorliegen einer ADHS - Problematik mitbestimmt wird. Auch hier liegt die Vermutung nahe, dass das reale und ideale Selbstbild divergieren. So kommt es durch die ADHS häufig zu Verhaltensweisen, die aufgrund ihrer „Andersartigkeit“ Aufmerksamkeit erzeugen.

Dieses Verhalten löst selten Anerkennung, sondern eher Kritik und soziale Ausgrenzung aus. Die Jugendlichen geraten ungewollt in eine Außenseiterposition. Auch kann vermutet werden, dass eine frühzeitige negative Fremdzuschreibung die Entwicklung des Selbstbildes beeinflussen kann, da die Betroffenen in ihrer „Andersartigkeit“ eine Besonderung für ihr Umfeld darstellen und dies vom Umfeld durch negative Fremdzuschreibungen signalisiert werden kann.

3.2.2.3. Bedürfnisentwicklung

Eine Vielzahl von Prozessabläufen bildet die Grundlage der Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen. So ist neben der kognitiven Entwicklung und der Ausbildung der Introspektionsfähigkeit, die bisher beschrieben wurden, der Prozess der Bedürfnisentwicklung ein weiterer Schwerpunkt. Die Jugendlichen entwickeln in diesem Lebensabschnitt altersspezifische Grundbedürfnisse und streben fortwährend deren Befriedigung an. Im Folgenden sollen altersspezifische Grundbedürfnisse vorgestellt werden, und im Anschluss sollen Überlegungen folgen, wie sich die Bedürfnisbefriedigung bei Jugendlichen mit ADHS gestaltet.

Remschmidt (1992) führt einzelne Grundbedürfnisse auf, die speziell im Jugendalter bestehen. Zu diesen Bedürfnissen gehören die physiologischen Bedürfnisse, das Sicherheitsbedürfnis, das Unabhängigkeitsbedürfnis, das Bedürfnis nach Zugehörigkeit / Liebesbedürfnis und das Leistungsbedürfnis / die Leistungsmotivation. Unter den physiologischen Bedürfnissen versteht man u.a. die Anerkennung der eigenen Körperlichkeit durch die Umwelt. Das Sicherheitsbedürfnis meint den Rückhalt, den die Familie und in die Peers vermittelt können. Unter dem Unabhängigkeitsbedürfnis wird der Drang nach Unabhängigkeit und zunehmender Ablösung verstanden, der durch den Zuwachs der kognitiven Möglichkeiten und durch die gesellschaftliche Erwartungen beim Jugendlichen ausgelöst wird (s. Kap. 3.2.1.). Ein weiteres Grundbedürfnis, das bei den Jugendlichen besteht, ist das Bedürfnis nach Zugehörigkeit oder auch das Liebesbedürfnis. Da sich die Jugendlichen in einem Prozess der Ablösung befinden, können die Eltern das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Liebe zunehmend weniger abdecken. Mögliche Gefühle, die in dieser Phase verstärkt erlebt werden können, sind die der Einsamkeit und des Nichtverstandenwerdens. So werden die Bedürfnisse nach Zuneigung, Liebe und verständnisvollem Gedankenaustausch vorwiegend von den Peers befriedigt. Eltern treten zunehmend in den Hintergrund. Weiterhin wird das Leistungsbedürfnis aufgeführt, das den

Wunsch nach Erprobung neuer kognitiver Fähigkeiten beinhaltet. Auch die Erlangung von Achtung und Wertschätzung durch erbrachte Leistung ist ein grundlegendes Bedürfnis dieser Phase. Schließlich beschreibt Remschmidt das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung und Ich – Entwicklung, welches sich auf dem Leistungsbedürfnis aufbaut. Es beinhaltet die Realisierung der eigenen Fähigkeiten und deren fortlaufende Weiterentwicklung.

Doch was können die Folgen sein, wenn diese Bedürfnisse nicht oder nur unzureichend erfüllt werden? Dazu erstellt Remschmidt typische emotionale Reaktionsmuster (Remschmidt 1992, S. 25 f):

- emotionale Instabilität: Der Konflikt zwischen Selbstständigkeitsdrang und Reglementierungen bzw. Erwartungen kann zu impulsiven und schwer vorhersehbaren Emotionen führen. So ist die Entstehung aggressiver, aber auch depressiver Verhaltensweisen möglich.
- Angriff oder Rückzug: Weitere, sich aufbauende Verhaltensmuster können sich auf der emotionalen Instabilität entwickeln. Darunter können eine aktive Auflehnung oder eine innerliche Resignation und Rückzug verstanden werden.
- Idealismus: Kennzeichnend für die Adoleszenz sind weiterhin die Veränderungen im gedanklichen Bereich, die den Entwurf von Ideal- und Wunschvorstellungen begünstigen.

Nun soll diese Bedürfnisbefriedigung vor dem Hintergrund der ADHS-Thematik betrachtet werden und die bisherigen Angaben aus der Literatur herangezogen werden.

Es wird berichtet, dass bei betroffenen Jugendlichen sehr stark das Bedürfnis besteht, dazugehören zu wollen. So beschreibt Neuhaus (2000, s. 102f), dass sich der Jugendliche dabei auch auf sehr riskante Bedingungen einlässt. „Wiederholen sich solche Erfahrungen - speziell in der kritischen Phase zwischen 13 und 18 Jahren – und gibt es niemanden, der empathisch, einschätzbar und warmherzig für den Jugendlichen mit ADHS eine „Coachfunktion“ übernimmt, beginnt der Jugendliche entweder, die extreme Überzeugung zu bekommen, dass ihm sowieso alles egal ist (meist bei Jungen), oder es wird um jeden Preis versucht, akzeptiert zu werden. Dahinter steht die Annahme, nur abgelehnt zu werden, weil man nicht perfekt aussieht (vor allem bei Mädchen). Es kommt zu einer ausschließlich externalen Attribution, d.h. zu einer Fixierung auf das Äußere.“ Weiterhin beschreibt Neuhaus, dass die Folge Essstörungen sein können, aber auch das Bedürfnis entstehen kann, sich körperliche Verletzungen zuzufügen, um die innere Spannung zu reduzieren. Die inneren Spannungen können einen so

großen Leidensdruck beim Betroffenen erzeugen, dass sie sogar über versuchte Suizidversuche berichtet, die vom Betroffenen im Affektzustand unternommen wurden.

Weiterhin werden in der Literatur Angaben zu den Folgen bei Nichtbefriedigung der Grundbedürfnisse gemacht. So kann es nach Remschmidt (s.o.) zu Erscheinungen wie emotionaler Instabilität, Angriffs- oder Rückzugsverhalten kommen. Hierzu konnte nachgewiesen werden, dass Kinder und Jugendliche mit ADHS eher unter depressiven Verstimmungen leiden (Müller 2000, Chang H.L. et al. 2000) und sich aggressives oder Rückzugsverhalten - bedingt durch die ADHS- Problematik - potenzieren kann (Neuhaus 2000, S. 188ff). Ein weiteres Untersuchungsergebnis besagt, dass bei Jugendlichen mit ADHS – im Vergleich zu Jugendlichen ohne ADHS – der Alkoholmissbrauch früher beginnt, die Jugendlichen häufiger rückfällig waren und dass damit auch ein höherer Drogenmissbrauch verbunden war (Ercan 2003) (s. Kap. 2.2.). Auch Voss (2001, S. 33) weist auf den Zusammenhang von emotionalen Störungen und dem Vorliegen einer ADHS hin: „Das Krankheitsbild der hyperkinetischen Störung bedingt unbehandelt erhebliche emotionale Konflikte, die z. B. auf einer Störung des Selbstbewusstseins durch ständige negative Rückmeldungen beruhen.“

So kann zur Bedürfnisentwicklung bei Jugendlichen zusammengefasst werden, dass durch das Vorliegen einer ADHS die Befriedigung der Grundbedürfnisse erschwert wird. Aus der Literatur geht ebenfalls hervor, dass das Gefühl von Zugehörigkeit, Selbstverwirklichung oder von Leistungsbestätigung von den Betroffenen nur unzureichend befriedigt werden kann. Weitere Bedürfnisse, wie z.B. das Leistungsbedürfnis, können bei Kindern und Jugendlichen mit ADHS nur bedingt erfüllt werden, da u.a. Probleme der Ausgrenzung und der zu geringen Wertschätzung von erbrachten Leistungen vorhanden sind. Weiterhin werden die Betroffenen durch die bestehende Konzentrations- und Aufmerksamkeitsstörung daran gehindert, eigene kognitive Möglichkeiten optimal auszuschöpfen. So kann sich auch auf einem unbefriedigten Leistungsbedürfnis ein nicht ausreichend befriedigtes Bedürfnis nach Selbstverwirklichung aufbauen. Aufgrund dieser Bedingungen ist die Entwicklung einer sozialen und emotionalen Instabilität möglich. So sind aggressive und impulsive, aber auch depressive und verstimmte Verhaltensweisen bei Betroffenen zu beobachten.

3.2.2.4. Problembewältigungskompetenzen

Ein weiterer Schwerpunkt innerhalb der Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter ist das Ausbilden von Problembewältigungskompetenzen.

Im Folgenden sollen nun allgemeine sozio - kognitive Kompetenzen für den Prozess der Lebensbewältigung (vgl. Fend 1990, S. 21) erläutert und anschließend vor dem Hintergrund der ADHS-Thematik betrachtet werden. Es ist zu vermuten, dass die Problembewältigungskompetenzen bei Jugendlichen mit ADHS aufgrund von möglichen kognitiven Einschränkung (s. Kap. 3.2.2.1.) nur begrenzt entwickelt sind.

| Intrapersonaler Bereich | Interpersoneller Bereich | Gesellschaftlicher Bereich |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - realistische Selbsteinschätzung - Formierung kohärenter Selbstbilder - Abwehr stereotyper Fremdzuschreibungen - produktiver Umgang mit Erfolg und Misserfolg - Verbindung von Selbstakzeptanz und realistischer Selbsteinschätzung - emotionale Flexibilität - „Selbstdisziplin“ - Fähigkeit der Zielbildung und Zielumsetzung - Abwehr von Störreizen - sozial akzeptables Darstellungsvermögen | <ul style="list-style-type: none"> - Rollenübernahme - Perspektivwechsel - Empathiefähigkeit - Ambiguitätstoleranz - Kontrolle über Emotionen - soziale Beziehungsfähigkeit (Konfliktlösung, Kooperation, Zuverlässigkeit) | <ul style="list-style-type: none"> - Wissen und Verständnis von gesellschaftlichen Verhältnissen und normativer Regelsysteme - Aufbau und Modifizierung eigener emotionaler Bedürfnisse - Akzeptanz von Personen mit anderen emot. Bedürfnissen - Fähigkeit der Aushandlung von Regelungen - Kompromissfähigkeit |

Tab. 6: Sozio - kognitive Kompetenzen der Lebensbewältigung (in Anlehnung an Fend 1990)

Betrachtet man die geforderten Kompetenzen zur Lebensbewältigung, so ist in Bezug auf Jugendliche mit ADHS zu vermuten, dass die mit der Störung verbundenen Verhaltenseigenschaften eine Umsetzung dieser Kompetenzen erschweren und somit bei den Betroffenen im intra- und interpersonalen, aber auch im gesellschaftlichen Bereich Probleme auftreten können.

Mögliche Ursache der eingeschränkten Kompetenzen zur Lebensbewältigung kann, wie bereits erwähnt, eine gestörte kognitive Entwicklung der betroffenen Jugendlichen sein. In der folgenden Tabelle sollen, bezogen auf die ADHS- Problematik, ausgewählte kognitive Merkmale (vgl. Volz 2000) den erforderlichen Kompetenzen zur Lebensbewältigung (vgl. Fend 1990, S. 21) gegenübergestellt werden:

| Kompetenzen zur Lebensbewältigung | gestörte kognitive Entwicklung bei ADHS |
|--|---|
| Abwehr von Störreizen | Überforderung bei raschem Wechsel von Anforderungen |
| Fähigkeit der Zielbildung und Zielumsetzung | Erhöhte Anstrengungen bei zielgerichtetem Handeln und Denken (Ermüdung) |
| „Selbstdisziplin“ | Extreme Ablenkbarkeit |
| Soziale Beziehungsfähigkeit, Fähigkeit der Aushandlung von Regelungen, Kompromissfähigkeit | Schwierigkeiten bei sozialen Interaktionen |

Tab. 7: Gegenüberstellung gestörte kognitive Entwicklung bei ADHS und erforderliche Kompetenzen zur Lebensbewältigung

Aus dieser Gegenüberstellung wird deutlich, dass gerade die Eigenschaften der ADHS eine erfolgreiche Lebensbewältigung erschweren können. So sind u.a. die Kompetenz zur Abwehr von Störreizen, die Fähigkeit der Zielbildung und Zielumsetzung, eine vorhandene „Selbstdisziplin“, eine soziale Beziehungsfähigkeit grundlegende Fähigkeiten, die eine erfolgreiche Lebensbewältigung ermöglichen können. Aus der Gegenüberstellung wird sehr genau ersichtlich, dass die „typischen“ Verhaltensweisen der ADHS, wie z.B. Konzentrationsschwierigkeiten und eine erhöhte Ablenkbarkeit einer erfolgreichen Lebensbewältigung gegenüberstehen. Weiterhin ist bei ADHS- Betroffenen bekannt, dass sie Schwierigkeiten hinsichtlich sozialer Beziehungsfähigkeit haben. So fällt es ihnen besonders schwer, sich sozialen Gruppen anzupassen, Regelungen auszuhandeln oder Kompromisse zu schließen. Es wird insgesamt deutlich, dass ADHS-Betroffene im Vergleich zu „Nichtbetroffenen“ gegebene Voraussetzungen aufweisen, die die Umsetzung einer erfolgreichen Lebensbewältigung erschweren.

Nun kann sich die Frage ergeben, ob es den betroffenen Jugendlichen möglich ist, trotz bestehender Verhaltenseigenschaften, eine erfolgreiche Lebensbewältigung zu realisieren, bzw. sie in der Lage sind, Problembewältigungs- oder Copingstrategien zu konstruieren und sie lebensraumspezifisch umzusetzen. Im Folgenden sollen Grundlagen zur Umsetzung von Copingstrategien allgemein und anschließend vor dem Hintergrund der ADHS-Thematik herausgearbeitet werden.

Betrachtet man das Umsetzen von Copingstrategien, so wird berichtet, dass gewisse kognitive Kompetenzen erforderlich sind (s. Tab. 6), die bereits in der Kindheit erworben wurden und sich zum Teil in der Adoleszenz neu entwickeln.

Ausgehend von der kognitiv orientierten Entwicklungspsychologie Piagets (1973) können Bewältigungsstrategien unter dem Aspekt der Assimilation und Akkomodation betrachtet werden, die unter 'normalen' Bedingungen im Gleichgewicht (Äquilibrium) zueinander ablaufen. Neue Anforderungen, Probleme oder Krisen können zu einem Ungleichgewicht (Dissäquilibrium) zwischen den beiden Prozessen führen, welches durch den Einsatz entsprechender Copingstrategien wieder ausgeglichen werden kann.

Auch Olbrich (1984) versteht unter „Coping“ einen „Prozess der konstruktiven Anpassung“, der den Betroffenen in die Lage versetzt, sich so mit den Anforderungen auseinanderzusetzen, dass die Schwierigkeiten bewältigt werden können. Dabei entsteht sowohl das Gefühl, den Dingen gewachsen zu sein, und gleichzeitig wird ein positives Selbstwertgefühl ausgebildet. Demnach ist Coping – Verhalten notwendig, wenn man neuen Anforderungen gegenübersteht. So kann es dazu kommen, dass bisher eingeübte und habitualisierte Verhaltensweisen nicht mehr erfolgreich angewendet werden können. Demzufolge müssen neue Verhaltensweisen (konstruktive Einfälle) entwickelt werden. Dabei können schon vorhandene Fähigkeiten ausgebaut oder aber auch neue Möglichkeiten der eigenen Person entdeckt werden. Die Realisierung des gesamten Prozesses setzt entsprechende kognitive Fähigkeiten voraus und gestaltet sich wie folgt (Lazarus 1980): In einem ersten Schritt kommt es zur primären Abschätzung der Situation. Zu deren Realisierung sind kognitive und affektive Bewertungskomponenten erforderlich. In einem weiteren Schritt erfolgt die Abschätzung der eigenen Möglichkeiten zur Bewältigung der Aufgabe. Hierbei können Hilfestellungen durch die Umgebung in Anspruch genommen werden. Die Inanspruchnahme der Hilfe von außen bedarf einer gewissen sozialen Kompetenz. In einem letzten Schritt kommt es hinsichtlich der Bewältigung der Situation zur Korrekturabschätzung bei vorheriger Fehleinschätzung. So werden eventuelle Neubewertung der Situation vorgenommen und dementsprechend neue Verhaltensalternativen entworfen.

Da die Jugendlichen innerhalb der Adoleszenz neue kognitive Fähigkeiten erlernen (s. Kap. 3.2.2.), sind sie in besonderer Weise dazu in der Lage, die beschriebenen kognitiven Bewältigungsprozesse zu realisieren und weiter zu entwickeln. So verfügen sie in dieser Phase u.a. über die Fähigkeiten zu differenziertem Abstrahieren, zu Antizipieren oder eine Metaperspektive einzunehmen (über sich selbst und andere nachzudenken). Hinsichtlich des Coping- Verhaltens bei Jugendlichen stellt Haan (1977) einerseits Bewältigungsmechanismen

(Copingstrategien) und andererseits Abwehrmechanismen einander gegenüber, bei denen es sich um die gleichen grundlegenden Ich- Prozesse handelt. Einmal kommt es jedoch zur konstruktiven Auseinandersetzung (Coping), andererseits zu rigidem Abwehrverhalten. Es wird angenommen, dass eine Person zunächst Coping-Strategien einsetzt. Erst wenn eine Problemsituation ihre Möglichkeiten übersteigt, greift sie auf Abwehrmechanismen zurück.

In Bezug auf die Jugendlichen mit ADHS ist zu vermuten, dass die Umsetzung der Problembewältigung erschwert ist. So können Probleme in der Handlungsplanung, Handlungssteuerung und fortwährenden Handlungsüberprüfung den Coping-Prozess behindern (s. Kap. 3.1.1.) und folglich sind Defizite in der Abschätzung der Situation, der eigenen Möglichkeiten, aber auch im Korrekturverhalten zu vermuten.

4. Untersuchungsziel und Fragestellung „Selbstproblematiken bei Jugendlichen mit ADHS“

In den bisherigen Ausarbeitungen werden sehr vielschichtige Bedingungen der ADHS-Thematik dargestellt. Dazu wird einführend in die ADHS-Thematik der aktuelle Forschungsstand zum Themenkomplex ADHS herausgearbeitet. Weiterhin werden riskante Entwicklungsbedingungen der betroffenen Jugendlichen betrachtet. Die Angaben, die aus der Literatur entnommen werden können, sollen nun im Anschluss noch einmal zusammengefasst werden, da sich aus diesen Überlegungen einzelne Fragestellungen entwickeln, die Bestandteil der nachfolgenden Untersuchung sind.

Es kann herausgearbeitet werden, dass die ADHS-Thematik seit ca. 150 Jahren diskutiert wird und in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewinnt. So wird beschrieben, dass die betroffenen Jugendlichen durch die Verhaltenseigenschaften Hyperaktivität, gestörte Aufmerksamkeit und Impulsivität wiederholt nicht den von außen gesetzten gesellschaftlichen Normen entsprechen können.

In diesem Zusammenhang werden sozialbezogene und subjektbezogene Entwicklungsbedingungen dargestellt, die dem fortwährenden gesellschaftlichen Wandel unterliegen und Einfluss auf die Lebensbewältigung von Jugendlichen mit ADHS haben.

Die sozialbezogenen Bedingungen werden innerhalb der Bereiche Familie, Schule und Peers betrachtet. Demnach kann erkannt werden, dass der einzelne ADHS-Betroffene in fortwährender Wechselwirkung mit der Entwicklung gesellschaftlicher Veränderungen steht. Die Entwicklungstendenz der Gesellschaft geht in die Richtung, dass zunehmend die Komponenten Sicherheit, Struktur und Orientierung verloren gehen. Diese Tendenzen wirken sich auf die Lebensumgebung der ADHS Jugendlichen aus und können möglicherweise deren Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen. In den Bereichen Familie, Schule und Peers werden Angaben dargestellt, die verdeutlichen, dass die Jugendlichen wiederholt schwierigen Situationen gegenüberstehen und nur begrenzt in der Lage sind, diese erfolgreich zu lösen. So werden Problematiken z.B. durch familiäre Strukturveränderungen, schulische Leistungsüberforderungen oder Integrationsschwierigkeiten innerhalb der Peers formuliert.

Die subjektbezogenen Ansätze werden hinsichtlich der Phase der späten Kindheit /des frühen Jugendalters und der Persönlichkeitsentwicklung im Kindes- und Jugendalter mit den Schwerpunkten der „kognitive Entwicklung“, „Introspektionsfähigkeit/Selbstbild“, „Bedürfnisentwicklung“ und „Problembewältigungskompetenzen“ betrachtet. Aus diesen Angaben kann herausgestellt werden, dass generell die Phase der späten Kindheit und des frühen Jugendalters ein krisenreicher Entwicklungsabschnitt ist. So kommt es zu körperlichen Umstrukturierungsprozessen, die sich durch die Veränderungen des äußeren Erscheinungsbildes und durch Veränderungen von hormonellen und cerebralen Strukturen beschreiben lassen. Hinsichtlich der cerebralen Umstrukturierung werden besonders in der Phase zwischen dem 11. und 14. Lebensjahr neue kognitive Fähigkeiten herausgebildet, die die Grundlage für die Entwicklung von Introspektionsfähigkeit und die Herausbildung eines Selbstbildes darstellen. In Bezug auf ADHS-betroffene Jugendliche werden in der Literatur Angaben herausgearbeitet, die besagen, dass speziell die kognitiven Fähigkeiten, die die Entwicklung einer Introspektionsfähigkeit und die Entstehung eines sicheren und unabhängigen Selbstbildes ermöglichen, bei Jugendlichen mit ADHS nur eingeschränkt ausgebildet werden. So ist den Jugendlichen die Entwicklung von Individualisierung, Selbstbestimmung und Anerkennung nur erschwert möglich, da sie die dafür notwendigen Strategien, wie genaues Analysieren der Aufgabenstellung oder Einhalten einer Reflexionsphase, nur begrenzt umsetzen können. Weiterhin wird formuliert, dass altersspezifische Grundbedürfnisse, wie das Bedürfnis nach Orientierung, Zuwendung, Sicherheit und Aufmerksamkeit, bei den Betroffenen nur unzureichend befriedigt werden und Problembewältigungskompetenzen nur unter erschwerten Bedingungen umgesetzt werden können.

Insgesamt lässt sich vor dem Hintergrund der Thematik „Selbstproblematiken bei Jugendlichen mit ADHS“ aus der Literatur entnehmen, dass sich durch unterschiedliche „riskante“ sozial- und subjektbezogene Bedingungen die Alltagsbewältigung der Jugendlichen erschwert darstellt und deren Persönlichkeitsentwicklung eher defizitär beeinflusst werden kann. Daraus ergibt sich die Annahme, dass in den Entwürfen der Lebensgeschichten von den betroffenen Jugendlichen Selbstproblematiken formuliert werden, die möglicherweise ähnliche sozial- oder subjektbezogene Schwerpunkte beinhalten.

Mit den gewonnenen Erkenntnissen aus der aktuellen Forschung soll nun die nachfolgende Untersuchung analysiert werden. Es soll untersucht werden, ob die betroffenen Jugendlichen, bei der Erzählung ihrer eigenen Lebensbiografie, Selbstproblematiken formulieren. Weiterhin sollte betrachtet werden, ob sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den beiden Fällen herausarbeiten lassen. Ein weiterer Schwerpunkt, den es zu untersuchen gilt ist, ob die Betroffenen Strategien im Umgang mit ihrer Problematik schildern.

Diese Ergebnisse würden die Möglichkeit ergeben, die Jugendlichen besser verstehen zu lernen und pädagogische Interventionen den Ansprüchen entsprechend angemessen erarbeiten zu können.

5. Methodik

Forschungsablauf

5.1. Qualitativer Forschungsansatz der Untersuchung

Einleitend sollen noch einmal wesentliche Merkmale der quantitativen und qualitativen Methodik herausgearbeitet werden, um die Vor- und Nachteile der einzelnen Forschungsansätze gegenüberzustellen. Daraufhin soll die Wahl der in der Untersuchung angewandten Methodik verdeutlicht werden.

| Qualitative Fallstudie | Quantitatives Forschungsdesign |
|-------------------------------|---------------------------------------|
| wenige Fälle | viele Fälle |
| viele Informationen | viele Informationen |
| tiefe Informationen | breite Informationen |
| mehrere Methoden | eine Methode |
| ganzheitliche Sicht | partikularistische Sicht |

Tab. 8: Vergleich zwischen qualitativer Fallstudie und quantitativem Forschungsdesign (Lamnek 1995, S. 8)

Mayring (1997, S. 16) und Stegmüller (1970, S. 19) fassen wesentliche Merkmale wie folgt zusammen:

In der *quantitativen* Forschungsmethodik arbeitet man mit metrischen Begriffen, deren Wertebereich aus Zahlen besteht. Die zu untersuchenden Kriterien werden bei dieser Forschungsmethode mathematisch in Beziehung gesetzt. Mit Hilfe der Metrisierung kommt es zur Vereinfachung und Quantifizierbarkeit der Ergebnisse. Schließlich ist eine Verallgemeinerung hinsichtlich der erhobenen Daten möglich. Bei der *qualitativen* Untersuchungstechnik handelt es sich um „offene“ und auf das „Verstehen“ ausgerichtete Verfahren, wobei primäre Hypothesen zunächst nicht festgelegt werden. Die Verwendung qualitativer Methoden hat in der Pädagogik, Soziologie und Psychologie eine lange Tradition (vgl. Hermann 1991, Flick 1998).

Die Entwicklung der qualitativen Forschung gestaltet sich gegenwärtig in den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen recht differenziert. Es haben sich eine Reihe von Ansätzen herausgebildet, die sich unabhängig voneinander entfalten und wenig Bezug zueinander haben. Die methodische Diskussion in der deutschsprachigen Literatur ist nach den 70er Jahren in „... eine Phase der zunehmenden methodischen Konsolidierung und breiten Anwendung der Methoden in empirischen Projekten...“ übergegangen (vgl. Flick et al. 2003, S. 27).

Betrachtet man den aktuellen Forschungsdiskurs, so wird deutlich, dass es vor allem in Deutschland eine starke Tendenz gibt, „...qualitative und quantitative Methoden zwei unterschiedlichen Methodenparadigmen zuzuordnen und dabei auf deren jeweils unterschiedliche Wurzeln zu verweisen ...“ (Kelle, Erzberger, In: Flick, Kardorff, Steinke 2003, S. 299).

Die Autoren machen jedoch im Anschluss an diese Ausführungen deutlich, dass die Grenze zwischen beiden Forschungsrichtungen nicht ganz so unüberwindlich sein muss. So gibt es

schon seit längerem Versuche, diese Ansätze methodologisch zu integrieren (Barton & Lazarsfeld 1955/1984, Kelle & Erzberger 1999). Weiterhin wird berichtet, dass in der Forschungspraxis immer häufiger qualitative und quantitative Methoden gemeinsam in den Forschungsdesigns kombiniert werden (Nickel et al. 1995). Hierbei werden vorwiegend verschiedene Erhebungs- und Auswertungsschritte parallel durchgeführt und anschließend aufeinander bezogen. Nur selten werden die Methoden kombiniert, indem beispielsweise verbale Texte erst interpretativ und anschließend statistisch analysiert werden (vgl. Kelle, Erzberger, In: Flick, Kardorff, Steinke 2003, S. 300).

Betrachtet man die qualitative Untersuchungstechnik, so gewinnt speziell diese in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zunehmend an Bedeutung. So sind z.B. subjektive Eindrücke, Gefühle und Empfindungen gut zu ermitteln. In Bezug auf die Befragung von Kindern werden folgende Meinungen vertreten:

Nach Schäfer (1999, S. 125) lassen sich durch die Anwendung der qualitativen Methodik ganz vielfältige Gesichtspunkte herausarbeiten, um die Kinder in ihrer Einzigartigkeit neu zu entdecken. So ergibt sich für die qualitative Sozialforschung die Möglichkeit, von verschiedenen Standpunkten aus, eine Perspektive auf das Erleben des Kindes zu entwerfen. Ist es möglich, verschiedene Perspektiven einzunehmen, kann in einem weiteren Schritt versucht werden, diese Perspektiven miteinander zu vergleichen und mögliche Überschneidungen bzw. Trennungen einzelner Bereiche herauszuarbeiten. Aus diesen verschiedenen Schritten kann so ein Bild des Kindes bzw. ein Bild der Wahrnehmung des Kindes entstehen.

In der vorliegenden Untersuchung wurde das qualitative Methodeninventar ausgewählt, u.a. aus dem Grund, da es „... das Fremde oder von der Norm Abweichende und das Unerwartete als Erkenntnisquelle und Spiegel nutzt, ... und damit erweiterte Möglichkeiten von (Selbst-) Erkenntnis eröffnet.“ (Flick et al. 2003, S. 14). Es soll nun dargestellt werden, warum sich in Bezug auf die Befragung von Kindern und Jugendlichen mit ADHS diese Untersuchungsmethodik besonders anbietet (in Anlehnung an Mayring 1997, Ludwig-Mayerhofer 2002):

- Einzelfallbezogenheit

Jeder Jugendliche mit ADHS ist gesondert zu sehen, da ihn unterschiedliche personelle und soziale Bedingungen in seiner bisherigen Lebensbewältigung beeinflusst haben. Die Verhaltensmerkmale und Verhaltensprobleme sind individuell zu betrachten. Für den qualitativen Ansatz spricht, dass die Subjektperspektiven der befragten Jugendlichen in einem breiten Spektrum erfasst werden können.

- Offenheit – Fragestellung Selbstproblematiken

Dieses Prinzip besagt, dass im Allgemeinen der "Zugang" zum Thema, zum Feld, zu den Untersuchungspersonen und auch zu den Daten möglichst wenige Vorentscheidungen enthalten sollte. Im Gegensatz zur standardisierten Forschung, in der zu prüfende Hypothesen vorab festgelegt werden, wird beim qualitativen Ansatz der Feldzugang und die Auswahl der Untersuchungspersonen flexibel gehandhabt und kann im Verlauf des Forschungsprozesses neuen Erfordernissen und Fragestellungen angepasst werden. Bei der Datenerhebung soll darauf geachtet werden, dass die Erzeugung der Daten wenig durch den Forscher beeinflusst wird. Unvorhergesehene Informationen bei der Durchführung der Interviews und bei der theoretischen Strukturierung der Arbeit sind zu berücksichtigen. Das bedeutet, dass die Hypothesen und Verfahren sich verändern lassen müssen. Auch bei der Datenauswertung sollen möglichst viele Hypothesen lange offen gehalten und geprüft werden.

Das Prinzip der „Offenheit“ lässt sich sehr gut auf die Thematik „Selbstproblematiken bei Jugendlichen mit ADHS“ anwenden, da sich diese Thematik schwer durch eine standardisierte Befragung erfassen lässt. Durch das Prinzip der „Offenheit“ wird dem Befragten die Möglichkeit gegeben, eigene Themen zu formulieren und damit den Inhalt selbst zu bestimmen. Auch im Verlauf des Interviews wird durch eine offene Interviewführung dem Befragten ermöglicht, durch selbst gewählte Themen, den Verlauf des Interviews zu bestimmen und demnach „starken“ und wichtigen Themen Bedeutung zu verleihen zu können.

- Ganzheitliche Betrachtung

Der Befragte sollte immer ganzheitlich betrachtet werden. Bei der Auswertung müssen alle Informationen, die erhoben werden konnten, zusammengebracht werden (die Aussagen, das Verhalten, familiäre Gegebenheiten usw.).

Bei der Befragung von Jugendlichen mit ADHS sollen die Informationen komplex erfasst werden.

Dazu werden u.a. die soziale Bedingungen (angespannte Familiensituation, kurzzeitige Freundschaften, schwierige schulische Situation), aber auch nonverbale Informationen während des Interviews (Sprachtempo, Aktivität, Stimmung, allgemeiner Eindruck) berücksichtigt. Die komplexe Erfassung der Informationen und damit die ganzheitliche Betrachtung können dazu beitragen, das Verständnis für den Jugendlichen zu verbessern.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, mittels qualitativer Untersuchungsmethoden, Daten zu gewinnen. So unterteilt Bergmann (In: Flick 1995, S. 306) in zwei Gruppen: rekonstruktive und interpretative Verfahren.

Zu den rekonstruktiven Methoden zählt man nach dieser Einteilung alle Formen von Interviews (teilstandardisiertes, fokussiertes, narratives und diskursives Interview), aber auch die zusammenfassenden Feldnotizen der teilnehmenden Beobachtung. Dabei werden die zu untersuchenden Sachverhalte z.B. durch Fragen, Antworten oder Notizen ein zweites Mal rekonstruiert.

Im Gegensatz dazu beschränken sich die interpretativen Verfahren auf die akustische und audiovisuelle Aufzeichnung von Daten.

Speziell bezogen auf die Erhebung von Selbstproblematiken bei Jugendlichen mit ADHS bieten sich das teilstandardisierte und das narrative Interview (rekonstruktive Methode) an.

Der vorliegenden Untersuchung liegt die Anwendung eines narrativen Interviews zugrunde (s. Kap. 5.3.). Im folgenden Kapitel soll nun der Forschungsansatz bezüglich der Zielstellung und Auswahlkriterien vorgestellt werden.

5.2. Forschungsansatz

5.2.1. Zielstellung

Die grundlegende Motivation der Untersuchung war, mehr Informationen über die subjektive Wahrnehmung von Jugendlichen zu erfahren. In dieser Untersuchung wurde sich speziell an Jugendliche gewendet, die sich mit den riskanten Gesellschaftsbedingungen und den

altersspezifischen Entwicklungsaufgaben auseinandersetzen, dabei aber zusätzlich über eine verminderte Aufmerksamkeitsfähigkeit, eine erhöhte Impulsivität und eine überschießende Aktivität verfügen.

Als Ziel dieser Untersuchung sollte schließlich ermittelt werden, inwieweit Jugendliche mit ADHS bei der Aufforderung, ihre eigene Lebensgeschichte zu erzählen, Selbstproblematiken formulieren.

Anhand der Ausarbeitungen im Kapitel 2. und dem Kapitel 3. konnte herausgestellt werden, dass sich die Betroffenen, die sich aufgrund ihres Alters ohnehin in einer krisenreichen Lebensphase befinden, durch die Verhaltenseigenschaften des ADHS mit einer zusätzlichen Herausforderung auseinandersetzen müssen. Das „Zusammentreffen“ dieser Ausgangsbedingungen lässt vermuten, dass Probleme entstehen, die die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen beeinflussen.

Im Folgenden soll nun der methodische Forschungsablauf vorgestellt und dessen Ansätze begründet werden.

5.2.2. Auswahlkriterien

Untersucht wurden im April 2008 zwei Jugendliche mit ADHS im Alter von 11 und 17 Jahren, die in einer Praxis für Psychiatrie und Neurologie betreut wurden. Bei der Auswahl der Jugendlichen wurden die Kriterien des Alters hinzugezogen. So war das Ziel, einen Jugendlichen zu befragen, der mit einem Alter von 11 Jahren im Mittelpunkt seiner Schulkarriere stand und der entwicklungsentsprechend bisher keine Ablösung aus der Familie vollzogen hatte. In einem weiteren Fall sollte ein Jugendlicher befragt werden, der mit einem Alter von 17 Jahren den Großteil des schulischen Werdegangs bereits vollzogen hatte und bei dem sich entwicklungsentsprechend eine Ablösung vom Elternhaus abzeichnete. Bei beiden Jugendlichen sollte analysiert werden, welche Angaben sie zu den Themen: Schule, Familie und Peers formulieren und in welchen Bereichen sie Problematiken oder Ressourcen formulieren.

Bei der Diagnostik wurde sowohl von den Jugendlichen, als auch von den Eltern und Lehrern ein auffälliges Verhalten beschrieben. Die Klassifikation der beschriebenen, getesteten und

beobachteten Symptomatik erfolgte anhand der Kriterien der ICD-10. Innerhalb des Diagnostikprozesses wurde die Anamnese erhoben, erfolgte die Exploration, die Fremdbeurteilung durch Eltern und Lehrer, eine Verhaltensbeobachtung, die körperlich-neurologische Untersuchung und die störungsspezifische- und Leistungsdiagnostik.

Nach Auswertung der erhobenen Testergebnisse wurde bei beiden Jugendlichen durch den Psychologen und einen fachlich spezialisierten Psychiater die Diagnose einer einfachen Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung (F90.0) nach den Kriterien der ICD-10 gestellt. Begleiterkrankungen außerhalb der ADHS konnten ausgeschlossen werden.

Aufgrund der Schwere der Störung wurde vom Psychiater eine psychotherapeutische und medikamentöse Betreuung empfohlen. Beide Jugendliche wurden nach Einverständnis der Betroffenen und Angehörigen auf Methylphenidat eingestellt. Grund dafür war, dass eine Therapie von Eltern und Jugendlichen gewünscht war, da sie sich als wirksam in Bezug auf Aufmerksamkeit, schulische Leistungen und soziale Anpassung erwiesen hat. Die Untersuchten hatten damit die gleiche Ausgangssituation.

Die Auswahl der Jugendlichen wurde nach den folgenden praktischen Erwägungen durchgeführt: primär schwere Störungen, Behandlungsbedürftigkeit und Ausschluss anderer Erkrankungen. Eine andere Zusammensetzung der Probandengruppe würde zwar möglicherweise das Problem „medikamentöse Therapie“ nicht beinhalten, dafür aber einen weitaus größeren Anteil von Unwägbarkeiten bedeuten (Schwierigkeit in der Erfassung überhaupt, unterschiedliche Ausgangsbedingungen in Bezug auf die Therapie, breites Spektrum psychischer Auffälligkeiten u. a.).

5.2.3. Rahmenbedingungen der Befragung

Die Eltern der betroffenen Jugendlichen wurden angeschrieben. In der Informationsschrift wurde die Thematik und das Vorgehen der Untersuchung erläutert und eine Adresse und Telefonnummer für eventuelle Rückfragen hinterlassen. Die Rückmeldungen waren positiv. Die Eltern bzw. Mütter waren an zusätzlichen Gesprächen interessiert und standen den Fragen offen gegenüber. Die Jugendlichen wurden durch die Eltern informiert. Auch sie waren mit der Durchführung der Interviews einverstanden. Im Anschluss wurden telefonisch Termine mit den Jugendlichen vereinbart. Die Interviews wurden in einer Neurologisch- Psychiatrischen Gemeinschaftspraxis durchgeführt.

5.2.4. Voruntersuchung

Um die Methode der narrativen Interviewführung zu testen, wurden im Vorfeld der Untersuchung zwei Probeinterviews durchgeführt. Durch diese Interviews war es möglich, Erfahrungen im Gespräch mit ADHS-betroffenen Jugendlichen zu sammeln. So konnte festgestellt werden, dass sich die Jugendlichen sehr gut auf die Thematik und eine offene Erzählung einlassen konnten. Auch das Anwenden von immanenten und exmanenten Fragen wurde angenommen und darauf eingegangen. Insgesamt wurde die Anwendung der Methodik bestätigt und daher als Zugang für die folgenden Interviews betrachtet.

Wie bereits in der Einleitung beschrieben waren weitere Untersuchungen, die im Vorfeld unternommen wurde, eine wissenschaftliche Ausarbeitung im Rahmen einer Masterarbeit zum Thema „Emotionale Gestimmtheit bei hyperaktiven Kindern“ im Jahr 2000 und eine weitere Befragung von 14 Kindern und Jugendlichen im Alter von 9 bis 14 Jahren zu der Thematik „Befragung von Kindern und Jugendlichen mit ADHS“ im Jahr 2004. Diese Befragung war eine Initiative einer psychiatrischen Gemeinschaftspraxis und hatte zum Ziel, die Meinung von Kindern und Jugendlichen zu einzelnen Schwerpunkten zu erfragen. Durch diese Befragung wurde speziell bei Kindern und Jugendlichen mit ADHS deutlich, dass sie hinsichtlich unterschiedlicher Themenschwerpunkte mehrere Probleme formulierten. Die Auswertung erfolgte nicht mit standardisierten Methoden, sondern die Aussagen sollten einen allgemeinen Hinweis auf das Befinden der Kinder und Jugendlichen geben. Die Zusammenfassenden Ergebnisse der Masterarbeit und einzelne Zitate der Befragungen sind im Anhang beigelegt, da sie die riskanten Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen mit ADHS verdeutlichen. Diese Ergebnisse waren der Einstieg in die Überlegungen, eine weitere detailliertere Untersuchung durchzuführen, die auf die Selbstwahrnehmung von ADHS-betroffenen Jugendlichen eingeht. Aus diesen Überlegungen entwickelte sich das Thema der vorliegenden Untersuchung.

5.3. Untersuchungsmethoden

5.3.1. Datenerhebung - Narratives Interview

Methodische Grundlage der Untersuchung war ein narratives Interview (vgl. Schütze 1984). Im Nachfolgenden soll auf grundlegende Merkmale des narrativen Interviews eingegangen werden. Dazu soll betrachtet werden, aus welchen Ansätzen sich das narrative Interview entwickelt hat, welche Merkmale es auszeichnen und es soll begründet werden, warum diese Methode für die vorliegende Untersuchung ausgewählt wurde.

Der Soziologe Fritz Schütze begründete das Narrative Interview Ende der 70er Jahre. In seiner Arbeit übernahm er eine Vielzahl von Einflüssen aus der US-amerikanischen Soziologie (Alfred Schütz – phänomenologisch orientiert; George Herbert Mead – symbolischer Interaktionismus, Ethnomethodologie, Konversationsanalyse; Anselm Strauss und Barney Glaser – Grounded Theory) (Bohnsack 2003). Diesen Ansätzen ist die Grundannahme gemeinsam, dass die soziale Wirklichkeit im Rahmen kommunikativer Interaktionen hergestellt wird. In der Erhebung und Auswertung narrativer Interviews geht es nach Jakob (In: Friebertshäuser 2003, S. 445) darum: „die Sinnkonstruktionen und Handlungen aus der Perspektive der handelnden und erleidenden Individuen zu erfassen und einer Analyse zugänglich zu machen.“ Insbesondere basiert die Methode auf den Stegreiferzählungen, d.h. auf den spontan hervorgebrachten Erzählungen in einer face-to-face-Situation. Stegreiferzählung heißt: „dass der Informant (...) keine systematische Ausarbeitung der Erzählthematik vorzunehmen vermochte, die Formulierungen kalkulieren oder gar schriftlich abzirkeln und dann für die Präsentation einüben konnte.“ (Schütze 1987, S. 237)

In dieser Situation wirken bestimmte Mechanismen, auf die sich das Verfahren bezieht. Dies wird durch eine besondere Gestaltung der Erhebungssituation erreicht. Der Interviewer setzt beispielsweise einen Anfangsimpuls durch eine an den Interviewten gerichtete autobiographische Frage. Der Interviewer lässt daraufhin den Interviewten seine Geschichte ohne Unterbrechungen entfalten.

Dazu Schütze: „Das Gelingen eines autobiographisch-narrativen Interviews setzt voraus, dass der Informant akzeptiert, sich dem narrativen Strom des Nacherlebens seiner Erfahrungen zu überlassen, und dass er keine kalkulierte, vorbereitete bzw. zu Legitimationszwecken bereits oftmals präsentierte Geschichte zur Erzählfolie nimmt.“ (Schütze 1984, S. 78)

Schütze geht davon aus, dass das narrative Interview eine alltägliche Kommunikationssituation imitiert, indem eine selbst erlebte Geschichte in einer direkten Interaktion erzählt wird, wobei es zu einer Asymmetrie des Rederechts kommt, da der Interviewer aufmerksam zuhört und nicht thematisch interveniert (anders als Zuhören in alltäglichen Situationen). Weiterhin formuliert Schütze, dass sich im Durchleben eines Geschehens bei den beteiligten Personen eine Gestalt der Vorgänge „aufgeschichtet“ und „abgelagert“ hat, die beim Erzählen wieder aktualisiert werden kann. Die Darstellungsordnung des Stegreiferzählens richtet sich nach einer inneren Repräsentation des vergangenen Erlebens – nach gewissen „kognitiven Figuren“. Demnach reproduziert der Erzähler den damaligen Erlebnisstrom, indem er diese kognitiven Figuren reanimiert.

Schütze (1984): „Die kognitiven Figuren des Stegreiferzählens sind die elementarsten Orientierung- und Darstellungsraster für das, was in der Welt an Ereignissen und entsprechenden Erfahrungen aus der Sicht persönlichen Erlebens der Fall sein kann und was sich die Interaktionspartner als Plattform gemeinsamen Welterlebens wechselseitig als selbstverständlich unterstellen.“

Als allgemeine Konstruktionsgesichtspunkte der kognitiven Figuren werden die Zugzwänge des Stegreiferzählens angesehen. So kann es zu Blockaden in der Erfahrungsrekapitulation kommen. Das kann bedeuten, dass der Erzähler durch mangelnde Erfahrungsvoraussetzungen die Sinnschließung der betroffenen kognitiven Figur nicht vollziehen kann oder dass er einen Widerstand gegen den Sinnschließungsdruck entwickelt. In diesen Momenten des Erzählens verspürt der Erzähler aber zugleich einen Drang, der Konstruktion der kognitiven Figur gerecht zu werden. Demnach wirken in der Erzählsituation innere Mechanismen, in die sich der Erzähler verstrickt und die ihn zur (manchmal unbeabsichtigten) Preisgabe weiterer Informationen bewegen.

Kallmeyer und Schütze (1977, S. 162) unterteilen in drei Zugzwänge, die in allen Schemata der Sachverhaltensdarstellung wirksam sind (in Erzählungen, Argumentationen, Beschreibungen):

1. Den Detaillierungszwang, der besagt, dass der Erzähler getrieben ist, sich an die tatsächliche Abfolge der von ihm erlebten Ereignisse zu halten, die sich an der Art der von ihm erlebten Verknüpfungen zwischen den Ereignissen orientiert.
2. Weiterhin den Gestaltschließungszwang, wo der Erzähler getrieben ist, die in der Erzählung darstellungsmäßig begonnenen kognitiven Strukturen abzuschließen. Diese

kann darin begründet werden, dass eingelagerte kognitive Strukturen einen Aufbau und Abschluss besitzen und übergeordnete kognitive Strukturen ohne diesen Ablauf nicht abgeschlossen werden können.

3. Zuletzt wird der Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang beschrieben, der besagt, dass der Erzähler getrieben ist, nur das zu erzählen, was an Ereignissen als `Ereignisknoten` innerhalb der zu erzählenden Geschichte relevant ist. Dieser Vorgang setzt eine fortlaufende Gewichtung und Bewertung des Erzählens von Einzelerlebnissen unter den Gesichtspunkten der Gesamtaussage voraus.

Die hier dargestellten Zugzwänge erreichen letztlich, dass alle wesentlichen Elemente in der Erzählung in irgendeiner Darstellungsweise repräsentiert sind. So beschreibt Schütze diesen Vorgang, dass auch vom Erzähler bewusst Verschwiegendes und sogar Verdrängtes in der Erzählung erkennbar wird, indem es durch Zögern, dem Entstehen von Lücken, in thematischen Brüchen, dem Wechseln der Textsorte, Schweigen etc. deutlich wird (vgl. Schütze 1983, 286).

Im Folgenden sollen nun Überlegungen zur autobiografischen Stegreiferzählung gemacht werden, da diese Methode in der Untersuchung angewandt wird.

Betrachtet man die Struktur des Stegreiferzählens so wird von vier so genannten „kognitiven Figuren des Stegreiferzählens“ gesprochen. Dazu gehören: der Biographieträger, die Ereigniskette, der soziale Rahmen und die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte (Schütze 1984, S. 78). So beginnt jede autobiografische Stegreiferzählung mit der Selbsteinführung des Erzählers als Biographieträger. Neben dem Biographieträger gibt es noch weitere Ereignisträger, die in der Lage sind, Ereignisse, die für den Biographieträger von lebensgeschichtlicher Bedeutsamkeit sind, mit zu verursachen oder auf sich einwirken zu lassen. Die Ereigniskette beinhaltet das gesamte Prozessgeschehen. Der Ereigniskette kann man entnehmen, wie der Erzählende den Verlauf des damaligen Geschehens wahrgenommen hat. Hierbei können vom Erzähler sehr komplexe Verläufe, z.B. Nebenkette entworfen oder Kettenrisse beschrieben werden. Der soziale Rahmen kann als Bedingungsgefüge für das Zustandekommen von Ereignisabläufen verstanden werden. Nach Schütze (1984) fungiert er als ein intentional fassbarer Vorstellungs- und Orientierungshorizont, indem sich lebensgeschichtliche und andere soziale Prozesse abspielen. Die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte repräsentiert die zentrale Problematik eines Geschehens und ihre Entwicklung aus der Sicht des Erzählenden. Häufig wird sie zu Beginn oder am Ende einer Erzählung sogar explizit formuliert.

In der vorliegenden Arbeit wurde sich für die Anwendung des narrativen Interviews entschieden, da besonders die Merkmale des narrativen Interviews genutzt werden konnten. So war es möglich, dass auch vom Erzähler bewusst Verschwiegenes und Verdrängtes durch diese Interviewführung erkannt werden konnte. Dies war eine Information, die es in Erfahrung zu bringen galt, da die Vermutung bestand, dass sich die betroffenen Jugendlichen in einer krisenreichen Situation sowohl hinsichtlich ihrer Entwicklungsphase, als auch hinsichtlich ihrer Verhaltensmerkmale befinden. Daher galt es Problematiken zu erfassen, die möglicherweise nicht vordergründig vom Befragten benannt werden. Ein weiterer Schwerpunkt, den es in der Methodenwahl zu berücksichtigen galt war, dass sich die beiden Jugendlichen in sehr unterschiedlichen Entwicklungsphasen befanden. Damit sollten die Lebensbedingungen eines 11-Jährigen und die eines 17-Jährigen erfasst werden. Um detaillierte und dem individuellen Fall entsprechende Formulierungen erhalten zu können, bot sich das narrative Interview - als offene Methode, als geeignet an.

Eine weitere Überlegung war, welche Themen im Stimulus eingebracht werden sollen. Hier wurde sich für die biographische Stegreiferzählung entschieden, da anhand dieser Erzählung in Erfahrung gebracht werden konnte, wie die Jugendlichen ihr Leben, von dem Zeitpunkt an, den sie als ersten erinnern können, entwerfen. Entscheidende Merkmale, die es in der anschließenden Auswertung zu hinterfragen galt, waren z.B. mit welchem Zeitpunkt sie beginnen, mit welchen Themen sie anschließen, wie sie ihre Familie einführen oder welchen Bezug sie zu Institutionen einbringen. Diese Lebensentwürfe waren grundlegendes Datenmaterial für die Erstellung der jeweiligen Selbstproblematik.

Nach der Methodenwahl musste nun überlegt werden, wie sich der Ablauf des Interviews gestalten soll.

5.3.2. Verlauf des narrativen Interviews

Im Anschluss sollen die einzelnen Phasen des Interviews dargestellt werden. So wurde zu Beginn des Interviews ein Vorgespräch geführt, anschließend wurde vom Interviewer ein Erzählstimulus eingebracht auf den sich die Haupterzählung des Befragten anschließt. Daraufhin wurde eine Nachfragephase mit immanenten und exmanenten Nachfragen durchgeführt. Das Interview wurde schließlich mit einem Nachgespräch beendet. Diese einzelnen Schritte sollen nun detailliert dargestellt werden.

Vorgespräch

Ein situationsangepasstes und vertrauensvolles Vorgespräch ist eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen eines Interviews. Riemann bezeichnet diesen Schritt als Notwendigkeit für den Aufbau einer tragfähigen vertrauensvollen Beziehung vor und während des Interviews. Weiterhin sei es wichtig, dass das Forschungsvorhaben dem Befragten plausibel und sinnvoll erscheint und er zur Mitwirkung motiviert ist (vgl. Riemann 2003, In: Küsters 2006, S.54). So begann in der vorliegenden Untersuchung der Interviewer mit einer Art von Small Talk zum Einstieg der Kontaktaufnahme. Zum weiteren Vertrauensaufbau stellte sich der Interviewer selbst und sein Forschungsvorhaben vor. So wurde erläutert, dass das Forschungsvorhaben zum Ziel hat, mehr Informationen über die subjektive Wahrnehmung von Jugendlichen zu erfahren und zu ermitteln, wie sie ihre eigene Lebensgeschichte entwerfen. Dabei sollte es in dieser Untersuchung speziell um Jugendliche gehen, die neben entwicklungs- und gesellschaftsspezifischen Ausgangsbedingungen noch zusätzliche Aufgaben hinsichtlich ihres Verhaltens zu bewältigen haben. So sollten Jugendliche befragt werden, bei denen im Vorfeld der Untersuchung eine ADHS diagnostiziert wurde.

Weiterhin erfolgte im Vorgespräch eine weitere Informationsvermittlung über den Ablauf des Interviews. So wurde mit der Erzählaufforderung begonnen und im Anschluss an die Ausführungen des Befragten folgten Nachfragen des Interviewers. Im Vorgespräch wurde zudem der Hinweis auf Anonymitätswahrung gegeben und das Einverständnis zur Aufzeichnung des Interviews eingeholt.

Erzählstimulus

Im Anschluss an das Vorgespräch wurde eine erzählgenerierende Frage gesetzt, die auch mit „Erzählstimulus“ oder „Erzählaufforderung“ umschrieben wird. Die Formulierung des Erzählstimulus bedurfte genauer Überlegungen, da mit diesem Impuls die Erzählung des Informanten einerseits in Gang gesetzt, andererseits aber auch auf das Prozessgeschehen gelenkt und nicht zu sehr beeinflusst werden sollte. Küsters (2006, S. 44) schreibt dazu: „die Befragten nehmen die Stimuli für gewöhnlich sehr ernst, reagieren stark auf Wortwahl und Formulierungen und versuchen, ihre Erzählungen genau auf den Stimulus abzustimmen.“

Hinsichtlich der Gestaltung des Stimulus ist es möglich, diesen einerseits offen oder eher themenbezogen zu formulieren. Nach Rosenthal sollte aber generell eine Offenheit für die Ausgestaltung der Darstellung des erfragten Sachverhaltes ermöglicht werden (vgl. Rosenthal 1995, S. 193). Auch Küsters (2006, S. 47) betont, dass nur wenn der Erzähler seine Erzählung selbst gestalten und er die Chronologie von Ereignissen verlassen kann, mithilfe des

narrativen Interviews die subjektiven Relevanzen erhoben werden können. Demgegenüber können aber im Stimulus auch thematische Eingrenzungen, z.B. durch die Einbeziehung des Forschungsthemas oder die Benennung einer Lebensphase, die im Mittelpunkt der Erzählung stehen sollte, erfolgen.

In der vorliegenden Untersuchung wurde der Stimulus eingeführt, indem ein gemeinsames Wissen bekannt gegeben wurde, das besagt, dass sich der Interviewer für die Lebensgeschichte von Jugendlichen interessiert. Bei der Formulierung des Stimulus wurde sich für die Formulierung „Lebensgeschichte von Jugendlichen“ und nicht „Lebensgeschichte von Jugendlichen mit ADHS“ entschieden, da mit dem Stimulus der Fokus des Befragten auf seine individuelle Lebensgeschichte als Jugendlicher gerichtet werden sollte. Würde der Stimulus den Fokus von vornherein zu sehr auf die ADHS-Thematik lenken, wäre es möglich, dass die Lebensgeschichte sehr fokussiert entworfen wird und wertvolle Informationen, die nicht mit der ADHS-Thematik im Zusammenhang stehen, aber die alltägliche Lebensbewältigung bestimmen, in den Hintergrund treten. So wurden die befragten Jugendlichen im Vorfeld informiert, dass das Forschungsvorhaben spezifisch die Lebenslage der Jugendlichen mit ADHS betrachtet, aber grundlegend auch die riskanten Lebensbedingungen „nichtbetroffener“ Jugendlichen beleuchtet werden. Somit war die Formulierung des Stimulus für die Befragten nachvollziehbar.

Betrachtet man den Stimulus, so wurde nach der Einführung des gemeinsamen Wissens der Befragte gebeten, seine Lebensgeschichte zu erzählen. Der Erzählbeginn wurde auf den Zeitpunkt gesetzt, als der Befragte noch ganz klein war. Der Stimulus wurde geöffnet, indem die Hinweise gegeben wurden, so ausführlich wie möglich zu erzählen und alles das zu erzählen, was ihm einfällt. Zudem enthielt der Stimulus den Hinweis, dass der Forscher den Befragten zuhören und nicht unterbrechen wird. Genaue Überlegungen zum Aufbau des Stimulus waren ebenfalls wichtig, da bei der Befragung der beiden Jugendlichen der Stimulus ähnlich formuliert werden sollte, um im Anschluss eine Vergleichbarkeit zu ermöglichen. Im Folgenden sind die Erzählstimuli von Fall 1 und Fall 2 dargestellt:

- im ersten Fall:

I: „wie du weißt interessiere ich mich für die lebensgeschichte von jugendlichen und ich würde dich mal bitten´ (.) ehm mir deine lebensgeschichte zu erzählen, ehm

erinnere dich mal an den zeitpunkt zurück als du noch ganz klein warst´ und eh fang mal von da an ruhich ausführlich zu erzählen wie du dein leben von da an erfahren hast“

- im zweiten Fall:

I: „wie du weißt interessiere ich mich für die lebensgeschichte von jugendlichen und würde dich mal bitten (.) ehm mir deine lebensgeschichte zu erzählen, (..) versuch mal dich daran zu erinnern ehm an den zeitpunkt als du noch ganz klein warst und mir die erlebnisse die dir noch so im Gedächtnis sind so ausführlich wie möglich zu erzählen, und eh“ – Unterbrechung durch den Befragten: „wo ich geboren wurde und so“ - „alles was dir einfällt und ich werde jetzt erst mal ruhig sein und du kannst jetzt ganz ausführlich erzählen“

Im Anschluss an die Stimulussetzung wurde ersichtlich, dass mehrere Reaktionen des Befragten folgen konnten. So kam es im ersten Fall dazu, dass die Frage ausformuliert werden konnte und der Befragte mit der Ausführung anschloss. Im zweiten Fall unterbrach der Befragte den Interviewer und es kam zum Aushandeln der Interviewthematik. In dieser Situation musste der Interviewer sicherstellen, dass er mit dem Stimulus die ursprünglich angestrebte Thematik vermittelt.

Haupterzählung

Im Anschluss an den Stimulus erfolgte die Haupterzählung, die in ihrer Gestaltung ganz dem Befragten überlassen und nicht durch den Interviewer unterbrochen wurde. Der Hintergrund war, den Erzählenden nicht von seiner inneren Vorstellung des erzählten Erlebnisses abzubringen. Die Aufgabe des Interviewers in dieser Phase der Interviewführung war es, das Erzählen des Befragten zu bestärken und aufrecht zu erhalten. Der Interviewer kam dem nach, indem er „erzählenregend schwieg“, nickte, angemessenen Blickkontakt hielt, „hm“-sagte und emotional mitschwang. Weiterhin hielt der Interviewer auch lange Redepausen aus, ohne die Rederolle zu übernehmen. Dieses Vorgehen war in der Umsetzung schwierig, da es von der Alltagskommunikation sehr stark abwich und ein innerlicher Drang beim Interviewer einsetzte, das Schweigen durchbrechen zu wollen. Diese Stellen im Interview waren für die Auswertung sehr wichtig, da sowohl im Schweigen, als auch mit dem Erzählbeginn nach dem Schweigen wichtige Informationen vom Befragten gegeben wurden, die durch eingreifende Erzählungen des Interviewers verloren gegangen wären.

Eine weitere Aufgabe des Interviewers während der Phase der Haupterzählung war es, dass Identifizieren und Notieren von Erzähllücken, thematischen und formalen Brüchen oder von Erzählstümpfen, die Fragmente in der Erzählung darstellen, die der Befragte an dieser Stellen nicht ausformulieren konnte. Diese galt es zu notieren und in der Phase des „Immanenten Nachfragens“ zu thematisieren.

Die Haupterzählung wurde in beiden Interviews mit einem Satzsatz beendet, indem der Befragte das Ende seiner Erzählung markierte und er damit die Rederolle an den Interviewer zurückgab. Dieser Satzsatz wird auch als „Koda“ bezeichnet. Nach der Formulierung der Koda schloss sich die Phase des Nachfragens an, die vom Interviewer eingeleitet wurde.

Nachfragephase

„Immanente Nachfragen“

Die immanenten Nachfragen hatten zum Ziel, bisher Unerzähltes, das in der Haupterzählung aber bereits angesprochen wurde („Erzählstümpfe“), auszuschöpfen und nach detaillierten Angaben zu fragen. Dabei war darauf zu achten, erzählgenerierende Fragen wie „wieso“, „weshalb“, „warum“ zu vermeiden, da diese Formulierungen Argumentationen produzieren, die keine Angaben über das Befinden oder eigentliche Beweggründe enthalten.

„Exmanente Nachfragen“

Durch exmanente Nachfragen konnte der Interviewer nun eigene Themen, die möglicherweise in der Haupterzählung nicht thematisiert wurden, einbringen. Dabei ließ sich diese Phase bis hin zu einer Art Leitfadenterview ausweiten. Diese Fragen wurden in der Untersuchungsvorbereitung gut ausgearbeitet und ausformuliert (s. Anhang).

Die Erhebung der soziodemographischen Daten (Geburtsjahr, Bildungsstand, Familienstand) wurde nicht in der Interviewsituation durchgeführt, da diese Informationen aus den vom behandelnden Arzt erhobenen Daten entnommen werden konnte. Diese Daten wurden erst nach dem Interview erfragt, da das Wissen um diese Daten im Vorhinein möglicherweise die Nachfragephase durch stärkeres Fokussieren beeinflusst und somit eine ausführliche Erzählung des Befragten verhindert hätte (z.B.: „Wie ich ja weiß, haben sich deine Eltern getrennt. Wie geht es dir damit?“ im Gegensatz dazu „Erzähle mir etwas über deine Eltern?“). Es war bekannt, dass mit einem Vorwissen die Gefahr besteht, die Fragenformulierung sehr früh zu fokussieren und somit dem Befragten nicht mehr die Möglichkeit zu geben, seine Eltern mit seinen Formulierungen einzuführen. Damit wären wichtige Informationen verloren gegangen.

Nachgespräch

Als die Nachfragephase abgeschlossen und das Aufnahmegerät ausgeschaltet war, begann das Nachgespräch. In diesem Gespräch bedankte sich der Interviewer beim Befragten für seine Teilnahme. Weiterhin richtete der Interviewer seine Aufmerksamkeit auf die Bedürfnisse des Befragten. So erklärte der Interviewer auf Nachfrage die nachfolgende Datenbearbeitung. Weiterhin kam es aber auch zum Besprechen von anderen Themen in Form eines Small Talk.

Interviewprotokoll

Nach Beendigung des Interviews und Verabschiedung des Befragten notierte der Interviewer zeitnah die interviewbegleitenden Eindrücke, Informationen und Gedanken.

5.3.3. Datenauswertung

Um die erhobenen Daten auswerten zu können, wurde im Anschluss eine Transkription der Interviews erstellt. In diesem Arbeitsvorgang erfolgte gleichzeitig eine Anonymisierung der Daten.

5.3.3.1. Transkription und Anonymisierung

In der Transkription wurden die Seiten und die Zeilen nummeriert, um ein exaktes und schnelles Auffinden von Textstellen zu ermöglichen. Zu Beginn eines Wortbeitrags wurde der Redebeginn mit einer Abkürzung des Redners versehen (z.B. I= Interviewer, T=Tom, M=Maik). Beim zeitgleichen Sprechen, bzw. Überlappen der Redebeiträge wurde dieses dargestellt, indem der Einwurf eingerückt wurde und somit gleichzeitig gesprochene Passagen übereinander stehen. Weiterhin wurden Versprecher, grammatikalische Fehler oder Wortwiederholungen im Transkript übernommen und nicht „berichtigt“. Die Art und Weise, wie etwas gesagt wurde, konnte anhand der Verschriftlichung unterschiedlicher Textformatierungen deutlich gemacht werden. Weiterhin wurde auch nichtsprachliches Verhalten transkribiert, so z.B. wenn der Befragte lächelt oder hörbar ausatmet.

Die folgende Übersicht enthält die in der Untersuchung verwendeten Transkriptionsregeln:

| Transkription | Erläuterung |
|--|--|
| ` | Stimme nach oben, Fragend |
| , | Stimme nach untern, kurzes Absetzen |
| (.) | Kurze Pause |
| (..) | 2 Sekunden Pause |
| (...) | 3 Sekunden Pause |
| (4) | 4 Sekunden Pause |
| eeeh | Dehnung des Vokals |
| ja überhaupt keine Ahnung | Betonung, lautes Sprechen |
| <i>sehr damit beschäftigt gewesen</i> | leises Sprechen |
| das (is ja) | undeutlich |
| () | unverständlich (mit ungefähr angedeuteter Länge) |
| | gleichzeitiges Sprechen |
| I: Lebensgeschichte erzählen E: Ooh jee | |

Ein weiterer Schritt innerhalb der Transkription war die Anonymisierung bzw. Pseudonymisierung der Daten. Alle Daten aus dem Text wurden verändert, die eine Identifizierung des Befragten ermöglichen würden. Dazu zählen u.a. Vor- und Zunahme, Wohnort, Name der Schule, Name und Adresse anderer erwähnter Personen. Diese Namen und Bezeichnungen wurden einerseits durch Abkürzungen unkenntlich gemacht, z.B. Stendal = S.-Stadt (Stadt in Mitteldeutschland), oder andererseits durch Pseudonyme ersetzt, z.B. Franz = Fritz.

5.3.3.2. Datenauswertungsverfahren der objektive Hermeneutik

Die Auswertung der narrativen Interviews erfolgt mit Hilfe der objektiven Hermeneutik. Dabei soll die latente Sinnstruktur und das Vorliegen einer eventuell vorliegenden Strukturproblematik herausgearbeitet und an nachfolgenden Textstellen beschreibend belegt werden.

Im Anschluss sollen nun theoretische Grundlagen der objektiven Hermeneutik zusammengetragen und auf die Auswertung der durchgeführten narrativen Interviews bezogen werden.

Die Datenauswertung erfolgte auf der Grundlage der objektiven Hermeneutik nach Oevermann (2000). Bei diesem Verfahren handelt es sich um ein qualitatives, interpretatives Verfahren aus den Sozialwissenschaften. Das Verfahren beschreibt einen Prozess, indem das jeweilige soziale Handeln erst als Text erfasst, fixiert und anschließend im Hinblick auf handlungsgenerierende latente Sinnstrukturen hermeneutisch ausgelegt wird. Im Gegensatz zu anderen qualitativen Verfahren, sowie den traditionellen Hermeneutikern, geht es der objektiven Hermeneutik nicht darum, einen vom Autor intendierten Sinn nachzuvollziehen, sondern den latenten Sinn - die Struktur - des Textes zu ermitteln.

Ziel ist es, die Strukturen sozialer Gebilde zu rekonstruieren und durch sequenzielle Analyse deren Aufbau zu erfassen (vgl. Oevermann 1983, S. 269). Dabei wird davon ausgegangen, dass diese Struktur den sozial Handelnden nur zum Teil intentional präsent ist. Solche latenten Sinnstrukturen sind jedoch nicht identisch mit dem Unbewussten im Sinne der Psychoanalyse. Bei der objektiven Hermeneutik wird vielmehr die Bedeutungsstruktur eines Textes analysiert. Hierbei sind jedoch keine direkten Aussagen darüber möglich, auf welcher Ebene diese Bedeutungsstruktur bei den Handelnden psychisch repräsentiert ist.

Grundlage der objektiven Hermeneutik ist, dass davon ausgegangen wird, dass der Befragte als natürliches Mitglied einer Sprachgemeinschaft über ein intuitives Wissen und über universelle Regeln sozialen Handelns verfügt. Der externe Kontext ist ihm in Form des impliziten Regelwissens verfügbar. Der interne, fallspezifische Kontext aber, der eine konkrete Ausformung der universellen Regeln darstellt, ist ihm nicht unbedingt bekannt. Dieser interne Kontext, wird durch den Interpreten versucht zu rekonstruieren.

Im Folgenden sollen nun noch wirkende Prinzipien dargestellt werden, die bei dem Auswertungsverfahren der objektiven Hermeneutik angewendet werden. So legt das *Totalitätsprinzip* fest, dass bei der Rekonstruktion eines Protokollabschnitts prinzipiell alles zu berücksichtigen

ist. Alles ist zu interpretieren, jedes Detail, egal wie unscheinbar, muss mit einbezogen werden. Das *Wörtlichkeitsprinzip* besagt, dass nur das zur Erschließung einer Sache heranzuziehen ist, was sich auch an deren Ausdrucksgestalt festmachen lässt. Das bedeutet, dass nur das zur Rekonstruktion der Fallstruktur herangezogen werden kann, was wörtlich im Text, bzw. Protokoll zu finden ist. Weiterhin wirkt das *Darstellungsprinzip*, welches festlegt, in welcher Weise sich ein Fall dargestellt, d.h. präsentiert werden soll. Die Darstellung erfolgt hierarchisch. Zuerst wird die Analyse der Fragestellung vorgestellt. Es ist erforderlich, dass die Fragestellung mit objektiv hermeneutischen Mittel rekonstruiert und das Ergebnis schriftlich festgehalten wird, bevor der weitere Schritt in Angriff genommen wird. Als weiterer Schritt folgt die Interpretation der erhobenen Daten, wobei mit der Eröffnungssequenz zu beginnen ist. Schließlich stellt sich noch die Frage nach der Überprüfbarkeit - also Gültigkeit – der von der hermeneutischen Erfahrungswissenschaft aufgestellten Hypothesen. Hierbei kommt das *Falsifikationsprinzip* Poppers (s. Oevermann 1979) zum Zug. Danach lässt sich eine Hypothese nicht verifizieren (belegen), sondern muss falsifiziert (widerlegt) werden. So ist die einzige Möglichkeit, eine Hypothese zu entkräften, sie zu widerlegen.

Im Folgenden soll nun die systematische Vorgehensweise der Anwendung der objektiven Hermeneutik bei der vorliegenden Untersuchung (nach Garz, In: Friebertshäuser, 2003) erläutert werden:

1. Ein erster Schritt war die *Festlegung der Fragestellung* im Hinblick auf das Forschungsinteresse. So geht die Methode der objektiven Hermeneutik von einer bestimmten formulierten Fragestellung aus. Ohne diese Vorgabe kann keine sinnvolle Interpretation erfolgen, da sich sonst die Interpretation am Text verlieren würde. Die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung ist folgende: „Formulieren Jugendliche mit ADHS Selbstproblematiken, wenn sie ihre eigene Lebensbiographie entwerfen?“ Diese Fragestellung ist im Stimulus eingearbeitet und in Form einer Erzählaufforderung an den Befragten herangetragen wurden.
2. Ein weiterer Schritt war die *Festlegung des Texttyps*. Vor der Auswertung des Textes erfolgte die Überlegung, in welcher Form der Text vorliegt. In dieser Untersuchung lag der Text als transkribiertes Interview vor. Betrachtet man die *Rahmung des Interviews* hinsichtlich der Interaktionspragmatik, so wurden in der vorliegenden Untersuchung Einzelinterviews durchgeführt, zu deren Umsetzungen zwei Personen zu einem

im Vorfeld vereinbarten Termin zusammentrafen. Dabei war zu erwarten, dass beide Personen gewisse Beweggründe hatten, an dem Interview teilzunehmen. So wollte der Interviewer Daten in Erfahrung bringen, die ihm der Befragte zutragen konnte. Der Befragte hingegen, der im Vorfeld über das Untersuchungsvorhaben informiert wurde, willigte mit seiner Teilnahme in die Unterstützung des Untersuchungsvorhabens ein. Aus der Sicht des Befragten konnte demnach die Unterstützung der Informationssammlung als Anliegen der Teilnahme gesehen werden.

3. Betrachtet man nun die weitere Umsetzung der Methode, so war auf die *sequentielle Vorgehensweise* einzugehen. So bedient sich die Methode der objektiven Hermeneutik der sequenz-analytischen Vorgehensweise. Diese Vorgehensweise beinhaltet, dass der Text Zug um Zug, Satz für Satz interpretiert wird, ohne dass Sequenzen, die später generiert wurden, herangezogen werden. Bei der Interpretation einer Sequenz werden *zwei Parameter* unterschieden: Der *erste Parameter* bezieht sich auf die *Gesamtheit der offen stehenden Handlungsmöglichkeiten*. Er gibt die Gesamtzahl der Sequenzierungsregeln an, welche an dieser Stelle einen logischen Anschluss an die Handlung bieten. Der *zweite Parameter* bezieht sich auf die *Auswahl unter den offen stehenden Handlungsmöglichkeiten*. Dieser umfasst alle Elemente der beteiligten Lebens- oder Handlungspraxen, welche zu einer Auswahl führen. Die Haltung, die sich der Interviewer dabei bewahrt, bezeichnet man auch mit „künstlicher Naivität“. Dabei darf ein Wissen über den inneren Kontext des Protokolls niemals zur Interpretation herangezogen werden. Demgegenüber soll der äußere Kontext – alles was zum Text gehört, aber nicht in ihm ausgedrückt wird-, maximal ausgeschöpft werden. So wurde z.B. in der vorliegenden Untersuchung ein etymologisches Wörterbuch (Mackensen 1997) benutzt, um die Bedeutung verschiedener Begriffe genauer zu erklären.

Betrachtet man die Länge der zu interpretierenden Sequenzen, werden nach den methodischen Kriterien keine Vorgaben gemacht. Wichtig ist, dass eine Sinneinheit gegeben ist, die sich in einem Satz oder aber auch nur in einem Wort ausdrücken kann. In der vorliegenden Untersuchung wurden häufig zu Beginn einer Interpretationseinheit einzelne Worte interpretiert, um einen detaillierten Einstieg in den Interpretationsprozess zu erarbeiten. Im weiteren Verlauf variierte die Länge der interpretierten Sequenzen in Abhängigkeit von der vorliegenden Sinneinheit.

4. Anhand der Auswahl der offen stehenden Handlungsmöglichkeiten erfolgte in einem weiteren Schritt die *extensive Sinnauslegung*. Mit diesem Schritt wurden alle Lesarten, oder aber auch alle mit dem Text kompatiblen Deutungen, gedankenexperimentell generiert. Lesarten entwerfen heißt, Kontextbedingungen zu konstruieren, die den jeweiligen Interakt (auch Sequenz) sinnvoll erscheinen ließen. Dabei durften auch eher unwahrscheinliche Lesarten nicht ausgeschlossen werden, wobei die Lesarten nicht einbezogen wurden, die nicht mit dem vorliegenden Text übereinstimmten.

5. In einem letzten Schritt konnte die *Strukturhypothese formuliert* werden. Dazu wurde die extensive Sinnauslegung so lange weitergeführt, bis eine erste am Text gewonnene Hypothese im Hinblick auf die eingangs formulierte Fragestellung möglich war. In diesem Prozess kam es zu einem sequentiellen Ausblenden jener Lesarten, die nicht länger mit dem Text kompatibel waren. So konnte durch das Weiterführen, Neubilden oder Widerlegen von Lesarten eine Strukturhypothese formuliert werden, über die eine Spezifik des jeweiligen Falls möglich war. Die Interpretation wurde beendet, wenn die Auslegung neuer Sinneinheiten keinen Zuwachs zur Formulierung der Strukturhypothese mehr beiträgt. Die ermittelte Strukturhypothese legt dar, welche soziale Konfiguration oder auch welche latente Sinnstruktur sich im vorliegenden Fall konstituiert hatte. Die erarbeitete Strukturhypothese sollte an weiteren Stellen des Textes auf ihre Güte hin überprüft werden. Dies konnte mit der objektiven Hermeneutik, oder aber mit einer „beschreibenden Belegung“ umgesetzt werden. In der vorliegenden Untersuchung wurden die herausgearbeiteten Strukturthesen durch eine belegende Beschreibung an weiteren Textstellen gesichert. Dazu wurde die Strukturhypothese, die im Interviewanfang objektiv hermeneutisch herausgearbeitet wurde, an ausgewählten Textstellen belegt. Die Auswahl der Textstellen erfolgte nicht „zufällig“, sondern themenbezogen im Hinblick auf die bereits zu Beginn formulierten Strukturthesen. Wenn sich die herausgearbeiteten Strukturthesen an weiteren Stellen des Textes belegen ließen, konnte von einer fallspezifischen Strukturproblematik ausgegangen werden.

Betrachtet man den Auswertungsprozess insgesamt, kann folgender Ablauf zusammengefasst werden: Die zwei Interviews wurden in der Interpretationsgruppe der Interpretationswerkstatt des Schul- und Bildungszentrums der Universität Halle/Wittenberg sequenziell analysiert.

Bezogen auf die Fragestellung „Formulieren Jugendliche mit ADHS Selbstproblematiken, wenn sie ihre eigene Lebensbiographie entwerfen?“ wurde die Hypothese entworfen, dass eine lebensgeschichtlich früh beginnende Selbstproblematik von den Befragten formuliert wird. Diese Hypothese wurde durch das Vorwissen um die benannten riskanten Entwicklungsbedingungen bei Jugendlichen mit ADHS gestellt. Im weiteren Verlauf wurden verschiedene Lesarten konstruiert und versucht, sinnlogische Anschlüsse zu bilden. Dabei wurden mögliche Kontexte aufgezählt, die „Sinn machten“, wobei sich der einzelne Interpret auf sein eigenes Wissen als kompetentes Mitglied einer Kultur und Sprachgemeinschaft verlassen musste. In einem weiteren Schritt versuchte man, bereits erhobene Daten zu belegen, zu falsifizieren, zu modifizieren oder zu erweitern. Es wurde schließlich die Herausarbeitung einer geschlossenen Sinnesfigur angestrebt, in der die einzelnen Elemente zu einem sinnvollen Ganzen integriert werden konnten. So entstanden Strukturhypothesen, die im Nachgang an weiteren Textstellen belegt wurden. Im Anschluss wurden die Gemeinsamkeiten und Differenzen der einzelnen Sinnfiguren zusammengetragen und gegenübergestellt. Diese Ergebnisse ergaben schließlich ein detailliertes Gefüge der verschiedenen Problemkonstellationen, die einen weiteren Einblick in das Verhalten und Empfinden der Jugendlichen mit ADHS ermöglichen.

6. Fallvorstellung

Zwei Jugendliche mit ADHS

Grundlage der Untersuchung ist die Befragung zweier Jugendlicher, die nun beschrieben werden sollen.

Fall 1:

Im ersten Fall soll Maik vorgestellt werden. Maik ist zum Zeitpunkt der Befragung 17 Jahre alt. Er wurde in einer Kleinstadt in Mitteldeutschland geboren, die in einer Gebirgsregion liegt. In dieser Stadt lebt er mit seiner Familie auch zum Zeitpunkt der Befragung. Zu seiner Familie gehören seine Mutter, sein Vater und eine zwei Jahre ältere Schwester. Maik hat nach dem Abschluss der 10. Klasse der Hauptschule im vergangenen Jahr das berufsvorbereitende Jahr (BVJ) begonnen und möchte es in diesem Jahr abschließen.

Fall 2:

Im zweiten Fall wird Tom vorgestellt. Er ist 11 Jahre alt und wurde ebenfalls in einer Kleinstadt in einer Gebirgsregion in Mitteldeutschland geboren. Zum Zeitpunkt der Befragung lebt er allerdings in einer anderen Stadt, die sich in der Nähe des Geburtsortes befindet. In dem Haushalt der Familie leben Tom, seine Mutter, sein Stiefvater, seine 4 Jahre ältere leibliche Schwester und zwei vier Jahre jüngere Zwillingbrüder, die sein Stiefvater aus erster Ehe mit in die Familie brachte. Seine leiblichen Eltern haben sich getrennt als Tom 5 Jahre alt war. Zur Zeit der Befragung besucht Tom die 6. Klasse eines Gymnasiums und hat vor, seinen Realschulabschluss an dieser Schule zu machen.

Diese soziodemografischen Daten wurden, wie bereits erwähnt, erst nach der Durchführung der Interviews von dem betreuenden Arzt in Erfahrung gebracht. Sie standen zum Zeitpunkt der Befragung dem Interviewer nicht zur Verfügung und konnten daher den Interviewer nicht in der Durchführung des Interviews beeinflussen.

Nun sollen die beiden Fälle genauer vorgestellt werden. Der Ablauf der beiden Interviews ist im Anhang beigelegt. Es folgen zu beiden Fällen Ausführungen zur Rekonstruktion des Interviewanfangs zur Erstellung der Strukturproblematik, die Darstellung einzelner Textstellen zur Belegung und Differenzierung der Strukturproblematik und die Gegenüberstellung der beiden Fälle, um mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich machen zu können.

6.1. Maik

6.1.1. Fallrekonstruktion - Maik

Im Folgenden wird die Fallrekonstruktion und damit der Einstieg in die Bearbeitung des Interviewtextes dargestellt. Dazu werden der Stimulus und die ersten Erzählsequenzen des Befragten objektiv hermeneutisch rekonstruiert. Als Ergebnis der Rekonstruktion sollen die fall-spezifische Strukturproblematik und deren Bearbeitungsform herausgearbeitet werden. Im Anschluss wird diese Strukturproblematik und deren Bearbeitungsform an einzelnen Textstellen belegt und differenziert dargestellt.

Es soll die erste Sequenz des Stimulus und die sich daran anschließenden Überlegungen vorgestellt werden.

I: „wie du weißt interessiere ich mich für die lebensgeschichte von jugendlichen und ich würde dich mal bitten` (.) ehm mir deine lebensgeschichte zu erzählen,“

Zu Beginn des Stimulus wird hier ein gemeinsames Wissen eingeführt, wobei aber nicht die Sicherheit besteht, dass es als gemeinsames Wissen bekannt ist. Damit entsteht eine Legitimationsproblematik, die ein Aushandeln des Vorhabens im Vorfeld impliziert. Das gemeinsame Wissen bezieht sich auf das Interesse des Interviewers für Lebensgeschichten von Jugendlichen. Im Stimulus wird eine Rahmung gesetzt, die die allgemeine Lebensgeschichte und das Alter der angesprochenen Personen thematisiert. So wird speziell das Jugendalter (11-18 Lj) betrachtet. Hierbei geht es um einen begrenzten Lebens- bzw. Entwicklungsstatus. Weiterhin wird eine serielle Betrachtung der Lebensgeschichte von mehreren Jugendlichen angesprochen. Wobei durch die Formulierung von „ich interessiere mich für die Lebensgeschichte von Jugendlichen“ ein Hinweis gegeben wird, dass es eine Lebensgeschichte gibt, die sich speziell auf Jugendliche bezieht. Schwerpunkte könnten z.B. Jugendlichkeit, Schüldasein oder Grenzerprobung sein. Damit erfolgt eine engere Fokussierung speziell auf die Lebensgeschichte von Jugendlichen. Im Weiteren konfligiert die Aufforderung zum Erzählen der einzelnen Lebensgeschichte mit der Erläuterung der seriellen Betrachtung von Lebensgeschichten, da die individuelle Lebensgeschichte zu den seriellen Lebensgeschichten zugeordnet werden soll. Es entsteht eine Spannung zwischen der individuellen und seriellen Darstellung und eine weitere Spannung in der anschließenden Verwendung des individuellen Interviews. So kann folgende Überlegung formuliert werden: Wann fragt man nach der Lebensgeschichte einer Person? Wenn man eine Person kennen lernt und an ihrer Lebensgeschichte interessiert ist. Damit geht es um eine stark vorhandene Gegenseitigkeit und Vertrautheit. Ein weiterer Bereich wäre die therapeutische Arbeit. Hierbei würde aber nur die Bearbeitung der Einzigartigkeit der Lebensgeschichte im Vordergrund stehen und nicht die Einordnung in das Serielle zutreffen. Weitere Verwendungszusammenhänge wären Ansätze, in denen es um Wissen- und Datenproduktion geht. Hierbei würde jedoch das Erzählte in andere Kontexte überführt werden und ein anderes Interesse zugrunde liegen. Beispielsweise wären journalistische oder wissenschaftliche Vorhaben denkbar. Dabei entsteht eine Verwendungsproblematik, da das Material aus dem eigentlichen Zusammenhang herausgenommen wird und ein artfremdes Interesse zugrunde liegt. Dieses sind die Problematiken, die im Stimulus enthalten sind. Daraufhin folgt ein direkter Umschlag zwischen der Formulierung des Interesses an Lebensgeschichten von

Jugendlichen und der Erzählaufforderung. Hier ist eine asymmetrische Struktur enthalten, da in der Stimulussetzung das formulierte Interesse an der Lebensgeschichte ausreicht, dem Gegenüber seine Lebensgeschichte erzählen zu lassen. Damit wird es nötig, den Verwendungszugang zu legitimieren, z.B. durch eine garantierte Gegenseitigkeit, die im Fall des Kennenlernens und dem Interesse aneinander gegeben wäre. Im Kontext der Therapie würde die Legitimation durch den Behandlungsauftrag bestehen, da der Therapeut im Interesse des Patienten handelt und damit das Einverständnis vom Patienten gegeben ist. Beim Kontext der journalistischen und wissenschaftlichen Vorhaben fehlt eine Legitimation. Damit wird der Interviewte aufgefordert oder gebeten, dass er das Vorhaben mitträgt und anerkennt, was aber nicht primär in seinem Interesse steht. Im Weiteren entsteht die Frage, was das Erzählen der Lebensgeschichte enthält. Damit wird nicht nach Fakten und Daten gefragt, sondern es soll eine Geschichte erzählt werden, die Zusammenhänge darstellt und zu einem bestimmten Zeitpunkt beginnt und im Heute endet. Mit der Aufforderung, die eigene Lebensgeschichte zu erzählen, wird auch gebeten, etwas Intimes preiszugeben. Dazu ist es notwendig, eine gemeinsame Ebene aufzubauen. Weiterhin wird ein eher informeller Zugang impliziert. Dies wird durch die Anrede „Du“ deutlich. Es wird eine latente Besonderung angesprochen, da sich der Interviewer speziell diesen Jugendlichen zum Interview ausgewählt hat. Eine weitere Anforderung, die eine gleichzeitige Überforderung darstellen kann, ist, dass der Jugendliche seine Lebensgeschichte erzählen soll, obwohl er aus unterschiedlichen Gründen dazu gar nicht in der Lage ist. So könnte es z.B. zu einer kognitiven Überforderung kommen oder aber er hat sich zusammenfassend noch nicht mit seiner Lebensgeschichte auseinandergesetzt. Eine weitere Möglichkeit kann sein, dass er bisher viele negative Erlebnisse gemacht hat, die er nicht verarbeiten konnte und daher nur bedingt wiedergeben kann. Im Alltag gibt es vereinzelt Momente, in denen man sich mit sehr begrenzten Abschnitten seiner Lebensgeschichte auseinandersetzt. Diese sind aber sehr kurzphasig und umfassen das Wiedergeben der letzten Stunden, Tage oder Wochen. Daher stellt die Darstellung der gesamten Lebensgeschichte von der Kindheit bis zum heutigen Zeitpunkt eher die Ausnahme dar. Wann könnten diese Ausnahmen eintreten? Es sind die Situationen, in denen manifeste Krisen vorliegen. Damit wird mit dieser Aufforderung beim Interviewten eine Krise induziert, auch wenn in der derzeitigen biographischen Konstellation keine Krise vorliegt. Hier wird deutlich, dass eine klare Legitimierung im Vorfeld des Interviews eine große Bedeutung hat. Ein weiterer Aspekt, der beachtet werden muss, ist, dass der Interviewte als Erzählender noch in seiner Lebensgeschichte verhaftet ist. Hier ergibt sich eine andere Perspektive für den Interviewten, da er noch Teil seiner Erzählung ist, als wenn er eine abgeschlossene Biografie wiedergeben würde. So ist es

möglich, dass er viele Angaben sehr emotionsgeladen schildert und noch keine geschlossene Sicht auf vergangene Dinge entwickelt hat.

Betrachtet man die Kontexteinbettung, so können anhand der Formulierung des Stimulus die Kontextvarianten der Situation des Kennenlernens und die Variante der therapeutischen Arbeit ausgeschlossen werden. So kann durch die Einführung eines gemeinsamen Wissens die Variante des gegenseitigen Kennenlernens nicht weitergeführt werden, da eine Legitimation im Vorfeld nicht einer „Kennlernsituation“ entspricht. Auch der Kontext der therapeutischen Arbeit kann ausgeschlossen werden, da im Stimulus eine serielle Einordnung formuliert wurde und damit nicht auf die Bearbeitung der Einzigartigkeit der Lebensgeschichte eingegangen wird. Damit kann der Kontext eines journalistischen und wissenschaftlichen Vorhabens herausgearbeitet werden.

Betrachtet man den Anschluss des Stimulus, so können weitere Überlegungen formuliert werden.

I: „ehm erinnere dich mal an den zeitpunkt zurück als du noch ganz klein warst` und eh fang mal von da an ruhich ausführlich zu erzählen wie du dein leben von da an erfahren hast,“

Es ist eine Mischung von angebotenen Modi, wie man sich auf das eigene Leben beziehen kann. Mit Lebensgeschichte ist allgemein und konkret ein Modus des Selbstverhältnisses eröffnet. Diese Selbstgeschichte kann man weit zurück ansetzen und kann mit vielen Bezügen arbeiten. Ein zweiter Modus kommt über die Erinnerungsaufforderung dazu. Erinnern ist ein Modus, in dem man sehr dicht an die erlebten und erfahrenen Ereignisse herankommt. Der Aufforderung nach soll sich der Interviewte in den Erlebnisstrom hineinbegeben. Er soll noch einmal die eigene Entstehungsgeschichte mit vollziehen. Der nächste Modus „ruhich ausführlich zu erzählen“ fügt den Bearbeitungsvarianten etwas Gewährendes und Erlaubendes hinzu. Diese Formulierung setzt den Grad der Detaillierung und der Ausführlichkeit. Durch die Formulierung „erfahren hast“ wird der Angesprochene aufgefordert, sich zu verschiedenen Zeitpunkten seiner Geschichte ein Stück zu distanzieren und herauszunehmen und sich zu dem Leben, dem er sich gegenüber sieht, zu positionieren.

Betrachtet man die Ausführungen zum Stimulus, so können folgende Anschlusssequenzen formuliert werden:

- Variante 1: Aussitzen: Da eine heteronome Gesamtsituation herrscht, ist es möglich, dass

der Interviewte ängstlich reagiert, da der gesetzte Druck für ihn zu groß ist. Er hat Versagensängste, dieser Situation entsprechen zu können. Eine weitere Möglichkeit wäre, dass er seine Lebensgeschichte nicht erzählen möchte, da er nicht viel Angenehmes berichten kann. Es wäre auch denkbar, dass er diese Aufforderung aufgrund seiner begrenzten kognitiven Fähigkeiten nicht erfüllen kann. Hier ist es möglich, dass er nicht selbstständig den Erzählanfang bestimmen kann, nicht in der Lage ist, sich zu strukturieren oder durch innere Zufahrenheit aufgibt.

- Variante 2: Aushandeln: Eine weitere Anschlussmöglichkeit wäre, dass beim Interviewten eine Unsicherheit hinsichtlich des Erzählauftrages besteht. So kann es sein, dass der Interviewte den Stimulus annehmen möchte, jedoch nicht weiß, wie er das umsetzen soll (eigenständig den Erzählbeginn bestimmen) und daher zum eigenen Verständnis eine Rückkopplung mit dem Interviewer benötigt. Er möchte sich möglicherweise besser mit der Interviewsituation bekannt machen, eventuelle Abgrenzungen erfragen oder sich der gesamten Situation sicherer werden. („wann soll ich denn beginnen, im Kindergarten?“)

- Variante 3: Es ist auch denkbar, dass der Interviewte im Anschluss sofort beginnt, die eigene Lebensgeschichte zu erzählen. Er steigt mit seinen Erzählungen unverzüglich ein und nimmt damit den Stimulus und die darin enthaltenden Spannungsmomente an. Das könnte bedeuten, dass er nicht genau über den Inhalt der Frage nachdenkt, er eher vorschnell reagiert und erst einmal das erzählt, was ihm gerade einfällt. Somit fällt es ihm nicht schwer, über sich von klein an zu erzählen. Möglicherweise hat er aus seiner Kindheit viel Angenehmes zu erzählen. Wenn er Negatives berichtet, hat er dieses für sich akzeptiert und steht jetzt distanziert dazu und kann sich von dem Erlebten abgrenzen. Es kann aber auch sein, dass er kokettierend sich darstellen will und mit diesem Antwortverhalten zeigen möchte, dass er bereits vielschichtige Erfahrungen gesammelt hat. („also ich bin in Halle geboren...“)

- Variante 4: Bei einer aktiven Verweigerung kann der Befragte den gesetzten Stimulus nicht für sich akzeptieren, da er einen zu hohen Druck auf ihn ausübt. So kann er möglicherweise nur über negative Erfahrungen berichten, von denen er sich noch nicht distanzieren konnte und daher diese noch nicht bearbeitet hat. Es wäre auch denkbar, dass er im Vorfeld bereits Negativerfahrungen mit ähnlichen Interviewsituationen oder Befragungen hatte. Die einzige Möglichkeit diesen Druck abzubauen ist es, sich der Situation zu entziehen. („nöö das möchte ich nicht machen“)

- Variante 5: Es ist auch möglich, dass der Befragte im Anschluss durch selbststrukturierendes Verhalten noch einmal von dem vorgegebenen Stimulus abweicht und mit dem gesetzten Stimulus nicht einverstanden ist. Möglicherweise möchte er einen gewissen Zeitraum

auslassen, da er sich nicht erinnern kann oder ihm die Erinnerungen unangenehm sind und er nur ausgewählte Fassetten seiner Lebensgeschichte preisgeben möchte. Bei diesem Antwortverhalten wäre es denkbar, dass er dieses Prinzip im weiteren Interview fortsetzen würde. Das wären Hinweise auf Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen des Befragten, da er den Ablauf mitbestimmen möchte. Andererseits kann das auch ein Hinweis auf Unsicherheit und Angst vor Kontrollverlust sein, wenn er das Gefühl hat, keinen Einfluss auf den Ablauf der Situation zu haben. Insgesamt hätte dieses Verhalten Auswirkungen auf das Beziehungsverhältnis von Interviewer und Interviewtem, da der Interviewte nicht die Rolle des Interviewers anerkennen würde und somit der Ablauf des Interviews gefährdet wäre. („ich soll meine ganze Lebensgeschichte erzählen, das kann ich nicht, ich fang dann mal mit der Schule an“)

Der Befragte schließt wie folgt an:

M: „Hmm, (...)“

An dieser Sequenzstelle entscheidet sich der Interviewte, wie er sich gegenüber der Gesamtsituation verhält. Er verschafft sich Raum, um nachzudenken, weist den Stimulus aber nicht zurück, sondern stimmt diesem latent zu. Es ist keine eindeutige Zustimmung, die mit „ja“ oder „also“ anschließen würde. Er übernimmt aber den Aktionsturn und bestätigt das vom Interviewer vorgegebene Format, die Strukturierung und das Setting der Interviewsituation. Die Möglichkeit, sich auf die bestimmten Modi zu beziehen, bleibt damit erhalten. Die Anschlussvarianten, bei denen der Interviewte mit einer sofortigen Zurückweisung, einem Aussetzen oder einem sofortigem Nachfragen reagiert, können ausgeschlossen werden.

Durch die gesetzte Pause wird deutlich, dass gewisse Probleme mit dem Formulieren eines Anschlusses bestehen. Dieses Antwortverhalten ist aber der Situation angemessen, da der Stimulus sehr komplex und anspruchsvoll gesetzt wurde. Insgesamt wird eine situationsangemessene Übernahme formuliert, womit das grundlegende Gesetz der Reziprozität bestätigt ist und damit die Grundzüge von Sozialität akzeptiert und angenommen werden.

Es ergeben sich folgende Anschlussvarianten für „hmm, (...)“:

- Variante 1: „Hmm, (...)“ kann als Zustimmung interpretiert werden, worauf ein Aufschub folgt, um die Antwort gut überlegt vortragen zu können („Hmm, ...“). Mögliche Kontexte können z.B. ein wissenschaftliches Gespräch oder Situationen sein, in denen man sich Zeit und Raum zum Überlegen verschaffen möchte.
- Variante 2: „Hmm, (...)“ kann auch als Zustimmung interpretiert werden, worauf sich

sofortige Ausführungen anschließen („Hmm, dann versuch ich mal anzufangen“). Der Stimulus würde damit unverzüglich angenommen werden.

- Variante 3: „Hmm, (..)“ kann auch in Form einer Aushandlung formuliert werden („habe ich das richtig verstanden?“, „ist das etwa so, dass... ?“, „kann ich damit anfangen, dass ich ... erzähle?“ „aber“)
- Variante 4: In „Hmm (..)“ können auch Zweifel deutlich werden, die sich auf die konkrete inhaltliche Anforderung beziehen („Hmm, das weiß ich nicht“). In dieser Variante würde deutlich werden, dass der Befragte die Anforderungen nicht umsetzen kann und er möglicherweise in dieser Situation überfordert ist.
- Variante 5: Es können sich auch Zweifel andeuten, die sich auf das Gesamtinteraktionsformat beziehen („Hmm (..), ich kann das hier nicht erzählen“). Dies würde ebenfalls eine Überforderung deutlich machen.
- Variante 6: Als eine weitere Variante können auch grundlegende Zweifel verbalisiert werden, in denen das Gesamtvorhaben zur Disposition steht („Hmm (..), naja gut ich glaube ich hab verstanden was sie von mir wollen, aber das möchte ich gar nicht machen.“). Damit würde der Interviewee die Aufforderung ablehnen.

M: „Hmm, (..) ja, (..)“

Insgesamt ist die Tendenz des Interviewee zu erkennen, dem Gesamtvorhaben positiv zuzustimmen, wobei hier eine Wendung noch nicht ausgeschlossen werden kann („Hmm, ja aber ich möchte nicht“). Es wird aber zunehmend schwierig, diese Anschlussvariante aufrechtzuerhalten. Die Tendenz im Antwortverhalten ist Zustimmung und Bereitschaft dem Vorhaben gegenüber.

Für die Variante 1, der Zustimmung und der überlegenden Reifung, würde die Weiterführung bedeuten, dass sich für die anschließenden Ausführungen Zeit genommen wird. So kann vermutet werden, dass keine Schwierigkeiten bestehen, anschließen zu können, sondern der Befragte etwas Zeit braucht, um das, was er zu sagen beabsichtigt, gut formuliert präsentieren kann. So würden im Anschluss die Ausführungen beginnen.

Die weiteren Varianten würden ein sofortiges Erzählen nicht anschließen. Entweder könnte eine bestehende Schwierigkeit thematisiert werden oder eine inhaltliche oder formelle Nachverhandlung würde geklärt werden. Die Variante 2 der Zustimmung und sofortigen Erzählung

kann ausgeschlossen werden.

Betrachtet man die Variante 3, der Aushandlung, kann vermutet werden, dass der Befragte durch diesen Anschluss deutlich machen will, dass er nur bestimmte Sequenzen seines Lebens erzählen möchte. Er ist inhaltlich nicht überfordert, sondern möchte sich selbst nicht zu sehr öffnen. Er möchte die Situation mitbestimmen können („Hmm, (..) ja (.) ich beginne aber mit der Zeit als ich 14 war.“)

Entwirft man die Variante 4, so kann vermutet werden, dass inhaltliche Schwierigkeiten bestehen. Dieser Anschluss kann verdeutlichen, dass der Interviewte erzählen möchte, er aber die inhaltliche Auswahl nicht treffen kann. So würde er grundsätzlich ein „ja“ signalisieren, wobei aber die Schwierigkeit besteht, den inhaltlichen Anforderungen entsprechen zu können. Dies kann sich sowohl auf die Lebensgeschichte, aber auch auf die Formulierungen „ganz klein“, „erinnern“ oder auf „ausführlich“ beziehen. Eine mögliche Reaktion des Befragten könnte das Nachfragen sein, z.B.: „Hmm, ja, wo soll ich anfangen, ganz klein, ist das z.B. mit fünf Jahren oder sechs Jahren oder soll ich schon mit drei Jahren anfangen, da kann ich mich aber nicht so richtig dran erinnern“. Es liegt hierbei auch eine motivationale Einstellung zugrunde. So ist es einerseits möglich, dass der Befragte aufgrund eines begrenzten kognitiven Entwicklungsstandes nicht dazu in der Lage ist, dieser Aufforderung zu entsprechen und der Blick auf das Leben noch nicht realisiert werden kann. Eine weitere Annahme ist möglich, dass die Lebensgeschichte Problematiken oder Traumata enthält, die nicht wiedergegeben werden können, da sie noch nicht bewältigt und noch nicht in der Bearbeitung abgeschlossen sind.

Nach der Variante 5, in der das Interaktionsformat in Frage gestellt wird, kann zum Ausdruck kommen, dass der Befragte die Lebensgeschichte gerne thematisieren möchte, er aber nicht mit der vorliegenden Interviewsituation (Setting, Interviewer) in Einklang kommt („Hmm, ja, ich würde ja gerne erzählen, aber wenn das Mikro an ist, kann ich das nicht.“).

In der Variante 6, in der die Legitimation des Gesamtvorhabens in Frage gestellt wird, kann deutlich werden, dass der Befragte das Gesamtvorhaben nicht mittragen möchte und daher sich noch einmal eine Rückversicherung einholt, oder aber die Interviewsituation abbricht („Hmm, ja, ich hab das noch nicht richtig verstanden, was macht ihr denn dann mit dem Interview?“)

M: „Hmm, (..) ja, (.) gar nicht so einfach, (.)“

Die Variante 1, der Zustimmung und der überlegenden Reifung, kann noch nicht absolut

ausgeschlossen werden. Der Interviewte könnte im Anschluss brillant seine Lebensgeschichte erzählen. Er benutzt diese Formulierung als Auftakt und erzeugt damit ein bewusst eingesetztes Spannungsmoment, um die eigene Professionalität hervorzukehren.

Die Varianten 3 der „Aushandlung“, die Variante 5 der „formellen Schwierigkeiten“ und die Variante 6 in der „Zweifel gegenüber des Gesamtvorhabens“ bestehen, lassen sich nur begrenzt weiterführen. Die Variante 4, dass der Befragte die Erzählung aufgrund „begrenzter kognitiver Fähigkeiten“ oder der „Unfähigkeit ein Kommunikationsschema umzusetzen“ nicht leisten kann, kann bei einem Jugendlichen weitestgehend ausgeschlossen werden.

Die Weiterführung der Variante 4, des „Vorliegens von inhaltlichen Schwierigkeiten“, speziell des Vorliegens einer Pathologisierung, liegt nahe. So kann sich die Formulierung „gar nicht so einfach“ immer noch auf die in der Fragestellung gesetzten Stimuli „ganz klein“ („wann soll ich anfangen?“), „erinnern“ („ich kann mich aber nicht an alles erinnern“) oder auf „ausführlich“ („ich weiß aber nicht mehr wie das genau war“) beziehen. In dieser Variante wäre die Formulierung „gar nicht so einfach“ eine Bewertung des Anspruchs der Fragestellung.

Auch die Möglichkeit der Variante 4, dass die Lebensgeschichte Problematiken oder Traumata enthält, lässt sich hier gut weiterführen. Da diese Erfahrungen die Lebensgeschichte sehr negativ färben oder eventuelle Trauma noch nicht bearbeitet wurden, können Schwierigkeiten in der Darstellung auftreten. Der Befragte kann jemand sein, der die Schwierigkeit an dieser Stelle bereits sprachlich kommuniziert. In den Anschlüssen können nun Ausführungen folgen, die die Schwierigkeit verdeutlichen „Hmm ja gar nicht so einfach, ich habe viele Situationen erlebt, in denen es mir nicht so gut ging.“

Der Interviewte kann in dieser Einführung den Rahmen setzen und möglicherweise weiterführend die Ausführungen konkretisieren. „Hmm ja gar nicht so einfach, ich habe viele Situationen erlebt, in denen es mir nicht so gut ging. Am meisten Probleme hatte ich in der Schule.“

Verfolgt man diesen Ansatz weiter, sind mögliche Anschlüsse, dass der Befragte selbstbestimmt nach Umgangsweisen oder Lösungen für diese Schwierigkeiten sucht „Hmm ja gar nicht so einfach, ich habe viele Situationen erlebt, in denen es mir nicht so gut ging. Am meisten Probleme hatte ich in der Schule. Da waren die Lehrer immer so streng.“ Eine weitere Möglichkeit der Weiterführung ist, dass der Interviewte versucht die Schwierigkeiten kommunikativ auszuhandeln. „Hmm ja gar nicht so einfach, ich habe viele Situationen erlebt, in denen es mir nicht so gut ging. Aber was wollen sie denn genau wissen?“

Eine weitere Anschlussmöglichkeit kann auch sein, dass der Befragte jemand ist, der nicht so selbstbestimmt antworten kann und den Interaktionsgegenüber braucht, um dem Stimulus gerecht zu werden. Mit der Ausführung „Hmm ja gar nicht so einfach“ würde er sprachlich signalisieren, dass er ein Problem hat, aber nur mit der Unterstützung vom Interviewer weiter mit der Situation umgehen kann. Damit wäre eine Variante denkbar, in der nur unter der Mithilfe des Interviewers die Problematik geborgen werden kann. Eine folgende Frage, die der Interviewer stellen kann, wäre: „Was ist denn nicht einfach?“. Bei dieser Variante gilt es herauszufinden, inwieweit der Befragte selbst in der Lage ist, die Beantwortung der Frage umzusetzen. Dazu ist es wichtig herauszufinden, ob die Problematik der Lebensgeschichte dem Interviewten bekannt ist und ob er sich selber diese Problematik erklären kann.

Hinsichtlich der Interaktion zwischen Interviewtem und Interviewer steht der Befragte im Hinblick auf die Bewältigung der Aufgabe zwischen den Ansätzen „ich bewältige das jetzt allein“ oder „ich brauche einen anderen, der mich bei der Bewältigung der Aufgabe begleitet“. Dabei wäre die große Differenz, dass der Interviewte nicht nach Hilfe von außen verlangt und er damit signalisieren würde „ich muss mal überlegen“. Im Anschluss würde er den Interviewer nicht weiter einbeziehen. Die andere Möglichkeit wäre, dass der Befragte im weiteren Verlauf den Bedarf einer Unterstützung von außen signalisieren würde „das kann ich aus dem Stand aber nicht, da müssten sie mir schon helfen“. An dieser Stelle befindet sich der Interviewte zwischen den beiden Möglichkeiten der Bewältigung der Aufgabe. Möchte bzw. kann er es alleine oder fordert er sich Hilfe ein? Der Verlauf ist auch davon abhängig, wie schnell der Interviewer in dieser Situation interveniert oder ob er den Befragten beobachtend verfolgt.

In den Anschlüssen sollte nun herausgefunden werden, ob sich die Formulierung „gar nicht so einfach“ auf formelle Bezüge (der Befragte fordert sich von außen Hilfe ein), oder auf inhaltliche Bezüge bezieht. Hinsichtlich der inhaltlichen Bezüge müsste herausgearbeitet werden, ob die Schwierigkeit z.B. darin besteht, einen Anfang zu finden, eine Geschichte zu erzählen, eine Ausführlichkeit zu leisten oder eine Einschätzung vorzunehmen.

Nimmt man als Zusatzüberlegung die Formulierung aus dem Kontext heraus, um den Wortinhalt der einzelnen Sequenz zu schärfen, so würde im Kontext „Schule-Wissensfrage“ die Antwort „gar nicht so einfach“ bedeuten, dass eine Aufgabe angenommen wird, die er zu bewältigen hat. Weiterhin versprachlicht er, dass die Bewältigung nicht so einfach ist.

Als Kontrastierung hierzu würden die Formulierungen „dass ist aber schwer“, „das ist kaum zu leisten“, „das ist unmöglich“, „das wird mir wohl nicht gelingen“ ausdrücken, dass man sich die Bewältigung der Aufgabe nicht zutraut. Mit „gar nicht so einfach“ wird aber gesagt, dass es zwar eine Schwierigkeit gibt, die aber nicht unlösbar ist. Die Aufgabe erscheint anspruchsvoll und sie verlangt alle Kompetenzen, die verfügbar sind.

Anschlussvarianten:

- Eine Variante wäre, dass der Befragte das Problem thematisiert und benennt („Hmm ja gar nicht so einfach ich hatte viele Situationen, in denen es mir nicht gut ging. Besonders schwer fiel es mir in der Schule.“).
- Eine weitere Variante wäre, dass der Interviewte um inhaltliche Erklärung bittet und nachfragt („Hmm ja gar nicht so einfach. Womit soll ich denn beginnen?“).
- Auch ist es möglich, dass eine formelle Problematik besteht und die weiteren Erzählungen nur unter der Mithilfe des Interviewers geborgen werden können. In diesem Fall würde der Befragte nicht weiter ausführen und der Interviewer würde intervenieren und nachfragen (M: „Hmm ja gar nicht so einfach.“ (...) I: „Was ist denn nicht einfach?“)

M: „also ich kann mich an n kindergarten zurück erinnern“

Mit „gar nicht so einfach“ markiert der Befragte, dass es eine Schwierigkeit gibt, die er zur Kenntnis nimmt, die von ihm im Anschluss aber nicht weiter bearbeitet wird. Nun ergibt sich einerseits die Möglichkeit, dass die Schwierigkeit darin besteht, dass er sich nicht an einzelne Lebensbereiche erinnern kann, oder, dass er Schwierigkeiten mit dem Finden des frühen Zeitpunktes hat. In diesen beiden Fällen müsste das vom Interviewten sprachlich deutlicher markiert werden, z.B.: „ich kann mich erst an die Zeit im Kindergarten erinnern“. Aber dieses tut der Befragte nicht, sondern er präsentiert es eher als die Fähigkeiten und Kompetenzen, die er verfügbar hat.

Damit kommt man der Individuierung der Fallstruktur näher. Diese würde beinhalten, dass der Befragte in schwierigen Situationen die Einstellung hat, sich diesen Situationen stellen zu können. Hier würde der Interviewte, unterstützt durch den Stimulus, die Verfügbarkeit der eigenen Biographie als eine schwierige Aufgabe realisiert haben. In dieser Realisierung würde sich der Befragte eine Ressource und einen Stärkenansatz wahren. Indem er sagt „also ich

kann“ präsentiert er, was ihm an seiner Biographie verfügbar ist. Damit wäre der Interviewte jemand, der mit einer Defizitorientierung in Bezug auf die Verfügbarkeit der eigenen Lebensgeschichte konfrontiert ist und er würde diese auch realisiert haben. Demzufolge ist der Befragte jemand, der um seine Problematik weiß und der einen bestimmten Umgang mit der Problematik praktiziert hat.

Im weiteren Verlauf führt der Befragte nicht die Familie oder die Geburt, sondern die Institution „Kindergarten“ ein. Damit hat die erinnerte Lebensgeschichte ihren Anfang im Kindergarten. Die Erinnerung an den Kindergarten scheint eine bedeutsame Erinnerung für seine Lebensgeschichte zu sein. Mit dieser Einführung versprachlicht er eine starke Anbindung und Orientierung an eine Institution, die er aber nur bedingt in die eigene Lebensgeschichte integrieren kann (er formuliert nicht „mein Kindergarten“). Die Institution wird von außen an ihn herangetragen, zu der er eine Distanz bewahrt. Mit der Formulierung „...ich kann mich an n Kindergarten erinnern...“ wird keine persönliche Verbindung zum Kindergarten hergestellt, aber keine Zugehörigkeit formuliert. Er beginnt mit den Ausführungen einer Institution und nicht mit einem Erlebnis, das mit der Institution in Zusammenhang steht. Das kann dafür sprechen, dass für ihn eine zeitliche, als auch räumliche Einordnung wichtig ist, vielleicht aus dem Grund, sich selbst strukturieren zu können.

Es ergeben sich folgende Anschlussmöglichkeiten für: „Hmm ja gar nicht so einfach also ich kann mich an n Kindergarten zurückerinnern“:

- Ein sinnlogischer Anschluss wäre, dass der Interviewee versucht, die ausgeführte Aufmachung über konkrete Inhalte zu füllen. Damit würde er auch versuchen, dem gesetzten Format zu entsprechen. Dabei würde er konkrete Erinnerungen an den Kindergarten versprachlichen („Hmm ja gar nicht so einfach also ich kann mich an n Kindergarten zurückerinnern. Da haben wir immer Verstecken gespielt“). Eine weitere Möglichkeit wäre, dass Familienerinnerungen mit dem Kindergarten verbunden werden („...meine Mutter war meine Erzieherin.“, „...da haben mich meine Eltern immer um 6.00 früh hingbracht und um 17.00 abgeholt.“). Führt er aber die konkreten Erinnerungen nicht aus, würde er dem Angekündigten in dem hier aufgemachten Rahmen, seine Lebensgeschichte zu erzählen, nicht entsprechen können. Wenn im Anschluss konkrete Inhalte aufgeführt werden, so würde damit insgesamt deutlich werden, dass der Befragte eine lange Einführung benötigt, um die Erfahrungen zu artikulie-

ren. Das deutet darauf hin, dass die Erfahrungen schwer in die Lebensgeschichte einzuordnen sind und diese als problematisch gelten.

- Wäre das Erinnern problematisch, dann würden jetzt andere Orte (Familie, Nachbarschaft) aufgemacht werden („Hmm ja gar nicht so einfach also ich kann mich an n Kindergarten zurückerrinnern, aber am liebsten habe ich damals mit meinem Nachbarn gespielt“). Damit käme es nicht zur Ausführung der Erinnerungen an den Kindergarten.

Insgesamt entsteht ein Spannungsmoment: Einerseits das Wissen um seine Problematik und andererseits den Anspruch an sich, kompetenzorientiert damit umzugehen.

M: „, da war ich oft sehr (.) rüpelhaft,“

Hiermit wird eine Persönlichkeitseigenschaft, ein „rüpelhaftes Verhalten“ im Blick auf die Lebensgeschichte eingeführt. Es ist ein von außen gesetztes Fremdbild, das er übernommen hat. Der Anschluss macht deutlich, dass nicht die Fähigkeit des allgemeinen Erinnerns verbalisiert wird. In diesem Fall hätte der Befragte weitere Bereiche ausgeführt, an die er sich erinnern kann. Er schließt mit der Kompetenz an, die Erinnerungen zum Kindergarten auszudifferenzieren. Diese Erinnerungen sind keine Aktivitäten oder das Darstellen eines Tagesablaufs, sondern es ist die zugeschriebene Persönlichkeitseigenschaft, „rüpelhaft“ zu sein. In der näheren Bestimmung „oft“ und „sehr“ verbalisiert er sowohl eine Steigerung hinsichtlich Häufigkeit und Intensität der Fremdzuschreibung „rüpelhaft“.

Im Anschluss sollen Überlegungen zum Wort „rüpelhaft“ dargestellt werden. Diese Formulierung ist eine von den Normen und Regeln abweichende Verhaltensbeschreibung. Es ist anzunehmen, dass er hier eine übernommene Fremdzuschreibung verbalisiert.

Das Verhalten eines Rüfels äußert sich eher körperlich als verbal. Es beschreibt grobes, ungeschicktes und unberechenbares Verhalten. Die Formulierung „rüpelhaft“ ist eine geschlechtsspezifische Zuschreibung, die aber noch etwas Verniedlichendes, nicht völlig Ablehnendes enthält. Der Ausdruck ist sehr veraltet. Er stammt aus dem 16. Jahrhundert und ist eine Kurzform zum männlichen Personennamen Ruprecht (= glänzender Ruhm) (Mackensen 1997). In diesem Zusammenhang ist es möglich, dass der Interviewee diese Fremdzuschreibung für sich auch als „veraltet“ einordnet und er sich im Hier und Jetzt nicht ernstgenommen und nicht dazugehörig fühlt.

Da die Formulierung „rüpelhaft“ durch „oft“ und „sehr“ eingeführt wurde, kann angenommen werden, dass er insgesamt häufig diese Zuschreibung erhalten hat. Betrachtet man den Kontext, in dem er die Formulierung „rüpelhaft“ versprachlicht, so kann deutlich werden, dass er eine negativbesetzte Fremdzuschreibung positiv einführt. Dies würde einen Widerspruch darstellen. Eine Möglichkeit ist, dass der Interviewee diese Zuschreibung nicht als negativ empfindet, oder er versucht, sie für sich kompetent darzustellen.

An dieser Stelle würde sich die Hypothese wiederfinden lassen, dass dem Interviewee die Problematik bewusst ist und er versucht kompetent damit umzugehen. Eine weitere Hypothese ist, dass der Interviewee mit „ich kann“ seine Person ressourcenorientiert einführt, diese Person aber in seinem Verhalten nicht von der gesellschaftlichen Institution anerkannt wird. So entsteht ein Dilemma: Der Befragte fühlt sich selbst als kompetent, wird aber von der Gesellschaft abgelehnt.

Es können folgende Anschlussmöglichkeiten an „da war ich oft sehr (.) rüpelhaft,“ entworfen werden:

- Es ist möglich, dass im Anschluss nähere Ausführungen zu „rüpelhaft“ folgen („...ich habe immer alle geschlagen...“ oder „...ich war immer an allem Schuld“). Darin könnte deutlich werden, dass Maik mehrere negative Fremdzuschreibungen erfahren hat und er diese in sein Selbstbild übernommen hat. Eine mögliche Bearbeitungsform wäre, dass Maik eine ressourcenorientierte Variante einführt („... da haben wir die aber aufgemischt“ oder „...damit habe ich eine Menge erreicht. Ich konnte mich immer gut durchsetzen.“). In dieser Variante würde er versuchen, die negative Fremdzuschreibung für sich positiv zu deuten. Weiterhin könnte dieser Anschluss Hinweise auf die Bearbeitungsform der Legitimierung und Normalisierung geben.
- Maik könnte sich aber im Anschluss auch von der Fremdzuschreibung distanzieren („...aber das war gar nicht so, das stimmte gar nicht.“). Damit würde er die Fremdzuschreibung für sich nicht annehmen. Dieser Anschluss würde auf ein sicheres Selbst deuten.

Hier entsteht eine Spannung, wie er sich im weiteren Anschluss zur Fremdzuschreibung „rüpelhaft“ positioniert. Es ist möglich, dass er die Fremdzuschreibung übernommen hat und diese im Anschluss weiterführt. In dieser Variante wäre eine mögliche Bearbeitungsstrategie, dass er die negative Fremdzuschreibung als Kompetenz entwirft. Eine weitere Variante wäre, dass das Fremdbild eine damalige Zuschreibung war, von der er sich distanzieren konnte.

M: „so,“

Mit „so“ markiert Maik eine Festlegung, eine Entscheidung, die das Vorhergesagte nachhaltiger macht und noch einmal verstärkt. Wenn der Bedarf bestehen würde, das Gesagte zu entkräften (Variante der Distanzierung), würde an dieser Textstelle kein „so“ geäußert werden. Es verbirgt, dass die Fremdzuschreibung anerkannt, übernommen und verinnerlicht ist.

Es ergeben sich folgende Anschlussmöglichkeiten an „so“:

- Die Variante der Übernahme der negativen Fremdzuschreibung kann weitergeführt werden. Es können weitere Beschreibungen zu „rüpelhaft“ folgen. So können im Anschluss Beispiel-erzählungen formuliert werden („... da habe ich z.B. immer die Kindergärtnerin geärgert.“) Innerhalb dieser Variante wäre die Bearbeitungsform der Normalisierung und Legitimierung weiterzuführen. So würde Maik das „Rüpelhafte“ als was Positives deuten. Er nimmt das Urteil von der Umwelt für sich an, aber interpretiert es für sich als Kompetenz. Er hat das Fremdbild in seine eigene Identität übernommen: „da konnte ich mich immer durchsetzen und stand immer im Mittelpunkt.“
- Weiterhin ist es möglich, dass im Anschluss etwas Neues formuliert wird („... dann kann ich mich an die Schule erinnern, in der ersten Klasse hat es mir eigentlich gefallen ...“). Darin kann der Versuch gesehen werden, sich an etwas Neuem, möglicherweise Positivem zu orientieren.

Durch die Formulierung des „so“ wirkt das im Vorfeld Gesagte als in sich geschlossen. Damit kann ausgeschlossen werden, dass er sich von der Fremdzuschreibung distanziert. Es wird zunehmend deutlich, dass er das Fremdbild bereits in der Kindergartenzeit für sich angenommen hat und diese Zuschreibung für ihn heute noch Bedeutung hat.

M: „und wir ham halt andere leute immer geärgert,“

Durch das „und“ wird ein Sinnzusammenhang aufgemacht, und es erfolgt eine Weiterführung des „Rüpelhaften“. Der Befragte führte im Vorfeld eine Fremdzuschreibung einer Persönlichkeitseigenschaft ein und verbindet diese nun mit der Einführung einer kollektiven Praxis. Er konstruiert die Gemeinschaft als ein Feld, in dem sich das vorher ausgeführte „rüpelhafte“ Verhalten gezeigt hat und, dass er ein Teil dieser Gemeinschaft war.

Mit den Formulierungen „halt“ und „immer“ wird das „Rüpelhafte“ bestätigt und gilt damit

als legitimiert. Für ihn steht die Fremdzuschreibung im Vordergrund und nun werden die Praktiken ausgeführt, die für ihn die Bezeichnung des „Rüpelhaften“ ausfüllen.

Einerseits ist es möglich, dass er versucht, das abweichende Verhalten für sich zu normalisieren, indem er sagt, dass Andere auch so waren. Damit würde er sich nicht der Fremdzuschreibung ergeben. Eine weitere Möglichkeit ist, dass er versucht, das „rüpelhafte Verhalten“ für sich positiv zu interpretieren. Mit der starken „Ich-Setzung“ betont er seinen persönlichen Bezug zu dem rüpelhaften Verhalten. Er identifiziert sich sehr stark mit der Fremdzuschreibung und hebt sich in eine Sonderstellung. Dies würde er nicht tun, weil er stolz darauf ist, sondern in der Arbeit daran, etwas Positives für sein Leben anzuführen. Er würde sich mit dem Bild der Fremdzuschreibung arrangieren, um nicht defizitär zu gelten. Er ist in der Bearbeitung des Fremdbildes und versucht es positiv für sich zu wenden und in seine Lebensgeschichte einzuordnen. Das ist die Arbeit daran, die Fremdzuschreibung zu normalisieren und diese in seine Biographie einzuordnen, ohne dass diese defizitär wirkt. Eine mögliche Bearbeitungsstrategie wäre, dass er die Gemeinschaft nutzt, um für sich die Negativzuschreibung zu normalisieren. Über die Gemeinschaft ist es ihm auch möglich, über das gemeinsame „ärgeren“ Zusammenhalt, Anerkennung, Zugehörigkeit und kollektive Identität zu erfahren. Das „Wir-Gefühl“ verschafft ihm Stärke, die ihm in der Einzelsituation bisher noch nicht gegeben ist. Durch die Formulierung „immer“ wird ein Versuch einer Konstruktion, Normalität herzustellen, deutlich. Es ist vielleicht auch der Versuch oder der Wunsch danach, eine Kollektivität herzustellen, die in der Realität aber nicht vorhanden ist. Weiterhin kann erkannt werden, dass Maik die Formulierungen „wir“ und „Leute“ benutzt. So benennt er keine speziellen Personen. Daraus lässt sich die Bearbeitungsstrategie der Normalisierung und Legitimierung ableiten.

Es können folgende Anschlussmöglichkeiten an „und wir ham halt andere leute immer geärgert,“ dargestellt werden:

- So könnte in dem Anschluss eine weitere Beschreibung des Verhaltens folgen („...ich war ein Frecher...“). Damit würde er die negative Fremdzuschreibung für sich übernommen haben und sich ihr ergeben.
- Es könnte auch weitere Beispielerzählungen anschließen („...dann haben wir uns danach gerne versteckt...“). Maik würde sich auch in dieser Variante der Fremdzuschreibung ergeben.

- Weiterhin könnte ein Resümee anschließen („das war schon eine tolle Zeit“). Hier würde Maik die Fremdzuschreibung übernehmen und sie für sich normalisieren.

M: „und hatten unseren spaß, (.)“

Mit dieser Formulierung deutet Maik die beschriebene Situation nachträglich als positiv. Der Modus, allgemein und nicht konkret zu erzählen, wird weitergeführt. Es kann vermutet werden, dass es sich bei Maik um einen Jugendlichen handelt, der resigniert ist, nicht der Norm zu entsprechen und versucht, aus der Abweichung das Beste zu machen. Es ist der Versuch, die Abweichung aus der Norm noch positiv darzustellen. Aber grundsätzlich wird damit eine Differenz zur Norm aufgemacht. Er versucht sich selbst als „normal“ darzustellen. Die Norm ist aber nicht erreichbar für ihn, da das Etikett zu stark ist. Er stellt das rüpelhafte Verhalten als weiterhin übernommen dar und distanziert sich nicht dazu.

Zusammenfassung:

Die Strukturproblematik, die sich aus der Rekonstruktion des Textes ergibt, kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

Maik hat ein Problem, seine eigene Identität für sich zu erkennen. Das, was er zu sich selbst entwirft, wurde von außen an ihn herangetragen. Das Grundproblem kann daher sein, dass er die eigene Identität nur durch äußere Zuschreibungen erlebt hat. Dadurch, dass er keine anderen Erfahrungen einbringt und sich im Verlauf nicht von dem Fremdbild distanziert, erscheint die negative Fremdzuschreibung umfassend in seine Selbstwahrnehmung eingegangen zu sein. Aus seinem Inneren spricht eine Verunsicherung über die eigene Person und der Entwurf eines unsicheren Selbst kann abgeleitet werden. Da er sehr früh (Kindergarten) die Zuschreibung des „Rüpel“ erfahren musste und er daher nicht der Norm entsprach, konnte er kein anderes eigenes Bild von sich selbst aufbauen. Auch in der Schule machte er wiederholt die Erfahrung des Nichtgenügens. Aus diesen langjährigen Erfahrungen hat Maik sich zu einem Jugendlichen entwickelt, der resigniert ist, nicht der Norm zu entsprechen. Er versucht aber, die Abweichung von der Norm für sich als positiv darzustellen.

So kann als Bearbeitungsform herausgearbeitet werden, dass Maik daran arbeitet, die angenommene negative Fremdzuschreibung der Norm anzupassen und diese für sich positiv zu

deuten. Er kämpft um Anerkennung und Zugehörigkeit. Weiterhin nutzt er die Gemeinschaft, um sein Verhalten zu normalisieren.

6.1.2. Beschreibung - Maik

Im folgenden Kapitel sollen nun vor dem Hintergrund der Fallrekonstruktion ausgewählte Textstellen betrachtet werden, die die herausgearbeitete Strukturproblematik und deren Bearbeitungsform belegen und differenzierter darstellen sollen.

So wurde im Hinblick auf die formulierte Strukturproblematik herausgestellt, dass die Identitätsentwicklung von Maik sehr früh (seit dem Kindergartenalter) beginnend bis zum heutigen Zeitpunkt durch äußere Zuschreibungen negativ beeinflusst wurde. Daher fällt es Maik schwer, sich von den äußeren Fremdzuschreibungen zu lösen. Er ist mit einem Stigma des „Rüfels“ noch heute behaftet, welches einen großen Teil seiner aktuellen Selbstwahrnehmung einnimmt. Insgesamt versprachlicht er, dass die negativen Zuschreibungen umfassend in seine Selbstwahrnehmung eingegangen sind. Dies können folgende Textstellen belegen:

Seite 2, Zeilen 22

M: „hmm (...) ja so richtig gute sachen wo ich mich erinnern kann gab`s nich (...)“

Seite 13, Zeilen: 30-32

M: „(..) wees ich nicht ich glaube mal die haben sich nicht gefreut so aber ja keine ahnung die hatten viel ärger mit mir ja das weiß ich aber eigentlich so wie sie es aufgenommen haben wees ich nicht da müsste man sie mal selber fragen“

Eine negative Selbstwahrnehmung wird auch daran deutlich, dass er an mehreren Stellen im Interview negative Gefühle zu sich selbst empfindet und beschreibt.

Seite 8, Zeilen 12-14

I: „und hast du noch eine eigenschaft die dir an dir gefällt“ (fragend)

M: „pff, pff (16) wees ich jetzt gar nicht ich glaube eigentlich sonst nichts (...) ich hab zwar viel was mir nicht gefällt aber was mir richtig gut gefällt gibt`s eigentlich nicht viel“

An dieser Textstelle wird deutlich, dass es für Maik schwierig ist, positive Eigenschaften in Bezug zu sich selbst zu benennen. Das lässt erkennen, dass in seinem Selbstbild negative Eigenschaften überwiegen.

Im Umgang mit der negativen Fremdzuschreibung hat Maik bereits eine Bearbeitungsstrategie etabliert. So arbeitet er daran, die negative Fremdzuschreibung der Norm anzupassen und sie für sich als positiv zu werten.

Seite 9, Zeilen 10-11

M: „jetzt auch noch nicht so ganz klappt ich ärgere noch ein bisschen aber das ist ja spaß für mich zumindestens“

Seite 11, Zeilen 28-31

I: „mm em (..) bist du so zufrieden mit dir oder würdest du was ändern wenn du könntest“

M: „na ich bin eigentlich zufrieden mit mir (.) ja (.) eigentlich sehr zufrieden hört sich zwar ein bisschen komisch an aber“

Eine weitere Bearbeitungsstrategie, die Maik formuliert, ist die des Legitimierens. In der folgenden Textstelle versucht Maik, aggressives Verhalten gegenüber Anderen zu legitimieren.

S. 7, Zeilen 34-36

I: „aber ist ja ein unterschied ob du weisst dass die angst haben oder du weisst dass die keine angst hätten“

M: „(...) ja aber für mich weiß ich doch (hustet) ist halt lustig wenn sie angst haben weil vor mir braucht eigentlich keiner angst haben so lange er mich nicht reizt also stark reizt (.) aber so bin ich eigentlich ein ganz ruhiger (...) (hustet)“

Hier beschreibt Maik, dass es ihm „imponiert“, dass andere Angst vor ihm haben, wobei er diese Angst als unbegründet angibt, da er sich selbst als „ruhig“ einschätzt. Er umschreibt einen Zeitpunkt in dem er nicht mehr ruhig bleiben kann, wenn er von außen gereizt wird. Zu welchem Zeitpunkt seine Grenzschwelle überschritten wird, formuliert er nicht aus. Somit bleibt unklar, wann er sich gereizt fühlt.

Insgesamt versucht Maik durch „ist halt lustig“ oder „vor mir braucht eigentlich keiner Angst zu haben“ sein Verhalten zu legitimieren.

Im Umgang mit der negativen Fremdzuschreibung hat Maik eine weitere Strategie etabliert. Maik versucht sich von den negativen Fremdbildern zu distanzieren, was ihm aber nur begrenzt gelingt. Auf die Frage, wie er seine Einstellung zu sich selbst beschreiben würde, antwortet er wie folgt:

Seite 7, Zeilen: 7-11

M: „meine einstellung zu mir selbst` (fragend) freundlich (...) phh das ist gar nicht so einfach (hustet) (.) wees ich jetzt gar nicht“

I: „was findest du gut an dir“

M: „(..) meine gröÙe (.) ja (.) meine sturheit (..) ja“

Hier wird deutlich, dass er nach einer eingehenden Vergewisserung der Fragestellung sich selbst als freundlich beschreibt. Die „Freundlichkeit“ kann in diesem Zusammenhang eine Anpasstheit auch in der vorliegenden Situation bedeuten. Er möchte den von außen gestellten Ansprüchen genügen und der Norm entsprechen. Bei weiterem Überlegen fällt es ihm schwer, seine eigene Person zu beschreiben. Es folgt die Feststellung, dass eine derzeitige Beantwortung für ihn nicht möglich ist. Hier wird deutlich, dass bei Maik eine Unsicherheit besteht, sich selbst zu beschreiben. Auf die Nachfrage, was er gut an sich findet, folgt die Beschreibung des äußeren Erscheinungsbildes. Demnach scheint die Körpergröße für ihn eine Stärke und ein Zugewinn für seine Person zu sein. Es kann vermutet werden, dass er nicht auf innere Eigenschaften zurückgreifen kann, da bisher die äußeren Zuschreibungen, die zum Großteil negativ waren, sein Selbstbild bestimmen und er begrenzten Zugang zu eigenen von ihm positiv empfundenen Eigenschaften hat. So führt er seine Sturheit für sich als positiv empfunden ein. Diese kann aber auch wiederum eine negative Zuschreibung von Außen sein. So ist auch Sturheit eine Eigenschaft, die Unflexibilität und Starrheit umschreibt und nur im begrenzten Sinne als Charaktereigenschaft im positiven Sinne genutzt werden kann. Es ist möglich, dass die Sturheit eine Schutzfunktion hat, äußere Einflüsse nicht zu nah an sich herankommen zu lassen. Im weiteren Verlauf des Interviews äußert sich Maik zu der von ihm empfundenen Sturheit als positive Eigenschaft im Sinne von Willensstärke und Durchsetzungskraft. Er gibt an:

Seite 8, Zeilen: 5-7

M: „...na ja ich kann mich gut durchsetzen ich bring oder wenn ich irgendwas haben will oder zu mindest nicht haben will oder irgendwas erlaubt kriegen haben will setzte ich gute argumente durch hauptsache ich darf...“.

Da die „Willensstärke“ und „Durchsetzungskraft“ nicht primär als Eigenschaften genannt werden, sondern nähere Beschreibungen der „Sturheit“ sind, kann vermutet werden, dass er seine Willensstärke und seine Durchsetzungskraft eher rigide und starr umsetzt und wenig Freiräume für Kompromissfähigkeit und Aushandlung lässt, die ein soziales Miteinander in vielen Situationen voraussetzen. Insgesamt kann festgestellt werden, dass auf die Aufforderung sich zu beschreiben und positiv empfundene Eigenschaften zu benennen, es Maik schwer fällt, diese Aufgabe umzusetzen. Er weicht auf äußere Merkmale und äußere Zuschreibungen aus, die erkennen lassen, dass sein Bild von sich bisher stark von außen und eher defizitär geprägt wurde.

Seite 7, Zeilen: 12-19

I: „sind das vorteile die dir schon mal zu gute gekommen sind“

M: „ja klein möchte ich nicht sein man fällt ja auch mehr auf (.) ja das ist schon besser wenn man groß ist als wenn man klein ist (..)“

I: „was hat man für vorteile wenn man groß ist“

M: „ja (.) man hat mehr respekt (.) also die leute die einem respekt entgegenbringen (.) ja“

I: „bekommst du den respekt“

M: „ja (.) ich mach zwar nichts dafür aber ich bekomme welchen ich weiß nicht woran das liegt“

In diesem Absatz betont er noch einmal seine Körpergröße als eine von ihm wertvoll empfundene Eigenschaft, die er für sich nutzen kann. So stellt das Erlangen von Respekt und Aufmerksamkeit eine große Bedeutung für ihn dar. Möglicherweise vor dem Hintergrund, dass ihm in seiner bisherigen Laufbahn dieser Respekt und die Achtung verwehrt geblieben sind. Mit seiner Körpergröße hat er eine Möglichkeit gefunden, sich Beachtung zu verschaffen. An diesen Textstellen kann deutlich gemacht werden, dass er versucht, aus seiner Situation das Beste zu machen und auch das Streben nach der Normalität, des „Anerkanntwerdens“ und der Zugehörigkeit. So stellt er seine Körpergröße als eine Eigenschaft dar, die ihm gegeben ist, ohne dass er etwas dafür machen musste und die er, um Aufmerksamkeit und Beachtung zu bekommen, für sich nutzen kann.

Eine weitere Strategie, die Maik anwendet, um mit seinen Problemen umzugehen, ist die der Machtausübung und Statusübernahme.

Hierbei formuliert er viele Situationen, in denen er Gewalt anwendet. Seine ersten Erinnerungen, die im Zusammenhang mit Gewalt stehen, beginnen bereits im Kindergartenalter (siehe Rekonstruktion). Im Text beschreibt Maik eine weitere Situation in der 5. Klasse. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt scheint Gewalt den Alltag zu begleiten. Folgende Textstellen sollen das belegen:

Seite 3, Zeilen 35,36, Seite 4, Zeilen 1,2

M: „vor mm in der fünften klasse oder so da hab ich jemanden wees ich gar nicht warum oh ich hab den durch irgend so ne tür geschuppt und hab den dann getreten aber warum wees ich nich mehr ich glaub es gab keinen so großen grund aber ja sonst wüst ich eigentlich nichts is schon so lange her“

Seite 7, Zeilen 20-28

I: „und wie merkst du das dass die angst vor dir haben“

M: „(..) na woran merkt man das zum beispiel auf nem fest oder einer party die gucken dich nicht mehr an oder so (..) trauen sich nicht keine ahnung (..) na daran eigentlich größen teils denn wenn's mal eine schlägerei gibt und ich geh dazwischen dann hauen sie auch gleich ab (.) ja“

I: „mm was ist denn das für ein gefühl“

M: „na eigentlich ein gutes so ein schlechtes wäre ja schlimm das ist eigentlich ein gutes gefühl (.) aber eigentlich interessiert es mich auch nicht soo (langgezogen) sehr ob sie jetzt angst vor mir haben oder nicht (...) weil kann ich ja nichts machen (...) ja (...)“

In diesem Abschnitt formuliert Maik, dass er mit dem Erlangen von Respekt auch das Erzeugen von Angst bei anderen verbindet. Als er das Gefühl beschreiben soll, wie er diese Situationen erlebt, in denen er Angst erzeugt, gibt er an, dass er es als „gut“ empfindet. Er nimmt dieser Aussage an Gewichtung und relativiert sie durch die Äußerung „eigentlich ein gutes“. Hier gelangt Maik an eine Stelle, an der er sich Gedanken über seine Gefühle in der Situation macht, in der er bisher glaubte, durch das Erlangen von Respekt und durch das Erzeugen von Angst sich ein gutes Gefühl zu verschaffen. Hier kann deutlich werden, dass für ihn das Verlangen um Anerkennung so stark ist, dass die eigentlichen Gefühle nur erschwert wahrgenommen werden können. Er scheint an dieser Stelle unsicher zu werden, ob er seine bisherige Einstellung aufrecht halten kann. Er weicht der Situation aus, indem er angibt, dass es ihn nicht „soo“ sehr interessiert, ob die anderen Angst hätten oder nicht und dann folgt der Nachsatz: „... weil kann ich ja nichts machen (...) ja.“ An dieser Stelle ergibt er sich den Gegebenheiten, hat die Situation für sich angenommen und hat das Etikett für sich übernommen. Es kann sich andeuten, dass es für ihn auch eine Entschuldigung eine gute handhabbare Rechtfertigung für sein Verhalten ist, die er in dieser Situation für sich nutzt.

Weitere Textstellen lassen erkennen, welche dominante Rolle „Gewalt“ in Maiks Leben einnimmt.

Seite 9, Zeilen 14-21

M: „zum beispiel auf demos oder so sich mit der polizei schlagen (..) das ja (..) so was halt aber sonst bin ich ein ruhiger ganz gelassen“

I: „und was ist auf den demos“

M: „na gegen recht und so was und da wird man ja sehr stark provoziert (..) ja (..) und da schlag ich häufig zu (..)“

I: „und dann“

M: „fah ich heim (.) ja (.) und dann bin ich wieder ausgeglichen ruhig dann krieg ich wie so ein adrenalinstoß so (...) ja ich weiß gar nicht was ich jetzt noch erzählen könnte“

Seite 11, Zeilen 11-17

M: „na ja nicht unbedingt aber es wird sehr provoziert (hustet) indem man zum beispiel einen knüppel auf den kopf kriegt oder so was ohne grund und so was denn is es ja ganz natürlich dass man da austickt bisschen (.) ja“

I: „wie sieht denn das austicken dann aus“

M: „na wees ich nich verprügeln auf ihn einschlagen keine ahnung (.) ja weil na ja ich kann so einen polizist nicht so leiden (..) ja“

Eine weitere Strategie, formuliert Maik, in dem er sich in der Gemeinschaft verorten kann. Er umschreibt, dass er in der Gemeinschaft ein Wir-Gefühl empfindet, was ihn stärkt. Demgegenüber deutet sich an, dass er das Stärkegefühl in der Einzelsituation nicht erfährt, bzw. bisher erfahren hat.

Seite 4, Zeile 26

M: „ich hab spaß na überall wenn ich mit meinen freunden unterwegs bin hab ich spaß“

Seite 6, Zeilen 32-35

I: „was macht ihr denn da so“

M: „na ja (.) wees ich nich am wetzlaer sitzen uns unterhalten musik hören (.) irgendwo hinfahren party machen auf konzerte gehen und das wars halt was gerade spaß macht (.) ja“

Seite 10, Zeilen 12-36, Seite 11, Zeilen 1-8

I: „und fahrt ihr da öfter zu demos oder ist das nicht so oft“

M: „na doch so wie wir halt lustig sind also wenn es kleine demos sind so in thüringen gehen wir zu jeder und halt richtig große gehen wir auch halt weiter weg also paar mal im jahr so vier fünf mal auf jeden fall“

I: „beschreib mal wie ist denn das auf so einer demo“

M: „ja weiß ich nich da kommst du halt frühs hin oder am vortag vom konzert dann triffst du dich halt dort wo die demo anfängt dann läufst du halt mit trinkst dein alkohol dein bier da (hustet) entweder dann schlägst du dich mit den bullen oder gehst dann daheim (..) ja es is halt wees ich nich spaß für mich (...) ja dass man mal was erlebt hat“

I: „mm“

M: „weil es ist ja auch sehr aufregend“

I: „was ist denn daran aufregend“

M: „na die ganzen leute die dort sind und ich lerne viele leute kennen (..) man kann sich gut unterhalten und kann viel lachen das macht halt spaß“ (hustet)

I: „und fahrt ihr da als gemeinschaft hin“

M: „ja kommt drauf an wenn schon welche dort hin gefahren sind ich bin auch schon alleine hingefahren dann waren halt welche von mir da das ist eigentlich immer so in einem großen freundeskreis sehr groß eben ja wie auf konzerten eben so“

I: „mm würdest du da auch alleine hinfahren“

M: „ja“

I: „oder wäre es dann nicht so lustig“

M: „na doch warum nicht man lernt doch leute kennen (.) ja (..) klar würde ich auch alleine hinfahren ich glaub das kommt zwar nie vor weil immer jemand mitkommt“ (hustet)

I: „und was macht dir da am meisten spaß dadran“

M: „mm na eigentlich so halt die leute ja da ist man unter sich in der großen masse kann mit jedem sich unterhalten und das macht halt sehr viel spaß da ist die demo eigentlich wie so ein mittel zum zweck ja es ist halt da sieht man halt viele die man sonst das ganze jahr nicht sieht (.) ja das wärs eigentlich“

Hinsichtlich der Beziehungsqualitäten zu seinen Freunden kann Maik nur begrenzte und sehr allgemein gehaltene Ausführungen anschließen „man kann sich gut unterhalten und kann viel lachen das macht halt spaß“. Einzelne Personen oder differenzierte Beziehungserfahrungen formuliert er nicht aus. Daraufhin kann abgeleitet werden, dass Maik auf differenzierte personengebundene Erfahrungen nicht zurückgreifen kann, bzw. ihm diese Erfahrungen nicht zur Verfügung stehen.

Betrachtet man die Ausführungen, die Maik hinsichtlich zu seiner Familie macht, werden unterschiedliche Erfahrungsqualitäten deutlich.

Maik hat in seiner Familie unterschiedliche Beziehungserfahrungen gemacht. Er führt zuerst seinen Vater ein, zu dem er eher ein gebrochenes Verhältnis beschreibt. Er legitimiert die Beziehung fortlaufend, kann aber insgesamt keine positiven Erfahrungen ausführen. Weiterhin gibt er an, sich in seiner Selbstständigkeitsentwicklung eingeengt zu fühlen und ihm seitens des Vaters nur wenig Eigenverantwortung übertragen wird.

Seite 1, Zeilen 29-31

M: „ja, jetzt mit meinem vater versteh ich mich nur manchmal, (..) aber ich glaub das ist normal, (..) weil ein bisschen nervt er mich, (..) dass ich das machen soll und das` da soll ich gut sein(.)“

Seite 2, Zeilen 3-10

M: „ja mehr so kumpelhaft, na so man streitet sich halt dann verträgt man sich wieder, manchmal kann ich ihn auch nicht leiden so richtig wees nich der hat so ne eigenart is zwar n ganz netter aber (..)“

I: „was für ne eigenart“ (fragend)

M: „na so ja er will immer alles mir zeigen wie es geht und so obwohl ich`s schon kann und so fürsorglich (..) ja, ich seh ihn zwar kaum aber dann wenn ich ihn sehe ja (..) manchmal is es richtig cool` (.) und manchmal (.) na ja (..) nerven halt (hustet) ja, aber eigentlich geht`s (..) normal sag ich mal so is nicht so dass es jetzt irgendwie schlimm wär dass ich es kaum aushalten würde,“

Zu seiner Mutter versprachlicht Maik ein sehr gutes Verhältnis. Für ihn scheint es wichtig zu sein, dass er Zeit mit seiner Mutter verbringen kann, die ihm mit seinem Vater nicht gegeben ist. Aber auch in diesen Ausführungen wird deutlich, dass er differenziert positive Beziehungserfahrungen nicht ausformulieren kann. So kann vermutet werden, dass ihm diese Erfahrungen nicht zur Verfügung stehen, oder er nicht in der Lage ist, diese zu versprachlichen.

Zusammenfassung:

Abschließend sollen nun die Ergebnisse der Rekonstruktion und die beschreibenden Ausführungen zu den einzelnen Textstellen zusammenfasst werden. Maik entwirft zu Beginn des Interviews ein Bild eines Jugendlichen, der in seinem bisherigen Leben wiederholt die Erfahrung gemacht hat, nicht der Norm zu entsprechen.

Diese Erfahrungen beginnen bereits im frühen Lebensalter (Kindergarten) und setzen sich im weiteren Leben fort. So fällt er durch sein „rüpelhaftes“ Verhalten im Kindergarten auf, hat in der ersten und zweiten Klasse schlechte Schulnoten, erfährt Schulverweise und Schulausschluss. Diese defizitäre Entwicklung setzt sich in der weiteren Schullaufbahn fort. Er wechselt aufgrund der schlechten Noten auf eine Förderschule, kann nach einem erneuten Schulwechsel aber den Abschluss an der Hauptschule machen und wechselt auf eine Berufsschule.

Dort musste er eine Klassenstufe wiederholen, da er „nur Scheiße“ gebaut habe. Nach der Trennung von seinen Kumpels sei es „eigentlich gut gelaufen“ und er habe einen guten Notendurchschnitt gehabt. In dieser zusammenfassenden Darstellung soll die von Maik eingeführte Lebensgeschichte kurz dargestellt werden. Er entwirft seine Lebensgeschichte als ein wiederholtes Scheitern an den von außen gestellten Anforderungen. Er gibt sowohl im Hinblick auf Beziehungserfahrungen, als auch auf Erfahrungen mit den Institutionen „Kindergarten“ und „Schule“ ein distanzierendes Verhältnis an. So scheint seine Identitätsentwicklung sehr früh durch äußere negative Zuschreibungen beeinflusst worden zu sein. Im Hinblick auf die Institutionen „Kindergarten“ und „Schule“ gibt er keine Erfahrungsräume an, in denen er Anerkennung und Bestätigung bekommen hat. Dieses erfährt er zu einem begrenzten Teil von der Familie und den Peers. Die Peers stellen zum heutigen Zeitpunkt einen sehr dominierenden Anteil seines Alltages dar. Bestätigung und Anerkennung bekommt er hier durch seine Körpergröße und seine Kraft.

Weiterhin fällt es Maik schwer, eigene Ausführungen über sich selbst zu machen. So ist es möglich, dass er bisher keine eigenen Bilder über sein eigenes Selbst entwerfen konnte, da er sehr früh negative Fremdzuschreibungen erfahren hat und diese zunehmend in sein Selbstbild übernommen hat. An einzelnen Stellen des Interviews führt er negative Gefühle zu sich selbst aus, was auch hier einen Hinweis darauf geben kann, dass er negative Fremdzuschreibungen von außen in seine Identitätsentwicklung übernommen hat.

Maik hat Bearbeitungsformen im Umgang mit den Selbstproblematiken entwickelt. So versucht er, die negativen Fremdzuschreibungen der Norm anzupassen und sie für sich als positiv darzustellen. Weiterhin versucht er sich von den negativen Bildern zu distanzieren, was ihm aber nur begrenzt gelingt. Eine zusätzliche Strategie ist, dass er durch das Erlangen von Respekt und Aufmerksamkeit sich einen Status verschafft hat, der ihm vordergründig ein Gefühl von Halt und Orientierung vermittelt. In diesem Bereich scheinen Gewalt und das Erzeugen von Angst eine von ihm empfundene Stärke zu sein. Das Gefühl von Halt und Orientierung verschafft er sich weiterhin durch die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft, in der er aber keine differenzierten Beziehungserfahrungen ausführen kann. Auch im Hinblick auf seine Familie ist es ihm nicht möglich, detaillierte Beziehungsqualitäten auszuformulieren. So scheint er sich mit dieser Situation arrangiert zu haben und diese im Nachhinein zu legitimieren.

Insgesamt kann zusammengefasst werden, dass bei Maik in den frühen Lebensjahren eine Etikettierung stattgefunden hat, von der er sich nicht distanzieren kann. Er entwirft ein unsicheres Selbst, was fortwährend von negativen Fremdzuschreibungen geprägt ist. So ist er

nicht in der Lage, eigene stärkende Bilder von sich selbst zu entwerfen. In einzelnen Passagen unternimmt er Versuche, eine eigene positive Sicht von sich zu formulieren, doch immer wieder gelangt er in die Ablehnung von Außen. Die Familie scheint ihm nicht genügend Halt und Möglichkeiten für Selbstverwirklichung geben zu können. Zur Institution „Schule“ hat er ein distanzierendes Verhältnis entwickelt, da er wiederholt Ausgrenzung und Überforderung erfahren musste.

Maik hat seine Bestätigung durch das Erlangen von Respekt und Aufmerksamkeit gefunden. Diese Bestätigung verschafft er sich u.a. durch die Ausübung von Gewalt und durch die Verschaffung eines gemeinschaftlichen Wir-Gefühls.

6.2. Tom

6.2.1. Fallrekonstruktion - Tom

Betrachtet man die methodische Bearbeitung des Falles 1 - Maik, so wird deutlich, dass der Interviewstimulus und der Beginn der Erzählung des Befragten objektiv hermeneutisch rekonstruiert wurden. Dazu wurde untersucht, wie sich der Befragte auf den Stimulus bezieht und wie er seine biografischen Erfahrungen einführt.

In dem Fall 2 – Tom wurde der Interviewstimulus nicht so ausführlich wie im Fall - Maik interpretiert. Dieses fokussierte Vorgehen wurde gewählt, da die Stimuli aus Fall – Maik und Fall - Tom sehr ähnlich sind und eine ausführliche Rekonstruktion des Stimulus bereits im Fall Maik durchgeführt wurde. Damit kann das bereits bestehende Wissen und die herausgearbeiteten Kontextbestimmungen genutzt und übernommen werden. Auf Abweichungen und Besonderungen, die im Aufbau des Stimulus auftraten, soll in der Interpretation eingegangen und auf deren Bedeutung hingewiesen werden.

Weiterhin kann dieses methodische Vorgehen damit begründet werden, dass die Methode der Objektiven Hermeneutik davon ausgeht, dass man mit der Interpretation des Textes an einer beliebigen Stelle beginnen kann, da die Sinnstruktur, die das Denken des Befragten ausmacht, sich an jeder gewählten Stelle des Textes bestätigen lässt.

So wurde im Fall Tom nach einer fokussierten Stimulusbeschreibung mit einer ausführlichen Interpretation des Textes begonnen.

Im Folgenden soll nun entsprechend der methodischen Vorüberlegungen in die Rekonstruktion des vorliegenden Falles und des Interviewtextes eingestiegen werden.

Stimulus als Kontextbeschreibung der Interpretation

Im Folgenden soll die Interpretation des Stimulus anschließen. Dazu wird das bereits an Fall Maik herausgearbeitete Wissen genutzt. Die Besonderheiten, die im vorliegenden Stimulus hinzukamen, sollen gesondert betrachtet werden.

I: „wie du weißt interessiere ich mich für die Lebensgeschichte von Jugendlichen und würde dich mal bitten` (.) ehm mir deine Lebensgeschichte zu erzählen,“

Dieser Teil des Stimulus ist dem im Fall Maik sehr ähnlich. So wird auch hier ein gemeinsames Wissen eingeführt. Das gemeinsame Wissen bezieht sich auf das Interesse vom Interviewer für die Lebensgeschichte von Jugendlichen (11-18 Lj.). Weiterhin erfolgt im Stimulus eine Formulierung des Interesses an Lebensgeschichten von Jugendlichen und eine Erzählauforderung. Mit dieser Formulierung, die eigene Lebensgeschichte zu erzählen, enthält der Stimulus die Aufforderung, etwas Intimes preiszugeben, was mit den ersten Erinnerungen des Befragten beginnt und zum gegenwärtigen Zeitpunkt endet.

Der Interviewkontext, des journalistisch-wissenschaftlichen Vorhabens, der sich bereits im Fall Maik herausarbeiten ließ, kann für diesen Fall übernommen werden.

Im Folgenden soll der weitere Stimulus, der sich im Vergleich zum Fall Maik verändert darstellt, betrachtet werden.

I: „(..) versuch mal dich daran zu erinnern ehm an den zeitpunkt als du noch ganz klein warst` und mir die erlebnisse die dir noch so im gedächtnis sind so ausführlich wie möglich zu erzählen, und eh“

Es werden verschiedene Modi, sich auf das Leben zu beziehen, angeboten. So wird in der Aufforderung, die eigene Lebensgeschichte zu erzählen, eine Eröffnung des Selbstverhältnisses angeboten. Mit der Aufforderung „versuch mal“ wird dargeboten, den Versuch zu unternehmen, sich dem Erlebnisstrom hinzugeben. Gleichzeitig wird durch „versuch mal“ mit impliziert, dass im Prozess des Erinnerns Schwierigkeiten auftreten können und der Versuch

möglicherweise nicht oder nur teilweise gelingen kann. Weiterhin wird im Stimulus eine Erinnerungsaufforderung formuliert, sich in den Erlebnisstrom hineinzubegeben und mit den ersten verfügbaren Erinnerungen anzuschließen. Im Vergleich zur Formulierung des „Erinnerns“, in dem ein aktiver Prozess des sich in den Erlebnisstrom hineinbegeben angeboten wird, kommt es mit „die erlebnisse die dir noch im Gedächtnis sind“ mehr zu der Einführung eines Prozesses der Abfragung kognitiver Möglichkeiten. Hier entstehen die Möglichkeiten, dass in Abhängigkeit von den kognitiven Möglichkeiten, bzw. der Kapazität der Gedächtnisleistung auf das damals Erlebte zurückgegriffen werden kann oder das Erlebte der Abrufung nicht mehr zur Verfügung steht. Mit der Formulierung „so ausführlich wie möglich zu erzählen“, wird der Grad der Detaillierung und der Ausführlichkeit gesetzt. Der Interviewte wird aufgefordert, möglichst genaue und ausführliche Angaben zu machen.

Durch den nachfolgenden Einschub, der vom Befragten formuliert wird, kommt es zur Unterbrechung des Stimulus. Diese Unterbrechung stellt im Fall Tom eine erste Besonderung dar, die es herauszuarbeiten und genau zu analysieren gilt.

T: „wo ich geboren wurde und so“ (fragend)

Eine erste Lesart ist, dass die Unterbrechung durch den Befragten eine erste Markierung eines aktiven und sicheren Selbst sein kann. So besteht in der Interaktion zwischen Interviewer und Befragtem eine Generationsdifferenz, eine symbolische Differenz, die der Befragte durchbricht. Er stellt eine Rückfrage und zeigt damit, dass er sich zur Welt positionieren kann, er aufmerksam ist, er etwas beitragen möchte, er mitgestaltet, er das Format bestätigt und er damit Interesse an der Interaktion signalisiert. Weiterhin zeigt er mit der Rückfrage eine hohe Kompetenz, da er weiter über das vom Forscher vorgegebene Format hinausgeht. In diesem Fall kann das Nachfragen als ein Antizipationsprozess gesehen werden. Der Befragte gibt mit der Unterbrechung einen Hinweis darauf, dass er der Aufforderung des Interviewers entsprechen möchte. Er versucht die Erwartungen des Interviewers zu erfüllen und damit den Anforderungen, die an ihn gestellt werden, gerecht zu werden. Der Befragte sucht nach einem Anschluss und versucht das vom Interviewer Gesetzte zu übernehmen.

Eine weitere Lesart ist, dass durch die Unterbrechung ein erster Hinweis auf ein unsicheres Selbst gegeben wird. So kann ein möglicher Beweggrund für die Unterbrechung, ein Gefühl

von Kontrollverlust oder des „Nichtgenügens“ sein. Dann würde Tom mit dieser Nachfrage sich selbst vergewissern, dass er die Kontrolle über die Situation behält. Wenn der Interviewer auf seine Fragen eingeht, bekommt er von ihm die Bestätigung, die Interviewsituation mitgestalten und somit auch mitkontrollieren zu können. Ein weiterer Grund für die Lesart eines unsicheren Selbst kann sein, dass Tom sich durch die Nachfrage eine strukturelle Orientierung verschaffen möchte. So bräuchte Tom eine strukturelle Vorgabe, an der er sich orientieren kann. Es könnte sein, dass eine freie Erzählaufforderung ihn überfordert und er der Aufforderung nicht nachkommen kann. Tom würde sich mit der Nachfrage vergewissern, ob das, was er zum Stimulus beitragen kann, das ist, was erwartet wird. Ein weiterer Grund für diese Lesart wäre, dass Tom in der Situation ein Gefühl von Unsicherheit verspürt. So kann vermutet werden, dass ihm diese Situation bisher unbekannt war und er nicht überschauen kann, was mit ihm in dieser Situation passiert. Es ist auch möglich, dass er ähnliche Situationen kennt, er aber bisher negative Erfahrungen in diesen Situationen machen musste. Negative Erfahrungen können sein, dass er nicht gerne über sein Leben berichtet, da er bisher mehrere unangenehme Erfahrungen machen musste, über die er nicht berichten möchte. Es ist aber auch möglich, dass er sich an viele erfragte Begebenheiten nur unzureichend erinnern kann. Auch in dieser Situation könnte er ein unangenehmes Gefühl verspüren.

Mit der Unterbrechung des Stimulus durch Tom können zwei Lesarten entworfen werden: die eines sicheren - und die eines unsicheren Selbst.

I: „alles was dir einfällt und ich werde jetzt erst mal ruhig sein und du kannst jetzt ganz ausführlich erzählen“

Durch die Ergänzung des Interviewers gestaltet sich der Interviewprozess etwas offener „alles was dir einfällt“. Damit öffnet der Interviewer den Erzählraum. Danach erfolgt eine Rollenstrukturierung „ich werde jetzt erst mal ruhig sein und du kannst jetzt ganz ausführlich erzählen“. Hiermit wird noch einmal das Interesse an einer „ganz ausführlichen“ Erzählung signalisiert. Der Interviewer leitet eine umfassende Erzählung ein.

Ähnlich wie im Fall 1 können hier folgende Anschlussmöglichkeiten zusammengefasst werden:

- Variante 1: Durch die bereits eingeführte Unterbrechung des Stimulus liegt die Variante des „Aushandelns“ nahe. In dieser Anschlussvariante würde der Befragte eine Rückkopplung

durch den Interviewer benötigen (T: „wo soll ich denn genau anfangen, im kindergarten?“). Durch das Einholen einer Rückinformation, würde die bereits entworfene Lesart eines „sicheren Selbst“ belegt werden, dass der Befragte den Anforderungen gerecht werden möchte. Es wäre aber auch die Lesart des „unsicheren Selbst“ weiterzuführen, indem der Befragte durch eine fortwährende Rückkoppelung nach Orientierung und Struktur sucht.

- Variante 2: Eine weitere naheliegende Anschlussvariante wäre, dass der Befragte mit einem sofortigen Beginn in die Erzählung einsteigt. So ist es möglich, dass er mit der Erzählung seiner ersten Erinnerungen beginnt (T: „ja, ich wurde in x-stadt geboren“). Diese Variante würde bedeuten, dass der Befragte den Stimulus und die darin enthaltenden Spannungsmomente erst einmal annimmt. Weiterhin kann mit Weiterführung dieser Variante vermutet werden, dass es dem Befragten nicht schwer fällt, über seine erfahrene Kindheit zu erzählen. Einerseits ist es möglich, dass er viel Angenehmes berichten kann. Wenn er negative Erfahrungen einführt, gilt es herauszuarbeiten, wie er sich aus heutiger Sicht zu diesen Erfahrungen positioniert, bzw. ob er sich dazu distanzieren kann oder ob er die Erfahrungen in sein Selbstbild übernommen hat.

- Variante 3: Eine weitere Anschlussvariante kann das Abweichen von der vorgegebenen Interviewsituation durch selbststrukturierendes Verhalten sein. Dabei ist es möglich, dass der Befragte willentlich einzelne Lebensabschnitte ausblendet, da ihm nur unzureichende oder negative Erinnerungen präsent sind (T: „also an die kindergartenzeit kann ich mich nicht mehr erinnern, ich beginne mal mit der schulzeit.“). Diese Variante könnte auch ein Hinweis auf ein sicheres Selbst sein, indem er zeigen möchte, dass er mitbestimmen will (T: „gut ich werde erst einmal über meinen Kindergarten erzählen, es kann aber sein, dass mir zu dieser Zeit nicht so viel einfällt, dann werde ich mit der Schulzeit weitermachen.“).

- Variante 4: Eine weitere Variante, die aufgeführt werden kann, aber eher unwahrscheinlich ist, da der Befragte bereits eine Rückfrage gestellt hat, ist die aktive Verweigerung, bzw. der Entzug der Interviewsituation. So könnte es möglich sein, dass nach dem sich der Befragte rückversichert hat, wann er mit der Erzählung beginnen soll, er die Entscheidung trifft, sich nicht der Interviewsituation zu stellen (T: „nee, das kann ich nicht, das ist schon zu lange her, das will ich auch nicht machen“). Diese Reaktion könnte einen Hinweis darauf geben, dass der Befragte bereits Negativerfahrungen in ähnlichen Interviewsituationen gesammelt hat. Weiterhin könnte möglich sein, dass er sich mit dieser Aufforderung überfordert fühlt, da er eventuelle Negativerfahrungen nicht bearbeitet hat.

Die ausgeführten Überlegungen zum Stimulus sollen hiermit als Kontexteinbettung betrachtet werden. Die nun anschließende Erzählung wird, wie in der Einführung bereits beschrieben, auf der Hintergrundfolie der Ausarbeitungen zum Stimulus gesehen. So folgt eine ausführliche Textinterpretation mit dem Beginn der zusammenhängenden Erzählung von Tom.

Ausführungen des Befragten

Tom schließt an den Stimulus vom Interviewer wie folgt an:

T: „also ich bin“

Mit „also“ markiert Tom eine Eröffnung. Er macht deutlich, dass er ansetzen möchte, um eine Geschichte zu entfalten oder eine Ausführung anzuschließen. Tom formuliert damit etwas sehr Selbstbestimmtes. Er positioniert sich und kündigt ein Wissen und eine sichere Setzung an. Dieser Erzählbeginn deutet insgesamt auf einen sicheren Einstieg in der Selbstpräsentation hin. Dieser Einstieg kann über die Eröffnung hinaus eine Strukturierungshilfe sein. Der Befragte verschafft sich selbst Zeit, um sich zu strukturieren. Weiterhin ist es möglich, diese Formulierung in einem Begründungszusammenhang zu einer Erzählung zu sehen. In dieser Variante müsste eine Begründung mit „weil“ anschließen.

„ich bin“ ist eine grundsätzliche Kennzeichnung, dass jemand existiert. Er „ist“, er gibt sich damit selbst eine Identität. Der Befragte formuliert bereits in der Eröffnung eine starke Setzung der eigenen Person und kennzeichnet das eigene Ich als etwas Aktives. Hiermit wird ein sehr klarer Anfang formuliert. In dem „ich“ wird eine sehr deutliche Personenzuschreibung formuliert. Mit „bin“ wird eine Verortung der Person im sozialen Gefüge angegeben, was bedeuten kann, dass das Selbst der Person angekommen, integriert und ein Teil des Ganzen ist.

So kann „also ich bin“ eine Positionierung sein, z.B. eine inhaltliche Positionierung (Zustimmung oder Ablehnung), eine örtliche Positionierung (Herkunft) oder eine zeitliche Positionierung (Geburtsdatum). „ich bin“ kennzeichnet weiterhin, dass der Befragte von etwas überzeugt sein muss, sonst könnte er sich nicht so positionieren. Er ist sich in seiner Aussage sicher. Die Varianten, die nun folgen, sind Zuschreibungen der eigenen Positionierung.

Daraus ergeben sich folgende Anschlüsse an „also ich bin“:

1. Eine Anschlussvariante ist die der Selbstpräsentation bezüglich Ort, Zeit, Geschlecht oder Gefühlsbeschreibungen („also ich bin ein Mann“, „also ich bin 1970 geboren“, „also ich bin aus Halle“, „also ich bin überrascht“). Innerhalb der Selbstpräsentation ist auch eine Charakterisierung der Persönlichkeit mit Erklärungscharakter denkbar, z.B. ein Vortragender, der Zuhörenden sagt: „Also ich bin von der Uni-Halle eingeladen wurden und möchte über folgendes Thema sprechen ...“. Eine weitere Variante innerhalb der Selbstpräsentation ist die der Interaktion, bei der der Befragte in Dialog tritt und sich zu einem Anderen positioniert. Hierbei können die Varianten der Übereinstimmung („also ich bin deiner Meinung“, „also ich bin genau wie du“) und die der Opposition („also ich bin enttäuscht von dir“, „also ich bin da anderer Meinung“) unterschieden werden. Es wäre auch möglich, dass eine Selbstpräsentation mit Information an die Außenwelt, bzw. mit Aufforderungscharakter anschließt „also ich bin hungrig“ – (Mama ich bin hungrig).

In dieser Anschlussvariante müssten Erläuterungen formuliert werden, die möglicherweise eine Aufforderung enthalten („also ich bin hungrig, wollen wir nicht anfangen mit essen“).

2. Eine Variante, die noch weitergeführt werden kann, ist die der Abwehr und des Ausstiegs („also ich bin derzeit nicht in der Lage hier jetzt zu erzählen“).

3. Die Anschlussvariante mit Erklärungscharakter ist auch weiterzuführen („also ich bin wegelaufen, weil ich Angst hatte“). Im Nachhinein sollte noch ein Begründungszusammenhang angeschlossen werden.

Zu erwartende Anschlüsse bei der Variante der Selbstpräsentation wären die Ausführungen von Fakten, da „ich bin“ sehr klar und sehr aktiv formuliert wurde.

T: „also ich bin in S. Stadt (Kleinstadt in Gebirgsregion) geboren (.)“

Hiermit schließt der Befragte mit der Benennung seines Herkunftsortes an. Er führt zuerst den Ort (und nicht die Zeit: „also ich bin am xx.xx.xxxx geboren“) ein. Damit schließt er mit der Variante der Selbstpräsentation bezüglich der räumlichen Verortung an. Der Befragte gibt damit eine örtliche Zugehörigkeit an. Er gibt Fakten an, an denen nachgewiesen werden kann, dass er existiert. „ich bin in S. Stadt geboren“ kann auch darauf hinweisen, dass er derzeit woanders wohnt und nur in S.-Stadt geboren ist. Er würde mit dieser Formulierung festlegen,

dass er sich in S.-Stadt nicht mehr hauptsächlich aufhält, und dass folglich ein Wohnortswechsel geschehen ist.

Mit „ich bin geboren“ drückt der Befragte aus, dass er selbst nicht so stark in den Prozess der Geburt involviert war. Er beschreibt damit einen Akt, den er nicht aktiv beeinflussen konnte. Eine aktive Formulierung zur Geburt wäre: „Ich bin zur Welt gekommen.“ Demgegenüber wäre eine passive Formulierung: „Ich wurde geboren“. Somit ist die Formulierung „ich bin geboren“ eine Mischung aus einer aktiven und passiven Formulierung. Daraus kann abgeleitet werden, dass Tom eine aktive sichere Setzung der eigenen Person verbalisiert. Andererseits sind in seiner Selbstsetzung gewisse Anteile eines passiven Selbst enthalten.

Insgesamt kann aber an dieser Textstelle festgestellt werden, dass der Befragte eine starke Selbstsetzung markiert und diese Setzung in sein Selbstbild integriert. Er positioniert sich als ein Mensch, der auf dieser Welt angekommen ist. Damit versprachlicht er eine positiv angelegte Verortung seines Selbst.

Mit dem Anheben der Stimme zum Ende der Sequenz wird deutlich, dass die Sinneinheit noch nicht abgeschlossen ist. Tom scheint weiter anschließen zu wollen. Die Weiterführung mit einem institutionellen Lebenslauf ist naheliegend. Auch die Pause, die Tom einführt, ist ein Beleg für eine Setzung. Er legt eine „Überlegenspause“ ein und wägt ab, welcher Fakt sich anreihen soll. Der formulierte Fakt scheint abgeschlossen zu sein. Der nächste Fakt wird sich anschließen. Die Sinneinheit wird möglicherweise weitergeführt. Folgende Anschlüsse sind denkbar:

Anschlüsse:

1. So ist die Formulierung eines Transformationsmusters möglich. Ein Anschluss wäre, dass Tom eine Umzugskarriere einführt („Also ich bin in S.-Stadt geboren, und jetzt wohne ich in L.-Stadt.“). Hier könnte die Erfahrung einer wechselnden räumlichen Verortung deutlich werden.
2. Eine weitere Möglichkeit ist das Entwerfen eines Lebenslaufmusters. So wäre eine institutionelle Vorgehensweise denkbar („Also ich bin im Krankenhaus geboren, mit einem Jahr bin ich dann in die Krippe gekommen und danach in den Kindergarten“). Es ist auch möglich, dass eine Aufführung von weiteren Eckdaten der Geburt folgt („Also

ich bin in S.-Stadt geboren, am 1.2.06 um 16.00.“). Damit wäre die Arbeit an Orientierung, Strukturierung denkbar.

3. Auch die Variante einer Explikation der Lagerung ist denkbar. In dieser Variante ist das Verbalisieren von negativen oder positiven Erfahrungen möglich, die es herauszuarbeiten gilt. So kann im Folgenden ein regionaler Diskurs verbalisiert werden („Also ich bin in S.-Stadt geboren und nicht in L.-Stadt.“). Innerhalb des regionalen Diskurses kann im weiteren Verlauf eine Wertung des Ortes folgen („Also ich bin in S.-Stadt geboren, das ist das letzte Nest“, „Also ich bin in S.-Stadt geboren, da habe ich mich wohlgefühlt.“). Weiterhin ist es möglich, dass im Anschluss Erzählungen zum Elternhaus oder zur frühen Kindheit formuliert werden („Also ich bin in S.-Stadt geboren. Wir haben in einem großen Haus gewohnt.“). Eine weitere Möglichkeit ist das Darstellen der Geschwisterpositionierung („Also ich bin in S.-Stadt geboren als viertes von fünf Kindern.“).

So können die Anschlussmöglichkeiten der Transformation, das Lebenslaufmuster und die Varianten der Explikation der Lagerung weitergeführt werden. Diese gilt es im Folgenden zu untersuchen.

T: „Also ich bin in S.-Stadt geboren´ (.) im Krankenhaus (.)“

Der Befragte nimmt erneut eine räumliche Verortung vor. Durch das „Krankenhaus“ führt Tom eine noch detailliertere Angabe zu S.-Stadt ein und verortet sich noch stärker.

Das Krankenhaus bekommt einen Status, möglicherweise, um eine abgesicherte Geburt zu verdeutlichen. Hier kann vermutet werden, dass Tom an einer differenzierten Verortung und Absicherung arbeitet.

Weiterhin ist es möglich, dass Tom das Krankenhaus explizit und damit als Besonderung einführt. Im Gegensatz zu Geburten, die zu Hause stattfinden, schwingen mit der Formulierung „Krankenhaus“ Begriffe mit, wie „krank sein“, „Medizin“, „Behandlung“ und „Therapie“. So impliziert „krank sein“ die Eigenschaften wie „schwach sein“ und „abweichend vom gesund sein“ (Mackensen 1997). In dieser Umschreibung wird deutlich, dass sowohl körperliches, geistiges und seelisches Befinden den Zustand des „krank seins“ mitbestimmen. Auch der Begriff „Krankenhaus“ beschreibt eine Institution, in der durch ärztliche und pflegerische Hilfe Leiden und Körperschäden festgestellt, geheilt oder gelindert werden sollen oder

Geburtshilfe geleistet wird. (Med. Wörterbuch 1993) Weiterhin wird beschrieben, dass in einem Krankenhaus Menschen betreut werden, die schwach, seelisch leidend, gesundheitlich gestört, bzw. vom gesunden „Normalzustand“ abweichen (Mackensen 1997).

Insgesamt wird das Krankenhaus von Tom aber rein sachlich – örtlich eingeführt, dennoch erfolgt durch die Verbalisierung eine erste Irritation. Mit der Formulierung des Krankenhauses kann sich somit ein „Anderssein“, ein Abweichen vom „Normalzustand“ oder auch eine „Besonderung“ ankündigen.

Mögliche Lesarten, die sich daraus ableiten lassen sind, dass Tom entweder nach einer räumlichen Verortung strebt, in dem er das Krankenhaus in einem abgesicherten institutionellen Rahmen einführt. Weiterhin werden durch die Verbalisierung des Krankenhauses im Sinne einer Besonderung erste Hinweise auf ein drohendes Stigma gegeben.

Mögliche Anschlüsse, die sich ergeben:

1. Das Lebenslaufmuster kann unter Einbeziehung der Detaillierung der Eckdaten weitergeführt werden, was der Arbeit an räumlicher Verortung, Strukturierung oder Normalisierung entsprechen würde. („Also ich bin in S.-Stadt geboren, im Krankenhaus, am 1.2.06 um 16.00.“).

2. Weiterhin ist auch die Explikation der Lagerung weiterzuführen. Dabei kann das Krankenhaus als problematisch weitergeführt werden („Also ich bin in S.-Stadt geboren, im Krankenhaus, unter dramatischen Umständen.“), oder aber er stellt einen positiven Bezug her („Also ich bin in S.-Stadt geboren´ (.) im Krankenhaus (.) in einem Raum in dem es einen Sternenhimmel gibt.“) In dieser Variante wäre ein positiver oder negativer Bezug herauszuarbeiten.

3. Es könnte auch ein Begründungszusammenhang formuliert werden („Also ich bin in S.-Stadt geboren, im Krankenhaus (.) weil die Geburt nicht einfach war.“). Damit würde er die Geburt im Krankenhaus begründen wollen und dabei bereits eine Besonderung für sich erkennen.

T: „Also ich bin in S.-Stadt geboren´ (.) im Krankenhaus (.) und ehm, ja, (.)“

Mit der Formulierung „und“ deutet der Befragte einen Anschluss an. Weiterhin führt der

Befragte aus „ehm, ja, (.)“. Damit setzt er Strukturierungsmarkierer, die deutlich machen können, dass der Befragte weiter ausführen möchte, nachdenkt und überlegt, wie der Anschluss formuliert werden kann. Das bisher Gesagte kann von ihm „bejaht“ werden, aber er kann an dieser Stelle keinen „flüssigen“ Anschluss formulieren.

Es besteht die Möglichkeit, dass sich in dieser Formulierung eine Krise andeutet. Der Befragte hat Schwierigkeiten, den Sachverhalt, den er verbalisieren möchte, auszuformulieren. Es wird deutlich, dass eine Detaillierung formuliert wird, die abbricht. Dieser Abbruch kann bedeuten, dass Tom über keine weiteren Erfahrungen verfügt, über die er berichten kann. Weiterhin ist es möglich, dass die Erfahrungen, die Tom mit dem Krankenhaus in Zusammenhang bringt, problematisch sind und er deshalb diese Erfahrungen nicht versprachlichen möchte. Es kann aber auch vermutet werden, dass Tom die Erfahrungen verdrängt hat, und er deshalb diese derzeit nicht erinnern kann. Insgesamt wird eine Formulierungskrise deutlich, deren Bedeutung durch den Anschluss herausgearbeitet werden kann.

Anschlüsse:

Die bisher aufgeführten Anschlüsse können übernommen werden.

1. Das Lebenslaufmuster kann durch detaillierte Eckdaten weitergeführt werden („Also ich bin in S.-Stadt geboren, im Krankenhaus, und ehm ja, dann bin ich mit 3 Jahren in den Kindergarten gekommen.“). Tom würde den Erfahrungsraum „Krankenhaus“ abbrechen und keine weiteren Erzählungen einführen. Damit würde er eine krisenhafte Erfahrung kennzeichnen. Er würde sich möglicherweise im Anschluss auf einen anderen, eventuell positiven Erfahrungsraum beziehen.

2. Weiterhin ist auch die Explikation der Lagerung weiterzuführen („Also ich bin in S.-Stadt geboren, im Krankenhaus, und ehm ja, da war es wohl nicht so schön hat meine Mutter erzählt“). Durch die Angabe von detaillierten Erfahrungen, die ihm berichtet wurden, verbindet er mit der Geburt negative, möglicherweise auch positive Erfahrungen („...und ehm ja, meine Mutter hat erzählt, dass sie zusammen mit einer netten Frau in einem Zimmer war.“)

3. Es könnte auch ein Begründungszusammenhang formuliert werden („Also ich bin in S.-Stadt geboren, im Krankenhaus (.) und ehm ja, da musste ich noch länger im Krankenhaus bleiben, weil die Geburt nicht einfach war.“) In dieser Variante würde der Befragte die Geburt im Krankenhaus begründen wollen.

In der weiteren Formulierung ist es möglich, dass der Befragte mit Erzählungen anschließt, oder er die Krise weiterführt und sie bestehen bleibt.

T: „Also ich bin in S.-Stadt geboren´ (.) im Krankenhaus (.) und ehm, ja, (.) weiter kann ich mich da nicht dran erinnern“

Es kann festgestellt werden, dass Tom damit eine explizite Abwehr und Zurückweisung ausdrückt, für das, was seine biografischen Anfänge prägt. Diese Thematik scheint er zu verdrängen und zu tabuisieren. Zu der Formulierung „erinnern“ fällt weiterhin auf, dass er nicht sagt „mehr weiß ich dazu nicht“. Es besteht die Möglichkeit, dass es schon einmal ein Wissen gegeben hat, dass er eventuell vergessen hat oder ein Wissen, dass er nicht präsentieren möchte. Vielleicht besteht ein Wissen und er möchte dieses aber bewusst ausblenden, da er auf bereits vorhandene negativ besetzte Erfahrungen zurückgreift. So führt er einen Fakt ein, der offen gelassen wird.

Mögliche Anchlüsse:

1. Es kann sein, dass er mit etwas Neuem anschließt. So könnte folgen („...weiter kann ich mich da nicht dran erinnern, aber dann als ich in den Kindergarten kam...“). Bei dieser Variante würde Tom sich auf etwas Neues orientieren und den Versuch unternehmen, einen positiven Bezug einzuführen.
2. Dem Befragten kann im Nachhinein noch ein Fakt einfallen und er schließt weiter an („...außer vielleicht...“). Damit würde er die Einführung des Krankenhauses weiter ausführen. So könnten negative, aber auch positive Erzählungen zum Krankenhaus folgen („außer dass vielleicht meine Mutter erzählt hat, dass mein Vater jeden Tag ins Krankenhaus kam.“). Mit diesem Anschluss würde Tom die Thematik „Krankenhaus“ weiter ausformulieren und nicht tabuisieren.
3. Es könnte eine Begründung folgen, warum er sich nicht erinnern kann („...da war ich noch zu klein...“). Durch diese Begründung würde die Thematik „Krankenhaus“ auch nicht abrupt abgebrochen werden. Sie würde in einem Erklärungszusammenhang abgeschlossen werden.

Die Anschlussvariante der Einführung von etwas „Neuem“ erscheint als naheliegend, da sich bereits eine Krise angedeutet hat, in der die Thematik des Krankenhauses verdrängt bzw. tabuisiert wurde. Daher ist es wahrscheinlich, dass der Befragte sich auf ein neues Thema zuarbeitet, welches ihm weniger bedrohlich erscheint. So ist es möglich, dass der Befragte einen

Institutionsbezug herstellt, der normalisierend und „typisch“ ist. Er würde sich somit durch einen Normalisierungsversuch aus der Krise befreien. Eine Bearbeitungsform, die sich hier andeuten würde, wäre die Arbeit an der Normalisierung seines Lebenslaufes.

T: „Also ich bin in S.-Stadt geboren´ (.) im Krankenhaus (.) und ehm, ja, (.) weiter kann ich mich da nicht dran erinnern, aber dann ehm als ich in den Kindergarten kam`“

Die Formulierung „aber“ signalisiert Opposition. Mit „...aber dann...“ besteht die Möglichkeit, dass im Anschluss etwas Spezielles, etwas für ihn Relevantes passiert ist, dass er thematisieren möchte. Es kündigt eine Steigerung zu dem an, was vorher nicht da war. So stellt der Fakt, in den Kindergarten gekommen zu sein, für den Befragten eine Besonderung in seiner Biografie dar. Die Erfahrungen und Erlebnisse, die er mit dem Kindergarten in Verbindung setzt, scheinen eine verstärkte Relevanz zu bekommen. Es ist möglich, dass damit ausgedrückt wird, dass der institutionelle Wechsel von zu Hause in den Kindergarten in seinem Leben etwas Besonderes verändert hat. Mögliche Vergleichsebenen können zum Beispiel sein, dass es für Tom eine besondere Herausforderung war, sich in einer größeren Gruppe von Gleichaltrigen einzuordnen. So sind für diesen Prozess soziale Kompetenzen erforderlich, wie z.B. Unterordnung, Aushandeln von Regeln, Zuhören können, deutlich die eigene Meinung sagen, Rücksicht nehmen. Weitere Anforderungen, die mit dem Eintritt in den Kindergarten zu erlernen sind, ist das Befolgen von Regeln. So besteht im Vergleich zum häuslichen Bereich im Kindergarten eine Vielzahl festgelegter Regeln, durch deren Einhaltung das Zusammensein von mehreren Kindern erleichtert wird und weniger Konflikte entstehen können. Es kann auch vermutet werden, dass sich die Hervorhebung durch „aber dann“ auf das „Erinnern“ bezieht, dass das bisher Präsentierte berichtete Fremderinnerungen sind, und jetzt kann er über erste eigene Erinnerungen berichten.

Insgesamt führt Tom den Kindergarten als eine Besonderung ein und benennt einen institutionellen Haltepunkt in seiner Biografie.

mögliche Anschlüsse:

1. Das „aber dann“ bezieht sich auf das Hervorheben einer positiven inhaltlichen Besonderung. Der Befragte berichtet demnach positive Erlebnisse, die sich von den vorherigen Erzählungen abheben („...da habe ich mich wohlgeföhlt“ „...da hatte ich einen guten Freund“). Tom würde positiv und kompetenz-orientiert eine neue Thematik einföhren.
2. Das „aber dann“ bezieht sich auf das Erinnern. Demnach kann er ab dem Kindergarten

auf mehrere eigene und fremde Erinnerungen und Erzählungen zurückgreifen („...da fallen mir tausend Sachen ein“).

T: „Also ich bin in S.-Stadt geboren´ (.) im Krankenhaus (.) und ehm, ja, (.) weiter kann ich mich da nicht dran erinnern, aber dann ehm als ich in den Kindergarten kam` bin ich erst nach B - Stadt in den Kindergarten gegangen, ehm da gings mir ganz gut das war ein schöner Kindergarten“

Aus dieser Formulierung kann entnommen werden, dass der Interviewte keine Erfahrungsqualität schildert, sondern eine allgemeine Einschätzung zum vorher eingeführten Kindergarten macht. So formuliert er „...da gings mir ganz gut, das war ein schöner Kindergarten“.

Hinsichtlich der Struktur hat er den Versuch unternommen, etwas Positives darzustellen, wobei diese Umschreibung sehr geschlossen eingeführt wird und keine eigenen detaillierten Erzählungen anschließen. Der Befragte formuliert, dass es ihm in dieser Phase „ganz gut“ ging. Wenn es einem „gut“ geht, kann man davon ausgehen, dass man sich wohl, angenommen und zugehörig fühlt. Voraussetzung dafür sind u.a., dass man nicht ausgegrenzt wird und, dass man von Gleichaltrigen umgeben ist, mit denen man sich gut versteht.

Es kann aber weiter erkannt werden, dass durch die Formulierung „da gings mir ganz gut“ Tom sehr allgemeine und offene Erfahrungsqualitäten und keine eigenen detaillierten Erfahrungen verbalisiert.

Eine weitere Frage, die sich stellt: Warum ging es Tom *nur* „ganz gut“, wenn es ein schöner Kindergarten war? So kann vermutet werden, dass es ihm vielleicht gar nicht richtig gut gehen kann, auch wenn es ein sehr schöner Kindergarten war. So könnte eine Interpretation sein: „also eigentlich geht es mir nicht gut, aber da gings mir ganz gut.“ Vielleicht wird durch diese Formulierung deutlich, dass durch die bereits gesammelten unterschiedlichen institutionellen Erfahrungen ihm die Vergleichsmöglichkeit gegeben ist, und er rückblickend sagen kann, dass es ihm in diesem Kindergarten im Vergleich zu anderen Einrichtungen ganz gut ging.

Möglicherweise bringt er durch diese Formulierung zum Ausdruck, dass er seinen individuellen Zustand von äußeren Faktoren abhängig macht, so z.B. „da erging es mir ganz gut“. Dazu könnte zählen, dass sein eigenes Befinden davon abhängt, wie sich andere Personen zu ihm verhalten: z.B. wie starr Regeln eingehalten werden müssen, wie sich andere auf ihn einlassen. Vielleicht sind das wichtige Voraussetzungen für ihn, dass es ihm gut gehen kann. In dieser Lesart bräuchte er die Rücksicht der anderen. Es drückt sich in dieser Formulierung etwas Passivität aus, dass etwas von außen an ihn herangetragen wird, was ihn bedroht und

dem er sich nur schwer erwehren kann. Hier können sich die Lesart des „anders-seins“ und der „Besonderung“ wiederfinden lassen. Weiterhin würde eine gewisse Selbstunsicherheit deutlich werden, da er das eigene Befinden überwiegend von den äußeren Bedingungen abhängig machen würde, die er selbst nur wenig beeinflussen kann. Diese Formulierung könnte so den Hinweis auf ein unsicheres Selbst andeuten.

Weiterhin führt er aus, dass es ein schöner Kindergarten war. Einen „schönen Kindergarten“ können verschiedene Dinge ausmachen. Dazu gehören Erzieherinnen, die zu einem freundlich sind und in ihren Handlungen das Tun des Kindes bestärken. Auch Kinder gehören dazu, die mit einem spielen, die ähnliche Interessen haben, die sich freuen, wenn man in den Kindergarten kommt. Insgesamt entsteht durch das Zusammenspiel eine angenehme Atmosphäre, in der man sich wohl fühlt. Mit „das war ein schöner Kindergarten“ kann aber auch die räumliche Ausstattung beschrieben werden. So können damit gemeint sein: schöne Spielsachen, helle Räume, viel Platz, ein großer Spielplatz, Rückzugsmöglichkeiten. Betrachtet man die Bezeichnung „schöner Kindergarten“ separat, wäre eine räumliche Beschreibung zu vermuten. Da der Befragte aber den „schönen Kindergarten“ damit in Verbindung bringt, dass es ihm gut ging, kann vermutet werden, dass seine Ausführungen sich auf die Atmosphäre im Kindergarten beziehen. Der weitere Anschluss, in dem detaillierte Ausführungen zum Kindergarten verbalisiert werden, würde Aufschluss geben.

An die Formulierung „bin ich erst nach B. Stadt in den Kindergarten gegangen“ kann weiterhin gut angeschlossen werden, indem ein weiterer Ort benannt wird, der mit einer Beschreibung eingeführt wird. Betrachtet man die eingeführten Orte, die er in seiner Ausführungen bisher erwähnt hat, so deutet sich eine mehrfache räumliche Verortung an. Als biografische Motivierung kann vermutet werden, dass Tom nach einer räumlichen Verortung strebt. Motive können sein, dass er versucht, seinen Lebenslauf zu normalisieren. Ein weiteres Motiv kann die Suche nach Orientierung und Struktur sein, um ein unsicheres Selbst zu stabilisieren. Eine weitere Lesart wäre die Belegung einer Transformationsfigur, die deutlich macht, dass er bereits differenzierte Institutionserfahrungen gesammelt hat und daher Vergleichsmöglichkeiten heranziehen kann. So hat er erfahren, dass es ihm in manchen Institutionen gut ging, in anderen Institutionen weniger gut. Beeinflussende Größen können u.a. die Befriedigung der Bedürfnisse nach Orientierung, Bindung und Selbstwerterhöhung und die ihn umgebende Atmosphäre sein.

So können folgende Anschlüsse entworfen werden:

1. Die Formulierung eines negativen Gegenhorizontes („... anders war es dann in der Schule...“) kann anschließen. Damit würde Tom deutlich machen, dass er bereits über verschiedene institutionelle Erfahrungen berichten kann. So hat er sich in verschiedenen Umgebungen selbst erfahren und festgestellt, dass unterschiedliche institutionelle Bedingungen sein Befinden beeinflussen. Er würde damit weiterhin deutlich machen, dass er nach institutioneller Verortung strebt.
2. Die Formulierung einer positiven Belegerzählung („...da haben wir viel draußen gespielt...“) würde deutlich machen, dass der Kindergarten einen bedeutenden positiven Einfluss in dieser Zeit für ihn hatte.

T: „Also ich bin in S.-Stadt geboren´(.) im Krankenhaus (.) und ehm, ja, (.) weiter kann ich mich da nicht dran erinnern, aber dann ehm als ich in den Kindergarten kam` bin ich erst nach B. - Stadt in den Kindergarten gegangen, ehm da gings mir ganz gut das war ein schöner Kindergarten , aber als wir dann nach L.-Stadt umgezogen sind weil meine mutter sich von meinem vater getrennt hat´(.) bin ich dann in den l.-städter Kindergarten gegangen“

Betrachtet man die im Vorfeld formulierten Anschlussmöglichkeiten, so wird mit „aber als wir dann“ ein negativer Gegenhorizont eingeführt, in dem eine Transformation in Form eines räumlichen Ortswechsels und einer Trennung verbalisiert wird. Der Befragte umschreibt, dass er fremdbestimmt, in einem Kollektiv umziehen musste, da sich seine Eltern getrennt haben. Mit wem er umgezogen ist, wird an dieser Stelle noch nicht eindeutig sichtbar.

Im Zusammenhang mit der Aufmachung eines negativen Gegenhorizontes durch „aber als“ kann erwartet werden, dass Erzählungen von Negativerfahrungen anschließen. Er eröffnet zwei Schwerpunkte, die er bisher aber keiner Wertung unterzieht.

Der von außen fremdbestimmte Wechsel des Kindergartens kann als Negativerfahrung interpretiert werden. So bedeutet der Kindergartenwechsel sowohl örtliche Trennung, als auch Trennung auf der Beziehungsebene. Er muss die gewohnte Umgebung, in der es ihm ganz gut ging, verlassen. Weiterhin stellt ein Kindergartenwechsel auch Trennung von den bekannten Kindern und Erziehern dar.

So kann die Einführung der Trennung seiner Eltern als Negativerfahrung gedeutet werden.

Die Trennung der Eltern bedeutet für ein Kind Verlust von Orientierung und Sicherheit. Entwicklungspsychologisch betrachtet, sollte die Familie in den ersten Lebensjahren eines

Kindes ein Lebensumfeld darstellen, was dem Kind Orientierung, Bindung und Sicherheit gibt. Durch die Trennung der Eltern sind diese Bedingungen nur noch unzureichend gegeben. So muss sich das Kind z.B. neu orientieren, zu welchem Elternteil es sich zugehörig fühlt. Weiterhin kann es eine Veränderung der Bindungsbeziehung zu dem Elternteil erfahren, das sich aus dem Haushalt entfernt. Insgesamt kann das Gefühl von Sicherheit geschwächt werden, da die Familie bereits durch eine örtliche Trennung nicht mehr in ihrer Gesamtheit erfahren werden kann.

An dieser Textstelle erwähnt Tom das erste Mal seine Eltern. Es ist zu bemerken, dass die Eltern in einem Nebensatz eingeführt werden, der den Ortswechsel begründet. Er macht in Bezug zu seinen Eltern keine Beziehungsebene auf. Einen Hinweis, den er gibt, dass er sich zu beiden Eltern zugehörig fühlt ist, dass er „meine Mutter“ und „meinem Vater“ formuliert. Auch wird die Trennung der Eltern von dem Befragten nicht weiter ausgeführt. Ob er die Trennung der Eltern für sich als positiv oder negativ wertet, kann nicht eindeutig herausgearbeitet werden. So formuliert er „weil sich meine Mutter von meinem Vater getrennt hat“. In diesem Fall scheint die Mutter den Entschluss zur Trennung gefasst zu haben. Ein Hinweis auf eine Negativinterpretation ist die Aufmachung eines Gegenhorizontes mit der Formulierung „aber als“. So kann angenommen werden, dass der Befragte die Verantwortlichkeit der Mutter zum heutigen Zeitpunkt erkannt hat. In der Formulierung „...als wir dann...gegangen sind“ wird deutlich, dass er sich mit dieser Entscheidung arrangiert hat und sie jetzt mittragen kann. Es ist aber nicht eindeutig, ob er sie zum damaligen Zeitpunkt mittragen konnte.

Dadurch dass Tom keine weiteren Erzählungen einführt, kann vermutet werden, dass er hier die Strategie der „Deckelung“, des „Nichtweiterausführens“ anwendet.

So ist es möglich, dass er nicht weiter ausführen möchte, oder aber auch nicht kann. Damit ist die Deckelung vielleicht eine Strategie, die auch innerhalb der Familie praktiziert wurde. So hat der Befragte eventuell in der Zeit vor der Trennung der Eltern keine Bilder über die Beziehung bekommen, da diese Phase auch für die Eltern eine Zeit war, über die vor und auch nach der Trennung nicht viel erzählt wurde. Es ist möglich, dass für den Befragten die Trennung der Eltern eine schwierige Erfahrung war, die er für sich akzeptieren musste und die zusätzliche Konsequenzen für seine Institutionskarriere hatte.

So wird deutlich, dass er sich aufgrund der Trennung der Eltern innerhalb seiner Institutionskarriere, neu orientieren musste. Möglicherweise bedeutet damit die Trennung der Eltern für

ihn einerseits Verlust von Orientierung, Bindung und Sicherheit auf familialer Ebene und der gleichzeitige Wechsel des Wohnortes und des Kindergartens einen ähnlichen Verlust auf sozialer Ebene. Daraus lässt sich ableiten, dass Tom in dieser Phase einen Verlust von mehreren kontinuierlichen Bezugspunkten erfahren musste.

In den weiteren Ausführungen „bin ich dann in den 1.-städter Kindergarten gegangen“ ist zu erkennen, dass seine Strategie die er hier anwendet ist, sich selbst anhand der Verortung verlässlich zu setzen. Damit konstruiert er seine Identitätszugehörigkeit nicht sozial, sondern an Institutionen.

mögliche Anchlüsse:

1. Es können Negativerzählungen zu dem eingeführten Kindergarten folgen. Vor dem Hintergrund der Positiverzählungen würde damit ein negativer Gegenhorizont aufgemacht werden („...da bin ich nicht gerne hingegangen...“). Mit diesem Anschluss würde Tom die Einführung von Negativerzählungen ausführen, die er bereits mit „aber“ angekündigt hat. Er würde deutlich machen, dass er verschiedene institutionelle Erfahrungen gemacht hat.
2. Es kann auch möglich sein, dass er mit weiteren Institutionsaufzählungen anschließt. Diese Variante würde den Entwurf eines normalisierten Lebenslaufmusters bestätigen („... dann bin ich in die ...Schule gekommen“). In dieser Variante würde Tom die Bearbeitungsstrategie der Normalisierung durch die Anpassung des eigenen Lebenslaufs an einen institutionsgebundenen Lebenslauf bestätigen.

T: „und das war nicht so (.) toll` weil mich haben sie da in die Besenkammer gesperrt, ja“

Der Befragte führt eine Missachtungserfahrung ein, die wiederum räumlich verortet wird „die Besenkammer“.

Im Folgenden sollen nun Überlegungen zum Begriff „Besenkammer“ dargestellt werden. Eine Besenkammer ist ein kleiner, dunkler, abgeschotteter Raum, der auch als Ablage- und Aufbewahrungsort benutzt wird. Dinge werden dort verwahrt, die dazu benutzt werden, den Dreck wegzumachen. Wenn man in eine Besenkammer gesperrt wird, fühlt man sich weggesperrt, abgegrenzt, ausgegrenzt, nicht anwesend. Man kann weder zuhören noch zugucken. Man kann nicht selbst entscheiden, wann man wieder raus kommt. Eine Besenkammer ist ein Raum, der etwas abseits gelegen ist und wo kein anderer nachgucken oder nach einem suchen

würde. In eine Besenkammer gesperrt zu werden, ist eine Abstrafung der gesamten Person. Dies würde bedeuten: „so wie du bist, bist du nicht o.k.“.

Diese Erfahrung machte den Befragten bereits im Kindergarten. Somit macht er sehr früh eine erste konkretere Erfahrung bezüglich seines Selbst, in dem er eine Abstrafung der gesamten Person erfährt.

Diese Erfahrung, in die Besenkammer gesperrt worden zu sein, wird bereits mit „als ich in den Kindergarten kam“ vorbereitet. Er versichert sich am Ende der Sequenz mit „ja“. Mit dem „ja“ formuliert er eine Verstärkung der Aussage, und holt sich eine Rückversicherung ein, ob der Gegenüber seine Ausführungen aufmerksam verfolgt hat. Der Befragte setzt damit diese Sequenz als eine herausragende Erinnerung.

Weiterhin kann den Ausführungen entnommen werden, dass diese Erfahrung, in die Besenkammer gesperrt worden zu sein, keine einmalige Erfahrung gewesen ist. Aus der Aussage wird aber nicht deutlich, wer ihn in die Besenkammer gesperrt hat. Der Befragte führt an dieser Stelle keine Begründung für das „Wegsperrn“ ein.

In der Formulierung „das war nicht so toll“ wird deutlich, dass Tom die Erfahrung der Abstrafung der eigenen Person entdramatisiert. Damit versucht er an dieser Textstelle, die Dinge besser darzustellen als er sie erfahren hat. Er versucht sein Selbst zu schützen, indem er das Abweichende legitimiert. Darin wird seine Bearbeitungsform der Legitimierung deutlich, mit der er versucht sein Selbst aufrecht zu erhalten.

Es kann vermutet werden, dass sich sein Selbst durch verschiedene Negativ- und Besonderungserfahrungen geschwächt entwickelt hat und er sich zu diesem Zeitpunkt nicht aktiv in Opposition setzen kann.

Die von dem Interviewten verwendeten bildlichen Begriffe „Besenkammer“ und „gesperrt“ drücken die von ihm empfundenen Gefühle in dieser Situation aus. So kann „gesperrt“ heißen, dass er jeglicher eigener Möglichkeiten beraubt wurde.

Mit der Formulierung „ja“ wird deutlich, dass Tom sich die Zustimmung von außen einholt und er betont, dass diese Methode nicht gerechtfertigt war. Der Befragte macht damit wiederholt deutlich, dass von außen gesetzte Bedingungen an ihn herangetragen wurden, denen er sich nicht erwehren konnte. Damit weist er die eigenen Schuldzuschreibungen von sich weg und sichert sein Selbst. „das war nicht so toll“ kann bedeuten, dass er diese Methode generell

ablehnt, er sich aber damit arrangiert hat, sich angepasst hat. Da er sich bisher stark an institutionellen Abläufen orientiert, muss er vielleicht auch das Arrangieren für sich durchführen, da er sonst die Orientierung verliert. Er führt weiterhin eine Legitimierung aus, indem er formuliert „das war nicht so toll“, da er eine Anerkennung innerhalb der Institution bewahren möchte.

Zusammenfassung:

Tom entwirft bei seiner Geburt ein aktives und sicheres Selbst. Dies wird deutlich, indem er eine starke Setzung der eigenen Person und ein „aktives Ich“ formuliert. Mit der Einführung des Krankenhauses kündigt Tom eine Besonderungserfahrung bzw. ein Abweichen vom Normzustand an. In der nachfolgenden Interpretation kann eine weitere Krisenerfahrung durch die Trennung der Eltern herausgearbeitet werden, die er verdrängt und tabuisiert darstellt. So führt Tom die Trennung seiner Eltern in einem Nebensatz ein, kann aber an dieser Stelle keine weiteren Beziehungserfahrungen einbringen. In Bezug zu seiner Familie verbalisiert Tom insgesamt die Erfahrungen von Distanzierung und Unsicherheit.

Es wird weiterhin deutlich, dass Tom bereits im Kindergartenalter Besonderungs- und Ausgrenzungserfahrungen erlebt hat. Er scheint den von außen gesetzten Erwartungen nicht entsprechen zu können. So beschreibt er das Erfahren von Erwachsenenwillkür als eine Negativerfahrung, die durch fehlendes transparentes Verhalten der Erzieher bei ihm eine Unsicherheit entstehen lässt. Weiterhin strebt Tom nach einer institutionellen Verortung und Orientierung. Hinsichtlich der Institutionserfahrungen umschreibt Tom sowohl negative Erfahrungen, die auf seine Entwicklung einen hemmenden Einfluss hatten, aber auch positive Institutionserfahrungen, die sich fördernd auf seine Entwicklung auswirkten. So kann gesehen werden, dass Tom bereits über unterschiedliche Erfahrungsqualitäten hinsichtlich verschiedener Institutionen berichten kann.

Insgesamt entwirft Tom die Entwicklung eines unsicheren Selbst, das er durch frühzeitige Zurückweisung, Ausgrenzung und Besonderung herausgebildet hat. Diese Erfahrungen machte er sowohl im Lebensraum „Kindergarten“. Aber auch innerhalb der „Familie“ erfuhr Tom frühzeitig Distanzierung und Unsicherheit.

Als Bearbeitungsstrategie kann herausgearbeitet werden, dass Tom sein unsicheres Selbst versucht zu schützen, indem er fortwährend daran arbeitet, seine erfahrene Besonderung und Andersartigkeit zu legitimieren und zu normalisieren. Diese Strategie setzt er um, indem er

sich an der Darstellung eines institutionellen Lebenslaufs orientiert. So entwirft Tom seine Biografie anhand einer institutionellen Verortung. Damit versucht er sein Selbst zu normalisieren und sein Leben positiver darzustellen, als er es erfahren hat.

Seine Strategie ist, sich selbst anhand der Verortung verlässlich zu setzen. Damit konstruiert er seine Identitätszugehörigkeit nicht sozial, sondern an Institutionen und verschafft sich damit Orientierung und Sicherheit.

Da sich sein Selbst geschwächt entwickelt hat, ist es ihm zu diesem Zeitpunkt nicht möglich, sich aktiv in Opposition zu setzen. Tom hat aber ein Selbst entwickelt, das sich behaupten kann. Trotz der Ausgrenzungs- und Besonderungserfahrungen kann sich Tom weiter aktiv setzen. Er kündigt mit „...aber dann...“ einen positiven Ausblick und eigene Potentiale an, kann diese aber derzeit noch nicht ausformulieren und anschließen.

6.2.2. Beschreibung - Tom

Wie im Fall 1 - Maik soll auch in diesem Fall die bereits herausgearbeiteten Selbstproblematiken und deren Bearbeitungsformen belegt und weiter ausdifferenziert werden.

Eine Strukturproblematik, die nun an weiteren Textstellen belegt werden soll, ist der Entwurf eines unsicheren Selbst.

Seite 9, Zeilen 28-30

T: „meine mama sagt eben ich lass mich sehr leicht zu ehm zu (...) missetaten (betont) sag ich jetzt einfach mal zu (..) sachen überreden die (..) also wenn sie mich wenn die sagen also komm jetzt mach das mal dann mach ich das eben auch“

Seite 13, Zeilen 25,26

T: „(...) ich bin eben manchmal aufgeregt und ziemlich (.) zwirbelig und (...) das meine ich eigentlich mit aufgewirbelt“

Aus diesen Textstellen kann eine Unsicherheit entnommen werden. Tom umschreibt die Sicht seiner Mutter und setzt dem nichts entgegen. Es kann vermutet werden, dass er diese Sichtweise annimmt und damit übernimmt. So entwirft er in dieser Situation kein eigenes Bild von sich. Er positioniert sich nicht dazu, ob er sich leicht zu „Missetaten“ überreden lässt.

Im weiteren Zitat beschreibt er sich als aufgeregt und zwirbelig. Auch hier wird eine Unsicherheit, Zerfahrenheit und mangelnde Gelassenheit zum Ausdruck gebracht, die sein Selbst

ausmacht. So bedeutet aufgeregt oder „aufgewirbelt“ zu sein, dass er in Situationen kommt, die ihn in Erregung und Anspannung versetzen. In diesen Situationen fällt es ihm schwer, den Überblick und Ruhe zu bewahren, um die Situation erfolgreich zu bewältigen. Durch den Verlust von Überblick und Ruhe können Unsicherheit und möglicherweise Kontrollverlust entstehen.

Eine weitere Strukturhypothese, die herausgearbeitet wurde, ist die der Besonderungs- und Ausgrenzungserfahrungen, die an folgenden Textstellen belegt werden können:

Seite 10, Zeilen 6-8

T: „der barchfelder war sehr schön aber dann in liebenstein das eben wie ja schon gesagt nicht so gut gewesen (.) weil sie mich dann eingesperrt haben da war ich dann etwas froh aus dem kindergarten raus zu kommen bin auch nicht gern in den kindergarten gegangen“

Seite 12, Zeilen 12-16

T: „ach ja das hab ich klassencrown (..) das hat immer meine lehrerin zu mir gesagt und mein opa jo in l.- stadt war ich eben auch weil hab ich ja schon gesagt da war ich ja ziemlich hibbelig und in der schule gibt es eigentlich keinen (.) doch einen klassencrown (.) aber das ist auch nicht so extrem das empfindet man nicht als störend aber auch nicht (..) ja klassencrown hatte ich in l.-stadt in der schule (.) jo den titel hatte ich schon mal“

Seite 2, Zeilen 21-30

T: „und meine lehrerin war eben komisch die hat mich immer aufm kiecker gehabt (..) ja (.)“

I: „auf m kiecker gehabt` was“

T: „ja (.) wenn ehm eben wenn ich irgendwas gemacht hab (gedehnt) wenn ich meine hausaufgaben eingeschrieben hab und hat sie gesagt dass ich zeigen soll was ich eingeschrieben hab des sie hat nur bei mir angerufen (.) wenn ich andere leute aus meiner klasse gefragt hab (.) die hat se im jahr nur zwei mal angerufen (.) oder so und mich zehn mal das fand ich nicht so schön sie hat mich also nur mich angerufen und hat mich gefragt ob ich für den kompetenztest gelernt hab und (.) ja und dann hat sie wieder aufgelegt das fand ich irgendwie sinnlos (..) wo ich (..) ja jedenfalls bin ich dann gewechselt und jetzt ist es schön (..) da will ich jetzt eigentlich bleiben“

Aus diesen Textstellen geht hervor, dass Tom seit dem Kindergartenalter bis zur gegenwärtigen Schulzeit Ausgrenzungs- und Negativerfahrungen erlebt hat. Im Kindergarten wird er aus der Gruppe herausgenommen und aufgrund seines Verhaltens in eine „Besenkammer“ gesperrt. Weiterhin wurde er als „Klassencrown“, sowohl von seinem Opa, als auch in der Schule betitelt. Das macht deutlich, dass es Situationen gab, in denen er sich nicht anpassen konnte und gegen bestehende Regeln verstoßen hat.

Eine weitere Textstelle stellt dar, wie es Tom empfindet, wenn er mehr Unterstützung von der Lehrerin bekommt als andere. Die Lehrerin, in bemühter und unterstützender Absicht, löst bei Tom jedoch ein Gefühl der Ausgrenzung, des Andersseins und des Nichtkönnens aus.

Auch bringt Tom zum Ausdruck, dass er sein Befinden sehr stark von äußeren Bedingungen abhängig macht und in einigen Situationen sehr feinfühlig auf äußere Stimmungen reagiert.

Seite 1, Zeilen 23-25

T: „in das gymnasium und da bin ich jetzt bis jetzt (.) sehr (.) froh dass ich dahin gegangen bin weil da (.) verstehe ich mich mit meinen klassenkammeraden und mit den lehrern und is auch ne (..) gute stimmung dort, der unterricht gefällt mir,“

Seite 2, Zeilen 34-36

I: „mmh (..) was gefällt dir jetzt gut` (fragend)“

T: „(..) na dass ehm (...) nicht so viel anspannung herrscht sind wenig kinder sind ja auch wenige leute in der klasse“

Seite 7, Zeilen 16-36

I: „mm (.) und du sagtest vorhin noch es hat sich auf einmal schlagartig geändert“

T: „ja weil sich irgendwie eh (..) na ja weil die lehrer eben netter eben also jetzt schule weil die lehrer eben netter zu mit waren da kam ich eben besser mit zurecht (.) das fand ich eben (.) gut und das hat sich eben bei mir auch auf mich ausgewirkt dass es daheim besser wurde und dass ich besser drauf war auch bessere noten gekricht habe weil ich konnte es besser erklären und das thema eben nicht so schnell wegschieben sondern es auch ein bisschen länger durchnehmen dass man das auch versteht und so (.) jo (..) so hat sich eben einiges geändert schulisch und daheim auch (..)“

I: „daheim auch` (fragend)“

T: „na ja dass ich eben besser drauf war und dass ich nicht so viel (...) das ehm weil wenn ich dann ehm von dem l. gymnasium kam musste ich schnell raus und mich auslasten und so das musste ich dort eben nicht weil das da nicht so nötig ist (.) ich weiß auch nicht warum ich finde es da einfach besser (..)“

I: „mm du sagtest also dass du dass die das thema länger durchgenommen haben ja` und solche sachen und dass sie mehr zeit vielleicht sich genommen haben“

T: „dass die lehrer auch sag ich mal lustiger lustiger sind dass sie besser drauf sind da ist nicht so eine anspannung zwischen den lehrern und so herrscht (..) jo das hat sich eben auch auf mich ausgewirkt und ich denke mal auch auf die anderen in meiner klasse weil es ist ja auch noch einer mit mir da drüber gegangen der florian fraas ja der findet es halt auch viel besser (..) jo (..)“

Aus diesen Zitaten geht sehr eindringlich hervor, dass Tom die Stimmung um sich sehr differenziert und feinfühlig wahrnimmt, und dass diese Stimmung sein Befinden und seine eigene Stimmung beeinflusst.

Im Hinblick auf den familiären Rahmen kann vermutet werden, dass Tom durch einen familiären Bruch Inkonsistenz und Unsicherheit erfahren hat. Weiterhin kann im Text eine unstete und negativ besetzte innerfamiliäre Beziehungserfahrung belegt werden. Besonders bezieht Tom diese Erfahrungen auf die Beziehung zum Bruder und zur Mutter.

Beziehung zur Mutter:

Seite 4, Zeilen 10-16

T: „meine mutter ist eben (.) die lässt eben die ganzen probleme und so ich kommt ich komm also gut mit meinen eltern zurecht es kommen zwar manchmal so was das schulische angeht da geht mein vater besser mit um als meine mutter die ist dann so ein bisschen also mein vater ist dann so beim nächsten mal wird es besser und die mama die sagt eben jetzt sofort lernen und morgen und hört mich

eben jeden abend ab und ranzenkontrolle und ja da komm ich mit zurecht weil das mach ich dann auch (.) manchmal dann zwar nicht so gut wie sie es will aber ich machs“

Seite 11, Zeilen 26-31

I: „mm schön ok und bei deiner mutter ist es“

T: „auch gut aber eben manchmal finde ich sie doof aber manchmal ist sie auch (.) finde ich sie auch (.) also ich find sie auch manchmal gut manchmal schlecht (.) aber im großen und ganzen versteh ich mich auch gut mit ihr aber manchmal sind eben (.) die phasen wo man überhaupt nicht miteinander zurecht kommen und dann eben wieder (..) jo“

Beziehung zum Bruder:

Seite 3, Zeilen 12-23

T: „ehm so (..) da komm ich nich mit zurecht dass wenn ich ihm was anvertraue dass petzt er dann` (stimme geht hoch betont) der mama und wenn ich dann sage was er gemacht hat nennt er mich petze na gut das ist ja nich so schlimm ich komm damit zurecht weil wenn er petzt kann ich (.) ich bin zwar keine petze ab und zu muss ich das aber auch mal machen aber jetzt wenn er mich dann haut und so da bin ich dann auch mal einmal bin ich dann mal ungehalten gewesen der wiegt ja 30 kilo da hab ich ihn dann so am kragen genommen hab ihn hoch gehoben und ihn in die ecke geworfen aus versehen na gut aus versehen ich da konnte ich mich nicht so gut kontrollieren (..) aber (..) ist nichts passiert zum glück (.) aber das ich weiß jetzt auch nicht mehr warum das so war (..) aber (...) das den Ärger den ich dann gekricht habe den das war mir dann das auch wert (.) das eine mal sonst hab ich das nicht gemacht (..) das hab ich nicht weiter gemacht wir haben uns zwar ein bisschen kempelleien aber nichts großes (...)“

An diesen Zitaten wird deutlich, dass Tom zu seiner Mutter ein eher distanziertes Verhältnis hat. Er kann keine positiven Beziehungserfahrungen ausformulieren. Die negativen Erfahrungen formuliert er aber auch bruchstückhaft und kann keine detaillierten Beziehungserfahrungen anschließen. Auch in Bezug zu seinem Bruder beschreibt er, dass es zu Meinungsverschiedenheiten und auch zu körperlichen Auseinandersetzungen kommt.

In Bezug auf seinen Vater und seine Schwester kann er aber positive Beziehungserfahrungen verbalisieren.

Vater:

Seite 4, Zeilen 16-18

T: „ich bin eben gern bei meinem vater weil er viel mit mir unternimmt wenn ich da bin und (..) es macht ich sach jetzt mal bei meinem vater wenn mein vater da ist mehr spaß als daheim weil daheim ist alltag und bei meinem vater ist eben das erlebnis (.) jo“

Vater und Schwester:

Seite 11, Zeilen 12-25

I: „ok und zu wem hast du jetzt die beste beziehung“

T: „(..) meine schwester und mein vater (..) jo“

I: „mm und deine schwester wie oft siehst du die so“

T: „die kommt jeden tag jeden tag ist sie da“

I: „mm beschreib mal die beziehung zu deiner schwester“

T: „(..) ja wenn ich dann (..) sie hilft mir dann auch aus situationen raus also sagt wenn die mama so ungehalten wird dann sagt sie auch sie sollt jetzt mal aufhören (.) und (.) ich geh jetzt ins zimmer und dann (.) ja sie hilft mir auch (.) so in der schule und so sie ist ja auch gut in der schule gewesen ja und sie nimmt mich eben auch zu sachen mit die ich gerne mach weil sie fährt ja auto und jo (.) und wenn

ich dann noch länger draußen bleiben will dann sagt sie eben sie geht mit macht sie aber nicht (.) ja und dann“

I: „versteht ihr euch gut“

T: „wir verstehen uns sehr gut ja“

Seite 16, Zeilen 31-35

I: „also dein vater und deine schwester die erwähnst du immer wieder wie gehen die mit dir um was machen die gut“

T: „verständnis verständnisvoll jo die verstehen das auch jo dass sie mir auch ratschläge geben können wie ich das verbessern kann dass sie mir auch sagen was ich falsch gemacht habe und so jo“

Tom kann zu seinem Vater und seiner Schwester positive Beziehungserfahrungen ausformulieren. Er gibt an, dass er es mag, wenn der Vater ihm Aufmerksamkeit gibt und mit ihm etwas unternimmt. So wird deutlich, dass es für Tom wichtig ist, die Aufmerksamkeit durch seinen Vater zu erfahren. Zu seiner Schwester formuliert Tom ebenfalls positive Beziehungserfahrungen aus. Sie nimmt ihn in Schutz, unterstützt ihn bei schulischen Aufgaben und ist verständnisvoll. Er scheint auch von ihr Kritik annehmen zu können.

Aus diesen Textstellen kann die aufgestellte Strukturhypothese der fehlenden positiven innerfamiliären Beziehungserfahrungen eingegrenzt werden. Tom kann zu seinem Vater, zu dem er aber wenig Kontakt hat, und zu seiner Schwester positive Beziehungserfahrungen formulieren. Zu seiner Hauptbezugsperson, der Mutter, gibt er aber negative und begrenzte Beziehungserfahrungen an.

Hinsichtlich der Bearbeitungsstrategien können folgende Angaben belegt werden.

Tom versucht sein Selbst zu normalisieren und sein Leben positiver darzustellen, als er es erfahren hat. Gründe für die Anwendung der Strategie können eine Unsicherheit und eine empfundene Andersartigkeit sein, die er durch die Normalisierung versucht zu kompensieren.

Seite 1, Zeilen 26-27

T: „nee, im großen und ganzen hab ich ne schöne kindheit gehabt.“

Seite 3, Zeilen 9-11

T: „mit dem verstehe ich mich nicht so gut gibt manchmal anspannungen aber sonst ist es eigentlich ganz gut komm auch mit zurecht (.) jo“

Seite 3, Zeilen 15-16

T: „nennt er mich petze na gut das ist ja nicht so schlimm ich komm damit zurecht“

Seite 4, Zeilen 1,2

T: „ich versteh mich nicht so gut mit dem (..) hendrick (..) jo (..) aber im großen und ganzen ist es ganz schön (..)“

Seite 8, Zeilen 24-26

T: „ich versuch dann auch selbst mich zu beherrschen aber das geht oft nicht (..) dass wenn irgend wenn jetzt der sebastian mein bester kumpel dann muss ich dann denk ich ehm (..) aber ich denk auch dass das normal ist“

Seite 12, Zeile 22,23

T: „doch das hat mich auch gestört doch (...) jo (...) so so schlimm wars nicht wir hatten mehrere klassenclowns in der klasse“

Seite 14, Zeile 29-31

I: „stört dich das dass du so bockig wirst wenn kritik kommt

T: „nee weil ich weiß dass ich nicht der einzige bin nee mich stört das nicht so weil so schlimm ist es nicht“

An der Vielzahl der Textstellen wird deutlich, dass die Problematik der Normalisierung, Anpassung und Verschleierung von Tom häufig eingesetzt wird. Er markiert damit ein zurückgewiesenes Selbst, das „normal“ sein will. Das macht deutlich, dass er das Gefühl der Besonderung und Ausgrenzung erfahren haben muss.

Weiterhin gibt Tom an, nach einer kontinuierlichen Verortung zu streben. Er befindet sich jedoch noch auf der Suche nach einer festen Zugehörigkeit. Es wird deutlich, dass er bereits vielfältige institutionelle Erfahrungen gesammelt hat, auch auf diese zurückgreifen kann und derzeit sich im Prozess des Abwägens befindet.

Seite 9, Zeilen 18-21

T: „aber jedenfalls ich weiß immer noch nicht ob ich auf die regelschule will oder nicht weil jetzt hab ich mich da eingelebt und jetzt will ich wieder irgendwo anders hin das ist irgendwie auch nicht so (..) immer wechseln das ist irgendwie auch nicht so (...) ich weiß es eben noch nicht ich muss eben noch (...) nachdenken (...)“

Seite 9, Zeilen 35-37

T: „aber jetzt hab ich mich da erst mal eingelebt und es ist ja noch ein halbes jahr hin bis zeugnisse kommen und erst mal sehen was kommt“

Seite 13, Zeilen 34-36, Seite 13, Zeilen 1,2

T: „jo ich war sechs jahre lang im fußball im fußball da habe ich aber aufgehört da es nicht so da es langweilig wurde da ich nur im tor stand da ich torward war ja dann hab ich mit karate angefangen (..) grundkenntnisse karate habe ich jetzt schon ja (..) volleyball habe ich angefangen mm fahrrad fahre ich sehr gerne (..) ja ich denke mal dass ich jetzt volleyball anfangen werde noch mal machen weil mir das eigentlich am besten gefallen hat (...) jo“

So kann als Bearbeitungsform herausgearbeitet werden, dass Tom sich an Institutionen verortet, sich jedoch ein fortwährender Wechsel der institutionellen Verortung abzeichnet.

Aus den Angaben geht hervor, dass Tom vor der Einschulung bereits 2 Kindergärten besucht hat. Im weiteren Verlauf wird ersichtlich, dass sich drei schulische Institutionen anschließen. Tom hat demnach bis zu seinem 11. Lebensjahr bereits 5 Institutionen durchlaufen. Aus seinen Angaben wird auch ersichtlich, dass er in diesen Institutionen qualitativ sehr unterschiedliche Erfahrungen gesammelt hat, auf die in der weiteren Beschreibung noch eingegangen werden soll.

Seite 1, Zeilen 16-23

T: „ja dann als ich aus dem kindergarten raus kam (.) bin ich dann in die grundschule nach l.-Stadt gegangen (.) ja (.) da wars schön` (.) mit der meiner klassenlehrerin kam ich gut zurecht mit meinen (.) mitschülern (.) und als (.) ja dann (.) in der vierten klasse (.) hatte ich dann eine zwei komma null durchschnitt` ehm (..) das zweite halbjahr hammse hammm hammer uns eben entschieden dass ich in in das gymnasium gehe (.) ja da bin ich erst in das h.g. gymnasium nach l. Stadt gegangen` (.) ehm (...) da kam ich aber mit der klassenlehrerin nicht zurecht` und mit den anderen lehrern (.) und ja dann bin ich nach r. Stadt gegangen (.) in das gymnasium und da bin ich jetzt bis jetzt“

So wird deutlich, dass er sich in der Grundschule wohl gefühlt hat, da er in einem guten Kontakt zu seiner Klassenlehrerin stand. Im Gymnasium hingegen ging es ihm nicht so gut, da er mit der Klassenlehrerin und den anderen Lehrern nicht zurechtgekommen ist. Hier wird deutlich, dass Tom verschiedene institutionelle Erfahrungen gesammelt hat. Einerseits hat er erfahren, dass er sich wohl fühlt und es ihm gut geht, andererseits aber auch, dass er nicht gut zurechtkommt. Auch im Kinderarten hat er negative Erfahrung gemacht. Einen entscheidenden Einfluss auf sein Befinden in den einzelnen Institutionen scheint daher die Kontaktqualität zu den Erzieherinnen und Klassenlehrerinnen auszumachen. So macht er sein Befinden stark von den äußeren Bedingungen abhängig.

Wie bereits eingeführt, macht Tom in seinen Erzählungen eine institutionelle Verortung deutlich, die in dem folgenden Zitat belegt werden soll.

Seite 6, Zeilen 7-10

T: „na dadurch haben sich die noten auch verbessert ja das haben wir im h.g. (name des gymansiums) gemacht und im l. (stadt wo gymnasium liegt) haben wir es angefangen das punktesystem und dann als ich gewechselt hab ist es eben schlagartig besser geworden alles und noten mäßig und auch so“

Dass Tom über Ressourcen verfügt und versucht Lösungsmöglichkeiten für den Umgang mit seinen Verhaltensproblemen zu finden, machen verschiedene Ansätze deutlich, die zeigen, dass Tom eigene Strategien entwickelt hat und anwendet.

Das Fahrradfahren gibt Tom als eine Strategie an, die ihm hilft, sich abzureagieren und die ausgleichend wirkt. Damit hat er eine Möglichkeit gefunden, innere Anspannung abzubauen.

Seite 17, Zeilen 1-7

T: „ob es da irgendetwas gab wenn ich mich auslasten muss dann fahre ich immer mit dem fahrrad ich bin immer etwas verrückt mit dem fahrrad ich machen eigentlich alles mit dem fahrrad ich hab auch schon drei fahrräder zerbrochen ausversehen die nicht dazu geeignet waren weil ich spring sehr gerne mit meinem fahrrad der sebastian der springt auch sehr gerne jetzt habe ich ein einigermaßen anständiges fahrrad was nicht so schnell kaputt geht ja und damit kann ich viel machen ich mag eben so die schnelligkeit und springen eben und wenn ich mich auslasten muss dann geh ich eben raus und fahre fahrrad“

Eine weitere Möglichkeit zum besseren Alltagsbewältigung formuliert Tom durch eine klare Strukturierung des Tagesablaufes mit einem Belohnungssystem.

Seite 5, Zeilen 11-24

T: „aber jetzt noch mal zum schulischen wenn ich dann gute noten krieg auch dann kriege ich auch belohnungen und dann kann ich mir eben auch mal aussuchen wo wir dann mal hinfahren am wochenende oder ja wir haben auch mal eingeführt das man mal so ein punktesystem (.) daheim ehm haushalt da must du eben die spühlmaschine ausräumen und so da haben wir so einen plan gemacht da stand drauf was ich an dem tag machen machen soll und an dem anderen tag jo das haben wir dann auch ziemlich lange durchgeführt aber das ist dann doch irgendwie komisch geworden wir haben dann aufgehört weil wir es dann eben eh selbstverständlich wurde dass man dann eben straße kehrt spühlmaschine ausräumt zimmer aufräumt das musste dann nicht mehr aufgeschrieben werden (..) jo und je nach dem was ich dann ordentlich gemacht habe da habe ich dann punkte gekricht und je mehr punkte ich hatte desto größer konnte wurde der ausflug wo wir hinfahren oder konnte ich mir was aussuchen was ich haben möchte oder taschengeldvorschuss (..) jo jetzt ist es eben bei den noten da kriege ich eben bei guten noten kriege ich eben was bei schlechten noten kriege ich eben nichts oder wenig (...) jo“

Seite 6, Zeilen 1-14

T: „jo dann kriegt man es eben so hin das finde ich gut mit den dann strengt man sich vielleicht auch ein bisschen mehr an sonst denkt man dann krieg ich doch eh wieder schimfe daheim und bringt doch eh nichts wenn ich gute noten schreib und so und da hat man ein bisschen ansporn das zu machen find ich gut“

Zusammenfassung

Nun sollen die Ergebnisse der Rekonstruktion und der Belegerzählungen zusammenfassend dargestellt werden.

Tom formuliert als dominierende Strukturproblematik den Entwurf eines zurückgewiesenen und unsicheren Selbst, welches er durch frühzeitige Erfahrungen von Ausgrenzung und Besonderung entwickelt hat. So beschreibt er im Kindergarten und in der Schule Situationen, in denen er sich durch Handlungen von Erzieherinnen, Gleichaltrigen und Lehrern gesondert behandelt fühlte. Dies beschreibt er u.a. damit, dass er im Kindergarten bei Fehlverhalten in eine „Besenkammer“ gesperrt wurde, er in der Klasse von Gleichaltrigen die Zuschreibung des „Klassenclowns“ erhielt, oder er durch seine Lehrerin eine erhöhte Aufmerksamkeit bekam und damit bei ihm das Gefühl des „Nichtkönnens“ und der „Nichtdazugehörigkeit“ entstand.

Es wird deutlich, dass Tom sich durch sein Umfeld im Kindergarten und in der Schule abgelehnt fühlt und ihm das Erfahren von Werten wie Akzeptanz und Zugehörigkeit nur erschwert möglich ist.

Im Umfeld der Familie formuliert Tom ebenfalls Unsicherheit und Ausgrenzung. Er führt seine Eltern ein, indem er in einem Nebensatz deren Trennung erwähnt. Hiermit markiert er einen Bruch innerhalb der Familie. Zu seiner Mutter berichtet er ein distanzierendes Verhältnis. Die Mutter stellt für ihn die kontinuierliche Bezugsperson dar, die nach seinen Aussagen auf Ordnung und Strukturierung achtet, aber ihm keine positiven Beziehungsqualitäten entgegenbringen kann. Sein Vater, zu dem er zeitlich und örtlich ein distanzierendes Verhältnis hat, scheint ihm aber positive und unterstützende Beziehungsqualitäten geben zu können. Zu seinen kontinuierlichen Bezugspersonen gehören neben der Mutter, seine beiden Brüder. Zu einem Bruder gibt Tom ebenfalls negative Beziehungserfahrungen an, die sich in verbalen und körperlichen Auseinandersetzungen zeigen. Einen weiteren kontinuierlich wirkenden und stärkenden Bezugspunkt gibt er in der Beziehung zu seiner Schwester an. Durch seine Schwester kann er das Gefühl von Akzeptanz, Unterstützung und Aufmerksamkeit erfahren. Insgesamt kann hinsichtlich der familiären Struktur festgestellt werden, dass Tom neben negativ besetzten unsicher wirkenden Erfahrungen durch Trennung der Eltern, mangelnder positiver Beziehung zur Mutter und dem Bruder auch positive unterstützende Faktoren erfahren hat. Diese kann er in der Beziehung zu seinem Vater und seiner Schwester formulieren.

Tom formuliert hinsichtlich seiner Selbstproblematik folgende Bearbeitungsformen. Er versucht die Erfahrung der „Besonderung“ und „Ausgrenzung“ zu bearbeiten, indem er sein Selbst normalisiert und sein Leben versucht positiver darzustellen, als er es erfahren hat. Das lässt vermuten, dass er die „Normalisierung“ bereits als Strategie etabliert hat. Eine weitere Bearbeitungsform führt er mit der institutionellen Verortung ein. Es kann vermutet werden, dass er in der Arbeit an der „Normalisierung“ seine Lebensgeschichte und in der Arbeit an seiner inneren Unsicherheit die Strategie der kontinuierlichen institutionellen Verortung als Bearbeitungsform nutzt. Schließlich wird in dem Interview von Tom deutlich, dass sein Wunsch darin besteht, von seinem Umfeld akzeptiert zu werden und in der Gemeinschaft dazuzugehören.

6.3. Gegenüberstellung der Fälle Maik und Tom

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der beiden Fallrekonstruktionen (Maik und Tom) gegenübergestellt und mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden. Als ein Auswahlkriterium der beiden Fallportraits wurde das Alter der Jugendlichen herangezogen. Somit werden durch die Angaben von Maik Erfahrungen zusammengetragen, die insgesamt 17 Jahre umfassen und ca. 14 Jahre, die im Zusammenhang mit verschiedenen Institutionen (Kindergarten, verschiedene Schulformen) umschrieben werden. Tom formuliert seine Angaben aus einem Erfahrungszeitraum von 11 Jahren. Dementsprechend kann er von ca. 8 Jahren Institutionserfahrungen berichten.

Es kann vermutet werden, dass herausgearbeitete Gemeinsamkeiten der beiden vorliegenden Fallportraits einen Hinweis darauf geben können, dass Problematiken thematisiert werden, die eine grundlegende Bedeutung für die ADHS- Thematik haben und damit bei weiteren ADHS-betroffenen Jugendlichen vorliegen. Die dargestellten Unterschiede hingegen können als Untergruppen von thematisierten Problematiken betrachtet werden. Die unterschiedlichen Erfahrungen geben somit Tendenzen an, in der eine Problemstrukturierung möglich ist. Es wären weitere kontrastierende Fallportraits erforderlich, um das Spektrum dieser formulierten Problematiken differenzierter darstellen zu können und deren allgemeine Gültigkeit zu belegen.

Im Folgenden werden nun die von Maik und Tom formulierten Strukturproblematiken und deren Bearbeitungsformen betrachtet. Dazu sollen die verbalisierten Erfahrungen in den Lebensräumen „Schule“, „Familie“ und „Peers“ dargestellt werden.

Hinsichtlich der *Strukturproblematik* kann bei beiden Jugendlichen festgestellt werden, dass sie in der Kindergarten- und Schulzeit wiederholt die Erfahrung gemacht haben, nicht der Norm zu entsprechen. So berichten Maik und Tom, dass sie bereits im Kindergarten aufgrund ihres Verhaltens negative Fremdzuschreibungen und Ausgrenzungen erfahren mussten. Es ist zu vermuten, dass diese frühen Erfahrungen die Entwicklung des Selbstbildes mitbestimmen haben und daher Einfluss auf die Entstehung eines unsicheren Selbst hatten.

Der Entwurf eines unsicheren Selbst kann bei Maik darin deutlich werden, dass er negative Fremdzuschreibungen in sein Selbstbild übernommen hat und keine eigenen Bilder zu seinem Selbst entwerfen kann. So ist es ihm nicht möglich, sich von den sehr früh wirkenden Fremdzuschreibungen zu distanzieren. Die negativen Zuschreibungen scheinen sein Selbstbild zu dominieren, keine Freiräume für eigene selbststärkende Entwürfe zu geben und die Entwicklung eines unsicheren Selbstbildes beeinflusst zu haben. Maik deutet einzelne Versuche an, in denen er eine eigene positive Sicht von sich zu entwerfen versucht. Es kann aber herausgearbeitet werden, dass diese Versuche nicht erfolgreich umgesetzt werden können und er erneut in die Ablehnung von Außen gelangt.

Tom formuliert bei der Geburt ein aktives Selbst. In seinen weiteren Erzählungen deutet sich ebenfalls der Entwurf eines unsicheren Selbst an. Er thematisiert „Unsicherheit“ und „Distanzierung“ sowohl innerhalb der familiären Erfahrungen, die er durch die Trennung der Eltern einführt. Auch im Hinblick auf die Institutionen „Kindergarten“ und „Schule“ formuliert er frühzeitige Erfahrungen von „Ausgrenzung“ und „Besonderung“. An einzelnen Textstellen verbalisiert er ressourcenorientierte Ansätze, die erkennen lassen, dass er versucht, einen positiven Ausblick anzuschließen. Derzeit ist es ihm aber noch nicht möglich, diese Anschlüsse auszuformulieren.

Betrachtet man die *Bearbeitungsform* der herausgearbeiteten Strukturproblematik, sind bei Tom und Maik Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erkennen.

Beiden ist gemeinsam, dass sie daran arbeiten, ihr Selbst normalisiert darzustellen und ihr Leben positiver zu entwerfen als sie es erfahren haben. Diese Strategie lässt erkennen, dass

sie Ausgrenzung und Besonderung wiederholt erfahren haben, sie sich aber zugehörig fühlen wollen und nicht ausgegrenzt werden wollen.

Weiterhin ist beiden gemeinsam, dass sie nach Halt und Orientierung streben. So gibt Tom das Streben nach einer kontinuierlichen institutionellen Verortung an. Maik hingegen sucht die Orientierung und Verortung in seinem Freundeskreis und in der Verschaffung eines Wir-Gefühls.

Hinsichtlich der Bearbeitungsform kann ein Unterschied herausgearbeitet werden. So scheint für Maik das Erzeugen von Gewalt und Angst eine Möglichkeit zu sein, fehlende Aufmerksamkeit zu bekommen und den Entwurf des unsicheren Selbst zu kompensieren. An dieser Entwicklung wird deutlich, dass durch eine frühe Besonderung und Ausgrenzungserfahrung die Entwicklung des unsicheren Selbstbildes und damit die Ausbildung von aggressiven Verhaltensweisen beeinflusst werden kann. In diesem Zusammenhang ist abzuklären, wie weit die Betroffenen kompetenzorientiert mit ihrer Situation umgehen können. Die Entwicklung eines unsicheren Selbst und eines negativen Selbstbildes kann sich somit auf die Lebensbewältigung auswirken. So sind negative biographische Entwicklungsverläufe naheliegend. Gewalt und Aggressivität scheinen eine riskante Strategie darzustellen, die sich als Bearbeitungsform aus den gegebenen Bedingungen entwickeln kann. Eine Erklärungsmöglichkeit für die Entwicklung in Richtung Gewalt kann die langjährige Auseinandersetzung des „Nichtgenügens“ und „Ausgegrenztwerdens“ sein. So ist es denkbar, dass Maik einerseits mehrere Jahre diesen Zustand wiederholt erfahren muss, andererseits über keine geeigneten Bearbeitungsmechanismen verfügt, um kompetent mit dieser Problematik umzugehen.

Im Fall Tom zeichnet sich eine solche riskante Entwicklung zum Zeitpunkt des Interviews nicht ab. Als eine Erklärungsmöglichkeit und damit als eine Ressource kann herausgearbeitet werden, dass Tom auch über positive institutionelle Erfahrungen berichten kann. So formuliert er neben negativen Erfahrungen in der Institution Schule auch positive und stärkende Situationen, z.B. dass er auch gute Noten und Anerkennung sammeln konnte, die ihn in der Entwicklung seines Selbst bestärket haben. Ein weiterer Grund kann das Alter des Jugendlichen sein. So wurde er im Vergleich zu Maik nicht so langfristig mit seiner Problematik auseinandergesetzt und anhaltende und fortwährende, sich wiederholende Negativerlebnisse waren bei Tom nicht so stark ausgeprägt wie bei Maik.

Eine weitere Möglichkeit ist darin zu sehen, dass Tom im Gegensatz zu Maik eher in der Lage ist, einen kompetenten Umgang mit der Problematik anzuwenden. So beschreibt Tom verschiedene Bewältigungsstrategien (körperliche Aktivität, Tagespläne), die ihm den Umgang

mit der Problematik erleichtern. Hier ist zu erkennen, dass Tom die eigentliche Problematik erkannt hat, eine Problemeinsicht erfolgt ist und er sich nun in einem Schritt der aktiven Problembewältigung befindet. Maik hingegen wehrt eigene Anteile der Problemsituation eher ab und macht vordergründig seine Umwelt für die derzeitige problematische Lage verantwortlich. Er ergibt sich der Situation und zeigt sich nicht in der Lage, einen kompetenten Umgang mit seiner Situation umzusetzen.

Ein weiterer Unterschied ist, dass Tom im Ansatz wiederholt einen positiven Ausblick formuliert. Maik hingegen gelingt es nur begrenzt, sich von den negativen Zuschreibungen zu distanzieren. Er formuliert mehr negative Gefühle zu sich selbst aus.

Dies macht deutlich, dass die negativen Zuschreibungen bei Maik sehr stark und eindringlich in das Selbstbild übergegangen sind. Weiterhin kann hier die bereits wirkende Zeit, in der die negativen Zuschreibungen und Misserfolgserfahrungen wirken, betrachtet werden. Tom hingegen scheint dazu in der Lage zu sein, positive Ausblicke zu formulieren und eher kompetenzorientiert mit seiner Problemlage umzugehen.

Nun sollen Erfahrungen in den Lebensräumen „Schule“, „Familie“ und „Peers“ zusammenfassend betrachtet werden, da diese die Ausbildung der Selbstproblematik und der Bearbeitungsform beeinflusst haben.

Betrachtet man den Lebensraum „Schule“, so werden von Maik und Tom ähnliche, aber auch unterschiedliche Erfahrungen formuliert. Gemeinsam ist beiden, dass sie bisher keine kontinuierliche institutionelle Verortung erfahren haben. So berichtet Tom innerhalb von sechs Schuljahren über insgesamt drei Schulwechsel. Maik erfuhr in 11 Schuljahren, einschließlich BVJ, fünf Schulwechsel. Neben dem regulären Schulwechsel waren diese Veränderungen durch mangelnde Leistungen oder Integrationsschwierigkeiten begründet. So waren bei beiden Jugendlichen schlechte Schulleistungen und Ausgrenzungserfahrungen Gründe für den Wechsel in eine andere Schulklasse. Gegensätzlich gestaltet sich, dass Tom nach einer schulischen Verortung strebt. Dies scheint für ihn eine Möglichkeit zu sein, seiner Unsicherheit zu begegnen, indem er sich institutionell verortet. Weiterhin kann bei Tom gesehen werden, dass er neben den bereits beschriebenen negativen Besonderungserfahrungen auch über positive und stärkende Erfahrungen in der Institution „Schule“ berichten kann. In diesem Zusammenhang macht Tom sowohl Angaben entsprechend einer schulisch angepassten Förderung und einer angenehmen Atmosphäre sowohl unter den Lehrern, als auch unter den Schülern.

Maik hingegen gibt ein sehr distanziertes Verhältnis zur Schule an. Ursachen hierfür können sein Alter (17 Jahre), aber auch wiederholte Ausgrenzungs- und Überforderungserfahrungen sein. So berichtet Maik über das Erhalten schlechter Noten und das Erfahren von mehreren Klassenwiederholungen und Schulverweisen. Es kann deutlich werden, dass die befragten Jugendlichen den Erfahrungsraum „Schule“ als einen dominierenden Bereich angeben, der einen zentralen Anteil in der Entwicklung des Selbstbildes ausmacht.

In Bezug auf den Lebensraum „*Familie*“ berichten Tom und Maik sehr unterschiedliche Erfahrungen. So thematisiert Tom eine Unsicherheitserfahrung, die mit der Trennung der Eltern, einer eher negativen Beziehung zur Mutter und einer räumlich und zeitlich eingeschränkten Beziehung zum Vater begründet werden kann. Tom fühlt sich durch die Mutter zu stark reglementiert und erfährt von ihr wenig Verständnis. Der Vater wiederum kann ihm Aufmerksamkeit und Verständnis geben, ist aber begrenzt für ihn präsent. Maik hingegen thematisiert die Familie eher hintergründig, was auch auf das Alter (17 Jahre) zurückgeführt werden kann. Er gibt eine gute Beziehung zur Mutter an, wobei er diese u.a. darin begründet, dass sie sich Zeit für ihn nehme. Zum Vater gibt er eine distanzierte Beziehung an, da er sich in der erwünschten Übernahme der Eigenverantwortung durch seinen Vater eingegrenzt fühlt. Insgesamt werden von Maik und Tom zu positiven familiären Beziehungen verschiedene Familienmitglieder angegeben, die gesamt betrachtet sich Zeit nehmen, ihnen Aufmerksamkeit schenken und Verständnis für ihr Verhalten haben. Damit nimmt auch der Lebensraum „*Familie*“ einen bedeutenden Anteil in den Angaben der Befragten ein. Entwicklungsbedingt thematisiert Tom die „*Familie*“ vordergründig, Maik hingegen auf Nachfragen. Hiermit wird ein altersadäquater Ablösungsprozess deutlich.

Innerhalb der „*Peers*“ geben beide Jugendliche ebenfalls unterschiedliche Erfahrungen an. So thematisiert Tom die Peers im Hintergrund. Maik hingegen macht deutlich, dass sie in seiner Alltagsbewältigung im Vordergrund stehen. Er erfährt einerseits Aufmerksamkeit, Anerkennung und Zugehörigkeit, andererseits formuliert er innerhalb der Peers Erfahrungen des Erlangens von Respekt und einer Statusübernahme. Diese verbindet er wiederum mit dem Erzeugen von Gewalt und Angst. So möchte er dazugehören und anerkannt werden, begibt sich aber dabei in Situationen, die ihn wiederum ausgrenzen und in die Besonderung stellen. Es wird deutlich, dass bei Maik die Peers einerseits einen positiven Einfluss auf ihn ausüben, da er kontinuierlich Kontakte zu Gleichaltrigen pflegt, andererseits unterstützen die Peers eine negative Entwicklung von Maik. Hier sind verschiedene Prozesse von Gruppendynamik,

Rollenverteilung und Statusübernahme involviert, denen er zum Zeitpunkt der Interviews nicht entgegenwirken kann.

Zusammenfassend kann für beide Jugendliche herausgearbeitet werden, dass sie sehr früh Ausgrenzung und Besonderung erfahren mussten. Es kann erkannt werden, dass beiden ein Stigma aufgesetzt wurde, welches sie u.a. daran gehindert hat, Beziehungsqualitäten wie Anerkennung und Zugehörigkeit erleben zu können. Sie fühlen sich beide in ihrem Selbst von außen abgelehnt und arbeiten daran, dazuzugehören und der Norm zu entsprechen. Durch den Altersunterschied kann herausgearbeitet werden, dass langfristig wirkende Negativerfahrungen die Entwicklung eines unsicheren Selbst unterstützen können. Demgegenüber sind Erfolgserfahrungen und positive Erlebnisse stärkende und motivierende Faktoren, die der Entwicklung eines unsicheren Selbst entgegenwirken können.

7. Diskussion der Ergebnisse

Zusammenhang von formulierten Selbstproblematiken und riskanten Entwicklungsbedingungen

Im Folgenden soll nun herausgearbeitet werden, ob die Selbstproblematiken und deren Bearbeitungsform, die von den Jugendlichen formuliert wurden, im Zusammenhang mit denen im Theorieteil herausgestellten riskanten Entwicklungsbedingungen gesehen werden können.

In Bezug auf die zu Beginn der Arbeit dargestellten riskanten Entwicklungsbedingungen soll nun untersucht werden, ob von den befragten Jugendlichen ähnliche Bedingungen formuliert wurden. Betrachtet man die zusammenfassende Darstellung der herausgearbeiteten Selbstproblematiken und deren Bearbeitungsformen kann festgestellt werden, dass einzelne Bereiche der sozialbezogenen und subjektbezogenen Entwicklungsbedingungen in den Selbstproblematiken enthalten sind. Diese Parallelen und möglichen Zusammenhänge sollen im Folgenden analysiert werden.

7.1. formulierte Selbstproblematiken und Bearbeitungsformen im Zusammenhang mit sozialbezogenen Entwicklungsbedingungen

Im Hinblick auf die sozialbezogenen Entwicklungsbedingungen wurden bereits in der Theoriediskussion riskante Entwicklungsbedingungen mit den Schwerpunkten: „gesellschaftliche Situation“, „Familie“, „Schule“ und „Peers“ dargestellt. Aus den einzelnen Fallportraits und der Gegenüberstellung der beiden Fälle kann erkannt werden, dass von Maik und Tom die Lebensräume Familie, Schule und Peers thematisiert werden.

Im Anschluss soll auf den Bereich der „*Familie*“ eingegangen werden. Anhand der Literaturangaben konnten im Hinblick auf die „Familie“ folgende Bedingungen dargestellt werden. Es wirken sowohl inner- als auch außerfamiliale Veränderungsprozesse auf die Entwicklung der Kinder. Zu den innerfamilialen Prozessen können u.a. de-institutionalisierte oder befristete Lebensformen (Patchwork-, Ein- Kind- oder Ein- Eltern – Familie) oder die Auflösung der Beziehung zwischen Vater und Kind gezählt werden. Außerfamiliale Veränderungsprozesse werden z.B. Wohnortwechsel nach Arbeitsplatzwechsel oder nach Beziehungsabbruch und mangelnde Freizeit und Verfügbarkeit angegeben. Auch Tom und Maik formulieren ähnliche Bedingungen im Hinblick auf die „Familie“. Tom thematisiert die Trennung seiner Eltern. Es konnte herausgearbeitet werden, dass er die Trennung als einen familiären Bruch darstellt, den er im Anschluss nicht ausformuliert. In den weiteren Erzählungen von Tom wird deutlich, dass er zeitlich begrenzten, aber guten Kontakt zu seinem Vater hat. Die Bindungsbeziehung zwischen Tom und seinem Vater kann durch die gute Beziehung als stärkend, aber durch eine sehr starke zeitliche Eingrenzung als den Entwicklungsansprüchen unzureichend eingeschätzt werden. Die Beziehung zu seiner Mutter formuliert Tom als kontinuierlich, aber distanziert. Da Tom derzeit mit seiner Mutter, seiner Schwester, seinem Stiefvater und zwei Halbbrüdern in einem Haushalt lebt, entspricht die Form des Zusammenlebens der einer Patchworkfamilie. Insgesamt kann deutlich werden, dass Tom durch die Trennung seiner Eltern einen familiären Bruch formuliert, der deutlich macht, dass Tom die Trennung der Eltern als krisenreichen Lebensabschnitt erfahren hat. Dies kann u.a. darin belegt werden, dass Tom noch zum heutigen Zeitpunkt die Trennung der Eltern bearbeitet. Weiterhin kann erkannt werden, dass bei Tom durch die bestehende Patchworkfamilie mehrere neue Familienmitglieder den Lebensraum Familie mitgestalten. Dies entbirgt eine notwendige Neuorientierung und das Entstehen einer möglichen Unsicherheit, da bekannte Beziehungsmuster nicht mehr bestehen und neue Muster erarbeitet werden müssen. Bei Tom kann die Familie schließlich sowohl als eine stärkende, aber auch als eine hemmende Bedingung eingeschätzt werden. Stärkenden Einfluss hat

die Familie, da sie Tom einen Rahmen für Orientierung setzt. Auch erfährt Tom durch eine positive Beziehung zu seinem Vater und zu seiner Schwester einen stärkenden Einfluss. Durch die Trennung der Eltern und die Neuorientierung in der Patchworkfamilie sind aber entscheidende unsichere und schwächende Einflüsse durch die Familie gegeben, die auch auf die Entwicklung eines unsicheren Selbst eingewirkt haben können.

Maik hingegen thematisiert seine Familie eher hintergründig, was mit seinem Alter (17 Jahre) begründet werden kann. So konnte er sich bereits innerlich von seiner Mutter und seinem Vater lösen und eigene Lebensinhalte formulieren. Die Familie scheint bei Maik nicht primär mit der formulierten Selbstproblematik in Zusammenhang zu stehen. In seiner entworfenen Selbstproblematik kann vordergründig der Zusammenhang mit den Themen „Schule“ und „Peers“ herausgearbeitet werden.

Zum Lebensraum „Schule“ konnten im Theorieteil folgende Angaben erarbeitet werden, die sich auf die Entwicklung der Jugendlichen auswirken können. Es wird ein schulischer Wandel thematisiert, der sich z.B. darin ausdrückt, dass sehr vielfältige Möglichkeiten der Schulformen und damit unterschiedliche Ansätze angeboten werden. So enthält die Unterrichtsführung immer mehr Anteile von offenen Angeboten, in denen selbstbestimmtes Arbeiten, Planen, Handeln und ständiges Selbstüberprüfen gefordert werden. Es werden hohe Anforderungen an Eigenverantwortung und Selbstmanagement gestellt. Diese schulische Methodik kann möglicherweise bei den Jugendlichen zu einer schulischen Überforderung führen. Weiterhin wird ein derzeitiger Wandel in der Organisationsform der Schulen beschrieben, der sich u.a. darin deutlich macht, dass Klassenverbände durch die Einführung von Leistungskursen aufgelöst werden und es dadurch zu einer Entpersönlichung des schulischen Betriebes kommt, was wiederum eine stabile Gruppenbeziehungen verhindert und die Entstehung von Anonymität und Vereinzelung begünstigt. In der heutigen Gesellschaft bekommt der Stellenwert der schulischen und beruflichen Ausbildung eine immer zentralere Bedeutung, da der Schulabschluss die Voraussetzung für eine gewisse soziale Platzierung in der Gesellschaft ist. Damit entsteht ein immer höher wirkender Druck, dem die Jugendlichen ausgesetzt sind.

Zur Institution „Schule“ machen beide befragten Jugendlichen unterschiedliche Angaben. Für Tom hat die Institution Schule eine besondere Bedeutung, da er versucht, seine Lebensgeschichte normalisiert darzustellen, indem er sich an seinem schulischen Werdegang institutionell verortet. Weiterhin stellt für ihn die Schule eine verlässliche Institution und damit eine wichtige Orientierungs- und Strukturierungshilfe dar. Er gibt weiterhin stärkende Erfahrungen

innerhalb der Schule an, die er durch gute Schulleistungen und phasenweise durch ein Zugehörigkeitsgefühl erreichen konnte. Tom formuliert aber auch Besonderungserfahrungen innerhalb seiner Klasse und mögliche Unsicherheit durch einen institutionellen Wechsel. Diese negativen Erfahrungen begründet er mit seinem „von der Norm abweichenden Verhalten“. So stellt die Institution „Schule“ für Tom einerseits eine riskante, aber andererseits auch eine stärkende Entwicklungsbedingung dar. Sie schwächt sein Selbst, bzw. lässt Unsicherheit entstehen, wenn Tom den Anforderungen nicht genügt und er durch Ausgrenzung eine Besonderung erfährt. Andererseits kann sie ihm Orientierung und bei adäquater Leistung auch Bestätigung seines Selbst vermitteln.

Maik hingegen macht ausschließlich Angaben über defizitäre Erfahrungen im Zusammenhang mit der Institution „Schule“. So entwirft er seine Lebensgeschichte als fortwährendes Scheitern an den von außen gestellten Anforderungen, die überwiegend durch die Schule gestellt worden. Insgesamt beschreibt Maik ein defizitäres Verhältnis zur Institution „Schule“, indem er ein fortwährendes Scheitern, Ausgrenzungserfahrungen und ein mögliche Orientierungslosigkeit, die auf mehrere institutionelle Wechsel zurückgeführt werden kann, formuliert. Diese Bedingungen können die Entwicklung eines unsicheren Selbst mit-beeinflusst haben. Daher stellt bei Maik die Institution „Schule“ eine vordergründig riskante Entwicklungsbedingung dar.

Im Hinblick auf den Lebensraum „Peers“ konnten in der Theoriediskussion folgende Angaben herausgearbeitet werden. Die Peers gewinnen bereits in der Frühadolescenz eine besondere Bedeutung. So wächst mit zunehmendem Alter die Bedeutung der Peers, die u.a. auch familiäre Funktionen übernehmen können. Die Peers können aber auch einen schwächenden Einfluss auf die Jugendlichen ausüben, in dem sich z.B. die Jugendlichen bestimmten Subkulturen anschließen, die dem Einzelnen neben dem Gefühl der Zugehörigkeit auch Lebensinhalte wie Drogenkonsum, Perspektivlosigkeit, Aggressivität oder Kriminalität vermitteln können. So können die Peers sich sowohl stärkend, aber auch schwächend auf den einzelnen Jugendlichen auswirken.

Im Hinblick auf die „Peers“ macht Maik entscheidende Ausführungen. Für Maik ist die Peergruppe einerseits eine stützende Bedingung, da er durch sie Anerkennung und Zugehörigkeit erfährt. Weiterhin macht er die Erfahrung mit dem Bestehen und der Wirkung von Statussymbolen. So erkennt er für sich, dass er durch Körpergröße und Kraft, in der Peergruppe Respekt und Achtung erhält. Über diese Statussymbole scheint Maik zu verfügen und er formuliert, dass er innerhalb der Peergruppe diese Eigenschaften für sich nutzen kann.

Da er auf die „äußeren“ Eigenschaften zurückgreift und keine weiteren „inneren“ Eigenschaften für sich angeben kann, ist es möglich, dass er innere Bilder von sich nicht formulieren kann. So versucht Maik die äußeren Fremdzuschreibungen für sich positiv darzustellen, indem er Eigenschaften, die er mit den Fremdzuschreibungen in Verbindung bringen kann, z.B. Körpergröße und Kraft, als eine eigene verfügbare Ressource angibt. Damit bestätigt Maik das Bestehen der Fremdzuschreibung und kann dieses Bild mit eigenen „äußeren“ Eigenschaften füllen. Um sein Bild als positiv darstellen zu können, gibt er die „äußeren“ Eigenschaften als Ressourcen an. Eine mögliche riskante Entwicklung ist naheliegend, die im Zusammenhang mit den Peers auftreten kann. So formuliert Maik im Gegensatz zu den stützenden Bedingungen, die die Peergruppe auf ihn ausübt, auch riskante Entwicklungsbedingungen. Er gibt an, dass er sich Anerkennung und Zugehörigkeit, aber auch Aufmerksamkeit und Respekt durch Aggressivität und Gewalt einfordert. Maik hat damit eine Strategie etabliert, in der er die übernommene Fremdzuschreibung, eigene „äußere“ Eigenschaften wie Körpergröße und Kraft und das Erzeugen von Aufmerksamkeit und Respekt, integrieren kann. So scheint er verschiedene Bedürfnisse, wie Anerkennung und Bestätigung, für einen kurzen Zeitraum befriedigen zu können. Auf längere Zeit scheint sich eine riskante und kriminelle Entwicklung anzudeuten.

Somit stellen die Peers für Maik sowohl eine stärkende Entwicklungsbedingung dar, da er durch sie Anerkennung, Aufmerksamkeit und Zugehörigkeit erfährt. Andererseits besteht durch die Peers die Gefahr zur kriminellen und aggressiven Entwicklung.

Von Tom wurden die Peers nur hintergründig thematisiert und konnten nicht mit der formulierten Selbstproblematik in Zusammenhang gebracht werden.

Betrachtet man die sozialbezogenen Entwicklungsbedingungen, so kann festgestellt werden, dass bei den befragten Jugendlichen die Bereiche „Familie“, „Schule“ und „Peers“ in unterschiedlicher Gewichtung in die formulierten Selbstproblematiken einfließen. Bei Maik werden vordergründig die Themen „Schule“ und „Peers“ und bei Tom die Themen „Familie“ und „Schule“ formuliert. Weiterhin kann erkannt werden, dass diese Bereiche sowohl schwächenden, aber auch stärkenden Einfluss haben können. Vordergründig werden jedoch die riskanten und schwächenden Einflüsse thematisiert, wie z.B. Trennung der Eltern, Neuorientierung innerhalb von Patchworkfamilien, Leistungsüberforderungen in der Schule, mangelnde Erfahrungen von kontinuierlicher Verortung durch häufige Schulwechsel oder ein schwächender Einfluss von Subkulturen innerhalb der Peers, die sich auf die Entwicklung eines unsicheren „Selbst“ auswirken können.

7.2. Formulierte Selbstproblematiken und Bearbeitungsformen im Zusammenhang mit subjektbezogenen Entwicklungsbedingungen

Hinsichtlich der subjektbezogenen Ansätze können weitere Überlegungen dargestellt werden. Im Theorieteil wurde auf die Bereiche „Lebensphase des späten Kindes- und frühen Jugendalters“ und „Persönlichkeitsentwicklung im Kindes- und Jugendalter“ mit den Schwerpunkten „Kognitive Entwicklung“, „Introspektionsfähigkeit / Selbstbild“, „Bedürfnisentwicklung“ und die „Problembewältigungskompetenzen“ eingegangen. Diese Bereiche sollen nun in Bezug zu den formulierten Erzählungen der befragten Jugendlichen betrachtet werden.

Im Hinblick auf die Besonderheiten der *Lebensphase des späten Kindes- und frühen Jugendalters* kann speziell zur Ablösung vom Elternhaus bei den befragten Jugendlichen festgestellt werden, dass aufgrund des Altersunterschieds sehr differenzierte Entwicklungsstadien zu erkennen sind. Wie bereits herausgearbeitet, thematisiert Maik im Gegensatz zu Tom seine Familie eher hintergründig, was auf einen fortgeschrittenen Ablöseprozess zurückgeführt werden kann. So übernehmen bei Maik mehr die Peers die Rolle der Bezugspersonen, an denen er sich orientiert. Sie stehen damit auch mehr im Mittelpunkt seiner Erzählungen. Von seinen primären Bezugspersonen, den Eltern, scheint Maik sich innerlich abgelöst zu haben. Sie treten daher in seinen Erzählungen in den Hintergrund. Auch die Thematisierung von Kampf und Körperlichkeit kann ein Zeichen von Abgrenzung und Ablösung sein. Maik verdeutlicht in diesem Zusammenhang eine Distanzierung zu der Welt der Erwachsenen und der Entwicklung eigener Standpunkte und eigener Bewältigungsmechanismen.

Für Tom hingegen scheint die Familie als Bezugsrahmen noch im Mittelpunkt zu stehen. Die Eltern sind für Tom, wenn auch zeitlich nur begrenzt, Bezugspunkt und Orientierung bei der Steuerung seines persönlichen Entwicklungsprozesses. Demzufolge werden von Tom die Peers eher hintergründig thematisiert.

Im Folgenden soll nun die *Persönlichkeitsentwicklung im Kindes- und Jugendalter*, speziell die *kognitive Entwicklung* hinsichtlich der Formulierung der Selbstproblematiken von Maik und Tom betrachtet werden. So wurde beschrieben, dass es aufgrund von kognitiver Umstrukturierung in dieser Lebensphase zu verschiedenen Veränderungen kommt, u.a. erlangen die Jugendlichen die Befähigung, sich von vorgegebenen Denkschemata zu lösen und ein unabhängiges Selbst- und Weltbild zu entwickeln. Betrachtet man die formulierten Selbstproblematiken von Maik und Tom, so kann festgestellt werden, dass bei beiden Jugendlichen das Bestehen eines „unsicheren Selbst“ herausgearbeitet wurde. Somit konnten Maik und Tom die

Entwicklung eines unabhängigen Selbst nicht umsetzen. Dies kann möglicherweise auf verschiedene Bedingungen zurückgeführt werden. Einerseits auf unzureichend umgesetzte kognitive Umstrukturierungsprozesse, weiterhin auf das Wirken von äußeren Bedingungen. So wirken bei Maik vordergründig die Übernahme einer negativen Fremdzuschreibung, Erfahrungen von Ausgrenzung und ein fortwährendes Scheitern an von außen gestellten Anforderungen. Bei Tom kommt es ebenfalls zu einer frühen Ausgrenzungs- und Besonderungserfahrung und zu einer familiären Krisenerfahrung durch die Trennung der Eltern. Demnach kann vermutet werden, dass die Entwicklung eines „unsicheren Selbst“ sowohl auf gegebene kognitive Bedingungen, aber auch auf von außen herangetragene Bedingungen zurückgeführt werden kann.

Weiterhin kann in Bezug auf die Entwicklung der *Introspektionsfähigkeit* festgestellt werden, dass Maik und Tom unterschiedliche Fähigkeiten formulieren. Maik gibt eine sehr Ich-zentrierte Sicht an. So kann er Angaben formulieren, in denen er sich eher idealisierend darstellt („ja ist schon besser wenn man groß ist ... man hat mehr Respekt ... ich mach zwar nichts dafür aber ich bekomme welchen (Respekt) ich weiß auch nicht woran das liegt“, „Na es gibt halt viele die haben Angst vor mir“). Hier wird deutlich, dass Maik für sich ein Bild entworfen hat, wie er von anderen gesehen werden möchte.

Tom hingegen kann Erzählungen verbalisieren, in denen er sich kritisch aus der Perspektive von Anderen betrachtet („meine Lehrerin hat mich immer ermahnt, dass ich aufpassen soll und ich hab es immer nicht gemacht sondern ich hab immer hingeguckt nur nicht dahin wo ich sollte“, „dann auch die anderen Schüler in meiner Klasse mit reingerissen dass sie auch unruhig wurden und guck mal da aus dem Fenster was da ist und ja da ist es eben unruhiger in der Klasse geworden“). Es kann festgestellt werden, dass Tom sich selbst kritisch aus der Perspektive der anderen betrachten kann. Durch die realistische Einschätzung ist es ihm im Vergleich zu Maik eher möglich, an dem Selbstbild zu arbeiten. An dieser Stelle kann sich auch auf die Formulierung von *idealem und realem Selbstbild* bezogen werden. So besteht bei beiden Jugendlichen eine Divergenz zwischen realem und idealem Selbstbild. Ein Unterschied kann in einer möglichen Bearbeitung der Selbstbilder gesehen werden. So scheint Tom eher die Voraussetzungen zu haben, an der Divergenz der Selbstbilder zu arbeiten als Maik, da Tom die Fähigkeit besitzt, sich realistisch und kritisch aus der Sicht der anderen zu betrachten. Somit kann er bestehende Problematiken erkennen, benennen und möglicherweise verändern. Maik hingegen kann sich nicht von der Idealisierung und positiven Darstellung seines

übernommenen Fremdbildes lösen. Damit erkennt er nicht die bestehenden Problematiken, kann sie nicht benennen und bearbeiten.

Bei Tom und Maik kann aber insgesamt festgestellt werden, dass es aufgrund einer starken Divergenz zwischen idealem und realem Selbstbild zu inneren Konflikten kommen kann. Weiterhin wird bei beiden Jugendlichen deutlich, dass es zu Fehlinterpretationen des eigenen Handelns und der Handlungen anderer kommt und daraus gehäuft Konfliktsituationen oder das Gefühl des „Nicht-verstanden-werdens“ entstehen können.

Betrachtet man speziell die Entstehung des Selbstbildes in Bezug auf Maik und Tom, so kann festgestellt werden, dass beeinflussende Faktoren, wie Sozialisationserfahrungen in der Familie, wie die Trennung der Eltern bei Tom, aber auch außerhalb der Familie, wie frühe Ausgrenzungs- und Besonderungserfahrungen, bei Maik und Tom wirkten. Die Entwicklung eines unsicheren Selbst kann bei beiden Jugendlichen herausgearbeitet werden. Somit ist das unsichere Selbst die Grundlage für ein unsicheres Selbstwertgefühl und wirkt sich bei beiden Jugendlichen auf das gesamte Verhalten und auf die Stellung innerhalb der Gemeinschaft aus. Da sich das Selbstbild u.a. über die Reaktionen anderer, über den Vergleich mit anderen und über das Ausüben bestimmter Rollen (nach Argyle 1972) herausbildet, kann bei beiden Jugendlichen festgestellt werden, dass eine frühe Abweichung der Norm und die Einnahme einer Sonderrolle die Entwicklung des Selbstbildes entscheidend beeinflusste. Hier kann noch einmal sehr deutlich herausgestellt werden, dass die wesentlichen Bedingungen für die Entwicklung eines sicheren und unabhängigen Selbst bei den befragten Jugendlichen Maik und Tom nicht gegeben sind und daher eine riskante und problematische Entwicklung naheliegend ist.

Einen weiteren Bereich, den es zu betrachten gilt, ist der Bereich der *Bedürfnisentwicklung* und Bedürfnisbefriedigung. Wie bereits herausgearbeitet, entwickeln Jugendliche in diesem Lebensabschnitt altersspezifische Grundbedürfnisse, wie physiologische Bedürfnisse (Anerkennung der eigenen Körperlichkeit durch die Umwelt), Sicherheitsbedürfnis (durch Rückhalt in der Familie und in den Peers), Unabhängigkeitsbedürfnis (Ablösung vom Elternhaus), Bedürfnis nach Zugehörigkeit / Liebesbedürfnis (werden vorwiegend von den Peers befriedigt, bei Nichtbefriedigung können Gefühle wie Einsamkeit und des Nichtverstandenwerdens entstehen), Leistungsbedürfnis / Leistungsmotivation (Achtung und Wertschätzung durch erbrachte Leistung), Bedürfnis nach Selbstverwirklichung und Ich – Entwicklung (nach Remschmidt 1992).

Betrachtet man diese altersspezifischen Bedürfnisse, so kann im Hinblick auf die befragten Jugendlichen herausgearbeitet werden, dass sowohl bei Maik, als auch bei Tom mehrere Bedürfnisse nicht befriedigt werden. So wird in den Selbstproblematiken von Maik und Tom formuliert, dass durch Besonderungs- und Ausgrenzungserfahrungen das Bedürfnis nach Zugehörigkeit nicht oder nur teilweise befriedigt werden kann. Daraus kann abgeleitet werden, dass sowohl bei beiden Jugendlichen Gefühle der Einsamkeit und des Nichtverstandenwerdens entstehen können. Weiterhin wird bei beiden Jugendlichen das Bedürfnis nach Achtung und Wertschätzung durch erbrachte Leistung nicht oder nur unzureichend befriedigt. Dies kann besonders bei Maik durch ein fortwährendes Scheitern an den von außen gestellten schulischen Anforderungen herausgearbeitet werden. Auch Tom musste einen schulischen Wechsel durch abweichendes Verhalten erfahren. Weiterhin kann das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung bei beiden Jugendlichen als unbefriedigend eingeschätzt werden, da durch wiederholte Erfahrungen der Ausgrenzung und des „Nichtgenügens“ eine Selbstverwirklichung erschwert bzw. nur begrenzt möglich ist.

Betrachtet man die Folgen bei Nichtbefriedigung der Bedürfnisse, so kann bei Maik festgestellt werden, dass er verstärkt daran gearbeitet hat, akzeptiert zu werden. Es kann vermutet werden, dass eine innere Annahme dahinter steht, von anderen abgelehnt zu werden. So kommt es bei ihm zu einer ausschließlich externalen Attribution, d.h. er fixiert sich auf körperliche Eigenschaften wie Körpergröße, um Anerkennung und Aufmerksamkeit zu bekommen. Weiterhin wird besonders bei Maik eine emotionale Instabilität deutlich, die sich in der Entstehung aggressiver Verhaltensweisen äußert, indem er gezielt Gewalt an Personen ausübt. Desweiteren gibt er gehäuften Alkoholkonsum an.

Tom hingegen formuliert einzelne emotionale Ausbrüche, indem er sich mit seinem Halbbruder körperlich auseinandersetzt. Sein aggressives Verhalten ist aber nicht so schwerwiegend, dass es seine Alltagsbewältigung gravierend einschränkt. Eine mögliche Entwicklung, die sich bei Tom aufgrund einer vorhandenen Feinfühligkeit in Bezug zu äußeren Umfeldbedingungen andeuten könnte, wäre eine innerliche Unzufriedenheit, die sich in einer traurigen Stimmungslage oder durch Rückzugsverhalten äußern kann.

Insgesamt kann im Hinblick auf die Bedürfnisbefriedigung erkannt werden, dass mehrere Grundbedürfnisse bei den befragten Jugendlichen nicht befriedigt werden. Dies kann einerseits auf die Verhaltenseigenschaften der Jugendlichen zurückgeführt werden. Andererseits sind die gesellschaftlich festgelegten Normvorstellungen, die von außen an die Jugendlichen herangetragen werden, eine weitere Bedingung, die die Befragten nicht oder nur unzureichend

erfüllen können. Folglich gelangen sie in eine Außenseiterposition und erfahren Ausgrenzung und Besonderung. Die unzureichende Bedürfnisbefriedigung stellt daher für die Befragten eine riskante Entwicklungsbedingung dar.

Weiterhin sollen die Ergebnisse der Interviews im Hinblick auf die Kompetenzen zur *Lebensbewältigung und Problembewältigung* betrachtet werden. Bei Maik und Tom kann erkannt werden, dass hinsichtlich der Lebensbewältigungskompetenzen verschiedene Fähigkeiten nur begrenzt vorhanden sind. Betrachtet man die Kompetenzen nach Fend (1992), so wird deutlich, dass beispielsweise bei Maik eine realistische Selbsteinschätzung, die Formierung kohärenter Selbstbilder, die Abwehr stereotyper Fremdzuschreibungen, Konfliktlösung, das Wissen und Verständnis von gesellschaftlichen Verhältnissen und normativen Regelsystemen oder Kompromissfähigkeit nur einige Kompetenzen sind, über die Maik unzureichend verfügt. Dies wird daran deutlich, dass, wie bereits herausgearbeitet, Maik durch die Übernahme von negativen Fremdzuschreibungen ein unsicheres Selbstbild herausgebildet hat. Weiterhin werden mangelnde Kompetenzen zur Konfliktlösung oder auch zur Kompromissfähigkeit daran deutlich, dass Maik sich nicht den normativen Regelsystemen anpassen kann und in körperliche und verbale Auseinandersetzung gerät.

Tom formuliert ebenfalls einen Mangel an Kompetenzen zur Lebensbewältigung, der z.B. durch das Nichtgelingen der Abwehr von Störreizen, die Entwicklung eines unsicheren Selbstbildes, eine mangelnde Kontrolle über Emotionen, eine mangelnde Kompromissfähigkeit oder eine unzureichende Konfliktlösungskompetenz deutlich wird.

Insgesamt kann erkannt werden, dass Maik und Tom sowohl im intra- und interpersonalem, als auch im gesellschaftlichen Bereich mangelnde Kompetenzen haben, die die Umsetzung einer erfolgreichen Lebensbewältigung deutlich erschweren.

Betrachtet man weiterhin die Umsetzung von Coping- bzw. Problembewältigungsstrategien, so kann vermutet werden, dass durch die Entwicklung eines unsicheren Selbstbildes die Abschätzung eigener Möglichkeiten eingeschränkt ist. So ist es denkbar, dass das Potential eigener Möglichkeiten nur unzureichend ausgeschöpft wird, da die bereits im Vorfeld erfahrenen Situationen des „Nicht der Norm entsprechen“, des „Nichtgenügens“, der Ausgrenzung und Besonderung den Jugendlichen die Erfahrung geben, dass die eigenen Möglichkeiten nicht genügen. Eine weitere wichtige Kompetenz im Copingprozess ist das Korrekturverhalten. Eine wichtige Voraussetzung ist dazu eine kritische und realistische Selbsteinschätzung, um Fehlverhalten korrigieren zu können. Bei Maik wurde bereits herausgearbeitet, dass diese kritische Selbsteinschätzung unzureichend gelingt. Daher kann bei Maik ein für den

Copingprozess erforderliches Korrekturverhalten kaum umgesetzt werden. Tom hingegen macht in seinen Erzählungen deutlich, dass er sich auch aus der Perspektive der Anderen selbstkritisch einschätzen kann. Damit hat Tom entsprechende Voraussetzungen, Copingstrategien umsetzen zu können, wobei ihm die Einschätzung der eigenen Möglichkeiten durch das Bestehen eines unsicheren Selbstbildes erschwert ist.

Schließlich kann bei Maik und Tom herausgearbeitet werden, dass die Kompetenzen, die zur Problembewältigung vorhanden sein sollten, bei beiden Jugendlichen nur begrenzt vorhanden sind. Bei Tom ist zu vermuten, dass durch eine kritische Selbsteinschätzung die Umsetzung eher gelingen kann als bei Maik. Für Maik stellt sowohl die Unsicherheit im Selbstbild, als auch die Unfähigkeit, sich kritisch einschätzen zu können, eine Schwierigkeit dar, die der Umsetzung von Problemlösungen entgegenstehen. Damit kann auch herausgestellt werden, dass eine mangelnde Problemlösungsfähigkeit eine riskante Entwicklungsbedingung für die befragten Jugendlichen darstellt.

Betrachtet man die Erzählungen der befragten Jugendlichen im Hinblick auf die Entwicklungsbedingungen, so kann zusammenfassend festgestellt werden, dass innerhalb des sozialbezogenen und des subjektbezogenen Ansatzes riskante Bedingungen formuliert werden. So werden von den befragten Jugendlichen riskante sozialbezogene Bedingungen, wie z.B. Trennung der Eltern, Neuorientierung innerhalb von Patchworkfamilien, Leistungsüberforderungen in der Schule, wiederholte Erfahrungen des „Scheiterns“, „Nichtgenügens“ und „Anderseins“, mangelnde Erfahrungen von kontinuierlicher Verortung durch häufige Schulwechsel oder ein schwächender Einfluss von Subkulturen innerhalb der Peers formuliert, die sich auf die Entwicklung eines unsicheren „Selbst“ auswirken können.

Weiterhin konnten riskante subjektbezogene Bedingungen herausgearbeitet werden, wie z.B. eine eingeschränkte Introspektionsfähigkeit, eine fehlende realistische und kritische Selbsteinschätzung, eine fehlende Übernahme der Fremdperspektive und sich daraus ergebende eingeschränkte Problembewältigungskompetenzen. Weiterhin wurde deutlich, dass die Befragten über Erfahrungen der Übernahme von negativen Fremdzuschreibungen berichten, die die betroffenen Jugendlichen in ihrer Entwicklung als defizitär erfahren haben. Es kann vermutet werden, dass sich aus diesen Erfahrungen Gefühle von Unsicherheit zu sich selbst ergeben, die möglicherweise die Entwicklung eines unsicheren Selbstbildes beeinflusst haben. Aus der entstehenden Unsicherheit bilden sich wiederum neue Verhaltensabweichungen, die bei der Wiederholung von Misserfolgs- und Besonderungserfahrungen in eine aggressiv-kriminelle oder eine depressiv-suizidale Entwicklung münden können. Schließlich soll herausgestellt

werden, dass die dargestellten Bedingungen gegeben sind, und um eskalierende Entwicklungsverläufe vermeiden zu können, ein Wissen um die Problematik und gezielte Interventionen notwendig sind.

Demgegenüber wurden aber auch Angaben von stärkenden Erfahrungen formuliert. So werden u.a. familiärer Rückhalt, Zuwendung, schulische Erfolge, ein stärkender Umgang mit dem Jugendlichen, stützende Kontakte zu Gleichaltrigen, Akzeptanz und Anerkennung formuliert, die den Jugendlichen stärken und helfen, ein positives und selbstsicheres Bild von sich selbst aufzubauen.

Welche Schritte zu unternehmen sind, um die Bedingungen für die Jugendlichen zu verbessern, gilt es nun zu überlegen. Im Folgenden sollen Ansätze zu möglichen Interventionen dargestellt werden.

8. Ausblick

Pädagogische Herausforderungen

Anhand der Erzählungen von Maik und Tom konnte festgestellt werden, dass von den Jugendlichen sowohl innere- subjektbezogene, als auch äußere-sozialbezogene Bedingungen formuliert werden, die die Entstehung von Selbstproblematiken beeinflussen können. Daher sollte in den Überlegungen zu den pädagogischen Interventionen auf innere und äußere Bedingungen eingegangen werden. Im Folgenden werden verschiedene pädagogische Ansätze in Bezug auf den betroffenen Jugendlichen und in Bezug auf das soziale Umfeld dargestellt.

8.1. pädagogische Ansätze beim Jugendlichen

Im Anschluss sollen nun pädagogische Ansätze in Bezug auf den betroffenen Jugendlichen vorgestellt werden. Diese werden vor dem Hintergrund der formulierten Selbstproblematiken, der möglichen Kompetenzdefizite hinsichtlich einer erfolgreichen Lebensbewältigung und der unzureichenden Bedürfnisbefriedigung betrachtet.

Dazu werden Überlegungen zur Integration innerhalb der Gruppe von Gleichaltrigen (Peers) und weiterhin zu der schulisch/beruflichen Integration aufgezeigt.

Es soll aber darauf verwiesen werden, dass diese Ansätze nicht ausschließlich auf den Jugendlichen bezogen werden können, sondern aufgrund systemischer Zusammenhänge in fortwährender Wechselwirkung mit dem sozialen Umfeld stehen.

Die folgenden Bereiche können Ansatzpunkte der pädagogischen Arbeit darstellen, erheben aber nicht den Anspruch auf eine Generalisierbarkeit, bzw. Vollständigkeit.

Durch die Ergebnisse der Arbeit kann erkannt werden, dass die befragten Jugendlichen folgende Kompetenzen nur begrenzt umsetzen konnten:

- eine realistische und kritische Selbsteinschätzung leisten,
- reale und ideale Selbstbilder einander annähern,
- stereotype negative Fremdzuschreibungen abwehren können -> eigene positive Eigenschaften formulieren können,
- einen fortwährenden Vergleich mit Anderen abbauen -> sich selbst im Rahmen seiner Möglichkeiten anzuerkennen,
- einen produktiven Umgang mit Erfolg und Misserfolg realisieren,
- einen Perspektivwechsel und die Selbstsicht aus der Fremdperspektive umsetzen,
- über Kontrolle von Emotionen verfügen,
- Kompetenzen zur Konfliktlösung erhalten,
- Wissen und Verständnis von gesellschaftlichen Verhältnissen und normativen Regelsystemen besitzen,
- Fähigkeiten bei der Aushandlung von Regelungen erlangen und
- über Kompromissfähigkeit verfügen.

Diese ausgewählten Schwerpunkte können einen pädagogischen Ansatz in der Arbeit an einer erfolgreichen Lebensbewältigung bei ADHS-betroffenen Jugendliche darstellen. Um diese Fähigkeiten zu „trainieren“ und erfahrbar zu machen, können in Einzel- und Gruppenarbeit die sozialen und emotionalen Kompetenzen der Jugendlichen verbessert und damit die Entwicklung eines unabhängigen und sicheren Selbst unterstützt werden. So sind Erzieher und Pädagogen bei der Vermittlung der oben genannten Kompetenzen ausschlaggebend mitbeteiligt. In der Schule lernen Kinder/Jugendliche durch das Zusammenleben in der Gruppe soziale Kompetenzen und gegenseitige Einflussnahme. Der Erzieher/Lehrer sollte die Rahmenbedin-

gungen bestimmen, eigene Schwerpunkte setzen und durchsetzen, aber auch Freiräume lassen.

Den Kindern und Jugendlichen Freiraum lassen und gleichzeitig Möglichkeit zum gegenseitigen Austausch geben, kann eine Möglichkeit sein, eigene Fähigkeiten im Kind /Jugendlichen zu entwickeln. Hierzu kann das folgende Konzept ein Beispiel für eine pädagogische Intervention geben, die zum Ziel die Unterstützung einer positiven Peerkultur hat.

Integration innerhalb der Peerkultur

Der Ansatz geht davon aus, dass gleichaltrige Kinder für andere Kinder von großer Bedeutung sind und diese sich gegenseitig in ihrem Entwicklungsprozess förderlich beeinflussen können. Dieser Ansatz wurde bereits vor mehr als 20 Jahren von Damon (1984, In: Opp, Unger 2006, S.200) beschrieben und herausgestellt, dass „Lernen unter den Gleichaltrigen den Selbstwert der Kinder stützen, ihr Interesse an herausfordernden Aufgaben wecken, ihre Schulleistungen verbessern und ihr Sozialverhalten fördern kann.“ So kann festgestellt werden, dass Kinder, die einen guten Freundeskreis und intakte Beziehungen zu Schulkameraden pflegen, schwierige Situationen in Schule, sozialem Umfeld oder zu Hause besser bestehen können. Zu der Unterstützung einer positiven Peerkultur stellt sich als pädagogische Aufgabe, die Schaffung von räumlichen und zeitlichen Begegnungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen. Die Begegnung sollte in kontinuierlichen Zeitabständen unter der Leitung einer pädagogisch geschulten Fachkraft erfolgen. Die Pädagogin leitet jedoch nicht den Problemlöseprozess. Diese Rollenverteilung übernehmen die Peers unter sich mit wechselnder Rollenverteilung. So kann ein jugendlicher Hilfe- bzw. Ratsuchender, zugleich Helfer und Ratgeber sein (vgl. Unger, In: Opp 2006). Dieses Rollenerleben aktiviert die Teilnehmer im Handlungsprozess, da sie sehr vielschichtige Erfahrungen machen. So bekommen sie von Gleichaltrigen erprobte Lösungsmöglichkeiten angeboten, erleben damit, dass sich andere Jugendliche mit ähnlichen Problemsituationen auseinandersetzen, erfahren sich aber auch als „Experte“ der eigenen Erfahrungswelt. Der Ablauf der einzelnen Gruppentreffen kann sich sehr unterschiedlich gestalten und ist abhängig von der Altersbegrenzung. Die Themen der problemzentrierten und lösungsorientierten Gespräche werden zu Beginn der Stunde gesammelt. Das Thema wird ausgewählt und ausführlich besprochen. Eine grundlegende Voraussetzung ist, dass vorgegebene Gruppenregeln eingehalten werden. Weiterhin müssen Offenheit und eine Vertrauensbasis bestehen, damit persönliche und mögliche verletzende Erlebnisse thematisiert werden können. Der Pädagoge tritt dabei in den Hintergrund, um den Jugendlichen den

Handlungsspielraum zu überlassen. Häufige Themen, die wiederholt im Mittelpunkt der Gespräche stehen können u.a. sein: Schule, Familie, Freunde, Tod, Trauer, Drogen oder Miss-handlung. Die Jugendlichen tauschen ihre Erfahrungen untereinander aus und können auch bei „Nichtbetroffenheit“ die Lebenssituationen der anderen kennenlernen und damit die Übernahme von Fremdperspektive erlernen.

Diese Unterstützung der Positiven Peerkultur hat schließlich zum Ziel, entgegen dem zunehmenden Individualisierungs- und Isolierungstrend, soziale Kontakte und Beziehungen aufzubauen. Somit kann den Kindern und Jugendlichen ein Modell gegeben werden, dass Grundregeln wie gegenseitiges Interesse aneinander, Zuhören können, Zurückstellung eigener Bedürfnisse, aber auch die Erfahrung des Ernstgenommenwerdens und des gegenseitigen Respektes wichtige Grundvoraussetzungen sind, um sich in die Gesellschaft integrieren zu können und als Ergebnis daraus, sich in der Gemeinschaft wohl zu fühlen. Auch Opp (2006) formuliert zum Ziel der positiven Peerkultur einerseits den Kontakt zu fürsorglichen Erwachsenen herzustellen, weiterhin die Beziehungen und Bindungen zu anderen Jugendlichen zu unterstützen, die die Jugendlichen dazu ermutigen, ihre Potenziale zu entwickeln und die Herausforderungen ihres Lebens zu meistern. Damit kann eine Möglichkeit geschaffen werden, der Entwicklung einer negativen Peerkultur entgegenzuwirken.

Dieses Beispiel soll darstellen, dass man den Kindern und Jugendlichen den Raum geben sollte, damit sie sich selbst als handelnde Akteure erleben. Sie können damit die Erfahrung machen, selbst Situationen beeinflussen zu können und ein Stück Selbstwirksamkeit in Richtung gegenseitiger Unterstützung und Kollegialität zu erleben. Weiterhin kann es durch den gegenseitigen Austausch zur Distanzierung hinsichtlich der Problematik und damit zu einem ersten Schritt in der Konfliktlösung kommen. Insgesamt erfahren die Mitwirkenden gegenseitige Aufmerksamkeit und gegenseitigen Austausch, was zu einer Stärkung der eigenen Person beitragen kann.

Schulische und berufliche Integration

Neben der sozialen Integration zwischen Gleichaltrigen ist ein weiterer wichtiger Aspekt, den es in einer erfolgreichen Lebensbewältigung bei Jugendlichen zu beachten gilt, der Aspekt der schulischen und beruflichen Integration. So wurde herausgearbeitet, dass die befragten

Jugendlichen über Schwierigkeiten in der schulischen Integration berichten. Es ist naheliegend, dass weiterführend Schwierigkeiten in der beruflichen Integration bestehen bleiben. Daher können die nachfolgenden Überlegungen als erforderliche Kompetenzen betrachtet werden, die sowohl für eine erfolgreiche schulische, als auch für eine erfolgreiche berufliche Integration bei Jugendlichen gegeben sein sollten.

Dazu soll das Modell von Gerber (1999) betrachtet werden. Er beschreibt in seinem Modell die erfolgreiche berufliche Integration von Erwachsenen mit speziellen Lernstörungen. In diesem Modell werden die bereits dargestellten sozialen und emotionalen Kompetenzen unter dem Blickwinkel gesehen, dass eine wichtige Fähigkeit zur erfolgreichen Lebensbewältigung die Kontrollfähigkeit ist. Gerber geht davon aus, dass die Kontrolle eine entscheidende Fähigkeit ist, um erfolgreich zu sein und das eigene Leben bestimmen zu können. Er schreibt: „Im Wesentlichen ist Kontrolle über das eigene Leben das eigentliche Ziel menschlicher Entwicklung. ... Ein Gefühl der Kontrolle über das eigene Leben ist die Kraft, aus der sich individueller Erfolg speist.“ Er beschreibt weiter, dass man in diesem Prozess bewusst Verantwortung übernimmt und seine Handlungen den äußeren Bedingungen anpasst. So ist er der Auffassung, dass Kontrolle abhängig ist von internalen Manifestationen (persönliche Stärken) und externalen Manifestationen (Anpassungsfähigkeit).

Im Folgenden soll nun der Versuch unternommen werden, die internalen und externalen Manifestationen in Hinsicht auf die ADHS-betroffenen Jugendlichen zu betrachten. An dem Modell nach Gerber kann festgestellt werden, ob Defizite in der Kontrollfähigkeit und damit bestehende schwierige Voraussetzungen für eine berufliche Integrationsfähigkeit bei ADHS-Betroffenen vorliegen. Es besteht die Vermutung, dass diese Defizite vorkommen, da auch die vorliegende Untersuchung ergeben hat, dass typische Eigenschaften von ADHS-Betroffenen wie z.B. Planlosigkeit, Zerfahrenheit oder mangelnde Kompetenzen zur Konfliktlösung, Kompromissfähigkeit und realistischen ressourcenorientierten Selbsteinschätzung gegeben sind. Eine Unterstützung der eigenen Kontrollfähigkeit wäre eine Möglichkeit, die betroffenen Kinder und Jugendlichen in der eigenen Alltagsbewältigung zu unterstützen und zu stärken.

In diesem Konzept beschreibt Gerber hinsichtlich der Kontrollfähigkeit interne Manifestationen als Kompetenzen, wie den Wunsch nach Leistungserfolgen, Zielorientierung und die Umsetzung des Reframingprozesses, der wiederum aus den Fähigkeiten Erkennen,

Verstehen, Akzeptanz und das Entwerfen eines Handlungsplanes besteht. Betrachtet man diese Kompetenzen sowohl auf die schulische aber auch auf die bevorstehende berufliche Integration bei den betroffenen Jugendlichen, so können folgende Überlegungen dargestellt werden.

Gerber formuliert als internale Manifestation den Wunsch nach Leistungserfolgen. Damit macht er deutlich, dass für eine erfolgreiche berufliche Integration beim Betroffenen der Wunsch, bzw. das innere Verlangen vorhanden sein sollte, erfolgreich sein zu wollen. Das beinhaltet, dass ein inneres Vertrauen in die eigenen Stärken und das Bestehen eines positiven Ausblicks als günstige Bedingungen gegeben sein sollten, um den Wunsch nach eigenem Leistungserfolg entwickeln zu können. Im Hinblick auf die befragten Jugendlichen konnte herausgearbeitet werden, dass sie unsicher in der Formulierung eigener Stärken sind. Da sie in der Auseinandersetzung mit ihrer sozialen Umwelt verstärkt eine Inkompetenz erfahren, ist ihnen die Sicht auf eigene Kompetenzen erschwert möglich. Hier können pädagogische Interventionen ansetzen, indem sie den Jugendlichen eigene Kompetenzen aufzeigen und ihnen die Möglichkeit geben, sich durch ihre eigenen Stärken und ihr Handeln positiv zu erfahren.

Als eine weitere internale Manifestation bezeichnet Gerber das Bestehen einer Zielorientierung. Damit beschreibt er die Fähigkeit zur Formulierung von Zielen und die Fähigkeit zur bewussten Planung der Zielumsetzung. Grundlage zur Formulierung von eigenen Zielen sind wiederum die Erfahrungen eigener Stärken. Aus diesen Erfahrungen heraus können sich Ideen und Vorstellungen entwickeln, eigene Ziele formulieren zu können. Bei den befragten Jugendlichen konnte erkannt werden, dass sie kaum die Möglichkeit bekommen, eigene Stärken zu erfahren. Damit ist ihnen auch eine Zielformulierung erschwert. Als pädagogischen Ansatz ließe sich auch an dieser Stelle herausarbeiten, dass der Jugendliche eigene Kompetenzen entdecken und erfahren sollte. Weiterhin konnte im Hinblick auf die Fähigkeit zur Zielformulierung bei beiden befragten Jugendlichen erkannt werden, dass sie durch wiederholte schulische Wechsel eine Inkonsistenz erfahren haben, die einer Zielorientierung entgegenwirkt. So machten sie mehrmals die Erfahrung, sich neuorientieren und erarbeitete Orientierungsmuster verwerfen zu müssen. Diese Erfahrungen können den Jugendlichen nur schwer eine verlässliche Grundlage geben, sich selbst anhand konstanter Umfeldbedingungen erfahren zu können. So fokussieren die Jugendlichen ihre Aufmerksamkeit verstärkt auf die Erschließung des Umfeldes. Sie können sich daher auf eigene Entwicklungsbedürfnisse nur begrenzt einlassen. Vor diesem Hintergrund können sich pädagogische Ansätze ergeben, indem den Jugendlichen,

bzw. bereits den Kindern eine kontinuierliche institutionelle Verortung gegeben werden sollte. Dies bedeutet, dass eine frühzeitig pädagogisch angemessene Betreuung im Vordergrund stehen sollte und es einen mehrfachen schulischen Wechsel zu vermeiden gilt. Dazu ist es hilfreich, die Verhaltensproblematik rechtzeitig zu erkennen, um dementsprechend zeitnah eine gezielte kontinuierlich-verortete pädagogische Betreuung umsetzen zu können. Diese sollte in einem integrativen Rahmen realisiert werden, um einer erneuten „Besonderung“ und „Ausgrenzung“ entgegenzuwirken.

Die Umsetzung dieser Ansätze kann u.a. dazu beitragen, dass die Jugendlichen besser in der Lage sind, eigene Ziele zu formulieren. Bei der Umsetzung dieser Ziele kann eine pädagogische Begleitung unterstützen. So können die Jugendlichen z.B. dazu angehalten werden, ihr Handeln auf einzelne Durchführungsschritte zu fokussiert, indem sie Teilziele formulieren. Werden diese Teilziele erreicht, hat es sich als wirksam erwiesen, das Erreichte hervorzuheben, bzw. das umgesetzte Verhalten mit einer Belohnung zu verstärken. Das Erstellen von Zielplänen, deren fortwährende Dokumentation und anschließende Auswertung können dabei hilfreich sein.

Gerber fügt als weitere internale Manifestation die Umsetzung des Reframingprozesses an. Diesen Prozess beschreibt er, indem innere und äußere Prozesse miteinander verbunden werden. So bezeichnet Gerber (In: Opp et al. 1999a, S. 265) den Gesamtprozess des Reframings als „...eine Betonung individueller Stärken, wie auch das genaue Wissen individueller Schwächen. Reframing ist dynamisch. Selbstbeobachtungen und Einblicke in innere Prozesse werden durch das Reframing alltäglicher positiver und negativer Erfahrungen gewonnen und geformt.“

Demnach ist es wichtig, die individuellen Stärken und Schwächen zu kennen, um sie verstehen, akzeptieren und entsprechend handeln zu können. So sollten die betroffenen Jugendlichen in der Lage sein, die eigenen Probleme aber auch Kompetenzen zu kennen, indem sie sich selbst realistisch und kritisch einschätzen können.

Weiterhin sollten sie über Ansätze verfügen, die ihnen ihre Schwierigkeiten erklärbar und nachvollziehbar machen. Dieses Wissen kann den Jugendlichen eine Transparenz eröffnen, die ihnen ein Gefühl von Unsicherheit und Unfähigkeit nehmen und sie handlungsfähig machen kann.

In einem weiteren Schritt sollten die Jugendlichen daran arbeiten, ihre eigenen Schwächen zu akzeptieren und anzunehmen. Eine ignorante oder verdrängende Einstellung gegenüber ihrer Problematik kann ihnen nicht die Voraussetzung geben, an den Schwächen zu arbeiten.

So müssen sie ihre Schwächen und deren Auswirkung auf die Umwelt erkennen, damit sie eine gezielte Veränderung bewirken können. Aus pädagogischer Sicht kann hier Aufklärungsarbeit und Psychoedukation erfolgen. Weiterhin sind reflektierende Gespräche, wenn möglich, in der Gruppe denkbar. Damit können die Jugendlichen erfahren, wie sie von anderen Jugendlichen oder Erwachsenen aus ihrem sozialen Umfeld wahrgenommen werden. Daraufhin können die Jugendlichen wiederum Reaktionen des Umfeldes nachvollziehen, bzw. vorherige fehlinterpretierte Handlungsweisen von Anderen korrigieren. Auch mit dieser Intervention ist es den betroffenen Jugendlichen möglich, sich selbst und ihr Umfeld kennen und verstehen zu lernen, um problemlösende Handlungsalternativen entwickeln zu können.

Als letzten Schritt beschreibt Gerber die Erstellung eines individuellen Handlungsplans.

Darin sollten die individuellen Stärken und Schwächen so ins Verhältnis gesetzt werden, dass sie sich nützlich für den Betroffenen auswirken. Dazu ist die Entwicklung von Copingstrategien mit aktiven und vermeidenden Strategien erforderlich. Ein weiterer Ansatz sollte das Stärken vorhandener Ressourcen (Empowerment) sein. Auch bei den befragten Jugendlichen konnte herausgearbeitet werden, dass Copingstrategien und das Wissen um eigene Stärken nur begrenzt ausgebildet sind. Hinsichtlich dieses Ansatzes konnte bereits Simons (2002) nachweisen, dass durch eine vermehrte Ressourcenorientierung und die Fokussierung auf vorhandene individuelle Stärken die pädagogische Betreuung von hyperaktiven Kindern verbessert werden kann. So sind mögliche Ressourcen Beweglichkeit, Schnelligkeit, Flexibilität, Spontanität oder Neugier, die erkannt und gestärkt werden sollten.

Weiterhin beschreibt Gerber hinsichtlich der Erlangung der Kontrollfähigkeit gewisse externale Manifestationen, wie Beharrlichkeit, Passung (Goodness of fit), erlernte Kreativität und soziale Ökologie.

So umschreibt er die nötige Beharrlichkeit damit, dass eine gewisse zeitaufwendige Anstrengung erforderlich ist, um erfolgreich zu werden. Bei den befragten Jugendlichen konnte herausgestellt werden, dass sie schnell von einer Tätigkeit zur anderen wechseln, z.B. wenn in der Freizeit viele verschiedene Sportarten erprobt werden und sich für keine entschieden werden kann. Hier gilt es pädagogisch zu stützen, indem beispielsweise durch das Setzen von Teilzielen zur Beharrlichkeit motiviert und angeregt wird.

In der Passung (Goodness of fit) beschreibt Gerber die Anpassungsfähigkeit des Organismus an seine Umgebung. Mit Anpassungsfähigkeit oder Integrationsfähigkeit werden verschiedene soziale Kompetenzen bezeichnet, die auch bei Jugendlichen mit ADHS als defizitär beschrieben werden. So sind beispielsweise das Aushandeln von Regelungen, die Akzeptanz der

Emotionalität Anderer oder das Wissen und Verständnis für gesellschaftliche Regelungen
Schwerpunkte, mit denen die betroffenen Jugendlichen wiederholt in Konflikt geraten.

Auch Erickson beschreibt die Notwendigkeit der Anpassung an die Realität bzw. an das Umfeld für eine befriedigende Lebensbewältigung wie folgt: „Je schneller man die Realitäten erkennt und sich nach ihnen richtet, umso schneller kann man sich anpassen und umso positiver wird die Lebenserfahrung. Wenn man die herrschenden Grenzen und Einschränkungen kennt, dann erlangt man die Freiheit, das befriedigend zu nutzen, was erhältlich ist.“ (Erickson 1990, In: Ziegler 2001) Demnach ist eine realistische Einschätzung seiner eigenen Fähigkeiten und der Möglichkeiten, die die Umwelt einem zur Verfügung stellt, eine wichtige Voraussetzung, um eine erfolgreiche Lebensbewältigung und demnach auch eine erfolgreiche Integration in Schule und Beruf realisieren zu können.

Hinsichtlich der Erfahrungen zur sozialen Wirklichkeit können pädagogische Interventionen beispielweise das Verbalisieren von Gefühlen innerhalb von Gruppeninterventionen beinhalten. Diese haben zum Ziel, den Jugendlichen die Prozesse, die es in der sozialen Gemeinschaft zu beachten gilt, zu verdeutlichen und verstehbar zu machen. So sollten die Jugendlichen erfahren, dass ein gemeinsames Miteinander bestimmte Kompetenzen wie „Zuhören“, „Abwarten“, „Kompromissfähigkeit“ oder das „Erkennen und Akzeptieren der Meinung von Anderen“ erfordert. Ein weiterer Schwerpunkt, der in der pädagogischen Arbeit berücksichtigt werden sollte, ist der „Umgang mit Erfolg und Misserfolg“. Hier sollten Strategien erlernt werden, die angepasste und konstruktive Handlungsmuster vermitteln.

In dem weiteren Punkt der erlernten Kreativität, den Gerber aufführt, kann festgestellt werden, dass die betroffenen Jugendlichen in diesem Bereich bereits über Kompetenzen verfügen, sie diese aber gezielt umsetzen müssen. Das beinhaltet, dass die Jugendlichen dazu angehalten werden sollten, realisierbare Ideen und Vorstellungen zu entwerfen, um deren Umsetzung verwirklichen zu können. Pädagogische Möglichkeiten ergeben sich in der Verschaffung von vielfältigen Erfahrungsräumen, in denen sie kreative Ideen entfalten und deren Umsetzung erfahren können. So kann ihnen die Möglichkeit gegeben werden, sich „auszuprobieren“ und eine sich daraus entwickelnde Orientierung für sich nutzbar zu machen.

Einen letzten Ansatz innerhalb der externalen Manifestation formuliert Gerber in der sozialen Ökologie. Hier spricht Gerber die Unterstützung durch hilfreiche Personen an, die die betroffenen Jugendlichen umgeben sollten. Dazu gehören u.a. die bereits ausformulierten pädagogischen Interventionsmöglichkeiten. So werden Eltern, Freunde, Gleichaltrige und Lehrer in den Prozess einbezogen, die die Probleme kompensieren und ausgleichend auf den Jugendlichen wirken sollten. Demnach ist es notwendig, Eltern und Lehrer zu informieren und ihnen

Strategien im Umgang mit den Jugendlichen zu vermitteln. Dazu ist ein wechselseitiger Austausch von Eltern und Lehrern wünschenswert, um im Sinne des Jugendlichen entscheiden und handeln zu können. Da mit zunehmendem Alter die Eltern als Ansprechpartner durch die Peers abgelöst werden, ist auch die Rolle der Gleichaltrigen wichtig. Diese sollten in pädagogische Konzepte einbezogen werden, damit sie die Probleme der betroffenen Jugendlichen verstehen lernen.

Es konnte herausgearbeitet werden, dass innerhalb der internalen und externalen Manifestationen, Kompetenzen zur erfolgreichen schulischen und beruflichen Integration umzusetzen sind. In Bezug auf Jugendliche mit ADHS wurde festgestellt, dass die Kompetenzen, wie der Wunsch nach Leistungserfolgen, Zielorientierung, die Umsetzung des Reframingprozesses, Beharrlichkeit, Passung (Goodness of fit), erlernte Kreativität und soziale Ökologie nur bedingt vorhanden sind. Demnach sollte als ein pädagogisches Ziel formuliert werden, diese Kompetenzen den Betroffenen zu vermitteln, um ihnen eine erfolgreiche schulische, berufliche und soziale Integration ermöglichen zu können.

8.2. pädagogische Ansätze in der Familie und im sozialen Umfeld

Wie auch durch die Befragung der Jugendlichen deutlich wird, nehmen die Familie und das soziale Umfeld in der Entwicklung der betroffenen Jugendlichen eine bedeutende Rolle ein. Hinsichtlich der Familie ist in der Lebensphase der Jugendlichen ersichtlich, dass durch den altersspezifischen Ablöseprozess die Familie, bzw. die Eltern nicht mehr vordergründig als Ansprechpartner gelten. Sie werden zunehmend von den Gleichaltrigen abgelöst. Aufgabe der Eltern ist es aber weiterhin, durch ihre Präsenz eine beständige Verortung anzubieten und den Jugendlichen bei möglichen Problemen und Fragen Rückhalt zu gewähren. Weiterhin kommt den Lehrern in der Entwicklung der Jugendlichen eine wichtige Rolle zu. Sie begleiten die Jugendlichen weiterhin in dieser Lebensphase hinsichtlich der schulischen und beruflichen Orientierung, Wertevermittlung und bei Erfolgs- bzw. Misserfolgserfahrungen.

Da die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse als eine grundlegende Bedingung für eine erfolgreiche Lebensbewältigung gesehen werden kann, sollen nun anhand der

Befriedigung der Grundbedürfnisse die Ansätze der pädagogischen Herausforderungen für Eltern und Lehrer dargestellt werden. So können Eltern und Lehrer einerseits defizitär, andererseits aber auch kompetenzorientiert auf die Entwicklung der Jugendlichen einwirken. In der vorliegenden Arbeit konnte herausgestellt werden, dass bei den befragten Jugendlichen die Bedürfnisse nach Sicherheit, Unabhängigkeit, Zugehörigkeit, Wertschätzung und Selbstverwirklichung nur unzureichend befriedigt sind. Wie auf diese Bedürfnisse eingegangen werden kann, soll an dem neurobiologisch gestützten Erziehungsmodell nach Klemenz (2009) betrachtet werden. Dieses hat eine Erziehungsoptimierung durch die Befriedigung der Grundbedürfnisse zum Ziel. So geht dieses Modell davon aus, dass durch eine angemessene und konsistente Befriedigung der angeborenen psychischen Grundbedürfnisse nach Bindung, Kontrolle und Orientierung, Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz sowie Lustgewinn und Unlustvermeidung, eine Erziehungsoptimierung erreicht werden kann.

Weiterhin vermutet Klemenz, dass zentrale elterliche Erziehungsmittel als personale Ressourcen gesehen werden können, die sich zur Befriedigung der Grundbedürfnisse eignen und damit im Verlauf des Erziehungsprozesses den Aufbau eigener Ressourcen bei den Kindern und Jugendlichen unterstützen können. Diese erworbenen Ressourcen können sie wiederum dazu befähigen, ihre psychischen Grundbedürfnisse zunehmend eigenständig zu befriedigen. Im Folgenden sollen nun aus dem Modell nach Klemenz spezifische Grundbedürfnisse ausgewählt werden, deren Befriedigung sich speziell bei Jugendlichen mit ADHS als schwierig gestaltet und daher besonderer Beachtung bedürfen.

Klemenz geht davon aus, dass hinsichtlich der Befriedigung des *Bindungsbedürfnisses* elterliche Ressourcen, wie emotionale und verbale Feinfühligkeit, Kooperationsbereitschaft, Akzeptanz des Kindes oder der konstruktive Umgang mit Dissens, die Ausbildung spezieller Ressourcen beim Kind bzw. Jugendlichen, wie Selbstsicherheit, Anpassungsfähigkeit, psychische Belastbarkeit oder Beziehungsorientierung ermöglichen können. Demnach sind beispielsweise eine aufmerksame Befindlichkeitsbeobachtung, richtige Befindlichkeitsinterpretationen, eine angemessene Bedürfnisbefriedigung, behutsames Aushandeln von Interessenkonflikten, die Fähigkeit sich in die Lage des Jugendlichen hineinzusetzen, eine unbedingte Wertschätzung und Anerkennung, die Annahme der individuellen Eigenarten des Jugendlichen, eine positive Emotionalität zum Jugendlichen, eine Offenheit für die Belange des Jugendlichen oder die Fairness bei der Dissensregulierung mögliche pädagogische Ansätze im Umgang mit den Jugendlichen.

Hinsichtlich der Befriedigung des *Kontroll- und Orientierungsbedürfnisses* formuliert Klemenz elterliche Ressourcen, wie Förderung praktischer und sozialer Selbstständigkeit, Aufbau einer Selbstwirksamkeitserwartung, klare Grenzsetzung oder Verschaffung von Orientierungshilfen. Diese können wiederum die Ausbildung von Selbstwirksamkeitserwartung, die Fähigkeit zu selbstintensionalem Lernen, das Gefühl von Orientierungssicherheit oder Strukturierungskompetenzen beim Jugendlichen vermitteln.

Hiermit können Ziele u.a. die Vermittlung von Bewältigungsressourcen (z.B. Arbeits-, Lern- und Zeitmanagementtechniken, Planungsoptimierung, die Orientierung an Teilzielen), die Förderung sozialer Kompetenzen (z.B. Beziehungsfähigkeit, Aushandlungskompetenzen), das Lenken durch Überzeugen, das Aufstellen von Regeln, Normen und Forderungen, die Hilfe bei der Antizipation schwieriger Aufgaben und die Unterstützung beim Selbstkontrolllernen im Umgang mit Enttäuschung, Verlust- oder Demütigungsgefühlen sein.

Betrachtet man die Bedürfnisse nach *Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz*, so sind Wertschätzung, fördernde Anleitung, Bestätigung oder ein dynamisches Eltern-Kind-Coping mögliche elterliche Kompetenzen, die beim Jugendlichen eine selbstwerterhöhende Selbstbewertung, ein selbstwertschützendes Coping oder eine selbstwertschützende Selbstdarstellung unterstützen können. Diese Ansätze können z.B. eine wertschätzende Anteilnahme an dem Tun des Jugendlichen, ein liebevoller, wohlwollender, vertrauensvoller, bestätigender Umgang mit dem Jugendlichen und ein unterstützendes Problemlösen (Coping) beinhalten.

Die Bedürfnisse nach *Lustgewinn und Unlustvermeidung* können Eltern durch ein positiv-emotionales und anregendes Familienklima oder die Kultivierung positiver Emotionen. Dies kann in der Familie z.B. durch einen starken Zusammenhalt, eine geringe Konfliktneigung, eine gute Stimmung, Offenheit, eine kulturelle Orientierung oder durch eine aktive Freizeitgestaltung erreicht werden. Weiterhin wirkt die Anleitung zum Genießen, zur Selbstfürsorge, der Ermöglichung zum Flow-Erleben oder das Vermitteln von Entspannungsfertigkeiten unterstützend. Beim Jugendlichen kann damit eine Erweiterung des momentanen Denk-Handlungs-Repertoires, Förderung der Selbstregulation, Hemmung negativer Emotionen, der Aufbau dauerhafter Ressourcen aber auch der Erwerb kreativer Tätigkeiten als Metaressourcen angestrebt werden.

Aus dieser Darstellung kann deutlich werden, dass Eltern und Lehrer die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse entscheidend mitgestalten. Damit kommt ihnen bei der

Entwicklung der Jugendlichen eine bedeutende Aufgabe zu. Diese Aufgabe hat zum Ziel, zu den Jugendlichen Nähe herzustellen, deren Stärken und Schwächen zu erfahren, um schließlich bei den Jugendlichen eine kompetenzorientierte Bedürfnisbefriedigung und eine erfolgreiche Lebensbewältigung zu ermöglichen.

So sollten die Eltern und Lehrer in ihren pädagogischen und erzieherischen Aufgaben gestärkt werden, indem sie wiederum Selbstwirksamkeitserwartungen aufbauen und Selbstwirksamkeit erfahren.

Auch weitere Autoren fordern neben der Unterstützung elterlicher und pädagogischer Kompetenzen, wie Feinfühligkeit, Akzeptanz, Wertschätzung, familiäre Stärkung und Eltern-Kind-Coping einen ressourcenorientierten Ansatz in der Betreuung von ADHS-betroffenen Jugendlichen und deren Umfeld.

So sprechen Krüger et al (2001) von der Notwendigkeit zur Entwicklung der Empathie für die ADHS-Betroffenen. Auch Gerspach (2004, S. 373) meint, dass das Kunststück im Umgang mit den betroffenen Kindern und Jugendlichen darin liegt, das Verhalten nicht als Krankheit zu dämonisieren. Seiner Ansicht nach drücken die Betroffenen durch ihr Verhalten einen Widerstand aus, den es weder zu brechen noch zu verleugnen, sondern zu erkennen und zu akzeptieren gilt. Hechtmann (1996) weist darauf hin, dass trotz genetischer Festlegung, ADHS-intakte und kooperationsfähige Familien in der Lage sind, eine bessere langfristige Prognose für den Betroffenen zu ermöglichen. Weinberg (1999) und Podolski et al. (2001) weisen darauf hin, dass entsprechende Copingstrategien sich nicht nur günstig auf die Kinder, sondern auch auf die Eltern und damit wiederum positiv auf die Kinder auswirken können. Nach Steininger (2002) sollten neben der individuellen Betrachtung vermehrt ressourcenorientierte multimodale Ansätze in der Familienbetreuung berücksichtigt werden.

Empfehlenswert ist dazu, im Sinne einer multimodalen Therapie (MTA 1999, Dixit et al. 2002) die Beratung der Kinder und Eltern zu verbessern. Auch Kendall (1997) betont, dass die Aufklärung und Beratung der Familien von entscheidender Bedeutung sind und qualitative Untersuchungsmethoden heranzuziehen seien, um „den Zusammenhang der täglichen Lebensumstände bei Kindern mit ADHS und ihren Familien zu begreifen, unter denen sie Wohlbefinden erreichen“.

Dazu sind Pädagogen und Psychologen zu qualifizieren, Selbsthilfegruppen zu unterstützen und die Zusammenarbeit dieser Gruppen zu intensivieren (Taanila et al. 2002).

Eine Verbesserung der verhaltensmodifizierenden Maßnahmen setzt aber voraus, dass genügend Kapazitäten zur Betreuung der Kinder vorhanden sein müssen. Opp et al. (1996, S. 359)

führt aus: „Sozialpolitisch und pädagogisch wünschenswert wäre natürlich eine Steigerung der vorhandenen Ressourcen für die erweiterte pädagogische Aufgabenbeschreibung die sich aus den modernen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen ablesen lässt. Die aktuelle Diskussion über die Probleme der öffentlichen Haushalte weckt in dieser Hinsicht allerdings kaum Hoffnungen.“

Aufgabe der Pädagogik muss es sein, durch eine pädagogische Qualifizierung und Spezialisierung die betroffenen Jugendlichen, deren Eltern und Lehrer aufzuklären, auf die Ressourcen zu orientieren und die vorhandenen Ressourcen auszubauen, damit die Jugendlichen und deren Umfeld dazu in der Lage sind, sich neue Kompetenzen im Umgang mit der ADHS-Thematik anzueignen.

8.3. Pädagogische Interventionen

Im folgenden Kapitel sollen pädagogische Aufgaben dargestellt werden, die sich auf den Umgang mit der ADHS-Thematik ergeben. Diese sollen in Anlehnung an die von Speck formulierten Aufgaben zur Betreuung von Personen, die von einer Behinderung betroffen sind (Speck 1985) dargestellt werden.

Zusatz: Inwieweit Parallelen bezüglich der Begriffe Behinderung und Verhaltensstörung gegeben sind, soll im Folgenden betrachtet werden. ADHS wird bisher als eine Verhaltensstörung eingestuft, wobei je nach Schweregrad und Persistenz der Probleme es zu Überschneidungen mit der Einstufung zu nichtgestörten - nur auffälligem Verhalten und zu dem Verhalten, welches als Behinderung eingestuft wird, kommen kann. Bei starker Ausgrenzung, Isolation der Person durch die Gesellschaft oder eine langfristig anhaltenden Problematik bis in das Erwachsenenalter, die weitere Folgen in der Lebensbiographie nach sich ziehen kann und damit dem Betroffenen die „...unmittelbare Lebensverrichtung oder die Teilnahm am Leben der Gesellschaft...“ (vgl. Bleidick 1977, S. 9) erschweren, können damit gegebenenfalls die Übergänge zur „Behinderung“ gegeben sein. Insgesamt betrachtet bietet sich das Modell nach Speck zu Darstellung der pädagogischen Aufgaben bei der Bearbeitung der ADHS-Thematik an, da die Schwerpunkte den Ansätzen entsprechen.

Speck unterteilt in problembezogene, lebenslaufbezogene, methodenbezogene und zweckbezogene Aufgaben. Vor diesem Hintergrund soll nun die ADHS-Thematik betrachtet werden. Auch sollen die erarbeiteten Selbstproblematiken und deren Bearbeitungsformen in die Formulierung der pädagogischen Aufgaben einfließen.

So beschreibt Speck die *problembezogenen Aufgaben*, die sich an der Art der Problematik orientieren. Deren pädagogischer Ansatz betrachtet die Probleme unter der Berücksichtigung der Entstehungsbedingungen. Dabei sollte jedoch beachtet werden, dass sich der pädagogische Ansatz nicht zu spezifisch und eingengt gestaltet, da durch eine zu starke Fokussierung auf die Problematik die Komplexität der Lebens- und Bedingungssituation zu wenig Berücksichtigung findet.

In Bezug auf die ADHS-Thematik kann vor dem Hintergrund der eigenen empirischen Befunde festgestellt werden, dass als Problematik neben der bisher vordergründig formulierten Beeinträchtigung durch eine gegebene Aufmerksamkeitsstörung, Hyperaktivität und Impulsivität auch weitere problematische Aspekte berücksichtigt werden sollten. So kann das Bestehen von Selbstproblematiken und deren Bearbeitungsformen bei den betroffenen Jugendlichen vorliegen. Das Wissen darum kann die Formulierung pädagogischer Interventionen entscheidend beeinflussen. So werden in der Arbeit deutlich, dass beide Jugendlichen ein unsicheres Selbst und die Erfahrung von Ausgrenzung, Besonderung und des „Nichtgenügens“ formulierten. Als Bearbeitungsform geben sie die Arbeit an Normalisierung, Anerkennung und Zugehörigkeit an. Diese Bearbeitungsformen können der Pädagogik eine Richtung weisen, wie sie auf die Jugendlichen zugehen kann. So können als mögliche pädagogische Ziele die Integration, Normalisierung und Anerkennung der Jugendlichen in die soziale Gemeinschaft formuliert werden.

Weiterhin beschreibt Speck die *lebenslaufbezogenen Aufgaben*, die sich an der Abfolge der Entwicklung des Menschen orientieren. Demnach erstreckt sich die Erziehung über alle Alters- und Entwicklungsstufen (Früherziehung, Kindergartenerziehung, Schulerziehung, berufliche Bildung, Erwachsenenbildung). Die individuellen Bedürfnisse des jeweiligen Betroffenen sind maßgebend für die lebenslaufbezogenen Aufgaben. Hier wird eine pädagogische Herausforderung deutlich, da eine Integration von problembezogenen und lebenslaufbezogenen Aufgaben realisiert werden sollte. Demnach sollte eine Normalisierung und Integration, aber auch eine Intervention, die den individuellen Bedürfnissen angepasst ist, angestrebt werden. In verschiedenen Literaturangaben wird deutlich, dass die individuellen Bedürfnisse der

Betroffenen in den einzelnen Lebensphasen sehr unterschiedlich sind. So wird über Auffälligkeiten berichtet, die bereits sehr früh eintreten, u.a. schon im Säuglings- und Kindergartenalter. Bereits in dieser Lebensphase werden Besonderungs- und Ausgrenzungserfahrungen verbalisiert, die in die Persönlichkeitsentwicklung der Betroffenen einfließen. Eine weitere Herausforderung erfolgt mit dem Schuleintritt, da in dieser Phase die kognitive und soziale Leistung verstärkt an Bedeutung gewinnen. In dieser Lebensphase werden neben den Besonderungs- und Ausgrenzungserfahrungen auch die Erfahrungen des „Nichtkönnens“ und „Nichtgenügens“ thematisiert. Mit dem Eintritt in die Pubertät tritt eine weitere Lebensphase ein, in der die betroffenen Jugendlichen spezielle Probleme schildern. So stellt die Pubertät speziell für Jugendliche mit ADHS eine zusätzliche Herausforderung dar, da u.a. durch die Entwicklung eines unsicheren und eher defizitären Selbstbildes entwicklungspezifische Prozesse wie Selbstbestimmung, soziale Orientierung, Zielsetzung, Werteformulierung und Orientierung auf Berufsfindung nur erschwert realisiert werden können. Im Erwachsenenalter bleibt bei etwa 30 bis 50% der Betroffenen die Störung bestehen (Hechtman 2000, Blocher 2001). So ergeben sich auch in dieser Lebensphase Herausforderungen, wie Selbstdisziplin und Kontinuität, die für eine erfolgreiche Lebensbewältigung erforderlich sind, aber nur eingeschränkt realisiert werden können. Insgesamt lässt sich herausarbeiten, dass ADHS-Betroffene in den einzelnen Lebensphasen sehr unterschiedliche Probleme formulieren. Diese gilt es aus pädagogischer Sicht differenziert zu erarbeiten, individuell zu bearbeiten, aber dabei den Aspekt der Normalisierung und Integration nicht außer Acht zu lassen.

Die *methodenbezogenen Aufgaben* beziehen sich auf die verschiedenen pädagogischen Arbeitsfelder, wie z.B. Schule, Ausbildung, Beratung oder Therapie. Innerhalb dieser Bereiche kommt es häufig zu Überschneidungen mit anderen Berufsfeldern. Hier sind Zusammenarbeit, Flexibilität und gegenseitiger Respekt vor anderen Berufsfeldern gefragt.

Diese Zusammenarbeit sollte genutzt und im Sinne des betroffenen Jugendlichen gefördert werden. So können z.B. durch eine enge Zusammenarbeit und einen kontinuierlichen und zeitnahen Austausch der Jugendlichen, Lehrer, Eltern und gegebenenfalls Therapeuten Probleme effektiver bearbeitet und Entstehungsbedingungen für Probleme besser erkannt und benannt werden. Auf therapeutischer Ebene wäre es wichtig, dass es zum Einsatz einer multimodalen Therapie kommt, in der Pädagogen, Eltern, Therapeuten, Psychologen und Ärzte in gegenseitiger Abstimmung arbeiten. Letztlich ist eine breite Aufklärung in Familie, Schule und Gesellschaft notwendig, um einen ressourcenorientierten Zugang, eine Integration und möglicherweise Normalisierung erreichen zu können.

Im Bereich der *zweckbezogenen Aufgaben* sind normativ-programmatische Setzungen enthalten, die besonders von gesellschaftlichen Strömungen abhängig sind. Derzeit können pädagogische Aufgaben, wie Prävention, Rehabilitation, Integration und Normalisierung formuliert werden.

Eine Prävention kann umgesetzt werden, indem z.B. durch Aufklärung oder Familienberatung über die ADHS-Thematik und über mögliche Strategien im Umgang informiert wird. Eine Rehabilitationsmaßnahme kann z.B. die Anpassung der Leistungsanforderungen an individuelle Möglichkeiten sein. Daraus ergibt sich, dass es hilfreich wäre, eine geeignete Beschulung sehr frühzeitig zu realisieren, damit ein wiederholter Wechsel und die Erfahrung von Inkonsistenz und fortwährender Neuorientierung gemieden werden können. Eine Integration kann durch Akzeptanz, Annahme und Normalisierung der Jugendlichen erreicht werden. So sollte einer Außenseiterrolle oder einer Ausgrenzung und Besonderung entgegengewirkt werden. Ein Ansatz kann eine ressourcenorientierte Sichtweise auf den Jugendlichen sein, die ihm eine Chance auf Selbstbestärkung und Selbstsicherheit geben kann.

Wie bereits erwähnt, spielt dabei die Normalisierung eine bedeutende Rolle. So kann z.B. durch eine gleichzeitige Verhaltenstherapie, psychologische Beratung, Mototherapie, Selbsthilfegruppe und Entspannungstraining eine Überforderung bzw. Übertherapie erfolgen. Diese sollte vermieden werden. Die Jugendlichen sollten schließlich die Möglichkeit bekommen, sich selbst zu erfahren, indem sie eigene positive Eigenschaften erkennen und die soziale Gemeinschaft als stärkend erleben.

Damit steht die Pädagogik einer besonderen Herausforderung gegenüber, zwei unterschiedliche pädagogische Aufgaben aufeinander abzustimmen. Einerseits die Aufklärung, Förderung und gezielte Unterstützung der Betroffenen und deren Angehörigen und andererseits die Aufgabe zur Normalisierung der Lebenslage der Jugendlichen und deren lebenspraktische Integration in ihr Umfeld.

Als eine letzte Aufgabe formuliert Speck die *sozioökologische Aufgabe*, die zum Ziel die Erziehung von Kindern und Jugendlichen hat, die von Benachteiligung betroffen sind, in einem stärkeren Maße gerecht zu werden (Bronfenbrenner 1981). Unter dem Begriff ökologisch (lebensweltlich) werden hierbei folgende Aspekte zusammengefasst: lebensweltlich-inhaltliche Zusammenhänge, Betrachtung der Ganzheit der Betroffenen und die Aufhebung pädagogisch-didaktischer Einseitigkeit.

So beziehen sich diese Aufgaben im Besonderen auf die Kooperation zwischen Pädagogen und Eltern. Weiterhin sollten besondere Gegebenheiten bei den Eltern, wie z.B.

Alleinerziehende, Selbstbetroffenheit der Eltern mit ADHS oder bestehende Unsicherheiten und Ängste vor Erziehungsfehlern beachtet werden. Ein weiterer wichtiger Gesichtspunkt ist die bereits erwähnte interdisziplinäre Kooperation, die durch eine gute Zusammenarbeit und gegenseitige Akzeptanz von Pädagogen, Psychologen, Ärzten und Eltern umgesetzt werden kann. Auch sollten Exosysteme mit in den Prozess einbezogen werden. Dazu zählt u.a. Aufklärung und Einbeziehung der Schulverwaltung, Ausbildungsinstitute oder der Justiz, um Verständnis zu erreichen und demnach eine Akzeptanz und Normalisierung aufzubauen. Ein weiterer wichtiger Aspekt, den es zu beachten gilt, ist der der Reflexion bezüglich der eigenen Professionalität. So ist den beteiligten Professionen zu empfehlen, an einer fortwährenden Qualifikation, Weiterbildung, Reflexion und Supervision zu arbeiten, damit ressourcenorientiert und situationsangemessen auf die Bedürfnisse der Betroffenen eingegangen werden kann.

9. Zusammenfassung

Im Folgenden sollen die einzelnen Ergebnisse der Untersuchung dargestellt werden. Hinsichtlich der Ursachen, Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen der ADHS wird deutlich, dass bereits frühzeitig biophysische und psychosoziale Einflüsse auf die betroffenen Kinder und Jugendlichen einwirken. In der weiteren Entwicklung ist es möglich, dass sich diese ungünstig auf die Verhaltensregulierung und Verhaltensentwicklung der Kinder auswirken. So kann es aufgrund von Stoffwechselstörungen in unterschiedlichen Hirnarealen zu einer Unter- bzw. Fehlversorgung der einzelnen Steuerungssysteme kommen. Daher können entsprechende Störungen der Verhaltensregulierung auftreten. Weiterhin ist es möglich, dass durch gestörte soziale Verhältnisse ungünstige Voraussetzungen für die Verhaltensentwicklung des heranwachsenden Kindes und Jugendlichen geschaffen werden können und diese die weiterführende Entwicklung der Betroffenen negativ beeinflussen. Dazu zählen u.a. ungünstige und unangepasste Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen.

Im Anschluss an diese Ergebnisse wird deutlich, dass weitere Entwicklungsbedingungen die Auftretenswahrscheinlichkeit der ADHS und nachfolgende Problematiken erhöhen können. Dazu werden sozialbezogene und subjektbezogene *riskante Entwicklungsbedingungen* beschrieben, die sich in verschiedene Bereiche unterteilen. Zu den sozialbezogenen Bedingungen werden die Bereiche: Gesellschaft, Familie, Schule und Peers betrachtet.

Zu den subjektbezogenen Bedingungen zählen die Bereiche: kognitive Entwicklung, Introspektionsfähigkeit, Entwicklung des Selbstbildes, Bedürfnisentwicklung und Problembewältigungskompetenzen. Es wird insgesamt deutlich, dass in unserer heutigen Gesellschaft riskante Entwicklungsbedingungen wirken, die speziell für Kinder und Jugendliche mit ADHS schwer zu kompensieren sind. Daher ist die Beeinträchtigung der Betroffenen erhöht und eine weitere Potenzierung der Probleme naheliegend.

Vor dem diesem Hintergrund wurden die Fallportraits erstellt. Ziel war es, herauszufinden, ob die befragten Jugendlichen in den Erzählungen zu ihrer Lebensgeschichte Selbstproblematiken und mögliche Bearbeitungsformen verbalisieren. In einem weiteren Schritt sollte untersucht werden, falls von den Jugendlichen Selbstproblematiken formuliert werden, ob diese im Zusammenhang mit den riskanten Entwicklungsbedingungen stehen.

So kann durch die Untersuchung empirisch belegt werden, dass die Jugendlichen Selbstproblematiken formulieren, die im Zusammenhang mit eigenen subjektbezogenen Bedingungen, aber auch mit äußeren sozialbezogenen Bedingungen gesehen werden können.

Innerhalb der angegebenen Selbstproblematiken lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten. Als gemeinsame Problematik formulieren die Jugendlichen die Erfahrungen von „Besonderung“, „Ausgrenzung“ und des „Nichtgenügens“ und eines sich daraus entwickelnden „unsicheren Selbst“. Es wird deutlich, dass sie verstärkt über Negativerfahrungen berichten und diese Erfahrungen sich destabilisierend auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken. In dem Prozess der Festigung und Stabilisierung des Selbst formulieren sie die Bearbeitungsformen der „Normalisierung“, „Anerkennung“ und „Zugehörigkeit“. In dieser Bearbeitung werden aktive Mechanismen deutlich, die die Jugendlichen, ihren Möglichkeiten entsprechend, einsetzen, um sich in die Gemeinschaft integrieren zu können.

Zu den Unterschieden lässt sich feststellen, dass die Jugendlichen hinsichtlich der Themen Familie, Schule, Peers verschiedene Schwerpunkte angeben. So gibt es Hinweise darauf, dass die Selbstproblematiken u.a. in Abhängigkeit vom Alter - den jeweiligen Entwicklungsaufgaben entsprechend - unterschiedlich formuliert werden. Von Maik werden die Schwerpunkte innerhalb der Peers und der Schule angegeben. So formuliert er Erfahrungen des „Nichtgenügens“ und der „Ausgrenzung“. Tom berichtet vordergründig aus dem Erfahrungsraum Familie und Schule, da sich die Ablösung aus der Familie entwicklungsentsprechend noch nicht vollzogen hat. Hier werden ebenfalls Themen des „Nichtgenügens“ und der „Ausgrenzung“ formuliert. Insgesamt wird deutlich, dass Maik über langjährig und kontinuierlich wirkende

Negativerfahrungen berichtet. Tom hingegen formuliert auch Erfahrungen der Selbstbestätigung und Anerkennung, aber auch des eigenen Nichtkönnens und der Negativzuschreibungen. Diese wirkten aufgrund des Alters und der Schwere der Problematik nicht so lange und kontinuierlich, wie die berichteten Erfahrungen von Maik.

Hinsichtlich der Bewältigungsmechanismen wird in den Angaben deutlich, dass die Jugendlichen über unterschiedliche Kompetenzen im Umgang mit ihrer Problematik verfügen. So werden von Maik das Ausüben von Gewalt und Destruktivität deutlich. Es kann eine fehlende Problemeinsicht und das Abwehren eigener Anteile an der Problematik herausgearbeitet werden. Maik ergibt sich der problematischen Situation, indem er durch Fremdzuschreibungen die Problemlage begründet. Tom hingegen formuliert einen kompetenteren Umgang und spezielle Bewältigungsstrategien, die ihm helfen, mit schwierigen Situationen umzugehen. Er gibt eine Problemeinsicht an, erkennt eigene Anteile und wendet bereits Möglichkeiten der aktiven Problembewältigung an.

Die formulierten Selbstproblematiken und deren Bearbeitungsformen werden schließlich vor dem Hintergrund der riskanten Entwicklungsbedingungen betrachtet, um mögliche Zusammenhänge herausarbeiten zu können. Dabei kann festgestellt werden, dass es Überschneidungen gibt und sich daraus neue pädagogische Ansätze ableiten lassen. So formulieren die Jugendlichen in ihren Erzählungen riskante Bedingungen sowohl innerhalb der subjektbezogenen, aber auch innerhalb der sozialbezogenen Ansätze. Einige Bedingungen, die innerhalb der Fallportraits in unterschiedlicher Gewichtung herausgearbeitet werden können, sind z.B. eine eingeschränkte Introspektionsfähigkeit, eine fehlende realistische und kritische Selbsteinschätzung, eine unzureichende Übernahme der Fremdperspektive, eine sich daraus ergebende eingeschränkte Problembewältigungskompetenz, eine innere empfundene Unzulänglichkeit, den bestehenden Anforderungen erfolgreich begegnen zu können und eine resultierende innere Unsicherheit. Hinsichtlich der sozialbezogenen Bedingungen werden von den Jugendlichen Erfahrungen der „Besonderung“, „Ausgrenzung“ und des „Nichtgenügens“ formuliert. Weiterhin werden Angaben über eine erlebte Unsicherheit innerhalb der Familie durch die Trennung der Eltern gemacht.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Entwicklungsbedingungen im Zusammenhang mit den formulierten Selbstproblematiken stehen. So können u.a. unzureichende subjekt- und sozialbezogene Bedingungen als Ursache für die Entwicklung eines „unsicheren Selbst“ gesehen werden.

Aus diesen Ergebnissen können folgende *pädagogische Ansätze* und Interventionsmöglichkeiten in Bezug auf die Jugendlichen und das soziale Umfeld formuliert werden. In Bezug auf die Jugendlichen werden pädagogische Ansätze dargestellt, durch die innere und äußere Prozesse für den Jugendlichen neu erlernt und neu erfahren werden. So können pädagogische Interventionen an internalen Manifestationen, wie Wunsch nach Leistungserfolg, Zielorientierung, Umsetzung des Reframingprozesses und Umsetzung eines individuellen Handlungsplanes ansetzen. Weiterhin sind pädagogische Ansätze an externalen Manifestationen möglich, wie der Vermittlung von Beharrlichkeit und Anpassungsfähigkeit, dem Erlernen von Kreativität und der Suche nach Unterstützung durch hilfreiche Personen.

Es wird deutlich, dass ein grundlegendes Ziel in der Arbeit mit den betroffenen Jugendlichen die frühzeitige Erkennung von eigenen Ressourcen und deren Stärkung sein sollte. Dies stellt die Grundlage für die Umsetzung von internalen Prozessen in der Arbeit an einem sicheren Selbst dar. Weiterhin wird deutlich, dass es für die Jugendlichen wichtig ist, die eigene Problemlage zu erkennen, um darauf aufbauend eine aktive Problembewältigung entwickeln zu können.

In Bezug auf das soziale Umfeld wird speziell die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse betrachtet und demnach herausgearbeitet, dass dem sozialen Umfeld dabei eine entscheidende Aufgabe zukommt. So kann anhand der Erzählungen der Jugendlichen festgestellt werden, dass die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse bisher nur unzureichend gegeben ist. Ein möglicher pädagogischer Ansatz ist, durch eine erfahrene Nähe zum Jugendlichen dessen Stärken und Schwächen zu erkennen und dementsprechend eine kompetenzorientierte Bedürfnisbefriedigung nach Bindung, Kontrolle, Orientierung, Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz sowie Lustgewinn und Unlustvermeidung umzusetzen. In Bezug auf das soziale Umfeld wird als vordergründiges Ziel die Arbeit an der Akzeptanz, Anerkennung, Wertschätzung und Stärkung der betroffenen Jugendlichen gesehen, um die Entwicklung eines sicheren und unabhängigen Selbst zu ermöglichen und einer Ausgrenzung und Besonderung entgegen zu wirken.

Insgesamt wird durch die Untersuchung deutlich, dass nicht nur die Bezugspersonen (Eltern, Lehrer, Erzieher), sondern auch die betroffenen Jugendlichen über problematische Situationen berichten. Durch die Interviews mit den betroffenen Jugendlichen kann herausgearbeitet werden, dass sie Selbstproblematiken und Bearbeitungsformen verbalisieren. Das Wissen um die Selbstproblematiken und deren Entstehungsbedingungen kann das Verständnis für die

betroffenen Jugendlichen verbessern und deren Lebenslage transparenter gestalten. Mit diesem Wissen sollten frühzeitig gezielt pädagogische Ansätze erfolgen, die den betroffenen Jugendlichen helfen, eine erfolgreiche Lebensbewältigung umzusetzen. Die Jugendlichen sollten dabei an „Selbstsicherheit“ gewinnen und eine „Zugehörigkeit“ innerhalb der Gemeinschaft erfahren.

10. Anhang

10.1. Interviews

10.1.1. Interview - Maik

1 **I: wie du weißt interessiere ich mich für die lebensgeschichte von jugendlichen**
2 **und ich würde dich mal bitten` (.) ehm mir deine lebensgeschichte zu erzählen, ehm**
3 **erinnere dich mal an den zeitpunkt zurück als du noch ganz klein warst` und eh fang mal von da**
4 **an ruhich ausführlich zu erzählen wie du dein leben von da an erfahren hast**

5 M: hmm, (..) ja (.) gar nich so einfach, (.) also ich kann mich an n kindergarten zurück erinnern, da
6 war ich oft sehr (.) rüpelhaft, so, und wir ham halt andere leute immer geärgert, und hatten unseren
7 spass, (.) ja (..) dann (..) bin ich ja in die schule gekommen` (.) da warn meine noten nicht so gut, in
8 der ersten und zweiten klasse (.) und da hatte ich auch schon mehrere verweise, und hatte dann vier
9 wochen arrest eh oder wie heißt das` (fragend) schuul (gedehnt) (..) wie heißt n das` (fragend) schuul
10 (gedehnt) so schulausschluss

11 **I: mm` (zustimmend)**

12 M: und (.) ja bin auf ne andere schule gekommen` (.) auf ne förder-
13 schule` (...) da wars eigentlich dann so richtig gut (.) dann so von den noten her (.) (hustet) bis dann
14 zur fünften klasse ungefähr (.) ja (.) und dann ham mer ne andere klasse gekricht auch nen anderen
15 lehrer (.) und ab da an is es dann eigentlich schlechter geworden, (..) ja, und dann bin ich glaub ich in
16 der siebten` (.) ja (.) glaub ich in der siebten aus dieser schule raus` (.) bin wieder auf ne regelschule`
17 (.) hab so haupt also hauptklasse gemacht und da bin ich in der in der achten da raus bin aufs e. (name
18 der berufsschule), (.) so berufsschule, (.) hab ich bvj gemacht` (.) ehm vor drei jahren` (.) ja (.) und das
19 bin ich das erste jahr bin ich sitzen geblieben` (..) weil ich (.) ja (.) weil wir (.) weil ich nur scheiße
20 gebaut hab (..) kam nie zum unterricht (.) und so (..) und letztes jahr wurd mer dann getrennt´ so von
21 kumpels her (.) und dann is es eigentlich gut gelaufen, (.) seit dem hab ich auch nen guten notendurch-
22 schnitt, (..) ja (..) hm, (.) jaa (gedehnt) und jetzt sitz ich hier,

23 **I: mm` (zustimmend) (atmet**
24 **ein, räuspert sich)**

25 M: hm, (...) was kann ich noch erzählen` (fragend) (...) soll ich was über meine eltern erzählen oder
26 sowas` (fragend)

27 **I: mm` (zustimmend)**

28 M: ja` (fragend) ok, ja hm, (..) ich hab gute eltern` (.) zwar nicht perfekte` (.) ich glaub
29 das hat keiner` (...) ja, jetzt mit meinem vater versteh ich mich nur manchmal, (..) aber ich glaub das
30 ist normal, (..) weil ein bisschen nervt er mich, (..) dass ich das machen soll und das` da soll ich gut
31 sein(.) jo, und meine mam (.) die fetzt eigentlich nur, (.) so die lässt schon einiges durchgehn, die
32 sagt zwar o ma nein (...) aber ja, hm, (.) meine schwester (.) na ja, (.) wie das halt so ist mit schwer-
33 stern, (.) ist nicht so das wahre aber passt schon, und (..) jo sonst versteh ich mich eigentlich mit mei-
34 nen eltern sehr gut` da kenn ich andere familien da ist es schlechter (.) also ganz normaler familien-
35 stand so (atmet luft durch nase ein) und ja was kann ich noch erzählen` (fragend) (...) hmm, (4) ja
36 mehr fällt mir irgendwie nicht ein,

1 **I:** **mm` (..) ehm kannst du mal ein bisschen beschreiben wie das**
2 **verhältnis genau ist zwischen deinem vater und dir` (fragend)**

3 M: ja mehr so kumpelhaft, na so man strei-
4 tet sich halt dann verträgt man sich wieder, manchmal kann ich ihn auch nicht leiden so richtig wees
5 nich der hat so ne eigenart is zwar n ganz netter aber (..)

6 **I:** **was für ne eigenart` (fragend)**

7 M: na so ja er will immer alles mir zeigen wie es geht und so obwohl ich`s schon kann und so fürsorg-
8 lich (..) ja, ich seh ihn zwar kaum aber dann wenn ich ihn sehe ja (..) manchmal is es richtig cool` (.)
9 und manchmal (.) na ja (.) nerven halt (hustet) ja, aber eigentlich geht's (..) normal sag ich mal so is
10 nicht so dass es jetzt irgendwie schlimm wär dass ich es kaum aushalten würde,

11 **I: mm`**

12 M: s is halt (...) naja vielleicht liegt's ja auch an mir, wes ich nich

13 **I:** **wieso` (fragend)**

14 M: hmm, wes nich weil ich vielleicht nehm ich das falsch auf, aber mich nervt`s halt wenn mir ir-
15 gendwer was erklären will obwohl ich`s schon kann (...) ja, (4) mehr kann ich ooch nich sagen

16 **I: mm` und eh bei deiner mutter`**

17 M: eh das is n ganz gutes verhältnis joo eigentlich n sehr gutes
18 verhältnis

19 **I: m fallen dir vielleicht ein paar erlebnisse ein paar ereignisse ein die dich ganz dolle**
20 **beschäftigt haben oder die dir wichtig sind in deinem leben wenn du mal guckst du hast bis jetzt**
21 **ehm schule beschrieben deine familie charakterisiert vielleicht fällt dir ja noch was ein**

22 M: hmm (...) ja so richtig gute sachen wo ich mich erinnern kann gab's nich (...) halt macht ja alles
23 spass aber hmm (8) wo ich das erste mal auto gefahren bin (spricht schnell) ja das war sehr amüsan
24 aber sonst wees ich nich

25 **I: und was war da amüsan`**

26 M: na ja da hab ich von meinem vater n lkw gefah-
27 ren und hab die kupplung fallen lassen

28 **I: mm`**

29 M: und mein papa hat sich sehr aufgeregt ja, (..) und
30 das fand ich sehr lustig ja das war gut das hat spaß gemacht aber sonst (.) wüst ich jetzt nichts

31 **I: irgendwas, dass dir besonders spaß gemacht hast oder wo du**

32 M: gibt's vieles na eigentlich hab
33 ich jedes wochenende spaß ich geh auf die konzerte und da habe ich immer spaß ich bin ein sehr freu-
34 diger mensch (..) ja (.) geworden zumindestens das war vor ein par jahren anders (..) da war ich sehr
35 aggressiv und (.) aber das ist jetzt irgendwie ganz weg (hustet) oder zum größten teil

36 **I: mm, erzähl**

37 **mal**

1 M: was soll ich denn da erzählen` (fragend)

2 **I: na wie das war**

3 M: na wenn zum beispiel jemand mich leicht

4 gestresst hat oder so was dann hab ich dem auch schon eine rein gehauen und jetzt lach ich den ein-

5 fach nur noch an oder so jo da bringt mich gar nichts mehr auf die palme so schnell (.) ja das hat sich

6 radikal geändert sagen wirs mal so ich weiß aber nicht warum

7 **I: du weißt aber nicht warum**

8 M: nee das sagen aber viele meine oma und so meine eltern weil in der schule klappt alles

9 (langgezogen) so klappt alles (hustet) nich mehr so wie früher wo ich mich nur rumm geprügelt habe

10 und so (.) ja (.) das hat sich sehr verändert

11 **I: und seit wann` (fragend)**

12 M: vor zwei jahren oder so was oder letztes

13 jahr (..) ja schon allein von den noten her

14 **I: und woran merkst du das noch dass sich was verändert**

15 **hat` (fragend)**

16 M: das ich viel ausgelassener bin so (.) ja (.) hab mehr spaß (.) eigentlich nur spaß ja

17 **I: kannst du sagen**

18 **woran das liegt` (fragend) oder war das auf einmal so**

19 M: ja das kam so

20 **I: von heut auf morgen`**

21 **oder**

22 M: wees ich nich das is mir erst aufgefallen

23 **I: wann ist dir das aufgefallen**

24 M: ich glob vorm

25 halben jahr erst als mich jemand da drauf angesprochen hat

26 **I: mm´ und fällt dir noch irgendwas ein` zu**

27 **deiner lebensgeschichte**

28 M: nee eigentlich nich vergessen tu ich immer alles viel zu schnell das is mir

29 aufgefallen ich vergess viele sachen

30 **I: am anfang hast du dich beschrieben dass du dich viel geprügelt**

31 **hast kannst du da mal eine situation beschreiben**

32 M: ja (...) mm wüst ich jetzt nich da

33 gabs viel glaub ich das is schon länger her deswegen

34 **I: aber versuch doch mal**

35 M: (8) vor mm in der fünf-

36 ten klasse oder so da hab ich jemanden wees ich gar nicht warum oh ich hab den durch irgend so ne

1 tür geschuppt und hab den dann getreten aber warum wees ich nich mehr ich glaub es gab keinen so
2 großen grund aber ja sonst wüst ich eigentlich nichts is schon so lange her

3 **I: und warst du wütend`**

4 **(fragend)**

5 M: ja (..) ich war eigentlich nur wütend also aus spaß war das ja eigentlich gar nicht das war
6 aggression

7 **I: war das auch mal weg oder war das permanent da**

8 M: (hustet) na ja das war mal ein par
9 wochen gings und dann war mal wieder unterschiedlich halt

10 **I: und wie hast du dich damit gefühlt**

11 M: ach (..) na ja nich gut glaub ich mal aber genau wees ich's nicht

12 **I: was war nich gut**

13 M: der ärger
14 danach zum beispiel ja

15 **I: und worüber der ärger**

16 M: na von meinen eltern und von der schule aber das war
17 ja ich wees nich warum ich das gemacht hab

18 **I: und hast du dich auch über dich selbst geärgert**

19 **oder**

20 M: ja danach aber erst zu dem zeitpunkt wo ich das getan hab glaub ich zumindest nich

21 **I: beschreib mal wie es dir ging als du das gemacht hast**

22 M: tja wütend (..) hass keine ahnung aber
23 das ist dann auch verflogen so war dann nicht mehr so schlimm

24 **I: und wie geht es dir zum jetzigen zeit-**

25 **punkt**

26 M: ich hab spaß na überall wenn ich mit meinen freunden unterwegs bin hab ich spaß und wees
27 nich ich kann machen was ich will solange ich meine pflichten noch mach (..) m das fetzt eigentlich (..)
28 ja also schöner kann ich es mir nicht vorstellen (..) ja

29 **I: und derzeit machst du ein berufs**

30 M: berufsvorbereitendes jahr

31 **I: berufsvorbereitendes jahr und wie läuft es da so` (fragend)**

32 M: sehr gut also (..) ja (..) von den noten her sehr gut und vom benehmen her auch gut ja (..) ja (..)
33 schlecht sieht es auf jeden fall nicht aus

34 **I: und was hast du für vorstellungen für die zukunft` (fragend)**

35 M: na ja ich hab jetzt eine lehrstelle als maler (..) ja (..) und die wird ich jetzt erst mal absolvieren
36 und dann weiter sehen (hustet)

37 **I: o.k. bist ein bisschen erkältet ja`**

1 M: mm

2 **I: ich hab jetzt noch ein paar**

3 **fragen das hatten wir auch schon ein bisschen im ansatz und zwar beschreib mal deine familie**

4 **und wie du mit denen klar kommst**

5 M: also mit meinem papa versteh ich mich so kumpelhaft so dass

6 wir uns leiden können und mal nich und mit meiner mam versteh ich mich sehr gut und mit meiner

7 schwester gibt mal soff oder nich soff aber das hat sich dann auch innerhalb einer stunde gelegt

8 **I: kannst du dir das erklären dass das bei deinem vater nur so kumpelhaft ist und dass bei dei-**

9 **ner mutter besser ist` (fragend)**

10 M: weil ich ihn nicht so oft sehe weil ich nicht so viel mit ihm zutun hab wie

11 mit meiner mama

12 **I: woran liegt denn das` (fragend)**

13 M: also meine mam arbeitet nur von frühs bis nachmittags und

14 mein vater von frühs bis abends oder mehr nachts (.) da seh ich ihn nur wochenende so größten teils

15 **I: und dann kannst du nicht so gut die beziehung aufbauen**

16 M: nee nich so

17 **I: und wie stellst du dir**

18 **das vor wenn du mehr zeit mit ihm verbringen würdest wäre es dann besser` (fragend)**

19 M: nojo glaube ich

20 schon (.) vielleicht kann sein weiß ich nich

21 **I: und bei deiner schwester`**

22 M: na ja wenn sie mich mal irgendwo hinfahren muss das kotzt sie manchmal an (.) ja (.) mich auch

23 wenn sie mich voll nölt dann nöle ich auch zurück und dann dann können wir uns mal wieder nicht

24 leiden und dann gibt sie doch nach oder ich geb nach (hustet) ja aber sonst ist es alles (.) prima

25 **I: und wie ist es mit freunden`**

26 M: in welcher hinsicht` (fragend)

27 **I: hast du viel oder wenige**

28 M: ja viele viele gute (.)

29 ja (.) sehr viele sogar

30 **I: woran merkst du das das es ein guter freund ist` (fragend)**

31 M: na in dem sie einem

32 helfen in dem man füreinander da ist und so egal wann oder so sonst bräuchte ich ja auch keine freun-

33 de

34 **I: und brauchst du die` (fragend)**

35 M: mm na jeder braucht freunde nich sonst wird es ja langweilig

36 **I: mm jetzt bist du ja in dem berufsvorbereitendem jahr da bist du ja auch in einer klasse**

37 M: mm

1 **I: beschreib die mal und wie du innerhalb der klasse zurecht kommst**

2 M: na ja ist nich so (.)

3 na ja (.) die haben nich so die gleichen interessen wie ich so in der klasse redet man halt miteinander

4 auf dem schulhof kennt man sich halt so zu sagen na ja (.) ich mag die nich so (.) die sind so kindisch

5 ja (hustet)

6 **I: und was heißt das kindisch` (fragend)**

7 M: na was weiß ich die lachen über jeden schieß

8 oder verarschen die lehrer irgendwie sinnlos (..)

9 **I: und was würdest du lieber machen´**

10 **(fragend)**

11 M: ganz normal schule (.) ja (.) und irgendso einen schieß

12 **I: mm aber du sagtest du kommst so-**

13 **weit gut klar bloß die sind zu kindisch**

14 M: mm also viel hab ich mit denen nicht zu tun sagen

15 wir mal so

16 **I: also in der freizeit**

17 M: gar nicht

18 **I: aber vom alter her sind sie alt wie du**

19 M: mm

20 **I: kannst du dir erklären woran das liegt` (fragend)**

21 M: (hustet) keine ahnung wees ich nich ich bin ja auch

22 nicht so

23 **I: jetzt zu deinem freundeskreis beschreib den mal**

24 M: wie soll ich den denn beschreiben

25 (.) ja das sind alte und junge ja (..) was soll ich da beschreiben (..) mm weiß ich gar nicht

26 **I: na dass du dir ein paar leute rausnimmst und die mal charakterisierst**

27 M: na als nett (hustet)

28 sind alle hilfsbereit helfen mir auch mal stehn dir auch mal bei und so und man macht halt viel mitei-

29 nander eigentlich jeden tag (.) ja

30 **I: was macht ihr denn da so**

31 M: na ja (.) wees ich nich am

32 wetzlaer sitzen uns unterhalten musik hören (.) irgendwo hinfahren party machen auf konzerte gehen

33 und das wars halt was gerade spaß macht (.) ja

34 **I: und hast du den schon länger diesen freundes-**

35 **kreis` (fragend)**

36 M: ja glaub ich so seit 14 (.) 14 oder 13

37 **I: mm dasnn kenn ihr euch schon ganz schön lange**

1 M: ja (hustet)

2 **I: und jetzt kommt eine ganz schön schwierige frage beschreibe mal deine einstellung**

3 **zu dir selbst**

4 M: (8) meine einstellung zu mir selbst` (fragend) (21) freundlich (...) phh das ist gar nicht so

5 einfach (hustet) (.) wees ich jetzt gar nicht

6 **I: was findest du gut an dir**

7 M: (..) meine gröÙe (.) ja (.)

8 meine sturheit (..) ja

9 **I: sind das vorteile die dir schon mal zu gute gekommen sind**

10 M: ja klein möchte ich nicht sein man fällt ja auch mehr auf (.) ja das ist schon besser wenn man groß

11 ist als wenn man klein ist (..)

12 **I: was hat man für vorteile wenn man groß ist**

13 M: ja (.) man hat mehr

14 respekt (.) also die leute die einem respekt entgegenbringen (.) ja

15 **I: bekommst du den respekt**

16 M: ja (.) ich mach zwar nicht dafür aber ich bekomme welchen ich weiß nicht woran das liegt

17 **I: woran merkst du dass du respekt bekommst**

18 M: na es gibt halt viele die haben halt angst vor mir

19 bei meinen freunden und so und (.) ja dadurch eigentlich (.) ja

20 **I: und wie merkst du das dass die angst**

21 **vor dir haben**

22 M: (..) na woran merkt man das zum beispiel auf nem fest oder einer party die gu-

23 cken dich nicht mehr an oder so (..) trauen sich nicht keine ahnung (..) na daran eigentlich gröÙen teils

24 denn wenn's mal eine schlägerei gibt und ich geh dazwischen dann hauen sie auch gleich ab (.) ja

25 **I: mm was ist denn das für ein gefühl**

26 M: na eigentlich ein gutes so ein schlechtes wäre ja schlimm

27 das ist eigentlich ein gutes gefühl (.) aber eigentlich interessiert es mich auch nicht soo (langgezogen)

28 sehr ob sie jetzt angst vor mir haben oder nicht (...) weil kann ich ja nichts machen (...) ja (...)

29 **I: aber ist ja ein unterschied ob du weisst dass die angst haben oder du weisst dass die keine angst**

30 **hätten**

31 M: (...) ja aber für mich weiß ich doch (hustet) ist halt lustig wenn sie angst haben weil vor

32 mir braucht eigentlich keiner angst haben so lange er mich nicht reizt also stark reizt (.) aber so bin ich

33 eigentlich ein ganz ruhiger (...) (hustet)

34 **I: du bist ein ganz ruhiger also du hast dich beschrieben dass**

35 **du freundlich bist und dann dass du einen großen freundeskreis hast, dass du die gröÙe an dir**

36 **magst, weil du dann respekt bekommst und dass du stur bist sagtest du ja (fragend) beschreib**

37 **das mal**

1 M: na ja ich kann mich gut durchsetzen ich bring oder wenn ich irgendwas haben will
2 oder zu mindest nicht haben will oder irgendwas erlaubt kriegen haben will setzte ich gute argumente
3 durch hauptsache ich darf (..) so lange ich nicht denke dass es falsch ist was ich da mach (.) ja (..) das
4 ist auch gut

5 **I: gelingt dir immer**

6 M: ja zumindest meistens sagen wirs mal so nicht immer aber
7 meistens gelingt es mir (.) ja

8 **I: und hast du noch eine eigenschaft die dir an dir gefällt (fragend)**

9 M: pff, pff (16) wees ich jetzt gar nicht ich glaube eigentlich sonst nichts (...) ich hab zwar viel was
10 mir nicht gefällt aber was mir richtig gut gefällt gibt's eigentlich nicht viel

11 **I: na sind ja immer hin schon**

12 **4 und was gefällt dir nicht so gut (fragend)**

13 M: ja (.) dass hier früher so viel scheiße gebaut habe
14 zum beispiel oder dass bei mir immer so viele sachen so schnell kaputt gehen (.) weis ich nicht woran
15 das liegt aber geht immer alles kaputt

16 **I: du hast gesagt dass du viel scheiße gebaut hast kannst**

17 **du noch mal was erzählen (fragend)**

18 M: na ja halt mit dem schulischen und so weil irgendwie hätte das ja doch
19 nicht sein müssen (hustet) ja ich glaub auch hätte ich wäre ich nicht so aggressiv gewesen dann würde
20 ich auch nicht in der hauptschule sitzen mm schon eher real drauf habe ich es eigentlich schulisch ein
21 bisschen (.) ja

22 **I: meinst du die aggressivität hat dir das ein bisschen verbaut**

23 M: mm(..) sehr

24 **I: und was meinst du mit der formulierung das hätte nicht sein müssen (fragend)**

25 M: (..) ja (..) das ist halt was ich blöd finde dass das bei mir so war das ich halt so aggressiv war und
26 so es wär schöner wenn es nicht so wär gewesen wär aber na ja kann man nichts machen

27 **I: und wie hätte du hast gesagt es hätte nicht sein müssen warum was hat dich davon abgehalten**

28 **anders zu sein**

29 M: keine ahnung (..) weis ich eigentlich gar nicht (hustet)

30 **I: aber dann war es ja so,**

31 **damals war es so und jetzt ist es so**

32 M: es ist halt komisch

33 **I: dann hast jetzt also gesagt es war**

34 **nicht so gut mit der aggressivität und dass du es dir ein bisschen verbaut hast was war es noch**

35 **was du nicht so gut fandest**

36 M: (4) ja das war es eigentlich ich sag doch ich vergess alles (...) ja das mit
37 der aggressivität halt in der schule dass ich mir das verbaut habe (..) ja

1 **I:** **würdest du im nach hin-**
2 **ein jetzt irgendetwas anders machen (fragend)**
3 M: (...) ja (..) klar (..)
4 **I:** **und was**
5 M: na mich benehmen was ja
6 jetzt auch noch nicht so ganz klappt ich ärgere noch ein bisschen aber das ist ja spaß für mich
7 zumindestens
8 **I:** **und was ist das**
9 M: zum beispiel auf demos oder so sich mit der polizei schlagen (..) das ja (..) so was halt aber sonst
10 bin ich ein ruhiger ganz gelassen
11 **I:** **und was ist auf den demos**
12 M: na gegen recht und so was und da
13 wird man ja sehr stark provoziert (..) ja (..) und da schlag ich häufig zu (..)
14 **I:** **und dann**
15 M: fahr ich heim (.) ja (.) und dann bin ich wieder ausgeglichen ruhig dann krieg ich wie so ein adre-
16 nalinstoß so (...) ja ich weiß gar nicht was ich jetzt noch erzählen könnte
17 **I:** **mm na ist nich so ein-**
18 **fach so zu erzählen mm aber machst du doch richtig gut**
19 M: (hustet)
20 **I:** **(..) dann kommt ja jetzt durch dass**
21 **du doch noch so ein bisschen die aggressive schiene**
22 M: aber ich schätze das ist normal weil in meinem
23 freundeskreis ist ja jeder so durch so was haben wir uns ja kennen gelernt durch die musik durch die
24 konzerte
25 **I:** **was denn für musik**
26 M: na punkrock ska reggae soul und so was (..) ja dadurch kam das ja
27 erst
28 **I: wie habt ihr euch da kennen gelernt**
29 M: na die meisten hab ich aus meinem ort schon kennen ge-
30 lernt und dann auf konzerten die kennen gelernt und die kennen gelernt ja und jetzt lern ich immer
31 wieder noch welche kennen
32 **I:** **mm und die grundlage ist so die musik oder gibt es da noch andere**
33 **interessen oder was euch verbindet**
34 M: na jo es ist eigentlich mehr die musik weil viel mehr interessen
35 hab ich auch nicht
36 **I:** **mm**
37 M: ja (..) musik eigentlich nur

1 **I:** **musik hören oder musik auch**

2 M: (hustet) na wir haben es mal gemacht aber jetzt nicht mehr

3 **I:** **mm erzähl mal was hast du denn da**

4 **gemacht**

5 M: na sänger in einer band aber die hat sich dann aufgelöst (hustet) ja

6 **I:** **und fahrt ihr da öfter**

7 **zu demos oder ist das nicht so oft**

8 M: na doch so wie wir halt lustig sind also wen es kleine demos

9 sind so in t. (landkreis in mitteldeutschland) gehen wir zu jeder und halt richtig große gehen wir auch

10 halt weiter weg also paar mal im jahr so vier fünf mal auf jeden fall

11 **I:** **beschreib mal wie ist denn das**

12 **auf so einer demo**

13 M: ja weiß ich nich da kommst du halt frühs hin oder am vortag vom konzert dann

14 triffst du dich halt dort wo die demo anfängt dann läufst du halt mit trinkst dein alkohol dein bier da

15 (hustet) entweder dann schlägst du dich mit den bullen oder gehst dann daheim (..) ja es is halt wees

16 ich nich spaß für mich (...) ja dass man mal was erlebt hat

17 **I:** **mm**

18 M: weil es ist ja auch sehr aufregend

19 **I: was ist denn daran aufregend**

20 M: na die ganzen leute die dort sind und ich lerne viele leute kennen

21 (..) man kann sich gut unterhalten und kann viel lachen das macht halt spaß (hustet)

22 **I:** **und fahrt ihr da als ge-**

23 **meinschaft hin**

24 M: ja kommt drauf an wenn schon welche dort hin gefahren sind ich bin auch schon

25 alleine hingefahren dann waren halt welche von mir da das ist eigentlich immer so in einem großen

26 freundeskreis sehr groß eben ja wie auf konzerten eben so

27 **I:** **mm würdest du da auch alleine hinfahren**

28 M: ja

29 **I:** **oder wäre es dann nicht so lustig**

30 M: na doch warum nicht man lernt doch leute ken-

31 nen (.) ja (..) klar würde ich auch alleine hinfahren ich glaub das kommt zwar nie vor weil immer je-

32 mand mitkommt (hustet)

33 **I:** **und was macht dir da am meisten spaß dadran**

34 M: mm na eigentlich so halt die leute

35 ja da ist man unter sich in der großen masse kann mit jedem sich unterhalten und das macht halt sehr

36 viel spaß da ist die demo eigentlich wie so ein mittel zum zweck ja es ist halt da sieht man halt viele

37 die man sonst das ganze jahr nicht sieht (.) ja das wärs eigentlich

1 **I:** **was dir spaß macht mm und**

2 **das mit der polizei schlagen ist das auch wichtig für den spaß oder**

3 M: na ja nicht unbedingt aber es

4 wird sehr provoziert (hustet) in dem man zum beispiel einen knüppel auf den kopf kriegt oder so was

5 ohne grund und so was denn is es ja ganz natürlich dass man da austickt bisschen (.) ja

6 **I:** **wie sieht denn**

7 **das austicken dann aus**

8 M: na wees ich nich verprügeln auf ihn einschlagen keine ahnung (.) ja weil

9 na ja ich kann so einen polizist nicht so leiden (..) ja

10 **I:** **wieso nich**

11 M: na weil ich meiste erfahrung

12 gemacht habe dass sie halt nur drauf knüppeln und geholfen haben sie mir noch nie irgendwann in

13 meinem leben wirklich noch nie und deswegen finde ich die eigentlich nutzlos für mich zu mindest

14 **I: wie wären sie nutzvoll**

15 M: na wees ich nich in dem sie zum beispiel kleinen kindern das rauchen

16 verbieten oder so was sollen sie sich dafür nützlich machen nicht irgendwelchen leuten den spaß ver-

17 derben

18 **I:** **mm**

19 M: is ja irgendwie so (..) (hustet) na ja

20 **I:** **mm em (..) bist du so zu frieden mit dir oder**

21 **würdest du was ändern wenn du könntest**

22 M: na ich bin eigentlich zu frieden mit mir (.) ja (.) eigent-

23 lich sehr zufrieden hört sich zwar ein bisschen komisch an aber

24 **I:** **na das ist doch ok**

25 M: ja ich bin eigentlich sehr zu frieden

26 **I:** **mm und gibt s da vielleicht noch irgendetwas was du viel-**

27 **leicht ändern würdest**

28 M: (hustet) ja mm (10) wees ich gar nich dass ich mehr taschengeld hätte aber

29 das ist dann auch das einzigste

30 **I:** **und dann**

31 M: dann kann ich zu mehr konzis fahren

32 **I:** **konzerten (fragend)**

33 M: ja

34 **I:** **ok mm und was noch**

35 M: wees nicht könnte ich mir mehr klamotten kaufen so was mir gefällt

36 ja hosen schuhe und so was

37 **I:** **und noch was**

1 M: nöo eigentlich nicht bin ich eigentlich zufrieden ja (hus-

2 tet)

3 **I: em es ist ja nun so du hast ja die diagnose adhs seit wann (fragend)**

4 M: ich glaub so in der zweiten

5 klasse ja ich glaub da war ich sieben oder acht

6 **I: ja erste oder zweite klasse mm**

7 M: da war das glaub ich

8 **I: versuch dich mal in diese zeit zurück zu erinnern ja das ist schwierig**

9 M: sehr schwierig

10 **I: ja ehm als du das erfahren hast**

11 M: das wees ich gar nicht mehr

12 **I: aber du wustest doch**

13 M: ja so an momente dass meine mam gesagt hat ich soll jetzt die tabletten nehmen daran halt

14 **I: aha**

15 M: (hustet) genau ob ich da mal beim arzt war oder nicht wees ich gar nicht mehr

16 **I: also was verbin-**

17 **dest du mit dieser diagnose was bedeutet das für dich**

18 M: na dass ich die tabletten nehmen muss

19 (.) ja obwohl sie eigentlich gar nichts mehr bringen so weil ich nehme sie ja jetzt seltener

20 **I: mm**

21 M: ja (..) aber damal haben sie auch nicht so richtig geholfen (hustet) na ja ich hatte auch manchmal

22 bauchschmerzen von dem zeug

23 **I: ja (fragend)**

24 M: ja oder kopfschmerzen und übelkeit und so was deswegen hasse

25 ich die teile eigentlich na ja zum glück geht das auch bald vorbei hoffe ich zu mindest

26 **I: was hoffst du**

27 M: dass es ohne tabletten einwandfrei geht

28 **I: mm**

29 M: (hustet)

30 **I: war das für dich in erinnerung als du die**

31 **diagnose und die tabletten bekommen hast wie war das für dich**

32 M: (..) wees ich gar nicht ich glaub

33 da hab ich das für nicht so wichtig genommen (..) ja das kann ich nicht so genau sagen

34 **I: war dir nicht so wichtig**

35 M: nöo nich so ganz so am anfang halt war es nicht wichtig ob ich die jetzt

36 nehme oder nicht weil irgendwie wusste ich auch nicht wieso ich die nehme da war ich noch ein biss-

37 chen klein

1 **I: und dann**

2 M: na ja wees nich mit zehn zwölf oder so da wurde ich ja auf die tablet-

3 ten eingestellt halt so

4 **I: du hattest die diagnose mit acht und die tabletten erst mit**

5 M: nee die tabletten die habe auch schon da gekricht aber da wurde ich noch mal eingestellt auf die

6 tabletten und seit dem habe ich eigentlich so richtig mitgekricht und fand die auch immer irgendwie

7 blöd jeden früh das zeug nehmen und an manchen tagen hat es ja auch ohne geklappt weil manchmal

8 ging es auch ohne und nicht mit

9 **I: mm**

10 M: aber es wurde immer besser halt jetzt brauch auch keine mehr

11 eigentlich es ist zwar immer noch sicherer ich hab noch welch so aber so brauch ich eigentlich keine

12 mehr (hustet)

13 **I: mm und hat sich da irgendwas in deiner familie geändert als es auf einmal hieß du**

14 **hast diese diagnose oder so dass es da veränderungen gab**

15 M: wees ich nich

16 **I: im umgang dass du**

17 **eine andere rolle hattest**

18 M: nöö ich wurde gleich behandelt (.) ja

19 **I: wie hat das deine familie aufge-**

20 **nommen**

21 M: (..) wees ich nicht ich glaube mal die haben sich nicht gefreut so aber ja keine ahnung

22 die hatten viel ärger mit mir ja das weiß ich aber eigentlich so wie sie es aufgenommen haben wees ich

23 nicht da müsste man sie mal selber fragen

24 **I: mm na kann ja sein dass du irgendeine idee hast wie**

25 **das damals war was du für ein gefühl hattest**

26 M: nöö nich (..)

27 **I: manchmal ist es ja auch eine erleich-**

28 **terung**

29 M: (hustet)

30 **I: wenn man weiß jetzt und in der schule gab es da veränderungen**

31 M: ja ich pass jetzt mehr auf so früher hab ich halt kaum aufgepasst und dann dadurch auch die

32 schlechten noten (.) ja und jetzt hab ich halt gute noten keine sehr guten aber eigentlich nur gute (.) ja

33 fast nur zweien

34 **I: liegt das an den tabletten**

35 M: nöö ich nehm sie ja nur manchmal wees ich nich liegt

36 vielleicht auch daran dass ich in der klasse ich so nichts mit denen zu tun hab und ich dank mal wenn

37 ich so in der schule sitz das hört sich jetzt och wieder ein bisschen blöd an dann will ich wenigstens

1 lernen weil wir haben nur wenig stunden nur sechs stunden und da ist es eigentlich nicht so dass du
2 irgendetwas mitscheidest (hustet)

3 **I: mm und dann lernst du jetzt wenn du schon mal da bist**

4 M: ja also zu mindest in der schule zu hause mach ich dann was anderes da denke ich nicht an schule
5 auch nicht an lernen oder so nee wees nich brauch ich nicht

6 **I: brauchst du nicht (fragend)**

7 M: nee es geht auch so ich schätze mal wenn ich lernen würde würde ich noch besser sein aber das
8 streb ich nicht unbedingt an

9 **I: mhm und was gefällt dir daran nicht**

10 M: na weil es von der freizeit weg
11 geht und so geht es auch ooch ja ich hätte ja weniger mit meinen freunden zu tun oder wozu ich gerade
12 lust hab ich muss ja auch noch was zu hause machen

13 **I: was must du da machen**

14 M: wees nicht
15 geschirrspühler ein und ausräumen und sauber machen überall mein zimmer aufräumen und so ein
16 zeugs (hustet) ja

17 **I: und machst du das**

18 M: mm eigentlich immer dauert ja auch nicht so lange

19 **I: gab es mal situationen dass es mal zum nachteil für dich wurde dass du so eine diagnose hast**

20 M: zum nachteil wees nicht dass ich auf diese komische förderschule gekommen bin

21 **I: war das da-**
22 **durch**

23 M: ja meine mam wollte das so ich hätte auch dort bleiben können aber ich schätze mal wäre
24 ich dort geblieben vielleicht hätte sich das durch die tabletten ja doch noch umgewandelt und dann
25 würd ich jetzt meine realschulabschluss machen aber na ja da hab ich ja auch nich nachgedacht da
26 drüber

27 **I: aber jetzt kommst du ja gut klar dann ist ja eine gute entscheidung gewesen denk ich**
28 **mal**

29 M: ja na ja

30 **I: und gab es vielleicht auch mal vorteile dass du dadurch mal vorteile hattest**

31 M: eigentlich nicht wüsste ich jetzt nicht durch was man dabei vorteile haben sollte wees ich nich ich
32 glaube nicht (hustet)

33 **I: mm ok (..) jo dann haben wir die fragen abgearbeitet fällt dir noch irgend-**
34 **etwas ein**

35 M: nee eigentlich nicht

36 **I: gut dann werd ich mal ausstellen**

10.1.2. Interview – Tom

1 **I: wie du weißt interessiere ich mich für die lebensgeschichte von jugendlichen und würde dich**
2 **mal bitten mir deine lebensgeschichte zu erzählen, (..) versuch mal dich daran zu erinnern an**
3 **den zeitpunkt als du noch ganz klein warst und mir die erlebnisse die dir noch so im gedächtnis**
4 **sind so ausführlich wie möglich zu erzählen, und eh**

5 T: wo ich geboren wurde und so` (fragend)

6 **I: alles was dir einfällt und ich werde jetzt erst mal ruhig sein und du kannst jetzt ganz ausführ-**
7 **lich erzählen,**

8 T: also ich bin in bs-stadt geboren` (.) im krankenhaus (.) und ehm, ja (.) weiter
9 kann ich mich da nicht dran erinnern, aber dann ehm als ich in den kindergarten kam` bin ich erst
10 nach b-dorf (bei bs-stadt gelegen) in den kindergarten gegangen, ehm da gings mir ganz gut` das war
11 ein schöner kindergarten, aber als wir dann nach bl-stadt (kleinstadt bei bs-stadt gelegen) umgezogen
12 sind` weil meine mutter sich von meinem vater getrennt hat` (.) bin ich dann in den bl- kindergarten
13 gegangen, und das war nicht so (.) toll` weil mich haben sie da in die besenkammer gesperrt, ja`
14 (fragend) die aber (.) das hab ich daheim nicht er (.) ehm und andere kinder auch, ehm die waren da
15 immer mit mir drinnen, aber dann (.) ehm ich hab daheim nicht erzählt weil sie mir dann immer was
16 gedroht haben, ich weiß es aber nicht mehr so, ja das fand ich nicht so toll` ehm, aber (.) ja dann
17 als ich aus dem kindergarten raus kam (.) bin ich dann in die grundschule nach bl-stadt gegangen, (.)
18 ja (.) da wars schön` (.) mit der meiner klassenlehrerin kam ich gut zurecht mit meinen (.) mitschü-
19 lern (.) und als (.) ja dann (.) in der vierten klasse (.) hatte ich dann eine zwei komma null durchschnitt
20 ` ehm (..) das zweite halbjahr hammse hammm hammer uns eben entschieden dass ich in in das gym-
21 nasium gehe (.) ja da bin ich erst in das h.g. gymnasium nach l-stadt gegangen` (.) ehm (...) da kam ich
22 aber mit der klassenlehrerin nicht zurecht` und mit den anderen lehrern (.) und ja dann bin ich nach
23 rola gegangen (.) in das gymnasium und da bin ich jetzt bis jetzt (.) sehr (.) froh dass ich dahin gegan-
24 gen bin weil da (.) verstehe ich mich mit meinen klassenkammeraden und mit den lehrern und is auch
25 ne (..) gute stimmung dort, der unterricht gefällt mir, (.) ja (5) hm, was gibt's n noch dazu erzählen`
26 (fragend) (4) hab ich irgendwas ausgelassen` (fragend) (4) nee, im großen und ganzen hab ich ne schö-
27 ne kindheit gehabt

28 **I: mm`**

29 T: außer dass mit mit dem kindergarten,

30 **I: (räuspert sich, hustet) vielleicht**
31 **kann du mal erzählen was da passiert ist**

32 T: ja (.) ehm wir hatten eine erzieherin die nicht so
33 gut mit kindern umgehen konnte, (.) ja die ehm wenn mal eben irgend n probleme gemacht haben die
34 hat das nicht mit worten geregelt die hat uns dann am arm geschnappt und uns dann in die besenkam-
35 mer gesteckt (.) das war die ihre lösung der probleme für sie, (.) ja (.) und die wenn wir dann auf das
36 klo mussten dort se wenn wir dann halt geschlafen haben und man musste aufs klo die hat uns dann

1 auch nicht aufs klo gelassen (.) un (.) dass da noch manche in die hose gemacht ich nich ich hab mich
2 beherrscht das fand ich schon mal gut ` aber das fand ich eben nich so toll von ihr (..) joo, das hat eh
3 habe ich dann meiner mutter erst im nachhinein gesacht ehm als ich dann in die schule ging` (.) ja (.)
4 aber dann konnte man eben nicht mehr machen dagegen joo, (4) das war nich so (.) in ordnung
5 **I: und eh konntest du das nicht schon dann erzählen als eh das so war` (fragend)**
6 T: eh die hat ja gedroht dass
7 se eh mich dann wieder rein steckt oder so (gedehnt) wenn ich das erzähl und das (gedehnt) joo
8 **I: mm` (zustimmend) wie gings n dir damit` (fragend)**
9 T: nojo (.) ich hab und hab gewartet bis das war ja auch
10 dunkel und kein fenster in dem ding das war nich schön,
11 **I: mm` (räuspert sich) das klingt ja nicht gut**
12 **nee` (fragend)**
13 T: aber sonst war alles ganz in ordnung
14 **I: dann sagtes du noch zur schule (.) da hattest du**
15 **einen ehm eine klasse also das erste gymnasium auf dem du warst**
16 T: mm`(zustimmend)
17 **I: auf dem es nicht so lief**
18 T: ja` ehm (.) da kam ich mit mit den schülern kam ich eigentlich ganz gut zurecht so hab eben c c
19 cliquen gebildet ja (.) die cliquen gabs aber so ver verfeindete ham mer uns nich alles oder ja eh nee
20 und meine lehrerin war eben komisch die hat mich immer aufm kiecker gehabt (..) ja (.)
21 **I: auf m kiecker**
22 **gehabt` was**
23 T: ja (.) wenn ehm eben wenn ich irgendwas gemacht hab (gedehnt) wenn ich meine
24 hausaufgaben eingeschrieben hab und hat sie gesagt dass ich zeigen soll was ich eingeschrieben hab
25 des sie hat nur bei mir angerufen (.) wenn ich andere leute aus meiner klasse gefragt hab (.) die hat se
26 im jahr nur zwei mal angerufen (.) oder so und mich zehn mal das fand ich nicht so schön sie hat mich
27 also nur mich angerufen und hat mich gefragt ob ich für den kompetenztest gelernt hab und (.) ja und
28 dann hat sie wieder aufgelegt das fand ich irgendwie sinnlos (..) wo ich (..) ja jedenfalls bin ich dann
29 gewechselt und jetzt ist es schön (..) da will ich jetzt eigentlich bleiben
30 **I: schön kommst du mit denen**
31 **besser klar mit der Lehrerin auch` (fragend)**
32 T: ja
33 **I: mmh (..) was gefällt dir jetzt gut` (fragend)**
34 T: (..) na dass ehm (...)
35 nich so viel anspannung herrscht sind wenig kinder sind ja auch wenige leute in der klasse (.) wir wa-
36 ren mal 15 in der klasse jetzt sind wir 25 weil wir die klassen zusammengelegt haben (..) ja aber es
37 geht trotzdem gut

1 **I: ist ja ganz schön viel ja` (fragend)**

2 T: ja (6) komm gut zu recht (...)

3 **I: schön (..) ja fällt dir noch ir-**

4 **gendwas ein zu deiner lebensgeschichte du hast ja jetzt den ganzen schulischen werdegang ge-**

5 **schildert gibt es vielleicht noch etwas anderes` (fragend)**

6 T: (...) sonst ging es mit im großen und ganzen in

7 meiner familie und so sehr gut (..) ich hab zwar zwei brüder mit denen mit einem der ist jetzt dabei

8 hier mit dem verstehe ich mich nicht so gut gibt manchmal anspannungen aber sonst ist es eigentlich

9 ganz gut komm auch mit zurrecht (..) jo

10 **I: erzähl mal**

11 T: ehm so (..) da komm ich nich mit zurecht dass

12 wenn ich ihm was anvertraue dass petzt er dann` (stimme geht hoch betont) der mama und wenn ich

13 dann sage was er gemacht hat nennt er mich petze na gut das ist ja nich so schlimm ich komm damit

14 zurecht weil wenn er petzt kann ich (..) ich bin zwar keine petze ab und zu muss ich das aber auch mal

15 machen aber jetzt wenn er mich dann haut und so da bin ich dann auch mal einmal bin ich dann mal

16 ungehalten gewesen der wiegt ja 30 kilo da hab ich ihn dann so am kragen genommen hab ihn hoch

17 gehoben und ihn in die ecke geworfen aus versehen na gut aus versehen ich da konnte ich mich nicht

18 so gut kontrollieren (..) aber (..) ist nichts passiert zum glück (..) aber das ich weiß jetzt auch nicht

19 mehr warum das so war (..) aber (...) das den ärger den ich dann gekricht habe den das war mir dann

20 das auch wert (..) das eine mal sonst hab ich das nicht gemacht (..) das hab ich nicht weiter gemacht

21 wir haben uns zwar ein bisschen kempelleien aber nichts großes (...)

22 **I: du sagtest das war dir das wert`**

23 **(fragend)**

24 T: ja weil einmal hab ich das gemacht das da war ich auch richtig sauer irgendwas hat er da gemacht

25 (..) er hat auch mein nintendo kaputt gemacht (..) ja und (..) irgendwas war da was mich da so geritten

26 hat (..) und das eine mal hab ich das eben gemacht und (...) das wars mir wert das eine mal (..) ja und

27 mein anderer bruder wohnt in wohnt ja bei meinem vater seiner freundin die er ja dann nach meiner

28 mutter hatte ja mit denen versteh ich mich eigentlich gut das ist auch so ein kleiner ruhiger (..) so ein

29 kleiner ruhiger ich seh ihn auch nicht oft weil er bei meinem vater seiner ehemaligen freundin wohnt

30 und mein vater wohnt in arbeitet in der schweiz der kommt dann alle zwei wochen oder drei wochen

31 heim und da bin ich bei ihm und das macht immer spaß wir unternehmen viel und vielleicht ist dann

32 der freddi dann auch immer da der heißt frederick ja (..) und der andere bruder heißt janick kann man

33 sich ganz gut merken (..) jo

34 **I: und die eltern deiner brüder**

35 T: nee die sind nicht so (..) also mein die sind

36 beide sechs sind beide sechs aber ich kann ich versteh mich nicht so gut mit dem (..) janick (..) jo (..)

37 aber im großen und ganzen ist es ganz schön (..) macht spaß (..) ich geh ihm dann auch ein bisschen

1 aus dem weg wenn er dann anfängt so zu giggeln und dann hock ich mich auf und geh eben und dann
2 lässt er das auch (...)

3 **I: ja dann war das ein bisschen über deine familie vielleicht kannst du noch**
4 **etwas über deine mutter deinen vater sagen was du für eine beziehung zu denen hast**

5 T: ich hab eigentlich eine gute beziehung zu meinen also mein vater ist weil er lockerer mit sachen
6 umgeht ist mein vater ich mag ihn nicht mehr aber ich komm eben besser mit ihm zurecht (..) und
7 meine mutter ist eben (..) die lässt eben die ganzen probleme und so ich kommt ich komm also gut mit
8 meinen eltern zurecht es kommen zwar manchmal so was das schulische angeht da geht mein vater
9 besser mit um als meine mutter die ist dann so ein bisschen als o mein vater ist dann so beim nächsten
10 mal wird es besser und die mama die sagt eben jetzt sofort lernen und morgen und hört mich eben
11 jeden abend ab und ranzenkontrolle und ja da komm ich mit zurecht weil das mach ich dann auch (.)
12 manchmal dann zwar nicht so gut wie sie es will aber ich machs (..) jo und (..) ich bin eben gern bei
13 meinem vater weil er viel mit mir unternimmt wenn ich da bin und (..) es macht ich sach jetzt mal bei
14 meinem vater wenn mein vater da ist mehr spaß als daheim weil daheim ist alltag und bei meinem
15 vater ist eben das erlebnis (..) jo

16 **I: wie oft kannst du ihn sehen` (fragend)**

17 T: alle zwei wochen ich geh zwar jede woche fast jede woche nach b-dorf zu meinem opa und meiner
18 oma weil in b-dorf wohnt mein bester kumpel und da bin ich eben sehr oft jo da bin ich jedes wochen-
19 ende fast jedes wochenende in b-dorf und alle zwei wochen drei wochen kommt er dann eben nach
20 hause und dann unternehmen wir was zusammen

21 **I: mm (..) schön (..) gut ja fällt dir noch ir-**
22 **gendetwas ein zu deiner lebensgeschichte irgendein ereignis oder irgendetwas was du noch im**
23 **kopf hast**

24 T: ereignisse ja (..) also wir fahren ja sehr oft in den urlaub und so (..) ja und von meiner
25 mutter der freund der hat ja auch eine tochter deren mutter ist er hat sie sech oder sieben jahre nicht
26 gesehen überhaupt nicht gesehen keinen kontakt mit ihr gehabt und also dann als er mit meiner mutter
27 zusammenkam hat er haben sie dann den kontakt wieder aufgebaut und da kam sie dann mal (..) ehm
28 dann hat sie auch ein jahr bei uns gewohnt (..) aber dann ist das irgendwie wieder auseinander gegang-
29 en und jetzt kommt sie eben nicht mehr so oft zu meinem bruder seinen geburtstag war sie jetzt mal
30 wieder da aber bis von da war sie (..) nicht sehr oft (..) da (..) na jedenfalls im urlaub (..) wir fahren eben
31 oft an die ostsee und die nordsee und nach italien fahren wir auch oft (..) jo (..) den urlaub mach ich
32 eben oft eh mach ich eigentlich nur mit meiner mutter weil mein vater ist eh hat eben nicht so viel
33 urlaub wie die mama (..) jo ich war eigentlich nur einmal mit meinem vater alleine im urlaub und mit
34 meiner schwester da war ich in tunesien (..) das war eigentlich mit der schönste urlaub den ich hatte (.)
35 da war ich sechs jahre sieben jahre war ich da glaub ich (..) da kann ich mich aber noch gut dran erin-
36 nern (..) das war ein fünft oder sechs sterne hotel (5) jo

37 **I: erzähl mal wie es so war in dem urlaub**

1 T: in tunesien` (fragend)

2 **I: mmh**

3 T: da war es sehr schön da gab es sechs pools und der strand war sehr nah an unse-

4 rem haus und da gab es eine golfbahn und kegelbahn und disco und alles mögliche kinderdisco eben

5 wie es immer so (.) ja (..) jo (...) noch was` (fragend)

6 **I: wenn dir was einfällt gerne**

7 T: so viel fällt mir gar nicht mehr ein (..) mm (6) mm zum urlaub nich zum urlaub nichts mehr aber

8 jetzt noch mal zum schulischen wenn ich dann gute noten krieg auch dann kriege ich auch belohnun-

9 gen und dann kann ich mir eben auch mal aussuchen wo wir dann mal hinfahren am wochenende oder

10 ja wir haben auch mal eingeführt das man mal so ein punktesystem (.) daheim ehm haushalt da must

11 du eben die spühlmaschine ausräumen und so da haben wir so einen plan gemacht da stand drauf was

12 ich an dem tag machen machen soll und an dem anderen tag jo das haben wir dann auch ziemlich lan-

13 ge durchgeführt aber das ist dann doch irgendwie komisch geworden wir haben dann aufgehört weil

14 wir es dann eben eh selbstverständlich wurde dass man dann eben straße kehrt spühlmaschine aus-

15 räumt zimmer aufräumt das musste dann nicht mehr aufgeschrieben werden (..) jo und je nach dem

16 was ich dann ordentlich gemacht habe da habe ich dann punkte gekricht und je mehr punkte ich hatte

17 desto größer konnte wurde der ausflug wo wir hinfahren oder konnte ich mir was aussuchen was ich

18 haben möchte oder taschengeldvorschuss (..) jo jetzt ist es eben bei den noten da kriege ich eben bei

19 guten noten kriege ich eben was bei schlechten noten kriege ich eben nichts oder wenig (...) jo

20 **I: mm beschreibe mal ob dir das hilft oder nicht dieses system**

21 T: jo das hilft mir momen-

22 tan bin ich in der schule (.) hab ich mich in physik zwar verbessert ich hatte in physik eine fünf auf

23 dem zeugniss (..) da hab ich mich zwar verbessert da hab ich jetzt eine zwei eine drei eine eins

24 gekricht aber dafür in anderen fächern wie latein latein ist sowieso blöd latein komme ich eben nicht

25 so gut zurecht (.) das ist das sind eben neue wörter dazugekommen die ich nicht verstehe und (.) jo (..)

26 und übersetzen kann ich die lateinischen text auch nicht so da sind eben schwierige texte mit dabei

27 und ich hoffe dass es in der nächsten lektion besser wird (...) jo

28 **I: ansonsten sagtest du ja dass das**

29 **punktesystem dir geholfen hat**

30 T: geholfen hat ja

31 **I: dann wurde es fast selbstverständlich dann brauch-**

32 **test du es kaum noch ja**

33 T: jo dann kriegt man es eben so hin das finde ich gut mit den dann strengt

34 man sich vielleicht auch ein bisschen mehr an sonst denkt man dann krieg ich doch eh wieder schimp-

35 fe daheim und bringt doch eh nichts wenn ich gute noten schreib und so und da hat man ein bisschen

36 ansporn das zu machen find ich gut

1 **I: was hat dir daran noch geholfen also dass du mehr**
2 **ansporn hast etwas zu machen und noch irgendetwas anderes` (fragend)**
3 T: na dadurch haben sich die noten
4 auch verbessert ja das haben wir im hg (name des gymnasiums) gemacht und im l (name des gymnasi-
5 ums) haben wir es angefangen das punktesystem und dann als ich gewechselt hab ist es eben schlagart-
6 tig besser geworden alles und noten mäßig und auch so (.) jo und da bin ich auch nicht so hibblig in
7 der schule jetzt weil ich muss ja tabletten gegen das nehmen (.) gegen die hibbligkeit und jetzt ist das
8 nicht mehr so manchmal nehme ich sie gar nicht weil ich sie nicht brauch aber manchmal ist dann
9 eben so eine phase wo ich dann ein bisschen hibblig werde man muss die eben nehmen (.) jo (...)

10 **I: m seid wann nimmst du die eigentlich`**
11 T: schon sehr lange drei vier fünft jahre glaube ich schon (..)
12 vier jahre glaube ich (..) jo

13 **I: seid der vierten klasse**
14 T: jo vierte klasse ungefähr in der dritten habe wir dann festgestellt dass ich dann das ADHS hab`
15 dass ich so eine aufmerksamkeitsstörung hab weil dann wurde ich schlagartig hibblig ich weiß auch
16 nicht warum (.) ja und jetzt wird mein bruder eben darauf getestet ob er dann auch das hat was ich
17 eben hab weil nicht dass dann die mama das große erwachen in der schule dann kricht weil dann ist es
18 ja auch meistens zu spät bei mir war es dann auch ziemlich schwierig dass dann noch rumm zu kriegen
19 meine lehrerin hat es dann nämlich festgestellt dass ich das hab irgendwas jo (..)

20 **I: mm du sagtest gerade wir haben das gemerkt ja` wer war denn wir` (fragend)**
21 T: na mama hat dann eben
22 gefragt wenn ich nach hause kam wie es denn in der schule war ob ich mich gut benommen habe und
23 dann habe ich eben auch gesagt dass ich eben ein bisschen hibblig bin und dann hat sie sich eben mal
24 mit meiner lehrerin in verbindung gesetzt ja und da hat sie dann auch bestätigt dass ich dann ein biss-
25 chen hibbeliger geworden bin und dann sind wir erst zu droktor f in l-stadt gegangen der dann festge-
26 stellt hat dass ich eine zuckerallergie hab dass ich hibblig von zucker werde und von milch und von
27 lactose und was nicht alles das fand ich auch fastzinierend dass ich eh da hab ich zucker einen beutel
28 voller zucker in die linke hand gekricht also erst mal hat er einen test gemacht ob ich das aushalte
29 wenn er mich hier auf die linke hand drückt dass das nicht runter geht also kann großen druck auf
30 meine hand auswirken und wenn ich das den zuckerbeutel in der hand hatte nur ganz leicht draufge-
31 drückt und das ging dann der arm so runter und das ist auch bei milch und so und das komischste fand
32 ich da hab ich ehm meiner mutter ihren freund an der hand genommen und ich hab dann den zucker-
33 beutel in der hand gehabt hier hatte ich den mirko an der hand und ohne mich wenn er mich nicht an-
34 gefasst hätte hätte der arzt sich auf den arm stellen können (lacht) sag ich jetzt einfach mal so aber ich
35 hab den dann angefasst und als der dann drauf gedrückt hat ist der dann runter gegangen ist er dann
36 schwächer geworden das fand ich komisch irgendwie ich weiß nicht ob sich irgendwie die negative
37 energie auf andere überträgt oder so ich weiß auch nicht (...)

1 **I:** **und daran hat er**
2 **gesehen dass du die allergie hast**
3 T: ja dass ich gegen zucker allergisch bin dass ich zucker auf zucken
4 eben hibbelig werde (..) jo jetzt hab ich eben darf ich eben freitags und samstags ein bisschen essen
5 weil ganz ganz ausfallen lassen ist ja auch nicht so schön ja jetzt darf ich eben nur freitags und sams-
6 tags mal essen (.) ich komm ganz gut damit zurecht
7 **I:** **was darfst du dann alles nicht essen` (fra-**
8 **gend)**
9 T: na also bei milch hat es sich eigentlich gebessert ja also nur zucker eigentlich zucker ist (.) schoko-
10 lade eben und (.) jo
11 **I:** **mm (.) und du sagtest vorhin noch es hat sich auf einmal schlagartig ge-**
12 **ändert**
13 T: ja weil sich irgendwie eh (..) na ja weil die lehrer eben netter eben also jetzt schule weil die
14 lehrer eben netter zu mit waren da kam ich eben besser mit zurecht (.) das fand ich eben (.) gut und das
15 hat sich eben bei mir auch auf mich ausgewirkt dass es daheim besser wurde und dass ich besser drauf
16 war auch bessere noten gekricht habe weil ich konnte es besser erklären und das thema eben nicht so
17 schnell wegschieben sondern es auch ein bisschen länger durchnehmen dass man das auch versteht
18 und so (.) jo (..) so hat sich eben einiges geändert schulisch und daheim auch (..)
19 **I:** **daheim auch` (fra-**
20 **gend)**
21 T: na ja dass ich eben besser drauf war und dass ich nicht so viel (...) das ehm weil wenn ich dann
22 ehm von dem l-gymnasium kam musste ich schnell raus und mich auslasten und so das musste ich dort
23 eben nicht weil das da nicht so nötig ist (.) ich weiß auch nicht warum ich finde es da einfach besser
24 (..)
25 **I:** **mm du sagtest also dass du dass die das thema länger durchgenommen haben ja` und**
26 **solche sachen und dass sie mehr zeit vielleicht sich genommen haben**
27 T: dass die lehrer auch sag
28 ich mal lustiger lustiger sind dass sie besser drauf sind da ist nicht so eine anspannung zwischen den
29 lehrern und so herrscht (..) jo das hat sich eben auch auf mich ausgewirkt und ich denke mal auch auf
30 die anderen in meiner klasse weil es ist ja auch noch einer mit mir da drüber gegangen der florian fraas
31 ja der findet es halt auch viel besser (..) jo (..)
32 **I:** **mm und dann sagtest du auch dass sich in der**
33 **vierten klasse auf einmal wurdest du schlagartig hibbelig dass das auf einmal da war**
34 T: ich weiß auch nicht warum das also dass das auf einmal so schlagartig kam das ist ja erste und
35 zweite klasse war ich ja da war es ja in ordnung aber dritte und vierte klasse wurde es dann immer hab
36 ich dann immer nach der fliege an der wand geguckt und nicht an die tafel und ich weiß auch nicht
37 warum das so schlagartig kam

1 **I: mm und hast du das selbst mitbekommen das das anders war` (fra-**
2 **gend)**
3 T: mm ja weil mein lehrer hat mich immer ermahnt dass ich aufpassen soll und ich hab es immer nicht
4 gemacht sondern ich hab immer hingeguckt nur nicht dahin wo ich sollte ja und das hab ich eben auch
5 daheim gesagt dass ich hibbeliger geworden bin und (..) jo und dann haben wir eben geguckt dass ich
6 eben haben wir eben getestet ob ich adhs hab oder irgendetwas anderes
7 **I: mm und hat dich die-**
8 **se unruhe selber gestört` (fragend) oder war das**
9 T: nö gestört hat mich das nicht aber (..) ich dann
10 auch schlechter in der schule geworden weil ich eben nicht so mitgearbeitet hab das hat mich etwas
11 gestört (..) aber (.) sonst so schlimm fand ich es nicht aber ehm ich hab dann auch die anderen schüler
12 in meiner klasse mit (...) reingerissen dass sie auch unruhig wurden und guck mal da aus dem fenster
13 was da ist und ja da ist es eben unruhiger in der klasse geworden und da haben wir eben was dagegen
14 unternommen jo und dann ging es besser
15 **I: mm also dich selbst hat es gar nicht so gestört aber die**
16 **anderen**
17 T: mm (zustimmend) also ich komme damit zurecht wenn ich hibbelig bin aber die anderen
18 nicht dann muss ich mich eben etwas beherrschen ich versuch dann auch selbst mich zu beherrschen
19 aber das geht oft nicht (..) dass wenn irgend wenn jetzt der florian mein bester kumpel dann muss ich
20 dann denk ich ehm (..) aber ich denk auch dass das normal ist das ist auch bei meinem bruder so wenn
21 er geburtstag feiert und kinder in seinem zimmer sind fängt er an zu schreien (.) ja (..) das er sich dann
22 auch ein bisschen groß tun will auch aber da sind meine eltern und so nicht mit zurecht gekommen
23 und da haben wir eben angefangen die tabletten zu nehmen und das ging dann auch und wir haben
24 dann auch zwischendurch mal versucht abzusetzen weil die sind ja auch nicht so gesund ja wir haben
25 das auch versucht abzusetzen und auf naturmittel umzugreifen und auf zappelin und alles mögliche
26 aber so viel hat das nicht genützt na ja und dann haben wir wieder damit angefangen und jetzt wollen
27 wir eben wissen ob ich mehr oder weniger nehmen muss (..) jo ob ich das überhaupt noch nehmen
28 muss
29 **I: mm du sagtest auch deine eltern sind damit nicht zurecht gekommen**
30 T: na gut die haben dann eben die sind auch etwas (..) angespannter geworden und dann auch ein biss-
31 chen gleich so (.) jetzt gehst du auf dein zimmer und so (.) weil das kann ich auch ein bisschen verste-
32 hen weil (..) ich bin dann auch etwas nervig geworden (.) jo (..) na und da haben wir gedacht jetzt
33 müssen wir was dagegen tun und jetzt geht es eigentlich ich wär auch glaub ich gar nicht auf dem
34 gymnasium wenn wir nicht dagegen gemacht hätten (.) ja
35 **I: und findest du das selbst gut**
36 T: na ja ich find das nicht gut dass ich die tabletten nehmen muss weil man kann auch davon abhängig
37 werden steht jedenfalls hinten drauf (.) jo und so ultra lange werde ich das auch nicht mehr nehmen

1 müssen denk ich mal weil das wäre ja auch schädlich (..) ich nehms ja jetzt auch schon ziemlich lange
2 und ob das so gut für meinen körper ist weiß ich nicht

3 **I: aber du nimmst es trotzdem**

4 T: ja weil ich merk dass es was hilft

5 **I: wie hilft es denn**

6 T: na ich werd ruhiger und ich fang an zuzuhören
7 auf die tafel zu gucken mitzuarbeiten wenn die tabletten nicht da sind fang ich an andere abzulenken
8 und zu schwatzen gut so schwatz ich auch manchmal aber so oft eben nicht

9 **I: ist es mehr dass es für die anderen besser ist oder ist es auch für dich wirklich besser**

10 T: es ist auch für mich besser ich hab auch mal mit dem gedanken gespielt auf die regelschule zu ge-
11 hen weil jetzt mit der fünf in physik und ich weiß auch nicht warum es so schlecht wurde auf einmal
12 aber jedenfalls ich weiß immer noch nicht ob ich auf die regelschule will oder nicht weil jetzt hab ich
13 mich da eingelebt und jetzt will ich wieder irgendwo anders hin das ist irgendwie auch nicht so (.)
14 immer wechseln das ist irgendwie auch nicht so (...) ich weiß es eben noch nicht ich muss eben noch
15 (...) nachdenken (...)

16 **I: was spielt denn dabei ein rolle oder worüber denkst du denn da nach` (fragend)**

17 T: na ja vielleicht na ja ich denk mal dass in der regelschule da ist es auch etwas leichter denk ich
18 jedenfalls (..) weil (..) im gymnasium ist es ja immer etwas schwerer dass ich dann in der regelschule
19 meine noten eben etwas besser werden (.) ja (.) und da ist auch mein bester kumpel der aus b-dorf ist
20 und noch andere die ich sehr gut kenne (..) jo ich weiß es eben noch nicht ich muss noch mal nachden-
21 ken was ich mach und meine mama sagt eben ich lass mich sehr leicht zu ehm zu (...) missetaten (be-
22 tont) sag ich jetzt einfach mal zu (..) sachen überreden die (..) also wenn sie mich wenn die sagen also
23 komm jetzt mach das mal dann mach ich das eben auch (..) weil aber die mama findet das eben nicht
24 so gut (..) so ein bisschen blödsinn muss man ja mal machen (...) aber so viel also ich weiß nicht (..) ne
25 ich denk auch mal auch nicht dass es so schlimm da wird es sind zwar auch vorfälle wie schulran-
26 zen aus dem fenster werfen oder so (..) ja (.) aber (.) so schlimm ist es halt auch nicht (.) und (..) no-
27 tenmäßig wird es da bestimmt (.) ich denk mal dass es da besser werden wird (..) und es wär auch cool
28 wenn ich da runter gehen würde und mein kumpel auch noch da ist und (..) aber jetzt hab ich mich da
29 erst mal eingelebt und es ist ja noch ein halbes jahr hin bis zeugnisse kommen und erst mal sehen was
30 kommt

31 **I: mm ok und dann gucken ja` (fragend)**

32 T: mm (...)

33

34 **I: gut tja jetzt hast du schon eine ganze menge erzählt ich würde dir jetzt noch fragen**
35 **stellen ja` (fragend) wir haben dabei schon viele von den sachen angesprochen ehm die erste**
36 **frage wäre jetzt wie empfindest du den kindergarten das hatten wir ja schon**

1 T: der b-dorf war sehr
2 schön aber dann in l-stadt das eben wie ja schon gesagt nicht so gut gewesen (.) weil sie mich dann
3 eingesperrt haben da war ich dann etwas froh aus dem kindergarten raus zu kommen bin auch nicht
4 gern in den kindergarten gegangen (..) ich war eben froh wenn ich mittagskind war und ja das war in
5 b-dorf nicht so da hab ich dann auch gemuckt wenn die mama kam und jetzt gehen wir nach hause
6 kann ich nicht noch ein bisschen da bleiben und so aber in l-dorf will nicht sagen mit offenen armen
7 empfangen ja endlich

8 **I: und der grund war**

9 T: ja die erzieherin (...)

10 **I: mm und was waren das**
11 **für gründe wenn die sich dann eingesperrt hat welche gründe waren das` (fragend)**

12 T: (...) na wenn man
13 dann laut wurde oder wenn man irgendwas (..) ja wenn man streit mit anderen angefangen hat dann ist
14 eben die lösung einen einen davon weg zu nehmen eben den weg zu sperren dann ist die sache gelöst
15 und sie hat nichts mehr um die ohren wo sie aufpassen muss (..) denk ich mal (.) und so das fand ich
16 eben nicht so schön das fand ich nicht gut

17 **I: was hättest du besser gefunden` (fragend) wie hätte sie**
18 **reagieren sollen**

19 T: na wenn sie einen ich hätt nichts dagegen gehabt wenn sie einen nur in die ecke ge-
20 stellt hätte für fünf minuten oder so dass man sich über das nachdenken kann was man falsch gemacht
21 hat oder so aber einen gleich in die besenkammer zu sperren (..) wo es dann dunkel ist und weil ich
22 hatte dann nachher auch angst vor dunklen räumen hat jedenfalls mama gesagt ich weiß es nicht mehr
23 ja angst vor dunklen räumen und vor geschlossenen räumen und musste eben immer einen spalt offen
24 sein und (..) licht im flur an sein (..)

25 **I: mm (..) ok und ehm ja an der schule in wie vielen**
26 **schulen warst du jetzt eigentlich schon` (fragend)**

27 T: grundschule gymnasium gymnasium drei

28 **I: drei ok und da**
29 **ging es mal so mal so ja` (fragend)**

30 T: mm (zustimmend)

31 **I: und der grund wenn es nicht so gut ging was war das` (fragend)**

32 T: wie jetzt in der schule

33 **I: mm**

34 T: na ja dass mich die lehrerin eben auch (..) sie hat eben immer auf mich geguckt ich saß ja auch
35 in der ersten reihe vorm lehrertisch und dann guckt sie immer mm was macht er denn jetzt mal auf
36 dem rand muss ich gleich aufschreiben und das sag ich heute abend deiner mutter und anrufen und das
37 (..) ging mir eben auf den nerv

1 **I: ok und jetzt noch mal deine familie kannst du noch mal sagen wer**
2 **alles dazu gehört**

3 T: meine schwester die heißt anna meine zwei halbrüder mein einer halbruder der
4 janick und mein anderer halbruder der frederick jo (..) meine mutter mein vater oma opa oma mein
5 anderer opa ist gestorben als meine mutter elf war den kannt ich nicht mal den kannte nicht mal meine
6 schwester (..) die ist ja jetzt schon bald zwanzig (.) mm jo und eben die ganzen verwandten

7 **I: ok und zu wem hast du jetzt die beste beziehung**

8 T: (..) meine schwester und mein vater (..) jo

9 **I: mm und deine schwester wie oft siehst du die so`**

10 T: die kommt jeden tag jeden tag ist sie da

11 **I: mm beschreib mal die beziehung zu deiner schwester**

12 T: (..) ja wenn ich dann (..) sie hilft mir dann
13 auch aus situationen raus also sagt wenn die mama so ungehalten wird dann sagt sie auch sie sollt jetzt
14 mal aufhören (.) und (.) ich geh jetzt ins zimmer und dann (.) ja sie hilft mir auch (.) so in der schule
15 und so sie ist ja auch gut in der schule gewesen ja und sie nimmt mich eben auch zu sachen mit die ich
16 gerne mach weil sie fährt ja auto und jo (.) und wenn ich dann noch länger draußen bleiben will dann
17 sagt sie eben sie geht mit macht sie aber nicht (.) ja und dann

18 **I: versteht ihr euch gut**

19 T: wir verstehen
20 uns sehr gut ja

21 **I: mm schön ok und bei deiner mutter ist es**

22 T: auch gut aber eben manchmal finde ich sie
23 doof aber manchmal ist sie auch (.) finde ich sie auch (.) also ich find sie auch manchmal gut manch-
24 mal schlecht (.) aber im großen und ganzen versteh ich mich auch gut mit ihr aber manchmal sind
25 eben (.) die phasen wo man überhaupt nicht miteinander zurecht kommen und dann eben wieder (..) jo

26 **I: ok (..) die jetzige klasse in der du bist wie geht es dir da**

27 T: sehr gut obwohl doof find ich auch
28 dass 20 mädchen und fünf jungen drinn sind aber ich versteh mich eigentlich mit allen aus der klasse
29 (.) jo gibt keinen den ich jetzt ausschließen will (.) fällt mir jedenfalls jetzt grad nicht ein nee eigentlich
30 nicht

31 **I: 25 leute ist schon ganz schön viel ja und mit allen gut das ist viel ok und war das mal an-**
32 **ders dass du in der klasse ne andere rolle hattest oder das es dir irgendwie nicht so gut ging mit**
33 **den schülern**

34 T: ja in l-stadt haben wir eben die cliquen gebildet da gab es die die sich mit denen
35 nicht verstanden haben und die sich mit denen aber auch mit denen nicht verstanden haben das ich war
36 eigentlich nur mit den jungen mit den mädchen konnte ich mich nicht so leiden aber eigentlich mit den

1 jungen konnte ich mich alle mit allen sehr gut verstehen (.) die mädchen sind da eben etwas anders
2 gewesen

3 **I: mm und hattest du auch mal eine sonderrolle in der klasse**

4 T: sonderrolle nee mm (verneint) ich weiß nicht was meinen sie denn mit sonderrolle

5 **I: na das man eine außenseiterrolle hat oder der klassenc clown**

6 T: ach ja das hab ich klassenc clown (.)
7 das hat immer meine lehrerin zu mir gesagt und mein opa jo in l-stadt war ich eben auch weil hab ich
8 ja schon gesagt da war ich ja ziemlich hibbelig und in der schule gibt es eigentlich keinen (.) doch
9 einen klassenc clown (.) aber das ist auch nicht so extrem das empfindet man nicht als störend aber auch
10 nicht (..) ja klassenc clown hatte ich in l-stadt in der schule (.) jo den titel hatte ich schon mal

11 **I: mm kannst du dich an so eine situation erinnern**

12 T: na eben hibbelig gewesen und andere abge-
13 lenkt und doof getan (..) da ist amn schon gleich der klassenc clown (..) ja

14 **I: und wie fandest du das**
15 **`(fragend) (...) oder hat es dich nicht gestört**

16 T: doch das hat mich auch gestört doch (...) jo (...) so so
17 schlimm wars nicht wir hatten mehrer klassenc clowns in der klasse (..) aber es sind eben welche die
18 konnten mich überhaupt nicht leiden (.) und sie haben mich dann auch beleidigt aber die anderen ha-
19 ben dann zu mir gehalten und haben gesagt kommt haut jetzt ab und so (..) das fand ich schön das war
20 gut ja (...)

21 **I: mm ok (.) ehm dein freundeskreis (.) kannst du dazu irgendetwas erzählen (..)oder**
22 **deinem besten freund oder so (...)**

23 T: jo also mit meinem besten kumpel bin ich jetzt (.) den kenn
24 ich jetzt schon (..) 11 jahre 11 jahre kenn ich jetzt schon ja (..) ich hab eigentlich einen großen freun-
25 deskreis ja die ganze klasse mm (.) na (..) ich geh eben viel zu meinen kumpels oder zu anderen leuten
26 (..) mit denen ich mich sehr gut verstehe (.) ich bin eigentlich zufrieden mit meinem (.) freundeskreis

27 **I: mm also hast auch schon einen den du richtig lange hast ja**

28 T: ja und der florian der jetzt
29 mit mir in der schule ist den kenn ich jetzt schon 12 jahre der war mit mir auch im kindergarten in b-
30 dorf in l-stadt der ist genau in der selben zeit weggegangen und dann in der grundschule waren wir
31 zusammen im gymnasium und dann sind wir zusammen nach r-stadt (kleinstadt in mitteldeutschland)
32 gewechselt (.) also kennen wir uns auch schon

33 **I: und versteht ihr euch auch gut**

34 T: wir verstehn uns schon
35 gut (.) aber mein bester kumpel ist eben der jonas (.) das kann man schon sagen der ist in l-stadt in der
36 regelschule

37 **I: in der regelschule wo du überlegst dass du da vielleicht auch**

1 T: hingehe ja

2 **I: mm (..) ok und**

3 **unternehmt ihr da am nachmittag was zusammen**

4 T: ja wir gehen oft ins kino und (..) mist bauen wir

5 auch manchmal (.) so in alte häuser gehen und (..) erkundschaften was da los ist weil in b-dorf da gibt

6 es massenhaft alte häuser wo man rein gehen kann und (.) ja wir gehen oft ins kino und gehen oft zu

7 anderen leuten zu freunden die der julius hat zu seiner freundin mit der versteh ich mich auch ganz gut

8 aber ist eben (.) wir gehen oft ins kino das find ich gut wir unternehmen viel zusammen (...)

9 **I: gut jetzt kommt eine ganz schön schwierige frage und zwar versuch mal deine einstellung zu**

10 **dir selbst zu beschreiben**

11 T: (...) na gut ich find mich eigentlich ehm ziemlich (.) aufgewirbelt oder auch

12 (.) ich komm gut mit leuten zurecht ich kann gut (.) ich kann (.) mit meinen besten mit (.) leuten aus

13 meiner klasse kann ich mich gut unterhalten und ich versteh mich gut mit (.) leuten (..) und ich bin

14 auch eigentlich zu jedem nett (...) ja mm (..) außer manchen ausnahmen (...) mm (...) jo (...)

15 **I: gar nicht so einfach nee**

16 T: mm (verneint)

17 **I: die einstellung zu sich selbst (.) am anfang sagtest du du bist auf-**

18 **gewirbelt**

19 T: (...) ich bin eben manchmal aufgeregt und ziemlich (.) zwirbelig und (...) das meine ich

20 eigentlich mit aufgewirbelt (.) ich bin eigentlich auch ein lustiger (...) mm geh gern auf partys das

21 muss man dazu sagen (..) ich bin gerne lange draußen ich bin nicht so der stubenhocker sondern ich

22 bin bin gerne draußen ich mach gern sport (.) jo

23 **I: mm das hatten wir noch gar nicht sport**

24 T: das ist mein lieb-

25 lingsfach und physik ist mein hassfach jo

26 **I: und machst du in deiner freizeit noch sport dass**

27 **du irgendwie im verein bist**

28 T: jo ich war sechs jahre lang im fußball im fußball da habe ich aber auf-

29 gehört da es nicht so da es langweilig wurde da ich nur im tor stand da ich toward war ja dann hab ich

30 mit karate angefangen (..) grundkenntnisse karate habe ich jetzt schon ja (..) volleyball habe ich ange-

31 fangen mm fahrrad fahre ich sehr gerne (.) ja ich denke mal dass ich jetzt volleyball anfangen werde

32 noch mal machen weil mir das eigentlich am besten gefallen hat (...) jo

33 **I: also hast du dich auch**

34 **schon ein bisschen ausprobiert**

35 T: mm (zustimmend)

36 **I: (..) mm gibt es so situationen wenn du sagst du bist so aufge-**

37 **regt dass bestimmt situationen die das unterstützen wo du merkst jetzt ist es wieder so**

1 T: na ja wenn ich nicht alleine bin wenn dann andere leute dabei sind dann will man sich auch zeigen
2 dann bin ich auch etwas aufgewirbelt (.) aber sonst geht es eigentlich (...) aber so schlimm ist das
3 nicht

4 **I: mm (..) aber du merkst es irgendwie**

5 T: die innerliche unruhe merke ich dann auch schon aber so
6 schlimm ist das nicht nee

7 **I: (...) ok gut ehm was findest du gut was nicht gut an dir**

8 T: das gute dass ich gerne spaße mache dass ich gerne draußen bin (..) ja und ich versteh mich gut mit
9 leuten (.) jo und was nicht so das ist eben das hibbelige (..) mm mm dass ich bei problemen bei prob-
10 lemen die ich eh jetzt in eh in der schule eh in der schule hatte oder so oder in der grundschule zum
11 beispiel da war einer in meiner klasse (.) der hat eh mich immer geärgert eh sag ich jetzt einfach mal
12 und mit dem habe ich mich dann auch so richtig in die wolle gekricht der haben wir dann auch immer
13 im flur wenn wir von zimmer zu zimmer gelaufen sind bein gestellt dann haben wir uns geboxt und da
14 sind auch schon mal tränen geflossen das war dann manche situationen die waren nicht mehr lustig jo
15 (..)

16 **I: mm und wie würdest du das beschreiben wie bist du in solchen situationen**

17 T: mm ich hab dann so die (.) ich bin dann so der meinung wenn mich einer zu sehr reizt wenn mich
18 dann einer haut also richtig dann muss ich mich auch schon wehren dann hau ich dann eben auch zu-
19 rück ja aber sonst (..) so mit ich kann nicht so gut mit eh kritik ehm mit kritik die eh mich betrifft da
20 bin ich ziemlich (..) na ich bin dann eben auch so bockig und so aber das legt sich dann auch (..) jo
21 aber sonst (.) mm

22 **I: stört dich das dass du so bockig wirst wenn kritik kommt**

23 T: nee weil ich weiß dass
24 ich nicht der einzige bin nee mich stört das nicht so weil so schlimm ist es nicht (..) so ich vertrag auch
25 kritik (.) aber eben die du bist dämlich und übelst scheiße oder die harte kritik vertrag ich auch nicht
26 no muss ich dann da sag ich auch was dagegen

27 **I: mm die verträgt ja kaum wer**

28 T: mm das ist richtig

29 **I: mm ok ja bist du zufrieden mit dir oder würdest du irgendetwas ändern wenn du könntest**

30 T: (...) ahm (..) ich würd gern etwas (..) kräftiger sein nee jetzt aber nee ich würd gern nicht so hibbe-
31 lig sein das adhs muss nicht sein (..) jo (...) dass ich in der schule etwas eh dass ich in der schule et-
32 was besser bin das wär nicht schlecht (..) jo (.) sonst (.) sonst nich so viel

33 **I: hast du das gefühl dass**

34 **dir diese hibbeligkeit irgendetwas verbaut**

35 T: mm weil es nicht so sehr schlimm ist denk ich mal
36 nicht dass es mir irgendwas verbaut (.) weil ich komme auch so mit vielen zurrecht

1 **I:** **mm ok du sagtest**

2 **in der vierten klasse kam die diagnose**

3 T: dritte vierte

4 **I:** **sehr schlagartig so hattest du es**

5 **beschieben**

6 T: mm

7 **I:** **kannst du dich an diese zeit erinnern**

8 T: so sehr ich weiß nicht so sehr kann ich mich da

9 nicht dran erinnern ich weiß aber dass ich sehr hibbelig wurde dann auf einmal in der ersten zweiten

10 klasse gings ja is ja das is ja auch noch leicht und da konnte ich mich auch gut konzentrieren aber in

11 der dritten und vierten klasse bin ich dann unruhig geworden und hibbelig das liegt vielleicht auch da

12 dran ehm dass ich dann (..) wir haben dann ja diesen zuckertest gemacht weil damals wo ich das noch

13 nicht wusste dass ich auf zucker reagieren hab ich zucker wenn mich meine oma gefragt hat willst du

14 jetzt ein stückchen kuchen essen ach nee kuchen das ist so süß und so da hab ich das herzhaft immer

15 gemocht da hab ich eben ein gehacktesbrot zum kaffee gegessen jo und dann als dann raus kam dass

16 ich zuckerallergie hab dann hab ich irgendwie zuneigung zu zucker gefunden dass ich dann zucker

17 gemocht hab und dass ich das gerne gegessen hab (..) ja ich denk mal dass das weil wir waren ja in der

18 dritten klasse dort beim arzt und haben das testen lassen dass ich die allergie hab und da hab ich dann

19 eben angefangen zucker zu essen und dann wurde ich eben hibbelig denk ich mal dass es daran liegt

20 (..) jo

21 **I:** **ach so das ist ja komisch und wenn du mal guckst da stand ja dann die diagnose adhs so be-**

22 **nannt da wie war das für dich**

23 T: ich hatte damit eigentlich kein problem (....) viele wissen ja gar nicht

24 dass ich das hab (..) jo na gut die aus meiner klasse wissens die kommen auch damit zurecht (.) aber (.)

25 so vielen fällt das auch gar nicht auf erst wenn ich so unruhig bin dann (.) dann (.) fragen sie eben ob

26 ich ob ich eben dieses adhs hab aber (..)

27 **I:** **und wie ist dir dann wenn du es sagst`**

28 T: (..) da hab ich eigentlich keine probleme das zu sagen (..) weil ich habs und dann hab ich es eben

29 **I:** **aber es ist schon so dass auffällt und dass dich wer drauf anspricht**

30 T: ja

31 **I:** **war es vielleicht**

32 **auch eine erleichterung dass man es benennen kann**

33 T: mm (verneint) erleichterung wie war die frage

34 noch mal

35 **I:** **mm als die diagnose stand dass es vielleicht eine erleichterung war aha das gibt es das**

36 **haben vielleicht auch andere**

1 T: ja das das denk ich auch das ich nicht alleine bin der das hat mm (zu-
2 stimmend)

3 **I: und deine eltern**

4 T: die kamen damit zurecht die wussten dass ich das hab und die wussten auch dass
5 andere das haben und das ist eigentlich nicht so

6 **I: ehm (..) gut wie nimmst du selbst die hyper-**
7 **aktivität und unkonzentriertheit war das hatten wir schon ein bisschen vielleicht kannst du das**
8 **beschreiben wie sich das anfühlt**

9 T: ja wenn ich die tabletten nicht nehme dann merke ich das
10 eben auch ich bin so innerlich unruhig und (..) ja unruhig bin ich dann dann fang ich auch immer an
11 sachen zu machen die ich mit tabletten nicht mach zum beispiel umherrufen und in der klasse bin ich
12 dann auch unruhig und lenk ich andere ab hab ich ja schon gesagt jo

13 **I: ehm wenn du noch mal dein leben**
14 **betrachtest gibt es da eine person oder auch mehrere die dir besonders wichtig waren die dir**
15 **geholfen haben wenn es mal nicht so gut lief**

16 T: wie daheim

17 **I: das muss nicht innerhalb der familie**
18 **sein das kann auch wer von außen sein**

19 T: mein vater meine schwester die hört mir auch zu dabei und
20 gibt mir ratschläge jo ist aber lang nicht mehr gewesen dass ich das gemacht hab dass ich mir einen
21 ratschlag von irgendjemanden geholt hab (.) weil momentan ist es eigentlich nicht so schlimm jo ich
22 kann zu meiner schwester zu meinem vater gehen meine oma ist dann etwas o schon wieder und mein
23 opa auch der mama kann ich dann auch was sagen bei bestimmten dingen jo nem kumpel kann ich
24 alles sagen jo

25 **I: also dein vater und deine schwester die erwähnst du immer wieder wie gehen die**
26 **mit dir um was machen die gut**

27 T: verständnis verständnisvoll jo die verstehen das auch jo dass sie mir
28 auch ratschläge geben können wie ich das verbessern kann dass sie mir auch sagen was ich falsch ge-
29 macht habe und so jo

30 **I: gibt es noch irgendetwas anderes was dir geholfen hat wenn es mal nicht**
31 **so lief vielleicht sport oder andere sachen**

32 T: ob es da irgendetwas gab wenn ich mich auslasten muss dann fahre ich immer mit dem fahrrad ich
33 bin immer etwas verrückt mit dem fahrrad ich machen eigentlich alles mit dem fahrrad ich hab auch
34 schon drei fahrräder zerbrochen ausversehen die nicht dazu geeignet waren weil ich spring sehr gerne
35 mit meinem fahrrad der florian der springt auch sehr gerne jetzt habe ich ein einigermaßen anständiges
36 fahrrad was nicht so schnell kaputt geht ja und damit kann ich viel machen ich mag eben so die

1 schnelligkeit und springen eben und wenn ich mich auslasten muss dann geh ich eben raus und fahre
2 fahrrad

3 **I: wenn du noch mal zurückguckst gab es irgendwas was dich zurückgeworfen hat was**
4 **dir nicht gut getan hat**

5 T: da fällt mir jetzt gerade nichts ein kann ich jetzt das beispiel mit der besen-
6 kammer nehmen `(fragend)

7 **I: ja**

8 T: ja das mit der besenkammer da habe ich eben auch angst vor dunklen räumen
9 gekricht und ich denke mal dass ich ohne die kammer das nicht so extrem hätte weil immer wenn mei-
10 ne mutter die tür zu gemacht hat habe ich gerufen mama mach die tür auf und licht im flur an ich denk
11 mal dass mich das in meinem kindheitsleben beeinflusst hat aber das hat sich eigentlich gelegt

12 **I: ok gut jetzt die letzte frage was wünschst du dir für deine zukunft**

13 T: dass die schule endlich
14 vorbei ist (..) dass ich meinen mopedführerschein schaff dass ich die schule gut abschließe und dass
15 ich einen guten job kriege was handwerkliches an der schreibmaschine sitzen und schreiben kann ich
16 nicht irgendetwas handwerkliches (.) jo (...) ne freundin wär auch nich schlecht (..) jo aber

17 **I: ist ja schon mal eine menge**

18 T: ja erst mal hab ich mir ja gewünscht polizist zu werden das hab ich
19 jetzt auch noch ein bisschen im sinn aber wenn das schulisch nicht klappt so die noten mit 2 - 2,5 wird
20 das schwierig ich will ja kein abi machen ich will ja realschulabschluß auf dem gymnasium machen ja
21 und wenn nicht dann tischler schreiner irgendwas also fließbandarbeiten will ich dann auch nicht ma-
22 chen das wär dann zu eintönig irgendetwas bauen im auftrag etwas bauen das wär schon nicht schlecht

23 **I: gut danke schön dann mach ich mal aus**

10.2. Exmanente Nachfragen

- Beschreibe mal die Zeit, in der du im Kindergarten und Schule warst. Was war gut?
Was nicht?
- Beschreibe mal deine Familie. Wie verstehst du dich mit ihnen?
- Beschreibe mal deine Klasse. Wie verstehst du dich mit den Mitschülern?
- Beschreibe mal deine Einstellung zu dir selbst. Was findest du gut, bzw. was nicht so gut an dir?
- Bist du zufrieden mit dir oder würdest du etwas ändern wenn du könntest?
- Welche Bedeutung hat die Diagnose ADHS für dich? Gab es eine Veränderung dadurch (innerhalb der Familie, Freunde, Einstellung zu dir selbst)
- Wie nimmst du selbst die Hyperaktivität / Unkonzentriertheit für dich war? Gibt es eventuell Vor- oder Nachteile?
- Gibt es Personen, die dir bisher wichtig gewesen sind (die dir geholfen haben) in deinem Leben? Was haben die gemacht? Wie waren die zu dir?
- Gab es etwas anderes was dir geholfen hat, bzw. dir gut tat (Sport, Freunde)? Beschreibe mal, was dir speziell gut tat.
- Gab es etwas, was dich zurückgeworfen hat, dich blockiert hat, dir nicht gut tat (Erfahrungen, Personen, wie andere mit dir umgegangen sind)? Was hätte dir im Nachhinein gut getan?
- Was wünschst du dir für deine Zukunft?

10.3. AWMF- Leitlinien der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie

AWMF- Leitlinien-Register Nr. 028/019, In: Dt. Ges. f. Kinder- und Jugendpsychiatrie, Bundesarbeitsgemeinschaft leitender Klinikärzte für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie und Berufsverband der Ärzte für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, Deutscher Ärzte- Verlag Köln, 2000

Hyperkinetische Störungen (F90)

1. Klassifikation

1.1. Definition

Hyperkinetische Störungen sind durch ein durchgehendes Muster von Unaufmerksamkeit, Überaktivität und Impulsivität gekennzeichnet, das in einem für den Entwicklungsstand des Betroffenen abnormen Ausmaß situationsübergreifend auftritt. Die Störung beginnt vor dem Alter von 6 Jahren und sollte in mindestens zwei Lebensbereichen/Situationen (z.B. in der Schule, in der Familie, in der Untersuchungssituation) konstant auftreten.

1.2 Leitsymptome

Leitsymptome sind Unaufmerksamkeit (Aufmerksamkeitsstörung, Ablenkbarkeit), Überaktivität (Hyperaktivität, motorische Unruhe) und Impulsivität.

1.3 Untergruppen

Hinsichtlich der Klassifikation von Subtypen konnte noch kein Konsens gefunden werden.

Nach *DSM-IV* lassen sich hyperkinetische Störungen (Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen) wie folgt unterteilen:

Vorherrschend unaufmerksamer Subtypus

Vorherrschend hyperaktiv-impulsiver Subtypus

Gemischter Subtypus. Bei Jugendlichen und Erwachsenen, die nicht mehr alle notwendigen Symptome zeigen, kann die Diagnose nach *DSM-IV* durch den Zusatz „in partieller Remission“ spezifiziert werden.

ICD-10 macht die Unterscheidung

Einfache Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung (F90.0)

Hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens (F90.1), bei der sowohl die Kriterien für eine hyperkinetische Störung als auch für eine Störung des Sozialverhaltens erfüllt sind.

Diese Kombinationsdiagnose wird durch die Häufigkeit begründet, mit der beide Störungen gemeinsam auftreten, und mit der im Vergleich zur einfachen Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung vermutlich ungünstigeren Prognose.

1.4 Untergruppen

Entfällt

1.5 Ausschlußdiagnose

Entfällt

2. Störungsspezifische Diagnostik

2.1 Symptomatik

Exploration der Eltern und des Kindes/Jugendlichen. Je älter das Kind ist, um so stärker wird es in die Exploration einbezogen. Die Informationen der Eltern sind jedoch meist zuverlässiger.

Auftreten der Leitsymptome Hyperaktivität, Impulsivität und Aufmerksamkeitsstörung
Häufigkeit, Intensität und situative Variabilität der Symptomatik (z.B. Symptomatik in der Familie, bei fremdbestimmten oder bei selbstbestimmten Aktivitäten, Symptomatik im Kindergarten bzw. in der Schule)

Elternfragebogen und (für ältere Kinder und Jugendliche) Selbsterbeurteilungsfragebogen zur Erfassung von hyperkinetischer Symptomatik können nützlich sein. Die Beurteilungen der Eltern sind jedoch i.a. valider.

Informationen vom Kindergarten/von der Schule mit Einverständnis der Eltern (telefonisch, direkter Kontakt, Berichte oder Fragebogen)

Auftreten der Leitsymptome Hyperaktivität, Impulsivität und Aufmerksamkeitsstörung
Häufigkeit, Intensität und situative Variabilität der Symptomatik

Informationen der Eltern über das Verhalten des Kindes im Kindergarten bzw. in der Schule sind in der Regel nicht ausreichend.

Verhaltensbeobachtung des Kindes/Jugendlichen während der Exploration sowie während körperlicher und psychologischer Untersuchungen hinsichtlich des Auftretens hyperkinetischer Symptomatik (Symptome der hyperkinetischen Störung müssen jedoch nicht unbedingt beobachtbar sein).

2.2 Störungsspezifische Entwicklungsgeschichte

Exploration der Eltern

Ungünstige Temperamentsmerkmale im Säuglingsalter (nicht notwendigerweise vorhanden)

Beginn der Leitsymptome der hyperkinetischen Störung (muss vor dem Alter von 6 Jahren liegen)

Verlauf der Symptomatik (konstant, fluktuierend, Beeinflussung durch andere Belastungen).

Informationen vom Kindergarten bzw. der Schule über den Störungsverlauf soweit beurteilbar.

2.3 Psychiatrische Komorbidität und Begleitstörungen

Exploration der Eltern, Informationen vom Kindergarten/von der Schule und Exploration des Patienten

Störungen des Sozialverhaltens

Umschriebene Entwicklungsstörungen, schulischer Leistungsdefizite und Hinweise auf Teilleistungsschwächen

Hinweise auf Intelligenzminderung (Lernbehinderung oder geistige Behinderung)

Tic-Störungen (einschließlich Tourette- Störung)

Negatives Selbstkonzept oder depressive Störungen

Angststörungen (insbesondere Leistungsängste)

Beeinträchtigte Beziehungen zu Familienmitgliedern, zu Erziehern/Lehrern und zu Gleichaltrigen.

Die häufigste psychiatrische Komorbidität sind Störungen des Sozialverhaltens und umschriebene Entwicklungsstörungen. Emotionale Störungen werden am häufigsten übersehen. Intelligenz-, Entwicklungs- und Leistungsdiagnostik zur Abklärung von Intelligenzminde-

rung, umschriebenen Entwicklungsstörungen oder Lernstörungen, soweit indiziert (siehe Kapitel 2.5).

2.4 Störungsrelevante Rahmenbedingungen

Exploration der Eltern hinsichtlich abnormer psychosozialer Bedingungen und familiärer Ressourcen, insbesondere:

Inkonsistentes Erziehungsverhalten

Mangelnde Wärme in den familiären Beziehungen

Spezifische Bewältigungsstrategien der Eltern in kritischen Erziehungssituationen

Störungskonzepte der Eltern, ihre Therapieerwartungen und ihre Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit.

Informationen vom Kindergarten/von der Schule

Integration des Kindes in die Gruppe

Belastende Bedingungen im Kindergarten/in der Schule (z.B. Klassengröße, Anteil verhaltensauffälliger Kinder)

Ressourcen im Kindergarten/in der Schule (z.B. Kleingruppenunterricht, Kleingruppenbeschäftigung)

Störungskonzepte der Erzieher/Lehrer, ihre Therapieerwartungen und ihre Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit.

Körperliche Untersuchung des Patienten

Eine orientierende internistische und neurologische Untersuchung sollte durchgeführt werden

Kontakt und Kooperation mit Haus- und/oder Kinderarzt

Durchführung von Hör- und Sehtests, falls indiziert

Andere medizinische Untersuchungen, falls indiziert.

2.5 Apparative Labor- und Testdiagnostik

Testpsychologische Diagnostik

Zumindest eine orientierende Intelligenzdiagnostik wird bei allen Schulkindern empfohlen

Bei Schulkindern ist immer dann eine ausführliche testpsychologische Untersuchung der Intelligenz und schulischer Teilleistungen notwendig, wenn Hinweise auf Leistungsprobleme (Noten, Klassenwiederholung, Sonderbeschulung) oder schulische Unterforderung vorliegen

Bei Vorschulkindern wird eine ausführliche Entwicklungsdiagnostik wegen der hohen Komorbiditätsraten von Entwicklungsstörungen und wegen der meist fehlenden zuverlässigen Angaben zum Entwicklungsstand grundsätzlich empfohlen.

Apparative Labordiagnostik. Zu achten ist auf mögliche begleitende körperliche Erkrankungen, z.B. Störungen des Schilddrüsenstoffwechsels sowie akute und chronische zerebrale Erkrankungen, die durch eine EEG-Ableitung ausgeschlossen werden sollten.

2.6 Weitergehende Diagnostik und Differentialdiagnostik

Exploration der Eltern, des Patienten und Informationen vom Kindergarten bzw. der Schule sowie Beobachtung in der Untersuchungssituation

Störung des Sozialverhaltens (kann auch komorbide Störung sein)

Intelligenzminderung in Form von Lernbehinderung oder geistige Behinderung (kann auch komorbide Störung sein)

Tiefgreifende Entwicklungsstörung

Borderline- Persönlichkeitsstörung (im Jugendalter; kann auch komorbide Störung sein)

Depressive Episode oder Dysthymia (kann auch komorbide Störung sein)

Panikstörung oder generalisierte Angststörung

Manische Episode (v.a. im Jugendalter)

Schizophrene Störung (v.a. im Jugendalter)

Medikamenteneffekte, z.B. von Antiasthmatika, Phenobarbital, Antihistaminika, Steroiden, Sympathomimetika

Organische/neurologische Primärstörung, z.B. Epilepsie (z.B. Petit mal), Hyperthyreose, Migräne (kann auch komorbide Störung sein)

Desorganisierte, chaotische Familienverhältnisse; Misshandlung oder massive Vernachlässigung des Kindes, biopsychosoziale Belastungen; neurotoxische Substanzen in der Umgebung des Kindes/Jugendlichen (können auch komorbide Bedingungen sein).

3. Multiaxiale Bewertung

3.1 Identifizierung der Leitsymptome

Zusammenfassung der diagnostischen Ergebnisse und Überprüfung des situations- übergreifenden Vorliegens der Leitsymptome Aufmerksamkeitsstörung, Hyperaktivität und Impulsivität. Sind auch die Kriterien für eine Störung des Sozialverhaltens erfüllt, dann wird eine hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens (F90.1) diagnostiziert.

3.2 Identifizierung weiterer Symptome und Belastungen

Feststellung von umschriebenen Entwicklungsstörungen, von Intelligenzminderung, von organischen Erkrankungen, von begleitenden abnormen psychosozialen Bedingungen und Beurteilung der psychosozialen Anpassung.

10.4. Zusammenfassende Ergebnisse der Magisterarbeit

Bereits im Rahmen der Magisterarbeit habe ich mich mit der ADHS-Thematik beschäftigt. Das Thema der Arbeit lautete „Emotionale Gestimmtheit bei Kindern mit hyperkinetischem Syndrom – Zeigen hyperaktive Kinder gehäuft Zeichen einer depressiven Stimmungslage?“ Im Anschluss sollen zusammenfassende Ergebnisse dargestellt werden, die einen Einfluss auf die Themenfindung der vorliegenden Arbeit hatten. So konnte in der Magisterarbeit an Hand von standardisierten Befragungsmethoden (Kinder-DIPS) herausgearbeitet werden, dass sich ein Zusammenhang von hyperaktivem Verhalten und einer depressiven Stimmungslage nachweisen lässt. Bei insgesamt 20 Kindern im Alter von 6-18 Jahren, die durch ihre Eltern eingeschätzt wurden, ließ sich herausstellen, dass 16 Kinder als depressiv und 4 Kinder als nicht-depressiv beschrieben wurden. In einem weiteren Schritt wurden die Kinder mit Hilfe der „Skala zur Beurteilung bei Kindern“ (CDRS) befragt. Der Vergleich von Eltern und Kinderangaben konnte herausstellen, dass ein Junge sich im Vergleich zu der Einschätzung seiner Eltern mehr depressiv einschätzte, bei einem weiteren Jungen hingegen überwog bei der Einschätzung der Eltern die Schwere der emotionalen Verstimmung. So konnten insgesamt nur geringe Unterschiede zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzung erhoben werden, die aber auf Grund der geringen Anzahl der Befragten nur eine Tendenz angeben konnten. Mit dieser Arbeit wurde aber deutlich, dass hyperaktive Kinder bereits sehr früh über depressive Stimmungslagen berichten. Dieses Ergebnis war ein weiterer Aspekt, der das Thema der vorliegenden Arbeit beeinflusste.

10.5. Zitate aus einer Befragung von ADHS-betroffenen Kindern und Jugendlichen

Im Folgenden sollen einzelne Zitate vorgestellt werden, die durch eine „nicht-standartisierte“ Befragung innerhalb einer neurologisch-psychiatrischen Gemeinschaftspraxis erhoben wurden. Diese Befragung hatte zum Ziel, allgemeine Befindlichkeiten von betroffenen Kindern im Kindergartenalter und frühen Schulkindalter zu erheben. Dazu wurden die Kinder zu einzelnen Themen, wie Familie, Schule, Peers, Hobbys und Zukunftsperspektive befragt. Einzelne Zitate gaben auch hier erste Anregungen, die vorliegende Thematik zu entwerfen, da sich bereits in diesen Zitaten negative Einstellungen zu sich selbst beschrieben werden.

Zitate von Kindern mit ADHS im Kindergartenalter:

- „Ich weiß nicht, warum ich im Kindergarten so unruhig bin.“
- „Ich weiß nicht, was mich stört, ärgert, aufregt.“
- „Die anderen stören mich.“
- „Die wollen immer etwas anderes spielen.“
- „Keiner will mit mir spielen.“
- „Immer werde ich ausgeschimpft, ich mache doch gar nichts.“
- „Ich bin ganz verwirrt.“
- „Die verstehen mich nicht, wenn ich mir Mühe gebe“

Marcel (8 Jahre): „Ich versuche, dass ich höre. Ich gebe mein Bestes, aber es gelingt mir nicht.- Ich sage es mit immer wieder, immer morgens in der Schule und im Bus, dass ich hören soll und lieb bin. – Ich weiß nicht, warum ich so bin (weint) – Jetzt werde ich überall ausgeschlossen und dafür werde ich noch böser. Dann bin ich später ein brutaler Mann. Ich stelle mir eine ganz schlimme Zukunft vor.“

Lucas (14 Jahre): „Der Prügelknabe, das bin ich und mein Freund.“ (negatives Selbstbild durch Fremdzuschreibung)

Oliver (12 Jahre): „Ganz bestimmte Lehrer haben einen auf dem Kieker. Dann sag ich gar nichts, weil ich seh nicht ein, mich zu melden, wenn sie mich gar nicht beachtet. Ich denke zwar mit, aber ich arbeite nicht mit, wenn sie das will.“

Steve (17 Jahre): „Aber wenn ich erst mal in der Aggression bin, dann erst mal ein bisschen frei drehe. Dann geht's blub und dann kann ich das wieder abstellen“

Oliver (12 Jahre): „Also Klassenclown eigentlich (lacht). Mit meinem Freund. Wir machen meist nur Unsinn. Na ja machen alles Mögliche, sind dann eben laut und lachen.“

In diesen Zitaten kann deutlich werden, dass ADHS-betroffene Kinder bereits im Kindergartenalter und frühen Schulkindalter ihre „Andersartigkeit“ und „Besonderung“ wahrnehmen.

11. Literaturverzeichnis

Ackermann-Stoletzky, K., C. Stoletzky: Das ADS-Handbuch, Brendow, 2004

Ahle, M.E., S. Winter, U. Lehmkuhl: Depression des Kindes- und Jugendalters im Spiegel von Selbst- und Fremdurteilen, In: Lehmkuhl, U.: Seelische Krankheit im Kindes- und Jugendalter – Wege zur Heilung, XXVII. Kongress der Deutschen Ges. für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, Berlin, 3. – 6. April 2002, S. 10 – 11.

Allerbeck, K., W.J. Hoag: Jugend ohne Zukunft?, München 1985.

Angold, A., A. Erkanli, H.L. Egger, E.J. Costello: Stimulant treatment for children, a community perspective, Journal American Child Adolescent Psychiatry ACAD, 2000, 39, S. 975-984.

Antonovsky, A.: Salutogenese – Zur Entmystifizierung der Gesundheit, DGVT Verlag, Tübingen 1998.

Argyle, M.: Soziale Interaktion, Köln 1972, In: Speck, O.: System Heilpädagogik, Ernst Reinhardt Verlag, München –Basel 1996.

AWMF- Leitlinien-Register Nr. 028/019, In: Dt. Ges. f. Kinder- und Jugendpsychiatrie, Bundesarbeitsgemeinschaft leitender Klinikärzte für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie und Berufsverband der Ärzte für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, Deutscher Ärzte- Verlag, Köln 2000.

Baacke, D., W. Ferchhoff: Jugend, Kultur und freizeit, In: Krüger, H.H.: Handbuch der Jugendforschung, Leske-Budrich, Opladen 1988.

Bach, H.: Verhaltensstörungen und ihr Umfeld, In: Goetze, H., H. Neukäter: Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Ed. Marhold im Wiss.-Verl. Spiess, Berlin 1989, S. 3ff.

Baier, H., U. Bleidick (Hrsg.): Handbuch der Lernbehindertendidaktik, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1983, 131-141.

Bandura, A.: Social Learning Theory of Aggression, In: Knutson, J.: The Control of Aggression, Chicago 1973.

Barkley, R.A.: Attention – deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment, 2. ed., New York Guildford Press, New York 1998.

Barkley, A. Russel: Das große ADHS -Handbuch für Eltern Huber, Bern, 2002

Barkley, R.A.: Genetics of childhood disorders, XVII. ADHD, Part.1, The executive functions and ADHD, J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry 39 (8)

Baving, L.: Kinder mit Sozialisationsstörungen – Möglichkeiten der Frühintervention, psycho, 28, 2002, S.85-89.

Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a.M. 1986.

Beck, U.: Kinder der Freiheit, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1997.

Beck, U.: Risikogesellschaft, Suhrkamp, Frankfurt 1986, In: Opp, G., M. Fingerle, A. Freytag: Was Kinder stärkt, Ernst Reinhardt Verlag, München - Basel 1999(a).

Becker, P., J. Koch: Was ist normal? Normalitätskonstruktionen in Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie, Juventa, Weinheim-München 1999.

Bergmann, J.R.: Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnung als Daten der interpretativen Soziologie, In: Flick, U. et al: Handbuch qualitativer Sozialforschung, BELTZ Psychologie Verlags Union, Weinheim 1995, S.156.

Biederman, J., S.V. Faraone, K. Keenan: Further evidence for family- genetic risk factors in attention deficit hyperactivity disorder, Patterns of Comorbidity in probands and relatives in psychiatrically and peditrically referred samples, Archives of Gener. Psychiatry, 49, 1992, S. 728-738.

Biederman, J., S.V. Faraone, E. Spencer: High risk for attention deficit hyperactivity disorder among children of parents risk childhood onset of the disorder: A pilot study, American Journal Psychiatry, 152, 1995, S. 431- 435.

Biegert, H.: Teilleistungsschwächen - ADS – Therapie und Pädagogik; Studienkonferenz 9.-10.09.2000 der HEBO- Privatschule Bonn- Bad Godesberg.

Blech, J., K. Thimm: Kinder mit Knacks, „Der Spiegel“, 29, 2002, S. 122 – 131.

Bleidick, U.: Einführung in die Behindertenpädagogik, Bd I, 1977, S. 9.

Bleidick, U.: Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher, Berlin 1984.

Bleidick, U.(Hrsg.): Theorie der Behindertenpädagogik. Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 1, Berlin 1985, 129-151.

Bleidick, U.: Einführung in die Behindertenpädagogik III. Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik, 3. Auflage, Kohlhammer, Stuttgart-Berlin-Köln 1992.

Blocher, D.: HKS: Forensische Aspekte, MedReport, 40, 2001, S. 8.

Böhme, J.: Schülersubkulturen als lebenspraktischer Habitus von Schulkulturen und Schülerbiographien. Exemplarische Rekonstruktion zur ´enttäuschten Opposition` eines Internatsgymnasiums, In: Merkens, H., J. Zinnecker: Jahrbuch Jugendforschung 3/2003, Leske – Budrich, Opladen 2003, S. 156.

Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Leske-Budrich, Opladen 2003.

Bois-Reymond, M. du, P. Büchner, H.H. Krüger et al.: Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich, Opladen 1994, S. 64.

Brater, M.: Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung, In: Beck, Ulrich: Kinder der Freiheit, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1997, S. 149-174.

Braus, D. F.: EinBlick ins Gehirn, Thieme- Verlag, Stuttgart New York 2004.

Breuer, D., M. Döpfner, C. Rademacher et al: Verlauf expansiver Symptomatik bei Kindern mit hyperkinetischer Störung und multimodaler Therapie, In: Lehmkuhl, U. (Hg.): Seelische Krankheit im Kindes- und Jugendalter- Wege zur Heilung, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2002, S. 30.

Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung, Stuttgart 1981, In: Speck, O.: System Heilpädagogik, Ernst Reinhardt Verlag, München –Basel 1996.

Büchner, P.: Kinder in Deutschland – Außenseiter der Gesellschaft? Einleitende Überlegungen zur empirischen Erforschung heutiger Kindheit, In: Büchner, P., B. Fuhs, H.H. Krüger: Vom Teddybär zum ersten Kuss, Leske – Budrich, Opladen 1996.

Büchner, P., B. Fuhs et al.: Kinderkulturelle Praxis: Kindliche Handlungskontexte und Aktivitätsprofile im außerschulischen Lebensalltag, In: Bois-Reymond, M. du, P. Büchner, H.H. Krüger et al.: Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich, Opladen 1994, S.63ff.

Campbell, S.B.: Behavior problems in preschool children, Guilford, New York 1990.

Cantwell, D.P.: Attention deficit disorder: A review of the past ten years, Journal of the Americ. of child and adolescent psychiatry, 1996, 35, 8, S. 978-987.

Caspers- Merk, M.: Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätssyndrom: Keine Modeerkrankung, Deutsches Ärzteblatt, 24, 2002, A1644-5.

Chang H.L., H.Y. Chuang: Adolescent hyperactivity and general psychopathology, Psychiatry Clin. Neurosci., 2000, Apr;54(2), S. 139-46.

Chang K.D., H. Steiner, T.A. Ketter: Psychiatric phenomenology of child and adolescent bipolar offspring, *Journal Am Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 2000, Apr;39(4), S. 453-60.

Clauß, G. et al.: *Fachlexikon abc, Psychologie*, Verlag Harri Deutsch, Thun – Frankfurt/Main 1995.

Clure C., K.T. Brady, M.E. Saladin, D. Johnson, R. Waid, M. Rittenbury: Attention-deficit/hyperactivity disorder and substance use: symptom pattern and drug choice, *Am Journal Drug Alcohol Abuse*, 1999, Aug;25(3), S. 441-8.

Conners, C.K.: Rating scales for use in drug studies with children, *Psychopharmacology Bull*, Special Issue, 1973.

Consensus Statement on ADHD. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 2002, 11, S. 96-98.

Cowen E.L. et al.: Follow-up study of young stress-affected and stress-resilient urban children, *Development and Psychopathology*, 9, 1997, S. 565-677.

Damon, W.: Peer education: The untapped potential, In: *Journal of applied developmental psychology*, 1984 (5), 331-343.

Danckaerts M., E. Heptinstall, O. Chadwick, E. Taylor: A natural history of hyperactivity and conduct problems: self-reported outcome, *Eur. Child Adolesc. Psychiatry*, 2000, 9(1), S. 26-38.

Dellve L., L. Cernerud, L.R. Hallberg: Harmonizing dilemmas. Siblings of children with DAMP and Asperger syndrome's experiences of coping with their life situations, *Scand. Journal Caring Sci.*, 2000, 14(3), S. 172-8.

Deneke, F. W.: *Psychische Struktur und Gehirn*, Stuttgart – New York 1999

Dixit S.P., M.N. Pandey, G.P. Dubey: Management of attention deficit/hyperactivity disorder-use of an effective paradigm, *Indian. Journal Med. Sci.*, 2002, 56(8), S. 376-80.

Döpfner, M.: Pressegespräch ADS/ADHS – zwischen Fakten und Mythen anlässlich der internationalen Konferenz für Ärzte, Eltern und Lehrer „Fortschritte in der Diagnose und Therapie von ADS/ADHS“ 30.-31.08.2002, Hamburg.

Döpfner, M., T. Banaschewski, J. Schmidt, H. Uebel, K. Schmeck et al.: Langzeitwirksames Methylphenidat bei Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit- Hyperaktivitätsstörungen, Nervenheilkunde, 2003, 22, S. 85-92.

Döpfner, M., J. Frölich, G. Lehmkuhl: Hyperkinetische Störungen, Hogrefe Verlag, Göttingen – Bern – Toronto – Seattle 2000, S. 11.

Döpfner, M., G. Lehmkuhl: Diagnostik- System für psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter nach ICD-10 und DSM-IV (DISYPS-KJ), Huberverlag, Bern 1998.

Döpfner, M., S. Schürmann, J. Frölich: Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten THOP, Psychologie Verlags Union, Weinheim 1998.

Döpfner, M., Wolff Metternich, T.: Hyperkinetische Störungen und oppositionelle Verhaltensstörungen, In: Lehrbuch der Psychotherapie, Band 4: Verhaltenstherapie mit Kindern und jugendlichen und ihren Familien, CIP-Medien München, 2006, S. 493-507.

DSM-IV Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen, Göttingen-Bern-Toronto-Seattle 1996.

DuPaul G.J., K.E. McGoey, T.L. Eckert, J. Van Brakle: Preschool children with attention-deficit/hyperactivity disorder: impairments in behavioral, social and school functioning, Journal Am Acad. Child Adolesc. Psychiatry, 2001, May;40(5), S. 508-1.

Eckardt, J.- J.: Das ADS- Elternttraining, Ravensburger Ratgeber im Uraniaverlag, Berlin 2002.

Egeland et al.: Resilience as process, In: Development and Psychopathology, 1993, Vol. 5, S. 517.

Elkind, D.: Cognitiv structure and adolescent experience, Adolescence 2, 1967.

Engelbert, A.: Kinderalltag und Familienumwelt. Eine Studie über die Lebenssituation von Vorschulkindern, Frankfurt/Main - New York 1986, S. 109.

Ercan E.S., H. Coskunol, A. Varan, K. Toksoz: Childhood attention deficit/hyperactivity disorder and alcohol dependence: a 1-year follow-up, *Alcohol*, 2003, Jul-Aug; 38(4), S. 352-6.

Erickson, M. H.: The identification of a secure reality, In: *The collected papers of Milton H. Erickson IV*, ed. by E. L. Rossi, New York: Irvington, 1990, In: Ziegler, C.: *Aufmerksamkeitsstörungen bei Kindern*, Pfeiffer bei Klett -Cotta, Stuttgart 2001.

Erikson, E.H.: *Kindheit und Gesellschaft*, Klett, Stuttgart 1968.

Farrington, D. P.: The development of offending and antisocial behaviour from childhood; key findings from the Cambridge study in delinquent development, *Journal of child psychology and psychiatry*, 36, 1995, S. 929–964.

Faraone, S.V., J. Biedermann: A controlled study of functional impairments in 500 ADHD adults, 157th Annual Meeting, American Psychiatric Association, New York 2004.

Fend, H.: *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch – weltanschaulichen Bereichen*, Bern – Stuttgart – Toronto 1990.

Fend, H.: *Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken*, *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*, Band 1, Hans Huber Verlag, Bern 1990, S. 96.

Ferchhoff, W.: Zur Differenzierung qualitativer Sozialforschung, In: Heitmeyer, W.: *Interdisziplinäre Jugendforschung*, Weinheim – München 1986, S. 215-244.

Fingerle M.: Resilienz- Vorhersage und Förderung, In: Opp, G., M. Fingerle, A. Freytag: *Was Kinder stärkt*, Ernst Reinhardt Verlag, München – Basel 1999(a), S. 94 – 98.

Fischer M., R.A. Barkley, L. Smallish, K. Fletcher: Young adult follow-up of hyperactive children: self-reported psychiatric disorders, comorbidity, and the role of childhood conduct problems and teen CD, *Journal Abnorm. Child Psychol.*, 2002, Oct;30(5), S. 463-75.

Flick, U.: Qualitative Forschung, Theorie, Methoden, Anwendungen in Psychologie und Sozialwissenschaft, Rowohlt's Enzyklopädie, Reinbeck bei Hamburg 1998., S. 17.

Flick, U.: Triangulation in der qualitativen Forschung, In: Flick, U., E.v. Kardorff, I. Steinke: Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 2. Aufl., rowohlt's enzyklopädie, Hamburg 2003.

Flick, U., E.v. Kardorff, H. Keupp, L.v. Rosenstiel, S. Wolff: Handbuch qualitativer Sozialforschung, BELTZ Psychologie Verlags Union, Weinheim 1995.

Flick, U., E.v. Kardorff, I. Steinke: Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 2. Aufl., rowohlt's enzyklopädie, Hamburg 2003.

Friebertshäuser, B, Prengel, A.: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaften, Juventa, Weinheim-München 2003.

Friedenburg, L.v., J. Habermas (Hrsg.): Adorno-Konferenz, Frankfurt 1983.

Friedrich, P. et al.: Die „Lücke“- Kinder. Zur Freizeitsituation von 9-14jährigen, Weinheim-Basel 1984.

Fuchs, 1927, 38, In: Bleidick, U.: Einführung in die Behindertenpädagogik III. Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik, 3. Auflage, Kohlhammer, Stuttgart-Berlin-Köln 1992, S. 124.

Fuchs-Heinritz, W.: Methoden und Ergebnisse der qualitativ orientierten Jugendforschung, In: Krüger, H.H.: Handbuch der Jugendforschung, Leske-Budrich, Opladen 1993.

Fuhs, B.: Das außerschulische Kinderleben in Ost- und Westdeutschland. Vom kindlichen Spielen zur jugendlichen Freizeitgestaltung, In: Büchner, P., B. Fuhs, H.H. Krüger: Vom Teddybär zum ersten Kuss, Leske – Budrich, Opladen 1996.

Garz, D.: Die Methode der Objektiven Hermeneutik – Eine anwendungsbezogene Einführung, In: Friebertshäuser, B, Prengel, A.: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaften, Juventa, Weinheim-München 2003, S. 535-543.

Garz, D., K. Kraimer: *Qualitativ-empirische Sozialforschung*, Opladen 1991.

Gerber, P.J.: Ein Beschäftigungsmodell für Erwachsene mit speziellen Lernstörungen: Zusammenhänge zwischen Erfolg und Resilienz, In: Opp, G., M. Fingerle, A. Freytag: *Was Kinder stärkt*, Ernst Reinhardt Verlag, München – Basel 1999(a), S. 259-271.

Gerber, P.J., H.B. Reiff: *Speaking for themselves*, The University of Michigan Press, 1991.

Gerber P.J., H.B. Reiff, R. Ginsberg: Reframing the learning disabilities experience, *Journal Learn. Disabil.*, 1996, Jan;29(1), S. 97-101.

Gerber,P.J., H.B. Reiff, R. Ginsberg: *Exceeding expectations*, pro-ed, Austin Texas 1997.

Gerlach, M., T. Banaschewski, A. Warnke, A. Rothenberger: Ist Parkinson- Syndrom als Spätfolge einer Methylphenidatbehandlung im Kindesalter möglich?, *Nervenheilkunde*, 2003, 22, S. 80-84.

Gerspach, M.: Nachdenkliche Anmerkungen zum Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom, In: *Ztsch. Sonderpädagogische Förderung*, 49, 2004

Gerspach, M.: Sozialpädagogische Diagnosen aus Sicht der psychoanalytischen Pädagogik, In: Krumenacker, F.-J. (Hrsg.): *Sozialpädagogische Diagnosen in der Praxis, Erfahrungen und Perspektiven*, Weinheim – München 2004

Glaser, B.G., A.L. Strauss: *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*, Chicago: Aldine 1967.

Goetze, H., H. Neukäter: *Pädagogik bei Verhaltensstörungen*, Ed. Marhold im Wiss.-Verl. Spiess, Berlin 1989, S. 3ff.

Goffman, E.: *Asyle. über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*, 1. Auflage, edition suhrkamp, Frankfurt am Main 1973.

Goffman, E.: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a.M. 1974 (amerk. 1963), In: Speck, O.: System Heilpädagogik, Ernst Reinhardt Verlag, München - Basel 1996, S. 240.

Goepfel, R.: Kinder als „kleine Erwachsene“? Wider das Verschwinden der Kindheit in der modernen Kindheitsforschung, Neue Sammlung 37, 1997, 3, S. 357-376.

Goepfel, R.: Bildung als Chance, In: Opp, G., M. Fingerle, A. Freytag (Hrsg.): Was Kinder Stärkt, München 1999.

Göpel, C.: Dissoziale Störungen - Neurobiologische Grundlagen und Pharmakotherapie, psycho, 28, 2002, S. 79-84.

Goffman, E.: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1996.

Grawe, K.: Allgemeine Psychotherapie, In. Petermann, F., Reinecker, H.: Handbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie, Hogrefe, Göttingen 2005.

Haan, N.: Coping and defending. Process of self-environment organization, Academic Press, Personality and Psychopathology, vol. 16, New York 1977.

Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt 1981.

Häcker, H., K.H. Stapf: Dorsch Psychologisches Wörterbuch, Verlag Hans Huber, 12. Auflage, Bern – Göttingen – Toronto - Seattle, 1994 S. 650ff.

Haeberlin, U.: Gesellschaftliche Entsolidarisierungsprozesse: Braucht die Heilpädagogik neue ethische Grundlagen?, In: Opp, G., F. Peterander: Focus Heilpädagogik – „Projekt Zukunft“, Reinhard, München 1996b, S. 172-186.

Haeberlin, U.: Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte, Haupt, Bern- Stuttgart- Wien, 1996a, In: Opp, G., M. Fingerle, A. Freytag: Was Kinder stärkt, Ernst Reinhardt Verlag, München – Basel, 1999, S. 12.

Hansen C., D. Weiss, C.G. Last: ADHD boys in young adulthood: psychosocial adjustment.- Center for Psychological Studies, Nova Southeastern University, Coral Springs, FL 33065, USA 2002.

Hanses, A.: Biographische Diagnostik in der sozialen Arbeit, In: Neue Praxis, 4, 2000

Hartmann, T.: Eine andere Art, die Welt zu sehen, Lübeck-Berlin-Wiesbaden 1987, S.22-27.

Havers, N.: Erziehungsschwierigkeiten in der Schule. Klassifikation, Häufigkeit, Ursachen und pädagogisch-Therapeutische Maßnahmen, Weinheim 1978.

Hechtman L.: Families of children with attention deficit hyperactivity disorder: a review, Can. Journal Psychiatry, 1996, Aug;41(6), S. 350-60.

Hechtman L.: Assessment and diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder, Child Adolesc. Psychiatr. Clin. N. Am., 2000, Jul;9(3), S. 481-98.

Heiliger, A.: Alleinerziehende als Befreiung, Pfaffenweiler 1991.

Herpertz-Dahlmann, B.: www.stangl-aller.at/ARBEITSBLAETTER/PSYCHOLOGIEENTWICKLUNG.

Herrmann, U.: 'Innenansichten'. Erinnernte Lebensgeschichte und geschichtliche Lebenserinnerung. In: Berg, Ch. (Hrsg.): Kinderwelten. Frankfurt a. M. 1991 (a), S. 41-67.

Homfeldt, H.G.: Stigma und Schule. Abweichendes Verhalten bei Lehrern und Schülern, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1974.

Honig, M. S.: Entwurf einer Theorie der Kindheit, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1999.

Honig, M.S., A. Lange, H.R. Leu: Aus der Perspektive von Kindern?, Juventa Verlag, Weinheim-München 1999.

Honig, S. et al.: Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster, In: Honig, S., Leu, H.R., Nissen, U.: Kinder und Kindheit, Juventa Verlag, Weinheim-München 1996, S. 9-31.

Honig, M.S., H.R. Leu, U. Nissen: Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven, Weinheim 1996, S. 31.

Hurrelmann, K.: Lebensphase Jugend, Juventa Verlag, Weinheim-München 1994.

Hurrelmann, K., H.K. Wolf: Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter, Weinheim – München 1985.

Huss, M.: Pressegespräch ADS/ADHS – zwischen Fakten und Mythen anlässlich der internationalen Konferenz für Ärzte, Eltern und Lehrer „Fortschritte in der Diagnose und Therapie von ADS/ADHS“ 30.-31.08.2002, Hamburg 2002.

Huss, M., B. Högl, C. Item und R. Grimmlinger: ADHD Profilstudie im Ländervergleich, ADAPT Newsletter 18, Wien Sept. 2003.

Hüther, G.: Kritische Anmerkungen zu den bei ADHD-Kindern beobachteten neurobiologischen Veränderungen und den vermuteten Wirkungen von Psychostimulanzien (Ritalin®), Zeitschrift Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendlichen- Psychoanalyse, 112 XXXII, 4/2001, S. 471-486.

Hüther, G., L. Adler, E. Rüther: Die neurobiologische Verankerung psychosozialer Erfahrungen, Ztsch. Psychosom. Med. 45 (1999) 1, 2 -17.

Hüther, G., H. Bonney: Neues vom Zappelphilipp, Walter Verlag, Düsseldorf – Zürich 2002.

ICD-10 Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, München-Wien-Baltimore 1994.

INCB; International Narcotics Control Board, Bericht s. Internet

James, A., C. Jenks, A. Prout: *Theorizing Childhood*, Oxford 1998, S. 207.

Janols, L.O.: Pharmacotherapy for children, adolescents and adults with attention-deficit/hyperactivity disorder and comorbid conditions from a Scandinavian perspective, In: Michelson, K., S. Stenman: *The many faces of attention-deficit/hyperactivity disorder*, Acta Gyllenbergiana II. Helsinki, The Signe and Ane Gyllenberg Foundation, 2001, S. 171-196.

Jugendwerk der Deutschen Shell. *Jugendliche und Erwachsene '85*, Band 1-5, Leverkusen 1985.

Jugendwerk der Deutschen Shell. *Jugend '97 – Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierung*, Leske – Budrich, Opladen 1997.

Kegan, R.: *Die Entwicklungsstufen des Selbst*, Kindt Verlag, München 1986.

Kelle, U.: *Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1994.

Kelle, U., Ch. Erzberger: *Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz*, In: Flick, U., E.v. Kardorff, I. Steinke: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 2. Aufl., Rowohlt's Enzyklopädie, Hamburg 2003.

Kendall J.: *The use of qualitative methods in the study of wellness in children with attention deficit hyperactivity disorder*, *Journal Child Adolesc. Psychiatr. Nurs.*, 1997, Oct-Dec;10(4), S. 27-38.

Keupp, H.: *Aufwachsen in der Postmoderne: Riskanter werdende Chancen für Kinder und Jugendliche*, In: Opp, G., M. Fingerle, A. Freytag: *Was Kinder stärkt*, Ernst Reinhardt Verlag, München – Basel 1999(a), S. 12.

Keupp, H. et al.: *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*, Rowohlt's Enzyklopädie, Hamburg 1999.

Kieper, M.: Lebenswelten „verwahrloster“ Mädchen. Autobiographische Berichte und ihre Interpretation, München 1980, S. 52f.

Kinder – Familie – Zukunft, Eine Handreichung der EAF Bayern, 5/1999.

Klein, G.: Gestaltung des Schullebens, In: Baier, H., U. Bleidick (Hrsg.): Handbuch der Lernbehindertendidaktik, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1983, 131-141.

Klemenz, B.: Erziehungsoptimierung durch Grundbedürfnisbefriedigung: Entwurf eines neurobiologisch gestützten Erziehungsmodells, In: Zeitschrift für Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen, 5. Jahrgang, Ausgabe 1/2009, dgvt-Verlag, Tübingen, S. 5-24.

Klemenz, B.: Ressourcenorientierte Diagnostik und Interventionen bei Kindern und Jugendlichen, DGVT-Verlag, 2003.

Knölker, U.: Hyperkinetisches Syndrom bei Kindern, In: Helmchen, H. et al.: Psychiatrie für die Praxis 11, München, 1990, S. 58-67.

Kötters, C., H.H. Krüger, A. Brake: Wege aus der Kindheit. Verselbstständigungsschritte im Jugendalter, In: Büchner, P., B. Fuhs, H.H. Krüger: Vom Teddybär zum ersten Kuss, Leske – Budrich, Opladen 1996, S. 116.

Köttgen, CH.: Normalitätsannahmen und Normalisierungsprobleme im Rahmen der Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie – Veränderungen der Lebenswelt von Kindern und Familie, In: Becker, P., J. Koch: Was ist normal? Normalitätskonstruktionen in Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie, Juventa, Weinheim-München 1999, S. 91-106.

Kohlberg, L.: Development of moral character and ideology, In: Hoffmann, M. L., L.W. Hoffmann (Hrsg.): Review of Child Development Res. 1, New York 1964.

Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität, Klett-Cotta, Stuttgart 1993.

Krause. J.; K.H. Krause: ADHS im Erwachsenenalter, Schattauer, Stuttgart-New York 2005.

Krause K.H., S.H. Dresel, J. Krause, H.F. Kung, K. Tatsch: Increased striatal dopamine transporter in adult patients with attention deficit hyperactivity disorder: effects of methylphenidate as measured by single photon emission computed tomography, *Neurosci. Lett.*, 2000, May 12;285(2), S. 107-10.

Krueger M., J. Kendall: Descriptions of self: an exploratory study of adolescents with ADHD, *Journal Child Adolesc. Psychiatr. Nurs.*, 2001, Apr-Jun;14(2), S. 61-72.

Krüger, H.H.: *Handbuch der Jugendforschung*, Leske-Budrich, Opladen 1993.

Küsters, I.: *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2006.

Kupfer, H., U. Ziethen: *Erziehung verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher*, Quelle und Meyer Verlag, Heidelberg – Wiesbaden 1992, S. 182 ff.

Lamnek, S.: *Qualitative Sozialforschung*, BELZ Psychologie Verlags Union, Weinheim 1995.

Lange, A.: Der Diskurs der neuen Kindheitsforschung, In: Honig, S.: *Aus der Perspektive von Kindern?*, Juventa Verlag, Weinheim-München 1999, S. 51-68.

Lauth, G.W.: *Verhaltensstörungen im Kindesalter*, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1983, S. 88.

Lauth, G.W., Schlotke, K.: *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern*, Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin 2002.

Lauth, G.W., P.F. Schlotke, K. Naumann: *Rastlose Kinder, ratlose Eltern*, Deutscher Taschenbuchverlag, München 1998.

Lavigne, J.V., C. Cicchetti, R.D. Gibbons, H.J. Binns, L. Larsen, C. De Vito: Oppositional defiant disorder with onset in preschool years, *Journal of the American Academy of child and adolescent psychiatry*, 40, 2001, S. 1393-1400.

Lazarus, R.S.: The stress and coping paradigms, In: Bond, A., J.E. Rosen: *Competence and Coping during Adulthood*, Univ. Press New England, Boston 1980.

Lehmkuhl, U.: Seelische Krankheit im Kindes- und Jugendalter – Wege zur Heilung, XXVII. Kongress der deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie 03. – 06.04.2002, Die Abstracts, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2002.

Leitlinien zu Diagnostik und Therapie von psychischen Störungen im Säuglings-, Kindes- und Jugendalter, Hg.: Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, Bundesarbeitsgemeinschaft leitender Klinikärzte für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie und Berufsverband der Ärzte für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, Deutscher Ärzte- Verlag, Köln 2000.

Lenz, K.: Alltagswelten von Jugendlichen, Frankfurt a. M. – New York 1986.

Loeber, R.: Development and risk factors of juvenile antisocial behaviour and delinquency, *Clinic Psychol Review*, 10, 1990, S. 1-41.

Loeber, R., J.D. Burke, B.B Lahey, A. Winters, M. Zera: Oppositional deviant and conduct disorder, *Journal of the American Academy of child and adolescent psychiatry*, 40, 2001, S. 1468-84.

Lösel, F., T. Bliesener: Resilience in adolescence: a study on the generalizability of protective factors, In: Opp, G., M. Fingerle, A. Freytag: Was Kinder stärkt, Ernst Reinhardt Verlag, München – Basel 1999(a), S. 37.

Ludwig-Mayerhofer, W.: ILMES - Internet-Lexikon der Methoden der empirischen Sozialforschung, Internet, 2002.

Luhmann, N.: Risiko und Gefahr, In: ders.: Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven, Opladen 1990.

Luthar, S.S.: Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents, *Child Development*, 62, 1991, S. 600-616.

Mackensen, L.: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, VMA-Verlag, Wiesbaden 1997.

Mantei, Ch., D. Müller: ADHD bei Michael Mann? *Krankenhauspsychiatrie*, 709, 2003.

Margalit, M.: Resiliente Kinder mit speziellen Lernstörungen, In: Opp, G., M. Fingerle, A. Freytag: Was Kinder stärkt, Ernst Reinhardt Verlag, München – Basel 1999(a), S. 216.

Matthiesen, B., U. Knölker, G. Schmid: Selbsteinschätzung von ADHS- Symptomen bei jungen Strafgefangenen, In: Lehmkuhl, U. (Hg.): Seelische Krankheit im Kindes- und Jugendalter- Wege zur Heilung, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2002, S. 132.

Mayall, B.: Children health and social order, Buckingham 1996.

Mayring, Ph.: Qualitative Inhaltsanalyse, Deutsch. Studienverlag, Weinheim, 1997.

medicineworldwi.de

Medizinisches Wörterbuch, Pschyrembel, 257 Auflage, Nikol Verlagsgesellschaft mbH, Hamburg 1993.

Michelson, K., Stenman, S.,: The many faces of attention-deficit/hyperactivity disorder, Acta Gyllenbergiana II. Helsinki, The Signe and Ane Gyllenberg Foundation, 2001, S. 171-196.

Modigh, K., U. Berggren, S. Sehlin: High risk for children with DAMP/ADHD to become addicts later in life, Lakartidningen, 1998, 18; 95(47), S. 5316-9.

Moffitt T.E.: Neuropsychology of conduct disorder, Development and Psychopathology, 5, 1993, S. 135-151, In: Lösel, F., D. Bender: Von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Prozessen: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung, In: Opp, G., M. Fingerle, A. Freytag: Was Kinder stärkt, Reinhardt Verlag, München-Basel 1999(a), S. 37-58.

Moffitt, T.E., P.A. Silva: Self-reported delinquency, neuropsychological deficit and history of attention deficit disorder, Journal Abnorm. Child Psychol., 1988, Oct;16(5), S. 553-69.

Moll, G.H., G. Hüther, S. Hause et al.: Early methylphenidate administration to young rats causes persistent reduction in the density of striatal dopmanine transporters, Journal of child and adolesc. Psychopharmacol., 2001, 11, S. 15-24.

Moll, G.H., A. Rothenberger, E. Rüter, G. Hüther: Entwicklungspsychopharmakologie in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, Ergebnisse tierexperimenteller Modelluntersuchungen bei der Ratte, Psychopharmakotherapie, 2002, 9, S. 19-24.

Mollenhauer, K., O. Uhlenhorff: Sozialpädagogische Diagnosen II, Juventa Verlag, Weinheim – München 1995.

MTA Cooperative group: A 14-month randomised clinical trial of treatment strategies for attention- deficit/hyperactivity disorder, Arch. Gen. Psychiatry, 1999, 56, S. 1073 –1086.

Müller, Ch.: Emotionale Gestimmtheit bei Kindern mit hyperkinetischem Syndrom - Zeigen hyperaktive Kinder gehäuft Zeichen einer depressiven Stimmungslage? Magisterarbeit Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle 2000.

Müller, D., Ch. Mantei: Können hyperaktive Kinder depressiv werden?- In: Hole, G.: Über die Seele, psychische Störungen und die Psychiatrie, Aesopus Verlag, Stuttgart 2001, S. 93-94.

Müller-Küppers, M., F. Specht: Recht – Behörde – Kind: Probleme und Konflikte in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, Huber, Bern 1979.

Myschker, N.: Verhaltensgestörtenpädagogik; In: Bleidick, U.: Einführung in die Behindertenpädagogik III. Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik, 3. Auflage, Kohlhammer, Stuttgart-Berlin-Köln 1992.

Nauck, B.: Sozialstrukturelle Differenzierung der Lebensbedingungen von Kindern in West- und Ostdeutschland, In: Markefka, M., B. Nauck: Handbuch der Kindheitsforschung, Neuwied, 1993, S. 143-163., In: Ecarius, J.: Kinder ernst nehmen, In: Honig, M.S., A. Lange, H.R. Leu: Aus der Perspektive von Kindern?, Juventa Verlag, Weinheim-München 1999, S. 133.

Neubauer, W. F.: Selbstkonzept und Identität im Kindes- und Jugendalter, Erziehung und Psychologie, Nr. 73, Reinhardt, München 1976.

Neuhaus, C.: Hyperaktive Jugendliche und ihre Probleme, Urania- Ravensburger, Berlin 2000.

Neukäter, H.: Erziehungshilfe bei Verhaltensstörungen. Vernetzung der sozialen, pädagogischen und medizinischen Dienste, Oldenburg 1996.

Norvilitis J.M., M. Scime, J.S. Lee: Courtesy stigma in mothers of children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: a preliminary investigation, Journal Atten. Disord., 2002, Sep;6(2), S. 61-8.

Oevermann, U.: Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse, In: Friedenburg, L.v., J. Habermas (Hrsg.): Adorno-Konferenz, Frankfurt 1983.

Oevermann, U.: Eine exemplarische Fallrekonstruktion zum Typus versozialwissenschaftlicher Identitätsformation, In: Vom Ende des Individualismus zur Individualität ohne Ende, Opladen 1988, S. 243-286.

Oevermann, U.: Objektive Hermeneutik – Eine Methodologie soziologischer Strukturanalyse, Suhrkamp, Frankfurt 1989.

Oevermann, U.: Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis, In: Kraimer, K.: Die Fallrekonstruktion, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 2000.

Oevermann, U., T. Allert, E. Konau, J. Krambeck: Die Methodologie einer `objektiven Hermeneutik` und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, In: Soeffner, H.G.: Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Frankfurt a.M. 1979.

Olbrich, E.: Jugendalter – Zeit der Krise oder der produktiven Anpassung?, In: Olbrich, E., E. Todt: Probleme des Jugendalters, Springen, Berlin 1984.

Olbrich, E., E. Todt: Probleme des Jugendalters, Springen, Berlin 1984.

Opp, G.: Die ungebrochene Modernität des Modellversuchs “differenzierte Grundschule”, In: Opp, G., F. Peterander: Focus Heilpädagogik, Reinhardt Verlag, München – Basel 1996, S. 359–369.

Opp, G.: Schule – Chance und Risiko, In: Opp, G., M. Fingerle, A. Freytag: Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, Reinhardt Verlag, München 1999(a).

Opp, G., F. Peterander: Focus Heilpädagogik, Reinhardt Verlag, München - Basel, 1996, S. 359-369.

Opp, G., M. Fingerle, A. Freytag: Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, Reinhardt Verlag, München 1999(a).

Opp, G., P. Helbig, A. Speck-Hamdan: Problemkinder in der Grundschule, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1999(b), S. 138.

Opp, G., N. Unger: Kinder stärken Kinder, Positive Peerkultur in der Praxis, edition Körber-Stiftung, Hamburg 2006.

Piaget, J.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde, Klett, Stuttgart 1969.

Piaget, J., B. Inhelder: Die Entwicklung der elementaren Strukturen, Teil 1 und 2 Schwann, Düsseldorf 1973.

Pineda D.A., I.C. Puerta, V. Merchan, C.P. Arango, A.Y. Galvis, B. Velasquez, M. Gomez, A. Builes, M. Zapata, P. Montoya, J. Martinez, E.O. Salazar, G.C. Henao, F. Lopera: Perinatal factors associated with attention deficit/hyperactivity diagnosis in Colombian Paisa, children Rev. Neurol., 2003, Apr 1-15;36(7), S. 609-13.

Podolski C.L., J.T. Nigg: Parent stress and coping in relation to child ADHD severity and associated child disruptive behavior problems, Journal Clin. Child Psychol., 2001, Dec;30(4), S. 503-13.

Poznanski, E. O., L. N. Freeman, H. B. Mokros, In: Steinhausen, H.C.: Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen, Urban & Schwarzenberg, München – Wien- Baltimore 1993, S. 390 ff.

Puhr, K.: Reflexion über Anspruch und Praxis pädagogischer Auseinandersetzungen mit Kindern und Jugendlichen, die nicht mehr in der Schule lernen, Dissertation, Universitätsbibliothek Halle, FB Erziehungswissenschaften, 2002.

Qvortrup, J., M. Bardy, G. Sgitta, H. Wintersberger: Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics, Aldershot 1994, S. 1-23.

Reichertz, J.: Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie, In: Flick, U.; E. v. Kardoff, I. Steinke: Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Rowohlts Enzyklopädie, Reinbek bei Hamburg 2003, S. 514ff.

Reinders, H.: Jugendtypen. Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz, Leske-Budrich, Opladen 2003.

Remschmidt, H.: Jugendhilfemaßnahmen in der Retrospektive Betroffener, In: Müller-Küppers, M., F. Specht: Recht – Behörde – Kind: Probleme und Konflikte in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, Huber, Bern 1979.

Remschmidt, H.: Psychiatrie in der Adoleszenz, Thieme Verlag, Stuttgart-New York 1992.

Reynolds, A.J., J.A. Temple, D.L. Robertson, E.A. Mann: Long- term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest, Journal Americ. Medic. ASSOC, 285, 2001, S. 2339-46.

Richman, J.M., M.W. Fraser: The context of youth violence: resilience, risk and protection, Westport: Draeger Publishers, S. 13-41)

Robin A.L.: Attention-deficit/hyperactivity disorder in adolescents. Common pediatric concerns, *Pediatr. Clin. North Am*, 1999, Oct;46(5), S. 1027-38.

Romberg, J.: Mit Rezepten gegen das große Zappeln, *Geo* 03/ 2003, S. 88.

Rosenthal, G.: Erlebte und erzählte Lebensgeschichte, Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen, Frankfurt am Main/New York, Campus, 1995.

Roth, G.: Das Gehirn und seine Wirklichkeit, Frankfurt/M. 1999.

Rutter, M.: Psychological adversity: Risk, resilience and recovery, In: Richman, J.M., M.W. Fraser: The context of youth violence: resilience, risk and protection, Westport: Draeger Publishers, S. 13-41.

Ryffel-Rawak, D.: ADS – bei Erwachsenen: betroffenen berichten aus ihrem Leben, 2002.

Schäfer, G.E.: Fallstudien in der frühpädagogischen Bildungsforschung, In: Honig, M.S., A. Lange, H.R. Leu: Aus der Perspektive von Kindern?, Juventa Verlag, Weinheim-München 1999., S.114.

Schäfer, G.E.: Aus der Perspektive des Kindes? Von der Kindheitsforschung zur ethnographischen Kinderforschung, Neue Sammlung 37, 1997, 3, S. 377-394.

Schiepek, G.: Systemische Diagnostik in der klinischen Psychologie, Weinheim 1986.

Schmidt, M.H., C. Göpel: Epidemiologie und Verlauf dissozialer Störungen im Kindes- und Jugendalter, psycho 28, 2002, S. 72-78.

Schorr, L.: Within our reach: Breaking the cycle of disadvantage, Doubleday, New York, 1988.

Schütz, A., T. Luckmann: Strukturen der Lebenswelt, Konstanz 2003.

Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens, In: Kohli, M., R. Günther: Biographie und soziale Wirklichkeit, Stuttgart, S. 78-117.

Schütze, F.: Das narrative Interview im Interaktionsfeld, Fernuniversität Hagen, Hagen 1987.

Schütze, F.: Biographieforschung und narratives Interview, In: Neue Praxis, Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Jg. 13, S. 283-293.

Schütze, Y.: Jugend und Familie, In: Krüger, H.H.: Handbuch der Jugendforschung, Leske-Budrich, Opladen 1993.

Solden, S: women with attention deficit disorder, Embracing disorganization at home and in the workplace, Grass Valley: Underwood Books 1995.

Selman, R.L.: The growth of interpersonal understanding, New York 1980.

Selman, R.L., H. Schultz: Making a friend in youth: Developmental theory and pair therapy, Chicago – London 1990.

Simons, M.: Ressourcenorientierung im Elterntaining bei hyperaktiven Kindern, In: Lehmkuhl, U.: Seelische Krankheit im Kindes- und Jugendalter – Wege zur Heilung, XXVII. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, Berlin, 3. – 6. April 2002, S. 124.

Singer, W.: Hirnentwicklung und Umwelt, In: Singer, W. (Hrsg.) Gehirn und Kognition, 1990, 50. 65.

Skrodzki, K.: Unser Kind ist hyperaktiv! Was nun? Bundesverband Elterninitiativen zur Förderung hyperaktiver Kinder e.V., Forchheim 1996.

Smalley S.L., J.N. Bailey, C.G. Palmer, D.P. Cantwell, J.J. McGough, M.A. Del'Homme, J.R. Asarnow, J.A. Woodward, C. Ramsey, S.F. Nelson: Mol Evidence that the dopamine D4 receptor is a susceptibility gene in attention deficit hyperactivity disorder, Psychiatry, 1998, 3(5), S. 427-30.

Sobanski, E., B. Alm: Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) bei Erwachsenen, Nervenarzt 2004, 75, S. 697-716.

Speck, O.: Verhaltensstörungen, Psychopathologie und Erziehung, Berlin 1984.

Speck, O.: Aufgabenfelder der Erziehung von Behinderten, In: Bleidick, U.(Hrsg.): Theorie der Behindertenpädagogik. Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 1, Berlin 1985, 129-151.

Speck, O.: System Heilpädagogik, Ernst Reinhardt Verlag, München –Basel 1996.

Speck, O.: Chaos und Autonomie in der Erziehung, München 1997.

Spitzer, M.: Was Psychiater von Flusskrebsen lernen können, In: Spitzer, M.: Geist. Gehirn und Heilkunde, Stuttgart – New York 2000, 6 – 8.

Steinar, K.: Validierung: Von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln, In: Flick, U. et al: Handbuch qualitativer Sozialforschung, BELTZ Psychologie Verlags Union, Weinheim 1995, S. 427ff.

Steinhausen, H.C.: Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen, Urban & Schwarzenberg, München – Wien- Baltimore 1993.

Steinhausen, H.C.: Hyperkinetische Störungen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, Kohlhammer, Stuttgart 2000.

Steinhausen, H.C.: Therapeutisch richtig vorgehen- Grundzüge der multimodalen Behandlung bei HKS/ ADHD in der Praxis, Kinderärztliche Praxis Sonderheft „Unaufmerksam und hyperaktiv“, Kirchheim Verlag, Mainz 2001, S. 28 – 31.

Steininger, C.: Konzepte, Methoden und Ergebnisse der Familiendiagnostik auf verschiedenen Ebenen, In: Lehmkuhl, U.: Seelische Krankheit im Kindes- und Jugendalter – Wege zur Heilung, XXVII. Kongress der Deutschen Ges. für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, Berlin, 3. – 6. April 2002, S. 126.

Still, GF.: The culostian lectures on some abnormal psychical conditions in children, Lancet 1902 1008-1012.

Sünker, H., T. Swiderek: Kinder, In: Bernhard, A., L. Rothermel (Hrsg.): Handbuch kritische Pädagogik, Weinheim 1997, S. 173- 188.

Taanila A., L. Syrjala, J. Kokkonen, M.R. Jarvelin: Coping of parents with physically and/or intellectually disabled children, *Child Care Health Dev*, 2002, Jan;28(1), S. 73-86.

Trott, G.E., B. Ehlken, S.J. Ralston et al.: Aufmerksamkeitsdefizit und Hyperaktivitätsstörung (ADHS)- eine anerkannte und behandelte Störung bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland, In: Lehmkuhl, U. (Hg.): *Seelische Krankheit im Kindes- und Jugendalter- Wege zur Heilung*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2002, S. 132.

Trott, G.-E., S. Wirth, A. Warnke: Die Therapie des Hyperkinetischen Syndroms mit Stimulantien, *psycho*, 24, 1998, S. 33-38.

Unger, N.: *Alltagswelten und Alltagsbewältigung türkischer Jugendlicher*, Leske + Budrich, Opladen 2000.

Unnewehr, S., S. Schneider, J. Marggraf: *Kinder DIPS, diagnostisches Interview bei psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter*, Springer- Verlag, Berlin - Heidelberg - New York 1995.

Vernooiy, M.A.: *Hampelliese - Zappelhans*, Bern-Stuttgart 1992, S. 39.

Volkow N.D., G. Wang, J.S. Fowler, J. Logan, M. Gerasimov, L. Maynard, Ding, S.J. Gatley, A. Gifford, D. Franceschi: Therapeutic doses of oral methylphenidate significantly increase extracellular dopamine in the human brain, *Journal Neurosci.*, 2001, Jan 15;21(2):RC, S. 121.

Volz, H.-P. et al: *Die Rolle der Kognition in der Therapie schizophrener Störungen*, Deutscher Universitätsverlag Wiesbaden 2000.

Voss, H. von: Die häufigsten Fragen aus der Praxis. *Kinderärztliche Praxis*, Sonderheft „Unaufmerksam und hyperaktiv“, 2001, S. 32-34.

Voß, R.: *Anpassung auf Rezept*, Stuttgart 1992.

Waller, M.A.: Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept, In: *Americ. Journal of Orthopsychiatry*, S. 290-197.

Walther, J.: Kann Ritalin (Methylphenidat) die Schulleistungen von Schülern mit Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsproblemen verbessern? - Ein Literaturüberblick auf der Basis US-amerikanischer Forschung, Heilpädagogische Forschung, Nr. 3, 2001.

Watson, John B.: Behaviorismus, Kiepenheuer & Witsch, Köln 1968.

Weinberg H.A.: Parent training for attention-deficit hyperactivity disorder: parental and child outcome, Journal Clin. Psychol., 1999, Jul;55(7). S. 907-13.

Weiss, L.: ADD and Creativity, Taylor Publishing Company, 1997.

Werner, E.: Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz, In: Opp, G., M. Fingerle, A. Freytag, 1999, S. 25-36.

Werner, E.E., R.S. Smith: Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth, McGraw-Hill, New York 1982.

Williams, M., Sh. Shellenberger: Wie läuft eigentlich dein Motor, Verlag Modernes Lernen, 2001.

Williams S., R. McGee, J. Anderson, P.A. Silva: The structure and correlates of self-reported symptoms in 11-year-old children, Journal Abnorm. Child Psychol., 1989, Feb;17(1), S. 55-71.

Wodushek TR, Neumann CS: Inhibitory capacity in adults with symptoms of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). Arch Clin Neuropsychol. 2003 Apr;18(3):317-30.

Ziegler, C.: Aufmerksamkeitsstörungen bei Kindern, Pfeiffer bei Klett-Cotta, Stuttgart 2001.

Ziehe, T., H. Stubenrauch: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen, Reinbek bei Hamburg 1982, In: Ecarius, J.: Kinder ernst nehmen, In: Honig, M.S., A. Lange, H.R. Leu: Aus der Perspektive von Kindern?, Juventa Verlag, Weinheim - München 1999, S. 133.

Zinnecker, J.: Jugendkultur 1940 – 1985, Opladen 1987.

Zinnecker, J.: Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: Melzer, W., Heitmeyer, L. Liegle, J. Zinnecker (Hg.), Osteuropäische Jugend im Wandel (S. 9 – 25). Weinheim: Juventa

Zinnecker, J.: Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes ?- Überlegungen zu einem aktuellen Paradigmenstreit, In: Honig, M.S., H.R. Leu, U. Nissen: Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven, Weinheim 1996, S.31.

Zinnecker, J.: Forschen für Kinder – Forschen mit Kindern – Kinderforschung, In: Honig, M.S., A. Lange, H.R. Leu: Aus der Perspektive von Kindern?, Juventa Verlag, Weinheim - München 1999, S. 75.

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt Professor Opp (Martin - Luther - Universität Halle -Wittenberg) und Professor Fingerle (J.W. Goethe Universität Frankfurt) für die Übernahme des Themas, die hilfreiche Betreuung und die wertvollen Hinweise.

Weiterhin möchte ich mich bei Dr. Kramer, der Interpretationswerkstatt des Schul-und Bildungszentrums Halle, Dr. Jeanette Böhme (Universität Köln) und der Neurologischen Gemeinschaftspraxis Ilmenau bedanken, die mich bei der Durchführung der Untersuchung und der Auswertung der Ergebnisse unterstützten.

Mein Dank gilt auch Professor Steinhausen (Zentrum für Kinder- und Jugendpsychiatrie Zürich) und Dr. Skrodzki (Kinderarzt in Forchheim), die mich besonders in der Anfangsphase in meiner Arbeit bestärkten.

Den Kindern und Eltern, die durch ihre Kooperationsbereitschaft die Untersuchung überhaupt erst ermöglichten, gilt mein besonderer Dank.

Abschließend möchte ich bei meiner Familie bedanken, ohne deren Unterstützung diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Christiane Mantei

Magdeburg, den 10.05.2010

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Arbeit eigenständig und ausschließlich unter Zuhilfenahme der angegebenen Literatur angefertigt wurde. Wiedergegebene Textpassagen, sei es als Zitate oder in indirekter Form, sind als solche im Text eindeutig gekennzeichnet.

Christiane Mantei

Magdeburg, den 10.05.2010