

University of Vechta · Germany



Institut für Soziale
Arbeit, Bildungs-und
Sportwissenschaften
(ISBS)

Bachelorarbeit im Studiengang Soziale Arbeit

Aspekte des Vertrauensserlebens von Jugendlichen in pädagogischen Arbeitsfeldern

eingereicht von : Melanie Misamer



Erstgutachter : Univ.-Prof. Dr. Martin K. W. Schweer

Zweitgutachterin: Dr. Barbara Thies

Datum der Abgabe: 28.05.2009

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
Theoretischer Teil	6
1. Krisen im Jugendalter	6
1.1 Gesellschaftliche Konstruktion von „Jugend“ versus Entwicklungsaufgaben im Jugendalter	6
1.2 Die Adoleszenz: psychische Entwicklungsprozesse.....	9
1.3 Selbstkonzept- und Identitätsbildung.....	10
1.4 Sozialisation durch Familie und Peers	14
1.5 Jugenddelinquenz und Problemfelder	15
1.5.1 Interne Probleme und Risikofaktoren.....	16
1.5.2 Externe Probleme und Risikofaktoren.....	16
1.6 Zusammenfassung des Forschungsstandes	19
1.7 Abriss aktueller Hilfsangebote.....	21
2. Sozialarbeit mit Jugendlichen	22
2.1 Jugendkriminalität	22
2.2 Maßnahmendichte und Beschäftigungsvolumen	23
2.3 Bereitschaft zur Kooperation am Beispiel jugendgerichtlicher Weisungen	23
2.4 Die Relevanz von Vertrauen in prekären Lebenslagen.....	24
3. Vertrauen im Zentrum pädagogischer Beziehungen	25
3.1 Merkmale und Vorschläge zur Definition von Vertrauen	26
3.2 Abriss sozialwissenschaftlicher Theorien zum Vertrauenskonstrukt	26
3.3 Vertrauen als Mittel zur Komplexitätsreduktion nach Luhmann	26
3.4 Vertrauen aus differentieller und transaktionaler Sicht nach Schweer.....	27
3.5 Vertrauensgenese im pädagogischen Feld.....	30
3.6 Erweiterungen und Ergänzungen aus der Psychotherapie	32
3.7 Zusammenfassung des Forschungsstandes	33

4. Begründung der empirischen Untersuchung	34
Empirischer Teil	36
1. Fragestellungen der empirischen Untersuchung	36
1.1 Planung der qualitativen Untersuchung und methodisches Vorgehen	37
1.2 Beschreibung der Stichprobe	38
1.3 Unterschiede in den soziodemographischen Daten	39
1.4 Darstellung der Ergebnisse	40
1.4.1 Wahrgenommene Aspekte des „vertrauenswürdigen Sozialarbeiters“	40
1.4.2 Differenzierung der wahrgenommenen Aspekte des „vertrauenswürdigen Sozialarbeiters“	42
1.4.3 Die Ausprägungen der Selbstwirksamkeitserwartung.....	44
1.4.4 Die Ausprägungen der Selbstwirksamkeitserwartung und genannte Vertrauensaspekte.....	46
1.5 Zusammenfassung der Ergebnisse	47
2 Diskussion und Ausblick	50
2.1 Vertrauenswürdigkeit auf interaktionaler Ebene	50
2.2 Differenzen durch familiäre Hintergründe und Geschlechterunterschiede	52
2.3 Differenzen in der Selbstwirksamkeitserwartung	53
2.4 Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Vertrauenstendenz	55
2.5 Ausblick	56
Literaturverzeichnis	57
Tabellenverzeichnis	61
Eidesstattliche Erklärung	62

Einleitung¹

Die Soziale Arbeit ist eine Profession, die sich dadurch begründet, dass sie Menschen auffängt, die durch die herkömmlichen sozialen Netze der Gesellschaft fallen. Engelke (2003) lehnt sich bei seiner Definition der „Wissenschaft Soziale Arbeit“ an die International Federation of Social Workers an und erklärt, dass sich diese u.a. aus Praxiswissen und evaluativ gewonnenem Wissen zusammensetzt. So greift die Soziale Arbeit unter anderem auf Theorien über menschliches Verhalten zurück, um komplexe Sachverhalte zu analysieren und um grundlegend Veränderung im personellen und gesellschaftlichen Bereich zu fördern. Im Hinblick auf das Tempo heutiger gesellschaftlicher Veränderungsprozesse, wie die Individualisierung und das damit einhergehende höhere Maß an Selbstverantwortung, wird die nutzbringende Wirkung der Sozialarbeit immer wichtiger.

Der gesellschaftliche Wandel fordert den Menschen zu mehr Individualität und Eigenständigkeit heraus. Das Spektrum der Möglichkeiten jedes Einzelnen wird breiter, Normen brechen auf, sodass es einen allgemein vorgezeichneten Weg nicht mehr gibt. Jedoch wird es somit schwieriger, sich in dieser Gesellschaft zurechtzufinden und zu etablieren. Insbesondere in der Phase der Adoleszenz kann dieser Weg problematisch sein. Diejenigen, welche zusätzlich mit kritischen Familienhintergründen oder schwach ausgeprägten sozialen Netzwerken ausgestattet sind, bedürfen nicht selten sozialer Unterstützung. Die Disziplin der Sozialen Arbeit leistet in ihrem Sektor sicherlich gute Dienste, jedoch gibt es Entwicklungsmöglichkeiten, die genutzt werden sollten.

Eine Bedingung, die sich immer stärker als essentiell im Umgang mit Menschen herauskristallisiert, ist das Vertrauen. Der Nutzen der sozialen Einstellung „Vertrauen“ wurde bereits in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Bereichen untersucht und empirisch belegt (u.a. Rotter, 1971; Luhmann, 1969; Schweer, 1996; Petermann, 1996). So liegt der Gedanke nahe, dass der Aufbau einer Vertrauensbasis auch innerhalb der Sozialen Arbeit zur Unterstützung zielführender Interventionen von Interesse ist. Bisher gibt es, nach Recherche des Verfassers, keine Untersuchungen bezüglich vertrauensfördernder Aspekte im Kontext der Sozialen Arbeit. Daher liegt es im Erkenntnisinteresse dieser Arbeit, dieses Feld vor dem Hintergrund ausgewählter Befunde der Sozialwissenschaft zu explorieren.

¹ Ausschließlich zur Vereinfachung der Lesbarkeit wird innerhalb dieser Bachelorarbeit nur die maskuline Form, z.B. „Schüler“ als Synonym sämtlicher Bezeichnungen für beide Geschlechter verwendet.

So lautet die primäre Fragestellung dieser Arbeit, welche Merkmale aus der Sicht von Jugendlichen einen vertrauenswürdigen Sozialarbeiter charakterisieren. Daneben werden Unterschiede bezüglich vertrauensfördernder Merkmale im Hinblick auf soziodemographische Unterschiede untersucht. Zudem soll der Blick auf die Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung Aufschluss darüber geben, ob soziodemographische Unterschiede mit dem Selbstkonzept und damit der Erfolgs- oder Misserfolgserwartung von Jugendlichen zusammenhängen. Ferner wird der Frage nachgegangen ob ein Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Vertrauenstendenz besteht.

Im theoretischen Teil werden zunächst relevante Hintergründe und Forschungsergebnisse zum Jugendalter, zur adoleszenten Entwicklung und zu möglichen Problembereichen vorgestellt. Diese werden mit den gesellschaftlichen Erwartungen an die heutige Jugend und dem Bild über die heutige Jugend abgeglichen. Ein Abriss zum aktuellen Stand der Jugendkriminalität im Kontrast zur derzeitigen Hilfsangebotslage konkretisiert die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit. Der resultierende Vorschlag dieser Arbeit ist der verstärkte Fokus auf die Vertrauensgenese in diesem Bereich. Denn insbesondere Jugendlichen ist das Vertrauen zu Erwachsenen ein Grundbedürfnis (Cocard, 2003), welches sich zudem stabilisierend auswirkt (Schweer & Thies, 2003).

Es ist davon auszugehen, dass vertrauensgenerierende Aspekte aus angrenzenden Wissenschaftsdisziplinen nicht vollständig auf die Soziale Arbeit übertragbar sind. Aus diesem Grunde wird der Vertrauensaspekt im weiteren Verlauf dieser Arbeit zunächst grundlegend und anschließend differenzierter behandelt. Die Befunde dieser Studie werden mit empirischen Ergebnissen zur Vertrauensbildung innerhalb der Lehrer-Schüler-Interaktion und weiteren ausgewählten Ergebnissen aus der psychotherapeutischen Praxis mit Kindern abgeglichen.

Anschließend werden die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt und diskutiert. Im Fokus steht zunächst die Vertrauensbildung auf interaktionaler Ebene. Des Weiteren werden Unterschiede durch familiäre Hintergründe und in der Selbstwirksamkeitserwartung besprochen. Den Abschluss dieser Arbeit bildet der Anstoß zur weitergehenden Erforschung der sozialen Einstellung „Vertrauen“ im Feld der Sozialarbeit.

Theoretischer Teil

1. Krisen im Jugendalter

Der erste Abschnitt dieser Bachelorarbeit beschäftigt sich einleitend mit den Konfliktpotentialen innerhalb des Jugendalters, welches, beginnend etwa mit elf und endend mit einundzwanzig Jahren den Übergang vom Kindes- zum Erwachsenenalter bildet (Steinberg, 1993). Das Jugendalter, so Hurrelmann (2007), ist nicht ausschließlich biologisch definiert. Neben den zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben gibt es ein hohes Maß an Erwartungen seitens der Gesellschaft. Darüberhinaus hat ein Jugendlicher physische sowie psychische Entwicklungsprozesse zu durchlaufen, sich im jeweiligen Umfeld zu sozialisieren und ein eigenes Selbstkonzept zu entwickeln. Gerade im Stadium des Jugendalters gibt es Risikofaktoren, welche die Entwicklung in Richtung Delinquenz oder Devianz lenken können (Flammer & Alasker, 2002). Diese Vorgänge sollen im Folgenden genauer beleuchtet werden.

1.1 Gesellschaftliche Konstruktion von „Jugend“ versus Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Der sich immer rascher vollziehende soziale Wandel innerhalb der heutigen Gesellschaft, lässt die Sozialisationsunterschiede zwischen den Generationen deutlich hervortreten. Die Erwartungen an die heutige Jugend sind andere, als die Erwartungen an die Jugend der letzten Generation. Das heißt, soziale Erwartungen sind in einen historischen Kontext eingebettet, der sich über die Zeit verändert. Hierdurch, so Flammer & Alasker (2002), entsteht ein hohes Maß an potentiellen Generationskonflikten. Diese Aussage belegt die Bertelsmann Stiftung mit ihrer Studie aus dem Jahr 2007. In dieser Studie wurde die derzeitige Sicht von Erwachsenen auf Jugendliche erhoben. Hier zeigte sich, dass die grundsätzliche Akzeptanz von Jugendlichen durch Erwachsene mit 92 % hoch ist. Den Lebensstil der heutigen Jugend halten dagegen 76% der Erwachsenen für kritisch, obwohl sie die junge Generation heute nicht schlechter einschätzen als frühere Jungenerationen. Die Bereitschaft, Jugendlichen in ihren unmittelbaren Lebensbereichen eine Entscheidungsbefugnis einzuräumen, liegt bei 60%. Hierzu zählen unter anderem der Eintritt in eine Partei sowie Schul- und Berufsentscheidungen. Geht es jedoch um konkrete Bestimmungs- und Einflussmöglichkeiten wie das Wahlrecht oder den Führerschein ab sechzehn Jahren, so stimmte die überwiegende Mehrheit der Erwachsenen dagegen. Im Bereich „abweichendes Verhalten“ tritt das Spannungsfeld zwischen der grundsätzlich positiven Einstellung

gegenüber Jugendlichen und der kritischen Sicht auf deren Lebensführung eindeutig hervor. 70% der befragten Erwachsenen sind der Ansicht, dass Jugendliche zu viel Alkohol trinken und 57 % unterstellen, dass zudem illegale Drogen konsumiert werden. Einen mangelnden Respekt vor dem Eigentum anderer und die Neigung zur Zerstörungswut sehen im Schnitt 60% der Erwachsenen. Zudem sind 57% der Meinung, dass Jugendliche zur Gewalttätigkeit neigen. Die Einschätzung der grundsätzlichen Kompetenzen der heutigen Jugend ist dagegen hoch. Über 92% der Befragten sind der Ansicht, dass Jugendliche hohe Sachverständigkeit im technischen Bereich aufweisen und 73% schreiben der Jugend zu, gut mit Menschen umgehen zu können. Die Notwendigkeit gesellschaftlichen Engagements durch Jugendliche wird mit 93% ebenfalls als hoch eingeschätzt. Jedoch sind zwei Drittel der Erwachsenen der Meinung, dass sich Jugendliche zu wenig gesellschaftlich engagieren (Bertelsmann Stiftung, 2007).

Die zwiespältige Einstellung Erwachsener der heutigen Jugend gegenüber spiegelt zum einen den sozialen Wandel innerhalb der Gesellschaft, denn der Lebensstil von Jugendlichen wird stark kritisiert. Zum anderen wird mehr gesellschaftliches Engagement gefordert, was die Erwartungen der Gesellschaft an Jugendliche formuliert. Lüthi, Grob & Flammer (1989) nehmen bezüglich der Einflussmöglichkeiten Jugendlicher den Standpunkt ein, dass diese gerade im Jugendalter stark beschränkt sind, zumindest was kurz- und mittelfristige Planungen betrifft. Der Handlungs- und Interessensraum weitet sich zwar aus, jedoch nicht immer parallel zu den Einflussmöglichkeiten, die den Jugendlichen eingeräumt werden. Als gleichwertige Partner sind sie gesellschaftlich nicht akzeptiert. So kann vermutet werden, dass die Spanne zwischen den Zielen der Jugendlichen und deren legitimen Mitteln zur Durchsetzung groß ist und auch so durch die Jugendlichen erlebt wird (ebd., 1989). Daneben werden innerhalb der vorgestellten Bertelsmann-Studie auch stereotype Einstellungen der Erwachsenen wie die generelle Tendenz zur Ansicht, dass Jugendliche Alkohol und Drogen konsumieren, sichtbar. Eine Erklärung hierfür könnte die häufig einseitige Mediendarstellung jugendlicher Verhaltensweisen sein. Meldungen und Reportagen von Alkohol- und Drogenexzessen junger Menschen, wie das „Binge-Drinking“ und der aktuell übermäßige Verzehr der so genannten „Alkopops“, könnten dieses Bild fördern. Demgegenüber scheinen sich die „Geschlechterstereotype“ zunehmend zu relativieren. Die Zuschreibung der „Logik“ zur „Männlichkeit“ und der „Emotionalität“ zur „Weiblichkeit“ lösen sich, laut einer Untersuchung von Jäckel, Derra, & Eck (2008) in den heutigen Medien, weitgehend auf. Allgemein steht die Forderung nach mehr

Engagement und Verantwortungsübernahme der heutigen Jugend im Raum. Jugendlichen ist der Übergang ins Erwachsenenalter und damit eine Verantwortungsübernahme jedoch erst möglich, wenn die jugendspezifischen Entwicklungsaufgaben durchlaufen worden sind (Hurrelmann, Rosewitz & Wolf, 1985). Zudem müssen psychodynamische Veränderungen und die Ablösung vom Elternhaus bewältigt werden, das heißt, die potentielle Krise der Adoleszenz muss überwunden worden sein. Der Jugendliche hat also neben den Spannungen in sich selbst auch das Spannungsfeld zwischen sich und den gesellschaftlichen Erwartungen auszuhalten.

Hurrelmann (2007) definiert diesbezüglich folgende Entwicklungsaufgaben während der Adoleszenz. Es müssen (1) intellektuelle und soziale Kompetenzen entwickelt werden, um die eigene Selbstverantwortlichkeit bei der beruflichen Entscheidungsfindung zu etablieren. Hierdurch wird eine eigene ökonomische Basis aufgebaut, die eine stabile Existenz im Erwachsenenalter sichern soll. Daneben muss die (2) eigene Geschlechterrolle festgelegt werden, um das soziale Bindungsverhalten zum eigenen und dem anderen Geschlecht zu definieren. Hurrelmann stellt hier die heterosexuelle Partnerbeziehung in den Vordergrund, die eine beständige Grundlage für die spätere eigene Kindererziehung bildet. Vor dem Hintergrund heutiger Bindungs- und Kinderwunsch Tendenzen, ist es fraglich, ob diese These Hurrelmanns übergreifend so stehen bleiben kann. Zudem wird die generalisierte heterosexuelle Orientierung heute differenzierter betrachtet und die Möglichkeit der Homo- und Bisexualität ist aktuell präsenter (Ganguly & Martin, 2002). Eine weitere Entwicklungsaufgabe ist die (3) Ausbildung eines Normen- und Wertesystems, das mit dem eigenen Verhalten und Handeln in Übereinstimmung gebracht werden muss, sodass eigenverantwortliches Handeln, in beispielsweise ethischen oder politischen Fragen, möglich wird. Darüberhinaus werden (4) Handlungsmuster für die Nutzung des Konsum- und kulturellen Freizeitmarktes entwickelt. Hier ist das Ziel einen individuellen Lebensstil zu entwickeln und autonom die eigenen Bedürfnisse zu erkennen und diese adäquat, über Angebote des Marktes, zu befriedigen. Die adoleszente Entwicklung umfasst nahezu alle persönlichen Bereiche. Um hier ein umfassenderes Bild zu erhalten, sollen in den folgenden Abschnitten supplementär weitere Entwicklungsprozesse beschrieben werden.

1.2 Die Adoleszenz: psychische Entwicklungsprozesse

Neben den Entwicklungsaufgaben im Jugendalter, vollziehen sich auch körperliche und psychische Entwicklungsprozesse. Letztere sollen nun eingehender betrachtet werden, um als Grundlage für die später vorgestellten Problemfelder im Jugendbereich zu fungieren. Zusammenfassend kann die psychische Entwicklung definiert werden als ein dynamischer Prozess der qualitativen und quantitativen Veränderung der Psyche, wodurch neue Qualitäten entstehen. Differenzierung und Integration verursachen Veränderungen des Erlebens und Verhaltens des Jugendlichen (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005). Grundsätzlich lassen sich, so Siegler, DeLoache & Eisenberg, drei Ursachen der Entwicklung klassifizieren, die endogenen, exogenen und autogenen Faktoren. Der autogene Faktor ist jedoch allgemein umstritten, sodass Einflussfaktoren auf der Basis von Zwillingsstudien regulär in genetische Einflüsse (beruhend auf Unterschieden im Genom) und Umwelteinflüsse (alle nicht-genetischen Einflüsse) eingeteilt werden (Asendorf, 2007). Auf dieser Grundlage bedingt sich die psychische Entwicklung sowohl durch Anlage als auch durch Umweltfaktoren. Die jeweiligen Einflussfaktoren wirken in einem komplizierten Netzwerk zusammen und werden in verschiedenen theoretischen Ansätzen jeweils anders beleuchtet.

Im Folgenden soll die psychische Entwicklung in die Bestandteile (1) kognitive, (2) motivationale und (3) soziale Entwicklung gegliedert und für die Alterszeiträume von elf bis achtzehn Jahren vorgestellt werden (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005). (1) Im kognitiven Bereich bildet sich in dieser Altersphase zunächst das empirische, dann das theoretische Denken heraus. Zudem entwickelt sich das Vermögen zur Kategorisierung und Begriffsbildung. Des Weiteren manifestieren sich Gedächtnisstrukturen (wie z. B. Logik und Semantik), welche die Grundlage für eine zunehmende Fähigkeit zum komplexen Denken bildet. Piaget (1937, nach Oerter & Montada, 2002, S. 419) nennt die zunehmende Fähigkeit zum Abstrahieren die Phase der „*formalen Operationen*“. Sie beinhaltet das Ziehen von Schlussfolgerungen ab dem zwölften Lebensjahr im Bereich der Intelligenzentwicklung. (2) Im motivationalen Bereich entwickelt sich ein sachliches Interesse an Objekten, was zu einem Streben nach Erkenntnis führt. Hieraus bilden sich Fachinteressen und mögliche Berufsmotivationen. Zudem differenziert sich die Selbsteinschätzung und führt zu einer Stabilisierung des Selbstbildes. Es etabliert sich eine zunehmend praktische Ausrichtung, wohingegen das Interesse an schulischen Aspekten nachlässt. Daneben stellt sich einerseits eine Stabilisierung von bestimmten Interessen ein und andererseits ist ein gewisser Verfall einiger Haltungen zu beobachten, der sich durch inkonsequentes Verhalten

bemerkbar macht. (3) Im sozialen Bereich ist zumeist eine Ablösung vom Elternhaus und eine zunehmende Orientierung an gleichaltrigen Gruppen, den Peers, zu erkennen. (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005). Der folgende Abriss zur Selbstkonzept- und Identitätsbildung veranschaulicht die Komplexität innerer Prozesse im Jugendalter. Das Wissen hierüber gibt Hinweise auf die Unterschiedlichkeit persönlicher Wahrnehmungen. Worin sich die Unterschiede in der Wahrnehmung und damit auch im Handeln begründen, wird am Beispiel des abweichenden Verhaltens im Jugendalter im weiteren Verlauf dieser Arbeit behandelt werden.

1.3 Selbstkonzept- und Identitätsbildung

Heute liegen eine Vielzahl verschiedener Studien und theoretischer Modelle der Selbstkonzeptbildung vor. Daher macht es Sinn zunächst zu erörtern, was ihnen gemeinsam ist. Flammer & Alasker (2002, S. 148) definieren zusammenfassend das Selbstkonzept als

„...eine Organisation von hauptsächlich evaluierten Vorstellungen und Überzeugungen, die eine Person von sich selbst hat. Diese Überzeugungen berühren sowohl individuelle Charakteristika (z. B. psychische Merkmale, Dispositionen) und Handlungen, als auch Gefühle und Gedanken und werden in hohem Maß aufgrund von Interaktionen mit anderen Menschen in einem bestimmten soziokulturellen Kontext gebildet. (...) Das Selbstkonzept spielt eine wichtige Rolle bei der Selektion, Verarbeitung und Interpretation von Informationen.“

Als theoretische Grundlage soll im Folgenden keine isolierte Theorie vorgestellt werden, sondern die wissenschaftlich eruierten und übergreifenden Aspekte der Persönlichkeitsbildung nach Asendorf (2007) stehen im Vordergrund. In der Psychologie wird das Selbst heute in das Selbstkonzept (das subjektive Bild von der eigenen Person) und das Selbstwertgefühl (die Selbstbewertung) gegliedert. Diese Aspekte stehen in Wechselwirkung zueinander und bedingen sich daher gegenseitig. Aus dynamisch-interaktionaler Sicht hat das Selbstwertgefühl die Besonderheit, dass ihm komplexe Wechselwirkungen zugrundeliegen. Daher werden zunächst die einzelnen Prozesse isoliert betrachtet, um ein Gesamtbild der übergreifenden Selbstwertdynamik zu erhalten. Relevant sind hier, so Asendorf (2007), die Selbstwahrnehmung, die Selbsterinnerung, das soziale Spiegeln sowie der soziale Vergleich.

(1) Die Selbstwahrnehmung beinhaltet die Wahrnehmung des eigenen Körpers; sie ist eine selbstwertrelevante Information. Auch körperliche Prozesse und das eigene Verhalten gehören zu dieser Kategorie. Über die Sinneswahrnehmung fließen von außen permanent Informationen zum Aussehen und Verhalten zum Individuum zurück. Die Selbstwahrnehmung ist allerdings zumeist nicht akkurat. Wahrnehmungstäuschungen den Körper oder dessen Vorgänge betreffend sind anzunehmen, da kein direkter sensorischer Zugang vorliegt. Daher ist das auf Selbstwahrnehmung gegründete Selbstwertgefühl von der Genauigkeit der Wahrnehmung abhängig und variiert von Individuum zu Individuum. Die Wahrnehmung erfolgt zudem erwartungsgesteuert und ist damit ein Vergleich zwischen den eingehenden Informationen und den Erwartungen über diese Informationen. Jede Erwartung beginnt mit einer Hypothese über das Selbstkonzept (ebd., 2007). Rosenberg (1979) ist ebenfalls der Ansicht, dass die menschliche Wahrnehmung zu einer Bewertung führt. Somit ist eine Selbstwahrnehmung immer auch gleichzeitig eine Selbstbewertung. Das Individuum neigt dazu, ständig sein Selbstbild zu bestätigen, weil es sich im Licht des bereits vorhandenen Selbstkonzeptes betrachtet.

(2) Die Selbsterinnerung ist die Erinnerung des Individuums an sich selbst, das heißt an sein Verhalten und Erleben in vorhergehenden Situationen. Ähnlich wie bei der Selbstwahrnehmung beeinflusst der Inhalt der Erinnerungen die aktuelle Selbsterinnerung. Zudem ist das Erinnern, ebenso wie das Wahrnehmen durch Erwartungshaltungen und schematische Effekte, in die eine oder andere Richtung verzerrt. Daher wirken sich zumeist selbstkonsistenz erhöhende Tendenzen auf die Erinnerung aus. So werden Selbstkonzeptunterschiede zu anderen Individuen stabilisiert und Erinnerungen an das frühere Verhalten und Erleben an das eigene Selbstkonzept angepasst. Das Identitätsgefühl erhöht sich damit aus dem Gefühl der Kontinuität zwischen dem früheren und jetzigen „Ich“ heraus. Gedächtnispsychologisch wird dies als autobiographisches Gedächtnis bezeichnet (Asendorf, 2007).

(3) Das soziale Spiegeln beinhaltet die Meinung anderer von der eigenen Person und ist eine weitere selbstkonzeptrelevante Information, die über soziale Interaktionsprozesse stattfindet. Ein Individuum sieht sich selbst so, wie es sich im Spiegel anderer Individuen sieht (Asendorf, 2007, nach Cooley, 1902). Diesen Prozess nennt Asendorf das soziale Spiegeln. Eine Person sieht sich beispielsweise selbst als hilfsbereit an, wenn sie aus den Reaktionen anderer schließt, dass diese sie für hilfsbereit halten. Nach Damon & Hart (1988) ist die

Meinung anderer gerade in der Phase der Adoleszenz besonders wichtig für das Selbstkonzept. Das Individuum trifft eine Schätzung, wie andere Personen es sehen. Daher neigt es dazu sich selbst so zu sehen, wie es glaubt, durch andere wahrgenommen zu werden. Die subjektive Komponente wird betont, weil anzunehmen ist, dass das soziale Spiegeln ebenso der selbstkonsistenz erhöhenden Verzerrung ausgesetzt ist wie die Selbstwahrnehmung. Asendorf verweist auf mehrere Studien (vgl. z. B. Swann et al., 1992), die zeigen, dass Personen mit niedriger Selbsteinschätzung generell dazu neigen ihre eigenen Kompetenzen eher zu unterschätzen. Es wird angenommen, dass die Selbstwahrnehmung im sozialen Spiegel ungenau ist. Dahingehende Studien (vgl. z. B. DePaulo, 1993, zit. n. Asendorf, 2007, S. 269) schlussfolgern, dass entstehende Bilder vom Eindruck anderer über die eigene Person, schlussendlich „*Projektionen unseres Selbstbildes auf andere*“ sind. Das heißt ein Individuum tendiert dazu zu glauben, dass andere es so sehen, wie es sich selbst sieht. Mead, der Begründer des symbolischen Interaktionismus, geht davon aus, dass das Selbstbild durch zwei Arten der Spiegelung mit anderen Personen erzeugt wird. Zum einen durch Bilder von konkreten Bezugspersonen (significant others) und zum anderen durch das durch Generalisierung entstandene verallgemeinerte Bild (generalized other). So hängt, nach Mead (1968, 1934 nach Abels, 1998), die Identität maßgeblich von der Umgebung, also der Art der erfahrenen sozialen Interaktionen ab. Zahlreiche Befunde (vgl. z. B. Shrauger & Schoenemann, 1979) sprechen allerdings dafür, dass die Bedeutung des sozialen Spiegels geringer ist als im symbolischen Interaktionismus vermutet wird. Daher kann derzeit geschlussfolgert werden: Der Eindruck anderer Personen über das Individuum wirkt dergestalt auf das Selbstkonzept, dass Abweichungen zwischen den Eindrücken und dem Selbstkonzept wahrgenommen werden. Die Fähigkeit, diese Abweichungen bewusst wahrzunehmen, scheint nach Asendorf, nur gering ausgeprägt zu sein. Daher ist der Einfluss des sozialen Spiegels auf das Selbstkonzept begrenzt. Die drei vorgenannten Punkte können das Selbstkonzept jedoch beeinflussen. Führen diese zu einer Veränderung des Selbstkonzeptes entsteht eine positive oder negative Wirkung auf das Selbstwertgefühl; je nachdem wie die Veränderung bewertet wird.

Ab der mittleren Kindheit ist festzustellen, dass die eigene Person relativ zu einer Bezugsgruppe bewertet wird. Die Gruppe der Gleichaltrigen, die Peers, bietet sich für derartige (4) soziale Vergleiche an, weil sie sich im gleichen sozialen Status befinden. In diesem Sinne erfolgt die Bewertung nicht absolut, sondern im Vergleich. Dieser zielt auf interindividuelle Unterschiede zwischen dem Individuum und der jeweiligen Bezugsgruppe

ab. Daher wird das Selbstwertgefühl im sozialen Vergleich dadurch bestimmt, wie das Individuum glaubt, sich von seiner Bezugsgruppe zu unterscheiden. Allgemein wird das Selbstwertgefühl, im Vergleich zum Selbstkonzept, als zeitlich weniger stabil beschrieben, denn hier fließen Stimmungsschwankungen und umweltbedingte Einflüsse mit ein. Rosenberg (1965) entwickelte die Self-Esteem-Scale zur Erfassung des Selbstkonzeptes und ermittelte in einer Studie mit Oberschülern, dass 4% der Schüler mit hohem Selbstwertgefühl und damit einhergehender Lebenszufriedenheit zu Depressionen neigten, wohingegen 80% der Schüler mit sehr niedrigem Selbstwertgefühl stark depressive Tendenzen aufwiesen. Marsch et al. (1991, nach Asendorf, 2007) konnten bereits bei Kindern im Kindergartenalter ein allgemeines Selbstwertgefühl erfassen, das zeitlich instabil ist, was auch anschließende Studien bei Grundschulkindern (vgl. z. B. Aken, 1993, nach Asendorf, 2007) bestätigen. Das Selbstkonzept bildet sich also aus verschiedensten Prozessen innerhalb eines Individuums heraus. Weitere Einflussfaktoren sind persönliche Ziele und Bestrebungen, Bewertungen und Kontrollüberzeugungen (Asendorf, 2007).

Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist nach Moschner (2001) die grundlegende Überzeugung ein Verhalten an den Tag legen zu können. Diese Überzeugung ist zur Erlangung eines bestimmten Ergebnisses erforderlich und hängt somit mit dem eigenen Identitätskonzept zusammen. So zeigt auch die Studie von Jerusalem & Schwarzer (1991), dass das Selbstkonzept bezüglich der eigenen Fähigkeiten, im Zusammenspiel mit dem Selbstwertgefühl, in engem Zusammenhang zu schulischen Leistungsergebnissen steht. Weiner (1972) differenziert vier Dimensionen als mögliche Ursachen für Erfolg- oder Misserfolg in Leistungssituationen. Zum einen sind die Dimensionen der Lokation, internal oder external. Zum anderen bestimmen die Dimensionen der Stabilität, ob ein Erfolg/-Misserfolg als stabil oder variabel eingeschätzt wird. Sie geben also Kognitionen zur Lokation und Stabilität eigener Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wieder. Eine internal/stabile Ursachenerklärung ordnet Weiner den eigenen Fähigkeiten einer Person zu, wohingegen die internal/variable Erklärung der jeweiligen Anstrengung zuzuordnen ist. Im Bereich der externalen Ursachen wird external/stabil der gegebenen Aufgabenschwierigkeit und external/variabel dem Zufallsaspekt zugeschrieben. Internal/variable Ursachenzuschreibungen beurteilt Weiner als günstig, denn hier ist die eigene Anstrengung ausschlaggebend für den Erfolg oder Misserfolg einer Leistung. Bezogen auf Erwartungen, kann der Erfolg beispielsweise über den eigenen Fleiß gesteuert werden. Internal/stabile Zuschreibungen sind dagegen nur bei Erfolgen günstig. Der Misserfolg allerdings muss bei dieser Wahl den

eigenen unzureichenden Fähigkeiten zugeschrieben werden (Weiner, ebd.). So spiegelt sich die Selbstwirksamkeitserwartung im jeweiligen Attributionsmuster wieder. Daher wird das Erklärungsschema für die Ursachen von Leistungsergebnissen, nach Weiner (ebd.), im weiteren Verlauf dieser Arbeit einen Aspekt der empirischen Untersuchung bilden. Wie stark der Einfluss der jeweiligen Sozialisationserfahrung zudem auf die Entwicklung einer Persönlichkeit im Jugendalter wirken kann, soll im nächsten Abschnitt behandelt werden.

1.4 Sozialisation durch Familie und Peers

Die verschiedenen Sozialisationsinstanzen von Jugendlichen teilt Hurrelmann (2007) in vier Dimensionen ein. Diese sind zum einen (1) die Schul- und Ausbildungsstätte und (2) Verbände sowie Vereine. Zum anderen tragen (3) das familiäre Umfeld und (4) die Peers, zur Sozialisation bei. Im Folgenden liegt das Augenmerk auf der Sozialisation durch Familie und Peers. Darüberhinaus sollen mögliche Risikofaktoren zur delinquenten Entwicklung hin erläutert werden. Die Art der Familienstruktur und der gegenseitige Umgang innerhalb der Familie prägen die Vorstellung des Jugendlichen darüber, wie er sich selbst einmal seinem Partner oder seiner Partnerin gegenüber verhalten möchte. In diesem Sinne, so Hurrelmann (2007, S. 109), sind die Eltern als „*soziale Vorbilder*“ zu sehen. Das Bild das die Eltern durch ihr Verhalten vermitteln, wirkt sich sozialisierend auf die zukünftigen Handlungen ihrer Kinder aus.

Die Peergroup hat neben der Familie eine übergeordnete Bedeutung für die Sozialisation. In dem Maße, so Hurrelmann (2007), indem sich Jugendliche vom Elternhaus ablösen richten sie ihre Aufmerksamkeit auf die freundschaftliche Beziehung zu Gleichaltrigen. Charakteristisch für die Peergroup sind mehrere Mitglieder die gemeinsam Aktivitäten ausüben und hierbei eine Gruppenidentität aufbauen. Ein Großteil der diesbezüglichen Studien (vgl. z. B. Shell, 1992, 2006 nach Hurrelmann, 2007) kommt zu dem Schluss, dass der Sozialisationseinfluss durch das Elternhaus im Bereich der Werte- und Normenorientierung liegt und sich auf das Bildungsstreben und den später ergriffenen Beruf auswirkt. Der Einfluss der Peers umfasst dagegen zumeist den Bereich „*alltäglicher Verhaltensvorbilder im Freizeit- und Unterhaltungsbereich*“ (ebd., S. 130). Daneben differenziert Hurrelmann zwei Verlagerungen, die Familienzentrierung und die Jugendzentrierung. Familienzentrierte Jugendliche orientieren sich überwiegend an den Ansichten und Verhaltensweisen des familialen Umfeldes. Sie bevorzugen organisierte und durch

Erwachsene initiierte Freizeitaktivitäten wie Sportvereine, während sich jugendzentrierte Heranwachsende den Vorgaben der Eltern gegenüber eher zurückhaltend oder meidend verhalten. Diese Jugendlichen interpretieren die Einflussversuche der Eltern als Kontrolle und distanzieren sich. Hier hat der Gruppenkontakt und das „unter sich sein“ mit den Peers die zentrale Bedeutung. Hurrelmann (2007) lehnt sich an die Ergebnisse der Shell Jugendstudie 1992 an und sieht im Jugendzentrismus eine mehr oder weniger offene Verweigerungshaltung den Eltern, ihren Wertmaßstäben und Lebensorientierungen gegenüber. Ursächlich für die Zuwendung zur Peergroup ist oftmals ein gestörtes Verhältnis zum Elternhaus. Als Indikator wird von den Jugendlichen häufig genannt, dass sie mit ihren Eltern nicht reden können, weil ihre Auffassungen zu weit auseinander liegen (Shell, 1992). Eine vorbehaltlose Hinwendung zu den Peers aus Frust und Auflehnung heraus kann delinquentes Verhalten fördern (Hurrelmann, 2007). Zudem gibt es weitere Problemfelder aus denen riskante Verhaltensweisen resultieren können, sodass pädagogische Interventionen notwendig werden können. Daher soll nun die Thematik der möglichen Problemfelder während der Jugendzeit eingehender beleuchtet werden.

1.5 Jugenddelinquenz und Problemfelder

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit internalisierten und externalisierten Problembereichen und deren Risikofaktoren sowie möglichen Ursachen im Jugendalter. Abweichend sind Verhaltensweisen wenn sie aus der Norm der regulären Verhaltensweisen der jeweiligen Gesellschaft fallen. Stoßen diese Verhaltensweisen auf Ablehnung innerhalb der Gesellschaft spricht man von deviantem Verhalten welches nicht normkonform ist, aber noch kein strafrechtliches Delikt darstellt. Hieraus ergibt sich, so Flammer & Alasker (2002), dass ein Problemverhalten nur in Abhängigkeit mit der jeweiligen Kultur und Umwelt als solches definiert werden kann. Im Kontext dieser Arbeit soll Problemverhalten definiert werden als „*Verhalten, das eine Gefährdung für die eigene Entwicklung oder die Entwicklung anderer darstellt*“ (ebd., 2002, S. 268). Deviante, also von der Norm abweichende Verhaltensweisen, können in delinquente Verhaltensweisen münden, welche wiederum strafrechtlich relevant sind. Im Folgenden werden zunächst interne Probleme und im Anschluss daran externe Probleme behandelt.

1.5.1 Interne Probleme und Risikofaktoren

Zu den internen Problemfeldern zählen Flammer & Alasker (2002) Depressionen und Essstörungen, von denen hauptsächlich Mädchen in der Pubertät betroffen sind. Depressionen richten sich gegen die eigene Person wodurch die Umwelt zunächst keine direkte Notiz hiervon nimmt. Eine Depression kann gemäß dem ICD 10, erst nach der Adoleszenz, also frühestens ab dem sechzehnten oder siebzehnten Lebensjahr, festgestellt werden (Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 2007). Jedoch kann die Symptomatik einer Depression auch vor der Diagnostizierbarkeit auftreten. Die Unfähigkeit, Freude zu empfinden sowie ein stark vermindertes Selbstwertgefühl, das auf kognitive Faktoren wie eine nicht selbstwertdienliche Attribuierung zurückgeführt werden kann, sind Indikatoren hierfür. Flammer & Alasker (2002) zählen als bereits empirisch ermittelte Risikofaktoren biologische und genetische Dispositionen und ein „schwieriges“ Temperament in der Kindheit auf, wobei einzelne Ausprägungen darüber, was ein „schwieriges“ Temperament ausmacht, bisher nicht eindeutig eruiert wurden. Klarer stellen sich die Risikofaktoren „Familie“ und „Gleichaltrige“ dar. Kinder von depressiven Eltern unterliegen einem doppelt so hohen Risiko selbst depressiv zu werden (Downey & Coyne, 1990, nach Flammer & Alasker, 2002). Kinder, die von ihren Eltern lieblos behandelt oder von ihren Peers abgelehnt werden, unterliegen ebenfalls einem höheren Risiko depressiv zu werden. Daneben spielen frühere negative Erfahrungen oder kritische Lebensereignisse eine Rolle. Als Risikofaktoren, neben der Geschlechtszugehörigkeit, werden zudem ein Migrationshintergrund und die Zugehörigkeit zu einer niedrigen sozialen Schicht identifiziert (Ravens-Sieberer, Thomas & Erhart, 2003). Ebenso wie für Depressionen im Jugendalter liegen Risikofaktoren einer Essstörung u.a. in kritischen Lebensereignissen und innerhalb der Familie. Weit auffälliger sind jedoch die nach außen gerichteten Problemfelder, die im nächsten Abschnitt behandelt werden.

1.5.2 Externe Probleme und Risikofaktoren

Problematische Verhaltensweisen, die sich direkt auf die Umwelt richten, sehen Flammer & Alasker (2002) in aggressivem Verhalten gegenüber anderen, deviantem Verhalten und im Alkohol- oder Drogenkonsum. Im Gegensatz zu den internen Problemen werden offen delinquente oder deviante Verhaltensweisen auch durch das Umfeld als problematisch wahrgenommen. Hier liegt der Fokus auf Handlungen die vom Normbruch bis zur direkten physischen Gewalt reichen. Auch in diesen Bereichen kann ein schwieriges Temperament

in der Kindheit ein Indikator für späteres Problemverhalten sein, obwohl ein gewisser Grad an delinquentem Verhalten nach Hurrelmann (2004) als normal anzusehen ist und dieses sich gegen Ende der Adoleszenz in der Regel relativiert.

Einen Risikofaktor für offen abweichende oder delinquente Verhaltensweisen, bis hin zur Flucht in Suchtmittel, kann die Auswirkung einer Trennung der Eltern bilden. Die veränderte Situation erfordert eine Neuorientierung der sozialen Beziehungen und Bindungen und verringert das Sicherheitsgefühl des Jugendlichen. Daneben geht mit einer Trennung oftmals ein Orts- sowie Freundeskreiswechsel einher, welcher die Bewältigungskompetenzen des Jugendlichen auf die Probe stellt (Hurrelmann, 2007). Das Konzept der personalen Kontrolle nach Schneewind & Wünsche (1985, 1989) verdeutlicht die Verunsicherung durch Kontrollverlust in solchen Problemsituationen. Personale Kontrolle ergibt sich aus zwei Komponenten. Zum einen ist es wichtig, zielführende Bedingungen zur positiven Veränderung einer Situation zu kennen (Zielkontrolle) und zum anderen spielt die eigene Einschätzung diese Bedingungen schaffen zu können (Bedingungskontrolle) eine zentrale Rolle. Der Jugendliche hat keine Möglichkeit auf die Geschehnisse Einfluss zu nehmen und ein Ohnmachtsgefühl tritt ein. Zudem, so Hurrelmann (2007), kann eine Trennung dazu führen, dass die finanziellen Möglichkeiten eingeschränkt werden oder Arbeitslosigkeit droht. Einen dadurch bedingten Ausschluss durch das Umfeld beschreibt der Begriff „*relative Armut*“ (ebd., 2007, S. 114). Hier ist das Maß an materiellen, kulturellen und sozialen Ressourcen so niedrig, dass unterhalb der gesellschaftlich akzeptierten Lebensweise gelebt werden muss. Heute wächst jedes sechste Kind in einer Familie mit niedrigem Einkommen auf und die Wohnbedingungen sind häufig beengt (ebd., 2007).

Daneben forciert ein häufig niedriger Bildungsgrad der Elternteile eine drohende Arbeitslosigkeit. Diese Benachteiligung führt zu hohen psychischen Belastungen der Eltern, welche sich auf die innerfamilialen Beziehungen übertragen. Negative Auswirkungen auf das Erziehungsverhalten in Form von inkonsistentem oder aggressivem Verhalten sowie Alkohol- oder Drogenkonsum der Eltern können die Folge sein. Hurrelmann (2007) stuft die hieraus resultierenden möglichen Auswirkungen auf den Sozialisationsprozess der Jugendlichen als prekär ein. Das geringere Maß an vorhandenen Konsumgütern signalisiert den verhältnismäßig geringen Lebensstandard. Der Druck „*nicht mithalten zu können*“ erhöht die Gefahr, dass mit aggressivem Verhalten oder Kriminalität reagiert wird.

Daneben ist die Auseinandersetzung mit den materiellen und sozialen familiären Problemen energieaufwändig, sodass Hurrelmann (2007, S. 115) die Aufmerksamkeit vermehrt „*auf ausweichendes und abweichendes Verhalten*“ gelenkt sieht. Daneben können abweichende Verhaltensweisen der Eltern wie Gewalthandlungen, Alkohol- oder Drogenkonsum dazu führen, dass die Jugendlichen an einem Modell lernen, welches kein adäquates Vorbild liefert, wie mit Problemen zielführend umgegangen werden kann (ebd., 2007).

Dieser Abschnitt zeigt, dass es eine Vielzahl an möglichen Risikofaktoren gibt, welche beim Jugendlichen Reaktionen von der Innenkehr bis zur Aggression auslösen können. Es gilt als gesichert, dass Mädchen eher an internalisierten psychischen Störungen leiden, während Jungen eher Prävalenzen zu externalisierten Störungen zeigen (Kolip, Hurrelmann & Schnabel, 1995). Als allgemeiner Risikofaktor, neben der Geschlechtszugehörigkeit, wurde eine niedrige soziale Schichtzugehörigkeit identifiziert (Raves-Sieberer, Thomas & Erhart, 2003). In diesem Zusammenhang ist aktuell das Drop Out-Phänomen als weitere externalisierte Form des abweichenden Verhaltens zu nennen, welches weitreichende Folgen für die Zukunft haben kann. Die Studie des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2005) ergab, dass 5% der Siebt- bis Zehntklässler an 48 österreichischen Schulen mehr als vier Wochen pro Schuljahr abwesend sind. 12% der Schüler schwänzen regelmäßig den Unterricht, wobei dies bei Schülern, deren Eltern ein niedrigeres Bildungsniveau sowie einen Migrationshintergrund aufweisen, gehäuft auftritt. Aus den Ergebnissen dieser Studie kann der Schluss gezogen werden, dass jugendliche „Problemkinder“ aus bildungsschwächeren und problembehafteten Familien eher dazu neigen die Schule vorzeitig abzubrechen. Diesbezüglich weist Murdock (1999, nach Thies, 2002) nach, dass abbruchgefährdete Schüler diejenigen sind, die in einer schlechten Beziehungen zu ihren Lehrpersonen stehen und dass dies einer der Hauptgründe für den schlussendlichen Schulabbruch ist. Ein Lösungsansatz den das o.g. Ministerium vorschlägt, ist der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen den jeweiligen Lehrkräften und den Schülern sowie deren Eltern.

Erkannte Risikofaktoren können keine zwangsläufigen Auslöser abweichender Verhaltensweisen vorhersagen, jedoch macht ihr Vorhandensein Problemlagen wahrscheinlicher. Besonders problemgefährdet sind Jugendliche, deren Familie und Umfeld in der Summe eine erhöhte Anzahl an Risikofaktoren aufweisen (Raves-Sieberer, Thomas & Erhart, 2003). Sozialpädagogische Maßnahmen zur Hilfeleistung scheitern häufig, weil der

Vertrauensaufbau zum Adressaten nicht gelingt. Dabei stellt der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses beispielsweise beim Schulabsentismus, nach der Studie des Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2005) durchaus eine Option dar. Aus diesem Grunde wird die Vertrauensgenese im pädagogischen Feld im weiteren Verlauf dieser Arbeit stark im Fokus stehen. Dies wird die Grundlage der darauf folgenden Untersuchung zur Vertrauensgenese im Sektor der Sozialen Arbeit bilden.

1.6 Zusammenfassung des Forschungsstandes

In den vorangegangenen Abschnitten zu den Veränderungs- und Krisenprozessen im Jugendalter wurden die wesentlichen Determinanten der Entwicklung des Jugendalters zusammengefasst. Die Entwicklung innerhalb der adoleszenten Phase ist durch hohe Anforderungen in der Außenwelt und im Inneren des Jugendlichen geprägt. Es müssen persönliche Kompetenzen sowie Bewältigungsstrategien in Wechselbeziehung mit der Umwelt erarbeitet werden. Ein Selbstkonzept wird entwickelt, welches der individuellen Entfaltung und der Integration in die Gesellschaft dient. Dieser Weg hin zum Erwachsenenalter verläuft in den wenigsten Fällen reibungslos und unkompliziert, jedoch werden hierdurch nicht in jedem Falle pädagogische Interventionen notwendig. Der gesellschaftliche Wandel und die damit einhergehenden Erwartungen an die heutige Jugend erschweren eine problemlose soziale Entwicklung gegebenenfalls zusätzlich. So ergibt sich eine Reihe von möglichen Risikofaktoren, die die persönliche Entwicklung auch in Richtung Devianz oder Delinquenz lenken können.

Der aktuelle Forschungsstand zeigt:

- Erwachsene stehen der heutigen Jugend widersprüchlich gegenüber. Einerseits werden Jugendliche als kompetent und fähig eingeschätzt, bestimmte gesellschaftliche Engagements wahrzunehmen. Andererseits wird gerade das Jugendalter mit abweichenden Verhaltensweisen wie Aggression, Drogen- und Alkoholmissbrauch assoziiert. Die Medien zeigen allerdings, dass sich im Zuge des sozialen Wandels beispielsweise geschlechtsstereotype Zuschreibungen zunehmend auflösen.
- Das Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl einer Person stehen in einer sich gegenseitig bedingenden und komplexen Wechselwirkung zueinander. Selbstwahr-

nehmung, Selbsterinnerung, das soziale Spiegeln und der soziale Vergleich sind nach heutigem Wissensstand essenzielle Faktoren, die sich auf das Selbstbild auswirken. Allerdings werden Deutungen durch die Unschärfe der subjektiven Wahrnehmung, tendenziell in Richtung Selbstwerterhöhung, verzerrt. Zudem ist die Meinung anderer Personen gerade in der Phase der Adoleszenz besonders wichtig. Ein ausgeprägtes Selbstwertgefühl erhöht die Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowie die Lebenszufriedenheit und verringert beispielsweise die Wahrscheinlichkeit von Depressionen. Zudem spiegeln sich Selbstwirksamkeitserwartungen im Attributionsmuster wieder.

- Die Sozialisationserfahrungen im familialen Umfeld prägen die Werte- und Normorientierung eines Jugendlichen, wohingegen die Peergroup als aktuelles Verhaltensvorbild fungiert. Einer übermäßigen Zuwendung zu den Peers (Jugendzentrismus) kann ein gestörtes Verhältnis zum Elternhaus und eine damit einhergehende Verweigerungshaltung elterlicher Normen und Werte gegenüber zugrundeliegen.
- Ursachen interner (häufiger Mädchen) und externer Problemfelder (häufiger Jungen) während der Adoleszenz können vielschichtig sein. Es gibt Risikofaktoren, wie Problemsituationen innerhalb der Familie und damit einhergehender Kontrollverlust, Armut sowie eigene oder erlebte aggressive Verhaltensweisen, die eine abweichende Laufbahn nicht zuverlässig vorhersagen, sondern lediglich als Prädiktoren verstanden werden können. Es kann jedoch postuliert werden: Je mehr Risikofaktoren sich bei einem jugendlichen „Risikokind“ summieren, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit des Ausweichens auf abweichende Verhaltensweisen.
- Problemkinder aus schwierigen Familienverhältnissen (niedriger sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund und interne familiäre Probleme) neigen eher zum vorzeitigen Schulabbruch, wobei der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses diese Dynamik hemmen kann.

Trotz der Vielfältigkeit möglicher Risikofaktoren gibt es pädagogische Methoden, die den einzelnen Problemfeldern entgegenwirken können. Der Vertrauensaspekt ist hier eine nachweislich förderliche und unterstützende Determinante. Im Folgenden soll zunächst ein

Auszug pädagogischer Hilfsangebote aufgeführt werden, um die aktuelle Lage zu skizzieren.

1.7 Abriss aktueller Hilfsangebote

Das achte Kapitel des Sozialgesetzbuches beschreibt und regelt die grundlegenden Hilfsangebote der Kinder- und Jugendhilfe. Die Jugendsozialarbeit sowie der erzieherische Kinder- und Jugendschutz bilden das gesetzliche Fundament. Neben der Familienberatung (§ 28), der sozialen Gruppenarbeit (§29), der Heimerziehung oder sonstig betreuten Wohnformen (§ 34), der intensiven sozialpädagogischen Einzelbetreuung (§ 35) und der Eingliederungshilfe (§ 35a), gibt es innerhalb des achten Gesetzbuches folgende jugendspezifische Angebote:²

- Förderung der Erziehung innerhalb der Familie (§ 16, § 27 SGB VIII) (38,9%)
- den Erziehungsbeistand und Betreuungshelfer (§ 30) (34,5%)
- die Sozialpädagogische Familienhilfe (§ 31) (30,7%)
- die Erziehung in Tagesgruppen (§ 32) sowie Vollzeitpflege (§ 33) (62,9%)

Zudem gibt es durch § 41 das Angebot der Nachbetreuung für junge Volljährige bis zum einundzwanzigsten Lebensjahr (Walhalla, 2007, S. 982f). Die konkrete Ausgestaltung und Methodik der Hilfsangebote ist vielseitig und wird von den Trägern und Institutionen, zumeist gemäß dem jeweiligen Leitbild, ausgeführt. Immer häufiger sind jedoch Maßnahmen der präventiven Förderung angedacht. Die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von Prävention und effektiver pädagogischer Maßnahmen zeigen die Zahlen zur aktuellen Jugenddelinquenz. Der nächste Abschnitt gibt einen statistischen Einblick über die Lage der Jugenddelinquenz sowie die zur Verfügung stehende Anzahl an Maßnahmen. Daneben wird die Bereitschaft zur Kooperation thematisiert.

² Die zweite Klammer hinter der jeweiligen Maßnahme gibt die prozentuale Nutzung dieses Angebotes durch zehn bis fünfzehn jährige Maßnahmenempfänger nach der Dortmunder Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendstatistik 2007 innerhalb der BRD an.

2. Sozialarbeit mit Jugendlichen

Die Maßnahmenbreite des aktuellen pädagogischen Hilfeangebots spiegelt die Seite der Interventionsmöglichkeiten. Die Maßnahme kann jedoch nur greifen wenn der Adressat zur Kooperation bereit ist. So soll im Folgenden zunächst ein Einblick in die aktuelle Lage der Jugendkriminalität gegeben werden, worauf ein Abriss des aktuellen Maßnahmenvolumens folgt. Den dritten Abschnitt bildet die Bereitschaft zur Kooperation am Beispiel jugendgerichtlicher Weisungen.

2.1 Jugendkriminalität

Als Jugendkriminalität sind, gemäß des Altersrahmens des Jugendstrafrechts, strafrechtlich relevante Verstöße definiert, die durch Jugendliche im Alter von vierzehn bis unter einundzwanzig begangen werden. Laut der Polizeilichen Kriminalstatistik wurden im Jahr 2007, innerhalb der BRD 520.325 jugendliche Tatverdächtige registriert. Dies entspricht 24% der insgesamt registrierten Tatverdächtigen. Ab 1990 stieg die Zahl der tatverdächtigen jungen Menschen kontinuierlich an; seit 2004 sind die Zahlen leicht rückläufig. Die regressive Tendenz setzt sich allerdings für das Jahr 2007 nicht fort. Entsprechend sind auch die Ergebnisse der Strafverfolgungsstatistik über Verurteilte jugendliche Straftäter. Körperverletzungsdelikte sind mit 69.820 registrierten tatverdächtigen Jugendlichen im Jahr 2007, die am häufigsten verzeichnete Straftat. Zwischen 1990 und 2007 hat sich das Körperverletzungsdelikt unter Jugendlichen mehr als verdreifacht. Ebenso sind die Delikte Sachbeschädigung (+4%) und Raub (+2.1%) seit 2006 erneut angestiegen (Bundeskriminalamt, 2007). Diesbezüglich legen neuere wissenschaftliche Erkenntnisse nahe, dass die Zunahme registrierter Gewaltdelikte nicht auf eine tatsächliche Erhöhung derselben zurückzuführen ist, sondern auf eine allgemein geringere Toleranz gegenüber Gewalt und einer damit einhergehenden Erhöhung der Strafanzeigen. Daneben ist die registrierte Jugendkriminalität überwiegend männlich dominiert. Die Anzahl der männlichen jugendlichen Strafgefangenen beträgt 95%. Zudem unterscheidet sich die Jugendkriminalität von kriminellem Verhalten Erwachsener durch die Schwere der Delikte. Jugendliche begehen eher Diebstähle und Körperverletzungen, wohingegen schwere Gewalttaten hauptsächlich von Erwachsenen begangen werden (Statistisches Bundesamt, 2006).

2.2 Maßnahmendichte und Beschäftigungsvolumen

Im Jahr 2004 wurden, laut Informationslage des statistischen Bundesamtes, insgesamt 97.267 Maßnahmen der Jugendhilfe in der BRD durchgeführt. 3.667.451 Jugendliche, darunter mehr Jungen als Mädchen, nahmen an diesen Maßnahmen teil. Insgesamt ist die Anzahl der durchgeführten Jugendhilfemaßnahmen über die Jahre 1992 bis 2004 um insgesamt 30.648 Maßnahmen gesunken (Statistisches Bundesamt, 2004). Im Jahr 2007 wird jeder vierte Euro, der in die Kinder- und Jugendhilfe investiert wird, speziell für die Hilfe zur Erziehung verwendet. Diese Hilfeleistung nehmen aktuell rund 7% der Jugendlichen innerhalb der BRD in Anspruch. Die häufigsten Gründe einer familienunterstützenden Hilfe zur Erziehung sind eine eingeschränkte Erziehungskompetenz der Eltern und ein auffälliges Sozialverhalten des Jugendlichen. Zentrale Indikatoren der Adressanten von Hilfemaßnahmen sind prekäre Lebenslagen, wie eine nachteilhafte ökonomische Situation, der familiale Status sowie ein Migrationshintergrund (Dortmunder Kinder- und Jugendhilfestatistik, 2007). Die Personalzahlen der Kinder- und Jugendhilfe sind rückläufig. Das Beschäftigungsvolumen ist seit 2002 um 11.3% und seit 1998 sogar um 15.2 % - bei gleichzeitig wachsenden Fallzahlen - gesunken. Speziell im Bereich der Jugendarbeit ist ein Stellenabbau von insgesamt 28.1 % zu verzeichnen. So wurde innerhalb der letzten Jahre erheblich Personal abgebaut, jedoch ist die Anzahl der Hilfeeinrichtungen nicht gesunken. Dies bedeutet, dass den Einrichtungen mit erheblich weniger Personal ein reduzierter Zugang zu den jugendlichen Adressaten möglich ist. So verschlechtert sich die Qualität der Angebote durch die aktuell geschmälerete Personalstruktur der Kinder- und Jugendhilfe (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, 2006).

2.3 Bereitschaft zur Kooperation am Beispiel jugendgerichtlicher Weisungen

Die Einhaltung jugendgerichtlicher Weisungen ist ein Indikator zur Erfassung der Kooperationsbereitschaft von Jugendlichen mit Delinquenzerfahrungen. Daher soll die Bereitschaft zur Kooperation über die Ableistung von Sozialstunden gemessen werden. Die Betreuung findet hier durch einen Sozialarbeiter statt. Die Institution „Die Brücke München“ beispielsweise erarbeitete für das Jahr 2006 eine Statistik bezüglich der Jugendlichen, die unter ihrer Obhut gerichtliche Weisungen gemeindienlich zu erfüllen hatten. So leisteten insgesamt 80 % der verurteilten Jugendlichen, die der Brücke München

zugewiesen wurden, ihre Sozialstunden ordnungsgemäß ab, 20% taten dies nicht. Von denjenigen Jugendlichen, die ihre Weisungen in Form von Sozialstunden erfüllten taten es 70% umgehend. Der Rest benötigte mindestens zwei Aufforderungen (Die Brücke, 2006). Aus solchen Ergebnissen lässt sich ableiten, dass die Bereitschaft zur Kooperation zwar vorhanden ist, hier jedoch ein Verbesserungsbedarf besteht. Diese Brücke könnte durch eine stärkere Fokussierung auf das zwischenmenschliche Vertrauensverhältnis geschlagen werden. Im Folgenden soll die Relevanz des Vertrauensaspektes für den Adressaten am Beispiel des sozialen Exklusionsempfindens weitergehend beleuchtet werden.

2.4 Die Relevanz von Vertrauen in prekären Lebenslagen

Eierdanz & Damitz (2007) interviewten sieben Experten aus verschiedenen sozialen Behörden (u.a. Bundesagentur für Arbeit, Sozialberatung für Schuldner) zum Vertrauensaspekt als relevantem Faktor in schwierigen Lebenslagen. Eierdanz & Damitz legen die Annahme zugrunde, dass die Empfindung einer sozialen Exklusion durch Arbeitslosigkeit oder anderweitige unsichere Lebenslagen, durch das Gefühl ausgeschlossen zu sein und keine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu haben, gekennzeichnet sein kann, es aber nicht sein muss. Des Weiteren wird angenommen, dass Vertrauen ein Faktor ist, der in prekären und von Unsicherheit geprägten Lebenslagen eine stabilisierende Wirkung hat und damit zur Bewältigung der ungewissen Situation beiträgt. Zumeist geht mit schwierigen Lebenssituationen die Angst einher, den Anschluss zu verlieren und Prestige einzubüßen. Dies kann sich bis zur völligen Resignation steigern. Jugendliche, die sich im Übergang zum Erwachsenenalter befinden und es verpassen rechtzeitig eine Zukunftsoption zu entwickeln, können in einen Zustand der Perspektivlosigkeit (Sinnkrise) hineinrutschen. Das Resultat kann ein paradoxer Schutz vor weiterer Erniedrigung und Schikane in Form von grundsätzlicher Verweigerung gegenüber Hilfeeinrichtungen oder die Flucht in den Drogenkonsum sein. Die Empfindung, keine Kontrolle mehr über das eigene Leben zu haben und behördlich fremdbestimmt zu sein, sind hier - neben mangelnder Bestätigung und Anerkennung - zentrale Ursachen für die Exklusionsempfindung. Eierdanz & Damitz identifizieren die Hoffnung auf eine Änderung der Lage in absehbarer Zukunft, also eine Vision, als grundlegende Möglichkeit zur Herausführung aus einer empfundenen sozialen Exklusion. Die Aussicht auf eine Verbesserung der aktuellen Lage offenbart eine neue Lebensperspektive. Diese wiederum steht in engem Zusammenhang mit dem „Selbst- und

Zukunftsvertrauen“ (Eierdanz & Damitz, 2007, S. 5). Zudem bewirkt das Schaffen einer Perspektive Respekt gegenüber der eigenen Person und dem potenziellen Leistungsvermögen. Das Vertrauen in die eigene Zukunft und sich selbst sind essenzielle Voraussetzungen, sich nicht ausgeschlossen zu fühlen. So spielt der Vertrauensaufbau aus Sicht der befragten Experten eine wichtige Rolle im Umgang mit ihren Adressaten. Der Vertrauensaufbau ist nicht nur Grundlage, sondern auch Gegenstand der Zusammenarbeit, denn dieser Aspekt fördert Vertrauen in die eigene *„Handlungsfähigkeit bzw. Handlungswirksamkeit in prekären Situationen*“ (Eierdanz & Damitz, 2007, S. 7). So bewerten die Experten die Vertrauensgenese als grundlegend für die Arbeit mit Adressaten, denn *„Vertrauen hat großen Einfluss darauf, wie gut die prekären Umstände gemeistert werden und ob soziale Eingebundenheit erhalten bleibt*“ (Eierdanz & Damitz, 2007, S. 8).

Zum umfassenden Einstieg in den Bereich der Vertrauensgenese, beschäftigt sich der folgende Abschnitt mit dem Konstrukt des interpersonalen Vertrauens. Dieser soll zudem auf den empirischen Teil dieser Arbeit vorbereiten. Ein gezielter Vertrauensaufbau, so zeigen die vorangehenden Beispiele, unterstützt die Kooperation zwischen einem Pädagogen oder Sozialarbeiter und dem jeweiligen Adressaten. So forciert das Vertrauensverhältnis einen zielführenden Transfer von Unterstützungsleistungen. Es soll das Vertrauenskonstrukt zunächst definiert und ein Abriss der einschlägigsten Vertrauentheorien gegeben werden.

3. Vertrauen im Zentrum pädagogischer Beziehungen

Die psychologische Perspektive des Vertrauenskonstrukts befasst sich zumeist mit dem zwischenmenschlichen Aspekt der Vertrauensbildung. Aus diesem Blickwinkel ist Vertrauen eine zentrale Voraussetzung der dyadischen Beziehungsgestaltung und bestimmt deren Qualität mit. So erzielen Handlungen, welche die Vertrauensgenese unterstützen, einen höheren Erfolg (Petermann, 1996). Daher ist der Aufbau von Vertrauen innerhalb der pädagogischen Beziehung als relevant für das Gelingen einer Intervention zu betrachten. Um den Vertrauensbegriff besser fassen zu können, soll zunächst ein Versuch der Definition unternommen werden.

3.1 Merkmale und Vorschläge zur Definition von Vertrauen

Das hypothetische Konstrukt „Vertrauen“ zu definieren ist bisher noch nicht zufriedenstellend gelungen. Allgemein kann Vertrauen als soziale Einstellung mit unterschiedlicher individueller Ausprägung definiert werden, welche eine entsprechende Wahrnehmung und Bewertung des Zielobjektes zur Folge hat (Schweer, 1996). Bisher besteht des Weiteren eine Einigung dergestalt, dass Vertrauen eine personale und soziale Ressource darstellt (Geramanis 2002) und aus ihr positive zwischenmenschliche Interaktionen erwachsen können (Schweer, 2007). Darüberhinaus ist Vertrauen aus psychologischer Sicht eng mit der sozialen Wahrnehmung und Informationsverarbeitung verbunden, welche grundlegende Kontroll- und Sicherheitsbedürfnisse befriedigen (Schweer & Thies 2004).

3.2 Abriss sozialwissenschaftlicher Theorien zum Vertrauenskonstrukt

Die bisherigen Grundlagen der sozialwissenschaftlichen Vertrauensforschung beinhalten zum einen die Theorie des Urvertrauens nach Erikson als das grundsätzliche Gefühl des sich verlassen dürfens (Erikson, 1966, 1998). Des Weiteren definiert Deutsch Vertrauen als Situationsvariable, die rational und kooperativ den Nutzen abwägt (Deutsch, 1958). Und Rotter beschreibt Vertrauen als erlernte und schließlich generalisierte Personenvariable (Rotter, 1971). Eingehender wird nun zunächst Luhmanns Theorie des Vertrauens als Mittel zur Reduktion der sozialen Komplexität behandelt.

3.3 Vertrauen als Mittel zur Komplexitätsreduktion nach Luhmann

Nach Luhmann ist Vertrauen im weitesten Sinne ein Zutrauen zu den eigenen Erwartungen und daher ein substantieller Aspekt innerhalb des sozialen Lebens. Die zukünftige Welt enthält mehr Möglichkeiten, als aktuell überblickt werden können. So besteht eine Ungewissheit dahingehend, was nun geschehen wird. Eine Person wäre hoffnungslos überfordert, würde sie versuchen, alle Möglichkeiten zu bedenken. So ist das Wagnis des Vertrauens notwendig, um eine mehr oder weniger unbestimmbare Zukunft mit einem erheblichen Möglichkeitspotenzial, in ihrer Komplexität zu reduzieren. Daher wird die jeweilige Welt auf „*sinnvolle Verhaltensdirektiven*“ (Luhmann, 1968, 1989, S. 18) reduziert und die Orientierung an den vergangenen Erfahrungen gemessen. Es wird davon ausgegangen, dass Vertrautes bleibt, sich bestimmte Sachverhalte wiederholen und sich die

Gegenwart in ihrer bekannten Weise in die Zukunft fortsetzt. Auf diese Weise werden unerwartete Handlungen ausgeschlossen und eine Bestimmung der Zukunft riskiert. Der Vertrauende verhält sich so als ob es für die Zukunft nur bestimmte Möglichkeiten gäbe, daher ist Vertrauen aus diesem Blickwinkel eine riskante Vorleistung. Luhmann führt das Beispiel des Geschäftsmannes an, der Vertrauen in die Gewinnbeteiligung eines Geschäftes haben kann auf das er nicht unmittelbar Einfluss hat. Er kann sich auf eine Kooperation einlassen und vertraut darauf, dass der Gewinn, der ausgeschüttet wird auch ihm zu Teil werden wird. Daher bezieht sich Vertrauen stets auf eine kritische Alternative, in der der Schaden bei einem Vertrauensbruch größer wäre, als der Gewinn beim Vertrauensbeweis. So fasst der Hoffende *„trotz Unsicherheit einfach Zuversicht“* (ebd., S. 25). Damit werden durch den Akt des Vertrauens schlussendlich Handlungsmöglichkeiten eröffnet, die sonst nicht möglich gewesen wären. Zudem sagt Luhmann, dass derjenige vertrauenswürdig sei, der *„bei dem bleibt, was er bewusst oder unbewusst über sich selbst mitgeteilt hat“* (ebd., S. 41). Hier ist Vertrauen die Erwartung, dass die andere Person im Sinne ihrer nach außen dargestellten Persönlichkeit handeln wird. Zudem sind Menschen eher bereit zu vertrauen, wenn sie sich ihrer selbst sicher sind. Dies befähigt den Menschen, eventuelle Vertrauensbrüche zu verarbeiten, ohne sie als Grundlage seiner weiteren Handlungen fungieren zu lassen (ebd., 1968, 1989). Aus der Vertrauenstheorie Luhmanns lassen sich Hinweise für die pädagogische Arbeit ableiten. Zum einen wird dem Pädagogen eher vertraut wenn er authentisch ist. Zum anderen können Klienten, die ein gewisses Maß an Selbstwertgefühl haben, besser mit einem möglichen Vertrauensbruch umgehen. Daher kann ein Aspekt der Intervention die Stärkung des Selbstwertgefühls beinhalten. Weitergehende aufschlussreiche Informationen beinhaltet der individuelle und integrative Ansatz von Schweer, der das Vertrauenskonstrukt u.a. unter dem Blickwinkel der personalen und situativen Faktoren beleuchtet und damit eine umfassendere Sicht auf die Vertrauensgenese liefert.

3.4 Vertrauen aus differentieller und transaktionaler Sicht nach Schweer

Eine transaktionale Sichtweise auf das pädagogische Handlungsfeld und im Speziellen auf die Lehrer-Schüler-Beziehung, stellt Schweer mit seiner differentiellen Vertrauenstheorie her. Damit leistet er nach Thies (2002) einen erheblichen Beitrag im Bereich der Vertrauensforschung. Das Vertrauenserleben ist nach Schweer in hohem Maße als individuell anzusehen, denn nicht jede Vertrauenshandlung wirkt auf jede Person in gleichem Maße vertrauensfördernd (Schweer, 1997). Daneben stellt die differentielle

Vertrauenstheorie die Bereichsspezifität des Vertrauenskonstrukts in den Vordergrund, denn vertrauensrelevante kognitive Schemata unterscheiden sich sowohl inter- als auch intraindividuell in verschiedenen Bereichen des sozialen Lebens (Schweer, 1996). Des Weiteren integriert dieser Ansatz personale und situative Faktoren des Vertrauensphänomens, die im Folgenden erläutert werden sollen. Die personalen Antezedenzbedingungen beinhalten die (1) individuelle Vertrauenstendenz und die (2) implizite Vertrauenstheorie einer Person (ebd., 1996).

- (1) Die individuelle Vertrauenstendenz beinhaltet die grundsätzliche Überzeugung einer Person, anderen Menschen in einem bestimmten Lebensbereich, potenziell vertrauen zu können. Diese Überzeugung ist unabhängig davon, ob der Person in einem konkreten Fall tatsächlich Vertrauen entgegengebracht wird. Diese Tendenz kann in verschiedenen Lebensbereichen verschieden stark ausgeprägt sein.
- (2) Die implizite Vertrauenstheorie beinhaltet normative Erwartungen dahingehend, wie sich eine vertrauenswürdige Person innerhalb eines Bereiches des sozialen Lebens verhalten sollte. So muss sich eine Person in einer bestimmten Art und Weise verhalten, damit ihr vertraut werden kann.

Schweer eruiert in seinen Studien u.a. bezüglich der normativen Erwartungen von Schülern insgesamt fünf relevante Dimensionen, die einen vertrauenswürdigen Lehrer beschreiben und individuell unterschiedlich gewichtet werden:

- 1) Persönliche Zuwendung
- 2) Fachliche Kompetenz und Hilfe
- 3) Respekt
- 4) Zugänglichkeit
- 5) Aufrichtigkeit

So bedeutet in diesem Zusammenhang Vertrauenskonkordanz eine Erwartungserfüllung dahingehend, dass die jeweilige Person eine Übereinstimmung zwischen ihrer impliziten Vertrauenstheorie und ihrer Wahrnehmung bezüglich einer Person erkennt. Das Gegenteil, also keine Übereinstimmung, bezeichnet Schwerer (1996) als Vertrauensdiskordanz.

Neben den personalen Antezedenzbedingungen unterscheidet Schweer die situationalen Antezedenzbedingungen, welche sich in die folgenden vier Aspekte unterteilen lassen:

- (1) Die pädagogische Beziehung, ob es eine Lehrer-Schüler-Beziehung ist oder ein Beratungskontext, zeichnet sich durch Asymmetrie aus. Symmetrisch wäre eine Beziehung in der Machtgleichheit besteht; das heißt, hier stehen sich die Beziehungspartner auf Augenhöhe gegenüber (Schweer, 1996). Das Machtgefälle, durch das sich die Asymmetrie zeigt, entsteht beispielsweise durch den Bildungsvorsprung des Pädagogen oder dessen „*formale Machtmittel*“ (Thies, 2002), welche auf organisationaler Ebene festgelegt sind (Schweer, 2008).
- (2) Eine weitere Bedingung ist die relative Dauer der pädagogischen Beziehung, die zwar gegeben, aber dennoch zeitlich begrenzt ist. Schweer (1996) sieht den Vertrauensaufbau durch eine gewisse Dauer einer Interaktionsbeziehung begünstigt.
- (3) Zumeist basiert die pädagogische Beziehung nicht auf Freiwilligkeit. Der Adressat kann sich den Pädagogen nicht frei wählen. So ist die Beziehung formaler Art, das heißt von außen durch Notwendigkeit vorgegeben. Daher ist die Vertrauensgenese im pädagogischen Feld grundsätzlich eher gehemmt.
- (4) Die letzte Bedingung ist die Möglichkeit zur offenen Kommunikation. Schweer (1996) lehnt sich an die bisherigen Ergebnisse der Kommunikationsforschung an und geht davon aus, dass die Möglichkeit zur offenen Kommunikation eine Voraussetzung zur Entstehung von Vertrauen ist, weil sie Gelegenheit zum intensiven Informationsaustausch bietet und so die Möglichkeit des gegenseitigen Kennenlernens gegeben ist.

Die beiden Aspekte „Glaubwürdigkeit“ (Ehrlichkeit) und „Zuverlässigkeit“ (sich verlassen können in schwierigen Situationen) des Pädagogen, sind als bereicherspezifische Vertrauensdeterminanten zu betrachten. Die transaktionale Sicht auf die pädagogische Intervention zeigt auf, dass die Vertrauensgenese durch Wechselseitigkeit determiniert ist. Schweer sieht diesen Sachverhalt zudem dadurch verkompliziert, dass die Handlung des einen „*das Ergebnis antizipierter Handlungen des anderen sein*“ (ebd., 1996, S. 67) kann (Zirkularität). So sind die Ergebnisse von Interaktionen nicht wertneutral, sondern stets vor

dem Hintergrund der vergangenen Entwicklungen zu sehen. Daher ist bei einer Analyse des interpersonalen Vertrauens die Historizität zu berücksichtigen. Die Handlung des Interaktionspartners A ist durch dessen Wahrnehmung bezüglich der vergangenen Interventionen mit B beeinflusst und umgekehrt. So ist dem Anfangskontakt durchaus Gewicht beizumessen, weil die erste „*Eindrucksbildung (wahrgenommene Vertrauenswürdigkeit) ein bestimmtes Maß an anfänglichem Vertrauen [...] sowie damit verbunden[e] vertrauensfördernde bzw. -hemmende Verhaltensweisen*“ (ebd., 1996, S. 81) vorgeben. Wenn sich das Vertrauen zum Interaktionspartner über die Zeit durch einen positiven Eindruck verstärkt, spricht Schweer von einer progressiven, anderenfalls von einer retrogressiven Vertrauensentwicklung.

Die differentielle Vertrauenstheorie beruht also auf individuellen Wahrnehmungen sowie Einstellungen und situativen Determinanten. Daher lassen sich für die konkreten pädagogischen Beziehungen keine allgemeinen vertrauensfördernden Handlungsgrundlagen ableiten. Jedoch ermöglicht das Wissen um die vertrauensfördernden Dimensionen das Schaffen „*einer vertrauensfördernden Atmosphäre [...] die dann die Vertrauensgenese zumindest wahrscheinlicher macht*“ (Thies, 2002, S. 63). Um das Bild der aktuellen Vertrauensgenese möglichst vollständig darzustellen, behandeln die folgenden beiden Abschnitte weitere Ergänzungen zu diesem Bereich.

3.5 Vertrauensgenese im pädagogischen Feld

Neben den vertrauensfördernden Determinanten in der differentiellen Vertrauenstheorie stellt Schweer den Anfangskontakt (erste Eindrucksbildung) heraus, welcher die weiteren Interventionen entweder positiv oder negativ beeinflusst. Daneben ist die wahrgenommene Hilfsbereitschaft des Pädagogen ein weiterer vertrauensfördernder der Aspekt innerhalb der Interaktionsbeziehung. Eine wahrgenommene Unterstützung durch die Lehrperson wirkt sich besonders förderlich auf den Vertrauensaufbau zum Schüler aus. Darüberhinaus sind Respekt, Zugänglichkeit und Aufrichtigkeit der Lehrperson - wie bereits in der Lehrer-Schüler-Beziehung aufgeführt - als weitere Indikatoren zu nennen. Entscheidend bei der Beurteilung dieser Aspekte ist die Übereinstimmung der normativen Erwartungen mit der subjektiv wahrgenommenen Wirklichkeit (Schweer, 1996). Petermann (1996) hält, basierend auf den Ergebnissen des Gefangenen-Dilemma-Spiels, bei der Vertrauensgenese

die eigene Vertrauensbereitschaft für essentiell, denn diese prägt wiederum die Vertrauensbereitschaft des Gegenübers. Zudem nehmen Personen die grundsätzlich bereit sind Vertrauen zu schenken in Interaktionen eher vertrauensvolle Botschaften wahr; wohingegen eher misstrauische Personen dazu neigen beim Gegenüber Misstrauen wahrzunehmen. Petermann sieht die grundsätzliche Tendenz zum Vertrauen oder Misstrauen in der Kindheit begründet. Durch die Gegenwart von Sicherheitssymbolen im Kindesalter wird eine Art generalisiertes Vertrauen aufgebaut. Durch diese Prägung in der Kindheit werden im Jugend- oder Erwachsenenalter vermehrt Sicherheitssymbole wahrgenommen. Hierdurch entsteht ein höheres Maß an Sicherheitsgefühl bei subjektiv oder objektiv empfundener Bedrohung durch Personen oder Situationen. Sofern keine wirkliche Gefährdung vorliegt, so Petermann (1996), kann durch drei Schritte gezielt Vertrauen generiert werden. Diese sind (1) das Herstellen einer verständnisvollen Kommunikation, (2) der Abbau von bedrohlichen Handlungen und (3) der gezielte Einsatz vertrauensfördernder Handlungen.

Bei der Nennung vertrauensgenerierender Handlungen knüpft Petermann (1996) an die Ergebnisse von Krumboltz & Potter (1980) an und nennt die (1) selbstexplorative Äußerung als einen Ausdruck des Vertrauens. Daneben können (2) „Hier-und-jetzt“-Äußerungen vertrauensgenerierende Wirkung aufweisen, denn wer über ein aktuelles Ereignis spricht investiert Vertrauen, weil hier die Reaktion des anderen nicht vorhersehbar ist. Zudem ist die (3) Bitte um Hilfe ein Indikator für Vertrauen, weil man sich auf das Wohlwollen des Gegenübers verlässt und die Kontrolle als Bittsteller aus der Hand gibt. Zuletzt führt Petermann die (4) Bitte um Feedback an, bei der sich ein Interaktionspartner freiwillig in eine verwundbare Stellung begibt und wiederum auf die Kontrolle der Situation verzichtet. Gemeinsam ist den vier Beispielen das Risiko und die Ungewissheit *„wobei der vertrauensvolle Partner Gefahr läuft, ausgenutzt, abgelehnt, enttäuscht oder bestraft zu werden“* (ebd., 1996, S. 76). Im Bereich Vertrauen in Verbindung mit der Sozialisation kommt Cocard (2003) mittels empirischer Untersuchungen die Zukunftsvorstellungen von Jugendlichen und Heranwachsenden betreffend zu dem Ergebnis, dass eine vertrauensvolle Beziehung von diesen gewünscht wird. Vertrauen ist letztlich ein Grundbedürfnis, welches sich positiv auf die Persönlichkeit auswirkt. Schweer & Thies (2003) sehen im Vertrauen einen Garant für Stabilität. Alles in allem gibt es keine Garantie für den Aufbau einer Vertrauensbeziehung im pädagogischen Feld. Jedoch sind bisher diverse Determinanten aufgezeigt worden, die einen Vertrauensaufbau im pädagogischen

Feld - auch unter schwierigeren Bedingungen - erleichtern können. Letztlich spielt die subjektive Wahrnehmung des Gegenübers sowie der Situation neben dem grundsätzlichen Willen zum Vertrauensaufbau eine entscheidende Rolle. Im nächsten Abschnitt liegt der Fokus ergänzend auf der Vertrauensbildung aus therapeutischer Sicht. Hier zeigen sich Schnittmengen zur pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen. Daher soll nun auf die Ergebnisse vertrauensfördernder Determinanten innerhalb der therapeutischen Beziehung zu Kindern eingegangen werden.

3.6 Erweiterungen und Ergänzungen aus der Psychotherapie

Ein starker Vertreter des humanistischen Weltbildes und Begründer der klientenzentrierten Psychotherapie ist der Psychologe und Psychotherapeut Rogers. Er prägte einige grundlegende Bedingungen zur Einstellung und dem Verhalten des Psychotherapeuten in der Interaktion mit seinem Klienten. Sein Bild eines Therapeuten basiert auf dessen Präsenz während des therapeutischen Settings. Dies bedeutet Authentizität in der Beziehung die Rogers als Kongruenz bezeichnet. Zudem bringt der Therapeut seinem Klienten unbedingte Wertschätzung entgegen, sodass sich dieser nicht durch das was er tut, sondern als das was er ist, als Person, akzeptiert fühlt. Außerdem fühlt sich der Therapeut in seinen Klienten ein und vollzieht so seine emotionale Lage nach. Diesen Aspekt nennt Rogers Empathie (Rogers, 1957, 1991).

In der Psychotherapie mit Kindern wird gemeinhin der Vertrauensaufbau als entscheidende Bedingung für den Erfolg einer Therapie angesehen. Über den Aufbau von Vertrauen soll eine „*beschützte Erfahrung*“ (Petermann, 1996, S. 125) generiert werden, welche das Kompetenzgefühl des Kindes steigern und so zu mehr Selbstsicherheit und damit zu mehr Sicherheit im eigenen Verhalten führen soll. Zunächst soll jedoch die Bedrohlichkeit der Interventionssituation abgebaut werden. Hierfür werden folgende grundlegenden Verhaltensweisen angeführt: Die praktizierten Handlungen sollten strukturiert und durchschaubar sein. Der Therapeut sollte Interesse an seinem Klienten zeigen, indem er dessen Vorschläge aufgreift und damit Akzeptanz demonstriert. Zudem sollte Informationsvermittlung klar und konkret sein. Ein vertrauensfördernder Aspekt ist die Übertragung von Verantwortung auf den Klienten, sodass er in die Lage versetzt wird, eigene Kompetenzerfahrungen zu schaffen. Bei auftretenden Problemen sollte der Klient direkt angesprochen werden, daneben sind positive Entwicklungen durch sichtbare Freude

zum Ausdruck zu bringen. Förderlich ist eine grundsätzlich optimistische Erwartungshaltung dem Klienten gegenüber. Neben den grundlegenden Verhaltensweisen führt Petermann (1996) therapeutische Verhaltensweisen im lerntheoretischen Sinne auf, an denen sich der Klient orientieren kann. So sollte der Therapeut selbst ein Modell für vertrauensvolle Verhaltensweisen sein. In Belastungssituationen kann die Handlung des Klienten durch Körperkontakt, wie das Legen der Hand auf die Schulter, erleichtert werden. Zudem sind klare und unmissverständliche Rückmeldungen sinnvoll, wobei die positiven Seiten besonders betont werden sollten. Eine Orientierung kann der Therapeut seinem Klienten durch das Festlegen normativer erwünschter Verhaltensweisen geben, die bei Durchführung verstärkt werden. Zudem sollten kleine Schritte des Klienten angeregt und verstärkt werden. Petermann sieht diese Verhaltensweisen, übertragen auf die allgemeine Therapie ebenfalls als sinnvolle Interventionsstrategien an (ebd., 1996). Eine weitere Möglichkeit der Nutzung dieses Fundus ist die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen. Nun sollen die Ergebnisse des letzten Abschnittes zur Vertrauensgenese noch einmal gebündelt werden, um die empirische Fragestellung abzuleiten.

3.7 Zusammenfassung des Forschungsstandes

Der Gegenstand der letzten Abschnitte war die Definition, Thematisierung und Generierung von Vertrauen innerhalb des pädagogischen Feldes. Als soziale Ressource unterstützt Vertrauen positive zwischenmenschliche Interaktionen und schafft das Gefühl von Sicherheit. Das Vertrauenskonstrukt kann als generalisierte Einstellung, als situationale oder personale Variable oder auch funktional als Mittel zur Reduktion sozialer Komplexität betrachtet werden. Vertrauen eröffnet Handlungsmöglichkeiten und ist im weitesten Sinne als ein Zutrauen zu den eigenen Erwartungen zu sehen. Daneben stellt Schweer mit seiner integrativen und differentiellen Vertrauentheorie zusätzlich transaktionale Mechanismen des Vertrauenskonstrukts vor.

Der aktuelle Wissensstand zur Vertrauensgenese zeigt:

- Das Vertrauenserleben ist in hohem Maße individuell durch subjektive Wahrnehmungs- und Deutungsmuster geprägt. Zudem beeinflusst das in der Kindheit geprägte Vertrauen das spätere Vertrauenserleben und die Deutung von Signalen als vertrauensfördernd oder –hemmend. Die Dimensionen, die eine

vertrauenswürdige Lehrperson ausmacht, werden gemäß der impliziten Vertrauenstheorie von Schülern individuell unterschiedlich gewichtet. Stimmen die implizite Vertrauenstheorie und die subjektive Wahrnehmung über die Lehrperson überein, kann sich Vertrauen aufbauen (Vertrauenskongruenz).

- Die situationalen Antezedenzbedingungen für die Vertrauensgenese gestalten sich im pädagogischen Setting, beispielsweise durch die Asymmetrie, die begrenzte Dauer und die häufige Unfreiwilligkeit der Beziehung, eher schwierig.
- Die Vertrauensgenese wird durch Zirkularität und Historizität mit gesteuert. Zudem spielt der Anfangskontakt für die erste Eindrucksbildung eine entscheidende Rolle und wirkt sich auf den weiteren Verlauf der Interaktion aus.
- Aus dem Wissensfundus der Psychotherapie mit Kindern lassen sich vertrauensbegünstigende Handlungsweisen ableiten, die in pädagogischen Beratungssettings zielführend bei der Arbeit mit Jugendlichen eingesetzt werden können. Eine klare Kommunikation, positive Verstärkung sowie ein authentisches Auftreten des Pädagogen sind Beispiele hierfür.

Nach der Darstellung vertrauensgenerierender Aspekte der aktuellen Sozialforschung wird ersichtlich, dass der primäre Fokus auf den allgemeinen pädagogischen sowie psychologischen Bereichen liegt. Aus dem bisherigen Wissensfundus zur Lehrer-Schüler-Interaktion oder der Kinderpsychotherapie lassen sich zwar Parallelen zur Sozialarbeiter-Adressat-Interaktion ziehen; jedoch stellt sich die Frage, ob diese Ergebnisse auf die Soziale Arbeit transferierbar sind. Hierüber soll die folgende Untersuchung Aufschluss geben.

4. Begründung der empirischen Untersuchung

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde dargestellt, dass die Phase der Adoleszenz durch erhebliche innere und äußere Belastungen determiniert ist. Zusätzliche Problemfelder und schwierige Sozialisationshintergründe können den Verlauf einer gelungenen Entwicklung erschweren, sodass pädagogische Maßnahmen notwendig werden. Grundsätzlich ist das Phänomen „Vertrauen“ als eine unterstützende Determinante innerhalb der pädagogischen

Beziehung zu sehen. Zudem belegen zahlreiche empirische Befunde die „*fundamentale Bedeutung erlebten Vertrauens*“ (Thies, 2002, S. 12) innerhalb der pädagogischen Interventionsfelder. Die Chancen, die dem Arbeitsfeld „Sozialarbeit“ hierdurch eröffnet werden können, sind weit reichend. Daher soll im Folgenden untersucht werden, welche Aspekte einen vertrauenswürdigen Sozialarbeiter charakterisieren. Ferner soll berücksichtigt werden welche Unterschiede es bezüglich der impliziten Vertrauenstheorie, zwischen den Schülern der Schulformen Hauptschule und Gymnasium sowie zwischen den Geschlechtern gibt. Hier soll angenommen werden, dass Gymnasiasten aufgrund eines eher stabilen und fundierten soziodemographischen Hintergrundes im Vergleich zu Hauptschülern den „vertrauenswürdigen Sozialarbeiter“ differenzierter beschreiben. Nach Henke, Mogge-Grotjahn & Huster (2008) ist bei Hauptschülern eine Wissensexklusion durch soziale Ungleichheit und eine damit einhergehende soziale Benachteiligung wahrscheinlicher, als bei Schülern, die ein Gymnasium besuchen³. Daher ist es interessant zu untersuchen, ob sich diese möglichen Differenzen auf die Beantwortung der gestellten Frage auswirken.

Zudem halten sich statische Geschlechterstereotype, in denen Männern „Logik“ und Frauen „Emotionalität“ zugeschrieben wird, bis heute. Die Studie von Jäckel, Derra, & Eck (2008) zeigt, dass sich diese Klischees aktuell in der Werbung zunehmend vermischen. So soll über die Art der Vertrauenszuschreibungen erfasst werden inwieweit heutige Jugendliche diese Klischees erfüllen.

Der dritte Aspekt erfasst zudem die Unterschiede in der Selbstwirksamkeitserwartung der Schüler auf der Grundlage von Weiners (1972) Konzeption der Erfolgs- bzw. Misserfolgserwartung. In Anlehnung an Rosenbergs (1965) Ergebnisse bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartung und der Prägung über die Sozialisationserfahrungen soll im Folgenden geprüft werden, ob es in dieser Stichprobe grundlegend Unterschiede zwischen den beiden Schulformen gibt.

³ Diese Studie zur Benachteiligung von Schülern mit problematischen soziodemographischen Hintergründen, wurde am Beispiel der Internetnutzung an Schulen untersucht.

Empirischer Teil

1. Fragestellungen der empirischen Untersuchung

Die vorliegende Studie zur Charakterisierung des vertrauenswürdigen Sozialarbeiters aus der Sicht von Jugendlichen soll einen Beitrag zur Unterstützung und Erweiterung der Sozialarbeiter-Adressaten-Intervention leisten. Zudem soll die Frage zur Selbstwirksamkeitserwartung Aufschluss darüber geben, ob soziodemographische Hintergründe und Geschlechtsunterschiede tatsächlich unterschiedliche Antworten - auch bezüglich der Vertrauenszuschreibungen - generieren. Ziel dieser Studie ist es, den bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnisstand innerhalb des psychologischen und pädagogischen Feldes zur Vertrauensgenese mit den Ergebnissen dieser Untersuchung abzugleichen. Darüberhinaus wird untersucht, welche Aspekte aus dem allgemeinen pädagogischen Feld für die Sozialarbeit mit Jugendlichen übernommen werden können und welche Aspekte hier speziell hinzukommen. Aufgrund des explorativen Charakters dieser Fragestellungen bot sich eine qualitative Forschungsmethode an. So lauten die empirischen Fragestellungen dieser Arbeit:

- 1) Welche Merkmale charakterisieren einen vertrauenswürdigen Sozialarbeiter?

(Die Frage im Original: *Stell Dir vor: Ein Freund von Dir fährt heimlich Auto und baut einen Unfall. Er wird erwischt und muss Sozialstunden ableisten. Es wird ihm ein Sozialarbeiter zugeteilt, der beaufsichtigen soll, ob Dein Freund seine Stunden auch ableistet und der sich mit ihm über den Vorfall unterhält.*

Wie muss ein Sozialarbeiter drauf sein, dass Dein Freund ihm vertraut?)

- 2) Welche Unterschiede zeigen sich in den Zuschreibungen zum „vertrauenswürdigen Sozialarbeiter“ zwischen Gymnasiasten und Hauptschülern der mittleren Jahrgangsstufe in Abhängigkeit der Geschlechtszugehörigkeit?
- 3) Welche Unterschiede gibt es bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartung zwischen Gymnasiasten und Hauptschülern der mittleren Jahrgangsstufe?

(Die Frage im Original: *Welche Aussage passt besser zu Dir?*)

- a) *Ich weiß was ich kann und deshalb erreiche ich auch meine Ziele.*
- b) *Ob ich meine Ziele erreiche, hängt größtenteils davon ab, ob ich den Anforderungen, die an mich gestellt werden, genügen kann.*
- c) *Wenn ich mich anstrenge, kann ich das erreichen was ich mir vorgenommen habe.*
- d) *Ich denke, es ist mehr Glück oder Zufall, die über das Erreichen meiner Ziele entscheiden.)* (Erklärungsschema für die Ursachen von Leistungsergebnissen nach Weiner, 1972)

- 4) Gibt es hier einen Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und impliziter Vertrauenstendenz?

1.1 Planung der qualitativen Untersuchung und methodisches Vorgehen

Diese Untersuchung ist explorativ angelegt. So wurde ein Leitfadeninterview konzipiert, das offene und ausführliche Antworten zulässt. Die Zielgruppe bildeten Schüler der mittleren Jahrgangsstufe eines Gymnasiums und einer Hauptschule. Vor der Durchführung der Interviews war eine Einverständniserklärung der jeweiligen Eltern einzuholen. Anschließend wurden die Interviews in einem separaten Raum mit jeweils einem Schüler durchgeführt. Um eine akkurate Analyse des Datenmaterials durchführen zu können wurde jedes Interview auf Tonband aufgenommen (alle Schüler erklärten sich hiermit einverstanden). Die Interviews nahmen im Schnitt jeweils dreißig Minuten in Anspruch. Sofern ein Schüler die Frage zur Vertrauenswürdigkeit nicht ad hoc beantworten konnte, wurden Fragen gestellt wie: „*Fällt Dir ein Beispiel ein, womit du es beschreiben könntest?*“ oder „*Was müsste der Sozialarbeiter tun, dass sich Vertrauen aufbaut?*“ Zum Schluss wurden soziodemographische Variablen wie Alter, Geschlecht, Beruf der Eltern und Staatsangehörigkeit, abgefragt.

Die Auswertung erfolgte qualitativ über die Inhaltsanalyse von Mayring (1983, 2007) in Form der Methode „Zusammenfassung“. Zunächst wurden die Interviews transkribiert und im Anschluss daran paraphrasiert. Die gebildeten Kategorien zur Vertrauenswürdigkeit eines Sozialarbeiters, erfolgten durch „*Reduktion durch Selektion [und] Bündelung der*

Paraphrasen [auf das] angestrebte Abstraktionsniveau“ (Mayring, 2007, S. 60). Ziel war es, mittels einer heuristischen Vorgehensweise Aspekte zur Vertrauensgenese zu sammeln und diese systematisch zusammenzufassen.

1.2 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe bestand aus zwanzig jugendlichen Schülern der mittleren Jahrgangsstufe. Das Alter lag zwischen dreizehn und siebzehn Jahren. Teilgenommen haben zwölf männliche und acht weibliche Schüler. Befragt wurden jeweils zehn Jugendliche einer Hauptschule und zehn Jugendliche eines Gymnasiums in einer niedersächsischen Kleinstadt. Die Teilnahme erfolgte anonym, freiwillig und jeweils nach der Einverständniserteilung der Erziehungsberechtigten. Bei der Art der Stichprobenziehung handelte es sich um ein selektives Sampling, welches die Kriterien mittlere Jahrgangsstufe, Gymnasium bzw. Hauptschule und die Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten beinhaltete

Die Schüler wurden gebeten, soziodemographische Angaben zur eigenen Person (u.a. Migrationshintergrund) und ihren Erziehungsberechtigten (Beruf des Vaters, Beruf der Mutter) zu geben. Hier unterscheiden sich Gymnasiasten und Hauptschüler in hohem Maße (s. Tabelle 1). Diese Unterschiede sollen nun eingehender betrachtet werden.

Tabelle 1: Struktur der Stichprobe (N = 20)

Code	m	w	Beruf Vater	Beruf Mutter	Migrationshintergrund
G1	x		Rechtsanwalt	Lehrerin	
G2		x	Schlosser	Putzkraft	x
G3	x		Drucker	Hauswirtschafterin	
G4	x		[arbeitslos]	Mutterschutz	
G5	x		Sozialpädagoge	[verstorben]	
G6		x	Grundschullehrer	Grundschullehrerin	
G7		x	Rechtspfleger	Sozialpädagogin	
G8		x	Landwirt	Wirtschaftsmeisterin	
G9	x		Bürokaufmann	Zahnarthelferin	
G10	x		Beamter	Einzelhandelskauffrau	

Aspekte des Vertrauenserlebens von Jugendlichen in pädagogischen Arbeitsfeldern

H1	x	xxx	xxx	x	
H2		x	Einkäufer	Hausfrau	x
H3	x		Arbeiter	Hausfrau	x
H4		x	Schweißer	Putzfrau	
H5		x	KFZ-Mechaniker	Bürokauffrau	
H6		x	[arbeitslos]	Köchin	
H7	x		Maurer	Hausfrau	x
H8	x		Packer	Ich-AG	x
H9	x		Landwirt	Teilzeit Kinderbetreuung	
H10	x		Metallbau	[arbeitslos]	

Fußnote: Code: G = (Gymnasiast), H = (Hauptschüler), m = männlich, w = weiblich

1.3 Unterschiede in den soziodemographischen Daten

Die Eltern der Gymnasiasten sind häufiger Angestellte oder Selbständige, wohingegen die Eltern der Hauptschüler am häufigsten Arbeiter sind. Arbeitslos sind insgesamt fünf Elternteile der Hauptschüler und ein Elternteil der Gymnasiasten. (s. Tabelle 2).

Tabelle 2: Zusammenfassung der soziodemographischen Daten

G(1-10)	Anzahl	H(1-10)	Anzahl
Angestellte/Selbständige	14	Angestellte/Selbständige	5
Arbeiter	3	Arbeiter	8
[arbeitslos]	1**	[arbeitslos]	5**
gesamt	18	gesamt	18
fehlend	2*	fehlend	2*
Migrationshintergrund	1	Migrationshintergrund	5

Fußnote: G = (Gymnasiast), H = (Hauptschüler), * Beruf der Eltern: fehlende oder andere Angaben sind z. B. verstorben oder Mutterschutz. ** Unter die Gruppe der arbeitslosen Personen fallen formal auch Hausfrauen und Teilzeitbeschäftigte auf 400€ Basis.

In der differenzierten Ansicht (siehe Tabelle: 1) zeigt sich, dass sieben Elternteile der Gymnasiasten einen Beruf im Bereich Angestellte/Selbständige ausüben (Sozialpädagoge, Grundschullehrer, Wirtschaftsmeister), der ein Studium erfordert, was bei den Eltern der Hauptschüler nicht der Fall ist. Hier werden im Bereich Angestellte/-Selbständige Berufe wie Einkäufer, Bürokaufmann und KFZ-Mechaniker ausgeübt. Eine weitere Differenzierung lässt sich bezüglich des Migrationshintergrundes vornehmen. Die Hälfte der Hauptschüler hat einen Migrationshintergrund, wohingegen dies nur bei einem der Gymnasiasten der Fall ist.

- Die Schüler der beiden Schulformen Hauptschule und Gymnasium unterscheiden sich bezüglich der soziodemographischen Hintergründe im Berufsstatus der Erziehungsberechtigten und in der Häufigkeit des Migrationshintergrundes.
- Die Erziehungsberechtigten der Gymnasiasten sind überwiegend Angestellte und Selbständige, wohingegen unter den Erziehungsberechtigten der Hauptschüler mehr Arbeiter zu finden sind und die Anzahl der Arbeitslosenquote ist hier höher.
- Die Hälfte der Hauptschüler hat einen Migrationshintergrund.

1.4 Darstellung der Ergebnisse

1.4.1 Wahrgenommene Aspekte des „vertrauenswürdigen Sozialarbeiters“

Zunächst wurden alle Schüler gebeten, Aspekte eines vertrauenswürdigen Sozialarbeiters zu nennen. Die Schüler schilderten ein breites Spektrum an vertrauensfördernden Aspekten, wobei sich einige Aspekte als essenziell herauskristallisierten (s. Tabelle 3⁴).

⁴ Die Aspekte „druckfrei/gelassen“ und „akzeptierend/vorurteilsfrei“ liegen inhaltlich nah beieinander, sodass sie zusammengefasst wurden.

Aspekte des Vertrauenserlebens von Jugendlichen in pädagogischen Arbeitsfeldern

Tabelle 3: Gesamttabelle der Generalisierungen und Häufigkeiten (N = 20)

Generalisierung	Anzahl		Anzahl gesamt
	G(1-10)	H(1-10)	
freundlich	6	4	10
empathisch	8	1	9
druckfrei/gelassen	4	5	9
akzeptierend/vorurteilsfrei	5	3	8
offen	4	3	7
Schweigepflicht einhalten	1	3	4
humorvoll	2	1	3
ruhig	1	1	2
heiter	1	1	2
initiativ		2	2
sanft	2		2
Vorbildfunktion	2		2
zur Initiative führen	2		2
sympathisch		1	1
unterstützend		1	1
bestimmt		1	1
hilfsbereit		1	1
zuvorkommend	1		1
jugendlich	1		1
unkompliziert im Umgang	1		1
direkt	1		1
vielseitig	1		1
positive Ausstrahlung	1		1
Vertrauensgenese unmöglich		1	1
gesamt	44	30	73

Fußnote: G = (Gymnasiast), H = (Hauptschüler), Mehrfachnennungen möglich.

Die Hälfte aller befragten Schüler hält Freundlichkeit für wichtig, um Vertrauen zu einem Sozialarbeiter fassen zu können. So drückt G9 es folgendermaßen aus: „*Und er müsste auch mit ihm freundlich an die Sachen herangehen*“. Als fast ebenso wichtig schätzen die

Schüler die Fähigkeit der Empathie und eine gewisse Druckfreiheit und Gelassenheit ein. G6 beschreibt die empathische Haltung so: *„Er muss einfühlsam sein und die Situation von dem Menschen verstehen und sich in ihn hineinversetzen können warum er das gemacht hat.“* H4 beschreibt die Druckfreiheit und Gelassenheit dergestalt, dass der Sozialarbeiter *„nichts erzwingt“*. Akzeptanz und Vorurteilsfreiheit sowie Offenheit sind ebenfalls häufiger genannt. Insgesamt wurden dreiundzwanzig vertrauensrelevante Aspekte genannt. Dies zeigt die Vielschichtigkeit der jeweiligen normativen Erwartungen der Jugendlichen (s.a. implizite Vertrauenstheorie nach Schweer, 1996).

1.4.2 Differenzierung der wahrgenommenen Aspekte des „vertrauenswürdigen Sozialarbeiters“

Die Empathie wird speziell von Gymnasiasten als besonders wichtig erachtet. Von insgesamt neun Angaben zur Empathie als relevantem Faktor tätigen acht Gymnasiasten und ein Hauptschüler diese Aussage. Attribute wie Freundlichkeit, Akzeptanz/-Vorurteilsfreiheit, Offenheit und Humor werden ebenfalls von den Gymnasiasten häufiger genannt. Den Hauptschülern sind hier, im Gegensatz zu den Gymnasiasten, Druckfreiheit/-Gelassenheit, eine beruhigende Art, das Einhalten der Schweigepflicht und die Initiative seitens des Sozialarbeiters wichtiger. H7 formuliert das Ergreifen der Initiative durch den Sozialarbeiter so: H7: *„Und er muss auf ihn zugehen.“* Gymnasiast 2 hingegen hält es für wichtig, dass der Sozialarbeiter seinen Adressaten zur Eigeninitiative führt: *„Also der Sozialarbeiter soll ihn ja dazu auffordern, dass er darüber nachdenkt. Er soll ihm helfen, dass er dieses nicht wiederholt, was er gemacht hat.“*

Daneben werden durch die Gymnasiasten Aspekte eingebracht, die von den Hauptschülern nicht genannt werden und umgekehrt. Von den Gymnasiasten sind zum Beispiel Sanftheit, ein zuvorkommendes Verhalten, Direktheit und die Vorbildfunktion des Sozialarbeiters genannt. Auf Seiten der Hauptschüler werden Aspekte wie Sympathie, Unterstützung, Bestimmtheit und Hilfsbereitschaft genannt. Zudem ist einer der Hauptschüler der Ansicht, dass eine Vertrauensgenese zum Sozialarbeiter unmöglich ist. H3: *„Ich glaube nicht, dass mein Freund ihm vertrauen kann.“* Dieser Schüler mit Migrationshintergrund ist der Überzeugung, dass einem Sozialarbeiter im Interventionssetting potenziell nicht vertraut werden kann (individuelle Vertrauenstendenz nach Schweer, 1996). Insgesamt steht das

Aspekte des Vertrauenserlebens von Jugendlichen in pädagogischen Arbeitsfeldern

Antwortverhältnis bei den Gymnasiasten, verglichen mit den Hauptschülern, im Schnitt bei vier zu drei Antworten pro Person. Werden beide Geschlechter gesondert betrachtet, ergeben sich weitere Unterschiede (s. Tabelle 4).

Tabelle 4: Geschlechtsunterschiede in den Generalisierungen und Häufigkeiten (N = 20)

Generalisierung	Anzahl	
	m	w
Freundlichkeit	7	3
Empathie	6	3
Akzeptanz/Vorurteilsfreiheit	5	3
Druchfreiheit/Gelassenheit	4	4
Offenheit	3	4
ruhig	2	0
initiativ	2	0
Schweigepflicht einhalten	1	3
Heiterkeit	0	2
Vorbildfunktion	0	2

Fußnote: m = männlicher Schüler, w = weiblicher Schüler, Mehrfachnennungen möglich

Hauptsächlich werden Freundlichkeit, Empathie, Akzeptanz und Vorurteilsfreiheit von männlichen Schülern aufgeführt. Den weiblichen Schülern sind hingegen die Einhaltung der Schweigepflicht, Heiterkeit sowie eine Vorbildfunktion des Sozialarbeiters wichtig. Die letzten beiden Aspekte werden ausschließlich von weiblichen Schülern genannt. Zudem gibt es Zuschreibungen, die nur von männlichen Schülern gegeben werden. Diese sind u.a. ein ruhiges Verhalten und das Ergreifen der Initiative durch den Sozialarbeiter. Beide Geschlechter geben zum einen die Offenheit, Akzeptanz und Vorurteilsfreiheit in ähnlicher Häufigkeit an. Zum anderen treffen sie eine ähnliche Anzahl an vertrauensfördernden Zuschreibungen (Zuschreibungen insgesamt: m = 16, w = 15). In der Häufigkeit der Nennungen variieren die Geschlechter allerdings (Nennungen insgesamt: m = 39, w = 31).

- Die Schüler stimmen weitestgehend darin überein, dass eine Vertrauensgenese zu einem Sozialarbeiter möglich ist. Ein Hauptschüler teilt diese Ansicht nicht.

- Die Attribute Freundlichkeit, Empathie, Druckfreiheit/Gelassenheit, Akzeptanz/-Vorurteilsfreiheit und Offenheit nehmen einen hohen Stellenwert für die Vertrauensgenese ein, wobei den Gymnasiasten Freundlichkeit sowie Empathie und den Hauptschülern Druckfreiheit/Gelassenheit besonders wichtig sind. Zudem geben Gymnasiasten im Schnitt einen vertrauensfördernden Aspekt mehr an als die Hauptschüler.
- Die männlichen Schüler geben häufig Aspekte wie Freundlichkeit, Empathie, Akzeptanz und Vorurteilsfreiheit an. Zudem treffen sie eine insgesamt höhere Häufigkeit an Nennungen; während bei weiblichen Schülern die Einhaltung der Schweigepflicht, Heiterkeit und eine Vorbildfunktion des Sozialarbeiters im Vordergrund stehen. Annähernd gleich unter den Geschlechtern verteilen sich Druckfreiheit und Gelassenheit sowie Offenheit.
- Allgemein zeigt sich eine Vielfalt in den aufgezählten Aspekten, sodass ebenfalls von einer Vielfalt an impliziten Vertrauenstheorien ausgegangen werden kann.

1.4.3 Die Ausprägungen der Selbstwirksamkeitserwartung

Der Erfolg oder Misserfolg einer Handlung wird durch den überwiegenden Teil der Schüler durch das jeweilige Maß der eigenen Anstrengung begründet (s. Tabelle 4).

Tabelle 5: Gesamttabelle zur Selbstwirksamkeitserwartung (N = 20)

Erfolgserwartung		G(1-10)	H(1-10)	gesamt
internal/stabil	Fähigkeit		2	2
external/stabil	Aufgabenschwierigkeit			
internal/variabel	Anstrengung	6	8	14
external/variabel	Zufall			
differenziert	Mehrfachkombination	4		

Fußnote: G = (Gymnasiast), H = (Hauptschüler), internal/stabil = Ich weiß was ich kann und deshalb erreiche ich auch meine Ziele. external/stabil = Ob ich meine Ziele erreiche, hängt größtenteils davon ab, ob ich den Anforderungen, die an mich gestellt werden, genügen kann. internal/variabel = Wenn ich mich anstrengte, kann ich das Erreichen, was ich mir vorgenommen habe. external/variabel = Ich denke es ist mehr Glück oder Zufall, die über das Erreichen meiner Ziele entscheiden. Differenzierte Angaben entsprechen Mehrfachkombinationen.

Im Bereich der Selbstwirksamkeitserwartung zeigt sich bei den Schülern die Tendenz zur Lokalitätsdimension „internal“ und der Stabilitätsdimension „variabel“, sodass der Erfolg einer Handlung durch „Anstrengung“ determiniert ist. Dies ist bezogen auf Erwartung und Affekt eine günstige Attribution (Weiner, 1972). Sechs Gymnasiasten und acht Hauptschüler treffen diese Einschätzung. Des Weiteren beziehen zwei Hauptschüler ihre Erfolgserwartung auf internale/stabile Faktoren. Diese Einschätzung entspricht der Ansicht, dass die Ergebnisse einer Handlung auf den eigenen Fähigkeiten beruhen. Erzielt eine Handlung Erfolg ist diese persönliche Einschätzung, nach Weiner (1972), günstig. Erzielt die Handlung jedoch keinen Erfolg so ist diese Einschätzung eher ungünstig, denn der Misserfolg basiert hier ausschließlich auf mangelnden eigenen Fähigkeiten. In der tiefergehenden Analyse dieser beiden Personen, zeigt sich eine Übereinstimmung im genannten Vertrauensaspekt: Druckfreiheit und Gelassenheit. Auffällig ist die Nennung mehrerer Kombinationen (und damit das Herausnehmen der Statik aus dieser Fragekonstruktion) ausschließlich bei Gymnasiasten. Vier Schüler differenzieren ihre Angaben in Abhängigkeit zu internalen und externalen Faktoren. Drei dieser Aussagen sollen hier exemplarisch aufgeführt werden:

G1 erklärt dies so: *„Ich würde zwischen b [Aufgabenschwierigkeit] und c [Anstrengung] sagen. Es gibt zwar hohe Anforderungen und ich muss mich aber auch anstrengen, diese zu erreichen. Wenn ich viel gelernt habe und die Arbeit einfach ist, ist es klar, dass man eine gute Arbeit schreibt. Wenn es aber so eine Hammerarbeit ist und ich viel gelernt habe, kann es sein, dass sie gut ist. Es kann aber auch sein, dass sie schlecht ist. „*

G2 differenziert noch stärker und sagt: *„Teilweise a [Fähigkeit], c [Anstrengung] und d [Zufall]. Es kommt auf die Situation an. Manchmal weiß ich genau was ich will und dann tue ich auch das, was ich dazu benötige und dann habe ich das auch erreicht. Anderweitig: Ich weiß, wenn ich mich anstrenge, dass ich meine Ziele erreiche. Aber wenn ich mich anstrenge, reicht das manchmal nicht. Teilweise strengt man sich gar nicht an und erreicht trotzdem was man möchte. Also man hat nicht gelernt und trotzdem eine eins oder zwei geschrieben. Und deshalb kann ich das nicht auf eine Aussage direkt beschränken.“*

G6 schwankt zwischen den Dimensionen Fähigkeit und Anstrengung, jedoch mit der eindeutigen Tendenz zur Fähigkeit. Diese Wahl rechtfertigt der Schüler mit der Angabe

realistischer Ziele. „A [Fähigkeit] und c [Anstrengung], aber mehr noch a. Also das was ich mir vornehme, das schaffe ich auch. Aber nur weil ich mir keine Riesensachen vornehme. Also ich weiß - wie bei a [Fähigkeit] was ich kann - und nehme mir dann keine Sachen vor die zu groß sind.“

- Bei den Schülern beider Schulformen wird der Erfolg oder Misserfolg einer Handlung am häufigsten der Anstrengung zugeschrieben.
- Die Zuschreibung ausschließlich auf die eigenen Fähigkeiten tätigen zwei Hauptschüler, was bei Misserfolg eine ungünstige Wahl ist. Zudem ist den beiden Schülern ein Sozialarbeiter u.a. dann vertrauenswürdig, wenn er gelassen bleibt und keinen Druck ausübt.
- Differenzierte Aussagen zur eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen geben ausschließlich Gymnasiasten. Wobei eine Person – unter Angabe realistischer Ziele - ebenso zur Zuschreibung auf die eigenen Fähigkeiten tendiert. Gemeinsam ist den differenzierten Aussagen, dass immer auch die Ausprägung der Anstrengung genannt wird.

1.4.4 Die Ausprägungen der Selbstwirksamkeitserwartung und genannte Vertrauensaspekte

Tabelle 6: Vertrauensfördernde Merkmale und Selbstwirksamkeitserwartung

Erfolgserwartung	G (Vertrauensaspekt)	H (Vertrauensaspekt)
Fähigkeit	0	2
		2 (Druckfreiheit/Gelassenheit)
Anstrengung	6	8
	4 (Freundlichkeit)	4 (Freundlichkeit)
	4 (Akzeptanz/Vorurteilsfreiheit)	3 (Akzeptanz/Vorurteilsfreiheit)
	1 (Druckfreiheit/Gelassenheit)	2 (Druckfreiheit/Gelassenheit)
differenziert	4	0
	3 (Empathie)	
	2 (zur Initiative führen)	

Fußnote: G = Gymnasiast, H = Hauptschüler, Die Erfolgserwartungen Aufgabenschwierigkeit und Zufall wurden nicht von den Schülern genannt und fallen daher heraus.

Unterschiedliche Selbstwirksamkeitserwartungen führen zu unterschiedlichen Ansichten bezüglich vertrauensfördernder Merkmale des Sozialarbeiters. Liegt der Fokus auf der Erfolgserwartung in Kombination mit den genannten Vertrauensaspekten, zeigt sich, dass beide Hauptschüler mit der Erfolgserwartung Fähigkeit, Druckfreiheit und Gelassenheit als wichtig empfinden. Dieses Merkmal ist den Schülern beider Schulformen, welche sich der Ausprägung der Anstrengung zugeordnet haben, weniger wichtig. Im Bereich der Anstrengung zeigen sich Schnittmengen zwischen den Schulformen bei den Merkmalen Freundlichkeit sowie Akzeptanz und Vorurteilsfreiheit. Zusammengenommen haben die Hälfte aller Schüler, die ihre Erfolgserwartung der Anstrengung zuschreiben, diese beiden Merkmale genannt. Gymnasiasten mit differenzierten Einschätzungen zur Erfolgserwartung ist einerseits die Empathie und andererseits das Führen zur Initiative wichtig. Das Führen zur Initiative wird insgesamt zwei Mal als vertrauensrelevanter Aspekt genannt und beide Male durch einen Gymnasiasten, der bei der Frage zur Erfolgserwartung eine differenzierte Antwort gibt. Weitere Unterschiede bei Einzelpersonen ergaben sich nicht.

- Den Hauptschülern mit der Erfolgserwartung auf Fähigkeit, ist Druckfreiheit und Gelassenheit wichtig. Darin unterscheiden sie sich von der übrigen Stichprobe.
- Den Hauptschülern sowie den Gymnasiasten mit der Erfolgserwartung auf Anstrengung ist gemein, dass sie Freundlichkeit sowie Akzeptanz und Vorurteilsfreiheit, mit insgesamt 50% der Gesamthäufigkeit nennen. Gleichzeitig ist ihnen das Merkmal Druckfreiheit und Gelassenheit weniger wichtig.
- Gymnasiasten mit der differenzierten Ansicht zur Erfolgserwartung tendieren zu den Merkmalen Empathie und dem zur Initiative führen. Letzteres Merkmal wurde nur von diesen Schülern genannt.

1.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Befunde dieser qualitativen Studie ergaben Hinweise auf mögliche vertrauensförderliche Aspekte innerhalb der Sozialarbeiter-Adressaten-Interaktion mit Jugendlichen. Den Mittelpunkt bildete die Frage nach den gemeinsamen und differenten Vertrauenszuschreibungen innerhalb der beiden Schulformen Gymnasium und Hauptschule. Zudem zeigten sich auch Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Des

Weiteren wurde die Selbstwirksamkeitserwartung vor dem Hintergrund soziodemographischer Unterschiede untersucht. Die zusammenfassenden Ergebnisse und Zusammenhänge sollen nun vorgestellt werden.

- Soziodemographische Unterschiede

Die Berufsbilder der jeweiligen Eltern zeigen klare Unterschiede zwischen den Schulformen. So ist die Mehrheit der Eltern der Gymnasiasten Angestellter oder Selbständiger, wohingegen die Mehrheit der Eltern der Hauptschüler Arbeiter oder gegenwärtig arbeitslos ist. Zudem fällt auf, dass sich keine der Mütter (oder Väter) der gymnasialen Schüler der Gruppe „Hausfrau/-mann“ zuordnet; lediglich eine Mutter befindet sich aktuell in Mutterschutz. Die Häufigkeit eines Migrationshintergrundes liegt bei den Gymnasiasten bei 10 %, wohingegen die Häufigkeit bei den Hauptschülern bei 50 % liegt. Es gibt jedoch keinen Hinweis darauf, dass Arbeitslosigkeit und Migrationshintergrund hier in einem Zusammenhang stehen.

- Übergreifende und differenzierte Aspekte des „vertrauenswürdigen Sozialarbeiters“

Übergreifende Zuschreibungen zur Vertrauensgenese, im Sinne einer eindeutig mehrheitlichen Nennung, gibt es nicht. Jedoch lassen sich folgende fünf Aspekte herausfiltern, die insgesamt häufiger genannt wurden, als andere. Die Klammern hinter den Zuschreibungen geben an, ob diese häufiger von männlichen oder weiblichen Schülern getätigt wurden:

- Freundlichkeit (m)
- Empathie (m)
- Druckfreiheit/Gelassenheit (m/w)
- Akzeptanz/Vorurteilsfreiheit (m)
- Offenheit (m/w)

Weitere, ebenfalls zahlreicher genannte Zuschreibungen sind das Einhalten der Schweigepflicht als rechtliche Grundlage (w), eine beruhigende Umgangsart (m) und Humor (m). Insgesamt haben männliche Schüler in der Häufigkeit mehr Vertrauensaspekte genannt als

weibliche Schüler. In der angegebenen Vielfalt der Aspekte unterscheiden sich die Geschlechter jedoch kaum. Eine Differenzierung zwischen männlichen und weiblichen Antworten in eine stereotype Richtung (wie „eher kognitiv“ oder „eher emotional“), lässt sich nicht treffen. Feststellbar ist allerdings, dass die meisten vertrauensfördernden Merkmale des Sozialarbeiters in den Kompetenzbereich der „soft skills“ fallen.

Insgesamt nennt die Gruppe der Gymnasiasten eine größere Anzahl und Vielfalt an vertrauensfördernden Aspekten. Die Hauptschüler artikulieren häufiger Aspekte, die dem eigenen Schutz dienen, wie keinen Druck auszuüben und die Schweigepflicht einzuhalten. So kann bei diesen Schülern davon ausgegangen werden, dass sie eines konkret wahrgenommenen Schutzes bedürfen, der personale (kein Druck) und situationale Komponenten (Schweigepflicht einhalten) beinhaltet, um Vertrauen zu einem Sozialarbeiter fassen zu können. Insgesamt war nur ein Hauptschüler der Ansicht, dass der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zum Sozialarbeiter im pädagogischen Feld grundsätzlich unmöglich ist.

- Kognitionen zur Selbstwirksamkeitserwartung

Die Angaben zur Erfolgs- bzw. Misserfolgserwartung summieren sich innerhalb der beiden Schulformen überwiegend bei der Ausprägung „Anstrengung“, was nach Weiner (1972) bei Erfolg und Misserfolg eine günstige Sichtweise darstellt. So begründet sich das Ergebnis im eigenen Arbeitsaufwand, der je nach Anforderung durch die eigene Person angepasst werden kann. Die abweichenden Angaben bei den Hauptschülern beziehen sich auf den Aspekt „Fähigkeit“, der bei erlebtem Misserfolg ungünstig ist (Weiner, ebd.). Beide Hauptschüler weisen, verglichen mit der restlichen Stichprobe, einen Unterschied auf. In ihren Angaben zum vertrauenswürdigen Sozialarbeiter war ihnen Druckfreiheit und Gelassenheit wichtig.

Die differenten Antworten der übrigen Gymnasiasten beinhalten zwei bis drei verschiedene Angaben in Kombination (Fähigkeit, Anforderung, Aufgabenschwierigkeit und/oder Zufall) und deren Begründung aus eigenen Erlebnissen.

- Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Vertrauenserwartung

Es zeigt sich, dass das Vertrauensmerkmal Druckfreiheit und Gelassenheit gerade bei der Erfolgserwartung in Richtung Fähigkeit eine Rolle spielt. Dasselbe ergibt sich bei der differenzierten Erfolgserwartung in Verbindung mit der Führung zur Initiative. Annähernd gilt dies auch für das Merkmal Empathie. Beide Schulformen halten die Merkmale Freundlichkeit sowie Akzeptanz und Vorurteilsfreiheit für wichtig, sofern sie ihre Fähigkeiten einem Leistungsergebnis zuschreiben.

2 Diskussion und Ausblick

Diese Untersuchung ergab erste Hinweise auf vertrauensfördernde Aspekte und Verhaltensweisen eines Sozialarbeiters im theoretischen Interaktionssetting mit Jugendlichen. Trotz des Faktums, dass diese Studie nicht als repräsentativ anzusehen ist liefert sie dennoch aktuelle Indizien. Nun werden zunächst die Ergebnisse dieser Arbeit mit dem im Vorfeld dargelegten Forschungsstand zur Vertrauensgenese abgeglichen. Der Fokus soll hier auf der interaktionalen Ebene liegen. Im nächsten Abschnitt werden Differenzen bezüglich der Vertrauensgenese durch familiäre Hintergründe diskutiert, um darauf folgend auf Differenzen in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen überzugehen. Abschließend stehen mögliche Zusammenhänge zwischen der Vertrauensgenese und unterschiedlichen familiären Hintergründen sowie Ausprägungen der Selbstwirksamkeitserwartung zur Diskussion. Der Ausblick beinhaltet mögliche Ansatzpunkte für Folgeuntersuchungen im Bereich der Vertrauensgenese im Feld der Sozialarbeit.

2.1 Vertrauenswürdigkeit auf interaktionaler Ebene

In Übereinstimmung mit Schweers Ergebnissen zur Vertrauensgenese speziell im Anfangskontakt und Petermanns Ergebnissen, die den „Fachmann“ in die Pflicht zur Vertrauensbereitschaft stellen, ist den Jugendlichen in dieser Studie die Freundlichkeit des Sozialarbeiters sehr wichtig. Ein Auftreten, welches - unabhängig von der Verfassung des Interaktionspartners - freundlich ist, kann bereits als Vertrauensvorschuss interpretiert werden. Schwer nennt als Beispiel eines Vertrauensvorschusses den „*Verzicht auf*

Kontrolle“ (Schweer, 2008, S. 554), was in dieser Studie dem häufig genannten Aspekt der Druckfreiheit und Gelassenheit entspricht. Des Weiteren schätzen Schüler einen Lehrer eher als vertrauenswürdig ein, wenn er ihnen gegenüber aufgeschlossen ist und sie das Gefühl haben als Person akzeptiert zu werden (vgl. Schweer, ebd.). Gemäß Rogers (1957, 1991) Modell der klientenzentrierten Interaktion wurden „Offenheit“ sowie „Akzeptanz und Vorurteilsfreiheit“ durch die Schüler dieser Studie ebenfalls als wichtig empfunden. Die Empathie zeigt sich auch in dieser Stichprobe als ein relevanter Faktor. Empathie als „soft skill“ fördert Vertrauen nicht nur in der Psychologie und Psychotherapie, sondern unabhängig auch in der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen. Dennoch gibt es Personen, deren implizite Vertrauenstheorie keine Vertrauensgenese, bezogen auf den Sozialarbeiter und das Interventionssetting, beinhaltet. In der hier vorgelegten Studie, trifft dies auf eine Person zu. Konkrete Zusammenhänge und Begründungen kann diese Untersuchung hierzu nicht liefern. Grundsätzlich lässt sich jedoch sagen: *„Hat sich erst einmal in einer nicht-freiwilligen Beziehung Vertrauen etabliert, wird sich längerfristig ein positiver Kreislauf stabilisieren“* (Schweer, 2008, 554).

Speziell von Gymnasiasten wird die Wichtigkeit einer Vorbildfunktion des Sozialarbeiters genannt. So ist davon auszugehen, dass die Rolle des „sozialen Vorbildes“ (Hurrelmann, 2007), welche normalerweise durch die Erziehungsberechtigten ausgefüllt wird, auch in der Wahrnehmung von Jugendlichen eine tragende Rolle spielt. Hurrelmann (1996) zeigt, dass sich die jeweiligen Lebensumstände eines Jugendlichen zudem maßgeblich auf dessen Sozialisationserfahrung auswirken. So kann beispielsweise eine Trennung der Eltern, nach Hurrelmann (2007) ein Prädiktor für spätere abweichende Verhaltensweisen sein. Auch eine Depression der Eltern bedeutet im Schnitt ein doppelt so hohes Depressionsrisiko für deren Kinder (Downey & Coyne, 1990, nach Flammer & Alasker, 2002). Gerade in der Sozialarbeit mit Jugendlichen spielt der soziodemographische Hintergrund daher häufig eine tragende Rolle. Die Sozialisation durch den Nahraum der Familie und die Peergroup prägt nicht nur die konkreten Lebensverhältnisse, sondern wirkt sich zudem auch auf die Art der Wahrnehmung und die Einstellung zur Vertrauensgenese (die individuelle Vertrauensstendenz und die implizite Vertrauenstheorie) aus. Damit unterscheiden sich jugendliche Adressaten nicht nur in ihrer Lebenslage, sondern auch in ihrer Wahrnehmung durch ihre familiären Hintergründe. Diese Unterschiede werden im Hinblick auf die Vertrauensgenese in nächsten Diskussionsabschnitt behandelt.

2.2 Differenzen durch familiäre Hintergründe und Geschlechterunterschiede

Unterschiede hinsichtlich der individuellen Vertrauenstendenz sieht Schweer (2008) in der persönlichen Lebensgeschichte und den grundsätzlichen Überzeugungen von Personen begründet (s. Kapitel 3.4 und 3.5). Die vorgelegte Studie liefert einen Hinweis darauf, dass Schüler der Schulformen Gymnasium und Hauptschule sich bezüglich dieser Aspekte unterscheiden. Die Angaben der Gymnasiasten sind generell vielfältiger und differenzierter. Zudem, so Schweer, ist die Vertrauenstendenz innerhalb verschiedener Lebensbereiche unterschiedlich stark ausgeprägt. Des Weiteren entscheiden die impliziten normativen Erwartungen einer Person (die impliziten Vertrauenstheorien) welche Aspekte als vertrauenswürdig bewertet werden und welche nicht. Auch bezüglich der impliziten Vertrauenstheorien verweisen die o.g. Ergebnisse auf Unterschiede zwischen den Schulformen. Es zeigen sich daneben unterschiedliche Zuschreibungen durch männliche und weibliche Schüler, jedoch lassen sich diese nicht anhand von klassischen Geschlechterrollen erklären. Die männlichen Schüler konzentrieren sich bei ihrer Antwortgabe eher auf die Regulation ggf. auftretender Aggressionen. Und die weiblichen Schüler legen den Fokus auf den Sicherheitsaspekt und den Lernprozess am Modell. Diese Erklärung ist naheliegend, denn männliche Jugendliche neigen eher zu externalen Störungen und aggressivem Verhalten, während weibliche Jugendliche zur Innenkehr, neigen (Kolip, Hurrelmann & Schnabel, 1995).

Des Weiteren findet bei der Vertrauensgenese ein erster Abgleich der Verhaltensweisen des Interaktionspartners mit den eigenen normativen Erwartungen statt. So wirken sich die „*individuellen Wahrnehmungsmuster [auf die] Qualität des Anfangskontaktes zwischen den Interaktionspartnern*“ aus (Schweer, 2008, S. 555). Für Petermann (1996) sind die in der Kindheit aufgebauten Sicherheitssymbole gleichzeitig Voraussetzung und Orientierungspunkt für die Genese späterer Vertrauensbeziehungen. Daher entscheidet die Prägung im Kindes- und Jugendalter die Art und Anzahl der später wahrgenommenen Sicherheitssymbole. Im Interaktionssetting kann der Adressat die subjektiv empfundene Bedrohlichkeit der Situation also über wahrgenommenen Sicherheitssymbole relativieren. In dieser Arbeit zeigt sich, dass ein Teil der Hauptschüler eines konkret wahrgenommenen Schutzes bedarf um Vertrauen aufbauen zu können. Die Indizien hierfür sind der explizite Wunsch, dass durch den Sozialarbeiter kein Druck ausgeübt wird und er die Schweigepflicht einhält. Schweers Studien (1996) bezüglich der Vertrauensgenese zwischen Lehrern

und Schülern belegen, dass den Personen im sozialen Nahraum wie Familie oder Peers eher Vertrauen entgegengebracht wird als den Lehrern. Dennoch wünschen sich Jugendliche vertrauensvolle Beziehungen, worin Schweer und Thies (2003) einen Garant für Stabilität sehen. Cocard (2003) bezeichnet dies als Grundbedürfnis, welches sich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirkt.

So ist zu überlegen wie Jugendliche mit schwierigen familiären Hintergründen bei der Vertrauensbildung im Interaktionssetting weitergehend unterstützt werden können. Die empirischen Befunde dieser Arbeit geben den Anhaltspunkt, dass speziell Hauptschüler die Initiative des Sozialarbeiters schätzen. So ist anzunehmen, dass diese Jugendlichen aus einer eher defensiven in eine aktivere Haltung geführt werden möchten. Die Triebfeder hier ist der initiative Akt des Sozialarbeiters, der den Adressaten mobilisiert. Zum anderen kann der Wunsch nach der Initiative des Sozialarbeiters auch darauf hindeuten, dass das eigene Wissen über Handlungsmöglichkeiten weniger stark ausgeprägt ist. Die höhere Wahrscheinlichkeit einer Wissensexklusion von Hauptschülern mit problematischen soziodemographischen Hintergründen, belegt durch Henke, Mogge-Grotjahn & Huster (2008), wurde bereits dargestellt (s. Kapitel 4.). Ist also wenig oder kein Wissen bezüglich eines Sachverhalts vorhanden bietet es sich an den „Fachmann“ die Initiative ergreifen zu lassen. Damit kann eine klare und konkrete Informationsvermittlung (vgl. Petermann, 1996) mögliche erste Unsicherheiten seitens des Adressaten mindern und ihm einen Überblick über dessen konkrete Handlungsmöglichkeiten verschaffen.

2.3 Differenzen in der Selbstwirksamkeitserwartung

Eine weitere Voraussetzung dafür, dass Hilfeleistung und Beratung zielführend möglich werden, ist die Überzeugung des Adressaten, etwas ändern zu können. Das Selbstkonzept bezüglich der eigenen Fähigkeiten steht in Zusammenhang mit den daraus resultierenden Ergebnissen. Dies ist ein Befund der Studie von Jerusalem & Schwarzer (1991) bezogen auf schulische Leistungsergebnisse in Verbindung mit der Selbstwirksamkeitserwartung: Schüler, die eine hohe Lebenszufriedenheit haben, neigen deutlich weniger zu Depressionen, so Rosenberg (1965). Eine Depression geht in der Regel einher mit einem verminderten Selbstwertgefühl und einer nicht selbstwertdienlichen Attribuierung. Daher wird ein Jugendlicher, der ein eher negatives Selbstkonzept hat, nicht daran glauben, dass

er bestimmte Sachverhalte selbständig ändern kann. Er spricht sich selbst nicht die Fähigkeit zu eine bestimmte gewünschte Wirkung zu erzielen. Im Zusammenhang hiermit veranschaulicht das Konzept der personalen Kontrolle nach Schneewind & Wünsche (1985, 1989), welches aus den Komponenten Zielkontrolle und Bedingungskontrolle besteht, die Schwierigkeit der Bewältigung einer Problemsituation bei gleichzeitig negativem Selbstkonzept. Nicht nur die zielführenden Bedingungen zur positiven Veränderung einer Situation müssen bekannt sein, sondern auch die eigene Einschätzung diese Bedingungen selbst schaffen zu können.

Da die Wahrnehmung erwartungsgesteuert erfolgt, determinieren vergangene Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen die aktuelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Dieses Faktum ist speziell in der Arbeit mit Jugendlichen zu beachten, die ihre bisherigen Erfolgsleistungen eher als gering einschätzen (beispielsweise bei Schulabsentismus oder Arbeitsplatzsuche). Schreibt eine Person ihren Erfolg dagegen ausschließlich den eigenen Fähigkeiten zu, scheint dies zunächst nach einer starken Kontrollüberzeugung zu klingen, so auch bei zwei Hauptschülern dieser Studie. Bleibt der Erfolg jedoch aus ist die Schlussfolgerung ein Mangel an den eigenen Fähigkeiten. So erweist es sich zum einen als sinnvoll das Arbeitsergebnis der eigenen Anstrengung zuzuschreiben, wie es in der Studie dieser Arbeit am häufigsten der Fall ist. Optimal bei dieser Zuschreibung ist die Kopplung mit einem grundlegend positiven Selbstkonzept. Zum anderen ist die differenziertere Bewertung eines Erfolges sinnvoll. Diese setzt sich aus persönlichen Faktoren sowie aus Umwelteinflüssen zusammen. Diese Einschätzung traf fast die Hälfte der Gymnasiasten in dieser Studie.

Für die Sozialarbeit mit Jugendlichen bedeutet dies, dass neben der sorgfältigen Aufklärung über Handlungsmöglichkeiten, ein Fokus auf der Stärkung des Selbstwertgefühls liegen sollte. Das impliziert, den Jugendlichen aufzufordern, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu investieren, woraus im weiteren Verlauf positivere Arbeitsergebnisse resultieren können. Das Resultat könnte über die Zeit eine gesteigerte Motivation und eine Änderung des Blickwinkels sein. So erweist sich der Vertrauensaufbau zum Sozialarbeiter als mögliches Instrument, um das Gelingen einer Intervention zu erleichtern und eine Vertrauensgenese zur eigenen Person zu erwirken.

2.4 Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Vertrauenstendenz

Die differentielle Vertrauenstheorie besagt, dass sich vertrauensrelevante kognitive Schemata inter- und interindividuell in verschiedenen Lebensbereichen unterscheiden lassen. Petermann (1996) unterscheidet vertrauensvolle und misstrauische Menschen. Grundlegend sind hier verinnerlichte Sicherheitssymbole in der Kindheit, die sich in das Erwachsenenalter übertragen. In dieser Untersuchung zeigt sich, dass Vertrauenszuschreibungen auch hinsichtlich der Erfolgserwartungen unterschieden werden können. Da Vertrauensgenese nach Schweer (1996) durch Wechselseitigkeit determiniert ist, ist es sinnvoll zu wissen welche vertrauensrelevanten Merkmale dem jeweiligen Jugendlichen wichtig sind. In dieser Studie sollte beispielsweise den Gymnasiasten mit der differenzierten Erfolgserwartung ein hohes Maß an Empathie und einer Hinführung zur Eigeninitiative im Vordergrund stehen.

Im Kontext der Sozialen Arbeit sind diese Aspekte als Grundlegend anzusehen. Rogers humanistisches Weltbild sowie die Maxime „Hilfe zur Selbsthilfe“ sind eng mit dem Gedankengut der Sozialarbeit verwurzelt. Interessant ist, dass gerade den Schülern mit der Erfolgserwartung auf die eigenen Fähigkeiten bezogen ein gelassener Sozialarbeiter wichtig ist der keinen Druck ausübt. Zum einen ist dies den Schülern mit einer anderen Zuschreibung zum Leistungsergebnis weniger wichtig. Und zum anderen findet sich dieser Zusammenhang ausschließlich bei den Hauptschülern. So lässt sich diese Differenz möglicherweise durch die Schulform in Verbindung mit dem soziodemographischen Hintergrund erklären. Im konkreten Interaktionssetting können hier der Abbau bedrohlicher Handlungen und der gezielte Einsatz vertrauensfördernder Verhaltensweisen, nach Petermann (1996), das Sicherheitsgefühl stärken.

2.5 Ausblick

Die s.o. Arbeit exploriert vertrauensfördernde Merkmale, die ein Sozialarbeiter aus der Sicht von Jugendlichen aufweisen sollte. Es hat sich gezeigt, dass die Befunde thematisch ähnlicher Studien aus angrenzenden Wissenschaftsbereichen Schnittmengen zur Sozialarbeit aufweisen. Jedoch besteht der Bedarf diese Ergebnisse im Hinblick auf weitere Gemeinsamkeiten und Unterschiede in einer repräsentativen Studie zu untersuchen. Zudem stellt diese Studie einen Fundus an selbstexplorativen Äußerungen dar, die zum Beispiel durch Feldbeobachtungen zu überprüfen wären.

Im Folgenden werden weitere Fragen aufgeworfen, die innerhalb dieser Arbeit nicht zufriedenstellend geklärt werden können und mögliche Anknüpfungspunkte zu weiterer Forschung bilden.

Ein Jugendlicher bezieht die Position, grundsätzlich kein Vertrauen zu einem Sozialarbeiter aufbauen zu können. Es ergaben sich in dieser Untersuchung keine Hinweise auf mögliche Erklärungen. Das wirft die Frage auf: Wie kann Jugendlichen begegnet werden, deren implizite Vertrauenstendenz zum Sozialarbeiter im Interaktionssetting zunächst nicht vorhanden ist?

Es gibt u.a. in dieser Untersuchung Hinweise darauf, dass Jugendliche aus Multiproblemfamilien eine geringer ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung an den Tag legen als Jugendliche mit einem stabilen sozialen Umfeld. Daher stellt sich die grundsätzliche Frage nach dem konkreten Zusammenhang zwischen dem problembehafteten sozialen Hintergrund eines Jugendlichen und dessen Selbstwirksamkeitserwartung.

Die hier vorgelegten explorativen Daten legen einen Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung eines Schülers und dessen Vertrauenstendenz nahe. Gerade aufgrund des recht eindeutigen Ergebnisses zur Erfolgserwartung, beruhend auf Fähigkeiten, ist dieser Bereich ein weiterer Ansatzpunkt zur tiefergehenden Erforschung.

Literaturverzeichnis

- Abels, H. (1998). George Herbert Mead - Eine Einführung. In H. Abels (Hrsg.), *Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie* (S. 11-42). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2006). *Personal in der Kinder- und Jugendhilfe. Herausforderungen und Perspektiven*. Verfügbar unter http://www.agj.de/pdf/5/personal_kinder_jugendhilfe.pdf [19.03.09]
- Asendorf, J. B. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit*. Heidelberg: Springer.
- Bertelsmann Stiftung (2007). *Jugendliche aus Sicht der Erwachsenen*. Verfügbar unter http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_22115_22177_2.pdf [18.03.09]
- Brücke München (2006). *Jugendrichterliche Weisungen*. Verfügbar unter http://www.bruecke-muenchen.de/JB06/JB2006_JRW.pdf [12.04.09]
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2005). *Early School Leaving und Drop out*. Verfügbar unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15671/schulschwaenzen_07.pdf [15.03.09]
- Bundeskriminalamt (2007). *Polizeiliche Kriminalstatistik 2007*. Verfügbar unter: http://www.bka.de/pks/pks2007/download/pks2007_imk_kurzbericht.pdf [19.05.09]
- Cocard, Y. (2003). *Vertrauen im Jugendalter. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zur Vertrauensentwicklung bei 12- bis 21- Jährigen*. Bern: Huber.
- Damon, W. & Hart, W. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Deutsch, M. (1958). Trust and suspicion. *Journal of Conflict and Resolution*, 2, 265-279.
- Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie (2007). *Leitlinien zur Diagnostik und Therapie von psychischen Störungen im Säuglings-, Kindes- und Jugendalter*. Verfügbar unter http://www.dgkjp.de/de/leitlinien_162.html [18.03.09]
- Eierdanz, F. & Damitz, R. (2007). *Soziale Exklusion und Vertrauen. Ergebnisbericht des Expertengesprächs vom 13. und 14. September*. Verfügbar unter http://www.psychologie.unikassel.de/arbeitsgruppen/emo/exklusion/material/Ergebnisse_des_Expertenworkshops.pdf [09.05.09]
- Engelke, E. (2003). *Die Wissenschaft Soziale Arbeit. Werdegang und Grundlagen*. Freiburg: Lambertus.

- Erikson, E. (1998). *Identität und Lebenszyklus: Drei Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Flammer, A. & Alasker F. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz- Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter*. Bern: Huber.
- Ganguly, Martin (2002): *Ganz normal anders – lesbisch, schwul, bi. Lebenskunde Sonderheft zur Integration gleichgeschlechtlicher Lebensweisen*. Berlin: Humanistischer Verband Deutschlands.
- Geramanis, O. (2002). *Vertrauen. Die Entdeckung einer sozialen Ressource*. Stuttgart: UTB.
- Hurrelmann, K. & Rosewitz, B. & Wolf, H.K. (1985). *Lebensphase Jugend*. Weinheim, München: Juventa.
- Hurrelmann, K. (2004). *Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung*. Bern: Huber.
- Hurrelmann K. (2006). *Lebenssituation, Werteorientierung und berufliche Einstellungen von Jugendlichen. Die Ergebnisse der 15. Shell Jugendstudie*. Verfügbar unter <http://www.uni-bielefeld.de/gesundhw/ag4/downloads/shell15.pdf> [01.05.09]
- Hurrelmann, K. (2007). *Lebensphase Jugend- Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim, München: Juventa.
- Henke, U., Mogge-Grotjahn, H. & Huster, E.-U. (2008). E-exclusion und E-inclusion? In Henke, U., Mogge-Grotjahn, H. & E.-U. Huster (Hrsg.), *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung*. (S. 470-482). Wiesbaden: Vs.
- Jäckel, M., Derra, J. & Eck, C. (2008). Männlich und weiblich im Spiegel der Werbung. Abstract Verfügbar unter: http://www.innovationsreport.de/html/berichte/gesellschaftswissenschaften/alter_hut_neuen_koerpern_werbung_klassischen_126836.html [22.05.2009]
- Informationsdienst der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (2007). *Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe*. Verfügbar unter <http://129.217.208.150/akj/komdat/pdf/komdat30.pdf> [18.03.09]
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1991). Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Ein Resümee der Längsschnittforschung*. (S. 115-128). Stuttgart: Enke Verlag.

- Kolip, P., Hurrelmann, K. & Schnabel, P. E. (1995). *Jugend und Gesundheit*. Weinheim: Juventa.
- Lüthi, R., Grob, A. & Flammer, A. (1989.) Differenzierte Erfassung bereichsspezifischer Kontrollmeinungen bei Jugendlichen. In G. Krampen (Hrsg.), *Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen*. (S. 134-145). Göttingen: Hogrefe.
- Luhmann, N. (1989). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Stuttgart: Enke.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Moschner, B. (2001). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. (S. 629-635). Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. & Montada, L. (2002). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Perrez, M. (1989). Diagnostik von Kontingenzerfahrungen in der frühen Kindheit. In G. Krampen (Hrsg.), *Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen* (S. 172-185). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. (1996). *Psychologie des Vertrauens*. Göttingen: Hogrefe.
- Ravens-Sieberer, U., Thomas, C. & Erhart, M. (2003). Körperliche, psychische und soziale Gesundheit von Jugendlichen. In K. Hurrelmann, Klaus et al. (Hrsg.), *Jugendgesundheitsurvey: Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO Weinheim*. (S. 19-98). München: Juventa.
- Rogers, C. R. (1991). Die notwendigen und hinreichenden Bedingungen für Persönlichkeitsentwicklung durch Psychotherapie. In C. R. Rogers & P. F. Schmid (Hrsg.), *Personenzentrierte Grundlagen von Theorie und Praxis*. (S. 296-309). Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rotter, J. (1971). Generalized expectancies for interpersonal trust. *American Psychologist*, 26, 443-452.
- Siegler, R. S., DeLoache, J. S. & Eisenberg, N. (2005). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Heidelberg: Spektrum.

- Schneewind, K. A., Wünsche, P. & Pausch, H.-P. (1989). Zur mehrdimensionalen Diagnostik personeller Kontrollüberzeugungen und Attributionen bei Kindern und Jugendlichen. In G. Krampen (Hrsg.), *Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen*. (S. 146-154). Göttingen: Hogrefe.
- Schweer, M. (1996). *Vertrauen in der pädagogischen Beziehung*. Bern: Huber.
- Schweer, M. (1997). *Vertrauen und soziales Handeln – Eine differentialpsychologische Perspektive*. Neuwied: Luchterhand.
- Schweer, M. (2008). Vertrauen im Klassenzimmer. In M. Schwer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion*. (S. 547-564). Wiesbaden: Vs.
- Schweer, M. & Thies, B. (2003). *Vertrauen als Organisationsprinzip. Perspektiven für komplexe soziale Systeme*. Bern: Huber Verlag.
- Schweer, M. & Thies, B. (2004). Vertrauen. In A. Auhagen (Hrsg.), *Positive Psychologie*. (S. 125-138). Weinheim: Beltz.
- Statistisches Bundesamt (2004). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Maßnahmen der Jugendarbeit 2004*. Verfügbar unter <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Qualitaetsberichte/Sozialleistungen/Jugendarbeitjugendhilfe.property=file.pdf> [19.03.09]
- Statistisches Bundesamt (2006). *Jugendkriminalität in Deutschland*. Verfügbar unter http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/STATmagazin/Rechtspflege/2008_1/PDF2008_1.property=file.pdf [20.03.09]
- Steinberg, L. D. (1993). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Thies, B. (2002). *Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern*. Münster: Waxmann.
- Walhalla Fachredaktion (2007). *Das gesamte Sozialgesetzbuch SGB I bis SGB XII*. (Ausgabe 2007/III). Regensburg, Berlin: Walhalla.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to motivation*. Chicago: Markham.

Tabellenverzeichnis

- Tabelle 1: Struktur der Stichprobe
- Tabelle 2: Zusammenfassung der soziodemographischen Daten
- Tabelle 3: Gesamttabelle der Generalisierungen und Häufigkeiten
- Tabelle 4: Geschlechtsunterschiede in den Generalisierungen und Häufigkeiten
- Tabelle 5: Gesamttabelle zur Selbstwirksamkeitserwartung
- Tabelle 6: Vertrauensfördernde Merkmale und Selbstwirksamkeitserwartung

Eidesstattliche Erklärung

„Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und unter Benutzung keiner anderen Quellen als der genannten (gedruckte Werke, Werke in elektronischer Form im Internet, auf CD und anderen Speichermedien) verfasst habe. Alle aus solchen Quellen wörtlich oder sinngemäß übernommenen Passagen habe ich im Einzelnen unter genauer Angabe des Fundortes gekennzeichnet. Quellentexte, die nur in elektronischer Form zugänglich waren, habe ich in den wesentlichen Auszügen kopiert und der Ausarbeitung angehängt.“

Datum, Unterschrift