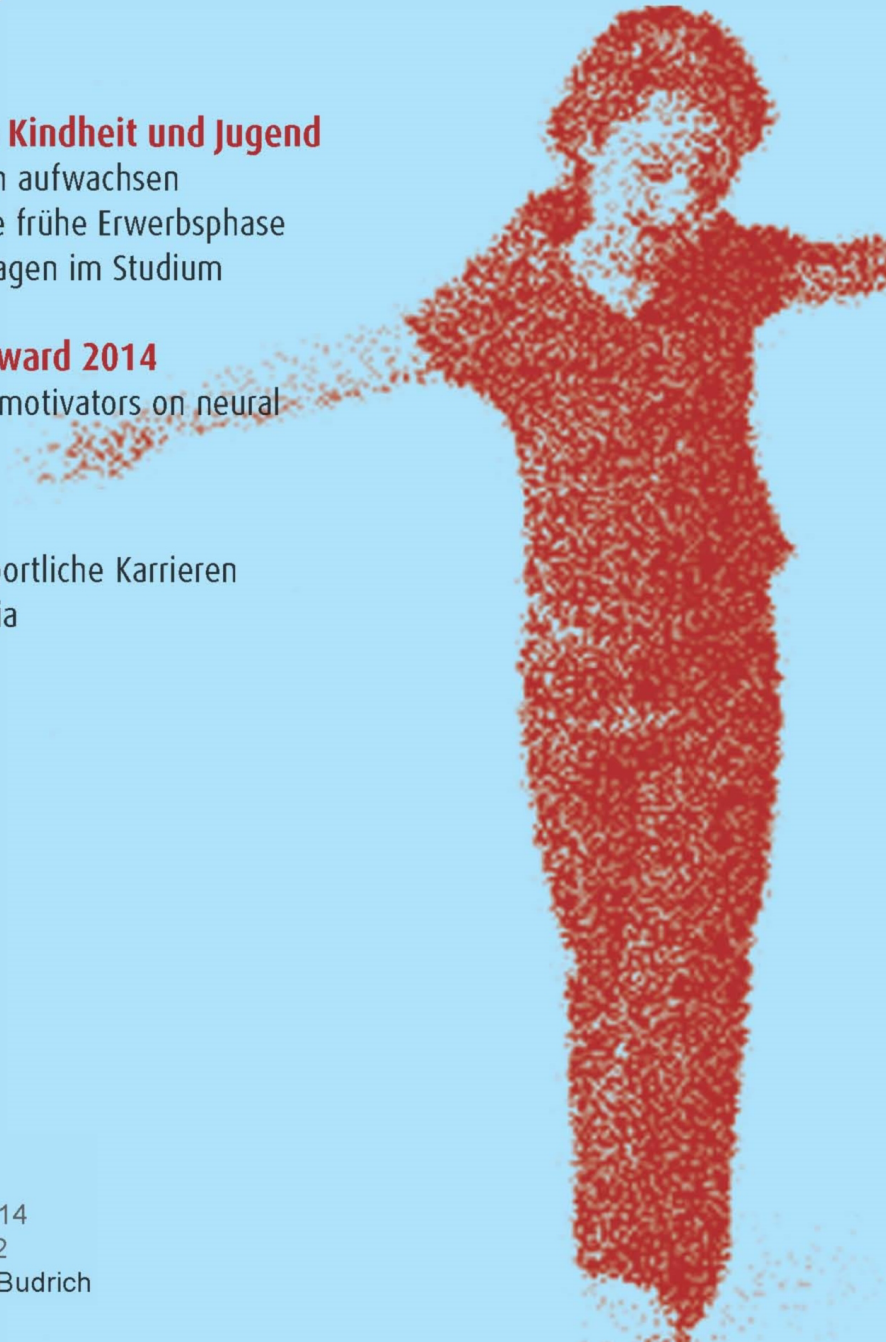
Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

4-2014



Schwerpunkt: Armut in Kindheit und Jugend

- Mit Mangelerfahrungen aufwachsen
- Schwieriger Start in die frühe Erwerbsphase
- Prekäre Bewältigungslagen im Studium

DISKURS Early Career Award 2014

- Peers and teachers as motivators on neural emotional processing

Freie Beiträge

- Frühe kulturelle und sportliche Karrieren
- DDR-Kinder aus Namibia

Kurzbeiträge

Rezensionen

77411
9. Jahrgang
4. Vierteljahr 2014
ISSN 1862-5002
Verlag Barbara Budrich

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung
Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 9 Heft 4

Inhalt

Schwerpunkt
Armut in Kindheit und Jugend

Bernhard Kalicki, Wolfgang Schröer
Editorial 405

Sabine Andresen
Mit Mangelerfahrungen aufwachsen: Diskussionen und Befunde aus der Kindheitsforschung 409

Birgit Reißig
Schwieriger Start in die frühe Erwerbsphase: Das Zusammenspiel von Aspekten sozialer Exklusion bei jungen Erwachsenen 421

Katharina Mangold, Wolfgang Schröer
Ambivalente Bildung: Prekäre Bewältigungslagen in der Lebenslage Student_in. Das Beispiel „Studierende mit Erziehungshilfeerfahrung“ 435

Allgemeiner Teil

DISKURS Early Career Award 2014

Lydia Pöhland, Diana Raufelder
The role of peers and teachers as motivators on adolescents’ neural emotional processing predicting feelings of loneliness, depression and stress: Results of an interdisciplinary study 451

Freie Beiträge

Heinz-Hermann Krüger, Catharina Keßler
Frühe kulturelle und sportliche Karrieren von Jugendlichen und der Stellenwert von Peerkulturen 467

Matthias D. Witte, Caroline Schmitt, Serpil Polat, Yvonne Niekrenz
Praktiken der Grenzbearbeitung in den Lebensgeschichten der „DDR-Kinder aus Namibia“ 481

Kurzbeiträge

Guido Bröckling
„Social Web“ als Raum der Mitbestimmung: Politische Kommunikation und Bildung peer-to-peer 497

Wiebke F. Evers, Andrea Lex, Anne-Katharina Fladung
Bicycle accidents among teenagers: Examining the role of executive functions 503

Rezensionen

Manfred Liebel
Christoph Schickhardt (2012): Kinderethik. Der moralische Status und die Rechte der Kinder 509

Katja Schau, Greta Hartmann
Hussein Hamdan, Hansjörg Schmid (2014): Junge Muslime als Partner. Ein empiriebasierter Kompass für die praktische Arbeit 512

Dagmar Hoffmann
Jasmin Bastian (2014): Väter und das Vorlesen. Eine Deutungsmusteranalyse 515

Autorinnen und Autoren 517

Editorial

Armut in Kindheit und Jugend

Bernhard Kalicki, Wolfgang Schröer

Das Phänomen der Armut in Kindheit und im Jugendalter sowie der Ermöglichung von sozialer Teilhabe verdienen besondere Aufmerksamkeit in der Forschung und werden auch in der Fachöffentlichkeit und Fachpolitik, z.B. der Kinder- und Jugendhilfe oder in der Bildungs- und Sozialpolitik, in den vergangenen Jahren intensiv diskutiert. Entsprechend etabliert ist die soziologische sowie sozialpädagogische Armutsforschung, aber auch die entwicklungspsychologische Forschung zu den Auswirkungen früher ökonomischer Deprivation auf Kinder und Jugendliche. Die Abhängigkeit der Armutsrisiken für Kinder und Jugendliche von dem Bildungs- und Erwerbsstatus der Eltern, aber auch von der Familienkonstellation gilt als gut dokumentiert. Insgesamt werden zudem in der internationalen Armutsforschung heute ebenfalls grundlegend interdisziplinäre Modelle entwickelt, wie unterschiedliche Dimensionen von Armut – Gesundheit, Bildung, Arbeit, soziales Zusammenleben, Sorge – vergleichend aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen analysiert werden können.

Allerdings wird in Deutschland gegenwärtig vor allem die Teilhabe an Bildung als der zentrale Ansatzpunkt zur Bekämpfung von Armut gesehen. Dieser Impetus ist gerade mit Blick auf die frühe Kindheit bzw. für die aktuelle frühpädagogische Debatte charakteristisch. Von der Teilhabe am System der öffentlich verantworteten Kindertagesbetreuung verspricht sich die Bildungs- und Sozialpolitik kompensatorische Effekte auf die domänenspezifische Kompetenzentwicklung (Sprache und Kognition, Selbstwirksamkeitserwartungen und Motivation, sozial-emotionale Anpassung) und auf den an formalen Zertifikaten festgemachten Bildungserfolg. Diese Bildungseuphorie der frühen Kindheit erscheint zumindest unter zwei Gesichtspunkten relativierungsbedürftig.

Zum einen wirkt die Befundlage zu kompensatorischen Effekten früher Bildung durchaus ernüchternd. Zwar profitieren Kinder, die aufgrund ihrer Herkunft sozial benachteiligt sind, von der Teilhabe am System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Echte kompensatorische Wirkungen, die die Schere zwischen begünstigten und benachteiligten Kindern (etwas) schließen könnten, werden jedoch selten berichtet. Zweitens rücken mit der Fokussierung der frühen Kindheit andere Lebensphasen und Altersgruppen, etwa die älteren Kinder oder auch Jugendliche, tendenziell aus dem Blickfeld. Entsprechend sind einerseits komplexere Zugänge zu diskutieren und auch die Armutslagen in späteren Phasen des Aufwachsens ebenso zu betrachten. Die drei Beiträge

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/
Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research Heft 4-2014, S. 405-406

dieses Hefts zum Themenschwerpunkt „Armut in Kindheit und Jugend“ möchten entsprechende Perspektiven aufzeigen, indem sie weitere und mehrdimensionale Zugänge zur Armut – z.B. aus der Perspektive des Wohlbefindens – im Kindes- und Jugendalter sowie den Blick auf das Ende der Kindes- und Jugendphase richten und das junge Erwachsenenalter in den Vordergrund rücken.

So nutzt *Sabine Andresen* die Perspektive auf kindliche Handlungsspielräume dazu, eine erweiterte Definition und Operationalisierung von Kinderarmut vorzustellen, wie sie in der dritten World Vision Kinderstudie entwickelt wurde. Anstelle einer rein relationalen Armutsdefinition – relative Einkommensarmut bemisst sich an wenigen Verteilungsparametern auf hohem Aggregationsniveau, weshalb z.B. regionale bzw. raumbezogene Differenzierungen unterbleiben – werden konkrete Mangelerfahrungen als Indikatoren ergänzt. Armutsbedingte soziale Exklusion wird nicht allein auf (heteronom gesetzte) Bildungserwartungen hin konzeptualisiert, sondern am Konzept des kindlichen Wohlbefindens ausgerichtet.

Birgit Reißig eröffnet den Blick auf das junge Erwachsenenalter, indem sie Übergänge in Erwerbsarbeit thematisiert. Ohne Zweifel ist die Positionierung im und zum Arbeitsmarkt eine der zentralen Mechanismen sozialer Teilhabe und Herausforderung in dieser Lebensphase. *Reißig* stellt in diesem Beitrag über eine Sekundäranalyse eines qualitativen Längsschnitts heraus, wie materielle Begrenzungen in Wechselwirkung zu weiteren Dimensionen sozialer Ausgrenzung stehen. Dadurch werden Exklusionsformen in ihrem komplexen Zusammenspiel thematisiert und aus dem engen Horizont der beruflichen Kompetenzförderung herausgelöst.

Katharina Mangold und *Wolfgang Schröer* fokussieren auf eine Gruppe junger Erwachsener, die bisher in der Armuts- und Bildungsforschung kaum beachtet wurden. „Care Leaver“, also junge Menschen, die in ihrer Kindheit und Jugend zeitweise oder ganz in Formen der stationären Erziehungshilfe aufgewachsen sind, werden – so der internationale Forschungsstand – im jungen Erwachsenenalter mit ganz unterschiedlichen Formen sozialer Benachteiligung konfrontiert. *Mangold* und *Schröer* arbeiten über biographische Analysen heraus, wie „Care Leaver“, die studieren, in ambivalente Bewältigungslagen geraten, soweit sie eine weiterführende Bildungsperspektive anstreben. In diesem Zusammenhang diskutieren sie auch das Verhältnis von subjektiven und objektivierenden Zugängen in der sozialpädagogischen Armutsforschung.

Anmerkung der Herausgeber/-innen und der Redaktion

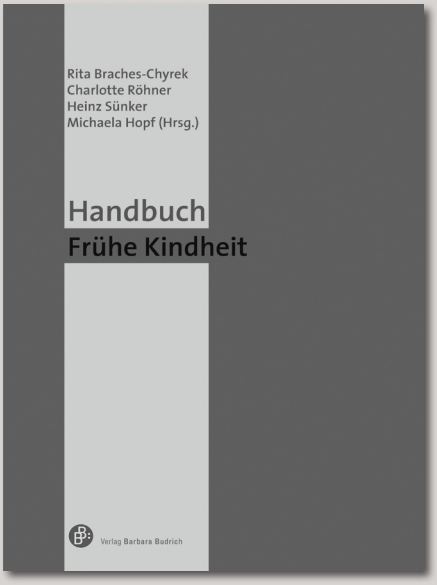
DISKURS Early Career Award 2014

Im Juli dieses Jahres wurde erstmals der DISKURS Early Career Award für wissenschaftliche Aufsätze von Nachwuchswissenschaftler/-innen vergeben. Mit dem Preis wird von nun an jedes Jahr ein hervorragender theoretischer oder empirischer Aufsatz von Wissenschaftler/-innen gewürdigt, der sich um eine disziplinübergreifende Kindheits- und Jugendforschung verdient macht. Die Preisträger/-innen erhalten neben der Auszeichnung eine Prämie von 250 Euro.

In diesem Jahr 2014 überzeugte das Herausgebergremium der Beitrag „The role of peers and teachers as motivators on adolescents' neural emotional processing predicting feelings of loneliness, depression and stress: Results of an interdisciplinary study" von Lydia Pöhland (Charité – Universitätsmedizin Berlin) und Dr. Dr. Diana Raufelder (Freie Universität Berlin).

Weitere Informationen zum Preis finden sich unter
http: //www.budrich-academic.de/de/studieren/diskurs-foerderpreis.

Handbuch zur frühen Kindheit



Rita Braches-Chyrek
Heinz Sünker
Charlotte Röhner
Michaela Hopf (Hrsg.)

Handbuch Frühe Kindheit

2014. 746 Seiten. Hc. B5
83,00 € (D), 85,40 € (A)

Wie vollzieht sich kindliches Aufwachsen – Leben und Erleben – von Geburt an hin zu selbständig handelnden, gesellschaftsfähigen Personen? Zu dieser für Forschung, Ausbildung und professionellen Praxis relevanten Problemstellung leisten deutsche wie international renommierte Autor_innen wichtige Beiträge, die den *state of the art* zu Früher Kindheit repräsentieren.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:

Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

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

www.budrich-verlag.de

Mit Mangelerfahrungen aufwachsen: Diskussionen und Befunde aus der Kindheitsforschung

Sabine Andresen

Zusammenfassung
In dem Beitrag geht es um die Diskussion, wie Kinderarmut angemessen erfasst werden kann. Den Ausgangspunkt bildet die Frage nach den Entscheidungs- und Handlungsspielräumen von Kindern und wie er sich bestimmen lässt. Diskutiert wird daran anschließend erstens die Entwicklung einer Liste von konkreten materiellen Mangelerfahrungen. Zweitens geht es um das multidimensionale Konzept des Wohlbefindens. Hierzu wird auf das Vorgehen der dritten World Vision Kinderstudie eingegangen. Der Artikel schließt mit Überlegungen zum Existenzminimum von Kindern.

Schlagworte: Kinderarmut, Entscheidungs- und Handlungsspielräume, Deprivationserfahrungen, Wohlbefinden, Kindliches Existenzminimum

Deprivation in childhood: Discussions and results from childhood studies

Abstract
This paper focuses on discussions about child poverty in childhood studies. It raises questions whether children in poverty have a limited space to make good decisions and to act. It argues that examining space and agency offer a systematic perspective on experiences and the everyday life of children in poverty. This leads to the child deprivation approach as well as to the child well-being approach. Both are important for the third survey on Children in Germany: the "World Vision Survey" (2013). The discussion of concepts, including some findings, forms an important share in this paper. It ends with some perspectives on the poverty line in childhood.

Keywords: Child Poverty, Agency and Space, Experiences of Deprivation, Child Well-Being, Childs Poverty Line

1 Einleitung

In einem Alltag, der durch Armut mit geprägt ist, machen Menschen im Vergleich zum Durchschnitt einer Gesellschaft unterschiedliche Mangelerfahrungen. Das heißt, sie müssen auf bestimmte Konsumgüter, auf eine gute Wohnlage, auf Theater-, Kino- oder Restaurantbesuche, auf den regelmäßigen Besuch im Fitnessstudio oder andere kostenintensive Freizeitaktivitäten in der Regel verzichten. Ein solcher Verzicht ist unter Armutsbe-

dingungen meist keine Frage des Lebensstils, sondern er basiert auf einem eingeschränkten Entscheidungs- und Handlungsspielraum. Aus dieser Perspektive erfolgt die Diskussion von Kinderarmut im vorliegenden Beitrag. Dabei wird auch die These vertreten, dass es zahlreiche Überschneidungen bezogen auf die Entscheidungs- und Handlungsspielräume bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gibt. Deren wissenschaftlich fundierte Beschreibung und Analyse wird auch Hinweise auf kindheitsspezifische Einschränkungen ermöglichen. Dies müsste mehr als bisher Gegenstand der Kindheitsforschung sein, wenn sie auch zu Erkenntnissen zur Bekämpfung von Kinderarmut kommen will.

Der Beitrag gliedert sich davon ausgehend wie folgt: Im zweiten Kapitel geht es um die Perspektive auf Entscheidungs- und Handlungsspielräume als systematischen Zugang zu Kinderarmut, daran schließt das dritte Kapitel zur empirisch orientierten Arbeit zur Entwicklung eines Deprivationsindex in der Kinderarmutsforschung an. Die World Vision Kinderstudien fokussieren mit dem Konzept des Wohlbefindens auch die Spielräume von Kindern und insbesondere die dritte Studie von 2013 arbeitet mit einem Deprivationsindex und verknüpft dies mit dem multidimensionalen Ansatz des kindlichen Wohlbefindens. Darum geht es im vierten Kapitel. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zur Notwendigkeit eines der Komplexität des Aufwachsens in Armut gerecht werdenden Zugangs zur Bestimmung des Existenzminimums von Kindern.

2 Entscheidungs- und Handlungsspielräume

Den Blick auf Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten und damit auf Spielräume zu richten, ist in der Armutsforschung nicht neu (vgl. Forschungsüberblick in *Andresen/ Fegter* 2009). Gleichwohl werden die unterschiedlichen Ressourcen, über die Menschen verfügen und deren Mangel sie als gravierend erleben sowie das Maß an Wahlmöglichkeiten nicht systematisch in sozialpolitische Strategien zur Bekämpfung der Armutsfolgen einbezogen. Dies ist insbesondere für das Bildungs- und Entfaltungspotenzial, durch das die Kindheit charakterisiert ist, von Bedeutung, weil materieller Mangel im Vergleich zu durchschnittlichen Kindheitserfahrungen einer Gesellschaft existenzielle Auswirkungen auf die Bildung eines Kindes haben kann. Dies belegen zahlreiche empirische Befunde und darauf hat auch der 14. Kinder- und Jugendbericht (vgl. *Deutscher Bundestag* 2013) deutlich hingewiesen.

Auf etwas zu verzichten, kann – wie oben angemerkt – immer auch eine Frage des Lebensstils, des Geschmacks, der Vorlieben sein, dann aber geht mit dem Verzicht und dem daraus resultierenden „Mangel“ eine hier als frei bezeichnete Wahl einher. Derartige Entscheidungen gehören auch in der Familienerziehung in der Regel zum Alltag, denn Eltern enthalten ihren Kindern häufig aus erzieherischen Überlegungen heraus bestimmte Dinge vor. So entscheiden sich manche gegen einen Fernseher im Haushalt oder regulieren den Internetzugang ihrer Kinder, sie verhandeln mit ihren Kindern Anschaffungen und erfüllen nicht jeden materiellen Wunsch. Eltern in Armutslagen hingegen verfügen selten über diese Freiheiten in der Erziehung, sie müssen stattdessen ihren Kindern Wünsche vorenthalten, weil die finanziellen Mittel fehlen. Dies ist bezogen auf Entscheidungs- und Handlungsspielräume ein gravierender Unterschied. Im Familienalltag verzichten Eltern in Armutslagen häufig zunächst auf die Erfüllung eigener Wünsche, wie die Studie des Diakonischen Werkes, der Evangelisch-lutherischen Landeskirche e.V. und

der Stiftung Braunschweiger Kulturbesitz („Handlungsorientierte Sozialberichterstattung für das Braunschweiger Land", 2011) aufzeigt. Aber sie befinden sich auch in der Situation, ihren Kindern aufgrund fehlender Ressourcen Wünsche nicht erfüllen zu können.

Diese Unterscheidung zwischen der Notwendigkeit zu sparen und der Freiheit des Verzichts ist bei der Untersuchung von Mangelerfahrungen und dem damit verbundenen Anspruch der Armutsmessung wichtig, denn ein Verzicht etwa auf Theaterbesuche, weil man weiß, dass sie einem nicht gefallen, man aber im Prinzip die Möglichkeit, also Geld für die Theaterkarten und ein Theater in der Nähe zur Verfügung hätte, beruht auf einer selbstständig getroffenen Entscheidung. Der Entscheidungsspielraum von Menschen in Armut hingegen ist dem gegenüber deutlich eingeschränkt.

Diese Problematik und die damit verbundenen Fragen bezogen auf Heranwachsende in Armut müssen in der Kindheitsforschung in den Blick genommen werden. Damit verbunden ist aber auch die Anfrage an soziale Politik, worauf der Schwerpunkt des vorliegenden Heftes liegt, ob man ausgehend von Mangelerfahrungen im Vergleich zu durchschnittlichen Möglichkeiten, Entscheidungs- und Handlungsspielräumen in der Kindheit, zu einer multidimensional angelegten Bestimmung des Existenzminimums von Kindern und Jugendlichen kommen müsste.

Das zentrale – auch in der Sozialpolitik und zur Armutsbekämpfung herangezogene – Konzept zur Bestimmung und Messung von Armut ist die Orientierung am Nettomedianeinkommen mit einem Schwellenwert des Einkommens von weniger als 60 Prozent. In ihrer Expertise für den 14. Kinder- und Jugendbericht betonen *Krause/Falkenberg/Herzberg* (2012) auf der Basis der SOEP-Daten, dass Einkommensressourcen in hoch entwickelten Ländern zwar als entscheidend für Armutserfahrungen angesehen werden müssen, sie allein aber keine Rückschlüsse auf multiple Deprivationsmuster zulassen. Insgesamt lassen sich nicht nur mit Blick auf Kinderarmut kritische Auseinandersetzungen mit dem relativen Armutskonzept und seiner Logik rekonstruieren. Sowohl die theoretischen Diskussionen angelehnt an Konzepte des Wohlbefindens oder gerechtigkeitstheoretisch orientierte Ansätze als auch neuere empirische Befunde zielen auf eine komplexere Herangehensweise. Diese Herangehensweise scheint notwendig. So hat etwa die jüngst veröffentlichte Publikation des *IWD* (2014) aufgezeigt, dass die Orientierung am Nettomedianeinkommen keine Aussagen darüber zulasse, wie sich regionale Unterschiede und das Stadt-Land-Gefälle auswirkten. Vor allem hohe Mieten in Städten und signifikante Unterschiede im Preisniveau beeinflussen die Kaufkraft von Familien, die weniger als 60% des durchschnittlichen Einkommens zur Verfügung haben. Für die Beschreibung, Messung und Analyse von Kinderarmut stellen sich weitere Fragen: Welche Alternative gibt es, die materiellen Ressourcen eines Kindes über das Haushaltseinkommen und damit über das Einkommen der ganzen Familie zu bestimmen? Wie lässt sich die Wirkung der Dauer von Armut auf die Entwicklung und Bildung von Kindern erfassen? Werden und wenn ja wie werden Entscheidungs- und Handlungsspielräume aufgrund eines durch Armut mit geprägten Alltags beeinträchtigt? Damit verbunden ist die Frage, wie sich das in der generationalen Ordnung etablierte Machtverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen mit den durch Armut zusätzlich erzeugten Möglichkeiten zwischen unterschiedlichen Optionen wählen zu können etwa bei Freizeitaktivitäten weiter verschärft. Ausgehend von konzeptionellen Überlegungen und ausgewählten empirischen Befunden zeichnet der vorliegende Beitrag die Einschränkung von Entscheidungsmöglichkeiten und Handlungsspielräumen von Kindern im Grundschulalter nach. Den Ausgangspunkt der Beschreibung und Analyse bildet das Konzept des Mangels bzw. der Mangelerfahrung. Hierfür wird an den

eng mit der Forschung zum kindlichen Wohlbefinden verbundenen „Child Deprivation Index“ (*Main* 2014) angeschlossen.

3 Mangelerfahrungen von Kindern erfassen: Zur Entwicklung eines Deprivationsindex

Die Rekonstruktion von Alltagserfahrungen und die Bestimmung von materiellem Mangel in der Kindheit sind auch mit der Hoffnung verbunden, im Vergleich zu bisherigen Maßnahmen wirkungsvollere Strategien der Armutsbekämpfung zu entwickeln. In Deutschland dienen die Leistungen nach SGB II der Armuts- und Armutsfolgenbekämpfung. Zu deren Wirkung hat der Paritätische Wohlfahrtsverband eine wichtige Bilanz erstellt und legt in seinem Bericht „Arme Kinder – arme Eltern“ (*Der Paritätische Gesamtverband* 2012) einen detaillierten Überblick über statistische Befunde und Zusammenhangsanalysen vor. Diese belegen zum einen, dass Familien mit Hartz IV-Leistungen zum Teil dennoch unter dem 60% Einkommens-Median liegen, also armutsgefährdet sind. Zum anderen zeigen sie, dass Kinder aus diesen Haushalten in vielfacher Hinsicht in ihrem Lebensstandard eingeschränkt und in gesundheitlicher, sozialer und kultureller Hinsicht unterversorgt sind. Sie leben häufiger in Familien, in denen nicht ausreichend Winterkleidung vorhanden ist und in beengten Wohnverhältnissen, in denen kein persönlicher Platz etwa zum Lernen vorhanden ist. Außerdem verfügen sie seltener über einen Computer und einen Zugang zum Internet, wobei Letzteres immer wichtiger wird für schulisches Lernen. Im Jahr 2012 lebten in Deutschland 1,6 Mio. Kinder unter 15 Jahren von staatlichen Transferleistungen. Das entspricht einer Quote von mindestens 15%, die damit drei bis vier Prozentpunkte über der Quote der Gesamtbevölkerung liegt (Vierter Armuts- und Reichtumsbericht, vgl. *BMAS* 2013, S. 110, siehe auch *World Vision* 2013).

Angesichts der vorliegenden Daten lassen sich folglich unterschiedliche Dynamiken rekonstruieren und daran anschließend verschiedene Perspektiven anlegen. Eine Herausforderung der Armutsforschung ist die Erfassung der mit diesen Indikatoren verbundenen alltäglichen Erfahrungen, weil sie erstens Aufschluss über Folgen, zweitens über Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten von Armut Betroffener geben und schließlich drittens Hinweise auf Armuts- und Armutsfolgenbekämpfung ermöglichen. Ein Problem der Armutsbekämpfung liegt nämlich möglicherweise darin, dass die Erfahrungen von Menschen, deren Alltag maßgeblich von Armut mit geprägt ist, nicht ernst genommen wird und auch in der Forschung kaum Berücksichtigung findet. Dies zumindest ist die These der globalen Armutsforscher *Duflo/Banerjee* (2012).

Sie kritisieren einerseits die Reduktion von Armen auf Klischees und andererseits die Ignoranz gegenüber der wirtschaftlichen Existenz von Menschen in Armut. Dem gegenüber fordern sie, dass sich die Wissenschaft mehr Zeit nehmen und angemessene Methoden entwickeln müsse für die Beobachtung, Beschreibung, Messung und Analyse des Alltags. Dabei gehe es darum, andere Perspektiven zu entwickeln auf das Leben, die Logik und den Alltag von Menschen in Armutslagen. Sie zeigen auf, dass bislang zwar Rahmendaten bekannt seien, aber was es heißt, wenn Menschen, die mit 99 US-Cent pro Tag auskommen müssen, kaum Zugang zu Informationen haben und diese auch nicht effektiv aufnehmen können und selten über ein nützliches Alltagswissen verfügen, sei weitgehend unklar.

Nun müssen Familien mit Kindern und Jugendlichen in Deutschland nicht nur mit 99 US-Cent pro Tag auskommen. Gleichwohl lässt sich an diese Befunde und Fragen von *Duflo/Banerjee* anschließen, erstens inhaltlich und zweitens systematisch. Inhaltlich ließe sich etwa vergleichen, ob auch in Deutschland ein Mangel an Zugängen und Verarbeitungsmöglichkeiten von Informationen vorliegt, verbunden mit der Frage, wie sich dieser auswirkt. So zeigt der 14. Kinder- und Jugendbericht auf, dass Eltern mit unterdurchschnittlichen Ressourcen signifikant seltener einen Zugang zu hoher Qualität in der Kinderbetreuung haben (vgl. *Deutscher Bundestag* 2013). Dies wird vermutlich eng mit der Segregation in Städten zusammenhängen, aber ein weiterer Grund könnte auch in einem Informationsdefizit liegen. Im Umkehrschluss bedeutet dieses Ergebnis, dass es ressourcenstarken Eltern der Mittelschicht leichter fällt, sich Informationen über Qualität zu beschaffen und sie in Quartieren und Regionen leben, in denen Einrichtungen etwa im U3-Bereich einen besseren Betreuungsstandards ausweisen.

Systematisch stellt sich hingegen die Frage, wie man über methodisch kontrollierte Vergleiche zu einer anderen Bestimmung von Armut und den Erfahrungen in Armutslagen kommen könnte. *Duflo/Banerjee* plädieren dafür, erstens das Phänomen Armut als ein Bündel konkreter Probleme zu betrachten und zweitens zu rekonstruieren, nach welcher Logik Menschen in Armut als Experten ihres Alltags Entscheidungen treffen und handeln. Hierin liegen aufschlussreiche Zugänge zu einer weiterführenden Kinderarmutsforschung, weil sich Anschlüsse an die Grundannahmen der neueren Kindheitsforschung anbieten: Diese konzeptioniert Kindheit nicht einseitig aus der Perspektive der Erwachsenen und der Funktion der Lebensphase als Vorbereitung des Erwachsenenalters. Im Sinne der Kindheitsforschung ließe sich Kindheit stattdessen auch als ein Bündel konkreter Erfahrungsbereiche mit ihrer jeweiligen Eigenlogik beschreiben. Zentral ist in der Kindheitsforschung außerdem die Perspektive auf das Kind als handelnden Akteur, dessen Handlungsrahmen und Entscheidungsmöglichkeiten aber durch die Machtverhältnisse in der generationalen Ordnung geprägt sind. Gerade die empirische Kindheitsforschung versucht davon ausgehend, die Logik von Kindern zu rekonstruieren, so dass der Blick auf die Eigenlogik bestimmter „Akteure" die Forschungsansätze verbindet.

Eine für diese Diskussion interessante Entwicklung der internationalen und auch deutschen Forschung und sozialpolitisch orientierten Armutsmessung zeigt sich in der Verschränkung des relativen Armutskonzeptes mit einem Deprivationsindex. Die Report Card 10 von *UNICEF* (2012), die unter dem Titel „Measuring child poverty", erschienen ist, enthält diese neuen Impulse für die wissenschaftliche Erfassung und „Messung" von Kinderarmut. Kinderarmut wird hier über einen materiellen Deprivationsindex erfasst und Befunden zum relativen Armutskonzept gegenüber gestellt. Das Vorgehen gleicht auch den Bestrebungen, einen allgemeinen Index des Wohlbefindens zu etablieren (vgl. *Andersen/Fegter/Hurrelmann* 2013). Das heißt, einerseits wird davon ausgegangen, dass Kinderarmut bezogen auf die kindliche Entwicklung und die Bedürfnisse unabhängig vom Wohlstand einer Gesellschaft erfasst werden kann, aber andererseits wie gehabt in das Verhältnis zum Durchschnittseinkommen eines Landes gesetzt werden muss.

In der Report Card 10 gilt die Situation bzw. der Alltag des Kindes dann als depriviert, wenn zwei oder mehr der Indikatoren einer Liste nicht gegeben sind. Sie unterscheidet vier Ländergruppen auf europäischer Ebene:

Die nordischen Länder und die Niederländer weisen eine Kinder-Deprivationsrate von weniger als 10 Prozent vor. Auch die Schweiz ist ganz knapp noch dieser Gruppe zuzuordnen als direkte Nachbarin Deutschlands. Deutschland, Frankreich, Spanien und

Großbritannien bilden nämlich zusammen mit acht kleineren Ländern eine Gruppe, in der die Deprivationsrate zwischen 11 und 20 Prozent liegt. Eine Gruppe neuerer Mitgliedsstaaten, u. a. Estland, Litauen und Polen, sowie Italien und Griechenland, weisen eine Deprivationsrate um die 25 Prozent auf. Portugal, Rumänien und Bulgarien schließlich haben die höchste Deprivationsrate (vgl. auch *World Vision* 2013, S. 34).

Die 2011 publizierte britische Studie von *Main/Pople* hat zudem aufgezeigt, wie fruchtbar die Verschränkung eines Deprivationsansatzes mit dem Konzept des subjektiven Wohlbefindens ist. Ihr Ziel formulieren die beiden Autorinnen folgendermaßen: „We wanted to know what material items and experiences children themselves think are necessary for a 'normal kind of life', whether lacking these items and experiences is related to their self-reported well-being and if so, which items or types of items seems to be the most important." (*Main/Pople* 2011, S. 3) Auf der Basis von Gruppendiskussionen mit Kindern und Jugendlichen und einer Erhebung bei 300 Kindern und deren Eltern adressieren *Main/Pople* auch Heranwachsende als Expertinnen und Experten. Die Auswertung der Gruppendiskussionen hat eine Liste ergeben, zu der u.a. Taschengeld und Spareinlagen, Sportschuhe von Markenfirmen wie Nike oder Adidas, ein iPod oder ein vergleichbares Gerät, ein Garten und ein Familienwagen gehören. Neben der Rekonstruktion der konkreten materiellen Vorstellungen für eine „normale", „durchschnittliche" Kindheit aus der Sicht von Kindern ergeben sich in solchen Studien auch Anschlüsse an die von *Duflo/Banerjee* geforderte Untersuchung der Logik von Kindern generell sowie von Kindern mit Armutserfahrungen im Speziellen. An solche Befunde gilt es anzuschließen, wobei der Differenzierungsgrad bzw. die Perspektive unterschiedlich sein kann: Wenn es um die Logik von Kindern als Kinder geht, liegen repräsentative Studien nahe, soll hingegen die Logik von Kindern, deren Alltag von Armut mit geprägt ist, erfasst werden, ergeben sich andere methodische und auch forschungsethische Anforderungen. Im Rahmen der dritten World Vision Kinderstudie, aber auch bei der repräsentativen deutschen Erhebung bei 3000 Kindern zwischen 8 und 12 Jahren für die „Children's Worlds" Studie ging es um die Logik von Kindern als Kinder. In beiden wurde mit einem materiellen Deprivationsindex gearbeitet.[1]

4 Armutserfahrungen und Wohlbefinden: Das konzeptionelle Vorgehen der dritten World Vision Kinderstudie[2]

In allen drei World Vision Kinderstudien (2007, 2010, 2013) wird die Betroffenheit von Armut in der Kindheit aus Sicht der Kinder erhoben. Insbesondere in der dritten Studie ist das Armutskonzept multidimensional angelegt, das heißt, dass Armut zwar als finanzieller Mangel erhoben, dann aber auf Erfahrungen in allen Lebensbereichen der Kinder bezogen wird. Damit wird an die im vorherigen Abschnitt thematisierte Anforderung angeschlossen, wie ein spezifiziertes Kinderarmutskonzept aussehen kann und wie es sich von dem Konzept der Jugend- oder Erwachsenenarmut unterscheidet. Gerade mit Blick auf eine möglichst wirkungsvolle Armutsbekämpfung stellen sich damit verbundene Fragen, ob Kinder hinsichtlich der Ursachen von Armut besonders hilflos sind, ob die negativen Folgen von Armut bei Kindern stärker und nachhaltiger wirken als bei Erwachsenen, ob Kinder in Armut also eine besonders verletzliche Gruppe repräsentieren. Die Herausforderung, die in der Forschung stärker in den Blick zu nehmen ist, wenn Armut als multidi-

mensionales und auf Mangelerfahrungen beruhendes Konzept verstanden wird, ist die Rekonstruktion der Perspektive von Kindern etwa analog zur oben beschriebenen Studie von *Main/Pople* (2011). Das ist auch das Anliegen der World Vision Kinderstudien. Folgende Dimensionen bilden das Konzept von Kinderarmut hier ab:

- Eingeschränkte finanzielle Möglichkeiten in der Familie, gemessen an der subjektiven Einschätzung der Kinder, ob das Geld in der Familie eher knapp oder genügend vorhanden sei für alles was sie brauchen (wie warme Kleidung oder Schulsachen).
- Eingeschränkte Teilhabe in sozialer und kultureller Hinsicht, gemessen an der subjektiven Einschätzung der Kinder in Bezug auf unterschiedliche Erfahrungen (wie nicht in die Ferien fahren können, nicht ins Kino gehen, nicht im Verein sein oder ein Musikinstrument lernen können).
- Darüber hinaus fließen subjektive Einschätzungen der Eltern zur Frage, wie gut sie mit dem zur Verfügung stehenden Geld auskommen, in den so genannten Schichtenindex ein, der alle Kinder in fünf verschiedene soziale Herkunftsschichten unterteilt. Für den Index spielen aber auch die Bildungsabschlüsse der Eltern sowie die Wohnform (Miete oder Eigentum) und Angaben zur Anzahl der Bücher im Haushalt eine wichtige Rolle.

Neben dem Versuch, konzeptionell und empirisch Armutserfahrungen zu erfassen, zu beschreiben und zu analysieren, geht es in den World Vision Kinderstudien um ein multidimensional angelegtes Konzept kindlichen Wohlbefindens, auf das oben bereits verwiesen wurde. Die materielle Versorgung von Kindern und Familien gehört neben der Gesundheit zu den „klassischen" Dimensionen in der internationalen und deutschsprachigen Forschung. Insofern liegt die systematische Verschränkung eines Armutskonzeptes mit dem Konzept des Wohlbefindens nahe.

Bereits in der ersten Studie 2007 wurde Wohlbefinden anhand von drei Dimensionen, nämlich der Zufriedenheit mit der Freiheit, die Eltern gewähren, der Zufriedenheit mit der Anzahl der Freunde und der Qualität der Freundschaften, sowie dem allgemeinen Wohlbefinden in der Schule, definiert. Die zweite Studie 2010 basierte auf einem erweiterten theoretischen Rahmen und einer weiter ausdifferenzierten methodischen Operationalisierung. Hierfür wurde an den „Capability Approach" angeschlossen, insbesondere an die Idee des „guten Lebens" und was nötig ist, ein solches zu führen. Diese Konzeption schließt folglich an *Nussbaum* (1999) an und enthält den Blick auf Entscheidungs- und Handlungsspielräume (vgl. *World Vision* 2010; *Fegter/Richter* 2013). Bei der Konzeption des kindlichen Wohlbefindens 2013 wurde an die beiden früheren Studien angeschlossen. Folgende Dimensionen beschreiben diesen kindheitstheoretisch fundierten Ansatz: Erstens geht es um die Fürsorge durch die Elternteile/Eltern, gemessen an der Zeit, die sie mit ihren Kindern verbringen, zweitens um die erfahrenen Freiheiten im Alltag, gemessen daran, wie zufrieden Kinder mit den durch Eltern gewährten Freiheiten sind, wobei Kinder Freiheiten teilweise ganz anders verstehen als Erwachsene (vgl. *Andresen/Gerarts* 2014).[3] Die dritte Dimension ist das Maß an Anerkennung und Mitbestimmung, gemessen daran, wer nach Erfahrung der Kinder ihre Meinung respektiert und wie sie in Alltagsentscheidungen einbezogen werden. In der vierten und fünften Dimension geht es um Zufriedenheit mit den Institutionen, und zwar gemessen an der Zufriedenheit in der Schule und im Hort sowie gemessen an der Zufriedenheit mit den Freizeitmöglichkeiten. Schließlich ist die sechste Dimension die Freundschaft zu anderen Kindern, gemessen an der Zufriedenheit mit dem Freundeskreis. Die siebte Dimension wird – analog zu den internatio-

nalen Studien – als subjektives Wohlbefinden bezeichnet, gemessen an der generellen Lebenszufriedenheit. Auch diese Bezeichnung gilt es künftig kritisch zu prüfen, erstens weil es grundsätzlich um subjektives Wohlbefinden in unterschiedlichen Ausdifferenzierungen geht, und zweitens, weil die Aussagekraft der Befunde solcher generellen Indikatoren relativ gering ist.

Blickt man kursorisch auf die Ergebnisse, so zeigt sich Folgendes: 21% der befragten Kinder gaben an, dass in der Familie das Geld öfter knapp sei, bei 13% sei das Geld in der Familie nicht ausreichend, für alles, was sie brauchen. Insgesamt erlebten 24% der Sechs- bis Elfjährigen 2013 finanzielle Beschränkungen. Diesem Anteil der Kinder wurde der Deprivationsindex vorgelegt, dessen Angaben wieder auf das gesamte Sample bezogen wurden:

- Keine Ferien (1 Wo/Jahr) 11%
- So gut wie nie Kino oder Freibad 8%
- Keine Vereinsmitgliedschaft 6%
- Selten Geburtstage feiern 6%
- Eltern haben Geld aus Spardose gebraucht 5%
- Häufig keine Schulsachen gekauft 4%
- Öfter Lebensmittel von der Tafel 2%
- Keine hinreichend warme Kleidung im Winter 2%
- Nicht immer eine warme Mahlzeit pro Tag 2%

Materiellen Mangel leiden Kinder, deren Alltag von Armut mit geprägt ist, in Deutschland im besonderen Maße bezogen auf Freizeitmöglichkeiten und Erholung, also auf den wichtigen Bereich der non-formalen Bildung. Ausgehend von den Befunden ließ sich ein Anteil von 18% der Kinder rekonstruieren, der Armut insgesamt mit konkreten Mangelerfahrungen und damit auch nach *Duflo/Banerjee* (2012) einem konkreten Bündel an Problemen erlebt. In dieser Gruppe war signifikant häufiger das allgemeine Wohlbefinden, gemessen an der allgemeinen Zufriedenheit, eingeschränkt, sowie das Wohlbefinden in den einzelnen Dimensionen, etwa das Wohlbefinden in der Schule und vor allem die Zufriedenheit mit den Angeboten in der Ganztagsschule. Darüber hinaus machen Kinder in Armutslagen häufiger Erfahrungen mit Ungerechtigkeit und nehmen die Gesellschaft als ungerecht wahr (vgl. *Andresen/Schneekloth* 2014).

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse stellen sich für die Armutsforschung weitere Fragen, etwa in welchem Zusammenhang Armuts- und Mangelerfahrungen mit dem Wohlbefinden von Kindern stehen, wie sich Erfahrungen und Folgen von Armut in der Kindheit im Vergleich zu anderen Lebensphasen und mit Blick auf Bildung, Erziehung und Entwicklung beurteilen lassen, welche von den Altersphasen abhängigen Deprivationserfahrungen Kinder und Jugendliche in Deutschland machen und wie sich diese im internationalen Vergleich zeigen und wie sich ein Deprivationsindex weiter verfeinern lässt, der auch die Erfahrungen mit Mangel und Sichtweisen von Kindern selbst systematisch berücksichtigt.

Der konzeptionelle Ertrag einer Verschränkung von Kinderarmutsforschung mit dem Konzept des Wohlbefindens liegt erstens darin, das Verhältnis von Ressourcen und Defiziten genauer bestimmen, zweitens Kinder in Armut als Akteure mit ihrer eigenen Logik und zugleich als vulnerabel erfassen und drittens die unterschiedlichen Entscheidungs- und Handlungsspielräume von Kindern rekonstruieren zu können.

5 Der Komplexität von Armutserfahrungen gerecht werden: Kindliches Existenzminimum

Die Ergebnisse der dritten World Vision Kinderstudie zu Erfahrungen von Kindern mit Armut lassen unterschiedliche Rückschlüsse zu. Zunächst wird in der Verschränkung mit dem Konzept des Wohlbefindens deutlich, wie Armutserfahrungen mit einem im Vergleich zum Durchschnitt deutlich eingeschränkten Wohlbefinden einhergehen. Das deutet darauf hin, dass das Bündel von Alltagsproblemen, das Kinder in Armutslagen erleben oder auch in der Familie beobachten, besser als bisher zu erfassen ist. Dazu bedarf es wie oben argumentiert, innovativer methodischer Überlegungen (vgl. *Duflo/Banerjee* 2012).

Ein nicht nur für die Situation in Deutschland stabiler Befund wird auch in der World Vision Kinderstudie bestätigt: Die Bildungsaspirationen von Kindern stehen auch mit den Armutserfahrungen in Verbindung. Dieser Trend wird bislang weder sozial- noch bildungspolitisch durchbrochen, obwohl auch aus der Armutsforschung bekannt ist, welche Bedeutung das Gefühl hat, etwas schaffen und über die Alltagserfahrungen hinausgehende Perspektiven entwickeln zu können (vgl. *Duflo/Banerjee* 2012). Die Problematik zeigt sich in der World Vision Kinderstudie besonders an der im Vergleich zu 2010 rückläufigen Beteiligung von Kindern in Armutslagen in Vereinen und Musikschulen. Das heißt, diese Kinder verfügen über keinen adäquaten Zugang zu den Institutionen der nonformalen Bildung. Die Autorinnen und Autoren der Studie schlussfolgern daraus, dass die Ausrichtung und Wirkung des „Bildungs- und Teilhabepakets" erheblich in Zweifel zu ziehen ist. Mit dessen Einführung war die Absicht verbunden, den Eltern die Kontrolle über Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten ihrer Kinder zu entziehen, vor dem Hintergrund der Unterstellung, das Geld würde nicht bei den Kindern ankommen. Darin zeigt sich eine generelle sozialpolitische Diskursfigur und Strategie, nämlich die Investition in öffentliche Institutionen, um den Einfluss von Eltern zu reduzieren.[4]

Die bislang vorliegenden Erfahrungen mit dem „Bildungs- und Teilhabepaket" belegen jedoch u.a. die mit dem bürokratischen Aufwand verbundenen Kosten, die dazu beitragen, dass ein großer Teil nicht bei den Kindern ankommt. Zwar legt eine Studie des Arbeits- und Sozialministeriums, ausgeführt vom Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik (vgl. *ISG* 2012), auch andere Rückschlüsse nahe. Die Studie betont den nicht eingetretenen Effekt der Stigmatisierung, doch die Ergebnisse scheinen nur bedingt die Sachlage wiederzugeben. In der Praxis hängt es zum Beispiel davon ab, wie eine Kommune das Mittagessen in einer Kindertagesstätte organisiert und ob sie dabei einen sichtbaren Unterschied zwischen zum Bezug berechtigten und anderen Kindern macht oder nicht. Die kritischen Einschätzungen etwa der Kinderkommission des Deutschen Bundestags, des *Deutschen Gewerkschaftsbundes* (2012) und vor allem des *Paritätischen Wohlfahrtsverbandes* (2012) belegen eher die mit den vorliegenden Befunden einhergehende notwendige Kritik an dieser Maßnahme als effektiver Bekämpfung von Armutsfolgen.

Eine Frage, die sich somit insgesamt systematisch und grundlegend stellt, ist die nach einer multidimensionalen Bestimmung des Existenzminimums eines Kindes in Deutschland: Reicht es aus, dass der Warenkorb finanziell stark eingeschränkter Erwachsener dafür die Bezugsgröße ist oder aber die durchschnittlichen Möglichkeiten und Zugänge zu Erziehung, Bildung, Zeit, Freizeit, Spaß und Erholung eines durchschnittlichen Kindes bzw. die gängigen Rahmenbedingungen und Erwartungen bezogen auf eine „Durch-

schnittskindheit“? Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie bei der Entwicklung eines Deprivationsindex auch die Erfahrungen mit Mangel und die Sichtweisen von Kindern selbst systematisch berücksichtigt werden können.

Das Problem eines „kindgerechten“ Konzepts ist die Relationalität: Um Aussagen über Kinderarmut machen zu können, bedarf es der Jugend- oder Erwachsenenarmut als Referenzpunkt. Insofern ist zu prüfen, wie spezifisch im Vergleich zu älteren Menschen Erfahrungen von Kindern in Armut sind. Doch neben der Kind-Erwachsenen-Relationalität stellt für die Klärung von Mangel und Vulnerabilität durch Armut die Kind-Kind-Relationalität eine besondere Herausforderung dar, denn zu prüfen ist, ob und wenn ja wie das Kind in Armut vulnerabel im Vergleich zu anderen, besser situierten Kindern ist (vgl. *Andresen* 2014). Geht man von den Entscheidungs- und Handlungsspielräumen in der Kindheit und von Kindern aus, stellen sich komplexe Fragen an die Bekämpfung von Armutsfolgen, dieser Komplexität müssen sich Forschung und Sozialpolitik stellen.

Anmerkungen

1 Die seit 2013 durchgeführte international vergleichende Studie „Children’s Worlds. International survey of children’s well-being“, gefördert von der Jacobs Foundation, Zürich, basiert auf der Befragung von Kindern zwischen 8 und 12 Jahren auf der Basis eines multidimensionalen Konzeptes und ist ein Ergebnis dieser Weiterentwicklung (www.isciweb.org). PIs Sabine Andresen (Frankfurt), Asher Ben-Arieh (Jerusalem), Jonathan Bradshaw (York), Ferran Casas (Girona), Gwyther Rees (York). Die Ergebnisse der Erhebungen liegen noch nicht vor.

2 Teile dieses Abschnitts sind Kapitel 1 der World Vision Kinderstudie entnommen.

3 In dem Beitrag wird die im Rahmen des Pretests mit 100 Kindern durchgeführte offene Befragung zum Verständnis von Freiheit und Gerechtigkeit ausgewertet. Hier zeigen sich deutliche Unterschiede bei den Vorstellungen, weshalb die Dimension Freiheit, die Eltern gewähren, künftig kritisch zu überprüfen ist.

4 Die dazu notwendige Diskussion kann hier nicht geführt werden, verwiesen sei auf den 14. Kinder- und Jugendbericht und die kritische Auseinandersetzung mit dem Bericht durch *Winkler* (2014).

Literatur

Andresen, S. (2014): Childhood Vulnerability: Systematic, Structural, and Individual Dimensions. Child Indicators Research. Online verfügbar unter: DOI 10.1007/s12187-014-9248-4, Stand: 22.04.2014.

Andresen, S./Fegter, S. (2009): Spielräume sozial benachteiligter Kinder. Bepanthen Kinderarmutsstudie. Eine ethnographische Studie zu Kinderarmut in Hamburg und Berlin. Vorläufiger Abschlussbericht. – Bielefeld.

Andresen, S./Fegter, S./Hurrelmann, K. (2013): Wohlbefinden, Armut und Gerechtigkeit. Die Ausrichtung der 3. World Vision Kinderstudie. In: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): Wie gerecht ist unsere Welt? Kinder in Deutschland 2013: 3. World Vision Kinderstudie. – Weinheim, S. 26-47.

Andresen, S./Gerarts, K. (2014): Reconstructing Children’s Concepts: Some Theoretical Ideas and Empirical Findings on Education and the Good Life. In: *Stoecklin, D./Bonvin, J.-M.* (Eds.): Children’s Rights and the Capability Approach: Challenges and Prospects. – Dordrecht, pp. 85-107.

Andresen, S./Schneekloth, U. (2014): Wohlbefinden und Gerechtigkeit. Konzeptionelle Perspektiven und empirische Befunde der Kindheitsforschung am Beispiel der World Vision Kinderstudie 2013. Zeitschrift für Pädagogik, 4, S. 535-552.

BMAS (2013): Der Vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Online verfügbar unter: http://www.bmas.de/[...]blob=publicationFile, Stand: 26.08.2014.

Bradshaw, J./Martorano, B./Natali, L./de Neubourg, C. (2013): Children’s Subjective Well-being in Rich Countries, Working Paper. – UNICEF Office of Research.

Der Paritätische Gesamtverband (2012): Arme Kinder – arme Eltern: Familien in Hartz IV. Online verfügbar unter: http://www.der-paritaetische.de/[...]/dokumente/2012_arme_kinder/state_kinderarmut_autoren_web.pdf, Stand: 29.06.2014.

Duflo, E./Banerjee, A. (2012): Poor Economics: Plädoyer für ein neues Verständnis von Armut. – München.

Deutscher Bundestag (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. BT-Dr. 17/12200. Online verfügbar unter: http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/122/1712200.pdf, Stand: 14.07.2013.

Deutscher Gewerkschaftsbund (2012): Bildungspaket: Viel Verpackung, wenig Inhalt. Arbeitsmarkt aktuell 4/2012. Online verfügbar unter: http://widerspruch-sozialberatung.de/PDF/Baustelle/DGB%20Bildungspaket%20Arbeitsmarkt-aktuell%2027-3-12.pdf, Stand: 29.08.2014.

Diakonisches Werk der Ev.-luth. Landeskirche in Braunschweig e.V. in Zusammenarbeit mit der Stiftung Braunschweigischer Kulturbesitz (2011): Wirksame Wege für Familien mit geringem Einkommen im Braunschweiger Land gestalten. Online verfügbar unter: http://www.harald-thome.de/media/files/Diakonisches_WerK_Wirksame_Wege_Brosch-re.pdf, Stand: 01.06.2014.

Fegter, S./Richter, M. (2013): The capability approach as a framework for research on children's well-being. In: *Ben-Arieh, A./Casas, F./Frones, I./Korbin, J.* (Eds.): Handbook of child well-being: theory, indicators, measures and policies. – Heidelberg/New York/London, pp. 739-758.

ISG (2012): Lebenslagen in Deutschland. Armuts- und Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung. Forschungsprojekt Bildung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen im unteren Einkommensbereich. Abschlussbericht. Online verfügbar unter: http://www.bmas.de/Shared-Docs[...]/a-410-forschungsprojekt.pdf?_blob=publicationFile, Stand: 04.11.2014.

IWD (2014): Die Kraft der Einkommen. W-Dienst, 35, 28. August 2014, S. 4-5.

Krause, P./Falkenberg, H./Herzberg, I. (2012): Zur Entwicklung von Armutsrisiken bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Auswertungen auf Basis des SOEP im Rahmen des 14. Kinder- und Jugendberichts. Sachverständigenkommission 14. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.) DJI. Online verfügbar unter: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/14-Kinder-und-Jugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf, Stand: 29.08.2014.

Main, G. (2014): Child poverty and children's subjective well-being. Child Indicators Research, 7, 3, pp. 451-472.

Main, G./Pople, L. (2011): Missing Out: A child-centred analysis of material deprivation and subjective well-being. – The Children's Society.

Nussbaum, M. (1999): Gerechtigkeit oder das gute Leben. – Frankfurt a.M.

OECD (2011): Doing better for Families. – OECD Publishing.

Seils, E./Meyer, D. (2012): Kinderarmut in Deutschland und den Bundesländern. Hans-Böckler-Stiftung, WSI – Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut, 19.12.2012. Online verfügbar unter: http://www.schulverpflegungev.net/wp-content/uploads/2012/12/p_wsi_kinderarmut_2012_12.pdf, Stand: 25.08.2014.

UNICEF (2012): Measuring Child Poverty: New League Tables of Child Poverty in the World's Rich Countries. Report Card 10. – UNICEF Innocenti Research Centre.

UNICEF (2013): The State of the World's Children 2013: Children with Disabilities. Online verfügbar unter: http://www.unicef.org/sowc2013/files/SWCR2013_ENG_Lo_res_24_Apr_2013.pdf, Stand: 14.07.2013.

Winkler, M. (2014): Bemerkungen zum 14. Kinder- und Jugendbericht. Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau, 37, 68, S. 91-106.

World Vision (2007): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Survey. Wissenschaftliche Leitung: Klaus Hurrelmann und Sabine Andresen. – Frankfurt a.M.

World Vision (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Survey. Wissenschaftliche Leitung: Klaus Hurrelmann und Sabine Andresen. – Frankfurt a.M.

World Vision (2013): „Wie gerecht ist unsere Welt?" Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Survey. Wissenschaftliche Leitung: Sabine Andresen und Klaus Hurrelmann. – Weinheim.

Elisabeth Rohr et al. (Hg.)

Die vergessenen Kinder der Globalisierung

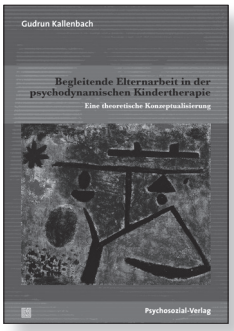
Psychosoziale Folgen von Migration

202 Seiten
Broschur
€ 24,90
ISBN 978-3-8379-2352-0

Gudrun Kallenbach

Begleitende Elternarbeit in der psychodynamischen Kindertherapie

Eine theoretische Konzeptualisierung

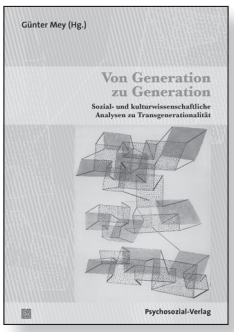


240 Seiten
Broschur
€ 29,90
ISBN 978-3-8379-2378-0

Günter Mey (Hg.)

Von Generation zu Generation

Sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen zu Transgenerationalität



ca. 250 Seiten
Broschur
€ 24,90
ISBN 978-3-8379-2429-9

Urte Finger-Trescher et al. (Hg.)

Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 22

260 Seiten
Broschur
€ 24,90
ISBN 978-3-8379-2238-7

Schwieriger Start in die frühe Erwerbsphase: Das Zusammenspiel von Aspekten sozialer Exklusion bei jungen Erwachsenen

Birgit Reißig

Zusammenfassung
Die erfolgreiche Platzierung auf dem Erwerbsmarkt stellt eine wichtige Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe dar. Gelingt dieser Übergang nicht, sind die Betroffenen der Gefahr sozialer Exklusion ausgesetzt. Der Beitrag nimmt junge Erwachsene in den Blick, die einen schwierigen Start in die Erwerbsarbeit haben und betrachtet deren Erfahrungen mit unterschiedlichen Aspekten sozialer Ausgrenzung. Dabei wird das Zusammenspiel dieser Aspekte analysiert sowie die Rolle, die materielle Ausgrenzung spielt. Bei der Analyse wird der Prozesshaftigkeit sozialer Exklusion Rechnung getragen. Die Ergebnisse dieses Beitrages basieren auf der Sekundäranalyse eines qualitativen Längsschnitts und machen deutlich, dass sich materielle Ausgrenzung vor allem im Zusammenspiel mit der Verschärfung weiterer Ausgrenzungsdimensionen als problematisch erweist.

Schlagworte: Soziale Exklusion, Junge Erwachsene, Übergang Schule-Beruf

Challenging starts in early working life: The interplay of different aspects of social exclusion in individual biographies of young adults

Abstract
Successful placement in the regular labor market is an important requirement for participation in social life. If this transition fails, persons concerned could be excluded from society. This article focuses on young adults with difficulties at the threshold of employment and examines their experiences with different aspects of social exclusion. The interplay of these issues, as well as the role of material exclusion, will be analyzed. The analysis also considers the procedural character of social exclusion. The results of this paper are based on a secondary analysis of a qualitative longitudinal study, which shows that material exclusion becomes a problem especially in conjunction with other dimensions of social exclusion.

Keywords: Social exclusion, Young adults, Transition from school to work

1 Ausgangslage

Übergangsprozesse spielen im Jugendalter und jungen Erwachsenenalter eine wichtige Rolle. Der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Arbeitswelt nimmt dabei einen besonders wichtigen Platz ein, da sich darüber soziale Integration und Statuszuweisung realisieren (vgl. *Diewald/Solga* 1996). In dieser Altersphase können in den letzten Jahren vor allem Verzögerungseffekte beobachtet werden. So verlagert sich die Ablösung vom Eltern-

haus oder die Erlangung der finanziellen Selbstständigkeit zeitlich immer mehr in das junge Erwachsenenalter (vgl. *Stauber/Walther* 2013; *Hurrelmann* 2010). Waren in den frühen 1960er Jahren noch jeweils 40% der 16- bis 20-Jährigen in beruflicher Ausbildung oder bereits in Erwerbsarbeit, befinden sich zum Beginn der 2000er Jahre nur 5% in Erwerbsarbeit, aber 70% noch in Stationen des Bildungswesens (vgl. *Münchmeier* 2008, S. 20). Übergangsprozesse in die Ausbildung oder die Erwerbsarbeit sind heute sehr viel stärker von Umwegen, Auszeiten und Brüchen gekennzeichnet. Das birgt für Jugendliche und junge Erwachsene sowohl Chancen als auch Risiken. So ergeben sich einerseits Freiräume und Optionen bei der Gestaltung von Wegen aus der Schule in Bildung und Ausbildung, auf der anderen Seite stellen die fragilen Übergangsverläufe auch Risiken dar, bei denen Auszeiten und Umwege junge Frauen und Männer vom Ausbildungs- und Erwerbsmarkt immer weiter entfernen, wenn über Jahre hinweg keine erfolgreichen Platzierungen[1] gelingen (*Gaupp* u.a. 2011). Dies kann für einen Teil eine beginnende soziale Exklusion bedeuten. Solche Chancen und Risiken sind jedoch nicht gleich verteilt. Nach wie vor bestimmen hauptsächlich Faktoren wie soziale Herkunft, Geschlecht oder Ethnie, wie erfolgreich eine schulische Laufbahn und daran eng gekoppelt auch der weitere Bildungs- und Ausbildungsweg verläuft (vgl. *Prenzel* u.a. 2004; *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2012).

Die Befunde der Jugendforschung zeigen, dass die Veränderungen innerhalb der Lebensphase Jugend sowie die Herausbildung einer eigenständigen Phase des jungen Erwachsenenalters im Wesentlichen auf Veränderungen im Übergangsgefüge von der Schule in die Erwerbsarbeit zurückzuführen sind (vgl. *Stauber/Walther* 2013). Dabei lag in den vergangenen Jahren die besondere Aufmerksamkeit der Forschung sowie der Praxis auf der sogenannten ersten Schwelle (Schule – Ausbildung). Zunehmend gerät jedoch auch die zweite Schwelle, der Übergang in die Erwerbsarbeit, in den Blick. Dabei wird, betrachtet man Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern, immer wieder festgestellt, dass die Übergänge von der (dualen) Ausbildung in die Erwerbsarbeit gut funktionieren. Die Arbeitslosenquote der unter 25-Jährigen lag im Mai 2014 bei unter 6%. Damit sind hier deutlich weniger junge Menschen von Arbeitslosigkeit betroffen als in den meisten anderen EU-Staaten und insbesondere in Spanien und Griechenland, wo dies auf über 50% der unter 25-Jährigen zutrifft. Der Blick auf die Lage innerhalb Deutschlands weist dennoch einiges an Problemen auf. Der Nationale Bildungsbericht bestätigt, dass der Übergang für Ausbildungsabsolventen in den Arbeitsmarkt für einen nicht unerheblichen Teil in eine Übergangsarbeitslosigkeit mündet (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2012, S. 117). Dies betrifft rund 20% der Jugendlichen (vgl. ebd.). Zwar machen die unter 30-Jährigen nur rund 22% aller Beschäftigten aus, sie arbeiten jedoch überproportional in Leiharbeitsverhältnissen (40%) (vgl. *Hans-Böckler-Stiftung* 2010, S. 2). Zudem haben sich die atypischen Beschäftigungsverhältnisse (Leiharbeit, befristete Arbeitsverträge und Teilzeit) bei 15- bis 24-Jährigen in der kurzen Zeit zwischen 1997 und 2007 ungefähr verdoppelt (von ca. 20% auf fast 40%) (vgl. ebd.). Es lässt sich konstatieren, dass die Unsicherheiten des Erwerbsmarktes vor allem auch junge Menschen treffen. Jüngere Kohorten tragen ein höheres Arbeitslosigkeitsrisiko, nachdem sie einen Arbeitsplatz angetreten haben und dieses Risiko bleibt über eine längere Phase ihrer Erwerbskarriere auf hohem Niveau bestehen (vgl. *Buchholz* 2008). Dass vor allem junge Frauen und Männer die Risiken des Arbeitsmarktes tragen, bleibt nicht folgenlos für den ökonomischen Status der Jugendlichen. So waren 2006 die Armutsrisikoquoten (60%-Grenze) für Jugendliche mit knapp 30% im Vergleich zu Erwachsenen mit rund 16% und Rentner/-innen mit 12% am höchsten (vgl. *DIW* 2007).

Diese Befunde zeigen, dass für einen Teil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Übergänge in Erwerbsarbeit sowie frühe Erwerbsverläufe in der Zone der Vulnerabilität stattfinden (vgl. *Castel* 2000a). Damit befinden sie sich auch immer in der Gefahr, in soziale Exklusion zu geraten. Der Beitrag möchte aufzeigen, in welcher Weise junge Erwachsene mit Karrieren jenseits normaler Erwerbsarbeit[2] von sozialer Exklusion betroffen sind und wie sich einzelne Aspekte – darunter vor allem materielle Ausgrenzung – zu anderen Erscheinungsformen sozialer Exklusion verhalten. Darüber hinaus sollen diese Aspekte in ihrer Prozesshaftigkeit betrachtet werden.

2 Forschungsstand

Innerhalb biographischer Verläufe gibt es besonders neuralgische Punkte, an denen sich die Gefahr sozial ausgegrenzt zu werden, erhöht. Solche Punkte sind in einer Biographie insbesondere in den Übergangsphasen zu finden (vgl. *Schröer* u.a. 2013). Das betrifft insbesondere auch den Übergang in Ausbildung und Erwerbsarbeit. Zur Beschreibung solcher Phänomene der Ausgrenzung innerhalb einer Gesellschaft wurde zum Ende des letzten Jahrhunderts und verstärkt zu Beginn der 2000er Jahre das Konzept der sozialen Exklusion herangezogen. Vor allem über die politische Debatte auf EU-Ebene wurde der Begriff der sozialen Exklusion aufgegriffen (vgl. *Commission of the European Communities* 1993). Das wiederum hat auch die theoretische Diskussion um Underclass, Armut und multiple Deprivation oder Prekarität befeuert (u.a. *Littlewood/Herkommer* 2000; *Castel* 2000b; *Steinert/Pilgram* 2003; *Kronauer* 2002; *Bude/Vogel/Willisch* 2004; *Groh-Samberg* 2009).

Die angloamerikanische Debatte ist dabei vor allem vom Underclass-Begriff geprägt. Der wird vornehmlich auf bestimmte Einzelgruppen bezogen betrachtet, z.B. mit einem sozialräumlichen Schwerpunkt oder auf afroamerikanische Bevölkerungsgruppen fokussiert (vgl. *Devine/Wright* 1993; *Auletta* 1983). Nicht selten sind Entwicklungen zu beobachten, die die Verwendung des Underclass-Begriffs als Stigma begreifen, indem es „von einer analytischen, strukturorientierten Kategorie zum verhaltensorientierten, stigmatisierenden Etikett“ wird (*Kronauer* 2002, S. 56). Bereits frühzeitig nahmen Teile der französischen Sozialwissenschaft das Thema der Exklusion auf (vgl. *Klanfer* 1969). Es zeigt sich, dass die französische Auseinandersetzung mit dem Thema soziale Ausgrenzung neben den Bedingungen des Arbeitsmarktes auch auf den sozialen Zusammenhalt, die sozialen Bindungen in einer Gesellschaft rekurriert (vgl. *Paugam* 2004; *Dubet/Lapeyronnie* 1994; *Martin* 1996; *Castel* 2000a). Zugleich wird die Prozesshaftigkeit von Exklusion betont und damit ihre potenzielle Reversibilität (vgl. *Paugam* 2004). *Castel* (2000a) betrachtet diese beiden Ausformungen sozialer Exklusion (und auch Inklusion) als Achsen, die so genannte Zonen beschreiben. So addiert sich das Fehlen produktiver Tätigkeit sowie der Mangel an sozialen Beziehungen zu sozialer Exklusion. Zwischen der Zone der Integration und der der Exklusion verortet er eine breite Zone der Vulnerabilität. Diese soziale Verwundbarkeit stellt eine instabile Zwischenzone dar, die ein prekäres Verhältnis zur Arbeit mit einer fragilen Unterstützung durch die nächste Umgebung kombiniert (vgl. *Castel* 2000a). Betrachtet man die Ausführungen insbesondere von *Paugam* (2004), zeigt sich, dass der Versuch unternommen wird, soziale Exklusion sowohl auf der makro- als auch mikrosoziologischen Ebene zu fassen. Dabei sind auf der Makroebene die jeweiligen

gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie institutionelle Verankerungen entscheidend, hinzu kommen aber auch das Empfinden und die Deutungen der Betroffenen.

Trotz der „steilen Karriere“ (*Groh-Samberg* 2009, S.81), die der Begriff der sozialen Exklusion in den letzten Jahren gemacht hat, wird in der Debatte immer wieder festgestellt, dass der Ansatz alles andere als eindeutig ausformuliert ist. Dennoch ist es in Deutschland vor allem *Kronauers* Verdienst, dass der Versuch unternommen wurde, die Erscheinungsformen sozialer Exklusion zu benennen und damit zugleich eine Grundlage für empirische Arbeiten zu diesem Thema zu schaffen (vgl. *Kieselbach* u.a. 2001; *Kieselbach/Beelmann* 2003; *Kronauer* 2002; *Reißig* 2010; *Callies* 2004; *Bude/Lantermann* 2006). Nach *Kronauer* sind Interdependenz und Partizipation die beiden übergreifenden Modi gesellschaftlicher Integration. Über Interdependenzen ist die Einbindung in die gesellschaftliche Arbeitsteilung sowie die Wechselseitigkeit sozialer Nahbeziehungen vermittelt. Die entscheidenden Dimensionen, die die gesellschaftliche Zugehörigkeit über Partizipation ausmachen, sind materielle, politisch-institutionelle sowie kulturelle Teilhabe (vgl. *Kronauer* 2002). Somit lassen sich Ausgrenzungskriterien mit der Marginalisierung am Arbeitsmarkt, die bis zum letztendlichen Ausschluss reichen kann sowie die Einschränkung sozialer Beziehungen bis zur sozialen Isolation bestimmen. Aufseiten der Partizipation bedeutet soziale Ausgrenzung den Ausschluss von Teilhabemöglichkeiten an „gesellschaftlich anerkannten Lebenschancen und Lebensstandards“ (*Kronauer* 2002, S. 151). Mit dem Einbezug sozialer Kohäsion als ein Aspekt für soziale Exklusion lehnt sich das vorgestellte Konzept stark an die französische Diskussion an. Zugleich speist es sich aus dem deutschen Lebenslagenansatz mit seinem Konzept der kumulativen Deprivation (vgl. *Groh-Samberg* 2009). Deutlich wird jedoch auch, dass der Ansatz der sozialen Exklusion über einen Armutsansatz hinausgeht, wenn Interdependenz als ein zentraler Bestimmungsfaktor sozialer Ausgrenzung ausgeführt wird. „Exklusion meint demnach einen mehrdimensionalen und dynamischen Prozess der Entkopplung von der Mehrheitsgesellschaft, der in der räumlichen Segregation eine zugespitzte Form annimmt“ (*Groh-Samberg* 2009, S. 82).

Das Konzept der sozialen Exklusion hat sich vor allem im Kontext der Debatte um Armut entwickelt. Insofern sind immer wieder Tendenzen sichtbar geworden, soziale Exklusion mit Armut gleichzusetzen. Vor diesem Hintergrund stellt sich empirisch die Frage, wie sich die genannten Dimensionen – Interdependenz und Partizipation – sozialer Exklusion auf Biographien von Individuen auswirken, wie sie sich zueinander verhalten und welche spezifische Rolle materielle Ausgrenzung einnimmt.

3 Fragestellungen

Der Zone der Vulnerabilität wird im Konzept von sozialer Exklusion besondere Bedeutung zugemessen (vgl. *Castel* 2000a). Vor diesem Hintergrund müssen Jugendliche und junge Erwachsene als eine besonders vulnerable Gruppe betrachtet werden. Zum einen sind sie – insbesondere an der zweiten Schwelle, des beruflichen Einstiegs in den Arbeitsmarkt – von einem blockierten Zugang auf den (ersten) Arbeitsmarkt betroffen (vgl. *Lutz* 2001). Zum anderen sind es gerade Berufseinsteiger, die in befristete Beschäftigungsverhältnisse gelangen (vgl. *Buchholz/Kurz* 2005, 2007). Das bedeutet vor allem für gering qualifizierte Jugendliche und junge Erwachsene Beschäftigung in Zeitarbeit, die

unsicher und häufig schlecht bezahlt sowie oft mit hohen Mobilitätsanforderungen und dementsprechenden Kosten verbunden ist und nur in den seltensten Fällen in ein gesichertes Beschäftigungsverhältnis überführt wird (vgl. *Buchholz/Kurz* 2007).

Im Beitrag geht es um die Prozessbetrachtung der Lebens- und Erwerbsverläufe junger Erwachsener mit schwierigen Erwerbskarrieren. Dabei soll dem Binnenverhältnis einzelner Aspekte sozialer Exklusion nachgegangen werden, wobei die Armutserfahrungen für die Bestimmung sozialer Exklusion besonders in den Blick genommen werden.

Als Auswahlkriterium für das Sampling wurden Erfahrungen mit Langzeitarbeitslosigkeit (mindestens ein Jahr ohne Arbeit) bzw. mit dem häufigen Wechsel kürzerer Phasen von Beschäftigung und längerer Phasen von Arbeitslosigkeit herangezogen. Die Beantwortung der folgenden Fragestellung erfolgt über die Sekundäranalyse eines qualitativen Längsschnitts, der Prozesse sozialer Exklusion bei jungen Erwachsenen und deren Bewältigung zum Thema hatte (vgl. *Reißig* 2010).

In einem ersten Schritt wird der Frage nach dem Verhältnis der verschiedenen Aspekte sozialer Exklusion nachgegangen. Dabei wird der Fokus auf die Rolle der materiellen Ausgrenzung in diesem Zusammenspiel gelegt. Folgende Fragen sollen dabei beantwortet werden:

- Wie gestaltet sich das Verhältnis von materieller Ausgrenzung zu den weiteren Aspekten sozialer Ausgrenzung (z.B. sozialer Isolation, institutioneller oder kultureller Teilhabe) bei jungen Erwachsenen mit schwierigen Erwerbsverläufen?
- Erweist sich materielle Ausgrenzung als notwendiger, weil bestimmender Aspekt sozialer Exklusion?

In einem zweiten Analyseschritt wird der Verlaufsperspektive stärkere Aufmerksamkeit gewidmet. Damit soll vor allem einem Verständnis sozialer Exklusion Rechnung getragen werden, das davon ausgeht, dass es sich hierbei immer um Prozesse handelt. Dabei kann sich eine bereits vorhandene soziale Exklusion abschwächen und Personen sind wieder stärker inkludiert. Auf der anderen Seite kann sich soziale Exklusion aber auch zum Syndrom ausweiten, indem sich Ausgrenzung verfestigt (vgl. *Reißig* 2010). Für diese unterschiedlichen Entwicklungen soll anhand zweier Fallbeispiele die Rolle materieller Ausgrenzung im Verhältnis zu weiteren Erfahrungen sozialer Exklusion dargestellt werden. Die Fragestellung hierbei ist:

- Wie verändert sich die Rolle materieller Ausgrenzung in Prozessen sozialer Exklusion bei jungen Erwachsenen mit Biographien am Rande normaler Erwerbsarbeit?

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen sowie das Sample vorgestellt, das dieser Sekundäranalyse zugrunde liegt.

4 Methodisches Vorgehen

Um sich den noch wenig erforschten Fragen um Prozesse sozialer Exklusion und des Verhältnisses ihrer einzelnen Dimensionen zu nähern, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Es handelt sich um die Sekundäranalyse einer qualitativen Längsschnittstudie, die mit jungen Erwachsenen an drei Standorten in Ostdeutschland durchgeführt wurde (vgl. *Reißig* 2010).

Das Sample umfasst insgesamt 35 junge Erwachsene. Zielgruppe waren junge Frauen und Männer, die bereits Erfahrungen mit Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit aufweisen, und zwar mit Langzeitarbeitslosigkeit oder dem häufigen Wechsel von Phasen der Arbeit und Arbeitslosigkeit. Die Untersuchung wurde an drei Standorten in den neuen Bundesländern durchgeführt (Leipzig, Chemnitz, Wolfen). Dabei wurden jeweils Stadtteile ausgewählt, in denen schwierige Bedingungen herrschen – so genannte soziale Brennpunkte – und in denen vermehrt Menschen leben, die der Gefahr sozialer Ausgrenzung ausgeliefert sind. Neben der Auswahl der Fälle spielte auch die Möglichkeit des Zugangs zur Zielgruppe eine wichtige Rolle. Hier sind Gatekeeper zentrale Personen, die den Zugang zu den entsprechenden Personen herstellen können (vgl. *Merkens* 2000). Es wurden dabei verschiedene Einrichtungen an den Untersuchungsstandorten ausgewählt. Dazu zählten Jugendklubs, Jugendtreffs, Streetworkeinrichtungen. *Merkens* (2000) betont, dass beim Ziehen eines qualitativen Samples vor allem auf Facettenreichtum geachtet werden soll. In der Studie waren bestimmte Kriterien für die Stichprobe zuvor bestimmt worden (Altersrange, Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit). Durch den Kontakt zu verschiedenen Einrichtungen sollten, innerhalb der vorgegebenen Kriterien, möglichst verschiedene Fälle ins Sample aufgenommen werden. Neben dem Zugang über die genannten Einrichtungen kam auch das Schneeballprinzip zum Einsatz. Darüber konnten geklumpte Stichproben erzeugt werden, da weitere Interviewpartner mit bereits Interviewten bekannt oder befreundet waren (vgl. *Merkens* 2000). Im vorliegenden Fall hat es aber auch dazu geführt, junge Frauen und Männer für das Sample zu gewinnen, die sich kaum oder gar nicht in öffentlichen Einrichtungen aufhalten.

Es wurden zu zwei Zeitpunkten Erhebungen durchgeführt, wobei das erste Interview als biographische Erzählung realisiert wurde (vgl. *Schütze* 1981, 1984; *Rosenthal* 1993; *Fischer-Rosenthal/Rosenthal* 1997). Das zweite Interview fand sechs bis acht Monate nach der ersten Erhebung statt und wurde als problemzentriertes Interview geführt (vgl. *Witzel* 1989). Die Interviews wurden inhaltanalytisch ausgewertet (*Mayring* 1993). Dieses Vorgehen wurde zum einen aufgrund des Umfang der geführten und auszuwertenden Interviews gewählt, zum anderen, weil die Untersuchung einem theoriegeleiteten Vorgehen folgte und dabei eine inhaltliche Strukturierung des Materials die optimale Auswertungsgrundlage darstellte. Von den 28 männlichen und 7 weiblichen jungen Erwachsenen, die am biographischen Interview teilnahmen, konnten 22 (davon 17 männlich und 5 weiblich) für das zweite Interview gewonnen werden. Zum Zeitpunkt des ersten Interviews waren die Befragten zwischen 17 und 30 Jahre alt.

Gegenstand der Erhebungen waren die Biographien der jungen Erwachsenen. Zwar standen die Ausbildungs- und Erwerbsverläufe der Befragten im Zentrum des Interesses, gleichzeitig sollten diese Verläufe jedoch eingebettet in die jeweils gesamte Biographie betrachtet werden. Es geht darum, welche Bedeutung und eventuelle Bedeutungsverschiebungen die jungen Erwachsenen ihren Ausbildungs- und Erwerbsverläufen im Verhältnis zu anderen Lebensbereichen (z.B. Familie, Kinder, Freizeit, Peers) geben. Das zweite Interview wurde mit Hilfe eines Leitfadens geführt, der gezielt auch auf die einzelnen Aspekte sozialer Exklusion eingeht. Zudem wurden in diesem Interview die Entwicklungen bezogen auf die Ausbildungs- und Erwerbswege sowie weiterer Lebensbereiche in Form einer längsschnittlichen Fortschreibung erfasst.

5 Ergebnisse der Untersuchung

Nicht gelingende Übergänge in die Erwerbsarbeit gehen oftmals mit dem Risiko der sozialen Ausgrenzung einher. Um sich Prozessen sozialer Exklusion zu nähern, wurden junge Erwachsene befragt, die solche schwierigen Verläufe aufweisen. Die Interviews ergaben in den meisten Fällen bereits problematische Bildungs- und Ausbildungsverläufe. So verließ die Hälfte der Befragten die Schule ohne Abschluss. Ihnen gelang nur selten der Sprung in eine Ausbildung. Aber ebenso lässt sich für diejenigen mit einem Schulabschluss – zumeist ein Realschulabschluss – konstatieren, dass begonnene Ausbildungen abgebrochen wurden. Von Phasen normaler Erwerbsarbeit berichteten überhaupt nur vier Personen im Sample. Häufig wurden Erfahrungen mit Zeitarbeit, aber auch Schwarzarbeit und gescheiterten Selbständigkeitsversuchen gemacht. Neben den problematischen Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsverläufen befanden sich unter den befragten jungen Frauen und Männern auch:

- junge Frauen und Männer, die bereits Eltern sind und Familien aufgebaut haben
- junge Frauen und Männer mit unterschiedlichen Qualifikationsvoraussetzungen (bezogen auf Art und Vorhandensein von Schulabschlüssen sowie keinen oder abgeschlossenen Berufsausbildungen)
- junge Frauen und Männer mit langjährigen Arbeitslosigkeitserfahrungen im Elternhaus (vgl. *Vogel* 1999)
- obdachlose junge Erwachsene
- drogenabhängige Befragte
- in unterschiedlichem Ausmaß und Umfang kriminelle junge Erwachsene

Für die hier beschriebene Gruppe von jungen Frauen und Männern soll nun betrachtet werden, ob – neben der Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt – weitere Aspekte sozialer Exklusion berichtet werden und welche Rolle dabei materielle Ausgrenzung spielt. Dabei werden die Erfahrungen der Befragten in der Dimension Interdependenz bezüglich der sozialen Isolation betrachtet. Darüber hinaus werden neben der materiellen Ausgrenzung, die vor allem Armutserfahrungen fokussiert, auch die Aspekte sozialer Partizipation, politisch-institutionelle und kulturelle Teilhabe, beleuchtet.

Folgt man den Aussagen der jungen Frauen und Männer zu ihrer materiellen Situation, werden sehr unterschiedliche Erfahrungen sichtbar. So berichtet ein Teil der Befragten davon, sich in vielen Lebensbereichen deutlich einschränken zu müssen, da sich die finanzielle Lage prekär gestaltet. Zum Teil sind aufgrund von gescheiterten Selbständigkeitsversuchen oder exzessiven Konsumverhaltens schwierige Lagen entstanden.

> *„Durch die Firma habe ich ungefähr 10000 Euro minus."* (Sven[3], 30 Jahre, 02-012)

> *„Das kam durch viele Dinge halt. Durch, ich habe, wie schon gesagt, früher viel Mist gemacht und habe mir das halt ein bisschen alles verbaut. Also halt Katalog bestellt, nicht bezahlt. Handyverträge gemacht, nicht bezahlt. Also halt alles so was, wo man halt was kriegt und dann hat sich das halt ganz schön hoch ergeben."* (Mario, 22 Jahre, 02-004)

Trotz der Unterstützung von Freunden oder Familienmitgliedern gestaltet sich die Situation für einige junge Frauen und Männer weiter problematisch. Oftmals befinden sich diese Personen selbst in einem Umfeld, das zwar als emotionale Unterstützung für sie gelten kann, aber nur wenig zur Verbesserung der materiellen Lage beitragen kann.

„(I: Und deine Oma? Arbeitet die noch?)
Nö, die ist Rentnerin. Die unterstützt mich auch noch ein bissel.
(Wohnst du offiziell noch bei ihr?)
Ja, ich bleibe auch dort gemeldet, weil das ist einfach günstiger. Keine eigene Wohnung, muss ich nichts bezahlen." (Mike, 24 Jahre, 01-006)

„Ich wohne jetzt noch bei meinen Eltern, weil ich mir im Moment nicht finanziell eine Wohnung leisten kann. Ist ja klar, wenn man arbeitslos ist." (Sebastian, 23 Jahre, 03-002)

„106 Euro im Monat und dann das, was ich jetzt arbeite. Je nachdem wie viele Stunden.
(I: Und wie macht ihr das dann so?)
Ne Woche von meinem Geld leben. Dann Oma." (Yvonne, 01-007, 20 Jahre)

Neben den berichteten prekären Erfahrungen mit materieller Ausgrenzung gibt es auch junge Frauen und Männer, die nicht oder nur in geringem Maße von Armutserfahrungen betroffen sind. Hier sind es vor allem illegale Strategien, über die sich die Betroffenen ihr Auskommen sichern. Neben unmittelbar kriminellen Aktivitäten geht eine Reihe der Befragten Schwarzarbeit nach.

„Und na ja, sind wir rumgelaufen und haben Schrott gesammelt. Kupfer, Metall und haben uns nebenbei was verdient." (Steffen, 20 Jahre, 02-008)

„Abrissentkernung habe ich gemacht. Die größte Zeit.
(I: Wie lief das? Wie bist Du da so rangekommen?)
Durch einen Kumpel. Also das läuft dann immer über einen Kumpel mal, der einen kennt oder so. (...) Das war zwar meistens schwarz. Aber die Kohle hat gestimmt. Das hat viel geholfen muss ich sagen." (Karl, 23 Jahre, 02-013)

Die Aussagen der jungen Erwachsenen verweisen auf einen weiteren Aspekt sozialer Ausgrenzung. So ziehen sich einzelne Befragte aus institutionellen Bezügen zurück, insbesondere auf Transferleistungen möchten diese jungen Erwachsenen nicht angewiesen sein. Eine Fortsetzung institutioneller Ausgrenzung wird sichtbar, wenn sich die Befragten zu weiteren Einrichtungen, wie beispielsweise die Arbeitsagentur, äußern. Die meisten jungen Erwachsenen im Sample berichten von negativen Erfahrungen mit Ämtern und der Arbeitsagentur. Sie fühlen sich nicht angemessen behandelt und oftmals abgeschrieben. In einzelnen Fällen führt dies auf Seiten der Jugendlichen dazu, sich diesen Situationen nicht mehr auszusetzen und den entsprechenden Institutionen fern zu bleiben.

„Ich hab mich jetzt seit einem guten halben Jahr nicht mehr gemeldet. Ich krieg auch keine Leistungen vom Arbeitsamt. (...) Ich kriege von niemand, nich' mal vom Sozialamt was. Aber da hab ich mich auch nicht drum gekümmert. Das ist mir zu viel Stress gewesen." (Mike, 24 Jahre, 01-006)

„Ich weiß nicht, ich halte nicht viel vom Arbeitsamt. Also, wenn man Geld haben will, da muss man tiefe Wege machen, aber wenn sie es einmal sperren, das geht übelst leicht. Das Arbeitsamt ist nicht meine Sache." (Sebastian, 23 Jahre, 03-002)

Mit Blick auf den dritten Aspekt der Partizipation, an dem sich Inklusions- und Exklusionserfahrungen festmachen lassen, der kulturellen Ausgrenzung, wird deutlich, dass die jungen Erwachsenen vor allem in ihrem Freizeitverhalten und ihrem Kaufverhalten deutliche Einschränkungen hinnehmen müssen. Oftmals lassen sich diese als unmittelbare Folge ihrer finanziell prekären Lagen interpretieren. Aussagen wie „also ich gucke nach den Preisen, das steht fest wie das Amen in der Kirche" (Michael, 25 Jahre, 02-010) oder „wir leben von Nudeln mit Soße (…) das nervt" (Yvonne, 20 Jahre, 01-007) machen dies anschaulich. Dagegen zeigt sich bei Vielen der Befragten, dass das Interesse am politi-

schen Geschehen vorhanden ist. Sie versuchen, sich über Medien wie TV oder Zeitung regelmäßig zu informieren.

Ein Aspekt sozialer Exklusion, der „über die üblichen sozial-strukturellen Bestimmungsformen hinausgeht", ist der der sozialen Isolation (*Callies* 2004, S. 22). Bei den Befragten lässt sich feststellen, dass viele in sozialen Netzwerken leben, die sich in ähnlich prekären Lebenslagen befinden. Das gilt einmal für die Herkunftsfamilie. Hier berichten die jungen Erwachsenen von langanhaltenden Arbeitslosigkeitserfahrungen ihrer Eltern, oftmals in Folge des Umbruchs nach der Wende. Aber auch in den Freundschaftsnetzwerken sind häufig junge Frauen und Männer, die selbst ausgegrenzt sind. Sie sind arbeitslos, schaffen zum Teil die Zugänge zu (klein)kriminellen Aktivitäten, sind obdachlos oder drogenabhängig.

> *„Weil viele Freunde von mir, da weiß ich, die wollen gar nicht arbeiten. Den reicht die Sozialhilfe. (...) Ja, aber die Einstellung ist, ich kriege (...) Sozialhilfe, warum soll ich dann arbeiten gehen."* (Barbara, 27 Jahre, 01-001)

> *„Ich bin seit 30 Jahren hier. Ich will eigentlich auch nicht weg, jetzt so hier. Ich kenne da viel zu viele Leute."* (Sven, 30 Jahre, 02-012)

Der Bezug zum Stadtteil wird an einigen Stellen ebenfalls thematisiert und immer als wichtiger Schutzraum für die jungen Erwachsenen dargestellt, auch wenn sie realisieren, dass sie in einem benachteiligten Quartier wohnen. Eine tatsächliche soziale Isolation lässt sich lediglich in einzelnen Fällen beobachten. Da gibt es zum einen zwei junge Frauen, die mit einem oder mehreren Kindern äußerst zurückgezogen leben und kaum noch im öffentlichen Raum zu finden sind, zum anderen gibt es junge Männer, die sich bewusst – zum Teil – problematischen Freundschaftsbeziehungen entzogen haben ohne dass sie bislang neue soziale Netzwerke hätten aufbauen können.

> *„Ich kenne keine Privatleute weiter. (...) habe mich halt sehr abgekapselt und wollte halt keinen Kontakt mehr zu anderen Leuten. Das ist aber vielleicht auch im Endeffekt besser."* (Mario, 22 Jahre, 02-004)

Der kleinere Teil im Sample hat heterogene soziale Netzwerke, deren Mitglieder sie unter Umständen beim Weg zurück in Ausbildung und Erwerbsarbeit unterstützen könnten.

Soziale Exklusion kann jeweils als aktuell zu konstatierender Zustand als auch als Prozess betrachtet werden (vgl. *Kronauer* 2002). Im Folgenden soll der Prozessperspektive Rechnung getragen werden und es sollen anhand zweier Fallbeispiele die Entwicklungen von Aspekten sozialer Ausgrenzung betrachtet werden. Im Fokus steht dabei wiederum die Rolle materieller Ausgrenzung.

Fallbeispiel Olaf

Olaf ist zum Zeitpunkt der Befragung 19 Jahre alt. Er hat keinen Schul- und keinen Ausbildungsabschluss. Der Vater verlässt die Familie als Olaf sieben Jahre alt ist. Nach und nach bricht der Kontakt zum Vater ab. Die Mutter ist alkoholkrank und arbeitslos. Das Verhältnis zu ihr ist schlecht. Nur mit seinem Bruder, eines von drei Geschwistern, pflegt Olaf Kontakt, obwohl dieser bereits unterschiedliche Straftaten begangen hat. Nach mehreren Klassenwiederholungen verlässt Olaf nach der sechsen Klassenstufe die Schule. Er bricht danach mehrfach berufsvorbereitende Maßnahmen ab und wendet sich immer mehr von dem Ziel ab, noch eine Ausbildung zu absolvieren.

„Ne, Ausbildung, das ist jetzt meine Meinung, Ausbildung will ich gar nicht haben. Weil das nützt mir hier draußen nichts. Du kannst was und sitzt drei Jahre in einer Ausbildung rum und danach kriegste genau so wenig was."

Auch wenn er an einzelnen Stellen seiner Erzählung bedauert, dass er keinen Schulabschluss hat und sich damit seine Chancen auf eine Ausbildung minimieren, behält er insgesamt seine ablehnende Haltung bei.

Auch nach seinem Abgang von der Schule unterhält Olaf Kontakte zu Freunden im Stadtteil, in dem er lebt. Mit diesen Freunden zusammen verübt er eine Reihe krimineller Delikte. Darüber und über Schwarzarbeit finanziert er seinen Lebensunterhalt.

„(I: Wohnst du jetzt auch im Leipziger Osten?)
Ja. Das wird auch immer dabei bleiben. (...) Das ist die beste Ecke.
(I: Wieso?)
Durch die Kontakte. Hier hinten kennste jeden, du weißt, was hier hinten los ist. Du weißt, was passieren kann.
(I: Wie hast du denn die meisten hier kennen gelernt?)
Kontakte über Fußball, Drogen, Geschäfte, das ging schon alles hier."

„Wenn ich Arbeit brauch, gehe ich schwarz arbeiten."

Nach einer kurzen Zeit, in der Olaf Transferleistungen bezieht, lehnt er den Kontakt zu den entsprechenden Behörden und Institutionen ab.

„Ne, das lehne ich vollkommen ab. Für ein halbes Jahr habe ich, voriges Jahr habe ich ein halbes Jahr als Sozi gelebt, das hat mir aber auch nicht gepasst. Das war nur Assi. Ich finde das richtig eklig. Das gibt viel zu wenig Kohle, aber was willst du erwarten?"

Eine Zeitlang kann sich Olaf mit den kriminellen Delikten und Schwarzarbeit gut finanzieren. Nachdem er jedoch verurteilt und später Vater wurde, versucht er sich aus diesem Freundeskreis herauszuziehen. Dies verschärft seine finanzielle Lage beträchtlich. Er versucht auch im weiteren Verlauf seiner Biographie ohne Transferleistungen auszukommen, wird gelegentlich vom Bruder unterstützt und geht ab und zu schwarzarbeiten. Das führt dazu, dass sich die Teilhabemöglichkeiten deutlich einschränken.

„(I: Fühlst Du Dich ausgeschlossen von bestimmten Dingen in der Gesellschaft?)
Mal so gesagt. Man kann sich alles leisten, wenn man lange spart. Wenn ich z.B. weggehen will, dann lege ich mir eben Geld zurück. Das weggehen kostet ja nicht so großartig. Z.B. wenn ich mir jetzt meine Fläppen (Führerschein – B.R.) endlich mal machen würde. Dazu komme ich nicht zum sparen. Da brauche ich schon genug Geld. Dann brauche ich wieder was anderes. Und dann hole ich mir das eben von dem Geld."

Bei Olaf lässt sich eine Verschärfung sozialer Ausgrenzung beobachten. Spielt materielle Ausgrenzung zu Beginn der Zeit nach Verlassen der Schule nur eine untergeordnete Rolle, tritt sie im weiteren Verlauf immer mehr ins Zentrum. Bis auf gelegentliche Schwarzarbeit hat Olaf seinen kriminellen Aktivitäten den Rücken gekehrt. Allerdings lehnt er auch in dieser Phase Transferleistungen ab. Dieses Lebensmodell versucht er weiter aufrechtzuhalten und nimmt verringerte gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten sowie eingeschränkte soziale Kontakte in Kauf.

Fallbeispiel Richard

Richard ist 22 Jahre alt als das erste Interview stattfindet. Er wächst zunächst bei seinen Großeltern, später bei seinen Eltern auf. Nach einem gescheiterten Selbständigkeitsversuch sowie Arbeitslosigkeitsphasen des Vaters verlassen beide Eltern ihren Heimatort in Richtung Süddeutschland. Richard wohnt ab diesem Zeitpunkt allein in der elterlichen Wohnung. Er schließt die Schule mit Abitur ab, verfügt aber über keinerlei berufliche Zukunftsplanungen. Da er seine Abschlussnoten für nicht ausreichend hält, zeigt er keine Aktivitäten für die Aufnahme eines Studiums oder einer Ausbildung. Nach einer Phase der Arbeitslosigkeit und der Leiharbeit (aus der er schnell wieder entlassen wird) geht er regelmäßig einer Schwarzarbeit nach. In dieser Zeit hat er keinerlei Kontakte zu Ämtern, auch dem Arbeitsamt bleibt er fern. Hatte er kurz nach Beendigung der Schule noch einen stabilen Freundeskreis, wird im weiteren Verlauf deutlich, dass sich diese Kontakte immer mehr reduzieren. Zum einen passiert dies, weil eine Reihe seiner Freunde den Wohnort wechseln und die Kleinstadt Wolfen verlassen, zum anderen bieten sich aufgrund von Schließungen von Jugendeinrichtungen im Stadtteil kaum mehr öffentliche Orte, die als Treffpunkte dienen könnten. Materielle Ausgrenzung spielt für Richard allerdings keine Rolle, denn er verdient über die Schwarzarbeit gut und kann seinen Lebensunterhalt bestreiten. In Notfällen könnte er sich allerdings nicht an seine Eltern wenden.

> *„Noch habe ich was zu essen und weggehen kann ich auch noch. Also von daher ist schon alles im grünen Bereich."*
> (I: Kannst du dich an deine Eltern wenden, wenn es finanziell mal eng wird?)
> *Meine Eltern unterstützen mich persönlich nicht wirklich."*

Trotz des guten materiellen Auskommens hat Richard mit zunehmend eingeschränkten sozialen Netzwerken zu tun und es lässt sich eine institutionelle Ausgrenzung, die zu einem großen Teil Selbstausgrenzung ist, konstatieren. Richard sieht sein – lukratives – Schwarzarbeitsmodell nicht als die Lösung für seine Zukunft an.

> *„(...) Ich habe ja nun auch keine Lust, mein Leben lang ohne Ausbildung rumzurennen. (...) Man möchte doch mal ein geregeltes Einkommen und geregelte Arbeitszeiten haben. Einen festen Job haben und nicht nur so Sachen nebenbei."*

In diesem Sinne wird Richard im weiteren Verlauf seines Übergangsprozesses aktiv und versucht eine Berufsausbildung zu finden. Auch wenn er weiß, dass er damit zunächst finanzielle Einbußen hinnehmen müsste, sieht er eine abgeschlossene Berufsausbildung als eine Investition in die Zukunft und hofft damit auf den Eintritt in ein Normalarbeitsverhältnis. In seiner Region bleibt er, trotz des Abiturabschlusses, zunächst erfolglos bei der Ausbildungsplatzsuche. Erst weitere sechs Monate später findet er in einem anderen Bundesland einen (dualen) Ausbildungsplatz. Dort wohnt er dann mit seiner Freundin und beginnt, sich einen neuen Freundeskreis aufzubauen.

> *„Die Lehre mache ich erst mal fertig. Also irgendwie so ein bisschen sollte man vielleicht doch schon haben. Das ganze Leben ohne irgendeinen scheiß Abschluss rumlaufen, das muss nicht unbedingt sein. Im Endeffekt gibt es dann wesentlich mehr Geld (...) als Kaufmann sowieso."*

Es wird deutlich, dass es sich bei den aufgezeigten Ausgrenzungsaspekten bei Richard lediglich um eine Auszeit und Orientierungsphase gehandelt hat. Trotz zwischenzeitlich fehlenden Kontakten z.B. zur Arbeitsagentur und schwindender persönlicher Netzwerke konnte sich Richard erfolgreich auf dem Ausbildungsmarkt platzieren mit der Aussicht auf einen unmittelbaren Eintritt in Erwerbsarbeit.

6 Fazit

Trotz der sehr unterschiedlichen biographischen Verläufe und individuellen Lebenserfahrungen, die sich unter den befragten jungen Erwachsenen ausmachen lassen, wird Folgendes deutlich: Neben der Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt berichten alle jungen Frauen und Männer von Exklusionserfahrungen in weiteren Lebensbereichen. Dies reicht von sozialer Isolation bis zu verschiedenen Partizipationsmöglichkeiten. Allerdings unterscheiden sich die gemachten Ausgrenzungserfahrungen. Prinzipiell lassen sich bei den jungen Erwachsenen zwei Gruppen ausmachen. Dabei weist eine Gruppe neben der Arbeitsmarktausgrenzung lediglich in einem weiteren Bereich Exklusionserfahrungen auf. Die Erzählungen der zweiten Gruppe aus dem Sample deuten auf umfassendere Erfahrungen mit sozialer Ausgrenzung. Bezogen auf die materielle Ausgrenzung zeigt sich, dass diese in der ersten Gruppe so gut wie keine Rolle spielt. Armut wird von den betroffenen Frauen und Männern kaum als Problem thematisiert, vielmehr scheint für sie eine politisch-institutionelle Ausgrenzung bedeutsam. Sie berichten häufig von Problemen auf Ämtern oder meiden bewusst den Kontakt zu Institutionen. Ein Grund dafür sind die zumeist illegalen Aktivitäten zum Bestreiten des eigenen Unterhalts (z.B. durch Schwarzarbeit). Ein anderer Grund sind funktionierende Familien- und Freundschaftsnetzwerke, über die die Zeiten von Arbeitslosigkeit materiell abgefangen werden. Das verweist auf einen weiteren Aspekt: Soziale Isolation spielt in dieser ersten Gruppe kaum eine Rolle. Ein deutlich anderes Bild ergibt sich für die zweite Gruppe. Dort, wo die jungen Frauen und Männer von einer Reihe von Exklusionserfahrungen berichteten, ist Armut ein bedeutsamer Fakt. Fast alle thematisieren diese und verweisen in der Folge von materieller Ausgrenzung auch auf eingeschränkte Partizipationsmöglichkeiten z.B. im kulturellen Bereich. Zugleich lässt sich bei dieser Gruppe verstärkt soziale Isolation ausmachen. Kontakte zu Personen in Ausbildung oder Erwerbsarbeit schwinden, zum Teil tritt Vereinzelung auf.

Ein zweiter Analyseschritt konzentrierte sich auf die Prozessbetrachtung sozialer Exklusion. Bleiben die Ausgrenzungserfahrungen eine zeitlich begrenzte Phase, spielt materielle Ausgrenzung eine untergeordnete Rolle. In einer solchen Überbrückungsphase können sich viele der jungen Erwachsenen auf ihr soziales Umfeld verlassen. Dies bietet zum einen direkte materielle Unterstützung, gibt Zugänge zum (Wieder)Einstieg in die Erwerbsarbeit oder zur Möglichkeit der Schwarzarbeit. Ein anderes Bild zeigt sich, wenn die jungen Erwachsenen über lange Zeit sozialer Exklusion ausgesetzt sind (und dabei insbesondere ohne Arbeitsmarktzugang verbleiben). Materielle Ausgrenzung wird hierbei zum zentralen Thema und hat direkte Auswirkungen auf die kulturelle Teilhabe. Trotzdem ein Teil der jungen Erwachsenen den Kontakt zu unterstützenden Institutionen (wieder) aufnimmt, berichten sie von deutlichen Armutserfahrungen. Zu einem wichtigen Kriterium werden die sozialen Beziehungen der Betroffenen. Konnte ein Teil von ihnen anfangs noch auf Unterstützungsnetzwerke zurückgreifen, werden diese immer brüchiger. Insbesondere für junge Frauen und Männer aus Herkunftsfamilien, die keinen Rückhalt bieten (können), erweist sich die Einschränkung von Freundschaftbeziehungen als besonders negativer Fakt. Zudem führt eine zunehmende soziale Isolation zu einer verstärkten materiellen Notlage der Betroffenen.

Insgesamt zeigt sich bei den befragten jungen Frauen und Männern, dass sowohl das Ausmaß als auch die Dauer sozialer Exklusion für das Vorhandensein materieller Exklusion eine wichtige Rolle spielen. Armut ist nicht in jedem Fall eine notwendig anzutref-

fende Erfahrung sozialer Exklusion. Wird Ausgrenzung jedoch zum Syndrom, hält über lange Zeit an und ist zusätzlich mit sozialer Isolation verknüpft, wird materielle Ausgrenzung zu einer entscheidenden Erfahrung für die jungen Erwachsenen.

Anmerkungen

1 Mit erfolgreichen Platzierungen sind hier Eintritte in eine Ausbildung bzw. eine qualifizierte Erwerbsarbeit gemeint.
2 Normale Erwerbsarbeit meint hier ein stabiles Vollzeiterwerbsarbeitsverhältnis (vgl. *Mückenberger* 1985).
3 Alle Namen wurden geändert.

Literatur

Auletta, K. (1983): The Underclass. – New York.
Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. – Bielefeld.
Buchholz, S. (2008): Die Flexibilisierung des Erwerbsverlaufs. Eine Analyse von Einstiegs- und Ausstiegsprozessen in Ost- und Westdeutschland. – Wiesbaden.
Buchholz, S./Kurz, K. (2005): Increasing employment instability among young people? Labour market entries and early careers in Germany since the mid-1980's. Flexcareer Working Paper 3. – Bamberg.
Buchholz, S./Kurz, K. (2007): A new Mobility Regime in Germany? Young People's Labour Market Entry and Phase of Establishment since the mid-1980's. Manuskript: 24 Seiten.
Bude, H./Lantermann, E.-D. (2006): Soziale Exklusion und Exklusionsempfinden. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58, 2, S. 233-252.
Bude, H./Vogel, B./Willisch, A. (2004): Die Kontroverse über den Exklusions-Begriff. Mittelweg 36, Editorial zur Aufsatzsammlung für den 32. Kongress der DGS.
Callies, O. (2004): Konturen sozialer Exklusion. Mittelweg 36, 13, 4, S. 16-35.
Castel, R. (2000a): Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. – Konstanz.
Castel, R. (2000b): Die Fallstricke des Exklusionsbegriffs. Mittelweg 36, 9, 3, S. 11-25.
Commission of the European Communities (1993): Social Europe: Towards a Europe of Solidarity: Combating Social Exclusion. Supplement 4/93. – Brüssel, Luxemburg.
Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) (2007): Integrierte Analyse der Einkommens- und Vermögensverteilung. – Bonn.
Devine, J. A./Wright, J. D. (1993): The Greatest of Evils. Urban Poverty and the American Underclass. – New York.
Diewald, M./Solga, H. (1996): „Nach dem Sturm folgte zwar Ruhe, jedoch nicht der Sonnenschein!" Mobilitätsprozesse und Allokationskriterien in Ostdeutschland nach 1989. In: *Schenk, H.* (Hrsg.): Ostdeutsche Erwerbsverläufe zwischen Kontinuität und Wandel. – Opladen, S. 153-277.
Dubet, F./Lapeyronnie, D. (1994): Im Aus der Vorstädte. Der Zerfall der demokratischen Gesellschaft. – Stuttgart.
Fischer-Rosenthal, W./Rosenthal, G. (1997): Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 17, S. 405-427.
Gaupp, N./Geier, B./Lex, T./Reißig, B. (2011): Wege in die Ausbildungslosigkeit. Zeitschrift für Pädagogik, 57, 2, S. 173-186.
Groh-Samberg, O. (2009): Armut, soziale Ausgrenzung und Klassenstruktur. Zur Integration multidimensionaler und längsschnittlicher Perspektiven. – Wiesbaden.
Hans-Böckler-Stiftung (2010): Viele Hürden vor dem ersten sicheren Job. Böcklerimpuls 12/2010.
Hurrelmann, K. (2010): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 10. Auflage. – Weinheim/München.
Kieselbach, T./Beelmann, G. (2003): Arbeitslosigkeit als Risiko sozialer Ausgrenzung bei Jugendlichen in Europa. Das Parlament, 3.2.2003, S. 32-39.

Kieselbach, T./Kes van, H./La Rosa, M./Lemkow, L./Sokou, K./Starrin, B. (2001): Living on the Edge. An Empirical Analysis on Long-Term Youth Unemployment and Social Exclusion in Europe. – Opladen.

Klanfer, J. (1969): Die soziale Ausschließung. Armut in reichen Ländern. – Wien/Frankfurt am Main/Zürich.

Kronauer, M. (2002): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. – Frankfurt am Main/New York.

Littlewood, P./Herkommer, S. (2000): Identifying Social Exclusion. In: *Littlewood, P.* (Ed.): Social Exclusion in Europe. Problems and Paradigms. – Aldershot, pp. 1-22.

Lutz, B. (2001): Im Osten ist die zweite Schwelle hoch. Fehlende Arbeitsplätze und Nachwuchsstau vor den Toren des Arbeitsmarktes. Forschungsbericht des ZSH – Halle/Saale.

Martin, C. (1996): French Review Article: The Debate in France over "Social Exclusion". Social Policy & Administration, 30, 4, pp. 382-392.

Mayring, P. (1993): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. – Weinheim.

Merkens, H. (2000): Auswahlverfahren, Sampling und Fallkonstruktion. In: *Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. H.* (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg, S. 286-298.

Mückenberger, U. (1985): Die Krise des Normalarbeitsverhältnisses. Hat das Arbeitsrecht noch Zukunft? Zeitschrift für Sozialreform, 31, 7/8, S. 415-435 und 457-475.

Münchmeier, R. (2008): Jugend im Spiegel der Jugendforschung. In: *Bingel, G./Nordmann, A./Münchmeier, R.* (Hrsg.): Die Gesellschaft und ihre Jugend. Strukturbedingungen jugendlicher Lebenslagen. – Opladen, S. 13-26.

Paugam, S. (2004): Armut und soziale Exklusion: Eine soziologische Perspektive. In: *Häußermann, H./Kronauer, M./Siebel, W.* (Hrsg.): An den Rändern der Städte. – Frankfurt am Main, S. 71-98.

Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolff, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. – Münster.

Reißig, B. (2010): Biographien jenseits von Erwerbsarbeit. – Wiesbaden.

Rosenthal, G. (1993): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. – Frankfurt am Main/New York.

Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.) (2013): Handbuch Übergänge. – Weinheim/Basel, S. 64-79

Schütze, F. (1981): Prozessstrukturen des Lebenslaufs. In: *Matthes, J./Pfeifenberger, A./Stosberg, M. H.* (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. – Nürnberg, S. 67-156.

Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: *Kohli, M./Robert, G. H.* (Hrsg.): Biographische und soziale Wirklichkeit. Neuere Beiträge und Forschungsperspektiven. – Stuttgart, S. 78-117.

Stauber, B./Walther, A. (2013): Junge Erwachsene – eine Lebensphase des Übergangs? In: *Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K.* (Hrsg.) (2013): Handbuch Übergänge. – Weinheim/Basel, S. 270-290.

Steinert, H./Pilgram, A. H. (Hrsg.) (2003): Welfare Policy from Below. Struggles Against Social Exclusion in Europe. – Hampshire.

Vogel, B. (1999): Ohne Arbeit in den Kapitalismus. Der Verlust der Erwerbsarbeit im Umbruch der ostdeutschen Gesellschaft. – Hamburg.

Witzel, A. (1989): Das problemzentrierte Interview. In: *Jüttermann, G. H.* (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. – Heidelberg, S. 227-256.

Ambivalente Bildung: Prekäre Bewältigungslagen in der Lebenslage Student_in. Das Beispiel „Studierende mit Erziehungshilfeerfahrung“

Katharina Mangold, Wolfgang Schröer

Zusammenfassung
Junge Menschen, die in der Kinder- und Jugendhilfe aufgewachsen sind, sind in der Regel häufiger von Armut betroffen als ihre Peers (vgl. *Stein* 2012). Dabei sind junge Erwachsene generell schon die am häufigsten von Armut betroffene Gruppe unserer Gesellschaft (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2011). Da sich die Bewältigungslagen junger Erwachsener erheblich voneinander unterscheiden, schlagen wir für die Kinder- und Jugendhilfe einen differenzierten Zugang zu den Lebenslagen ihrer Adressat_innen vor. Dabei wird Kinder- und Jugendhilfe selbst zum Akteur in der Gestaltung von Handlungsspielräumen der jungen Menschen. Am Beispiel Studierender mit Erziehungshilfeerfahrung möchten wir in diesem Beitrag auf die Produktivität der getrennten Betrachtung von Bewältigungslage und Lebenslage hinweisen, um sie dann ins Verhältnis zueinander setzen zu können.

Schlagworte: Care Leaver, Bewältigungslage, Lebenslage, Armut, Studium

Ambivalent education: Precarious conditions of coping in students' condition in life using the example of students with experience in children's social care services

Abstract
Young people who have grown up under the protection of child and youth welfare services are on the whole more frequently affected by poverty than their peers (cf. *Stein* 2012). Young adults are already generally the group within society most frequently affected by poverty (cf. *Statistisches Bundesamt* 2011). As the conditions of coping (Bewältigungslagen) experienced by young adults differ considerably from to another, we propose that the child and youth welfare services adopt a nuanced approach to their clients' living conditions (Lebenslagen). This means the child and youth welfare services themselves become an actor shaping the young people's scope for action. Using the example of students with experience in children's social care services, this article will show the benefits of examining young people's conditions of coping and living conditions separately, so as to then compare the two.

Keywords: Care leaver, Condition of coping, Living conditions, Poverty, Students

1 Einleitung

Junge Erwachsene, die eine Zeit ihrer Kindheit und/oder Jugend durch die Kinder- und Jugendhilfe betreut wurden, sind strukturell häufiger von Armut betroffen als ihre Peers

(vgl. *Stein* 2012). Ohnehin ist die Gruppe der jungen Erwachsenen, die am stärksten von Armut betroffene Gruppe im Prozess des Aufwachsens in unserer Gesellschaft: 21,1% der jungen Erwachsenen zwischen 18 bis 24 Jahren lebt in Armut, bei den unter 18-jährigen sind es 15% (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2011). In diesem Kontext erscheint es für die Kinder- und Jugendhilfe grundlegend, einen differenzierten Zugang zu den Lebenslagen im jungen Erwachsenenalter zu finden, da sich die alltäglichen Bewältigungslagen erheblich voneinander unterscheiden. Insgesamt ist die Kinder- und Jugendhilfe dabei auch gefordert reflexiv einzuholen, inwieweit sie die Lebenslagen im jungen Erwachsenenalter mitgestaltet und die sozialen Handlungsspielräume nachhaltig öffnet oder gar verengt.

In den Verfahren und Prozessen der Kinder- und Jugendhilfe wird in erster Linie von den subjektiven Bewältigungslagen von Kindern, Jugendlichen, jungen Erwachsenen sowie Familien ausgegangen, in denen sich die jeweiligen Handlungsspielräume sowie -barrieren ausdrücken (vgl. *Böhnisch/Schröer* 2012). Diese Bewältigungslagen werden dann – dem sozialpolitischen Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe folgend – in Verhältnis zu den Lebenslagen von Kindheit und Jugend gesetzt, in denen die objektiven Handlungsspielräume gefasst werden. Die Lebenslage beinhaltet dabei „grundsätzlich alle Elemente und Bedingungen menschlicher Existenz, die als durch politische Maßnahmen beeinflussbar gelten. Der Begriff der ‚Lebenslage' wird also seinem empirischen Gehalt nach erst durch eine Analyse politischer Intentionen und Maßnahmen bestimmt" (*Kaufmann* 2002, S. 60). Wir möchten im Folgenden am Beispiel der Gruppe der Studierenden mit Erziehungshilfeerfahrung – auf der Basis von 17 biographischen Interviews – verdeutlichen, wie produktiv es sein kann, Bewältigungslage und Lebenslage zunächst getrennt voneinander zu betrachten, um sie dann in Verhältnis zueinander zu setzen.

2 Studieren mit Erziehungshilfeerfahrung und die Lebenslage Student_in

Die Gruppe der Studierenden mit Erziehungshilfeerfahrung wird in den allgemeinen Diskussionen um die Lebenslage Student_in kaum wahrgenommen. Sie steht – aus unserer Perspektive – exemplarisch für junge Erwachsene in statistisch kaum berücksichtigten Lebenssituationen. Hier hat die Kinder- und Jugendhilfe nicht nur eine sozialgesetzliche Verantwortung zur Unterstützung und Betreuung, sondern auch die sozialpolitische Aufgabe, dass diese Bewältigungslagen nicht im allgemeinen Lebenslagendiskurs übergangen werden.

Die Lebenssituation von jungen Erwachsenen, die in der stationären Jugendhilfe (Wohngruppen, Pflegefamilien usw.) aufgewachsen sind (Care Leaver[1]), gestaltet sich insbesondere im Übergang in das junge Erwachsenenalter (und damit verbunden auch der Übergang ins Studium) als besondere Herausforderung. Sie müssen diesen Übergang im Gegensatz zu ihren Peers früher, schneller und in der Regel in Auseinandersetzung mit prekären familiären Konstellationen bewältigen (vgl. *Köngeter/Schröer/Zeller* 2013). Studien zum Übergang ins Studium von jungen Erwachsenen im Allgemeinen zeigen z.B., dass ihre Altersgenossen in dieser Phase wieder vielfältig auf die Unterstützung ihrer Eltern zurückgreifen. Anhand einer Studie des *Sozialfonds der Universität Lübeck gGmbH* (2013) kann gezeigt werden, dass 79% der befragten Studierenden angeben, ihr Studium und ihren Lebensunterhalt hauptsächlich durch ihre Eltern finanzieren zu kön-

nen. Die elterliche Unterstützung schätzen sie somit als unverzichtbar ein. Durchschnittlich leben 23% der Studierenden bei ihren Eltern. Quer zum jeweiligen Bildungshintergrund liegt das durchschnittliche Auszugsalter in Deutschland bei 24 Jahren bei jungen Frauen und 25 Jahren bei jungen Männern (vgl. *Eurostat Pressestelle* 2009). Allein mit diesem Blick in die statistischen Daten kann deutlich gemacht werden, dass die Übergangssituation sich für Care Leaver anders gestaltet, weil sie vielfach mit 18 Jahren aus der Wohngruppe ausziehen und in der Regel nach Beendigung der Hilfe dort keine verlässliche Anlaufstelle mehr finden.

Insgesamt lässt sich bezüglich der höheren Bildungsabschlüsse von Care Leaver festhalten, dass sie vergleichbar selten erreicht werden und der Anteil an weiterführender Bildung extrem niedrig ist (vgl. z.B. *Jackson/Ajayi/Quigley* 2003). Für Deutschland liegen keine Zahlen vor, wie viele Care Leaver studieren. Es lässt sich aber vermuten, dass diese nicht höher als in Großbritannien sein werden: Dort lag der Anteil der jungen Menschen aus der Kinder- und Jugendhilfe, die ein Hochschulstudium beginnen bei ca. 1% – bevor der Anteil über konkrete Unterstützungsmaßnahmen auf ca. 5% erhöht werden konnte (vgl. *Jackson/Ajayi/Quigley* 2003; *Dixon/Wade/Weatherley* 2004). Vor diesem Hintergrund werden Care Leaver, die studieren, von Seiten der Kinder- und Jugendhilfe mitunter auch als „Erfolg" verbucht. Es sind die „Vorzeigejugendlichen", an die man sich als Einrichtung oder Pflegefamilie gerne zurückerinnert. In der Kinder- und Jugendhilfe selbst erleben sie mitunter einen „Exot_innen-Status" und fühlen sich nicht immer ganz zugehörig, aber auch in den Bildungseinrichtungen sind sie „anders", da sie nicht bei ihrer Herkunftsfamilie aufwachsen (vgl. *Mangold/Ehlke/Strahl* 2012).

In den Hochschulen wird ihre Lebenssituation zudem kaum wahrgenommen. Sie passen nicht in die Lebenslage Student_in, wie sie allgemein sozial- und bildungspolitisch entworfen wird. Auch in den Diskussionen und Untersuchungen zu sogenannten unkonventionellen Studierenden (vgl. *Alheit* u.a. 2003; *Truschkat* 2002) oder Studierenden der ersten Generation – gemeint sind dabei Studierende des zweiten Bildungsweges, Studierende, deren Eltern nicht studiert haben oder Studierende aus Arbeitermilieus – wird die Bewältigungslage von Studierenden mit Erziehungshilfeerfahrung bisher nicht wahrgenommen. Sie stehen somit beispielhaft für Studierendengruppen, die in der Normalkonstruktion der Lebenslage Student_in und auch der damit einhergehenden Konstruktion des unkonventionellen Studierenden nicht vorkommen und erst langsam in den Horizont der Hochschulen rücken: Studierende mit Fluchterfahrung, mit psychischen Erkrankungen, mit Beeinträchtigungen oder eben mit Erziehungshilfeerfahrungen.[2]

Für diese Gruppe ist es zumindest ambivalent, dass die Lebenslage Student_in in der Regel nicht im Kontext von Armut diskutiert wird, da z.B. materielle Armut als temporär und Lebensstil von Studierenden und durch die Karriereperspektive als ausgeglichen angesehen wird: „Das Studium wird als eine Investition in die eigene Zukunft wahrgenommen, mit der man sich bessere Chancen am Arbeitsmarkt eröffnet. So erwartet ein in den letzten Jahren deutlich gestiegener Anteil, inzwischen fast die Hälfte aller Studierenden, eine gutes Einkommen als ‚Ertrag' des Studiums" (*Kerst/Wolter* 2013, S. 209f.). Entsprechend scheint es sich in der Argumentation um eine Lebenslage zu handeln, die zwar durchaus von Mangel an Geld und Ressourcen gekennzeichnet sein kann, dennoch nicht durch Armut charakterisiert wird. Auch uns geht es nicht darum, die Care Leaver generell in den Horizont von Armutslagen zu rücken. Vielmehr geht es uns darum, auf prekäre Bewältigungslagen von jungen Erwachsenen hinzuweisen, die bildungs- und sozialpolitisch in einer Lebenslage verortet werden, in der Armut nicht vorgesehen ist.

3 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen des Projektes „Higher Education without Family Support“[3] wurden 17 Studierende biographisch interviewt, die in stationären Hilfen zur Erziehung aufgewachsen sind. Dabei handelt es sich um junge Erwachsene, die entweder auf einen Studienplatz warten, bereits studieren oder ihr Studium abgeschlossen haben. Zur Rekrutierung der Interviewpartner_innen wurden Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen angefragt, Kontakt zu ehemaligen Bewohner_innen mit Hochschulberechtigung herzustellen, außerdem wurden an Hochschulen Postkarten mit einem Interviewaufruf ausgelegt. Es wurden 6 junge Männer und 11 junge Frauen interviewt, die zwischen 18 und 26 Jahre alt waren und in verschiedenen Hilfeformen gelebt haben. In narrativ-biographischen Interviews (vgl. *Schütze* 1983) – die zwischen einer und 2,5 Stunden dauerten – wurden die jungen Menschen aufgefordert, ihre Lebensgeschichte mit spezifischen Fokus auf ihre Bildungsgeschichte zu erzählen.[4]

Es ist also von sogenannten „bildungsorientieren“ oder „bildungserfolgreichen“ jungen Menschen auszugehen. Dabei gehen wir nicht von der Lebenslage Student_in aus, sondern von einer intersektionalen Perspektive und analysieren die Verwobenheit unterschiedlicher Zuschreibungen und potenzieller Benachteiligungen in den Bewältigungslagen dieser jungen Erwachsenen. Ziel dieser intersektionalen Analyse ist zunächst, Zusammenhänge (Verflechtungen und Verstärkungen) unterschiedlicher sich überlagernder Kategorien sichtbar zu machen und damit verbunden Prozesse sozialer Benachteiligung zu beleuchten (vgl. z.B. *Klinger/Knapp* 2007; *Degele/Winker* 2010). Dabei erscheint es uns insbesondere auch für die Frage der Unterstützung und Übergangsgestaltung hilfreich, „bildungserfolgreiche“ junge Menschen zu befragen und anhand ihrer Lebensgeschichten deutlich zu machen, was als unterstützend erlebt wurde, und was als Belastung – auch in der positiven Geschichte – festgehalten werden kann, um daraus für alle junge Menschen im Übergang aus Jugendhilfe Unterstützungsmöglichkeiten zu generieren.

Mit Hilfe eines sequenzanalytischen Verfahrens wurden im Forschungsprojekt zunächst die Biographien der einzelnen jungen Menschen rekonstruiert und nach Bewältigungsmustern in der Gestaltung des Übergangs gefragt. So möchten wir im Folgenden zunächst die Lebensgeschichte von Paula vorstellen, um beispielhaft einen Einblick in ein Aufwachsen in prekären Bewältigungslagen der jungen Erwachsenen zu geben. Innerhalb der rekonstruierten Biographien wird eine Verflechtung von unterschiedlichen „Benachteiligungsdimensionen“ sichtbar. Die jungen Menschen erleben sich trotz ihres Bildungserfolges immer wieder auf sich alleine gestellt. Dies veranlasst uns auf der Basis der Interviews die Bedeutung des Studiums für die Care Leaver herauszuarbeiten und ihre Lebenssituationen zu skizzieren. Hierfür haben wir die 17 erhobenen Interviews mit einem kodierenden Verfahren analysiert (vgl. *Glaser/Strauss* 1998) und nach Herausforderungen im Studium gefragt. Abschließend fragen wir dann, inwieweit in diesem Zusammenhang von einer ambivalenten Bildungsorientierung in der Lebenslage Student_in gesprochen werden kann, die prekäre Bewältigungslagen im jungen Erwachsenenalter verdeckt.

4 Ergebnisse: Aufwachsen in prekären Bewältigungslagen

Im Folgenden greifen wir auf die Ergebnisse des Projektes „Higher Education without Family Support“ zurück. Zunächst stellen wir die Biographie von Paula dar (4.1) und machen die Verflechtungen verschiedener Dimensionen in der prekären Bewältigungslage deutlich. In den Teilkapiteln 4.2 und 4.3 möchten wir ergänzend zu der Geschichte von Paula die Erfahrungen der anderen interviewten jungen Menschen mit einbeziehen und fragen, ob und inwiefern über die Lebenslage Student_in prekäre Bewältigungslagen verdeckt werden, und diese deshalb nicht bearbeitbar sind – in diesem Zusammenhang sprechen wir von „ambivalenter Bildung“. Der „Bildungserfolg“ und die damit verbundenen formalen und informellen Ressourcen dürfen also nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Lebenssituationen von Care Leaver an Hochschulen durchaus prekär und belastet sein können.

4.1 Paula: „Sich alleine durchboxen müssen“

Paula ist zum Zeitpunkt des Interviews 26 Jahre alt und studiert Biologie in einer süddeutschen Großstadt. Sie ist mit 14 Jahren von ihrer Herkunftsfamilie in eine Pflegefamilie gezogen, weil sie die Verhältnisse und die Situation zuhause nicht mehr ausgehalten hat. Mit dieser Entscheidung stellt sie sich gegen ihre leibliche Mutter und ihren Stiefvater und versucht ihre Geschwister ebenfalls zu einem Auszug zu motivieren. Paula wechselt später die Pflegefamilie und zieht mit 17 Jahren mit ihrem damaligen Freund zusammen. Nach verschiedenen Durchsetzungsbemühungen bei Ämtern um die Finanzierung ihrer Schulausbildung und ihres Lebensunterhalts gelingt es ihr nach mehreren Schulwechseln die Fachhochschulreife zu erwerben. Paulas Jugend ist davon gekennzeichnet, sich um vielerlei Dinge selbst kümmern zu müssen, ebenso von gesundheitlichen Problemen.

Paula macht in ihrer biographischen Erzählung deutlich, dass ihre Kindheit von vielfachen prekären Verhältnissen geprägt war, sie diese aber nicht immer als solche erlebt hat. Vielmehr wurden die Verhältnisse erst in der Abgrenzung mit dem Außen wahrnehmbar – was deutlich macht, dass Armut stets mit gesellschaftlichen Normen in Zusammenhang steht.

> „ja (2) angefangen hat das Ganze glaub ich schon in der Grundschule da ähm also angefangen hat es natürlich schon zu Hause meine&mein Vater hat äh meine Mutter schon direkt nach meiner Geburt verlassen und dann ist mein Bruder geboren und auch der Mann war dann wieder weg und ähm dann sind wir auch ziemlich viel hin- und hergezogen wir hatten auch ziemlich wenig Geld also es war ne ja ne anstrengende Zeit aber also ich hab die jetzt als Kind halt so jetzt nicht als schlimm empfunden ich kann mich da jetzt also an diese Phase nicht so sehr erinnern dass ich das jetzt irgendwie als besonders schlimm empfunden habe […] mh und dann aber äh richtig rausgekommen ist das so in der&in der Grundschule wo in der dritten Klasse meine Grundschullehrerin so irgendwie gemerkt hat ja irgendwas stimmt mit der nicht und ähm die ist nicht&das ist nicht einfach nur ein nerviges Kind oder die ist nicht einfach nur irgendwie anstrengend sondern da steht auch irgendwie was dahinter“ (Paula)

Paulas frühe Kindheit ist geprägt von unsicheren bzw. nicht-verlässlichen Beziehungen. In dieser Beziehungsinstabilität mischt sich auch eine Instabilität von Orten. Das Hin- und Herziehen zeugt von Unklarheit und ist verbunden mit einem Nicht-Wissen, wo man hingehört. Zu diesen Unsicherheiten kommt noch ein Mangel an Geld. Unklarheit bezüglich

der familiären Verhältnisse und Unsicherheit ist hier gemeinsam mit finanzieller Armut als Grundlage des Aufwachsens von Paula herauszustellen. Dennoch erlebt Paula diese Situation als Kind nicht als schlimm, es scheint „normal" für sie zu sein und sie kennt es möglicherweise nicht anders. Erst Personen außerhalb der Familie – wie ihre Grundschullehrerin – nehmen Paula und ihr Verhalten wahr und erkennen darin, dass zu Hause etwas „schief" läuft. Dieses Erkennen definiert Paula als den Anfang des „*Ganzen*" und meint damit, dass ab diesem Zeitpunkt die Jugendhilfe Teil ihres Lebens wurde.

Die finanzielle Situation ist gekennzeichnet davon, dass die Eltern sich etwas gönnen, gleichzeitig aber nicht für die grundlegenden Bedürfnisse der Kinder gesorgt wird:

> „meine Mutter und mein Stiefvater hatten sich zwischenzeitlich schon mal wieder getrennt und dann ist sie einfach nach oben gezogen und er ist dann unten geblieben im Haus und dann hat sie sich oben halt ein neues Schlafzimmer noch bestellt und dann haben die beiden sich aber wieder vertragen und dann dachten sie weil sie sich jetzt vertragen haben und jetzt oben und unten ein Schlafzimmer haben müssen sie für unten noch ein neues Schlafzimmer kaufen weil (.) weiß ich nicht kommt der logische Menschenverstand nicht mehr mit […] ihr habt (lauter) zwei Schlafzimmer und wir haben kein Geld wir geben unser Geld für Bier Zigaretten und neue Schlafzimmer aus und haben manchmal nichts zu Essen im Kühlschrank was soll das das kann ja nicht sein ja dann hab ich natürlich einen drauf gekriegt (.) ist ja klar kann ja nicht sein dass so ein 14-jähriges Mädchen irgendwie ähm sich da gegen den Stiefvater auflehnt" (Paula)

In dieser Situation konstruiert sich Paula in Abhängigkeit von ihren Eltern. Deren Handeln sei zwar mit „*logischem Menschenverstand*" nicht zu verstehen, dennoch könne sie als 14-jähriges Mädchen nichts ausrichten. Den „*logischen Menschenverstand*" spricht sie dabei ihren Eltern ab und stellt sich diesbezüglich über ihre Eltern. Sie setzt sich für sich selbst und ihre Geschwister ein und macht deutlich, dass das Geld für „falsche" Dinge ausgegeben wird. Ihr Unverständnis und ihre Kritik an dem Umgang mit Geld in der Familie werden sanktioniert und somit dem Bedürfnis nach einem vollen Kühlschrank nicht nachgekommen. Nicht die Tatsache, dass die Familie wenig Geld zur Verfügung hat, stößt bei Paula auf Unmut, sondern die fehlende Sorge der Eltern um die Kinder.

Die finanzielle Situation verändert sich, als Paula bei der Pflegefamilie ist – sie berichtet davon, dass sie „150 Euro für Unterwäsche ausgegeben" hat: „ich hab in meinem Leben noch nie so viel Geld vorher überhaupt für (leicht lachend) Kleidung ausgegeben und dann nur für Unterwäsche". Zu Weihnachten bekommt sie einen Rucksack von „Eastpack den immer alle hatten". Die „Qualitätsverbesserung alleine vom Geld her das war total krass" und führt auch dazu, dass Paula sich aufgrund spezifischer „Statussymbole" wie den Eastpack-Rucksack zu ihren Peers zugehörig fühlt. Die Lebenssituation von Paula verbessert sich über die veränderte finanzielle Situation, jedoch kommt es aufgrund sozialer Probleme in der Pflegefamilie zum Wechsel der Pflegefamilie. In der zweiten Pflegefamilie, in der Paula lebt, kehrt sich das Bild erneut um. Ihre finanzielle Situation verschlechtert sich und sie ist häufig auf sich allein gestellt:

> „zum Beispiel finanziell war es da wieder viel viel schlechter als bei [Name der früheren Pflegemutter] vorher (räuspert sich) weil ich wirklich ich hab zwar ein gutes Taschengeld bekommen aber ich musste davon auch meine Schulsachen meine Klei- meine Kleidung alles selber irgendwie tragen und das (ja?) passte einfach hinten und vorne nicht und ähm wenn man dann jugendlich ist dann macht man auch mal irgendwie ein Fehlkauf und dann hatt ich auf einmal im Winter keine Schuhe oder so und dann musst ich bitteln und betteln w- (I: mhm) dass ich irgendwie Geld für was Neues bekomme […] dann hab ich halt angefangen zu arbeiten (.) und hab mit 15 angefangen zu kellnern hab gesagt dass ich 16 bin (räuspert sich) damit die mich da reinlassen und hab da dann jedes Wochenende eigentlich gearbeitet und auch gut Geld verdient und so konnt ich mich dann auch über

> Wasser halten und danach hab ich erst recht kein Geld mehr von den [Pflegeeltern] bekommen weil die dann gesagt haben ja du arbeitest jetzt ja und was völliger Blödsinn ist“ (Paula).

In der neuen Pflegefamilie wird Paula finanziell wenig unterstützt. Sie beschreibt, dass sie arbeiten gehen muss, um mit dem Geld klarzukommen. Dabei wird von ihr als 15-Jährige erwartet, dass sie mit Geld umgehen und sie überblicken kann, was sie benötigt, wie beispielsweise Winterschuhe. Sie kann sich somit als Jugendliche keinen „Fehlkauf“ und keine falsche Entscheidung leisten. Jugend wird hier abseits von Ausprobieren und Erproben konstruiert, sondern ist stets mit vielfältigen Formen der Verantwortungsübernahme verbunden. Paula muss arbeiten gehen und zwar unter illegalen Bedingungen, sie gibt sich als älter aus als sie ist. Die darüber erworbene finanzielle Unabhängigkeit und Selbständigkeit führen jedoch dazu, dass Paula immer noch mehr für sich selbst sorgen muss und in letzter Konsequenz dann entscheidet, frühzeitig aus der Pflegefamilie auszuziehen und mit ihrem Freund zusammenzuwohnen:

> „und dann ging das aber mit meinen Pflegeeltern immer schlechter dass die immer öfter irgendwie was zu meckern hatten und sich irgendwo einmischen wollten ähm (.) also da&oder&oder mich auch wieder nicht unterstützt haben und wo ich dann irgendwann gesagt habe Mensch wenn ich sowieso alles alleine machen muss ich muss selber arbeiten ich muss selber für mich sorgen ich&ich muss mich um alles selber kümmern die haben mich auch nicht mal irgendwie wenn ich zum Arzt musste oder so die haben mich nicht zum Arzt gefahren dann sollt ich den Bus nehmen oder also das&das waren so Sachen die mich&oder die wollten mich überhaupt nirgendswohin fahren am besten und so Sachen wo ich einfach auch bei anderen gesehen habe warum bringen denn die Eltern ihre Tochter irgendwie zum Fußball oder warum bringen die die ins Kino oder und (lacht auf) die gehen ganz sicher auch mit denen zum Arzt (.) ähm (.) das war einfach nicht“(Paula)

Da Paula ihre Pflegeeltern nicht mehr als unterstützend, sondern eher als kontrollierend erlebt, beschließt sie auszuziehen. Dabei zieht sie einen Vergleich zu anderen Peers, die von ihren Eltern sogar zum Fußball gefahren werden. Sie hingegen werde nicht einmal zum Arzt gebracht. Sie fühlt sich auf sich alleine gestellt und selbst im Krankheitsfall hat sie nicht das Gefühl, sich auf ihre Pflegeeltern verlassen zu können. Paula zieht mit ihrem Freund Chris zusammen, der sie auf vielfältige Art und Weise unterstützt:

> „wobei er der einzige war der die ganze Zeit sich um mich gekümmert hat und der mir im Prinzip nicht nur die Pflegeeltern sondern auch die richtigen Eltern und sämtliche Geschwister und Onkel und Tanten und alles ersetzt hat weil also der hat ja alles gemacht […] der hat auch so viel&also so viel Zeit so viel Geld und so viel Kraft für mich investiert“ (Paula)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Paulas biographische Erzählung von verschiedenen prekären Bewältigungslagen gekennzeichnet ist. Es wird deutlich, dass sowohl das Fehlen von ausreichend Nahrungsmitteln bewältigt werden musste, welches wiederum mit finanziellen Ressourcen einhergeht, aber auch die fehlende elterliche (Für-) Sorge. So macht Paula transparent, dass durchaus Geld in der Familie zur Verfügung stand, dieses aber für – in ihren Augen – falsche Dinge ausgegeben wurde. In letzter Konsequenz führen diese Armuts- und Vernachlässigungserfahrungen zu der Herausnahme aus der Familie. *Lutz* (2013) verweist darauf, dass Kinder und Jugendliche in den Erziehungshilfen häufig aus „erschöpften Familien“ kommen, in denen (Unterstützungs-) Strukturen in der Bewältigungslage nicht mehr aufrecht gehalten werden konnten. Aus einer intersektionalen Perspektive wird deutlich, dass die finanzielle Lage in der Bewältigungslage mit anderen sozialen Bedingungen – Gender, familiale Herkunft, Beeinträchtigungen – verflochten ist. Zudem bringen finanzielle Ressourcen und damit verbunden beispielsweise der Erwerb von Konsumgütern Ansehen bei den Peers und führen über

Zugehörigkeit und Akzeptanz zu mehr Wohlbefinden. Interessant ist auch, das Paula ihre Lebensgeschichte und die jeweilige Familiensituation in den unterschiedlichen (Pflege-) Familien im Kontext der jeweiligen finanziellen Ressourcen beschreibt und damit die Verflechtung zwischen mangelnden finanziellen Ressourcen und mangelnder Fürsorge sowohl verstärkt als auch gleichzeitig entkräftet wird. Die angespannte (finanzielle) Situation führt letztlich dazu, dass Paulas Jugend davon geprägt ist, sich keinen Fehler leisten zu dürfen. Darüber hinaus muss sie die instabilen Sorgebeziehungen dadurch ausgleichen, dass sie sich selbst um verlässliche Beziehungen kümmert. Damit verbunden ist ein hohes Maß an Selbständigkeit und Verantwortung erforderlich. Insbesondere in Krankheitsphasen (psychischer und physischer Art) ist sie auf Unterstützung von außen angewiesen und kann sich hierbei lediglich auf ihren Freund verlassen, der ihre „Familie" ist. Darin eingelagert ist der Herstellungsversuch einer „neuen Familie". Mit diesen Erfahrungen gestaltet Paula schließlich auch den Übergang in die Hochschule – sie muss Selbständigkeit beweisen und sich alleine durchboxen. Ihr Freund hat sich kurz vor Studienbeginn von ihr getrennt, so dass sie den Schritt in eine neue Stadt, in das Studium und in einen neuen Bekanntenkreis alleine bewältigen muss. Das Ziel des Studiums gibt ihr dabei Orientierung. So sind Care Leaver herausgefordert, ihr eigenes Leben in die Hand zu nehmen und sich von schwierigen Lebensumständen nicht aus der Bahn werfen zu lassen.

4.2 Lebenslage Student_in: Bildungsorientierung als Armutsausstieg?

Wie bereits erwähnt, ist den interviewten Care Leaver gemeinsam, dass sie das Ziel eines Hochschulstudiums verfolgen. So ist nicht nur die Biographie von Paula von Bildungsorientierung gekennzeichnet, sondern auch die anderen 16 Interviewten berichten in ihren Erzählungen auf unterschiedlichen Ebenen über die biographische Bedeutung von formalen Bildungsqualifikationen. Formale Bildung kann als zentrale Orientierung in den Biographien rekonstruiert werden. Dabei wird formale Bildung beispielsweise als Möglichkeit der Anerkennung, als Stabilität in instabilen Verhältnissen oder auch als Statusaufstieg in den Biographien der jungen Menschen sichtbar. Bildung lässt sich – insbesondere im Zusammenhang mit Statusaufstieg – als ein Versuch der Care Leaver rekonstruieren, sich von der sozialen Herkunft zu befreien und sich darüber von der Familie zu distanzieren. So macht beispielsweise Sebastian klar, ein junger Mann der auf einen Studienplatz in Medizin wartet, dass er der erste in seiner Familie ist, der studieren wird. Auch Pamela macht deutlich, dass für sie Bildung eine Statusveränderung ermöglicht und damit verbunden die Abgrenzung von ihren Eltern:

> „ja ´aber das was du warst das willst du nicht sein und du willst nicht so werden wie deine Eltern das heißt der einzige Weg dazu führt eigentlich über (.) Bildung`" (Pamela)

Aus Pamelas Perspektive gibt es keinen anderen Weg abseits der Bildung. Der Weg über die formale Bildung eröffnet ihr Möglichkeiten, die ihr sonst verwehrt und nicht zugänglich wären. Bildung wird weniger im Kontext von Erweiterung von Berufschancen und beruflichen Handlungsmöglichkeiten diskutiert, sondern explizit als Abgrenzung von dem bisherigen Armutsmilieu definiert, von dem sie selbst zuvor ein Teil war. In dieser Abgrenzung steckt somit auch ein Veränderungsprozess von Pamela selbst, denn „was sie war, will sie nicht sein". Sie distanziert sich damit von ihrer eigenen Vergangenheit und der Weg in ihrer Zukunft und die angestrebte Veränderung finden über Bildung statt. Die Eltern dienen dabei als Beispiel, wie man nicht werden möchte.

Bildung wird zum Ausweg aus einem Leben in Armut und zur Möglichkeit, die schwierigen Lebensumstände hinter sich zu lassen:

> „klar war mir schon immer klar dass es arme Menschen gibt und reiche Menschen mir war aber nicht klar dass der Unterschied zu den reichen Menschen der Faktor Bildung war" (Pamela)

Hierbei wird suggeriert, dass reiche Menschen gebildet sind bzw. dass gebildete Menschen reich sind. Hinter dieser Verknüpfung steckt eine „erlernte Ideologie" der Lebenslage Student_in, an der sich die jungen Menschen festhalten und orientieren. Der allgemeine Zugang, dass Studierende nicht als arm angesehen werden, wird für die Care Leaver zum Versprechen. Sie identifizieren den Studierenden-Status mit einer Lebenslage, die nicht mehr durch Armut geprägt ist. Gleichzeitig erleben sie komplexe soziale Herausforderungen und Schwierigkeiten, die für sie die Normalkonstruktion des Studierenden mit sich bringt.

4.3 Studium als prekäre Bewältigungslage

Die interviewten Care Leaver berichten von prekären Bewältigungslagen insbesondere am Anfang des Studiums. Dabei ist die Situation einerseits durch die finanzielle Unsicherheit bestimmt, andererseits durch emotionale Aspekte gekennzeichnet.

4.3.1 Entscheidung für das Studium muss man sich leisten können

Während es für Leif, der bis zum Tod seiner Eltern in einer Akademikerfamilie aufgewachsen ist, immer klar war, dass er studiert, gestaltet sich die Entscheidung für andere Care Leaver durchaus ambivalenter. Das Ringen um Selbständigkeit und die Abgrenzung zur Familie – nicht nur über den Bildungsaufstieg, sondern auch über das Ende der finanziellen Abhängigkeit – werden zu zentralen Motiven im Abwägen für oder gegen ein Studium: „*ja die also ich hatte mir zuerst überlegt dass ich ne Ausbildung machen will weil ich auch so finanziell unabhängig sein wollte*" (Lena). Lena betont also, dass die Entscheidung für das Studium sie weiter in Abhängigkeit von ihrem Vater sein lässt.

Akin hingegen entscheidet sich – motiviert von den Betreuer_innen im Heim – zu einer Ausbildung. Ähnlich wie auch Sebastian wird er von Seiten der Jugendhilfe dazu gedrängt, etwas „Handfestes" zu machen: „*Und dann sollte halt erst mal der Sack zugemacht werden, dass ich dann irgendwie was in den Händen habe*". Dabei fühlt er sich wenig in seinen Interessen und Ideen ernst genommen, sondern geht auf Anraten der Pädagog_innen einen Kompromiss ein, in dem er sein Kunstinteresse als Sprayer in der Ausbildung als Maler und Lackierer umzusetzen versucht – „*das ist dann vielleicht das Naheliegendste, aber so richtig begeistert war ich nicht davon, aber ja*". Er kritisiert dabei, dass die Betreuer_innen im Heim „*irgendwie selbst, selbst nicht so richtig an, an, an ihre Kinder da glauben so*" und deren Potentiale nicht erkennen und unterstützen. An diesem Beispiel kann deutlich gemacht werden, wie die Kinder- und Jugendhilfe die Handlungsspielräume der jungen Erwachsenen unmittelbar beeinflussen – aus Akins Perspektive handelt es sich um eine Einschränkung seiner Möglichkeiten – und so über geleistete oder mangelnde Unterstützung die Bewältigungslage der jungen Menschen mitgestaltet wird.

4.3.2 Finanzielle Herausforderungen: Strukturelle Lücken und mangelnde Antworten

Nicht nur mangelnde Unterstützung bezüglich eigener Interessen oder individuelle Schicksalsschläge, sondern auch strukturelle Lücken im Finanzierungssystem bringen die jungen Menschen in prekäre Situationen. So endet das Schüler_innen-BAföG mit dem Ende des Schuljahres (also im Juni/Juli des Jahres), das BAföG für Studierende ist aber erst ab Semesterbeginn (1. Oktober) abrufbar. Die Finanzierungslücke von ca. drei Monaten können sich die wenigsten der Care Leaver leisten, weil sie ihre Wohnung bezahlen müssen und nicht bei den Eltern wohnen können. Sie werden dadurch systematisch dazu gezwungen Hartz IV zu beantragen. So wird auch hier von Seiten der Behörden und der vorhandenen Strukturen eine prekäre Konstellation mit verursacht. Interesssant hierbei ist nämlich die Umgangsweise, mit denen sich die Care Leaver im „Amt" konfrontiert sehen. Trotz Aussicht auf einen Studienplatz werden sie für Berufsbildungsmaßnahmen motiviert und ihnen wird abgesprochen, dass sie einen Studienplatz erhalten werden. Die jungen Menschen berichten von Missachtungserfahrungen, in denen sie sich als junge Menschen aus der Kinder- und Jugendhilfe diskriminiert fühlen.

Die Entscheidung für ein Studium ist also einerseits davon geprägt, inwiefern die jungen Menschen in ihren Plänen unterstützt werden (sei es von Seiten der Jugendhilfe, der Ämter oder auch von einzelnen signifikanten Anderen) und ihre Potentiale erkannt werden, aber auch von der Frage, ob und wie man sich ein Studium leisten kann und welche Finanzierungslücken zu überwinden sind. Dabei ist BAföG oftmals keine ausreichende Antwort auf die finanziellen Herausforderungen, mit denen die jungen Menschen umgehen müssen. Bereits in Lenas Beispiel wird deutlich, dass die Entscheidung für das Studium sie weiter in Abhängigkeit zum Vater hält. Die finanzielle Abhängigkeit erlebt sie als Belastung in der schwierigen sozialen Konstellation zwischen sich und ihrem Vater. Der Vater soll nicht als großzügig dastehen, da sie ihn nicht als solches erlebt – weder in der finanziellen noch in der emotionalen Unterstützung. Lena wünscht sich Unabhängigkeit, die ggf. Neues in der Beziehungsgestaltung zu ihrem Vater ermöglichen würde. Auch in Akins Fall belastet die finanzielle Situation die Beziehung zu seinen leiblichen Eltern – nachdem sich die Beziehung langsam wieder annähert und Akin bei seiner Familie Unterstützung findet, muss er nach Geld und Unterschriften für das BAföG-Amt fragen. Da Akin vor seinem Studium eine Ausbildung absolviert hat, war es ihm möglich Geld anzusparen, von welchem er sein Studium finanziert. Mit zunehmender Studiendauer läuft jedoch die BAföG-Forderung aus und er beschreibt seine finanzielle Situation als „*totale Katastrophe*". Er bekommt einen Studienabschlusskredit und muss versuchen so zügig wie möglich sein Studium zu beenden, um sich dieses noch leisten zu können – eine zusätzliche Belastungssituation zum Leistungsanspruch in der Studienabschlussphase.

BAföG als Möglichkeit das Studium zu finanzieren ist somit an verschiedene Bedingungen und Herausforderungen geknüpft. So wird das Einkommen der biologischen Eltern, mit denen man ggf. schon jahrelang keinen Kontakt mehr hat, als Berechnungsgrundlage herangezogen. Die jungen Menschen werden bei BAföG-Anträgen systematisch dazu gezwungen zu ihren leiblichen Eltern Kontakt aufzunehmen, die sie teilweise nicht kennen oder von denen sie so verletzt sind, dass sie lieber auf das Geld verzichten. Im Netzwerk der Care Leaver[5] wird vielfältig das Formblatt für elternunabhängiges BAföG diskutiert, das das BAföG-Amt selbst in die Pflicht nimmt, die Einkommenserklärung der Eltern einzufordern. Dabei kommt es zu verschiedenen Komplikationen: Wäh-

rend beispielsweise das BAföG-Amt die vergangenen Einkünfte der Eltern als Berechnungsgrundlage heranzieht, bezieht sich das Unterhaltsrecht auf die aktuellen Einkünfte der leiblichen Eltern. So entsteht beispielsweise für Paula eine monatliche Finanzierungslücke von 150 Euro, die sich nur über eigenes Arbeiten schließen kann. Auch Ben hat als Vollwaise, der ein Haus geerbt hat, keinen Anspruch auf BAföG, kann aber kein Kapital aus dem geerbten Haus schlagen. So ist er darauf angewiesen neben dem Studium zu arbeiten, insbesondere dann, als die Vollwaisenrente aufgrund seines Alters wegbricht. Sowohl die (finanziellen) Herausforderungen als auch die Bearbeitung biographischer Ereignisse können dazu führen, dass Bildungsverläufe länger dauern und nicht immer geradlinig verlaufen (vgl. *Courtney* u.a. 2007; *Mangold/Rein* 2014).

4.3.3 Verflechtung finanzieller und emotionaler Herausforderungen

Die Care Leaver berichten nicht nur von finanziellen Herausforderungen bei der Deckung der Kosten für den alltäglichen Lebensunterhalt, sondern einmalige finanzielle Belastungen wie der Umzug zum Studienort, die Ausstattung der Wohnung oder Arbeitsmaterialien wie Laptop o. ä. für das Studium, werden zu Herausforderungen. Hierbei sind die jungen Menschen erneut auf ihrer Familie oder auf Unterstützung anderer Art angewiesen:

> „also für mich ist das halt immer so ein Stressfaktor weil man halt studiert dann braucht man halt schon sozusagen bestimmte Arbeits- ähm materialien also n Laptop oder so und ähm ich frag auch nicht gerne irgendwie meinen Vater oder meine Großeltern um Geld“ (Lena)

Vor allem wenn etwas unvorhergesehen „kaputt“ geht, kann das zu kaum überbrückbaren Schwierigkeiten führen. Corinna kann im Notfall ihren Pflegevater fragen, der ihr Geld leiht; Paula bekommt die Schulkosten von Seiten der Schulleitung erlassen. Gegebenenfalls muss auf Erspartes zurückgegriffen werden und andere Wünsche rücken in den Hintergrund: *„das Geld wegzulegen und ein Führerschein zu machen jetzt ist das schon wieder in weite Ferne gerückt“* (Paula). Die jungen Menschen sind auf informelle Hilfe abseits ihrer leiblichen Familie angewiesen. Während Paula ihren Umzug mit Hilfe eines Musikvereins organisiert, entwickelt Lena die Strategie möglichst unabhängig von Unterstützung zu sein. Sie organisiert ihre verschiedenen Umzüge mit Zug und Straßenbahn, indem sie ihr Hab und Gut in einem Rucksack unterbringen kann. Die emotionale Belastung ist insbesondere durch das fehlende soziale Sicherheitsnetz im Übergang ins Studium gekennzeichnet. Vor allem am Anfang des Studiums wird die neue Situation als „hart“ beschrieben, weil man noch niemanden kennt:

> „also war das das erste Mal dass ich so wirklich komplett alleine war ja mit dem BAföG noch irgendwie auseinandergesetzt und ähm (.) ja die erste Woche weiß ich noch war total schrecklich weil ich nämlich in meine Wohnung noch nicht rein konnte und ähm da ich noch bei ner Bekannten zum Glück unterkommen konnte und bin immer noch hin und her gependelt und dann hab ich auch am Anfang nicht so recht Anschluss finden können also die ersten paar Wochen waren ein bisschen komisch so das war alles so viel neu und so viel ah unsicher also so ganz wackelige Zeit“ (Paula)

Paula macht aber auch deutlich, dass sie im Laufe ihres Studiums ein Freundschaftsnetz für sich aufbauen konnte. Dennoch wird hierbei immer wieder zwischen Freundschaftsbeziehungen und Familienbeziehung unterschieden und gefragt, was man eigentlich wem zumuten oder wen man um was bitten kann. So wird beispielsweise Paula bei einem Arztbesuch gefragt, wer benachrichtigt werden soll, wenn ihr etwas zustößt – eine Frage, die

sie so nicht beantworten kann. Oder auch die Frage, wo man Weihnachten verbringt ohne anderen Familien zur Last zu fallen, beschäftigt einige der Care Leaver alljährlich.

So sind es nicht nur die finanziellen Unsicherheiten und Herausforderungen, die die Bewältigungslage der Care Leaver charakterisieren, sondern auch mangelnde soziale und emotionale Unterstützung werden insbesondere in schwierigen Phasen des Studiums zur Herausforderung. Während Kommiliton_innen die Wochenenden bei ihren Eltern verbringen, bei Sorgen (oder auch einfach nur so) von ihren Eltern angerufen werden, oder auch bei konkretem Unterstützungsbedarf wie dem Korrekturlesen von Abschlussarbeiten häufig auf ihre Eltern zurückgreifen, müssen sich die interviewten jungen Menschen diese Unterstützungsnetze erst aufbauen oder gar auf sie verzichten. Auch die Bearbeitung der biographischen Erfahrungen und die Auseinandersetzung mit Normalitätsvorstellungen werden häufig zu Beginn des Studiums nochmals aktualisiert, was beispielsweise Therapien während der Studienzeit erforderlich macht.

5 Ambivalente Bildung: Zur Verdeckung von Armut in der Lebenslage Student_in

Die Lebenslage Student_in wird über die Bildungsverläufe definiert. Sie ist geprägt durch den „positionalen Wettbewerb um Bildungszertifikate“ (*Brown* 2004). Junge Erwachsene erleben diese Zeit einerseits als Möglichkeitsraum *und* Wettbewerb, in dem sie ihre Zukunft über Bildung gestalten können, andererseits erfahren sie einen erhöhten Statusdruck (vgl. *Stauber/Pohl/Walther* 2007). Gerade das Studium wird als Ermöglichungsraum gesehen und öffentlich gepriesen, um sich mit einem entsprechenden Status in der Wissensgesellschaft platzieren zu können. Viele der interviewten Care Leaver sehen das Studium als eine Chance, sich von Armutsmilieus distanzieren zu können. Die Lebenslage Student_in, so scheint es, wird hier zu einer biographischen Lebensperspektive.

Der Blick ins empirische Material zeigt jedoch, dass der Bildungserfolg alleine die Prekarität in dieser Lebenslage nicht aufhebt: „Wenn die finanziellen Ressourcen fehlen, können durch Bildung die Defizite nur begrenzt kompensiert werden“ (*Trabert* 2013, S. 226). Blickt man differenziert – z.B. über eine intersektionale Perspektive – in die Bewältigungslagen der Studierenden, so fällt auf, dass die Bewältigungslagen der Studierenden mit Erziehungshilfeerfahrung keineswegs allein durch temporäre Armutseffekte und nur durch finanzielle Engpässe gekennzeichnet sind. Vielmehr scheint die allgemeine Idee des Bildungsaufstiegs in der Lebenslage Student_in die prekären Bewältigungslagen von Studierenden, die eben nicht der allgemeinen Normalkonstruktion des Studierenden entsprechen, zu überdecken. Ambivalent erscheint dabei insbesondere, dass die befragten Care Leaver selbst die formale (Hochschul-)Bildung als die entscheidende Bewältigungsressource ansehen, die damit einhergehende Bildungsstruktur in den Hochschulen aber für ihre entsprechende Lebenssituation keine strukturelle Sensibilität hat. Entsprechend sind auch die sozialpolitischen Maßnahmen und entsprechenden Bildungsförderungsprogramme, die der Lebenslage Student_in ihre sozialpolitische Prägung geben, auf eine Normalkonstruktion ausgerichtet, die nicht von „erschöpften“ familialen Kontexten ausgeht. Dies verwundert umso mehr, da in den vergangenen Jahren viel über die sogenannten Studierenden der ersten Generation diskutiert wurde. Letztlich wird Armut so durch Bildung bagatellisiert und in die „individuelle Betroffenheitsecke“ (*Böhnisch/Schröer* 2011) von

Einzelfällen geschoben und damit nicht in Verhältnis zur Komplexität der jeweiligen Bewältigungslagen gesetzt und sozialstrukturell rückgebunden diskutiert.

Zudem zeigt die Betrachtung der Studierenden mit Erziehungshilfeerfahrung, dass es weiterführend ist, zwischen den subjektiven Bewältigungslagen und den Lebenslagen zu unterscheiden (vgl. *Böhnisch/Schröer* 2012). Erst durch die differenzierte Analyse der Bewältigungslage wird die Lebenslage Student_in in ihrer sozialen Ambivalenz deutlich: denn gerade die Spannung zwischen den stärker subjektiv geprägten Bewältigungslagen und den an objektiven Kategorien orientierten Lebenslagen, eröffnet den Blick für ambivalente soziale Konstellationen. Anhand der Biographie von Paula wurde deutlich, dass die verschiedenen Benachteiligungen und sozialen Konstellationen sich gegenseitig beeinflussen und „überlagern". Dabei konnte deutlich gemacht werden, dass Paula in ihrer Herkunftsfamilie nicht nur finanzielle Mangelerfahrungen macht, sondern sich von ihrer Familie vernachlässigt fühlt. Die beiden Pflegefamilien beschreibt sie sowohl über die jeweilige finanzielle Unterstützung als auch über die emotionale Fürsorge, die sie dort erfährt. Letztlich muss Paula für sich selbst sorgen – sowohl indem sie illegal arbeitet und als 15-Jährige Geld verdient, als auch indem sie sich selbständig emotionale Beziehungen schafft und schließlich mit 17 Jahren mit ihrem Freund zusammenzieht. Sie positioniert sich dabei als junge Frau mit Bildungsorientierung, die wiederum in ihrem Leben bereits außergewöhnlich viel geleistet hat.

In den vergangenen Jahren sind unterschiedliche sozialpolitische Konzepte diskutiert worden, um die sozialen Bedingungen des Aufwachsens der Kinder und Jugendlichen angesichts der sozialen Ungleichheiten in der Gesellschaft in der Kinder- und Jugendhilfe stärker zu berücksichtigen sowie den sozialpolitischen Auftrag grundlegender wahr zu nehmen. Prominent wurde in diesem Zusammenhang u.a. über den sogenannten „capability approach" (*Otto/Ziegler* 2010) diskutiert und es wurden differenzierte Ansätze – z.B. im Rahmen des „well-being"-Konzepts (*Andresen* u.a. 2012) oder aus einer Lebenslagenperspektive (vgl. u.a. *Holz u.a.*. 2012) – zur Analyse von Kinder- bzw.- Jugendarmut entwickelt. Fast allen Ansätzen ist gemein, dass sie versuchen, auf unterschiedlichen Ebenen subjektive und objektive Zugänge zu Armutslagen zusammenbringen zu wollen. In diesem Zusammenhang möchten wir argumentieren, dass es für die Kinder- und Jugendhilfe weiterhin zentral ist, nicht nur die objektiven sozialen Bedingungen zu analysieren, sondern auch die subjektiven Bewältigungslagen wahrzunehmen und diese in eine *Spannung* zueinander zu bringen und sie erst im zweiten Schritt in einem Konzept zusammenzudenken. Dieses kann aus unserer Sicht durch das Konzept der Bewältigungslage gelingen, da dieses einerseits von den subjektiven Handlungsspielräumen ausgeht und zu den Lebenslagen in Verhältnis gesetzt werden kann, sowie andererseits auch die Konstruktion des Status als Adressat_in der Kinder- und Jugendhilfe hier ein Ausgangspunkt für die Betrachtung der sozialen Handlungsspielräume sein kann.

Anmerkungen

1 Wir nennen diese Gruppe im Folgenden – wie im internationalen Kontext vielfach etabliert und aufgrund keiner überzeugenden Bezeichnung in der deutschen Sprache – auch „Care Leaver".

2 Im Rahmen des Programms „Studierende der ersten Generation" fördert das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur genau die Studierendengruppen, die möglicherweise nicht der Normalkonstruktion der Lebenslage Studierende entsprechen. So können im Rahmen dieses Programms das Thema Care Leaver an Hochschulen in Niedersachsen weiter bearbeitet werden und Hochschulen in Niedersachsen für die Zielgruppe der Care Leaver sensibilisiert werden.

3 Das Projekt „Higher Education without Family Support“ (Laufzeit Februar 2012 bis Februar 2014) wurde von der Jacobs-Fundation gefördert und mit Kolleg_innen der Hebrew University in Jerusalem und der Bar Ilan University durchgeführt. Dabei wurde einerseits das Ziel verfolgt, Care Leaver zusammenzubringen (siehe Careleaver-Netzwerk). Anderseits wurden Hindernisse und Unterstützungen im Übergang von der Jugendhilfe an die Hochschule erforscht. Informationen rund um das Forschungsprojekt „Higher Education without Family Support“ finden sich unter www.hei4cal.com.

4 Erzählstimulus: „Wir interessieren uns ja für junge Leute, die nicht immer bei ihren Eltern gelebt haben, sondern in Jugendhilfemaßnahmen waren und jetzt an Hochschulen studieren. Du kannst anfangen wo du magst. Erzähl’ doch einfach mal wie eins zum anderen kam bis zum jetzigen Zeitpunkt.“

5 Das Netzwerk ist im Rahmen des Projektes „Higher Education without Family Support“ entstanden und entwickelte sich zu einem selbstorganisierten Verein von jungen Erwachsenen mit Jugendhilfeerfahrung. Informationen finden sich unter www.careleaver.de.

Literatur

Alheit, P./Dausien, B./Kaiser, M./Truschkat, I. (2003): Neue Formen (selbst)organisierten Lernens im sozialen Umfeld: Qualitative Analyse biographischer Lernprozesse in innovativen Lernmilieus. QUEM Materialien Bd. 43. – Berlin.

Andresen, S./Diehm, I./Sander, U./Ziegler, H. (Eds.) (2010): Children and the Good Life: New Challenges for Research on Children. – Dordrecht et al.

Böhnisch, L./Schröer, W. (2011): Blindflüge. Versuch über die Zukunft der Sozialen Arbeit. – Weinheim.

Böhnisch, L./Schröer, W. (2012): Sozialpolitik und Soziale Arbeit. Eine Einführung. – Weinheim/Basel.

Brown, P. (2004): Gibt es eine Globalisierung positionalen Wettbewerbs. In: *Mackert, J.* (Hrsg.): Die Theorie sozialer Schließung: Tradition, Analysen, Perspektiven. – Wiesbaden, S. 233-256.

Courtney, M./Dworsky, A./Gretchen, R./Havlicek, J./Perez, A./Keller, T. (2007): Midwest Evaluation of the Adult Functioning of Former Foster Youth. Outcomes at age 21. Chapin Hall Center for Children. The University of Chicago. – Chicago.

Degele, N./Winker, G. (2010): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit. – Bielefeld.

Dixon, J./Wade, J./Weatherley, H. (2004): Young People Leaving Care: A Study of Outcomes and Costs. Social Work Research and Development Unit. University of York. – York.

Eurostat Pressestelle (2009): Jugend in Europa. Ein statistisches Porträt des Lebensstils junger Menschen. Pressemitteilung 177/2009.

Glaser, B. G./Strauss, A. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitative Forschung. – Bern.

Holz, G./Laubstein, C./Sthamer, E. (2012): Lebenslagen und Zukunftschancen von (armen) Kindern und Jugendlichen in Deutschland. 15 Jahre AWO-ISS-Studie. – Frankfurt a. M.

Jackson, S./Ajayi, S./Quigley, M. (2003): By degrees: The first year, from care to university. – London.

Kaufmann, F.-X. (2002): Sozialpolitik und Sozialstaat: Soziologische Analysen. – Opladen.

Kerst, C./Wolter, A. (2013): Jugend und Studium. In: *Kaiser, Y./Spenn, M./Freitag, M./Rauschenbach, T./Corsa, M.* (Hrsg.): Handbuch Jugend. Evangelische Perspektiven. – Opladen/Berlin/Toronto, S. 205-212.

Klinger, C./Knapp, G.-A. (2007): Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz: Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, „Rasse“/Ethnizität. In: *Klinger, C./Knapp, G.-A./Sauer, B.* (Hrsg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. – Frankfurt a. M., S. 19-41.

Lutz, R. (2013): Jugendarmut als Prozess der Erschöpfung. Verfestigung sozialer Ungleichheit. In: *Ploetz, Y.* (Hrsg.): Jugendarmut. Beiträge zur Lage in Deutschland. – Opladen/Berlin/Toronto, S. 19-40.

Mangold, K./Ehlke, C./Strahl, B. (2012): Unterstützung zur Selbständigkeit oder Selbständigkeit und Unterstützung? Sozial Extra, 7/8, S. 46-49.

Mangold, K./Rein, A. (2014): Formale Bildung als Ressource für Care Leaver in Übergängen ins Erwachsensein? Forum Erziehungshilfen, 20, 3, S. 141-146.

Otto, H.-U./Ziegler, H. (2010): Political uses of the Capability-Approach, Capabilities as an educational task in the production of well-being. In: *Otto H.-U./Ziegler, H.* (Eds.): Education, welfare and the capabilities approach. – Opladen, pp. 231-238.

Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. neue praxis, 13, 3, S. 283-293.

Sozialfonds der Universität Lübeck gGmbH (2013): Auswertung der Online-Umfrage zur finanziellen Situation Studierender an der Universität zu Lübeck. Online verfügbar unter: http://www.uni-luebeck.de, Stand: 15.05.2014.

Statistisches Bundesamt (2011): Wie leben Kinder in Deutschland? – Wiesbaden.

Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (2007): Ein neuer Blick auf die Übergänge junger Frauen und Männer. In: *Stauber, B./Pohl, A./Walther, A*. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung: Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. – Weinheim/München, S. 7-18.

Stein, M. (2012): Young People Leaving Care. Supporting Pathways to Adulthood. – London/Philadelphia.

Trabert, G. (2013): Gesundheit, Ernährung und psychisches Wohlbefinden. Gesundheitsrisikofaktor: Armut. In: *Ploetz, Y.* (Hrsg.): Jugendarmut. Beiträge zur Lage in Deutschland. – Opladen/Berlin/Toronto, S. 233-240.

Truschkat, I. (2002): „Meine Eltern sind beide keine Akademiker". Herkunftsbedingungen und habituelle Logiken von Studierenden als Reproduktionsfaktoren sozialer Ungleichheit. Eine biographieanalytische Untersuchung. Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung Bd. 23. – Göttingen.

Qualität pädagogischer Beziehungen

Annedore Prengel

Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz

2013. 136 Seiten, Kart.
14,90 € (D), 15,40 € (A)
ISBN 978-3-8474-0098-1

Die Art, wie Pädagoginnen und Pädagogen die Lernenden ansprechen, ist für ihr Wohlergehen und ihre Leistungen in allen Bildungsstufen folgenreich. Anerkennende, verletzende oder ambivalente Handlungsmuster wirken sich auf Entwicklung und Lernen ebenso aus wie auf die demokratische Sozialisation.

Das Buch bietet Einblicke in historische, theoretische und empirische Grundlagen der Analyse pädagogischer Beziehungen. Es stellt Ansätze zu einer interdisziplinär fundierten aktuellen Theorie pädagogischer Relationalität und Intersubjektivität, die die Vielfalt der Lernenden einbezieht, vor.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:

Verlag Barbara Budrich •
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de

The role of peers and teachers as motivators on adolescents' neural emotional processing predicting feelings of loneliness, depression and stress: Results of an interdisciplinary study

Lydia Pöhland, Diana Raufelder

Abstract
This interdisciplinary multi-method study was designed to examine the role of peers and teachers as motivators on adolescents' neural processing of emotional stimuli affecting stress, loneliness and depression in a sample of 9th and 10th grade students (N = 84) in secondary schools in Brandenburg, Germany. Combining the data from functional magnetic resonance imaging (fMRI) and data from a quantitative questionnaire study, a structural equation model (SEM) was constructed to test the association between the variables of interest. The results of the SEM revealed that students reporting to perceive their teachers and peers as positive motivators showed stronger amygdala activity when students were shown angry teacher and peer pictures, which in turn predicted subjective measures of stress, loneliness and depression.

Keywords: fMRI, Amygdala, Teachers, Peers, Emotion processing, Stress, Loneliness, Depression

Die Rolle von Peers und Lehrern als Motivatoren in Bezug auf die neuronale Emotionsverarbeitung Jugendlicher als Prädiktoren von Einsamkeit, Depression und Stress: Ergebnisse einer interdisziplinären Studie

Zusammenfassung
Die vorliegende interdisziplinäre multimethodale Studie wurde konzipiert, um die Rolle von Peers und Lehrer/-innen als Motivatoren in Bezug auf die neuronale Verarbeitung von emotionalen Stimuli in der Amygdala und deren Auswirkungen auf Einsamkeit, Depression und Stress in einer Stichprobe von Schüler/-innen der 9. und 10. Klasse (N= 84) in Sekundarschulen in Brandenburg zu untersuchen. Durch die Zusammenführung von experimentellen Daten, die mittels funktioneller Magnetresonanztomographie (fMRT) erhoben wurden, und Daten einer quantitativen Fragebogenstudie wurde ein Strukturgleichungsmodell konzipiert, um die erwarteten Zusammenhänge zwischen den Variablen empirisch zu testen. Die Ergebnisse des Strukturgleichungsmodells zeigen, dass Schüler/-innen, die ihre Lehrer/-innen und Peers als positive Motivatoren wahrnehmen, eine stärkere Aktivierung der Amygdala zeigen, wenn sie wütende Lehrer/-innen- und Peer-Bilder betrachten und verarbeiten. Die Stärke der Aktivierung der Amygdala wiederum fungiert als Prädiktor von Einsamkeit, Depression und Stress.

Schlagworte: fMRT, Amygdala, Lehrer, Schüler, Emotionsverarbeitung, Stress, Einsamkeit, Depression

1 Introduction and theoretical background

Adolescents spend an enormous amount of time at school, where social interactions with peers and teachers dominate their daily life (cf. *Harter* 1996). Considering the increasingly complex nature of social relationships during adolescence (cf. *Bukowski* et al. 2011), both interactions with peers and teachers become essential for students' personal development (cf. *Birch/Ladd* 1996; *Harter* 1996) and their motivation (cf. *Raufelder* et al. 2013; *Wentzel* 2002). An underlying component of these socio-motivational relationships in adolescents' school context are emotions: while positive emotions[1] within students' relationships with teachers and peers positively affect their motivation (cf. *Hamre/Pianta* 2006; *Harter* 1996; *Wentzel* et al. 2010), achievement and well-being in school (cf. *Flanagan/Erath/Bierman* 2008; *Raufelder/Bukowski/Mohr* 2013), negative emotions within relationships with teachers (e.g., through constantly negative feedback from teachers) and peers (e.g., through social exclusion, competition) can lead to a decrease in students' motivation and achievement (cf. *Wentzel* 2002), associated with higher dropout rates (cf. *Bergeron/Chouinard/Janosz* 2011) and poor school performance in general (cf. *Buhs/Herald/Ladd* 2006; *DeRosier/Kupersmidt/Patterson* 1994). Unfortunately, starting with the transition to secondary school, adolescents perceive their teachers as more emotionally distant and consequently less friendly, supportive, warm and caring than teachers in elementary school (cf. *Harter* 1996; *Hawkins/Berndt* 1985). In addition, adolescent students have to deal with increasingly complex emotional peer structures, such as feelings of jealousy, exclusion, peer pressure and competition (cf. *Azmitia/Kamprath/Linnet* 1998; *Harter* 1996). As longitudinal research with different age groups of students has shown, negative emotional states show a peak in prevalence particularly during adolescence (cf. *Compas/Hinden/Gerhardt* 1995; *Petersen* et al. 1993). In comparison to adults, adolescents' emotional responses also tend to be more intense, diverse and subject to extremes (cf. *Arnett* 1999; *Buchanan/Eccles/Becker* 1992). Briefly, from a neurobiological perspective, one possible explanation could be a decreased influence of the frontal cortex, leading to an increased activity in the limbic system (e.g. amygdala) (cf. *Somerville/Fani/McClure-Tone* 2011). For the investigation of neural emotion reactivity it is assumed that emotions are the response to external or internal stimuli that lead to certain behavioral changes accompanied by neurophysiological reactions (cf. *Steinfurth/Wendt/ Hamm* 2013). In this context, the utilization of facial expressions as an external stimulus has become a widely used method in fMRI studies, especially for targeting the amygdala. This approach has also been found to be fruitful in adolescent research: results from a large study indicate that angry and neutral facial expressions are highly salient to adolescents, whereupon the highest activation for facial expression has been found in the amygdala (cf. *Schneider* et al. 2011). The amygdala is one of the core regions involved in emotion processing and response modulation (cf. *Fossati* 2012). In this context, the amygdala is proposed to be involved in the detection of socially relevant events and also personally relevant stimuli (cf. *Sander/Grafman/Zalla* 2003). Studies have shown that salient stimuli lead to an elevated amygdala activity, which is an automated process independent of attention (cf. *Vuilleumir* 2009). Since alterations in emotional experience and behavior are core features of many psychiatric disorders (e.g. major depression, anxiety disorder, personality disorder), also alterations in amygdala activity have been indicated. FMRI studies in major depressive disorder (MDD) for instance reported increased amygdala activation during the anticipation of negative pictures (cf. *Abler* et al. 2007) and in response to negative

cues (*Greening* et al. 2013). Also, greater memory sensitivity to negative stimuli has been associated with MDD (cf. *Hamilton/Gotlib* 2008). Particularly during puberty, the risk for depression increases (cf. *Kessler/Avenevoli/Ries Merikangas* 2001). But adolescence is also being described as an important developmental stage with biological, psychological as well as social challenges and therefore an increased vulnerability to mental diseases in general (cf. *Paus/Keshavan/Giedd* 2008). Yet, the development or causes for mental disorders are very complex and there are large individual differences regarding contributing factors: genetic vulnerability (e.g. familial liability), heritable traits (e.g. neuroticism) and biographical/environmental factors (e.g. life events, social status) (cf. *Weir/Zakama/Rao* 2012). Regarding the latter, studies have shown that peer rejection and hence loneliness is an important source of stress, which may contribute to adolescent depression (cf. *Platt/Kadosh/ Lau* 2013). But the peer group does not only seem to have an influence on the etiology of psychopathology, it also has an impact on neural responses in general: a study by *Grosbras* et al. (2007) showed that adolescents who reported less resistance to pressure from their peer group had a stronger neural response to angry body movements. Therefore, negative stimuli could be especially relevant for adolescents who are more sensitive to the peer group. Relational distresses as well as a more general perception of stress are of high relevance during adolescence (cf. *Seiffge-Krenke/Aunola/ Nurmi* 2009), where resilience to stressful situations as well as vulnerability processes are mediated by brain functional processes. Given a certain stressor, evaluation processes on the significance of the stimuli (e.g. amygdala) as well as the regulation of physiological and behavioral responses are initiated (cf. *McEwen/Gianaros* 2010).

The question is whether these findings can be transferred to a healthy population of adolescent students and their school context. Based on findings regarding an involvement of the amygdala in the detection of personally relevant stimuli, supposing a stronger amygdala activity in response to salient stimuli (cf. *Sander/Grafman/Zalla* 2003; *Vuilleumir* 2009), we assumed that students who rate their socio-motivational relationships with peers and/or teachers as high, would show stronger amygdala activation in response to angry peer and teacher faces. Also, findings regarding increased amygdala responses to negative stimuli in depression led to the question whether students' activation level of the amygdala – while watching angry peer and teacher faces – could predict feelings of stress, loneliness and depression.

2 Current Study

Based on the above-mentioned empirical findings from educational psychology and neuroscience, the current interdisciplinary study[2] aimed to examine if adolescent students' evaluation of peers and teachers as positive motivators and their related neural processing of negative peer and teacher emotions (anger) predicts subjective ratings of stress, loneliness and depression. In detail, the current study examined the following three hypotheses:

Hypothesis I: Association between socio-motivational relationships, neural emotion processing and stress, loneliness and depression. We hypothesized that there would be a positive association between students' evaluation of peers and teachers as positive motivators, students' processing of angry peer and teacher faces in the amygdala as well as students' feelings of stress, loneliness and depression.

Hypothesis II: Students' evaluation of socio-motivational relationships predicts response levels to negative peer and teacher emotions in the amygdala. We hypothesized that both students' evaluation of peers and teachers as positive motivators would positively predict their neural response to negative peer and teacher emotions (anger) in the amygdala.

Hypothesis III: Students' amygdala response to negative teacher emotions predicts stress, loneliness and depression. In detail, we assumed that students' neural emotion processing of negative peer and teacher emotions (anger) would positively predict stress, loneliness and depression.

3 Method

3.1 Participants

In order to conduct a fMRI study about neural emotion processing by using a so-called faces task, a subsample of 87 adolescents was randomly selected from the participant pool of a larger quantitative study ($N = 830$; $M_{age} = 15.35$; $SD = .49$) from secondary schools in the German federal state Brandenburg. As part of the larger quantitative study, these students additionally completed questionnaires on their evaluation of peers and teachers as motivators, as well as their perceived feelings of stress, loneliness and depression. Only 84 out of the 87 participants have been considered in the analyses, as three had to be excluded: One due to incomplete data, one due to excessive head movements (more than 3 mm translation or 3° rotation) and one due to neuroanatomical abnormalities.

3.2 Procedure

Permission was successfully sought from the Department of Education, Youth and Sports of Brandenburg to conduct this study. Subsequently, parental permission was obtained. Before conducting the study, thorough instructions on the completion of questionnaires and usage of Likert scales, as well as information on voluntary participation including confidentiality and the non-obligation to answer each question had been given. The questionnaire part of the study is based on self-reports, because we were particularly interested in students' views and perceptions of their peers and teachers as motivators and their feeling of stress, loneliness and depression.

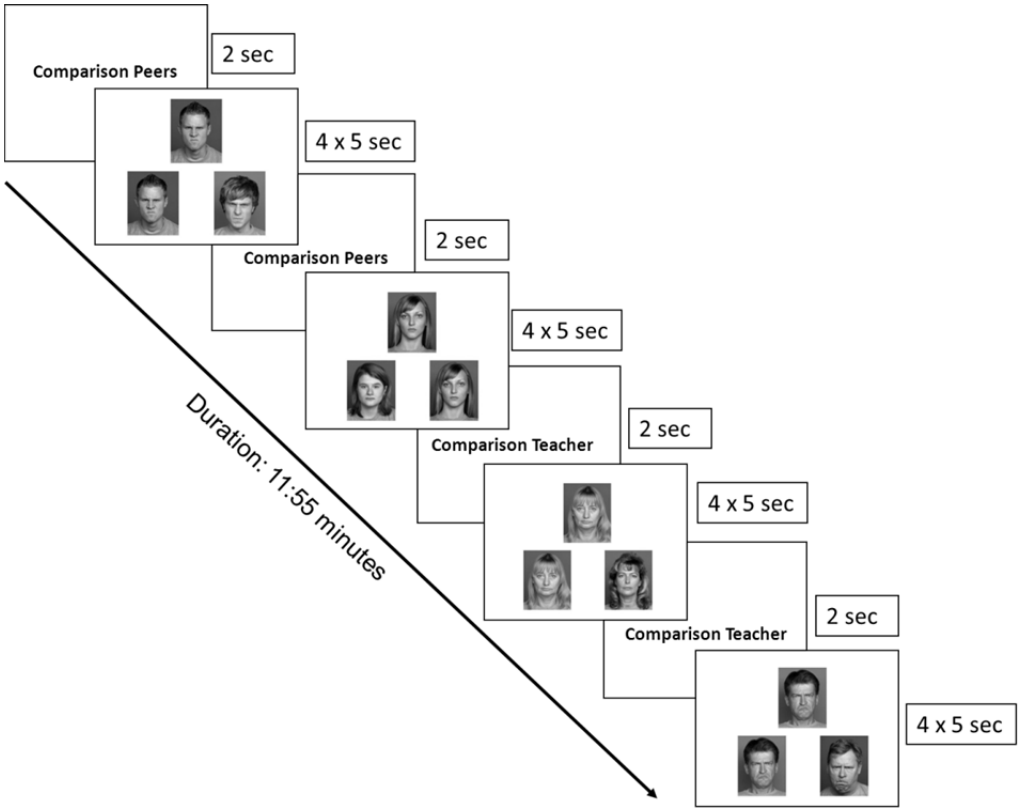
In preparation of the experimental neuroimaging part of this study, students were carefully screened for MRI exclusion criteria (e.g. non-removable ferromagnetic material). Both students and one parent (or a person who has care and custody of the child) gave written informed consent. The fMRI study was performed in accordance with the latest version of the Declaration of Helsinki and approved by the ethics committee of the German Psychological Society, Göttingen, Germany.

3.3 Neuroimaging Analyses

Experimental Faces Paradigm. Study participants underwent a modified cue-comparison paradigm, according to *Hariri* et al. (2002), which was programmed using Presentation

software (Version 14.9, Neurobehavioral Systems Inc., Albany, CA, USA). In this task, three facial pictures were shown simultaneously: one target face in the upper row and two faces in the lower row. Subjects were instructed to respond as fast as possible via button press which of the faces in the lower row matches the target face. The facial pictures were presented in a blocked-design with blocks of fearful, happy, angry and neutral faces and derived from the FACES database (cf. *Ebner/Riediger/Lindenberger* 2010). Due to the small sample size related to structural equation modeling (SEM), and therefore a limited number of variables in a model, only the results from the angry faces have been used in the current analysis. In order to differentiate between the processing of peer and teacher faces, peer (age 18-22) and teacher faces (age 39-55) for each of the emotional categories were used. Each block started with a short instruction (2 s) with either "comparison peers" or "comparison teacher". The presentation of the blocks was randomized and each block consisted of 4 face comparisons with either young or older faces of the same emotion category. In total, 64 face comparisons of facial expressions were presented. Male and female faces were counterbalanced within each block. Each comparison was presented sequentially for 5 seconds, which resulted in an overall duration of 11.55 minutes (see Figure 1).

Figure 1. Example of the faces task. Alternating blocks of angry peer and neutral peer faces as well as angry and neutral teacher faces were presented



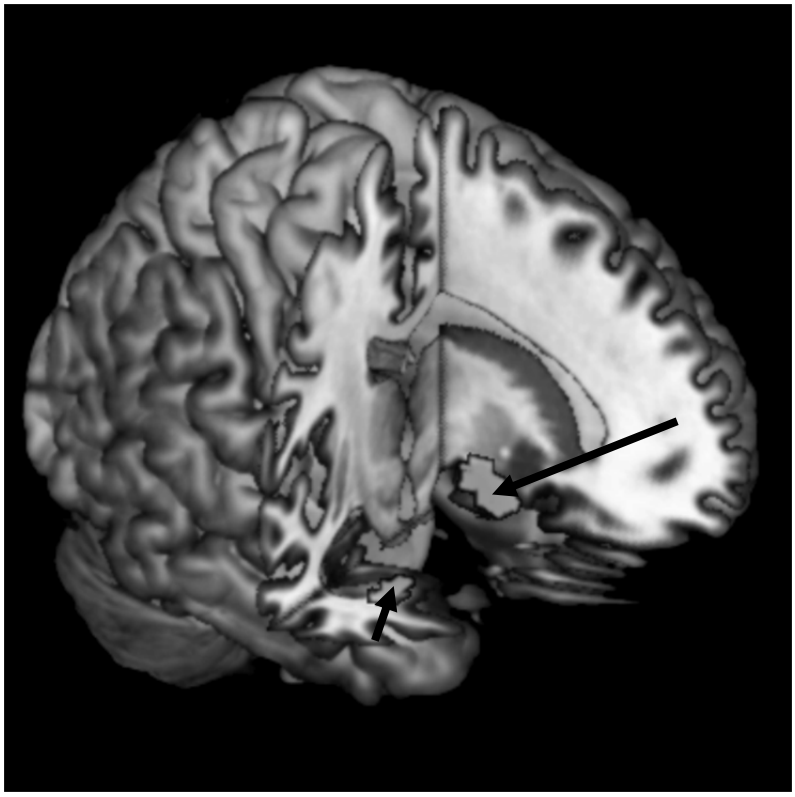
Notes. Pictures were derived from the Faces Database; Abbreviations: sec = seconds.

Imaging data acquisition. Magnetic Resonance imaging (MRI) data were acquired on a 3 Tesla Siemens Magnetom Tim Trio MRI system (Siemens, Erlangen, Germany) at the Berlin Center for Advanced Neuroimaging at the Charité – Universitätsmedizin Berlin, Germany. The visual paradigm was presented via a video projector on a mirror system. Functional images were collected using axial aligned T2*-weighted gradient echo planar imaging (EPI) sequences (33 slices, time to repeat (TR) = 2 s, time to echo (TE) = 30 ms, flip angle = 78°, field of view (FoV) = 192 x 192, matrix size = 64 x 64, voxel size = 3 x 3 x 3 mm^3). Moreover, a T1-weighted three-dimensional magnetization prepared rapid gradient echo (MPRAGE) sequence with an isotropic spatial resolution of $1mm^3$ was applied (192 sagittal slices, TR = 1900 ms, TE = 2.52 ms, flip angle = 9°, FoV = 256 x 256, matrix size = 256 x 256).

FMRI data analyses. Images were processed and analyzed using the Statistical Parametric Mapping software package (SPM8, Wellcome Trust Centre for Neuroimaging, London, UK; http://www.fil.ion.ucl.ac.uk/spm). Briefly, EPIs were corrected for head motion and the individual MPRAGE images were coregistered to the mean image obtained from motion correction as well as segmented using the unified segmentation algorithm. EPIs were transformed into the stereotactic normalized standard space of the Montréal Neuroimaging Institute (MNI) using the normalization parameters obtained from segmentation and spatially smoothed with a 3D Gaussian kernel of 7 mm full width at half maximum.

For the preprocessed fMRI data a two-stage mixed effects model was applied. In the first stage, individual general linear models (GLMs) were estimated containing separate regressors of the different conditions: fearful, happy, angry and neutral young faces, fearful, happy, angry and neutral adult faces, shapes as well as the regressors of no interest: cue, button press and the six rigid body movement parameters. In the second stage, the single subjects' contrast images were entered into a within subject analysis of variance (ANOVA). For this analysis, only angry young and adult faces were of interest. Therefore, we further analyzed the differential contrast images young angry > young neutral and adult angry > adult neutral. Due to our strong a-priori hypothesis regarding differential findings within the amygdala, we conducted a region-of-interest analysis (ROI) by using the Automated Anatomical Labeling (AAL) brain atlas (cf. *Tzourio-Mazoyer* et al. 2002). BOLD (blood oxygenation level dependent) parameter estimates from the bilateral amygdala ROI were extracted using the VOI eigenvariate function in SPM8 and employed in the Structural Equation Model (see Figure 2).

Figure 2. Display of the used Regions-of-interest (ROI) in bilateral amygdala. ROI were defined using the Automated Anatomical Labeling Atlas (AAL)



3.4 Statistical Measures

Teachers as Positive Motivators (TPM). This subscale is part of the Relationship and Motivation (REMO) Scale (cf. *Raufelder* et al. 2013) and consists of six items (α = .81). Students were asked to answer statements such as "I will make more of an effort in a subject when I think the teacher believes in me" or "When a teacher helps me, I try to do well in the subject" on a 4-point Likert scale from 1 (strongly disagree) to 4 (strongly agree).

Peers as Positive Motivators (PPM). This subscale is also part of the REMO Scale (cf. *Raufelder* et al. 2013) and consists of nine items such as "When my friends learn, I am also motivated to learn more" or "My friends and I motivate each other to make an effort at school" are answered on a 4-point Likert scale from 1 (strongly disagree) to 4 (strongly agree) (α = .86).

Stress. In order to assess students' perceived stress, a German version (cf. *Wolf* 1991) of the perceived stress scale (PSS) developed by *Cohen/Kamarck/Mermelstein* (1983) was used (α = .87). Participants were asked to answer 9 questions on a 5-point Likert scale (1 = "never"; 5 = "very often") about how often they felt and behaved a certain way during

the last month (e.g., "How often during the last month did you feel nervous and stressed").

Loneliness. Students' perceived loneliness was assessed with a German version (cf. *Schwab* 1997) of the UCLA Loneliness Scale (cf. *Russell* 1996). 10 items (e.g., "How often do you feel completely alone?") were rated on a 4-point Likert scale (1 = "never" to 4 = "always"; $\alpha = .89$).

Depression. A German version (cf. *Gräfe* et al. 2004) of the Personal Health Questionnaire Depression Scale (PHQ-9) developed by *Kroenke/Spitzer/Williams* (see 2001; *Kroenke* et al. 2009) was used to assess students' feelings of depression. 8 items such as "How often during the past 2 weeks were you bothered by feeling down, depressed, or hopeless" were rated on a 5-point Likert scale (1= "not at all" to 5 = "nearly every day") ($\alpha = .84$).

3.5 Statistical Analyses

Confirmatory Factor Analysis (CFA). Prior to conducting structural equation modeling (SEM), a confirmatory factor analysis (CFA), conducted with Mplus, was performed to evaluate the proposed measurement model. As some studies have shown that a larger number of indicators per factor negatively affect the model fit (cf. *Ding/Velicer/Harlow* 1995; *Wang/Wang* 2012) and as the sample size is relatively small, the number of items was reduced: low- and/or cross-loading items ($\alpha < .45$) were excluded from our analysis. However, a minimum of three indicators per factors is usually required even in a multi-factor CFA model (cf. *Velicer/Fava* 1998; *Wang/Wang* 2012). Therefore, five three-item latent variables, each representing a single construct, were evaluated.

Structural Equation Modeling (SEM). Data were analyzed with Mplus version 7.0 (cf. *Muthén/Muthén* 2012) by applying maximum likelihood estimation to assess the predicted relations among the variables of interest. To account for missing data, models were estimated with full information maximum likelihood (FIML). Model fit was estimated in Mplus using four primary fit indices as recommended by *Hu/Bentler* (1999): Chi-Square Test of Model Fit (χ^2), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Comparative Fit Index (CFI), and Standardized Root Mean Square Residuals (SRMR).

4 Results

4.1 Correlations

The correlation analysis revealed significant positive relations between PPM and both students' BOLD response in the amygdala to angry peer faces ($r = 0.30$, $p < .05$) and angry teacher faces ($r = 0.24$, $p < .05$), whereas TPM solely correlated with angry teacher faces ($r = 0.27$, $p < .05$). In addition, a strong positive correlation between TPM and depression has been identified ($r = 0.41$, $p < .001$). In contrast, there was no significant association between PPM and stress, loneliness and depression, or between TPM and both loneliness and stress. Interestingly, students' neural processing of angry peer faces was

negatively related to stress ($r = –0.27$, $p < .05$), whereas students' neural processing of angry teacher faces was positively related to loneliness ($r = 0.30$, $p < .05$) and marginal related to depression ($r = 0.22$, $p = .069$). Finally, depression was positively associated with stress ($r = 0.44$, $p < .001$) and loneliness ($r = 0.26$, $p < .05$). In contrast, there was no significant association between stress and loneliness.

Table 1. Summary of means (M), standard deviations (SD), and intercorrelations of adolescent students' scores on the variables of interest

Measure	2	3	4	5	6	7	M	SD	Range
1. PPM	.41**	.30*	.24*	–.18	.00	.11	2.62	.69	1-4
2. TPM	—	.23	.27*	.11	.18	.41**	3.09	.58	1-4
3. P-Anger		—	.19	–.27*	.11	–.08	.03	.44	—
4. T-Anger			—	.07	.30*	.22	.02	.41	—
5. Stress				—	.17	.44**	2.66	.75	1-5
6. Loneliness					—	.26*	2.17	.73	1-4
7. Depression						—	2.31	1.16	1-5

Note. All measures are standardized. *p< .05; **p < .001
PPM = peers as positive motivators, TPM = teachers as positive motivators, P-ANGER = peer faces showing anger (FMRI task), T-ANGER = teacher faces showing anger (FMRI task).

4.2 Structural Equation Modeling (SEM)

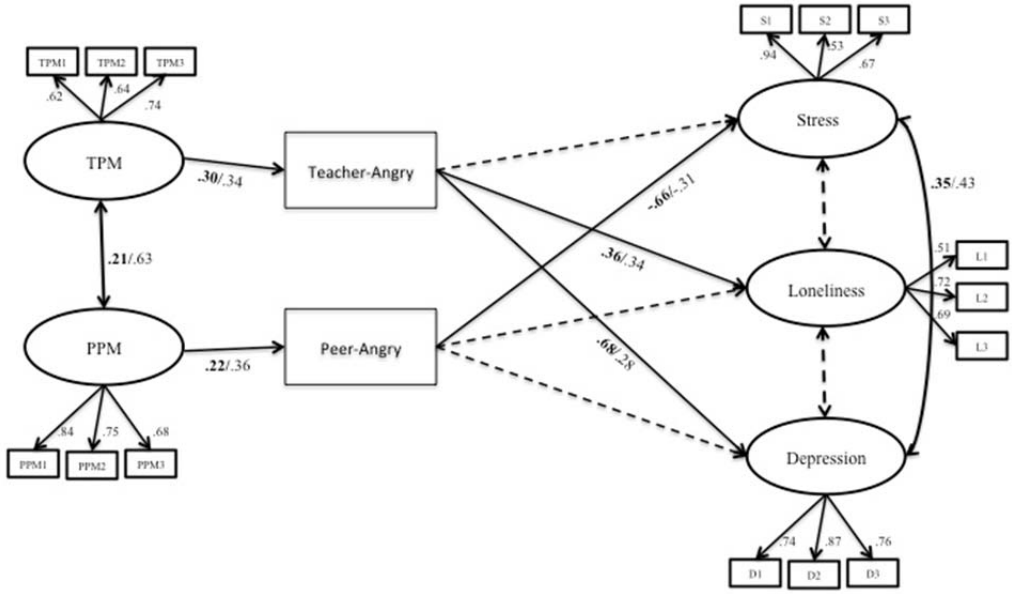
CFA. In preparation of the SEM, a CFA was conducted to test the measurement model. The indices indicated a satisfactory fit for the model (χ^2 (110) = 146.229, $p = .012$, *CFI* = .91, *RMSEA* = .06 (.02-.09), *SRMR* = .11). As the SRMR value is strongly affected by sample size, it is not optimal in the present small sample (cf. *Fan/Thompson/Wang* 1999).

Structural Equation Modeling. The SEM included (1) direct paths from peers as positive motivators (PPM) to the amygdala response to angry peer faces and from teachers as positive motivators (TPM) to the amygdala response to angry teacher faces, as well as (2) direct paths from both neural responses to angry peer and teacher faces on stress, loneliness and depression. The model fit was satisfactory (χ^2 (108) = 138.348, $p = .026$, *CFI* = .91, *RMSEA* = .06 (.02-.08), *SRMR* = .10). Again, the SRMR value is not optimal due to the relatively small sample size (cf. *Fan/Thompson/Wang* 1999).

First, the direct effects between PPM and student's neural processing of peers' angry faces ($B = .22$, $\beta = .36$, $SE = .08$, $p = .009$) as well as between TPM and student's neural processing of teachers' angry faces ($B = .30$, $\beta = .34$, $SE = 0.13$, $p = .020$) were found to be significant. Second, the direct effects between student's neural response to peers' anger and their perceived stress ($B = –.66$, $\beta = –.31$, $SE = .30$, $p = .031$) and between student's

neural response to teachers' anger and loneliness (B = .36, β = .34, SE = .18, p = .052) and depression (B = .68, β = .28, SE = .34, p = .043) were found to be significant. In contrast, neither the direct effect between student's neural processing of peers' angry faces and loneliness and depression nor the direct effect between student's neural processing of teachers' angry faces and stress were found to be significant (see Figure 3).

Figure 3. Structural Equation Modeling



Notes. Significant effects shown as first unstandardized coefficients (B), second standardized coefficients (β), factor loadings are standardized. Bold pathways are significant at p < 0.05 level, dotted pathways are not significant. TPM = teachers as positive motivators, PPM = peers as positive motivators, Teacher-Angry = teacher faces showing anger (fMRI task), Peer-Angry = peer faces showing anger (FMRI task).

5 Discussion

The current interdisciplinary study aimed to examine the role of peers and teachers as motivators on adolescents' emotional processing in the amygdala considering effects on stress, loneliness and depression. Following a multi-method design combining quantitative and experimental neuroimaging research, the results underline a strong association between these variables.

In detail and according to hypothesis I, a positive relation has been identified between students' perception of peers and teacher as positive motivators and their activation level in the amygdala while watching angry peer and teacher faces. In other words, the more important peers and teachers are for adolescent students as source of motivation, the higher their amygdala activation. Furthermore, the results of the correlation analyses have shown that students' amygdala activation while watching angry teacher faces is strongly associated with loneliness. In contrast, there was only a marginal association between the

amygdala activation for angry teacher faces and depression, and a non-significant association between the amygdala activation for angry teacher faces and stress. Contrary to our hypothesis, adolescent students' amygdala activation while watching angry peer faces was negatively associated with their perceived stress. This might be due to the fact that students, who perceive their peers as important source of motivation might be used to better deal with stressful situations (e.g., complexity within peer interactions). Unfortunately, the construct of peers as positive motivators (PPM) does not allow interpretations regarding for instance peer support or rejection. Therefore, future research that examines these facets of peer relationships in detail is warranted.

Interestingly, TPM was highly correlated with depression. That means, the more adolescent students perceive their teachers as positive motivators, the more they report feelings of depression. This might be explained through students' pressure to fulfill the expectation of the teacher going in line with a teacher dependency. In other words, giving support on the one hand and creating dependency on the other hand seems to be the underlying divergent nature of students' socio-motivational relationships with teachers. These results are in line with findings from *Sabol/Pianta* (2012), who showed that students reporting close and supportive relationships had lower rates of school avoidance, anxiety, and social withdrawal, whereas students reporting dependent relationships had higher rates of negative social outcomes and exhibiting behavioral problems at school (cf. *Pianta/Nimetz* 1991; *Sabol/Pianta* 2012). However, further research is necessary to examine these diverse facets of teacher-student relationships in detail.

Our second hypothesis has been confirmed as students' perception of peers as positive motivators as well as students' perception of teachers as positive motivators predicts the amygdala response. In other words, the more students perceive their peers as positive motivators, the higher their activity in response to angry peer faces in the amygdala. The same is true for teachers: the more students perceive their teachers as positive motivators, the stronger their amygdala response to angry teacher faces. As mentioned above, these findings are in line with *Vuilleumir* (2009), who has shown that the amygdala activation to an external stimulus (e.g., angry peer and teacher faces) is higher if the stimulus is being considered as salient. Also – at least for the peer group – it confirms findings regarding a stronger neural response to negative stimuli in adolescents who are more sensitive to the peer group (cf. *Grosbras* et al. 2007).

Hypothesis III could only partly be confirmed as students' emotion processing of angry peer faces within the amygdala was identified as a negative predictor of stress. That means, the higher the activation rate in the amygdala, the less stressed the students are. As previous research has shown that stressful experiences in adolescence increase the vulnerability for developing psychiatric disorders later in life (cf. *Heim/Plotsky/Nemeroff* 2004), future research is necessary to test whether there is a possible buffering effect of peer support in accordance with *Cohen/Wills'* (1985) buffering hypothesis. Moreover, future studies should examine brain functional networks in order to include not only the amygdala, which is thought to be involved in evaluation processes of a stressor, but also regulation processes, e.g. via the prefrontal cortex (cf. *McEwen/Gianaros* 2010). These regulatory mechanisms might alleviate the interpretation of our findings. In contrast, high activation rates while watching angry teacher faces predicts loneliness and depression. This could imply that students who rely on their teachers as source of motivation, but perceive (constantly) negative emotions (e.g. anger) within their socio-motivational relationship with teachers, are at higher risk to report loneliness and depression. The finding of an in-

creased amygdala activity associated with depression has been reported in earlier studies (cf. *Abler* et al. 2007; *Greening* et al. 2013). Our results point to a similar pattern on a sub-clinical level in adolescents. Certainly, feelings of loneliness and depression are common in adolescence and longitudinal studies have to test whether a higher amygdala activity is a vulnerability marker placing adolescents at a greater risk for psychopathological disorders.

6 Strength, Limitations and Future Directions

When interpreting the current findings, some limitations need to be considered. Firstly, the sample size is relatively small following psychological standards. However, in terms of neuroimaging studies the sample size is above average. Nevertheless, the findings should not be generalized to a broader population. Secondly, one might criticize the use of self-report measures. This might be due to the trend that negative attitudes toward self-report data have taken on unjustified proportions (cf. *Spector* 2006; *Chan* 2009). Thirdly, interpretations of fMRI data should be treated with caution. FMRI measures BOLD activity, which is an indirect measure of neural activity. Therefore, disentangling whether differences are physiological or neural is difficult. Still, fMRI is a more objective measure of what is happening in an individual than behavioral correlates such as questionnaires and combining these methods can be enriching. Furthermore, the study at hand focuses on a certain brain structure, therefore interpretations regarding brain network alterations cannot be drawn from the data and should be addressed in further studies. Fourthly, firm conclusions about the causal ordering of variables cannot be drawn since the data are cross-sectional in nature. Therefore, a longitudinal research design is warranted, which would additionally allow the investigation of inter- and intra-individual differences in students' development.

Despite these limitations, the present study extends the existing research on adolescents' socio-motivational relationships with peers and teachers by considering their neural emotion processing in the amygdala and its impact on stress, loneliness and depression following an interdisciplinary and method-plural research design. In conclusion, our results underline the benefits of positive peer relationships as well as emotional risk patterns within teacher-student relationships. Finally, the present findings can be adapted to existing prevention and intervention programs to strengthen supportive teacher and student relationships through for example social competence (cf. *Bradley* et al. 2012; *Hinsch/Pfingsten* 2007), which should be long-term established in the school context.

Notes

1 Emotions are not naturally positive or negative, they are in fact multidimensional constructs and evaluated by the subject (cf. *Kristjánsson* 2003; *Solomon*/*Stone* 2002).

2 The research reported in this article was supported by a grant from The Volkswagen Foundation. The authors would like to thank the principals, teachers and students involved for their cooperation in making these studies possible. We also thank Anne Beck, Eva Flemming, Tobias Gleich, Sabrina Golde, Robert Lorenz and Patricia Pelz for help with the study and fMRI data acquisition.

References

Abler, B./Erk, S./Herwig, U./Walter, H. (2007): Anticipation of aversive stimuli activates extended amygdala in unipolar depression. Journal of Psychiatric Research, 41, pp. 511-522. doi: 10.1016/j.jpsychires.2006.07.020

Arnett, J. (1999): Adolescent storm and stress, reconsidered. American Psychologist, 54, pp. 317-326. doi: 10.1037/0003-066X

Azmitia, M./Kamprath, N. A./Linnet, J. (1998): Intimacy and conflict: The dynamics of boys' and girls' friendships during middle childhood and early adolescence. In: *Meyer, L. H./Park, H. S./Grenot-Scheyer, M./Schwarzt, I. S./Harry, B.* (Eds.): Making Friends: The Influences of Culture and Development. – Baltimore, pp. 171-187.

Bergeron, J./Chouinard, R./Janosz, M. (2011): The impact of teacher-student relationships and achievement motivation on student's intentions to dropout according to socio-economic Status. US-China Education Review B 2, pp. 273-279.

Birch, S. H./Ladd, G. W. (1996): Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: the role of teachers and peers. In: *Juvonen, J./Wentzel, K.* (Eds.): Social Motivation – Understanding children's school adjustment. – Cambridge, pp. 199-225.

Bradley, R. T./Atkinson, M./Tomasino, D./Rees, R. A. (2012): Efficacy of an emotion self-regulation program for promoting development in preschool children. Global Advances in Health and Medicine, 1, pp. 36-50. doi: 10.7453/gahmj.2012.1.1.010

Buchanan, C. M./Eccles, J. S./Becker, J. B. (1992): Are adolescents the victims of raging hormones: evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. Psychological Bulletin, 111, pp. 62-107.doi: 10.1037/0033-2909.111.1.62

Buhs, E./Herald, S./Ladd, G. (2006): Peer exclusion and victimization: processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement. Journal of Educational Psychology, 98, pp. 1-13. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.1

Bukowski, W. M./Simard, M./Dubois, M. -E./Lopez, L. (2011): Representations, process, and development: A new look at friendship in early adolescence. In: *Amsel, E./Smetana, J.* (Eds.): Adolescent vulnerabilities and opportunities: Developmental and constructivist perspectives. – Cambridge, pp. 159-181.

Chan, D. (2009): So why ask me? Are self-report data really that bad? In: *Lance, C. E./Vandenberg, R. J.* (Eds.): Statistical and methodological myths and urban legends. – New York, pp. 309-336.

Cohen, S./Kamarck, T./Mermelstein, R. (1983): A global measure of perceived stress. Journal of Health and Social Behavior, 24, pp. 385-396.doi: 10.2307/2136404

Cohen, S./Wills, T. A. (1985): Stress, social support, and the buffering hypothesis. Psychological Bulletin, 98, pp. 310-357. doi: 10.1037/0033-2909.98.2.310

Compas, B. E./Hinden, B. R./Gerhardt, C. A. (1995): Adolescent development: pathways and processes of risk and resilience. Annual Review of Psychology, 46, pp. 265-293. doi: 10.1146/annurev.ps.46.020195.001405

DeRosier, M. E./Kupersmidt, J. B./Patterson, C. J. (1994): Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. Child Development, 65, pp. 1799-1813. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00850.x

Ding, L./Velicer, W. F./Harlow, L. L. (1995): Effects of estimation methods, number of indicators per factor, and improper solutions on structural equation modeling fit indices. Structural Equation Modeling Journal, 2, pp. 119-144. doi: 10.1080/10705519509540000

Ebner, N. C./Riediger, M./Lindenberger, U. (2010): FACES – a database of facial expressions in young, middle-aged, and older women and men: development and validation. Behavior Research Methods, 42, pp. 351-362. doi: 10.3758/BRM.42.1.351

Fan, X./Thompson, B./Wang, L. (1999): The effects of sample size, estimation methods, and model specification on SEM fit indices. Structural Equation Modeling, 6, pp. 56-83. doi: 10.1080/10705519909540119

Flanagan, K. S./Erath, S. A./Bierman, K. L. (2008): Unique associations between peer relationships and social anxiety in early adolescence. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 37, pp. 759-769. doi: 10.1080/15374410802359700

Fossati, P. (2012): Neural correlates of emotion processing: from emotional to social brain. European Neuropsychopharmacology, 22, pp. 487-491. doi: 10.1016/j.euroneuro.2012.07.008

Goodenow, C. (1993): Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. Journal of Early Adolescence, 13, pp. 21-43. doi: 10.1177/027243169301 3001002

Gräfe K./Zipfel S./Herzog W./Löwe, B. (2004): Screening psychischer Störungen mit dem „Gesundheitsfragebogen für Patienten (PHQ-D)". Ergebnisse der deutschen Validierungsstudie. Diagnostica, 50, pp. 171-181. doi:10.1026/0012-1924.50.4.171

Greening, S. G./Osuch, E. A./Williamson, P. C./Mitchell, D. G. (2013): Emotion-related brain activity to conflicting socio-emotional cues in unmedicated depression. Journal of Affective Disorders, 150, pp. 1136-1141. doi: 10.1016/j.jad.2013.05.053

Grosbras, M. H./Jansen, M./Leonard, G./McIntosh, A./Osswald, K./Poulsen, C./Steinberg, L./Toro, R./Paus, T. (2007): Neural mechanisms of resistance to peer influence in early adolescence. Journal of Neuroscience, 27, pp. 8040-8045. doi: 10.1523/JNEUROSCI.1360-07.2007

Hamilton, J. P./Gotlib, I. H. (2008): Neural substrates of increased memory sensitivity for negative stimuli in major depression. Biological Psychiatry, 63, pp. 1155-1162. doi: 10.1016/j.biopsych. 2007.12.015

Hamre, B. K./Pianta, R. C. (2006): Student-teacher relationships. In: *Bear, G./Minke, K. M.* (Eds.): Children's Needs III: Development, prevention and intervention. – Bethesda, MD, pp. 49-60.

Hariri, A. R./Tessitore, A./Mattay, V. S./Fera, F./ Weinberger, D. R. (2002): The amygdala response to emotional stimuli: a comparison of faces and scenes. Neuroimage, 17, pp. 317-323. doi: 10.1006/nimg.2002.1179

Harter, S. (1996): Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. In: *Juvonen, J./Wentzel, K.* (Eds.): Social Motivation – Understanding children's school adjustment. – Cambridge, pp. 11-42.

Hartmut, J. (1978): Supportive dimensions of teacher behavior in relationship to pupil emotional cognitive processes. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 25, pp. 69-74.

Hawkins, J. A./Berndt, T. J. (1985): Adjustment following the transition to junior high school. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. – Toronto.

Hinsch, R./Pfingsten, U. (2007): Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien. 5. Auflage. – Weinheim.

Heim, C./Plotsky, P. M./Nemeroff, C. B. (2004): Importance of studying the contributions of early adverse experience to neurobiological findings in depression. Neuropsychopharmacology, 29, pp. 641-648. doi: 10.1038/sj.npp.1300397

Hu, L. T./Bentler, P. M. (1999): Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, pp. 51-55. doi: 10.1080/10705519909540118

Kessler, R. C./Avenevoli, S./Ries Merikangas, K. (2001): Mood disorders in children and adolescents: an epidemiologic perspective. Biological Psychiatry, 49, pp. 1002-1014. doi: 10.1016/S0006-3223 (01)01129-5

Kristjánsson, K. (2003): On the very idea of negative emotions. Journal for the theory of social behavior, 33, pp. 351-364. doi: 10.1046/j.1468-5914.2003.0022.x

Kroenke, K./Spitzer, R./Williams, W. (2001): The PHQ-9: Validity of a brief depression severity measure. Journal of General Internal Medicine, 16, pp. 606-613.doi: 10.1046/j.1525-1497.2001. 016009606.x

Kroenke, K./Strine, T. W./Spritzer, R. L./Williams, J. B./Berry, J. T./Mokdad, A. H. (2009): The PHQ-8 as a measure of current depression in the general population. Journal of Affective Disorders, 114, pp. 163-173. doi: 10.1016/j.jad.2008.06.026

McEwen, B. S./Gianaros, P. J. (2010): Central role of the brain in stress and adaptation: links to socioeconomic status, health, and disease. Annals of the New York Academy of Sciences, 1186, pp. 190-222. doi: 10.1111/j.1749-6632.2009.05331.x

Muthén, L. K./Muthén, B. O. (2012): Mplus User's Guide. Seventh Edition. – Los Angeles, CA.

Niemiec, C. P./Ryan, R. M. (2009): Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. Theory and Research in Education, 7, pp. 133-144. doi: 10.1177/1477878509104318

Paus, T./Keshavan, M./Giedd, J. N. (2008): Why do many psychiatric disorders emerge during adolescence? Nature reviews. Neuroscience, 9, pp. 947-957. doi: 10.1038/nrn2513

Petersen, A. C./Compas, B./Brooks-Gunn, J./Stemmler, M./Ey, S./Grant, K. (1993): Depression in adolescence. American Psychologist, 48, pp. 155-168. doi: 10.1037/0003-066X.48.2.155

Pianta, R. C./Nimetz, S. L. (1991): Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. Journal of Applied Developmental Psychology, 12, pp. 379-393. doi: 10.1016/0193-3973(91)90007-Q

Platt, B./Kadosh, K./Lau, J. Y. F. (2013): The role of peer rejection in adolescent depression. Depression and Anxiety, 30, 9, pp. 809-821. doi: 10.1002/da.22120.

Raufelder, D./Bukowski, W. M./ Mohr, S. (2013): Thick description of the teacher-student relationship in the educational context of school: results of an ethnographic field study. Journal of Education and Training Studies, 1, pp. 1-18. doi: 10.11114/jets.vli2.108

Raufelder, D./Drury, K./Jagenow, D./Hoferichter, F./Bukowski, W. (2013): Development and validation of the Relationship and Motivation (REMO) scales to assess students' perceptions of peers and teachers as motivators in adolescence. Learning and Individual Differences, 23, pp. 182-189. doi: 10.1016/j.lindif.2013.01.001

Russell, D. W. (1996): UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure. Journal of Personality Assessment, 66, pp. 20-40. doi: 10.1207/s15327752jpa6601_2

Sabol, T. J./Pianta, R. C. (2012): Recent trends in research on teacher-child relationships. Attachment & Human Development, 14, pp. 213-231. doi: 10.1080/14616734.2012.672262

Sander, D./Grafman, J./Zalla, T. (2003): The human amygdala: an evolved system for relevance detection. Reviews in the Neurosciences, 14, pp. 303-316. doi: 10.1515/REVNEURO.2003.14. 4.303

Schneider, S./Peters, J./Bromberg, U./Brassen, S./Menz, M./[…]/Büchel, C./IMAGEN consortium (2011): Boys do it the right way: sex-dependent amygdala lateralization during face processing in adolescents. Neuroimage, 56, 3, pp. 1847-1853. doi: 10.1016/j.neuroimage.2011.02.019

Schwab, R. (1997): Einsamkeit. Grundlagen für die klinisch-psychologische Diagnostik und Intervention. – Bern.

Seiffge-Krenke, I./Aunola, K./Nurmi, J. E. (2009): Changes in stress perception and coping during adolescence: the role of situational and personal factors. Child development, 80, 1, pp. 259-279. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01258.x

Skinner, E. A./Belmont, M. J. (1993): Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. Journal of Educational Psychology, 85, pp. 571-581. doi: 10.1037/0022-0663.85.4.571

Solomon, R. C./Stone, L. (2002): On "Positive" and "Negative" emotions. Journal for the theory of socail behavior, 32, pp. 417-435. doi: 10.1111/1468-5914.00196

Somerville, L. H./Fani, N./McClure-Tone, E. B. (2011): Behavioral and neural representation of emotional facial expressions across the lifespan. Developmental Neuropsychology, 36, pp. 408-428. doi: 10.1080/87565641.2010.549865

Spector, P. E. (2006): Method variance in organizational research: Truth or urban legend? Organizational Research Methods, 9, pp. 221-232. doi: 10.1177/ 1094428105284955

Steinfurth, E./Wendt, J./Hamm, A. (2013): Neurobiologische Grundlagen der Emotionsregulation. Psychologische Rundschau, 64, pp. 208-216. doi: 10.1026/0033-3042/a000173

Tzourio-Mazoyer, N./Landeau, B./Papathanassiou, D./Crivello, F./Etard, O./Delcroix, N./Mazoyer, B./Joliot, M. (2002): Automated Anatomical Labeling of Activations in SPM Using a Macroscopic Anatomical Parcellation of the MNI MRI Single-Subject Brain. Neuroimage, 15, pp. 273-289. doi: 10.1006/nimg.2001.0978

Velicer, W. F./Fava, J. L. (1998): Affects of variables and subject sampling on factor pattern recovery. Psychological Methods, 3, pp. 231-251. doi: 10.1037/1082-989X.3.2.231

Vuilleumir, P. (2009): The role of the human amygdala in perception and attention. In: *Whalen, P. J./Phelps, E. A.* (Eds.): The human amydgala. – New York, pp. 220-249.

Wang, J./Wang, X. (2012): Structural Equation Modeling: Applications UsingMplus. – Chichester.

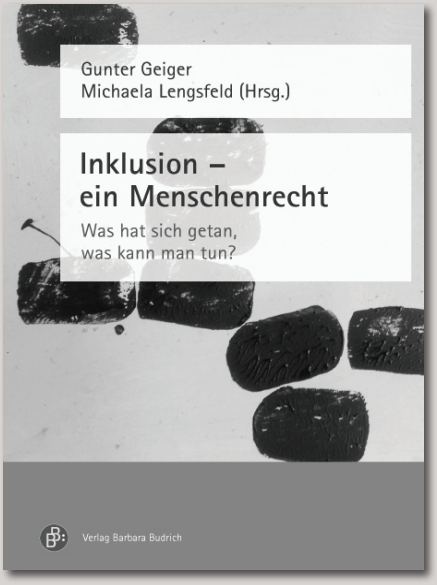
Weir, J. M./Zakama, A./Rao, U. (2012): Developmental risk I: depression and the developing brain. Child and adolescent psychiatric clinics of North America, 21, pp. 237-259. doi: 10.1016/j. chc.2012.01.004

Wentzel, K. R. (2002): Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. Child Development, 73, pp. 287-301. doi: 10.1111/1467-8624.00406

Wentzel, K. R./Battle, A./Russell, S. L./Looney, L. B. (2010): Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. Contemporary Educational Psychology, 35, pp. 193-202. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.03.002

Wolf, I. A. (1991): Persönlichkeitsvariablen und die Schutzfunktion von sozialer Unterstützung bei Streß. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Marburg.

Teilhabe von Menschen mit Behinderung



Gunter Geiger
Michaela Lengsfeld (Hrsg.)

Inklusion – ein Menschenrecht

Was hat sich getan,
was kann man tun?

2014. ca. 240 Seiten, Kart.
ca. 24,90 €
ISBN 978-3-8474-0194-0

Mit der UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit einer Behinderung in 2006 hat sich Deutschland gesetzlich dazu verpflichtet, eine gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Wie sieht es mit der Umsetzung aus? In diesem Band finden Sie Analysen von ExpertInnen aus Wissenschaft, Kirche, Politik und Gesellschaft.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:

Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

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

www.budrich-verlag.de

Frühe kulturelle und sportliche Karrieren von Jugendlichen und der Stellenwert von Peerkulturen

Heinz-Hermann Krüger, Catharina Keßler

Zusammenfassung
In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Studie vorgestellt, die frühe kulturelle und sportliche Karrieren sowie die schulischen Bildungsverläufe und -orientierungen von Jugendlichen an Gymnasien mit entsprechenden Profilen und die Relevanz von Peerkulturen für diese dualen Bildungskarrieren untersucht. Nach einer Einführung in den sehr überschaubaren Stand der Forschung zu diesem Thema und der Vorstellung der theoretischen Bezugsgrößen sowie des Forschungsdesigns der Studie werden die Resultate einer sinngenetischen Typenbildung zur unterschiedlichen Bedeutung von Peers für diese dualen Bildungskarrieren dargestellt und an zentralen Fällen konkretisiert. Abschließend werden die wichtigsten Befunde zusammengefasst und auf den Forschungsstand bezogen.

Schlagworte: Duale Bildungskarrieren, Frühe kulturelle und sportliche Karrieren, Peerkulturen, Eliteschulen des Sports, Gymnasien mit ästhetischen Profilen

Early cultural and sporting careers of young people and the role of peer cultures

Abstract
This paper presents results from the first phase of a qualitative longitudinal study that examines early cultural and sporting careers of young people as well as their educational pathways at secondary schools (German "Gymnasien") with special profiles in these fields. It focuses on the relevance of peer cultures to dual educational careers. The first part addresses the lack of research and presents the relevant theoretical points of reference as well as the design of the study. The core of the paper is the sense-genetic typology of the ways peer cultures has become relevant for career development, as exemplified by short case studies. A conclusion summarizes the results and relates them to the current state of research.

Keywords: Dual educational careers, Early cultural and sporting careers, Peer cultures, Elite sport schools, Secondary schools with aesthetic profiles

1 Einleitung

Im letzten Jahrzehnt ist es im Gefolge der Diskussionen um die Ergebnisse der PISA-Studien, der Klage über die internationale Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Bildungssystems sowie der Diskurse um die stärkere Profilbildung von Einzelschulen nicht nur zur Einrichtung von Hochbegabtengymnasien gekommen. Vielmehr erlebten auch Gymnasi-

en, die sich mit einem besonderen Profil auf die Förderung spezifischer Talente von Lernenden ausrichten, eine erneute Konjunktur bzw. wurden weiter ausgebaut (vgl. *Ullrich*/*Strunck* 2008, S. 17). Eine Variante im Spektrum dieser Spezialschulen stellen die in den späten 1990er Jahren gegründeten Eliteschulen des Sports dar, die partiell an Traditionslinien der schulischen Sportförderung in der DDR anknüpfen und sich zum Ziel setzen, künftige sportliche Spitzenleistungen bei Wahrung schulischer Bildungschancen zu gewährleisten (vgl. DOSB 2014). Eine andere Variante dieser Spezialschulen sind die Gymnasien mit einem ästhetischen oder musikalischen Profil, die teilweise bereits eine längere Tradition haben und auf die Förderung spezifischer künstlerischer, tänzerischer oder musikalischer Talente abzielen (vgl. *Büchsenschütz* 2008). Wir wollen in diesem Beitrag nun nicht eine institutionelle Analyse dieser Schulen, ihrer programmatischen Ansprüche und Auswahlmechanismen ins Zentrum rücken (vgl. dazu *Krüger*/*Keßler*/*Winter* 2014). Auch werden in diesem Beitrag nicht Fragestellungen der pädagogischen Psychologie nach der Messung von Hochbegabung, Intelligenz oder fachspezifischen Leistungen bzw. Kompetenzen (vgl. *Terman* 1926; *Holahan*/*Sears* 1995; *Rost* 1993, 2008) verfolgt. Vielmehr werden wir ausgehend von einer jugendsoziologischen Perspektive in den Blick nehmen, wie sich die frühen Karrieren in den Bereichen Sport, Tanz, Musik und Kunst sowie die schulischen Bildungswege von etwa 16-jährigen Jugendlichen an Gymnasien mit entsprechenden Profilen darstellen und welche Relevanz die Peers für die Realisierung dieser dualen Bildungskarrieren haben. Bevor wir jedoch die theoretischen Bezugslinien und das Untersuchungsdesign unserer qualitativen Studie genauer vorstellen, wollen wir zunächst den Stand der Forschung zum Untersuchungsgegenstand in knapper Form skizzieren.

2 Duale Bildungskarrieren und Peers im Kontext der Schul- und Jugendforschung

Insgesamt ist die Forschungslandschaft zum Thema duale Bildungskarrieren und der Stellenwert von Peers für diese Karrieren sehr überschaubar. Allgemeine Hintergrundinformationen zu diesem Thema liefert sicherlich zum einen die qualitative Längsschnittstudie von *Krüger* u.a. (2008, 2010, 2012) aus dem Kontext der sozialwissenschaftlich orientierten Jugendforschung, die sich mit den schulbiografischen Verläufen und der Relevanz der Peers bei Lernenden im Alter zwischen 11 und 15 Jahren in unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe I beschäftigt und dabei verschiedene Muster des Stellenwerts der Peers für die schulische Bildungsbiografie herausgearbeitet hat. Allerdings untersucht diese Studie eine andere Altersgruppe, konzentriert sich nicht primär auf Gymnasien mit einem spezifischen Profil und analysiert somit auch keine profilbezogenen Karriereverläufe. Interessante generelle Befunde zum Thema bietet zum anderen die quantitative Studie von *Schilling* (2002) aus der psychologischen Begabungsforschung, die das gängige Klischee von sozial isolierten hochbegabten Jugendlichen widerlegt und aufzeigt, dass hochbegabte Jugendliche über ähnliche ausgeprägte schulische und außerschulische Peerbeziehungen verfügen wie nicht hochbegabte Jugendliche.

Zu dem Themenfeld duale Bildungskarrieren und Peers direkt gibt es nur im Bereich der Eliteschulen des Sports, deren 41 Einrichtungen im Jahr 2014 von etwa 11.500 Schüler/-innen besucht werden (vgl. *DOSB* 2014), eine etwas breitere Forschungslage. In die-

sem Kontext haben *Emrich* u.a. (2008) eine sportsoziologisch orientierte quantitative Studie zu den strukturellen Rahmenbedingungen sowie den individuellen schulischen Effekten von Eliteschulen des Sports durchgeführt. Dabei zeigen sie nicht nur auf, dass an den im Jahr 2006 untersuchten 37 Eliteschulen des Sports zwei Drittel der Lernenden ausgewählte Kaderathleten der Verbände und knapp neun Prozent Mitglied in einem für den Spitzensport wichtigen Bundeskader sind. Eine retrospektiv angelegte Querschnittsbefragung von 611 Teilnehmenden der olympischen Sommerspiele 2004 und der olympischen Winterspiele 2006 macht darüber hinaus unter einer Vergleichsperspektive deutlich, dass sich die Eliteschüler/-innen des Sports von Lernenden anderer Schulen im sportlichen Erfolgsniveau und bezüglich des Schulabschlusses nicht gravierend unterscheiden, allerdings nach dem Abschluss der Schule weniger ein Studium, sondern eher einen beruflichen Verbleib in Bundeswehr oder Bundespolizei (Sportfördergruppen) favorisieren (vgl. *Emrich* u.a. 2008, S. 73). Ebenfalls als quantitative Retrospektivbefragung angelegt ist die Kohortenstudie von *Conzelmann*/*Gabler*/*Nagel* (2001) zu langfristigen Berufsverläufen von Olympioniken, die darauf aufmerksam machen, dass die ehemaligen Spitzensportler/-innen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung beruflich sehr erfolgreich sind und dass es für die untersuchte jüngere Kohorte zunehmend schwieriger wird parallel zum Spitzensport die schulische bzw. berufliche Karriere voranzutreiben. Die konkreten schulischen Bildungsverläufe von Jugendlichen an Eliteschulen des Sports sowie die Relevanz der Peers für die Sportkarriere werden in dieser Studie jedoch nicht untersucht.

Hierzu liefert allerdings die quantitative Evaluationsstudie von *Borchert* (2013) zu den Eliteschulen des Sports in Brandenburg interessante ergänzende Informationen. Diese Studie zeigt auf, dass weniger die institutionellen Akteure wie Lehrende oder Trainer, sondern eher die Familie und die Peers eine bedeutsame Unterstützungsinstanz für die dualen Bildungskarrieren der untersuchten Sportschüler/-innen sind. Erste vordergründige Einblicke in die Bildungswege sowie die Peerkontakte von Leistungsfußballern ermöglicht die biografische Studie von *Kreutzer* (2006), der vier Jugendliche aus der B-Jugendfußballmannschaft eines Profivereins untersucht hat und verdeutlicht, dass diese Schüler in der gymnasialen Oberstufe einer Doppelbelastung ausgesetzt sind und ihre Kontakte zu Gleichaltrigen aus Zeitgründen auf Klassenkameraden und Freunde aus der Trainingsgruppe beschränkt bleiben.

Während zu den dualen Bildungskarrieren an den Eliteschulen des Sports und der Rolle der Peers zumindest einige vor allem quantitative Basisinformationen vorliegen, ist die Forschungssituation zu dualen Bildungskarrieren in Gymnasien mit unterschiedlichen ästhetischen Profilen noch defizitärer. Hier überwiegen Erfahrungsberichte und Ratgeberliteratur (vgl. *Becker*/*Wenzel-Staudt* 2008; *Hartewig* 2013). Es gibt allgemeine quantitative Informationen zur Expansion der Erwerbstätigkeit in den verschiedenen kulturellen Berufen (vgl. *Röbke* 2000) oder zur zunehmenden Prekarität der Beschäftigungsverhältnisse im kulturellen Bereich (vgl. *Deutscher Kulturrat* 2013) sowie zwei biografische Studien zur Lebenswelt freischaffender Theaterkünstler/-innen (vgl. *Schüngel* 1996) bzw. zum Umgang mit biografischer Unsicherheit bei erwachsenen, international tätigen Tänzer/-innen in Europa (vgl. *Pfaff* 2010-2013). Allerdings fehlen auch hier ähnlich wie im Hochleistungssport qualitative Untersuchungen, die die frühen profilbezogenen Karrieren sowie die schulischen Bildungsbiografien von Jugendlichen und die Bedeutung der Peers für diese Karrieren analysieren.

3 Theoretische Bezugsgrößen und Forschungsdesign der qualitativen Studie

In unserer qualitativen Längsschnittstudie mit dem Titel „Exklusive Bildungskarrieren und der Stellenwert der Peerkulturen", aus deren erster Untersuchungsphase wir im Folgenden ausgewählte Ergebnisse vorstellen, knüpfen wir genau an diesem Forschungsdefizit an. In dem Projekt werden langfristige profilbezogene sowie schulische bzw. nachschulische Karriereverläufe von Jugendlichen aus den zehnten Klassen an drei Gymnasien mit unterschiedlichen Leistungsprofilen bis zwei Jahre nach Übergang in die Hochschule, die Ausbildung oder den Beruf und die Relevanz der Peers für diese Karrieren untersucht. Gefragt wird nach den karriereprofilbezogenen und schulischen Orientierungen der Jugendlichen und ihrer Peers, nach dem Passungsverhältnis zwischen diesen individuellen Orientierungen der Jugendlichen und den kollektiven Orientierungen ihrer Freunde sowie darauf aufbauend nach dem Stellenwert, den Peergroups für diese Karrieren haben. Im Zentrum der Analyse stehen dabei Freundschaftsgruppen in formellen oder informellen schulischen oder außerschulischen Kontexten. Davon ausgehend werden auch Einzelfreundschaften, Freundschaftsnetzwerke oder erste Partnerbeziehungen mit berücksichtigt (vgl. *Oswald* 2008). Ausgewählt für unsere Untersuchung wurde eine Eliteschule des Sports mit einem breiten Sportförderangebot (u.a. in Handball, Schwimmen, Leichtathletik und Fußball), ein Gymnasium mit einem Spezialzweig im Bereich Kunst sowie ein Gymnasium mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, darunter ein musikalisch-tänzerisches Profil. Diese weisen auf ihren Internetseiten auf die enge Kooperation mit benachbarten, fachlich einschlägigen Hochschulen hin und versprechen exklusive bildungsbiografische und berufliche Wege in die gesellschaftlichen Funktionsbereiche von Sport und Kultur.

Bei der Analyse der profilbezogenen und schulischen Karrierewege sowie der Prozesse des „doing distinction" und der Kohärenzbildung in Freundschaftsgruppen stellen Agency-Konzepte und praxeologische Ansätze die zentralen theoretischen Bezugspunkte und Fragehorizonte bereit. In Anlehnung an sozialkonstruktivistische Ansätze in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen sowie der entwicklungspsychologischen Jugendforschung (vgl. *Fend* 2005; *Hurrelmann*/*Grundmann*/*Walper* 2008) werden Jugendliche als Gestaltende ihrer Umwelt gesehen, die gesellschaftliche Erwartungen nicht lediglich übernehmen, sondern produktiv gestalten und somit Ko-Konstrukteure ihrer Bildungsbiografien sind. Um das Interdependenzverhältnis zwischen den individuellen Biografieverläufen und Orientierungen der Jugendlichen und den kollektiven Orientierungen der Freundschaftsgruppen sowie gesellschaftlichen Milieueinflüssen analysieren zu können, greifen wir auf theoretische Ansätze zurück, die das gesellschaftstheoretische Konzept von *Bourdieu* (1982, 1993) praxeologisch weiterentwickelt haben (vgl. *Reckwitz* 2003; *Reay* 2004). Theoretisch beziehen wir uns dabei vor allem auf das wissenssoziologisch begründete Milieukonzept von *Bohnsack* (2003), der im Gegensatz zu *Bourdieu* die Entstehung eines individuellen und kollektiven Habitus nicht aus Kapitalfigurationen herleitet, sondern in der je unterschiedlichen milieuspezifischen Erlebnisaufschichtung aufdeckt und im Rahmen sozialisatorischer Interaktionen in der Familie, Schule und Peerwelt herausarbeitet. Dabei geht er von der Annahme aus, dass die kollektive Handlungspraxis in Peergroups durch die Suche nach habitueller Übereinstimmung und Prozesse der Distinktion gleichzeitig gekennzeichnet sein kann (vgl. *Bohnsack* 2003, S. 68; *Krüger*/*Deinert*/*Zschach* 2012).

Um die Komplexität des Themas mit Blick auf individuelle und kollektive Orientierungen in Bezug auf profilbezogene Karrierefelder und schulische Erwartungen untersuchen zu können, stützen wir unsere Längsschnittstudie primär auf einen qualitativen Zugang, auf qualitative Interviews mit den zunächst etwa 16-jährigen Jugendlichen und Gruppendiskussionen mit ihnen und ihren Peers, mit dem Ziel eine biografische und eine gruppenbezogene Untersuchungsperspektive zu verbinden. Dem vorgeschaltet ist eine quantitative Befragung der zehnten Klassen an den drei Gymnasien mit unterschiedlichen Profilen, die dazu dient, Informationen zur sozialen Zusammensetzung, zum Schulleistungsstatus, zur Art der Peernetzwerke sowie zu den Freizeitaktivitäten der Schülerschaft zu erhalten, und um auf dieser Basis zugleich ein möglichst kontrastives Sample für die qualitative Interviewstudie zusammenstellen zu können. Orientiert an den Kriterien inhaltlicher Repräsentation und der Suche nach interessanten Fällen (z.B. Schüler/-innen mit frühen überregionalen oder nationalen Erfolgen im Sport, Tanz, Musik bzw. Kunst) haben wir in der ersten Erhebungsphase, über deren Ergebnisse im Folgenden berichtet wird, etwa je zehn qualitative Interviews mit 16-jährigen Jugendlichen an einer Eliteschule des Sports, einem Gymnasium mit tänzerisch-musischem Profilzweig und einem Gymnasium mit einem anderen ästhetischen Schwerpunkt mit dem Ziel durchgeführt, ihre biografischen Karrierewege sowie ihre zentralen individuellen schulischen und profilbezogenen Orientierungen auf dieser Grundlage herausarbeiten zu können. Die qualitativen Interviews bestehen aus einem biografischen Einleitungsteil, in dem nach dem gesamten Verlauf der bisherigen Lebensgeschichte gefragt wird, sowie einem thematisch-strukturierten Nachfrageteil, in dem u.a. zukünftige Studien- und Berufswünsche, die Bildungswege und schulische bzw. profilbezogene Einstellungen der Freunde oder die Bildungsaspirationen der Eltern angesprochen werden.

Anknüpfend an erste Ergebnisse aus der Auswertung der qualitativen Interviews wurden in einem weiteren Schritt, orientiert an den Prinzipien der minimalen und maximalen Kontrastierung, zwölf Jugendliche ausgewählt, davon je vier an der Eliteschule des Sports und an den beiden Gymnasien mit unterschiedlichen kulturellen Schwerpunktprofilen, und mit ihnen und ihren Peers Gruppendiskussionen durchgeführt, um auf dieser Basis die kollektiven schulischen und profilbezogenen Orientierungen der Freundschaftsgruppen rekonstruieren zu können. Durch die von den Jugendlichen selber zusammengestellten Peergroups werden Trainingsgruppen, schulische Gruppen, Gruppen im Überschneidungsbereich zwischen diesen beiden Feldern sowie im Überlappungsbereich zwischen Schule und Freizeit abgedeckt. Die Gruppendiskussionen wurden mit einem offenen Erzählstimulus eingeleitet und durch einen Nachfrageteil ergänzt, in dem u.a. die schulischen und profilbezogenen Ansprüche der Gruppenmitglieder und Abgrenzungen zu anderen Gruppen thematisiert werden (vgl. auch *Bohnsack* 2003).

Bei der Analyse der qualitativen Interviews und der Gruppendiskussionen beziehen wir uns auf das Konzept der Dokumentarischen Methode (vgl. *Bohnsack* 2003; *Nohl* 2006), deren methodologische Prämissen an die vorab skizzierten theoretischen Bezugsgrößen anschlussfähig sind. So liegt inzwischen in der Darstellung von *Nohl* (2006) ein differenziertes Instrumentarium für die Analyse narrativer Interviewtexte vor, das die Dokumentarische Methode mit Aspekten des narrationsstrukturellen Verfahrens von *Schütze* (1983) verbindet und so die Möglichkeit eröffnet, biografische Karriereverläufe sowie individuelle Orientierungen zu schulischen und profilbezogenen Erwartungen und deren habituelle Fundierung empirisch zu rekonstruieren. Bei der Interpretation der Gruppendiskussionstexte beziehen wir uns auf das auf kollektive Orientierungsgehalte von Milieus

bezogene Auswertungsverfahren von *Bohnsack* (2003), das ein methodisches Instrumentarium bietet, um Prozesse der Distinktion und Kohärenzbildung in Gruppen sowie deren kollektive Orientierungen zu Schule und Karriereprofilen empirisch analysieren zu können. Nach der Auswertung der Interviews und der Gruppendiskussionen werden die Ergebnisse beider Interpretationsschritte aufeinander bezogen und dabei geprüft, inwieweit die individuellen Orientierungen der Jugendlichen und die kollektiven Orientierungen ihrer Freunde im Hinblick auf grundlegende Haltungen zu Karriereprofilen und schulischen Erwartungen übereinstimmen. Erst auf der Basis triangulierter Ergebnisdarstellungen des einzelnen Falls wird dann in einem abschließenden Schritt auf dem Wege der Fallkontrastierung eine sinngenetische Typologie zu den exklusiven dualen Bildungskarrieren und zur unterschiedlichen Bedeutung der Peerkulturen für diese Karrieren entwickelt.

4 Unsichere kulturelle und sportliche Karrieren von Jugendlichen und Peers zwischen hochkultureller Austauschgemeinschaft und Parallelwelt

Im Folgenden werden die Ergebnisse der typologischen Rekonstruktionen, bei der drei zentrale Typen zur Relevanz der Peerorientierungen für exklusive duale Bildungskarrieren herausgearbeitet werden konnten, jeweils an einem Eckfall exemplarisch konkretisiert und bei einem Typ durch einen minimal kontrastiven Fall ergänzt.

4.1 Peers als hochkulturelle Wegbegleiter für eine umfassende musikalische und schulische Karriere

Ein erster Typ erfasst die Bedeutung der Peers als hochkulturelle Wegbegleiter für eine umfassende duale Karriere. Im Folgenden wird am Beispiel der Musikerin Emma Herzog gezeigt, welche Bedeutung der Freundeskreis für eine Bildungskarriere hat, in der sowohl der profilbezogene als auch akademische Bereiche bedeutsam sind. Die 16-Jährige besucht in der ersten Untersuchungsphase die zehnte Klasse einer Schule mit unterschiedlichen Profilbildungen, darunter differente ästhetische Bereiche. Sie selbst ist Schülerin des Musikzweigs, in dem sie vertieften praktischen aber auch theoretischen Unterricht erhält.

Emmas Eltern führten das Mädchen im Kindesalter an die Musik heran, etwa durch die Anmeldung bei der musikalischen Früherziehung. Nachdem sie als Kind zunächst Flöte lernte, spielt die Jugendliche seit dem neunten Lebensjahr Klarinette. Sie hatte zunächst privaten Klarinettenunterricht und besucht seit einiger Zeit eine Musikschule, zu der sie wöchentlich in eine nahe gelegene Stadt fährt. Hierin dokumentiert sich Emmas Einsatzbereitschaft für die eigene musikalische Weiterentwicklung. Auch hinsichtlich ihrer Zukunftspläne spielt Musik für Emma eine zentrale Rolle. Sie verfolgt ihren Plan Berufsmusikerin zu werden sehr zielorientiert. So zeigt sich diesbezüglich ein hohes Enaktierungspotenzial, da sie bereits seit etwa anderthalb Jahren studienvorbereitenden Unterricht nimmt und sich so in Musiktheorie weiterbildet sowie das Klavierspielen erlernt – beides Voraussetzungen für ein Musikstudium.

Im musischen Kontext sind für Emma vor allem zwei Orientierungen bedeutsam. Erstens kann eine Orientierung an der Aneignung von neuem Wissen und neuen Fertig-

keiten als handlungsleitend rekonstruiert werden. Diesbezüglich zeigt sich eine planvolle, strategische Ausrichtung an ihren Zielen: Das Klavier ist nicht ihr Wunschinstrument, sie nimmt dieses jedoch als zu bewältigende Hürde auf dem Weg zum Musikstudium in Kauf: *„an sich wär jetz nich Klavier das Instrument gewesn was ich mir ausgesucht hätte aber ma-man muss ja Klavierspieln“* (Interview Emma). Als Mitglied je eines städtischen und eines schulischen Orchesters gibt sie regelmäßig Konzerte und nimmt an Musikworkshops teil. Andere organisierte Freizeitaktivitäten wie etwa Schwimmen gab das Mädchen im Laufe des Jugendalters zugunsten von Musikunterricht und Proben auf. Insgesamt beschreibt sie ihre Freizeit als knapp bemessen. Zweitens lässt sich für die Jugendliche auch in Bezug auf ihre Musik eine Orientierung an persönlichen Bestleistungen rekonstruieren. Bei städtischen und regionalen Musikwettbewerben hat Emma bislang gute Plätze belegt, mittels derer sie sich auch gegenüber anderen Jugendlichen distinguiert.

Auch hinsichtlich der Schule zeigt sich die zentrale Orientierung Emmas an Lernen und persönlicher Weiterentwicklung, was sich über die Schule hinaus in Bezug auf vielfältige Wissensinhalte zeigt, primär jedoch auf Bereiche, die gemeinhin als hochkulturell bezeichnet werden. Diesbezüglich entwirft die Schülerin persönliche Weiterentwicklung als eine Offenheit Neuem gegenüber und grenzt sich von Oberflächlichkeit und Desinteresse anderer Jugendlicher ab. Höchstleistungen und sehr gute Schulnoten sind dabei für Emma durchaus relevant, jedoch stets nur in Bezug auf individuelle Bestleistungen und ihre persönliche Weiterentwicklung.

Emmas Peergruppe besteht neben ihr aus drei weiteren Mädchen und einem Jungen, die alle aus akademischen Elternhäusern stammen und die gleiche Schule besuchen. Im Hinblick auf ihre schulischen Orientierungen zeigen sich Divergenzen. So ist Emmas Freundin Gesa ähnlich wie sie selbst eine schulische Höchstleisterin; beide Mädchen zeichnen sich durch eine hohe Lern- und Leistungsorientierung aus. Demgegenüber wird bei Markus und Silke eine geringere Leistungsorientierung deutlich. Schule stellt einen primären gemeinsamen Erfahrungsraum der Gruppe dar; in ihren Praktiken wie etwa dem gegenseitigen Helfen und Unterstützen bei Schulaufgaben dokumentiert sich eine Orientierung, die auch bei den außerschulischen Praktiken handlungsleitend ist. So ließ sich herausarbeiten, dass in diesem Kontext die eigene Entwicklung und der Austausch von kulturellem Wissen im Vordergrund stehen.

Die kohärenzstiftende Praxis dieser Gruppe ist auch über die Schule hinaus das sich gegenseitige Erklären von und Austauschen über Themen wie etwa Bücher oder Religion. Die zentrale individuelle Orientierung Emmas an der Aneignung stets neuer Inhalte ist somit passförmig zu einer wichtigen Orientierung der Peers. Über verbalen Austausch hinaus gehören Museums- und Konzertbesuche, sowie Kirchenführungen zu den zentralen Praktiken der Gruppe. Die Beziehungen der Jugendlichen untereinander zeichnen sich dabei nicht durch emotionale Nähe aus. Zentral scheinen die Peers als Austauschgemeinschaft zu fungieren, vor allem im hochkulturellen Bereich. Distinktion verhandeln die Freunde gegenüber Jugendlichen, die überhebliches Verhalten sowie ein geringes Interesse an breiten Wissensgebieten zeigen.

In Bezug auf die Musik ist ein konkreter geteilter Erfahrungsraum das Schulorchester. Darüber hinaus zeigen sich jedoch keine gemeinsamen Praktiken wie etwa gemeinschaftliches Musizieren außerhalb dieses Rahmens. Vielmehr dominiert auch in diesem Bereich der Austausch über Musiktheorie, individuelle Übungspraktiken oder die Qualität besuchter Konzerte. Hinsichtlich der Zukunftspläne der Gruppe ist Emma die einzige, die Musik

studieren möchte. Sie empfindet diesen Berufswunsch jedoch als unsicher und führt als Alternative ein Studium der Musikpädagogik an.

Im Vergleich zu den anderen im Folgenden vorgestellten Typen zeichnet sich dieser erste Typ dadurch aus, dass hier die Peers hochkulturelle Wegbegleiter für einen Bildungsweg sind, in dem beide Aspekte der dualen Karriere wichtig sind: Akademische *und* musische Weiterentwicklung spielen eine tragende Rolle, auch wenn Emmas Freunde selbst keine Musikkarriere anstreben und ihr vielmehr zum kommunikativen Austausch dienen.

4.2 Peers als Unterstützungsnetzwerk für eine erfolgsorientierte tänzerische und schulische Karriere

Im Vergleich zum ersten Typ fasst der zweite die Freunde als Unterstützungsnetzwerk, das in seiner Relevanz stärker auch emotional wirksam ist. Exemplarisch stehen hierfür Julian Hendrick und seine Peers. Der Jugendliche besucht zum Zeitpunkt des Interviews seit etwa einem halben Jahr das gleiche Gymnasium wie Emma, jedoch den tänzerischen Zweig.

In seiner biografischen Erzählung konstruiert Julian eine Tanzgeschichte und sich selbst darin als Tänzer seit früher Kindheit an: „*es gibt n Babyvideo […] ich (.) bleib vorm Fernsehr stehn, (.) reiß die Arme hoch, und tippel […] son bisschn auf der Stelle, […]da war im Prinzip schon ☺son paar Anzeichn☺*“ (Interview Julian). Tanz ist eine positiv besetzte Konstante in seinem Leben.

In Bezug auf das Tanzen sind zwei Orientierungen handlungsleitend. Erstens ist wie in allen anderen Bereichen eine Orientierung an sozialen Beziehungen bedeutsam. So etwa thematisiert Julian die Gruppe der Tänzer/-innen als einen ganz besonderen, familienähnlichen Zusammenhalt. Gleichzeitig entwirft er seinen tänzerischen Werdegang als Aufstiegserzählung, in der sich eine zweite Orientierung an Leistung und Erfolg in diesem Bereich dokumentiert: „*und so (.) kam das immer mehr, dass man mehr in Richtung der ähm (.) der Gutn ein geordnet wurde*“ (Interview Julian). Die Aufgabe anderer, eher freizeitlich ausgerichteter Aktivitäten und das Aufsichnehmen mehrstündiger täglicher Schulwege verweisen darüber hinaus auf den großen Stellenwert des Tanzes in Julians Leben sowie dessen zunehmende Professionalisierung. Sie können zudem ein Ausdruck dessen sein, dass im Leben des Jugendlichen die Bereiche Freizeit und Freizeitaktivitäten einerseits sowie Schule, Beruf, Arbeit und berufliche Leistung andererseits miteinander verschmelzen. Beide Orientierungen – an Gemeinschaft sowie an Leistung und Erfolg – widersprechen sich hier nicht; der Schüler begreift sich als einen sehr guter Tänzer bei gleichzeitiger Aufgehobenheit in Gemeinschaft.

Sehr viel weniger deutlich als Emma thematisiert Julian seine tänzerische Entwicklung hin zu einer beruflichen Tanzkarriere. Sein Wunsch nach einem Hochschulstudium im tänzerischen Bereich und der Weg hin zum Berufstänzer erscheinen gleichsam natürlich, seine Pläne sind jedoch noch nicht konkret. Da sich eine berufliche Laufbahn als Tänzer für ihn als prekär darstellt, ist sein „Plan B“ ein Eventmanagement-Studium.

Schule lässt sich vor allem als Ort sozialer Beziehungen mit einer Orientierung an Gemeinschaft rekonstruieren. Wenngleich schulische Leistungen für Julian nicht zentral sind, ist er ein guter bis sehr guter Schüler und stellt sich auch als solcher dar: „*eigentlich fliecht mir das son bisschn zu //hm-hm// glücklicherweise*“ (Interview Julian). Akademi-

sche Leistungen werden nicht als Herausforderung präsentiert, sondern als Erwartungen, die aufgrund vorhandener Kompetenzen leicht bewältigt werden können.

Julians Peergruppe besteht aus einem weiteren Jungen und einem Mädchen, die beide wie Julian zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion in der elften Klasse des Gymnasiums sind und ebenfalls tanzen. Für die Peergroup sind die Schule und insbesondere ihr Tanzschwerpunkt der konstitutive Rahmen. Dabei differenzieren die Jugendlichen entsprechend zwischen akademischen und tänzerischen Bereichen. In Bezug auf ersteren wird Schule als Ort der Wissensvermittlung verstanden. Alle drei sind sehr gute Schüler/-innen; hinsichtlich ihrer Orientierungen zeigen sich jedoch Divergenzen: Während Freya wie Julian eine eher lässig-strategische Haltung bezüglich Schule und akademischer Leistungen zeigt und sich beide diesbezüglich vergemeinschaften, wird Elias als Perfektionist dargestellt. In Freyas und Julians Praxis des gemeinschaftlichen Aneignens von Unterrichtsstoff dokumentiert sich, dass gute Noten dennoch durchaus bedeutsam sind.

Die zweite Dimension, in der die drei Schule verhandeln, ist die des Tanzes. Tanzen ist die zentrale gemeinsame Praxis der Gruppe. Anders als der akademische Unterricht wird insbesondere das freie Tanzen als Erlebnis thematisiert. Die zentrale Orientierung diesbezüglich ist eine an engen sozialen Beziehungen. Homolog zu Julians Erzählungen entwirft die Gruppe das Bild einer familienähnlichen Gemeinschaft. Dabei dokumentiert sich, dass die Freundesgruppe als Teil der größeren Gruppe der Tänzer/-innen an der Schule betrachtet wird. Tänzer/-in zu sein impliziert bereits einen ersten Zugang zu der Gruppe. Gemeinsame Erfahrungen zeigen sich zwar als zentral für die Gruppenkonstitution, werden jedoch in einer Art Vertrauensvorschuss als natürlich und selbstverständlich vorausgesetzt. Praktiken des gegenseitigen füreinander Daseins werden in diesem Kontext als Erfahrungen verhandelt, über die sich die Freunde von anderen Jugendlichen abgrenzen. Darüber hinaus stellen sie sich gegenüber den Nicht-Tänzer/-innen der Schule als besonders dar.

Passförmig zu Julians individuellen Orientierungen wird das Tanzen als Leidenschaft verhandelt. In der Unterscheidung der Jugendlichen zwischen dem freien Tanzen und dem eher strengen Training liegt vermutlich eine zentrale Bedeutsamkeit der Peers für Julians Tanzkarriere begründet. Sowohl in Bezug auf das Tanzen beim Feiern in Clubs als auch beim freien Tanz insgesamt dokumentiert sich, dass der Tanz für die Jugendlichen etwas Rauschhaftes, Exzessives annehmen kann. Diese geteilte Haltung schätzen die Jugendlichen als bedeutsam dafür ein, dass sie auch in Zeiten harten Trainings ihre Leidenschaft für den Tanz nicht vergessen. Gleichzeitig entwerfen die drei kollektiv die Notwendigkeit harter Arbeit um ihr Tanzen zu perfektionieren.

Auch in den Zukunftsentwürfen der Gruppe deuten sich prekäre Momente an. Während Freya wie Julian eine Tanzkarriere anstrebt, aber ebenfalls einen „Plan B“ entwickelt hat, verweist Elias auf körperliche Merkmale, die eine berufliche Tanzkarriere vermutlich erschweren würden. Insgesamt ist festzuhalten, dass Peers in diesem Typ emotionale Unterstützer sind und zwar in Bezug auf das Tanzen als auch hinsichtlich schulischer Aufgaben. In der geteilten Leidenschaft für das Tanzen und der diesbezüglichen emotionalen Nähe liegt vermutlich auch die Bedeutung der Peers für die Tanzkarriere. Diese wird von allen Jugendlichen als prekär entworfen, so dass die enge Unterstützung der Freunde für das Verfolgen einer tänzerischen Laufbahn von hoher Relevanz zu sein scheint.

4.3 Peers als Parallelwelt zu einer erfolgsorientierten sportlichen und künstlerischen Karriere

Der dritte Typ erfasst die Peers in ihrer Bedeutung für eine primär auf den profilbezogenen Bereich ausgerichteten Karriere als Parallelwelt zu Sport und Kunst. Der jugendliche Leichtathlet Philipp Wetzel steht exemplarisch für diesen Typ, in dem die schulischen Orientierungen im Entwurf der dualen Karriere eine andere Rolle spielen als bei den anderen beiden Typen. Philipp ist direkt nach der vierten Klasse auf die Eliteschule des Sports, ein Gymnasium, gewechselt.

Philipp betreibt seit der Grundschule Leichtathletik und inszeniert den Sport als einen großen Traum seit frühster Kindheit an: „*hab erst bei uns da in dem klein- (.) klein Sportverein mit Leichtathletik anjefangn, (.) da war ich schon besser als di:e Sportler vom Sportclub damals, (.) da hat denn: (.) n der eene Trainer Herr Winker (.) jesacht (.) ob=sch nich zum A zum A-Großstadt komm (wolln) und da hab ich jesacht ja (.) klar (.) und hab denn mir sowieso immer n großn Traum (.) vor Augen dass ich sportlich o:ch (.) //hm// erfolgreich werdn will*“ (Interview Philipp). Dabei entwirft er seinen sportlichen Werdegang als eine Aufstiegsgeschichte, sehr viel stärker jedoch als etwa Tänzer Julian verhandelt er dabei Distinktion in Bezug auf individuelle Höchstleistungen und die eigene Besonderung. Zum Zeitpunkt des Interviews beschreibt sich Philipp als einen der Top-Athleten seiner Altersklasse in Deutschland. Hinsichtlich des Sports ist eine Orientierung an Erfolg und Höchstleistungen zentral. Dies zeigt sich vor allem als Distinktion gegenüber den Breitensportler/-innen der Sportschule, die er als störend begreift. Seine Narration ist insgesamt von Kampfmetaphern geprägt: „*das Starke, das Durchsetzungsvermögen*“ oder „*denn greif ich wieder an*“ (Interview Philipp), die sein Konkurrenzdenken weiter verdeutlichen. Auch die Dominanz seines Alltags durch den Sport und die eigene Bezeichnung seiner Freizeit als Trainingszeit deuten auf die zentrale Bedeutung des Sports in seinem Leben und Philipps zielgerichtetes Streben in Richtung einer Karriere im Leistungssport hin. Seine biografischen Verweise auf eine bereits durchlebte Unterbrechung dieser Laufbahn durch eine erlittene Verletzung legen nahe, dass Philipp sich trotz Zielstrebigkeit und Siegeswillen der Unsicherheit einer solchen Laufbahn bewusst ist. Sein Alternativplan ist ein Technikstudium oder eine Tätigkeit als Sportsoldat bei der Bundeswehr.

Demgegenüber handelt Philipp in der biografischen Eingangserzählung des Interviews seinen schulischen Werdegang in einem Satz ab, was bereits den marginalen Stellenwert des Themas Schule belegt. Gemessen an seinen Noten ist Philipp ein durchschnittlicher Schüler und es dokumentiert sich bei ihm keine hohe schulische Leistungsorientierung. Der Jugendliche ist vielmehr an einer Art gymnasialer Abschlussnotwendigkeit orientiert und thematisiert sein schulisches Handeln als ein Erreichen solider Leistungen mittels möglichst minimalen Aufwands. Philipp grenzt sich von fleißigen, strebsamen Schüler/-innen ab und ordnet insgesamt die Schule seiner Sportkarriere unter. Schule wird demnach nicht als Leistungsinstanz verstanden, sondern vielmehr als Ort sozialer Beziehungen.

Philipps Freundesgruppe ist in mehrerlei Hinsicht eine heterogene Gruppe. Sie besteht außer ihm aus Paulina, Jan und Silvio, die alle die zehnte Klasse besuchen. Während die ersten beiden mit Philipp auf das Sportgymnasium gehen, ist Silvio auf einer Sportsekundarschule. Im Gegensatz zu allen anderen spielt Jan Fußball. Der zentrale gemeinsame Erfahrungsraum ist für die Gymnasiasten die Schule, während Philipp und Silvio Freunde

aus dem Dorf sind. In Bezug auf die Sportkarriere und Philipps Erfolgs- und Leistungsorientierungen zeigen sich in der Peergruppe Divergenzen: Während sich Philipp als Leistungssportler sieht und sich von den Breitensportler/-innen der Schule distanziert, zählt sein Freund Jan selbst zu diesen. Philipps Kritik an der Schule in Bezug auf den Mangel an Spitzensportler/-innen würde in diesem Kontext vermutlich eher gruppensprengend wirken (vgl. *Krüger* u.a. 2014).

Hinsichtlich Schule ist die individuelle Orientierung an einer gymnasialen Schulabschlussnotwendigkeit passförmig zu den kollektiven Orientierungen. Zwar zeigen sich zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern leichte Leistungsunterschiede – so reicht das Notenspektrum der Jugendlichen von guten bis durchschnittlichen Zensuren –, die Schule wird allerdings auch in der Gruppe eher über Peerbeziehungen als über Leistung verhandelt. Die schulferne Bedeutung der Peers als Parallelwelt dokumentiert sich in deren Praktiken. Handlungsleitend ist eine Orientierung an Spaß und Action, die sich etwa in Philipp, Jan und Silvios gemeinsamen Softairspiel zeigt, das sie in der Darstellung ihrer realitätsnahen Waffen als paramilitärische Aktivität inszenieren. Insbesondere die Jungenuntergruppen zeichnen sich durch stereotyp männlich konnotierte Praktiken aus. Außerdem wird die Orientierung in der Praxis der Freunde deutlich, einander in lustiger Form an gemeinsame Erlebnisse zu erinnern. Hochkulturelle Aktivitäten wie etwa Museumsbesuche während einer Klassenfahrt liegen demgegenüber im negativen Gegenhorizont und werden als Zwangsveranstaltung verhandelt. Homolog zu Philipps individueller Distinktion gegenüber Schwächeren, zeigt sich in der Gruppe eine Praxis des Lästerns. Diese vollzieht sich auf kollektiver Ebene mit einer ähnlich starken Abgrenzung wie auf der individuellen Ebene Philipps.

Minimal kontrastiv soll hier knapp der Fall Johanna, Schülerin eines Gymnasiums mit Kunstzweig, hinzugezogen und das breite Spektrum unterschiedlicher Karriereentwürfe und Peerbeziehungen aufgezeigt werden. Im Kontrast zu Leichtathlet Philipp sind für die Schülerin gute schulische Leistungen bedeutsamer und sie verhandelt ihren künstlerischen Werdegang sehr viel stärker als Selbstverwirklichung und eine Art biografische Verarbeitungshilfe. Ähnlich wie bei Philipp zeichnet sich der Fall durch die zentrale Bedeutung der Peers als Parallelwelt aus: Johanna und ihre Freundinnen sind dabei an engen, vertrauensvollen Freundschaftsbeziehungen orientiert. Sich über alles austauschen zu können, eine Praxis des Lästerns sowie gemeinsame Interessen wie TV-Serien, stellt die Gruppe in den Mittelpunkt – nicht jedoch eine gemeinsame Leidenschaft zur Kunst.

Bei beiden Fällen dieses Typs fungieren die Peers also als Parallelwelt zu Schule und profilbezogener Karriere: In Bezug auf die sportlichen bzw. künstlerischen Ambitionen werden sowohl für Philipp als auch Johanna die Freunde eher zur Entspannung jenseits des eigenen Karrierefeldes bedeutsam, da beide individuell an messbarem Einzelerfolg bzw. eigener Selbstverwirklichung orientiert sind.

5 Prekäre Karrieren und fluide Peernetzwerke

Fasst man die dargestellten empirischen Befunde zugespitzt zusammen und bezieht sie auf die einleitend skizzierten Forschungsdiskurse, so lässt sich Folgendes resümierend bilanzieren: Erstens zeigen die biografischen Analysen, dass die frühen kulturellen und sportlichen Karrieren von Jugendlichen vor dem Hintergrund eines prekär wahrgenom-

menen Arbeitsmarktes oder aufgrund der Befürchtung von Leistungsausfällen oder Verletzungen noch höchst unsicher und ungewiss sind. Die untersuchten Jugendlichen streben mit unterschiedlichen biografischen Akzentuierungen, die von einer individuellen Orientierung an musikalischen Bestleistungen bei Emma, über eine Ausrichtung an tänzerischer Perfektion bei Julian oder an maximalen, sportlichen Erfolgen bei Philipp bis hin zur künstlerischen Selbstverwirklichung bei Johanna reichen, eine profilbezogene Karriere in den Bereichen Musik, Tanz, Sport bzw. Kunst an. Vor dem Hintergrund der unsicheren Arbeitsmarktchancen in den kulturellen Berufen (vgl. *Deutscher Kulturrat* 2013) oder im Profisport (vgl. *Conzelmann*/*Gabler*/*Nagel* 2001) formulieren sie in ihren Zukunftsentwürfen alle einen ‚Plan B' (Lehramtsstudium, Studium von Eventmanagement, Bundeswehr etc.) für den Fall, dass die profilbezogene Karriere bzw. der Wunsch nach einem entsprechenden Studium scheitern sollte (vgl. auch *Emrich* u.a. 2008).

Im Hinblick auf die schulischen Bildungsorientierungen der dargestellten Jugendlichen lässt sich zweitens ein breites Spektrum von individuellen habituellen Bildungsorientierungen feststellen. Dabei reicht das Spektrum von einem Interesse an umfassender Bildung, einer Orientierung an Bildungsexzellenz (bei Emma) über höhere schulische Orientierungen (bei Julian und Johanna) bis hin zu einer instrumentellen Orientierung an gymnasialer Abschlussnotwendigkeit (bei Philipp). Ähnliche schulische Orientierungen sind auch in anderen Studien herausgearbeitet worden, die sich ausgehend von einer praxeologischen Theorieperspektive mit dem Bildungshabitus von Gymnasiasten beschäftigt haben (vgl. *Kramer*/*Helsper* 2010; *Krüger*/*Deinert*/*Zschach* 2012). Das Besondere an den hier untersuchten Jugendlichen ist jedoch, dass sie ihre profilbezogenen und schulischen Ambitionen miteinander in Einklang bringen müssen und dabei abgesehen von Emma alle die schulischen Bildungsaspirationen den profilbezogenen Ansprüchen und Zielen unterordnen.

Aufgrund von zeitlichen Belastungen im sportlichen oder kulturellen Hochleistungsbereich sind drittens die Freizeitmöglichkeiten der untersuchten Jugendlichen sehr eingeschränkt. Zwar sind alle in Peernetzwerke eingebunden (vgl. dazu auch *Schilling* 2002), aber aufgrund des Wechsels von Schulen und Trainingsgruppen sind die Peerbeziehungen oft eher fluide und zumeist auf schulische Gruppen, profilbezogene Gruppen oder auf Gruppen im Überschneidungsbereich zwischen diesen Feldern beschränkt (vgl. auch *Kreutzer* 2006).

Im Hinblick auf die unterschiedliche Bedeutung der Peerkulturen für die kulturellen oder sportlichen Karrieren sowie die schulischen Bildungsverläufe konnten viertens bisher drei sinngenetische Typen herausgearbeitet werden. Zum ersten sind Peers hochkulturelle Wegbegleiter für eine umfassende musikalische und schulische Karriere. Zum zweiten sind Peers eher emotionale und fachliche Unterstützungsnetzwerke für eine erfolgsorientierte profilbezogene und schulbezogene Karriere. Zum dritten sind Peers eine Parallelwelt zu kultureller bzw. sportlicher und schulischer Leistung, in der spaß- und freizeitorientierte Action oder Entspannung im Zentrum stehen und in der schulische Themen oder Museumsbesuche wie etwa bei Philipp eher als störend empfunden werden. Vergleicht man diese drei Typen mit dem in der Studie von *Krüger*/*Deinert*/*Zschach* (2012) bei etwas jüngeren Jugendlichen aus verschiedenen Schulformen herausgearbeiteten Mustern zum Stellenwert von Peerbeziehungen für schulische Bildungsbiografien, so lassen sich auf den ersten Blick gewisse Analogien feststellen. Eine vertiefte Analyse verdeutlicht jedoch die Spezifika der hier dargestellten Gruppen, deren selbstgewählte Gesprächsgegenstände und Aktivitäten monothematisch um den verbalen Austausch über

musikalische Praxen und kulturelle Veranstaltungen wie bei Emma und ihren Peers oder um den Tanz als Arbeit und expressiven Ausdruck wie bei Julian und seinen Freunden kreisen. Spezifisch an den Gruppen der dargestellten Jugendlichen ist zudem, dass sie sich von anderen Jugendlichen an ihren Schulen distinguieren, sei es in Gestalt der Abgrenzung von kulturell desinteressierten Jugendlichen in der Gruppe von Emma oder von den ‚normalen' Schüler/-innen bzw. Nicht-Tänzer/-innen in der Gruppe von Julian. Auch Philipp grenzt sich im Interview von den sogenannten Breitensportler/-innen an seiner Eliteschule des Sports ab. Da jedoch ein Gruppenmitglied selber nur Freizeitsportler ist, sichert die Tabuisierung dieses Themas in der Gruppendiskussion die Kohärenz und Gleichheit der Peergroup (vgl. auch *Oswald* 2008).

Ob und wie sich die Relevanz der Peers für die profilbezogene und schulische bzw. nachschulische Karriere am Ende der gymnasialen Schulzeit bzw. zwei Jahre später nach dem Übergang in Studium, Ausbildung oder Beruf verändern, wird von uns im Rahmen der geplanten qualitativen Längsschnittanalyse noch genauer zu prüfen sein. In diesem Zusammenhang wird sich auch zeigen, ob sich weitere mögliche Bedeutungsmuster von Peers für die Karriere, etwa riskante Peerkulturen, die die profil- und bildungsbezogene Karriere auf Dauer gefährden, finden lassen.

Anmerkungen

1 Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse stammen aus der ersten Untersuchungsphase des Projektes „Exklusive Bildungskarrieren und der Stellenwert von Peerkulturen", das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft vom 01.10.2011 bis zum 30.09.2017 finanziell gefördert wird. Außer den Autor/-innen dieses Beitrages arbeiten in dem Projekt Jasmin Lüdemann, M.A., und Dipl.-Päd. Daniela Winter als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen sowie Desireé Jörke, Romy Thomas, Judith Fuchs, Stephanie Kreuz, Patrick Leinhos und Jennifer Röwekamp als wissenschaftliche Hilfskräfte mit.

Literatur

Becker, U./Wenzel-Staudt, E. (2008): Die Schule für Hochbegabtenförderung/Internationale Schule am Heinrich-Heine-Gymnasium Kaiserslautern. In: *Ullrich, H./Strunck, S.* (Hrsg.): Begabtenförderung an Gymnasien. – Wiesbaden, S. 135-152.

Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. 5. Aufl. – Opladen.

Borchert, T. (2013): Ohne doppelten Boden, aber mit Netz? Förderung sportlicher Begabung und soziale Unterstützung an Eliteschulen des Sports in Brandenburg. – Chemnitz.

Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. – Frankfurt a.M.

Bourdieu, P. (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. – Frankfurt a.M.

Büchsenschütz, K. (2008): Traditionen und Konzepte der Begabtenförderung an der Landesschule Pforta. In: *Ullrich, H./Strunck, S.* (Hrsg.): Begabtenförderung an Gymnasien. – Wiesbaden, S. 153-163.

Conzelmann, A./Gabler, H./Nagel, S. (2001): Hochleistungssport. Persönlicher Gewinn oder Verlust? Lebensläufe von Olympioniken. – Tübingen.

Deutscher Kulturrat (2013): Arbeitsmarkt Kultur. Zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Kulturberufen. Online verfügbar unter: http://www.kulturrat.de/text.php?rubrik110, Stand: 03.10.2013.

Deutscher Olympischer Sportbund (DOSB) (2014): Eliteschulen des Sports. Online verfügbar unter: https://www.dosb.de/de/eliteschule-des-sports, Stand: 07.03.2014.

Emrich, E./Fröhlich, M./Klein, M./Pitsch, W. (2008): Evaluation der Eliteschulen des Sports. Empirische Befunde aus individueller und kollektiver Perspektive. In: *Ferrauti, A./Platen, P./Müller, J.* (Hrsg.): Sport ist spitze. – Bochum, S. 47-84.

Fend, H. (2005): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 3. durchges. Auflage. – Wiesbaden.

Hartewig, W. (2013): Traumberuf Tänzer. Ausbildung. Einstieg. Praxis. – Leipzig.
Holahan, C. K./Sears, R. K. (1995): The Gifted Group in Later Maturity. – Stanford.
Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.) (2008): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. vollst. Überarbeitete Aufl. – Weinheim.
Kramer, R./Helsper, W. (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit. In: *Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R. T./Budde, J.* (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. – Wiesbaden, S. 103-126.
Kreutzer, A. (2006): Jugendliche Fußballspieler im Spannungsfeld zwischen Familie, Schule und Hochleistungssport. – Münster.
Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N. (2008): Kinder und ihre Peers. – Opladen.
Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M. (2010): Teenies und ihre Peers. – Opladen.
Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (2012): Jugendliche und ihre Peers. – Opladen/Berlin/Toronto.
Krüger, H.-H./Keßler, C./Winter, D. (2014): Schulkultur und soziale Ungleichheit. Perspektiven von Schulleitungen an exklusiven Gymnasien auf den Elite- und Exzellenzdiskurs. In: *Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T.* (Hrsg.): Schulkultur – Theoriebildung im Diskurs. – Wiesbaden (im Erscheinen).
Krüger, H.-H./Keßler, C./Otto, A./Schippling, A. (2014): Elite und Exzellenz aus der Sicht von Jugendlichen und ihren Peers an exklusiven Schulen. In: *Krüger, H.-H./Helsper, W.* (Hrsg.): Elite und Exzellenz im deutschen Bildungssystem. 19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. – Wiesbaden, S. 221-241.
Nohl, A.-M. (2006): Interview und dokumentarische Methode. – Wiesbaden.
Oswald, H. (2008): Sozialisation in Netzwerken Gleichaltriger. In: *Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S.* (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. vollst. überarb. Aufl. – Weinheim, S. 321-332.
Pfaff, S. (2010-2013): Umgang mit biografischer Unsicherheit bei international tätigen Tänzerinnen und Tänzern. Laufendes Promotionsprojekt.
Reay, D. (2004): It's all becoming habitus: beyond the habitual use of habitus in educational research. British Journal of Sociology and Education, 25, 4, pp. 431-444.
Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie der Praktiken. Zeitschrift für Soziologie, 32, 3, S. 282-301.
Röbke, T. (2000): Kunst und Arbeit: Künstler zwischen Autonomie und sozialer Unsicherheit. – Essen.
Rost, D. H. (1993) (Hrsg.): Lebensweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt. – Göttingen/Bern/Toronto.
Rost, D. K. (2008): Hochbegabung. Fiktionen und Fakten. In: *Ullrich, H./Strunck, S.* (Hrsg.): Begabtenförderung an Gymnasien. – Wiesbaden, S. 60-77.
Schilling, S.-R. (2002): Hochbegabte Jugendliche und ihre Peers. – Münster.
Schüngel, C. U. (1996): Berufsverläufe freischaffender Theaterkünstler: biografie-analytische Auswertung narrativer Interviews. – Opladen.
Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. Neue Praxis, 13, 3, S. 283-293.
Terman, L. M. (1926): Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children. – Stanford.
Ullrich, H./Strunck, S. (2008): Begabtenförderung und Elitenbildung an Gymnasien. In: *Ullrich, H./Strunck, S.* (Hrsg.): Begabtenförderung an Gymnasien. – Wiesbaden, S. 9-36.

Praktiken der Grenzbearbeitung in den Lebensgeschichten der „DDR-Kinder aus Namibia“

Matthias D. Witte, Caroline Schmitt, Serpil Polat, Yvonne Niekrenz

Zusammenfassung
Im Rahmen eines Solidaritätsprojektes zwischen der South West African People’s Organization (SWAPO) und der DDR wurden von 1979 bis 1989 ca. 430 namibische Kinder in die DDR gebracht, um zur Elite eines zukünftig befreiten Namibias ausgebildet zu werden. In diesem Beitrag fragen wir unter Rückgriff auf empirisches Material nach Praktiken der Grenzbearbeitung im Rahmen des länderübergreifenden Betreuungskontextes und nach der Rückführung der Kinder und Jugendlichen im Jahr 1990. Entlang der biografischen Stationen Flüchtlingslager, Kinderheim, Internatsschule und Rückführung rekonstruieren wir, wie und durch wen Grenzen – vor allem zwischen SWAPO bzw. Namibia und DDR – (re)produziert, aber auch verflochten und irritiert wurden.

Schlagworte: Namibia, DDR, Flüchtling, Biografie, Grenzbearbeitungen

Dealing with boundaries: An analysis of the biographies of the “GDR Children of Namibia”

Abstract
As part of a solidarity project between the South West African People’s Organization (SWAPO) and the GDR, approximately 430 Namibian children were brought to the GDR from 1979 to 1989 in order to be trained to be part of the elite of a prospective liberated Namibia. In this paper, we used empirical data to investigate the processes of dealing with boundaries within the children’s border-crossing care situation and also after their repatriation to Namibia in 1990. Along the biographical points of the refugee camp, the children’s home, the boarding school and the repatriation, we reconstruct how and by whom borders – especially between the SWAPO respectively Namibia, and the GDR – have been (re)produced, but also integrated and irritated.

Keywords: Namibia, GDR, Refugee, Biography, Dealing with boundaries

1 Einleitung und Fragestellung

Grenzen manifestieren – in einem ganz allgemeinen Verständnis – Prozesse von Inklusion und Exklusion und markieren die Trennlinie zwischen Unterschiedenem. Sie haben räumliche, soziale und kulturelle Dimensionen. Grenzen werden in sozialen Interaktionen (re)konstruiert und bearbeitet. Solche Situationen der Grenzbearbeitung werden wir am historischen Beispiel der sogenannten „DDR-Kinder aus Namibia“[1] zeigen. Was als Soli-

daritätsprojekt zwischen der DDR und der South West African People's Organization (SWAPO) begann, wurde ein einmaliges Bildungsprojekt für ca. 430 namibische Kinder. Im Zeitraum von 1979 bis 1989 wurden diese zum Teil aus Flüchtlingslagern der SWAPO in Angola und Sambia in die DDR gebracht, damit sie der lebensbedrohlichen Situation in den Lagern entkamen. Sie sollten in dem sozialistischen Land zur Elite eines zukünftig unabhängigen Namibias ausgebildet werden. Mit der Unabhängigkeit Namibias und der Wiedervereinigung Deutschlands wurden die Kinder und Jugendlichen 1990 nach Namibia ausgeflogen. Viele von ihnen verbrachten einen Großteil ihrer Kindheit und Jugend in der DDR und erhielten eine Erziehung, die einerseits von sozialistischen Bildungskonzepten geprägt war, andererseits aber auch Vorgaben der SWAPO beinhaltete, die in Namibia den Kampf für ein von Südafrika unabhängiges Land führte.

Im Leben der hier betrachteten Akteure deuten sich komplexe Prozesse der Grenzbearbeitung an – nicht nur in räumlicher Hinsicht, sondern auch in bildungspolitischen und alltagsweltlichen Kontexten. Im folgenden Beitrag werden diese Prozesse anhand von biografischen Stationen der „DDR-Kinder aus Namibia" analysiert. Die sozialkonstruktivistische Annahme, dass Grenzen nicht naturgegeben existieren, sondern in Interaktionen (re)konstruiert werden, verweist auf die Möglichkeit ihrer Bearbeitung durch die Akteure. In diesem Sinne analysieren wir in unserem Beitrag die Biografien der „DDR-Kinder aus Namibia" unter folgender Fragestellung: Wie und durch welche Akteure werden in den einzelnen biografischen Stationen der Interviewten Grenzen bearbeitet, das heißt, wie werden Grenzen von den Akteuren *(re)produziert*, also in ihrer Legitimität bestätigt; wie werden sie durchlässig, indem sich Elemente vormals getrennter Bereiche miteinander *verflechten*; wie werden Grenzen *irritiert* und in ihrer Legitimität fraglich?

Dieser Forschungsfrage gehen wir unter Rückgriff auf eine biografisch-ethnografisch angelegte Studie in sechs Schritten nach: Zunächst skizzieren wir den Forschungsstand zum Thema „DDR-Kinder aus Namibia" (Kap. 2), um anschließend mit historischen Vorbemerkungen den Kontext des Solidaritätsprojekts zu beleuchten (Kap. 3). Auf die Offenlegung von Feldzugang und Methoden (Kap. 4) folgen die theoretischen Bezüge unseres grenzanalytischen Vorgehens (Kap. 5). Das empirische Material wird entlang von vier biografischen Stationen analysiert (Kap. 6). Der Beitrag endet mit einer Diskussion der Ergebnisse (Kap. 7).

2 Forschungsstand

Eine die gesamte Zeitspanne überblickende empirische Studie zu den Bildungs- und Alltagsbiografien der „DDR-Kinder aus Namibia" ist nicht vorhanden. Lediglich *Constanze Kenna* rekonstruiert den Lebensweg in der jeweiligen Zeitfolge entlang der Ereignisse, Menschen und Institutionen und verbleibt dabei – wie sie selbst als Ziel ihrer Arbeit formuliert – auf einer deskriptiven Ebene (vgl. *Kenna* 2010, S. 8). Andere Studien richten ihren Fokus auf jeweils einzelne biografische Stationen. Mit den Bedingungen des Aufwachsens der „DDR-Kinder aus Namibia" im SWAPO-Heim Bellin beschäftigen sich die Studien von *Susanne Timm* (2007) und *Uta Rüchel* (2001). Eine großangelegte Fallstudie zur „Schule der Freundschaft", die (auch) von den namibischen Kindern besucht wurde, legen *Lutz Reuter* und *Annette Scheunpflug* (2006) vor, fokussieren aber ein mosambikanisches Entwicklungsprojekt, während der namibische Kontext nur am Rande erwähnt

wird. *Jürgen Krause* (2009) hingegen setzt sich mit dem namibischen Teil der Schule der Freundschaft auseinander. Die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen für die Zeit ab der Rückführung nach Namibia wird von *Ute Sikora* (1995) und *Jason Owens* (2001) untersucht. Dabei richten die Interviewstudien ein besonderes Augenmerk auf die Auswirkungen einer sozialistischen Sozialisation auf das spätere Leben, die Konstruktion des Deutsch-Seins in Namibia (vgl. auch *Schmidt-Lauber* 1998; *Owens* 2008) und die Frage nach Rassismuserfahrungen. Insgesamt unterscheiden sich die Studien nicht nur in ihren jeweiligen Schwerpunktsetzungen, sondern auch in ihrer Forschungsanlage. Die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld *Grenzbearbeitung* entlang der biografischen Stationen fehlt bisher in der Analyse des Forschungsfeldes „DDR-Kinder aus Namibia".

3 Historische Vorbemerkungen: Von der deutschen Kolonialherrschaft zur Kooperation zwischen SWAPO und DDR-Führung

Die deutsche Kolonialherrschaft über das Gebiet des heutigen Namibias dauerte von 1884 bis 1915. Im Jahr 1919 erhielt Südafrika vom Völkerbund die Mandatsausübung über das Territorium (vgl. *Helbig/Helbig* 1983, S. 184), jedoch forderte die UN später die Republik Südafrika mit ihrer rassistischen Vorherrschaft mehrfach auf, die Verwaltung Namibias an die Vereinten Nationen abzugeben. Südafrika hielt aber an der Vormachtstellung fest. Mit der Durchsetzung der Apartheidsgesetze und der Diskriminierung durch Weiße[2] Südafrikaner wuchs der Widerstand der Schwarzen Bevölkerung. Mehrere antikoloniale Bewegungen entstanden, darunter im Jahr 1960 die SWAPO mit *Sam Nujoma* als Präsidenten (vgl. *Ansprenger* 1984, S. 67-71). Der bewaffnete Kampf gegen die südafrikanische Besetzung, der von der People's Liberation Army of Namibia (PLAN), dem militärischen Zweig der SWAPO, geführt wurde, fand vonseiten der UN-Generalversammlung Unterstützung. Das südafrikanische Mandat wurde 1966 für nichtig erklärt. Zehn Jahre später erkannte die UN-Generalversammlung die SWAPO in der Resolution 31/146 als „the sole and authentic representative of the Namibian people" an. Auf die Expansion der SWAPO reagierte Südafrika mit zunehmender Verfolgung, Einschüchterung und Verhaftung ihrer Anhänger. *Sam Nujoma* suchte und erhielt in sozialistisch und kommunistisch geführten Ländern Unterstützung in Form von Hilfsgütern und Waffen (vgl. *Schleicher/Schleicher* 1997, S. 181-183). Infolge des Höhepunktes des Bürgerkriegs – dem Angriff südafrikanischer Truppen auf das Flüchtlingslager Kassinga in Angola im Mai 1978, bei dem 600 Namibier (insbesondere Frauen, Kinder und Alte) starben – wurde die Zusammenarbeit zwischen SWAPO und DDR intensiviert. Im Juni 1979 äußerte *Sam Nujoma* die Bitte, Kinder aus den SWAPO-Flüchtlingslagern sowie Erzieherinnen aufzunehmen, um sie vor weiteren Übergriffen zu schützen und ihnen in der DDR eine gute Ausbildung zu ermöglichen (vgl. BArch DR2/50600). Das Zentralkomitee der SED genehmigte am 12. September 1979 die Aufnahme von 80 Vorschulkindern und 15 Erzieherinnen (vgl. BArch DY30/JIV/2/3/2960), für deren Unterbringung das Gutshaus im Dorf Bellin in Mecklenburg ausgewählt wurde.

Am 18. Dezember 1979 trafen die Kinder im Alter von drei bis sieben Jahren unter Ausschluss der Öffentlichkeit in der DDR ein. Das Hilfsprogramm, welches mit der Unabhängigkeit Namibias beendet sein sollte, verstetigte sich, sodass die Zahl der Kinder im

Laufe der Jahre auf ca. 430 anwuchs. Die internationale Vernetzung zwischen SWAPO- und DDR-Führung bildet den historisch-politischen Rahmen für die biografischen Verläufe der „DDR-Kinder aus Namibia".

4 Das Konzept ‚Grenze': Theoretische Bezüge

Der Begriff Grenze wird zur Markierung territorialer Gebiete, als Ausdruck politischer Macht- und Herrschaftsverhältnisse und zur Symbolisierung kultureller und sozialer Differenzierungen verwendet (vgl. *Kessl* 2009; *Kessl/Maurer* 2010). Funktional gesehen stellen Grenzen eine Differenz zwischen einem Innen und einem Außen her und bringen voneinander unterscheidbare Räume und Trennlinien zwischen Personengruppen hervor. Wir legen unserer Analyse einen auf verschiedenartige Prozesse der Differenzierung gerichteten Grenzbegriff zugrunde, wie ihn *Fabian Kessl* und *Susanne Maurer* (2010) vorschlagen. Indem Grenzen nicht als passive, fixierte Strukturen gefasst werden, ist ihnen die Möglichkeit der Bearbeitung durch Akteure inhärent. Als relationale Konstrukte sind sie gekennzeichnet durch Dualismen und durch machtvolle Prozesse des Ein- und Ausschlusses, die soziale Ordnungen herstellen (vgl. *Heite*/*Pomey*/*Spellenberg* 2013). Unsere grenzanalytische Perspektive richtet sich darauf, wie sich *Grenzbearbeitungspraktiken* in den biografischen Stationen der „DDR-Kinder aus Namibia" zeigen. Am empirischen Material rekonstruieren wir unterschiedliche Modi der Grenzbearbeitung, die wir als (Re)Produktion, Verflechtung und Irritation bezeichnen. Unter *Grenz(re)produktion* verstehen wir die Prozesse der Konstituierung und Bestätigung von Grenzen. Hier werden Markierungen von Differenz zwischen Innen und Außen sichtbar. Eine *Grenzverflechtung* zeichnet sich dadurch aus, dass Grenzen durchlässig werden und die Akteure Elemente von bisher getrennten Kategorien miteinander verknüpfen. Diese teilweisen Öffnungen lassen in der Überwindung von Differenz auch die Entstehung von Neuem zu. Als *Grenzirritation* verstehen wir Bearbeitungen, die zeigen, dass Akteure die Legitimität von Grenzen infrage stellen. Hier wird die Differenz zwischen Unterschiedenem als Konstrukt zwar ins Wanken gebracht, bleibt aber dennoch bestehen.

5 Methodisches Vorgehen

Die empirische Studie fußt einerseits auf Interviews, die wir von Juli bis Oktober 2013 in Windhoek, Swakopmund, Bellin, Zehna und Güstrow geführt haben. Hinzu kommen Gesprächs- und Beobachtungsprotokolle zu den Feldaufenthalten in Deutschland und Namibia. Andererseits greifen wir auf Primärquellen aus dem Bundesarchiv in Berlin zurück.[3] Interviewt wurden in biografisch-narrativen Gesprächen sechs „Ex-DDRler" in Namibia, die in diesem Beitrag als Personen A bis F in anonymisierten Zitaten zu Wort kommen. In Deutschland haben wir eine ehemalige Erzieherin und Personen aus der Dorfbevölkerung Bellins und Zehnas problemzentriert interviewt. Die Interviewsprache war in allen Fällen Deutsch. Mit der Kombination aus Biografieforschung und lebensweltlicher Ethnografie tauchten wir auf vielfältige Weise in die Lebenswelten der Akteure ein (vgl. *Schütze* 1983; *Honer* 1993). Der Feldzugang in Namibia erwies sich als schwierig, da die Interviewpartner durch eine zum Teil unsensible und boulevardeske Berichterstattung der ver-

gangenen Jahrzehnte nur zögerlich bereit waren, noch einmal Auskunft zu geben. Der Dokumentarfilmer und Autor *Klaus-Dieter Gralow* (vgl. *Gralow/Pitann/Thull* 2007) war uns mit seinen Kontakten ins Feld ein Türöffner. Das erhobene Material wird für diesen Beitrag einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse unter dem Aspekt der inhaltlichen Strukturierung unterzogen (vgl. *Mayring* 2008).

6 Ergebnisse: Grenzbearbeitungspraktiken in biografischen Stationen

Die lebensweltliche Situation der interviewten „DDR-Kinder aus Namibia" ist gerahmt von den historisch-politischen Spezifika des Landes Namibia und den nationalstaatlichen Grenzbearbeitungsprozessen von SWAPO und DDR. Entlang der biografischen Stationen der Kinder werden komplexe Bearbeitungen von Grenzen als Grenz(re)produktion, -verflechtung und -irritation durch unterschiedliche Akteure sichtbar.

6.1 SWAPO-Flüchtlingslager: Leben im Provisorium

Viele der Kinder hatten bis zu ihrer Einreise in die DDR den größten Teil ihres Lebens in SWAPO-Flüchtlingslagern in Sambia und Angola verbracht; einige von ihnen wurden dort geboren (vgl. Person A, Z. 44-60). Die Situation in den Lagern war gekennzeichnet von dem Versuch, ein funktionierendes System aus medizinischer Versorgung, Nahrungsmittelausgabe, Kindertagesstätten und Schulen zu errichten. Dennoch war das tägliche Leben geprägt von Versorgungsmangel und Existenzbedrohung. Der bewaffnete Kampf zwischen SWAPO und südafrikanischer Armee – so schildert es ein Interviewter – war stets präsent: *„du konntest immer Schüsse hören, überall"* (Person B, Z. 302f.). Die Mehrheit der in den SWAPO-Lagern ankommenden Männer und Jugendlichen schlossen sich der PLAN an. Im Exil erhielten sie eine militärische Ausbildung, um gegen die südafrikanische Armee kämpfen zu können. Frauen, ältere Menschen und Kinder blieben in der Regel in den Flüchtlingslagern. Zur Unterstützung des Alltags waren Helfer, sogenannte „solidarity worker" aus Schweden, Finnland, Kuba und der DDR vor Ort, die beispielsweise im Gesundheits- und Schulzentrum oder an Bauprojekten arbeiteten (vgl. *Kenna* 2010, S. 15) und das Leben im Flüchtlingslager nicht zuletzt länder- und grenzübergreifend aufspannten.

In dieser biografischen Station der Kinder zeigen sich grenzbearbeitende Momente: Die Flüchtlingslager als Einrichtungen zur Unterbringung und Verwaltung von Flüchtlingen verweisen auf nationalstaatliche Ordnungen und problematisieren territoriale Grenzlinien und politische Grenzregime. Die Flüchtlinge kommen zum Teil aus Nachbarländern, um im Exil Zuflucht zu finden. Die spezifische räumlich-zeitliche Konstitution der Flüchtlingslager basiert – zumindest genuin – auf dem Prinzip der Vorläufigkeit. Angelegt als *Provisorium* ist ihnen die zukünftige Notwendigkeit zur Mobilität inhärent (vgl. *Inhetveen* 2010, S. 15ff.). Bei den „DDR-Kindern aus Namibia" jedoch sollte durch die politische Kooperation zwischen SWAPO-Spitze und DDR-Führung der Weg vorerst nicht aus den angolanischen und sambischen Flüchtlingslagern nach Namibia, sondern in die DDR führen. Die Erinnerung eines Interviewten an die Vorbereitung der Ausreise aus Angola, macht die Prozesse von In- und Exklusion deutlich:

> „[Da] kam irgendwann bei uns ne weiße Dame an im Flüchtlingslager und alle haben ‚Ich, ich, ich, ich, ich' geschrien. Ich wusste gar nicht, worum es ging […] Und die hat uns dann Bonbons gegeben, hatte ne Liste und hat da irgendwas gemacht und n paar Wochen später saßen alle, die da rumstanden und ‚ich' geschrien haben, in einem Truck aufm Weg nach Luanda […] und dann ins Flugzeug. Auf einmal waren wir in der DDR" (Person B, Z. 88-96).

Vor dem Grenzübertritt von Angola in die DDR wird das Flüchtlingslager mit seinen räumlichen Begrenzungen durchlässig. Mit dem Verlassen des Lagers geht ein Überwinden der Lagergrenze einher, das die Funktion der Grenze als Trennlinie und Markierung des Innen und Außen hervorhebt. Die Betonung einer „weißen Dame" mit einer Liste in der Hand spricht eine Differenzmarkierung an, die nicht zuletzt der Hautfarbe Bedeutung beimisst. „Ich, ich, ich, ich, ich" verweist auf den Wunsch der Kinder, ausgewählt zu werden, wobei diffus bleibt, welches Ziel der Selektionsprozess verfolgt. Die Liste wird zu einem Dokument von (mehr oder weniger zufälligem) Ein- und Ausschluss. In ihr materialisiert sich die Grenze zwischen dem Innen und Außen des Flüchtlingslagers, zwischen den Kindern, die den Ort verlassen dürfen, und denen, die dort bleiben.

6.2 Das Kinderheim in Bellin: Ein Bildungsprojekt von SWAPO und DDR

Nach der Ankunft der Kinder und Erzieherinnen in Berlin Schönefeld wurden diese in das zum Heim umgebaute Gutshaus in Bellin nahe der Stadt Güstrow gebracht. Das Kinderheim erhielt den Sonderstatus als *spezielle Einrichtung der Volksbildung*. Während das Projekt zunächst auf zwei Jahre mit der Option auf eine zweijährige Verlängerung geplant war (vgl. BArch DY30/05918), verstetigte es sich aufgrund der weiterhin unsicheren politischen Lage in Namibia. Bereits 1981 kam eine zweite Gruppe von Kindern in die DDR (vgl. BArch DY30/JIV/2/3/3172). In den Jahren 1982, 1983, 1985, 1987 und 1989 folgten weitere Vorschulkinder sowie Erzieherinnen.

Die Betreuung wurde zum einen von mitgereisten namibischen Frauen realisiert, die in der Pädagogischen Schule für Kindergärtnerinnen in Schwerin zu Erzieherinnen ausgebildet wurden (vgl. BArch DR2/11382a). Zum anderen waren Erzieherinnen aus der DDR für die Kinder verantwortlich (vgl. ebd.). Neben den direkten pädagogischen Bezugspersonen und der Leitung des Kinderheims gehörten mehrere Mitarbeiter im Bereich Technik und Versorgung zum angestellten Personal. Auch Kader-Personal der SWAPO lebte zeitweise im Kinderheim (vgl. ausführlich *Timm* 2007, S. 123ff.). Organisiert wurde die pädagogische Betreuung in Gruppen von ca. 12 ungefähr gleichaltrigen Mädchen und Jungen und einem Tandem oder Trio von Erzieherinnen aus der DDR und aus Namibia (vgl. BArch DR2/11382a). Die Erziehung und außerschulische Bildung der Kinder erfolgte somit personell betrachtet in einer binational zusammengesetzten Personenkonstellation. Diese Grenz(re)produktion, die Namibia und DDR als zwei separate Kategorien fasst, spiegelt sich im Erziehungs- und Betreuungsarrangement im Kinderheim wider, das in zwei Papieren für die „Betreuung und Erziehung der namibischen Kinder" vom November 1979 von der Abteilung für Vorschulerziehung des Ministeriums für Volksbildung festgeschrieben wurde. Bis auf wenige begriffliche Anpassungen wiederholen sie zunächst die Kernaussagen des „Bildungs- und Erziehungsplans für den Kindergarten" der DDR (vgl. *Timm* 2007, S. 30). Im Juni 1989 aber folgte eine umfangreiche Überarbeitung in Form eines „Modifizierten Bildungs- und Erziehungsprogramms für die namibischen Vorschulkinder im SWAPO-Kinderheim Bellin" (vgl. BArch DR2/12321b). Nach diesen

Rahmenprogrammen sollten die Kinder *„im Sinne der Ziele und Aufgaben der SWAPO und deren Unabhängigkeitskampf"* erzogen und zugleich auf die *„Bewältigung der Anforderungen, die sie bei der Rückkehr in ihre Heimat erwarten",* vorbereitet werden (BArch DR2/12321a). Die Umsetzung dieser Ideen gestaltete sich im konkreten Heimalltag in Form einer bausteinartigen Addition von Elementen aus DDR- und Namibia- bzw. SWAPO-Erziehung. Das pädagogische Konzept geht mit einer Grenz(re)produktion einher, indem Lehrinhalte als ‚deutsch' und/oder ‚namibisch' gegenüber gestellt werden. In dieser Logik wurde die ‚namibische' „Kulturstunde" (Person B, Z. 210) praktiziert, die eine Interviewte beschreibt: *„Also wir haben Tänze geübt (...) mit Trommel und irgendwelche Schritte (...) dann hatten wir Ovambo-Röcke an und mussten was vorführen (...) dann saßen wir irgendwann alle aufm Boden und haben namibisches Essen gegessen"* (Person D, Z. 1355-1361). Neben der Problematik der inhaltlich exotisierenden Auslegung dessen, was hier als ‚namibische Kultur' konzipiert wird, ist die „Kulturstunde" ein pädagogisches Instrumentarium, das den Kindern eine national-kulturelle, ‚namibische' Zugehörigkeit zuweist. Dies geschieht sowohl retrospektiv als auch prospektiv, denn die Kulturstunde wie auch andere als ‚namibisch' deklarierte Lehrinhalte werden zum einen mit der *Herkunft* der Kinder und zum anderen mit ihrer geplanten *Rückkehr* nach Namibia begründet.

Am Beispiel des Sprachunterrichts wird die Grenz(re)produktion zwischen Namibia und der DDR ebenfalls deutlich: Im Rahmenprogramm von 1979 wird das Erlernen der deutschen Sprache postuliert und gleichzeitig die Pflege und Weiterentwicklung der Herkunftssprache – im Falle der meisten Kinder Oshivambo – betont (vgl. BArch DR2/12321a). Aus dem temporär angelegten Aufenthalt der Kinder in der DDR wird ein Bildungsauftrag abgeleitet, der auf der Vorstellung von nationaler und politischer Zugehörigkeit der Kinder zu Namibia bzw. zur SWAPO basiert. Im Unterschied zur Reproduktion national-kultureller und sprachlicher Grenzen im Rahmenprogramm und in der Erziehungspraxis bearbeiten die Kinder diese Grenzen, irritieren sie und stellen ihre Legitimität infrage. Das multilinguale Alltagssetting (Deutsch, Englisch, Oshivambo, weitere Sprachen) ging mit einer Verflechtung von Spracheinheiten einher, die nicht den pädagogisch-programmatisch angelegten Grenzen folgte: Die Kinder und Jugendlichen entwickelten eine eigene Sprache – das „Oshideutsch" –, das Lexeme aus dem Oshivambo und dem Deutschen beinhaltet und diese zu einer neuen Sprache vereint (vgl. *Zappen-Thompson* 2010). Ein Interviewter erinnert sich an den Sprachmix:

> „Das war natürlich so Mischmasch. Hat halt angefangen, weil wir halt die Ovambo-Lehrer äh ähm die Erzieher mit uns hatten und auch dann die deutschen Erzieher. Somit war Teil Ovambo, Teil war Deutsch […]. Und somit mussten wir halt das Ovambo sowieso lernen und auch das Deutsch. […] Da haben wir halt dann ähm so ne eigene Sprache schon damals dann halt gehabt, indem wir halt miteinander Deutsch und Oshivambo gesprochen haben und äh Oshideutsch is dann halt Mischmasch aus beiden Sprachen" (Person C, Z. 752-761).

Mit Oshideutsch schaffen sich die Kinder einen eigenen Kommunikationsraum, der die vorgegebene Ordnung der sprachlichen Grenzziehung situativ außer Kraft setzt. Sie vereinen Oshivambo und Deutsch und kreieren eine „Geheimsprache" (Person C, Z. 777), die die Erzieherinnen nicht verstehen. Das Sprachspiel grenzt die Kinderwelt gegen die Erwachsenenwelt ab und erschafft eine Gemeinschaft, die ihre Grenzen über kommunikativen Ausschluss definiert (vgl. *Mollenhauer/Brumlik/Wudtke* 1975, S. 77ff.). Gleichzeitig drückt sich in der erschaffenen Sprache eine Praktik der Grenzverflechtung aus, indem Elemente des Einen mit Elementen des Anderen kombiniert werden und sich die beiden Sprachen in einer Gegenwelt verknüpfen.

Eine weitere Form der Grenzverflechtung findet sich im Konzept der SWAPO-Pioniere. Die von den DDR- und SWAPO-Führungsriegen eingeführte Ausbildung der Kinder zu Pionieren steht in enger Verbindung zur Tradition der Pionierorganisation in der DDR. Eine vormilitärische Grundausbildung war intendiert (vgl. *Hartwig/Wimmel* 1979). Zu den regelmäßigen Ritualen gehörten Fahnenappelle in entsprechender Uniform, verbunden mit dem gemeinsamen Singen von Pionier- und SWAPO-Liedern:

> „Wir waren auch Pioniere. Wir mussten immer marschieren und hatten eine Uniform und solche Tücher […] mit den SWAPO-Farben. Ja, mussten wir immer […] an der SWAPO-Flagge vorbeimarschieren und Lieder singen" (Person D, Z. 76-84).

Die Pioniere werden mit dem Merkmal ‚SWAPO' attribuiert. Es findet eine ‚Namibia-' bzw. ‚SWAPO'-spezifische Modifizierung der in der DDR praktizierten Programmatiken und Lehrinhalte statt. Eine Grenzverflechtung vollzieht sich insbesondere in den Inszenierungspraktiken der Pionierorganisation: SWAPO-Farben am Saum der Pionierhalstücher, Fahnenappelle mit DDR-Pionier- und SWAPO-Kampfliedern sowie Pionier- und gleichermaßen SWAPO-Gruß.

Auch wenn das Kinderheim der überwiegende Aufenthalts- und Rückzugsort der namibischen Kinder war und anfangs zu deren Schutz vor möglichen SWAPO-Gegnern als isolierter Ort konzipiert wurde, zeigte sich mit zunehmender Dauer ihres Verbleibs in der DDR gerade auch in Begegnungsräumen jenseits des Schlossterrains der grenzbearbeitende Charakter ihres Aufwachsens: Die Kinder kamen bei Spaziergängen oder Dorffesten in Kontakt mit den Bewohnern von Bellin und besuchten an den Wochenenden ihre Erzieherinnen aus der DDR in deren Zuhause. Eine Interviewte berichtet von den Besuchen:

> „Wir sind dann meistens zu Meme Z. zum Wochenende, wenn man dann artig genug war, durfte man dann mit ihr nach Hause zum Wochenende. Die Meme Z. hatte Kinder […] und ähm ihre Mutter und ihren Vater, Geschwister, mit denen wir in Verbindung gekommen sind und Kontakte geschlossen haben" (Person E, Z. 275-292).

Der Kontakt zur Familie der „Meme" (Oshivambo für ‚Mutter') erschließt für die Interviewte eine Welt außerhalb des eingezäunten Terrains des Kinderheims. Seine Grenze wird situativ durchlässig. Das Heim kann aber nicht als „Strafe" verstanden werden, sondern wird vielmehr als Ort einer Kindheit beschrieben, der von einer ausreichenden Versorgung mit Nahrung, Kleidung, Medizin, Spielzeug, Büchern usw. gekennzeichnet war. Die Ausstattung in Bellin steht im Kontrast zu den Erfahrungen im Flüchtlingslager:

> „Und jeder hat ein Bett gekriegt. […] Es war was anderes. […] Man hat dreimal am Tag äh zu essen. […] Man hat Bekleidungsgeld, man hat ähh Taschengeld" (Person A, Z. 139-143).

Bellin ist ein Moratorium, in dem die Interviewten ohne Krieg aufwachsen konnten: *„Dann kam Frieden, dann kam die DDR"* (Person B, Z. 327). Das Heim ist ein Kontrastort, der die Differenz zwischen Herkunftsort und DDR symbolisiert.

Im September 1981 begannen die ersten 25 Kinder ihre Schulzeit im Nachbardorf Zehna. Die allgemeinbildende Polytechnische Oberschule Dr. Salvador Allende (POS) besuchten sie zwar zusammen mit anderen Kindern aus der Umgebung, wurden aber in gesonderten Klassen unterrichtet, damit separiert und als ‚namibisch' und different markiert (vgl. BArch DR2/11382b). Im Schulunterricht fand das Wechselspiel von Lehrinhalten aus ‚Namibia' und der ‚DDR' seine Fortsetzung und Erweiterung. Man unterrichtete zum einen auf der *„Grundlage der Lehrpläne der DDR für die allgemeinbildenden poly-*

technischen Oberschulen" (vgl. BArch DR2/11382b), zum anderen wurden die Inhalte in ausgewählten Fächern wie Heimatkunde und Musik modifiziert (vgl. BArch DR2/12321c, d). Die vom Lehrpersonal 1985 eigens zusammengestellte Loseblattsammlung *„Afrika im Aufbruch. Freiheit und Unabhängigkeit dem Volke Namibias"* steht für das Einbeziehen von ‚namibischen' und ‚SWAPO-spezifischen' Lehrinhalten. Die konstruierten Grenzen zwischen ‚DDR'- und ‚Namibia'- bzw. ‚SWAPO'-Erziehung werden nicht außer Kraft gesetzt, sondern in ihrer binären Logik bestätigt. Im Unterrichtsfach Heimatkunde ergänzte man beispielsweise den Punkt „*Aus dem Leben Ernst Thälmanns*" um den Aspekt „*Aus dem Leben der Vorbilder der SWAPO-Pioniere*"; den Themenbereich „*Unser Heimatort – Teil unseres sozialistischen Vaterlandes*" um das Feld „*Unsere Heimat Namibia – Teil des südlichen Afrikas*" (vgl. BArch DR2/12321c). In der Schule intensivierte und standardisierte sich die grenzbearbeitende Bildungs- und Erziehungsprogrammatik: Die Spezifizierung der Lehrinhalte nimmt die politisch-ideologische Zielstellung der Bildung und Erziehung der Kinder als Ausgangspunkt und konstruiert hiervon ausgehend sowohl Afrika- und Namibiabilder als auch Grenzen der Zugehörigkeit und Herkunft.

6.3 Die Schule der Freundschaft in Staßfurt: Diversifizierung des sozialen Umfelds

Nachdem das Kinderheim Bellin seine Aufnahmekapazität erreicht hatte, beschloss man im Februar 1984 die *„jahrgangsweise Übernahme namibischer Schüler […] an die ‚Schule der Freundschaft' und ihre weitere Bildung ab Klasse 5 an einer Oberschule in Staßfurt ab 1985"* (vgl. BArch DY30/JIV/2/3/3620). Die Schule der Freundschaft war ein Schul- und Internatskomplex in der Nähe von Magdeburg und diente ca. 900 Schülern aus Mosambik als Wohn- und Lernort (vgl. Reuter/Scheunpflug 2006). Sie war ein Solidaritätsprojekt der DDR, das zunächst in Kooperation mit Mosambik sowie später mit weiteren Ländern in Afrika, mit Vietnam und Kuba angelegt war. Zum Schuljahr 1985/86 zogen 60 Fünftklässler von Bellin nach Staßfurt, wo sie in Internatsgebäuden untergebracht und an der POS „Willi Wallstab" im Nachbarort Löderburg unterrichtet wurden. Der Umzug kam für viele einem Eintritt in *„ein anderes Leben"* (Person A, Z. 234), *„eine andere Welt"* gleich:

> „Ich glaub da waren 900 Mosambikaner und wir waren, glaube ich, nur 80 Namibianer. […] Die sind mit 15 nach Deutschland und wir sind halt als Kinder […]. Jetzt hatten wir die großen Mosambikaner […] und wir waren da die Kleenen und das war total eine andere Welt" (Person F, Z. 238-245).

Waren die Kinder der 79'er Generation in Bellin „die Großen", sind sie jetzt „die Kleenen". Das Selbstbild der Interviewten verändert sich und eine Statuspassage deutet sich mit Blick auf die älteren Mosambikaner an: *„man wurde halt ein bisschen mehr erwachsen"* (Person E, Z. 319). Die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen als Statusgruppen mit unterschiedlichen Freiheitsgraden wird in einer altersgemäßen Erziehungsperspektive deutlich: *„Wir hatten mehr Freiheit, wir durften raus, wir durften zur Stadt […], wir durften zu Clubs"* (Person B, Z. 1916-1918).

Im Unterricht an der POS in Löderburg wurden die Kinder ebenso wie in Zehna in spezifischen Klassen auf der Basis des Curriculums der DDR, jedoch mit Modifizierungen der Lehrpläne in einigen Fächern unterrichtet (vgl. auch *Krause* 2009). Die bereits in Zehna vorhandenen Akzentuierungen wurden weiterentwickelt und der Namibiabezug

auch in die Lehrpläne der Klassen 5-10 eingearbeitet (vgl. BArch DR2/12322). Mit dem Wechsel nach Staßfurt sind die Kinder und Jugendlichen mit zahlreichen Veränderungen ihres Umfeldes konfrontiert. Ihre soziale Umgebung ist kulturell und generational diversifiziert, sodass man insgesamt von einer Zunahme an Komplexität sprechen kann, die mit dem Durchbrechen der Zweierkonstellation DDR – SWAPO bzw. Namibia einhergeht. Das Fortführen der national-ethnischen Differenzierung im Hinblick auf den Unterricht in getrennten Klassen und die Modifizierungen der Lehrpläne wird in Staßfurt begleitet von einerseits weiteren Grenz(re)produktionen – DDR, Namibia, Vietnam, Kuba, Mosambik –, die andererseits zu Grenzbearbeitungen führen: Der zuvor dominante Dualismus von DDR und SWAPO bzw. Namibia wird zugunsten einer multilateralen Konstellation aufgebrochen.

6.4 Rückführung nach Namibia: Ausgrenzung und Irritation von Zugehörigkeitsordnungen

Mit der Wiedervereinigung Deutschlands und der Unabhängigkeit Namibias, die am 21. März 1990 offiziell verkündet wurde, änderte sich die Lebenssituation für die Kinder und Jugendlichen grundlegend. In dieser Umbruchsituation in Namibia wie auch der DDR standen die politisch Verantwortlichen des Ausbildungsprojekts unter Handlungsdruck. Schneller als ursprünglich geplant wurden die Kinder und Jugendlichen im August 1990 nach Namibia ausgeflogen. Die Hoffnungen auf eine abgeschlossene Ausbildung in Deutschland erfüllten sich nicht. Ohne Schulabschluss ging es für sie in eine unsichere Zukunft nach Windhoek, wo sie zunächst in einer Schule im Township Katutura *„alle abgeladen wurden“* (Person D, Z. 205), bis Verwandte sie abholen sollten. Die erste Zeit in Namibia wird von den Interviewten überwiegend als eine Phase beschrieben, die von Trauer und Unsicherheit geprägt war: *„Ich bin dann zu [den Verwandten] nach Hause in Katutura und ähm ich konnte mich nicht halten, ich habe nur geheult. Ich habe am Zaun gestanden und wollte weg“* (Person E, Z. 785-786). Die Ankunft in dem Land, auf das sie jahrelang vermeintlich vorbereitet wurden, schildern viele der Kinder und Jugendlichen als ein schockartiges Erlebnis: *„als wir zurückgekommen sind, das war n Kulturschock“* (Person B, Z. 1742). Der Heimatkundeunterricht in der DDR konnte sie auf diese Erfahrung nicht vorbereiten: *„Katutura, Township, diese Township-Häuser, dieser Sand, dieser Wind, diese Kinder, barfüßig. Und jetzt gehen die Augen auf: ‚Ist das auch Afrika?‘ […] Das war der Hammer*“ (Person A, Z. 480-484). Die faktisch gegebene soziale, aber auch kulturelle Heterogenität Namibias war nicht Teil des Schulunterrichts, der „Kulturstunde“ oder „Afrikatage“ (Person C, Z. 47; Person D, Z. 74).

In Namibia wurden neue Aushandlungen notwendig, denn die Rückführung ging vielfach auch mit einer Veränderung von Selbst- und Fremdpositionierung der Interviewten einher. Entgegen der schulischen Bemühungen zur Herstellung und Bewahrung einer ‚namibischen‘ national-ethnischen Zugehörigkeit scheint das Leben in Namibia zu Irritationen hinsichtlich der Zugehörigkeit sowie zu einer Adressierung als „Außenseiter“ geführt zu haben.

> „Wir waren […] wie Außenseiter […] du hast einfach das Gefühl gekriegt, du passt da nicht rein“ (Person F, Z. 444-450).

Was den Kindern und Jugendlichen stets als Heimat vermittelt wurde, war für sie ein fremdes Lebensumfeld. Die Eingewöhnung brachte u.a. Bewältigungsstrategien hervor, die die Erwartung widerspiegeln, der Aufenthalt in Namibia sei provisorisch: *„ich hab immer noch jahrelang ausm Koffer gelebt"* (Person B, Z. 1954f.). Einige von ihnen wurden von als Pflegeeltern bezeichneten Kontaktfamilien im Schulbesuch finanziell unterstützt und an den Wochenenden oder den Ferien im eigenen Haushalt untergebracht. Viele der Kinder und Jugendlichen kamen auf deutschsprachige Schulen, an denen ihre Anwesenheit die bisherige, hierarchische Ordnung von Schwarz und Weiß irritierte. Sie erlebten eine von Kolonialismus und Apartheid geprägte, rassistische Gesellschaftsstruktur, die hegemonial zwischen Weiß und Schwarz unterscheidet. Die Schulen waren Orte, an denen die Problematik von Selbst- und Fremdpositionierungen sichtbar wurde: *„Wir waren die ersten Schwarzen überhaupt an der Schule und eigentlich nur, weil wir Deutsch sprachen"* (Person F, Z. 467-468). Die namibische Alltagspraxis war auch nach der Unabhängigkeit von kulturell-ethnisch bestimmten Stratifikationen und Grenzziehungen zwischen als Schwarz und Weiß Positionierten bestimmt (vgl. *Schmidt-Lauber* 1998). Die Sprachpraxis der „DDR-Kinder" irritierte die Vorstellung von klar voneinander abgrenzbaren und naturgegebenen Kategorien und Gruppen und machte Fragen der Zugehörigkeit und Differenz zum Thema. Das als kongruent angenommene Gefüge von Weiß *und* deutschsprachig wurde fraglich.

Die Bundesregierung in Deutschland entsandte 1994 zur psychosozialen Betreuung der Kinder und Jugendlichen die Sozialarbeiterin *Hallo Hopf* nach Namibia. Um über Alltagsprobleme sprechen zu können, als Gruppe in Kontakt zu bleiben und in der neuen Umgebung zurechtzukommen, gründete sie in Windhoek den sogenannten „Ossi-Club" (vgl. *Dorner* 2010). Dieser stellt eine von Dritten initiierte Form des Gruppenerhalts dar – basierend auf der Idee kollektiver Biografizität. Später gründeten einige der inzwischen Erwachsenen in Eigeninitiative den „Freundeskreis Ex-DDRler" mit der offiziellen Sprache „Oshideutsch", was als eine Strategie der Abgrenzung und Vergemeinschaftung gleichermaßen verstanden werden kann. Die Idee hinter der Gründung des Freundeskreises fußt zwar auch auf der biografischen Gemeinsamkeit ‚DDR' bzw. ‚Ex-DDR', steht nun aber für einen Perspektivwechsel der „Ex-DDRler": Aus Empfängern von Unterstützung im „Ossi-Club" werden im „Freundeskreis Ex-DDRler" handlungsmächtige Akteure, die Unterstützung initiieren, „diverse gemeinnützige Ziele" verfolgen und zur „interkulturellen Verständigung in der Namibischen Gesellschaft" beitragen wollen (*Hashingola* 2006).

Die Rückführung der Kinder und Jugendlichen aus einem wiedervereinten Deutschland nach Namibia ist eine einschneidende biografische Erfahrung. Diese verweist auf Prozesse der Grenzbearbeitung, die in Form von Irritation und Aushandlung von Grenzen der Zugehörigkeit zum Ausdruck kommen. Als deutschsprechende Schwarze passen sie nicht in die dominante binäre Ordnung, die entlang kulturell-ethnischer und rassistischer Kategorien organisiert ist.

7 Diskussion: Grenzbearbeitungspraktiken in den Lebensgeschichten der „DDR-Kinder aus Namibia"

In den biografischen Stationen der „DDR-Kinder aus Namibia" lassen sich vielfältige Grenzbearbeitungspraktiken nachzeichnen, die wir als (Re)Produktion, Verflechtung und Irritation von Grenzen beschrieben haben. Vor dem Hintergrund eines sich über zwei Kontinente, mehrere Staaten und Sprachräume erstreckenden Projekts sind hier zunächst nationalstaatliche Grenzen der kooperierenden Länder relevant: Namibia und die DDR, aber auch Angola, Sambia, die Staaten, die in Kooperation mit der Schule der Freundschaft standen, sowie nach der Auflösung der deutsch-deutschen Grenze die wiedervereinte BRD. Durch die Anerkennung der räumlichen Grenzen und nationalen Zugehörigkeiten werden Grenzen als territoriale Markierungen politischer Macht- und Herrschaftsverhältnisse reproduziert (vgl. *Kessl* 2009, S. 45), im Falle der Wiedervereinigung Deutschlands aber auch neu gezogen und damit als Konstrukte sichtbar.

Die „DDR-Kinder aus Namibia" sind als Akteure in einem länderübergreifenden Bildungsprojekt an Grenzreproduktionen beteiligt, indem nationalstaatliche Grenzen zwar überwunden, aber dabei gleichsam bestätigt und als Markierungen von Ein- und Ausschlussprozessen anerkannt werden. Wer das Lager und das Land verlassen darf, bestimmt ein undurchsichtiger Auswahlprozess, für den eine Liste als Materialisierung der Trennlinie zwischen Innen und Außen steht. Die Unterbringung in der DDR ist begleitet von einem Erziehungs- und Bildungsprogramm, in dem sich auf vielfache Weise Grenz(re)produktionen zwischen DDR und SWAPO bzw. Namibia finden lassen. Die Betreuung durch namibische Erzieherinnen und DDR-Erzieherinnen, der Schulunterricht in getrennten Klassen oder die Sprachpraxis in Deutsch und Oshivambo stehen dafür. Gleichwohl bringt das binationale Setting Verflechtungen von Grenzen hervor, indem im kreativen Umgang mit Elementen aus beiden Kontexten Neues entsteht und Grenzen damit auch teilweise durchbrochen werden. Der von den Kindern kreierte Sprachmix Oshideutsch ist ein Beispiel für die Verbindung zweier Aspekte ihrer Lebenswelten, mit der eigene Formen der Sprache, Vergemeinschaftung und Zugehörigkeit entstehen. Es kommt zu Ein- und Ausschlusspraktiken, also auch zu Grenzproduktionen, indem die Kinder sich beispielsweise von der Erwachsenenwelt ihrer Erzieherinnen abgrenzen. Weitere Beispiele für Grenzverflechtungen und Neuordnungen vormals getrennter Kategorien sind die Inszenierungsweisen der SWAPO-Pioniere mit ihren Elementen aus der DDR-Pionierorganisation und der SWAPO-Befreiungsbewegung. Mit dem Umzug der älteren Kinder nach Staßfurt in den Internatskomplex Schule der Freundschaft geht ein multinationales Alltagssetting einher, das die binäre Erziehungspraxis zwischen DDR und SWAPO bzw. Namibia zwar aufbricht, durch nationale Zugehörigkeiten vorgegebene Grenzziehungen aber nicht außer Kraft setzt. Als das Bildungsprojekt von DDR-Führung und SWAPO ein Ende findet, führt die Markierung der Kinder als ‚namibisch' zu ihrer „Rückkehr" in den nun freien und als ihre „Heimat" bezeichneten Staat. Mit der Ankunft in einem Land, das sie sich ganz anders vorgestellt hatten, wird der Kontrast zwischen der DDR und Namibia zur Grenze zwischen dem Vertrauten und dem trotz Heimatkundeunterricht und Kulturstunde unbekannt Gebliebenen. Die Unterschiede werden als gewaltig beschrieben und haben veränderte Selbst- und Fremdpositionierungen zur Folge. Die „DDR-Kinder" werden als „anders" wahrgenommen, es kommt zu Ausgrenzungen und der Erfahrung, Außenseiter zu sein. Eine Konsequenz dieser Grenzziehungen ist die Kollektivierung im

„Ossi-Club“ und später im „Freundeskreis Ex-DDRler“, der sie als distinkte Gruppe mit eigener Sprachpraxis, ähnlichen Alltagsproblemen und geteilten biografischen Erfahrungen markiert.

Mit der Abgrenzung und Ausgrenzung der „DDR-Kinder aus Namibia“ verstärkt sich ihr Gruppenzusammenhalt. Die kollektive biografische Erfahrung und das gemeinsame Aufwachsen in der DDR hält die Gruppe zusammen. Ihre einzigartigen Biografien kann man mit *Karl Mannheim* als schicksalsmäßig-verwandte Lagerung im sozialen Raum begreifen, die sich aus der Möglichkeit ergibt, an denselben Ereignissen und Lebenswelten teilzuhaben. Diese gemeinsame Lagerung hat eine Erlebnisschichtung zur Folge, die sich für die Gruppe auch in einer Tendenz auf bestimmte Verhaltens-, Gefühls- und Denkweisen auswirkt (vgl. *Mannheim* 1928, S. 171ff.). Das heißt, dass die kollektive Erfahrung der „DDR-Kinder aus Namibia“ sie zur Schicksalsgemeinschaft verschmilzt, in der die einzelnen Mitglieder zu ähnlichen Weltwahrnehmungen tendieren. Ihr gemeinsamer Erfahrungshorizont besteht u. a. im Aufwachsen in einem Kontext, der Grenzen immer wieder hervorhebt und (re)produziert. Die Erfahrungen mit Grenz(re)produktionen machen Grenzen aber auch als *Konstrukte* sichtbar, die erst in sozialen Interaktionen entstehen und wirksam werden. Mit dieser Einsicht sind die Akteure in die Lage versetzt, Grenzen in ihrer Legitimität zu hinterfragen (Irritation) und mit Grenzen kreativ umzugehen (Verflechtung). Neben Grenz(re)produktionen treten so Prozesse der Auseinandersetzung mit Grenzen, bei denen diese als machtvolle Ausschließungsprozesse enttarnt, irritiert und kritisiert werden können. Dies geschah beispielsweise nach der Rückführung der Gruppe auf den deutschen Schulen in Namibia, die erstmals auch von Schwarzen Kindern und Jugendlichen besucht wurden. Als Deutschsprechende mit der „verkehrten Hautfarbe“ (*Schmidt-Lauber* 1998) wurde die als selbstverständlich gesehene Einheit von Weiß und deutschsprachig irritiert. Mit den „Ex-DDRlern“ als „Grenzgängern“ (ebd.) verlor die Eindeutigkeit der Trennlinie zwischen deutschen (und Weißen) Namibiern und anderen Namibiern ihre Legitimität.

Dieser Beitrag hat anhand der Lebensgeschichten der „DDR-Kinder aus Namibia“ die Vielschichtigkeit von Grenzbearbeitungsprozessen rekonstruiert, weil sich an diesem Beispiel aufzeigen lässt, dass die vielfachen Grenz(re)produktionen in bi- oder multinationalen Kontexten zu der Einsicht führen können, dass Grenzen erst „*in* sozialer Aktion *werden*“ (*Kessl/Maurer* 2010, S. 158, Herv. i. Orig.). Grenzen sind Setzungen, die sich bearbeiten lassen. Grenzbearbeitungsprozesse sind dennoch nicht frei von sie umgebenden Machtstrukturen: Vielmehr werden sie gerade durch diese präformiert, gerahmt und gestaltet.

Anmerkungen

1 Die Bezeichnung „DDR-Kinder aus Namibia“ ist eine im wissenschaftlichen, medialen und alltäglichen Diskurs zirkulierende Bezeichnung, mit der die damaligen Kinder und Jugendlichen adressiert und markiert wurden und werden. Da wir uns in jenem Diskurs sowie der in diesem Rahmen verfügbaren Bezeichnungspraktiken bewegen, verwenden wir diese Bezeichnung, setzen sie allerdings in Anführungszeichen, um auf die mit dieser Bezeichnungspraktik einhergehende Reproduktionsproblematik hinzuweisen: Die damaligen Kinder sind zum einen heute Erwachsene, zum anderen sind sie heterogene Lebenswege gegangen, weshalb die Bezeichnung, die eine homogene Gruppe unterstellt, problematisch ist. Ebenso verwenden wir die Bezeichnung ‚namibische Kinder‘, verstehen ‚namibisch‘ aber als ein zugeschriebenes Attribut, von dem wir nicht wissen, ob sich alle der damit bezeichneten Akteure als ‚namibisch‘ identifizieren.

2 ‚Schwarz' und ‚Weiß' definieren wir nicht als naturgegeben, sondern als soziale und diskursive Konstrukte, die im Kontext von hegemonialen und postkolonialen Verhältnissen zu verorten sind. Mit der Großschreibung der Termini ‚Weiß' und ‚Schwarz' verweisen wir auf deren soziale, politische und rassistische Konstruktion und grenzen uns von einer biologistischen Klassifikation ab (vgl. Arndt/Hornscheidt 2009, S. 13ff.).

3 Das Projekt wird unterstützt aus Mitteln der inneruniversitären Forschungsförderung (Stufe 1) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Quellenverzeichnis Bundesarchiv in Berlin

BArch DR2/11382
a) Konzeption für die Qualifizierung der namibischen Frauen in Bellin, Kreis Güstrow.
b) Information zum Stand der Realisierung der Beschlüsse des Sekretariats des ZK der SED zur Weiterführung der Arbeit des SWAPO-Kinderheimes Bellin.

BArch DR2/12321
a) Rahmenprogramm für die Betreuung und Erziehung der namibischen Kinder. November 1979. Abteilung Vorschulerziehung.
b) Modifiziertes Bildungs- und Erziehungsprogramm für die namibischen Vorschulkinder im SWAPO-Kinderheim Bellin, Juni 1989.
c) Akzentuierter Lehrplan Deutsch Heimatkunde für namibische Klassen, Klasse 2.
d) Akzentuierter Lehrplan Musik für namibische Klassen, Klassen 1-4.

BArch DR2/12322
Berichterstattung über die schulische Entwicklung der namibischen Schüler von 1985-1988 unter besonderer Berücksichtigung des Schuljahres 1987/88, vom 29.06.1988.

BArch DR2/50600
Anfrage Sam Nujomas an das Zentralkomitee der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED). Kopie vom 27.06.1979.

BArch DY30/05918
Protokoll über den Besuch einer Delegation des ZK der SED in Luanda vom 17.10.-24.10.1979.

BArch DY30/JIV/2/3/2960
Protokoll Nr. 108 der Sitzung des Sekretariats des Zentralkomitees am 12. September 1979.

BArch DY30/JIV/2/3/3172
Protokoll Nr. 12 der Sitzung des Sekretariats des ZK vom vom 30. Januar 1981.

BArch DY30/JIV/2/3/3620
Protokoll Nr. 14 der Sitzung des Sekretariats des ZK vom 8. Februar 1984.

Literatur

Ansprenger, F. (1984): Die SWAPO. Profil einer afrikanischen Befreiungsbewegung. – Mainz/München.

Arndt, S./Hornscheidt, A. (2009): ‚Worte können sein wie einzige Arsendosen'. Rassismus in Gesellschaft und Sprache. In: *Arndt, S./Hornscheidt, A.* (Hrsg.): Afrika und die deutsche Sprache. – Münster, S. 11-74.

Dorner, C. (2010): Gemeinschaftsgefühl im „Ossi-Klub". Die „DDR-Kinder" von Namibia. In: *Kunze, T./Vogel, T.* (Hrsg.): Ostalgie international. Erinnerungen an die DDR von Nicaragua bis Vietnam. – Berlin, S. 57-68.

Gralow, K.-D./Pitann, R./Thull, H. (2007): Die „Ossis" von Namibia. Dokumentarfilm. – Bad Kleinen.

Hartwig, J./Wimmel, A. (1979): Wehrerziehung und vormilitärische Ausbildung der Kinder und Jugendlichen in der DDR. – Weinsberg.

Hashingola, P. (2006): Interview: „Wir haben viele Ideen". Allgemeine Zeitung vom 7.7.2013. Online verfügbar unter: http://www.az.com.na/kultur/patrick-hashingola-wir-haben-viele-ideen.15863.php. Stand: 28.12.2013.

Heite, C./Pomey, M./Spellenberg, C. (2013): Ein- und Ausschließungspraktiken als Konstituierung von Grenzen. Soziale Passagen, 5, 2, S. 245-257.

Helbig, H./Helbig, L. (1983): Mythos Deutsch-Südwest. Namibia und die Deutschen. – Weinheim/Basel.
Honer, A. (1993): Lebensweltliche Ethnographie. Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen. – Wiesbaden.
Inhetveen, K. (2010): Die politische Ordnung des Flüchtlingslagers. Akteure – Macht – Organisation. Eine Ethnographie im Südlichen Afrika. – Bielefeld.
Kenna, C. (2010): Die „DDR-Kinder" von Namibia. Heimkehrer in ein fremdes Land. – Göttingen/Windhoek.
Kessl, F. (2009): Soziale Arbeit als Grenzbearbeiterin. Einige grenzanalytische Vergewisserungen. In: *Neumann, S./Sandermann, P.* (Hrsg.): Kultur und Bildung. Neue Fluchtpunkte für die sozialpädagogische Forschung. – Wiesbaden, S. 43-61.
Kessl, F./Maurer, S. (2010): Praktiken der Differenzierung als Praktiken der Grenzbearbeitung. Überlegungen zur Bestimmung Sozialer Arbeit als Grenzbearbeiterin. In: *Kessl, F./Plößer, M.* (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. – Wiesbaden, S. 154-169.
Krause, J. (2009): Das DDR-Namibia-Solidaritätsprojekt „Schule der Freundschaft". – Oldenburg.
Mannheim, K. (1928): Das Problem der Generationen. Kölner Vierteljahrshefte für Soziologie, 7, S. 157-185, 309-330.
Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Aufl. – Weinheim/Basel.
Mollenhauer, K./Brumlik, M./Wudtke, H. (1975): Die Familienerziehung. – München.
Owens, J. (2001): Changing constructions of Germanness in Namibia: The „GDR-Kids". – Washington (unveröff. Dissertation).
Owens, J. (2008): Blood Ties and Tongue Ties: The Role of Children in Shifting the Boundaries of Namibia's German-Speaking Community. Journal of the History of Childhood and Youth, 1, 2, pp. 232-249.
Reuter, L. R./Scheunpflug, A. (2006): Die Schule der Freundschaft. Eine Fallstudie zur Bildungszusammenarbeit zwischen der DDR und Mosambik. – Münster u.a.
Rüchel, U. (2001): „Wir hatten noch nie einen Schwarzen gesehen". Das Zusammenleben von Deutschen und Namibiern rund um das SWAPO-Kinderheim Bellin 1979-1990. – Berlin.
Schleicher, I./Schleicher, H.-G. (1997): Die DDR im südlichen Afrika. Solidarität und Kalter Krieg. – Hamburg.
Schmidt-Lauber, B. (1998): „Die verkehrte Hautfarbe". Ethnizität deutscher Namibier als Alltagspraxis. – Berlin/Hamburg.
Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. Neue Praxis, 13, 3, S. 283-293.
Sikora, U. (1995): „Die Oshi-Deutschen". Namibische Jugendliche aus der ehemaligen DDR als Mittel der Politik. – Bremen (unveröff. Diplomarbeit).
Timm, S. (2007): Parteiliche Bildungszusammenarbeit: Das Kinderheim Bellin für namibische Flüchtlingskinder in der DDR. – Münster u.a.
Zappen-Thompson, M. (2010): „Also nye ihr seid sehr cool". Lucia Engombe über sich und die, die einst DDR-Kinder genannt wurden. eDUSA. The e-journal of the Association for German Studies in Southern Africa (SAGV), pp. 33-42. Online verfügbar unter: http://www.sagv.org.za/eDUSA/eDUSA_5-10-1/eDUSA_5-10-1_Gesamtausgabe.pdf, Stand: 28.12.2013.

Die Vielfalt evangelischer Jugendarbeit

Yvonne Kaiser
Matthias Spenn
Michael Freitag
Thomas Rauschenbach
Mike Corsa (Hrsg.)

Handbuch Jugend

Evangelische Perspektiven

2013. 530 Seiten. Hardcover
39,90 €
ISBN 978-3-8474-0074-5

Das Handbuch informiert über die Arbeit mit Jugendlichen in den evangelischen Kirchen und der evangelischen Jugendverbandsarbeit und stellt die Bandbreite und Vielfalt der Handlungsfelder und Arbeitsformen umfassend dar. Es zeigt die gesellschaftlichen und kirchlichen Bedingungen sowie die konzeptionellen Zusammenhange auf und beschreibt aktuelle Entwicklungsperspektiven.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:

Verlag Barbara Budrich •
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de

„Social Web" als Raum der Mitbestimmung: Politische Kommunikation und Bildung peer-to-peer

Guido Bröckling

1 Einleitung

Unter dem Titel *„Social Web" als Raum der Mitbestimmung* haben sich Ende 2013 Jugend- und Auszubildendenvertreter/-innen (JAVis) aus dem Gesundheitswesen in Sachsen und Sachsen-Anhalt unter dem Dach der Dienstleistungsgewerkschaft ver.di zur Reflexion und Erneuerung ihrer medial unterstützten politischen Arbeit zusammengetan. Ihr Ziel war es, ihre (gewerkschafts-)politische Kommunikation in ihren sozialen Netzwerken – online und offline – kreativer und ansprechender zu gestalten, um letztlich politisches Engagement zu stärken. Dazu haben sie gemeinsam mit Gabriele Meyer von ver.di einen Antrag im Rahmen der Initiative *peer*^{3} *– fördern_vernetzen_qualifizieren* gestellt.[1] Ihr Projekt wurde mit 4.700,- Euro gefördert und zwischen November 2013 und Juni 2014 in enger Zusammenarbeit mit Guido Bröckling (Uni Leipzig) durchgeführt. Im Folgenden werden Idee und Verlauf des Projekts skizziert und reflektiert. Die Skizze ist dabei von den Herausforderungen geprägt, die sich ein Projekt stellt, das mit der Lebens- und Arbeitswelt einer heterogenen Gruppe von Auszubildenden und Pflegekräften konfrontiert ist, die anders als die Hauptzielgruppe der meisten Projekte dieser Art – Schülerinnen und Schüler – einen stark vorstrukturierten und fremdbestimmten Lebens-/Arbeitsalltag haben.

2 Projektgruppe und Förderung

Die im *JAV-Netzwerk Gesundheit* organisierten JAVis treffen sich regelmäßig, um sich auszutauschen, weiterzubilden und gemeinsame Aktionen zu planen. Im Netzwerk sind ca. 70 JAVis organisiert, wobei die Kerngruppe aus ca. 15 Heranwachsenden im Alter zwischen 17 und 28 Jahren besteht. Eine eindeutige Zielgruppenbestimmung stellt sich hier aufgrund der breiten Streuung des Alters schwierig dar. Die heterogenen Lebenswelten, zwischen denen 17-jähriger Jugendlicher und 28-jähriger Erwachsener, bilden jedoch in einer Schnittmenge ihrer geteilten beruflichen und politischen Interessen eine gemeinsame Lebens- und Arbeitswelt. Diese sollte auch die Grundlage des Projekts werden, das zusammen mit der Initiatorin und dem Koordinator des Netzwerks (Damian Putschli) sowie Medienpädagog/-innen der Uni Leipzig und wechselnden Referent/-innen durchgeführt wurde.

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/
Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research Heft 4-2014, S. 497-502

Gefördert wurde das Projekt im Rahmen der Initiative peer[3], in der finanziert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Modellprojekte vom JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis in Zusammenarbeit mit medien+bildung.com, mediale pfade – Agentur für Medienbildung und dem Studienzentrum für evangelische Jugendarbeit in Josefstal e.V. unterstützt und begleitet werden. Gefördert wurden Projekte, in denen die Perspektive von Jugendlichen und Heranwachsenden im Mittelpunkt steht und die durch deren Eigeninitiative entstanden sind. Dass dies wünschenswert aber mit einigen Herausforderungen verbunden ist, zeigte sich auch im hier skizzierten Projekt. Die Perspektive der Heranwachsenden entspricht schließlich nicht immer der von Geldgebern, pädagogischen Fachkräften und auch nicht der Perspektive von Medienwissenschaft und -pädagogik. Gerade dieser *Clash der Perspektiven* aber birgt ein Potential, die Medien der Zielgruppe und ihre Aneignung mit pädagogischen und wissenschaftlichen Idealvorstellungen abzugleichen und zu gemeinsamen, erfolgsversprechenden Konzepten zu verschmelzen.

Voraussetzung für eine Förderung waren die Verortung im Spektrum von peer-to-peer-Ansätzen und die Orientierung an der Lebenswelt der Zielgruppe. Dadurch, dass diese das Konzept bestimmt, ist das im Projekt angeeignete auch tatsächlich in ihrer Lebenswelt verortet und damit gut in peer-to-peer-Prozessen vermittelbar. Als Expert/-innen ihrer Lebenswelt übernehmen die Jugendlichen bzw. Heranwachsenden darüber hinaus die Verantwortung für alle Schritte im Projekt. Die pädagogischen Fachkräfte schaffen lediglich Rahmenbedingungen, sollen Bedarfe erkennen und die Motivation fördern. Damit wird auch die persönliche Entwicklung der Teilnehmer/-innen in einem Wechselverhältnis zwischen ihnen und den Fachkräften im Hinblick auf mediale, kommunikative und soziale Kompetenz gefördert. Das birgt selbstverständlich Potential für Spannungen innerhalb der Projektbeteiligten bzw. im Verhältnis zu den Auftrag- und Geldgebern. Das Konzept muss daher offen und jederzeit veränderbar bleiben. Damit auch über den Förderzeitraum hinaus die Motivation gewahrt bleibt, werden die Teilnehmer/-innen mit ihren Vorstellungen und Bedürfnissen ganzheitlich einbezogen.

3 Ablauf und Inhalte des Projekts

Auf einem ersten Netzwerktreffen wurden Erfahrungen der Mediennutzung und Kommunikation in der JAV zusammengeführt und auf mögliche Verbesserungspotentiale hin analysiert. Die JAVis schilderten ihre Situation vor Ort, zeigten die Grenzen ihrer Mediennutzung auf und diskutierten offene Fragen mit dem medienpädagogischen Experten. Dabei stand die Frage im Mittelpunkt, woran eine medienunterstützte kreative Umsetzung ihrer Ziele bisher scheiterte. Überraschend stellte sich hier heraus, dass die Kommunikation der JAV noch heute von klassischen Mitteln der betriebsinternen Kommunikation, wie Schau- und Meckerkästen, gedruckten Newslettern und Versammlungen bestimmt wird. Der JAV fehlen oft die Möglichkeiten und Zugänge, über digitalisierte Kommunikationskanäle und kreative Medien zu kommunizieren. Größtenteils unbegründete Verbote der Arbeitgeber verhindern letztlich den Einsatz digitaler Medien. Diesem Umstand galt es in der Überzeugung entgegenzutreten, dass es möglich ist, ganz legal, mit wenig Aufwand und freier Software eine professionelle und kreative Kommunikation der JAV zu gestalten.

3.1 Einführungsphase

Zum Start der eigentlichen Projektphase kamen im November 2013 alle Teilnehmer/-innen der zur Förderung ausgewählten Projekte der zweiten Förderphase von peer[3] beim StartCamp zusammen. Teilnehmer/-innen und pädagogische Fachkräfte lernten sich und ihre Projekte hier kennen, hatten die Möglichkeit diese weiterzuentwickeln, sich zu vernetzen und verschiedene Tools für die Projektarbeit kennenzulernen. Das StartCamp stand dabei ganz im Zeichen kreativer Medien. Beim anschließenden Treffen des JAV-Netzwerks im Dezember wurden die Grundlagen interner und externer politischer Kommunikation und adäquate Zielgruppenansprachen diskutiert und das Projekt daraufhin konkretisiert. Hier hatten die JAVis die Möglichkeit, Schwerpunkte für medienpädagogische Projekte und Workshops festzulegen. Von online geteilten Interviews und Filmen zum beruflichen Alltag bis zu politischen Protestaktionen im Netz sollte hier alles möglich gemacht werden, was (medien-)pädagogisch sinnvoll und machbar erscheint. In der Nachbereitung des Treffens wurden Referent/-innen engagiert und in Vorgesprächen die Workshops in Hinblick auf die formulierten Bedürfnisse fokussiert. Hier zeigte sich, dass die enge Vernetzung von Fachkräften, Teamenden und Teilnehmenden eine wichtige Voraussetzung für eine zielgruppenadäquate Konzeption der Workshops darstellt.

3.2 Workshopphase

Auf weiteren Netzwerktreffen einigten sich thematische Projektteams auf mögliche Termine für die Workshops, in denen Expert/-innen für bestimmte Medienbereiche ausgebildet werden sollten, die ihre Kompetenzen dann an ihre peer weitergeben können. Hier haben sich sechs thematische Projektteams herausgebildet: Ein Team zu Bildbearbeitung und -ästhetik, Film und Animation und ein zweites zur Entwicklung einer App, die Informationen zur Pflegeausbildung und Interessensvertretung bereitstellt und der vernetzten Kommunikation der JAV dienen soll. Ein drittes Projektteam hat sich den Grundlagen der ästhetischen Printmediengestaltung angenommen. Im Fokus stand dabei die niedrigschwellige Herstellung professioneller Materialien mit freier Software und die Kompetenz, diesen Herstellungsprozess weitervermitteln zu können. Die Workshops fanden im April und Mai im Zentrum für Medien und Kommunikation (ZMK) der Uni Leipzig statt. Drei Workshops zu Digitalisierung, zu Datenschutz und Rechtsgrundlagen sowie *Social Networks* konnten leider nicht mehr realisiert werden.

3.2.1 Printmedienworkshop

Der *Printmedienworkshop* wurde von einer Medienkonzepterin und Journalistin sowie einer Grafikerin mit konzipiert und durchgeführt, die gemeinsam mit den fünf Teilnehmer/-innen zunächst die Möglichkeiten der Umsetzung vorgesehener Inhalte diskutiert und einen Tagesplan entworfen haben, der alle Interessen verbinden sollte. Nach einer Zielgruppenbestimmung und Medien-Mix-Analyse wurden mitgebrachte Beispiele analysiert und Ideen für eigenes Material entworfen. Um eine Hardcopy anzufertigen, gab es eine Einführung in das freie Layoutprogramm Scribus, das anschließend erprobt und reflektiert wurde. Hier wurde ein umfassender und professioneller Eindruck vermittelt, was mit freier Software möglich ist. Trotz knapper Zeit für die Praxis war der Workshop im Sinne der

zuvor formulierten Ansprüche der JAVis erfolgreich. Da allen Anwesenden die genutzten Tools und Handouts auf USB-Sticks mitgegeben wurden, können diese ihre Arbeit zukünftig professioneller gestalten und das Erlernte an ihre peer weitergeben. So müssen sie in Zukunft keine Flyer mehr in Word ‚zusammenschustern', sondern können hochwertige Printmedien erstellen.

3.2.2 Fotoworkshop

Der *Fotoworkshop* wurde von zwei Studentinnen der Medienpädagogik vorkonzipiert und durchgeführt. Nachdem sie und die drei Teilnehmer/-innen sich über mitgebrachte Bilder vorgestellt hatten, diskutierten sie ihr Vorwissen und ihre Erfahrungen. Nach einem ersten Theorieinput zu Form- und Farblehre, haben sie sich mit Bildkomposition beschäftigt und ihre Erkenntnisse in der praktischen Photographie erprobt. Die entstandenen Bilder wurden anschließend in der Gruppe diskutiert, bevor es mit einem weiteren Theorieinput zu Creative Commons und der Debatte um digitale versus analoge Photographie weiterging. Die anschließende Erklärung am Modell hat gezeigt, was man aus einem Foto auch nach dem Fotografieren und mit freier Software herausholen kann. Der Nachmittag endete mit einer zielgruppenspezifischen Übung, in der ein realistisches, ein kreatives und ein utopisches Bild zum eigenen Arbeitsalltag aufgenommen werden sollten. Die Bilder dienten einer abschließenden Diskussion und Bewertung photographischer Möglichkeiten.

3.2.3 Videoworkshops

Für den zweigeteilten *Video- bzw. Erklärvideo-Workshop* wurden ebenfalls praxiserfahrene Studentinnen der Medienpädagogik engagiert. Sie haben den fünf Teilnehmer/-innen nach einer kurzen Einführung, Bedarfsanalyse und Vorstellungsrunde die theoretischen Grundlagen vermittelt, ein eigenes Explainity (Erklärvideo) zu produzieren und darüber zugleich Verständnis für dieses Genre zu entwickeln. Der erste Theorieinput drehte sich dann um verschiedene filmische Genres und Möglichkeiten für Erklärvideos sowie deren audiovisuelle Gestaltung. Dem folgenden Theorieinput zu Kameraperspektiven und -einstellungen folgte eine praktische Übung, in der eine vorinszenierte Szene umgesetzt wurde. Die Ergebnisse wurden gemeinsam reflektiert, bevor es in einen zweiten Theorieblock zu Creative Commons und freien Datenbanken für audiovisuelles Material ging. Anschließend wurde das Schreiben von Storyboards erprobt und der erste Workshop mit der Einführung in den Videoschnitt und dem Schnitt vorproduzierten Materials mit Lightworks abgeschlossen.

Im zweiten Workshop sollte ein selbst konzipiertes Explainity erstellt werden. Nachdem der geplante Tagesablauf gemeinsam angepasst wurde, erklärten die Teilnehmer/-innen des ersten Workshops den neu Hinzugekommenen das Verfahren. Anschließend präsentierten alle ihre Ideen und diskutierten über deren Umsetzbarkeit. Nachdem sie sich auf eine Story, den Ablauf und die Figuren geeinigt hatten, zeichnete eine Gruppe die Figuren, schrieb eine andere den Sprechertext und wählte eine dritte Gruppe die Sounds aus. Anschließend wurde das Explainity gedreht. Zum Abschluss bekamen die Anwesenden noch eine Wiederholung der Schnitttechniken und diskutierten Pro und Contra verschiedener Verbreitungsmöglichkeiten. In einem kreativen Klima und trotz Zeitmangels wurde letztlich ein Explainity zur JAV-Arbeit produziert, dass zugleich als Basis für weitere, ähnliche Erklärvideos dient.

3.2.4 App-Workshop

Der *App-Workshop* wurde von einer angehenden Medienpädagogin organisiert und einem Informatiker konzipiert und durchgeführt, der Experte in der Vermittlung von Programmiergrundlagen an Nicht-Expert/-innen ist. Er hat zunächst eine Einführung in HTML und CSS gegeben, um darauf aufbauend deren weitreichende Möglichkeiten aufzuzeigen. Nach der Mittagspause ging es mit Layout und speziellen Anwendungsfällen weiter, bevor die Möglichkeiten der Veröffentlichung mit Neocities und die Integration von Kommunikationsfunktionen erlernt und reflektiert wurden. Der Workshop endete mit Tipps zu Werkzeugen und Möglichkeiten des Programmierens und Programmieren-Lernens. Die angedachte WebApp entstand leider nicht, zudem war wenig Spielraum für individuelle Vorstellungen. Nichtsdestotrotz wurde der Workshop spontan angepasst und die praktischen Inhalte den Webstandards vorgezogen, so dass der Workshop zwar insgesamt sehr dicht war, aber vermitteln konnte, dass Programmieren nicht einer Elite von Informatiker/-innen vorbehalten ist.

3.3 Abschlussphase

Zur Nachbereitung des Projekts hat ein Abschluss-Workshop des JAV-Netzwerks stattgefunden, bei dem die Erfahrungen ausgetauscht und über das weitere Vorgehen diskutiert wurde. Das allgemeine Feedback war positiv, wobei insbesondere der enge Zeitplan und die Tatsache bemängelt wurden, dass nicht alle Workshops stattfinden konnten. Das bedeutete auch, dass die eigentlich geplante Zusammenführung der einzelnen Kompetenzen nicht wie geplant innerhalb des Projekts umgesetzt werden konnte. Insgesamt waren aber alle motiviert, ihre Kenntnisse an ihre Zielgruppe weiterzugeben. Einige der beteiligten Medienpädagog/-innen haben sich außerdem bereit erklärt, das Netzwerk auch über das Projekt hinaus weiter zu unterstützen. Zum offiziellen Projektabschluss wurde das Projekt beim AbschlussCamp der Initiative in Frankfurt am Main von einer Teilnehmerin vorgestellt.

4 Fazit und Ausblick

Dem Projekt standen angemessene Finanzmittel, Räumlichkeiten und Technik zur Verfügung. Insbesondere zeitlich gab es jedoch einige Schwierigkeiten, da das Projekt nur langsam anlief und die Workshops u.a. aufgrund der benötigten Freistellung durch den Arbeitgeber erst spät starten konnten und damit kurz hintereinander stattfinden mussten. So konnten einige Interessierte nicht teilnehmen. Da die Teilnahme zudem freiwillig und für das ganze Netzwerk offen war, war erst kurz vor Beginn klar, wie viele Teilnehmer/-innen zu den Workshops jeweils kommen würden, was die Planungen erschwerte. Hier wären längere Vorlaufzeiten sinnvoll und für die Konzeption hilfreich. Die Workshops alternativ nur an Wochenenden bzw. in der Freizeit stattfinden zu lassen, ist durch den dichten Arbeitsalltag und das Schichtsystem im Pflegebereich fast unmöglich. Die Initiative und Motivation aller Beteiligten hat dem ganzen Projekt dennoch einen strukturierten Rahmen gegeben, der zudem ungeplante *peer-to-peer-Prozesse* ermöglichte, weil Referent/-innen zumeist gleichaltrig und auf Augenhöhe mit den Teilnehmer/-innen waren.

Dass die einen sich in einer beruflichen, die anderen in einer wissenschaftlichen Ausbildungsphase befinden, und Teamende und Teilnehmende oft nicht zu unterscheiden waren, hat zu einer konstruktiven Atmosphäre beigetragen, auch wenn die eigentliche Idee, angeeignete Kompetenzen über *Soziale Netzwerke* in der Breite zu streuen und zu reflektieren, letztlich nicht realisiert werden konnte. Nichtsdestotrotz wurde deutlich, wie politische Arbeit medial kreativ aufbereitet und in peer-to-peer-Prozessen kommuniziert werden kann. Die entstandenen Produkte standen dabei weniger im Mittelpunkt als der Prozess ihrer Herstellung. Die Workshops haben großes Interesse geweckt, so dass die JAVis motiviert sind, sich auch gegen den Widerstand der Arbeitgeber in ihren Einrichtungen zukünftig für mehr Freiheit in der Einbeziehung von (digitalen) Medien in ihren Arbeitsalltag einzusetzen.

Das Projekt hat exemplarisch gezeigt, wie sehr die Praxis von der Theorie abweicht. Wird an medienwissenschaftlichen Lehrstühlen über die digitale Gegenwart dreidimensionaler Avatare in der Arbeitswelt diskutiert, arbeiten JAVis noch immer mit Meckerkästen und Print-Newslettern. In vielen Berufen scheint die digitale Revolution außerhalb der eigentlichen Betriebsabläufe nicht weit fortgeschritten, besonders in der (berufs-)politischen Interessensvertretung. Es braucht dringend weitere Projekte, die Auszubildenden und Interessensvertreter/-innen ihre medialen Möglichkeiten aufzeigen, sie unterstützen und fördern. Der Ansatz der Aktiven Medienarbeit in diesem Projekt erschien zunächst nicht besonders innovativ. Die Reflexion des Projekts aber zeigt, dass es noch immer einer Förderung solcher Projekte und altbekannter Methoden bedarf.

Anmerkung

1 Weitere Infos zum Projekt und zur Initiative peer^3 unter http://www.peerhochdrei.de und unter https://www.facebook.com/peerhochdrei.

Bicycle accidents among teenagers: Examining the role of executive functions

Wiebke F. Evers, Andrea Lex, Anne-Katharina Fladung

1 A young population at risk for bicycle accidents

A 13-year-old was admitted to hospital, blood running from his face. Tom had an accident with his bicycle on his way back home from school with his friends. What happened? He can ride a bicycle. He knows the rules. Still, the ambulance is taking him to the hospital. Tom was riding his bicycle downhill – around a corner – hands free – while standing – without a helmet. During this stunt he wanted to grab the handlebar but missed. The bicycle swayed and Tom smashed against the wall of an underpass. 'You only live once' (YOLO) say teenagers. Sometimes they do not realize how true this is. Tom was lucky: a few stitches on the forehead and a scar that will last, a broken shoulder bone, and an injured knee.

Kids between 10 and 14 years are more likely to be involved in bicycle accidents than any other age group in Germany (cf. *Statistisches Bundesamt* 2012). Of course, there is effort to reduce the risk of bicycle accidents. At the end of the fourth grade, most children take part in a cycling training provided by their school. The training consists of a theoretical part in which children learn the basic traffic rules as well as a practical part where they train motor skills necessary for cycling (e.g. cycling through a course of obstacles). The training ends with a test on the learned competencies. Some fail but most children pass the test and receive confirmation that they are allowed to use their bicycle in traffic autonomously. However, just after the training accident rates rise.

Several factors are discussed to cause the high accident rates of 10- to 14-year-olds. Compared to adults, children and adolescents have slower reaction times (cf. *Feenstra/ Ruiter/Kok* 2012; *Plumert/Kearney/Cremer* 2004), shorter attention spans, and show deficits in perspective taking, risk awareness, and motor skills (cf. *Limbourg/Flade/ Schönharting* 2003). As a result, kids might not react as fast when confronted with an unexpected event, have trouble to anticipate the behavior of others, and experience difficulties performing complex motor behaviors like the quick over the shoulder-glance before taking a turn while indicating.

However, there is one factor that most studies and reviews ascribe a pivotal role in the increase in accident rates of this age group: increased risk-taking (cf. *Steinberg* 2004, 2007). Increased risk-taking is believed to be crucial for the development of autonomy during adolescence. Compared to adults, children reaching puberty show a heightened activity in the reward circuitry of the brain (ventral striatum (VS) and orbifrontal cortex)

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/
Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research Heft 4-2014, S. 503-507

when engaging in risky behavior – an effect that is even more evident in the company of peers (cf. *Chein* et al. 2011). The reward circuitry contributes to learning long-term functional strategies in a variety of settings. Another important structure of the brain involved in behavior, the prefrontal cortex (PFC), also matures considerably during puberty but is fully developed only in the early twenties. The PFC is a core structure for behavior and emotion regulation, which is accomplished via a group of top-down mental processes, i.e. the executive functions (EF) (cf. *Blakemore/Choudhury* 2006). Empirical evidence suggests that there are three core EFs (e.g. *Lehto* et al. 2003; *Miyake* et al. 2000): inhibition, working memory, and cognitive flexibility. Inhibition refers to processes in which an impulse has to be suppressed in order to reach a given goal. Working memory is necessary for mental operations, such as planning and decision-making. Cognitive flexibility helps adapting to new situations, changes in demands, and is also closely linked to creativity (cf. *Diamond* 2013). Both systems, the reward circuitry and the PFC, work together in an interactive fashion and contribute to decision-making. Due to its later maturation, however, the PFC may not yet be capable to regulate the heightened activity in the reward circuitry via the EF during adolescence (cf. *Romer* 2010). Thus, while in adults the PFC is comparably more active especially in socio-emotional demanding situations (cf. *Chein* et al. 2011), subcortical regions of the brain, like the VS are sometimes more responsive during puberty. Studies showed that weak EFs are associated with higher risk-taking in adolescents and young adults (e.g. *Magar/Phillips/Hosie* 2008). In 6-year-olds, an association of poor EFs and high incidence rates of unintentional injuries could be shown (cf. *Schwebel* 2004). Furthermore, EFs are associated with more functional pedestrian behavior in 3- to 9-year-olds (cf. *Briem/Bengtsson* 2000). To our knowledge, there is no study yet examining the influence of EF on the risk to suffer a bicycle accident in the age group of 10- to 14-year-olds.

2 The project 'YOLO – self-confident bicycling' aiming to prevent bicycle accidents

YOLO is short for 'You only live once', an expression kids often use when engaging in risk-behavior. However, the expression can be interpreted in another way which is often neglected: One indeed only lives once and that this one life is very precious.

The study consists of two parts. The aim of the first part is to identify factors that set kids that have suffered a bicycle accident apart from kids that have not. In the second part of the study, an intervention program is developed and evaluated with the aim to reduce the identified risk-factors.

2.1 Sample

Students, aged 10 to 14, from different types of secondary schools, will be asked to complete online self-assessment questionnaires. Entire classes of students will be assessed to control for potential confounders. Students of the same class are assumed to be similar concerning socio-economic background and regional conditions, but may differ significantly in bicycle riding behavior and attitudes toward bicycling.

Despite the high number of accidents compared with other age groups, serious bicycle accidents reported by the police or the school are relatively rare. In order to increase reliability of our data, we will recruit participants from randomly selected schools in areas of Germany with a high number of bicycle accidents (cf. *Neumann-Opitz/Bartz/Leipnitz* 2012) and ask for all kinds of bicycle accidents (not only those needing medical attention). The parents will also be asked to fill in a questionnaire for the purpose of validation of the testing instruments (see section 2.2.). The questionnaire will contain questions about their personal background, bicycle use, attitudes towards cycling as well as attributes regarding their child's cycling behavior, bicycle accidents, and EF. Due to the fact that the traffic infrastructure, like existence of bicycle tracks, has an influence on the number of bicycle accidents, there will be also an online-questionnaire for the principals of the participating schools asking for the infrastructure in the vicinity of the school.

2.2 Measures

Socio-demographic data. Due to the fact, that socio-demographic variables like age and sex are known to be significantly correlated with an increased risk of accidents this information will be collected.

Executive Functions. EF will be assessed using the German 'BRIEF-Behavior Rating Inventory of Executive Function' (*Drechsler/Steinhausen* 2013).

Risk-taking. Risk-taking will be assessed with the Novelty-seeking Scale of the 'JTCI - Junior Temperament and Character Inventory' (*Goth/Schmeck* 2009).

Peer influence. Resistance to peer influence is assessed using a German version of the RPI (cf. *Steinberg/Monahan* 2007).

Information about cycling-behavior. A more detailed description of cycling-behavior should help to identify influences of EF and risk taking behavior. Relevant questions in this realm are: How often do you use your bicycle? Do you go to school by bicycle? How fast are you going? How safe are you going? Do you use a helmet?

Information about accidents. Questions about all kinds of accidents (household, leisure and sport) will be asked: frequency, circumstances, the nature and severity of the consequences of the accident.

Knowledge about traffic regulations. A study by *Weishaupt* et al. (2004) showed that students of primary and secondary education in Germany show significant knowledge gaps when it comes to traffic regulations. Knowing the rules is of high importance for acting accordingly, therefore, participants are asked to answer questions to assess their knowledge of traffic rules.

3 Development and evaluation of a prevention program

The aim of the first phase of the study is to identify the variables that put 10- to 14-year-olds at risk to suffer a bicycle accident in the future. Based on the findings, an interven-

tion program will be developed targeting kids that score high on the variables associated with accidents rates.

Compared to former interventions in this area and age group, the present program will contain of a more multimodal approach aiming at an increase of self-efficacy and self-regulatory competence in the domain of bicycling and less teaching of traffic rules. Self-efficacy develops over time and is central for the perceived control over ones actions at designated levels (cf. *Bandura* 1993). Self-efficacy can be enhanced, e.g. via exposition to positive models and experience based teaching of strategies to overcome challenges, like bad peer influence (cf. *Schunk/Meece* 2006). Self-regulation theory also provides a fruitful frame to implement developing aspects of EF in the sequence of daily adaptive behavior (cf. *Hofmann/Schmeichel/Baddeley* 2012). The interventions will contain topics such as puberty, the function of emotions and emotion-regulation, as well as their impact on risky decision making – again, especially in the context of bicycling. Via learning by a positively perceived model (e.g. a "star" out of the bicycle community) and possibility to experience several high and low risk situations in a safe environment (e.g. in a traffic practice area or via computer simulation or virtual reality) the kids will be supported to integrate their own behavior in the frame of self-regulation (cf. *Romer* 2010). This provides the most important concepts of emotion-guided decision making and short- and long-time consequences of behavior, as well as many working points for autonomous and functional problem-solving and impulse-control.

The intervention program will be implemented and evaluated in a pre-post design with an experimental and a no-treatment control group.

References

Bandura, A. (1993): Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. Educational Psychologist, 28, 2, pp. 117-148.

Blakemore, S. J./Choudhury, S. (2006): Development of the Adolescent Brain: Implications for Executive Function and Social Cognition. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47, 3, pp. 296-312.

Briem, V./Bengtsson, H. (2000): Cognition and Character Traits as Determinants of Young Children's Behaviour in Traffic Situations. International Journal of Behavioral Development, 24, 4, pp. 492-505.

Chein, J./Albert, D./O'Brien, L./Uckert, K./Steinberg, L. (2011): Peers Increase Adolescent Risk Taking by Enhancing Activity in the Brain's Reward Circuitry. Developmental Science, 14, 2, pp. F1-F10.

Diamond, A. (2013): Executive Functions. Annual Review of Psychology, 64, pp. 135-168.

Drechsler, R./Steinhausen, H.-C. (2013): BRIEF – Verhaltensinventar zur Beurteilung exekutiver Funktionen. – Göttingen.

Feenstra, H./Ruiter, R. A. C./Kok, G. (2012): Go Fast! Reaction Time Differences between Adults and Adolescents in Evaluating Risky Traffic Situations. Journal of Health Psychology, 17, 3, pp. 343-349.

Goth, K./Schmeck, K. (2009): Das Junior-Temperament und Charakter-Inventar: JTCI – Eine Inventarfamilie zur Erfassung der Persönlichkeit vom Kindergarten- bis zum Jugendalter nach Cloningers biopsychosozialem Persönlichkeitsmodell. – Göttingen.

Hofmann, W./Schmeichel, B. J./Baddely, A. D. (2012): Executive Functions and Self-regulation. Trends in Cognitive Sciences, 16, 3, pp. 174-180.

Lehto, J. E./Juujärvi, P./Kooistra, L./Pulkkinen, L. (2003): Dimensions of Executive Functioning: Evidence from Children. British Journal of Developmental Psychology, 21, 1, pp. 59-80.

Limbourg, M./Flade, A./Schönharting, J. (2000): Mobilität im Kindes- und Jugendalter. – Opladen.

Magar, E. C./Phillips, L. H./Hosie, J. A. (2008): Self-Regulation and Risk-Taking. Personality and Individual Differences, 45, 2, pp. 153-159.

Miyake, A./Friedman, N. P./Emerson, M. J./Witzki, A. H./Howerter, A./Wager, T. D. (2000): The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex "Frontal Lobe" Tasks: A Latent Variable Analysis. Cognitive Psychology, 41, 1, pp. 49-100.

Neumann-Opitz, N./Bartz, R./Leipnitz, C. (2012): Kinderunfallatlas – Regionale Verteilung von Kinderverkehrsunfällen in Deutschland. Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Unterreihe Mensch und Sicherheit. M232. – Bergisch-Gladbach.

Plumert, J. M./Kearney, J. K./Cremer, J. F. (2004): Children's Perception of Gap Affordances: Bicycling Across Traffic-Filled Intersections in an Immersive Virtual Environment. Child Development, 75, 4, pp. 1243-1253.

Romer, D. (2010): Adolescent Risk Taking, Impulsivity, and Brain Development: Implications for Prevention. Developmental Psychobiology, 52, 3, pp. 263-276.

Schmidt, C. S. (1979): Was Jugendliche denken. Überlegungen zur kognitiven Entwicklung im Jugendalter. In: *Müller, R. W./Schmidt, C. S.* (Hrsg.): Die Jugendphase. – Graz, pp. 72-85.

Schunk, D. H./Meece, J. L. (2006): Self-Efficacy Development in Adolescence. In: *Pajares, F./Urdan, T. C.* (Eds.): Self-efficacy and Adolescents. – Greenwich, pp. 71-96.

Schwebel, D. C. (2004): Temperamental Risk Factors for Children's Unintentional Injury: The role of Impulsivity and Inhibitory Control. Personality and Individual Differences, 37, 3, pp. 567-578.

Statistisches Bundesamt (2012): Verkehrsunfälle – Kinderunfälle im Straßenverkehr. – Wiesbaden.

Steinberg, L. (2004): Risk taking in adolescence. What changes, and why? Adolescent Brain Development: Vulnerabilities and Opportunities, 1021, pp. 51-58.

Steinberg, L. (2007): Risk taking in adolescence. New Perspectives from Brain and Behavioral Science. Current Directions in Psychological Science, 16, 2, pp. 55-59.

Steinberg, L./Monahan, K. C. (2007): Age Differences in Resistance to Peer Influence. Developmental Psychology, 43, 6, pp. 1531-1543.

Weishaupt, H./Berger, M./Saul, B./Grimm, K./Plessmann,S./Zuegenruecker, I. (2004): Verkehrserziehung in der Sekundarstufe. Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen. Unterreihe Mensch und Sicherheit. M157. – Bergisch-Gladbach.

Jugendarbeit im Blick

Jürgen Budde

Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung

Empirische Analysen geschlechterpädagogischer Praxis

2014. 231 Seiten, Kart.
29,90 € (D), 30,80 € (A)
ISBN 978-3-86649-438-1

Der Autor nimmt die Angebote zur Jungenpädagogik in Deutschland empirisch und theoretisch in den Blick und thematisiert damit ein oftmals gefordertes, aber in seinen tatsächlichen Funktionsmechanismen und Wirkungen jenseits der Programmatik bislang unerforschtes pädagogisches Format.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:

Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

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

www.budrich-verlag.de

Rezensionen

Christoph Schickhardt (2012): Kinderethik. Der moralische Status und die Rechte der Kinder

Rezension von *Manfred Liebel*

In dem Buch, das aus einer ethischen Dissertation in Philosophie am Lehrstuhl für Praktische Philosophie an der Universität Düsseldorf hervorgegangen ist, werden grundlegende rechts- und moralphilosophische Fragen, die sich um Kinder und Kinderrechte drehen, erörtert. Haben Kinder als Menschen denselben moralischen Status wie die als erwachsen geltenden Menschen? Verändert sich das Verhältnis von Kindern zu Erwachsenen dadurch, dass sie eigene Rechte haben? Ist das Handeln von Erwachsenen, soweit es in das Leben der Kinder eingreift, ohne deren ausdrückliche Zustimmung zu rechtfertigen und wenn ja, unter welchen Umständen und in welcher Weise? Diese und manche anderen damit zusammenhängenden Fragen werden in dem Buch teilweise an konkreten Fallbeispielen, teilweise in grundsätzlicher Weise diskutiert.

Der Argumentationsgang des Autors lässt sich wie folgt zusammenfassen: Spätestens nachdem den Kindern mit der UN-Kinderrechtskonvention in rechtsverbindlicher Weise eigene Rechte zugestanden wurden, müsse jedes Handeln von Erwachsenen, das unter Berufung auf das Kindesinteresse in das Leben von Kindern eingreift, moralisch gerechtfertigt werden. Es sei nicht mehr vertretbar, dass Erwachsene Kinder behandeln, wie sie es nach eigenem Gutdünken für richtig halten. Doch da Kinder nur in begrenztem (allerdings im Lebenslauf sich veränderndem) Maße über rationale Kompetenzen für eigenständige Entscheidungen verfügten, sei es unvermeidlich, dass Erwachsene in bestimmten Situationen an Stelle der Kinder handeln. Ein solches Handeln bezeichnet der Autor als „paternalistisch". Da die Kinder nun eigene Rechte haben, verbiete sich allerdings ein „harter Paternalismus" im Sinne von willkürlichem, und sei es noch so gutgemeintem, Handeln. Den an Rechte gebundenen Paternalismus, der immer auf Rechtfertigung angewiesen ist, bezeichnet der Autor als „weichen Paternalismus". Ihn hält er für unvermeidlich.

Die inhaltliche Bestimmung des Kindesinteresses kann sich nach Auffassung des Autors nicht allein am positiv gesetzten Recht orientieren, sondern erfordert ein tiefergehendes Verständnis der Rechte des Kindes, das moralische Rechte einschließen müsse. Die

Christoph Schickhardt (2012): Kinderethik. Der moralische Status und die Rechte der Kinder. – Münster: mentis Verlag, 299 Seiten, ISBN: 978-3-89785-789-6.

Grundlage dafür, dass Kinder moralische Rechte beanspruchen können, sieht der Autor in dem, was er den „moralischen Status" des Kindes nennt. Darunter versteht er, dass Kinder ebenso wie Erwachsene als vollwertige Menschen anzuerkennen und im Vergleich mit volljährigen Personen als Gleiche zu behandeln seien.

Da Kindern ein moralischer Status zustehe, ist es nach Auffassung des Autors unverzichtbar, sich intensiv Gedanken über die Interessen der Kinder zu machen. Bei dem Versuch, diese inhaltlich zu bestimmen, greift er auf den unbestimmten Rechtsbegriff des „Kindeswohls" zurück, den er mit dem „guten Leben" eines Kindes gleichsetzt. Dem Autor zufolge bestimmt dieser Begriff, „was für ein Kind gut ist, solange ein Kind dies nicht völlig selbständig kann" (S. 187).

Es ist wohl kaum zu bestreiten, dass es immer wieder Situationen im Leben von Kindern gibt, in denen sie darauf angewiesen sind, dass Erwachsene Entscheidungen *für sie* treffen, ohne dass sie gefragt werden oder mit ihnen über diese Entscheidung verhandelt wird. Allerdings gibt es in den allerwenigsten Situationen, in denen Erwachsene in das Leben von Kindern eingreifen, eindeutige Lösungen. Der Autor führt in seinem Buch auch einige solcher Beispiele an, vor allem aus dem Bereich der Medizin, bei denen die Eingriffe in das Leben des Kindes zwar unvermeidlich scheinen, aber auch die Frage im Raum bleibt, ob nicht andere Lösungen dem Interesse des Kindes eher entsprochen hätten. In jedem Fall müssten „vorbeugende Anstrengungen unternommen werden, um Situationen, in denen paternalistische Eingriffe infrage kommen, langfristig zu reduzieren" (S. 211).

Das Buch vermittelt eine sehr spannende und zum Nachdenken anregende Lektüre und gibt einen sehr guten Einblick in die aktuelle Ethik-Debatte und ihre Relevanz für mögliche Konfliktlösungen im Verhältnis von Erwachsenen zu Kindern. Zwar wird auch in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung seit Jahren darauf hingearbeitet, Kinder nicht nur als Objekte, sondern als Akteure mit Subjekteigenschaften zu begreifen, aber diese erstreckte sich bisher kaum auf „kinderethische" Fragen. Dies geschieht in deutscher Sprache meines Wissens erstmals in diesem Buch.

Ein Problem des Buches sehe ich darin, dass es bei aller Vorsicht und bei allen Selbstzweifeln des Autors auf die Rechtfertigung paternalistischen Handelns gerichtet ist, statt genauer zu fragen, wie ihm entgegengewirkt und wo es vermieden oder abgebaut werden könnte. Es wird kaum beachtet, dass es sich bei dem Verhältnis von Erwachsenen zu Kindern um ein ungleiches Machtverhältnis handelt, das nicht einfach anthropologisch oder biologisch erklärt werden kann, sondern in den adultistischen Strukturen der zeitgenössischen Gesellschaften wurzelt. Sie kommen z.B. darin zum Tragen, dass das, was als „rationale Fähigkeiten" gewertet wird und Anerkennung findet, letztlich von Erwachsenen vorherbestimmt wird. Auch wenn der Autor betont, dass Paternalismus immer Paternalismus „in einer konkreten Situation" ist (S. 204), neigt er dazu, diesen als generell unvermeidlich zu betrachten. Statt den Paternalismus in seiner „weichen" Variante zu verteidigen, wäre genauer zu untersuchen, wie Konfliktsituationen um Kinderinteressen im Sinne „geteilter Verantwortung" bewältigt werden können.

Die inhaltliche Bestimmung der Kindesinteressen erfolgt im Buch auf Kosten der Sichtweisen und Willensäußerungen der Kinder und beschränkt sich letztlich auf eine Diskussion der vermeintlich objektiven Erfordernisse für ein „gutes Leben", das wiederum mit dem Terminus Kindeswohl kurzgeschlossen wird. Dabei wird die problematische Realgeschichte von Begriffen wie Kindeswohl und Paternalismus zu wenig beachtet. Der Verweis auf die moralischen Rechte bleibt im Buch eigentümlich abstrakt. Es wird nicht

recht deutlich, wie sie entstehen und wie ihnen Anerkennung zu verschaffen wäre. Es sollte weiter darüber nachgedacht werden, wie moralische Rechte durch Kinder selbst mitkonstituiert werden können (oder faktisch bereits werden) und wie ihnen in der Gesellschaft zu mehr Geltung verholfen werden könnte. Dies würde auch dazu beitragen, die vermeintliche Notwendigkeit zu paternalistischem Handeln – und sei es noch so „weich" – gegenstandslos zu machen.

Rezensionen

Hussein Hamdan, Hansjörg Schmid (2014): Junge Muslime als Partner. Ein empiriebasierter Kompass für die praktische Arbeit

Rezension von *Katja Schau* und *Greta Hartmann*

Der Titel „Junge Muslime als Partner“ steckt das inhaltliche Terrain des Buches ab und im Untertitel beschreiben die Autoren ihren Anspruch: Es soll sich bei der Publikation um einen Kompass für die praktische Arbeit handeln, der Praktiker/-innen aus unterschiedlichen Bereichen eine Grundorientierung für die (Zusammen-)Arbeit mit muslimischen Jugendlichen geben kann.

Hussein Hamdan und *Hansjörg Schmid* setzen sich als Mitarbeiter der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart sowohl praktisch im Rahmen des „christlich-islamischen Dialogs“ als auch wissenschaftlich mit der Zusammenarbeit mit muslimischen Partnern auseinander. Dieser zweifache Bezug zum Thema findet sich auch im vorgestellten Band. Die Monographie ist eine Mischform zwischen wissenschaftlicher Fachliteratur und praktischem Ratgeber und weicht somit vom klassischen Aufbau einer empirischen wissenschaftlichen Arbeit ab. Eine theoretische Rahmung und ein gesonderter Ergebnisteil finden sich nicht, dafür eine detaillierte Darstellung der Jugendarbeit in islamischen Organisationen und Kooperationsprojekten mit muslimischen Jugendlichen.

Auf Grundlage von qualitativen Interviews mit Verantwortlichen für die Jugendarbeit, Projektleitenden und externen Beobachtenden charakterisieren die Autoren im zweiten Kapitel Jugendarbeit in neun unterschiedlichen islamischen Organisationen in Baden-Württemberg. Im Kontext jeweils differenter Organisationsstrukturen vertiefen sie unterschiedliche Konstellationen der Jugendarbeit in Moscheegemeinden. Die Bandbreite reicht von Schülerwohnheimen der VIKZ bis hin zum Aufbau von Landesjugendverbänden in der DITIB (S. 27). Zudem schärfen die Autoren eine Vor-Ort-Perspektive auf Moscheegemeinden. Sie entfernen sich von Gemeindebeschreibungen, die lediglich von der Zugehörigkeit der Gemeinden zu Dachverbänden zentrale Strukturen und Entwicklungen ableiten. Vielmehr betonen sie lokale Konstellationen und die Unterschiedlichkeit der Organisationen vor Ort. Laut *Hamdan* und *Schmid* ergibt sich insgesamt ein heterogenes

Hussein Hamdan, Hansjörg Schmid (2014): Junge Muslime als Partner. Ein empiriebasierter Kompass für die praktische Arbeit. – Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 211 Seiten, ISBN: 978-3779929628.

Bild der Verfasstheit von islamischer Jugendarbeit: Während muslimische Jugendliche in einigen Organisationen schon weitgehend in externen Kooperationsstrukturen und Netzwerken eingebunden seien, bewegen sie sich in anderen ausschließlich im „Binnenraum" (S. 107) der Organisationen.

Im anschließenden Kapitel 3 werden acht ausgewählte Kooperationsprojekte mit muslimischen Jugendlichen im gesamten Bundesgebiet betrachtet. Die beschriebenen Projekte decken ein großes Spektrum von pädagogischen Zielen ab und reichen von interreligiösen Begegnungs- und Integrationsprojekten bis hin zu Präventionsprojekten. Die gemeinsame Klammer der vorgestellten Projekte bildet ein hohes Maß an Aktivierung und Beteiligung muslimischer Jugendlicher in der Projektumsetzung. Für die Autoren stellen die Projekte „modellhafte Beispiele der Zusammenarbeit" (S. 109) dar, die anregend wirken sollen für zukünftige Vorhaben.

Im Sinne einer Zusammenführung identifizieren *Hamdan* und *Schmid* sodann Spezifika, die sich in der (Zusammen-)Arbeit mit unterschiedlichen islamischen Organisationen und muslimischen Akteuren zeigen (Kapitel 4). Sie benennen verschiedene Sichtweisen von islamischen Verbänden auf Geschlechtshomogenität oder -heterogenität in der Jugendarbeit, auf Ehrenamtlichkeit oder die religiöse Ausrichtung von Jugendangeboten. Grundsätzlich erfolge islamische Jugendarbeit und Kooperation mit muslimischen Jugendlichen im Kontext von gesellschaftlichen Debatten um den Islam und stünde vor der Herausforderung, medialen Verkürzungen über Muslim/-innen differenzierend zu begegnen. Die abschließenden Handlungsempfehlungen (Kapitel 5) lesen sich als allgemeine jugendpolitische Forderungen, die kaum auf die Ebene der pädagogischen Praxis mit muslimischen Jugendlichen herunter gebrochen sind.

Die fachliche Analyse von *Hamdan* und *Schmid* stellt die Auseinandersetzung um Jugendarbeit in islamischen Gemeinden auf eine neue empirische Grundlage. Zum einen leistet sie eine detaillierte Deskription eines bisher wenig beschriebenen und wissenschaftlich durchdrungenen Felds. Zum anderen ist die hohe Aktualität der beschriebenen Entwicklungen vor Ort in Gemeinden und Projekten hervorzuheben. Auch sind arabische und bosnische Gemeinden dargestellt, die teils aufgrund ihrer verbandsunabhängigen Organisationsform oder ihrer geringen Mitgliederzahlen bei Auseinandersetzungen über das religiöse Feld des Islam oft aus dem Blick geraten. Bezogen auf die projektförmige Zusammenarbeit mit jungen Muslim/-innen verdeutlichen *Hamdan* und *Schmid* eindrucksvoll die aktuelle Vielfältigkeit von Kooperationsmöglichkeiten, ohne jedoch für die herausgestellte Modellhaftigkeit der Projekte die angelegten Bewertungskriterien explizit zu machen.

Im Hinblick auf die Handhabbarkeit des Buchs für die praktische Arbeit und auf die angestrebte Ermutigung von Praktiker/-innen, mehr mit muslimischen Jugendlichen zusammenzuarbeiten, bleiben konkrete Bedingungsfaktoren für gelingende Jugendarbeit und Kooperationsprojekte leider eher implizit. Dies reduziert u.E. die Übertragungspotenziale der Projekterfahrungen auf eigene Projektideen und macht für Praktiker/-innen ggf. weiterführende Recherchen notwendig. Dennoch kann das Buch seinem Anspruch, eine erste Orientierung zu geben, gerecht werden, da zentrale Strukturen und Entwicklungen von Organisationen und Projekten dargestellt sind. Viele Beschreibungen beruhen auf Selbstwahrnehmungen der Befragten und machen interessante Binnenperspektiven sichtbar. Zugleich scheinen die Einordnungen und Bewertungen zwischen den Verantwortlichen in den Organisationen und Projekten einerseits und den Autoren andererseits teilweise zu verschwimmen. Beispielsweise werden die Wirkungen bestimmter Angebote auf

die Teilnehmenden unhinterfragt aus Sicht der Projektumsetzenden geschildert. Für die Lesenden erschwert dies eigenständige, ggf. auch kritische Einschätzungen von Organisations- und Projektentwicklungen.

Insgesamt bietet das Buch einen umfassenden und differenzierten Überblick über aktuelle, vor allem jugendbezogene Entwicklungen in verschiedenen religiösen Organisationen und (inter-)religiösen Projekten. Prägnant benennen die Autoren typische Differenzlinien im religiösen Feld sowie Herausforderungen der Zusammenarbeit. So eignet sich das Buch gut als Grundlagenlektüre für alle jene, die sich mit aktuellen Entwicklungen des Islam in Deutschland und/oder in der Zusammenarbeit mit islamischen (Jugend-)Organisationen auseinandersetzen wollen.

Jasmin Bastian (2014): Väter und das Vorlesen. Eine Deutungsmusteranalyse

Rezension von *Dagmar Hoffmann*

Eine der ersten bewussten Medienzuwendungen und Medienaneignungen im frühen Kindesalter erfolgt mit Büchern. Zunächst können Bilder in Büchern betrachtet und erklärt werden, später werden Kindern anlassbezogen oder ritualisiert Geschichten vorgelesen bis zu dem Zeitpunkt, wo sie ein eigenes Interesse am Lesen entwickeln und sich autonom mit den verschiedensten Erzählstoffen beschäftigen wollen. Im Grunde lieben alle Kinder es, wenn ihnen von den Eltern, den Geschwistern, Großeltern oder Freunden vorgelesen wird. Vorlesen bedeutet nicht nur, intensive emotionale Zuneigung zu erfahren, sondern es steigert auch die Konzentrationsfähigkeit, regt die Fantasie an, fördert das Abstraktionsvermögen und die Kreativität, die Sprachentwicklung und auch den Hörsinn. Kinder, denen viel vorgelesen wird und die eine große Freude dabei empfinden, entwickeln zumeist auch eine Affinität zu Texten, zum Lesen und zum kreativen Erzählen.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Studie steht das Vorleseengagement von Vätern, das trotz fortschreitender Emanzipation – so die Ausgangssituation der Untersuchung – allgemein eher gering ist. Die Autorin *Jasmin Bastian* möchte die Gründe in Erfahrung bringen, die Väter davon abhalten, ihren Kindern (öfter) vorzulesen. Aus verschiedenen Studien zum Leseverhalten und auch zur Lesesozialisation ist bekannt, dass Väter das Vorlesen zwar mehrheitlich für bedeutsam erachten, aber sie aus Zeitgründen und aufgrund (vermeintlich) geringer Vorlesekompetenzen diesen Erziehungsauftrag eher den Müttern überlassen. Sie räumen ein, dass sie andere gemeinsame Aktivitäten mit den Kindern wie Spielen, Sport und Toben im Freien oder auch Basteln und Bauen bevorzugen. Über ein Drittel der befragten Väter geben an, dass ihnen Vorlesen schlichtweg keinen Spaß mache, ihnen die Geduld fehle und es prinzipiell eine ermüdende Tätigkeit sei.

Ausgehend von dieser Befundlage ist es das Anliegen der Untersuchung von *Jasmin Bastian*, mittels sechs problemzentrierter Interviews mit Vätern von Kindern im Vorlesealter Deutungsmuster zu identifizieren, die deren biografische Zugänge zum Vorlesen und die Blockierungen, die zum Nichtvorlesen führen, sichtbar machen. Es gilt die Motive

Jasmin Bastian (2014): Väter und das Vorlesen. Eine Deutungsmusteranalyse. – Wiesbaden: Springer VS, 317 Seiten, ISBN: 978-3-658-06093-0.

und Ereignisse zu rekonstruieren, die es Vätern erschwert, die Rolle des Vorlesers auszufüllen. In dem Kontext weist die Autorin darauf hin, dass Jungen gegenüber Mädchen bezüglich der Lesesozialisation deutlich benachteiligt sind, sie generell eine geringere Lesekompetenz ausbilden und ihnen der Vater als (Vor-)Leservorbild häufig nicht zur Verfügung steht. Erst wenn man mehr über die Gründe des geringen Vorleseengagements weiß, lassen sich notwendige Maßnahmen entwickeln, die die männlichen Vorleser motivieren und unterstützen können.

Die Interviews wurden im Zeitraum von August 2010 bis Dezember 2011 durchgeführt, transkribiert und mittels objektiv-hermeneutischer Verfahren aufbereitet und ausgewertet. Der Analyse vorlesebezogener Deutungsmuster ging jeweils der Versuch einer Rekonstruktion der Deutung der eigenen Geschlechterrolle durch den Vater voraus sowie der damit zusammenhängenden Ausgestaltung der Beteiligung am Haushalt und dem Engagement des Vaters an gemeinsamen Aktivitäten mit den Kindern. Schließlich sollte herausgearbeitet werden, welche rollenspezifischen Aufgaben die Väter auf sich beziehen.

In den sechs Fallkonstruktionen werden im Hinblick auf die soziale Praxis des Vorlesens unterschiedliche Konflikte bezüglich des Vorleseengagements deutlich, die im Wesentlichen mit traditionellen und neuen Rollenverständnissen, der Stärke resp. Schwäche der Vater-Kind-Beziehung sowie der „literarischen Genussfähigkeit“ und den Lesekompetenzen der Väter zu tun haben. Zudem ist für die jeweilige Haltung zum Vorlesen und das Handeln des Vorlesens auch das intendierte und internalisierte pädagogische Konzept entscheidend. Nur wer in Bezug auf das (Vor-)Lesen einen Förderauftrag erkennt und eine positive Wirkung annimmt, bringt sich auch verstärkt ein. Nicht unwichtig ist zudem, inwieweit die Väter dem Vorlesen sowohl kognitiv als auch emotional sowie auch der Vorlesesituation etwas abgewinnen können. So kann Vorlesen der eigenen Entspannung dienen und wird mitunter die mit dem Kind gemeinsam verbrachte Zeit sehr wertgeschätzt. Positiv konnotiert sind Aspekte der Vermittlung von Wissen und Lesefreude sowie die Fantasieanregung. Während einige Väter einen großen Nutzen auch für sich im Vorlesen erkennen, bleiben bei anderen Vätern Blockaden bestehen, vor allem, wenn das Vorlesen als Arbeit und Zwang erlebt wird und ihr Vorlesestil bei den Kindern nicht auf Akzeptanz stößt bzw. sie mitunter in Konkurrenz zu den vorlesenden Müttern stehen.

Jasmin Bastian arbeitet in ihrer Dissertation sorgfältig den aktuellen Forschungsstand zum väterlichen Vorlesen auf, das sich als Phänomen sehr komplex und mitunter konflikthaft darstellt. Der Aufbau und das Vorgehen ihrer Untersuchung sind schlüssig. Die jeweiligen Untersuchungs- und Auswertungsschritte hat sie nachvollziehbar dokumentiert und überzeugend systematisiert. Die Fallkonstruktionen, -abstraktionen und -vergleiche verweisen darauf, dass die Haltung und das Handeln des Vorlesens für Väter keine Selbstverständlichkeit, sondern (immer noch) eine Besonderheit ist. Gleichwohl sollte es nicht mit einem allgemeinen Imperativ für Väter verbunden sein, ihren Kindern etwas vorzulesen, denn Kinder spüren in der Regel elterliches Unbehagen und ihre Blockaden, sodass ‚verordnetes‘, ja zwanghaftes Vorlesen für die Vater-Kind-Beziehung und Lesesozialisation des Kindes kontraproduktiv sein kann.

Autorinnen und Autoren

Prof´in Dr. Sabine Andresen, J.W.-Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Sozialpädagogik und Familienforschung, *Forschungsschwerpunkte*: Kindheits- und Jugendforschung, Familienforschung, Geschichte der Sozialpädagogik, Historische Bildungsforschung
Anschrift: J.W.-Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Grüneburgplatz 1, D-60323 Frankfurt am Main
E-Mail: S.Andresen@em.uni-frankfurt.de

Dr. Guido Bröckling, Universität Leipzig, Institut für Kommunikations- und Medienwissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Medienpädagogische Theorie, Medienkulturtheorie, Medienaneignung und -sozialisation
Anschrift: Universität Leipzig, IfKMW, Medienpädagogik und Weiterbildung, Emil-Fuchs-Str. 1, 04105 Leipzig
E-Mail: guido.broeckling@uni-leipzig.de

Wiebke F. Evers, Psychologin (M.Sc.), ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen, Universität Ulm, *Forschungsschwerpunkt*e: Entwicklung der exekutiven Funktionen und sozial-emotionale Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen
Anschrift: ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen, Beim Alten Fritz 2, 89075 Ulm
E-Mail: wiebke.evers@znl-ulm.de

Dr. rer.nat. Dipl.-Psych. Anne-Katharina Fladung, Universitätsklinik für Psychiatrie und Psychotherapie III, *Forschungsschwerpunkte*: Psychologische und neurobiologische Prozesse der Emotionsregulation bei psychischen Störungen, Emotionsregulation im Leistungskontext und Umgang mit störungsspezifischen emotionsauslösenden Reizen bei essgestörten Patientinnen und Risikogruppen
Anschrift: Universitätsklinik Ulm, Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie III, Leimgrubenweg 12-14, 89075 Ulm
E-Mail: anne-katharina.fladung@uni-ulm.de

Greta Hartmann, Wissenschaftliche Hilfskraft im Projekt „Wissenschaftliche Begleitung des Bundesprogramms Initiative Demokratie stärken im DJI“, *Forschungsschwerpunkte*: Lebenswelten junger Muslime in Deutschland, (außerschulische) Jugendbildung, Diversitätssensible Pädagogik
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Außenstelle Halle/S., Franckesche Stiftungen, Franckeplatz 1, Haus 12-13, 06110 Halle (Saale)

Prof. Dr. Dagmar Hoffmann, Universität Siegen, Medienwissenschaftliches Seminar, Medien und Kommunikation; *Forschungsschwerpunkte*: Medien- und Sozialisationstheorien, Jugend- und Mediensoziologie, Sozialisationsforschung
Anschrift: Universität Siegen, Philosophische Fakultät, Medienwissenschaftliches Seminar, Medien und Kommunikation, 57068 Siegen
E-Mail: hoffmann@medienwissenschaft.uni-siegen.de

Catharina I. Keßler, M.A., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung, *Forschungsschwerpunkte*: Jugend und Peers, Organisationskultur, Bildungsungleichheit, Ethnographie pädagogischer Settings
Anschrift: Franckeplatz 1, 06099 Halle/Saale
E-Mail: catharina.kessler@zsb.uni-halle.de

Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Dr. phil. habil., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, *Forschungsschwerpunkte*: Kindheits- und Jugendforschung, Bildungsforschung, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft
Anschrift: Franckeplatz 1, 06099 Halle/Saale
E-Mail: heinz-hermann.krueger@paedagogik.uni-halle.de

Andrea Lex, Pädagogin (M.A.), ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen, Universität Ulm, *Forschungsschwerpunkt*: Exekutive Funktionen
Anschrift: ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen, Beim Alten Fritz 2, 89075 Ulm
E-Mail: andrea.lex@znl-ulm.de

Prof. Dr. Manfred Liebel, Internationale Akademie (INA gGmbH) an der FU Berlin, Institut für Globales Lernen und Internationale Studien, *Forschungsschwerpunkte*: Kinderrechte, Kinderarbeit, Kinder- und Jugendbewegungen
Anschrift: Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH, FU Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin
E-Mail: mliebel@ina-fu.org

Dr. *Katharina Mangold*, Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik, *Forschungsschwerpunkte*: Kinder- und Jugendhilfe, Transnationale Soziale Unterstützung, Sozialpädagogische Übergangsforschung
Anschrift: Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim
E-Mail: mangoldk@uni-hildesheim.de

Dr. Yvonne Niekrenz, Universität Rostock, Institut für Soziologie und Demographie, *Forschungsschwerpunkte*: Soziologie des Jugendalters, Kultursoziologie, Soziologie des Körpers, Gegenwartsdiagnosen sozialer Beziehungen
Anschrift: Universität Rostock, Institut für Soziologie und Demographie, Ulmenstraße 69, 18057 Rostock
E-Mail: yvonne.niekrenz@uni-rostock.de

Dipl. Psych. Lydia Pöhland, Doctoral candidate at the Charité – Universitätsmedizin Berlin, Department of Psychiatry and Psychotherapy, AG Emotional Neuroscience, *Research interests*: Neural emotion processing, parent-child dyads and depression in adolescence
Address: Department of Psychiatry and Psychotherapy, Charité – Universitätsmedizin Berlin, Campus Mitte, Charitéplatz1, 10117 Berlin
E-mail: lydia.poehland@charite.de

Dipl.-Päd. Serpil Polat, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Migration und Differenz, Biografie, Transnationalisierung sowie qualitativ-empirische Sozialforschung
Anschrift: Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, Jakob Welder Weg 12, 55128 Mainz
E-Mail: polats@uni-mainz.de

Dr. Dr. Diana Raufelder, Leader of the interdisciplinary Junior Research Group SELF funded by the Volkswagen Foundation at the Free University of Berlin, Department of Educational Science and Psychology, *Research interests*: Social and emotional aspects of teacher-student and student-student relationships, with a special emphasis on their meaning for scholastic motivation and learning processes
Address: Free University Berlin, Department of Education and Psychology, Methods and Evaluation, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin
E-Mail: diana.raufelder@fu-berlin.de

Dr. Birgit Reißig, Deutsches Jugendinstitut, Außenstelle Halle, Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“, *Forschungsschwerpunkte*: Übergänge von der Schule in die Arbeitswelt mit Schwerpunkt benachteiligte Jugendliche, Prozesse sozialer Exklusion und ihre Bewältigung
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Außenstelle Halle, Franckeplatz 1, Haus 12/13, D-06110 Halle/Saale
E-Mail: reissig@dji.de

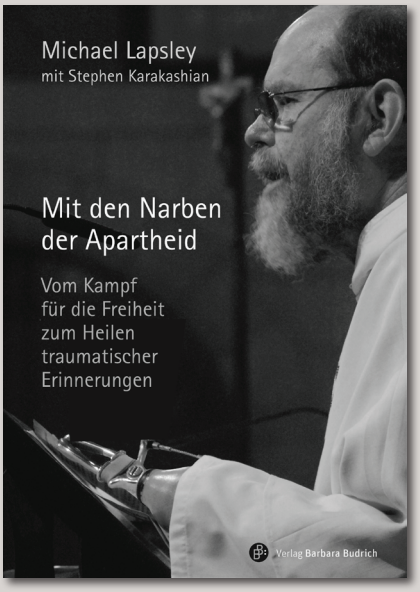
Katja Schau, M.A. Soz., Wissenschaftliche Referentin im Projekt „Wissenschaftliche Begleitung des Bundesprogramms Initiative Demokratie stärken im DJI“, *Forschungsschwerpunkte:* Lebenswelten junger Muslime in Deutschland, (außerschulische) Jugendbildung, Diversitätssensible Pädagogik
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Außenstelle Halle/S., Fanckesche Stiftungen, Franckeplatz 1, Haus 12-13, 06110 Halle (Saale)
E-Mail: schau@dji.de

Dipl.-Päd. Caroline Schmitt, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Migrantenökonomie (insbesondere Afro Hair Salons), (Transnationale) Migration sowie Transnationale Soziale Arbeit
Anschrift: Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, Jakob Welder Weg 12, 55128 Mainz
E-Mail: schmica@uni-mainz.de

Prof. Dr. Wolfgang Schröer, Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik, *Forschungsschwerpunkte*: Kinder- und Jugendhilfe, Transnationale Soziale Unterstützung, Sozialpädagogische Übergangsforschung
Anschrift: Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim
E-Mail: schroeer@uni-hildeheim.de

Prof. Dr. Matthias D. Witte, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Kinder- und Jugendhilfe, Transnationale Soziale Unterstützung, Jugend und Globalisierung sowie Körper in der Sozialen Arbeit
Anschrift: Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, Jakob Welder Weg 12, 55128 Mainz
E-Mail: matthias.witte@uni-mainz.de

Eine südafrikanische Biografie



Michael Lapsley

Mit den Narben der Apartheid

Vom Kampf für die Freiheit zum Heilen traumatischer Erinnerungen

mit Stephen Karakashian
Vorwort von Desmond Tutu
Übersetzt von Hélène und Dieter Rybol

2014. 270 Seiten. Kart.
19,90 € (D), 20,50 € (A)
ISBN 978-3-8474-0171-1

Father Michael Lapsley verlor als Kämpfer gegen die Apartheid bei einem Briefbombenattentat beide Hände und eines seiner Augen. In seiner Autobiografie erzählt er von diesem entsetzlichen Ereignis – und davon, wie er seine eigene traumatische Erfahrung umgelenkt hat und sie nun, als Leiter des Institute for Healing of Memories, für die Heilung anderer Traumatisierter auf der ganzen Welt nutzt.

Michaels Leben ist eine faszinierende Metapher… Nelson Mandela

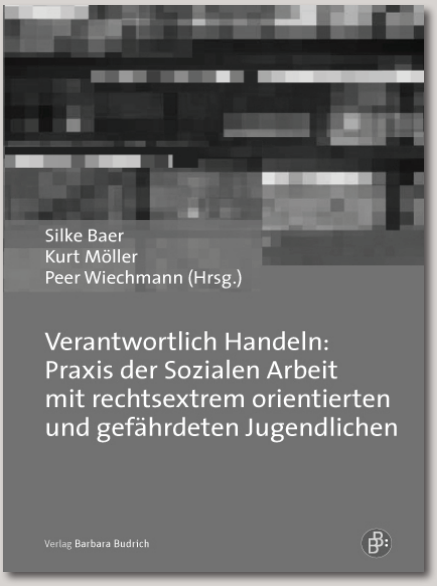
Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:

Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

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

www.budrich-verlag.de

Sozial gegen Rechts



Silke Baer
Kurt Möller
Peer Wiechmann (Hrsg.)

Verantwortlich Handeln:
Praxis der Sozialen Arbeit
mit rechtsextrem orientierten
und gefährdeten Jugendlichen

2014. 357 Seiten. Kart.
34,90 € (D), 35,90 € (A)
ISBN 978-3-8474-0173-5

Wie können Rechtsextremismus und menschenverachtende Haltungen wirksam bearbeitet und unterbunden werden? Die Autor_innen stellen erfolgversprechende Praxisansätze der Sozialen Arbeit für den Umgang mit rechtsextrem orientierten und gefährdeten Jugendlichen vor. Sie zeigen daneben konkrete Möglichkeiten der Prävention und Interventionfür Kommunen, Eltern, Lehrer_innen und weitere Akteure auf.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:

Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

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

www.budrich-verlag.de